

Kipinä ja kyky

Toijalalaisia kansakoulunopettajia kulttuuriperintöä välittämässä

Sini-Marja Holkeri-Rokkanen
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos
Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen koulutusohjelma
Kulttuuriperinnön tutkimus
Joulukuu 2013

Turun yliopiston laatu­järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos/Humanistinen tiedekunta

SINI-MARJA HOLKERI-ROKKANEN: Kipinä ja kyky. Toijalalaisia kansakoulunopettajia kulttuuriperintöä välittämässä

Pro gradu, 111 s., 2 liites.

Kulttuuriperinnön tutkimus

Joulukuu 2013

1950-luvulta aina tähän päivään saakka on toijalalaisessa kulttuurielämässä vaikuttanut aktiivisten alakoulunopettajien joukko. Nämä kansakoulunopettajan koulutuksen saaneet opettajat ovat päivätyönsä ohella rikastuttaneet paikkakunnan elämää niin taiteilijoina, monipuolisen harrastustoiminnan ohjaajina kuin yhdistysten jäseninä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kuuden edellä mainittuun joukkoon lukeutuvan kansakoulunopettajan käsityksiä kulttuuriperinnöstä ja tavoistaan välittää sitä sekä koulutyössä että vapaa-ajalla. Tutkimuskysymystä lähestyn rakentamalla kuvaa opettajien koti- ja koulutustaustasta sekä matkan varrella kertyneestä kulttuurisesta pääomasta. Oletukseni on, että kodinperinnön ohella ominaisuudet, joita opettajaksi valikoituvilta kulloinkin odotettiin sekä opettajuus, jonka he koulutuksen sekä yhteiskunnallisten odotusten kautta omaksuivat, näkyvät heidän tavassaan käsittää kulttuuriperintö sekä tavassaan välittää sitä. Tutkimuksen avulla pyrin tarkastelemaan myös kulttuuriperintöön liittyvien käsitysten näyttäytymistä niin yksilöllisinä ja henkilökohtaisina näkemyksinä kuin julkisiin ja virallisempiin näkemyksiin liittyvinä.

Tutkimukseni on ilmiötä kuvaileva ja käsityksiä tutkiva fenomenografinen tutkimus. Sen keskeisin aineisto on muistitietoa-aineistoa, joka koostuu kuudesta teemahaastattelusta ja kahdesta teemakirjoituksesta. Haastattelut on toteutettu puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Tutkimusaineistona olen lisäksi käyttänyt suomalaista 1960-luvulla käytyä kulttuuriperintökeskustelua valottavaa kirjallista aineistoa sekä kansa- ja peruskoulun opetussuunnitelmia sekä peruskoulun kehittämisohjelmaa vuosilta 1952 -1994, Toijalan Nuorisoseuran muisteluteosta, Akaan kansakoulujen historiikkia sekä lehtiartikkeleita ja kotisivuja. Aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin avulla luokitellen ja teemoittellen. Analyysia olen jatkanut teemoitellun aineiston ja tutkimuskirjallisuuden vuoropuhelulla. Tähän vuoropuheluun perustan tutkimukseni johtopäätökset.

Tutkimukseni osoitti, että opettajat olivat jo lapsuudenkodeistaan omaksuneet kulttuuria, sivistystä, kulttuuriperintöä ja osallistumista arvostavan ajattelutavan. Tärkeimmät lähtökohdat kulttuuriperinnön käsittämiseen ja välittämiseen luotiinkin kotona. Opettajankoulutus tuki jo olemassa olevia arvostuksia ja antoi lisävalmiuksia kulttuuriperinnön välittämiseen, muttei automaattisesti tehnyt kenestäkään paikallisen kulttuurielämän toimijaa. Aktiivisen osallistumisen syinä näyttäytyvät enemmän oma innostus ja kiinnostus sekä kulttuuriset ja pedagogiset taidot. Opettajat liittyivät kulttuuriperintöön tapakulttuurin, jatkuvuuden, kokemisen ja symboliarvon. Sen merkitys yhdistetään sekä yksilön että kansallisen identiteetin rakentamiseen. Kulttuuriperinnön välittäminen koulutyössä näyttäytyy virallisia opetussuunnitelmia mukailevina monipuolisina sisältöinä ja käytäntöinä. Vapaa-ajalla kulttuuriperinnön välittämisessä korostuvat monipuolinen toiminta perinteen ja taiteen parissa sekä yhteisöllisyys ja yhteistyö.

Asiasanat: fenomenografia, kansakoulunopettaja, kulttuuriperintö, opettajuus, Toijala

Sisällys

1. Johdanto.....	1
1.1. Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymys	1
1.2. Tutkimusaineisto ja metodi	6
1.3. Aikaisempaa tutkimusta	13
2. Monitasoinen kulttuuriperintö.....	19
2.1. Kulttuuriperinnön käsitteestä	19
2.2. Kulttuuriperintö-käsitteen käytön historiaa ja kulttuuriperintökeskustelua Suomessa	23
2.3. Kulttuuriperintö opetussuunnitelmissa	30
3. Tie kulttuuriperintöä välittäväksi kansakoulunopettajaksi.....	37
3.1. Kotona.....	37
3.2. Koulutiellä.....	42
3.3. Vapaa-ajalla ja harrastuksissa	46
3.4. Opettajankoulutuksessa seminaareissa ja opettajakorkeakouluissa	48
3.5. Opettajaksi Toijalaan	57
4. Opettajat kulttuuriperintöä välittämässä.....	63
4.1. ”Semmonen henkinen perusta ihmisellä”. Kulttuuriperinnöstä ja sen merkityksestä	63
4.2. Arjessa ja juhlassa. Kulttuuriperinnön välittäminen koulutyössä	72
4.3. Tekijät ja taitajat. Kulttuuriperinnön välittäminen koulutyön ulkopuolella.....	80
4.4. Kenelle vastuu kulttuuriperinnön välittämisestä kuuluu?	94
5. ”Alku työn kaunistaa, lopussa kiitos seisoo.”.....	96
Lähdeluettelo.....	106
Liitteet	

1. Johdanto

1.1. Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymys

*On kylväjän onni
sirottaa vakkansa jyvät
maan pehmeään multakehtoon.*

*On tarhurin onni
juottaa virpeä kuivaa
mi päivän poltossa uupui.*

*On niittäjän onni
korjata kylvämänsä
siemenet suurtuneina.*

*On ihmisen onni
olla ikuisen multa,
sielussa satoa kantaa.¹*

Näin kirjoittaa runossaan *Ihmisen onni* toijalalainen opettaja Niilo Villanen². Runon ajatukseen kylvämisestä, vaalimisesta sekä sielua ravitsevasta sadosta perustuu tämän tutkimuksen lähtökohtana oleva ajatus oman kulttuurisen osaamisen käyttämisestä yhteiseksi hyväksi, iloksi ja hyödyksi, merkitykselliseksi koetun kulttuuriperinnön välittämiseksi.

Muistan lapsuuteni Toijalasta 1980-luvulta aktiivisten, persoonallisten ja taitavien alakoulunopettajien joukon. Nämä opettajat olivat saaneet koulutuksensa 1950 -60-luvuilla seminaareissa ja opettajakorkeakouluissa ennen kuin opettajankoulutus 1970 -luvulla siirtyi kokonaan yliopistoihin. Opettajat olivat saapuneet Toijalaan 1950 -1960-luvulla ja osallistuneet sen jälkeen vuosikymmenien ajan oman työnsä ohella vahvasti paikkakunnan kulttuurielämään sekä taiteilijoina että monipuolisen harrastustoiminnan ohjaa-

¹ Villanen Niilo: Ihmisen onni, teoksessa Väkevä olit elämä. Toim. Eine Putus ja Paula Roininen 1993.

² Niilo Villanen (1925 -1983) oli opettajan työnsä ohella säveltäjä, valokuvaaja sekä kirjailija. Teoksia mm. Satu suomalaisesta maisemasta 1965 yhdessä Ari Yrjänän ja Aimo Vuokolan kanssa. Tekijät saivat teoksesta valtion taidepalkinnon 1967. Muita teoksia Toijalan kansakoulujen historiikki 1967, Suomen Nuorisliiton satavuotisjuhlakavalkadin käsikirjoitus ja sävellys 1983, Akaan seurakunnan 500-vuotisjuhlakavalkadi Ajasta aikaan käsikirjoitus ja sävellys 1983, Koivistolainen laulukirja 1963, Toijala-kirja 1971 yhdessä Ari Yrjänän ja Aimo Vuokolan kanssa, Ennen minä lauloin 1983, Väkevä olit elämä 1993.

jina ja yhdistysten jäseninä. Niilo Villasen lisäksi tähän muistelemini opettajien joukkoon kuuluvat Niilon puoliso Liisa Villanen, Kaija Yrjänä, Ari Yrjänä³, Helena Pitkänen, Esko Pitkänen, Tuula Vuokola, Aimo Vuokola⁴ sekä Laila Heikkilä. Taitavien ja osallistuvien toijalalaisopettajien listaan voisi varmasti liittää lukuisia muitakin nimiä, mutta edellä mainittujen henkilöiden toiminta on jäänyt voimakkaimmin omaan mieleeni. Osa heistä olen kohdannut koulupolulla, toiset taas harrastusten ja kulttuuritapahtumien yhteydessä. Minulle he edustavat edelleen sitä, minkä käsittän todelliseksi opettajuudeksi sekä sivistys- ja kulttuurityön tekemiseksi. Myöhemmin itse luokanopettajan koulutuksen saaneena ja pitkään koulutyötä tehneenä olen usein ihmetellen pysähtynyt miettimään näiden opettajien omistautumista työlleen sekä panosta ympäröivän yhteisön kulttuurielämälle. Väkisinkin olen pohtinut, mistä kaikki tieto, taito, innostus ja näkemys on vuosikymmenten ajan kummunnut.

Liitän opettajien toiminnan kulttuuriperinnön välittämiseen. Heidän osallistumisensa näkyi muun muassa paikallisen uinuvan nuorisoseuran uudelleen aktivoimisena ja kehittämisenä. Erilaiset kansantanssiryhmät, kuorot ja kerhot sekä niiden ohjaaminen olivat osa opettajien toimintaa samoin kuin näyttämöharrastus niin estradilla kuin lavasteissa. Jos opettajien kulttuurinen osaaminen pääsi esiin nuorisoseuratoiminnassa, näyttäytyi se myös monilla muilla saroilla. Säveltäminen, soittaminen, laulaminen, näytteleminen, ohjaaminen, kirjoittaminen ja intohimoinen kuvataiteen teko ovat osoituksia tästä. Paikkakunnan juhlat löysivät opettajista usein esiintyjänsä, taidenäyttelyt tekijänsä, historii-
kit ja kuvaelmat kirjoittajansa.

Osa mainitsemistani opettajista on jo poissa. He ovat silti jättäneet jälkeensä pysyviä muistoja, jotka kulkevat mukana tässäkin tutkimuksessa. Päähenkilöitä tässä pro gradu-työssä ovat kuitenkin kansakoulunopettajat Liisa Villanen, Kaija Yrjänä⁵, Helena ja Esko Pitkänen, Tuula Vuokola sekä Laila Heikkilä. Heidän ajatustensa ja muistojensa tavoittaminen on tämän tutkimuksen tavoitteena.

³ Ari Yrjänä(1933 -2002) oli opettajan työnsä ohessa valokuvaaja, fotograafikko ja kuvanveistäjä. Kuva-teoksia mm. Valkeakoski 1972 ja Oulu 1977. Yhdessä Niilo Villasen ja Aimo Vuokolan kanssa Satu suomalaisesta maisemasta 1965 ja Toijala 1971. Yhdessä Aimo Vuokolan kanssa Me suomalaiset 1966, Helsingin maalaiskunta 1968, Meidän kirkkomme 1979, Toijala. Rautatien, tapetin ja teräksen kaupunki 1984 ja Kaikki ajallaan 1986. Useita fotografiikka- ja veistosnäyttelyitä Suomessa.

⁴ Aimo Vuokola (1930 -2013) oli opettajan työnsä ohella valokuvaaja ja fotograafikko. Lukuisia näyttelyitä sekä Suomessa että ulkomailla. Teoksia kts. viite 3.

⁵ Kaija Yrjänä menehtyi lokakuussa 2013 tämän tutkimuksen ollessa valmistumassa.

Tutkimuksessani tarkastelen opettajia kulttuuriperinnön välittäjinä sekä koulussa että vapaa-ajalla. Kuvaa opettajien välittämästä kulttuuriperinnöstä rakennan heidän muisteluun ja toimintansa jättämiä jälkiä seuraamalla. Kulttuuriperinnön tutkimukseen työni liittyy menneisyyden tutkiminen nykykontekstissa sekä kulttuuriperintöä koskevien käsitteiden, arvojen ja merkitysten tulkinta. Anna Sivula⁶ määrittää kulttuuriperinnön tutkimuksen kohteiksi historiakulttuurin muutoksen ja kulttuurin muokkaamisen käytännöt, artefaktien kulttuuristen merkitysten muodostumisen, erilaiset identiteetit ja kulttuurisen muistin ilmentämisen sekä kulttuuriperintöä koskevien tulkintojen käyttö. Kulttuuriperinnön tutkimuksen lähdepohja muodostuu Sivulan mukaan laajaksi aina arkistohistorian aineellisista, kirjallisista ja traditiolähteistä aineistoihin, joiden avulla tarkastellaan tämän päivän ihmisen tapoja rakentaa identiteettiään. Kulttuuriperinnön tutkimus onkin Sivulan mukaan väistämättä monitieteistä.⁷ Oman tutkimukseni lähdepohjan luonne, haastattelu-, arkisto- ja kirjallisuusaineistoa sekä kasvatushistoriaa ja kulttuuriperintöä käsittelevää tutkimusta yhdistävänä, liittyy tutkimukseni kulttuuriperinnön tutkimuksen kategoriaan.

Opettajan työ kiinnittyy toisen ihmisen arvojen ja asenteiden synnyttämisen ja muokkaamisen prosesseihin. Puhuttaessa kulttuuriperintöön liitettävästä opetuksesta, tarkastellaan sitä, mitä kulttuurista perintöä ja perinnettä halutaan toisen oppivan, millä keinoin oppimista saadaan aikaiseksi ja minkälaisia arvoja ja asenteita tämän prosessin tuloksena välittyy.⁸ Vaikka kulttuuriperinnön perusta muodostuukin valinnasta riippumattomista sisällöistä, olemassa oleva yhteiskunta päättää, mitä se valitsee ja miten se tulkitsee. Näistä valinnoista heijastuvat aikakauden tunteet ja arvot.⁹ Suomessa valtio on voimakkaasti sekä ohjannut että suojannut koululaitosta ja sen virkamieskuntaa koko valtiollisen koululaitoksen olemassa olon ajan ja näin määritellyt myös sitä, minkälaista kulttuuriperintöä kouluissa on välitetty ja ketkä ovat olleet sopivia tähän välittämistehävään¹⁰. Kun tutkimuksessani tarkastelen pientä toijalalaista kansakoulunopettajakoulutuksen saanutta opettajajoukkoa, tulen samalla tarkastelleeksi heitä vasten suomalaisen kansanopettajuuden ja valtiollisen koululaitoksen historiaa ja kehitystä.

⁶ Historian lehtori, FT, dosentti. Turun yliopisto, Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen koulutusohjelma, Kulttuuriperinnön tutkimus.

⁷ Sivula 2002, 183; 191 -192.

⁸ Tornberg & Venäläinen 2008, 66.

⁹ Knuutila 2008, 14.

¹⁰ Kts. esim. Lindén 2010, 80 -82.

Valtio on määrittänyt opettajien velvollisuudeksi osoittaa kansalaiseksi kasvatettaville esikuvallinen elämäntyyli sekä välittää valikoidut oppisisällöt, tavat, toimintamuodot ja rituaalit. Samalla opettajat ovat saaneet laillisen oikeuden puuttua kasvatettavien koko identiteetin muotoamiseen niin ulkoisen esiintymisen säätelyyn kuin kulttuuristen peruseriaatteiden omaksumiseen. Saadakseen oikeutuksen opetukselleen opettajalla on oltava arvovaltainen asema. Arvovaltaa onkin rakennettu sekä valikoinnilla että koulutuksella. Opettajakokelaat on seulottu huolella tarkan tutkinnan kautta. Ruumiinrakenteeltaan ja puheeltaan normaalin, hyväkäyttöisen, elämältään nuhteettoman, huolellisen, tarkan, täsmällisen, riittävästi oppineen ja jo aikaisempina kouluvuosinaan hyvin kouluun mukautuneen opiskelijan katsottiin olevan pätevä omaksumaan ja tulevaisuudessa edustamaan ja välittämään valtiollisia arvoja. Opettajaksi valikoitumisen mekanismeissa ovat heijastuneet kulloisetkin suomalaisen mallikansalaisen ihannetyypit. Kyse on ollut pelkkää opettajuutta laajemmasta kansalaiskuvasta ja tavallaan suomalaisen kansalaisuuden virallisesta ideologiasta.¹¹

Tämän tutkimuksen avulla pyrin selvittämään, minkälaisia ovat edellä esittelemieni opettajien käsitykset kulttuuriperinnöstä sekä miten he itse kokevat välittäneensä kulttuuriperintöä niin koulutyössään kuin vapaa-ajallaan. Kunkin yksilön käsitykset kulttuuriperinnöstä ja sen merkityksestä muokkaantuvat elämäkokemuksen karttuessa. Lähdänkin lähestymään tutkimuskysymystä selvittämällä sitä taustaa, josta uskon opettajien ajatusten kulttuuriperinnöstä ja sen välittämisestä kumpuavan. Tähän taustaan katson olemassa olevan yhteiskunnan lisäksi kuuluvan kodin ja koulutuksen. Tässä yhteydessä sivuan myös sitä, miten opettajat itse ovat olleet kulttuuriperinnön vastaanottavina osapuolina. Oletukseni on, että kodinperinnön ohella ominaisuudet, joita opettajaksi valikoituvilta kulloinkin odotettiin sekä opettajuus, jonka he koulutuksen sekä yhteiskunnallisten odotusten kautta omaksuivat, näkyvät heidän tavassaan käsittää kulttuuriperintö sekä tavassaan välittää sitä. Lisäksi oletan, että koulutyössä tapahtuva kulttuuriperinnön välittäminen näyttäytyy virallisena ja opetussuunnitelmia mukailevana. Uskon tutkimukseni avulla kuitenkin tavoittavani myös julkista kulttuuriperintöä henkilökohtaisempia näkemyksiä kulttuuriperinnöstä ja sen välittämisestä.

Tutkimuksessa käsiteltäviä aikavälejä ovat opettajien lapsuus ja nuoruusvuodet 1930 - 50-luvuilla, opettajankoulutusvuodet 1950 -60-luvuilla, työvuodet 1950-luvulta 1990-

¹¹ Kivinen & Rinne 1994, 79 -81; 96.

luvun puoleenväliin sekä aika eläkkeelle jäännistä tutkimusajankohtaan. Opettajat muistelevat mennyttä ja arvioivat nykyhetkeä sekä suuntaavat katsettaan myös tulevaisuuteen. Leimallisinta tutkimukselle on kuitenkin oman työn, toiminnan sekä motiivien tarkastelu jälkikäteen arvioiden.

Tutkimuksen toisessa luvussa avaan kulttuuriperinnön käsitettä tarkastelemalla siitä esitettyjä tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia näkökulmia. Erityisesti kiinnitän huomiota näkemyksiin virallisesta ja epävirallisesta kulttuuriperinnöstä. Pysin myös luomaan katsauksen sellaisen Suomessa käydyin kulttuuriperintökeskustelun historiaan, joka on mielestäni vaikuttanut kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmien kulttuuriperintöä käsitteleviin tavoitteisiin ja sisältöihin 1950-luvulta 1990-luvulle. Luvun lopuksi tarkastelen vuosien 1952 kansakoulun sekä 1970, 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden kulttuuriperintöä käsitteleviä aihealueita, tavoitteita ja sisältöjä.

Kolmannen luvun aluksi tarkastelen tutkimukseni opettajia lähinnä kulttuuriperinnön vastaanottajina. Kotitaustaan, pohjakoulutukseen, harrastuksiin sekä muihin kiinnostuksen kohteisiin paneutumalla kartoitan sitä kulttuurista pääomaa, joka jo ennen opettajakoulutusta oli opettajille kertynyt. Tätä pääomaa käsittelem suhteessa opettajakokelaaksi hakeutumiseen ja valikoitumiseen. Lisäksi tuon esiin opettajien kokemuksia koulutusajalta sekä näkemyksiä siitä, minkälaiseen opettajuuteen koulutuksella ohjattiin. Luvun lopussa tarkastelen opettajien pitkiä työuria ja niiden varrelle mahtuneita kouluelämässä ja opettajakuvassa tapahtuneita muutoksia.

Neljännessä luvussa tarkastelen opettajien käsityksiä kulttuuriperinnöstä ja sen merkityksestä. Lisäksi selvitän opettajien näkemyksiä tavoistaan välittää kulttuuriperintöä koulutyössä sekä sen ulkopuolella vapaa-ajallaan. Kiinnitän huomiota siihen, minkälaisista yhteistyöistä opettajat ovat tehneet tällä saralla ja mistä he kokevat saaneensa valmiuksia kulttuuriperinnön välittämiseen. Kulttuuriperinnön näyttäytymistä opettajien käsityksissä tarkastelen mm. opetussuunnitelmien vaikutuksen sekä kulttuuriperintöä toimintana korostavan näkökulman kautta.

Viidennessä luvussa esittelen edellisissä luvuissa tekemäni analyysin perusteella saadut tulokset sekä niiden avulla tehdyt johtopäätökset, joilla pyrin vastaamaan alun perin

asettamaani tutkimuskysymykseen. Samalla arvioin myös tutkimusta ja tutkimusprosessia kokonaisuutena.

1.2. Tutkimusaineisto ja metodi

Ilmiötä kuvailevana ja käsityksiä tutkivana tutkimukseni on luokiteltavissa fenomenografiseksi tutkimukseksi. Sanana fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista. Yleisesti fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa.¹² Erityisesti fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä asioista¹³.

Tutkimukseni primaariaineisto koostuu kuuden opettajan haastattelusta sekä kahden opettajan laatimasta teemakirjoituksesta. Kun tutkimusaiheeni oli selkiytynyt ja olin siihen alustavasti teoreettisella tasolla perehtynyt, tuntui puolistrukturoitu teemahaastattelu parhaalta tavalta kerätä aineisto ja näin porautua syvemmälle aihealueeseen sekä samalla varmistaa opettajien oman äänen kuuluminen tutkimuksessa. Teemahaastattelun eduksi koin joustavuuden sekä kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen, jolloin minulla haastattelijana olisi mahdollisuus myös käydä keskustelua haastateltavan kanssa ja näin selventää näkemyksiä ja oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä¹⁴. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, mutta kysymysten muotoja ja esittämisjärjestystä ei ole tarkasti ennalta määriteltä¹⁵. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamiaan merkityksiä sekä merkitysten syntymistä vuorovaikutuksessa¹⁶.

Esitin opettajille myös pyynnön halutessaan täydentää haastattelua vapaamuotoisella teemakirjoituksella, jossa he haastattelun teemojen ohella pohtisivat itseään kulttuuriperintöä välittäneenä opettajana¹⁷. Ajatuksenani tässä oli lisäinformaation saannin lisäksi mahdollistaa yhä paremmin opettajien omien tulkintojen esille tuleminen. Satu Apo on kehittänyt termin teemakirjoittaminen analogiseksi teemahaastatteluille. Tutkijan kannalta teemakirjoitusaineiston tekee kiinnostavaksi siinä ilmenevät kirjoittajan tekemät

¹² Ahonen, 1994, 14.

¹³ Metsämuuronen 2003, 174.

¹⁴ Vrt. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.

¹⁵ Metsämuuronen 2003, 189.

¹⁶ Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.

¹⁷ kts. liite 2

kognitiiviset jäsennykset sekä tulkinnat tutkimuskohteesta.¹⁸ Tutkija vertailee ja tulkitsee uudelleen informanttien tulkintoja ja kerrontatapaa¹⁹.

Alustavan aihealueettani käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen jälkeen otin lokakuussa 2012 puhelimitse ensimmäisen kerran yhteyttä tutkimukseni opettajiin esitelläkseni heille tutkimusaiheeni sekä pyytääkseni tutkimuslupaa. Marraskuussa olin jälleen yhteydessä heihin puhelimitse. Tällöin keskustelimme lisää tutkimuksen aiheesta sekä sovimme haastatteluajankohdat. Haastatteluista viisi tehtiin joulukuussa 2012 ja yksi tammikuussa 2013. Viisi haastattelua tehtiin opettajien kodeissa ja yksi omassa kodissani. Haastattelujen kestot vaihtelivat 35 minuutista 1h 22 minuuttiin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin.

Tutkimustani varten haastatteleman opettajat ovat:

Laila Heikkilä s. 1938 Siikaisissa. Valmistui kansakoulunopettajaksi Turun väliaikaisesta opettajakorkeakoulusta 1962. Opettajana Toijalassa 1963- 1998.

Esko Pitkänen s. 1933 Kokemäellä. Valmistui kansakoulunopettajaksi Turun väliaikaisesta opettajakorkeakoulusta 1957. Opettajana Toijalassa 1957 -1994. Naimisissa opettaja Helena Pitkäsen kanssa.

Helena Pitkänen s. 1934 Kuhmoisissa. Valmistui kansakoulunopettajaksi Helsingin väliaikaisesta opettajakorkeakoulusta 1955. Opettajana Toijalassa 1956–1994. Naimisissa opettaja Esko Pitkäsen kanssa.

Liisa Villanen s. 1932 Kymissä. Valmistui kansakoulunopettajaksi Savonlinnan seminaarista 1956. Opettajana Toijalassa 1956- 1992. Naimisissa opettaja, kirjailija, säveltäjä, Niilo Villasen (1925 -1983) kanssa.

Tuula Vuokola s. 1934 Tuusulassa. Valmistui kansakoulunopettajaksi Helsingin väliaikaisesta opettajakorkeakoulusta 1957. Opettajana Toijalassa 1958–1994. Naimisissa opettaja, valokuvaaja, taiteilija Aimo Vuokolan (1930 -2013) kanssa.

Kaija Yrjänä s. 1935 Hailuodossa k. 2013 Akaassa. Valmistui kansakoulunopettajaksi Tornion seminaarista 1956. Opettajana Toijalassa 1956 -1995. Naimisissa opettaja, valokuvaaja, graafikko, kuvanveistäjä Ari Yrjänän (1933 -2002) kanssa.

¹⁸ Apo 1995; 173 -176.

¹⁹ Helsti 2005, 150.

Esko Pitkäsen haastattelua täydensin lyhyellä puhelinhaastattelulla syyskuussa 2013. Tästä haastattelusta on tehty muistiinpanot. Teemakirjoituksin tutkimusaineistoa täydensivät Liisa Villanen ja Tuula Vuokola.

Haastatteluissa etenimme keskeisten etukäteen valitsemieni teemojen ja tarvittaessa niihin liittyvien tarkentavien kysymysten puitteissa. Pääteemat²⁰ olivat kaikille haastateltaville samat. Haastateltavat saivat myös itse nostaa esiin tärkeäksi katsomiaan asioita ja aiheita, joista kertoivat ja muistelivat. Haastatteluissa lähdimme liikkeelle lapsuuden ja oman perheen muistelulla, etenimme opettajankoulutusvuosien kautta uran alkuvaiheisiin ja Toijalan kauppalaan tuloon. Opettajat pohtivat vuosien saatossa tapahtunutta muutosta koulutyössä ja omassa kaupungissa.

Kulttuuriperintö, sen merkitys ja sen välittäminen koulussa ja vapaa-ajalla ympäröivässä yhteisössä sekä oman roolin miettiminen tässä työssä, ovat olleet haastattelujen tärkeimmät teemat. Kukin opettaja käsitteli niitä omalla tyylillään, omaa taustaansa vasten. Kulttuuriperinnön käsite tuntui kaikista opettajista aluksi vaikealta määritellä, mutta lähti kuitenkin hetken mietinnän jälkeen aukeamaan hyvin monipuolisinkin näkemyksinä. Samoin oman itsen näkeminen kulttuuriperinnön välittäjänä tuntui monesta aluksi liian juhlalliselta, mutta asettui opettajan työnkuvan miettimisen kautta pian arkisiin uomiin.

Suurin osa tutkimukseni primaariaineistosta on haastatteleamalla tuotettua muistelupuhetta, vaikka haastatteluja ei ole toteutettu täysin muistitietotutkimuksen periaatteiden mukaisesti, jolloin muistelijat ilman tutkijan ohjailua valitsee tärkeiksi katsomansa asiat ja näkökulmat, joiden avulla niistä kertoo²¹. Muistelukerronta sisältää usein sekä yleistyksiä että kokemuskertomuksia. Yleistyksset ovat luonteeltaan skemaattista tietoa siitä, mitä kerrottavaan ilmiöön katsotaan kuuluvan kokemuskertomusten keskittyessä singulaarin toiminnan kuvaukseen.²²

Myös teemakirjoituksia käsittelen tässä yhteydessä muistitietoaineistona²³. Ulla-Maija Peltonen määrittelee muistitiedon Helsingin Yliopiston kulttuurien tutkimuksen laitoksen *Perinteentutkimuksen terminologiassa* tiedoksi, joka pohjautuu tiedonantajan muistiin. Sitä pidetään luotettavana silloin, kun tiedonantaja kertoo omakohtaisesti kokemas-

²⁰ kts. liite 1

²¹ vrt. Ukkonen 2006, 185.

²² Apo 1995, 180 -182.

²³ Suomalaisessa muistitietotutkimuksessa myös kirjoitetut muisteluaineistot luetaan kuuluvaksi muistitietotutkimuksen kenttään. Vrt. esim. Fingerroos & Haanpää 2006, 27.

taan. Luotettavuuden edellytyksenä nähdään myös se, että tutkittavasta kysymyksestä on käytettävissä useita yhtäpitäviä muistitietoja. Peltosen mukaan se, mitä muistaa ja miten muistamansa tulkitsee, liittyy vuoropuheluun poliittisten, kulttuuristen ja henkilökohtaisten arvojen välillä nykyhetkessä. Muisti on sekä yksilöllistä että sosiaalista.²⁴ Alessandro Portelli muistuttaa, ettei muisti ole vain passiivinen säilytyspaikka, vaan toimii aktiivisesti luoden asioille merkityksiä ja syy-yhteyksiä. Muistin kyky jäsenellä tapahtumia, pikemminkin kuin menneisyyttä koskevan tiedon säilyttäminen, tekee hänen mielestään muistitiedosta tutkijoille hyödyllisen. Muistin aiheuttamat muutokset kertomuksen kulussa kuvaavat sekä kertojan tapaa hahmottaa menneisyyttä ja omaa elämäänsä että pyrkimystä sijoittaa haastattelutilanne ja kertomus omaan historialliseen kontekstiinsa. Subjektivisuus kuuluu muistitiedon luonteeseen. Muistitietolähteet eivät Portellin mukaan kerro vain siitä, mitä ihmiset tekivät, vaan myös mitä he halusivat tehdä ja uskoivat tekevänsä ja mitä he jälkikäteen katsoivat tehneensä. Muistitiedon merkitys ei Portellin mielestä olekaan siinä, kuinka uskollista se on tosiasioille ja tapahtumille. Muistitieto kertoo hänen mukaansa enemmän tapahtumien merkityksestä kuin itse tapahtumista. Puhujan subjektivisuus on Portellin mukaan ainutlaatuinen ja arvokas elementti, jota millään muulla lähteellä ei samassa määrin ole. Se saattaa parhaimmassa tapauksessa tuoda esille läpileikkauksen kokonaisen ryhmän tai luokan subjektivisuudesta.²⁵

Lähteenä käytettävän muistitietoaineiston tarkoituksena on tuoda näkyviin muistelijan oma näkökulma menneestä. Tutkijan tehtävänä on esittää mahdollinen menneisyys ja tehdä siitä tulkintoja.²⁶ Tämän tutkimuksen muistitietoaineisto on syntynyt haastateltavan ja haastattelijan yhteisen toiminnan tuloksena tilanteessa, jossa muistelija ja kuulija tuottavat tiedon yhdessä. Tutkijana keinojani saada esiin muistelijan kokemukset ja näkökulmat ovat olleet Taina Ukkosenkin mainitsemat kysyminen, kuunteleminen, tulkintojen tekeminen, oman esiymmärryksen korjaaminen ja kokemusten jakaminen²⁷. Haastattelijana ja kuulijana olen ohjannut haastattelua kysymyksilläni, jotka olen laatinut oman esiymmärryksen pohjalta. Tähän esiymmärrykseen luen kuuluvaksi toijalalaisuuteni lisäksi muisteltujen asioiden historiallisen taustan sekä opettajankoulutukseen ja opettajana toimimiseen liittyvän kokemuseräisen tiedon, jotka auttoivat minua eläyty-

²⁴ Peltonen, Ulla-Maija: Muistitieto. *Helsingin yliopiston Perinteentutkimuksen terminologia. 1998 -2001*. <http://www.helsinki.fi/folkloristiiikka/opiskelu/terminologia.htm#muistitieto>. Luettu 2.6.2013.

²⁵ Portelli 2006, 55 -58.

²⁶ Fingerroos & Haanpää 2006, 28.

²⁷ Ukkonen 2006, 183.

mään opettajien elämään. Silti osittain jo haastattelun aikana ja varsinkin haastattelua purkaessani havaitsin aukkoja esiyymmärryksessäni. Usein nämä aukot johtuivat yleis-tyksistä, joita olin mielessäni tehnyt liittyen kansakoulunopettajien koulutukseen ja kou-lutuksen suoraan yhteyteen kulttuuriharrastuksissa aktiivisesti toimimiseen. Olin myös alun perin jättänyt liian vähälle huomiolle sota- ja pula-ajan lapsuuden vaikutukset opet-tajien näkemyksiin.

Tutkijan ja haastateltavien välisen vuorovaikutuksen merkitys on tämän tutkimuksen aineiston synnyssä ollut olennainen. Vaikka haastattelussa pyrin pysyttelemään kysyjä-nä ja eläytyvänä kuuntelijana, huomasin, että kokemusten jakaminen haastattelutilan-teessa vaikutti vuorovaikutukseen positiivisesti ja helpotti muistelua.

Muistelija kertoo muistoistaan aina suhteessa johonkin kontekstiin, menneeseen ja val-litsevaan aikaan sekä odotuksiin, joita hän uskoo kuulijalla olevan. Kertojan tapaan ker-toa vaikuttaa myös se, miten ja mitä hänen yhteisönsä, kulttuurinen ympäristönsä, kokee tärkeäksi ja sopivaksi muistella ja kertoa. Tämä voi tapahtua tiedostaen tai tiedostamat-ta.²⁸ Oman näkemykseni mukaan tämän tutkimuksen haastatteluissa opettajat muiste-livat sekä yksilöinä että opettajayhteisön jäseninä. Haastatteluasetelma oli yhteisestä ammatistamme ja aikaisemmasta tuttavuudestamme johtuen hyvin avoin mutta toisaalta juuri samoista syistä myös rajoittava. Peruskouluun ja opetukseen liittyvissä asioissa maaperä oli meille yhteinen, eikä keskustelun alla olevia teemoja tarvinnut lähteä sen tarkemmin avaamaan. Toisaalta muistelua ja kerrontaa ohjasivat varmasti paljon opetta-jien oletukset siitä, minkälaisia odotuksia he olettivat minulla haastattelijana olevan; mitä ja miten opettajan on hyväksyttävää ja toivottavaa muistella, kun kysyjänä on toi-nen opettaja. Miten on sopivaa muistella yhteistä kotikaupunkia, kouluja, tuttuja opetta-jia ja oppilaita? Tutkijana kontrolloin haastattelua esittämällä kysymykset ja reagoimal-la annettuihin vastauksiin. Vaikka opettajat saivat myös vapaasti nostaa esiin tärkeiksi katsomiaan aiheita, koen, että vastasin haastattelujen lopullisesta muodosta, mikä tie-tenkin vaikuttaa haastatteluaineiston sisältöön.

Haastattelijana huomasin jälkeempään kompastuneeni liian nopeaan aiheesta toiseen kii-rehtimiseen. Moni asia, joka jälkikäteen arvioiden olisi kaivannut pysähtymistä ja rau-hallisempaa käsittelyä, tuli nyt sivuutettua turhan pintapuolisesti. Syynä kiirehtimiseeni oli alun jännitys sekä pyrkimys arvioida opettajien jaksamista haastattelutilanteissa.

²⁸ Fingerroos & Peltonen 2006, 8-21.

Haastatteluaineistosta on huomattavissa, että viimeisimmissä haastatteluissa on edetty alkupuolen haastatteluja rauhallisemmin ja aiheita on käsitelty maltillisemmin.

Tutkimukseni aineistona käytän lisäksi Kotiseutuliiton pitkäaikaisen puheenjohtajan professori Esko Aaltosen²⁹ kirjoituksia *Kotiseututyön oppaassa*³⁰ sekä Helsingin opettajakorkeakoulun rehtorin professori Martti Ruudun³¹ opettajien kulttuuripäivillä Porissa 1966 pitämää esitelmää *Kulttuuriperinne ja nykyaika*. Edellä mainittujen aineistojen avulla pyrin toisessa luvussa luomaan katsausta siihen suomalaiseen kulttuuriperintökeskusteluun, jonka vaikutuksia on havaittavissa muun muassa aikakauden opetussuunnitelmissa. Tutkimusaineistoani ovat myös vuoden 1952 *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö*, vuoden 1970 *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II*, *Peruskoulun opetuksen kehittämisselitys 1979 -1984* sekä *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* vuosilta 1985 ja 1994, joiden tapaa käsitellä kulttuuriperintöä tarkastelen myös toisessa luvussa. Lisäksi kontekstiaineistooni kuuluvat aikalaiskuvausta täydentämään valikoituneet Toijalan Nuorisoseura Ry:n muisteluteos *Eespäin 100 vuotta. Toijalan nuorisoseura 1904 -2004*, Akaan kansakoulujen historiikki *Satavuotias kansakoulu. Akaan ja Toijalan kansakoulujen vaiheet 1867 -1967* sekä tutkimusjoukkoani ja heidän kuvailemiaan asioita käsittelevät lehtiartikkelit ja kotisivut.

Tutkimuksen tekoa varten litteroin kaikki haastattelut sanasta sanaan ja pyrin kirjamaan tarkasti myös puhujien pitämät tauot (merkitty ...) sekä painotetut sanat (alleviivattu). Myös naurahdukset kirjasin haastatteluihin. Litteroitua aineistoa kertyi 116 sivua. Lopullisessa pro gradu-työssä käyttämissäni lainauksissa en katsonut naurahdusten tai painotusten merkitsemistä lisäinformaation kannalta tarpeelliseksi.

Liisa Villasen teemakirjoitus on pituudeltaan 1,5 sivua ja Tuula Vuokolan 3 sivua. Satu Apon mukaan teemakirjoituksissa metodologisesti painokasta on se, että kirjoittamalla kertominen tuo usein tutkijan näkyviin informantin omat, tutkijan suhteellisen vähän vaikuttamat kognitiiviset jäsenyydet tutkimuskohteesta.³² Omassa tutkimuksessani teemakirjoitusaineistolle ominaista on se, että ne ovat syntyneet haastattelun jälkeen vaiheessa, jossa teemoista on jo keskusteltu ja ne ovat näin valmiiksi mielessä jäseny-

²⁹ Esko Aaltonen (1863 -1966) oli Turun yliopiston sosiologian professori. Hän vaikutti keskeisesti Kotiseutuliiton perustamiseen 1949. Kts. esim. www.kotiseutuliiitto.fi/vuosikirja

³⁰ Kotiseututyön opas, kolmas painos vuodelta 1963, edelliset painokset 1948 ja 1953.

³¹ Martti Ruutu (1910 -2005) toimi vuodesta 1954 Helsingin väliaikaisen opettajakorkeakoulun rehtorina ja myöhemmin Helsingin yliopisto opettajankoulutuslaitoksen esimiehenä ja kasvatustieteellisen tiedekunnan dekaanina vuoteen 1975 asti.

³² Apo 1995, 175.

neet. Kirjoittajat ovat tuottaneet teemakirjoituksena täydentämään annettua haastattelua. Siksi kirjoituksissa korostuvatkin jo haastattelun aikana painottuneet asiat. Teemakirjoitukset tuova kuitenkin aineistoon yksityiskohtaisempaa tietoa haastattelussa käsitellyistä aiheista, mikä on hyödyttänyt tutkimustani paljon.

Johanna Ruusuvaori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen esittävät aineiston keruun jälkeisen analyysin vaiheiksi aineistoon tutustumisen, rajaamisen ja järjestämisen, luokitelun avulla teemojen ja ilmiöiden löytämisen, analyysin avulla tehtävän teemojen ja ilmiöiden vertailun ja tulkintasäännön muodostamisen, tulosten koonnin, koettelun ja tulkinnan sekä lopulta teoreettisen dialogin, uudelleen hahmottamisen, käytännön vaikutusten ja jatkotutkimustarpeen identifioinnin³³. Omassa työssäni haastattelujen tarkka litterointi sekä teemakirjoitusten tarkka lukeminen osoittautuivat tehokkaiksi tavoiksi päästä nopeasti sisälle aineistoon sekä näin aloittaa analyysivaihe. Litteroinnin jälkeen jaoin ensin kunkin opettajan haastattelu- ja teemakirjoitusaineistot haastatteluteemojeni³⁴ alle. Näin lähdin tarkastelemaan ja vertaamaan kunkin opettajan samasta aiheesta antamia vastauksia tehden huomioita vastauksissa esiintyvistä eroista ja yhtäläisyyksistä. Haastattelujen ja teemakirjoitusten sisällönanalyysin avulla haastattelu- ja kirjoitus-teemojen sisältä alkoi pian muodostua uusia teemoja, joita ovat esimerkiksi kolmannessa luvussa käsiteltävät keskiluokkaiset kodit, koulutusmyönteisyys, harrastuksissa tukeminen ja kulttuurin pariin ohjaaminen, kokemukset tiukasta, mutta mielekkästä opettajankoulutuksesta, nuoren opettajan epävarmuus, asettuminen opettajan rooliin sekä opettajan työssä vuosien varrella koetut muutokset. Neljännessä luvussa käsiteltäviksi teemoiksi muodostuivat kulttuuriperinnön ja sen merkityksen määrittäminen yksilöllisten näkemysten kautta, monipuoliset tavat välittää kulttuuriperintöä koulussa, koulussa välitetyn kulttuuriperinnön virallinen ja julkinen luonne, vapaa-ajalla välitettyyn kulttuuriperintöön liittyvä toiminnallisuus, yhteistyö ja yhteisöllisyys sekä kulttuuriperinnön välittämiseen liittyvät valmiudet ja vastuu.

Aineiston analyysiä olen jatkanut teemoitellun haastatteluaineiston ja tutkimuskirjallisuuden vuoropuhelulla. Tähän vuoropuheluun perustan tekemäni tulkinnat ja johtopäätökset. Tutkimukseni analyysillä en tavoittele yleistettäviä tuloksia. Pidän kuitenkin mielenkiintoisena tarkastella pientä aineistoani samaa aihetta käsittelevien suurempien

³³ Ruusuvaori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 12.

³⁴ Kts. liite 1

tutkimusten rinnalla. Vertaamalla omaa aineistoani toisiin tutkimuksiin on tarkoitukseni kontekstoinnin lisäksi hakea tutkimukselleni lisänäkökulmia ja syvyyttä.

