

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Nigeriassa ei opeteta Kalevalaa”
– Suomalaisuudesta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Mikko Rouvinen

Mikko Sahila

Marraskuu 2005

Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka
ROUVINEN, MIKKO & SAHILA, MIKKO
”Nigeriassa ei opeteta Kalevalaa” – Suomalaisuudesta
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
116 sivua
Marraskuu 2005

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia suomalaisuutta koulussa itsenäisen Suomen aikana. Aihetta tutkittiin sekä eri aikojen oppilaiden että opettajien näkökulmasta ja nuo ajat oli jäsenneilty Suomessa tehtyjen valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaan. Aihetta lähestyttiin tutustumalla hyvin huolellisesti siihen liittyviin käsitteisiin ja kirjallisuuteen. Aiheen tiimoilta haastateltiin 17 eri-ikäistä ja eri sukupuolta olevaa ihmistä sotaveteraaneista juuri lukionsa päättäneeseen.

Tutkimusongelmia oli laadittu neljä. Ensin otettiin selvää haastateltavien käsityksistä suomalaisuudesta, mikä toimi pohjana varsinaiselle pääongelmalle eli suomalaisuudelle koulussa. Sen lisäksi, että tutkimuksen tarkoituksena oli ottaa selvää erinäisistä suomalaisuuden ilmenemismuodoista, pyrittiin päästä astetta korkeammalle tasolle. Tavoitteena oli löytää merkitysketjuja, vastata kysymykseen ’miksi’. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajien suomalaisuuden määrittelyistä koetettiin löytää syitä sille, miten he suomalaisuutta työssään tuovat esille. Toisaalta oppilaiden muistoista suomalaisuudesta koulussa koetettiin löytää syitä heidän määrittelyilleen suomalaisuudesta.

Tutkimus osoitti Suomen ja siten suomalaisuuden aseman suuren muutoksen maailmanpoliittisella kartalla. 1920-luvulla kansa oli vielä selvästi jakautunut ja vasta sotien jälkeen yhdistettiin myös henkisesti ja voitiin alkaa toden teolla rakentaa itsenäistä yhteiskuntaa. Samalla pikkuhiljaa alettiin kääntää katsetta kohti kansainvälisyyttä noudattaen kuitenkin tiukkaa puolueettomuuspolitiikkaa. 1970-luvulta lähtien kansainvälistyminen on jatkuvasti kiihtynyt ja näin 2000-luvulla Suomi on hyvin kiinteä osa Eurooppaa ja suurta maailmaa. Merkittävää on se, että kun vielä 1800-luvulla oltiin ensisijaisesti esimerkiksi hämäläisiä, myöhemmin identiteetti sai kerroksen ’suomalaisuus’ ja viime aikoina vielä kerroksen ’eurooppalaisuus’.

Suomen itsenäistymisen jälkeisenä aikana suomalaisuus määriteltiin varsin universaalisti. Tästä oli etua sodissa, ja sotien jälkeen aikuisuuttaan eläneet ihmiset helposti määrittelevät käsitteen isänmaallisuuden kautta. Kuitenkin hyvin pian tämän jälkeen käsite alkoi abstrahoitua yhä enemmän ja subjektin merkitys alkoi korostua. Sittenkin suomalaisuus on ammentanut voimansa juuri sen monialaisuudesta ja yksilöllisyydestä. Merkittävää on se, että tietyistä suomalaisuuden ilmentymistä vallitsee suomalaisten kesken yhteisymmärrys, ei välttämättä samanmielisyys. Jokainen, joka kokee suomalaisuuden merkittävänä, voi käyttää haluamiaan ilmentymiä ja antaa niille itselle tärkeitä merkityksiä.

Avainsanat: nationalismi, suomalaisuus, koulu, opetussuunnitelma

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	3
2.1 NATIONALISMI	3
2.1.1 <i>Nationalismin kulttuurihistoria</i>	3
2.1.1.1 Liberalistinen nationalismi	4
2.1.1.2 Poliittinen nationalismi	6
2.1.1.2.1 Nationalismin muutos	6
2.1.1.2.2 Nationalismin keskipäivä	8
2.1.1.2.3 Nationalismi 1900-luvun lopulla	10
2.2 SUOMI, SUOMEN HISTORIA JA SUOMALAISET	12
2.2.1 <i>Keitä me olemme? Mistä me olemme tulleet?</i>	12
2.2.2 <i>Suomi ja suomalaisuus Ranskan vallankumouksesta nykypäivään</i>	14
2.2.2.1 Vaikea tie kohti itsenäisyyttä	16
2.2.2.2 Itsenäisen Suomen alkutaival	19
2.2.2.3 Suomi poliittisella kartalla 1950-luvulta uudelle vuosituhannele	22
2.2.2.4 Suomi 1950-luvulta uudelle vuosituhannele	25
2.3 MITÄ ON SUOMALAISUUS?	26
2.3.1 <i>Subjektiivisten, sosiaalisten representaatioiden koodisto</i>	29
2.3.2 <i>Suomalaisuuden tulevaisuus</i>	30
2.4 SUOMEN KOULULAITOKSEN KEHITYS	32
2.4.1 <i>Kohti oppivelvollisuutta</i>	33
2.4.2 <i>Kohti peruskoulua</i>	37
2.5 OPETUSSUUNNITELMA	38
2.5.1 <i>Opetussuunnitelman malleja</i>	39
2.5.2 <i>Opetussuunnitelman eri tasot</i>	40
2.5.3 <i>Opetussuunnitelmien kehitys Suomessa</i>	40
2.5.4 <i>Opetussuunnitelmat suomalaisuuden näkökulmasta</i>	45
2.6 ISÄNMAALLISUUS OPETTAJILLA JA OPPIKIRJOISSA KANSAKOULUSSA	48

3 TUTKIMUSONGELMAT JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	50
3.1 TUTKIMUSONGELMAT	50
3.2 TUTKIMUKSEN RAKENNE	50
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS.....	52
4.1 TUTKIMUSMENETELMÄT	52
4.1.1 Tutkimusmuoto	52
4.1.2 Tutkimusote	53
4.1.3 Haastattelumuodot	54
4.2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	55
4.2.1 Tutkimuskohde.....	55
4.2.2 Aineiston keruu.....	55
4.2.3 Aineiston analyysi ja tulkinta	60
5 TUTKIMUKSEN ANALYYSI	62
5.1 HAASTATELTAVIEN ESITTELY	62
5.2 MITÄ ON SUOMALAISUUS?	63
5.3 MITÄ SUOMALAISUUS MERKITSEE SINULLE?	67
5.4 MITEN SUOMALAISUUS ON MUUTTUNUT?	69
5.5 SUOMALAISUUS KOULUSSA.....	72
6 AINEISTOANALYYSIN TULKINTA JA TUTKIMUSTULOKSET	81
6.1 KANSAKOULUN ENSIMMÄINEN OPETUSSUUNNITELMA 1925	81
6.1.1 Suomalaisuus koulussa 1920- ja -30-luvuilla	81
6.1.2 Suomalaisuus ja sen merkitys sotaveteraaneille	82
6.1.3 Johtopäätöksiä.....	83
6.2 JÄLLEENRAKENNUSKAUDEN OPETUSSUUNNITELMA 1952.....	84
6.2.1 Suomalaisuus koulussa 1950- ja -60-luvuilla	84
6.2.2 Suomalaisuus ja sen merkitys suuren murroksen sukupolvelle.....	85
6.2.3 Johtopäätöksiä.....	86
6.3 PERUSKOULUN ENSIMMÄINEN OPETUSSUUNNITELMA 1970	87
6.3.1 Suomalaisuus koulussa 1970-luvulla	87
6.3.2 Suomalaisuus ja sen merkitys 1970-luvun lapselle	88
6.3.3 Johtopäätöksiä.....	89

6.4 NOUSUKAUDEN OPETUSSUUNNITELMA 1985	90
6.4.1 Suomalaisuus koulussa 1980-luvun lopulla ja -90-luvun alussa	90
6.4.2 Suomalaisuus ja sen merkitys nousukauden lapselle	90
6.4.3 Johtopäätöksiä.....	91
6.5 EU-AJAN OPETUSSUUNNITELMA 1994	91
6.5.1 Suomalaisuus koulussa 1990-luvun lopulla ja uudella vuosituhanella.....	91
6.5.2 Suomalaisuus ja sen merkitys vuosituhanen lopun lapselle.....	93
6.5.3 Johtopäätöksiä.....	93
6.6 YHTEENVETO JOHTOPÄÄTÖKSISTÄ	94
7 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS.....	96
7.1 VASTAAVUUS	97
7.1.1 Triangulaatio.....	100
7.2 SIIRRETTÄVYYS	101
7.3 LUOTETTAVUUS.....	102
7.4 VAHVISTETTAVUUS	103
8 TUTKIMUKSEN TARKASTELU.....	105
8.1 PROSESSOITAVA KAUSAALINEN MERKITYSKETJU	106
8.2 TUTKIMUSPROSESSIN ANTI.....	108
8.3 LOPUKSI.....	110
9 LÄHTEET	111
9.1 KOMITEAMIIETINNÖT.....	115
9.2 TELEVISIO.....	115
9.3 LEHDET.....	116

1 Johdanto

Tutkimuksemme aihe on suomalaisuus ja siihen kasvattaminen itsenäisessä Suomessa. Suomalaisuutta voisi tutkia monesta eri näkökulmasta. Aikaisemmassa pro seminaari - tutkimuksessamme näkökulmana oli suomalaisuuteen kasvattaminen ala-asteen neljännellä ja kuudennella luokalla. Me molemmat koemme suomalaisuuden aiheena äärettömän mielenkiintoisena, joten halusimme vielä jatkaa aiheen käsittelyä.

Nyt olimme kiinnostuneita saamaan selville, kuinka oman kansamme kulttuuri-identiteetistä on pidetty huolta koulussa itsenäisen Suomen aikana. Halusimme kuvata nuoren Suomen kasvua Venäjän vallan jälkeen, Suomen selviytymistä sotien tuomasta rasisiteesta sekä Suomea tänä globalisoitumisen ja yhtenäisen Euroopan aikana.

Tiedonkulun nopeutumisen ja rajojen hälvenemisen myötä on maailma pienentynyt. Vaikuttaa siltä, että muista maista ja kulttuureista saadaan enemmän tietoa kuin omista juurista. Mielestämme on niin, että maailmankuvan muodostaminen on aloitettava lähipiiristä ja edettävä siitä kohti suurempaa kuvaa. Näin luodaan perusta ja vertailupohja koko ajan kehittyvälle näkemykselle maailmasta. Siksi ajatus omasta suomalaisuudesta on tärkeää kansainvälisessäkin maailmassa.

Suomen itsenäisyys ja sen säilyttäminen on yksi suomalaisuuden keskeisimmistä kivijaloista. Vielä meidän ikäpolvelle eli nuorille aikuisille itsenäisyyden puolesta tehdyt uhraukset ovat tulleet tutuiksi vanhemmilta ja isovanhemmilta kuulluista tarinoista. Ala-asteikäisille lapsille asia on kuitenkin hyvin kaukainen. Tämän päivän lapset eivät enää suoraan saa tietoa sen ajan kokeneilta ihmisiltä vaan heidän on saatava se joltain muuta kautta. Lapset eivät välttämättä koe itsenäistymistä niin suurena asiana. Näin ollen heidän on kansallisidentiteettiään muodostaessa käytettävä joltain muita rakennuspalikoita. Suomalaisuuden perinnön saattaminen edelleen lapsille on muuttanut muotoaan aikojen saatossa ja niinpä nykyään on pohdittava, minkälaista suomalaisuutta on korostettava ja millä keinoin se tulisi tehdä. Meitä kiinnostaa erityisesti koulun rooli tässä kasvatustyössä.

Mielenkiintomme herätti myös se tosiseikka, ettei suomalaisuutta mainita tarkastelemissamme opetussuunnitelmissa (OPS). Jotkut pikemminkin suomalaisuuden ilmentymät, kuten esimerkiksi

perinteiset suomalaiset juhlapäivät OPS:ssa esiintyivät. Toisin sanoen opettajilta ei varsinaisesti edellytetä suomalaisuuden korostamista vaan sen oletetaan tulevan esille opetuksessa. Opettajille annetaan näin vapaus tuoda asiaa esille haluamallaan tavalla ja omien arvojensa mukaan. Juuri tällaisia asioita halusimme tutkimuksen avulla kartoittaa.

Tärkein kasvatustehtävä on mielestämme aina kodilla ja sen arvopohjalla. Enemmän ja enemmän on kasvatusta kuitenkin siirtynyt myös koulun tehtäväksi. Siinä missä yleisesti ottaen ennen kollektiivisesti kannettiin vastuuta lasten kasvusta ja hyvinvoinnista, nykyään kodin ongelmat heijastuvat usein kasvatukseen ja niin liian helposti suuri osa vastuusta siirtyy kouluille ja kunnille. Luullaksemme suomalaisuus on kautta aikojen näkynyt koulussa, mutta samaan aikaan uskomme, ettei suomalaisuus enää näy kotikasvatuksessa yhtä paljon kuin aiemmin. Haluamme selvittää, onko suomalaisuus eri-ikäisille ihmisille ylipäänsä merkittävää nykypäivänä, mitä se heille tarkoittaa ja miten se on näkynyt ja näkyy koulumaailmassa.

2 Teoreettiset lähtökohdat

2.1 Nationalismi

Ennen kuin on mahdollista edetä suomalaisuuteen käsitteenä, on syytä tarkastella sen yläkäsitettä *nationalismi*. Nationalismi aiheena on erittäin laaja, joten sitä käsitellään tässä tutkimuksessa varsin yleisellä tasolla. Tasolla, joka riittää sen ja siihen olennaisesti liittyvien asioiden ymmärtämiseen. Aiheen käsittelyssä käytetään apuna lähinnä englantilaisen historioitsijan Eric Hobsbawmin teosta *Nationalismi*.

Nationalismia aatteena on koetettu määritellä monin tavoin. Käytännönläheisimpänä voitaneen pitää Hobsbawmin määritelmää, jonka mukaan pelkkä kansallinen sitoutuminen on muuttunut kansakunnaksi, kun yhteisö pitää itseään kansakuntana ja tulee kohdelluksi sellaisena (Hobsbawm 1994, 17). Eli olennaista on se, miten yhteisö itsensä näkee ja arvioi. Lopulta nationalismi onkin hyvin subjektiivinen käsite, suomalaisuus on suomalaista nationalismia ja vaikkapa ruotsalainen ruotsalaista. Tietenkin esimerkiksi Suomen sisälläkin saattavat kansalaisten näkemykset asiasta vaihdella, mutta tärkeää on, että kaikki kansalaiset kuitenkin määrittelevät itsensä juuri tuohon tiettyyn, samaan kansakuntaan kuuluviksi. Ehkä jopa hieman yllättäen on Josef Stalin onnistunut määrittelemään kansakuntakäsitteen varsin kattavasti: ”Kansakunta on historiallisesti kehittynyt, kielen, alueen, talouselämän ja kulttuuriyhteisössä julkitulevan psykologisen ilmiön määrittämä pysyvä yhteisö”. (Hobsbawm 1994, 14.)

2.1.1 Nationalismin kulttuurihistoria

Sana 'nation' (kansa, kansakunta) on ollut käytössä jo uuden ajan alusta saakka, mutta poliittisen merkityksen se sai 1800-luvulla. Toki aikaisemminkin kylät, kaupungit ynnä muut yhteisöt ovat tunteneet yhteenkuuluvuutta, niillä on ollut omat tapansa ja murteensa, mutta käsitys kansakunnasta, jota yhdistää kieli, tavat, ominaisuudet ja maantieteellinen alue on ollut merkittävää eurooppalaisessa kulttuurissa vasta 1800-luvulla. (Salmi 2002, 64-65.)

Nationalismi aatteena sai voimakkaan sykäyksen Ranskan vallankumouksen jälkeen vuonna 1789. Kuningas oli kukistettu, hallitsijaa ei ollut – valta oli kansalla. Niinpä tärkeäksi käsitteeksi nousi ’kansalaisuus’, jonka avulla määriteltiin yhteisön jäsenten poliittiset oikeudet. ’Vapaus, veljeys, tasa-arvo’ on tunnettu lista, mutta on kuitenkin pidettävä mielessä, etteivät nämä hyveet juuri ohittaneet periaatteellista tasoa. Esimerkiksi päätöksentekovalta keskittyi miehille ja kansa muodostui lähinnä ideaaliseksi mielikuvaksi, jonka muodosti kulttuurieliitti, ilman varsinaista realistista vastinetta. (Salmi 2002, 65.)

Hobsbawm (1994, 42, 55) jakaa nationalismin kahteen erilaiseen aikakauteen, *liberalistiseen nationalismiin*, joka vallitsi vuoteen 1880 saakka ja sen jälkeiseen *poliittiseen nationalismiin*. Hannu Salmi (2002, 67) käyttää näistä nimityksiä *mazzinilainen nationalismi* italialaisen Giuseppe Mazzinin (1805-1872) mukaan ja *poliittinen valtionationalismi*.

2.1.1.1 Liberalistinen nationalismi

Liberalistista kansallisuusaatetta luonnehti niin sanottu ’kynnysperiaate’, jonka mukaan kansakunnan tulee olla riittävän suuri, jotta se voi muodostaa valtion. Tämän lisäksi kansakunnan tuli täyttää vielä kolme kriteeriä: Ensinnä kansakunnalla tuli olla historiallinen yhteys sillä hetkellä olemassa olevaan valtioon tai valtioon, jolla oli pitkä menneisyys ja joka oli hävinnyt olemasta vasta äskettäin. Toiseksi kansalla kuului olla vanha kulttuurieliitti, jolla oli käytössään kansallinen kirjallisuuden ja hallinnon kieli. Kolmannen kriteerin mukaan kansakunnalla tuli olla todistettu kyky valloituksiin. (Hobsbawm 1994, 40, 48.)

Lähes koko 1800-luvun Euroopalle ja liberalistiselle nationalismille oli tyypillistä oman kansallisen identiteetin etsiminen ja löytäminenkin. Tähän yhdistyi myös kansallisen symbolipääoman rakentaminen, jossa raaka-aineina toimivat tavat ja rituaalit, vaakunat ja liput sekä kansalliseksi merkityt maisemat ja kuvat (Salmi 2002, 80). Kolben (2005) mukaan kansallisia symboleja, kansallisen identiteetin ja kollektiviteetin tunnuksia tarvitaan, jotta niiden ympärille voidaan ryhmittä. Kansakuntien yhtenäisyyden vahvistaminen liittyi liberalistiseen nationalismiin oleellisesti. Edellä mainittu vanha kulttuurieliitti oli hyvin kiinnostunut kansankulttuurista, tosin senkin tuli vastata heidän muovaamaansa ideaalista mielikuvaa. Kansanperinteessä on aina ollut runsaasti sivistyneistöä järkyttäviä aineksia, kuten alatyylisiä ilmauksia, rivouksia ja niin edelleen. Perinteenkerääjät muodostivatkin pian oman ammattiryhmänsä. Esikuvina heille toimivat

saksalaiset kirjailijat ja tutkijat, etenkin Herder ja Grimmin veljekset. Suomessa tunnetuin perinteenkerääjä on Elias Lönnrot, joka kokosi Kantelettaren ja Kalevalan. Myöhemmät tutkimukset ovat osoittaneet, että Lönnrot sensuroi runojen joukosta pois sellaiset, joita piti moraalittomina ja jopa kirjoitti joitain runoja uudelleen, jotta ne sopisivat eepokseen. Missään tapauksessa Kalevalaa ei voida pitää Suomen kansan taiteellisena tuotteena, kuten varsin yleinen mielipide antaa ymmärtää, vaan kyse on nimenomaan Elias Lönnrotin taiteellisesta tuotannosta, olkoonkin, että Lönnrot sai hyvin paljon aineistoa kansan keskuudesta. (Salmi 2002, 68-69.)

Kansanperinneinnostuksen lisäksi liberalistinen nationalismi näkyi kulttuurissa yleensäkin. Romaanikirjallisuudessa esikuvana toimi skotlantilainen Sir Walter Scott (1771-1832), jonka tuotanto vaikutti skottilaisen historiakäsityksen lisäksi suuresti koko Euroopassa. Pohjoismaissa vastaava vaikuttaja oli Zachris Topelius romaanisarjallaan Välskärin kertomukset, joka kertoo Ruotsin suurvalta-asemasta suhteessa Suomen sukutarinaan. Topelius edustikin suomalaisessa nationalismissa erittäin ruotsalaismielistä suuntausta ja vaikka vuodesta 1809 Suomen sodan seurauksena Suomi oli kuulunut Venäjän alaisuuteen, korosti Topelius tuotannollaan Ruotsin ja Suomen historiallista yhteyttä. Näin hän rakensi Suomelle historiaa, joka vaikutti osaltaan niin 1900-luvun taisteluissa itäistä naapuria vastaan kuin myös aina nykypäivään saakka ja varmasti tulevaisuudessakin. (Salmi 2002, 70-72.)

