



## **Sinnikkään ja itsenäisen koululaisen muotokuva – koulukulttuurin ja koulunkäynnin muutoksia yhden sukun muisteluaineiston valossa**

**Niina Koskihaara, Maija Mäki & Eija Schwartz**

*Artikkelissa tarkastellaan suomalaisen koulunkäynnin muutoksia viimeisen 80 vuoden aikana yhdestä suvusta kootun muisteluaineiston kautta ja avulla. Muisteluaineisto nostaa esille yksityiskohtaisia ja arkisia, muisteliijoilleen merkityksellisiä asioita koulunkäyntiin, koulumatkoihin ja kaverisuhteisiin liittyen. Kouluaikea näyttäytyy aineistossa nostalgisen muistelun, koulukurin ja ahkeruuden ihanteiden sekä koululaisten omaa toimijuutta korostavan muistelun kautta. Suomalaisen koulujärjestelmän muutokset tulevat muisteluaineistossa näkyväksi muistelijoiden omakohtaisten kokemusten sekä yhdessä muistelun metodologisissa konteksteissa. Kouluaikeiden ja koulukulttuurin muisteleminen oli osa jokaisen sukun jäsenen jaettua kokemusmaailmaa, mikä koettiin monipaikkaista sukua yhdistävänä tekijänä koko muistelu-prosessissa.*

### **Lapsuuden koulumuistot esille yhdessä muistelun keinoin**

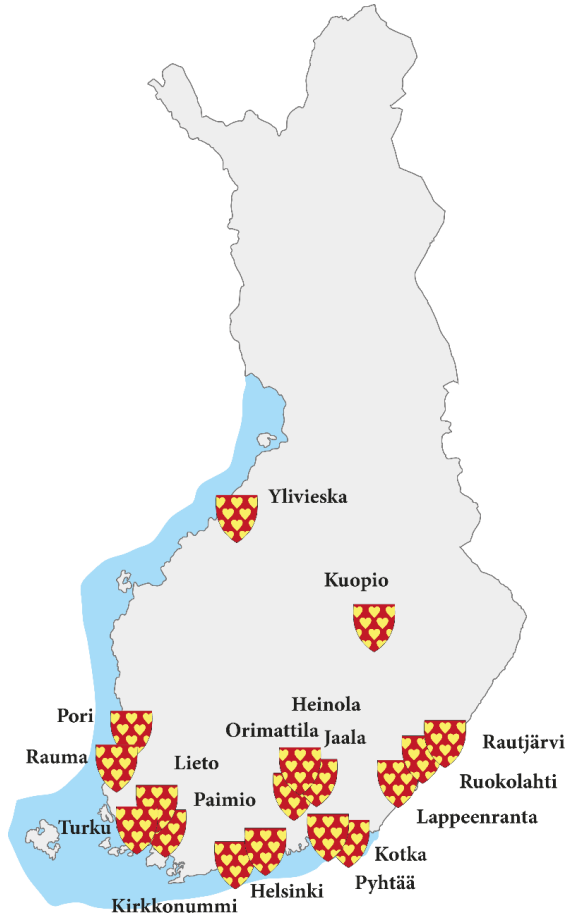
Monelle sukuseuralle sukun kulttuuriperintö, sen tuottaminen, tallentaminen ja jakaminen, on olennainen osa sukuseuran toimintaa, niin myös Lempiäisten sukuseuralle ([www.lempiaistensukuseura.fi](http://www.lempiaistensukuseura.fi)), jonka kanssa Turun yliopiston kansatieteen oppiaine toteutti yhteisen, lapsuus- ja nuoruusmuistoja käsitelleen tutkimushankkeen vuosina 2014–2017. Aloite tutkimusprojektiin tuli sukuseuralta. Sukuseuran toimijoiden ajatuksena oli tallentaa sukun jäsenten muistoja ja koostaa sukukirja, joka sisältäisi sukuseuran jäsenten omia lapsuus- ja nuoruusmuistoja. Arjen muistoihin perustuva osallistava tutkimus nähtiin kansatieteen oppiaineessa mielekkäänä ja oppiaineen profiiliin sopivana. Hankkeen lopputuloksena julkaistiin teos *Sukupolvien äänet. Lempiäisten sukuseuran jäsenten lapsuus- ja nuoruusmuistoja* (Koskihaara & Mäki 2017). Tämänkaltaisen sukututkimuksen ja sukukirjojen kautta sukun jäsenet voivat perehtyä yksityiskohtaisesti sukun jäsenten henkilöhistoriaan ja sukunsa vaiheisiin, mutta muistelu-prosessiin osallistumalla luoda myös uusia, sukun jäseniä yhdistäviä muistoja.

Tutkimushanke tuotti muistoja laaja-alalaisesti lapsuuden ja nuoruuden ajalta. Koottu aineisto on muistitietoa eli muistelijoiden muisteluhetkellä tuottamaa tulkintaa joko oma-kohtaisista tai yhteisöllisesti koetuista menneisyyden kokemuksista. Ymmärrämme tässä muistamisen ennen kaikkea sosiaalisena toimintana, jolloin muistaminen muistitietohankkeessa toteutui yhdessä muisteluna, vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kuten haastattelijan ja kanssamuistelijoiden kanssa (Maurice Halbwachsia mukaillen Heimo 2011, myös Korkiakangas 2006). Muistamisen ymmärtäminen sosiaalisena prosessina korostaa sitä, miten ihmiset muistamisen avulla tekevät menneisyyttä käsitettäväksi (Abrams 2010, 96–97). Folkloristi Anne Heimo käyttääkin termiä kerrotut muistot, joka korostaa eroa todellisten muistojen ja tietyissä tilanteissa esitettyjen muistojen välillä (Heimo 2011, 110). Perheen ja suvun jäsenten muistoja on kuvailtu dynaamisiksi ja kontekstisidonnaisiksi siten, että ne muuttuvat ajan kuluessa ja erilaisissa asiayhteyksissä. Yksilölliset perheeseen ja sukuun liittyvät muistot lomittuvat, yhtenevät ja eroavat yhteisöllisten, jaettujen muistojen kanssa (esim. Erll 2011, 313).

Perheiden ja sukujen muistitietoa on tutkinut muun muassa saksalainen sosiaalipsykologi Harald Welzer. Hänen tutkimuksensa on tarkastellut perheen eri sukupolvien muistelukerrontaa toisen maailmansodan, holokaustin ja Saksan natsimenneisyyden kautta. (Welzer 2007.) Baltian maissa muistitietotutkimuksella on selvitetty neuvostomiehityksen vaikutuksia niin yksilöiden kuin perheidenkin elämään (esim. Garda-Rozenberga & Zirnīte 2011). Sota ja sen myötä siirtolaisuus näkyivät myös Lempiäisten sukuseuran aineistossa, vaikka koulumuistoissa teemat eivät tulleetkaan esiin. Suoraan sukuseuroihin (engl. *family association*, saks. *Familienverband*, ruots. *släktförening*) kohdistuvaa muistitietotutkimusta ei kuitenkaan ole aikaisemmin juurikaan tehty. Suomalaista, sukuseuraan kohdistuvaa akateemista muistitietotutkimusta edustaa folkloristi Taina Ukkosen tutkimus Tilkasten-Värrin suvusta (Ukkonen 2012). Sukujen historiaa on toki tutkittu ja ajoittain myös osallistavin menetelmin, mutta niissä ei ole käytetty pääasiallisena lähteenä muistitietoa, vaan suvun menneisyyttä on lähestytty historiallisten lähteiden avulla (esim. Carpelan suvun historia, Mickwitz & Ahlfors 2007). Sukuseuroihin kohdistuvan muistitietotutkimuksen puute on ymmärrettävää, sillä sukujen laajuus ja monipaikkaisuus tuottavat tutkimuksen tekoon haasteita paitsi työekonomisesti, myös tutkimuksen rajaamisen ja kysymysten asettelun kautta. Näiden asioiden kanssa painiskeltiin myös tässä tutkimushankkeessa.

Muistitiedon keruuseen osallistui tutkimuksessamme eri tavoin yhteensä 74 sukuseuran jäsentä, hieman vajaa kolmasosa koko sukuseuran jäsenmäärästä. Tutkimusaineisto on koottu monimuotoisesti ja monivaiheisesti, verkkokyselyn, haastattelujen ja visuaalisen muistelun kautta. Tutkimusaineisto on arkistoitu Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkistoon, ja artikkelissa käytetyt aineistoviitteet ovat haastattelujen ja kyselyvastausten arkistointitunnuksia. Käytännössä suvun jäsenten lapsuuteen ja nuoruuteen liittyvää muistitietoa tallennettiin aluksi yksittäisten henkilöhaastattelujen sekä verkkokyselyn avulla, joiden perusteella muodostettiin haastattelurunko myöhemmin Turussa ja Lappeenrannassa suvun jäsenille järjestetyille haastattelupäiville. Lempiäisten suku on alun perin lähtöisin kaakkoisesta Suomesta, jossa suvun edustajia edelleen asuu runsaasti. Talvi- ja jatkosodan jälkeen Lempiäisiä asettui evakkoina luovutetun Karjalan puolelta Varsinais-Suomeen. Tämä vaikutti osaltaan Turun ja Lappeenrannan kaupunkien valikoitumiseen haastattelupäivien sijainniksi. Haastattelupäivistä haluttiin tehdä sukua laajemmin kokoavia tilaisuuksia, joissa muistelu olisi mahdollisimman moniäänistä tavoittaen useita sukupolvia suvun jäseniä. On tyypillistä, että suvun yhteisissä tapahtumissa muistellaan – koostetaan suvun yhteistä kulttuuriperintöä yhdessä muistelun avulla. Samat asiat koetaan, muistetaan ja kerrotaan usein yksittäisen perheen, mutta myös suvun sisällä eri tavoin. Kulttuurintutki-

ja Seppo Knuuttila kuvaileekin menneisyyden moniäänistä kerrontaa termillä ”kerrottuna muuttuva menneisyys” (Knuuttila 1994, 23, 60). Merkille pantavaa onkin, että muistelu ja kertominen itsessään ovat tapahtumia, eivät ainoastaan tapahtumien kuvauksia (Tonkin 1992, 51–52, 67).