1.3. Aikaisempaa tutkimusta

Tutkimukseni teoreettista taustaa rakentaessa käytän pohjana kansanopettajuutta, kulttuuriperinnön käsitettä sekä opettajien kulttuuriperintökäsityksiä tarkastelevia tutkimuksia. Tässä luvussa pyrin sekä kuvailemaan viitekehyyksiä valikoituneita tutkimuksia itseään että niiden merkitystä omalle tutkimukselleni.

Turun yliopiston kasvatustieteen ja sosiologian laitoksilla toteutettiin vuosina 1985–1988 *Suomalainen peruskoulutus, sen käytännöt ja niiden yhteiskunnallis-historiallinen muutos* – tutkimushanke. Tähän hankkeeseen liittyy tutkimuskokonaisuus *Opettajuuden yhteiskunnallis-historiallinen muotoutuminen Suomessa*, jonka osatutkimuksissa tarkastellaan ajatusta opettajien mallikansalaisuudesta, opettajien sosiaalista taustaa, asemaa yhteiskuntarakenteissa, kulttuurisesti suuntautunutta elämäntapaa sekä opettajatyön olemusta. Osatutkimuksissa luodaan opettajarekrytoinnin, opettaja-ammatin ja opettajakulttuurin alueiden analyysin avulla kuvaa kansanopettajuuden asemasta ja merkityksestä suomalaisessa peruskoulutuksessa. Samalla tarkastellaan peruskoulutuksen merkitystä ja asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa eri aikoina.³⁵

Edellä mainitun tutkimuskokonaisuuden osatutkimuksista käytän pro gradu-työssäni eniten Risto Rinteen suomalaiseen kansanopettajuuteen paneutuvia tutkimuksia vuosilta 1986 ja 1989. *Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851 -1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana* -tutkimuksen (1986) erityisenä kohteena ovat peruskoulutuksen opettajan asema kulttuurinuusintamisessa ja kansanopettajien valikointimekanismien kehitys Suomessa sekä valtiollisen kansanopettajuuden laajeneminen.³⁶ Tutkimuksessa Rinne tarkastelee peruskoulutusta osana sosiaalipolitiikkaa. Rinne näkee koulutuksen eräänä keskeisimpänä valtiollisen uusintamisen kanavana ja kansanopettajat yhtenä keskeisimmistä tällä alueella toimivista ammattikunnista, jotka yleismaailmallisen sivistyksen

³⁵ Rinne 1986, 1-2; Rinne 1989, 2.

³⁶ Rinne 1986, 2.

lisäksi opettavat kussakin yhteiskunnassa, kulttuurissa ja historiallisessa tilanteessa vaikuttavaa sivistystä.³⁷

Kansan opettamiseen kelvolliset opettajat on koko suomalaisen kansakoulunopettajakoulutuksen historian ajan valikoitu tarkkaan, moniportaisen karsinnan kautta. Myös varsinainen opettajavalikointi on tapahtunut tarkkojen vertailujen kautta.³⁸ Tutkimuksessa Rinne tarkastelee kansanopettajarekrytointia Suomessa vuosina 1851 -1986. Hän pyrkii selvittämään, miten Suomen kansanopettajisto on määrällisesti kehittynyt sekä minkälainen ihannetyyppi kulloinkin on vallinnut opettajasta mallikansalaisena.³⁹

Tutkimuslähteinään Rinne tarkastelee lakeja, asetuksia ja mietintöjä, joihin opettajien hakupaperimääritykset ja pääsytutkintomenettelyt perustuvat. Lainsäädäntötekstien rinnalla hän tutkii myös virallisia tilastoja. Aineistona Rinne käyttää mm. kokelaskelpoisuusehtoja, kokelashakupapereita, kokelaspääsytutkintoja, opettajankoulutusprosessia koskevia säädöksiä ja määräyksiä, opettajankelpoisuusehtoja, opettajahakupapereita, virkavaalikriteereitä sekä viranhoitoa koskevia säädöksiä.⁴⁰

Pro gradu-tutkielmani kannalta mielenkiintoisimmat tutkimustulokset liittyvät opettajavalikoinnin tarkastelun kautta paljastuviin suomalaisen mallikansalaisen ihannetyyppeihin⁴¹. Kansalaissodasta aina 1950-luvulle mallikansalaisen keskeinen määre on Rinteen mukaan ollut puhdasmaineisuus. Merkittävä muutos 1950-luvulla tapahtuu esiintymistaidon arvon kohotessa. Fyysinen terveys ja osittain myös suuntautuminen kulttuurisesti ovat mallikansalaisuuden pysyviä piirteitä. Pitkällä aikavälillä tarkasteltuna voidaan Rinteen mukaan mallikansalaisen ideaalissa huomata muutos puritaanisen etiikan korostamisesta kohti opetettavaa joukkoa henkisesti hallussaan pitävää esiintyvää taiteilijaa.⁴²

Omassa tutkimuksessani tulen tarkastelemaan tutkimukseeni osallistuvien opettajien kouluttautumisaikaan vallinneita näkemyksiä opettajakokelailta odotetuista ominaisuuksista. Rinne painottaa toisen maailmansodan merkinneen keskeistä murroskohtaa sekä

³⁷ Rinne 1986, 6-9;11 -12; Kivinen & Rinne 1994, 79 - 81.

³⁸ Rinne 1986, 8.

³⁹ Rinne 1986, 15 -16.

⁴⁰ Rinne 1986,10; 16.

⁴¹ Ihannetyypit Rinne on jakanut neljään ajanjaksoon. Ensimmäisessä, vuosien 1850 -1917 ihannetyypissä korostuvat uskollisuus, ahkeruus, nuhteettomuus, hurskaus, fyysinen terveys ja säännöllisyys. 1917 -1958 jaksolla esiin nousevat puhdasmaineisuus, fyysinen terveys, säännöllisyys ja musikaalisuus. 1959 -1970 ihannetyyppejä määrittävät esiintymistaitoisuus, fyysinen terveys, säännöllisyys, hyväkäytöksisyys ja musikaalisuus. Viimeisessä tarkastelujaksossa 1970 -1986 mallikansalainen nähdään esiintymistaitoisena, harrastavana, koulussa menestyvänä ja ekstroverttinä.

⁴² Rinne 1986, 205 -206.

kansanopettajien määrällisessä laajenemisessa⁴³ että mallikansalaisuuden ideaalin muuttumisessa. Tutkimukseni opettajat opiskelivat 1952 -1962 välisenä aikana, jolloin perinteinen kutsumusopettajan malli oli jo alkanut murtua⁴⁴.

Toinen pro graduni teoriataustan hahmottamisen kannalta tärkeä tutkimus on Risto Rinneen *Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle* vuodelta 1989. Tutkimus tarkastelee suomalaisen kansanopettajiston muotoutumista valtion julkisiin palveluihin kytkeytyneenä ammattikuntana. Ensisijaisesti tutkimus käsittelee sitä, mistä opettajien ammattikunta rekrytoidaan ja mitä rekrytointialustan historiallinen muutos kertoo itse ammattikunnan aseman muutoksesta suomalaisessa yhteiskunnassa. Kysymykseen, mistä opettajat tulevat, Rinne hakee vastausta opettajien lapsuudenperheiden sosiaaliluokista, perheiden sijoittumisesta maaseudulle tai kaupunkiin, opettajien sukupuolesta, pohjakoulutuksesta ja siinä menestymisestä, harrastuksista, suosituksista ja menestymisestä opettajakoulutuksessa. Perusajatuksena tutkimuksessa on, ettei ammattikunnan rekrytoinnin kannalta ole samantekevää, mitkä koulutuksen, harrastuksen, sukupuolen ja sosiaalisen taustan yhdistelmät liittyvät yhteen.⁴⁵

Rinne tarkastelee tutkimuksessa opettajien rekrytointialustan muutosta tilastojen ja aikaisempien tutkimusten sekä opettajakoulutusinstituution arkistoaineiston varassa. Tutkimusaineisto on koottu Rauman ja Raahen seminaarien sekä Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen arkistoissa olevista opiskelijoiksi pyrkivien hakuasiakirjoista ja niitä täydentävistä arkistomateriaaleista vuosilta 1896 -1988. Vaikka tutkimuksen aineisto ei välttämättä ole yleistettävissä koko maan opettajakoulutusta edustavaksi, katsoo tutkija sen avulla voitavan tehdä varovaisia arvioita myös koko maan opettajakoulutuksen kehityksestä.⁴⁶ Oman tutkimukseni kannalta koen tutkimuksen aineiston mielekkääksi ja käyttökelpoiseksi siksi, että siihen on valittu sekä perinteisen seminaarin koulutusmuoto että opettajakorkeakoulun, myöhemmin yliopiston koulutusmuoto. Sama jako toistuu myös oman tutkimukseni aineistossa. Lisäksi oman tutkimukseni opettajien opiskelu-aika sijoittuu Rinneen tutkimuksen aikajanalle. Tutkimuksessa Rinne kuvaa selkeästi murrokset, jotka opettajakoulutukseen tutkittuina opettajarekrytointi-

⁴³ Sotaa seurannut opettajapula, suuret ikäluokat, voimistuva teollistuminen sekä kaupungistuminen vaikuttivat kansanopettajien määrän kasvamiseen ja opettajakoulutuksen uudistamiseen. Maaseudun ylivertainen osuus kaikista opettajista alkoi heiketä. Rinne 1986, 208.

⁴⁴ Rinne 1986, 208- 209.

⁴⁵ Rinne 1989, 1-2.

⁴⁶ Rinne 1989, 94.

kausina⁴⁷ ovat vaikuttaneet. Tämä on auttanut minua omassa tutkimustyössäni hahmotamaan niitä kehityskaaria, jotka tutkimukseeni osallistuvien opettajien koulutuksen ja työn taustalla vaikuttavat.

Tarkastelen omassa tutkimuksessani haastattelemieni opettajien yhteiskunnallista taustaa sekä sosiaalista ja kulttuurista pääomaa rinnan Rinteen tutkimustulosten kanssa. Koska tavoitteeni ei ole hakea yleistettävyyttä, vaan kuvailla taustaa, josta opettajat ovat vuosikymmeniä kestäneeseen kulttuuriperinnön välitystyöhönsä ponnistaneet, on tarkastelu suurempaa aineistoa vasten tarkoitettu lähinnä täydentämään tätä kuvaa. Tutkimusaineistojen vertaaminen ei ole oman tutkimukseni päätarkoitus, mutta sitäkin tulen matkan varrella jonkin verran tekemään lähinnä mielenkiintoisiksi osoittautuneiden erojen ja yhtäläisyyksien esittämiseksi.

Janne Sántin tutkimus *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin, opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sodanjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa* on vuodelta 2007. Dokumenttien ja viranomaislausuntojen sijaan tämän tutkimuksen aineistona on 79 opettajien kirjoittamaa omaelämäkertaa, joissa käsitellään lapsuutta, koulunkäyntiä, alalle hakeutumista, oppilaita, kollegoita ja suhdetta työhön. Elämäkertatutkimuksellisen lähestymistavan vuoksi ääneen pääsevät opettajat itse. Osa omaelämäkertakirjureista on jo eläkkeellä olevia ennen toista maailmansotaa syntyneitä opettajia, toiset taas nuoria, vasta uraansa aloittelevia opettajia. Kirjoittajat ovat etupäässä luokan- ja aineenopettajia, mutta mukana on myös ammattikoulun, ammattikorkeakoulun ja kansanopiston opettajia. Tutkimuksessa Sántti on pyrkinyt tavoittamaan niitä elementtejä, joista opettajuus on kirjoituksissa mainittuna aikana rakentunut. Lisäksi hän tarkastelee opettajuuden kirjallista rakentumista ja pohtii opettajuuden muuttumista mainittuna tutkimusajankohtana.⁴⁸

Sántin tutkimuksen teemat ovat lähellä oman tutkimukseni teemoja, jotka käsittelevät opettajien sosiaalista ja kulttuurista taustaa sekä opettajuutta. Teemoittelemalla analysoitua aineistoa Sántti lähestyy myös narratiivisen tutkimuksen lähtökohdista.⁴⁹ Opettajien omaelämäkertoista koostuva tutkimusaineisto muistuttaa arkistoaineistoa enemmän oman tutkimukseni teemahaastatteluaineistoa sekä kahta teemakirjoitusta. Opettajien oma ääni kuuluu muistelussa ja kerronnassa. Metodologisesti teemahaastatte-

⁴⁷ Tutkitut rekrytointikaudet 1896 -1917, 1918 -1945, 1946 -1967, 1968–1986. Rinne 1989, 118 -119.

⁴⁸ Sántti 2007,3; 17.

⁴⁹ Sántti 2007, 21 -31; 99 -100; 371–378.

lu eroaa elämäkertakirjoittamisesta siinä, että tehdyt tulkinnat ja annetut merkitykset syntyvät haastateltavan ja haastattelijan välisessä vuorovaikutuksessa⁵⁰. Kirjoittaminen taas on oman itsen uudelleen rakentamista kokemusten ja muistikuvien varassa elämäntapahtumia arvottaen, luokitellen ja valikoiden. Lopputulokseen vaikuttavat tilannekohdaiset tekijät, kuten kirjoittamisen tarkoitus ja kirjoittajan kyvykyys ilmaista itseään.⁵¹

Säntin tutkimuksen kirjoittajista merkittävä osa edusti niitä ikäluokkia, jotka olivat kirjoitushetkellä (1997) työuransa keski- tai loppupuolella tai olivat jo eläkkeellä. Tutkija mainitseekin kyseessä olevan eräällä tavalla väistyvien sukupolvien viestien tulkinnan.⁵² Oman tutkimukseni opettajat sijoittuvat Säntin tutkimuksen vanhimman opettajasukupolven kanssa samaan ikäjakaumaan ja tarkastelevat haastatteluissaan opettajanuraansa jälkikäteen katsellen. Tästä syystä pidän Säntin tutkimuksen kanssa käytyä vuoropuhelua omaa tutkimustani rikastuttavana tekijänä. Vuoropuhelu näkyy tutkimusaineistoista nousevien havaintojen rinnakkaisena tarkasteluna ja joskus myös vertaamisena. Säntin tutkimuksen kirjoittajiin lukeutuu kuitenkin kansakoulunopettajien/luokanopettajien lisäksi aineenopettajia, ammattikoulunopettajia, ammattikorkeakoulun opettajia sekä kansanopiston opettajia. Lisäksi Säntin aineistossa on mukana myös omaa tutkimusjoukkoani huomattavasti nuorempien opettajien kirjoituksia. Näistä eroista johtuen tarkastelen Säntin tutkimuksen avulla enemmän sitä, miten opettajat kertovat esimerkiksi lapsuudestaan ja alalle hakeutumisesta sekä muutoksista opettajanuran aikana.

Johanna Björkholm tarkastelee tutkimuksessaan *Immaterialt kulturarv som begrepp och process* (2011) kulttuuriperinnön käsitteen käyttöä eri konteksteissa. Tämän ohella hän selvittää, mitä tapahtuu prosessissa, jossa aineeton kulttuurielementti, tässä tapauksessa suomenruotsalainen kansanmusiikki, saa lisäarvoa kulttuuriperinnön statuksesta.

Björkholm tutkii diskurssianalyysin avulla, miten kulttuuriperinnön käsitettä käytetään suomalaisten viranomaisten dokumenteissa, kansainvälisissä organisaatioissa, arkisto- ja museoalalla, kansainvälisessä tieteellisessä kirjallisuudessa sekä suomenruotsalaisessa lehdistössä. Björkholm käyttää ajallisesti vuosiin 1848 -1968 rajautuvana aineistonaan lehtiartikkeleita, esitteitä, tiedotteita sekä internetistä koottua aineistoa. Sen analyysin hän nivoo yhteen tieteellisen kirjallisuuteen perustuvan analyysin kanssa.⁵³

⁵⁰ Tuomi & Sarajärvi 2009,75.

⁵¹ Säntti 2007, 34.

⁵² Säntti 2007, 472.

⁵³ Björkholm 2011, 2-3; 13-14

Kulttuuri-instituutioiden, kulttuurintutkijoiden ja suomenruotsalaisen lehdistön muodostamia diskursseja voi Björkholmin mukaan nimittää myös operatiiviseksi, tieteelliseksi ja arkipäivän diskurssiksi. Näissä konteksteissa tulevat Björkholmin mukaan näkyviin sekä eeminen että eettinen tapa käyttää kulttuuriperinnön käsitettä. Näin Björkholm omien sanojensa mukaan tutkiikin käsitteen käyttöä yhteiskunnan eri tasoilla.⁵⁴ Tämä kulttuuriperintökäsitteen käyttö Björkholmin mainitsemilla eri tasoilla liittyy myös omaan tutkimukseeni, jossa kulttuuriperintö näyttäytyy sekä virallisten kulttuuri-instituutioiden, tutkijoiden että arkipäivän diskurssin määrittämänä.

Oman tutkimukseni kannalta tärkeä näkökulma on myös Björkholmin käsittelemä ajatus aineettoman kulttuuriperinnön performatiivisuudesta, joka hänen mielestään korostaa yksilön aktiivista lähestymistapaa kulttuuriperintöön. Tässä yhteydessä Björkholm viittaa osin Laurajane Smithin⁵⁵ vastaaviin näkemyksiin kulttuuriperinnöstä jonakin, joka tapahtuu ja jota ihminen tekee eikä vain passiivisesti ota vastaan⁵⁶. Näihin Smithin ja Björkholmin ajatuksiin palaan myös itse useasti oman tutkimukseni yhteydessä käsitellessäni haastattelemani opettajien toimintaa kulttuuriperinnön parissa.

Johanna Björkholmin lisäksi myös Petja Aarnipuu on tutkimuksessaan *Turun linna kerrottuna ja kertovana tilana* (2008) käsitellyt kulttuuriperintökäsitteen historiaa. Sekä Björkholmin että Aarnipuun tutkimukset muodostavatkin pohjan oman tutkimukseni kulttuuriperintökäsitteen historiaa ja kouluelämää sivuavaa historiallista kulttuuriperintödiskurssia käsittelevälle luvulleni.

Suomalaisten opettajien kulttuuriperintökäsityksiä tarkastelevaa tutkimusta on vielä saatavilla niukasti. Viime vuosina aihetta on tutkittu nykyopettajien näkökulmasta muutamissa pro gradu-töissä⁵⁷. Tuula Tolosen vuonna 2011 valmistuneessa tutkimuksessa *Luokanopettajat suomalaisen kulttuuriperinnön välittäjinä* selvitettiin kyselytutkimuksen avulla 44 eripuolilta Suomea olevan opettajan määritelmiä kulttuuriperinnöstä, tapoja välittää kulttuuriperintöä koulussa sekä ajatuksia kulttuuriperintökasvatuksen merkityksestä. Tutkimuksensa menetelmällisenä pohjana Tolonen käyttää espanjalaistutki-

⁵⁴ Björkholm 2011, 32.

⁵⁵ Smith, Laurajane: *The Uses of Heritage*, 2006.

⁵⁶ Björkholm 2011, 3; 32;71 -73. Smith 2006, 84.

⁵⁷ Kts. esim. Maija Laitinen & Susanna Lepoaho: ”Kyl se on tärkeätä, että nää oppilaat tietää, mistä ne on tulleet...” Opettajanäkökulma peruskoulun kulttuuriperintöopetukseen, 2001. ; Tuula Tolonen: *Luokanopettajat suomalaisen kulttuuriperinnön välittäjinä*, 2011.

muksia⁵⁸, jotka käsittelevät luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksiä kulttuuriperinnöstä sekä sen opettamisesta ja välittämisestä. Muun muassa tutkimuksessa käytetty kyselylomake perustuu espanjalaistutkimuksissa käytettyihin vastaaviin kysymyslomakkeisiin. Tutkimustuloksiaan Tolonen vertasi Estepan, Avilan & Ferrerasin tutkimuksessa *Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis* (2008) saatuihin tuloksiin.⁵⁹ Tutustuessani Tolosen tutkimukseen kiinnostuin Estepan et al. tutkimuksesta ja huomasin sen kulttuuriperintökasvatuksen näkökulmia koskevan tyypittelyn soveltuvan osaksi tutkimukseni analyysia.

Oma tutkimukseni eroaa espanjalaistutkimuksesta paljon. Estepa et al. tutkimusjoukko koostuu työelämässä mukana olevista opettajista. Luokanopettajien lisäksi tutkimukseen osallistui fysiikka-kemian opettajia, biologia-geologian opettajia sekä maantiede-historian opettajia. Tutkimuksen, joka on toteutettu kyselytutkimuksena, tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat määrittelevät kulttuuriperinnön, kuinka paljon ja miten he kokevat käsittelevänsä kulttuuriperintöä opetuksessaan sekä mitkä ovat heidän mielestään kulttuuriperintökasvatuksen tärkeimmät päämäärät. Näitä seikkoja opettajat tarkastelivat oman espanjalaisen kulttuurinsa lähtökohdista.⁶⁰ Edellä mainituista eroista johon en pidä tarkoituksenmukaisena verrata espanjalaistutkimuksen tuloksia omaan tutkimukseeni. Sen sijaan poimin Estepa et al. käyttämän kulttuuriperintökasvatuksen näkökulmien tyypittelyn⁶¹ osittain oman koulussa tapahtuvaa kulttuuriperintökasvatusta käsittelevän aineistoni analyysin pohjaksi.

2. Monitasoinen kulttuuriperintö

2.1. Kulttuuriperinnön käsitteestä

Kulttuuriperinnöllä tarkoitetaan henkisiä ja aineellisia todistuskappaleita ihmisen toiminnasta ennen ja nyt. Kulttuuriperintö on ihmisen erilaisista

⁵⁸ Estepa, Avila & Ferreras M : Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis 2008 sekä Perez, R, Cuenca J.M. & Ferreras M.: Heritage education : Exploring the conceptions of teachers and administrators from the experimental and social science teaching 2010.

⁵⁹ Tolonen 2011,4-6; 46 -63.

⁶⁰ Estepa, Avila & Ferreras 2008, 1; 2096 -2097; 2104 -2105.

⁶¹ Estepa, Avila & Ferreras 2008, 2098.

*sosiaalisista, poliittista ja ideologisista syistä tekemien valintojen tulos. Kulttuuriperintö on kollektiivinen muistimme.*⁶²

Kulttuuriperintö on monitasoinen ja avara käsite, jonka käyttö vaihtelee kontekstin mukaan⁶³. Jokaisella ihmisellä voi olla yksilöllistä kulttuuriperintöä, mutta yleensä siksi katsotaan vain ne kohteet tai asiat, jotka on hyväksytty kollektiivisesti⁶⁴. Kulttuuriperintö ajatellaan usein sukupolvelta toiselle välittyvänä, periytyvänä, suojeltavana, vaalittavana sekä historiallista tai esteettistä arvoa omaavana. Näin ymmärrettynä kulttuuriperintö nähdään etupäässä fyysisenä objektina, omaisuutena, rakennuksena, paikkana tai alueena, joka voidaan omistaa ja siirtää tuleville sukupolville. Fyysisten kulttuuriperintöobjektien lisäksi on olemassa erilaisia aineettomia kulttuuriperinnön käytäntöjä, joita voidaan vaalia ja välittää eteenpäin sukupolvelta toiselle. Tällaisia käytäntöjä ovat esim. kieli, kulttuuri, musiikki, kirjallisuus, pukeutuminen sekä yhteinen muistelemineen. Rodney Harrisonin mukaan kulttuuriperinnön käytännöt ovat tapoja ja tottumuksia, jotka kertovat siitä, mitä olemme kollektiivisesti. Ne auttavat meitä luomaan kollektiivista sosiaalista muistia. Käytämme kulttuuriperintöobjekteja (esineet, rakennukset, alueet ja maisemat) yhdessä kulttuuriperinnön käytäntöjen (kieli, musiikki, yhteisölliset muistojuhlat, muistojen ja erilaisten objektien säilyttäminen ja suojelu) muodostamaan käsitystämme menneestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta.⁶⁵

Pertti Anttonen esittää näkemyksen kulttuuriperinnöstä kulttuurisen osaamisen perintönä. Kulttuuri tietojen ja taitojen ylläpitämisenä on historiallisessa ulottuvuudessaan perinnettä. Tämä perinne välittyy kulttuurisen osaamisen perintönä sekä säilyttäen että uusintaen. Kulttuuriperinnössä uudet ja vanhat muodot kytkeytyvät toisiinsa uuden näyttäytyessä vanhan jatkumona.⁶⁶

Kulttuuriperinnön käsitteeseen liittyvät valinnat ja arvottaminen, joita teemme päättäessämme, mikä asiat menneisyydestä ovat säilyttämisen ja vaalimisen arvoisia⁶⁷. Laura-jane Smithin näkemyksen mukaan kulttuuriperintö ei niinkään ole ”asia” vaan kulttuurinen ja sosiaalinen prosessi, joka muistelutoimintaan kytkeytyneenä luo tapoja ymmärtää menneisyyttä ja yhdistää se nykyisyyteen mielekkäällä tavalla. Kulttuuriperintö ei

⁶² Kulttuuriperintö tietoyhteiskunnassa 2003,30.

⁶³ Björkholm 2011, 33.

⁶⁴ Vilkuna 2007, 15.

⁶⁵ Harrison 2009, 9.

⁶⁶ Anttonen 2009, 1-2.

⁶⁷ Harrison 2010, 9.

Smithin mukaan ole sisäsyntyistä, vaan kulttuurisen prosessin kautta kulloinenkin kohde identifioidaan erityisen kulttuurisen tai sosiaalisen tapahtuman tai asian symboliksi ja saa sen myötä arvon ja merkityksen. Smith lähtee ajatuksesta, että kaikki kulttuuriperintö on pohjimmiltaan aineetonta. Kulttuuriperintö on tapa kommunikoida, luoda merkityksiä, kokea elämyksiä. Samalla se on myös diskurssi, joka raamittaa käsitteitä, kysymyksiä ja keskusteluja.⁶⁸

Perinteinen länsimainen kulttuuriperintödiskurssi painottaa Smithin mukaan kulttuuriperinnön materiaalista pohjaa ja näkee näiden arvon synnynnäisenä. Tällainen arvottaminen on usein yhteydessä kohteen ikään, monumentaalisuuteen tai esteettisyyteen. Huomiota kiinnitetään erityisesti esteettisesti miellyttäviin objekteihin, alueisiin, paikkoihin tai maisemiin, joiden vaaliminen katsotaan velvollisuudeksi, jotta ne voidaan välittää tuleville sukupolville ”opiksi” ja joilla muokataan tunnetta yhteisestä, usein kansallisesta, identiteetistä. Vallitsevassa länsimaisessa ajattelussa painottuu Smithin mielestä ajatus, että kulttuuriperintö on jotakin, jota voidaan kartoittaa, tutkia, hallinnoida, suojella ja konservoida ja sen suojelu on usein kansallisen lainsäädännön sekä kansainvälisten toimijoiden, kuten Unescon, määrittämää. Kulttuuriperinnön määrittämisestä ja kulttuuriperinnöksi identifioimisesta vastaavat tämän ajatuksen mukaan asiantuntijat, kulttuuriperinnön ammattilaiset, kuten arkeologit ja historioitsijat. Heidän tehtävänä on huolehtia, että yleisö ymmärtää ”oikein” menneisyyden merkityksiä. Smith nimittää tällaista diskurssia kulttuuriperinnön auktorisoiduksi diskurssiksi (”authorized heritage discourse”). Hän näkee sen valtiojohtoisten instituutioiden ja eliitin tarjoamana konsensusversiona kulttuuriperinnöstä.⁶⁹

Vähemmän kärjistettyyn, mutta samansuuntaiseen ajatukseen päätyy Simo Knuutila pohtiessaan kulttuuriperinnön vaalimista suomalaisessa yhteiskunnassa. Hänen mukaansa valtiovalta pyrkii kehittämään kulttuuriperintöä koskevia kansallisia toimintalinjoja laajaa poliittista hyväksyttävyyttä tavoitellen. Knuutila muistuttaa arvokkaina pidettyjen asioiden sekä kulttuuriperinnön alueen toimijoiden laajasta kirjosta, jotka kaikki muokkaavat käsitystämme kulttuuriperinnöstä.⁷⁰

Rodney Harrison kirjoittaa kulttuuriperinnön virallisesta ja poliittisesta luonteesta. Hänen mukaansa hallitukset vaikuttavat kulttuuriperintökäsityksiin edistämällä valikoidus-

⁶⁸ Smith 2006, 2- 4; 11-42.

⁶⁹ Smith 2006, 4; 29-34.

⁷⁰ Knuutila 2008, 13.

ti tiettyjä fyysiseen ympäristöön ja erityisiin aineettomiin käytäntöihin liittyviä näkökantoja. Esimerkkinä tästä Harrison pitää mm. hallitusten kielipoliittisia ohjelmia. Myös hallitusten laatimat listat ja tietokannat kulttuuriperinnöstä ovat Harrisonin mukaan osoitus valikoitujen kohteiden ja asioiden suojelun varmistamisesta.⁷¹ Susie Westin mukaan virallinen kulttuuriperintö on valtion tai paikallisemman hallinnon suojelemaa ja itse itsensä määrittelevää. Virallisille kulttuuriperintöprosesseille on luonteenomaista, että ne vastaavat valtionhallinnon tarpeisiin. Kategoriat, mittaamiset ja arvioinnit ovat tärkeitä tällaisessa julkisessa kulttuuriperinnössä. Näkemykseen liittyvät myös ajatukset kulttuuriperinnön kaanonin muodostamisesta. Tällöin kulttuuriperinnöksi valikoituu viralliset kanoniset kriteerit täyttäviä asioita, joissa näyttäytyy esteettinen huippuosaa-minen, merkitys kansalliselle identiteetille tai tieteellinen merkittävyys.⁷²

*Yhteiskunta vaalii kulttuuriperintöä säädöksin ja sopimuksin. Kulttuuriperinnön tallentamista, tutkimista ja esittämistä varten on perustettu organisaatioita, jotka yhdessä koulutusjärjestelmän kanssa välittävät tietoa kulttuuriperinnöstä ja kulttuuriperinnön kautta ihmisen toiminnasta ja arvoista eri aikoina ja eri paikoissa.*⁷³

Koulutusjärjestelmän ja sitä myötä opettajien voidaan tämän näkemyksen mukaan katsoa edustavan valtion virallista näkemystä kulttuuriperinnöstä. Opetuksen järjestäminen on Suomessa lainsäädäntöön perustuvaa. Eduskunta säätää koulutusta koskevat lait, jotka ohjaavat koulutuksen järjestämistä. Opetussuunnitelman perusteet- säädösasiakirjassa, määritellään opetukselle arvot, tavoitteet ja sisällöt. Perusteiden mukaan kunnat ja muut koulutuksen järjestäjät laativat omat opetussuunnitelmansa, jossa paikallisia periaatteita ja sisältöjä täsmennetään. Näiden pohjalta opettajat suunnittelevat oman opetuksensa.⁷⁴

Virallisen kulttuuriperinnön ja auktorisoidun kulttuuriperintödiskurssin rinnalla voidaan Smithin mielestä nähdä erilaisia kansanomaisempia kulttuuriperinnön käytäntöjä ja diskursseja. Ne saattavat saada vaikutteita asiantuntijoiden näkemyksistä, mutta eivät pohjaudu pelkästään niihin. Tällaiset diskurssit saattavat myös haastaa hallitsevia kulttuuriperintödiskursseja. Näissä epävirallisemmissä käytännöissä ja toiminnoissa korostuu

⁷¹ Harrison 2009, 14.

⁷² West 2010, 1.

⁷³ Vilkuna 2008, 48.

⁷⁴ Järnefelt 2010, 75.

Smithin mukaan kulttuuriperinnön aineeton ja aktiivinen luonne jonakin, ” jota tehdään ja joka tekee ” vastakohtana staattisuudelle ja materiaaliselle muodolle, jollekin joka ”on”. Kulttuuriperintö kokemuksena, tekemisenä ja toimintana pitää sisällään muistelun, tiedon ja muistojen eteenpäin välittämisen, identiteetin ilmaisemisen ja puolustamisen sekä sosiaaliset ja kulttuuriset arvot ja merkitykset. Koettuna ja sosiaalisena sekä kulttuurisena toimintana kulttuuriperintö on jotain, johon ihmiset tietoisesti ja kriittisesti osallistuvat vastakohtana kritiikittömälle vastaanottamiselle. Aktiivisen kulttuuriperintötoiminnan tuloksena ovat sen herättämät tunteet ja kokemukset sekä muistot. Nämä puolestaan auttavat rakentamaan identiteettiä ja tunnetta kuulumisesta johonkin. Kulttuuriperintö toimintana luo ja uudelleen muodostaa myös sosiaalisia verkostoja ja suhteita, jotka itsessään luovat ja vahvistavat tunnetta identiteetistä ja kuulumisesta. Näihin verkostoihin ja suhteisiin liittyy toiminta, jossa sosiaalisia ja kulttuurisia arvoja ja merkityksiä sekä menneisyyden ja nykyisyyden ymmärtämistä joskus nimenomaisesti ja välillä epäsuorasti harjoitetaan, tutkitaan, harkitaan, hylätään, korostetaan tai muunnetaan.⁷⁵

2.2. Kulttuuriperintö-käsitteen käytön historiaa ja kulttuuriperintökeskustelua Suomessa

Tämän tutkimuksen kannalta on erityisen tärkeää huomioida, että kulttuuriperintö on ymmärretty eri tavoin ja saanut erilaisia merkityksiä eri aikakausina⁷⁶. Näkemykset kulttuuriperinnön käsitteestä eivät ole pysyviä kuten eivät näkemykset niiden kulttuurin osasten käytöstä, jotka kulloinkin lasketaan kulttuuriperinnöksi⁷⁷.

Petja Aarnipuun mukaan suomen kielessä käytetyt ilmaisut kulttuuriperintö, rakennusperintö tai kansallisperintö viittaavat ilmiöihin, käytäntöihin ja aatteisiin, joista englanninkielessä käytetään ilmausta ”heritage”. Aarnipuun mukaan suomenkielisen kattotermin puuttumisesta johtuen on perinnön, perinteen, kulttuuriperinnön ja perinnekulttuu-

⁷⁵ Smith 2006, 4-5; 82-84.

⁷⁶ Lowenthal 1998, 2-3; Björkholm 2011, 39.

⁷⁷ Björkholm 2011, 67.

rin termejä käytetty viittaamaan ilmiöihin, jotka voidaan liittää heritage-keskustelun yhteyteen.⁷⁸

Aarnipuu on tutkimuksessaan tarkastellut kulttuuriperintö-käsitteen käytön vaiheita sekä kulttuuriperintöön liittyvää julkista suomenkielistä keskustelua 1800-luvulta lähtien. Hän näkee nykyisten kulttuuriperintöilmiöiden juurien olevan 1800-luvun aatevirtauksissa, vaikka itse kulttuuriperintö-käsitteen käyttö tuolloin oli vähäistä. Aarnipuun mukaan kulttuuriperintö-käsitteen käytön yleistymisen esimerkiksi museotyön ja etnologian piirissä alkoi Suomessa samoin kuin Ruotsissa vasta 1990-luvun lopulla. Tutkimuksessaan Aarnipuu on kuitenkin havainnut käsitteen esiintyvän *Nykysuomen sanakirjan* ensimmäisessä laitoksessa vuodelta 1951. Tämä antaa hänen mukaansa ymmärtää, että käsite on tuolloin ollut jo jossain määrin käytössä.⁷⁹

1800-luvun suomalaisuusprojektiin liittyivät Aarnipuun mukaan sekä kielipoliittiset toimet että kansallisen historian rakentaminen. Päämäärinä olivat kansallisen identiteetin vahvistuminen ja ajatus itsenäisen kansallisvaltion oikeutuksesta. Tähän projektiin liittyvää kulttuuriperintökeskustelua käytiin mm. eurooppalaisen mallin mukaisesta kansallisesta museosta. Käydyssä keskustelussa käytettiin esimerkiksi termejä ”sivistyshistoria” ja ”kulttuurikehitys”, joiden esittämisen katsottiin olevan Kansallismuseon tehtävänä. 1800-luvun loppua kohti innostus tavaroiden ja runojen keräämiseen kasvoi. Tuolloin alkanut kokoaminen ja valikoiminen onkin Aarnipuun mukaan välttämätön edellytys sille, että nykyään voidaan puhua kulttuuriperinnöstä.⁸⁰

1800-luvun kansalliseen hengenviljelyyn kiinnittyvät myös valtiollisen koululaitoksemme juuret. Vaatimuksia laajasta kansansivistyksestä esitti mm. J. V. Snellman. Hänen näkemystensä ja Uno Cygnaeuksen suunnitelmien pohjalta saatiin 1866 aikaan kansakouluasetus, jota seuraten kansakoulusta muotoutui kaikkien säätyjen yhteinen koulu. Kansakoululaitoksen ja opettajakoulutuksen keinoin haluttiin parantamaa kansan tilaa ja kiinteyttää kansakuntaa yhdistämällä toisiinsa eri kansankerroksia.⁸¹ Kansan sivistämisen kannalta tärkeäksi nähtiin tehtävään soveltuvien opettajien koulutuksen järjestäminen. Vuonna 1863 oli Jyväskylään jo perustettu maamme ensimmäinen opettajanvalmistusseminaari. Pian laajenneessa seminaarien verkostossa koulutuksen saanut kan-

⁷⁸ Aarnipuu 2008, 17.

⁷⁹ Aarnipuu 2008, 18 -20.

⁸⁰ Aarnipuu 2008, 18 -19.

⁸¹ Kivinen & Rinne 1994, 76.

sanopettajisto syrjäytti vähä vähältä tieltään kansaa aikaisemmin opettaneet epäpätevät kansanopettajaryhmät.⁸²

Johanna Björkholm toteaa kulttuuriperintö-käsitteen juurien olevan romantiikan ajassa, kansallisromantiikassa, jolloin käsite liitettiin kansankulttuuriin. Ilmaisujen traditio ja kulttuuriperintö nähtiin nivoutuvan vanhaan, uhanalaisena pidettyyn, talonpoikaisyhteiskuntaan, joka ymmärrettiin perinteisenä, modernin yhteiskunnan vastakohtana. 1800-luvun loppuun sijoittuu kulttuurisen evoluution käsitteen esiin nousu samalla, kun ajatukset joidenkin kulttuurin muotojen, tässä tapauksessa vanhan talonpoikais- ja kansankulttuurin, häviämisestä alkoivat huolestuttaa. Korkeakulttuurin katsottiin sen sijaan kulttuurisen evoluution myötä kehittyvän ja vahvistuvan.⁸³

Kulttuuriperintö-käsitettä käytettiin Björkholmin mukaan ennen toista maailmansotaa kuvailemaan lähinnä aineetonta kulttuuriperintöä. Kulttuuriperintö kuvattiin suurina yhteisinä ajatuksina, arvoina ja taiteena. Björkholmin näkemyksen mukaan tuolloinen kulttuuriperintödiskurssi käsitelikin yhteisiä viitekehyksiä. Viitekehysten tasot ovat vaihdelleet. Ne ovat voineet käsitellä esimerkiksi etnistä, kansallista tai kansainvälistä tasoa.⁸⁴

Sikäli, kun museo- ja arkistolaitosten voidaan nähdä vaikuttaneen kansallisella tasolla kulttuuriperintöilmiön ja – aatteen muodostumiseen ovat paikallistasolla vaikuttaneet vahvasti kotiseutuyhdistykset.⁸⁵ Kotiseututyön alkuvaiheet sijoittuvat 1800-luvun loppulle. Tällöin perustettiin paikallisia kotiseutuyhdistyksiä, joiden johto oli alun perin koulusivistystä hankkineiden henkilöiden käsissä. Tarkoituksena oli kuitenkin saada kansa itse, sekä oppineet että kouluakäymättömät, tutkimaan omaa kotiseutuaan, sen luontoa, sen menneisyyttä ja nykyisyyttä ja edistämään oman maan tuntemusta. Näin uskottiin voitavan edistää myös tieteellistä tutkimusta. Kotiseudun tutkimus haluttiin ottaa myös kansakoulujen ja nuorisoseurojen ohjelmaan. Kotiseutuaate katsottiin ihmisiä yhdistäväksi sekä omaan ympäristöön kiinnittäväksi. Kansanrunouden, esihistorian, kansatieteen ja kulttuurihistorian aineksien keräily nähtiin sopivan kotiseudun tutkimuksen piiriin. Tutkimus ja kansantietouden keruutyö onkin kartuttanut muun muassa Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ja sen kansanrunousarkiston kokoelmia. Lisäksi

⁸² Jauhiainen, Kivirauma & Rinne, 1997, 76 -77.

⁸³ Björkholm 2011,38- 39; 117 -118.

⁸⁴ Björkholm 2011, 38 -39; 117 -118.

⁸⁵ Aarnipuu 2008, 21.

kotiseuduntutkimuksen innoittamana on syntynyt runsaasti paikallishistoriallista kirjallisuutta.⁸⁶

Vuonna 1949 perustetun Kotiseutuliiton pitkäaikainen puheenjohtaja, professori Esko Aaltonen toteaa *Kotiseututyön oppaan* uudistetussa laitoksessa vuodelta 1963⁸⁷ ihmisen kasvavan kotiseutunsa mukana, elävän sen tapahtumissa ja riennoissa sekä omaksuvan ympäristön tarjoamaa sosiaalista perintöä. Tämä sosiaalinen perintö on Aaltosen mukaan kulttuuriperintöä, jonka muodostavat edellisiltä sukupolvilta opitut, vielä vaikuttavat, elämänviisaudet, kielenkäyttö, kyky hallita tilanteita ja toimia niissä odotetulla tavalla, totunnaisten tapojen noudattaminen, työmenetelmien taitaminen sekä moraaliym. käsitysten kunnioittaminen. Lisäksi tähän perintöön kuuluvat Aaltosen näkemyksen mukaan kansanperinne kuten kansanlaulut ja – soitto, tarinat sekä merkkipäivien viettotavat.⁸⁸

Aaltonen näkee kulttuuriperinnön ihmisen eheän kasvamisen edellytyksenä, johon hän katsoo kotiseututyön ohjelman tähtäävän. Hän esittää huolensa suomalaisten tavasta antaa esi-isien perinteiden mennä ja unohtua. Teollistumisen ja kaupungistumisen myötä yhtenäiskulttuuri saavuttaa hänen mukaansa myös syrjäseudut ja paikalliset erityispiirteet alkavat hävitä. Kotiseututyön suurena tehtävänä Aaltonen näkeekin paikallisten erityispiirteiden esiintuomisen ja vaalimisen. Haasteena Aaltonen pitää myös eri väestönkerrosten ja elämänarvojen yhä nopeamman sekoittumisen. Vastauksena haasteeseen Aaltonen näkee uuden ja vanhan yhteensovittamisen. Tällöin yhdistyvät hänen mielestään menneelle elämänmuodolle ominainen varmuus ja lujuus uuden ajan joustavuuteen.⁸⁹

*Yhden ainoan henkilön elämäntyö kotiseudun kulttuuriarvojen kohottamiseksi voi muovata paikkakunnan henkiset kasvot pitkäksi aika*⁹⁰.

Aaltonen laskee ”kotiseutuväkeen” kuuluviksi kotiseutu- ja museoyhdistysten jäsenet, kotiseututyötä tekevien seurojen jäsenet, kansanperinteen kerääjät, esittäjät ja taitajat.

⁸⁶ Aaltonen 1963, 122- 128.

⁸⁷ Ensimmäinen laitos 1948, toinen 1953.

⁸⁸ Aaltonen, 1963, 10 -13.

⁸⁹ Aaltonen 1963, 15.

⁹⁰ Aaltonen 1963, 14.