Nationalistiselle kulttuurille oli ominaista usko kansan suurmiehiin, historian hahmoihin ja taiteilijoihin. Varsinkin saksalaisen käsityksen mukaan kansanhenki saattoi suoraan peilautua taiteilijan tuotannon kautta ja tuo taiteilija, yksilö, saattoi kuvata koko kansan tunteja. Lähes maalla kuin maalla oli tällainen oma taiteilijansa, Saksalla Richard Wagner, Italiassa Giuseppe Verdi, Venäjällä Mihail Glinka ja Suomella Zachris Topelius. Samalla kuitenkin kun taiteilijat kuvasivat kansan syviä tunteja, he politisoivat, kuten Wagner itsekin on tunnustanut: ”Kukaan ei voi runoilla politisoimatta”. Saman myönsi Verdi ja politiikkaa on Topeliuksen Välskärin kertomuksissakin. (Salmi 2002, 72-73, 75, 78.)

1800-luvulla nationalismi oli keskittynyt lähinnä valtioon, mutta kansalaisilta identiteetti oli vielä hukassa. Liberalistisen nationalismin lopulla maailmanpoliittinen tilanne oli johtanut siihen, ettei edellä mainittu kynnyksperiaate enää riittänyt luonnehtimaan kansallisuusaatetta. Kansakunnan yksikkö, kansalainen, nousi arvoonsa ja alettiin kokea merkittäväksi, miltä kansallisuus tuntui tavallisista miehistä ja naisista.

2.1.1.2 Poliittinen nationalismi

Eric Hobsbawm (1994) jakaa poliittisen valtionationalismin kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäinen ajoittuu vuosiin 1870-1918, toinen vuosiin 1918-1950 ja viimeinen vuodesta 1950 nykypäivään.

2.1.1.2.1 Nationalismin muutos

Vuosien 1880-1918 nationalismi erosi liberalistisesta edeltäjästään kolmessa suhteessa:

- 1) Se hylkäsi kynnyksperiaatteen, mikä tarkoitti sitä, että nyt mikä tahansa itseään kansakuntana pitävä ihmisryhmä saattoi vaatia itsemääräämisoikeutta.
- 2) Seurauksena tällaisista mahdollisista kansakunnista, etnisyys ja kieli muodostuivat yhä määräävämmiksi tekijöiksi mahdollisen kansakunnan muodostamiselle.
- 3) Kolmas muutos ei koskenut näitä ”ei-valtiollisia” kansoja, vaan jo vakiintuneita kansakuntia. Niiden kansalliset tuntemukset voimistuivat, mikä korostui poliittisen oikeiston keskuudessa. (Hobsbawm 1994, 115.)

Uuden nationalismin alussa tiettyyn kansakuntaan kuuluminen muodostui lähes ”kansalaisuskonnoksi”, jonka välittämisessä jatkuvasti kehittyvällä koulutusjärjestelmällä oli suuri merkitys (Salmi 2002, 68). Siten käsitys oman kansanryhmän etnisestä erityisyydestä edelleen voimistui ja oman kielen asema nosti kansanryhmän asuttamalla alueella arvoaan. Suomalainen kielinationalismi alkoi nostaa päätään vasta 1860-luvulla, jolloin keisarillisella asetuksella parannettiin suomen kielen asemaa ruotsiin nähden. Tämä näkyi 1880-luvulle saakka kuitenkin vain alempisäätyisten suomenkielisten ’fennomaanien’ ja ylempisäätyisten ruotsinkielisten ’svekomaanien’ välisenä luokkataisteluna. Fennomaanit kannattivat yhtä kansakuntaa ja tietysti suomea sen kielenä, kun taas svekomaanit väittivät maassa olevan kaksi kansaa ja siten kaksi kieltä. Kamppailu kielestä sulautui yhteen vuoden 1880 jälkeen, kun tsarismi alkoi ajaa omaa venäläistämisenationalismiaan. (Hobsbawm 1994, 119.)

Kielinationalismin ydin ei suinkaan liity kommunikaatioon eikä edes kulttuuriin. Ydinkysymyksiä ovat valta, status, politiikka, ideologia. Esimerkiksi Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran perustivat ruotsalaiset vuonna 1831, sen kaikki asiakirjat laadittiin ruotsiksi ja kirjoittipa Suomen kulttuurinationalismin merkittävin henkilökin, J.V. Snellman, koko tuotantonsa ruotsiksi.

Kielitaistelu ei luonnollisesti koskettanut läheskään kaikkia valtion tai kansallisuuden kerroksia tai ryhmiä tai kaikkia valtioita tai kansallisuuksia. Suomessa siis elettiin 1800-luvulla ruotsalaisen kielinationalismin aikaa. Kielinationalismin olennainen edellytys onkin sen herruus jossakin valtiossa tai ainakin virallinen tunnustus kielelle. (Hobsbawm 1994, 117, 123.)

Kielellisen ja etnisen ainutlaatuisuuden tunteessa oli myös mustasukkainen varjopuolensa. Etninen nationalismi vahvistui valtavasti 1800-luvun jälkimmäisellä puoliskolla. Tähän vaikutti kaksi seikkaa: käytännön puolella kansojen massiiviset maantieteelliset muuttoliikkeet ja teorian puolella termin 'rotu' muuttuminen. Aikaisemmin ihmiskunta oli ihonvärin perusteella jaettu vain muutamaaan rotuun, mutta nyt vaalea rotu jakaantui edelleen arjalaisiin, joka jakaantui vielä pohjoismaalaisiin sekä alppi- ja välimerellistyyppeihin, sekä seemiläisiin. Genetiikalla täydennetty Darwinin evoluutio-oppi tarjosikin rasismille tieteellisiä syitä pitää vieraat ulkona tai karkottaa tai jopa murhata nämä. Antisemitismi omaksui tällaisen rotuajattelun noin vuonna 1880. Rasismien ja nationalismien välinen yhteys on varsin ilmeinen, joskin termit etnisuus ja rotu tulisi voida pitää erillään. (Hobsbawm 1994, 120-121.)

Myös rotu ja kieli liitettiin yhteen, vaikka geneettinen ominaisuus 'rotu' on perinnöllinen ja kieli tietenkään ei. Samalla kun rasistiset ryhmät vaativat rodullista puhtautta, vaativat hyvin monet kielinationalistiset liikkeet kielen vapautumista vieraista vaikutteista. Lopulta siis kielellinen ja etninen nationalismi vahvistivat toisiaan. (Hobsbawm 1994, 121-122.)

Kansallinen yhteishenki korostui myös muutoin tämän uuden nationalismien alkupuolella. Mehenkeä voimisti muun muassa urheilu, vaikkakin liikunnalla ja voimistelulla oli ollut oma vaikutuksensa jo aiemminkin. Esimerkiksi Britanniassa jalkapallo levisi vuosisadan vaihteen aikoihin etenkin työväenluokan lajiksi. Varsinkin maaottelut olivat kansallisia suurtapahtumia lajissa kuin lajissa ja samalla ne olivat symbolisia taisteluja eri kansakuntien välillä. Urheilun yhdistäessä kansaa se samalla toimi paradoksaalisesti eri kansankerrosten ja -ryhmien välisenä erottajana. Eri yhteiskuntaluokille olivat eri lajit ja naisille soveliaita olivat tietyt lajit. Paradoksaalista on myös se, että samalla kun urheilu toimi kansainvälisen rauhan symbolina, se aiheutti erimielisyyksiä. Kun ensimmäiset modernit olympialaiset järjestettiin Ateenassa 1896, olympiakomitean ensimmäinen puheenjohtaja Pierre de Coubertin tarinan mukaan kehotti ranskalaisia hakemaan urheilun avulla revanssia Ranskan ja Preussin parikymmentä vuotta aiemmin käytyyn sotaan. Lisäksi Turkki ei lähettänyt kisoihin joukkuetta sen ja isäntämaa Kreikan vihamielisistä suhteista johtuen. (Salmi 2002, 80-81.) Kaikessa tässä heijastuu tuon ajan

nationalismin suvaitsemattomuus. Oman kansallisuusaatteen voimistuessa hälveni ymmärrys muita kohtaan.

Kaiken edellä kerrotun perusteella ei liene yllättävää, että maailma ajautui sotaan vuonna 1914. Sodan seurauksena toki Euroopan kartta piirrettiin uudelleen ja monet maat, Suomi muiden muassa, saavutti itsenäisyytensä. Kansallisuustunne kuitenkin vielä haki itseään. Hobsbawm (1994, 141) siteeraa kirjassaan *Hanàkia*: ”ennen vuotta 1918 kansallisuustunne ei vielä ollut kiteytynyt laajoissa kansanjoukoissa pysyväksi tajunnan osaksi tai ihmiset eivät vielä tiedostaneet, että uskollisuus valtiolle ja uskollisuus kansakunnalle olivat eri asioita tai he eivät vielä olleet selvästi valinneet näiden kahden asian välillä”. Kansallisuus nähtiin usein rikkaiden ja köyhien välisen konfliktin toisena puolena, etenkin jos nämä kuuluivat eri kansallisuuksiin. Vuosina 1917 ja 1918 ihmisiä näyttikin ajavan pyrkimys yhteiskunnalliseen muutokseen, ei niinkään kansalliseen itsemääräämisoikeuteen tai itsenäisyyteen. (Hobsbawm 1994, 145.)

2.1.1.2.2 Nationalismin keskipäivä

Näin Eric Hobsbawm (1994) otsikoi nationalismin ajanjakson, joka ajoittuu vuosiin 1918-1950. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen voittajavaltiot kokoontuivat Versaillesiin Ranskaan solmimaan rauhansopimusta. Eurooppa koetettiin mahdollisimman pitkälle jakaa niin sanotun Wilsonin periaatteen mukaan eli valtion rajat pyrittiin piirtämään kielen ja kansallisuuden mukaan. Vain Saksan rajojen kohdalla tehtiin joitain poliittisia ja strategisia ratkaisuja ja Italian ja Puolan laajenemisen kohdalla jouduttiin tekemään joitain myönnytyksiä. Lukemattomia uusia valtioita syntyikin ja entiset keisarikunnat hajosivat. Kuitenkaan tämä Wilsonin periaatteen mukainen järjestely ei vain toiminut. Kansat olivat jakaantuneet ympäri Eurooppaa niin kuin olivat. Seurauksena oli vain, että valtiot olivat nyt keskimäärin jonkin verran pienempiä ja entisiä ”sorrettuja kansoja” kutsuttiin ”sorretuiksi vähemmistöiksi”. Vähemmistöt joutuivat kohtaamaan etnistä puhdistusta joukkokarkotusten ja kansanmurhien muodossa. Tällaista ’wilsonilaista nationalismia’ ei suinkaan noudattanut vain Adolf Hitler myöhemmin vaan kansallisia vähemmistöjä sorrettiin hyvin tehokkaasti monella taholla Euroopassa ja saivatpa ulkomailla elävät saksalaisetkin osansa. (Hobsbawm 1994, 146-147.)

Wilsonin periaatteen mukaisella järjestelyllä oli muitakin, odottamattomia, seurauksia. Ensimmäinen osoittautui, että uusien pienempien valtioiden nationalismi vähemmistöjen suhteen oli itse asiassa

aivan yhtä suvaitsematonta kuin entisten suurten valtioiden. Toiseksi huomattiin, ettei virallisten tahojen määrittelemä 'kansallisuusaate' vastannutkaan välttämättä kansan käsitystä. Monikansallisissa valtioissa järjestettiin kansanäänestyksiä siitä, mihin keskenään kilpailevista kansallisvaltioista ihmiset halusivat kuulua. Usein valittiin valtio, jonka virallinen kieli oli eri kuin noiden ihmisten. Tällaista käytöstä selitettiin poliittisella painostuksella ja vaalivilpillä tai sitten poliittisella tietämättömyydellä ja kypsymättömyydellä. Joka tapauksessa oli puolalaisia, jotka valitsivat Saksan uudelleensyntyneen Puolan sijasta ja oli sloveeneja, jotka valitsivat Itävallan Jugoslavian sijasta. (Hobsbawm 1994, 147.) Toisin sanoen, maailmansodan jälkeen kielellinen ja etninen nationalismi olivatkin eroamassa ja menettämässä riippuvuutensa kansallisesta valtiovallasta. Rauhanomainen kaksi- ja monikielisyyskin oli mahdollista. (Hobsbawm 1994, 177.)

Sodan jälkeen nationalistiset liikkeet olivat saavuttaneet sen, mihin oli pyritty. Oli saavutettu kansallisvaltio itsemääräämisoikeuksineen, mutta uudet nationalistiset liikkeet olivatkin kansallisvaltiota vastaan, luonteeltaan separatistisia, ei yhdistäviä. (Hobsbawm 1994, 153.) Oikeisto-vasemmisto -asetelma korostui ja tilanne tarjosi vasemmistolaisille liikkeille mahdollisuuden. Useissa valtioissa jopa julistettiin jossain määrin sosialismia ja kansallisesta vapautuksesta oli tullut vasemmiston iskulause (Hobsbawm 1994, 164).

Vuoden 1918 jälkeisestä nationalismista on nostettava esiin kaksi keskeistä tekijää. Ensinnä joukkotiedotuksen eli lehdistön, elokuvan ja radion kehittyminen, jonka merkitys propagandassa on selvä. Silti joukkotiedotuksessa merkittävintä oli sen kyky luoda kansallisista symboleista osa jokaisen ihmisen arkipäivää. Joukkotiedotus rikkoi yksityisten ihmisten normaalin ja paikallisen elämänpiirin sekä julkisen ja kansallisen elämän välisen rajan. (Hobsbawm 1994, 156.)

Toinen yksityisen ja julkisen elämän rajaa hälventävä tekijä oli urheilu. Toki urheilulla oli ollut suuri merkitys jo ennen sotaa, mutta merkitys korostui entisestään maailmansotien välillä. Urheilijat edustivat kansaansa maaotteluissa, symbolisissa ja rituaalisissa taisteluissa, muita kansoja vastaan. Kuviteltavissa on, millainen hegemonia oli Itävallan ja Unkarin kohdatessa jalkapallo-ottelussa ensimmäistä kertaa Itävalta-Unkarin hajoamisen jälkeen. Varmasti siitä löytyi paljon samoja elementtejä kuin vaikkapa tshekkien ja slovakien ensimmäisistä jääkiekko-otteluista Tshekkoslovakian hajottua tai edelleen Suomen ja Ruotsin välisistä taistoista lajissa kuin lajissa. Urheilun kautta jokainen yksilö voi samaistua niihin oman kansakuntansa sankareihin, jotka tekevät urotöitä urheiluareenalla, ja yksilöstä itsestään tulee kansakuntansa symboli. Hobsbawm kertoo esimerkin jalkapallo-ottelusta vuodelta 1929, jossa kohtasivat Itävalta ja Englanti. Hän kuunteli

otteluselostusta 12-vuotiaana radiosta ainoana englantilaisena itävaltalaisien ystäviensä kanssa, jotka lupasivat kostaa tälle, mikäli Englanti voittaisi. Hobsbawm sanoo: ”Läsnäolevista ainoana englantilaisena minä olin Englanti, niin kuin he olivat Itävalta”. (Hobsbawm 1994, 157.)

Ensimmäisessä maailmansodassa hävinneissä valtioissa epäonnistuminen, turhautuminen ja kauna ajoivat monia ihmisiä Saksassa natsipuolueeseen ja muualla muihin äärioikeistolaisiin ryhmittymiin. Versaillesin rauhansopimus koettiin kaikissa puolueissa oikeistosta vasemmistoon äärimmäisen epäoikeudenmukaisena ja taistelu sopimusta vastaan täytti monien mielissä tyhjiön, kun tappio, voimattomuus ja muiden ideologioiden, poliittisten suunnitelmien ja ohjelmien kyvyttömyys täyttää toiveet osoittautui ilmeiseksi. Kuitenkin toisen maailmansodan jälkeiset ehdot Saksalle olivat vielä selvästi kovemmat kuin aiemmat ja silti revanssihenki pysyi varsin vaatimattomana ja kuihtui melko nopeasti. (Hobsbawm 1994, 158-159.)

2.1.1.2.3 Nationalismi 1900-luvun lopulla

Vuosisadan loppupuolella syntyi uusia kansallisvaltioita todella runsaasti. Neuvostoliiton, Tshekkoslovakian ja Jugoslavian hajoaminen sekä toisaalta Saksan yhdistyminen toivat oman vivahteensa nationalismiin. Jokainen eurooppalainen valtio on nyt kansakunta, ja isänmaallisuus vaikuttaisi olevan sitä, että pidetään vieraat ulkona. (Hobsbawm 1994, 179.) Samanlaiset ongelmat ovat olleet pinnalla kuin ensimmäisen maailmansodankin jälkeen ja niitä on edelleen pyritty ratkaisemaan kansanmurhilla ja maastakarkotuksilla. Itse asiassa 1990-luvulla on jouduttu korjaamaan satoa, joka kylvettiin jo Versaillesin rauhansopimuksella. Silloin ensimmäistä kertaa tshekit ja slovakit liitettiin yhteen, kuten myös sloveenit kroaattien ja serbien kanssa. (Hobsbawm 1994, 180-181.) Paradoksaalista on, että Woodrow Wilsonin ja Leninin ajatusten mukaisesti kommunistit Neuvostoliitossa loivat etnis-kielellisiä alueellisia ja hallinnollisia kokonaisuuksia. Kansakunnat, kuten kazahit, kirgiisit, uzbekistanilaiset ynnä muut olivat kommunistiteoreetikkojen luomia neuvostotasavaltoja, eivätkä näiden kansojen pyrkimysten tuloksia. Lopulta tällaiset kansat olivat, Gorbatschovin politiikan tarjotessa siihen tilaisuuden, ajamassa Neuvostoliittoa nurin. (Hobsbawm 1994, 182-183.) Itse asiassa nationalistiset liikkeet ovat yleisesti ottaen olleet voimakkaampia Länsi-Euroopassa kuin idässä, jossa liikkeet eivät edes juuri haaveilleet itsenäistymisestä, suurelta osin rautaisten hallitusten vuoksi (Hobsbawm 1994, 185). Esimerkiksi Pohjois-Irlannin ja baskien pyrkimykset ovat hyvin selviä.

Eurooppa elää ristiriitaista aikaa. Toisaalta Eurooppa jakautuu etnis-kielellisiin kansallisvaltioihin ja nationalismi vaikuttaa lähes 'itsetehostetulta patriotismilta', mutta toisaalta Eurooppa yhdistyy ja näin 2000-luvun alussa jopa Itä-Euroopan valtioiden liittyminen Euroopan unioniin on hyvin ajankohtaista. Maailma pienentyy ja kotikulmillakin voi jatkuvasti törmätä ulkomaalaisiin, joista Hobsbawm (1994, 189) sanoo: he ovat "juurensa kadottaneita miehiä ja naisia, jotka muistuttavat meitä omien sukujuuriemme ohuudesta ja surkastumisesta". Varsinkin kommunismin jälkeisissä maissa toiseudesta on tullut iso osa nationalismia. Omaa kansallisuutta määritellään muiden kautta: 'he' ovat syyllisiä tähän ahdinkoon, 'heillä' on aivan toisenlaista kuin meillä, onneksi meillä ei mene ainakaan noin huonosti ja niin edelleen. Toiseus ei toki rajoitu vain kommunismin jälkeisiin valtioihin, vaan viime vuosikymmenien mullistusten jälkeen myös muualla ollaan ihmeissään nykyisessä postmodernissa yhteiskunnassa ja määritellään itseä muiden kautta. (Hobsbawm 1994, 190.)

Tällaisesta epävarmasta nationalismista on valitettavan lyhyt matka fundamentalismiin. Fundamentalismi tarjoaa täydellisen ja kattavan maailmankuvan ja sillä on aina jokin selkeä päämäärä tai vihollinen. Nationalismi määritelmän mukaisesti jättää ulkopuolelle kaikki, jotka eivät kuulu juuri siihen tiettyyn kansakuntaan eli reilusti suurimman osan ihmiskunnasta. Fundamentalismi puolestaan on kaikessa kapeudessaan ja lahkolaisuudessaan universaali ja kykenee tarjoamaan joillekin vaihtoehdon. Toisaalta kuitenkin juuri nationalismiin epä määrällisyys tarjoaa sille mahdollisuuden saavuttaa yleinen kannatus. Nationalismi on lopulta subjektiivista toisin kuin fundamentalismi, jonka suosio ainakin Lähi-idän maissa perustuu pitkälti painostukseen hallituksen taholta. (Hobsbawm 1994, 191-193.)

Nationalismista on tullut vähemmän merkittävää maailmanpoliittisesti, sillä kansakuntien rakentamisen historia on ohittanut kauan sitten merkittävimmät vaiheensa. Nationalismia ei voida enää sulkea poliittisesti, taloudellisesti, kulttuurisesti tai edes kielellisesti kansakuntien ja kansallisvaltioiden rajojen sisään. Kansakunnat ja kansallisvaltiot sekä etniset ja kielelliset ryhmät sulautuvat ja sopeutuvat ylikansalliseen maailmanjärjestykseen, jossa niiden tehtävänä on vastustaa kansainvälistymisen aiheuttamaa muospainetta. Nationalismi on läsnä tässä historiassa, mutta vain sivuosassa. (Hobsbawm 1994, 208.)

Tämä kaikki tarkoittaa sitä, että kansakunnan ja nationalismin merkitys vähenee poliittisessa mielessä, mutta vain poliittisessa. Etenkin pienemmissä maissa ja paikallisella tasolla kansallinen kulttuuri ja historia ovat edelleen erittäin tärkeitä koululaitoksessa ja kulttuurielämässä laajemman

ylikansallisen järjestelmän osana. (Hobsbawm 1994, 208-209.) Oman itsensä, oman kansallisen identiteettinsä ja tuon ylikansallisen kokonaisuuden hahmottaminen vaatii oman kansallisen kulttuurin ja historian hahmottamista.