*Kartta 1. Karttaan on merkitty tutkimushankkeeseen osallistuneiden sukun jäsenten koti-paikkoja. Kartta: Pauliina Niemi.*

Teemoittain luokiteltuna tutkimusaineistosta nousevat esiin kotipiiri ja muut tärkeäksi koetut lapsuuden paikat ja ympäristöt, sekä toisaalta muistelijoiden elämänvaiheet lapsuuden ajan leikkien kautta kouluajan kuvauksiin ja nuoren aikuisen työuran alkuvaiheisiin asti. Tässä artikkelissa tarkastelemme Lempiäisten sukuseuran jäsenten muistitietoaineiston avulla koulu-aikaan liittyvän muistelun sävyjä. Pohdimme, millaisia teemoja koulu-aikaan liittyvä yhdessä muistelu toi esille. Entä mitä muistelutilanteissa jäi puhumatta, mistä asioista vaiettiin? Osoitamme, että aineistosta välittyy muisteluun ja muistamiseen liittyvää nostalgiaa. Se on kaihon ja kaipauksen kautta muodostunutta valikoivaa muistamista, jonka myötä ihminen tietoisesti tai tiedostamattaan tekee muistoistaan myönteisiä ja harmonisia unohtamalla epämiellyttävät ja tavanomaiset asiat. (Korkiakangas 2005, 140.) Aineistosta välittyy myös ihanteisiin ja lasten omaan toimijuuteen liittyviä teemoja sekä tapoja muistel-

la. Näkyväksi tulee myös suomalaisen koulujärjestelmän muutokset muistelijoiden oma-kohtaisten, arkisten muistojen kautta.

Haastatteluihin ja muulla tavoin muisteluun osallistuneet sukuseuran jäsenet edustivat pääsääntöisesti 1930– ja 1940-luvuilla syntynyttä sukupolvea, joka elää jo niin kutsuttua muisteluikää. Tällä ikäluokalla on jo paljon muistoja ja elämäkokemusta, jota he usein haluavat siirtää nuoremmille sukupolville (Ukkonen 2015, 12–13). Tätä sukupolvea voidaan myös kutsua termillä perinteenvälittäjät, joiden käsitykset sitä, mitkä teemat ovat suvussa arvostettuja, kertomisen arvoisia, välittyvät vahvasti kootusta aineistosta (ks. esim. Latvala 2000). Sukupolvikokemuksille on tyypillistä, että ne syntyvät menneisyyden representaatioista tässä hetkessä (Fingerroos, Hovi, Leppälahti & Saarikoski 2008). Sosiologi Karl Mannheim on määritellyt klassisesti kokemuksellisen sukupolven käsitteen siten, että jotakin ikäluokkaa yhdistää jokin avainkokemus, esimerkiksi yhteiskunnallinen murros, joka luo ikäpolvelle kokemuksellista yhteenkuuluvuutta (Virtanen 2001, 22–23, 30; Mannheim 1952).



Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden sukuseuran jäsenten ikäjakauma syntymävuosikymmenittäin.

Vanhin haastatteluihin osallistuneista oli syntynyt 1920-luvulla ja nuorimmat 2000-luvulla. Suvun vanhemmat aktiivijäsenet toivat muistelutaloihinsa mukaan lapsiaan ja lastenlapsiaan, mutta yleisesti ottaen nuorempien sukupolvien, erityisesti nuorten aikuisten, muistot jäivät hankkeessa vähäiseksi. 1980– ja 1990-luvuilla syntyneitä oli mukana ainoastaan kolme. Tallennettu muisteluaineisto painottuu siis vuosikymmenten takaiseen menneisyyteen, vaikka mukana onkin myös nuorempien suvun jäsenten muistoja. Haastattelujen yhteydessä tallennettiin myös valokuvia ja haastateltavat osallistuivat lisäksi kognitiivisten karttojen piirtämiseen ja piirrosten kautta muistojen jakamiseen. Haastattelupäivät rakennettiin niin,

että ne mahdollistivat yksilöllisen, omakohtaisen muistelun antaen toisaalta myös sosiaalisen, jaetun muistamisen mahdollisuuksia (ks. Portelli 1997).

Tässä muisteluaineistossa menetelmällisesti huomionarvoista on se, että aineistoa tallennettiin pääosin pari- ja ryhmähaastatteluiden avulla. Kyse oli monensuuntaisista vuorovaikutustilanteista, jossa muistelua tehtiin haastattelijan sekä haastateltavien keskinäisten neuvottelujen kautta. Usein yhden haastateltavan muistot herättivät uusia, toisenlaisia muistoja muiden haastateltavien mieleen. Ensimmäisenä muistoistaan kertonut ryhmän jäsen saattaa tällöin vaikuttaa myös muiden ryhmän jäsenten kerrontaan, muistojen aiheisiin ja valittuihin näkökulmiin. (Ks. myös Ukkonen 2015, 11). Huomattavaa on myös tutkimushankkeen tarkoitus: haluttiin koota kirja lapsuus- ja nuoruusmuistoista, mikä vaikutti siihen, etteivät haastateltavat juuri lainkaan nostaneet esille vaikeita tai ikäviä muistoja. Esimerkiksi koulukiusaamisesta tai syrjinnästä ei kerrottu, ja koulu aika näyttäytyy aineistossa pääsääntöisesti positiivisten, nostalgissävyytteisten muistojen kautta. Seuraavassa esimerkissä haastattelija ja haastateltavat keskustelevat oppikouluun hakemisesta. He pyrkivät aktiivisesti muistamaan jo unohtunutta:

*Haastattelija: Joo. Hei minkälainen se koe oli siihen, et se, kun pyrittiin sisään? Muistatteko?*

*Nainen: En muista. Jotain laskuja siel on varmaan pitänyt laskea.*

*Mies: Mä en kans kyl yhtään muista, et mikä, mikä se oli, mut siis ei se ollu todistusten perusteella.*

*Nainen: Ei, ei. Kyllä siellä käytiin.*

*Mies: Jotain siel piti käydä tekemässä.*

*Nainen: Piti, piti.*

*Haastattelija: Joo, et se oli ihan oma tilaisuuteensa oikeen sitten.*

*Nainen: Kyl sen on täytyny niin olla. Koska oishan ne voinu, ku sama koulu, tai siis ei, mut kansakoulutodistuksen perusteella muuten valita. (TYKL/aud/1118.)*

Ryhmähaastattelujen on koettu vahvistavan osallistujien yhteishenkeä, tässä tapauksessa sukun yhteenkuuluvuutta, vertaiskokemusten jakamisen avulla (Valtonen 2009, 227–231). Haastatteluaineistosta rakentui näin muistojen verkosto, jonka koostumukseen vaikuttivat paitsi haastattelijoina toimineet kansatieteen opiskelijat ja tutkijat, myös ryhmän jäsenet omine taustoineen sekä haastateltavien suhteet toisiinsa. Ryhmän jäsenet saattoivat vahvistaa tai tarkentaa toisen haastateltavan tietoja tai vastaavasti kiistää ja kiistellä niistä. Jokainen muistelija kokee yleisesti ottaen juuri omat muistonsa aidoiksi ja oikeiksi, mikä tekee haastattelutilanteesta herkän erityisesti lähisukulaisten muisteluhetkissä (ks. Ukkonen 2015, 25). Muistelu onkin sekä menneen mieleen palauttamista että samalla sen tulkintaa (Ukkonen 2000). Muisti valikoi, muokkaa ja muuntaa menneisyyttä ja näihin tulkintoihin vaikuttavat muun muassa yhteisöllisesti hyväksytyt tulkinnat menneisyydestä (Korkiakangas 1999, 164–170). Muistelussa välittyy nostalgiaa sekä muistelijoiden omia käsityksiä ja ihanteita – niitä asioita, joita he haluavat välittää kulttuuriperintönään seuraaville sukupolville.

## **Sukun muistot osana suomalaisen koulujärjestelmän historiaa**

Lapsuusmuistot muokkautuvat jatkuvasti. Muistoista kertominen ja muistojen jakaminen tuovat lapsuuteen uudenlaisia tulkintoja ja sävyjä. (Korkiakangas 1996, 11.) Tutkimukselli-

sesti lapsuuden ja nuoruuden tutkimus on näkökulmiltaan muuttunut kulttuurintutkimuksessa ja historiatieteissä 1980- ja 1990-lukujen aikana (Tuomaala 2004). Lapsuutta on alettu tutkia subjektiivisten kokemusten kautta, jolloin myös lapsista on tullut osallisia itseään koskevassa tutkimuksessa (Sillanpää 2017; ks. myös Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Paju 2013). Lapsuuden ja nuoruuden muistot rakentavat kertojansa identiteettiä, mutta vaikuttavat myös perheen ja suvun käsityksiin siitä, millaista kulttuuriperintöä suku kantaa mukanaan. Yksilöllinen muisti ja muistaminen eivät siis ole ainoastaan henkilökohtaista (Latvala 2000). Muistojen jakaminen, uudelleen kertominen, on osa kulttuuriperintötyötä, jossa jaetaan, siirretään ja uudelleen luodaan suvun yhteiseksi miellettyä, kulttuuriperinnöksi määriteltäviä aineksia (ks. myös Fentress & Wickham 1992, 7).

Muisteluaineistosta välittyi koulunkäynnin voimakas merkitys haastateltaville. Muistoissa tuli esiin monipuolisesti eri vuosikymmenten koulukulttuuri. Muisteltu koulu-aika ei ollut pelkästään opetusta ja oppimista, vaan se oli lapsen muistoihin tallentunut laaja kokonaisuus: koulumatkat, koulurakennukset pihoineen, välituntileikit sekä kouluruokailu, ja arjen vastapainona koulussa järjestetyt juhlat, eli kuten Matti Rautiainen tutkimuksessaan koulukulttuurista toteaa, ”koulu kokonaisuudessaan kaikkine henkisine ja fyysisine toimintoineen” (Rautiainen 2008, 113). Varsinkin vanhempi sukupolvi muisteli lisäksi tiukkaa koulukuria, mutta toisaalta myös koulussa tehtyjä kepposia. Esille nousivat erityisesti arkiset koulumuistot nostalgisen katseen alla sekä koulunkäyntiin liitetyt ihanteet. Myös suhde nykykoululaisiin, suvun uusimpiin jäseniin, välittyi haastattelujen kautta.