Samaan joukkoon hän laskee kuuluvaksi myös opettajat, jotka antavat arvon kotiseutyölle ja puhuvat sen merkityksestä nuorisolle.⁹¹

Helsingin väliaikaisen opettajakorkeakoulun rehtori, professori Martti Ruutu, peräänkuuluttaa opettajien kulttuuriseminaarissa 1966 pitämässään esitelmässä elävää kulttuuriperintöä. Ruutu näkee kulttuuriperinnön peräkkäisiä sukupolvia mutta myös samanaikaista sukupolvea yhdistävänä tiedon ja taidon perinteenä sekä ajattelutapojen, katsomusten ja arvostusten kerrostumana. Kulttuuriperintönsä tunteminen on Ruudun mukaan avain oman yhteiskunnan olemuksen ja kasvuedellytysten ymmärtämiseen. Se mahdollistaa yksilön jäsentymisen yhteiskuntaansa. Kasvava nuori kohtaa kulttuuriperinnön eri puolia aluksi kotona ja koulussa. Koulun ja opettajien tehtävänä onkin Ruudun mielestä tuoda kulttuuriperinnön parhain sisältö kouluelämän kaikissa yhteyksissä järjestelmällisesti tarjolle. Elävän kulttuuriperinnön Ruutu näkee vastakohtana perinteen sisältöjen omaksumiselle ajattelun ja toimintatapojen normatiivisena auktoriteettina. Hän muistuttaa, ettei kulttuuriperintö saa muodostua kahleeksi. Näin hänen mielestään käy, jos perinnettä hallitsee pitäytyminen kerran annettuihin auktoriteetteihin eikä mahdollisuutta perusteiden kysymiseen ja uuden etsimiseen anneta. Tämä on Ruudun mukaan aina personalistuvan elämän ja kasvun este. Tällaisena kohtaamansa perinteellisyiden nuori ihminen kokee hänen mukaansa usein torjuttavaksi ja irtaantumaan haastavaksi.⁹²

Yksilön omakohtainen kokemus kulttuuriperinnön merkityksestä on avainasemassa:

Nimenomaan katsomuksia ja arvostuksia ei käy istuttaminen sielun maaperään valmiina. Toista on, että ne ”tiedetään”, toista niiden ”omiksi” kokeminen⁹³.

Opettajien haasteelliseksi tehtäväksi Ruutu näkee nuorten saattamisen kosketukseen kulttuuriperinnön kanssa tarjoamalla tuhlailevan runsaasti kulttuuriperinnön sisältöihin liittyviä virikkeitä:

Yhtä vähän kuin luonto luetteloisi epäonnistumisekseen kallioperälle pudonneet siemenet, yhtä vähän on kasvattajalla aihetta menettää uskoaan virikkeiden herpaantumattoman tarjonnan perustavaan merkitykseen⁹⁴.

⁹¹ Aaltonen 1963, 18.

⁹² Ruutu 1967, 113 -115.

⁹³ Ruutu 1967, 116.

⁹⁴ Ruutu 1967, 116.

Kulttuuriperintö on Ruudun mukaan elävää silloin, kun sen koetaan palvelevan todellina pidettyjä tarpeita. Siihen sisältyy ennakkoluulottoman etsinnän ja uuteen tietoon hakeutumisen merkittävyyden korostuminen. Tällöin kulttuuriperintö muodostuu pohjaksi jatkuvalle etenemiselle, kasvulle ja kehittymiselle.⁹⁵

Vaikka perinteeseen kuuluu myös katoavuus, ei vakiintuneitakaan kulttuurin piirteitä Ruudun mielestä ole tarpeen hylätä, vaan ne voidaan nähdä voimanlähteinä uutta luotaessa:

*Kulttuurin ja kulttuurikansan ominaisuuteen kuuluu perinteen kunnioittamisen ja arvostamisen taju. Siihen ohjaaminen on keskeisiä tehtäviämme kasvattajina. Mutta elävän perinteen arvostaminen vaatii tarvittaessa myös tahtoa ja voimaa irrottautua perinteestä.*⁹⁶

Irrottautumisen Ruutu toteaa olevan ensi sijassa nuorten asia. Aikakauden yhteiskunnalliseen keskusteluun⁹⁷ Ruutu ottaa kantaa toteamalla, että irrottautumisen lähtiessä persoonallisen vastuuntunnon puutteesta, ei sen vaatimuksesta, on syytä huoleen. Kuuluu tuntea se, mistä julistautuu irti.⁹⁸

*Mahdollisimman moni nuoren polven jäsen olisi saatava tajuamaan, että kaikki pätevä kulttuurin sisältö on aikojen kuluessa vallattu tosi työtä tehden. Kenelläkään, jonka kiitettävänä kunnianhimona on vuorollaan osoittaa etevämmyyttään entiseen nähden, ei tarjoudu oikotietä ohi uutteran työn. Tämä on tunnus, jonka mukana kulttuuriperinne ja sen nojassa uudistuva kulttuurisisältö karttuu tai kaatuu (...).*⁹⁹

Janne Vilkun mukaan kulttuuriperintö- käsitteen käyttö yleistyi suomalaisten puhekielessä toisen maailmansodan jälkeen. Käsitteen käyttö ajankohtaistui Unescon laatimien kansainvälisten kulttuuriperintöä koskevien yleissopimusten¹⁰⁰, erityisesti maail-

⁹⁵ Ruutu 1967, 117.

⁹⁶ Ruutu 1967, 117.

⁹⁷ Tällä Ruutu viittaa joidenkin ryhmien haluun väheksyä Suomen 1930-lukuun palautuva perinne kauttaaltaan kelvottomaksi. Samoin hän viittaa itsenäisyyden saavuttamisen ja siitä käydyn puolustustaistelun merkittävyyden vähättelyyn ”ajan suurten kysymysten rinnalla”. Edellä mainitun Ruutu näkee lähinnä merkinä itsenäisyyden ja sen mukanaan tuoman ajatuksen ja toiminnan vapauden itsestään selvyytensä pitämisestä. Tässä hän painottaa suuria eroja sota-ajan eläneen sukupolven ja nuoremman polven välillä. Ruutu 1967, 117 -118.

⁹⁸ Ruutu 1967, 117 -118.

⁹⁹ Ruutu 1967, 118 -119.

¹⁰⁰ Yleissopimus kulttuuriomaisuuden suojelusta aseellisen selkkauksen sattuessa 1954, Suomi ratifioi 1994. Vilkuna 2008, 50. Yleissopimus kulttuuriomaisuuden luvattoman tuonnin, viennin ja omistusoikeuden siirron kieltämiseksi ja ehkäisemiseksi 1970, Suomi ratifioi 1994. Vilkuna 2008, 50. Yleissopimus maailman kulttuuri- ja luonnonperinnön suojelemisesta eli Maailmanperintösopimus 1972, Suomi ratifioi 1987. Vilkuna 2008,50.

manperintösopimuksen, myötä.¹⁰¹ Unescon perustamista 1946 edelsivät myös Suomessa koetut tuhoisat sodat, joiden ymmärrettiin olevan uhka kulttuuriperinnölle¹⁰². Maailmanperintösopimuksen ensimmäisessä artiklassa kulttuuriperinnöksi määritellään historian, tieteen ja taiteen kannalta yleismaailmallisesti erityisen arvokkaat rakennusmuistomerkit, rakennusryhmät ja paikat, joiden arvo perustuu historialliseen, esteettiseen, etnologiseen tai antropologiseen merkitykseen¹⁰³. Tämän määritelmän perusteella kulttuuriperintö näyttää suuren osaksi materiaalisena ja pysyvänä resurssina¹⁰⁴. Vilkun mukaan teollistuneissa ja kaupungistuneissa yhteiskunnissa kulttuuriperintö käsittikin aluksi vain aineellisen kulttuurin huippusaavutukset, kuten muistomerkit, taideteokset tai muut arvoesineet. Vähitellen kulttuuriperinnön piiri laajentui, kuten Unescon uudemmissa yleissopimuksista¹⁰⁵ käy ilmi, käsittämään kokonaisia alueita ja ympäristöjä sekä henkistä kulttuuriperintöä.¹⁰⁶

Johanna Björkholmin mukaan kulttuuriperinnön verrattain vanhaa käsitettä alettiin 1990-luvulla käyttää uudessa kontekstissa. Tällöin kulttuuriperinnöstä tuli muotisana aluksi hallinnollisella sektorilla. Samaan aikaan kasvoi tieteellinen kiinnostus kulttuuriperintöä kohtaan. Myös Björkholm näkee käsitteen käytön yleistymisen taustalla Unescon kulttuuriperintöä koskettelevat yleissopimukset, erityisesti vuoden 1972 maailmanperintösopimuksen¹⁰⁷. Björkholm tukeutuu lisäksi Barbro Kleinin näkemykseen siitä, että 1900-luvun loppuvuosien nouseva kiinnostus kulttuuriperintöä kohtaan voidaan liittää kulttuuriperintöaiheiden herättämään uuteen innostukseen ja kiinnostukseen englanninkielisillä kielialueilla sekä näiden ja Unescon aloitteiden vaikutukseen¹⁰⁸. 2000-luvulla solmittujen aineetonta kulttuuriperintöä käsittelevien Unescon yleissopimusten¹⁰⁹ Björkholm näkee yrityksenä laajentaa ja täydentää kulttuuriperinnön käsitettä. Tieteellinen kiinnostus taas on hänen mukaansa nostanut kulttuuriperintökeskustelua

¹⁰¹ Vilkuna 2008, 52.

¹⁰² Aarnipuu 2008, 22.

¹⁰³ Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede ja kulttuurijärjestön Unescon sopimuksia ja suosituksia N:o16. Suomen Unesco-toimikunta 1999, 4.

¹⁰⁴ Vahtikari 2013, 1.

¹⁰⁵ Yleissopimus vedenalaisen kulttuuriperinnön suojelemisesta 2001, Suomi ei ole ratifioinut .Vilkuna 2008, 50.

Yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta 2003, Suomi ratifioi 2013. Kulttuuri- ja opetusministeriö 2013,

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/05/aineeton_kulttuuriperinto_sopimus.html. Yleissopimus kulttuuri-ilmaisujen moninaisuuden suojelemisesta ja edistämisestä 2005, Suomi ratifioi 2007 .Vilkuna 2008, 50.

¹⁰⁶ Vilkuna 2008, 54.

¹⁰⁷ Björkholm 2011, 39;117.

¹⁰⁸ Björkholm 2011, 38 -39; Kts. myös Klein 2006, 65; 43 -47.

¹⁰⁹ Yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta 2003 ja Yleissopimus kulttuuri-ilmaisujen moninaisuuden suojelemisesta ja edistämisestä 2005.

kulttuuriperintökohteiden pohtimisen sijaan merkityksiä, valintaa ja arvottamista tarkastelevalle teoreettiselle tasolle.¹¹⁰

2.3. Kulttuuriperintö opetussuunnitelmissa

Edellä on jo mainittu koulutusjärjestelmän yhdessä kulttuuriperinnön tallentamista, tutkimista ja esittämistä varten on perustettujen organisaatioiden kanssa vaalivan ja välittävän tietoa kulttuuriperinnöstä. Koulutuksen ja opetuksen järjestämistä ohjaavat lainsäädännölliset perusteet. Opetussuunnitelmanperusteet -säädösasiakirja määrittää opetuksen tavoitteet, joiden muotoilussa pyritään löytämään kulttuuripiirimme yleispätevät ja yksimielisesti hyväksytyt arvot. Koulun tehtäväksi nähdään näin kulttuurin ja siinä ilmenevien arvojen välittäminen ja kehittäminen.¹¹¹

Janne Vilkun mukaan sana kulttuuriperintö on yleistynyt kielenkäytössämme vasta toisen maailmansodan jälkeen ”maahantuotuna”. Se ajankohtaistui Unescon yleiskokouksen hyväksyessä Maailmanperintösopimuksen vuonna 1972.¹¹² Näin ollen ei ole yllätyksellistä, että kulttuuriperintö-sana esiintyy vain hyvin harvakseltaan opetussuunnitelmien perusteissa ennen vuotta 1985. Kulttuuriperintökasvatus ja siihen sisältyvä kulttuuriperintöopetus ovat vielä uudempia termejä. Sellaisenaan niitä on käytetty vasta viimeisimmässä vuodelta 2004 olevissa esi-, perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmissa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei kulttuuriperintökasvatukseen viittaavia aihealueita, sisältöjä ja tavoitteita olisi käsitelty opetussuunnitelmissa jo paljon aikaisemminkin. Tähän mennessä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita julkaistu neljä (1970, 1985, 1994 ja 2004). Tämän tutkimuksen yhteydessä tarkastelen, miten vuoden 1952 kansakoulun ja vuosien 1970, 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmissa käsitellään kulttuuriperintöä ja sen välittämistä.

Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöstä välittyy vahvasti kotiseutu-idee. Se nostetaan erääksi koulukasvatuksen perusedellytykseksi. Lapsille tutun kotiseudun maailman katsotaan muodostavan opetuksen lähtökohdan ja pohjan asioiden järjestykselle. Koulun on mietinnön mukaan mukauduttava kunkin paikkakunnan

¹¹⁰ Björkholm 2011, 90;117.

¹¹¹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 10.

¹¹² Vilkuna 2008, 52.

elämänmenoon paikalliset tavat, katsomukset ja pyrkimykset ymmärtäen. Opettajien on ymmärrettävä paikkakunnan aineelliset sekä henkiset tarpeet ja nähtävä tehtävänsä niiden tyydyttämisessä ja jalostamisessa. Koulun halutaan juurtuvan ”kotiseudun kamaaraan” ja tulevan asukkaille rakkaaksi.¹¹³

Kulttuuriperintöä sivutaan vuoden 1952 mietinnössä usean opetettavan aineen kohdalla. Historian opetuksen tehtäväksi ja tavoitteeksi määritellään opastaa lapsia tietämään, millaista ihmisten ja yhteisöjen elämä on ollut eri aikoina sekä omassa että vieraisissa maissa, varsinkin niissä, joiden vaikutuksia Suomen historiaan on havaittavissa. Lapsia halutaan ohjata havaitsemaan muutoksia, joita elämänoloissa, ajattelutavoissa, yhteiskuntarakenteissa ja oikeusjärjestelmissä on aikojen kuluessa tapahtunut.¹¹⁴

Äidinkielen opetuksen kohdalla mietinnössä mainitaan, että koulun tulee opetuksessaan liittyä kansan kulttuuriin. Oppilaiden tutustuminen isien perintöön ja suomalaiseen henkeen katsotaan tärkeäksi tavoitteeksi. Koulutyötä tulee tietoisesti ohjata lähemmäksi sitä elämämpiiriä, josta kansan aineellisen ja henkisen elinvoiman katsotaan olevan lähtöisin. Tähän päästään muun muassa valitsemalla lukemisen opiskeluun kansanomaisuuden peruspiirteitä valottavaa kirjallisuutta. Myös kansanrunouden lisääminen äidinkielen opiskelussa katsotaan tärkeäksi. Kansankielen, erityisesti kotiseudun murteen taitaminen katsotaan henkiseksi pääomaksi, jota voidaan hyödyntää monin tavoin. Opettajan ja hänen oppilaittensa suomalaisen kirjakielen ja kansankielen tuntemus nähdään äidinkielen opetuksen pohjana.¹¹⁵

Musiikin opetuksessa mietintö kehottaa opettajia käyttämään opetuksessaan entistä enemmän kansansävelmiä sekä huolehtimaan erityisesti suomalaisten kansanvirsiopettelusta. Ikäasteelle sopivien lastenlaulujen ohessa tulisi opetella yleisimmät isänmaalliset laulut, työväen ja maaseudun laulut, joita mainitaan laulettavan eri piireissä.¹¹⁶

Edellä esitettyjen aineiden lisäksi kulttuuriperintöä sivuavia aiheita käsitellään uskonnon (erilaisten uskonnollisten katsomusten ymmärtäminen), luonnontiedollisen aineryhmän (kasvatus perheenjäseneksi ja kansalaiseksi, perehtyminen kotiseutuun, luonnonhistoriallinen aines) ja käsityön (perinteiset työtavat ja tekniikat) ainekohtaisissa

¹¹³ Komiteamietintö 1952, N:o 3, 16.

¹¹⁴ Komiteamietintö 1952, N:o 3, 118.

¹¹⁵ Komiteamietintö 1952, N:o 3, 129 -130.

¹¹⁶ Komiteamietintö 1952, N:o 3, 185.

opetussuunnitelmissa, jotka kaikkien aineiden kohdalla määrittävät hyvin tarkasti kullekin luokka-asteelle suunnitellut oppisisällöt.¹¹⁷

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa viitataan kulttuuriperintöön mainitsemalla, että kouluopetuksen tulisi ohjata oppilaita tulemaan tietoisiksi kuulumisestaan kansaan. Kansan jäseniksi heidät liittävät yhteinen äidinkieli. Opetuksen toivotaan ohjaavan oppilaita ymmärtämään, että yhteiskunta rakentuu menneitten sukupolvien työn ja ajattelun tuloksena. Esiin nostetaan myös oppilaiden kasvattaminen vastuuseen yhteiskunnan ja kulttuurin kehittämisestä. Opetussuunnitelman mukaan kansa, jolla on omaleimainen kulttuuri, pystyy antamaan suuremman panoksen kansainväliseen yhteistyöhön. Erona vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietintöön korostuu nyt painotus, jossa halutaan kehittää oppilaiden tietoisuutta maapallon kaikkien kansojen yhteenkuuluvuudesta, eri kulttuurien tuoman moninaisuuden arvostamisesta, toisten kansojen ja kulttuurien hyväksymisestä ja kunnioittamisesta sekä oman kansan vastuusta maapallon yhteisestä tulevaisuudesta.¹¹⁸

Oppiainekohtaisten opetussuunnitelmien sisältökuvaukset ovat jälleen hyvin pikkutarkkoja luetteloita opiskeltavista asioista. Laajempaa näkökulmaa äidinkielestä todetaan sen avaavan mahdollisuudet kansallisen ja kansainvälisen kulttuurin osallisuuteen, kulttuurin luomiseen, tallentamiseen ja välittämiseen.¹¹⁹ Ympäristöopin aihekokonaisuus *Sosiaalinen elämä* sisältää paljon sekä suomalaisen kulttuuriperintöön että kulttuuriperintöön yleensä liitettäviä aiheita kuten ruokailuun liittyvä tapakulttuuri, kaukomaiden lasten oloihin tutustuminen, perheen ja suvun pohtiminen, joulun tavat ennen ja nyt, entisajan asuminen, kansallispuvut ja korut, vanhat tarinat, kansalliset merkkipäivät ja leikit. Historian aihekokonaisuudet sisältävät runsaasti kulttuuriperintöä sivuavia asioita. Erityisesti viidennen luokan alkuun tarkoitettu lähihistoriaa ja sukupolvien ketjun muodostumista tarkasteleva johdantokurssi lähestyy elämää kulttuuriperinnön välittämisen näkökulmasta. Myös muissa aineissa, kuten kansalaistaidossa (tapakulttuuri), musiikissa (kotimainen ja ulkomainen kansanmusiikki), uskontojen historiassa ja siveysopissa (muinaisuskonnot, vainajien muistamista) ja käsityö (esineellisen kulttuuriperinnön vaaliminen) käsitellään kulttuuriperintöön liittyviä asioita.¹²⁰

¹¹⁷ Komiteamietintö 1952, N:o3, 64 -182.

¹¹⁸ Komiteamietintö 1970: A4, 47 -48.

¹¹⁹ Komiteamietintö 1970: A5, 29.

¹²⁰ Komiteamietintö 1970: A5, 156 -158; 218; 265 -272; 275;337.

Peruskoulun kehittämissuunnitelmassa vuosille 1979 -1984 yhdeksi koulun kehittämisen perusteena olevaksi yhteiskunnalliseksi muutokseksi mainitaan kansainvälistyminen. Mukanaan tuoman kulttuurisen rikastumisen ja ihmisten elämänpiirien laajenemisen lisäksi kansainvälistyminen nähdään myös uhkana kansalliselle kulttuurille ja alueellisille erityispiirteille. Kansainvälisen viihdeteollisuuden ja muun tuotannon katsotaan yhdenmukaistavan elinympäristöjä, arvoja, tapoja, esinekulttuuria ja musiikkia. Koulun tehtäväksi nähdään kansallisen identiteetin vahvistaminen sekä kansojen välisen yhteisymmärryksen, yhteisvastuun ja kansainvälisen kanssakäymisen valmiuksien parantaminen.¹²¹

Edelliseen liittyen ei siis olekaan ihme, että vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa koulukasvatuksen tavoitteiksi mainitaan mm. opetuksen ja muun toiminnan järjestäminen siten, että se antaa oppilaalle kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhanvälittämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia. Näiksi katsotaan mm. ihmisen työn, kulttuuristen saavutusten ja kulttuurien erilaisuuden ymmärtäminen sekä tasa-arvon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja ristiriitojen rauhanomaisen ratkaisemisen arvostaminen.¹²² Näiden aihealueiden yhteydessä opetussuunnitelmassa viitataan suoraan Unescon suositukseen kansainvälisyyskasvatuksesta¹²³.

Koulukasvatuksen katsotaan pyrkivän ohjaamaan oppilasta tiedostamaan itsensä osana kansakuntaa, jonka jäseniä yhdistää yhteinen kulttuuriperinne ja itsenäinen isänmaa elinympäristönä. Suomalaisella identiteetillä tässä yhteydessä tarkoitetaan yhteisiä, suomalaisuudelle tunnusomaisia tekijöitä, jotka perustuvat historiallisen kehityksen muovaamaan kokemus- ja arvomaailmaan, suomalaisen työn ja toimeliaisuuden tuloksiin sekä henkisen että aineellisen kulttuurin alueella, kansallisiin kieliin ja suomalaiseen luontoon. Koulutuksen tehtäväksi nähdään välittää uudelle sukupolvelle Suomessa yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavina pidettyjä arvoja. Opetussuunnitelmassa tähdennetään, ettei omaleimaisen kansallisen kulttuurin vaaliminen ole ristiriidassa kansainvälisen yhteistyön ja maailmanlaajuisen ajattelutavan kanssa, vaan että kansallinen arvostaminen on kansainvälisyyden edellytys. Oman kulttuurin tunteminen ja ymmärtäminen on lähtökohta toisten kulttuurien ymmärtämiselle ja arvostamiselle. Parhaan panoksen

¹²¹ Peruskoulun opetuksen kehittämissuunnitelma 1978, 7-8.

¹²² Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 10 -13.

¹²³ *Suositus kasvatuksesta kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opettamisesta*. Unescon yleiskokous hyväksyi tämän suosituksen 1974. Suomen Unesco-toimikunta 1997, 5-6.

kansainväliseen yhteistyöhön antaa opetussuunnitelman mukaan sellainen nuori, jolla on kansalliseen identiteettiin perustuva terve ja tasapainoinen itsetunto. ¹²⁴

Vuoden 1985 opetussuunnitelman ei luettelo enää edeltäjiensä kaltaisella tarkkuudella opetettavia ainekohtaisia sisältöjä. Äidinkielen yleistavoitteissa mainitaan kuitenkin jälleen koulussa luettavan kirjallisuuden auttavan oppilasta tuntemaan paremmin itseään ja muita ihmisiä, omaa maata ja kansaa sekä erilaisia ajattelutapoja ja elämänpiirejä. Kirjallisuuden lukemisen katsotaan lisäävän oman kulttuurin arvostusta sekä suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä toisia ihmisiä kohtaan. Ympäristöopin tavoitteissa ja sisällöissä kulttuuriperintöä sivutaan tapakasvatuksessa, isänmaata, joulunviettotapoja, kotiseudun luontoa ja entisajan elämää käsittelevissä aihekokonaisuuksissa. Elämäkatsomustiedon yhtenä oppisisältönä ensimmäisestä neljänteen luokkaan mainitaan kulttuuriperinne, jonka yhteydessä käsitellään kotien juhlatapoja, kansallista juhla- ja työperinnettä, muinaissuomalaisia uskontoja sekä uskonnottomuuteen liittyvää perinnettä. Ylempien luokkien aihealueita ovat mm. nuorisokulttuuri ja suomalaisena oleminen. Myös historiassa (lähiympäristön ja oman suvun tutkiminen), liikunnassa (perinteiset tanssit ja suomalaiset urheilulajit), musiikissa (kansanmusiikki, aikamme musiikki, eri uskontojen musiikki), kuvaamataidossa (taidehistoria), tekstiilityössä (tekstiiliperinne) ja teknisessä työssä (esineellinen kulttuuriperintö ja perinteiset käsityötaidot) sivutaan kulttuuriperinnön aiheita. ¹²⁵

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa kulttuuriperinnön käsite on aktiivisessa käytössä. Samoin opetussuunnitelmassa näkyy selkeä muutos moniarvoisempaan ja monikulttuurisempaan yhteiskuntaan. Kouluyhteisön tulee opetussuunnitelman mukaan ottaa huomioon ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, kulttuuriin ja luontoon. Kansallisen identiteetin korostamisen ohella painottuu kulttuuri-identiteetin rakentuminen. Se nähdään yhtenä opetussuunnitelman arvopohjan peruskysymyksenä monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen rinnalla. Yhteisön elämänmuodon katsotaan antavan perustan yksilön kulttuuri-identiteetille. Vaikuttavina tekijöinä ovat koti, muu sosiaalinen ympäristö, kieli, historia, perinteet, uskonto, elinkeinot, taide ja luonto. Opetussuunnitelmassa tähdennetään oman yhteisön kulttuuriperinnön omaksomisen olevan yksi sivistyneen ihmisen ominaisuuksista. Kulttuurista omaleimaisuutta ja kykyä toimia oman kulttuurinsa tulkkina kansainvälistyvässä maailmassa pidetään tär-

¹²⁴ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 10- 13.

¹²⁵ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 67;102 -109; 126 -130; 131 -134; 175-186; 191-200; 202-205; 206-219.

keänä. Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla painotetaan olevan oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiiviseksi jäseniksi.¹²⁶

Kulttuuriperinnön käsittely korostuu muun muassa äidinkielessä, jonka opetuksella mainitaan olevan tärkeä kulttuuritehtävä oppilaiden identiteetin vahvistamisessa ja suomalaiseksi kasvamisessa. Opetuksessa toivotaan painotettavan oman kulttuurin ja kielen kehittämistä ja arvostamista sekä omien vähemmistöjen ja muiden kulttuurien tuntemista. Äidinkielen opetuksen katsotaan ohjaavan arvostamaan ihmiskunnan kulttuuriperintöä. Maahanmuuttajien suomenkielen (S2) oppiaineessa kaksikielisyyden saavuttamisen ohella tavoitteena on tutustuttaa oppilas suomalaiseen kulttuuriin. Ympäristö- ja luonnontiedon opetuksen yksi tehtävä on opetussuunnitelman mukaan auttaa oppilasta tutustumaan itseensä, osana lähiympäristöä ja ihmiskuntaa. Elämäkatsomustiedon kolmesta aihekokonaisuudesta yksi on nimeltään *Kulttuuri-identiteetti* ja sisältääkin näin sen rakentumiseen liittyviä aiheita. Kuvaamataidossa kuvaviestinnän yhdeksi tavoitteeksi mainitaan viestinnän kulttuuristen merkitysten ymmärtäminen. Ympäristöestetiikassa keskeisinä aiheina ovat eri aikojen ja kulttuurien arkkitehtuurin muotokieli sekä yhdyskuntasuunnittelun, arkkitehtuurin ja muotoilun työprosessit. Lisäksi käsitellään luonnon, kulttuurimaiseman, rakennetun ympäristön ja esinekulttuurin tunnistamista, arvostamista ja arvottamista esteettisestä ja ekologisesta näkökulmasta. Käsitteiden opiskelun tavoitteeksi mainitaan mm. käsityöhön liittyvän sivistysperinteen omaksuminen, paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen esine- ja käsityökulttuurin arvostaminen, ylläpitäminen ja kehittäminen. Liikunnan opiskelun yhdeksi tavoitteeksi mainitaan tutustuminen kansalliseen liikuntakulttuuriin, kansantansseihin ja liikkumiseen luonnossa.¹²⁷

Edellä tarkastelluissa opetussuunnitelmissa kulttuuriperintö on kulkenut erilaisten kouluopetukselle laadittujen laajojen tavoitteiden ja sisältökokonaisuuksien mutta myös pienempien ainekohtaisten yksityiskohtien mukana. Sitä on käsitelty opetussuunnitelmissa niin aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön kuin luonnonperinnön näkökulmista. Kaikissa opetussuunnitelmissa kulttuuriperintö on nähty sekä kansallista identiteettiä että kulttuuri-identiteettiä tukevana. Muutoksia ja eroja 1950-luvulta 2000-luvulle tultaessa on kuitenkin myös helppo havaita. Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma korostaa kotiseutuaatetta opiskelun pohjana. Tavoite tutustuttaa oppilaat

¹²⁶ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13 -14.

¹²⁷ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42: 65 -66; 78; 93; 100; 105; 108.

”isien perintöön” ja ”suomalaiseen henkeen” korostavat kulttuuriperinnön kansallista näkökulmaa. Kansallisen kulttuurin ja menneitten sukupolvien työn arvostaminen näytettyvät myös vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Lisänä tähän näkökulma laajenee kuitenkin koskettamaan myös eri kulttuurien tuoman moninaisuuden arvostamista, kansojen yhteenkuuluvuuden tiedostamista sekä tietoisuutta oman kansan vastuusta yhteisen maapallon tulevaisuudesta. Peruskoulun kehittämissuunnitelmassa vuosille 1979 -1984 kansainvälistyminen nähtiin kulttuurisesti rikastuttavana ja elämänpiirejä laajentavana, mutta myös uhkana alueellisille erityispiirteille. Tämä pyrittiinkin huomioimaan vuoden 1985 opetussuunnitelmassa, jossa kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen omaksumista painotetaan, mutta jossa niiden rinnalle nostetaan kansainvälinen yhteistyö ja rauhan välittäminen. Opetussuunnitelmassa vuodelta 1994 kulttuuriperintö näyttäytyy voimakkaasti ja monipuolisesti sekä käsitteen käytön että aiheisältöjen suhteen. Yhteiskunnan moniarvoistuminen ja monikulttuuristuminen sekä jatkuvasti lisääntyvä kansainvälistyminen olivat tulleet yhä ajankohtaisemmiksi ja ne huomioidaankin kattavasti läpi koko opetussuunnitelman. Tästä osoituksena ovat muun muassa kulttuuri-identiteetin muovautumisen, kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden näkeminen opetussuunnitelman arvopohjan peruskysymyksinä. Edellä mainitut peruskysymykset sekä kulttuuriperintöä sivuavien aiheiden runsas käsittely eri oppiaineiden sisällöissä viittaavat myös Björkholmin ja Vilkun mainitseman kulttuuriperinnön uuteen esiintymiseen 1990-luvulla.¹²⁸

Viimeisin opetussuunnitelma vuodelta 2004 ei sisälly tutkimukseni opettajien työuran aikaan. Suomalaisissa kouluissa toteutetun kulttuuriperintökasvatuksen jatkumon seuraamisen kannalta on kuitenkin mielenkiintoista huomioida, että se seuraa 1990-luvulla alkanutta linjaa. Ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmassa ovat käytössä termit kulttuuriperintökasvatus ja kulttuuriperintöopetus. Vaikka opetuksen perustaksi asetetaan suomalainen kulttuuri, on painopiste siirtynyt yhä enemmän huomioimaan maahanmuuton myötä tapahtuvaa monikulttuuristumista sekä kansainvälistymistä.¹²⁹

¹²⁸ Vilkuna 2008, 52, Björkholm 2011, 117.

¹²⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5-6;13- 14.

3. Tie kulttuuriperintöä välittäväksi kansakoulunopettajaksi

3.1. Kotona

Risto Rinteen tutkimuksen mukaan suomalaisen kansanopettajiston sosiaalinen tausta on ammattikunnan olemassaolon alkuvaiheista 1980-luvun loppuun saakka tarkasteltuna ollut vahvasti keskiluokkainen¹³⁰. Toiseen maailmansotaan saakka tämä keskiluokkaisuus oli vielä vahvasti maaseudun talonpoikaiseen elämään kiinnittynyttä. Toisen maailmansodan jälkeen, koulunkäynnin ja korkeakoulumuotoisen opettajakoulutuksen yleistyessä, myös kaupunkien keski- ja yläluokkaan kuuluvien määrä kansanopettajiksi valikoituvien joukossa alkoi kasvaa.¹³¹

Tarkastellessaan kansanopettajuuden rekrytointikausien murrosvaiheita¹³² Rinne määrittelee vuosien 1946 -1967 välisen ajan jälleenrakennuskaudeksi, jolloin opettajaopiskelijat jakautuivat sosiaalisen taustansa mukaan seuraavasti: talonpoikaistaustaiset 33 %, keskiluokka 32,4 %, työläistaustaiset 26,6 % ja yläluokka 8 %. Muutos edellisiin opettajasukupolviin verrattuna näkyi maanviljelijöiden jälkeläisten määrän laskussa sekä työläistaustaisten ja yläluokkaan kuuluneiden opiskelijoiden määrän kasvussa. Keskiluokkaan kuuluneiden opiskelijoiden osuus pysyi ennallaan. Rinteen mukaan vuosina 1946 -1967 tyypillisin kansakoulunopettajaksi opiskeleva nainen oli talonpoikaistaustainen. Tyypillisin miesopiskelija taas tuli keskiluokkaisesta kodista.¹³³

Kaikki tähän tutkimukseen haastattelemani opettajat ovat kotoisin maaseudulta. Eskon lapsuudenkoti oli opettajaisän työn vuoksi kansakoululla Kyttälän kylässä Kokemäellä. Myös Liisan koti oli vanhempien opettajan ammatista johtuen kansakoulu Hurukselan

¹³⁰ Rinne jakaa tutkimusaineistonsa opettajaopiskelijat hakuasiakirjojen kotitautatietojen perusteella neljään luokkaan: 1. yläluokka: tilanomistajat, suurtilalliset, ja toimihenkilöt sekä vapaiden ammattien harjoittajat. 2. keskiluokka: kauppiaat, käsityöläiset, yrittäjät, pikkuporvarit sekä alemmat virkamiehet ja toimihenkilöt, myös kansakoulunopettajat. 3. tyväestö: torpparit, mäkitupalaiset, maatyöläiset sekä ammattitaitoinen työväki ja ammattitaidoton työväki. 4. maa- ja metsätalouden yrittäjät: itsenäiset maanviljelijät ja talolliset. Rinne 1989, 101 -102.

¹³¹ Rinne 1989, 103, 193.

¹³² Rinne jakaa tutkimuksessaan kansanopettajien sosiaalisen taustan muutokset neljään jaksoon. Ajanjaksot on luokiteltu yhteiskuntahistoriallisin, opettajankoulutuksen historiaan liittyvin ja tutkimusaineistoon liittyvin kriteerein. Ensimmäisen Rinteen määrittelemä kausi kattaa vuodet 1896- 1917; ajan ennen kansalaissotaa ja itsenäistä Suomea. Toinen kausi kattaa vuodet 1918- 1945; ajan maailmansotien välissä ja sota-ajan, kolmas eli jälleenrakennuksen kausi kattaa vuodet 1946 -1968. Neljännelle, vuosien 1968-1988 kaudelle Rinne näkee luonteenomaisena keskiluokkaistumisen, palveluelinkeinojen kasvun ja viestinnän laajenemisen. Tällöin myös akateeminen opettajankoulutus työnsi lopullisesti tieltään vanhan seminaarimuotoisen koulutuksen. Rinne 1989, 118.

¹³³ Rinne 1989, 118 -120.

kylässä Kymijoen varrella. Helena ja Tuula ovat maatalon tyttäriä Hämeestä. Helenan koti sijaitsi Kuhmoisissa ja Tuulan Kalvolassa¹³⁴. Tuulan isä oli aikaisemmin toiminut valtion rautateiden virkamiehenä, mutta siirtynyt vaimonsa kotitalan isännäksi. Kaija oli kotoisin Hailuodosta, mutta muutti pienenä tyttönä kanttori-isän ja äitipuolen kanssa Savon Nilsijään. Lailan ja hänen yrittäjävanhempiansa koti sijaitsi Siikaisissa Satakunnassa.

Useimpien haastateltavien lapsuudenperheet olivat suuria. Helenan sisarussarjaan kuului viisi lasta, samoin Kaijan. Eskon ja Tuulan perheissä lapsia oli neljä, Liisan kolme ja Lailan kaksi. Tutkimukseni opettajien yhteiskunnallista ja sosiaalista taustaa voi luonnehtia osaltaan sekä maaseudun ammatteihin kiinnittyneeksi että keskiluokkaiseksi. Maanviljelijöiden lisäksi vanhempien joukosta löytyy neljä kansakoulunopettajaa, kanttori sekä pienyrittäjäpariskunta.

Eskon isä oli kansakoulunopettaja, samoin Liisan molemmat vanhemmat ja Helenan äiti, joka työskenteli myös pientilan emäntänä. Sekä Esko että Liisa asuivat suuren osan lapsuudestaan vanhempiensa työn vuoksi kansakoululla opettajalle osoitetussa asunnossa. Eskon, Liisan ja Helenan vanhempien sukupolven kansakoulunopettajat toimivat varsinkin maaseudulla kylän keskuksina osallistumalla monin tavoin yhteisön elämään mm. järjestämällä kulttuuri- ja harrastustoimintaa¹³⁵.

*Hän (opettaja-isä) nimittäin hoiti kylän asioita. Teki kaiken maailman veroilmotukset ja muut, että hän toimi...toimi niinkun koulun ulkopuolella paljon (...). Mää väittäisin, että silloin isäni aikana opettajan piti olla kylän päällikkö. (...) kun siellä järjestettiin...saatettiin ihan järjestää äitienpäiväjuhlia ja kaiken näkösiä koululla järjestää, kylän yhteisiä juhlia ja.*¹³⁶

*(...) isä oli suojeluskunnan ja äiti sitte Lotta Svärdissä mukana sitten (...).Isäl oli laulukuorot ja suunnistukset ja hiihtokilpailut ja äiti kulki sitten näissä voimisteluryhmissä mukana.*¹³⁷

Maaseudun opettajaperheissä oli tavallista harrastaa luontaistaloutta¹³⁸. Eskon kotona hoidettiin sikaa ja lehmää sekä isän koulun ympärille istuttamaa valtavaa hyötypuutarhaa. Näin saatiin perheelle hankittua tarpeellisia elintarvikkeita. Elämä opettajaperheissä

¹³⁴ nykyisin Hämeenlinna

¹³⁵ Vrt. Sääntti 2003, 172 -173.

¹³⁶ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 10, 15.

¹³⁷ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 2.

¹³⁸ Vrt. Rinne, 1989, 58.

ei ollut aineellisesti kovin leveää. Vanhempien luovuus, kekseliäisyys, monitaitoisuus ja ahkeruus korvasivat Liisan ja Eskon kertomuksissa kuitenkin tämän seikan. Liisa muistelee:

No se oli tietysti ennen sotia pienes maalaiskyläs ni ei paljo ollu mitään harrastuksia, mut me oltiin ulkona, leikittiin ja meil oli semmonen isä, joka oli partiolainen ihan ihan tarkkaan ja äiti oli sitte voimisteluihminen ja me matkustettiin paljo kesäl taikka tehtiin retkiä, kesäretkiä. Talviretkiä yhdessä (...). Joka ikinen päivä leikittiin yhdessä ulkona, isä tuli mukaan. Rakentamaan lumilinnoja ja meil oli telttakin siin, meil oli oma vartio siin pihalla. Vartion nimi oli Käki-vartio. Isä oli sitte niinkun vartionjohtaja.¹³⁹

Toisaalta Esko korostaa isän uupumattoman työnteon lopulta vieneen tämän terveyden ja vaikeuttaneen perheen toimeentuloa.

Ahkeruus, kekseliäisyys ja monitaitoisuus nousevat esiin myös Lailan kuvaillessa vanhempiaan, jotka olivat Etelä-Pohjanmaalta Satakunnan Siikaisiin siirtyneitä pienyrittäjiä. Heidän yritystoimintaansa kuuluivat vuoroin kahvion, kemikalion ja sekatavarakaupan pitäminen sekä monenlainen pienimuotoisempikin kaupankäynti. Yritteliäisyys ja työteliäisyys kuvaavatkin hyvin Lailan lapsuudenkodin henkeä. Työtä tehtiin Lailan mukaan vuorotta ja lasten odotettiin osallistuvan työhön aina mahdollisuuksiensa mukaan. Lasten annettiin kuitenkin myös olla lapsia.

Kyllä mä kunnioitan siis niitä yrittäjiä (...) ja kaikki oli koko perhe siinä työssä ja sit kun mä mietin sitäkin, että kun sitä vielä kaikkee tarvit... meidän äitillä oli kauheen iso keittiöpuutarha ja oli marjapensaita ja omenapuita ja luumupuita ja niissä tehtiin töitä vielä, että semmosta kaikkee siinä sivussa oli. Vaikkei ollu maata...maanviljelystä. (...) No kuule oikeestaan sitten, kun kesätkin, niin kyllä mä töissä siinä kotona olin. (...) ja totta kai sitä nyt mentiin...et mä muistan, kun äitikin aina sano, et täytyy vähän johonki lähtee, et kehotti oikeen, et lähde uimaan taikka hiihtämään (...).¹⁴⁰

Kuten opettajaperheissä myös yrittäjäperheessä pyrittiin omavaraisuuteen viljelemällä tarvittavat kasvikset ja hedelmät sekä kasvattamalla kotieläimiä. Lailan mukaan tähän oli yksinkertaisesti syynä sodanjälkeinen pula-aika. Vaikka rahaa olisi ollut, ei ostettava ollut paljonkaan tarjolla. Elintarvikeseännöstelyn lisäksi elämää hankaloitti kankaiden, kenkien ym. tarvikkeiden saannin vaikeus. Lailakaan ei kuitenkaan kerro aineelli-

¹³⁹ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 2.

¹⁴⁰ Laila Heikkilä haastattelu 8.1.2013, 5.

sesta niukkuudesta ahdistavana, vaan korostaa äidin neuvokkuutta omien elintarvikkeiden tuottamisessa ja vaatteiden hankinnassa.

Ahkeruus, monitaitoisuus, kekseliäisyys ja luovuus korostuivat myös maanviljelijäkohteissa.

Helena toteaa suoraan kertoessaan perheestään:

(...) kun on pienviljelijäperheessä niin siin on aina niin paljon sitä elämää ja toimintaa. Työtä. Varsinkin, kun isä oli sodassa, ni siinä perheessä kyllä lapset joutu työhön varhain.¹⁴¹

Tuulan koti oli pientilaa suurempi maatila. Myös Tuula mainitsee, että hänen kodissaan lapset otettiin mukaan työhön hyvin varhain. Taidot karttuivat työtä tekemällä ja vanhempien esimerkkiä seuraamalla. Tuula kuvailee lapsuuttaan ja kotiaan teemakirjoituksessaan seuraavasti:

Olen hämäläinen maalaistyttö, joka on saanut oppia tekemään arkista työtä. Kasvatukseni on ollut perinteistä ankarahkoa, sääntöjen, tapojen jopa kaavojen noudattamista sekä koulussa että maalaistalokodissani. Toisaalta minua on myös kannustettu oppimaan, innostettu yritteliäisyyteen, johdatettu ”kulttuurin” pariin.¹⁴²

Tuula mainitsee sodasta ja pula-ajasta selvityn maaseudulla kaupunkeja helpommin siinä mielessä, että omavaraistaloudessa elävillä ei elintarvikkeista ollut suurta pulaa. Omavaraistalous tarkoitti kuitenkin valtavaa työmäärää, lähes kaiken tekemistä itse. Viljan viljely sekä hyötykasvien kasvattaminen, eläinten hoito, tuotteiden jatkojalostus sekä muut maatalon työt vaativat taitoa, työvoimaa ja aikaa.