2.2 Suomi, Suomen historia ja suomalaiset

Menneisyys on aina läsnä ja nykypäivän kautta se vaikuttaa myös tulevaisuuteen. Menneisyyden vaikutusta ei ole suinkaan aina tunnustettu, vaan se nousi teemaksi vasta modernin ajan myötä, samoihin aikoihin kun ilmestyi ilmiö nimeltä 'subjekti'. (Hannula 1997, 156.) Siksi tarkastelemme ennen käsitteen 'suomalaisuus' käsittelyä Suomen ja suomalaisten menneisyyttä.

Aluksi otamme selvää, keitä suomalaiset itse asiassa ovat, mistä me olemme tulleet ja minkälaisista aineksista kieleemme on kehittynyt. Seuraavaksi luomme varsin tiiviin katsauksen Suomen historiaan Ranskan vallankumouksesta lähtien eli nationalismin synnystä saakka. Suomenkin historiasta etenkin toiseen maailmansotaan asti on löydettävissä elementtejä, jotka muovasivat koko Eurooppaa ja tämän historiakatsauksen aikana tullaan jatkuvasti pitämään runkona aikaisempaa

2.2.1 Keitä me olemme? Mistä me olemme tulleet?

Tapio Kaitaharju (1992, 16) jakaa suomalaisten muinaismenneisyyden kolmeen vaiheeseen. Näistä ensimmäinen alkoi noin 5000 vuotta sitten, toinen noin vuoden 750 eKr. ja kolmas ajanlaskumme alkamisen paikkeilla. Vieläkin aikaisemmalle aikakaudelle, noin 4000 vuotta eKr., on ajoitettu löytöjä, jotka kertovat kulttuurista, jota kutsutaan varhaiskampakeraamiseksi kulttuuriksi. Myöhemmin levittäytyi Suomeen idästä ja kaakosta niin sanottu kampakeraaminen kulttuuri, jonka katsotaan olleen vallitsevaa noin 3500-2500 eKr. Tässä vaiheessa katsotaan kantasuomalaisen kulttuurin syntyneen. (Kajanoja 1993, 15-16.)

Vuoden 2500 eKr. paikkeilla Suomeen levittäytyi Baltian ja ilmeisesti myös jossain määrin Keski-Euroopan kautta ns. venekirveskansa, joka on saanut nimensä aseista ja/tai työkaluista, joita heillä oli mukanaan (Kaitaharju 1992, 17, 19; Kajanoja 1993, 16.) Venekirveskulttuurin aikakausi Suomessa oli varsin lyhyt, vain noin 1000 vuotta (Kajanoja 1993, 16). Kuitenkin jo tuona aikana he

ehtivät jättää suuren vaikutuksen paikallisen kulttuurin ja väestön keskuuteen, sillä tuolta aikakaudelta ovat ensimmäiset merkit maanviljelyksestä ja karjanhoidosta (Kaitaharju 1992, 19; Kajanoja 1993, 16). Venekirveskansa eli melko rauhanomaisesti kantaväestön rinnalla jo elinkeinojen erilaisuudesta johtuen kun vastakkain olivat vanha erätalous sekä uusi kaskikulttuuri (Kaitaharju 1992, 20). Niinpä sotaisuudetkaan eivät verottaneet väestöä, vaan päinvastoin uudet elinkeinomuodot mahdollistivat suuremman populaation elättämisen maassamme (Kajanoja 1993, 18). (Ks. myös Sarmela 1993, 25.)

Ilmeisesti noin tuhannen vuoden aika venekirveskansan ja toisen nousun välissä kului taistellessa, mutta noin vuonna 750 eKr. suomalaisten vaikutus Venäjällä voimistui. Suomalaiset hallitsivat Venäjän tärkeitä vesireittejä ja kantoivat veroa niiden käyttämisestä. Samoihin aikoihin suomalaiset kauppamatkoillaan Itä-Venäjällä ja Aasiassa joutuivat tekemisiin mongolien kanssa ja tämä kanssakäyminen oli niin voimakasta, että useat heimot yhdistyivät niin kielellisesti kuin rodullisestikin. Näin muodostui aivan uusi rotu, suomalais-ugrilaiset. Kajanoja (1993, 18-19) kuitenkin muistuttaa, ettei kielisukulaisuus välttämättä tarkoita biologista sukulaisuutta samassa suhteessa, vaan uudet kielelliset ainekset ovat voineet kulkeutua Suomeen pienenkin joukon välityksellä. Kielisukulaisuus mongolien kanssa oli joka tapauksessa tuolloin suomalaisille epämiellyttävä asia, sillä tuohon aikaan sen katsottiin olevan yhtä biologisen sukulaisuuden kanssa ja mongoleja ei missään nimessä pidetty kauniina (Kajanoja 1993, 13). Uuden tutkimuksen mukaan on kaksi käsitystä siitä, miten Suomen asuttaminen on tapahtunut. Uudisasutusteoria nojaa suurissa määrin nimenomaan kielentutkimukseen, kun taas jatkuvuusteoria katsoo, että maan aikaisemmalla väestöllä on suurempi vaikutus kehityksessä kuin muualta tulleilla. Uusimpien tutkimusten tulokset ovat jonkinlainen sekoitus näitä. Niiden mukaan Suomessa on ollut jatkuvaa asutusta kivikaudesta rautakauteen saakka ja yhteydet Suomen ja Itä-Venäjän välillä ovat toimineet myös tuona aikana ja niinpä idästä tulleet siirtolaiset ovat Suomessa törmänneet heimo- ja kielisukulaisiinsa. Venekirveskansasta voidaan suomalaisten katsoa polveutuneen, sillä vastaavanlaisia kansainvaelluksia ei täällä sen koommin ole ollut. (Kaitaharju 1992, 68, 74, 78.)

Suomalaisten kolmas nousu ajoittuu siis ajanlaskun alun paikkeille. Länsi-gootit olivat aloittaneet yhteenotot Rooman kanssa, mikä aiheutti niin kutsutut suuret kansainvaellukset sekä kauppayhteyksien katkeamisen Etelä-Euroopan ja Välimeren kautta. Niinpä kaikki rauhallinen kaupankäynti idän ja lännen välillä täytyi tehdä nyt Itämeren ja Suomenlahden kautta ja Venäjän jokireitit, jotka edelleen olivat suomalaisten hallussa, nousivat arvoonsa. Useiden maiden tiedemiehet ovatkin yhtä mieltä siitä, että vielä kansainvaellusten jälkeen suomalaiset olivat jossain

määrin Skandinavian, Puolan, alppiseutujen ja Pohjanmeren maiden ylimystöä. Oman osansa Suomen oloihin ja suomalaisiin aiheuttivat myös viikingit, joiden kanssa oli paljon yhteenottoja, vaikka viikingit näyttävätkin kaihtaneen Suomea. (Kaitaharju 1992, 80, 90, 93.)

Suomalaisvaltakausi tuli uhatuksi, kun Novgorodin valtapiiri laajentui ja se alkoi muuttua yhä enemmän slaavilaiseksi. Seuraavaksi muutti hallitsijahuone Kiovaan ja Vladimir Suuri kääntyi kristinuskoon, minkä jälkeen suomensukuisten vastarinta heräsi, mutta portaittain ja näin Vladimir Suuri kykeni lyömään heimon toisensa jälkeen. Heimojen kansanjohtajat ja parhaat miehet kaatuivat kapinoissa, sodissa toisiaan vastaan ja palkkasotureina venäläisten riveissä ja kun Novgorod valloitti Karjalan Kannaksen, katkesivat yhteydet Suomesta itään. (Kaitaharju 1992, 94.) Samoihin aikoihin oli Novgorodilla ja Ruotsilla kiistoja ja suomalaisheimojen maasta tuli valtiollisesti kehittyneempien maiden välinen kiistakapula (Hornborg 1965, 15).

Kajanoja (1993, 19) esittelee professori Harri Nevanlinnan, joka on tutkinut suomalaisten veriryhmien geneettisiä ominaisuuksia ja verrannut niitä Ruotsissa, Virossa, Latviassa, Unkarissa ja joissain Siperian väestöryhmissä. Nevanlinna on tullut siihen tulokseen, että suomalaisten geeniaineksista noin kolme neljäsosaa on länsieurooppalaista ja noin yksi neljännes itäistä perua. Toisaalta tiedetään, että ruotsalaisten geeniaineksestä suuri osa on peräisin Suomesta eli heillä olisi kohtuullinen määrä itäistä perimää. Joka tapauksessa nykyisten tutkimusten valossa suomalaiset ovat läheisempää biologista sukua ruotsalaisten kuin itäisten kielisukulaistemme kanssa.

2.2.2 Suomi ja suomalaisuus Ranskan vallankumouksesta nykypäivään

Ruotsi ja Novgorod olivat kiistelleet Suomesta kolmen ristiretken kautta noin 150 vuoden ajan ja viimein Suomen ristiretkiaika päättyi Pähkinäsaaren rauhaan vuonna 1323. Suuri osa Suomea liitettiin Ruotsin yhteyteen ja myöhemmin 1600-luvun taitteen molemmin puolin Täyssinän ja Stolbovan rauhojen myötä Suomen rajat piirrettiin jo enemmän tai vähemmän nykyisten paikkeille. (Hornborg 1963, 31-32, 52.)

Ranskan vallankumouksen vaikutukset ulottuivat aikanaan myös Ruotsin kautta Suomeen. Vuonna 1796, aikana, jolloin maailmassa vallitsi levottomuus, tuli Ruotsin kuninkaaksi poliittisesti arvostelukyvytön Kustaa IV Aadolf. Kuninkaan politiikka pian keskittyi vihaamaan Napoleonin, joka kuitenkin menestyi erinomaisesti valloituksissaan joka puolella ja niinpä Ruotsi pian huomasi

olevansa käytännössä ilman liittolaisia. Napoleon ja Venäjän keisari Aleksanteri olivat kesällä 1807 tehneet rauhan Tilsitissä ja loppuvuodesta 1807 ja alkuvuodesta 1808 keisari tilaisuuden tultua alkoi valmistella sotatoimia Ruotsia vastaan, vaikka näennäisesti pitikin yllä ystävällisiä suhteita. Itse asiassa Tilsitin sopimus velvoitti venäläiset hyökkäämään Ruotsiin pakottaakseen sen luopumaan kaupankäynnistä Englannin kanssa (Elo, Probst & Virèn 2003, 98; Jutikkala & Pirinen 1999, 247). Kevään aikana venäläiset sitten hyökkäsivät Suomeen ja helpohkosti vuoden aikana voittivat Suomen sodan. Rauhansopimus allekirjoitettiin syyskuussa 1809 Haminassa ja niin syntyi Suomen suuriruhtinaskunta. (Hornborg 1963, 163-164, 168-169, 182; ks. myös Vahtola 2003, 203, 244-246.)

Tilanne oli Suomessa täysin uusi ja hämmentävä. Oltiinko nyt venäläisiä vai suomalaisia? Suomi sai Haminan rauhansopimuksen myötä pitää vanhat lakinsa, kirkkonsa ja sosiaalisen rakenteensa ja Aleksanteri oli Venäjän keisari, mutta Suomessa suuriruhtinas. Edellisen tittelin mukaan hän oli itsevaltiainen, mutta jälkimmäisen mukaan sidottu perustuslakiin. Suomessa ei uudessa tilanteessa juuri osattu toimia, joten vanhasta tottumuksesta edelleen eläteltiin toiveita Ruotsin suhteen ja niin sanottu ruotsalaistuminen kohosi huippuunsa pian sen jälkeen, kun Suomi oli erotettu Ruotsista. Erot kansan eri kerrosten välillä olivat valtavia. Yläluokka ruotsalaistui entisestään ja sosiaaliseen nousuun pyrkivät koettivat ruotsalaistua parhaansa mukaan. Köyhä kansanemmistö taisteli nälkärajan tuntumassa, söi pettuleipää ja joi paloviinaa kaukana kaupungeista erämaassa. Kaupunkeihin muuttaminen oli vaivalloista ja kallista, joten väestö pysyi paikoillaan, ja rappeutui. (Hornborg 1963, 183-185, 187.)

Venäjän vallan ensimmäiset vuodet elettiin siis Suomessa varsinaista pysähtyneisyyden aikaa, mutta pikkuhiljaa alkoi pinnan alla kyteä. Orastavan isänmaallisen kansallisuusaatteen ensimmäisenä julkisena ilmentymänä oli niin sanottu Turun romantiikka, joka vallitsi nuorten akateemisten ihmisten keskuudessa vuoden 1820 vaiheilla. Tämä suuntaus oli läheisessä yhteydessä muuallakin maailmassa levinneeseen kansallisromantismiin, joka korosti isänmaata, kansakuntaa ja äidinkieltä. Vuonna 1830 perustettiin Lauantaiseura, jonka jäsenistä kolme nousi Suomen suurmiesten eturiviin. Elias Lönnrotin, Johan Ludvig Runebergin ja Johan Vilhelm Snellmanin merkitys tälle kansalle on uskomaton ja liberalistisen nationalismin aikana maassamme tarvittiin juuri heidän kaltaisiaan persoonia. Heistä pisimmälle nationalismissaan meni Snellman, joka vaati, että ruotsalainen kulttuurimuoto oli kokonaan hävitettävä Suomesta. Snellmanin kuuluisa iskulause kuuluukin: ”Ruotsalaisia emme enää ole, venäläisiksi emme voi tulla; meidän täytyy olla suomalaisia” (Jutikkala & Pirinen 1999, 279). Ajan vaikuttajista on syytä mainita myös Mathias

Alexander Castrén, joka tutkimusmatkoillaan Venäjällä ja Siperiassa löysi useita suomensukuisia kieliä. Yhtäkkiä suomi ei ollut vain pienelle alueelle eristetty kieli vaan kuului varsin laajalle levinneeseen suomalais-ugrialaisten kielten ryhmään. Nuorempaa Lauantaiseuran polvea edusti Zachris Topelius, jonka vaikutus oli aivan yhtä suuri kuin edellä mainittujen persoonien, mutta hänen huippukautensa ajoittui 1850-luvulle. (Hornborg 1963, 184, 201-206, 210; ks. myös Ekonen, Kulju, Matsinen & Tarkka 1996, 9-11; Jutikkala & Pirinen 1999, 276-283; Vahtola 2003, 250-252.)

Vuonna 1809 Aleksanteri I oli luvannut Suomelle autonomian Porvoon valtiopäivillä, mutta aina vuoteen 1863 saakka oli Suomessa eletty epävarmoja aikoja. Vasta tuolloin järjesti silloinen keisari Aleksanteri II seuraavat valtiopäivät, joiden antia olivat keisarin lupaus Suomen perustuslain kehittämisestä edelleen vapaamielisempään suuntaan sekä lait nykyaikaisen kansakoululaitoksen perustamisesta ja maaseudun kunnallisen itsehallinnon elvyttämisestä. Suomalaisista koottu perustuslakikomitea yritti valtiopäivillä myös kaventaa kenraalikuvernöörin valtaoikeuksia, mutta tässä ei onnistuttu (Ekonen ym. 1996, 15). Aikaisemmin tuona vuonna oli tehty kieliasetus, jonka perusteella suomi nousi sille kuuluvaan asemaan. Tuohon saakka autonomia oli ollut passiivista, mutta nyt suomalaisuus kansalaisuutena näki päivänvalon. Kansakoululaitoksen loi Uno Cygnaeus ja se levitti perustamisestaan saakka tehokkaasti lukutaitoa rahvaan keskuudessa. Kolbe (2005) sanoo: ”Lähteminen koulutielle, se on ollut hyvin keskeinen kertomus suomalaisuudesta”. 1860-luku olikin rajapyykki suomalaisuuden historiassa jo siitäkin syystä, että nyt johtoasemissa oli ensimmäinen sukupolvi, joka ei ollut elänyt Ruotsin vallan aikana ja joille Suomi ei ollut vain Ruotsin osa. Suomen kieli alkoi varsin nopeasti etenkin koululaitoksen ansiosta syrjäyttää ruotsia ja suomenkielinen kirjallisuus, Aleksis Kiven Seitsemän veljeksien johdolla, muun kulttuurin ohella, lisääntyi todella nopeasti. Kielipoliittinen kiihotus laajeni ja levisi kaikkiin kansakerroksiin ja ’herrat’, joita kohtaan tunnettiin epäluuloa, olivat nyt ’ruotsalaisia herroja’. (Hornborg 1963, 216-217, 219, 231-232; ks. myös Jutikkala & Pirinen 1999, 292; Vahtola 2003, 259.)

2.2.2.1 Vaikea tie kohti itsenäisyyttä

Samalla kun suomenmieliset taistelivat ruotsinmielisiä vastaan, alkoi Suomessa kehittyä myös toinen ristiriita. Kansainvälinen sosialismi saavutti viimein Suomenkin ja se alkoi levitä maassamme varsin tehokkaasti. Kansakoulujen opettajat olivat pääosin kansan keskuudesta, joten heistä tuli uuden aatteen levittäjiä ja merkittäviä vaikuttajia omassa piirissään. Vuodesta 1883 lähtien työväenyhdistykset yleistyivät joka puolella Suomea, sanomalehti Työmies alkoi ilmestyä

1895, punainen tunnusväri otettiin käyttöön 1897 ja vuonna 1899 perustettiin työväenpuolue. Suomea halkoi siis kaksi kuilua ja pian osoittautui, että aika ristiriitoinen oli väärä. (Hornborg 1963, 240-241; ks. myös Ekonen ym. 1996, 32; Vahtola 2003, 268.)

On pidettävä mielessä, että samalla kun Suomi suomalaistui, vastaavanlainen suuntaus oli pinnalla myös Venäjällä ja Venäjään Suomi yhä kuului. Venäläistämispoliittikka, jota Suomessa nimitettiin sortokaudeksi, oli enemmän tai vähemmän kiertänyt Suomea, mutta vuoden 1899 valtiopäivät olivat isku kasvoille. Suomen kenraalikuvernööriksi oli juuri valittu tiukka ja häikäilemätön Nikolai Bobrikov ja valtiopäivillä annettiin ehdotus uudeksi asevelvollisuuslaiksi, jonka mukaan kaikki Suomen ja Venäjän armeijan raja-aidat poistettaisiin. Tilannetta tukaloitti entisestään Bobrikovin Pietarista tuoma Helmikuun manifesti, jolla riistettiin säädyiltä oikeus säätää lakeja. Edellä mainitut asiat merkitsivät vallankaappausta. Aseellinen vastustus oli Suomessa pois suljettu ajatus, joten päädyttiin tekemään passiivista vastarintaa laillisin keinoin eikä mitään laittomia käskyjä toteltaisi. Samalla vedottiin kansainväliseen oikeuteen ja itse asiassa Venäjä toteutti Suomessa huomattavasti lievempiä keinoja kuin muualla valtakunnassa suurilta osin siitä syystä, että Suomi oli osa länsimaita ja keisari otti yleisen mielipiteen huomioon. Joka tapauksessa vuosisadan vaihtumisen tienoilla Suomen autonominen asema heikentyi. (Hornborg 1963, 241-243; ks. myös Ekonen ym. 1996, 40-41; Elo ym. 2003, 132 Jutikkala & Pirinen 1999, 315-323; Vahtola 2003, 269-273.)

Seuraavina vuosina venäläistämistä suoritettiin tehokkaasti. Venäläisiä virkamiehiä asetettiin yhä korkeampiin asemiin, Bobrikov sai yhä laajemmat valtuudet ja vuonna 1903 annettiin diktatuuriasetus, jonka nojalla Suomen oikeusjärjestys voitiin murskata. Keväällä 1904 ilmaantui pieni helpotus, sillä sota Venäjän ja Japanin välillä sujui Venäjältä alusta saakka huonosti ja vaati siten paljon huomiota. Käännekohta suomalaisittain oli kun muuan Eugen Schauman ampui Bobrikovin senaatin talon portaikossa, mikä kannusti Suomessa alkavaa aktivismia. Monet ihmiset pitivät Schaumanin tekoa sankaruutena ja joka tapauksessa se on Suomen kuuluisin poliittinen murha (Ekonen ym. 1996, 41; Elo ym. 2003, 134). Bobrikovin seuraaja osoittautui huomattavasti edeltäjänsä pehmeämmäksi, ongelmat Japanin kanssa aiheuttivat Venäjällä suurta levottomuutta ja lopulta koko valtakunnan valtasi suurlakko. Loppuvuodesta 1905 keisari viimein allekirjoitti marraskuun manifestin, jolla palautettiin lailliset olot Suomeen. Uusi hallitus teki suomesta virallisen pääkielen eli asiassa päästiin olotilaan, joka oli sopusuhteessa kansallisuussuhteiden kanssa. Kuitenkin keväällä 1910 duuma hyväksyi lakiehdotuksen, jolla paikallinen lainsäädäntö erotettiin valtakunnallisesta ja näin Suomen autonomia oli lähes murskattu. Vuonna 1899 suoritettu

vallankaappaus oli nyt saatu päätökseen. (Hornborg 1963, 248-249, 251-253, 256; ks. myös Jutikkala & Pirinen 1999, 329-334, 338-340; Vahtola 2003, 273-274, 277, 280.)