Eri vuosikymmenillä syntyneiden Lempiäisen muistot sijoittuvat suomalaisen koulutuspolitiikan historian kolmeen vaiheeseen. Valtiotieteilijä Osmo Lampisen tekemän jaottelun mukaan ensimmäinen vaihe oli 1800-luvun lopulta 1900-luvun puoliväliin vaikuttanut kansallishenkisen koulutuspolitiikan vaihe, joka kulmineoitui 1860-luvulla erityisesti kahden henkilön, J. V. Snellmanin ja Uno Cygnaeuksen omaksumiin aatteellisiin näkemyseroihin. Siinä missä Snellmanin ajattelu korosti kansaa, joka jakoi yhteisen kulttuurin, kielen, identiteetin ja historian, ja jossa yksilön roolina ja kohtalona oli täyttää oma (syntyperän mukanaan tuoma) paikkansa, oli Cygnaeuksen ajattelun keskiössä yksilö, jonka ensisijaisena tehtävänä oli olla ihminen, ei kansakunnan jäsen, ja jonka luonnollisia taipumuksia koulutuksen tuli tukea. (Jalava 2011, 86–92.) Monien vaiheiden ja väittelyiden jälkeen vuonna 1866 toukokuun 11. päivänä hyväksyttiin Suomen ensimmäinen kansakouluasetus, joka pohjautui Cygnaeuksen ideoihin kansakoulujärjestelmän rakenteesta (Jalava 2011, 93; Halila 1949a, 12–14).

Osittain vapaaehtoisuuden, mutta osittain myös Etelä- ja Länsi-Suomen talonpoikaisväestön varauksellisesta suhtautumisesta lasten opettamiseen johtuen, ei maaseutupaikajissa perustettu kouluja samalla innokkuudella kuin kaupungeissa. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen oppiminen toki koettiin tärkeäksi, mutta laajempi koulunkäynti nähtiin lähinnä herrasväen lasten asiana. Suhtautumiseen vaikuttivat käytännön syyt, sillä lasten merkitys kotona oli heidän työpanoksessaan yhteisen talouden hoidossa. Toisaalta Länsi- ja Etelä-Suomessa kirkollinen kansanopetus kiertokouluineen oli järjestetty hyvin ja muutosta tähän tilanteeseen ei nähty tarpeellisena talonpoikaisväestön keskuudessa. Toisin oli laita Pohjois- ja Itä-Suomessa, jossa pitkät välimatkat vaikuttivat seurakuntien tarjoaman opetuksen laajuuteen heikentävästi. 1900-luvun ensimmäisillä puoliskolla Suomen koulutusjärjestelmä olikin laadultaan kahdenlainen, toisaalta maaseudun vanhoillista kirkolliseen kasvatukseen pohjautuvaa ja toisaalta kaupunkien ammatti- ja korkeakoulutukseen tähtäävää modernia opetusta. (Jalava, 2011, 94; Tuomaala 2004, 66–68, Halila 1949a, 42–46, 58–63.)



*Kuva 1. Lauttasaaren kansakoulun neljännen luokan oppilaita pulpeteissaan odottamassa todistusten jakoa Helsingissä vuonna 1958. (TYKL/dg/6616.)*

Lampisen jaotteleman koulutuspolitiikan toinen vaihe alkoi 1960-luvulla, jolloin koulutuspolitiikan painopiste oli järjestelmäkeskisyydessä. Vaihe jatkui 1990-luvulle, jolloin laman myötä koulutuspolitiikassa siirryttiin painottamaan tuloskeskeisyyttä. (Lampinen 1998, 31, 47, 70.) Lempiaisten sukuseuran jäsenet muistot painottuvat Lampisen jaottelemista koulutuspolitiikan vaiheista selkeästi ensimmäiseen vaiheeseen, sillä 1920–1940-luvuilla syntyneitä oli puolet koko osallistujamäärästä, eli 37 henkilöä. Karkeasti jaoteltuna seuraavaan vaiheeseen sijoittuvat 26 henkilön koulumuistot, ja viimeisen, 1990-luvulta asti vaikuttaneen koulutuspolitiikan vaiheen aikana koulua oli käynyt 11 henkilöä.

Muisteluaineistossa nousee yleisesti ottaen esille Suomen koululaitoksen kehityskaari. Eri sukupolvien muistot osoittivat selvästi, kuinka koulukulttuuri on muiden yhteiskunnallisten muutosten myötä muokkautunut 1930-luvulta tähän päivään. Koska valtaosa projektiin osallistuneista sukuseuran jäsenistä oli syntynyt 1930–1950-luvuilla, koulumuistot painottuivat sotavuosiin tai sodanjälkeiseen jälleenrakennuksen aikaan ja samalla aikaan, jolloin suurin osa Suomen väestöstä asui vielä maaseudulla. Koulujärjestelmän uudistus ja peruskouluun siirtyminen tulivat esiin niiden muistoissa, jotka kävivät koulua juuri siirtymäajanjaksona. Tutkimushankkeeseen osallistuneet nuorimmat sukuseuran jäsenet eivät niinkään kertoneet koulumuistoistaan, vaan toivat esiin parhaillaan elämäänsä koulumaailmaa, havaintoja tämän hetken koulunkäynnin arjesta.

Tutkimusaineiston ikäjakaumasta johtuen yleisimmin muisteltu koulutyyppe oli maaseudulla sijainnut kyläkoulu, jossa käytiin kansakoulua. Kansakoulujen yleistymiseen vaikutti ratkaisevasti vuonna 1921 elokuun 1. päivänä voimaan astunut laki kuusivuotisesta oppi-

velvollisuudesta, joka sisälsi kaksivuotisen alakansakoulun ja nelivuotisen yläkansakoulun, sekä velvollisuuden osallistua kaksivuotiseen jatko-opetukseen. Oppivelvollisuuslaki yhdistettynä vuonna 1897 annetun kansakoulun piirijakoesityksen kanssa takasi sen, että myös maaseudulle syntyi taaja kyläkoulujen verkosto. Piirijakoesityksessä oli näet määrätty, että lasten koulumatka ei saanut ylittää viittä kilometriä harvaan asuttuja alueita lukuun ottamatta, ja että kunnan on perustettava koulu, mikäli oppilaisiksi ilmoittautuu vähintään 20 lasta. Mikäli oppilaiden määrä ylitti 50 oppilasta, oli koulupiiri jaettava kahtia ja perustettava kaksi koulua. (Tuomaala 2004, 67, 71; Halila 1949b, 50–53, 62–70; Halila 1950, 18–24.) Tiheä kyläkoulujen verkosto säilyi aina 1970-luvulle asti.

Kunnat saivat aikaa kansakouluverkoston muodostamiseen, niin että monet maaseutupaikojen lapset kävivät vielä 1930-luvulla koulua hyvin eri tavoin järjestettynä. Oli kiinteä 36-viikkoinen koulu, joka toimi samassa koulupiirissä ja paikassa, kiinteä 18-viikkoinen koulu, joka toimi samassa koulupiirissä, mutta kahdessa eri paikassa ja kiertävä 18-viikkoinen koulu, joka toimi kahdessa eri piirissä saman opettajan opettamana. Näiden vaihtoehtojen lisäksi opetusta toteutettiin maaseudulla myös yhdistetyssä eli supistetussa kansakoulussa, joka oli koulutuksen toteuttamisen malli alueilla, joilla koulupiirissä oli alle 30 oppilasta. Supistettu kansakoulu muistutti kiertokoulua, sillä sen opetus koostui syksyllä ja keväällä annetusta alakansakoulun (luokkien I–II) 12 viikkoa kestäneestä opetuksesta ja muuna aikana yhteensä 28 viikkoa annetusta yläkoulun opetuksesta. Supistetun kansakoulun käyneiden oppilaiden oppimistulokset saattoivat jäädä täydellisen kansakoulun käyneiden lasten oppimistuloksia heikommiksi, sillä täydellisessä kansakoulussa koulupäiviä kertyi vuodessa jopa 224, kun taas supistetussa kansakoulussa niitä kertyi vain 142. (Tuomaala 2004, 73–74; Halila 1950, 18–22, 89–94; ks. myös Tuomaala 2011, 104–105.) Tutkimushankkeen osallistuneiden joukossa oli mies, joka oli käynyt supistettua kansakoulua.

*[- -] ei ne pitänt meitä ku syksystä jouhuu vaa. Se oli supistettu koulu. Ja sen jälkee ne läkski tuolt Hanhijärvelt ni tuonne Keskisaarelle pitämää kouluu. Et kaks vuotta silviisii, mut sit vast kolmas, ni sit se ol koko vuosi. (TYKL/aud/1152.)*

Haastateltava muisteli koulua mukavaksi, mutta huomautti samalla, että jotkut taidot eivät ensimmäisellä ja toisella luokalla kehittyneet tarpeeksi. Hän itse ei esimerkiksi osannut kaikkia kirjaimia toiselle luokalle mennessään. (TYKL/aud/1152.)

Suomalaisen koulujärjestelmän muutokset välittyivät muisteluaineistossa esimerkiksi kuvauksina erilaisista koulurakennuksista. Muistoissa eräänlaisina äänilaitoina esiin nousivat viehättäväksi kehuttu vanha puutalo 1960-luvun lopulta (TYKL/aud/1126), kouluksi muutettu entinen venäläinen kasarmirakennus korkeine luokkahuoneineen 1950-luvulta (TYKL/aud/1124), ja 2000-luvulla koulun pihalle tilanpuutteen vuoksi sijoitetut parakit, jotka muistelijan mukaan todettiin myöhemmin sisäilmaongelmaisiksi (TYKL/aud/1126). Pienen koululaisen tuntemuksissa nämä parakit olivat kuitenkin hyvä paikka käydä koulua. Koulurakennuksiin liittyi pääsääntöisesti nimenomaan juuri positiivisiksi koettuja muistoja, jotka tiivistivät osuvasti eräs monessa eri koulussa ollut nainen: ”Mut mistään koulusta ei oo sellasta kuvaa, et luokat ois ollu jotenki tympeitä, et aina niis on ollu ihan hyvä opiskella. Ja sinne on sovittu.” (TYKL/aud/1126.) Koulunkäynti pyrittiin pitämään mahdollisimman normaalina, vaikka puitteet eivät aina olisi olleetkaan parhaat mahdolliset. Eräs sukuseuran jäsen muisteli, kuinka hänen kotikylänsä koulu oli tuhoutunut tulipalossa. Kylän lapsille pidettiin 1940-luvulla koulua neljässä eri talossa niin kauan kunnes uusi koulu saatiin rakennettua. (TYKL/spa/1190.)