Sota näyttäytyi ymmärrettävästi useamman opettajan puheissa kodista ja lapsuudesta, sijoittuahan heidän lapsuutensa talvi- ja jatkosodan molemmin puolin. Sota jätti erilaisia jälkiä. Helenan, Tuulan, Lailan ja Liisan isät palvelivat rintamalla. Helena kertoo äidin ja lasten joutuneen yhteistuumiin tarttumaan maatilan töihin isän ollessa sodassa. Liisan isä kaatui jatkosodassa. Opettajaäiti jäi kolmen tyttären yksinhuoltajaksi. Tuula toi haastattelussaan esiin pienen, alle kymmenenvuotiaan lapsen hämmennyksen suhtautumisessa sotaan.

Joka ilta rukoiltiin, että isä pääsis kotiin sieltä elävänä, äidin kanssa.(...) Me (lapset) tehtiin lumiukko, joka oli Molotohvi ja sitten heitettiin sitä lumipalloilla

¹⁴¹ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 1.

¹⁴² Tuula Vuokolan teemakirjoitus 12.2.2013, 2.

hurjana eikä ymmärretty, minä ainakaan yhtään mitään, että miks sitä piti heitellä.

(...) sitteku mä tulin kerran koulusta, ni yks isäntä tuli myllykuorman kanssa ja sano, että juokses likka äkkiä kotiin, isäs on tullu lomalle. Ja mä juoksin, muistan sen, kuinka mä juoksin koko koulumatkan sitte ja että kyl se sillä lailla liitty sitte siihen kodin elämään tietysti aivan täpäriä tilanteita.¹⁴³

Kaija kertoo haastattelun aikana niukasti perheestään ja lapsuudestaan. Oman äitinsä Kaija menetti jo viisivuotiaana. Sotaan hän ottaa etäisyyttä toteamalla sen kokemisen olevan ”melkoista perintöä”. Koska toinen maailmansota ei sisältynyt tutkimushaastattelun teemoihin, vaan nousi esiin vain haastateltavien omasta aloitteesta, Eskon haastattelussa ei sivuta aihetta ollenkaan.

Puute ja pula-aika nousivat esiin kaikkien haastattemieni opettajien lapsuuskuvauksissa. Puute kuvautuu heidän puheessaan kuitenkin koko Suomen kansaa koskettaneena, yhteisenä, melkeinpä luonnollisena asiana. Kenenkään puheessa ei voi erottaa katkeruutta lapsuuden välillä hyvinkin niukkoja elinoloja kohtaan.

Jeja-Pekka Roos nimittää elämäkertatutkimuksessaan *Suomalainen elämä* 1920-luvun puolivälin ja 1930-luvun lopun välisenä aikana syntynyttä sukupolvea *sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolveksi*, joiden yhteiseen kokemukseen kuuluu nuoruudessa kotirintamalla koettu sota ja sen tuoman puutteen vaikutukset perhe-elämään. He ovat myös kokeneet sodan jälkeen alkaneen uuden rakentamisen ja vaurastumisen vaikutukset omassa elämässään ja asemassaan.¹⁴⁴

Säntti mainitsee tutkimuksessaan, että 1930 -1950-luvuilla syntyneiden opettajien elämänkerroista huokuva materiaallinen niukkuus ei näyttäydy lapsuutta tai myöhempää elämää vaikeuttaneena tekijänä. Niukkuuden vastapainoksi näyttävät kehittyneen kekseliäisyys, omatoimisuus, kiitollisuus ja vähään tyytyminen niin lapsuuden leikeissä kuin elämässä yleensä.¹⁴⁵ Kiitollisuus ja kunnioitus omia vanhempia kohtaan on luettavissa myös kaikkien tämän tutkimuksen opettajien haastatteluista.

Kaikkien tutkimukseni opettajien haastatteluista käy ilmi, että työn tekemisen malli opittiin jo kotona. Isien ja äitien antamaa esimerkkiä ahkerasta, taitavasta ja neuvokkaasta ihmisestä sekä heidän tekemäänsä työtä kunnioitetaan edelleen. Myös Säntin

¹⁴³ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 25.

¹⁴⁴ Roos: 1987, 54.

¹⁴⁵ Säntti 2008, 106–109.

tutkimusaineiston lapsuuskuvauksissa 1930 -1950-luvuilta korostuivat kotien töihin liittyneet erilaiset velvollisuudet. Kuten tämänkin tutkimuksen opettajien lapsuuskuvauksissa, myös ne määriteltiin luonnollisina elämänmenoon kuuluneina asioina. Lasten työhön osallistumisen ei koettu syntyvän vanhempien vaatimuksesta, vaan toimeentulon välttämättömyydestä.¹⁴⁶

3.2. Koulutiellä

Kaikki tutkimukseni opettajat kävivät kansakoulun omalla kotipaikkakunnallaan. Muistot kansakouluajasta ja opettajista ovat myönteisiä, vaikka sodan vaikutus kuuluu osassa niistäkin. Paikkakunnilla, jonne oli sijoitettu evakoita tai muita sodan takia siirtymään joutuneita, koulut pullistelivat oppilaista. Siksi esimerkiksi Kalvolassa koulua käytiin kahdessa vuorossa. Pätevistä opettajista oli paikoin myös pulaa, sillä opettajia palveli rintamalla¹⁴⁷. Toisaalta maaseudun kansakouluissa saatettiin päästä kokemaan tuulahduksia suuresta maailmasta, kun sodan jaloista maalle siirtyi myös kaupunkilaisopettajia. Tuula muistelee seuraavaa:

*Meille tuli helsinkiläisopettaja mun luokalle. Se oli kyllä vallan ihmeellistä. Se ei ollut mikään maalaismömmykkä!*¹⁴⁸

Teemakirjoituksessaan Tuula kertoo sota-ajan koulunkäynnin ja kansakoulunopettajien vaikutuksesta, jonka hän kokee yltävän omaan opettajuuteensa saakka:

*Kun kuljen ajatuksissani työvuosiani muistellen, niihin kuului itsestään selvästi runsaasti oman maamme, kansamme perinteitä, tapoja, sivistyksen ja historian aineksia, kotoista tuttua kristillispohjaista turvallisuutta. Niinpä pikkuhippusia tuosta kaikesta on luonnostaan kulkenut mukana arkisessa opetustyössäni, johon sain malleja ja vaikutteita jo omana kouluaikanani varsinkin alakoulussa, jolloin sodat vaikuttivat voimakkaasti ihmisten käyttäytymiseen, ja tarmokkaat opettajat veivät koululaisia entistä innokkaammin oman maamme ajatustapojen, isänmaallisuuden, ahkeruuden, hyvän käyttäytymisen, kansallis-itseenäisyys-ajattelun tärkeyteen.*¹⁴⁹

¹⁴⁶ Vrt. Sääntti 2007, 108.

¹⁴⁷ Vrt. Rinne & Jauhiainen, 1988, 223.

¹⁴⁸ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012,3.

¹⁴⁹ Tuula Vuokolan teemakirjoitus 12.2.2013

Tuula kuvaa haastattelussaan ja teemakirjoituksessaan omia kansakoulunopettajiaan erityisinä henkilöinä, joiden mallia hän on osittain pyrkinyt noudattamaan myös omassa opettajan työssään. Esko opiskeli osan kansakouluajastaan isänsä opetuksessa ja kertoo myös omaksuneensa opettajuuteen liittyviä malleja sekä isältään että muilta opettajiltaan.

Säntin tutkimuksen kirjoituksissa oma kansakoulunopettaja kuvautui yleensä muusta maalaisyhteisöstä poikkeavaksi toimijaksi. Tätä korostivat muun muassa opettajan puheutumisen ja käytös, jotka tuntuivat ilmentävän jotain arjen ylittävää. Lapsuudenmuistojen yhteydessä ilmenevä omien opettajien erityisyys näyttäytyi vuosikymmeniä myöhemminkin erittäin voimakkaina muistikuvina, joiden viitattiin vaikuttaneen myös henkilökohtaiseen ammatinvalintaan.¹⁵⁰

Tutkimukseni opettajien vanhempien koulutusmyönteisyyttä kuvaa se, että kaikki haastattelemani opettajat saivat jatkaa kansakoulun jälkeen opiskelua oppikoulussa. Kaija ja Liisa suorittivat keskikoululuokat kotipaikkakuntiansa oppikoulussa. Muut jatkoivat opiskelua ylioppilastutkintoon saakka. Liisa opiskeli keskikoulun jälkeen vuoden kansankorkeakoulussa Lahdessa ja kirjoitti ylioppilaaksi myöhemmin aikuisiällä.

Risto Rinteen mukaan vuosina 1946 -1967 opettajakoulutettavien pohjakoulutus painotui jo varsin voimakkaasti ylioppilastutkinnon suorittamiseen, vaikka kansa- ja keskikoulupohjaltakin seminaareihin oli mahdollista edetä. Ylä- ja keskiluokkaan sekä työväestöön kuuluneista opiskelijoista jo vähintään 60 prosentilla oli suoritettuna ylioppilastutkinto, maanviljelijöiden jälkeläisillä kuitenkin vain 40 prosentilla. Tyttöjen pohjakoulutustaso oli kaikissa luokissa poikien tasoa korkeampi ja maanviljelijöiden tyttäriä lukuun ottamatta ylioppilastutkinto oli kaikissa luokissa pääkoulutustaso.¹⁵¹ Tätä tietoa vasten tarkasteltuna voidaan tämän tutkimuksen maanviljelijäperheiden tyttärien, Heleen ja Tuulan, pohjakoulutustasoa pitää erityisen merkittävänä.

Haastattelemani opettajat eivät kokeneet koulutien jatkumista oppikoulussa itsestäänselvyytenä vaan etuoikeutena. Oppikouluun siirtymisestä kerrottaessa opettajien puheissa korostuvatkin kiitollisuus vanhempien kannustuksesta sekä heidän suomastaan mahdollisuudesta opiskella, mutta myös haasteet, joita opiskeleminen toi mukanaan.

¹⁵⁰ Säntti 2007, 118 -119

¹⁵¹ Rinne 1989, 132-134.

*(...)kun piti oppikouluun lähteä... kirkonkylään niin siinä vaiheessa täältä kyläl-
tä ei kukaan muu käynyt oppikoulua.*¹⁵²

*Äiti oli koko ikänsä maatalon emäntänä ja semmonen jollain lailla herkkä mutta
ahkera ja sitten joka laulo kaiken aikaa työtä tehdessään. Ja myöskin piirsi. Ja ja
tuota halus niinku ohjata meitä lapsia opiskelemaan taikka oppimaan käy-
mään...käymään muutakin kun sitte sitä kansakoulua. (...) Isäkin oli käynyt, isä
ylioppilaaks ja äiti nyt oli keskikoulun käynyt, et niil oli niinkun semmonen asen-
ne saada meitä lapsia eteenpäin.*¹⁵³

*(...) ja sen jälkeen nii Nilsin niin sanottu kristillinen keskikoulu, joka oli yksi-
tyisten ihmisten ylläpitämä alottama ja ylläpitämä ja tota tänä päivänä niin kyllä
hämmästyen ajattelen, että mitenkä ihmiset uhrasi kuule kaikkensa lapsille, että
niille saatiin koulu, jossa pitemmällekkin opiskella kun pelkkä kansakoulu (...) Ja
ihan tavalliset ihmiset siellä pani pystyyn tämän koulun.*¹⁵⁴

Etuoikeus opiskella sisälsi myös karvaan puolen. Helena, Laila, aluksi Esko ja myö-
hemmin myös Tuula joutuivat koulunkäynnin takia asumaan viikot erossa perheistään
toisella paikkakunnalla. Koti-ikävä oli ymmärrettävästi välillä kova.

*Ja käytännössä se tarkoittikin sitä, että piti lähteä pois kotoo, mikä oli kauhee
asia... pienelle koululaiselle!*¹⁵⁵

Helena muutti tätinsä luokse Helsinkiin ja opiskeli Arkadian Yhteislyseossa. Laila kävi
koulua Kankaanpään Yhteislyseossa ja asui viikot koulukortteerissa. Tuulan ensimmäi-
nen oppikouluvuosi kului Toijalan Yhteiskoulussa, jonne hän kulki päivittäin junalla
Kalvolasta. Seuraavana vuonna Tuulan koulu vaihtui Hämeenlinnan Yhteiskouluksi.
Siitä lähtien myös hän asui viikot koulupaikkakunnalla. Eskolle asuminen poissa kotoa
osoittautui liian vaikeaksi ja hän kulki mieluummin päivittäin pitkän ja hankalan matkan
kirkonkylälle kahden Kokemäenjoen haaran yli soutaen ja pikkuteitä pyöräillen.

Lasten kouluttaminen oppikoulussa oli perheille usean vuoden taloudellinen ponnistus,
mutta toisaalta selkeä sijoitus lasten tulevaisuuteen. Keskikoulupohjalta saattoi edetä
esimerkiksi opettajaseminaareihin, mutta ylioppilastutkinto avasi ovet myös yliopistoi-
hin ja korkeakouluihin. Vaatimus ylioppilastutkinnosta pohjakoulutuksena merkitsi Ris-
to Rinteen mukaan vielä sodan jälkeen sosiaalisen valikoinnin korostumista¹⁵⁶. Säänti
tuo tutkimuksessaan esiin useissa opettajaelämänkerroista ilmi tulleen näkemyksen siitä,

¹⁵² Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 2.

¹⁵³ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 1;18.

¹⁵⁴ Kaija Yrjänän haastattelu 10.12.2012, 1.

¹⁵⁵ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 2.

¹⁵⁶ Rinne 1989, 88.

että monet 1930 -1950-luvuilla syntyneiden opettajien vanhemmista halusivat lastensa saavan sellaista koulutuksellista pääomaa, jota paitsi he itse olivat jääneet. Maaseudulla kyse oli toisaalta myös osittain pakkotilanteesta, sillä tilojen elinkelpoisuus alkoi vähentyä. Vanha elämänmuoto ei enää tarjonnut työtilaisuuksia ja uusi edellytti kouluttautumista.¹⁵⁷ Tutkimusjoukkoni vanhempien koulutustaustaa tarkastellen voi syyksi lasten kouluttamiseen nähdä myös halun tarjota heille vähintään samanlainen koulutuksellinen pääoma ja näin mahdollisuus menestyä elämässä.

Näkemykset oppikoulujen opettajista olivat haastattelemieni opettajien kertomuksissa ristiriitaisempia kuin muistikuvat kansakoulunopettajista. Useimmat heistä kokivat oppikoulun opettajat ankarinakin auktoriteetteina, jotka korostivat oman oppiaineensa tärkeyttä. Kuri oli sääntillistä, mutta ”simputukseen” viittaavia tapauksiakin sattui joskus. Kuten Liisa asian muotoilee, opettajat saattoivat vallankäytössään olla oppilaita kohtaan mahdottomia, ilman, että asiaan puututtiin.

Oppikoulussa opiskeltiin ahkerasti ja sitkeästi. Esko mainitsee ongelmalliseksi kielten opiskelun. Jos vanhempien koulutustausta ei ollut kovin vahva, jäi oppikoululainen välillä vaille tarvitsemaansa apua, mikä tietysti hankaloitti opiskelua. Vahvuuksiaan Esko pääsi esittelemään koulunäytelmissä, joihin hän osallistui ahkerasti oppikoulun loppuun saakka. Laila kertoi innostuneensa juuri kielten opiskelusta, vaikka joutuikin koulun opetussuunnitelman mukaan opiskelemaan pitkän matematiikan, josta ei juuri ollut kiinnostunut. Musiikki, liikunta ja äidinkieli olivat Lailan vahvuuksia. Muut haastatellut opettajat eivät juuri erittele koulumenestystään. Liikunnallisuus ja musikaalisuus näyttäytyvät kuitenkin myös Liisan ja Tuulan puheissa heidän vahvuuksinaan puhuttaessa jatko-opintoihin pyrkimisestä. Tuulalla lisäksi taidot kuvataiteessa näkyivät jo lapsuudessa. Suuntautuminen musiikkiin näkyy varmasti eniten Kaijan, kanttori - isän kouluttaman etevän pianistin ja musiikin monitaiturin, kohdalla. Liikunta, musiikki, kuvataide ja kirjallisuus ovat aiheita, jotka näyttäytyvät eniten haastattelemieni opettajien muisteluissa kiinnostuksen kohteina ja vahvuuksina sekä koulussa että vapaa-ajalla.

Koulunkäyntivuosien myötä lukuaineet muodostuivat portiksi akateemiselle urakehitykselle ja yhteiskunnalliselle sijoittumiselle henkisen ja intellektuaalisen työn tekijäksi. Harjoitusaineet (musiikki, kuvataide, liikunta ja käsityö) taas edustivat korkeakulttuurisesti määriteltyä estetiikkaa ja makua. Se, mihin aineisiin kiinnittymällä oppilaat suun-

¹⁵⁷ Säntti, 2007, 411- 412.

tautuivat, kertoo Rinteen mukaan paljon heidän maailmankuvastaan, kulttuurisesta pääomastaan sekä tulevista uravalinnoistaan ja mahdollisuuksistaan.¹⁵⁸

Tarkastellessaan ominaisuuksia, joita kansanopettajakoulutukseen valikoituvilta on odotettu, Kivinen ja Rinne toteavat kaikkina aikoina painotetun fyysistä normaaliutta, kuu-
liaisuutta, nuhteettomuutta sekä tiettyjä tieto- ja taitokvalifikaatioita, ennen muuta musiikkisuutta, suullista esitystaitoa ja piirtämistä.¹⁵⁹

Rinteen tutkimuksen mukaan vuosina 1946 -1967 opettajakokelasvalinnassa korostuivat pohjakoulutuksen osalta menestyminen äidinkielessä, uskonnossa sekä harjoitusaineissa. Matemaattisten taitojen osuus ei näytä erityisesti painottuneen.¹⁶⁰ Verratessaan kyseisen aikakauden opettajaopiskelijoiden pohjakoulutuksen oppiainesuuntautumista aikaisempiin opettajasukupolviin Rinne on kuitenkin huomannut ruumiillisen ja musiikkis-kulttuurisen pääoman alkaneen nousta erottumiskriteerinä ohi perinteisen kielellisen ja uskonnollisen pääoman.¹⁶¹

Verratessaan tutkimuksessaan opettajakokelaiden valintaperusteita kulloiseenkin suomalaiseen mallikansalaiseen ihannetyyppiin Rinne näkee 1920-luvulta 1950-luvun loppuun asti korostuneen puhdasmaineisuuden, fyysisen terveyden ja musiikkisuuden. 1960-luvuilta lähtien alettiin painottaa esiintymistaitoja. Sen lisäksi korostuivat fyysinen terveys, hyväkäytöksisyys ja musiikkisuus. Kulttuurinen suuntautuminen ja harjoitusaineiden, kuten urheilun ja liikunnan harrastukset, auttoivat koulutukseen valikoitumisessa. Opettajan oli hyvä olla ekstrovertti, urheilullinen ja esiintymistaidoiltaan monipuolinen.¹⁶²

3.3. Vapaa-ajalla ja harrastuksissa

Useimmat haastattelemistani opettajista mainitsevat harrastuksista kysyttäessä ensin maaseudun tarjoamien harrastusmahdollisuuksien vähäisyyden. Kuitenkin jokaisen ker-

¹⁵⁸ Rinne 1989, 148.

¹⁵⁹ Kivinen & Rinne, 1994, 91–93.

¹⁶⁰ Rinne 1989, 157–158. Rinteen tutkimuksen mukaan ajanjaksolla 1946–1967 kansakoulunopettajaksi opiskelevien pohjakoulutuksen arvosanjakauma oli seuraavanlainen: käytös 10, huolellisuus 9,6, uskonto 8,5, äidinkieli 8,1, matematiikka, 7,2, liikunta 8,6, kuvaamataito 8,4, käsityö 8,5 ja musiikki 8,8.

¹⁶¹ Rinne 1989, 157–158.

¹⁶² Rinne 1986, 205–206; Kivinen & Rinne 1994, 91–93.

ronnasta käy ilmi, että kaikissa kodeissa pyrittiin omien mahdollisuuksien mukaan tarjoamaan lapsille tilaisuus vapaa-ajanviettoon ja harrastamiseen.

*Oikeestaan koko ajatus ei oo tullu mieleen sillä tavalla lapsena (...)Että lukemisesta olen pitänyt aina ja siihen oli mahdollisuus.*¹⁶³

*No...kyllä siihen (lapsuus) tietyksi leikkejä liittyy ja oikeestaan muistasin, että sitte kouluikäsenä siihen tuli urheilu vahvasti sen aikuisin välinein (...)Sitte kalastus oli yks(...). Mä saatoin päivät pitkät kulkee tuolla jokirannassa onkimassa.*¹⁶⁴

Kaija, Liisa ja Tuula mainitsevat omien vanhempien ohjanneen heitä tiettyjen harrastusten pariin. Kaijan kanttori-isä koulutti tyttärestään ammattitaitoisen pianistin.

*Soittamista ja soittamista (...)Kaija soittamaan! huutaa isä ja sillä lailla.*¹⁶⁵

*Mulla oli lapsena jo että äitinihän harrasti sitä (voimistelu ja kansantanssi) ja jostain, en tiedä mistä syystä, hän sitten mun neljäntoista vanhan, kun lähetettiin ensimmäisen kerran Tampereelle Varalaan kurssille. Mie kävin joka kesä voimistelukurssilla ja kansantanssikurssilla.*¹⁶⁶

*(...) äiti oli kyllä saanu sitte vähän samat lahjat (piirtäminen). Sit kun ne huomaa, et tykkään piirtämisestä, ni sit äiti osti mulle semmosia hienoja aina kangaskantisia piirustus...vähän niinkun vaivihkaa sitte. (...) Sekin oli meidän äidin ansioita, kun mä olin kanttorilla käynyt soittotunneilla, pianotunneilla, niin Hämeenlinnaan perustettiin musiikkiopisto ja äiti sano, mitäs jos sä pyrkisit sinne.”*¹⁶⁷

Esko, Laila, Liisa ja Tuula kertovat liikuntaharrastuksistaan. Suurimmaksi osaksi kyseessä oli omaehtoinen ja vapaamuotoinen liikkuminen kuten hiihtäminen, luisteleminen ja uiminen, Eskolla myös muu urheilu isompien lasten esimerkkiä seuraten. Liisan voimistelu- ja kansantanssiharrastuksen liikkeellepanijana ja innostajana oli äiti, joka otti tyttärensä mukaan omiin harrastuksiinsa ja ohjasi tätä osallistumaan kursseille ja koulutuksiin. Niinpä Liisa ohjasikin omaa kansantanssiryhmää ensimmäisen kerran jo teini-ikäisenä. Myös Laila innostui kansantansseista nuorisoseuraharrastuksensa yhteydessä.

Nuorisoseuralaisia olivat Lailan lisäksi Liisa ja Esko. Eskolla harrastus liittyi Kokemäen Nuorisoseuran näyttämötoimintaan, Lailalla ja kolmannen polven nuorisoseuralaisella Liisalla taas erityisesti kansantanssiharrastukseen. Tärkeä osa nuorisoseuratoimintaa

¹⁶³ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 1.

¹⁶⁴ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 3.

¹⁶⁵ Kaija Yrjänän haastattelu 10.12.2012, 2.

¹⁶⁶ Liisa Villasen haastattelu, 13.12.2012, 3.

¹⁶⁷ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 2;4.

oli Lailan muistelussa valmistautuminen maakunnallisille laulujuhille sekä nuorisoseuralaisten yhteinen vapaa-ajan vietto seuraleikkejä leikkien. Lailan aktiivista osallistumisista kuvaa seuraava muisto kotipaikkakunnalta:

*Kyllähän mä jokus sitte, kun mää olin jo ylioppilas, niin mää pidin sitte tervetuliaispuheenki siellä pääjuhlassa (...). Ja se nuorisoseurantalons pääjuhla oli siten se aina se iso juhla.*¹⁶⁸

Rinteen tutkimuksen mukaan eniten kansanopettajaksi valikoituvat ovat harrastaneet musiikkia, toiseksi eniten liikuntaa. Tyttöillä suuntautuminen liittyy eniten musiikkiin, pojilla liikuntaan. Neljän suosituimman harrastuksen joukkoon kuuluivat lisäksi uskonnollinen toiminta ja partio. Vuosina 1946 -1967 opiskelleilla naisilla musiikin (n.30 %) harrastamisen jälkeen uskonnollinen toiminta (n. 20 %) on ollut merkittävässä osassa. Liikunta (n.10 %) ja käsityö (n.10 %) seuraavat perässä jättäen tilaa muille harrastuksille (n. 30 %). Miehillä liikunta (n.50 %) ja musiikki (n. 20 %) ovat olleet suosituimpia partion (n.10 %) ja muiden harrastusten (n.20 %) seurattessa perässä.¹⁶⁹ Tutkimukseni opettajat vaikuttavat lapsuuden ja nuoruuden harrastustensa perusteella sulautuvan oman aikakautensa opettajaopiskelijoiden joukkoon. Liikunta ja musiikki näyttävät tärkeinä harrastuksina. Sen sijaan uskonnollista toimintaa kukaan ei tuonut haastattelussa esiin. Nuorisoseuraharrastus taas hieman korostuu pienessä tutkimusjoukossa.

3.4. Opettajankoulutuksessa seminaareissa ja opettajakorkeakouluissa

Kansakoulunopettajien seminaarikoulutus aloitettiin Suomessa 1860-luvulla. Seminaarikoulutuksen tuloksena saavutettua kansakoulunopettajan muodollista pätevyyttä alettiin virallisesti vaatia ensin maaseudulla ja sitten kaupungeissa, kuitenkin vasta 1800-luvun lopussa.¹⁷⁰ Opettajaseminaareista haluttiin alusta asti tehdä valtiollisen valistustoimen keskuksia¹⁷¹. Alun perin opiskelijavalinnassa korostui ajatus, että kansaa ja rahvasta ymmärtää vain sieltä itsekin tullut. Siksi suomalaisten kansakouluopettajien tausta oli vielä pitkään toisen maailmansodan jälkeenkin maalaislähtöinen. Opettajaopiskelijat haluttiin värvätä seminaareihin maaseudun väestöstä, jonne heidän ajateltiin

¹⁶⁸ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 6.

¹⁶⁹ Rinne 1989, 165–166.

¹⁷⁰ Rinne 1986, 47.

¹⁷¹ Kivinen & Rinne 1994, 87.

aikanaan palaavan kaltaisiaan oppineempina. Siksi opiskelijoita myös kohdeltiin siten kuin he tulisivat aikanaan kohtelevaan omia oppilaitaan. Erot varsinaisiin korkeakouluopiskelijoihin, kuten tuleviin oppikoulunopettajiin, olivat selkeät.¹⁷² Opettajaseminaareja perustettiin pieniin kaupunkeihin kuten Raaheen, Heinolaan, Raumalle ja Kajaaniin, joissa opiskelijoiden oletettiin välttävän suurkaupunkien houkutuksilta ja moraalisilta vaaroilta¹⁷³.

Toisen maailmansodan jälkeiset suuret ikäluokat ja toteutuva oppivelvollisuus vaativat yhä enemmän opettajia. Varsinkin maaseudulla epäpätevien opettajien osuus oli huolestuttavan suuri¹⁷⁴. Sodan jälkeen vallinneeseen voimakkaaseen opettajapulaan sekä kasvaviin vaatimuksiin opettajakoulutuksen uudistamisesta akateemisempaan suuntaan alettiin vastata rakentamalla lukuisten opettajaseminaarien ja Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun rinnalle usean opettajakorkeakoulun verkko¹⁷⁵. 1940 -1950-luvuilla Helsinkiin, Turkuun ja Ouluun perustetut väliaikaiset opettajakorkeakoulut kouluttivat ylioppilaspohjaisilla kahden vuoden linjoilla tulevia kansakoulunopettajia rinnan perinteisten nelivuotisten seminaarien kanssa.¹⁷⁶

Tutkimukseni opettajista Kaija ja Liisa hakeutuivat opiskelemaan seminaariin, Kaija Tornioon ja Liisa Savonlinnaan. Muut opiskelivat opettajakorkeakouluissa, Esko ja Laila Turussa, Helena ja Tuula Helsingissä.

Miettiessään syitä opettajankoulutukseen hakeutumiseen Kaija mainitsee vaihtoehtojen vähyyden. Useimmat koulutovereista jatkoivat keskikoulusta joko seminaariin tai luki-oon. Toisaalta Kaijan opettajankoulutukseen hakeutumisessa tärkeänä syynä oli hänen mielestään mahdollisuus hyödyntää pianonsoitto- ja muita musiikillisia taitoja. Lisäksi Kaija nostaa opettajan työstä maksettavan eläkkeen yhdeksi houkuttavaksi tekijäksi. Hänen mukaansa vielä 1950-luvulla eläkkeen saaminen työstä ei ollut itsestään selvyyttä.

Liisalle merkittävin syy opettajakoulutukseen hakeutumiselle oli isovanhempien, vanhempien, setien ja tätien sekä isosiskon esimerkki. Liisa oli syntynyt opettajasukuun.

¹⁷² Sääntti 2003, 173.

¹⁷³ Rantala 2011, 267.

¹⁷⁴ Rinne & Jauhiainen, 1988, 223.

¹⁷⁵ Kivinen & Rinne 1994, 88; Sääntti 2011, 269–271.

¹⁷⁶ Kivinen & Rinne 1994, 88. Vasta vuonna 1968 siirryttiin pelkästään ylioppilastutkintoon perustuvaan kolmivuotiseen koulutukseen. Vuosina 1973–1974 koulutus yhtenäistettiin ja siirrettiin yliopistoihin ja korkeakouluihin. Kuikka 1993, 112. Opettajakorkeakoululaitos nähdään nykyisin tärkeänä välivaiheena kehityslinjassa, jossa kansanopettajiston asema vähitellen kohentui pohjakoulutuksen, koulutuksen pituuden ja opintojen sisällön muuttuessa. Sääntti 2011, 269.

No kyl kai se on ku opettaja menee opettajan kanssa naimisiin, niin kyllä ne tietysti ne taipumukset ja kiinnostus tuommoseen työhön niin sitte on, kulkee mukana. (...) Ei siin ollu mitään mieltimistä. Se oli automaattista.(...) Me vaa äidin kans päätettiin, et nyt haetaan.¹⁷⁷

Myös Helena mainitsee yhdeksi opettajakoulutukseen hakeutumisensa syyksi äidin ja tämän opettajasisarusten ammatin vaikutuksen. Samoin Lailalla oli suvussaan opettajia, jotka kannustivat hakeutumaan alalle.

Mulla on suvussani hirveesti opettajia. On noita yläasteen ja lukion ja kansakoulun opettajia, et mul oli paljon semmosia suvussani. Nehän... no sitten kaikki sano, että mää olisin ihan sopiva opettajaks heidän mielestään, kun mää olin musikaalinen ja harrastin liikuntaa ja mul oli äidinkielestä aina kiitettävät ja nehän oli siihen aikaan tärkeitä arvosanoja, kun pyrki opettajanvalmistuslaitokseen.¹⁷⁸

Lailan hakeutumista alalle edesauttoi varmasti myös myönteinen kokemus lukion jälkeen vietetystä vaiherikkaasta vuodesta epäpätevänä opettaja kaksiopettajaisella kyläkoululla Siikaisissa. Kansakoulun opettajan ammatti ei kuitenkaan ollut Lailalle ainut vaihtoehto. Ennen opettajakorkeakouluun hakeutumistaan hän ehti opiskella vuoden Turun yliopistossa saksan ja englannin kieliä.

Lailan lisäksi myös Tuula mietti lukion jälkeen muitakin vaihtoehtoja. Taideopinnot Ateneumissa olivat haave, jota hän ei uskaltanut lopulta lähteä tavoittelemaan. Lääketieteelliseen pääsy kariutui pääsykokeissa fysiikan, kemian ja matematiikan osioon. Toisella yrittämällä Tuula pääsi opettajakorkeakouluun. Kansakoulunopettajan ammatissa kiehtoivat lasten kanssa työskenteleminen.

Mä voisin sanoo kai ehkä niin, että mä ajattelin, et siinä mä pärjään. Ja sitte tuota ajattelin, että se...se niinku sisältää elämäs...en mä nyt osaa sanoo, tää on ehkä juhlallisesti sanottu, mutta elämään antaa semmosta sisältöä, mitä mä haluan.¹⁷⁹

Opettajaisän esimerkkiä lähti ammatinvalinnassa seuraamaan myös Esko. Isän sairautumisen ja kuoleman vuoksi nelilapsisen perheen taloudellinen tilanne oli tiukka ja siksi kaksivuotinen opettajakorkeakoulu tuntui seminaaria paremmalta vaihtoehdolta. Myös Helena ja Laila kertovat opettajakorkeakouluopintojen lyhyen keston painaneen vaaka-

¹⁷⁷ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2013, 1,4.

¹⁷⁸ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 7.

¹⁷⁹ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 7.

kupissa. Aikana ennen opintotukijärjestelmää oli monille tärkeää päästä valmistumaan ammattiin nopeasti.

Tutkimukseni opettajien syyt opettajankoulutukseen hakeutumiseen vaikuttavat hyvin käytännöllisiltä. Janne Säntin tutkimuksessa varsinkin useat naisopettajat korostivat kutsumuksen opettajan ammattiin heränneen jo lapsuudessa. Tällaista varhaisen ammatillisen tietoisuuden esiin nostamista en havainnut oman tutkimukseni haastateltavien vastauksissa. Varhainen alalle antautuminen tavataan liittää juuri kutsumusopettajiin, mutta kutsumus voi herätä myös työn yhteydessä aikuisiällä.¹⁸⁰

Opettajakoulutukseen valikoiduttiin kaksivaiheisen karsinnan kautta. Pohjakoulutuksen, työkokemuksen, harrastuneisuuden, suositusten ja muiden alalle sopivaksi todistavien lausuntojen ja asiakirjojen¹⁸¹ perusteella valikoiduttiin pääsykokeisiin. Pääsykokeet olivat haastattelemieni opettajien muistikuvien mukaan kaksipäiväiset ja tiukat. Niissä testattiin muun muassa suullista esityskykyä, musikaalisuutta, liikunnallisuutta ja piirustustaitoa. Jokainen pyrkijä joutui myös laitoksen johtajan puhutteluun. Valikoituminen opettajakoulutukseen oli miehille helpompaa kuin naisille. Miesten helpompaa tietä opettajankoulutukseen auttoivat sukupuolikiintiöt, jotka olivat käytössä 1980-luvulle saakka. Niiden tarkoituksena oli estää mieskansanopettajien määrän väheneminen, mikä oli nähty uhkana jo 1940-luvulta saakka.¹⁸²

Seminaari- ja opettajakorkeakouluissa opiskelemisen erot näyttäytyvät tutkimukseni opettajien puheissa opetuksen luonteesta ja opiskelijoiden valvonnasta. Seminaarin käyneet Kaija ja Liisa kuvailivat opiskelua turvalliseksi, kodikkaaksi, koulumaiseksi ja perusteelliseksi. Opiskelu ja oppiainesisällöt muistuttivat lukion vastaavia. Lukuaineiden lisäksi ns. harjoitusaineina opiskeltiin käsityötä, musiikkia, liikuntaa, kuvataidetta sekä maatalousoppia. Seminaariyhteisöt opettajineen ja opiskelijoineen olivat tiiviitä ja ”seminaarin henki” ja perinteet kuvautuvatkin tärkeinä osina opiskeluaikaa. Koska osa opiskelijoista hakeutui seminaareihin varsin nuorena, keskikoulun jälkeen, oli opiskelijoiden valvonta ja ohjaus tiukkaa.

(...) me oltiin maailmalta niinku suojassa. Meil ei tullu mitään lehtiä eikä ollu radiota eikä mitään. (...) No sitten siellä (seminaarilaisten talvipäivillä Torniossa) oli tietysti aikuisia ihmisiä paljon, kaksikymppisiä. Mää olin niinkun nuoremasta päästä, määhän olin silloin jottain kahdeksantoista. No eiköhän vaan jotkut

¹⁸⁰ Sääntti 2007, 117–118.

¹⁸¹ Kts. esim. Rinne 1989, 174.

¹⁸² Rinne 1989, 139.

*menneet kuule illalla yleisiin tansseihin. Ja seurauksena oli se, että rehtorin puuttelu seuraavana arkipäivänä niille, jotka oli ollu. Ja siel oli kai ollu yks opettaja vähän silmällä pitämässä, että ketkäs ne tänne tulivat.*¹⁸³

Toisaalta oppilaiden hyvinvoinnista huolehdittiin myös tarkasti.

*Ja meidän rehtori oli hyvin tarkka. Ja se piti meitä, kun osa oli alaikäisiä, mie olin silloin jo täysikänen, niin hän piti meitä niinkun isoina koulutyttöinä. Hyvin tarkkaan katso, että millä tavalla oltii ja oliko maalia .Ei saanu olla maalia eikä liian hienoja vaatteita. Mut se oli hyvää opetusta, et opettajat oli hyvin miellyttäviä kaikki. (...) et hän (rehtori) teki silläkin lailla, et jos oli jos oli varattomia tyttöjä, niin kustans heidän kotimatkat. Ja piti ja anto kahvia ja vähän noin ohimennen anto jonkun ruokapaketin.*¹⁸⁴

Opettajakorkeakouluissa opiskeltiin samoja aineita kuin seminaareissa. Harjoitusaineiden listaan Helena ja Tuula lisäävät vielä kotitalouden. Opetussuunnitelmissa huomioitiin opiskelijoiden suorittama lukion oppimäärä. Varsinaisten opettajaopintojensa ohessa opiskelijat saattoivat suorittaa myös yliopistollisia arvosanoja muun muassa kasvatustopissa ja psykologiassa. Lisäksi opiskelijat saattoivat jättäytyä pois luennoilta ja harjoituksista, mikä seminaareissa ei tullut kysymykseen. Opiskelun yliopistomaisuutta korosti sekin, että työvuosi oli lyhyempi kuin seminaareissa.¹⁸⁵

*Mä luulen, että se oli aika tommonen avara peruslinja, että jokainen vastasi omista opinnoistaan ja omalla tavallaan.*¹⁸⁶

Vaikka opettajakorkeakouluissa pyrittiin erottautumaan maalaisseminaareista, niissä näyttää eläneen seminaarihenki, jota ylläpitivät kouluhallituksen kontrolli ja opettajakunnan seminaaritausta. Huolimatta siitä, että opiskelijoiden henkilökohtaiseen elämään puututtiin vähemmän kuin seminaareissa, kontrolliin ja seminaarihenkisyyteen viittaa esimerkiksi se, että opiskelijoita rangaistiin alkoholin käytöstä tai saatettiin erottaa harrastuksen puutteesta.¹⁸⁷

Esko, Helena, Tuula ja Laila kuvaavat opiskeluaan opettajakorkeakoulussa miellyttävänä, mutta tiiviinä ja raskaanakin. Kahteen opiskeluvuoteen mahdutettiin kansakoulussa

¹⁸³ Kaija Yrjänän haastattelu 10.12.2012

¹⁸⁴ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 4; 7.

¹⁸⁵ Säntti 2011,272.

¹⁸⁶ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 3.

¹⁸⁷ Säntti 2011, 272.

opettavien aineiden, kasvatustieteen ja erityiskasvatustieteen opiskelu sekä opetusharjoittelut.

*Se oli kuule täyttä päivää! (...) Se oli kun kato täyty jäädä harjoittelemaan soittoa ja ja sitten sitten niitä valmisteluja. Ja sit siinä koko ajan oli luentoja ja harjoituksia ja sit sinä toisena vuonna alko oleen sit opetusharjoittelua kanssa. Että se oli hyvin tiivistä. (...) Se oli aivan mahdotonta se rulljanssi sitte. Pienessä ajassa pantiin kauheesti läpi.*¹⁸⁸

Seminaarien ja opettajakorkeakoulujen pyrkimyksestä opettajakoulutuksen monipuolisuuteen ja tulevien opettajien monitaitoisuuteen kertovat lukuisat opiskeltavat aineet. Erityisinä ja erikoisina seikkoina tutkimukseni opettajille oli jäänyt mieleen tiivis soittoharjoittelu sekä maatalousoppi, joka sisälsi muun muassa harvennushakkuusuunnitelman ja kotieläinten ruokintasuunnitelman laatimisen. Kuten seminaareissa myös opettajakorkeakouluissa opiskelijat suorittivat opiskeluun liittyviä tehtäviä (käsityömallien tekeminen ja kasvien kerääminen sekä maa- ja metsätalousharjoittelu) kesälomalla. Antoisaksi ja monipuoliseksi kokemastaan koulutuksesta huolimatta kaikki opettajakorkeakoulussa opiskelleet haastattelemani opettajat arvioivat, että tiukan opiskeluaikataulun vuoksi he jäivät vaille monia opettajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja, joita seminaarikoulutuksen saaneet ehtivät hankkia.

*Eihän meille, eihän meille siellä annettu semmosta valmiutta, meiltä puuttu paljon semmosta, mitä koki sitten myöhemmin, että seminaareista valmistuneilla oli. Koska seminaarikoulutus kesti pidemmän ni...se oli tämmöstä hätästä hutiloimisesta, et paljon ihan semmosia...semmosia käytännön asioita varmaan jäi oppimatta ja selvittämättä, mutta tietysti niitä nyt sitten käytännössä (...)*¹⁸⁹

Yhteinen harrastaminen sekä seminaareissa että opettajakorkeakouluissa oli aktiivista. Vilkkaan harrastustoiminnan myötä opiskelijoille haluttiin antaa mahdollisuuksia kehittää itseään ja myöhemmin omalla koulullaan virittää erilaista harrastustoimintaa sekä koululaisille että paikkakunnan muulle väestölle.¹⁹⁰

Kuorot, näytelmä-, valokuvaus- ja liikuntakerhot sekä kristillispohjaiset kerhot kuuluivat tutkimukseni opettajien oppilaitosten harrastustarjontaan, johon jokainen kiinnostuksensa mukaan osallistui. Kaijan harrastaminen suuntautui jälleen musiikkiin, kuoro-

¹⁸⁸ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013,8, 10.

¹⁸⁹ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012,8.

¹⁹⁰ Kuikka 1993, 105.

jen ja yksinlaulajien säestämiseen. Liisa lauloi kuorossa ja näytteli näytelmissä. Laila taas muisteli erityisesti kuoroa, liikuntakerhoa ja kristillistä naistenkerhoa.

Merkittäväksi opettajakoulutuksen harrastustoimintaan liittyviksi tapahtumiksi haastattelemani opettajat mainitsivat laitosten yhteiset talvi- ja syyspäivä-tapahtumat, kristilliset hiljaiset päivät, urheilukilpailut sekä kulttuurikilpailut, joissa kisattiin mm. kuoro- ja yksinlaulussa, soitossa, liikunnassa, lausunnassa. Kaija kertoi osallistuneensa aina kilpailuihin pianonsoitolla. Liisa muisteli Kaijan voittaneen pianonsoittosarjan Helsingissä järjestetyissä kilpailuissa. Itse Liisa ohjasi kahtena vuonna opiskelijatoveriensä voimisteluesityksiä, jotka menestyivät hyvin omassa sarjassaan.