Aika ennen ensimmäisen maailmansodan syttymistä kului synkän odottelun ja epävarmuuden vallassa. Levottomuus Venäjän valtakunnassa näytti tyyntyneen ja vallankumous, johon vielä hetki aikaisemmin oli kiinnitetty toiveita, vaikutti siirtyneen johonkin kauas tulevaisuuteen. Kun maailmansota viimein syttyi heinä-elokuun taitteessa 1914, oltiin Suomessa aluksi hämillään ja epätietoisia, sillä täällä odotettiin, että Venäjän hallitus tekisi joitain myönnytyksiä, kuten Japanin sodan alkaessa. Venäjän hallitus kuitenkin julkaisi ohjelman, joka tähtäsi Suomen täydelliseen hävittämiseen kansallisena, valtiollisena ja taloudellisena yksikkönä. (Hornborg 1963, 256-257.) Venäjän pyrkimykset liittää Suomi ja suomalaiset tiiviimmin yhteyteensä epäonnistuivat, sillä pyrkimysten johdosta suomalaiset alkoivat entistä enemmän vihata Venäjää – kansallishenki ja itsetunto olivat ehtineet voimistua Suomessa jo liikaa (Vahtola 2003, 281).

Maailmansota eteni Venäjän kannalta tuhoisana ja koetut vastoinkäymiset kypsyttivät vanhaa ajatusta vallankumouksesta, joka viimein puhkesi maaliskuussa 1917. Suomessa järjestetyissä eduskuntavaaleissa 1. ja 2. lokakuuta 1917 porvarilliset puolueet saivat 55 % ja sosiaalidemokraatit 45 % annetuista äänistä, mikä aiheutti suurta katkeruutta Suomen vasemmistopiireissä ja suurin piirtein vaalien aikaan alettiin perustaa punakaartia. Kaartin aiheuttamat väkivaltaisuuudet johtivat siihen, että porvarit alkoivat perustaa turvajoukkoja, joita kutsuttiin suojeluskunniksi. (Hornborg 1963, 259-261.)

Pehr Evind Svinhufvudin marraskuun lopulla muodostama uusi hallitus katsoi ensimmäiseksi ja tärkeimmäksi tehtäväkseen Suomen julistamisen itsenäiseksi. Tämä vaikutti silloisissa oloissa lähes naiivilta, mutta Venäjällä oli ajauduttu sisällissotaan eikä Suomessa nähty vaihtoehtona kohtalon jättämistä tuon sodan tuloksen varaan. Svinhufvud itse antoi ehdotuksen uudeksi hallitusmuodoksi ja joulukuun 6. päivä 1917 eduskunta hyväksyi ehdotuksen äänin 100-88. Vasemmisto olisi halunnut, että itsenäisyys olisi riippuvainen neuvotteluista Venäjän kanssa. (Hornborg 1963, 261; ks. myös Ekonen ym. 1996, 57; Elo ym. 2003, 143; Vahtola 2003, 289.)

2.2.2.2 Itsenäisen Suomen alkutaival

Itsenäisyysjulistuksen antamisen aikaan Suomi oli ilman johtajaa olevan venäläisen sotaväen miehittäjä ja näiden kanssa toimi yhteistyössä punakaarti. Hallitus näki nyt päätehtäväkseen järjestyksen ylläpitämisen, sillä yhteiskuntaa todella uhkasi sekasorto. Alkuvuodesta 1918 eduskunta hyväksyi ehdotuksen, jonka mukaan oli perustettava hallituksen alainen järjestysvalta, mitä äärivasemmisto piti sodanjulistuksena. Suojeluskuntien ylipäälliköksi oli nimitetty kenraaliluutnantti Mannerheim, jonka käskystä suojeluskuntien tehtäväksi tuli venäläisten joukkojen riisuminen aseista, sillä Suomen itsenäisyys oli vain näennäinen niin kauan kun näitä oli maassa. Näin alkoi vapaussota. Suojeluskuntien toiminta kohdistui vain venäläisiin, mutta samaan aikaan punakaarti miehitti Helsingin ja heidän asettama vallankumoushallitus julisti kapinan. Näin alkoi kansalaissota. Vahtolan (2003, 292) mukaan kapinaan ryhtyminen olisi ollut alun alkaenkin epätodennäköistä ilman Bolševikkien vallankumousta ja Leninin ”rohkaisua ja apua”. Aluksi kumpikaan osapuoli ei ollut valmis kenttätoimintaan, mutta maaliskuun puolivälissä Mannerheim ryhtyi hyökkäykseen. Molemmat osapuolet taistelivat urhoollisesti vakaumuksensa puolesta, mutta melko pian punakaartilaiset huomasivat olevansa puolustavassa asemassa. Mannerheimin armeija saikin valloitettua punaisille tärkeitä kaupunkeja yksi kerrallaan. Ensin meni tärkeä keskus Tampere, seuraavaksi Helsinki, hieman myöhemmin Viipuri ja lopulta toukokuun 16. päivä Mannerheim marssi Helsinkiin vapautettuaan Suomen venäläisistä sotilaista ja riisuttuaan punakaartin aseista. (Hornborg 1963, 262-265; ks. myös Ekonen ym. 1996, 60-64; Elo ym. 2003, 144; Jutikkala & Pirinen 1999, 353-354, 360.)

Sodan jälkeisessä Suomessa muodostui kolme joukkopsykoottista liikettä, joilla oli varsin voimakkaat ja laajakantoiset vaikutukset. Heti vapaussodan jälkeen alettiin vaatia kieltolakia, joka hyväksyttiin eduskunnassa suurella enemmistöllä ja niin alkoholijuomien käyttö kiellettiin kokonaan. Tämä johti salapolttoon, organisoituun salakuljetukseen ja juopotteluun ja siten lukuisiin laittomuuksiin. Laki osoittautuikin suureksi erehdykseksi ja 1930-luvun alulla eduskunta viimein uskalsi sen kumota. (Hornborg 1963, 272; ks. myös Vahtola 2003, 351-352.)

Toinen joukkoliike oli aitosuomalaisuus, joka nojasi snellmanilaiseen ajatukseen suomalaisesta kansallisvaltiosta. Sen ytimen muodosti ylioppilasnuoriso ja se voimistui jatkuvasti 1920-luvulla. Aitosuomalaiset halusivat kaikkialla syrjäyttää ruotsin kielen, ruotsalaisajan muistot ja perinteet sekä kaikki ruotsalaisen kulttuurin ilmentymät. Suomen tuli olla täydellisen suomalainen kaikilla

osa-alueilla – kieleltään, kulttuuriltaan ja mielenlaadultaan. Kielikysymys nousi suurimmaksi asiaksi aitosuomalaisille ja he vaativatkin, että ruotsia saisi käyttää vain ruotsinkielisten alueiden paikalliskielenä (Jutikkala & Pirinen 1999, 370-371). Sukua aitosuomalaisuudelle oli suursuomalaisuus, joka pyrki liittämään maan rajojen ulkopuolella sijaitsevat alueet Suomeen, kuten myös yhdistämään maan ulkopuolella asuvat suomalais-ugrilaiset kansat. Aate kuitenkin säilyi rauhan aikana vain unelmana, jonka toteuttamiseksi todellisuudessa ei ollut minkäänlaisia mahdollisuuksia. (Hornborg 1963, 273-274.)

Kolmas huomattava liike oli Lapuan liike, joka merkitsi kummallisen myöhään puhjennutta vastavaikutusta punaisten kapinaan 12 vuotta aiemmin. Liike suuntautui aluksi vain kommunisteja vastaan, mutta pian vastustajiin otettiin mukaan myös sosiaalidemokraatit ja liike saikin aluksi suurta kannatusta ja vaikutusvaltaa, sillä monet pitivät sen isänmaallisuudesta ja moraalista julistuksista. Liike toteutti toiminnassaan mielenosoituksia, uhkauksia ja terroria. Kuuluisa keino oli yksittäisten henkilöiden muiluttaminen eli kyydittäminen ja pahoinpiteleminen. Parissa vuodessa Lapuan liike kuitenkin alkoi kohdata yhä suurempaa vastustusta ja lopulta se lakkautettiin, mutta sen seuraajaksi tuli parlamentaarinen puolue Isänmaallinen kansanliike, IKL. (Hornborg 1963, 274-276; ks. myös Ekonen ym. 1996, 78, 80; Vahtola 2003, 352-353.)

Lukuun ottamatta aitosuomalaisuutta näiden joukkopsykoosien vaikutus tyyntyi 1930-luvun loppuun mennessä. Vasemmiston ja porvariston välinen kuilu pieneni johtuen suurelta osin siitä, että viime vuodet olivat olleet taloudellisesti hyviä ja kuuluisa suomalainen köyhyys tuntui olevan häviämässä ja ihmisten elintaso nousemassa. Sinänsä asiat alkoivat selvitä Suomessa juuri oikealla tavalla juuri oikeaan aikaan, sillä pian toinen maailmansota yllätti muun maailman tavoin myös Suomen, joka oli päässyt nopean ja lupaavan kehityksen alkuun. (Hornborg 1963, 276-277.)

Neuvottelut Suomen ja Neuvostoliiton välillä sodan alla eivät tuottaneet tulosta ja niinpä Neuvostoliitto kuuluisia Mainilan laukauksia verukkeena käyttäen hyökkäsi Suomeen 30. marraskuuta 1939. Talvisota alkoi. Tilanne oli lähes ennennäkemätön maailmanhistoriassa, sillä Neuvostoliiton ylivoima väkilukuun nähden oli 50:1. Tämän lisäksi Suomi oli hyväuskoisuuttaan laiminlyönyt sotavarustelujaan ensimmäisen maailmasodan jälkeen, joten sotaväki koostui lähinnä reserviläisistä eikä välttämättömiä aseita ja kalustoa saatu ajoissa. Lähelle rajaa Terijoelle perustettiin niin sanottu Terijoen hallitus, jonka muodostivat vuonna 1918 Venäjälle paenneet punaiset. Heti taistelujen alettua Suomen hallitus koetti vielä muodostaa neuvotteluyhteyttä Neuvostoliittoon, mutta nämä tunnustivat enää vain Terijoen hallituksen. Ei auttanut kuin taistella ja

72-vuotias Mannerheim johti pikaiseen tuhoon tuomittuja Suomen puolustusvoimia vankalla otteella. Heti sodan alkuvaiheessa venäläiset huomasivat, että sota ei olisikaan niin helppo. Suomalaiset tottuneina liikkumaan metsässä ja suksilla saavuttivat uskomatonta menestystä, kunnes venäläiset iskivät suurella voimalla Karjalan kannaksella. Suomalaisten urhoollinen puolustautuminen oli käsittämätöntä, mutta viimein oli murruttava valtavan mies- ja aseylivoiman edessä. Sodan viime hetkillä Iso-Britannia ja Ranska valmistelivat hanketta lähettää Suomelle apujoukkoja, mikä lisäsi Neuvostoliiton halua rauhaan. Lopulta talvisota päättyi 13. maaliskuuta 1939. Kovien rauhannehtojen mukaan Suomi menetti kaakkoisosan, johon kuuluivat mm. Viipurin, Käkisalmen ja Sortavalan kaupungit, viisi Suomenlahden ulkosaarta, suuren metsäalueen Itä-Suomesta sekä joutui vuokraamaan Hankoniemen eteläosan 30 vuodeksi Neuvostoliitolle, joka sai luvan rakentaa sinne sotilastukikohdan. (Hornborg 1963, 271, 278-283; ks. myös Ekonen ym. 1996, 83-90; Elo ym. 2003, 154-155; Jutikkala & Pirinen 1999, 388-395; Vahtola 2003, 362-366.)

Ottaen huomioon Suomen sisäpoliittiset ongelmat sodan alla, on uskomatonta, kuinka yhtenäisesti Suomi talvisodassa taisteli. Valkoiset ja entiset punaiset taistelivat rinta rinnan eikä edes tietoisuus vihollisen musertavasta ylivoimasta lannistanut suomalaisia. Tätä kuuluisaa 'talvisodan henkeä' voidaan pitää jonkinlaisena psykologisena ihmeenä. (Hornborg 1963, 280.)

Vaikka taistelut olivat lakanneet, ei todellista rauhan tunnetta Suomessa syntynyt. Ennen sotaa Suomi oli ollut puolueeton maa, mutta talvisodan jälkeen oli puolueettomuus pois suljettu ajatus. Neuvostoliittoa kohtaan tunnettiin pelkoa ja katkeruutta ja uutta sotaa pidettiin mahdollisena, jopa luultavana. Kesällä 1940 Viro, Latvia ja Liettua yhdistettiin Neuvostoliittoon ja Suomessa pelättiin, että sama kohtalo olisi edessä. Tällaisten asioiden ajamana Suomi teki aseveljeyssovimuksen Saksan kanssa. (Hornborg 1963, 283-284.)

Kesäkuussa 1941 Saksa hyökkäsi Neuvostoliittoon ja Suomessa luotettiin sen nopeaan ja murskaavaan voittoon. Suomen armeija ryhtyi jatkosotaan ja valloitti pian takaisin talvisodassa menetetyt alueet, sillä saksalaisten takia venäläisillä ei ollut uhrata niin paljon joukkoja Suomea vastaan kuin aiemmin. Suomen hallituksella ei kuitenkaan ollut harkintakykyä pysäyttää etenemistä maan vanhalle rajalle ja niinpä tilanne pikkuhiljaa tasoittui. Pitkän asemotavaiheen jälkeen venäläiset suuren kaluston turvin aloittivat kovan hyökkäyksen Karjalan kannaksella kesäkuussa 1944. Suomen armeija taisteli, mutta joutui jälleen taipumaan ylivoiman edessä ja heinäkuun puolivälissä aloitettiin rauhanneuvottelut. Lopulta syyskuussa allekirjoitettiin aseleposopimus. Lopullinen rauha tehtiin myöhemmin ja sen mukaan Hangon alue vaihtui Porkkalaan, Suomi

menetti Petsamon alueen, raja piirrettiin samaksi kuin talvisodan jälkeen ja sotakorvauksena määrättiin maksettavaksi 300 miljoonaa dollaria kuudessa vuodessa. Jatkosodan jälkeen käytiin vielä Neuvostoliiton edellyttämä Lapin sota saksalaisten karkottamiseksi, jotka maasta poistuessaan aiheuttivat hävitystä. Tämä murheellinen ja turha sota päättyi huhtikuussa 1945 hieman ennen Saksan yleistä luhistumista. (Hornborg 1963, 286, 289, 291; ks. myös Ekonen ym. 1996, 95-108; Elo ym. 2003, 156-158; Jutikkala & Pirinen 1999, 401-408 Vahtola 2003, 372-377.)

Talvisotaa voidaan pitää menestyksellisenä, sillä Suomen onnistui pelastaa itsensä. Jatkosota sitä vastoin oli selvä tappio jo kaatuneiden määränkin vuoksi. Sodat aiheuttivat lukuisia ongelmia, sillä rakennustoiminta oli pysähdyksissä ilmahyökkäysten tuottamia suuria vahinkoja ja karjalaiset siirtolaiset ja Porkkalasta karkotettu väestö oli asutettava. Sotakorvausten maksu tuotti myös vaikeuksia, mutta Suomen onnistui kuitenkin suorittaa kaikki korvaukset vuoteen 1952 mennessä Neuvostoliiton myönnettyä niihin jonkin verran helpotusta. Myönteinen seuraus sodilla oli aitosuomalaisuuden loppuminen tai ainakin taantuminen. Huhtikuussa 1948 solmittiin Neuvostoliiton kanssa ystävyys-, yhteistyö- ja avunanto- eli YYA-sopimus, mikä lisäsi Neuvostoliiton luottamusta Suomeen. Edellä mainittujen vaikeuksien ratkettua suurimmaksi ongelmaksi nousi maan talous. Raha-asioita oli hoidettu heikosti ja vuosisadan puolivälissä markan arvo oli hyvin alhaalla. (Hornborg 1963, 291, 293, 295-297; ks. myös Vahtola 2003, 388.)

2.2.2.3 Suomi poliittisella kartalla 1950-luvulta uudelle vuosituhannele

Vuosina 1946-56 Suomen presidenttinä oli toiminut Juho Kusti Paasikivi, joka oli noudattanut mukaansa nimettyä linjaa, jonka mukaan kaikkia sopimuksia noudatettiin tinkimättömästi ja suhteessa itänaapuriin pidettiin yllä neuvotteluhalukkuutta ja tiukkaa puolueettomuutta. Linjan perustan Paasikivi loi Zetterbergin (1995, 102) mukaan vuonna 1944 pitämässään radiopuheessa: ”Kansamme perusetujen mukaista, vakaumukseni mukaan on, että tulevaisuudessa Suomen ulkopoliittikkaa niin johdetaan, ettei se tule kulkemaan Neuvostoliittoa vastaan. Rauha ja sopu sekä luottamuksellinen naapuruussuhde suuren Neuvostoliiton kanssa on meidän valtiollisen toimintamme ensimmäinen ohje”. Samalla linjalla jatkoi myös seuraavaksi presidentiksi valittu Urho Kekkonen. (Hornborg 1963, 297-299; ks. myös Vahtola 2003, 391-392.)

Sodanjälkeinen ensimmäinen suurempi ulkopoliittinen uhka oli niin sanottu noottikriisi vuoden 1961 lopulla ja 1962 alussa. Berliinissä amerikkalaiset ja venäläiset panssarivaunut olivat

avaamaisillaan tulen toisiaan vastaan ja Kekkonen oli juuri onnistunut vakuuttamaan Yhdysvaltain presidentin John F. Kennedyn Suomen puolueettomuuspolitiikan aitoudesta, kun Neuvostoliiton ulkoministeri ojensi Suomen suurlähettiläälle nootin, jossa ehdotettiin YYA-sopimukseen vedoten Suomen ja Neuvostoliiton välisten konsultaatioiden aloittamista Saksan liittotasavallan muodostamaa uhkaa koskien. Suomen kansa oli pelästynyt, joten Kekkonen piti sille puheen, josta Ekonen ym. (1996, 123-124) esittelee osan: ”Suomen puolueettomuuspolitiikan toteuttamiseen sisältyy elämäntyöni. Tämän politiikan säilyttämiseksi ja vahvistamiseksi työskentelen viimeiseen hengenvetooni saakka. Jos näen, että en tässä tehtävässä onnistu, jätän paikkani vapaaehtoisesti niille, jotka katsovat itsellään olevan paremmat mahdollisuudet.” Kekkonen tapasi marraskuussa 1961 puoluejohtaja Nikita Hruštšovin Novosibirskissa ja sai tämän vakuutettua siitä, että sotilaallisten konsultaatioiden aloittaminen lisäisi entisestään sotilaallista jännitettä Pohjolassa, joten konsultaatioiden aloittamista päätettiin ”siirtää”. Kekkonen kannalta noottikriisi tapahtui lopulta sopivaan aikaan, sillä alkukeväästä 1962 hänet valittiin toiselle kaudelle ylivoimaisesti, hänen asemansa presidenttinä oli todella vakaa ja kiistaton ja Suomen ja Neuvostoliiton väliset suhteet olivat varsin vahvat. (Vahtola 2003, 397-398; ks. myös Jutikkala & Pirinen 1999, 419-420; Zetterberg 1995, 122.)

Kekkonen turvallisuuspolitiikan tärkein tavoite oli pysyttäytyä kylmän sodan jakamassa Euroopassa kaikkien konfliktien ulkopuolella. Tämä politiikka sai pitkään kannatusta kaikkialla, mutta 1970-luvulle tultaessa Leonid Brezhnevin johtama Neuvostoliitto alkoi pelätä, että Suomen politiikan tarkoituksena olikin etäännyä YYA-sopimuksen velvoitteista. Puolueettomuuden vakuuttaminen vei paljon energiaa 1970-luvun alkupuolella, mutta noin kolme vuotta kestänyt ETYK-prosessi (Euroopan turvallisuus- ja yhteistyökongferenssi) merkitsi lopulta Suomen puolueettomuuslinjan kansainvälistä tunnustamista. Suomi antoi kongferenssin järjestämisestä aloitteen ja isännöi keskustelujen käynnistämisvaihetta 1972 sekä kolmatta vaihetta, kesän 1975 huippukokousta. (Vahtola 2003, 400-401; ks. myös Ekonen ym. 1996, 138; Jutikkala & Pirinen 1999, 422; Zetterberg 1995, 129-130.)

Suomen ja sen kansalaisten turvallisuudesta ovat ulkopoliitiikan johdon ohella olleet vastuussa puolustusvoimat. Niiden voimavara on ollut voimakas maanpuolustushenki ja siihen nojautunut asevelvollisuus ja niiden suosio on pohjautunut enemmistön käsitykseen siitä, että sotilaat olivat viime kädessä se tekijä, joka pelasti Suomen itsenäisyyden talvi- ja jatkosodassa. Tärkeä osa kansalaisten henkistä hyvinvointia on ollut vakaa luottamus siihen, että Suomi on pitänyt huolta puolustuksestaan niin hyvin kuin niukoilla resursseilla on kyennyt. (Vahtola 2003, 438.)