Sodan jälkeisten vuosien kouluissa lapsia oli paljon, ja koulua saatettiin käydä jopa kolmessa vuorossa. Eräs sukuseuran jäsen muisteli, kuinka hänen kansakoulussaan 1940-luvun lopussa aamuvuorossa olivat ensimmäinen ja toinen luokka, päivävuoressa keskiluokat ja iltavuorossa yläluokat. Kun kylälle rakennettiin uusi koulu, iltavuorosta voitiin luopua. Tilanpuute näkyi kuitenkin edelleen siinä, että puukäsityötunnit voitiin pitää vasta iltaisin, kun rakennus muuten oli tyhjä, sillä puutyötilat sijaitsivat käytävällä. Jatkokoulu järjestettiin silti edelleen vasta myöhäiseen kellonaikaan: iltaviidestä iltayhdeksään. (TYKL/aud/1125.) Sen lisäksi, että koulua saatettiin käydä vuoroissa, sukuseuran jäsenet muistelivat sitä, kuinka 1960-luvulle asti myös lauantai oli koulupäivä. Kerran kuussa oli kuitenkin kuukausivapaa, mikä useimmiten osui lauantaille, muisteli Lappeenrannassa kouluun käynyt mies. (TYKL/aud/1124.) Helsingissä Norssia käynyt mies muisteli, että vaikka lauantaisin koulu alkoi kahdeksalta kuten arkiamuinkin, kotiin päästiin aikaisemmin kuin muulloin viikolla, jolloin koulu loppui aina kello kahdelta (TYKL/aud/1117).

Sodan jälkeisen Suomen elintaso oli matala, ja muistellut olosuhteet varsinkin maaseudun kansakouluissa olivat usein vaatimattomat. Tyypillisistä esimerkistä käy erään sukuseuran jäsenen kansakoulu 1940-luvun lopun Vuohijärvellä. Rakennus oli kaksiluokkainen, ja luokkahuoneiden lisäksi siinä oli koulussa työskennelleen opettajan asunto. Käymälät sijaitsivat ulkorakennuksessa. Erillisiä liikuntatiloja ei koulussa ollut, vaan kaikki liikunta tapahtui ulkona. Koulun kentällä juostiin erilaisia juoksuleikkejä sekä pelattiin pesä- ja jalkapalloa, talvella hiihrettiin ja laskettiin mäkeä. (TYKL/aud/1125.) Fyysinen aktiivisuus olikin voimakkaasti läsnä muistelijoiden puheessa; varsinkin maaseutuympeiristössä raskas, fyysinen työ oli osa lasten arkea myös kotioloissa. Lapset ja nuoret olivat työvoimaa, joille pyrittiin opettamaan sukupuolittuneet työtehtävät jo varhain. (Salasuo & Ojajarvi 2014.)

Suuri koulu-uudistus toteutettiin 1970-luvulla, kun kansakoulu, keskikoulu ja kansalaiskoulu yhdistettiin yhdeksänvuotiseksi peruskouluksi. Uudistus aloitettiin vuonna 1972 Lapin läänistä, josta sitä vaiheittain jatkettiin niin, että viimeisetkin kunnat siirtyivät peruskoulujärjestelmään pääkaupunkiseudulla vuonna 1977. (Ahonen 2012, 153–154; Kivinen 1988, 203–211.) Muisteluaineistossa tämä siirtymävaihe tuli esiin, ja sillä oli selvästi merkitystä muistelijoille. ”Me taisimme olla viimeinen luokka, joka ei käynyt päivääkään peruskoulua”, painotti eräs vuonna 1961 syntynyt muistelija (TYKL/spa/1190). Saman ikäinen, toisessa kaupungissa kasvanut nainen osallistui puolestaan kokeilupersuskouluun. Kansakoulu vaihtui hänellä yläasteeseen nykyiselle seitsemännelle luokalle siirtymisen aikaan. Peruskoulun mukana opetukseen tulivat myös monessa aineessa tasokurssit, jotka oppilas joutui valitsemaan. Esimerkiksi matematiikasta tai kielistä saattoi valita suppean, keskitason tai laajan kurssin. Tasokurssit poistuivat heiltä, kun peruskoulu 1970-luvun edessä lähti kunnolla liikkeelle. (TYKL/aud/1126.)

Vaikka koulu-uudistuksen yhtenä taustatekijänä oli pyrkimys tasa-arvoisen koulutuksen järjestämisestä kaikkien sosiaaliryhmien lapsille, ei peruskoulu-uudistuksella kuitenkaan pystytty kokonaan poistamaan sosiaaliryhmien eroja. 1990-luvun alussa oli edelleen yleistä, että ylempien yhteiskuntaryhmien lapset jatkoivat peruskoulun jälkeen lukioon ja korkeakouluihin, kun taas alempien yhteiskuntaluokkien lapset suuntasivat useammin ammatillisen koulutuksen äärelle tai suoraan työelämään peruskoulun jälkeen. (Kivinen & Rinne 1995, 120–122.)

1990-luvun alun lamavuosien jälkeen koulutuspolitiikan ideologia muuttui järjestelmäkeskeisyydestä tulostavoitteelliseksi koulutuspolitiikaksi, jossa seurattiin muun yhteiskunnan kehitystä. Koulutus nähdään osana muuta yhteiskuntaa ja siihen on otettu aineksia markkinatalouden tavoitteista ja toimintatavoista. Suuria rakenteellisia reformeja peruskou-

lutukseen ei viimeisen vajaan kolmenkymmenen vuoden aikana ole toteutettu. Viimeisten vuosikymmenien koulutuspolitiikka yhdistää aiempien koulutuspoliittisten vaiheiden näkökulmia. Osmo Lampinen totesi jo 1998 julkaistussa teoksessaan, että ”koulutus nähdään aiempaa selvemmin laajasti yhteiskuntaan vaikuttavana tekijänä, jolla on sivistyksellisiä, sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia ulottuvuuksia” (Lampinen 1998, 72).

### **Arkiset koulumuistot nostalgisen katseen alla**

Kouluarjen kuvaus toistui muistelupuheessa samanlaisten konventioiden kautta. Koulunkäyntiä muisteltiin ylipäänsä hyvin järjestäytyneeksi ja rutiininomaiseksi, mistä erään suku-seuran jäsenen mielestä on ollut hyötyä myöhemmin elämässä (TYKL/spa/1190). Lapsuusmuistoista voidaankin hakea turvaa vaikeasti hallittavalle nykyhetkelle. Vaikka 1940–1950-lukujen lapsuus oli monin tavoin vaikeaa ja olosuhteiltaan vaatimatonta, kuvaillaan lapsuutta nostalgisoiden. Muistelijoiden elämä lapsuudessa näyttää yksinkertaisempaan, parempaan ja aidompaan kuin muistelun hetkellä. Nostalgisella muistelulla voi olla myös terapeuttisia tehtäviä vahvistaen muistelijan identiteettiä ja muistelijoiden ryhmässä sanallista kollektiivista, yhdessä määriteltyä ja ylläpidettyä kulttuuriperintöä. (Korkiakangas 2013, 29; ks. myös Johannisson 2001; Kukkonen 2007.)

Koulupäivää kuvattiin muistelupuheessa rutiinien kautta. Aamuisin veisattiin luokassa virsi ja opettaja luki rukouksen tai pätkän *Raamatusta* tai *Katekismuksesta* (TYKL/aud/1135; TYKL/spa/1190). Opettaja oli auktoriteetti: ”Tunti alkoi niin, että opettajaa tervehditettiin nousemalla ylös seisomaan. Opettajan luvalla istuuduttiin. Järjestäjä kertoi läksyt ja poissaolijat opettajalle, joka täytti päiväkirjaa.” (TYKL/spa/1190.) Keskusradioiden yleistyttyä aamunavaukset välitettiin yhteisinä kaikkiin luokkiin koko koululle. Luokkahuoneiden sisutuksesta muisteltiin koivupuusta valmistettuja kahdenistuttavia pulpetteja, joissa oli kiinteät penkit, ja yhdenistuttavien pulpettien tulo kouluun mainittiin uutuutena ja modernina. (TYKL/aud/1117; TYKL/aud/1125.) Muistoihin olivat jääneet myös tuon ajan opetusvälineet: liitutaulu, opetushallituksen julkaisemat kartat ja opetustaulut, jotka ripustettiin telineisiin luokan eteen, sekä perinteinen karttakeppi (Esim. TYKL/aud/1125, TYKL/spa/1190). Kirjoja käytettiin paljon apuna opetuksessa ja vihkoihin kirjoitettiin muistiin ”kaikki”, kuten eräs 1950-luvulla kansa- ja oppikoulua käynyt muistelija painotti. ”Ulkoluku oli tärkeä tekijä opiskelussa,” hän totesi. (TYKL/spa/1190.) Koululuokassa oli usein myös urkuharmoni, jota opettaja soitti. Musiikkitunneilta mieleen olivat jääneet muun muassa ulkoa opetellut maakuntalaulut. (TYKL/spa/1190.)

Muisteluaineistolle on tyypillistä, että se nostaa esiin kertojilleen merkityksellisiä tapahtumia ja kokemuksia (Fingerroos & Peltonen 2006). Koulumuistoissa erityisesti ruokailu ja koulumatkat olivat usein muisteltuja ja yhteisesti jaettuja kokemuksia (ks. myös Salasuo & Ojajärvi 2014). Kouluruokailu tuli maksuttomaksi 1940-luvulla, kun laki maksuttomasta kouluruuasta astui voimaan 1943 ja viiden vuoden siirtymäajan jälkeen sen toteuttaminen lopullisesti alkoi vuonna 1948. Vastineeksi ilmaisesta kouluruuasta piti oppilaiden tehdä tarvittava määrä työtä ruokatarvikkeiden keräämiseksi koulukeittolaan. Opettajan tehtävänä oli organisoida oppilaiden ruokatarvikkeiden kerääminen. Yhteiskunnan vaurastuttua tästä vaateesta luovuttiin ja vuoden 1964 laissa puhutaan enää opettajan vastuusta valvoa vain kouluruokailua siihen itse osallistuen (Opetushallitus 2008, 3–4).