Opettajakorkeakouluissa lisäksi ylioppilaskuntatoiminta oli yksi harrastamisen muoto. Siihen liittyvään toimintaan olivat osallistuneet Esko, Helena, Laila ja Tuula. Omien sanojensa mukaan esiintymishaluinen Esko valittiin ylioppilaskunnan isännäksi. Näin juhla- ja ohjelmatoiminnan järjestäminen tulivat hänelle tutuiksi. Illanvietoissa Esko vastasi humoristisista esityksistä.

Tutkimukseni opettajien mukaan sekä seminaareissa että opettajakorkeakouluissa oppilaitoksen henkilökunta oli vahvasti mukana ohjaamassa harrastustoimintaa ja järjestämässä yhteisiä juhlia, joissa opiskelijoille juhla järjestelyiden lisäksi haluttiin opettaa oikeanlaista juhlaikäytöstä. Opiskelijoita ohjattiin itse suunnittelemaan ohjelmaa niin juhliin kuin kilpailuihinkin, jotta vastaavanlainen toiminta tulevilla työpaikoilla onnistuisi. Yhteisen juhla- ja harrastustoiminnan kautta ehdottomina auktoriteetteina koetut opettajat tulivat myös läheisemmiksi opiskelijoille. Tuula muistelee:

Niin se oli niin hauska sillä lailla, et sinne tuli opettajat mukaan ja me järjestettiin tarjoilut ja ohjelmat ja kaikki siihen ja tota ne oli...meidän nää papatkin, kun määhän tykkäsin siitä Ruudusta, siitä rehtori Martti Ruudusta, ihan sillä lailla ni se tuli niin vapaasti sinne mukaan.¹⁹¹

Opettajavalmistuslaitosten opettajien taitavuus, vaativuus ja auktoriteettiasema korostuvat kaikkien haastattemieni opettajien puheissa. Opetus koettiin motivoivana. Opiskeluaika niin seminaareissa kuin opettajakorkeakoulussa on jättänyt miellyttävät muistot.

¹⁹¹ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 8.

Minkälaiseen opettajuuteen seminaarilaisten ja opettajakorkeakoululaisten koulutuksella haastattelemiени opettajien mielestä sitten ohjattiin? Esimerkkikertomuksilla seminaarilaisten tiukasta valvonnasta Kaija toi esiin näkemystään asennekasvatuksesta, jolla tulevia opettajia haluttiin ohjata asialliseen, siveäänkin elämäntapaan. Liisa ja Laila taas näkivät opiskelussa ohjatun monitaitoisen, osallistuvan, innostavan ja tunnollisen, vanhaan tapaan kansansivistäjänä ja kylän keskuksena toimivan opettajan malliin.

*No kyllähän se oikeestaan viä siihen tähtäsi, että meistä tehtiin semmosia monitaitajia, olis tarvinnu ja semmosia osallistujia, että tuommosta kyllä. (...) Että kyl se taustalla oli se, että opettajan pitäis olla semmonen kansansivistäjä siellä, mihin hän menee ja se osallistuja ja ja innostaja tekemään kaiken näköstä. Kulttuurillista nimenomaan.*¹⁹²

Esko, Helena ja Tuula taas kokivat koulutuksen antaneen jokaiselle vapaat kädet muodostaa oma näkemyksensä opettajana toimimisesta.

*Tuskin meistä mitään erikoisia ”kynttilöitä” yritettiin tehdä... Kansakoulunopettajia semmosia.*¹⁹³

*(...) mut se oli jollain lailla niin vapaata se kaikki. Siinä mielessä että, siis kyllähän siellä kunnolla vaadittiin osaaminen, mutta se henki oli aika hyvä ja vapaa.”*¹⁹⁴

Tutkimukseni opettajien näkemysten hajonta kuvastaa sitä murrosta, joka suomalaisen kansanopettajan opettajakuvassa ja roolissa oli 1950-luvulta¹⁹⁵ alkaen hiljalleen tapahtumassa. Toisen maailmansodan jälkeinen Suomi oli vielä maatalousvaltainen ja yhteinäiskulttuurissa elävä. Suurin osa väestöstä asui maaseudulla. Siellä opettajien asema oli yhä näkyvä ja heidän oletettiin osallistuvan kylän kaikkiin rientoihin. Opettajat erotti rahvaasta koulutuksessa kertynyt kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma. Opettajilta odotettiin sekä joustavuutta että monitaituruutta lukuisissa luottamus- ja harrastustoimissaan.¹⁹⁶

Rinteen mukaan kansanopettajuuden mallikansalaisuusideaalin kutsumusluonne - uskollisuus, ahkeruus, nuhteettomuus, hurskaus- esiintyivät virallisen lainsäädännön ja komiteamietintöjen rekrytointisäädöksissä alussa selkeästi ja paljaina. Vähäisin muutoksin 1860-luvulla synnytyt mekanismit ja kansalaismalli säilyivät aina 1950-luvulle asti. Toinen maailmansota merkitsi sekä kansanopettajien määrällisessä laajenemisessa että

¹⁹² Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 12.

¹⁹³ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 8.

¹⁹⁴ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2021, 10.

¹⁹⁵ Kts. esim. Rantala 2005, 213.

¹⁹⁶ Säntti 2003, 172–173; 180.

mallikansalaisuuden ideaalin muuttumisessa keskeistä murroskohtaa. Sotaa seurannut opettajapula, suuret ikäluokat, voimistuva teollistuminen sekä kaupungistuminen kään- sivät kansanopettajuuden kasvuun ja tähän asti maaseudun kutsumusopettajana toimi- neen kansanopettajuuden perustyyppiin kohti teollisuustajajamia, kaupunkeja ja modernia elämänmuotoa. 1950-luvulle ajoittuvat murrokset, joissa kutsumuksen rinnalle astuvat yhä suuremmissä määrin esiintymistaito ja koulumenestys.¹⁹⁷

Yhteiskunnan modernisoitumisen ja kaupungistumisen myötä opettajien suhde lähiyh- teisöön alkoi hiljalleen muuttua. Yhteiskunnan moniarvoistuminen heijastui eri tavoin maaseudulla kuin kaupungeissa, joissa elämäntavat ja kulttuuriset oletukset olivat entis- tä monimuotoisempia.¹⁹⁸ Kaupungeissa opettajien vaikutuspiiri rajoittui yhä enemmän vain oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa¹⁹⁹. Kansakoulunopettajien työnkuva alkoi vä- hitellen muuttua, sillä viranhoidon ulkopuoliseen toimintaan kohdistetut odotukset vä- henivät. Opettajien piti edelleen toimia nuhteettomasti²⁰⁰, mutta enää heidän ei niin ha- lutessaan tarvinnut osallistua viran ulkopuolella paikallisyhteisön toimintaan. Työ muut- tui virkamiesmäisemmäksi.²⁰¹

1970-luvun peruskoulu-uudistuksessa²⁰² kansakoulunopettajista tuli luokanopettajia. Elämän muuttuessa moniarvoisemmaksi opettajien tilanneherkkyyttä alettiin korostaa. Koulun välittämät tietosisällöt laajenivat ja niitä tuli lisää. Ajatus kaikkietävästä ja kaikki alat hallitsevasta opettajasta ei ollut enää ajankohtainen. Opettajat muuttuivat hiljalleen tiedonjakajista menetelmien hallitsijoiksi. Myös näkemys opettajasta malli- kansalaisena alkoi hävitä.²⁰³

¹⁹⁷ Rinne 1986, 208- 209.

¹⁹⁸ Säntti 2003, 174.

¹⁹⁹ Rantala 2003, 9.

²⁰⁰ Opettajan mallikansalaisuuden ajatuksen voidaan katsoa hävinneen viranomaisteksteistä vasta 1990- luvulla. Jukka Rantala esittelee Hannu Simolan huomion, jonka mukaan vuoden 1967 opettajavalmistus- toimikunnan mietinnössä opettajalle asetetut mallikelpoisuusvaatimukset olivat jo selvästi menettäneet voimaansa, ja vuoden 1975 opettajakoulutusmietinnössä teema esiintyi viimeisen kerran eksplisiittisesti. Kuitenkin vasta 1990-luvun alussa peruskoululaista poistettiin pykälät, joilla sanktioitiin opettajan sopi- maton käytös viran ulkopuolella. Rantala 2004, 29; Simola 1995, 237–238.

²⁰¹ Rantala 2005, 213.

²⁰² Kts. esim. Ahonen, Sirkka: Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Kirjakas Ky . Helsinki 2003.

²⁰³ Säntti 2003, 180 -182.

3.5. Opettajaksi Toijalaan

Helena valmistui kahden vuoden opiskelun jälkeen Helsingin opettajakorkeakoulusta vuonna 1955. Ensimmäisen työvuotensa hän vietti Tuuloksessa, mutta siirtyi jo seuraavana vuonna opettajaksi Toijalan kauppalan Keskustan kouluun. Kuten muutkin opettajakorkeakoulusta nopeasti valmistuneet tutkimukseni opettajat, myös Helena koki työuran alun haasteellisena:

*Se oli mielenkiintoista. Oikeastaan koulutuksesta ei saanu valmiuksia, ol-
lenkaan. Että mä sain ensimmäisen luokan, jossa oli kolmekymmentä neljä
taikka viis oppilasta. Ja...itsekin olin hyvin nuori. Olin vasta kaksikym-
mentäyksi täyttännyt ja minä luulen, että sillä voimalla sitä sitten viihdyin
lasten kanssa.²⁰⁴*

Vuonna 1956 Toijalaan saapuivat myös seminaarilaiset, juuri Tornioista valmistunut Kaija ja Savonlinnasta vastavalmistunut Liisa. Molemmat olivat löytäneet aviopuolison opiskelijatovereiden joukosta ja nuoret pariskunnat aloittelivatkin nyt opettajanuraansa yhdessä. Kaija ja puolisonsa Ari asettuivat Pappilan koululle, josta jäivät eläkkeelle noin neljäkymmentä vuotta myöhemmin. Liisan ensimmäinen työpaikka oli Keskustan koululla. Sieltä hän siirtyi vuoden jälkeen Pappilan koululle, jossa Niilo-puoliso oli jo ehtinyt työskennellä perheen Toijalaan tulosta lähtien. Sekä Liisa että Niilo työskentelivät Pappilan koululla koko opettajanuransa ajan.

Esko valmistui 1957 Turun opettajakorkeakoulusta ja sai samana vuonna työpaikan Toijalan Keskustan koululta. Sieltä hän siirtyi Nahkialan koulun opettajaksi 1958. Myös Helenasta, joka avioitui Eskon kanssa, tuli Nahkialan koulun opettaja 1960. Molempien ura Nahkialan koululla kesti yli kolmekymmentä vuotta.

Vuonna 1958 Helsingistä Toijalaan saapui opettajapariskunta Tuula ja Aimo Vuokola. Heistä tuli yli kolmeksikymmeneksi vuodeksi Keskustan koulun opettajia.

Joukon nuorimman, Turun opettajakorkeakoulusta vuonna 1962 valmistuneen Lailan, ensimmäinen työpaikka oli pienen kylän kaksiopettajaisella koululla Karviassa. Siellä Laila toimi vuoden ajan koulunjohtajana, kunnes siirtyi opettajaksi Toijalaan Keskustan koululle, josta jäi eläkkeelle 1998.

²⁰⁴ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 4.

Toijala oli 1950 -1960-luvuilla tapetti- ja terästeollisuuden avulla eteenpäin pyrkivä, hieman yli 7000 asukkaan radanvarsikauppala. Väestöstä suurin osa sai elantonsa tehdasteollisuudesta, mutta myös liikenne (Valtion rautatiet), rakennustoiminta, kauppa sekä maa- ja metsätalous olivat merkittäviä työllistäjiä. Karjalaisen siirtoväen lisäksi paikkakunnalle oli muuttanut toisen maailmasodan jälkeen paljon uusia asukkaita. Pula asunnoista oli kova. Kulttuuria ja harrastusmahdollisuuksia tarjosivat esimerkiksi kaksi harrastelijateatteria, nuorisoseura, partiotoiminta, kirkkokuorot, kansalais- ja työväenopistot sekä urheiluseurat.²⁰⁵

Nimenomaan minun mielestäni mä koin tän...mä koin tän tämmösenä juna...risteyspaikkana. (...)Oli ihmisiä oli vähän. Ja talot oli matalia ja pieniä. Ja ..on se on ihan... ei voi samaks kuvitella tätä paikkaa ku siihe verrataan, mitä silloin.²⁰⁶

Toijalan kauppalan kolmesta alakoulusta suurin oli Keskustan koulu, jonka oppilasmäärä 1950 -1990-luvuilla vaihteli 400 -500 välillä²⁰⁷. Toiseksi suurimman, Nahkialan koulun, oppilasmäärä liikkui 1950 -1990-luvuilla 150 -200 välillä²⁰⁸ ja pienimmän, Pappilan koulun 100 -200 oppilaan välillä²⁰⁹.

Vuosina 1954 -1966 opettajavaihto oli paikkakunnalla runsasta. 20 % opettajista pyysi keväällä 1965 johtokunnalta todistusta viranhakua varten. Paikkakunnan kansakouluhistoriikki esittää syyksi opettajien lähtöhalukkuuteen lukuisten virkojen väliaikaisuuden sekä huonon palkka- ja asuntotilanteen.²¹⁰

Paikkakunnalle jääminen mietitytti aluksi Helenea ja Lailaakin, mutta palkkaus – tai asuntotilanteen ongelmia he eivät mainitse syyksi. Hiljainen kauppala kuraisine teineen ja asukkaiden hämäläinen sisäänpäinkäänntyneisyys sai heidät pohtimaan paikkakunnan vaihtoa. Kuten muillekin tutkimukseni opettajille myös heille perheen perustaminen ja harrastustoimintaan mukaan lähteminen alkoivat helpottaa Toijalaan sopeutumista.

Ja minä ajattelin, että kyllä minä en täällä kauan aikaa ole! Että minä matkustelen sitten kesäkaudet! Mutta kuinka ollakaan se perhe tuli sitten...Ja tämä on ol-

²⁰⁵ Favorin 2008, 290 -291; 353; 455 -462.

²⁰⁶ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 11.

²⁰⁷ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 12.

²⁰⁸ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 11.

²⁰⁹ Kaija Yrjänän haastattelu 10.12.2012, 6.

²¹⁰ Villanen 167, 116.

*lut hyvin...hyvin hyvä perheelle tämä... kaupunki tai kauppala. Silloin se oli hyvin toisenlainen.*²¹¹

*(...)ihmiset oli semmosia varuksellisia ja vaikeasti lähestyttäviä. Että mää ensin, me oltiin pitkään, et ei me täällä, et me muutetaan pois täältä, mut kun sit menttiin harrastustoimintaan mukaan niin sit tota niihin tutustu ja todettiin, et voi ku ihania ja sydämellisiä ihmisiä.*²¹²

Toijala²¹³ kasvoi vuosien mittaan 8000 asukkaan kaupungiksi. Kuten muuallakin Suomessa maatalouden merkitys elinkeinona väheni teollisuuden ja palvelualojen kasvattessa osuuttaan.²¹⁴ Maaseutumaisuus ja kuraiset kadut väistyivät kaupungistumisen tieltä.

Paikkakunnalle asettumiseen ja opettajantyöhön tottumiseen vaikuttivat myös kollegat sekä se, millaiseksi koulun ilmapiiri koettiin. Liisan ja Kaijan kokemukset Pappilan koululta olivat alusta alkaen kotoisia.

*Et se oli mukavaa. Meil oli semmonen perhe niinku se nyt oli loppuun asti, että se oli Yrjänät, Villaset, sitte oli Raija Joela...Martta Aalto ja Tuovi Mattila, mut ne jäi pian eläkkeelle ne oli äidin ikäisiä ihmisiä. Et se oli sellanen perhe, et meil oli sitten, et meil oli siis lapsenlapsia loppujen lopuks koulussa.*²¹⁵

Tuulalla ja Helenalla taas oli alkuvaiheessa tunne nuoremman ja vanhemman opettajasukupolven erojen korostumisesta.

*No sit ehkä meiltä opettajiltakin sitte odotettiin tai vanhemmat opettajat odotti meiltä semmosta kunnan käytöstä, että sukan saumat suorassa ja tukka kammat-tuna (...) No Vähämäki oli tän koulun johtaja ja sitte sanottiin, että aina, kun on opettajakunnan kokous, siis tommonen isompi, niin pitää olla mustissa vaatteissa arvokkaasti. Ja tota me oltiin, meit oli muitakin nuoria opettajia, jotka siin oli sitte, että mitä ihmettä? Mustissa vaatteissa? Mitä me surraan? Ja tota mäkin sitte ostin semmosen Marimekko-jakun semmosen kirkaan punasen, jos oli siniset raidat ja mun mielestä hirveen nätti ja menin semmosena sinne.*²¹⁶

Mun mielestäni siellä (Nahkialan koulu) oli melko ankara ...meininki. (...) Oli semmoset vanhanajan opettajat, jotka vaati tosi tiukkaa rivissä kulkemista ja mä hiukan...hiukan sitten helläsin sitä ja purnasin...Mutta kyllä se koko ajan siitä inhimillistyi. (...) Vanhan kansan opettaja on jo omat raaminsa hankkinu eikä osaa tavoistaan luopua. Ja mä eräänlainen purnari siinä olin (...) Hyvin tiukkoja

²¹¹ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 5.

²¹² Laila Heikkilä haastattelu 8.1.13, 15.

²¹³ Vuonna 2007 yhdistyivät Akaan kaupungiksi Toijalan kaupunki ja Viialan kunta. Vuonna 2010 Akaan kaupunkiin liitettiin myös Kylmäkosken kunta.

²¹⁴ Vuokola & Yrjänä 1984, 2.

²¹⁵ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012,9.

²¹⁶ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12. 12, 13

*järjestyssäantöjä vastaan. Tulee nyt mieleen tämmönen, että tämmönen ankara äänettömästi rivissä kulkeminen.*²¹⁷

Sekä vanhemmilta että nuorilta kollegoilta saatiin kuitenkin myös tukea työhön perehtymisessä ja paikkakuntaan tutustumisessa. Uudet opettajat alkoivat osallistua aktiivisesti paikkakunnan kulttuurielämään, joka osin heidän ansiostaan vilkastuikin huomattavasti. Kuorot, seurat ja yhdistykset saivat heistä aktiivisia toimijoita. Viran puolesta ei osallistumista Toijalan kokoisessa kaupungissa opettajilta enää odotettu, vaan kukin saattoi hakeutua toimintoihin kiinnostuksensa ja harrastuneisuutensa mukaan.

*Kyllä mä sanosin että että siinä vaiheessa elettiin semmosta aikaa, että opettaja saatto tehdä kyllä hyvin paljon oman työnsä koulussa, siis sen opetustyön... ja ja se oli siinä. Että ei hirveesti tarvinnu osallistua ulospäin (...) että sai itse hakee taikka joutua harrastuksiin mukaan ja toimia sitte noin koulun ulkopuolella.*²¹⁸

Lailalla, joka oli työskennellyt ennen Toijalaan tuloaan vuoden pienen kylän koulussa Karviassa, oli kokemus myös opettajan perinteisestä roolista kylän keskushenkilönä.

*Se oli kuule semmosta just kun mä kerroin että vähän samaa, kun mitä siinä kun mä epäpätevänä olin niin se maalaiskylä ja kans justiin opettaja oli semmonen, joka organisoi kaiken muunkin siellä.*²¹⁹

Ensimmäisenä vuotenaan Laila oli opettajantyöhönsä liittyen hoitanut kylän kirjastoa, ohjannut koululla kerhoja sekä lapsille että aikuisille, järjestänyt uskonnollisia tilaisuuksia koululla sekä esiintynyt kylällä järjestetyissä tilaisuuksissa. Muutos työnkuvassa Toijalaan saapua oli huomattava.

Kaikki tutkimukseni opettajat ehtivät toimia kansakoulunopettajana useita vuosia. Mietittäessä opettajanuran varrella tapahtuneita muutoksia esiin nousee haastateltavien puheissa peruskoulu-uudistus, joka toteutettiin Toijalassa 1976²²⁰. Kansakoulunopettajista tuli tuolloin luokanopettajia. Virkanimikkeen vaihtumisen lisäksi uudistus toi mukaan muutakin. Oppilaiden valmentaminen oppikouluun pyrkimistä varten loppui ja alakoulun opettajat saivat opetettavakseen kaikki oppilaat ensimmäisestä kuudenteen luokkaan saakka. Erottelu kansakoulun jatkuoluokille jääviin ja oppikouluun meneviin nuoriin lakasi. Rinnakkaiskoulujärjestelmä lopetettiin ja nuorten erottelu siirtyi kuudenteentoista

²¹⁷ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 6.

²¹⁸ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 10.

²¹⁹ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 13.

²²⁰ Favorin 2008, 412.

ikävuoteen, jolloin valikoiduttiin joko lukioon, ammattikouluun tai työelämään.²²¹

Peruskoulun tavoitteena oli taata kaikille tasaväkkiset jatkokoulutusmahdollisuudet. Jo-kaista yksilöä haluttiin tukea saamaan itselleen mahdollisimman korkea yleis- ja am-
mattisivistys, jotta kukin voisi hakeutua kykyjään ja harrastuksiaan vastaavalle paikalle
yhteiskunnassa sen aktiivisena, kulttuuria luovana jäsenenä.²²² Käytännön muutoksia
opettajat eivät pitäneet uuden systeemin sisäänajon jälkeen mullistavina. Laila kuitenkin
tarttui haastattelussa peruskoulu-uudistuksen vaikutuksiin. Hän näki uudistuksen oppi-
laita turhaan tasapäästäneenä toimenpiteenä, jota myöhemmin yritettiin epäonnisesti
korjailla yläasteen tasokursseilla.

Muina omiin opettajanvuosiin kuuluneina muutoksina opettajat mainitsivat oppilashuol-
lon siirtymisen yhä enemmän koulun hoidettavaksi. Lisäksi erityisopetus uudistui. Kes-
kustankoululle perustettiin apukoulu tarkkailuluokkineen, jonne oppilaita siirrettiin tar-
vittaessa. Kiertävä pu-lu-ki- erityisopettaja²²³ tuli luokanopettajien avuksi oppimisvai-
keuksien kanssa painivien oppilaiden opetukseen.

Tutkimukseni opettajat mainitsevat opettajanuransa alkuvuosien koulukurin olleen tiuk-
kaa. Lapset olivat kilttejä ja tottelevaisia. Varsinkin naisopettajien muisteluissa lasten
kerrottiin automaattisesti ymmärtäneen paikkansa oppilaana. Kurinpidollisia ongelmia
esiintyi vain harvoin. Vuosien saatossa oppilaat muuttuivat rohkeammiksi ja avoi-
memmiksi. Opettajien ja oppilaiden suhde muuttui vähemmän muodolliseksi. Muun
muassa opettajien teittely loppui. Uudet opetusmenetelmät, työskentelytavat ja opetus-
teknologia muuttivat koulutyötä, mutta tutkimukseni opettajat kokivat silti tärkeäksi
järjestyksen säilyttämisen luokassa.

*Sit se oppilasaines aina vaan, kyl se vapautu aina enemmän ja enemmän.
(...)vaikka nyt niitä ryhmätöitä tehtiin ja muuta niin en mää jaksanu sitä hälinää,
että kyllä siihen opetin, että voi tehdä hiljsemminki hommia.*²²⁴

*(...) ku vapautu koko elämä, ni sitte vapautu kyllä koulumaailmassaki ja. Mut-
ta..ehkä mä kuitenkin pidin, minä ainakin, ni jos mä ihaku itsestäni puhun ni pi-
din sen jonkinlaisen jämäptiuden ja järestyksen. Halusin pitää, en mä osannu
muulla lailla viedä niitä luokkia.*²²⁵

*(...) olen kokenu sen koko opettajan työn semmosena, että mää teen niinkun las-
ten kanssa yhdessä. Että se on semmosta toimintaa. Voi olla häsläämistäkin.*

²²¹ Ahonen 2003, 109.

²²² Suositukset, Peruskoulun opetusohjelmaa koskevia näkökohtia. Koulun yleistavoitteet. Teoksessa
Opettaja ja koulu kulttuurielämässä 1967.

²²³ puheen-lukemisen-kirjoittamisen ongelmiin sekä muihin oppimisvaikeuksiin keskittyvä erityisopettaja

²²⁴ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 21.

²²⁵ Tuula Vuokolan haastattelu, 17.12.2012, 14.

*Mutta toimintaa yhdessä ja hyvin tärkeätä on, että käyttäytyään kauniisti ja et meil on kivaa.*²²⁶

*Niin totta kai mä kuvittelin, että opettajan täytyy olla sellanen (ankara). Että oppilaitten täytyy totella. Ja mut...kyllä mä toisaalta yritin, taikka mä tiedän, että mä käytin huumoria tota koulussa, oppitunneilla.*²²⁷

Käsitys opettajuudesta muuttui ja ymmärrys lapsia kohtaan kasvoi, kuten Liisa teemakirjoituksessaan tuo esiin:

*Ei tarvitse koko ajan olla opettajan roolissa – aikuinen, tietävä, auktoriteetti. Ei tarvitse olla ”opettaja” ulkoiselta asultaan niin kuin meille opetettiin. Opettajan tulee olla luotettava ja rehti. Helposti lähestyttävä. (...) oltava luottamuksen arvoinen. Pieni kiitos saa aikaan enemmän kuin suuri moite.*²²⁸

Oppilaiden lisäksi ajan saatossa muuttui myös suhde heidän vanhempiinsa. Alun etäisistä mutta kunnioittavista vanhemmista tuli läheisempiä ja tutumpia, sillä yhteistyömuodot kotien ja koulujen välillä kehittyivät. Vanhempaintoimikunnat, luokkatoimikunnat sekä vanhempainvartti-käytännön aloittaminen tiivistivät yhteistyötä haastattelemini opettajien mukaan hyvällä tavalla. Opettajat tutustuivat paremmin lasten elämäntilanteihin ja taustoihin. Myös vanhempien tulo mukaan retkille ja luokan yhteisen toiminnan järjestämiseen muutti yksin tekemisen yhdessä tekemiseksi.

Säntin tutkimuksessa opettajat nostivat esiin työnkuvan muuttumisen opettamisesta yhä enemmän kasvattamiseen²²⁹. Tähän näkökulmaan tutkimukseni opettajat eivät viittaneet kysyttäessä opettajantyön muuttumisesta vuosien varrella. He eivät erityisesti asemoineet itseään kasvattajaksi tai opettajaksi, mikä taas korostui Säntin tutkimuksessa. Kasvatusnäkökulman saattoi aistia korostuvan keskusteltaessa oppilastuntemuksen merkityksestä, opettajan auktoriteetista, koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja ihmiseksi kasvamisesta. Opetusnäkökulma taas tuli esiin esimerkiksi keskusteltaessa oppisällöistä ja opetusmenetelmistä. Kuten Säntti toteaa, saattavat yhden opettajayksilön työuran aikana kasvatus- ja opetusintention vaihdella.²³⁰

²²⁶ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 7.

²²⁷ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 11.

²²⁸ Liisa Villasen teemakirjoitus 6.1.2013, 1.

²²⁹ Säntti 2007, 426.

²³⁰ Säntti 2007, 428.

Toinen muutos, jota Sántin tutkimuksen omaelämäkertoissa korostuu, on kokemus opettajan työn arvostuksen laskemisesta. Tässä yhteydessä mainittiin sekä oppilaiden, vanhempien, päättäjien että median kielteiseksi koetut kouluasenteet.²³¹ Tällainenkaan ajatus ei tule ilmi tutkimukseni opettajien haastatteluissa, vaan he kertovat kokeensa työnsä miellyttävänä ja saaneensa arvostusta sekä oppilailta että vanhemmilta.

Esimerkiksi tää yhteistyö vanhempien kanssa niin vuosi vuodelta oli tullut yhä näkyvämmäksi Nahkialan koululla. Ja jo se teki siitä semmosen miellyttävän...siitä työstä. Koska ei siinä ollu yksin vaan vanhempien kanssa ja muutenkin niin olen kokenu sen opettajan työn semmosena, että mä teen niinkun lasten kanssa yhdessä.²³²

Kyllä alusta asti ni kunnioitettiin ihan hirveesti.²³³

Se tunne, että on niinku kiva se luokka ja kiva työyhteisö ja se että antaaahan se ihmiselle semmosen hyvän elämän maun.²³⁴

Tutkimukseni opettajat tuntuvat haastattelujen perusteella myös itse arvostavan työtään. Vaikka jälkepäin uraa miettiessä jokainen kertoi huomanneensa tilanteita, joissa olisi pitänyt toimia toisin, käsitys opettajan työssä onnistumisesta ja työhön soveltumisesta on kaikilla selkeä. Myös ajatus siitä, että opettajan työtä voi todellisuudessa oppia vain tekemällä oli kaikille yhteinen.

4. Opettajat kulttuuriperintöä välittämässä

4.1. ” Semmonen henkinen perusta ihmisellä ”. Kulttuuriperinnöstä ja sen merkityksestä

Kulttuuriperinnön määrittelemisen tuntui opettajista aluksi hankalalta. Hetken pohdinnan jälkeen he lähtivät lähestymään käsitettä omakohtaisten ja itseä lähellä olevien asioiden kautta. Siksi vastauksetkin muodostuivat yksilöllisiksi ja paikoin hyvin henkilökohtaisen oloisiksi. Haastattelun edetessä ja opettajien pohtiessa omaa toimintaansa kulttuuriperinnön parissa myös käsitteen määrittely alkoi täydentyä ja samalla lähestyä virallisempia tai yleisempiä näkemyksiä. Näkemykset kulttuuriperinnöstä rakentuivat siis yksilöllisestä kohti yleisempää. Tulkintani opettajien kulttuuriperinnön määritelmistä perustuvat kokonaisuuteen, jonka muodostavat vastaukset kulttuuriperinnön käsitettä,

²³¹ Sántti 434–435.

²³² Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 7.

²³³ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 10.

kulttuuriperinnön ja sen välittämisen merkitystä sekä tärkeää lapsille ja nuorille välitettävää kulttuuriperintöä koskeviin kysymyksiin.

Johanna Björkholm tarkastelee tutkimuksessaan kulttuuriperintödiskursseja operatiivisella, tieteellisellä ja arkipäivän tasolla. Arkipäivän diskurssille hän näkee luonteenomaiseksi, että siinä kulttuuriperinnöksi mielletään henkilökohtaisesti arvokkaaksi ja tärkeäksi koetut asiat. Yksilön kokemus arvokkaasta nousee tässä Björkholmin mielestä virallisia nimeämisiä ja historiallisesti perinteikkäitä merkityksiä tärkeämpään asemaan. Tämä selittää hänen mukaansa sitä, miksi niin laaja kulttuurikomponenttien kirjo sisällytetään kulttuuriperinnön kategoriaan. Björkholm kuitenkin muistuttaa, että viralliset näkemykset kulttuuriperinnöstä toki myötävaikuttavat yksilöiden näkemysten syntyyn.

²³⁵ Yksilöiden käsitykset eivät siis automaattisesti eroa virallisista näkemyksistä.

Tutkimushaastatteluissani keskustelun siirtyessä ensimmäisen kerran kulttuuriperinnön määrittelyyn, opettajien reaktiona oli usein alun hämmennys ja sen jälkeen alkava nopea asioiden jäsentäminen.

S-M: Ni, mitä ihan sinun mielestä se kulttuuriperintö tarkoittaa? Mitä se on?

*Liisa: Voi hyvänen aika, ku vaikee kysymys! (...) Se on sitä elämäntapaa, mitä...eri perheissä on ollu. Millä tavalla eletään, ollaan, kohdellaan lapsia, mitä harrastetaan, millä lailla puhutaan kotona, minkälaista kieltä käytetään. Että se on just tätä, että jos vanhemmat, siis lapshen oppii parhaiten, kun se katsoo mallia. (...) Sitä ei tartte, niinkun mä muistan omast lapsuudestani, äiti ei koskaan sanonu, että näin näin näin ja muista tehdä ja kirkossa ollaan hiljaa, kun mennään kirkkoon. Hän teki ja myö opittiin siitä. Ja se kaikki, mitä mä osaan, se on äitiltä opittu.*²³⁶

Liisan näkemyksessä nousee esiin kulttuuriperinnön jatkuvuus erityisesti perheiden sisällä välittyvänä elämäntapana. Kulttuuriperinnön välittyminen perheissä näkyy vanhempien antaman mallin mukaisena tapojen ja asenteiden omaksumisena. Näihin Liisa katsoo kuuluvan käytöstopojen, pukeutumisen- ja ruokailutapojen, kielenkäytön sekä ennen kaikkea suhtautumisen kanssaihmiisiin. Myös harrastuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin suuntautuminen saa Liisan mukaan vaikutteita kotoa. Vaikka Liisan näkemyksessä korostuikin kulttuuriperinnön luonne kotoa omaksuttuna elämäntapana, nousee hänen

²³⁵ Björkholm 2011, 115.

²³⁶ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 13.

haastattelussa esiin myös kulttuuriperinnön aineellinen puoli, joka liittyy kerronnan opettajakodin kulttuuriperintöön:

No se on koti, kodin tavarat ja vaatetus (...) Niinku tässä meilläki on suurimmaks osaks perittyjä nää mun tavarat. Mun isäni ja äitini kodista. (...) Nii joo, että mulla on vakkasia ja isoja kahvipannuja, kun meil oli, silloin kun myö olin pieni tyttö vielä, ni oli Kymissä vielä sillä lailla, että opettajankokoukset oli opettajan kotona. Tai opettajan kouluilla. Niin toi iso kahvipannu oli sitä varten, että kun meille tuli opettajat, niin tolla keitettiin kahvii.²³⁷

Liisan näkemys kulttuuriperinnön merkityksestä viittaa identiteetin rakentumiseen. Kulttuuriperinnön kautta on hänen mukaansa mahdollista välittää ja omaksua ystävällisen, rehellisen, tunnollisen ja luotettavan ihmisen malli. Sen lisäksi hyvien tapojen, oman perheen ja suvun vaiheiden tietäminen ja tunteminen tekee Liisan mielestä ihmisestä kokonaisemman. Myös kansakunnan on Liisan mukaan tunnettava menneisyytensä tullakseen toimeen.

Esko nostaa määritelmässään esille edellisten sukupolvien työn merkityksen ymmärtämisen sekä kulttuuriperinnön kokemisena ja tuntemisena, esimerkiksi kokemuksena suomalaisuudesta. Tämä kokemus on mahdollista tavoittaa harrastuksenkin kautta. Myös Eskon määrittelyssä käy ilmi ajatus jatkumosta, kulttuuriperinnön välittymisestä opettamalla ja toisten esimerkistä oppimalla.

Tää on jo vaikee kysymys. (...) No... kyllähän minusta tärkeätä on ainakin se, että koulussa oppilaille ja lapsille opetetaan ja kerrotaan kaikesta siitä, mitä edelliset sukupolvet on tehny. Ja... tuetaan oppilaita heidän omista tekemisissään, yrityksissään harrastuksissaan ja nimenomaan harrastuksissa. (...) Se ...se tuota, mä uskon, että sitäkin kautta voi niinkun nähdä...nähdä tuota toisten harrastuksissa mukana olevien esimerkin kautta kaikenlaisia mahdollisuuksia ja kokee tai tuntee sen, mitä on olla suomalainen.²³⁸

Kulttuuriperinnön ja sen välittämisen merkityksen Esko liittyy ihmisenä kasvamiseen, kehittymiseen ja identiteetin muodostumiseen. Kulttuuriperinnön avulla on mahdollista muodostaa pohja, joka vahvistaa itsetuntoa, antaa kasvaville uskoa tulevaisuuteen ja sitä

²³⁷ Liisa Villasen haastattelu 12.2012, 13.

²³⁸ Esko Pitkäsén haastattelu 18.12.2012, 13.

kautta eväitä kehittyä Eskon sanoja mukailleen hyväksi, rehelliseksi ihmisiksi ja kunnan kansalaisiksi, jotka menestyvät ja pärjäävät elämässä.

Helenalle kulttuuriperintö tarkoittaa ihmisen henkistä perustaa, joka näyttäytyy tavoissa ja uskomuksissa sekä tavassa hahmottaa maailmaa. Kuten Liisa, myös Helena nostaa tapakulttuurin ja hyvien tapojen välittymisen oppimisen kautta merkittäväksi tekijäksi kulttuuriperintöä määriteltäessä. Kulttuuriperintö on Helenan mukaan perusturva, sillä kunkin meistä juuret kiinnittyvät kulttuuriin. Kun tuntee kulttuuriperintönsä, on mahdollista hahmottaa paikkansa ja se, mihin suuntaan elämässä tulee pyrkiä. Kulttuuriperinnön tuntemisen myötä on Helenan mukaan mahdollista tavoittaa humaani elämänasenne ja kasvaa, kuten Eskokin mainitsi, hyväksi ihmiseksi sekä kunnan kansalaiseksi.

Myös Tuulalle yksi kulttuuriperintöön liitettävä tärkeä asia ovat perinteiset tavat muun muassa erilaisten juhlapäivien kuten joulu- ja kevätjuhlien, itsenäisyyspäivän juhlien ja uskontoon, kansanperinteeseen sekä merkkihenkilöihin liittyvien juhlien vietto. Juhlat ovat hänen mukaansa suomalaisten ”omia juttuja”, jotka juuri pitävät meitä suomalaisina. Lisäksi hän nostaa esiin ajatuksen erityisistä suomalaisista luonteenpiirteistä ja lahjakkuuksista, mutta ei kuvaile niitä tarkemmin. Eniten Tuulan vastauksissa korostuu kuitenkin näkemys kulttuuriperinnöstä suomalaisuutena ja isänmaallisuutena. Kulttuuriperinnön tuntemisen avulla voivat suomalaisten kansallinen itsetunto ja tulevaisuudenusko vahvistua.

En mä oota sitä (kulttuuriperintö) koskaan ajatellu, mutta nyt kun mä sitä ajattelen tässä vähän niin, kai se on tää isänmaallisuus, et siitä pidetään huoli, että me ei hukata tätä ajatusta täst omasta maasta ja siitä, että meillä on kaikki näinkin hyvin.(...) Kyllä mä korostaisin sitä suomalaisuutta, että mikä eniten, missä se aina näkyy ja tuota (...) että tää on meidän oma rakas maa ja kuinka meil on kaunista ja kuinka paljon tapahtuu kaikkea fiksuakin ja niin edelleen, että avata silmiä ja ja tuota uskoo itseemme, että aikalailta tunnutaan uskovanki.²³⁹

Suomalaiseen kulttuuriperintöön Tuula liittää myös sotaveteraanien kunnioittamisen, mikä hänen henkilökohtaista taustaansa ajatellen tuntuu luonnolliselta.

No ainakin tää oma isänmaa. Kyllä mä tykkään, et sitä vois...ei se oo paha, vaikka me sitä korostetaankin, että meillä on ja kertoo vähän urhoollisista sotilaistamme, niinkun tällä hetkellä tehdäänkin (...).²⁴⁰

²³⁹ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 16;24.

²⁴⁰ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012,17.

Tuulan pohdinnassa kulttuuriperinnön välittymisen merkityksestä näyttäytyy ajatus tietynlaisen elämänasenteen ylläpitämisestä ja välittymisestä. Tämä elämänasenne pitää sisällään käsityksen riittävästä sivistystasosta, ajattelumaailmasta ja arvostelukyvystä:

*No sen takia, että me pysyttäis ihmisinä. Että meillä se säilyis määrätynlainen sivistystaso ja tuota oikeenlainen ajattelumaailma, et me osattais arvioida asioita oikeella tavalla.*²⁴¹

Huoli siitä, minkälaisena suomalainen kulttuuriperintö nykyisin ja tulevaisuudessa välittyy, näkyy Tuulan kerronnassa. Perinteisten tapojen ylläpitäminen ja juhlien, kuten esim. joulujuhlien viettäminen olisi hänen mielestään tärkeää, mutta:

*(...) että ku siihen aikaan ni tai minun opettajaoloaikanani, ni pysähdyttiinhän me jokaisen juhlan kohdalla. Mutta niinhän se on, että se on se kulttuuriperintö. Vieläkin sanon, että sitä ei sais kyllä missään nimessä hukata. Mä en kovin paatoksellinen oo, yleensä, mutta tässä nyt sitte herkistyy. Ku aattelee, että jos ne heittää kaikki pois kaikki yleensä nämä tämä nuori polvi, joka on niin erilainen...*²⁴²

Suomalaiset tavat nousevat esiin myös Lailan määritellessä kulttuuriperintöä. Lisäksi hän liittää määrittelyyn suomalaiset arvot, joita ei kuitenkaan tarkemmin selvitä sekä luterilaisen valtionuskonnon. Suomalaisuus ja isänmaallisuus korostuvat Lailankin vastauksissa kulttuuriperinnöstä.

Laila mainitsee kulttuuriperintöön liittyvän suomalaisen musiikillisen kulttuuriperinnön sekä kirjallisuuden. Esimerkeiksi hän nostaa tässä yhteydessä kouluelämästä tutut Maammelaulun, maakuntalaulut, Kalevalan, Seitsemän veljestä sekä Maamme -kirjan. Tärkeiden asioiden, kuten Maammelaulun tai maakuntalaulujen sanojen, ulkoa opettelu on Lailan mielestä myös suomalaista kulttuuria ja kulttuuriperintöä. Lähihistorian tapahtumien, kuten viimeisimpien sotien, merkityksen ymmärtämisen Laila toivoisi välittävän eteenpäin kulttuuriperintönä tuleville polville samoin kuin sotaveteraanien kunnioittamisen.

²⁴¹ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012,23.

²⁴² Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 17.

Kulttuuriperinnön merkitystä pohdittaessa myös Laila viittaa kulttuuriperintöön identiteettiä rakentavana tekijänä. Tietääkseen, kuka on, ihmisen on Lailan mukaan tunnettava juurensa ja perinteensä. Ne tuntiessaan ihminen osaa ymmärtää myös omaa aikaansa, ympäristöään ja elinpiiriään. Laila jatkaa:

*Et jos ei mistään tiedä eikä eikä oo semmosia...niin sanotaan ny perinteitä, niin se on aika...aika tota. Se ihminen on aika irrallinen ja...ulkona kaikesta. Että kyllä se on tärkeää. Varsinkin me suomalaiset, kun me ollaan pieni kansa, niin sitä suuremmalla syyllä meidän pitäis pitää yllä sitä omaa omaleimaisuuttamme.(...) Et se on suuri vahinko, jos se luisuu pois. Esimerkiks kouluelämästä.*²⁴³

Kuten Tuulan, myös Lailan haastattelussa nousi esiin huoli suomalaisen kulttuuriperinnön säilymisestä. Lailan mielestä suomalaiset huomioivat usein liian joustavasti maahanmuuttajien kulttuureita oman kulttuuriperintönsä kustannuksella. Evankelisluterilainen uskonto kuuluu Lailan mielestä tärkeänä osana suomalaiseen kulttuuriperintöön, eikä siitä pitäisi tehdä ongelmaa, niin kuin nykyisin hänen mielestään tunnutaan tekevän:

Laila: Kun nythän on hirveesti keskusteltu siitä, kun meil on maahanmuuttajia, että meidän pitäis elää sen mukaan. Suvivirttä ei sais laulaa eikä sais järjestää joulujuhlia. Must se on ihan typerää ajatella sillä tavalla. Et ne, jotka tänne tulee, niin niitten pitää sopesutua meidän kulttuuriin ja eihän se, ne voi olla pois, jos ei ne voi tulla. Mun mielestä ne voi olla pois joulujuhlasta, jos ei voi kuunnella jouluevankeliumia tai suvivirttä ei voi kuu...että siis siit on tehty semmonen ongelma.

S-M: Onks se vähän niinku turhaan tehty?