Syksyllä 1981 Urho Kekkonen joutui eroamaan virastaan Suomen presidenttinä sairauden vuoksi ja tilalle valittiin Mauno Koivisto. Sisäpoliittisesti Koivisto korosti eduskunnan ja parlamentarismin merkitystä ja ulkopoliittisesti hän jatkoi Paasikiven ja Kekkonen linjoilla. Koiviston ensimmäinen kausi (1982-1988) oli Suomessa hyvää aikaa, sillä jo vuosikymmeniä jatkunut talouskasvu kiihtyi entisestään, joskin Ekonen ym. (1996, 151) huomauttavat, että kylmän sodan myötä kansainvälinen tilanne oli hyvin kireä ja Suomen sijainti Neuvostoliiton vieressä hankala. Talouden nousu johti Suomessa ”ylikuumenemiseen” 1990-luvun alussa ja Koiviston toisesta kaudesta (1988-1994) muodostui hyvin raskas, sillä itäblokki ja Neuvostoliitto hajosivat, Baltian maat itsenäistyivät, Eurooppa yhdentyi ja Suomen tuli määrittää asemansa kaikkien näiden mullistusten keskellä sekä selviytyä pahimmasta talouslamasta sitten 1930-luvun. (Vahtola 2003, 407, 414, 472, 475; ks. myös Ekonen ym. 1996, 153.)

Vuonna 1994 valittiin presidentiksi Martti Ahtisaari ja samana vuonna maan talous kääntyi jälleen nousuun, tosin vasta 1996 saavutettiin lamaa edeltänyt taso. Ehdottomasti merkittävin asia Ahtisaaren ajalta on Suomen liittyminen Euroopan unioniin (EU) vuoden 1995 alusta. Liittyminen jakoi kansan vahvasti kahtia ja lopulta liittymisen kannalla oli niukahko enemmistö neuvotaantavassa kansanäänestyksessä, jonka tuloksen eduskunta selvästi hyväksyi. EU-väittely ennen kansanäänestystä keskittyi Ekosen ym. (1996, 166) mukaan lähinnä Suomen itsenäisyyteen, maatalouteen ja turvallisuuspolitiikkaan, mutta Klinge (2003, 161) huomauttaa, että myös hävinnyt puoli kansasta sopeutui jäsenyyteen unionissa yllättävän helposti. Suomen liittyminen EU:hun merkitsi myös liittymistä EU:n talous- ja rahaliittoon (EMU) sekä mahdollisesti puolustusliittoon. Jäsenyyden alusta saakka Suomi toimi EU:ssa innokkaasti ja saavutti mainetta ja arvostusta jäsenmaiden keskuudessa, mitä vahvisti entisestään Suomen toimiminen unionin puheenjohtajana syksyllä 1999. Vuodet EU:n jäsenenä ovat osoittaneet, ettei Suomen puolueettomuus ole kärsinyt jäsenyydestä ja silti on pystytty pitämään kosketusetäisyys Pohjois-Atlantin puolustusliiton (NATO) kanssa. Myöhemmin, vuoden 2002 alusta Suomessakin otettiin käyttöön EMU:n yhteinen raha euro. EU-jäsenyyden aikana on myös jouduttu huomaamaan, kuinka markkinatalous on koventunut ja taloudelliset arvot ja tehokkuusajattelu ovat korostuneet. (Vahtola 2003, 414, 475, 477; ks. myös Jutikkala & Pirinen 1999, 426; Klinge 2003, 160-161; Zetterberg 1995, 137, 142.)

Uutta vuosituhatta Suomi lähti elämään sikäli historiallisissa merkeissä, että vuonna 2000 maahan valittiin ensimmäistä kertaa naispresidentti, Tarja Halonen. Nyt vuonna 2005 Halosen kausi on

lopuillaan, mutta hänen kannatuksensa on vahva, joten hän on varmasti vahvoilla myös seuraavan vuoden vaaleissa. (Vahtola 2003, 479.)

2.2.2.4 Suomi 1950-luvulta uudelle vuosituhatluvulle

1950-luvun merkittäviä tapahtumia olivat Helsingissä vuonna 1952 järjestetyt olympialaiset sekä Armi Kuuselan valitseminen Miss Universumiksi, jotka nostivat Suomea muun maailman tietoisuuteen (Zetterberg 1995, 112). Samana vuonna Suomi sai maistaa palaa amerikkalaisuudesta kun Coca-Cola saapui maahan (Elo ym. 2003, 168). Vuonna 1955 Porkkalan vuokra-alue palautettiin, Suomi pääsi Pohjoismaiden neuvostoon ja Yhdistyneiden kansakuntien jäseneksi ja ilmeisesti myös Neuvostoliitto kunnioitti maan itsenäisyyttä (Hornborg 1963, 298).

Sotien jälkeen koitti suomalaiselle taiteelle uusi kultakausi. Kuvanveistosta mainittakoon Väinö Aaltosen K.J. Ståhlbergin (1960) ja P.E. Svinhufvudin patsaat (1961) Eduskuntatalon edessä, arkkitehteistä Alvar Aalto, säveltäjistä Einojuhani Rautavaara, runoilijoista Pentti Saarikoski, kirjallisuudesta Väinö Linnan Tuntematon sotilas (1954) ja Täällä pohjantähden alla -trilogia (1959-1962) ja elokuvan alalta Edvin Laineen filmatisointi Tuntematon sotilas (1955). Jo sotien aikana oli radio tullut monille tutuksi ja varsin pian mukaan liittyi televisio, joka kasvattaa jatkuvasti suosiotaan. Yhtenä suurena suunnannäyttäjänä suomalaisessa viihteessä toimi pitkään Pertti ”Spede” Pasanen ja suurta suosiota ovat vuosikymmenten saatossa saavuttaneet myös monet lähinnä amerikkalaiset TV-sarjat kuten Peyton Place 1960-luvulla, Dallas 1980-luvulla ja vaikkapa Kauniit ja rohkeat 1990-luvulta hamaan tulevaisuuteen. Kansainvälinen kevyt musiikki saapui Suomeen esimerkiksi Elvis Presleyn sekä The Beatles- ja Rolling Stones -yhtyeiden myötä ja 1970-luvun aikana muodostui maahan aivan uusi musiikki-genre ’Suomi-rock’, jonka eräitä merkittävimpiä edustajia ovat Eppu Normaali - ja Dingo-yhtyeet. (Vahtola 2003, 434, 455-457, 459-461, 463, 466; ks. myös Ekonen ym. 1996, 147; Elo ym. 2003, 170-171; Zetterberg 1995, 144-145, 147.)

Sotien jälkeen kilpaurheilusta ja kuntoliikunnasta tuli suurten kansanjoukkojen harrastetta ja elämänmuotoa, uutta kansankulttuuria. Televisio toi kansainvälisetkin urheilutapahtumat ihmisten olohuoneisiin ja omien menestymisen on aina ollut erittäin tärkeätä suomalaisille. Suomi onkin kautta vuosikymmenten pärjännyt niin kesä- kuin talvilajeissakin varsin hyvin pieneksi maaksi. Yksittäisenä suurena saavutuksena on syytä mainita Suomen maailmanmestaruus jääkiekossa

vuonna 1995, joka pian laman päättymisen jälkeen sai valtavat kansanjoukot liikkeelle tuoden jälleen uskoa omaan kansakuntaan, omaan itseensä ja tulevaisuuteen. Suomen Jääkiekkoliiton puheenjohtaja Kalervo Kummola on Petteri Sihvosen (Urheilulehti 36/2005, 16) artikkelissa samoilla linjoilla: ”Leijonien maailmanmestaruus oli arveltuakin suurempi tekijä siinä, että selvisimme lopulta niin nopeasti taloudellisesta lamasta. Mestaruus loi meille kansakuntana uutta uskoa ja identiteettiä.” Kaiken kaikkiaan urheilu ja liikunta tarjoavat rentouttavan vastapainon arjelle, sosiaalisen kanssakäymisen mahdollisuuden sekä merkittävän parannuksen kansanterveyteen. (Vahtola 2003, 467-468; ks. myös Elo ym. 2003, 175.)

2.3 Mitä on suomalaisuus?

Virtanen (1994, 13) erottaa kansallisuuden käsitteestä kaksi tasoa. Juridisesti se tarkoittaa jonkin maan kansalaisuutta eli kaikki Suomen kansalaiset ovat suomalaisia. Mutta kansallisuus on myös etninen käsite, joka on selvästi vaikeampi määritellä. Jokin tietty etninen ryhmä voidaan rajata siten, että heillä on yhteinen kieli, ihonväri, uskonto sekä yhteisen historian tuottama yhteenkuuluvuuden tunne. Kuitenkin, jos yhteistä kieltä pidetään tärkeimpänä kriteerinä, niin suomenruotsalaiset ja saamelaiset eivät olisi suomalaisia, vaikka juridisesti sitä ovatkin. Jos taas tärkeimpänä kriteerinä pidetään yhteistä historiaa, niin kaikkien juridisesti suomalaisten voidaan katsoa olevan suomalaisia myös etnisesti. Virtanen sanoo asian niin, että etnisessä suomalaisuudessa on kielellisiä variaatioita. Joka tapauksessa Suomessa lähes kaikki kuuluvat samaan rotuun, puhuvat samaa kieltä ja tunnustavat samaa uskontoa, joten Suomen voidaan sanoa olevan sanan laajassa ja vahvassa merkityksessä kansallisvaltio. Tilanne on hyvin erilainen monissa maailman maissa, mutta suomalaisuuden määrittämistä asia helpottaa.

Jeja-Pekka Roos (1992) on jakanut 1900-luvun suomalaiset neljään sukupolveen. Ensimmäistä Roos kutsuu *sotien ja pulan sukupolveksi*, joka on syntynyt ennen itsenäistymistä vuosina 1900-1918. Sukupolven elämää leimasivat sodat, perheen hajoaminen, kuolema, sairaudet, huutolaisuus ja myöhempinäkin vuosina turvattomuus ja sen aktiivisin kausi oli sotien välinen aika. (Roos 1992, Virtasen 1994, 15 mukaan.)

Toinen sukupolvi, *sodanjälkeisen nousun ja rakennuskauden polvi*, on syntynyt 1920- ja 30-luvuilla ja sen aktiivisin kausi oli sodan aikana tai sen jälkeen. Sen muistissa on vielä sota ja yhteisten

kokemusten myötä ensimmäisen sukupolven kanssa sillä on myös samantapainen maailmankuva ja arvostukset. Myös sen lapsuudessa oli puutetta, sairautta, turvattomuutta ja kuolemaa, mutta myöhemmät vuodet se on elänyt varsin mukavasti. (Roos 1992, Virtasen 1994, 15 mukaan.)

Kolmas sukupolvi on syntynyt sodan aikana tai sen jälkeen ja sitä Roos kutsuu *suuren murroksen sukupolveksi*. Sen aktiivisin kausi oli 1960- ja 70-lukujen taitteessa ja sen lapsuus oli kehityksen ja optimismin aikaa. Hyvinvointi ilmaantui tavallisen kansan keskuuteen television, pesukoneen ja auton myötä ja polven kokemuksia ovat koulunkäynnin pidentyminen, maaltamuutto, asuntosäästäminen ja päivähoito-ongelmat. (Roos 1992, Virtasen 1994, 15 mukaan.)

Neljäs, *lähiöitten sukupolvi* on syntynyt suuren murroksen jälkeen ja kasvanut kaupungeissa. Sen kokemus muodostuu tässä maailmassa, jossa parhaillaan elämme. (Roos 1992, Virtasen 1994, 15 mukaan.)

Suomen itsenäistymisen jälkeen ja vielä 1900-luvun puolivälin jälkeenkin ”koti, uskonto ja isänmaa” oli sellainen sulkeutunut representaatiojärjestelmä, joka oli ymmärrettävissä vain suhteessa toisiinsa. Jumala on luonut isänmaan ja annetun esivallan, jotka uskonto ja kirkko pyhittävät. Lisäksi isänmaa on osa uskontoa valtionkirkossa. Koti, kotimaa on isänmaan läheisyyden ja syntyperäisyyden aspekti ja toisaalta isänmaa turvaa ja suojaa kodin. Kun ihminen toimi jossain näistä kolmesta aspektista, vaikuttivat mukana myös kaksi muuta. Yhtä ei ollut ilman muita, ne olivat päällekkäisiä. (Anttila 1993, 122; ks. myös Syväoja 2004, 170.)

Nykyään koti, uskonto ja isänmaa ovat toisistaan erillään toimivia aspekteja. Koti on jokaisen yksityinen paikka, jossa koetaan tunteita ja vietetään vapaa-aikaa. Isänmaahan liittyy julkisen elämän toimintoja kuten verotus, äänestäminen, asevelvollisuus ja politiikka. Uskonto puolestaan on jokaisen ihmisen henkilökohtainen asia ja vaikka suurin osa johonkin uskontokuntaan kuuluukin, niin asialla ei monille käytännön merkitystä ole. (Anttila 1993, 122.)

Virtanen (1994) löytää kuusi erilaista suomalaisen yhtenäisyyden muotoa.

- 1) Eetos: Suomessa on perinteisesti ollut kunnia kova työ, joka ei ole vain elannon hankkimista vaan jonkinlaista pyhää toimintaa, jossa otetaan miehestä mittaa (21).
- 2) Maku: Yhteiskunta voidaan jakaa kolmeen luokkaan maun perusteella. Yläluokalla on täydellinen ”erojen taju”, keskiluokalla, joka pyrkii seuraamaan hyvää makua, on ”hyvä

kulttuuritahto” ja rahvaan maun perusta on ”välttämättömyyden valitseminen”. Suomessa tosin tällainen hierarkia ei ole läheskään niin voimakas kuin joissain muissa maissa. (24-25.)

3) Puhe: Suomi on kielenä niin nuori, ettei se juuri erottele kansalaisia. Samasta syystä johtuu, että suomesta puuttuu luonteva ja sujuva julkinen puhekieli. Normaalisti suomalainen puhuu aivan eri kieltä kuin kirjoittaa, mutta julkisessa puhetilanteessa niin tavallinen puhekieli kuin kirjakielikin saattavat tuntua epäluontevilta. (27.)

4) Hitaus: Suomalainen voi pitää keskustelutilanteessa pitkiäkin taukoja vaivaantumatta, mikä voi aiheuttaa kiusallisia tilanteita vierasmaalaisten kanssa. Keskustelusäännöt ovat hyvin kulttuurisidonnaisia. (29.)

5) Myyttisyys: Kaikilla metsästys- ja kalastusvaiheen sekä maanviljelyksestä elävillä yhteiskunnilla on myyttinen maailmankuva ja niillä on vahva ja välitön yhteys luontoon. Kaikkiällä luonnossa toistuu syntymän, kasvun, kukoistuksen, kuihtumisen ja kuoleman kiertokulku. (31.)

6) Humala: Suomalainen on perinteisesti käyttänyt runsaasti alkoholia ujouden ja hitauden murtamiseksi ja niinpä onkin muodostunut käsite ’suomalainen viinapää’. Hiljainen kauna ja katkeruus ’herroja’ kohtaan on humalassa usein muuttunut jopa avoimeksi uhmaksi, tosin 1950-luvulta lähtien tämä juopa on kaventunut. Humalalla on yhteys myyttisyyteen esimerkiksi juhannuksen vieton, mökkeilyn ja siten luonnonläheisyyden kautta. (32.)

Virtasen kanssa samoilla linjoilla on myös Anttonen (1993, 50, 55-56), jonka mukaan suomalainen juhlistaa ja ylistää suomalaisuuttaan Kalevalan, kansanperinteen, metsä-, vaara- ja järviluonnon, talvisodan hengen, urheilun, saunan, viinan ja Suomen markan merkeissä. Kunnan saunominen ja ryypääminen ovat kansallisia rituaaleja, joiden avulla puhdistaudutaan ja humalan kautta ylitetään rajoja ja luokituseroja. Saunan aseman suomalaisuuden ilmentymänä tunnustaa myös Korhonen (1993, 96, 101), jonka mukaan kansallisromantiikan virittyä 1800-luvulla sauna saavutti asemansa aitosuomalaisuutena. Me saamme saunalta sisäistä tyydytystä, joka ilmenee ruumiin raukeutena, hengen keventymisenä ja yleisen elämäkäsitteksen kirkastumisena ja valmistellaanpa edelleen monet päätökset aina politiikkaa myöten ensin saunan lauteilla. Saunalla on henkisiä ja nimenomaan siveellisiä vaikutuksia, sillä alastomuus saunassa liittyy juuri puhdistautumiseen, ei yleensä seksuaalisuuteen.

Sekä Kaitaharjun (1992, 8-9) että Ehrnroothin (1996, 50) mukaan suomalaisten ’oma kuva’ on negatiivinen. Edellisen mukaan etenkin eurooppalaisia sivistyskansoja mittapuuna käytettäessä me näemme itsemme metsäläisinä, ”jotka vasta myöhäisenä ajankohtana ovat kömpineet synkkien korpien pimenoista eurooppalaiseen päivänvaloon, häikäistymään siellä kukoistavasta korkeasta

kulttuurista”. Ehrnrooth sanoo suomalaisilla olevan huono itsetunto, kateus, kaunamoraali, ahdistus, puurtaminen verissäpäin, huono viinapää, umpimielisyys, masentuneisuus, tankerous ja itsetuho. Kansallisuuden tutkimisessa vastaus saattaakin piillä itsemäärittelyssä, sillä Ehrnrooth mainitsee parikin tutkijaa, jotka ovat päätyneet tutkimaan suomalaisuutta itsemäärittelyn kautta ja luopuneet ”todellisen suomalaisuuden” etsimisestä.

2.3.1 Subjektivisten, sosiaalisten representaatioiden koodisto

Todellisuudessa suomalaisuutta sellaisenaan ei ole. Se liittyy aina joihinkin määrättyihin asioihin ja eri ihmisille eri asiat ilmentävät suomalaisuutta. Suomalaisuus on suorassa yhteydessä siihen, keitä me olemme, missä me olemme ja miten me olemme, eikä siihen suhtautuminen voi olla vain rationaalista, vaan siihen sisältyy myös valtavasti tunteita sekä henkilökohtaisia kokemuksia. Maailma ilman Berliinin muuria, Neuvostoliittoa ja maailma, jossa Suomi kuuluu Euroopan unioniin, on hyvin erilainen kuin vaikkapa maailma sotien jälkeisessä jälleenrakennusvaiheessa. (Hannula 1997, 8-9; ks. myös Anttila 1993, 108.) Siten ihmiset, jotka ovat eläneet aktiivisinta vaihettaan eri kausina kokevat suomalaisuuden eri tavoin, naiset ja miehet kokevat sen eri tavoin ja lopulta Suomen kaikki noin viisi miljoonaa asukasta kokevat sen eri tavoin. Anttila (1993, 112, 114) mainitsee tutkimuksen, jossa kolme erilaista kohderyhmää sana-assosiaatiomenetelmällä kuvasivat suomalaisuutta. Keskeisimmistä representaatioista ei juuri syntynyt erimielisyyttä. Parhaiten aihetta kuvasivat sanat, kuten ’itsenäisyys’, ’kotimaa’, ’työ’, koulu’ ja ’maanpuolustus’ eli kansallisen kasvun jäljet näkyivät edelleen. Tällaisten ensisijaisten representaatioiden ohella yhtä tärkeitä ovat niin sanotut toissijaiset seikat, kuten edellä kuvailut yhtenäisyyden muodot.

Kun vaikuttaakin siltä, että suomalaisuutta on mahdotonta määritellä täydellisen yleispätevästi, niin tärkeimmäksi seikaksi nousee yhteinen ymmärrys esimerkiksi siitä, mitä on humala ja saunominen tai millainen on Suomen koulu- ja maanpuolustusjärjestelmä. Sekä Anttila (1993, 115) että Virtanen (1994, 11) mainitsevat Mäkelän (1987), jonka mukaan ymmärrettävyys on tärkeämpää kuin samanmielisyys. Mäkelä sanoo: ”Suomalaisuus on niissä itseilmaisun säännöissä ja sisällöissä, joiden varassa suomalaiset ymmärtävät toisiaan”. Tämä yhteisymmärrys tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vaikkapa Lontoon kadulla on aivan normaalia vaihtaa muutama sana ihmisen kanssa, jonka on juuri kuullut puhuvan suomea, vaikkei sitä voisi kuvitellakaan tekevänsä Helsingissä. Samoilla linjoilla on myös Hannula (1997, 10-11), joka nojaa ajatuksensa Hobsbawmin (1994) näkökantaan. Sen mukaan kansalaisuus ei ole juridisesti selitettävissä eikä siten palaudu kieleen, synnyinmaahan,

asuinpaikkaan, uskuntoon tai rotuun, vaan se on tunne, tietoisuus johonkin ryhmään kuulumisesta eli esimerkiksi tietoisuus suomalaisuudesta.

Merkittävää on se, että tietyistä asioista tehdään kansallisia symboleja, esimerkiksi luonnosta tietty näkymä voidaan kohottaa kansallismaisemaksi. Jokainen aika tulkitsee symbolit tavallaan. Esimerkiksi sodissa säilytetty itsenäisyys tunnustetaan yleensä iästä riippumatta erääksi suomalaisuuden representaatioksi, mutta eri aikakausien ihmiset antavat sille erilaisia merkityksiä. Uusia asioita nostetaan symbolipääoman piiriin jatkuvasti ja nykypäivänä tämä hyvin usein tapahtuu populäärikulttuurin alueelta. (Kolbe 2005.)