Kansakouluissa ruokailu tapahtui pääasiassa luokkahuoneissa. Vain vanhin projektiin osallistunut sukuseuran jäsen muisteli, ettei hänen koulussaan 1930-luvulla tarjottu vielä valmista kouluruokaa, vaan mukana piti olla omat eväät: ”Eväät tehtiin, eväät tuotiin mukana maitopullo ja voileivät, ja pulpetissa oli pikkunen liina, mikä levitettiin sitte siihe pöyäl-

le.” (TYKL/aud/1156.) Alkuvuosina kouluissa tarjottu ruoka oli pääasiassa lusikkeruokaa, keittoa, puuroa tai velliä, minkä lisäksi lapsilla saattoi edelleen olla mukana kotoa tuotu leipäpala ja maitopullo. Ruoka keitettiin koulun omassa keittiössä, mistä se tuotiin luokkaan. Joko opettaja tai keittäjä jakoi sen sitten oppilaille. (TYKL/spa/1190; TYKL/aud/1125.) Kouluruoka monipuolistui vuosikymmenien kuluessa, samaa vauhtia hyvinvointiyhteiskunnan kehityksen kanssa, ja luokassa tapahtuneesta ruokailusta siirryttiin erillisiin ruokalatoihin koulurakennuksissa. Vertailukohdaksi voi nostaa projektiin osallistuneiden nuorimpien sukuseuran jäsenten ajatuksia nykyisestä kouluruuasta. 2000-luvulla syntyneiden sisarusten lempiruokia olivat muun muassa tortillat tai pinaattiletut, mutta yksi lapsista kehui kaikkea ruokaa, mitä heidän koulussaan valmistettiin. Lasten koulussa oli edelleen oma keittiö ruuan valmistusta varten. (TYKL/aud/1122.)

Kouluruoan muistelu nosti esille vahvoja tunnemuistoja, monen tapauksessa esimerkiksi inhokkiruokia kuten raa’aksi jäänyt puuro, tilliliha ja läskinpalaset (esim. TYKL/aud/1157). Kouluruokailuun saattoi liittyä myös terapeuttiseksi tulkittavia hyviä muistoja, kuten eräällä 1970-luvulla peruskoulua käyneellä sukuseuran jäsenellä. Hänelle kouluruoka – kuten koulunkäynti ylipäänsä – tarjosi positiivisia tasavertaisuuden tunteita muiden lasten kanssa. Rankan lapsuuden kokenut mies totesi kouluruuasta yksiselitteisesti, että se oli parempaa kuin kotona. Koulun keittäjät kehuivat kaikkiruokaisen lapsen ruokahalua. (TYKL/aud/1120.)

*Olin erittäin kova syömään, koska mie sain mammalta ja vaarilta aina semmosen käskyn, että syötte siel koulussa. Jos ette siellä syö, ni täält on enää turha pyyellä mitää. Oli vähä pakko vetääki niiku siellä, koska ties että menee niiku iltaan saakka, enne ku jotai saa. (TYKL/aud/1120.)*

Raskaaksi koetut kouluajan muistot koskivat monilla pitkiä ja hankalia koulumatkoja. Maa-seudun lasten koulumatkat saattoivat olla varsin pitkiä ja koulumatkat oli usein kuljettava omin voimin. Matkat sujuivat kävellen, pyörällä ja talvella yleensä hiihtämällä. Varsinkin talvisin olosuhteet olivat hoitamattomilla ja pimeillä taipaleilla lapsille vaikeat. 1940-luvulla kansakoulua käynyt mies kuvaa monen tuntoja muistellessaan talvista koulumatkaansa: käretytie oli auraamaton, eikä lumihangella ”ollut hiirenhyppyä”, kun hän kulki viiden kilometrin koulumatkaa kaksin veljensä kanssa. Takaisin tullessaan pojat kulkivat omia jälkiään, koska kukaan muu ei ollut käyttänyt tietä päivän aikana. Lapset olivat tässä tapauksessa kuusi- ja seitsemänvuotiaita, sillä nuorempi veljistä kulki vanhemman mukana kuunteluoppilaana. (TYKL/aud/1125.) Luonto oli läsnä koulumatkoilla myös 1960-luvulla kansakoulua käyneen miehen muistoissa. Syrjäistä metsätietä oli kouluun kolmen kilometrin matka: ”Pimeällä varsin jännittävää, talvella mentiin hiihtämällä. Hämärissä saattoi räpsähtää metso lentoon jostain.” (TYKL/aud/1134.)

Muistojen koulumatka tarjosi aikaa mielikuvitukselle, sattumuksille ja yhdessäololle. Muistellut koulumatkat korostavat myös lasten omatoimisuutta ja pärjäämistä kovissakin olosuhteissa; koulumatkat ovat vuosikymmenten kuluessa muuttuneet nostalgisen katseen kohteeksi (Johannisson 2001). Kaksi 1950-luvulla koulua käynyttä sisarusta muisteli, vaikka he joskus kulkivat kouluun kelkalla. Kerran lapset ajoivat kelkallaan päin piikkilanka-aitaa, niin että sukat menivät rikki ja polvet olivat verillä. He palasivat kotiin, ja kun haavat oli puhdistettu ja uudet sukat vaihdettu jalkaan, heidät lähetettiin takaisin koulutielle. Samat sisarukset kertoivat myös, kuinka jonkun lapsista pyöräillessä muut juoksivat perässä. Syksyisin lapsia kutsuivat matkan varrella metsät, jonne he poikkesivat syömään marjoja. (TYKL/aud/1133.) Eräs muistelija taas kertoi, kuinka heidän koulutietään oikaisi polku,

jonka varrella oli Valtion rautateiden soranottoalue. Koulumatkoihin kuului pysähtyä tutki-  
maan soraa kuljettavien junavaunujen öljysäiliöitä. Kouluaamujen aluksi luokassa oli käsili-  
le puhtaustarkastus pulpetin kannelle levitetyn pienen valkoisen liinan päällä. ”Harvoin sel-  
vittiin ilman opettajien moitteita, sillä höyryveturiaikana vaunukalusto oli rasvaista ja  
nokista”, mies myönsi. Erään kerran hänet määrättiin likaisten käsiensä vuoksi arestiin eli  
jälki-istuntoon. Jälki-istunto kärsittiin koulun päätyttyä opettajan asunnon ruokakomerossa,  
jonne opettaja oppilaan kauppaan lähtiessään unohti. Kun opettaja palasi kaupasta, hän löy-  
si pojan nukkumasta ruokakomeron lattialta. (TYKL/aud/1125.)

*Siinä sitten siunailtiin unohdusta, ja sain mukaani vanhemmille vietäväksi la-  
pun, jossa opettaja kertoi tapahtuneesta. Ilta oli jo ehtinyt hämärtyä ja van-  
hemmat olivat jo huolissaan mitä pojalle oli tapahtunut. (TYKL/aud/1125.)*



*Kuva 2. Ekaluokkalainen lähdössä kouluun aikuisten polkupyörällä vuonna 1961.  
(TYKL/dg/7744.)*

Koulumatkat ajettiin mieluusti pyörällä, kun sellainen saatiin, sillä se nopeutti kulkemista. Kaikilla ei ollut käytössään polkupyörää, ja monet muistelivat, kuinka sen saaminen oli lapselle iso asia – olkoonkin, että pyörät olivat pitkään lapsillakin aikuisten kokoa. Kau-  
pungissa lapsuudessaan asuneet sukuseuran jäsenet saattoivat kulkea koulumatkojaan bus-  
seilla, mikä heidän mielestään on vaikuttanut positiivisesti heidän myöhempään liikkumi-  
seensa julkisilla kulkuvälineillä. (TYKL/aud/1117; TYKL/aud/1119.) Jälleenrakennuksen  
aika, yhteiskunnan modernisoitumisen vaihe ja tasa-arvoon tähtäävä yhteiskuntapolitiikka  
johtivat siihen, että entistä useammin myös maaseudun talonpoikaisväestön jälkikasvu  
hakeutui pidempien opintopolkujen äärelle (Lampinen 1998, 47–48). Maalta kaupunkiin  
suuntautuneet koulumatkat sujuivat nekin busseilla ja joskus myös junilla. Eräällä aivan

itärajan pinnassa kasvaneella sukuseuran jäsenellä koulumatka sujui junalla 1950-luvun lopulla. Koti oli rajavyöhykkeellä, mutta oppikoulu sijaitsi kaupungissa, Lappeenrannassa, ja juna sinne lähti Vainikkalan raja-asemalta. Matka kesti kauan, koska juna kävi kääntymässä toisaalla matkallaan Lappeenrannan juna-asemalle. "[--] pimeellä läksin ja pimeellä tulin. [--] se kesti niin hirmusen pitkään, kuudelta lähti jo. Sit miul oli kävelymatkaa sinne asemalle, miun piti nousta hirveen aikaseen." Eräs tapaus oli jäänyt koulumatkoista erityisen hyvin mieleen: "Ku Kekkonen täytti vuosia, ni miulla oli vapaapäivä. Mie menin asemalle ja miulle sanottiin, et tänään on presidentin syntymäpäivä ja tänään ei oo koulua." (TYKL/aud/1151.)

## **Koulunkäynnin ihanteet ja sukun perintö**

Kansakouluverkon totuttamisen jälkeen 1920–1930-luvuilla koululaitosta pyrittiin kehittämään yhtenäisempään suuntaan valtakunnallisten opetussuunnitelmien avulla. Käytännössä Suomessa oli rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka tarkoitti sitä, että neljän kansakouluvuoden jälkeen oppilas, jolla oli riittävä koulumenestys ja jonka perheellä oli tarvittava varallisuus, saattoi hakea pääsykokeen myötä oppikouluun ja päästyään sinne suorittaa joko viisivuotisen keskikoulun tai oppikoulun pidemmän, yhteensä kahdeksan vuotta kestäneen muodon valmistuen sen päätteeksi ylioppilaaksi. (Esim. Selin 2017, 46–48; Tuomaala 2004, 169.) Lempiäisten sukuseuran aineistossa muistoja oli sekä kansakoulusta että oppikoulusta, kansakoulumuistojen ollessa yleisempiä. Ne lapset, jotka eivät hakeneet oppikouluun jatkoivat kansakoulussa vielä kaksi vuotta. Näiden kahden vuoden jälkeen nuorten tuli osallistua vuoden 1921 oppivelvollisuuslain mukaisesti vielä kaksi vuotta kestäneeseen jatko-opiskeluun. Maaseudulla jatko-opiskelua kutsuttiin kansakoulun jatkokursseiksi ja kaupungeissa puolestaan jatkokouluiksi, joiden opetus oli mahdollista suorittaa vapaamuotoisena. (Selin 2017, 46.) Jatko-opintojen järjestäminen jäi kuitenkin hajanaiseksi, eikä sille asetettuja tavoitteita saavutettu. Viivästyttävinä tekijöinä sota- ja pula-ajan lisäksi olivat perheiden epäilevät asenteet koulutuksen tarpeellisuutta kohtaan sekä ammattikoulujen kilpailu samoista oppilaista. (Jauhiainen 2011, 114.) Jatkokoulutuksen asemaa ja järjestämistä selkiytettiin vuoden 1957 kansakoululailla. Tällöin kaksi vuotta kestänyt käytännöllis-ammattilisuontoinen jatko-opiskelu sai vakiintuneen muodon kansalaiskouluna. Samaan aikaan ammattikouluihin alettiin hyväksyä vain koko kahdeksanvuotisen kansa- ja kansalaiskoulun käyneitä opiskelijoita. (Selin 2017, 46; Jauhiainen 2002, 81–84, 88–92, 230.) Kansalaiskoulusta pyrittiin muodostamaan ”käytännöllisyydelle ja toiminnallisuudelle rakentuvaa koulumuotoa”, joka tarjoaisi vaihtoehdon ”kirjakouluksi” mielletylle oppikoululle. Myöhemmin peruskoulu-uudistuksen toteuduttua kansalaiskoulujen edustama opiskelun käytännönläheisyys näkyi pääasiassa joidenkin käytännönläheisten valinnaisaineiden sisällöissä. (Jauhiainen 2011, 117.)