*Laila: Turhaan ja me suo...suomalaiset vähän liikaa huomioidaan näitä. Että jos ne tänne tulee, niin kyllähän niitten täytyy tietää, että meil on täällä oma kulttuuri ja me pidetään niistä.*²⁴⁴

Kaijan näkemyksen mukaan kulttuuriperintöä ovat elämäkokemukset. Pitkään elämään liittyy ymmärrys ja kyky hahmottaa kehityksen, kasvun ja muutoksen kaaria muun muassa oman maan historiassa.

Kaija: Kulttuuriperintö...

²⁴³ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 29.

²⁴⁴ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 23.

S-M: Mää en hae mitään maailmaa syleileviä määritelmiä sen kummemmin.

*Kaija: Nii, se että on eläny niin pitkään ja nähny, mitenkä Suomi on kehitynyt ja kasvanut ja muuttunut ja hyvä kun tietää ja muistaa vielä niitä asioita, mistä on lähdetty. Ni se on melkoinen perintö tämäki, että mitä on kokenu. Kun on sota-ajasta lähtien kokenu. Elämä on ollut.*²⁴⁵

Kuten Laila myös Kaija soisi Suomen historian nousevan arvostetumpaan asemaan nykypäivänä, sillä nuoret tuntevat hänen mukaansa oman maan historiaa huonosti. Kulttuuriperinnön merkitys on Kaijan mukaan juurien tuntemisessa. Kun tuntee juurensa, ei ole irrallinen.

Tutkimukseni opettajien kulttuuriperintömääritelmistä muodostuu monimuotoinen kokonaisuus. Kulttuuriperintö mielletään esimerkiksi elämäntapana ja tapakulttuurina sisältäen uskomukset ja asenteet, käytöstavat, kielenkäytön, ruokailutavat, pukeutumisen sekä perinteet ja juhlat. Johanna Björkholm mainitsee tutkimuksessaan, että arkipäivän diskurssissa kulttuuriperintö yhdistetään usein kulttuuriin ja perinteisiin. Perinteellä viitataan tässä yhteydessä menneeseen aikaan, vaikka itse kulttuuriperinnön katsotaankin suuntautuvan nykyaikaan ja tulevaisuuteen.²⁴⁶ Oman tutkimukseni opettajat viittasivat tapakulttuurilla kotoa, koulusta sekä ympäröivästä yhteisöstä omaksuttuihin perinteisiin, tapoihin, uskomuksiin ja asenteisiin, joiden avulla nykyhetkessä soisalistutaan oman yhteisön sekä yhteiskunnan jäseneksi. Tapakulttuurin omaksumisen, jonka katsottiin tapahtuvan mallista oppimisen kautta, nähtiin olevan edellytys elämässä pärjäämiselle ja menestymiselle, mikä viittaa kulttuuriperinnön mieltämiseen tulevaisuutta rakentavana tekijänä.

Johanna Björkholm mainitsee tutkimuksessaan kulttuuriperinnön näyttäytyvän arkipäivän diskurssissa tunnusmerkkinä kulttuurikomponenteille, jotka ilmensivät jatkuvuutta, ikää ja symboliarvoa²⁴⁷. Oman tutkimusaineistoni kohdissa, joissa opettajat liittävät kulttuuriperintöön mallioppimisen ja esimerkiksi oppimisen kodissa, koulussa ja harrastuksissa, korostuu jatkuvuuden näkökulma. Kulttuuriperinnölle nähdään ominaiseksi, että se välittyy ja sitä välitetään. Haastatteluvastauksissa jatkuvuutta edustivat erityisesti ajatukset kulttuuriperinnön välittymisestä vuorovaikutuksessa, mutta myös näkemykset

²⁴⁵ Kaija Yrjänän haastattelu 10.12.2012, 9.

²⁴⁶ Björkholm 2011, 113-115.

²⁴⁷ Björkholm 2011, 94.

asioista, joiden koettiin tai ainakin toivottiin kulttuuriperinnön avulla välittyvän. Esko nostaa vastauksessaan esiin kulttuuriperinnön välittymisen mallista oppimisen lisäksi kokemisen kautta. Tällaista kulttuuriperinnön välittymistä kokemisen ja tuntemisen kautta hän katsoo tapahtuvan muun muassa harrastustoiminnan yhteydessä. Kokemisen merkitystä kulttuuriperinnön välittymisessä painottaa myös Laurajane Smith. Hänen mukaansa tiedostaakseen asian kulttuuriperinnöksi, se täytyy kokemisen kautta ymmärtää sellaiseksi.²⁴⁸

Stefan Bohmanin on antanut kulttuuriperinnön käsitteelle kolme päämerkitystä. Ensimmäisen mukaan kulttuuriperintöä ovat jäänteet, joita pidämme itsellemme tai muille positiivisena perintönä ja jotka sen vuoksi katsomme säilyttämisen arvoisiksi. Tämän lisäksi kulttuuriperinnöksi voidaan ymmärtää kaikki, mitä olemme aikaisemmilta sukupolvilta perineet. Kolmannen merkityksen mukaan kulttuuriperinnöksi nähdään eniten symboliarvoa sisältävät, meitä tai toisia muovaavat jäänteet, huolimatta siitä, pidämmekö niistä vai emme.²⁴⁹ Björkholmin tutkimuksessa yhdeksi arkipäivän diskurssin muodoksi nousi kulttuuriperinnön näkeminen symboliarvoa sisältävänä asiana²⁵⁰. Oman tutkimusjoukkoni kulttuuriperintöä määrittelevissä vastauksissa tämä näkemys korostui eniten. Kulttuuriperintö nähdään esimerkiksi arvoina, kuten edellisten sukupolvien työn tai veteraanien kunnioittamisena, isänmaallisuutena, suomalaisuutena, suomalaisina arvoina ja luterilaisuutena. Lisäksi symboliarvoa sisältäviä ovat maininnat kulttuuriperinnöstä elämäkokemuksina, jotka liittyvät oman kansan historiaan, erityisistä suomalaisista luonteenpiirteistä ja lahjakkuuksista sekä elämänasenteesta ja sivistystasosta. Myös taide, suomalainen musiikki ja kirjallisuus, nähtiin suomalaista kulttuuria symboloivana ja näin symboliarvoa sisältävänä kulttuuriperintönä.

Kulttuuriperinnön merkitys näyttäytyy tutkimusjoukkoni vastauksissa vahvasti identiteetin rakentumiseen liittyvänä. Yksilön kannalta kulttuuriperintö nähdään henkisenä perustana, pohjana ihmisenä kasvamiselle, hyvän itsetunnon ja tulevaisuudenuskon saavuttamiselle ja sitä kautta menestymiselle elämässä. Kulttuuriperinnön välittymisen kautta nähdään mahdolliseksi muodostaa sivistystä ja arvostelukykyä arvostava elämänasenne sekä omaksua ominaisuuksia, kuten ystävällisyys, tunnollisuus, rehellisyys, hyvyys, kunnollisuus ja humaanius. Yksilön kannalta opettajat pitävät tärkeänä kulttuuriperinnön tunnistamisen ja omaksumisen avulla tapahtuvaa yhteisöön liittymistä, oman

²⁴⁸ Smith 2006, 47; 59.

²⁴⁹ Bohman 2003, 12-13.

²⁵⁰ Björkholm 2011, 94.

paikan tiedostamista sekä siihen kiinnittymistä nykyhetkessä ja osana historiallista jatkumoa. Tämän tiedostamisen avulla on yksilön heidän mielestään mahdollista ymmärtää suunta, johon elämässään tulevaisuudessa pyrkiä. Näin kulttuuriperintö toimii menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaa yhdistävänä tekijänä. Myös Björkholmin tutkimuksessa arkipäivän kulttuuriperintödiskurssiin liittyivät ajatukset juurista, ankkuroitumisesta ja kotiseutuun kuulumisesta. Tässä korostuu Björkholmin mukaan yksilön halu määrittää omaa paikkaansa historiassa.²⁵¹ Laurajane Smith esittelee Grahamin et al. näkemyksen siitä, että kulttuuriperintö tarjoaa merkityksen ihmisen olemassaololle tuomalla esiin ajatukset identiteettiä tukevista ajattomista arvoista ja katkeamattomasta perinteestä. Smithin mukaan kulttuuriperintö tekee kuitenkin enemmän kuin vain rakentaa ja edustaa erilaisia identiteettejä ja muistoja. Identiteettiä ilmentäviä ja muistojen taustalla olevia arvoja käytetään myös rakentamaan tapoja ymmärtää nykyisyyttä ja sen näkemistä mielekkäänä. Smithin mielestä kulttuuriperintö onkin tunne tilasta, paikasta, joka ei pelkästään auta meitä abstraktin identiteetin tunteen rakentumisessa, vaan myös itsemme asemoimisessa kansakuntana, yhteisönä ja yksilönä. Sen avulla hahmotamme paikkamme kulttuurisessa, sosiaalisessa ja fyysisessä maailmassa.²⁵²

Oman tutkimukseni opettajien vastauksissa nousi esiin myös kansallinen identiteetti. Tähän viittaa esimerkiksi kulttuuriperinnön näkeminen suomalaisuutena ja isänmaallisuutena. Lisäksi kulttuuriperinnön katsottiin olevan pohja kansalliselle itsetunnolle ja tulevaisuudenuskolle. Kulttuuriperinnön tunteminen, jolla tässä yhteydessä viitattiin oman kansan menneisyyden tuntemiseen, nähtiin jopa ehtona kansakunnan selviytymiselle. Kulttuuriperinnön tuntemista ei pidetty itsestään selvyytensä ja suomalaisella kulttuuriperinnön säilymiselle mainittiin myös uhkia. Nykynuorten katsottiin tuntevan huonosti Suomen historiaa, erityisesti viimeisten sotien ajalta. Lisäksi vanhoista perinteistä katsottiin luovuttavan liian helposti. Varsinkin luterilaiset juhlaperinteet ovat saaneet tämän näkemyksen mukaan joustaa liikaa huomioitaessa esimerkiksi maahanmuuttajien kulttuureja.

Smithin mukaan kulttuuriperintödiskurssin syntyminen 1800-luvun nationalistisessä kontekstissa merkitsee sitä, että kulttuuriperintöön assosioituva identiteetti mielletään usein kansallisena identiteettinä²⁵³. Stuart Hall mainitsee, ettemme synny kansallisella

²⁵¹ Björkholm 2011, 102-104; 114.

²⁵² Smith 2006, 48. Kts. myös Graham, B., Ashworth, G. & Tunbridge, J.: A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy. Arnold, London, 2000, 41.

²⁵³ Smith 2006,30.

identiteetillä varustettuina, vaan se muodostuu ja muokkaantuu sen perusteella, miten kansallisuus on tullut representoiduksi meille tiettyjen merkitysten joukkona. Kansallinen kulttuuri onkin Hallin mukaan diskurssi, tapa rakentaa merkityksiä kansakunnasta, johon voimme identifioitua. Tällaisia merkityksiä sisältyy kansakunnista kerrottaviin suuriin kertomuksiin, muistoihin, jotka yhdistävät nykyisen kansakunnan menneisyyteen sekä kuviin, joita menneisyydestä konstruoidaan.²⁵⁴ Katson opettajien mainintojen Suomen historian ja toisen maailmasodan tapahtumien tuntemisen tärkeydestä viittavan tällaisiin suuriin kertomuksiin. Smith muistuttaa, että kansalliset suuret kertomukset kulttuuriperintödiskurssin osana heijastelevat usein valtaryhmien kokemuksia ja arvoja. Auktorisoitu kulttuuriperintödiskurssi saattaa Smithin mukaan sulkea ulkopuolelle valtaryhmistä poikkeavien ryhmien historiallisia, kulttuurisia ja sosiaalisia kokemuksia.²⁵⁵ Tällaiseen ulkopuolelle sulkemiseen en katso tutkimukseni opettajien tietoisesti tähtäävän, vaan heidän näkemyksissään korostuu mielestäni Björkholmin mainitsema arkipäivän diskurssille ominainen kulttuuriperinnön määrittelemisen itseä lähellä olevien kokemusten, arvojen ja merkitysten kautta.

4.2. Arjessa ja juhlassa. Kulttuuriperinnön välittäminen koulutyössä

Opettajien näkemyksiä koulussa välitettävästä kulttuuriperinnöstä tutkiessa on helppo havaita käänne virallisen, auktorisoidun kulttuuriperintödiskurssin suuntaan. En pidä tätä yllätyksenä, sillä etukäteisoletukseni mukaan kulttuuriperinnön käsittelyä, kuten muutakin kouluopetusta, ohjaavat viralliset, opetushallituksen hyväksymät opetussuunnitelmien perusteet, joiden laadinta perustuu valikoidun asiantuntijatiedon lisäksi kulttuuripiirissä yleispäteviin ja yksimielisesti hyväksyttäviin arvoihin.

Miten opettajat sitten kokivat välittäneensä kulttuuriperintöä koulutyössä? Kaijan vastauksessa nousee esiin ajatus koulutyön kokonaisvaltaisuudesta, johon kulttuuriperinnön välittyminen liittyy saumattomasti ei niinkään erillisenä osa-alueena, vaan osana kokonaisuutta, elämänmenoa ja koulukulttuuria.

²⁵⁴ Hall 2002, 45 -47.

²⁵⁵ Smith 2006, 30.

*No eikös se elämisen muoto siinä tavallaan ollut? Aamuhartauksineen, ruokarukouksineen, käytöstapoineen ja kaikkine kansansatuineen ja niin edelleen.*²⁵⁶

Työssään opettajat eivät juuri tulleet pohtineeksi itseään kulttuuriperinnön välittäjinä tai erityisesti nimenneet opetettavia sisältöjä kulttuuriperinnöksi. Tuula selventää:

*Mutta eihän sitä (juhlat ja muut kulttuuriperintöön liittyvä toiminta koulussa) siis ajattele, että se on kulttuuriperintöä. Se meni niinku itses-tään.*²⁵⁷

Teemakirjoituksessaan Tuula jatkaa asian pohtimista:

*En ole ajatellut, tiedostanut, olevani kulttuuriperinnön välittäjä ja nyt kuitenkin, kun silmäni on avattu, huomaan sitä olleeni. Eipä opetussuunnitelmissa varmaankaan mainittu tuota arvokkaalta kuulostavaa sanaa kulttuuriperintö, mutta tottakai kulttuuripolitiikkamme sen on sisältänyt.*²⁵⁸

Käytöstapojen ja muun tapakulttuurin opettaminen ja opettelu nousi Kaijan, Liisan ja Helenan vastauksissa esiin tärkeänä osana koulussa tapahtuvaa kulttuuriperinnön välittämistä. Liisan mukaan käytöstapoja, esimerkiksi kaunista kielenkäyttöä ja asiallista pukeutumista, ei voi opettaa pelkästään luennoimalla, vaan itse mallia näyttämällä.

Koulussa vietettävät juhlat olivat jokaisen tutkimukseni opettajan mainitsema tärkeä tapa välittää kulttuuriperintöä. Joulun- ja kevätjuhlat, itsenäisyyspäiväjuhlat, kansanperinteeseen liittyvät juhlat kuten Kalevalanpäiväjuhla, joulun lisäksi muihin kirkkopyhiin kuten pääsiäiseen liittyvät juhlat sekä suomalaisten merkkihenkilöiden, kuten J. L. Runebergin ja Aleksis Kiven päivien vietto kuuluivat koulutyöhön. Tuula muistelee joka juhlapäivän kohdalla pysähtytyn usein koko koulun yhteisissä juhlissa, joihin oppilaat yhdessä opettajien kanssa järjestivät juhlan aiheeseen liittyvää ohjelmaa. Vähintäänkin juhlapäivät huomioitiin omassa luokassa teeman mukaisesti laulaen, soittaen, piirtäen ja leikkien. Esko mainitsee juhlapäiviä huomioidun myös aamunavauksissa. Hänen mukaansa suuremmat juhlat kuten joulun- ja kevätjuhlat olivat hyvin tärkeitä sekä oppilaille, heidän vanhemmilleen että opettajille. Eskon mukaan juuri näissä juhlissa opettajat yrit-

²⁵⁶ Kaija Yrjänän haastattelu 10.12.2012, 9.

²⁵⁷ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 17.

²⁵⁸ Tuula Vuokolan teemakirjoitus 12.2.2013, 1.

tivät myönteisessä sävyssä rakentaa sellaista kulttuuriperintöä, jota toivoivat oppilaiden perheineen jatkavan.

Liisa kertoo juhlien vietosta Pappilan koululla:

*(...)kun meillä oli hyvä pianisti (Kaija Yrjänä) ja hyvä lavastaja (Ari Yrjänä) ja hyvä muusikko (Niilo Villanen) ja hyvä tanssiopettaja (Liisa Villanen), ni meillä oli sitte sen mukaan, että meillä oli kulttuurijuhlat aina. Että meil oli siis aika tavalla niin kansanperinteen mukaset ne juhlat. (...) No laulut oli, laulut oli niitä vanhoja kansakoululauluja, leikit oli vanhoja, tonttuleikkejä ja keijukaisleikkejä, ja mitä nyt sitten Niilo, mieheni Niilo, laulatti lapsille ja se oli tämmöstä kansallispukuja käytettiin ja sitten meil oli tommosia tilaisuuksia, missä kerrottiin näistä vanhoista asioista ihan siis juhlissa.*²⁵⁹

Itsenäisyyspäiväjuhlissa Pappilan koululla joku opettajista piti Liisan mukaan aina puheen. Tällaisissa puheissa lapsia heräteltiin ajattelemaan, miten erilaisia asioita itsenäisyys voi kullekin tarkoittaa; toisille siniristilippua, toisille väsyneenä kotiin saapuvaa työmiestä tai vaikkapa maisemaa. Itsenäisyyspäiväjuhlan viettoa pienine itse askarrelluine suomenlippuineen, perinteisine lauluineen ja ohjelmineen muisteli myös Tuula:

*(...) että pikku lippujen kanssa tullaan ja lauletaan. Lauletaan tuota Siniristilippumme lopuks ja. Mä nyt sitten, joka soitin, niin saatoin järjestää jotakin musiikkiohjelmaa siihen ja tuota aina oli joku runo, joka lausuttiin ja joku luokka järjesti jotakin muuta vastaavaa ja.*²⁶⁰

Uskonnollisuus kuului koulun juhliin ja tapahtumiin. Tuula kertoo kouluvuoden yleensä alkaneen ja päättyneen jumalanpalvelukseen. Usein joulujuhlakin pidettiin kirkossa. Koulun arkeen kuuluivat myös virsien opettelu ja aamurukoukset.

Helena, Tuula ja Laila mainitsevat kulttuuriperinnön välittämiseksi vuosittaiset koulujen väliset henkiset kilpailut. Kisailtavina sarjoina olivat muun muassa laulaminen, soittaminen, tarinan tai runon kirjoittaminen, lausunta, piirtäminen ja kansantanssit.

(...) kun kouluissa oli niit henkisiä kilpailuja aikanaan joka vuosi. Ja sitten laulettiin, lausuttiin ja piirrettiin ja tanhuttiin monella tavalla... monella tavalla niinku harrastettiin eirilaisia asioita. Yleensä hirveen hauska vai-

²⁵⁹ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2102, 14.

²⁶⁰ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 17.

*he, kun luokat valmistuttiin... valmistettiin ohjelmia ja kilpailtiin niissä ja... Se oli hauskaa. Sitten oli koulujen yhteiset kisat. Upee suuri juhla.*²⁶¹

Kilpailuihin valmistautuminen aloitettiin ajoissa omassa luokassa, josta edettiin oman koulun karsintoihin. Näistä karsinnoista valikoituneet pääsivät edustamaan kouluun kaupungin kaikkien koulujen yhteisiin kilpailuihin, joiden parhaimmiston oli puolestaan mahdollisuus päästä esiintymään ja kilpailemaan vielä hieman suurempiin tilaisuuksiin. Henkisiin kilpailuihin valmistuessa myös opettajat joutuivat Lailan mukaan mukavalla tavalla koetukselle.

*(...) mä muistan, kun mul oli kauheen hyvä luokka, jonka mä sain se ensimmäinen luokka ja mullahan voitti vissiin kolmessa mun luokka sitte ja se oli tietysti kauheen hienoo ku tuli. Muistan semmosenkin ku Kansanen oli silloin Säästöpankin johtaja ja mulla oli semmonen Kansanen Risto semmonen erittäin musikaalinen poika ja se laulo niin komeesti! Se voitti sen.*²⁶²

Kouluneuvos T.J. Karttusen opettajien kulttuuripäivillä 1966 pitämä esitelmä valottaa tavoitteita, joihin koulujen kulttuurikilpailuilla kansallisestikin pyrittiin. Inhimillisen kulttuurin kehittyminen perustuu Karttusen mukaan siihen, että taiteen ja tieteen saavutukset voidaan välittää suurien kansanjoukkojen henkiseksi omaisuudeksi. Kulttuurikilpailut palvelevat Karttusen mielestä tätä sivistyspyrkimystä aktivoimalla lapsia harrastamaan opiskelua ja kehittävää vapaa-ajan viettoa. Samalla lapset totutetaan kilpailuun, joka sopivassa suhteessa tarjoiltuna myös palvelee inhimillisen sivistyksen kehittämisyhtymiksiä. Kilpailujen avulla saatetaan Karttusen mukaan löytää lapsista piileviä kykyjä ja erityislahjakkuuksia. Opettajia kilpailut taas herättelevät vertaamaan työnsä tuloksia ja tarkistamaan menetelmiään sekä arvosteluperusteitaan.²⁶³

Koulujen välisiä henkisiä kilpailuja ei yhtä suuressa mittakaavassa Toijalan tai koko Akaan kouluissa enää vietetä. Perinteet ovat kuitenkin jatkuneet entisellä Keskustan koululla, nykyisellä Arvo Ylpön koululla vietettävänä jokavuotisena kykypäivänä. Toinen yhä jatkuva, Lailankin mainitsema, periteinen koulujen välinen kilpailu on liikennekilpailu, joka edelleen kevätaikaan järjestetään.

²⁶¹ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012,8.

²⁶² Laila Heikkilä haastattelu 8.1.2013, 17.

²⁶³ Karttunen 1967, 98 -103.

Kulttuuriperintöön liittyviä sisältöjä opettajat käsittelivät luonnollisesti usean oppiaineen puitteissa. Kaija mainitsee haastattelussaan esimerkiksi koulun musiikinopetuksen, sillä musiikki on hänen mielestään suuri alue kulttuuriperinnössä. Laila tarkentaa, että musiikin tunneilla opeteltiin esim. maakuntalaulut ja Maamme-laulu sekä keskusteltiin tilaisuuksista, joissa niitä käytetään ja näin selvennettiin niiden käytön merkitystä ja tärkeyttä. Musiikin ja uskonnon opetuksen yhteydessä Laila kertoo suoritetun virsilaulumerkkejä, jossa oppilaat opettelivat 30 - 50 virttä. Virsien opettelu ja aamurukoukset kuuluivat Tuulankin muistojen mukaan kouluarkeen.

Musiikin ja uskonnon lisäksi Laila ja Tuula mainitsevat kulttuuriperintöön liittyviä aiheita käsitellyn maantiedossa, kansalaistaidossa, historiassa, äidinkielessä, liikunnassa, käsityössä ja kuvaamataidossa. Teemakirjoituksessaan Tuula kertoo, että äidinkielen tunneilla luettiin muun muassa kansansatuja ja arvoituksia sekä esitettiin näytelmiä. Myös isovanhempien haastattelu kuului äidinkielen opiskeluun. Laila mainitsee Kalevalan ja Seitsemän veljeksien lukemisen lapsille sovitettulla selkokielellä ja Maamme -kirjaan tutustumisen kuuluneen äidinkielenopetuksen kulttuuriperintöä painottavaan puoleen. Lailan ja Tuulan mukaan liikuntatunneilla taas opeteltiin perinneleikkejä ja tanhuja sekä suomalaisten kansallislajia pesäpalloa. Tuula kertoo koulussa tehtyjen käsitöiden perustuneen enimmäkseen perinteisiin tekniikoihin. Kuvaamataidossa taas piirrettiin juhlien ja vuodenaikojen aihepiireistä.

Koululle saapuvat vierailijat olivat Tuulan mukaan antoisa lisä maailmankuvan rakentamisessa ja kulttuuriperinnön välittymisessä. Vierailijoina olivat esimerkiksi oppilaiden vanhemmat, jotka kertoivat ammateistaan, perinteisistä tavoista ja elämästä ”ennen vanhaan”. Tuulasta erityisen sykähdyttävää oli seurata lapsia kuuntelemassa paikallisen veteraanin kertomusta omista sotakokemuksista ja muistoista. Myös musiikki- tai näytelmäryhmien esityksistä saatiin välillä nauttia.

Kulttuuriperintöön tutustuttiin lisäksi koulusta tehdyillä retkillä. Ne saattoivat suuntautua oman kotipaikkakunnan maisemapaikoille, museoihin ja taidenäyttelyihin. Retkiä tehtiin myös lähialueille, kuten Sääksmäelle ja Rapolan linnavuorelle. Samalla tutustuttiin Suomen historiaan. Pitemmällekin, esim. Tampereelle, Turkuun, Hämeenlinnaan ja Helsinkiin, retkeiltiin. Vanhat linnat tulivat Tuulan maininnan mukaan katsotuiksi. Vaikka museokäynnit olivat tärkeitä, suuntautuivat tutustumiskäynnit välillä myös tuotantolaitoksiin.

*No me oltiin kuule esimerkiks tuolla Tammelassa, mikäs se on siellä paikka semmonen joku museo. Semmoses oltiin. Sit me oltiin täällä linnavuorossa täällä (...)Rapolassa ja ja tota sit meil oli tehdaskäyntejäki juur että...No hänen (rinnakkaisluokanopettaja Terttu Rautoilan) kotitilansa oli tossa kun mennään tonne Metsäkansaan päin siinä jossaki. Hän kutsu sinne joskus ja kerto siitä alueesta ja tästä Metsäkansasta ja kaikkee tämmöstä tehtiin, tämmösiä retkiä sitte.*²⁶⁴

*Sanotaan nyt, että jos me käydään vaikka retkellä museossa taikka Turun linnassa taikka missä tahansa, niinkun nyt on käyty. Meidän luokkaretket on suuntautunu aina tämmöseen. Johonki semmoseen kulttuuripaikkaan, joka kertoo, et tää on nyt meidän maassa tämmönen hieno paikka.*²⁶⁵

Kulttuuriperintöä välittyi myös opettajien ohjaamissa koulujen kerhoissa. Kansantanssin ja voimistelun ohjaamisen taitanut Laila piti Keskustan koululla liikuntakerhoa. Helena muistelee Nahkialan koululla pidetyn liikunta- ja näytelmäkerhoa. Koulujuhlistakin esitettyjä näytelmiä harjoiteltiin iltapäivisin varsinaisten koulutuntien jälkeen joskus kerhomäärärahojen turvin, välillä ilmankin:

*Eikä me niitä tunteja laskettu oliko ne palkallisia vai palkattomia*²⁶⁶.

Estepa et al. on tutkimuksessaan määritellyt koulussa toteutettavalle kulttuuriperintöopetukselle neljä tyyppiä. Luonnonhistorian ja taiteen kulttuuriperinnön sisällöt ovat ympäristöön, arkeologiaan ja erilaisiin tyyllillisiin suuntauksiin liittyviä. Etnologinen kulttuuriperintö sisältää perinteet ja sosiaalisen kehityksen kannalta merkittävät artefaktit. Luonnontieteellinen ja teknologinen kulttuuriperintö painottaa tekijöitä, jotka ovat edistäneet ja edelleen edistävät tieteellistä kehitystä. Holistinen kulttuuriperintö taas huomioi kattavasti kaikki edellä mainitut tyypit.²⁶⁷ Tutkimuksen tyypittely ei sellaisenaan sovellu oman tutkimukseni analyysin pohjaksi, kun huomioidaan, että Estepa et al. tyypittelyn perusteet ovat rakentuneet pitkälti näkemyksiin aineellisesta kulttuuriperinnöstä. Olen omaan analyysiini poiminut tyypittelyssä käytetyn jaottelun, mutta lähestyn sitä enemmän aineettoman kulttuuriperinnön lähtökohdista.

²⁶⁴ Laila Heikkilän haastattelu 81.12.2013,19.

²⁶⁵ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012,23.

²⁶⁶ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 9.

²⁶⁷ Estepa et al. 2008, 2098

Tutkimuksen haastatteluista sekä teemakirjoituksista kävi ilmi, että kulttuuriperintö on opettajien mielestä linkittynyt kokonaisvaltaisesti koulun arkeen ja juhlaan. Sitä ei ole eristetty omaksi, erilliseksi, osa-alueekseen. Samassa yhteydessä nousi esiin koulussa käsiteltyjen kulttuuriperintöön liittyvien sisältöjen runsaus ja monipuolisuus. Jo tältä pohjalta luonnehtisin tapaa, jolla tutkimukseni opettajat käsittelivät kulttuuriperintöä koulussa holistiseksi. Pyrin seuraavassa kuitenkin avaamaan lisää sitä, mihin tämän näkemykseni perustan.

Opettajien haastatteluissa ja teemakirjoituksissa esiin nousseet näkemykset koulussa tapahtuvasta kulttuuriperinnön välittämisestä on mahdollista jaotella Estepa et al. tapaan luonnonhistorian ja taiteen kulttuuriperinnön, etnologisen kulttuuriperinnön sekä luonnontieteellisen ja teknologisen kulttuuriperinnön kategorioihin. Liitän luonnonhistorian kulttuuriperintöön opettajien maininnat omaan lähiympäristöön tutustumisesta sekä retkistä ja tutustumiskäynneistä oman ja muiden paikkakuntien maisemallisesti, arkeologisesti ja historiallisesti merkittäviin kohteisiin. Retkien lisäksi luonnonhistorian kulttuuriperinnön pariin paneuduttiin historian, maantiedon, kansalaistaidon ja kuvaamataidon tunneilla. Taideaineissa ohjaamisen, kuten kulttuurikilpailuihin ja juhlaesityksiin valmistautumisen näen taiteen kulttuuriperinnön välittämisenä. Taiteen kulttuuriperintöä välittyi erityisesti myös äidinkielen, kuvataiteen, musiikin, liikunnan ja käsityön tunneilla. Kirjailijoihin ja heidän teoksiinsa tutustuminen, näytelmien harjoittelu, kirjoitelmien laatiminen, kuvataiteen teko, soittaminen, laulaminen, tanssiminen ja käsityöiden tekeminen olivat kaikki tapoja välittää taiteen kulttuuriperintöä. Samoin olivat myös taidenäyttelyissä vieraileminen sekä teatteri- ja musiikkiesitysten seuraaminen.

Maininnat historian opetuksesta ja historiallisiin kohteisiin sekä museoihin tutustumisesta liitän sekä luonnonhistorialliseen että etnologiseen kulttuuriperintöön. Luonnonhistoriallisen ja arkeologisen merkityksen lisäksi niissä korostuu merkitys perinteelle ja sosiaalishistorialle. Etnologiseen kulttuuriperintöön katson lisäksi lukeutuvan kaikki näkemykset tapakulttuurin opettamisesta, jotka sisälsivät maininnat käytöstavoista, perinteiden kunnioittamisesta ja perinteiden noudattamisesta sekä koulujen juhla-kulttuurista. Etnologiseen kulttuuriperintöön luen mukaan myös maininnat perinteisten leikkien, tanssien, pelien, loru- ja kansansatujen, arvoitusten, laulujen ja käsityötekniikoiden opiskelusta. Vanhempien ja isovanhempien haastatteleminen sekä tilaisuudet, joissa vierailija kertoi koululaisille ammatistaan, menneistä ajoista tai sotakokemuksistaan liitän myös etnologiseen kulttuuriperintöön.

Luonnontieteellinen ja teknologinen kulttuuriperintö näyttäytyy aineistossa vähiten. Kuitenkin esimerkiksi Lailan mainitsevat tehdaskäynnit voidaan lukea kuuluvaksi tähän kategoriaan.

Edellä tehty jaottelu osoittaa, että opettajat ovat lähestyneet kulttuuriperintöä kouluopetuksessa hyvin kokonaisvaltaisesti jo pelkkiä opetuksen sisältöjä ajatellen. Vaikka aineeton kulttuuriperintö nousee näkemyksissä esiin enemmän, on myös aineellista kulttuuriperintöä on huomioitu. Estepa et al. näkevät kulttuuriperinnön roolin kouluopetuksessa vaihtelevan aina täydellisestä huomiotta jättämisestä täydelliseen integraatioon²⁶⁸. Tällaisen täydellisen integraation lähestymistä osoittaa monipuolisten sisältöjen lisäksi mielestäni myös se, että opetuksessa kulttuuriperintö on toiminut vuoroin subjektina eli tiedon lähteenä ja objektina eli opiskelun kohteena tai välineenä. Lähteenä toiminutta kulloistakin kulttuurin tuotetta, kuten esimerkiksi historian, kuvataiteen, kirjallisuuden, musiikin tai kansanperinteen aineistoja, on tarpeen mukaan käytetty jakamaan tietoa opeteltavasta asiasta, ympäristöstä tai elämän alueesta. Opeteltaessa tapakulttuuriin liittyviä asioita kuten käytöstapoja, valmistauduttaessa vaikkapa koulun juhliin tai harjoiteltaessa perinneleikkejä, on kulttuuriperintö ollut opiskelun kohteena. Muun muassa opintoretkillä on kulttuuriperintö toiminut sekä opetuksen lähteenä, kohteena että välineenä.²⁶⁹ Kulttuuriperinnön välittymiseen koulutyön yhteydessä näyttää opettajien kerroman perusteella kuuluvan vahvasti myös kokemuksellisuus. Kulttuuriperinnön kokemiseen ovat tarjonneet mahdollisuuksia juhlat, kilpailut, retket, vierailut ja niihin liittyvä itse tekeminen ja elämyksellisyys.

Katson opettajien koulussa välittäneen asiantuntijatietoon perustuvaa, valikoitua ja julkisesti hyväksytyä näkemystä suomalaisesta kulttuuriperinnöstä. Tähän liittyvänä näen opettajien kerronnan koulussa vietettävistä hyvin perinteisistä juhlista ohjelmineen ja juhlakaavoineen. Usein nämä juhlat sisälsivät isänmaallisia, uskonnollisia tai kansanperinteen teemoja. Koulussa vaalittavat suomalaisen kansanperinteen monet muodot aina leikeistä, peleistä ja tansseista satuihin, runouteen ja musiikkiin liittyvät myös virallisen kulttuuriperinnön kategoriaan samoin kuin korkeakulttuuriksi mielletävän suomalaisen musiikin, kuvataiteen, näyttämötaiteen ja kirjallisuuden yhdistäminen kulttuuriperintöön. Virallinen kulttuuriperintö liittyy myös retkiin, jotka suuntautuivat ” meidän

²⁶⁸ Estepa et al. 2008, 2098.

²⁶⁹ Vrt. Estepa et al. 2008, 2098-2099; Tornberg & Venäläinen 2008,70.

maassa oleviin hienoihin paikkoihin²⁷⁰ kuten museoihin, linnoihin ja taidenäyttelyihin. Maininnat yksittäisten oppiaineiden sisällöistä, kuten maakuntalaulujen opettelusta tai Kalevalaan, Seitsemään veljekseen ja Maamme -kirjaan tutustumisesta ovat suoria kaikuja tutkimukseni opettajien työvuosien opetussuunnitelmista ja näin myös selkeitä esimerkkejä koulussa välitettävän kulttuuriperinnön luonteesta.

Opettajien haastatteluissa esiin nousi luterilaisen kirkkovuoden huomioiminen koulun juhlassa ja arjessa. Sen lisäksi uskonnollisuuden katsottiin liittyneen koulunkäyntiin jumalanpalvelusten, aamuhartauksien, ruokarukousten ja virsien opettelun kautta. Tämä uskonnollisuuden liittyminen kouluarkeen on mielestäni sellaista kulttuuriperintöä, joka tähän päivään tultaessa on selvimmin muuttanut luonnettaan ja josta osan voi jo nähdä menneiden vuosien kulttuuriperintönä. Monikulttuurisuus, joka vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa nousee jo vahvasti esiin, jää tutkimukseni opettajien vastauksissa vaille huomiota. Tämän oletan johtuvan muun muassa siitä, ettei heidän työvuosiensa aikana toijalalaisissa kouluissa juuri ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita, eikä monikulttuurisuuden huomioiminen näin ollen ollut opettajan työn arkipäivää.

4.3. Tekijät ja taitajat. Kulttuuriperinnön välittäminen koulutyön ulkopuolella

Kulttuuriperinnön välittäminen koulutyön ulkopuolella näyttäytyy opettajien kerronnassa vahvasti tekemisenä ja toimintana, jossa omat kulttuuriset taidot nousevat tärkeään rooliin. Taidot ja tietämys musiikin, kuvataiteen, teatterin, liikunnan kansanperinteen, kirjoittamisen ja pedagogiikan saroilla osoittautuivat tällaisiksi kulttuurisen osaamisen muodoiksi, joiden avulla opettajat kokivat välittäneensä kulttuuriperintöä. Usein tätä osaamista on käytetty yhteisöjen, seurojen ja yhdistysten hyväksi, mutta myös laajemmin oman paikkakunnan asukkaiden iloksi. Osa opettajista on toiminut valtakunnallisella tasolla taiteen tekijöinä ja kouluttajina. Vaikka kukin opettaja on toiminut yksilönä hyödyntäen omaa osaamistaan ja voimavarojaan, näyttäytyy kerronnassa myös vahva yhteisöllisyys, yhdessä tekemisen merkitys ja toisten arvostaminen.

Yhteistyön merkitys korostui muun muassa Toijalan Nuorisoseura ry:n toiminnan uudelleen virittämisessä. Vuonna 1904 perustettu yhdistys oli 1950-luvun alusta lähtien

²⁷⁰ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012,23.

hiipunut niin toiminnaltaan kuin jäsenmäärältäänkin. Seuran muistelmateos mainitsee syyksi toiminnan hiljentymiseen muun muassa vasta perustetun kansalaisopiston, jonka kurssit houkuttelivat toijalalaisia nuorisoseuran opintopiirejä enemmän, urheiluseuran ja harrastajanäyttämön eroamisen emoseurasta itsenäiseksi yksiköikseen sekä nuorison kiinnostuksen suuntautumisen perinteisistä ohjelmallisista iltamista tansseihin. Toijalan Nuorisoseurassa ei myöskään ollut osattu hyödyntää vuonna 1945 nuorisoseuraliikkeessä käynnistettyä Kalevan Nuoret -järjestötoimintaa, joka tarjosi liikunta-, kasvatus- ja harrastusmahdollisuuksia alle 16-vuotiaille sekä ohjattua toimintaa varhaisnuorille ja alle kouluikäisille. Vuonna 1960 seuran jäsenmaksun oli maksanut 18 henkilöä.²⁷¹

1973 päädyttiin Toijalassakin aloittamaan Kalevan Nuorten toiminta. Sen käynnistämistä varten oli kuitenkin tavoitettava kohderyhmän lapset ja nuoret sekä löydettävä tarvittavat ohjaajat. Apuun saatiin Helena, vaikka nuorisoseuratoiminta ei hänelle ollutkaan entuudestaan tuttua. Toijalan Nuorisoseuran muistelmateoksessa kerrotaan:

*Arvo Kuivaston (nuorisoseuran puheenjohtaja) ja Urho Tähtisen (johtokunnan jäsen) kosioretki kouluille Kalevan nuorten toiminnan aloittamiseksi upposi otolliseen maaperään. Helena ja Esko Pitkäsen lapset olivat sopivassa virike- ja nuorisoseuraiässä. Tarmokkaasti Helena haastoi opettajajäseniä ja sopivassa iässä olevia vanhempia mukaan Kalevan Nuorten toimintaan. Erityisesti Liisa ja Niilo Villasen lähteminen mukaan edisti asiaa.(...) Uusi nousu onnistui.*²⁷²

Helena itse muistelee:

*Sitte kun noi lapset tuli sellaseen harrastusikään ja täällä tuli puhe siitä, että Toijalassa ei ole sellasta sitoutumatonta nuorisotoimintaa, niin mää siinä vaiheessa jouduin semmosena välittäjänä, kun ammatiltani...mää kykenin siis ammatissani tavoittamaan nuoria ja lapsia, viemään tämmösti viestiä, että perustetaanko tämmönen Kalevan nuoret-toiminta.(...) Siihen viris ihan tavaton innostus.*²⁷³

Helenan avulla kouluille; opettajille, lapsille ja vanhemmille, toimitettu viesti tuotti tulosta. Toijalan Pirtillä 22.11.1973 järjestettyyn, Kalevan nuorten toiminnan käynnistä-

²⁷¹ Tolonen 2004, 8-133.

²⁷² Tolonen 2004, 134.

²⁷³ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012,9.

miseksi tarkoitettuun tilaisuuteen, saapui 200 lasta ja nuorta, joista 155 ilmoittautui Toijalan Nuorisoseuran jäseneksi samana päivänä.²⁷⁴

*Ja niin se Kalevan Nuorten toiminta sitten alko ja siinä oli kansantanssin ja tanhun lisäksi muitakin aloja. (...)Täällähän tuo Villasen pariskunta tuli siihen hyvin alkuvaiheessa mukaan ja Liisa on tanhunnu ja tanssinu pienestä pitäen, mutta minä en. Menimme sitten kursseille ja ja... niin minä jouduin kansantanssin opettajaksi. Monta vuotta olin ja aika suuriakin tanhuryhmiä.*²⁷⁵

Toijalan Nuorisoseuran muistelmateoksessa Helenaa kutsutaan Kalevan Nuorten äidiksi isolla Ä-kirjaimella. Hän ohjasi vuosien ajan useita kansantanssiryhmiä. Ryhmät esiintyivät seuran omissa ja monissa kaupungilla järjestetyissä juhlissa sekä osallistuivat kansallisen tason tapahtumiin ja kilpailuihin. Yhtenä haasteena oli Helenan mukaan kaikkien innokkaiden tanhuajien vaatettaminen kansallispukuihin, mutta siinäkin onnistuttiin esiintymisasuja ostamalla, tekemällä ja teettämällä osaavilla vanhemmilla. Kansallispuvut ovat yhä Toijalan nuorisoseuran arvokas omaisuus. Niiden käytöstä on seuran keskuudessa hankittu runsaasti perinnetietoutta, jota on jaettu jäsenistölle kursseilla, nuorten opastuksella, näyttelyillä ja Eespäin-lehden välityksellä. Valistustyö on ollut kansantanssin yksi toimintamuoto. Seuran muistelmateos nostaakin erityisesti Helenan ja Liisan tekemän työn kansallispukuihin liittyvän perinnetietouden jakamisessa merkittäväksi.²⁷⁶

Kalevan Nuorten toiminta oli kuitenkin myös muuta kuin tanhuamista. Toijalassa toimintaan kuuluivat esimerkiksi judo, näytelmäkerho, taidekerho, soitinkerhot ja luovantoiminnankerhot. Ohjaajiensa johdolla lapset ja nuoret osallistuivat omiin, kansallisiin ja kansainvälisiin tapahtumiin, leireihin ja kilpailuihin.²⁷⁷

*Ja sitten oli tämmösiä valtakunnallisia leirejä. Niin niissä oltiin molemmat (Helena ja Esko) huoltajina. Ja porukan mukana. Monena kesänä. Että ja sitten oli näitä Kalevan nuorten ja nuorisoseuran kulttuurikilpailuja, joihin lähdettiin aina tanhuryhmän kanssa niin kyllä se aikamoinen työkenttä oli.*²⁷⁸

²⁷⁴ Tolonen 2004, 134.

²⁷⁵ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 9.