2.3.2 Suomalaisuuden tulevaisuus

Ilmeisesti suomalaisuus ei määrittele suomalaista enää yhtä kattavasti kuin aikaisemmin. Suomalaisten identiteetit ovat individualisoitumassa. Yhdentyvässä maailmassa kansalliset kulttuurit ja kansalliset identiteetit heikkenevät, vaikkakin suomalainen ja esimerkiksi nigerilainen kulttuuri tulevat jatkossakin poikkeamaan toisistaan. (Anttila 1993, 124-125.) Joka tapauksessa suomalaisuus on Anttilan (1993, 131) mukaan jonkinasteisessa kriisissä. Perinteinen suomalaisuus ei ole enää seksikästä Euroopassa, mutta neutraali eurosuomalainen kelpaa kyllä. Hän (1993, 131-132) poimii suomalaisuudesta kuitenkin muutamia myönteisiä tekijöitä:

”1) Suomalaisuuden sosiaaliset representaatiot tarjoavat hyvän koodin keskinäiselle ymmärrettävyydelle. Suomalaisuudessa on sisältöjä, jotka kaikki suomalaiset voivat ymmärtää ja joiden avulla myös erilaisiin yhteiskuntaluokkiin ja alakulttuureihin kuuluvat voivat ymmärtää toisiaan.

2) Suomalaista ”sivilisoitumattomuutta” leimaa tietty välittömyys ja mutkattomuus. Jos sivilisaatio ei ole antanut riittävästi välineitä suomalaiselle kulttuurille, ei se ole myöskään sitä liaksi jäykistänyt.

3) Suomalaisuuteen liittyvää alkuvoimaisuutta (Esa Saarisen sanoin ”sikaenergiaa”) voidaan käyttää myös luovasti.

4) Ekologisen näkökulman keskeisyyden vuoksi suomalaisuuden sisällöt tarjoavat perustan luontoa ymmärtävälle elämäntavalle.

5) Vaikka suomalaisuuden representaatiot ovat hyvin miehisiä, modernisoituminen on myötävaikuttanut naisten suhteellisen itsenäiseen asemaan.”

1800-luvulla fennomaanien johtaja Yrjö Koskinen visioi suomalaisuuden siten, että Suomen kansa on yhtenäinen kokonaisuus vasta kun kuilu erilaisten kerrostumien, lähinnä sivistyneistön ja tavallisen kansan, välillä on umpeutunut. Näin tapahtuikin 1900-luvulla, mutta lama 1990-luvun alussa katkaisi enemmän tai vähemmän kehitystä. 1990-luvun alulla Virtanen (1994, 34-36) näki suomalaisuudelle kaksi mahdollista tulevaisuutta. Toista hän kutsui ”eliittien unioniksi” ja toista ”kansojen Euroopaksi”.

Edellisellä hän tarkoitti sitä, että talouslaman seurauksena kuilu eri yhteiskuntaryhmien välillä kasvaisi jälleen. Suomalaiset jakautuisivat menestyjiin ja häviäjiin, joista menestyjät muodostaisivat liiton ja omanlaisen kulttuurin Eurooppaan kun taas häviäjät jäisivät kyliinsä ja taajamiinsa syrjäytymään ja 1800-luku palaisi takaisin. (Virtanen 1994, 35-36.)

Jälkimmäinen tarkoittaa sitä, että vaikka talousalueet laajenevat niin kansojen ei tarvitse hajota. Itse asiassa näyttääkin siltä, että Euroopan eri etniset vähemmistöt, kuten baskit, pohjoisirlantilaiset, skotit, katalonialaiset ja niin edelleen vaativat jatkuvasti suurempaa autonomiaa eli kansallisuuden merkitys on edelleen suuri. Vielä 1800-luvulla Suomessa oltiin ensisijaisesti esimerkiksi hämäläisiä, savolaisia tai karjalaisia kun pian identiteetti sai ulottuvuuden ’suomalaisuus’. Nyt on kyse siitä, että identiteetti on saamassa vielä yhden kerroksen, ’eurooppalaisuuden’, lisää ja kenties joskus tulevaisuudessa vielä yhden, ’maailmankansalaisuuden’. Virtanen, ja häneen yhtyy myös Hannula, ei siis usko kansallisuuden katoamiseen. Se tulee jatkossakin pysymään perustana yhteisöllisessä organisoitumisessa, nyt perustana yhdytyvässä maailmassa. Hannula nostaa merkittäväksi tekijäksi edelleen menneisyyden. Maailma globalisoituu, mutta meillä on yhä menneisyytemme, historiamme – ne ainekset, jotka tekevät meistä meidät ja jotka luovat perustan olemassaolollemme. (Hannula 1997, 257; Virtanen 1994, 36-38.)

Suureksi käyttövoimaksi suomalaisten kansallinen voima on Kaitaharjun (1992, 102) mukaan kehittynyt kolmesti historiamme aikana. Sen käyttövoimaksi muuttuminen ei ole itsestään selvää, vaan se tulee jotenkin, vaikka tiedostamattomasti, kutsua käyttöön. Ensimmäinen kerta oli 1800-luvulla kansallisen heräämisen aikaan. Siihen tarvittiin kansan heräämisen lisäksi suurmiehiä johtamaan kehitystä eri elämän alueilla. Toinen kerta oli itsenäistymisen aika. Aika oli tuskaista, mutta ilman itsenäistymistä ei kansakunnan yhteistä tulevaisuutta olisi voitu alkaa rakentaa. Kolmas kerta oli itsenäisyyden säilyttäminen talvisodassa. On toiveita herättävää, että suomalaiset ja suomalaisuus ovat aina selvinneet kun niiden asema on ollut uhattuna tai muuten kriittisessä vaiheessa.

Eirik Hornborg (1963, 309) kirjoittaa teoksensa Suomen historia viimeisessä kappaleessa: ”Suomen kansa on osoittautunut suureksi suurissa ja pieneksi pienissä asioissa. Kielteisistä piirteistä huolimatta ei sen vuoksi näytä olevan syytä epäillä sen tulevaisuutta.”

2.4 Suomen koululaitoksen kehitys

Suomi kuului keskiajalla Ruotsin valtakuntaan ja samalla Roomasta johdettuun eurooppalaisen yhtenäiskulttuurin piiriin. Ensimmäinen katedraalikoulu eli tuomiokoulu perustettiin Turkuun luultavasti jo 1200-luvulla. Siellä saivat oppinsa kaikki kirkon ja valtakunnan virkoihin valmistuvat. (Iisalo 1988, 11; Syväoja 2004, 26.)

Valtakunnan ensimmäinen oppikoulujärjestys annettiin Syväojan (2004, 26) mukaan vuonna 1571. Vuonna 1649 julkaistun kuningatar Kristiinan koulujärjestyksen perusteella koulumuodot olivat alhaalta ylöspäin lukien: pedagogio (alempi triviaalikoulu), (ylempi) triviaalikoulu ja lukio. Ruotsin valtakauden viimeinen koulujärjestys on vuodelta 1724. (Ks. myös Isosaari 1969, 10-11.)

Uskonnon vaikuttaessa vahvasti kouluissa kalevalainen kulttuuri tahdottiin pakanalliseksi katsottuna tukahduttaa. Ruotsi halusi yhtenäistyä ja tämä johti Suomen oppisivistyksen ruotsinkielistymiseen. Suomen siirryttyä Venäjän keisarikuntaan kuuluvaksi suuriruhtinaskunnaksi kirkkojohtoinen yhtenäiskulttuuri jatkui. Koulut olivat yhä kirkon tiukassa valvonnassa ja niiden tarkastus kuului piispan tehtäviin. (Syväoja 2004, 26-27.)

Kansan koulutus rajoittui Syväojan (2004, 27-28) mukaan kirkossa pidettyyn jumalanpalvelukseen ja senkin kieli oli latina, jota rahvas ei ymmärtänyt. Osa saarnoista oli sentään kansankielellä. Valistus välittyi useasti vain seinämaalauksista ja puuveistoksista. Käännös tapahtui uskonpuhdistuksen myötä, kun Raamattua alettiin kääntää kansojen omille kielille. Suomessa näin kävi vuosien 1548 ja 1642 välisenä aikana. Perinteiseen elämänmenoon tottunut rahvas ei kaivannut lukutaitoa. Agricolan aapinen ei herättänyt edes uteliaisuutta. Tämän vuoksi kirkon piti määrätä muun muassa erilaisia rangaistuksia, jotta oppimista tapahtuisi.

1600-lukua on kutsuttu Suomessa koulutuksen vuosisadaksi. Turun akatemia perustettiin vuonna 1640. Oppikouluverkosto laajeni merkittävästi. (Kuikka 2001, 155.) Kirkollinen oppivelvollisuus alkoi Suomessa piispa Juhana Gezelius vanhemman toimesta. Sen opetusmenetelmät pohjasivat Johan Amos Comeniuksen ”luonnonmukaisuuden” menetelmään. Opetuksen tuli olla motivoivaa eikä oppimista saanut ohjata pelkkä rangaistuksen pelko. Tavoitteisiin kuului lukemaanoppiminen ja Lutherin Vähä Katekismuksen ulkoa opetteleminen. Lukutaitoa pidettiin välineenä oikean uskon oppimiseen ja sen säilyttämiseen. (Syväoja 2004, 28.) Kansanopetus oli maksutonta ja se tapahtui äidinkielellä. Käytännössä opettaminen tapahtui kinkereiden ja kiertokoulujen kautta. (Kuikka 2001, 157.) Oli muodostumassa järjestelmä, jossa oli oppivelvollisuuden keskeisiä lähtökohtia. Yleisen sivistysvälineen merkitystä sillä ei tosin vielä ollut (Syväoja 2004, 28).

Vastuu lasten opettamisesta annettiin vanhemmille kirkkolaissa 1686. Tarvittavia pakotteita alettiin soveltaa vasta 1700-luvun alkupuolella. Tämä johti siihen, että kyläkunta palkkasi jonkun yhteisössä asuvan henkilön lasten opettajaksi. Häntä kutsuttiin usein koulumestariksi. Viralliseen järjestelmään kuului lukkarinkoulu, joka monin paikoin muuttui pitäjänkouluksi. Yleisin opetuksen muoto oli kuitenkin edelleen kiertokoulu. Samaan aikaan myös kirkon tukema kotiopetus sivistä lapsia. (Kuikka 2001, 159-160; ks. myös Syväoja 2004, 28.)

Syväojan (2004, 28) mukaan usein esitetty ajatus siitä, että Agricolan ja Gezeliuksen aloittama kampanja teki Suomen kansasta lukutaitoisin jo ennen kansakoulun perustamista, lienee pitkälti keksitty traditio, jolla on haluttu yksinkertaisesti kuvata suomalaisen kirjasivistyksen alkua ja korostaa esi-isien toiminnan merkittävyyttä. Kirkolliset tekstit opeteltiin pääsääntöisesti ulkoa. Siitä huolimatta kyseiset herrat antoivat alun kansanopetukselle, jota oli kansakoulun muodossa hyvä jatkaa ja kehittää.

2.4.1 Kohti oppivelvollisuutta

Kansakouluopetus oli vireän keskustelun kohteena 1800-luvun alussa. Kansanopetuksen kehittämistä edellyttivät sekä kansallinen herääminen että taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin oloihin liittyvät kysymykset. (Lindström 2001, 28.) Yhtenä keskustelun aloittajana oli Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, joka perustettiin vuonna 1831. Se toimi tavallaan kansallisen projektin vetäjänä, joka ulotti toimintansa kulttuurin eri lohkoille. Kalevalan ilmestyminen vuonna 1835 oli osa tätä projektia. (Kuikka 2001, 162.) Suomalaisen kulttuurin oli mahdotonta kehittyä ilman

kansansivistystä. Kaikkien lasten opettamisen tarpeellisuutta alettiin korostaa. Ylimalkaisen kansansivistyksen kehittämisen sijasta alettiin puhua kansakoulusta, joka muodostaisi yhtenäisen koulumuodon. (Lindström 2001, 28; Syväoja 2004, 33-34.)

1840-luvulla haluttiin kehittää koulutusta lainsäädännön avulla. Vuoden 1842 asetus velvoitti perustamaan niin sanottuja sunnuntaikouluja, joiden tehtävänä oli antaa yleissivistävää opetusta ammattiopissa oleville nuorille. (Kuikka 2001, 162-163.) Oppikouluissa opetussisältöjen jälkeenjääneisyys alkoi keskusteluttaa korkeita kirkonmiehiä, kun uushumanistiset näkemykset puolsivat reaaliaineiden ja uusien kielten ottamista ohjelmaan. Tätä ennen tärkein oppiaine kouluissa oli uskonto. Vähäisten reaaliaineiden opetuksen sisältö oli usein kaiken lisäksi virheellistä. Asia korjaantui jonkin verran vuoden 1843 lukio- ja koulujärjestyksessä ja sen vuonna 1856 korjatussa versiossa. Siinä pyrittiin yhtenäiskoulutyyppiin. Pedagogion nimi muuttui alalkeiskouluksi, triviaalikoulusta tuli yläalkeiskoulu. Lukioihin ja yläalkeiskouluihin muodostettiin linjajako. Toinen suuntautui vanhaan latinakouluperinteeseen, joka oli tarkoitettu tuleville papeille ja humanistisille aloille suuntautuville ja toinen ammattialoille aikoville. Uusia oppiaineita olivat muun muassa historia ja suomen kieli. Toinen merkittävä uudistus oli oikeus perustaa tyttökouluja Suomeen. (Syväoja 2004, 27; ks. myös Isosaari 1969, 12-14.)

Lainsäädännön rinnalla keskustelu koulutuksesta ja oppivelvollisuudesta näkyi sanomalehtien palstoilla. J.V. Snellman aatteellinen julistus kohdistui niin yhteiskuntaan kuin sen instituutioihin. Snellmanin korosti suomalaisen kansallisuuden ja identiteetin vahvistamista. Samalla se loi uuden mallin kansanopetuksesta. (Kuikka 2001, 163.) Koulutuksen lähtökohtana tuli olla suomalainen sivistys ja kulttuuri. (Kuikka 2001, 163; Syväoja 2004, 34). Koulu oli yksi sen toteuttajista. Kansalaisyhteiskunta oli hahmottumassa. Kuitenkin 'hullu vuosi' 1848 lopetti keskustelun ja päädyttiin umpikujaan. Ulkomaiset vallankumousaatteet haluttiin pitää kurissa. (Kuikka 2001, 163.)

Uuden sysäyksen kansanopetukselle antoi keisari Aleksanteri II. Vuonna 1856 hän esitti suomalaisen yhteiskunnan kehittämiseksi viisi aluetta: ne olivat teollisuus, kauppa, liikenne, alempien virkamiesten palkat ja kansanopetus. Esityksen taustalla oli kaksi tekijää. Toinen oli kansanopetuksen kehittäminen kaikissa Venäjän osissa, johon Suomikin kuului ja toinen oli suomalaisten virkamiesten tekemä muistio kansanopetuksesta, jonka ehdotukset keisari otti huomioon. (Kuikka 2001, 163; Syväoja 2004, 31-34.) Keisari antoikin vuonna 1858 'armollisen julistuksen', joka johti lopulta kansakoululaitoksen syntyyn. (Halila 1949, 262-263.)

Kansanopetuksen tärkeimpänä muokkaajana pidetään Uno Cygnaeusta. Hänen mielestään kansakoulun tuli edistää todellista lukutaitoa kansan keskuudessa. Cygnaeus oli sitä mieltä, että kansakoulua järjestäviltä henkilöiltä vaaditaan kasvatusopillista sivistystä. Tämä oli samalla näpäytys teologisten näkökohtien ohjaamille tuomiokapituleille. Cygnaeuksen ajatukset tekivät vaikutuksen senaattiin ja hänet lähetettiin tutustumaan muiden maiden kansanopetukseen. Cygnaeuksen matka suuntautui Ruotsiin, Tanskaan, Itävaltaan, Sveitsiin ja Hollantiin. Suurimmat vaikutteet hän otti Sveitsistä, jonka malli antoikin suuntaviivat suomalaiselle kansakoululle. Cygnaeus piti tärkeänä, että ensimmäisten kansakoulujen aloittaessa toimintansa niissä olisi koulutetut opettajat. Näiden valmistusta varten perustettiin Jyväskylään seminaari vuonna 1863, jonka johtoon Cygnaeus asettui. (Syväoja 2004, 35-37; ks. myös Isosaari 1969, 18-19.)

Toukokuun 11. 1866 syntyi kansakouluasetus (Isosaari 1969, 19; Syväoja 2004, 34). Asetuksen hyväksymishetkellä oli maassa toiminnassa parisenkymmentä yksityistä uudentyyppistä kansakoulua. 1870-luvun alussa luku oli toistasataa. Asetuksen määrittelemä kansakoulu oli neliluokkainen yläkansakoulu. Maaseudulla alkuopetus jäi kotien ja seurakunnallisten koulujen tehtäväksi, mutta kaupungeissa toimi kunnallisia kaksiluokkaisia alempia kansakouluja. (Lindström 2001, 38.)

Vuonna 1872 uudistettiin myös oppikoululaitos, jota muutettiin vuonna 1883. Yläalkeiskoulu ja lukio yhdistettiin kahdeksanluokkaiseksi alkeisopistoksi, jonka nimi muuttui melko pian lyseoksi. Niiden rinnalle tuli korkeintaan neliluokkaisia reaali- ja tyttökouluja. (Syväoja 2004, 43; ks. myös Isosaari 1969, 24-26.) Uuden oppikoulujärjestyksen mukaan lyseon pohjana ei enää ollut alkeiskoulu vaan kansakoulu (Isosaari 1969, 28). Yläalkeiskoulun perinnettä jatkoivat vuodesta 1914 alkaen keskikoulut, joiksi nimettiin myös täysiluokkaisen oppikoulun alimpia luokkia. Kansakoulun tavoin oppikoululaitos laajeni ja suomalaistui nopeasti. (Syväoja 2004, 44.)

1905 säädettiin yläkansakoulun kahden alimman luokan oppimäärä oppikoulun pohjaksi. Tämä ei ollut kuitenkaan pakollista, vaan muunkinlainen pohjavalmennus hyväksyttiin. Ylempien sosiaaliryhmien lapset siis valmentautuivat yksityiskouluissa tai kotiopettajan johdolla. Tähän tuli muutos vasta 1950-luvulla. (Syväoja 2004, 44; ks. myös Isosaari 1969, 47)

Vuosien 1880 ja 1890 välisenä aikana kansakoulu eli voimakasta laajentumisvaihetta. Väestön määrä kasvoi voimakkaasti ja samalla yhä suurempi osuus ikäluokasta oli jäämässä kansakoulun ulkopuolelle. Jotakin piti tehdä asian korjaamiseksi. (Lindström 2001, 52.) Ratkaisuksi kehitettiin

koulupiirit, joihin maalaiskunnat jaettiin ylempiä kansakouluja varten. Niiden puitteissa kunta oli velvollinen perustamaan ja ylläpitämään kylliksi monta kansakoulua, jotta tilanpuute ei estäisi kouluun ilmoittautuneiden pääsyä kouluun. (Lindström 2001, 54-56; ks. myös Syväoja 2004, 40.) Piirijakoasetus julkaistiin asetuskokoelmassa 24. toukokuuta 1898. Piirijakovelvoitetta voidaan pitää merkittävänä askeleena kohti kaikkien kansalaisten ulottuvilla olevaa kansanopetusta, vaikka oppivelvollisuus ei toteutunutkaan siinä vielä laajassa mielessä kaikkia kouluikäisiä koskevana uudistuksena. (Lindström 2001, 58.)

Vaikka koulujen määrä alkoi lisääntyä merkittävästi, huomattiin kuitenkin hyvin nopeasti, että kouluun tulevien lasten määrä jäi yllättävän alhaiseksi. Esimerkiksi vuoden 1905 kansakoulukokouksessa todettiin, että vain vajaat 40 prosenttia 9-15-vuotiaista meni kansakouluihin, ja heistäkin suuri osa jätti koulunsa kesken. (Lindström 2001, 63.) Alettiin siis esittää varsinaisen oppivelvollisuuden säätämistä.

Oppivelvollisuutta perusteltiin niin tasa-arvokysymyksenä kuin yhteiskunnan lujana perustana. Myös kansantaloudelliset seikat nousivat tärkeinä esille. Senaatti perusti, keisarilta sen kummemmin lupaa kysymättä komitean valmistelemaan oppivelvollisuuslakia. Komitean puheenjohtajaksi valittiin Heinolan seminaarin johtaja Mikael Soininen. Soinisen komitean ehdotus loi pohjan oppivelvollisuudelle. Sen mukaan jokainen lapsi, sekä maalla että kaupungissa, on oppivelvollinen. Koulussa oli kuusi vuosiluokkaa, joista kaksi alinta muodosti alemman kansakoulun ja neljä ylintä vuosiluokkaa ylemmän kansakoulun. Kaupungeissa tuli olla lisäksi käytännöllisiin toimiin ja ammatteihin valmistava yksivuotinen jatko-opetusluokka. (Lindström 2001, 64-71.) Soinisen ehdotus hyväksyttiin eduskunnassa 1910 suurella enemmistöllä, mutta hallitsijan vahvistusta ei hankkeelle saatu, joten kansansivistyksen suuri kysymys jäi vielä kymmeneksi vuodeksi odottamaan ratkaisuaan. (Lindström 2001, 74-76; Numminen 2001, 106.)