Lasten sivistämisen opetukselliset lähtökohdat muotoiltiin vuonna 1925 valmistuneessa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa. Sen kolme kasvatuksellista periaatetta olivat koti, uskonto ja isänmaa. 1920-luvun poliittisessa ilmastossa ja toisaalta maalaiskotien saamiseksi kansakouluille myötämielisiksi, otettiin edellä mainittujen periaatteiden ohella opetuksen menetelmiksi ja malleiksi maalaiskodin työt ja arvomaailma. Talonpoikainen ”terve kansanelämä” muodostui näin kansakoulun tarjoamaksi ihanteeksi. (Tuomaala 2004, 170; Kivinen 1988, 171–173.) Oppiaineet koostuivat uskonnosta, siveysopista, äidinkielestä, historiasta, luonnontiedosta, maa- ja kotitaloudesta, laskennosta ja mitta- ja mittausopista, piirustuksesta, käsityöstä, voimistelusta ja laulusta. Erityisesti alakansakoulujen pedagogiikkaan

sisältyi 1920-luvun lopulta alkaen konkreettinen tekeminen ja työkouluuute. Opetusmenetelmiin kuuluivat muun muassa työkirja- ja vihkotyöskentely, askartelu ja retkeily. Pedagogiikan tavoitteet ja ihanteet näkyivät erityisesti luonnontiedon opetuksessa, johon sisältyi kasvitarhan hoitoa, maanviljelystä, kotieläinhoitoa sekä terveys- ja kotitalousoppia. Isänmaan historia ja yhteiskunnallinen kehitys, kotiseudun sen luonnon ja yhteisön tuntemus sekä henkilökohtainen puhtaus ja terveys olivat ne kivijalat, joilla opetussuunnitelmien mukaisesti pyrittiin kasvattamaan moraaliltaan puhtaita, työteliäitä ja henkisesti sekä ruumiillisesti terveitä kansalaisia. (Tuomaala 2004, 168; ks. myös Halila 1950 150–212.)

Vuonna 1925 laaditun opetussuunnitelman läpileikkaava periaate opetuksen lapsikeskeisyydestä, oli aikanaan moderni ja myös poliittisesti tarpeellisen neutraali. Pitkälti näistä syistä sen pohjalle pystyttiin kirjoittamaan myös uudet opetussuunnitelmat, jopa vielä vuonna 1970 laadittu peruskoulun opetussuunnitelma rakentui samalle opetuksen lapsikeskeisyyden periaatteelle. Koulutus sosiologi Osmo Kivinen huomauttaa kuitenkin, että käytännössä lapsikeskeisyys jäi usein ”opetussuunnitelmarunoudeksi” ja koulujen arjessa lasten opettamisen sijaan keskityttiin opettamaan oppiaineita. (Kivinen 1988, 169–171, 217.)

Edellä kuvatut kansakoulun opetuksen ja kasvatuksen ihanteet välittyivät myös muisteluaineistosta. Varsinaisia oppiaineita mainitsi vain harva haastateltava, mutta ne tulivat esiin muiden kouluun liittyvien muistojen kautta. Monet haastateltavista muistelivat menneiden vuosien koulujen tiukkaa kuria. Sodanjälkeisten jälleenrakennusvuosien työn ja ahkeruuden ihannoiti sekä kurinalaisuus korostuivat myös koulussa. Kuten eräs sukuseuran jäsen huomautti, miesopettajat olivat tuolloin sodankäyneitä miehiä, mikä väistämättä heijastui hänen käymänsä poikakoulun kasvatusmenetelmiin (TYKL/aud/1124). Tiukkaa koulukuria muisteltiin kuitenkin lähinnä huvittuneena, osittain nostalgisoituneen muistelun siivittämänä ja osittain sen takia, etteivät oppilaat aina olleet täysin syyttömiä saamiinsa rangaistuksiin. Varsinkin miesten muistoista kävi ilmi, että jekkuja tehtiin, vaihtelevin seurauksin. Rangaistuksina pahanteosta olivat jälki-istunnot, käytöksenalennukset ja karttakepillä lyöminen, ja myös naisopettajat saattoivat käyttää karttakeppiä kurinpidossa. (Esim. TYKL/aud/1124; TYKL/aud/1130; TYKL/aud/1135.)

Poikalypseossa järjestäjinä olleet oppikoululaiset heittelivät välitunnilla ikkunasta kave-reidensa päälle vesipusseja, joista yksi osui kerran pihalla kulkeneen vararehtorin päälle kastellen tämän turkin. Seurauksena oli luonnollisesti jälki-istuntoa. Sama haastateltava muisteli, kuinka jälki-istunnot ja muut merkinnät kirjoitettiin sekä opettajan päiväkirjaan että muistivihkoon, jonka oppilas joutui viemään vanhemmilleen näytille. Tämän välttääkseen eräs pojista pyysi toista väärentämään isänsä nimikirjoituksen – mikä onnistuikin monta kertaa, kunnes he jäivät kiinni. Toinen ratkaisu lukuisia päiväkirjamerkintöjä vastaan oli päiväkirjan varastaminen ja piilottaminen, mistä oppilaat joutuivat koviin kuulusteluihin. Päiväkirja jäi kadoksiin ja ilmestyi esiin vasta vuosikymmeniä myöhemmin. (TYKL/aud/1124.)

Lievempiä rangaistuksia oli muun muassa se, että opettaja päästi oppilaan koulusta vasta sitten, kun muut olivat jo kadonneet näkyvistä. Rangaistus saattoi olla myös sellainen, että koko luokka määrättiin ilta-aikaan jälki-istuntoon. Näin toimittiin, jos tihutyön tekijä ei tunnustanut, eikä syyllistä saatu muutenkaan selville. Muistelija totesi, että tuleminen koululle illalla pitkien välimatkojen päästä oli jo rangaistus sinänsä. (TYKL/aud/1124.)

Työnteon ihanne ja toisaalta pula-aika näkyivät 1900-luvun puolivälin koulumuistoissa myös erilaisina talkoina niin vapaa-ajalla kuin koulupäivän aikana. Lasten yhteiseksi hyväksi tekemä työ toi samalla tervetulleeseen lisän koulun tarjoamaan ruokailuun. Marjanke-ruut olivat maaseutu- ja osin myös kaupunkikouluissa tyypillistä toimintaa vielä pitkälle 1900-luvun puolivälin jälkeinkin. Marjat kerättiin pääasiassa vapaa-ajalla, mutta joissain

koulussa järjestettiin yhteisiä marjaretkiä metsään myös kouluajalla. Syksyistä puolukanpoimintaa kutsuttiin muistoissa jopa ”merkkitapahtumaksi”, johon kaikki osallistuivat. ”Marjat tuotiin koululle yleensä metallisissa maitohinkeissä ja tietysti puhdistettuina.” (TYKL/aud/1125.) Kouluun toimitettavista määristä annettiin suositukset, jotka saattoivat vaihdella eri luokka-asteilla ja eri kouluissa. Perheille, joissa lapsia oli useampia, tämä merkitsi suurta määrää marjoja, kun lisäksi marjasatoa kerättiin perheen omaan käyttöön.

Koululaiset kävivät nostamassa myös perunaa. Kouluissa oli varta vasten syksyisin perunannostoloma, jotta lapset pystyivät olemaan apuna kotiensa ja kyliensä perunapelloilla. Näitä yhteisöllisiä tapahtumia muisteltiin usein lämpimästi. (Esim. TYKL/aud/1138.) Koulut saattoivat lisäksi järjestää pulavuosina tähkienkeruuretkiä viljapelloille.

*Pyhtään kunnalla oli tila sinne Länsikylään päin, niin meitä kansakoululaisia vietiin autolla sinne keräämään tähkiä, viljankorjuun jälkeen tähkiä, mitkä oli tippunu. Ne pantiin huolellisesti säilöön ja vietiin pois. Kyllähän koulu-laislapset nopsilla käsillensä, niitähän tulee paljon. (TYKL/aud/1121.)*

Näin muisteli 1940-luvulla koulua käynyt mies. Tähkät käytettiin raaka-aineina koulun keittolassa.

Talkoot eivät olleet pelkästään konkreettista sadonkorjuuta, vaan niistä sai myös muunlaisia palkintoja, joilla oli innostava vaikutus. ”Talkoot olivat jokapäiväistä touhua 40-luvulla”, muisteli eräs nainen omaa kouluaikaansa. Lapset saivat koulusta talkoovihot, joihin merkittiin, minkälaisia töitä he olivat tehneet ja milloin. Talkootöiksi luettiin kaikki kotiaskareet, puutarhatyöt, maanviljelystyöt, pihkan- ja käpyjenkeruu sekä marjanpoiminta. (TYKL/aud/1117.) Palkkioksi ahkeruudesta lapsi sai talkoomerkin: vähiten töitä tehneet saivat rautaisen rintamerkin, sitä seuraavat pronssisen tai hopeisen merkin, ja kaikkein eniten ahertaneet saivat kultaisen merkin. Joinain vuosina palkintoina olivat myös tason mukaiset metallilapio tai kirves. (TYKL/aud/1121.)