²⁷⁶ Tolonen 2004, 134–135; 142.

²⁷⁷ Tolonen 2004 134–202.

²⁷⁸ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 10.

Harrastus- ja ohjaustehtäviensä ohella Helena kuului vuoteen 1986 saakka Toijalan Nuorisoseuran johtokuntaan. Lisäksi hän on toiminut seuran varapuheenjohtajana ja sihteerinä sekä useiden toimikuntien vetäjänä.²⁷⁹

Kerhot vaativat ohjaajia samoin kuin tapahtumat organisoijia, tekijöitä ja huoltajia. Helenan ja omien lasten harrastamisen myötä Kalevan Nuorten ja nuorisoseuran toimintaan lähti mukaan myös Esko, jolle vastaava harrastus oli tuttua jo omilta nuoruusvuosilta Kokemäeltä. Esko ohjasi muun muassa näytelmäkerhoa²⁸⁰. Moni muukin opettaja innostui seuran tarjoamista ohjaustehtävistä. Samoin ohjaustehtäviä saivat iän karttuessa myös Pitkäsen ja Villasen perheiden lapset.

*Se (Kalevan Nuorten toiminta) perustu sillon varmaan paljon siihen, että oli opettajia mukana. Ja opettajilla ehkä oli jotkut tietyt valmiudet sitten yhtä sun toista puuhailla lasten kanssa.*²⁸¹

Esimerkiksi Ari Yrjänä toimi taidekerhon ohjaajana²⁸². Vaikka Tuula ja Aimo Vuokola eivät varsinaiseen seuratoimintaan osallistuneetkaan, auttoivat he Helenan muistelun mukaan nuorisoseuran henkisiin kisoihin valmentautuvia lapsia ja nuoria ohjaamalla heitä kuvaamataidossa. Jo nuoruudessaan nuorisoseurassa toiminut Laila lähti toimintaan mukaan kansantanssiryhmien ohjaajaksi. Laila tanhusi myös itse aikuisten tanhuryhmässä.

Tärkeää koko Toijalan Nuorisoseuralle, ei pelkästään Kalevan Nuorten toiminnalle, oli Liisa ja Niilo Villasen ja heidän perheensä mukaan tulo²⁸³.

Liisa muistelee:

*(...)Pitkäsen Helena, joka pani sen alkuun. Hän oli. Hänen ideastaan se lähti uudestaan. Se tanssi. (...) Ja sitten Niilo innostu, hän ei ollu koskaan ollu nuorisoseuras, miehän olin ollu, kun äitini isä oli...nuorisoseuran puheenjohtaja ja pani siellä monet alkuun, ni mie olin sieltä imeny nuorisourta-aatteen.*²⁸⁴

Liisa kertoo pariskunnan toiminnasta kulttuuriperinnön parissa:

²⁷⁹ Tolonen 2004, 134.

²⁸⁰ Tolonen 2004, 204.

²⁸¹ Helena Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 10.

²⁸² Tolonen 2004, 148.

²⁸³ Niilo Villanen oli toiminut jo aikaisemmin seuran tilintarkastajana ja kutsuttuna lauluharjoitusten ohjaajana. Tolonen 2004, 129; 316.

²⁸⁴ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 17.

Liisa:(...) Niilo tuota piti laulukuoroja ja sitten kerhoja. Mie opetin kansantansseja ja sitte pidin noita kansanperinteen luentoja.(...) meil oli semmonenkin tapa, et me kutsuttiin, jos keksittiin joku henkilö, joka oli jossain asiassa oikein hyvä, ihan muualta päin Suomea, eikä tienny Toijalasta mitään, niin otettiin yhteyttä ja pyydettiin tänne.

S-M: Niinku luennoimaan tai kertomaan?

*Liisa: Niin. Siis kylälle, ei koululle.*²⁸⁵

Niilo Villasesta tuli Toijalan Nuorisoseuran puheenjohtaja 1975 ja hän toimi tehtävässä aina kuolemaansa, vuoteen 1983, saakka. Noin 500-jäseniseksi kasvaneen seuran puheenjohtajuuden lisäksi hän toimi myös Hämeen Nuorisoseurain Liiton puheenjohtajana. Toijalan Nuorisoseurassa toimiessaan hän perusti ja johti kahta kuoroa, Sommelo ja Lippiä, sekä toimitti seuran Eespäin -lehteä. Hän myös tiivisti Toijalan Nuorisoseuran vaiheet seuran 75-vuotisjuhlan historiikiksi. Lisäksi hän sävelsi, sanoitti ja sovitti tanhu- ja kuoromusiikkia. Toijalan Nuorisoseura sai ohjelmistoonsa muun muassa täysin omalla paikkakunnalla syntyneen kotiseutuesityksen, kun Niilo Villanen sävelsi Lärin Kyöstin Toijalassa syntyneen runon Kilsan kallioilla vuodelta 1912. Liisa Villanen teki esityksen tanssikoreografian.²⁸⁶ Seuran muistelmateoksessa Niilo Villasesta kerrotaan:

*Kotiseutuaate ja karjalaisuus elivät hänen persoonassaan. Mukana olleet muistavat hänet edelleen Koiviston puvusta ja harmaasta parrasta, johtamassa juhlia tai musiikkiesityksiä, pitämässä esitelmää tai puheita, kulke-
massa nuorisojoukon kärjessä markkinakulkueessa. Itse asiassa hän oli keskeinen isähahmo, kaikessa kasvattajana mukana.*²⁸⁷

Liisan toiminta Toijalan Nuorisoseurassa on ollut merkittävää, mutta hänen taitojaan ja tietämystään on hyödynnetty myös valtakunnallisesti. Oman seuran eri ikäkausien tanhuryhmien ohjaamisen lisäksi hän opetti Suomen Nuorisoseurojen Liiton kouluttajana tanhuohjaajia valtakunnallisilla perus- ja jatkokursseilla sekä toimi kansantanssikilpailujen luokitus- ja tuomarointitehtävissä sekä laati kenttäkoreografioita ja koulutussuunnitelmia.²⁸⁸

²⁸⁵ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 15.

²⁸⁶ Tolonen 2004, 156; 182.

²⁸⁷ Tolonen 2004, 182.

²⁸⁸ Tolonen 2004, 255.

Muistelmateoksessa mainitaan:

*”Tanhuemo” Liisa Villanen on opettanut voimistelua, tanhuja ja laulu-
leikkejä sekä luennoinut tanhualaan liittyvästä liikunnan ja musiikin pe-
dagogikasta, metodiikasta ja pukuperinteestä. Liisan vuosina 1978–1984
pitämät ohjaajakurssit ulottuivat koko maahan. Hän toimi esimerkiksi
vuonna 1982 kouluttajana 13 paikkakunnalla Rovaniemeltä Espooseen.
Lukumäärä kertoo Liisa Villasen valtakunnallisen arvostuksen ohjaajateh-
tävissä.(...) Kansallispukutuntemus, tapakulttuuri- ja perinnetietous ovat
Liisa Villasen ansiosta korkealla tasolla Toijalan Nuorisoseurassa.*²⁸⁹

Niilo Villanen perusti 1975 seuralle kansanlauluryhmän, joka toimi aluksi kansantanssi-
en säestysryhmänä. Nipan likat nimisenä aloittanut ryhmä kasvoi pian sekakuoroksi,
joka otti uudeksi nimekseen Sommelo. Myöhemmin Sommeloon yhdistyi vielä Villasen
perustama naiskuoro Lipit. Sommeloa ovat Villasen jälkeenkin vuosien varrella johta-
neet taitavat kuoronjohtajat ja se on kotipaikkakunnan lisäksi kiertänyt konsertoimassa
niin Suomessa kuin ulkomailla.²⁹⁰ Sommelo oli kahdenkymmenen vuoden ajan tärkeä
osa Lailan musiikkiharrastusta:

*No kyllähän näissä kuoroissa esimerkiks just tämä nuorisoseuran kuoros-
sa sitä perinnettä oli monella tavalla sitten. Vaik...et se, mehän oltiin sitte
just näitten tanhujen säestyskuoro muun muassa. Ja jos oli joku näytelmä-
juttu, niin siihenki sitte liitettiin näitä musiikkijuttuja ja...ja ja. Itsenäi-
syysjuhlissa esiinnyttiin, tietysti. Ja monissa muissa tommosissa, juhlissa.
No, jotka oli tämmösiä perinteisiä juhliakin, mitä nyt vuosien mittaan.*²⁹¹

Nykyisin Laila ei enää laula Sommelossa. Kuoroharrastus on kuitenkin jatkunut jo yli
kymmenen vuoden ajan Akaan kirkkokuorossa.

Myös Kaija osallistui nuorisoseuran toimintaan musiikin kautta. Hänen tehtävänsä liit-
tyivät säestykseen, kuten esimerkiksi seuraavassa kuvauksessa Toijalan Nuorisoseuran
80-vuotisjuhlista mainitaan. Kuvaus tarjoaa myös näkökulman vaivattomasti toimivaan
yhteistyöhön:

*Liisa Villanen oli koonnut kansantanssisikermän, joka osoitti, että kansan-
tanssilla on pitkät perinteet aina kalevalaisesta kansantanssista lähtien*

²⁸⁹ Tolonen 2004, 255 -256.

²⁹⁰ Tolonen 2004, 143; 159;169;186;209;262;284 -289.

²⁹¹ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 26.

(...)Esitysten säästyksestä vastasivat opettaja Kaija Yrjänä ja Kiikoisten Pelimannien Topi Jokela.²⁹²

Kulttuurin ja kulttuuriperinnön parissa toimiminen ja kulttuuriperinnön välittäminen ei opettajien kohdalla liittynyt pelkästään nuorisoseuraan. Kaija esiintyi erilaisissa tilaisuuksissa pianistina ja säestäjänä.

Kaija: No en minä sillä tavalla ollu muuten kun aina sen soittamisen kautta, millon esiintymässä, millon säestämässä ja sillä lailla. Se oli se mun roolini täällä (Toijalassa). (...)Kyllähän niitä (esiintymisiä) paljon oli, mutta se mulla tulee mieleen, kun tässä Mauno Kuusisto kävi täällä laulamassa ja sitten säestämään.

S-M: No se onkin meriitti!

Kaija: Se oli tapahtuma Toijalassa!²⁹³

Koulutyön ja erilaisten esiintymistehtävien lisäksi Kaija opetti pianonsoittoa. Hänen pianotunneillaan kävivät sekä lapset että muutamat aikuisetkin. Pianotunteja Kaija miettii antaneensa lähes koko ikänsä, 15-vuotiaasta lähtien. Niiden avulla hän ansaitsi myös opiskeluaikana Torniossa.

Eskolle näyttelemisen oli ollut tärkeä harrastus jo oppikouluaikana. Toijalassa hän liittyi vuonna 1958 Toijalan Näyttämön riveihin. Vuosikymmenten varrella Esko arvioi esiintyneensä ainakin viidessäkymmenessä näytelmässä. Eläkkeelle jäätyään hän esiintyi kymmenen vuoden ajan myös Valkeakosken kaupunginteatterin näytelmissä. Näytelmien ja roolien määrä on suuri. Mukaan mahtuvat muun muassa roolit Mika Waltarin näytelmissä Ö-vieras, Hääyö ja Huhtikuu tulee, kirkkoherran osa Aimo Vuorisen näytelmässä Pääsiäinen on peruutettu, Johanneksen rooli Kaj Munckin näytelmässä Sana, vanhan isännän rooli Ilmari Turjan näytelmässä Särkelä itte sekä sotaveteraani Taisto Oksasen osa Kari Hotakaisen Juoksuhaudantiellä. Mieluisimpana roolinaan Esko pitää kuitenkin sekä Toijalan Näyttämöllä että Valkeakosken kaupunginteatterissa esittämänsä Aadolfin roolia Maria Jotunin näytelmässä Tohvelisankarin rouva. Näyttämötoiminnan lisäksi Esko esiintyi kaupungin, yhdistysten, seurojen ja järjestöjen tapahtumissa ja juhlissa. Omintakeiseen, humoristiseen pakinointiin perustuvia esityksiään Es-

²⁹² Tolonen 2004, 201.

²⁹³ Kaija Yrjänän haastattelu 10.12.2012, 7.

ko kertoo rakentaneensa aluksi usein Aleksis Kiven Nummisuutareiden tai Seitsemän veljeksien pohjalta. Myöhemmin lempiaiheeksi useiden esitysten pohjaksi nousivat Konsta Pylkkäsen ajatukset. Sketsit, kaskut ja vitsit kuuluivat myös Eskon ohjelmitoon.

Kaija muistelee opettajayhdistyksen järjestäneen aikaisemmin kaupunkilaisille juhlia, näytelmiä ja musiikkiesityksiä. Kun opettajayhdistys 1960–70-luvuilla järjesti kaupunkilaisille ohjelmallisia iltamia, oli Esko mukana. Laila muistelee Eskon toimineen opettajayhdistyksen iltamien primus motorina. Toisten opettajien kuvausta opettajayhdistyksen iltamien ohjelmaesimerkeistä Laila muistelee seuraavasti:

*Ja oli, ne aina muistelee semmosta, kuva-arvotuksia ne oli, että mitenkään se, että mitä laulua esittää, et sielä oli ollu näitä ”Tulta iskee pitkäinen ja kuusi ryskyen kaatuu”. Pitkäsen Esko sitte raapas tulitikulla ja kuus opettajaa oli kaatunu.*²⁹⁴

Nyttemmin Esko mainitsee esiintymisten jo jääneen, mutta paikallislehti Akaan Seudusta oli huhtikuussa 2013 paikkakuntalaisten iloksi luettavissa uutinen:

*Pappilan koululla pidetään Vanhan ajan iltamat.(...) Ohjelmallisessa osuudessa kuullaan myös akaalaisen teatterikonkarin Esko Pitkäsen pakina, jossa sukeltaan Konsta Pylkkäsen ajatuksiin.*²⁹⁵

Eskon näyttämökokemusta ja ohjaustaitoja tarvittiin erityisesti keväällä 1983 toteutettaessa Akaan seurakunnan 500-vuotisjuhlakavalkadia. Niilo Villanen oli käsikirjoittanut ja suurelta osin säveltänyt valtavaa, kirkossa esitettävää seurakunnan vaihtelevaa historiakavalkadia, joka oli tarkoitus toteuttaa lukuisten näyttelijöiden, kouluilta koottujen lapsikuorojen sekä kaupungin muiden kuorojen yhteistyönä. Villasen odottamattoman kuoleman takia suunnitelmia jouduttiin muuttamaan. Apuun tulivat opettajakollegat.

Ja hänen (Niilo Villanen) piti se myöskin ohjata ja huolehtia musiikin johdot ja kaikki. Niilo oli semmonen työn puurtaja, että hän teki mitä vaan ja hallitsi kaiken. Mutta Niilohan kuoli siinä sitte siinä vaiheessa, kun ...kun tämä (käsikirjoitus) oli vasta niinkun valmistumassa. (...) Ja sitte haettiin siihen, että millä se nyt saatais toteutettua (...)pyydettiin sitten

²⁹⁴ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 28.

²⁹⁵ Antola, Tarja: Keväisiä säveliä ja tanssia sunnuntai-iltapäivässä. Pappilan koululla pidetään Vanhan ajan iltamat Akaan Seutu 23.4.2013, 8

minuakin mukaan ja meitähän oli siinä sitten opettajia sillä periaatteella, että kun minä olin näyttämöllä ollu, niin ja olin ohjannukin jotain, niin minä sen kokonaisnäkömyksenä ohjasin. Ja sitten musiikin johto Juha Nuora hoitais, hänkin opettaja, ja sitten tämmönen visuaalinen, kuvallinen puoli ja lavastuksellinen puoli, niin Ari Yrjänä. Niin opettajiahan me olimme kaikki ja tietysti opettajia siinä oli mukana vielä totetuttamas sitä. Se oli iso hanke ja oikein mielenkiintoinen ja minusta se otettiin vastaan... vastaan erinomaisen hyvin.²⁹⁶

Kuten Esko mainitsee, opettajia oli mukana toteuttamassa kavalkadia, jota esitettiin kesän 1983 aikana useampaan kertaan. Kouluilta koottiin lapsikuorot, joita Liisan muistelun mukaan oli mukana harjoituttamassa Kaija. Laila kertoi osallistuneensa esityksiin suurkuoron laulajana. Helena taas muistelee toimineensa huoltojoukoissa.

Kavalkadin lavastuksesta ja visuaalisesta ilmeestä vastannut Ari Yrjänä toimi myös kolmenkymmenen vuoden ajan Toijalan näyttämön lavastajana. Yrjänä oli opettajan toimensa ohessa valokuvaaja, graafikko ja kuvanveistäjä. Hän toimi muun muassa Kameraseurojen liitossa ja kuului Suomen valokuvataiteen valtion taidetoimikuntaan. Alansa kouluttajana hän kiersi Suomea opettamassa ja esitelmöimässä. Näyttelyitä Yrjänän töistä on ollut esillä laajasti.²⁹⁷ Ari Yrjänä on julkaissut useita kuvateoksia, joista monet ovat syntyneet yhteistyössä toisen valokuvataiteen mestarin Aimo Vuokolan²⁹⁸ kanssa. Usean teoksen tekijäjoukossa on mukana ollut myös valokuvauksen taitanut Niilo Villanen.

Aimo Vuokola ja Ari Yrjänä olivat 1960-luvulla mukana synnyttämässä Suomeen uutta kuvataiteen ilmaisumuotoa, fotografiikkaa²⁹⁹, josta varsinkin Vuokolalle tuli omin ilmaisukeino loppuelämäksi. Hän osallistui fotografiikoillaan lukuisiin näyttelyihin kotimaassa ja ulkomailla 1960-luvun puolivälistä aina kuolemaansa saakka.³⁰⁰

²⁹⁶ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 14 -15.

²⁹⁷ Kts. esim. Saarijärven kunta.

<http://www.saarijarvi.fi/fi/tapahtumat/tapahtumakalenteri/?id=1770&selYear=2009&selType=0&oneDay=&selEvent=22958> ja Näkymä <http://www.nakyma.fi/fi/historia>

²⁹⁸ Vuonna 1998 kameraseurojen liiton 2. suurmestari, lukuisia valtion ja läänin apurahoja 1970- ja 1980-luvuilla, taiteilijaeläke 1996.

²⁹⁹ Fotografiikkaa kuvataan valokuvanegatiiveilla leikittelemiseksi, jossa esimerkiksi kuvan mustavalkonegatiivi muutetaan ensin positiiviksi graafiselle filmille ja tämän jälkeen takaisin negatiiviksi. Negatiiveja voidaan pelkistää retusoimalla. Teoksiin voidaan käyttää esimerkiksi negatiivien yhdistämistä, rasterointia tai solarointia.

³⁰⁰ Kosonen Juha: Kevään odottaja on poissa. Akaan Seutu 9.8.2013.

<http://akaanseutu.fi/2013/08/09/kevaan-odottaja-on-poissa/>

Myös Tuula oli innostunut taiteenteosta. Nuorena haaveet opinnoista Ateneumissa olivat jääneet toteutumatta uskalluksen puutteessa. Eläkkeelle jäätyä uskallusta ja aikaa kuitenkin löytyi:

*Mutta sitten, kun mä pääsin eläkkeelle mä vapauduin täysin ja mä ajattelin, että nyt mä haen ittelleni semmosen koulutuksen, että mä saan jonkulaista koulutusta tähän. Tähän kuvataidealueeseen ja kävi tosi ihmeellinen juttu (...).*³⁰¹

Sattumalta huomattu lehti-ilmoitus johdatti Tuulan opiskelemaan kuvataidetta kolmeksi vuodeksi Hämeenlinnaan kansalaisopistoon, minkä päätteeksi hän suoritti kuvataiteen approbatur-opinnot.

Tuula: Se oli siis tosi hyvää koulutusta! Se oli ihanan hyvää(...) Kurssilaiset oli...niil kaikilla oli tää sama intohimo ja kuka missäkin vaiheessa elämänsä oli(...)Oli osattava ja oli tehtävä ja oli hankittava kaikki väli- neet ja muut ja tuota siitä mä sitten sain sitä mitä halusin. (...) No se oli uus alku kyllä siinä mielessä, että mä uskalsin ruveta täällä (Toijalassa). Liityin näin (Akaan kuvataiteilijat ry.) ja huomasin, että jotenkin vähän pärjäänkin siellä ja vähän niinku taito kasvo. Oon ollu siinä sit mukana ja sit oli aika hauska tää ympäristötaidejuttu, joka oli ihan uus ni. (...)

S-M: Nii ni mites monessa (ympäristötaide-) näyttelyssä?

*Tuula: Oon ollu ihan joka ikisessä ihan alusta lähtien.*³⁰²

Tuula liittyi Akaan kuvataiteilijat ry:n jäseneksi yhdessä Aimo-puolisonsa kanssa vuonna 1996. Akaan kuvataiteilijat on 30-vuotias yhdistys, joka määrittelee kotisivuillaan jäsenensä kulttuurin rakastajiksi, joita yhdistää muun muassa halu pitää Akaata taiteen maailmankartalla. Yhdistys järjestää vuosittain kevät- ja syysnäyttelyn sekä välillä muitakin teemallisia näyttelyitä, taideretkiä ja – tapahtumia. Lisäksi se muistaa stipendein visuaalisesti lahjakkaita akaalaisia yläkoulun päättäneitä nuoria. Akaan kuvataiteilijoiden myötä Tuula on ollut mukana Toijalassa vuodesta 2002 kesäisin järjestetyissä ympäristötaidenäyttelyissä. Kaupunkilaisten odottamista, nyt jo perinteeksi muodostuneista Näkymä-nimellä tunnetuista näyttelyistä Akaan kaupunki on lunastanut kaksi Tuulan teosta, Nahkialan järven puistossa sijaitsevan Kivinen tie – teoksen (2008) ja Kulttuuritalo Laaksolan puutarhaan sijoitetun Onda- teoksen (2010). Lisäksi Tuulan teoksia on

³⁰¹ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 18.

³⁰² Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 19.

nähty Akaan kuvataiteilijoiden yhteisnäyttelyissä sekä yksityisnäyttelyissä Toijalassa ja Hämeenlinnassa.³⁰³

Akaan kuvataiteilijat ry:n lisäksi muutkin yhdistykset ja järjestöt ovat saaneet Tuulasta aktiivisen jäsenen. Mannerheimin lastensuojeluliiton Toijalan osastossa toimiessaan Tuula muun muassa järjesti ohjelmaa perinteisiin, keväisiin, koko kaupungin lapsille tarkoitettuihin Kuperkeikkajuhliin. Lisäksi Tuula on mukana Toijalan seudun musiikin ystävät ry:n sekä Soroptimist International of Akaan toiminnassa.

Yhdistystoiminta ja nuorisoseuran lisäksi muunkinlainen seuratoiminta on kuulunut ja kuuluu yhä muidenkin tutkimukseni opettajien elämään. Esko mainitsee kulttuuriperintöä välittyneen reservinupseeritoiminnassa Toijalan Seudun Reservinupseerikerho ry:ssä. Helena muistelee reservinupseerien naistoimijoille kertyneen paljon keittiötöitä ja rahankeruuta, mutta lisää toiminnan pitäneen sisällään myös erityistä henkeä. Reservinupseeritoiminnan lisäksi Helena oli jonkin aikaa mukana ohjaajana myös paikallisessa partiolippukunnassa. Esko taas harrasti suunnistusseura Tarpian Suunnassa.

Laila lähti puolisonsa mieskuoroharrastuksen myötä mukaan kuoron naisjaoston toimintaan. Samoin puolison harrastuksen myötä tutuksi tuli Round Tablen naisten toiminta. Nykyisen kirkkokuoroharrastuksensa lisäksi Laila on jo yli kymmenen vuotta ollut mukana Kansallisissa Senioreissa. Yhdistyksen toimintaan liittyen hän ohjaa kolmen viikon välein kokoontuvaa muistikerhoa. Nuoruudesta saakka mukana kulkenutta liikunta-harrastusta Laila jatkaa voimisteluryhmässä sekä Toijalan Voimistelu ja Liikunta ry:n Uskollisuuden killassa, jonka toiminta on tarkoitettu pitkään naisvoimistelua harrastaneille.

Kulttuuriperinnön välittyminen koulutyön ulkopuolella näyttäytyy tekemisenä ja toimintana, joka on toteutunut yhdistys- ja seuratoiminnan organisoimisena; perinteiden herättelynä, ylläpitämisenä ja uudistamisena, seurojen harrastusryhmien ohjaamisena, perinnetietouden säilyttämisenä, kartuttamisena, välittämisenä, ja uusintamisena, erilaisina yleisölle suunnattuina esiintymisinä ja esitysten laatimisena suomalaisen kulttuuriperinnön pohjalta. Vaikka toimintaan on kukin osallistunut oman kiinnostuksensa ja osaamisensa kautta, on tarkoituksena ollut myös aina yhteisön hyödyttäminen ja ilahduttaminen, tärkeiksi koettujen asioiden esille tuominen. Opettajat eivät kokeneet, että

³⁰³ Kts. Akaan kuvataiteilijat. <http://www.akaankuvataiteilijat.fi/> ja Akaan kaupunki. <http://www.aka.fi/kulttuuri-ja-vapaa-aika/kulttuuri/akaan-veistokset/muut-veistokset/toijala/>

heitä olisi virkansa puolesta velvoitettu osallistumaan paikkakunnan kulttuurielämään. Yhdistykset, seurat ja muut toimijat ovat kuitenkin hyvin perinteiseen tapaan voineet lähestyä heitä tarpeineen ja toiveineen.

Usein kulttuuriperintöä on välittynyt taiteen keinoin. Vuosikymmenten aikana opettajat ovat tarjonneet paikkakuntalaisille lukuisia elämyksiä niin musiikin, teatterin, kirjallisuuden kuin kuvataiteenkin parissa. Käsien kosketeltaviksi muistoiksi toiminnasta jäävät esimerkiksi sävellykset, paikkakuntakirjat ja käsikirjoitukset, kuvataideteokset ja esitysten tallenteet. Kulttuuriperintöä on välittynyt myös osallistumalla itse jäsenenä yhdistystoimintaan, jossa vanhempien ja nuorempien sukupolvien edustajat jakavat samanlaiset arvot, aatteet tai mielenkiinnonkohteet. Huomion arvoista on suuri yhteistyön määrä, jota kulttuuriperinnön välittämiseksi on tehty. Samoin mielenkiintoista havaita, että puoliset ovat useissa tapauksissa lähteneet seurojen ja yhdistysten toimintaan mukaan yhdessä. Seuratoiminnasta tuli myös kokonaisten perheiden yhteinen harrastus. Yhdistysten ja seurojen toimintaan mukaan lähtemisen nähtiin myös helpottaneen paikkakunnalle kotiutumista ja sosiaalisten verkostojen muodostamista.

Laurajane Smith painottaa kulttuuriperinnön olevan elävää. Se ei ole materiaaliseen muotoon kangistunutta, jotakin joka ”on”, vaan toimintaa, jotakin jota ”tehdään”. Tällaisessa toiminnassa ajattelu ja tekeminen suuntautuvat sekä menneisyyteen, siihen, mistä olemme tulleet että tulevaisuuteen, siihen, mihin olemme menossa.³⁰⁴ Smith liittää kulttuuriperintöön vahvasti myös näkökulman kollektiivisesta ja sosiaalisesta muistista, jonka avulla yhteisöt rakentavat identiteettiään. Jaetut ja kollektiiviset muistot sitovat yhteisöä yhteen ja antavat sille pysyvyyttä ja jatkuvuutta. Kollektiivinen muisti ja kollektiiviset muistot uudelleenmuotoutuvat jatkuvasti yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Kollektiivista ja sosiaalista muistelutyötä on yhteiseen perinteesseen liittyvien asioiden kertaamisen lisäksi muistelua ilmentävä toiminta, kuten erilaiset tapoihin ja perinteisiin perustuvat tapahtumat sekä muistojuhlat. Niissä, kuten muussakin muistelutyössä, yhteisöjen kulttuuriperintöä rakentuu, välittyy, muokkaantuu ja uusiintuu. Samalla kulttuuriperintö näyttäytyy prosessina, joka viedessään eteenpäin jo vakiintuneita arvoja ja merkityksiä luo myös uusia arvoja ja merkityksiä.³⁰⁵ Tutkimukseni opettajien vapaa-ajallaan välittämä kulttuuriperintö on vahvasti kollektiivisesti ja sosiaalisesti suuntautunutta aktiivista tekemistä ja toimintaa. Sisällöiltään se myötäilee

³⁰⁴ Smith 2006, 83–84.

³⁰⁵ Smith 2006 47–48; 59.

usein julkisen kulttuuriperinnön muotoja, kuten nuorisoseuratoimintaa, mutta näyttäytyy vanhan perinnön säilyttämisen lisäksi jatkuvasti rakentuvana ja näin myös uutta kulttuuriperintöä luovana. Opettajat ovat toiminnallaan tarjonneet mahdollisuuden kokemusten, elämysten ja tekemisen kautta tutustua sekä paikalliseen että kansalliseen kulttuuriperintöön. Toiminnan tuloksena on syntynyt myös uusia muistoja, tapoja tehdä ja ymmärtää.

Smithin mukaan kulttuuriperinnölle ominaiseksi ei voida määritellä vain tietynlaista toimintaa tai erityisen sopivia tilaisuuksia. Enneminkin toiminnan voi nähdä aktiviteetteinä, jotka sisältävät vuorovaikutusta, tiedon sekä muistojen välittämistä sekä identiteetin, sosiaalisten ja kulttuuristen arvojen ja merkitysten ilmaisemista. Kokemuksena ja sosiaalisena sekä kulttuurisena toimintana se on jotakin, johon ihmiset yleensä aktiivisesti ja tiedostaen sitoutuvat. Kulttuuriperintö toimintana tuottaa tunteita ja kokemuksia, joista muodostuu uusia muistoja. Ne puolestaan vahvistavat tunnetta identiteetistä ja kuulumisesta. Tämän lisäksi kulttuuriperintö toimintana rakentaa jatkuvasti uusiutuvia sosiaalisia verkostoja ja suhteita, jotka itsessään luovat ja vahvistavat tunnetta identiteetistä ja kuulumisesta.³⁰⁶

Mistä innostus ja taito toimia kulttuurin ja kulttuuriperinnön välittämisen parissa kumpuaa? Minkälaisia eväitä koti, koulutus ja elämä ovat antaneet? Laila pohtii:

No kyllähän koulutus, mitä mä nyt sanoisin, anto ymmärtää, että se on tärkeä asia. Mutta siinä ajassa, mitä opettajakorkeassakin oli, niin eihän sitä nyt hirveesti...hirveesti päästy. Must tuntuu, et ne seminaariopettajat on saanu paremmin semmoseen oikeen kunnan koulutusta, mutta mää vois sin sanoa, että kyl se sieltä nuoruudesta jotenki lähti myöskin se semmonen harrastuneisuus määrättyihin asioihin.

S-M: Kun sä vieläkin niin monessa oot mukana, niin onko se ihan sieltä...?

Laila: Joo kyl se on sitä semmosta eteläpohjalaista tapaa myöskin. Mää muistan, et mu sukuni, niinkun mää niitten kanssa olin, niin ne oli semmosia osallistujia, kauheesti kaikessa.³⁰⁷

Myös Liisa koki kotoa omaksutun tapakulttuurin vaikutuksen vahvaksi tekijäksi kulttuuriperinnön välittämisessä sekä koulussa että vapaa-ajalla. Opettajavanhempien esimerkki käytöstavoista, aktiivisesta osallistumisesta, äidin kautta tutuksi tulleet tanhu- ja voimisteluharrastukset sekä isoisältä omaksuttu nuorisoseura-aate ovat tärkeitä taustalla

³⁰⁶ Smith 2006, 83.

³⁰⁷ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 28–29.

vaikuttaneita tekijöitä. Seminaarikoulutuksen Liisa koki vahvistaneen lapsuudessa ja nuoruudessa kotoa omaksuttuja malleja ja ajatuksia ja ennen kaikkea luottamusta omiin kykyihin kansantanssin ohjaajana ja esitysten suunnittelijana.

Tuula mietti, ettei kulttuuriperintöä sanana opettajaopintojen aikana varmaankaan edes mainittu, mutta ajatus kulttuuriperinnön välittämisestä oli mukana joka asiassa. Asiaa tuli käsiteltyä kuin huomaamatta. Kodin vaikutus ajatuksiin kulttuurista, kulttuuriperinnöstä ja sen välittämisestä on kuitenkin merkittävin.

(...) kodin kautta ja kyl mä sanoisin, että koti oli semmonen erilainen maalaiskoti sillä lailla, että ei nyt mitenkään ihmeellisiä ihmisiä ollu, mutta meillä oli niinku tällasta kulttuuriperintöä kaikella lailla, että tota niistä puhuttiin ja vähän aina juhlittiin ja (...) ³⁰⁸.

Tuula mainitsee teemakirjoituksessaan omaan työhönsä kuuluneen itsestään selvästi runsaasti suomalaisia perinteitä, tapoja, sivistyksen ja historian aineksia sekä kristillis-pohjaista turvallisuutta. Näitä opetuksensa aineksia hän kertoo omaksuneensa myös kansakoulusta, opettajiltaan, jotka sodan keskellä veivät oppilaita oman maan tapojen ja isänmaallisten ajatusten ääreen. Suomalaiseen kulttuuriperintöön liittyviä ajatuksia voit tästä lähtökohdasta tarkastellen ajatella omaksutun myös koulusta.

Esko mietti opettajakoulutuksen ohjanneen ”toteuttamaan” kulttuuritoimintaa. Koulutus antoi myös valmiuksia harrastusaineiden (liikunta, musiikki, käsityö kuvaamataito) opintojen kautta välittää kulttuuriperintöä omassa opetustyössä. Lisäksi esimerkki opettajaisän toiminnasta Kyttälän kylässä on myös vahvana mielessä.

(...)jo ihan isän esimerkki siellä Kyttälässä, kun siellä järjestettiin...saatettiin ihan äitienpäiväjuhlia ja kaiken näkösiä koululla järjestää, kylän yhteisiä juhlia ja ³⁰⁹.

Helenan mielestä opettajankoulutus korosti kulttuuriperinnön välittymisen kannalta kaikenlaista kiinnostusta ja erityisesti lahjakkuuden arvostamista. Opettajakoulutuksesta Helena kokee omaksuneensa ajatuksen lapselle annettavan mahdollisuuden merkityk-

³⁰⁸ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 18.

³⁰⁹ Esko Pitkäsen haastattelu 18.12.2012, 15.

sestä. Lapsista löytyvien, eri taivoin ilmenevien lahjakkuuksien, ilmaisuvoiman ja – kyvyn löytäminen ja tukeminen on opettajan tehtävä. Kun opettaja ohjaa lasta tunnistamaan omat kulttuuriset voimavaransa ja kykynsä, tämä saa elämäänsä virikkeen, kipinän, jota seurata. Tämän kipinän varassa on Helenan mukaan paljon elämänvoimaa.

Kotoa omaksutut vaikutteet, omien vanhempien ja sukulaisten esimerkki, nousevat opettajien vastauksissa koulutusta tärkeämpään rooliin pohdittaessa innokkuutta toimia kulttuuriperinnön parissa vapaa-ajalla. Huomion arvoista kuitenkin on, että kodin ja koulutuksen edustamat näkemykset on mitä ilmeisimmin koettu yhteneväisiksi, sillä koulutuksen nähtiin tukeneen kotoa jo omaksuttuja malleja. Lisäksi koulutuksen katsotaan viestineen kulttuuriperinnön tärkeydestä ja tukeneen kulttuuriperinnön välittämisen mahdollistavien valmiuksien ja ymmärryksen kehittymistä.

4.4. Kenelle vastuu kulttuuriperinnön välittämisestä kuuluu?

Tutkimushaastatteluissa tiedustelin, miksi juuri opettajalla on merkittävä rooli kulttuuriperinnön välittämisessä? Vastauksissaan opettajat näkivät opettajan roolin avainasemassa toimimiseksi. Opettajat kohtaavat lapset työssään päivittäin. He ovat kontaktissa laajan ikäjoukon kanssa pitkäjänteisesti. Varsinkin alakoulun opettajat kulkevat vuosia lasten rinnalla ja pystyvät huomattavasti vaikuttamaan kunkin yksilön kehitykseen. Tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden välittymisessä korostuu myös opettajan vastuu:

Että siis opettajan on niin kauheen isot mahdollisuudet vaikuttaa. Mitä pienemmistä lapsista nyt on kysymys, mutta kyllä isompiinkin, kyllä siis vielä lukioikäsiinkin vaikuttaa, että me muistetaan opettajamme satavuotiaiks, lopun ikämme, et mitä se puhu ja minkälainen se oli.³¹⁰

Toimiva suhde opettajan ja oppilaiden välillä on edellytys kulttuuriperinnön välittymiselle:

Että jos on hyvä opettaja-oppilassuhde, niin silloin pystyy todella paljon vaikuttamaan kaiken näköseen tämmöseen hyvään ja tärkeään³¹¹.

³¹⁰ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2013, 24.

³¹¹ Laila Heikkilän haastattelu 8.1.2013, 29.

Opettaja on kulttuuriperinnön välittäjänä avainasemassa myös saamansa koulutuksen vuoksi:

*Siks, että opettaja on saanu niin monenlaista koulutusta, monelta alalta. Sielt tulee taideasiat ja tietoasiat ja historia on hyvin tärkeä noissa(...)*³¹².

Vastuu kulttuuriperinnön välittämisestä ei tutkimusjoukkoni mielestä kuulu kuitenkaan pelkästään opettajille. Kodit, vanhemmat ja perheet ovat tutkimukseni opettajien mielestä opettajiakin enemmän velvollisia välittämään kulttuuriperintöä. Laila mainitseekin vanhempien ja opettajan yhteisymmärryksen olevan tärkeää kulttuuriperinnön välittämässä.

Oman ydinperheen lisäksi opettajat mainitsivat myös sukujen, kasvuympäristön ja lähiyhteisöjen vastuun ja merkityksen kulttuuriperinnön välittämisessä. Lisäksi kulttuuriperinnön välittämisestä vastuussa oleviksi mainitaan media, seurakunnat, seurakunnat, harrastusryhmien vetäjät ja kaikki aikuiset, jotka toimivat lasten kanssa. Opettajien näkemykset poikkeavat tässä auktorisoidun kulttuuriperintödiskurssin näkökulmasta, joka Laura-jane Smithin mukaan asettaa etusijalle asiantuntijat ja kulttuuriperinnön ammattilaiset³¹³. Tutkimukseni opettajat laajentavat huomattavasti tätä kulttuuriperinnön määrittelystä ja välittämisestä vastaavien kenttää.

Tuulan mielestä kulttuuriperinnön välittäminen ei kodin suunnalta aina välttämättä kuitenkaan onnistu:

S-M: (...) ketkä muut kuin opettajat on vastuussa kulttuuriperinnön välittämisestä?

*Tuula: No sanoisin ainaki, että vanhemmat ja kodit, mutta tuota sehän ei aina sieltäpäin onnistu, että sitte täytyy tulla näitä tuki...tukiryhmiä. Sit-hän on näitä harrastusmahdollisuuksia, niitten vetäjiä, partiolaiset, urheilukerhot ja kaiken maailman vapaa toiminta, mitä on. Ne ihmiset sitte, jotka lapsien kanssa haluaa olla ja kohtaa niitä.*³¹⁴

Myös Liisan vastauksesta välittyvä ajatus, että toisille kulttuuriperinnön välittäminen saattaa olla luontevampaa. Heillä voi olla enemmän tietoa ja paremmat mahdollisuudet sen levittämiseen.

³¹² Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 18.

³¹³ Kts. esim. Smith 2006, 42.

³¹⁴ Tuula Vuokolan haastattelu 17.12.2012, 25.

S-M: No ketkä muut kuin opettajat on vastuussa kulttuuriperinnön välittämisestä?

Liisa: Kaikki aikuiset. Mutta tietysti ne joilla on tietoa. Mahdollista levittää sitä. Kirkko on yks semmonen ja sitten nää monet seurat, mitä on olemassa, monia seuroja sekä oikeiston että vasemman, vasemmiston puolella. Se on omaa kulttuuria ja kaikki semmonen mitä tietään niin, vaikka sanotaan, että tieto lisää tuskaa, niin sehän voi sen tiedon omaksua niin, ettei sit sen tuskan tarte olla niin kovin iso.³¹⁵

Liisan näkemys viittaa myös ajatukseen siitä, että kulttuuriperintöä ei ole vain kaikki miellyttäväksi koetut poiminnat menneisyydestä. Ahdistavaksi tai epämieluisaksi kokemansa kulttuuriperinnön vangiksi ei kuitenkaan tarvitse jäädä, vaan sen voi omaksua osana historiaa.

5. ”Alku työn kaunistaa, lopussa kiitos seisoo.”

Tutkimukseni opettajia yhdistävät keskiluokkaiset virkamies- ja maanviljelijäkodit maaseudulla. Tutkimuksen myötä kävi ilmi, että kodeissa tuettiin lasten kouluttautumista, annettiin mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia myös vapaa-ajan viettoon ja harrastamiseen sekä ohjattiin kulttuurin pariin. Tämän voi katsoa olleen merkittävä sijoitus lasten tulevaisuuteen. Se kertoo samalla opettajien vanhempien halusta tarjota lapsilleen vähintään omaa koulutustaustaansa vastaava koulutuksellinen ja kulttuurinen pääoma. Lapsuudenkodeista omaksuttu ymmärrys sivistyksen ja koulutuksen merkityksestä, kiinnostus kulttuuriin sekä osallistumisen ja toimimisen mallit ovatkin seuranneet opettajien mukana aina tähän päivään saakka.

Opettajien lapsuutta leimasi toinen maailmansota ja sen jälkeinen pula-aika. Lapsuudessa koettu materiaallinen niukkuus ei heidän kerronnassaan kuitenkaan näyttäydä myöhempää elämää vaikeuttaneena tekijänä. Sen sijaan näkemyksissä korostuvat vanhempien välittämät mallit ahkerasta työnteosta, kekseliäisyydestä, yritteliäisyydestä ja luovuudesta. Näiden mallien omaksuminen sekä ymmärrys ja kiitollisuus vanhempien työnteollaan tarjoamista mahdollisuuksista yhdessä isänmaallisuuden ja sotaveteraanien kunnioittamisen kanssa ovat kaikki kaijuja lapsuuden ja nuoruuden kokemuksista.

Tutkimukseni aikana selvisi, että opettajat edustavat kotitaustaltaan oman aikakautensa opettajakoulutukseen valikoituneiden suurinta joukkoa. Lisäksi koulutuksen ja harras-

³¹⁵ Liisa Villasen haastattelu 13.12.2012, 18.

tusten myötä heille kertynyt koulutuksellinen ja kulttuurinen pääoma vastaavat hyvin tarkasti niitä kriteereitä, joilla opettajankoulutukseen 1950–60-luvuilla valikoiduttiin. Keskikoululuokkien suorittaminen tai ylioppilastutkinto, musikaalisuus, liikunnallisuus, taidot kuvataiteissa sekä esiintymistaito olivat tekijöitä, jotka avasivat tutkimusjoukkolenni ovet opettajankoulutukseen. Edellä lueteltuja ominaisuuksia ja taitoja opettajat ovat hyödyntäneet myöhemmin myös kulttuuriperintöä välittäessään. Tässä tapauksessa opettajakokelaaksi valikoitumisen ja kulttuuriperinnön välittämisen kannalta myönteisten edellytysten voi nähdä liittyvän toisiinsa.