Seuraavan kerran oppivelvollisuuslakiesitys nousi esille maaliskuun vallankumouksen jälkeen 1917 (Lindström 2001, 80-81). Vielä piti kuitenkin selvittää, onko Suomella varaa ylläpitää kansakoulujärjestelmää. Prosessi kesti vielä kaikkiaan neljä vuotta, kunnes 15. päivänä huhtikuuta 1921 lait oppivelvollisuudesta ja kansakoululaitoksen kustannuksista vahvistettiin. Tämä merkitsi myös Soiniselle pitkien ponnistelujen päätöstä. ”Kansakoulu joka kylään” oli ollut hänen tunnussanansa jo 30 vuotta. Nyt ei ollut enää esteitä sen toteutumiselle. (Lindström 2001, 85; ks. myös Isosaari 1969, 66-68)

Oppivelvollisuuslaki tuli panna täytäntöön maalla korkeintaan 16 vuoden kuluessa lain voimaan astumisesta eli elokuun 1. päivään 1937 mennessä ja kaupungeissa viiden vuoden kuluessa eli vuoteen 1926 mennessä. Vaikeissa oloissa toimivalle kunnalle saatettiin myöntää jopa 21 vuoden täytäntöönpanoaika. (Lindström 2001, 85.) Varsinkin alkuvuosina oppivelvollisuuden täydellinen toteuttaminen kävi hitaasti erityisesti harvaan asutuilla seuduilla maan itä- ja pohjoisosissa, joissa varattomuus ja pitkät koulumatkat olivat koulunkäyntiä vaikeuttamassa. (Lindström 2001, 95.) Täyttä koulutuksellista tasa-arvoa saatiin siis vielä odottaa. Harvaan asutulla seudulla oli usein tyydyttävä supistettuun kouluun eli koulussa toimi vain yksi opettaja ja alakansakoulun oppilaat opiskelivat vain osan vuotta (Syväoja 2004, 57, 76).

Oppivelvollisuuden toimeenpanon riittävän valvonnan puuttuessa jäi moni kouluikäinen vaille koulusivistystä. Vielä sotien aikana 1939-1945 armeijassa Suomen miehistä saadut kokemukset osoittavat usein hämmästyttävää takapajuisuutta. Sotainvalidien parissa tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että tutkituista miehistä kokonaan koulua käymättömiä tai vain alakansakoulun käyneitä oli noin 7 prosenttia ja vain osan yläkansakoulua käyneitä yli 13 prosenttia. ”Vaikka oppivelvollisuus oli ollut voimassa jo yli 20 vuotta, oli viidesosa miehistä vaille oppivelvollisuuden määräämää koulusivistystä. Kuitenkin ’talvisodan ihmeeseen’, yhtenäiseen puolustushenkeen, oppivelvollisuus ja kansakoulut ovat vaikuttaneet suuresti.” (Lindström 2001, 95-96.)

Kouluolojen parantamiseksi alettiin vuodesta 1946 perustaa maaseudulle kunnallisia keskikouluja joilla kansakoulun jatko-opetusta tehostettiin (Kuikka 2001, 174). Vaikka elettiin sodan jälkeisiä niukkoja aikoja, lisättiin vuonna 1948 seitsemäs oppivuosi niihin kansakouluihin, joissa ei ollut päiväjätkokoulua. Koko maassa jatko-opetus kehitettiin vähitellen kaksi-, jopa kolmivuotiseksi päiväkouluksi. (Syväoja 2004, 59.)

2.4.2 Kohti peruskoulua

Vuoden 1957 kansakoululaki pyrki kokoamaan erilliset säädökset yhdeksi kokonaisuudeksi. Kansakoulun rakenne yhtenäistyi. Seitsemän ja kahdeksan vuotiaiden opetukseen erikoistunut alakansakoulu jäi pois, kun se ja yläkansakoulu yhdistettiin ’varsinaiseksi kansakouluksi’. Jatko-opetustehtävää tuli suorittamaan kansalaiskoulu. (Kuikka 2001, 174; ks. myös Syväoja 2004, 77; Isosaari 1969, 90.) Kansakoulu oli nyt kuusivuotinen ja jatko-opetustehtävää toteuttava kansalaiskoulu kaksivuotinen, mutta jos tämä oli yksivuotinen, kansakoulu oli seitsenvuotinen.

Pääosin oppivelvollisuuskouluna toimiva kansakoulu oli kahdeksanvuotinen. (Kuikka 2001, 174-175.)

Keskustelu yhtenäiskoulusta kävi kiivaana 1960-luvulla. Yhtenäiskoulujärjestelmä antaisi entistä paremmat mahdollisuudet toteuttaa alueellista tasa-arvoa. Eduskunta otti asiaan selkeän kannan marraskuussa 1963, jolloin se hyväksyi ponnin, jossa se edellytti koululaitoksen uudistamista yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti. (Kuikka 2001, 175.) Kansakoulun ja oppikoulun muodostama kaksijakoinen sääty-yhteiskuntaan sidottu yleissivistävä koulu korjasi itse itseään siten, että oppikoulu laajentui joustavasti yli puolen ikäluokan kouluksi. Tämä johti lopulta koulumuotojen yhdistämiseen. (Numminen 2001, 107.) Peruskouluasetus annettiin 26. kesäkuuta 1970 (Nurmi 1989, 153). Vuonna 1972 alkoi virallinen 9-vuotiseen peruskoulujärjestelmään siirtyminen. Se tapahtui viiden vuoden kuluessa vähitellen, alueittain pohjoisesta etelään edeten. (Numminen 2001, 107; Syväoja 2004, 278.)

2.5 Opetussuunnitelma

Hirsjärvi kuvaa opetussuunnitelmaa seuraavasti: ”Opetussuunnitelma on etukäteissuunnitelma kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet -- Koulun opetussuunnitelma ohjaa opettajia järjestämään tarkoituksenmukaisia oppimistilanteita”. (Hirsjärvi 1983, 132.)

Opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä hyvin monesta eri suunnasta. Toisaalta voidaan todeta kuten Kari: ”Opetussuunnitelma on hyvin tärkeä työkalu ja ohjekirja opettajalle. Sen avulla hän tekee omassa koulussaan ja luokassaan parhaansa ohjatessaan oppilaiden oppimista ja kehittymistä tasapainoisiksi persoonallisuuksiksi. Opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitepohdinnat ovat ohjenuoria opetustyölle.” (Kari 1994, 86.)

Samalla Kari kuitenkin jatkaa: ”Opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuus on aina myös yhteiskunnan huoli. Tulevan polven kansalaisilla täytyy olla valmiuksia, joilla he voivat palvella maataan ja jopa koko maailmaa. Muutenkin koulun ylläpitäjä edellyttää aiheellisesti, että koulunkäyneet kansalaiset ovat kaikin puolin yhteiskuntakelpoisia myös asenteiltaan. Tämän takia

myös toteutetun opetussuunnitelman valvonta on aina kuulunut tavalla tai toisella kouluviranomaisten tehtäviin.” (Kari 1994, 86.)

Malinen (1992, 25) toteaa, että opetussuunnitelmakomitean mietinnön 1970 mukaan opetussuunnitelma on koulutusta säätelevä ohjelma, jossa määritellään oppilaiden kehitysprosessin sekä kasvatusta- ja opetustoiminnan tavoitteita, sisältöjä ja muotoja.

2.5.1 Opetussuunnitelmamalleja

Opetussuunnitelmia tiedetään laaditun jo antiikin ajoista lähtien. Hirsjärven (1983, 132) mukaan vanhimpia kirjoitettuja opetussuunnitelmia olivat antiikin Rooman trivium ja kvadrivium. Opetuksen suunnittelun teoreettinen selvittely alkoi Malisen (1992, 11) mukaan vasta 1800-luvulla, jolloin saksalainen J.F. Herbart muodosti opetusopin jakaen sen kahteen osaan: opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Herbartin kehittämää järjestelmää kutsutaan Lehrplan-malliksi. Se tarkoittaa opetussuunnitelmien laadintaa niin, että esitetään oppiaineet tavoitteineen sekä opetussisältöineen. Herbartin opetussuunnitelmaopissa suunnittelu on ainejakoista ja näin muodostetaan pohjaa eri oppiaineiden systemaattiselle opetukselle. Samalla Herbartin mielestä opetussuunnitelma tuli rakentaa vahvistamaan lapsen luonnollisia kiinnostuksen kohteita. Lehrplan on usein suomennettu sanalla lukusuunnitelma. (Malinen 1992, 11-12, ks. myös Iisalo 1988, 157.) Malli on ollut käytössä muun muassa oppikouluissa ja on edelleenkin käytössä, kun suunnitelmassa keskeisissä asemissa ovat tuntijako ja oppimäärät (Malinen 1992, 13).

Toinen opetussuunnitelman malli rantautui Suomeen 1900-luvun alkupuolella. Tämä malli oli saanut vaikutteita USA:sta John Deweyn kasvatustieteestä. Malisen mukaan Deweyn käsitys opetussuunnitelmasta perustui lapsen kokonaiskehityksen kuvaamiseen. Englanninkielinen nimitys ’curriculum’ tulee sanasta elämänkaari (curriculum vitae), joka kuvaa tätä lapsen kokonaiskehitystä. Curriculum tarkoittaa lapsen oppimiskokemusten suunnittelua. Dewey piti tärkeänä sisällyttää opetussuunnitelmaan myös toiminnan kuvausta, eikä hän halunnut sitoa opetussuunnitelmaa välttämättä ainejakoiseen opetukseen vaan yleensä lasten elämään. (Malinen 1992, 13.) Opetussuunnitelma oli Karin (1991, 79) mukaan tehtävä lapsen kehityskaarta myötäileväksi oppimiskokemusten sarjaksi. Käytännön ratkaisut opetussuunnitelmassa olivat tärkeämpiä kuin systemaattinen tavoitteenasettelu. Curriculum-malli ottaa lähtökohdaksi oppilaan elämäntilanteen oppimiskokemusten suunnittelussa.

2.5.2 Opetussuunnitelman eri tasot

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella eri suunnista. Malisen (1992, 23) mukaan opetussuunnitelmaa tarkasteltiin aluksi didaktiikan (opetusopin) osana ja se liitettiin opetusprosessin suunnitteluun. Tästä Malinen esittelee esimerkkinä Deweyn mallin, jossa opetussuunnitelmaan vaikuttavia tekijöitä eli determinantteja ovat oppilas, oppiaines ja yhteiskunta. Opettaja on näiden kolmen determinantin keskellä tasapainottavana tekijänä. Olosuhteista riippuen determinantit painottuvat eri tavoin niin, että voidaan erotella yhteiskuntapainotteinen, oppilaspainotteinen ja tiedonalapainotteinen opetussuunnitelma. Curriculum-mallinen opetussuunnitelma on lähinnä oppilaspainotteinen ja Lehrplan-mallinen tiedonalapainotteinen.

Toinen tapa jakaa opetussuunnitelma eri tasoihin on tarkastella sen toteutumista. Tällöin voidaan erottaa 'tarkoitettu' (etukäteen kirjoitettu) opetussuunnitelma, 'toimeenpantu' (opettajien toteuttama) opetussuunnitelma ja 'toteutunut' (oppilaiden kokema) opetussuunnitelma. (Lahdes 1997, 68.) Tätä mallia käytetään silloin, kun halutaan tietää, miten opetettu ja opittu sisältö kohtaavat. Lahdeksen mukaan ideaalitilanne olisi, että kaikki kolme opetussuunnitelman tasoa vastaisivat täysin toisiaan. Näin kuitenkin tapahtuu harvoin. Oppilaat eivät opi kaikkea, mitä pitäisi oppia ja oppivat sitä, mitä ei pitäisi. Tätä kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi.

Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sellaisia kouluopetuksen vaikutuksia, joita ei ole varsinaisesti tarkoitettu tai suunniteltu. Yleensä nämä vaikutukset koetaan negatiivisina, kuten oppilaiden odotuttamisena ja sukupuolten eriarvoisena kohteluna. Toisinaan siitä on kuitenkin myös positiivisia vaikutuksia, kuten joustavuuden oppimista suurissa ryhmissä. (Broady 1986)

2.5.3 Opetussuunnitelmien kehitys Suomessa

Ensimmäisenä opetussuunnitelma -käsitteen Suomessa otti käyttöön professori Mikael Soininen, joka käytti sitä opetusopin kirjoissa, joista ensimmäinen ilmestyi vuonna 1901. Opetussuunnitelman nimitystä käytettiin aluksi kansakoulua varten laadituissa opetussuunnitelmissa, ensiksi vuonna 1909 julkaistussa aistivälliskoulujen opetussuunnitelmassa. (Malinen 1992, 11.)

Käytännön opetustyössä ei vielä tämän vuosisadan alussa puhuttu opetussuunnitelmista. Kansakoulunopettajien työsuunnitelmina toimivat seminaarien mallikoulujen suunnitelmat. Oppikouluissa taas olivat käytössä vuoden 1872 koulujärjestyksen mukaisesti eri aineiden tuntijako ja oppimäärät. Opetussuunnitelman käsite yleistyi kansakouluissa 1920-luvulla, sen jälkeen kun professori Soinisen johdolla toimineen komitean mietintö 'Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma' oli valmistunut vuonna 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma oli systemaattisesti ja ainekohtaisesti laadittu opetussuunnitelma ja näin ollen Lehrplan-mallin mukainen. (Malinen 1992, 12-14.) Suunnitelma oli maatalousvaltainen ja uskonnollis-isänmaallinen, mutta myös väljä ja koulukohtainen (Rinne 1984, 308-310).

Soininen jakoi Iisaloon (1988, 163) mukaan aikansa opetusaineet herbartilaisittain neljään ryhmään tärkeysjärjestyksessä:

- 1) Historiallinen aineryhmä (uskonto, historia ja kaunokirjallisuus)
- 2) Luonnontieteiden ryhmä (luonnontieto, luonnonhistoria ja maantieto)
- 3) Taideaineet (piirustus, käsityöt ja laulu)
- 4) Muodollisten aineiden ryhmä (matematiikka, kielet)

Opetussuunnitelman laadinnassa ei ollut vain kyse sopivien opetusaineiden valinnasta, vaan aineiden sisällöt tuli olla sellaisia, joihin oppilas saattoi kohdistaa harrastuksensa, eli miellejoukot, jotka jäsentyivät ja saivat täydennykseksen uusia mielteitä. Lisäksi Soinisen mukaan opettajan ei tarvinnut alistua kirjan tietojen välittäjän rooliin, vaan sen tuli olla nuoren persoonallisuuden kasvun kehittäjä. (Iisalo 1988, 155, 163, 169.)

Rinnan Soinisen mallin kanssa kehittyi myös Deweylta peräisin oleva kokonaisopetuksen ajattelu, joka näkyi jo 1920-luvulla Aukusti Salon alakoulun opetusta koskevissa suunnitelmissa. Ne olivat jo selkeästi curriculum-mallin mukaisia. (Malinen 1992, 14.) Tosin siinä vaiheessa, kun kansakoulun neljästä alimmasta luokasta tuli oppikouluun valmistava koulu, kauniit ajatukset curriculum-tyypistä jäivät pitkiksi ajoiksi syrjään. Tämä merkitsi opetuksen muuttumista selvästi ainekohtaiseksi ja oppikouluun pääsyyn tähtääväksi (Kari 1991, 79.)

Kansakoulun opetussuunnitelmalle saatiin uusi perusrakenne vuonna 1952. Tällöin ilmestyi kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön toinen osa. Komitean sihteeri Matti Koskeniemi oli jo vuonna 1944 julkaissut kirjan 'Kansakoulun opetusoppi', joka oli selvästi rakennettu curriculum-mallin pohjalle. Niinpä Soinisen opetusoppihin pohjautuva herbartilainen

didaktiikka jäi vähitellen syrjään kansakoulussa, vaikka se säilytti asemansa edelleen oppikoulussa. (Malinen 1992, 14.)

1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö korostaa Karin (1991, 79) mukaan curriculum-tyyppistä, oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen tähtäävää ja koulutasolla tapahtuvaa, opettajien pedagogiseen vapauteen nojaavaa suunnittelua. Yleisiksi periaatteiksi mainittiin erityisesti, että koulun tavoitteena tulee olla oppilaille myöhemmin elämässä tarpeelliset ominaisuudet ja valmiudet ja että oppilaan kehitystila tulee ottaa huomioon.

Kokonaisperiaate otettiin käyttöön alaluokilla 1-2 tai 1-3. Ympäristöoppi toimi runkoaineena ja muut asiat integroitiin siihen. Kolmannesta tai neljännessä luokasta eteenpäin vaadittiin myös rinnastusta oppiaineiden välillä, mutta koulutyöskentely oli organisoitu ainejakoisesti. Käytännössä tämä johti oppimääräsuositusten melko tarkkaan noudattamiseen, ja usein asiat opetettiin myös oppikirjojen määräämässä järjestyksessä. Oppikouluun pääsemisen paine tehosti entisestään Lehrplan-tyyppisen opetussuunnitelman toteuttamistarvetta erityisesti luokilla 3-4. Myös opetussisältöjen määrä pyrki kasvamaan kasvamaan oppikirjoissa. (Kari 1991, 80.)

Hallinnollista ja pedagogista suunnittelua ei ole koskaan haluttu erotella, vaan pyrkimyksenä on ennemminkin niiden yhdistäminen. Kansakoulussa ja oppikoulussa hallinnollisesti vahvistetut opetussuunnitelmat olivat kuitenkin lähinnä Lehrplan-mallin mukaisia, mutta opettajan itsenäinen opetustyön suunnittelu tapahtui curriculum-ajattelun mukaisesti. (Malinen 1992, 14-15.)

Peruskoulun opetussuunnitelman rakennetta valmisteltiin vuosina 1965-66 koulunuudistustoimikunnassa. Tämän toimikunnan mukaan tarvittiin peruskoulun yläasteelle opintojen eriyttämistä varten eräisiin oppiaineisiin tasokurssit sekä melkoisesti valinnaisaineita. Siirtyminen peruskoulujärjestelmään tapahtui vaiheittain vuosina 1972-77 alkaen Pohjois-Suomesta. Siirtyminen tapahtui aluksi 1.-5. luokilta yhdellä kertaa. Niinpä peruskoulun opetussuunnitelma oli käytössä kaikissa kunnissa koko peruskouluasteella vasta 1980-luvun alussa. (Malinen 1992, 15-16.)

Peruskoulun opetussuunnitelma oli kaksiosainen. Ensimmäinen osa kuvaa yleisiä tavoitteita. Se oli selvästi curriculum-ajattelun mukainen ja siinä näkyivät amerikkalaisen ”modernin” suunnittelun vaikutukset. Toinen osa sisälsi ainekohtaiset tavoitteet ja oppimäärät, mikä taas oli tyyppillisesti Lehrplan-mallin mukaista. Mietintö oli laadittu alun perin suositukseksi kunnille kuten kansakoulun

aikanakin, mutta kouluhallitus vahvisti kuitenkin peruskoulun opetussuunnitelman kaavan vuonna 1972 noudatettavaksi kaikissa kunnissa. Sen mukaan kaikissa peruskouluissa tuli noudattaa samoja tavoitteita sekä yhtenäistä tuntijakoa ja oppimääriä. Näin haluttiin yhtenäistää peruskoulun toteuttamista sekä helpottaa kuntien suunnittelutyötä. Tämä johti pian siihen, että kouluhallituksen tiedotuslehdessäkin puhuttiin valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. (Malinen 1992, 16.)

Koulu-uudistuksen keskeisiä periaatteita oli se, että tietoisesti otettiin huomioon näkemys oppilaan kokonaispersoonallisuudesta ja siitä, että ihmisen maailma jäsenyy muulla tavoin kuin oppiaineiksi jakautuen. Uutta oli, että alettiin korostaa opetuksen yksilöllistämistä ja eriyttämiskäytäntöjä. Käytännössä tämä merkitsi muun muassa sitä, että oppilaan oli mahdollista toteuttaa omia tavoitteitaan, kun hänelle annettiin luokilla 7-9 mahdollisuus valita opinto-ohjelmaansa kieliä ja käytännönläheisiä aineita suuremmasta ainejoukosta. Samoin komitean esitysten mukaan jatko-opintojen kannalta tärkeissä aineissa (kielissä ja matematiikassa) opiskelu organisoitiin tasokursseiksi oppimisvalmiuksien mukaisesti. (Kari 1991, 80.)

Opetussuunnitelman perusteissa uuden peruskoulun tavoitteet hahmotettiin niin monipuolisesti, että opetussuunnitelman määrittämistä pelkästään oppiainepohjalta pidettiin aivan liian kapea-alaisena. Tärkeintä oli tuntea opetussuunnitelman tavoitteet ja periaatteet. Koulun ensisijaisena tehtävänä nähtiin virikkeiden tarjoaminen oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle. Komitea esitti, että ala-asteella ovat etusijalla oppimisedellytysten ja tunne-elämän herkistämisen tavoitteet, keskiluokilla tiedonhankinta ja sosiaalistuminen ja yläasteella kasvaminen yhteiskunnan jäsenyyteen, yksilöllisen arvomaailman muotoutuminen ja omakohtaisten erityisharrastusten kehittäminen. (Kari 1991, 80-81.)