Muisteluaineistosta eivät kuitenkaan välity ainoastaan koulun arkiset askareet. Erityisellä lämmöllä kouluajoista muisteltiin erilaisia koulussa järjestettyjä juhlia. Jo pelkkä joulun odotus ala-asteen ensimmäisillä luokilla oli eräälle sukuseuran jäsenelle mieleenpainuvien muisto koko kouluajalta: koulupäivän aloittaneet hämyisät ja tunnelmalliset aamut, jolloin kukin oppilas sai vuorollaan avata luukun joulukalenterista ja sytyttää adventtikynttilän (TYKL/aud/1119). Joulun- tai kuusijuhlat, itsenäisyyspäivät, äitienpäiväjuhlat ja kevätjuhlat olivat tapahtumia, joita valmisteltiin kouluissa huolellisesti. Laulut, näytelmät ja liikuntaesitykset kuuluivat juhlien vakio-ohjelmistoon, ja niihin osallistuttiin etupäässä mielellään. Näihin liittyi monella haastateltavalla myös hauskoja sattumuksia; tunteet olivat jättäneet voimakkaan muistijäljen. Sota- ja pula-aikana iloisilla juhlilla oli ehkä merkitystä myös mielialan nostajina. Vuonna 1934 syntynyt nainen muisteli, kuinka koulun juhlit olivat samalla tilaisuus, jonne sai uudet vaatteet. Kuusijuhlaan puettiin yle uudet talvivaatteet ja äitienpäiväjuhlaan uudet kesävaatteet. Kuusijuhlasta jokainen oppilas sai myös joulupukilta pienen lahjan, pullapussin, jossa joskus saattoi olla myös karamelli. (TYKL/aud/1117.)



*Kuva 3. Kevätjuhlaesitys Heinolan seminaarin koululla 1970-luvun alussa. (TYKL/dg/7782.)*

Koulunkäynnillä oli muistelijoille tärkeä yhteisöllinen merkitys. Koulu merkitsi kavereita: yhdessäoloa samanikäisten lasten kanssa. Vaikka lapsia olikin perheissä ja kyläyhteisöissä usein paljon, kaikilla ei välttämättä ollut leikkikavereita aivan lähistöllä. Koulu antoi kivat ystäviä, enemmän ja erilaisia kuin kotikylällä. Kuten eräs vuonna 1957 syntynyt nainen totesi: ”Mie oon aina tykänny olla koulussa, just sen takii, et siel oli nii paljo ihmisiä” (TYKL/aud/1157). Monta kertaa kouluaikoinaan muuttanut mies puolestaan muisteli, kuinka uusi koulu toi aina mukanaan uudet kaverit, joihin oli tutustuttava. Tästä sopeutumisesta hän pohti olleen hyötyä myöhemmissä elämänvaiheissaan. (TYKL/aud/1127.) Koulujen talkoot olivat myös yksi yhteisöllisyyden muoto, ja lisäksi yhteisöllisyys heijastui lasten koulussa tekemissä kepposissa. Auktoriteettia vastustettiin yhdessä, ja rangaistuksena saatu jälki-istunto saattoi sekin olla yhdessä kärsitty. Haastateltujen nykykoululaisten kokemuksissa koulu oli edelleenkin paikka, jossa oltiin yhdessä kavereiden kanssa. Vuonna 2005 syntynyt poika kertoi pelaavansa parhaiden kavereidensa kanssa koulun pihalla usein salibandyä, jopa aikaisin ennen koulupäivän varsinaista alkamista (TYKL/aud/1122).

Muisteluaineistosta välittyy suvun jäsenten tärkeinä pitämiä ominaisuuksia; ihanteita ja tavoiteltavia asioita, joita he pitävät arvossa nykyäänkin. Omatoimisuus, kurinalaisuus ja kestävyys olivat muistelijoiden mukaan lähtöisin juuri lapsuuden ajan kurinalaisesta koulunkäynnistä ja tottumuksesta työntekoon. Osa muistelijoista kummeksuikin hieman koko muistelun aihetta, lapsuutta, sillä varsinaista leikkiin viittäviä nykylapsuuteen kuuluvia käsityksiä ei välttämättä tunnustettu omaan lapsuuteen kuuluvaksi. Työnteko ihanteena ja perintönä nousikin suvun kulttuuriperintöä läpileikkaavaksi osaksi muistelukerrontaa. (Ruotsala 2017.) Kansatieteellisessä tutkimuksessa onkin todettu, että töiden tekeminen oli osa lasten kasvatusta ja osittain myös välttämättömiä velvollisuuksia talonpoikaisessa maa-



talousyhteiskunnassa (esim. Korkiakangas 1996, 82–105). Suvun vanhemmille jäsenille oli haastattelujen perusteella tärkeää siirtää työnteon eetosta, toimeen tarttumisen ja aikaan saamisen ideologiaa, osaksi nuoremman sukupolven arvomaailmaa. Tämän päivän yltäkylläisyydessä eläviä lapsia pyritään haastattelujen perusteella kasvattamaan teettämällä koti- töitä ja kannustamalla kehittäviin harrastuksiin. Lapsenlapsia kannustettiin esimerkiksi marjankeruuseen. Toimeliaisuus ja omatoimisuus nousivat esille suvun eri-ikäisten haastattavien puheesta; siitä oli tullut osa kollektiivista, sukuun kuuluvaa kulttuuriperintöä. Toki huomattavaa on, että haastatteluaineisto painottuu vanhempaan sukupolveen, jolloin nyky- nuorten mielipiteet ja näkemykset eivät aineistosta välity samalla tavoin kuin vanhempien sukupolvien.

Koulunkäynnin muuttuminen itseohjautuvuuden sekä tavoitteellisuuden suuntaan näkyy kuitenkin peruskouluissa, joiden uudet opetussuunnitelmat sisältävät oppilaiden itse itselleen asettamia tulostavoitteita ja tehtävien määrittelyjä, sekä supistettuja tuntikeyhkiä uusien tavoitteiden ja vaatimusten puristuksissa. Digitalisaation mukaantulo kouluopetukseen on niin ikään mullistanut tiedollisen ja taidollisen opetuksen sisältöjä. Oppilaslähtöinen opetus on muuttunut kansakouluajoien opetuksesta, jossa opettaja-auktoriteetti tarjoili oppilailleen tiedolliset ja taidolliset opit. Nykyään opettaja toimii luokkahuoneessa enemmän ohjaajan ja opastajan roolissa, kun taas oppilaan oma vastuu oppimisestaan, tiedon etsimisestä ja sen käsittelystä korostuu. Kehitys on suoraa jatkumoa yhteiskunnan yleiseen kehitykseen, jossa yksilöiden odotetaan toimivan aktiivisina ja tuottavina yhteiskunnan jäseninä aikaa ja paikkaa katsomatta.

Digitalisaatio ja koulunkäynnin teknistyminen ovat nekin nähtävissä muisteluaineistossa. Vuonna 1961 syntynyt mies muisteli, kuinka hänen kouluajaansa sisältyi kiinnostava tekninen murros, kun matematiikassa siirryttiin laskutikuista taskulaskimiin (TYKL/spa/1190). Sitten opetusmateriaalit ja -laitteet ovat kehittyneet huimasti. 2000-luvulla syntyneet lapset kertoivat käyttävänsä oppitunneilla apuna älypuhelin tai iPadiä. Haastattelu- hetkellä yhdellä lapsista oli kotiläksynä laaja-alainen maantiedontehtävä, jota tehtiin tietokoneella. ”Oon tekstin saanu jo johonkin kuntoon, no kuviaki oon ihan kiitettävästi liitel- ly”, hän arvioi omaa projektiaan. (TYKL/aud/1122.)

## **Muistojen koulutien merkityksistä**

Meistä jokaisella on muistoja koulutaipaleelta. Muistojamme raamittavat suomalaisen kou- lutuspolitiikan historialliset vaiheet ja kansan sivistämiselle eri aikoina asetetut tavoitteet. Tässä tutkimushankkeessa Lempiäisten suvun jäsenet muistelivat kouluajojaan – pääsään- töisesti nostalgisesti, positiivisia muistoja tai oppimisen kokemuksia korostaen. Muisteluai- neisto koottiin usean vuoden aikana hyödyntäen aluksi verkkokyselyä ja taustoittavia hen- kilöhaastatteluja. Myöhemmin aineistoa kartutettiin vielä ryhmässä toteutettujen muistelu- hetkien avulla sekä visuaalisen muistelun keinoin, kuten valokuviiin liittyviä muistoja tal- tioimalla ja piirtäen tehdyistä kognitiivisista kartoista keskustelemalla. Koulunkäyntiin ja koulukulttuurin muutoksiin liittyvät muistot ovat olennainen osa muisteluaineistoa; jokai- sella muisteluun osallistuneella suvun jäsenellä oli omakohtaisia muistoja kouluajastaan. Yhdessä muistelu onnistui näin paitsi läheisten suvun jäsenten, myös toisilleen vieraampien kesken – kouluun liittyvät muistot yhdistävät, luovat vaivattomasti jaettavaa yhteistä kult- tuuriperintöainesta. Vanhin haastatteluihin osallistuneista oli syntynyt 1920-luvulla ja nuor- rimmat 2000-luvulla, mutta pääosa tutkimushankkeeseen osallistuneista muistelijajoista oli syntynyt 1930- ja 1940-luvuilla. Tämä haastattavien ikäjakauma vaikutti siihen, että kou-

luaikojen muistelussa oli pääsääntöisesti nostalginen sävy, jossa vaatimattomissa olosuhteissa eläminen ja koulunkäynti vertautuivat myöhempään elämässä pärjäämiseen, itsenäisyyteen ja selviytymiseen.

Muisteluaineistosta nousee monin tavoin esille kuva suvun omatoimisista ja sinnikkäistä lapsista, jotka välittävät edelleen kollektiivista yritteliäisyyden kulttuuriperintöä suvun nuoremmalle ikäpolvelle. Muistelukeskittyviä kasaantui kouluruokailun, koulumatkojen, työnteon ja koulukurin sekä juhlan hetkien ympärille. Ikävätkin muistot ovat muistelijoiden mielessä uudelleenmuotoutuneet kertomaan pärjäävän ja toimeliaan Lempiäisen selviytymistarinaa. Tarinaa, joka ohjaa yhä uuden sukupolven kokemusta siitä, millaista on olla karjalaista syntyperää olevan suvun aktiivinen jäsen. Monipaikkaisen suvun jäsenten tavat kertoa koulumuistoistaan toistavat itsenäisen ja omatoimisen lapsen ihannetta. Työnteko ihanteena ja perintönä välittyy vahvasti suvun eri ikäisten jäsenten koulumuistoista. Tätä voidaan pitää suvun tietoisena kulttuuriperintötyönä, jota rekonstruoitiin yhdessä muistelun kontekstissa vahvistaen yhteistä kokemusta yhteisesti jaetusta suvun identiteetistä ja ihanteista.