Tutkimusjoukkoni koulutusvuodet osuivat toisen maailmansodan jälkeiseen ajanjaksoon, jolloin opettajapula Suomessa oli kova. Kansakoulunopettajaksi oli mahdollista opiskella nelivuotisissa seminaareissa ja ylioppilastutkinnon vaativissa kaksivuotisissa opettajakorkeakouluissa. Tutkimuksessani selvinneet syyt opettajankoulutukseen hakutumiseen vaikuttavat hyvin käytännöllisiltä; vaihtoehtojen vähyys, työstä maksettava eläke, mahdollisuus hyödyntää omia kulttuurisia taitoja, työn mielekkääksi kokeminen sekä koulutuksen lyhyt kesto. Usein vaakakupissa painoi myös omien vanhempien tai sukulaisten esimerkki kansakoulunopettajan ammatissa toimimisesta. Kaikille kansakoulunopettajan opinnot eivät alun perin olleet ainoa vaihtoehto, eikä kaikkien kohdalla voida suinkaan puhua varhaisesta ammatillisen tietoisuuden heräämisestä. Silti opettajanuraa jälkikäteen tarkasteltaessa jokainen koki tehneensä oikean valinnan. Nämä näkemykset ovat osoitus siitä, että opettajuuteen kasvetaan ja kutsumus työhön kehittyy erityisesti kokemuksen myötä.

Tutkimuksessani ilmeni, että opettajat mielsivät seminaariopiskelun perusteellisemmat tiedot ja taidot tarjoavaksi, perinteisemmäksi ja tiukemmin ohjatuksi kouluttautumismuodoksi, kun taas samanlaiseen monipuolisuuteen lyhyessä ajassa pyrkinyt opettajakorkeakouluopiskelu nähtiin vapaampana, mutta raskaana ja lopputuloksiltaan pinnallisempänä. Silti opiskeluaika on jättänyt miellyttävät muistot muun muassa siksi, että opettajankouluttajat koettiin alansa taitajiksi ja merkittäviksi auktoriteeteiksi. Lisäksi opiskeluun niin seminaareissa kuin opettajakorkeakouluissa liittyi mukavaksi koettua yhteistä harrastamista ja juhlien järjestämistä, jonka tarkoituksena oli ohjata opiskelijoita vastaavanlaiseen toimintaan tulevilla työpaikoillaan.

Ajatukset siitä, minkälaiseen opettajuuteen koulutuksella tähdättiin jakautuivat. Liisan, Kaijan ja Lailan näkemysten mukaan tavoitteena oli edelleen perinteiseen tapaan kylän keskuksena ja kansansivistäjänä toimiva, osallistuva, innostava ja arvokkaasti käyttäy-

tyvä opettaja. Eskon, Helenan ja Tuulan mielestä koulutus oli hengeltään vapaata eikä enää tietynlaiseen opettajuuteen tähtäävää. Tämä hajonta tutkimusjoukkoni mielipiteissä kuvastaa sitä murrosta, joka suomalaisen kansanopettajan opettajankuvassa ja roolissa alkoi 1950-luvulta lähtien hiljalleen tapahtua. Maaseuduilla opettajien asema oli vielä näkyvä ja heidän odotettiin osallistuvan monin tavoin paikallisyhteisön toimintaan. Kaupungeissa yhteiskunnan moniarvoistuminen heijastui jo monimuotoisimpina elämäntapoina ja kulttuurisina oletuksina. Siellä opettajan vaikutuspiiri rajoittui suurimmaksi osaksi vain oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa eikä opettajalta enää odotettu viran ulkopuolista osallistumista. Maaseudun kansankynttilän ja kaupungin virkamiesopettajan roolit erosivat merkittävästi toisistaan. Tutkimuksessani tämä ero konkretisoitui verrattaessa Lailan kokemuksia kyläkoulujen opettajana maaseudulla Toijalan kauppalassa työuraansa aloitelleiden opettajien kokemuksiin. Siinä missä Lailan toimenkuvaan kuului varsinaisen koulutyön ulkopuolella moninainen osallistuminen kylän toimintaan, ei toijalalaisilta kollegoilta tällaista enää viran puolesta odotettu.

Vastavalmistuneet nuoret opettajat saivat opetettavakseen suurten ikäluokkien lapset. Varsinkin opettajakorkeakoulusta valmistuneet kokivat uransa alussa työssä pärjäämiseen liittyvää epävarmuutta, mutta näkivät työn käytännössä pian opettaneen tekijäänsä. Apua saatiin myös kollegoilta, vaikka joissain tapauksissa opettajasukupolvien välinen kuilu oli selvästi havaittavissa. Opettajien kokemus oli, ettei heiltä Toijalassa virkansa puolesta odotettu koulutyön ulkopuolista osallistumista. Tästä huolimatta he kaikki päätyivät osallistumaan aktiivisesti paikkakunnan kulttuuri-, seura- ja yhdistystoimintaan. Syyinä aktiiviseen osallistumiseen oli oman kiinnostuksen ja harrastuneisuuden lisäksi myös se, että opettajia pyydettiin mukaan. Heillä katsottiin olevan kykyä ja taitoa toimia esimerkiksi ohjaajatehtävissä ja esiintyjinä sekä erilaisten tapahtumien ja juhlien järjestäjinä ja esitysten laatijoina. Vaikka alkuvuosien kokemukset Toijalasta eivät viestineetkään pelkästä ”rakkaudesta ensi silmäyksellä”, ilmenee tutkimuksestani, että aktiivinen osallistuminen auttoi opettajia sosiaalisten verkostojen luomisessa ja näin kotoutumaan ja sitoutumaan yhä lujemmin paikkakuntaan. Tähän vaikutti myös puolisoiden ja perheiden osallistuminen moniin toimintoihin yhdessä.

Pitkän opettajanuran varrelle mahtuu muutoksia, jotka vaativat sopeutumista ja oman työn uudelleen arvioimista. Yhtenä tärkeimmistä muutoksista opettajat näkivät peruskoulu-uudistuksen, jonka yhteydessä kansakoulunopettajien virat muuttuivat peruskoulun luokanopettajan viroiksi. Oppikouluun pyrkimisen aiheuttamat paineet niin oppilaille kuin opettajillakin loppuivat ja luokanopettajat saivat opetettavakseen kaikki oppilaat

ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Tämä lisäsi ymmärrettävästi haastetta erityisopetukseen sekä oppilashuoltoon, joihin osallistuminen tuli yhä merkittävämmässä määrin osaksi luokanopettajien työnkuvaa. Vuosin varrella muuttui myös koulukuri ja lasten käytös vapautui. Vaikka opettajat pitivätkin tärkeänä oman auktoriteettiasemansa ja työrauhan säilyttämistä, kokivat he välittömämmän suhteen oppilaisiin miellyttävänä. Myös vanhempien ja opettajan suhteen muuttuminen välittömämmäksi ja läheisemmäksi sekä monet uudet kodin ja koulun väliset yhteistyömuodot lisäsivät oppilastuntemusta ja palvelivat oppimista. Muutosten myötä kehityksen nähtiin kulkeneen pääsääntöisesti parempaan suuntaan. Opettajat kokivat saaneensa osakseen arvostusta niin oppilailta kuin heidän vanhemmiltaan. He arvostavat työtään myös itse. Vaikka uraa jälkikäteen miettiessä jokainen mainitsi huomanneensa tilanteita, joissa olisi pitänyt toimia toisin, käsitys työssä onnistumisesta ja työhön soveltumisesta on kaikilla selkeä.

Opettajien määritellessä kulttuuriperintöä ja sen merkitystä esiin nousi yksilöllisiä, henkilökohtaisia näkemyksiä. Kulttuuriperinnön määrittelemisen tällä tavoin itseä lähellä olevien ja itselle merkityksellisten asioiden kautta on ominaista arkipäivän kulttuuriperintödiskurssille. Yhdessä opettajien näkemykset muodostavat kokonaisuuden, jossa kulttuuriperintö nähdään muun muassa kotoa, koulusta ja omasta yhteisöstä omaksuttuna elämäntapana sekä tapakulttuurina, joiden avulla nykyhetkessä sosiaalistutaan oman yhteisön sekä yhteiskunnan jäseneksi. Mallioppimisen kautta tapahtuvan tapakulttuurin omaksumisen nähtiin olevan edellytys elämässä pärjäämiselle ja menestymiselle. Tällä viitattiin kulttuuriperintöön tulevaisuutta rakentavana tekijänä.

Opettajat liittivät kulttuuriperintöön myös jatkuvuuden näkökulman. Kulttuuriperintöä välitetään ja sitä välittyy vuorovaikutuksessa, esimerkin antamisen ja mallioppimisen kautta. Pelkkä esimerkki ei kuitenkaan riitä, vaan kulttuuriperintö on pystyttävä myös kokemaan ja tuntemaan ja näin mieltämään henkilökohtaisesti mielekkääksi. Kulttuuriperinnön kokemisen ja tuntemisen mahdollisuuksia opettajat ovatkin tarjonneet runsaasti sekä koulutyössään että vapaa-ajallaan.

Eniten määritelmässä korostui näkemys kulttuuriperinnöstä symboliarvoa sisältävänä asiana. Tällöin kulttuuriperintö nähtiin arvoina, kuten edellisten sukupolvien työn tai veteraanien kunnioittamisena, isänmaallisuutena, suomalaisuutena, suomalaisina arvoina tai luterilaisuutena. Lisäksi näkemykseen kulttuuriperinnöstä symboliarvoa sisältävänä asiana viittaavat ajatukset omien elämäkokemusten liittymisestä koko kansan yhteiseen historiaan, näkemykset erityisistä suomalaisista luonteenpiirteistä ja lahjak-

kuuksista sekä elämänasenteesta ja sivistystasosta. Myös taide, suomalainen musiikki ja kirjallisuus, nähtiin suomalaista kulttuuria erityisesti symboloivana. Kulttuuriperintö mielletään näin suomalaisuutta sekä yksilön että kansan tasolla eniten symboloiviksi ja muokkaaviksi tekijöiksi.

Tutkimusjoukkoni liitti kulttuuriperinnön merkityksen vahvasti identiteetin rakentumiseen. Kulttuuriperintö nähtiin henkisenä perustana, pohjana ihmisenä kasvamiselle, hyvän itsetunnon saavuttamiselle ja sitä myötä elämässä menestymiselle. Kulttuuriperinnön välittymisen kautta on mahdollista muodostaa sivistystä ja arvostelukykä arvostava elämänasenne sekä omaksua ominaisuuksia, kuten ystävällisyys, hyvyys, tunnollisuus, rehellisyys, kunnollisuus ja humanisuus. Yksilön kannalta opettajat pitivät tärkeänä kulttuuriperinnön tunnistamisen ja omaksumisen kautta tapahtuvaa yhteisöön liittymistä, oman paikan tiedostamista ja siihen kiinnittymistä nykyhetkessä ja osana historiallista jatkumoa. Tämän avulla yksilön on mahdollista löytää suunta elämälleen. Näin kulttuuriperintö toimii menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaa yhdistävänä tekijänä. Kulttuuriperintö liitettiin myös kansalliseen identiteettiin. Sen nähtiin olevan pohja kansalliselle itsetunnolle ja sen tuntemisen jopa ehto kansakunnan selviytymiselle.

Kulttuuriperinnön assosioituminen kansalliseen identiteettiin näkyy myös suomalaisen kulttuuriperinnön säilymisen uhkien esiin nostamisessa. Oman maan ja kansan historian huonosti tunteminen, perinteistä luopuminen ja suomalaisen kulttuuriperinnön kustannuksella tapahtuva liiallinen joustaminen huomioitaessa esimerkiksi maahanmuuttajien kulttuureita koettiin tällaisina uhkina. Huoli suomalaisen kulttuuriperinnön säilymisestä ei liene pelkästään oman aikamme ilmiö. Se on diskurssi, joka saa mausteensa kullekin aikakaudelle ajankohtaisten aiheiden ja ilmiöiden mukaan. Oman huolensa perinteiden unohtumisesta sekä yhtenäiskulttuurin leviämisen myötä häviävistä paikallisista ja kansallisista erityispiirteistä esitti muun muassa Kotiseutuliiton puheenjohtaja Esko Aaltonen Kotiseututyön oppaassa 1963. Peruskoulun kehittämissuunnitelmassa vuosilta 1979 - 1984 taas kansainvälisen viihdeteollisuuden ja muun tuotannon pelättiin yhdenmukaistavan elinympäristöjä, arvoja, tapoja, esinekulttuuria ja musiikkia. Keskustelu suomalaisen omaleimaisen kulttuuriperinnön huomioimisesta on tärkeää, sillä säilyttämisen lisäksi se tuo esiin erilaisia tapoja ymmärtää kulttuuriperintö.

Tutkimukseni osoitti, että opettajat eivät koulutyössään erotelleet kulttuuriperinnön sisältöjä omiksi osa-alueikseen, vaan katsoivat niiden sisältyneen kokonaisvaltaisesti normaaliin kouluelämään. Jotta kulttuuriperinnön käsittelyn monipuolisuus tulisi ilmi,

olen tutkimuksessani jaotellut opettajien maininnat koulussa tapahtuvasta kulttuuriperinnön välittämisestä Estepa et al. tyypittelyn mukaan luonnonhistorian ja taiteen kulttuuriperinnön, etnologisen kulttuuriperinnön ja luonnontieteellisen ja teknologisen kulttuuriperinnön näkökulmiin. Näistä näkökulmista eniten painottuivat luonnonhistoriallinen ja taiteen kulttuuriperintö sekä etnologinen kulttuuriperintö, mutta myös luonnontieteellinen ja teknologinen kulttuuriperintö huomioitiin. Monipuolisten näkökulmien käytön perusteella tulkitse opettajien näkemykset koulussa välitetystä kulttuuriperinnöstä Estepaa et al. mukailten holistisiksi. Näkökulmien monipuolisuuden lisäksi kokonaisvaltaista lähestymistapaa ja kulttuuriperintöopetuksen tiivistä integroitumista muuhun koulutyöhön korostaa mielestäni kulttuuriperinnön käyttäminen sekä opetuksen lähteenä, kohteena että välineenä. Kulttuuriperinnön välittämiseen koulussa on liittynyt myös kokemuksellisuus, joka on toteutunut elämysten, osallistumisen, itse tekemisen sekä yhteistoiminnallisuuden kautta. Tällöin oppilaiden ja opettajien vuorovaikutus on usein ollut vastavuoroista, perinteisestä yhdensuuntaisesta kaavasta poikkeavaa. Opettajien monipuoliset kulttuuriset ja pedagogiset taidot sekä innostus ovat toimineet kulttuuriperinnön välittämisen välineinä.

Etukäteisoletukseni mukaan koulussa tapahtuva kulttuuriperinnön välittäminen näyttäytyi opetussuunnitelmien asiantuntijatietao sekä suomalaisessa kulttuuripiirissä yksimielisesti hyväksytyjä arvoja myötäilevänä. Kulttuuriperintö on välittynyt valmiiksi valikoituna ja sen vastaanottamisen on oletettu tapahtuvan ilman suurta kritiikkiä. Tällaiseen viralliseen kulttuuriperintöön viittaavat Suomen historian, kansanperinteen, korkeakulttuurin, luterilaisuuden sekä valtaväestön tapakulttuurin aiheet. Kouluopetuksella on pyritty välittämään sitä, minkä on nähty symboloivan suomalaisuutta ja minkä Suomessa ja suomalaisuudessa on julkisesti tunnustettu olevan arvokkainta. Monikulttuurisuuden voi haastatteluaineiston perusteella sanoa ”loistaneen poissaolollaan”. Tämän näen johtuvan siitä, ettei toijalalaisten koulujen monikulttuurisuus ollut tutkimukseni opettajien työvuosien arkipäivää. Siksi he eivät haastatteluissakaan nostaneet sitä esille koulun kulttuuriperintöopetukseen liittyvänä seikkana.

Tutkimuksessani opettajien vapaa-ajallaan välittämä kulttuuriperintö näyttäytyy aktiivisena tekemisenä ja yhteisöllisenä toimintana, joka on toteutunut seura- ja yhdistystoimintaan osallistumisena sekä niiden organisoimisena; perinteiden herättelynä, ylläpitämisenä ja uudistamisena, harrastusryhmien ohjaamisena, perinnetietouden välittämisenä, kartuttamisena ja uusintamisena, suomalaisen kulttuuriperinnön pohjalta laadittuina

esiintymisinä ja ohjelmina. Merkille pantavaa on ollut opettajien oma innostus, halu ja kiinnostus toimia omia taitojaan hyödyntäen kulttuurin ja kulttuuriperinnön parissa.

Usein kulttuuriperintöä on välittynyt taiteen keinoin. Opettajat ovat tarjonneet paikkakuntalaisille lukuisia elämyksiä musiikin, kuvataiteen, teatterin ja kirjallisuuden parissa. Konkreettisiksi muistoiksi tästä ovat jääneet sävellykset, kirjat, kuvataideteokset sekä esitysten käsikirjoitukset ja kuvatallenteet, mutta niitäkin tärkeämpiä lienevät taide-elämysten jälkeensä jättämät kollektiiviset muistot. Opettajat ovat toiminnallaan tarjonneet mahdollisuuden tutustua suomalaiseen kulttuuriperintöön, mutta heillä on ollut myös kyky ja taito rakentaa paikallista kulttuuriperintöä yhdessä toijalalaisten lasten, nuorten ja aikuisten kanssa. Tämä toiminta ja sen synnyttämät muistot ovat sitoneet ja yhä sitovat paikkakuntalaisia yhteen ja näin osaltaan vahvistavat yhteisöllistä identiteettiä.

Sisällöiltään opettajien vapaa-ajallaan välittämä kulttuuriperintö myötäilee usein julkisen kulttuuriperinnön muotoja. Vanhan perinnön säilyttämisen lisäksi se näyttäytyy jatkuvasti uudelleen rakentuvana, uusia muistoja ja uutta kulttuuriperintöä luovana ja on menneisyyden tarkastelun ohella suuntautunut nykyhetkeen ja tulevaan. Jokainen tutkimukseni opettaja on vapaa-ajallaan välittänyt kulttuuriperintöä oman kiinnostuksensa ja osaamisensa pohjalta. Toiminnan tarkoituksena on kuitenkin aina ollut yhteisön hyödyttäminen ja ilahduttaminen. Huomion arvoista on myös suuri yhteistyön määrä, joka tässä yhteydessä on tehty. Kulttuuriperintötyön voi näin nähdä mitä suurimmassa määrin sosiaalisena ja kollektiivisena toimintana, jonka päämäärät ovat sekä yksilöä että yhteisöä palvelevia.

Aktiiviselle toiminnalleen kulttuuriperinnön välittämisen parissa opettajat löytävät eniten syitä kodin, vanhempien ja suvun, esimerkiksi. Koulutuksen merkitystä ei silti vähätellä. Sen katsotaan viestineen kulttuuriperinnön merkityksestä ja tukeneen sen välittämisen kannalta tärkeiden pedagogisten valmiuksien ja ymmärryksen kehittymistä. Kodin ja opettajankoulutuksen edustamien näkemysten voi arvioida olleen yhteneviä, sillä koulutuksen nähtiin tukeneen kotoa omaksuttuja malleja.

Tutkimukseni opettajat näkivät opettajan roolin kulttuuriperinnön välittämisen kannalta avainasemassa toimimiseksi. Mahdollisuus tavoittaa lasten laajat ikäjoukot pitkäjänteisesti usean vuoden ajan antaa opettajalle etulyöntiaseman. Samoin monipuolinen koulutus ja pedagogiset taidot takaavat opettajalle hyvät mahdollisuudet kulttuuriperinnön välittämiseen. Taitava opettaja osaa sytyttää innostuksen kipinän. Opettajan vaikutus-

mahdollisuudet kasvaviin lapsiin nähden ovat suuret. Samalla korostuu opettajan suuri vastuu lasten käsitysten muokkaajana.

Vastuu kulttuuriperinnön välittämisestä jakautuu opettajien mielestä kodin ja vanhempien sekä koulun ja opettajien lisäksi usealle taholle, kuten medialle, seurakunnille, seuroille ja kaikille lasten parissa toimiville. Näiden toimijoiden ei tarvitse olla virallisia kulttuuriperinnön asiantuntijoita. Kaikilta kulttuuriperinnön välittäminen ei kuitenkaan onnistu ja toisille toimijoille kulttuuriperinnön välittäminen taas on luontevampaa tiedon ja parempien toimintaedellytysten takia.

Huomaan lähteneeni tämän tutkimuksen tekoon vahvojen etukäteisoletusten vallassa. Näihin oletuksiin antoivat tukea toijalalaisuuteni sekä lapsuuteni kokemukset ja kohtaamiset tutkimukseni opettajien kanssa niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Näkökulmaani ovat muokanneet myös opettajankoulutuksessa ja opettajan työssä vietetyt vuodet.

Etukäteisoletuksissani lastasin hyvin paljon painoarvoa vanhamuotoisen opettajakoulutuksen merkitykselle opettajien käsitysten ja toiminnan muokkaajana. Kansakoulunopettajakoulutuksen merkitys ei tutkimuksessani kuitenkaan noussut muita tekijöitä merkittävämpään asemaan. Tärkeämmiksi käsitysten ja toiminnan muokkaajiksi osoittautuivat koti ja elämäkokemus. Yhdessä koulutuksessa omaksuttujen näkemysten kanssa ne ovat rakentaneet opettajien käsityksiä kulttuuriperinnöstä sekä ohjanneet tapoja toimia sen parissa.

Tutkimukseni avulla löysin käytännöllisistä syistä opettajankoulutukseen hakeutuneita, kulttuurisiin harrastuksiin jo ennen opettajankoulutusta ohjautuneita opettajia, jotka koulutuksen kautta saivat vahvistusta osaamiselleen. Suurten ikäluokkien eteen luokissa astuneet nuoret vastavalmistuneet opettajat eivät suinkaan heti olleet mielikuvieni kouluelämän vahvoja tervaskantoja, vaan tunsivat aluksi välillä epävarmuutta osaamisestaan ja joskus myös tarvetta kapinoida vanhoja malleja vastaan. Opettajaksi kasvetaan työtä tekemällä. Ajan myötä nuoresta, epävarmastakin opettajasta tulee kokenut ammattilainen, tervaskanto, jonka näkemyksiä uuden sukupolven tehtävänä on jälleen haastaa.

Opettajankoulutus ei viimeistään 1950-luvulta lähtien ole automaattisesti tehnyt kenestäkään paikallisen kulttuurielämän toimijaa. Yhteiskuntakaan ei tällaisia odotuksia enää asettanut. Aktiivisessa osallistumisessa on siis enemmän kyse omasta innostuksesta, kiinnostuksesta ja halusta asettaa omat taidot yhteisön käyttöön. Kyse on myös lähestyt-

tävydestä ja kohtaamisen kyvystä, ihmisistä, joihin on luotettu ja joiden puoleen on koettu helpoksi kääntyä.

Työni tavoite on ollut fenomenografisen tutkimusotteen kautta tarkastella Eskon, Heleen, Liisan, Kaijan, Tuulan ja Lailan ajatuksia kulttuuriperinnöstä ja sen parissa toimimisesta Toijalassa aina 1950-luvun lopulta tähän päivään saakka. Olen valitsemallani tutkimusotteella pyrkinyt sekä opettajien toiminnan kuvaamiseen ilmiönä että heidän käsitystensä tulkitsemiseen. Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta uskon niiden avaavan yhden näkökulman opettajien elämäntyöhön ja sen liittymiseen paikkakunnan kulttuurielämään. Tarkoitukseni oli, että opettajien oma ääni kuuluisi tutkimuksessa mahdollisimman paljon. Tämän pyrin huomioimaan aineistonkeruutavan valikoinnissa. Primaariaineistona käytetyt haastattelut ja teemakirjoitukset ovat luonteeltaan subjektiivisia pohdintoja, mikä on tutkimukseni kannalta ollut arvokas elementti. Tälle tutkimusaineistolle on lisäksi luonteenomaista, että siihen on vaikuttanut tutkijan ja haastateltavan, tai kirjoittajan, välinen vuorovaikutus. Aineistot ovat syntyneet tietynä hetkenä yhdessä keskustellen tai yhteisen keskustelun pohjalta sekä tiettyjen etukäteisoletusten ja odotusten siivittämänä. Haastattelu- ja teemakirjoitusaineiston muistelu- luonne nousee myös aineistoa määrittäväksi tekijäksi. Tutkimukseni tarkoitus ei olekaan tarkan faktatiedon esiin kaivaminen, vaan merkitysten etsiminen. Mielenkiintoista on ollut näiden merkitysten kautta tarkastella opettajia sekä ryhmänä että yksilöinä. Aineiston analyysin valinnat, teemoittelu ja perustelut sekä niiden myötä saadut tulokset perustuvat omaan tulkintaani. Tulokset edustavat yhtä näkökulmaa, eivätkä suinkaan valota koko kuvaa toijalalaisesta koulu- ja kulttuurielämästä 1950-luvulta tähän päivään. Tuloksilla en myöskään väitä kuvailevani kokonaisvaltaisesti tutkimukseni opettajien elämää ja elämäntyötä, mutta uskon niiden tarjoavan erilaisen ja mielenkiintoisen tarkastelukulman.

Tutkimusprosessin aikana on mieleissäni herännyt kysymyksiä, jotka vaativat syvempää tarkastelua kuin mihin oman tutkimukseni avulla olen pystynyt. Tällaisia jatkotutkimuksen aiheita olisivat muun muassa kulttuuriperinnön huomioiminen kansa-, kansalais- ja oppikoulujen sekä esi-, perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmissa sekä oppilaiden kokemukset kulttuuriperinnöstä ja sen välittämisestä kouluissa. Oman tutkimukseni kannalta haastavaksi osoittautui kulttuuriperintöä ja kasvatusta yhdistävän suomalaisen tutkimustiedon kohtalainen niukkuus. Aihetta on muutamia pro gradu-tutkimuksia lukuun ottamatta käsitelty yllättävän vähän ja siksi syvemmälle aiheeseen paneutuvalle tutkimukselle olisi tarvetta.

Kulttuuriperintöä pohtiessa palaan vielä lopuksi professori Martti Ruudun ajatuksiin perinteen kunnioittamisen ja arvostamisen tajusta, mutta myös irrottautumisen ja uudistamisen kyvystä. Tutkimukseni opettajien toiminnassa on mielestäni mitä suurimmassa määrin ollut kyse juuri tällaisesta kulttuuriperinnön elävänä pitämisestä, jossa omaksi kokemisella on pelkkää tietämistä suurempi merkitys ja jossa jatkuvuus ja kehittyminen ovat pelkkää säilyttämistä tärkeämpiä. Liitän pohdintaan myös tutkimuksen alkupuolella esittämäni professori Esko Aaltosen näkemyksen yksityisten henkilöiden toiminnan merkityksestä paikkakunnan henkisten kasvojen muokkaajana. Tähän ajatukseen kiteytyy mielestäni paljon tutkimukseni opettajien elämäntyöstä, joka niin monin tavoin on kantanut hedelmää. Vuosikymmenten ajan opettajat ovat osanneet ja uskaltaneet toimia omien arvojensa mukaisesti tärkeäksi kokemiensa asioiden edistämiseksi. He ovat innostuneet ja osanneet innostaa. Ennen kaikkea he ovat kuitenkin osanneet lähestyä ja koskettaa ihmisiä. Tällaisesta koskettamisesta ja kiitollisuudesta sai alkunsa myös tämä tutkimus. Tiedän, etten ole ainoa:

Ja tuolla kun ne nyt tulee vastaan, nii vanhan näkösiä ihmisiä nykäsee hi-hasta, että: ” Hei opettaja!”³¹⁶.

³¹⁶ Liisa Villasen haastattelu 13.10.2012, 10.

Lähdeluettelo

Tutkimusaineistot

Haastattelut

Heikkilä, Laila, kansakoulunopettaja. 8.1.2013 (Sini-Marja Holkeri-Rokkanen, nauhoite, litteroitu). Tekijän hallussa.

Pitkänen, Helena, kansakoulunopettaja. 18.12.2012 (Sini-Marja Holkeri-Rokkanen, nauhoite, litteroitu). Tekijän hallussa.

Pitkänen, Esko, kansakoulunopettaja. 18.12.2012 (Sini-Marja Holkeri-Rokkanen, nauhoite, litteroitu). Tekijän hallussa.

Pitkänen, Esko, kansakoulunopettaja. 27.9.2013 (Sini-Marja Holkeri-Rokkanen, muistimpanot). Tekijän hallussa.

Villanen, Liisa, kansakoulunopettaja. 13.12.2012 (Sini-Marja Holkeri-Rokkanen, nauhoite, litteroitu). Tekijän hallussa.

Vuokola, Tuula, kansakoulunopettaja. 17.12.2012 (Sini-Marja Holkeri-Rokkanen, nauhoite, litteroitu). Tekijän hallussa.

Yrjänä, Kaija, kansakoulunopettaja. 10.12.2012 (Sini-Marja Holkeri-Rokkanen, nauhoite, litteroitu). Tekijän hallussa.

Teemakirjoitukset

Villanen, Liisa, kansakoulunopettaja 6.1.2013. Tekijän hallussa.

Vuokola, Tuula, kansakoulunopettaja 12.2.2013. Tekijän hallussa.

Oppaat ja esitelmät

Aaltonen, Esko: *Kotiseututyön opas*. Kolmas uudistettu painos. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo-Helsinki, 1963.

Karttunen, T.J.: Kulttuurikilpailuista. Esitelmä opettajien kulttuuripäivillä Porissa 6.-11.6.1966. *Opettaja ja koulu kulttuurielämässä*. Suomen kulttuurirahasto, Vammala, 1967.

Ruutu, Martti: Kulttuuriperinne ja nykyaika. Esitelmä opettajien kulttuuripäivillä Porissa 6.-11.6.1966. *Opettaja ja koulu kulttuurielämässä*. Suomen kulttuurirahasto, Vammala, 1967.

Komiteamietinnöt, peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja kehittämisohjelma

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. N:o 3. Valtioneuvoston kirjapaino, Helsinki, 1952.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I A 4 opetussuunnitelmien perusteet. Valtion painatuskeskus, Helsinki, 1970.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II A 5 oppiaineiden opetussuunnitelmat. Valtion painatuskeskus, Helsinki, 1970.

Peruskoulun opetuksen kehittämisohjelma 1979 -1984. Kouluhallitus, Helsinki, 1978.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus, Helsinki, 1985.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Painatuskeskus, Helsinki, 1994.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino, Vammala, 2004.

Historiikit ja muisteluteokset

Eespäin 100 vuotta. Toijalan nuorisoseura 1904–2004. Toim. Reijo Tolonen. Karisto Oy, Hämeenlinna, 2004.

Villanen Niilo: *Satavuotias kansakoulu. Akaan ja Toijalan kansakoulujen vaiheet 1867–1967.* Toijalan Seutu Oy:n kirjapaino, Toijala, 1967.

Kotisivut

Akaan kaupunki: Akaan veistokset. <http://www.aka.fi/kulttuuri-ja-vapaa-aika/kulttuuri/akaan-veistokset/muut-veistokset/toijala/>. Luettu 13.10.2013.

Akaan kuvataiteilijat ry. <http://www.akaankuvataiteilijat.fi/> Luettu 13.10.2013.

Lehtiartikkelit

Antola, Tarja: Keväisiä säveliä ja tanssia sunnuntai-iltapäivässä. Pappilan koululla pidetään Vanhan ajan iltamat. Akaan Seutu 23.4.2013, 8.

Kosonen, Juha: Kevään odottaja on poissa. Akaan Seutu 9.8.2013
<https://akaanseutu.fi/2013/08/09/kevaan-odottaja-on-poissa/>. Luettu 9.8.2013.

Tutkimuskirjallisuus

Aaltonen, Esko: *Kotiseututyön opas.* Kolmas uudistettu painos. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo-Helsinki, 1963.

Aarnipuu, Petja: *Turun linna kerrottuna ja kertovana tilana.* Suomalaisen kirjallisuuden seura, Hakapaino Oy, Helsinki, 2008.

Ahonen, Sirkka: Fenomenografinen tutkimus. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Toim. Sirkka Ahonen, Seppo Saari, Leena Syrjälä & Eija Syrjäläinen. Kirjayhtymä Oy, Rauma, 1994.

Ahonen, Sirkka: *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä.* Kirjakas Ky, Helsinki, 2003.

Anttonen, Pertti: *Kulttuurin, perinteen ja perinnön kysymyksiä.* Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry, 2009. http://www.elore.fi/arkistot/1_09/art_anttonen_09.pdf. Luettu 7.4.2013.

Apo, Satu: *Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta.* Hanki ja jää, Helsinki, 1995.

- Bohman, Stefan: Vad är museivetenskap, och vad är kulturarv. *Museer och kulturarv*. Andra reviderade upplagan. Red. Stefan Bohman & Lennart Palmqvist. Carlssons Bokförlag, Stockholm, 2003.
- Björkholm, Johanna: *Immateriellt kulturarv som begrepp och process*. Åbo akademis förlag – Åbo Akademi University Press, Åbo, 2011.
- Estepa, Jesus, Avila, Rosa Maria & Ferreras, Mario : *Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis*. Teaching and Teacher Education 24, 2005-2017. Elsevier Ltd, 2008.
- Favorin, Matti: *Akaan historia III*. Viestipaino Oy, Tampere/Karisto Oy, Hämeenlinna, 2008.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina: Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. *Muistitietotutkimus. Metodologia kysymyksiä*. Toim. Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen. Hakapaino Oy, Helsinki, 2006.
- Hall, Stuart: *Identiteetti*. 4. painos. Tammer-Paino Oy, Tampere, 2002.
- Harrison, Rodney: What is heritage? *Understanding the politics of heritage*. Toim. Rodney Harrison. Manchester University Press, Manchester UK, 2009.
- Helsti, Hilikka: Hedelmällisen tiedon jäljillä – teemakirjoitukset tutkimuksen lähteinä. *Polkuja etnologian menetelmiin*. Toim. Pirjo Korkiakangas, Pia Olsson, Helena Ruotsala. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi, 2005.
- Jauhiainen, Arto, Kivirauma, Joel & Rinne, Risto: Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. *Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1997*. Toim. Sirkka Ahonen, Sven Gladh, Jouko Kauranne, Martti T. Kuikka & Antti Lappalainen. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi, 1997.
- Järnefelt, Heljä: Koulujen kulttuuriperintöopetus. *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Toim. Päivi Venäläinen. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Gummerus Oy, Jyväskylä, 2008.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto: Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800–1900-luvuilla. *Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1994*. Toim. Sven Gladh, Jouko Kauranne, Martti T. Kuikka & Antti Lappalainen. Yliopistopaino, Helsinki, 1994.
- Klein, Barbro: Cultural Heritage, the Swedish Folklife Spere and the Others. *Cultural Analysis. An interdisciplinary forum on folklore and popular culture. Vol. 5*. Berkley, 2006.
- Knuutila, Simo: Kulttuuriperintö, arvot ja identiteetti. *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Toim. Päivi Venäläinen. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Gummerus Oy, Jyväskylä, 2008.
- Kuikka, Martti T.: Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. *Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1993*. Toim. Sven Gladh, Jouko Kauranne, Martti T. Kuikka & Antti Lappalainen. Yliopistopaino, Helsinki, 1993.
- Kulttuuriperintö tietoyhteiskunnassa. Strategiset tavoitteet ja toimenpide-ehdotukset*. Opetusministeriön julkaisuja 24, 2003.

Lindén, Jyri: *Kutsumuksesta palkkatyöhön?* Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print, Tampere, 2010.

Lowenthal, David: *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge University Press, Cambridge UK, 1998.

Metsämuuronen, Jari: *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä, 2003.

Opetus- ja kulttuuriministeriö: *Aineeton kulttuuriperintö*.

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/05/aineeton_kulttuuriperinto_sopimus.html
Luettu 1.7.2013.

Peltonen, Ulla-Maija: Muistitieto. Helsingin yliopiston Perinteentutkimuksen terminologia. 1998–2001.

<http://www.helsinki.fi/folkloristiikka/opiskelu/terminologia.htm#muistitieto>. Luettu 2.6.2013.

Pohjakallio, Lauri: *Kirjaesittelyt. 12.10.2012. Lounais-Hämeen Kotiseutu- ja Museoyhdistyksen 81.vuosikirja*. www.kotiseutuliitto.fi/vuosikirja. Luettu 29.7.2013.

Portelli, Alessandro: Mikä tekee muistitiedosta erityisen? *Muistitietotutkimus. Metodologia kysymyksiä*. Toim. Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen. Hakapaino Oy, Helsinki, 2006.

Rantala, Jukka: Johdanto. *Koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Toim. Jukka Rantala. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia I. Hakapaino, Helsinki, 2003.

Rantala, Jukka: Mallikansalaisuuden paikalliset rajat. Kansakoulunopettajan esimerkllisyys paikallisyhteisön määrittelemänä. *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Toim. Jan Löfström, Jukka Rantala & Jari Salminen. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Hakapaino, Helsinki, 2004

Rantala, Jukka: *Kansaa kasvattamassa*. Minerva Kustannus Oy, Jyväskylä, 2005.

Rantala, Jukka: Kansakoulunopettajat. *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen. Kariston Kirjapaino Oy, Hämeenlinna, 2011.

Rinne, Risto: *Kansanopettaja mallikansalaisena. Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoitumismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia. A:108. Turku, 1986.

Rinne, Risto & Jauhiainen, Arto: *Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia. A:128. Turku, 1988.

Rinne, Risto: *Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia. A: 135. Turku, 1989.

- Roos, Jeja-Pekka: *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämänkerroista*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 454, Helsinki, 1987.
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti: *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere, 2010.
- Sivula, Anna: Kulttuuriperinnön tutkimus, mahdollisuus soveltavaan historian? *Dialogus. Historian taito*. Toim. Meri Heinonen, Leila Koivunen, Sakari Ollitervo, Heli Paalumiäki, Hannu Salmi & Janne Tunturi. Kirja-Aurora, Turku, 2002.
- Smith, Laurajane: *Uses of heritage*. Routledge, New York, 2006.
- Somerkivi, Urho: Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina. *Koulu ja kulttuuri*. Toim. Kuikka Martti T., Kauranne Jouko, Merimaa Erkki ja Somerkivi Urho. Suomen kouluhistoriallinen seura, WSOY, Porvoo, 1985.
- Suomen Unesco-toimikunta: *Rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen yleiset perusteet. Julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien kunnioitukseen ja demokratioon*. Suomen Unesco-toimikunnan sopimuksia ja suosituksia-sarja n:o 19. Yliopistopaino, Helsinki, 1997.
- Suosituksset. Peruskoulun opetusohjelmaa koskevia näkökohtia. *Opettaja ja koulu kulttuurielämässä*. Suomen kulttuurirahasto, Vammala, 1967.
- Säntti, Janne: Muuttuva opettajuus sotien jälkeisessä Suomessa. *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Toim. Jukka Rantala. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia I. Hakapaino, Helsinki, 2003.
- Säntti, Janne: *Pellonpientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Painosalama Oy, Turku, 2007.
- Säntti, Janne: Opettajakorkeakoulut. *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen. Kariston Kirjapaino Oy, Hämeenlinna, 2011.
- Tolonen, Tuula: *Luokanopettajat suomalaisen kulttuuriperinnön välittäjinä*. Pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 2011.
- Tommila, Päiviö: *Muisto. Martti Ruutu*. 2005.
<http://www.hs.fi/muistot/a1364356875756>. Luettu 13.8.2013.
- Tornberg, Leena & Venäläinen, Päivi: Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Toim. Päivi Venäläinen. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä, 2008.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli: *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Tammi, Helsinki, 2002.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli: *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Tammi, Helsinki, 2009.
- Ukkonen, Taina: Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa. *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Toim. Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen. Hakapaino Oy, Helsinki, 2006.

Vahtikari, Tanja: *Kulttuuriperintö tapahtuu suhteessa menneisyyden materiaaliin jälkiin*. <http://alusta.uta.fi/artikkelit/2013/03/26/kulttuuriperinto-tapahtuu-suhteessa-menneisyyden-materiaaliin-jalkiin>. Luettu 19.7.2013

Vilkuna, Janne: Uusi museologia ja kulttuuriperinnön tulkinnat. *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Toim. Päivi Venäläinen. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Gummerus Oy, Jyväskylä, 2008.

Villanen, Niilo: *Väkevä olit elämä*. Toim. Eine Putus ja Paula Roininen. Toijalan Seutu Oy:n kirjapaino, Toijala, 1993.

Vuokola, Aimo & Yrjänä, Ari: *Toijala. Rautatien, tapetin ja teräksen kaupunki*. Gummerus Oy, Jyväskylä, 1984.

West, Susie: Introduction. *Understanding Heritage in practice*. Toim. Susie West. Manchester University Press, Manchester UK, 2010.

Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede ja kulttuurijärjestön Unescon sopimuksia ja suosituksia N:o16. *Yleissopimus maailman kulttuuri- ja luonnonperinnön suojelemisesta*. Hyväksytty Unescon yleiskokouksen 17. istunnossa Pariisissa 16.11.1972. Suomen Unesco-toimikunta, Helsinki, 1999.

Liite 1

Haastattelurunko

Tausta

- koti, perhe, harrastukset, kotipaikkakunta
- oma koulunkäynti

Miten sinusta tuli opettaja?

- miksi hakeutui opettajankoulutukseen?
- minkälaisia etukäteisolettamuksia oli opettajan työstä?
- mistä oli saanut koulutukseen liittyvää tietoa?
- missä ja milloin opiskeli?
- minkälaista opiskelu oli: opettajat, opiskelutoverit, miten ja mitä opiskeltiin, harrastukset ?
- minkälaiseen opettajuuteen koulutus ohjasi?

Ensimmäinen työpaikka

- missä, milloin, kuinka kauan?
- minkälaista työ oli, oppilaat, opetus?

Toijalaan tulo

- milloin?
- minkälainen paikkakunta Toijala oli tuolloin ja nyt miten muuttunut?
- mikä koulu?
- minkälaista koulu ja opetustyö olivat alkuvaiheessa? Mitä kuului opettajan työhön?
- miten koulu, opetus, oppilaat ja opettajan työnkuva muuttuivat (vai muuttuivatko) vuosien saatossa?
- miltä opettajana työskentely tuntui?

Kulttuuriperintö

- kulttuuriperinnön määrittelemisen
- opettaja kulttuuriperinnön vaalijana ja välittäjänä koulussa, miten, missä yhteyksissä, kenelle, miksi?
- opettaja kulttuuriperinnön välittäjänä koulutyön ulkopuolella, miten, missä yhteyksissä, kenelle, miksi?
- minkälaiset valmiudet/lähtökohdat koulutus antoi em. asioihin?
- kulttuuriperinnön välittämisen merkitys, jos tärkeää, miksi? Mitä asioita nuorille pitäisi välittää?
- Miksi juuri opettaja kulttuuriperinnön välittäjänä?

Liite 2

Pro gradu- tutkimukseni aiheena ovat toijalalaiset 1950-1960-luvuilla valmistuneet opettajat kulttuuriperinnön välittäjinä. Kiitos, että olen saanut haastatella sinua tätä tutkimusta varten.

Käännyn vielä puoleesi tutkimusaineistoni syventämistarkoituksessa ja pyydän sinua halutessasi laatimaan kirjoituksen, jossa vapaamuotoisesti kerrot itsestäsi toijalalaisena kulttuuriperintöä välittäneenä opettajana. Kirjoitus on vapaaehtoinen. Tekstin muodon, pituuden ja otsikon voit valita itse.

Liitän oheen kirjekuoren, jossa kirjoituksen ja sen käyttöluvan voi palauttaa minulle 15.2.2013 mennessä.

Akaassa

Sini-Marja Holkeri-Rokkanen