## **Lähteet**

### **Haastatteluaineisto**

Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkisto, kansatieteen kokoelma (TYKL):

TYKL/aud/1117

TYKL/aud/1118

TYKL/aud/1119

TYKL/aud/1120

TYKL/aud/1121

TYKL/aud/1122

TYKL/aud/1124

TYKL/aud/1125

TYKL/aud/1126

TYKL/aud/1127

TYKL/aud/1129

TYKL/aud/1133

TYKL/aud/1134

TYKL/aud/1135

TYKL/aud/1138

TYKL/aud/1151

TYKL/aud/1152

TYKL/aud/1153

TYKL/aud/1156

TYKL/aud/1157

### **Valokuva-aineisto**

Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkisto, kansatieteen kokoelma (TYKL):

TYKL/dg/6616

TYKL/dg/7744

TYKL/dg/7782

## **Primääriaineisto**

Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkisto, kansatieteen kokoelma (TYKL):  
TYKL/spa/1190

## **Internet-sivut**

Lempiaisten sukuseuran toiminta-ajatus [www-lähde]. < <https://www.lempiaistensukuseura.fi/tietoa-lempiaisten-sukuseurasta/sukuseuran-toiminta-ajatus> > (Luettu 20.9.2018).  
Tieteen termipankki [www-lähde]. < <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Folkloristiikka:muistitieto> > (Luettu 25.9.2018).

## **Kirjallisuus**

- Abrams, Lynn 2010. *Oral History Theory*. Madison: Routledge.
- Ahonen, Sirkka 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 144–175.
- Erl, Astri 2011. Locating Family in Cultural Memory Studies. *Journal of Comparative Family Studies* 42 (3), 303–318.
- Fentress, James & Wickham, Chris 1992. *Social Memory*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Fingerroos, Outi & Peltonen, Ulla-Maija 2006. Muistitieto ja tutkimus. Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–24.
- Fingerroos, Outi, Hovi, Tuija, Leppälahti, Merja & Saarikoski, Helena 2008. Saatteeksi: ikä on aliteoretisoitu ero. *Elore* 15 (1), 1–5 [www-lähde]. < [http://www.elore.fi/arkisto/1\\_08/fhl1\\_08.pdf](http://www.elore.fi/arkisto/1_08/fhl1_08.pdf) > (Luettu 16.9.2018).
- Garda-Rozenberga, Ieva & Zirnīte, Mara (toim.) 2011. *Oral History: Migration and Local Identities*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
- Halila, Aimo 1949a. *Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Suomen kansakoululaitoksen historia II*. Suomen Tiedettä No 3, 2. Porvoo & Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Halila, Aimo 1949b. *Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Suomen kansakoululaitoksen historia III*. Suomen Tiedettä No 3, 3. Porvoo & Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Halila, Aimo 1950. *Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921–1939). Suomen kansakoululaitoksen historia IV*. Suomen Tiedettä No 3, 4. Porvoo & Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Heimo, Anne 2011. Vuoden 1918 muistot Sammatissa ja historian yhteiskunnallinen rakentaminen. *Kasvatus & Aika* 5 (3), 82–113 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68421/29558> > (Luettu 25.10.2018).
- Jalava, Marja 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulun-*

- penkki. *Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 74–94.
- Jauhiainen, Annukka 2002. *Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle*. Turun yliopiston julkaisuja C 187. Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.
- Jauhiainen, Annukka 2011. Työläis- ja maalaisnuorison pidentyvä koulutie. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 111–119.
- Johannisson, Karin 2001. *Nostalgia. En känslans historia*. Stockholm: Bonnier.
- Kivinen, Osmo 1988. *Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1995. *Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa*. SVT Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Knuuttila, Seppo 1994. *Tyhmän kansan teoria. Näkökulmia menneestä tulevaan*. Tietolipas 129. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Korkiakangas, Pirjo 1996. *Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa*. Kansatieteellinen arkisto 42. Helsinki: Suomen Muinaismuistoyhdistys.
- Korkiakangas, Pirjo 1999. Muisti, muistelu, perinne. Teoksessa Lönnqvist, Bo, Kiuru, Elina & Uusitalo, Eeva (toim.), *Kulttuurin muuttuvat kasvot. Johdatusta etnologiatieteesiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 155–176.
- Korkiakangas, Pirjo 2005. Muistoista tulkintaan – muisti ja muisteluaineistot etnologian tutkimuksessa. Teoksessa Korkiakangas, Pirjo, Olsson, Pia & Ruotsala, Helena (toim.), *Polkuja etnologian menetelmiin*. Ethnos toimitte 11. Helsinki: Ethnos ry, 129–147.
- Korkiakangas, Pirjo 2006. Etnologisia näkökulmia muistiin ja muisteluun. Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitieto – Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 120–144.
- Korkiakangas, Pirjo 2013. Onnen aika lapsuuden. Muistelua ja nostalgiaa. Teoksessa Hytönen, Kirsi-Maria & Rantanen, Keijo (toim.), *Onnen aika? Valoja ja varjoja 1950-luvulla*. Jyväskylä: Atena, 19–29.
- Koskihaara, Niina & Mäki, Maija 2017. Alkusanat. Teoksessa Koskihaara, Niina & Mäki, Maija (toim.), *Sukupolvien äänet. Lempiäisten sukuseuran jäsenten lapsuus- ja nuoruusmuistoja*. Scripta Aboensia 5. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy, 13–18.
- Kouluruokailu Suomessa 60 vuotta. Tarinoita ja muistoja kouluruokailusta vuonna 2008*. Opetushallitus 2008 [www-lähde]. < [https://www.edu.fi/download/177244\\_korjattu-kouluruokailunjuhla60v.pdf](https://www.edu.fi/download/177244_korjattu-kouluruokailunjuhla60v.pdf) > (Luettu 16.9.2018).
- Kukkonen, Pirjo 2007. Nostalgian semiosis: Keveyden ja painon dialogia. Teoksessa Rossi, Riitta & Seutu, Katja (toim.), *Nostalgia. Kirjoituksia kaipuusta, ikävästä ja muistista*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1137. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 13–50.
- Kyrönlampi-Kylmänen, Taina 2007. *Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Acta Universitatis Lapponiensis 111. Lapin yliopisto.
- Lampinen, Osmo 1998. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Gaudeamus.

- Latvala, Pauliina 2000. Mikä määrittää suvun muistitiedosta kertomista? *Elore* 7 (2) [www-lähde]. < [http://www.elore.fi/arkisto/2\\_00/lat200.html](http://www.elore.fi/arkisto/2_00/lat200.html) > (Luettu 5.6.2018).
- Mannheim, Karl 1952. *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Roudledge & Kegan Paul Ltd.
- Mickwitz, Joachim & Ahlfors, Markus (toim.) 2007. *Familjen Carpelan – en adelsätt i 600 år*. Åbo: Åbo Landskapsmuseum.
- Paju, Elina 2013. *Lasten arjen ainekset – Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Portelli, Alessandro 1997. *The Battle of Valle Giulia. Oral History and the Art of Dialogue*. Madison WI: University of Wisconsin Press.
- Rautiainen, Matti 2008. *Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salasuo, Mikko & Ojajärvi, Anni 2014. Melkein sata vuotta poikien liikkumista – Elämäntapa ja fyysinen aktiivisuus neljän sukupolven lapsuudessa ja nuoruudessa. *Kasvatus & Aika* 8 (1), 98–113. [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68578/29872> > (Luettu 25.10.2018).
- Selin, Sinikka 2017. *Mikä sinusta tulee isona? Koulutus- ja ammattisuunnitelmat 1950–60-luvun Helsingissä*. Väitöskirja. Nuorisotutkimusverkoston ja Nuorisotutkimusseuran, julkaisuja 191. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosta & Nuorisotutkimusseura.
- Sillanpää, Taina 2017. Muistetun lapsuuden maantiede – Päiväkotimuistot lapsuuden maantieteen ja muistitietotutkimuksen leikkauspinnassa. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 70–80 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68725/30166> > (Luettu 25.10.2018).
- Tonkin, Elisabeth 1992. *Narrating our pasts. The social construction of oral history*. Cambridge Studies in Oral and Written Culture. Cambridge University Press.
- Tuomaala, Saara 2004. *Työtätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939*. Bibliotheca Historica 89. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tuomaala, Saara 2011. *Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta*. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 95–110.
- Ukkonen, Taina 2000. Muistitieto tutkimuksen kohteena ja aineistona. *Elore* 7 (2) [www-lähde]. < [http://www.elore.fi/arkisto/2\\_00/ukk200.html](http://www.elore.fi/arkisto/2_00/ukk200.html) > (Luettu 5.6.2019).
- Ukkonen, Taina 2012. *Tilkasten-Värrin sukukirja: Osa 3, Sukumuistoja*. Naantali: Tilkasten-Värrin sukuseura.
- Ukkonen, Taina 2015. *Muistitiedon keruuopas sukututkijoille ja muille sukumuistojen tallentajille*. Suomen Sukututkimusseuran Oppaita 2. Helsinki: Suomen Sukututkimusseura.
- Valtonen, Anu 2009. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Vastapaino, 223–244.
- Virtanen, Matti 2001. *Fennomanian perilliset. Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 831. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Welzer, Harald (toim.) 2007. *Der Krieg der Erinnerung: Holocaust, Kollaboration und Widerstand im Europäischen Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer.

Kaikki kirjoittajat ovat työskennelleet artikkelin aineistoa tallentaneessa tutkimushankkeessa; Koskihaara ja Mäki hankkeen koordinaattoreina sekä Schwartz hankkeen tutkimusavustajana.

***FM Niina Koskihaara*** on Turun yliopiston kansatieteen jatko-opiskelija ja työskentelee arkistotutkijana Keskustan ja maaseudun arkistossa.

***FM Maija Mäki*** toimii Turun yliopiston kansatieteen yliopisto-opettajana.

***HuK Eija Schwartz*** on kansatieteen maisteriopiskelija Turun yliopistosta.