Opetussuunnitelman laadinta tuli peruskouluun siirryttäessä entistä keskusjohtoisemmaksi. Tuntijako ja ainekohtaiset oppimäärät olivat keskeisinä tässä suunnittelussa, vaikka opetussuunnitelmassa oli runsaasti pedagogisia ohjeita opettajille muun muassa opetuksen eheyttämisestä ja oppiaineiden integroinnista. Tämä johti moniin ristiriitoihin. Piti korostaa omaa suunnittelua, mutta samalla sitouduttiin entistä enemmän oppikirjoihin. Päätöksentekoa piti siirtää kouluille, mutta päätökset tehtiin valtakunnallisesti. Piti korostaa oppilaiden persoonallisuuden kehittymistä, mutta ainekohtaiset oppimäärät lisäsi tietopainotteisuutta. (Malinen 1992, 16-17.)

Opetussuunnitelman erilaiset käyttötavat ovat aiheuttaneet sen, että virallisenkin arvion mukaan opetussuunnitelma-käsitteen käyttö on epäyhtenäistä ja opetussuunnitelmien laadinta hajanaista.

Opetussuunnitelmia on edelleenkin laadittu pääasiassa hallinnon ja opetuksen ohjauksen tarpeisiin, kun taas didaktiikassa opetussuunnitelmia käsitellään oppilaan ohjausprosessin osana. Eräänä syynä opetuksen suunnittelun epäselvyyteen on ollut se, että 1970-luvulla otettiin opetussuunnitelmien laadinta entistä selvemmin koulutuspolitiikan välineeksi. Tähän tilanteeseen eivät sopineet enää opetuksen suunnittelun didaktiset mallit, sillä opetussuunnitelmia ei voitu laatia enää pelkästään koulun opetustilanteita varten. (Malinen 1992, 27.)

1970-luvun kääntyessä loppuun valtakunnalliseksi määrätyn opetussuunnitelman ongelmat kävivät entistä ilmeisemmiksi. Opettajat alkoivat turhautua siihen, että heidän ammattitaitoaan kahlittiin valtakunnallisella opetussuunnitelmalla. Näin aika muuttui ja vuonna 1985 syntyi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Vaikka suunnitelma oli edelleen hyvin ainekohtainen ja tavoitepainotteinen, löytyi suunnitelmasta kuntakohtaisia osia, jotka sai suunnitella paikallisesti. Näin opettajat otettiin mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Samalla alkoivat viritä ensimmäiset ajatukset koulukohtaisista opetussuunnitelmista. Pian saavutettiinkin tämä taso, kun Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 julkaistiin. Valmistelutyössä oli mukana monia tahoja aina kulttuurin tuntijoista vanhempainliittoon. Suunnitelman pääpaino suunnattiin yleisiin kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin asioihin ja oppiainekohtainen tarkastelu sai vain pienen huomion. Näin uudistus ohjasi koulut valmistamaan itse omat opetussuunnitelmansa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 51-53.)

Opetussuunnitelmalla on nyt joka tapauksessa vakiintunut asema opetuksen suunnitteluprosessissa. Itse käsitettä opetussuunnitelma on vaikea määritellä yhdellä lauseella, sillä se on mukana suunnitteluprosessin eri vaiheissa ilmentyen eri tavoin. ”Curriculum is not a concept; it is a cultural construction.” Näin kuvailee Shirley Grundy (1987, 5) opetussuunnitelman luonnetta. Hän vertaa opetussuunnitelmaa asuntoon. Sillä on minimivaatimukset piirustusten hyväksymisvaiheessa ja siitä voidaan puhua ennalta, mutta vasta toiminnassa se nähdään elävästi. Opetussuunnitelmaa voidaan ajatella paperina, jolloin puhutaan opetussuunnitelman laadinnasta tai rakentamisesta. Toisaalta sitä on syytä tarkastella prosessina, jossa oppilas ja opettaja ovat vuorovaikutuksessa toteuttaakseen koulutuksen tavoitteita. (Malinen 1992, 27-28.)

2.5.4 Opetussuunnitelmat suomalaisuuden näkökulmasta

”Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat muodostavat sen perustan, jolta Suomessa yhteiskunnan toimesta koko suunnitelmallista kulttuurisiirtämis- ja muokkaamisprosessia pyritään ohjaamaan”. Kukin opetussuunnitelmakomitea itse määrittää, minkä kokee tärkeänä kulttuuriperinteestä siirrettäväksi ja muokattavaksi. Kansallamme on tietyt ihanteet ja tavoitteet, jotka peilautuvat opetussuunnitelmaan. Kasvatuksella on oma osansa kulttuuriperinteen siirtäjänä ja muokkaajana ja opetussuunnitelma ilmaiseekin kasvatuksen ja kulttuurin välistä dynamiikkaa. (Rinne 1984, 4.)

Vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma oli ensimmäinen varsinainen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma. Ennen tätä maa oli jakautunut itsenäistymisen jälkeisen sodan takia kahtia ja ensimmäistä maailmansotaa seuranneen radikalismien vastavoimana alkoi oikeistolaistuminen. Hallituksessa päädyttiin porvarilliseen yhteistoimintaan. Aikansa vallitsevat piirit näkivät opetussuunnitelmatyössä velvollisuudekseen uuden konseksuksen kasvattamisen ja kansamme ulkoisen koskemattomuuden. Näin Rinne olettaa opetussuunnitelman keskeisiksi teemoiksi muodostuneen voimakkaan yhteisen edun ja isänmaallisuuden korostamisen. (Rinne 1984, 122-126.)

Vuoden 1925 opetussuunnitelman painopiste on kotiseudussa. Historiassa ja maantiedossa vallitsee vahva Suomi-keskeisyys. Keskeisesti esillä ovat myös isänmaallisuus ja kotiseuturakkaus sekä maahenki. Kansainvälisyys ei juuri tule esille. Venäjältä irtautuminen ja kansalaissota aiheuttavat isänmaallisen nationalismien korostumisen sekä rauhankasvatuksen torjumisen. (Rinne 1984, 318.)

Ehkä voimakkain ilmaus siirtymisestä entistä painotetummin isänmaallisuuden ja Suomen aseman korostamiseen on yleisen historian siirtäminen lähes kokonaan syrjään historian opetuksesta ja sen korvaaminen Suomen historialla. Maantiedossa on komitean kanta historian tavoin Suomi-keskeinen. Merkittävää on Euroopan ja Venäjän osuuden huomattava supistaminen Suomen hyväksi. Lukukirjoissa ja lukemisessa keskeisenä on eettillis-kasvatuksellinen tehtävä. Tavoitteena on ihanteellisen ja isänmaallisen hengen virittäminen oppilaisissa. (Rinne 1984, 309-310.)

1952 valmistui Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Poliittinen ilmapiiri oli kääntynyt sotien jälkeen täysin vastakkaiseksi. Elettiin vasemmistosuuntauksen merkeissä. Esiin nousi ajatus

oppimisesta elämää ja yhteiskuntaa varten samalla kun historiallinen tilanne ajoi miettimään kansainvälisen yhteistyön kysymyksiä. (Rinne 1984, 128-132.)

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa kotiseutu vaihtuu isänmaahan, kansalaisuuteen, vaikka kotiseutua vielä korostetaankin (Rinne 1984, 312). Opetussuunnitelma on siis vieläkin vahvasti Suomi-keskeinen, mutta vaatii jo oppilailta kykyä eläytyä eri maiden kansalaisten asemaan. Opetussuunnitelma korostaa myös luottamuksellisten suhteiden merkitystä eri kansojen välillä, erityisesti naapurimaiden. Sotien syitä ei opetussuunnitelmassa vaadita esitettäväksi. (Rinne 1984, 318.)

Sekä historiassa että maantiedossa keskitytään omaan maahan. Muihin valtioihin tehdään katsauksia lähinnä viittauksina. Äidinkieli liitetään kansankulttuuriin ja perinteiden vaalimiseen. Tähän liittyy muun muassa kansanrunouden osuuden lisääminen. (Rinne 1984, 314.)

Siinä missä Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma ja Kansakoulun opetussuunnitelman syntyprosessit ajoittuvat sodan molemmiin puolin, on Peruskoulun opetussuunnitelma ensimmäinen itsenäisen Suomen historiassa täysin rauhanomaisissa olosuhteissa syntynyt oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma (Rinne 1984, 132). Opetussuunnitelman tavoitteena oli saada kaikille yhteinen yleissivistys kuitenkin siten, että täytettäisiin peruskoulun opintojen jälkeisten opintojen esittämät vaatimukset. Samoin haluttiin huomioida erilaiset opiskeluedellytykset. Koulun keskeisimpänä tehtävänä nähtiin kulttuuritradition kannalta edellisten sukupolvien luoman kulttuuriperinnön siirtäminen tuleville sukupolville. (Rinne 1984, 135.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa isänmaa vaihtuu maailmaan. ”Vastuu perheestä ja lähimmäisistä on nykyisin laajentunut koko maailmaa koskevaksi” (Komiteamietintö 1 1971, 23). Yhdistyneiden Kansakuntien ajatukset peilautuvat opetussuunnitelmaan. Kansainväliset katastrofit nousevat esille huolenaiheina ja uhkina. Tavoitteeksi kohoaa rauhantahtoinen, solidaarinen kansalainen, jolle tärkeitä ovat ennen muuta kaikki heikommassa asemassa olevat ihmiset ja kansat. Uskonnolliset kansojen heikkomuuden selitykset tuomitaan ja ehdotetaan eriarvoisuuden syiden analysointia, mitä ei Rinteen mukaan kuitenkaan opetussuunnitelmassa esitetä. (Rinne 1984, 318.)

Historian opetuksen painopistettä siirretään uusimpien vuosisatojen suuntaan. Koska yleismaailmalliset näköalat saivat lisää huomiota, myös muiden mantereiden yhteiskunta- ja kulttuurikehitykseen tutustutaan. (Komiteamietintö 2 1976, 216.) Maantiedon yhtenä tavoitteena on

antaa oppilaille selvä kuva itsenäisestä Suomen valtiosta, herättää oppilaissa kiintymystä Suomen luontoon ja kansaan, ymmärrystä sekä arvontoa toisia kansoja kohtaan ja siten saada oppilaat edistämään yhteistyötä Suomen kansan ja toisten kansojen välillä (Komiteamietintö 2 1976, 195).

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa korostetaan niin kansallista identiteettiä ja kansallisten arvojen ja kulttuurin vaalimista ja vahvistamista kuin oppilaan ohjaamista kansainvälisyyteen ja suvaitsevaisuuteen. Kansallisina arvoina ja kulttuurina esiin tuodaan historiallisen kehityksen muovaama kokemus- ja arvomaailma, työn ja toimeliaisuuden tulokset sekä henkiset arvot niin kulttuurin kuin kielenkin alueella. Samalla oppilaita kasvatetaan maailmanlaajuisesta yhteisvastuuta aktiivisesti kantaviksi kansalaisiksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 12-13.)

Historiassa esiin tulee oppilaan ohjaaminen ymmärtämään oman aikansa ilmiöitä historiallisen kehityksen tuloksena. Samoin oman, paikallisen ja kansallisen kulttuurihistorian ja kulttuuriperimän ymmärtäminen on tärkeää. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 131.)

Maantiedossa asennekasvatuksen alueella tavoitteena on herättää oppilaissa kiintymys kotiseutuun ja omaan maahan sekä tietoisuus kuulumisesta Suomen kansaan. Samoin tavoitteena on vahvistaa oppilaissa ymmärrystä ja arvontoa vieraita maita, kansoja ja niiden kulttuureja kohtaan. Samoin korostetaan kansainvälisen arvannon, yhteistyön ja rauhan edistämistä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 165-166.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa puhutaan arvoperustan muutoksesta yhteiskunnallisten muutosten myötä. Esiin nousee ajatus kestävästä kehityksestä. Kansallisen kulttuuriperinteen vaaliminen sekä kansainvälisyyskasvatus vaativat uudenlaista identiteetin selkeyttämistä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-9.) Kansainvälisyyskasvatuksessa siirrytään askel eteenpäin edellisestä suunnitelmasta. Nyt puhutaan myös kansojen välisestä riippuvuudesta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 33).

Historia on jaettu yleiseen historiaan ja Suomen historiaan. Yleisessä historiassa keskitytään Eurooppaan ja lähinnä Suomen naapurimaihin. Suomen historiaan on mikrohistoriallinen tarkastelukulma eli tutustutaan paikalliseen historiaan sekä arkipäivän elämään eri aikakausina. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 95.)

Siinä missä vuoden 1985 opetussuunnitelma on perusteellinen ja kohtalaisen tarkka asiasisällöiltään, vuoden 1994 opetussuunnitelma on hyvin suurpiirteinen ja antaa ainoastaan suuntaviivoja kuntien ja koulujen omia opetussuunnitelmia ajatellen.

2.6 Isänmaallisuus opettajilla ja oppikirjoissa kansakoulussa

Suomen kansakoulu oli Syväojan (2004, 190.) mukaan syntynyt keisarillisen armollisuuden tuloksena, ja siksi sen toimintaan kuului lojaalisuus valtaistuinta kohtaan. Suomalaisuus sai näkyä, mutta vain omaa maata ihailevana patriotismina, ei itsenäisyyspyrkimyksenä. Sama henki paistoi Syväojan mukaan seminaareissakin. Edustaessaan asemiaan jatkuvasti parantelevaa keskiluokkaa, joutuivat opettajat useasti vedetyiksi yhteiskunnallis-poliittisiin harrastuksiin. Heiltä odotettiin kannanottoja maan asemasta, mutta samalla he pyrkivät välttämään asettumasta ylhäältä annettuja ohjeita vastaan. Seminaareista muodostui kuitenkin vähitellen suomalaisen nationalismin etappipaikkoja.

Toisena sortokautena myöntövyvyydasenteesta luovuttiin. Vuoden 1918 sodassa seminaariväen osallistumista valkoiselle puolelle pidettiin selviönä, vaikka jonkin verran seminaarien oppilaita oli punaistenkin puolella. Seminaarien miespuoliset opettajat ja oppilaat liittyivät suojeluskuntiin ja naisseminaareihin syntyi Lotta Svärd -osastoja. Talvi- ja jatkosotaan kansakoulunopettajat osallistuivat intomielisesti. Tästä on osoituksena kaatuneiden ja invalidisoituneiden opettajien suuri osuus. (Syväoja 2004, 191.)

Seminaarissa saatu isänmaallinen kipinä säilyi opettajilla. Koulussa puoluepolitikointi oli virallisesti kiellettyä, mutta isänmaallisuuden ja puoluepolitikoinnin epämääräinen raja ylittyi usein, mitä pidettiin sotien välisen ajan ideologisessa ilmapiirissä aivan luonnollisena. Kansakoulun kasvatus oli tehokkaasti isänmaallista venäläistämiskauden alusta jatkosodan loppuun. Se ilmeni koulun toiminnassa niin piilo-opetussuunnitelman kautta kuin aivan julkiopetuksenakin. Selkeimmin isänmaallisesti sävyttyneitä oppiaineita olivat uskonto, äidinkieli, historia ja maantiede. Uskonossa isänmaallinen sanoma tuli esiin opetuksen kautta. Muissa aineissa isänmaallisuus näkyi oppikirjojen aineksen valinnassa ja esitystavassa. (Syväoja 2004, 191-193.)

Erityisesti isänmaallisuus näkyi lukukirjoissa. Tästä on hyänä esimerkkinä Topeliuksen Maamme-kirja (1876), joka sai voimakasta kritiikkiä 1800-luvun lopussa. Kirjasta löytyy kuvausta kansan kahtiajakautumisesta suomen- ja ruotsinkieliseksi kansaksi, vaikka toisaalla siinä korostetaan Suomea kaksikielisenä maana ja yhtenä kansana. Samoin kirjassa on historiallisia tarinoita, joita on väritetty sadunomaisilla tarinoilla. (Syväoja 2004, 193-194.)

Venäläistämiskaudella kirja sai täysin päinvastaisen vastaanoton. Tällöin Maamme-kirjasta tuli todellinen oppikirjojen kesto-suosikki. Sitä käytettiin niin kansa- kuin oppikoulussakin aina 1900-luvun keskipaikkeille saakka. Kirjassa nousee vahvasti esiin isänmaallisessa juhlatyyliässä vuosikymmeniä myöhemmin viljelty kodin, uskonnon ja isänmaan yhteys. Maamme-kirjasta muodostui isänmaallisuuden kulttikirja. (Syväoja 2004, 194.)

Lukukirjojen sanomaa täydensivät lasten- ja nuortenkirjat, joita hankittiin oppilaskirjastoihin. Kirjojen aiheet liikkuivat usein ihannetasolla, etenkin suomalainen sotasankaruus oli korkeassa kurssissa. Kun poliittinen ja kulttuurinen ilmapiiri muuttui sotien jälkeen, siihen asti vallinnut idealismi kyseenalaistettiin. Esille pääsivät näkemykset, joiden valossa Suomi ei suinkaan ollut onnena vaan yhteiskunnallisten vastakohtien ja muiden ongelmien maa. Muutos ei kuitenkaan näkynyt kansakoulun lukukirjoissa, koska lapset haluttiin vielä pitää erillään heitä myöhemmin odottavista ongelmista. Sen sijaan muutos näkyi uusissa nuortenkirjoissa. Niiden henkilöt elivät arkimaailmassa ja aitous tuli paremmin esiin. (Syväoja 2004, 195-196.)

Maantieteen ja historian opetuksessa tärkeänä opetusmateriaalina toimivat kuvataulut. Niiden kuvat olivat pääsääntöisesti hyvinkin isänmaallisia ja niissä kuvattiin maisemia, joita myöhemmin alettiin myös nimittää kansallismaisemiksi. Kuvataulujen isänmaallisesta annista vastasi tärkeänä osana opettaja. Hän päätti mihin sävyyn kuvia esiteltiin ja mitä asioita kuvista korostettiin. (Syväoja 2004, 196-204.)

3 Tutkimusongelmat ja teoreettinen viitekehys

3.1 Tutkimusongelmat

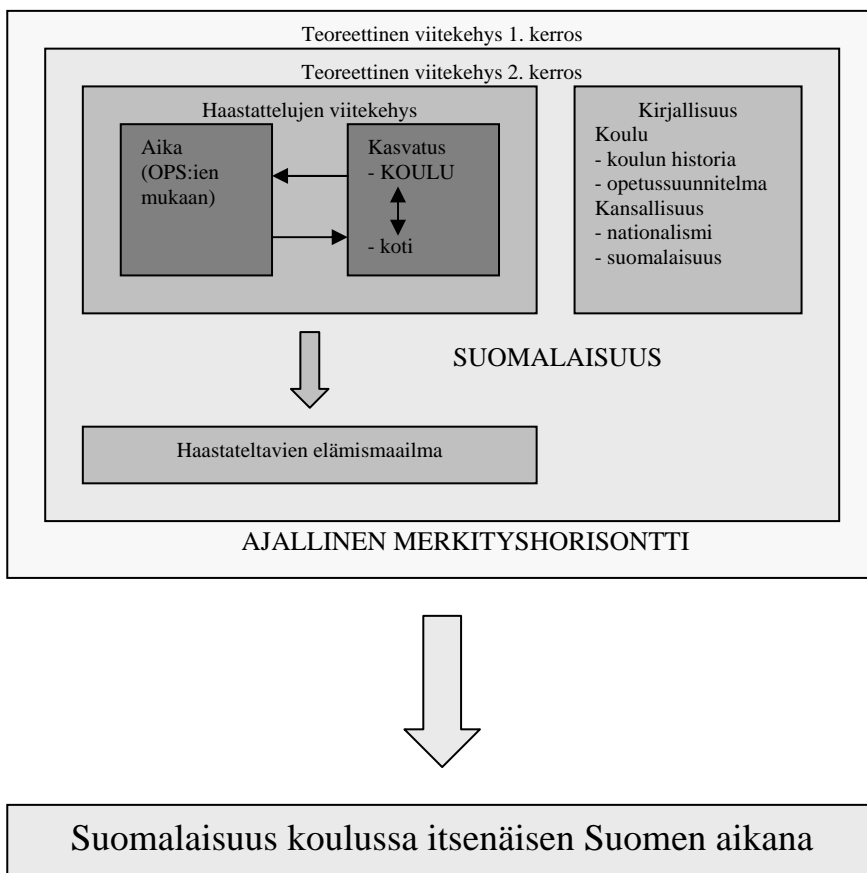
Alaongelmat:

- Mitä on suomalaisuus?
- Mitä suomalaisuus eri-ikäisille suomalaisille merkitsee?
- Miten suomalaisuus on muuttunut viime vuosikymmeninä?

Pääongelma:

- Suomalaisuus koulussa itsenäisen Suomen aikana.

3.2 Tutkimuksen rakenne



KUVIO 1. Tutkimuksen rakenne

Muotoiltuamme päätutkimusongelman oli meidän mietittävä miten tuohon ongelmaan voidaan löytää vastaus. Lähdimme ratkaisemaan ongelmaa tutkimusaineiston eli haastattelujen ja kirjallisuuden avulla. Näiden taustalla vaikutti koko tutkimusprosessin ajan kaksikerroksinen teoreettinen viitekehys, ajallinen merkityshorisontti ja suomalaisuus. Pyrkimyksenä jokaisessa haastattelussa oli päästä käsiksi kunkin haastateltavan elämismaailmaan, mikä luonnollisesti olisi mahdollista tietystä näkökulmasta esitettyjen kysymysten eli haastattelujen viitekehysten avulla.

Haastatteluiden viitekehys muodostui kahdesta merkittävästä tekijästä, kasvatuksesta ja varsinkin koulusta sen osana, mutta myös kotikasvatus oli aiheen käsittelyssä olennaista ja se tulikin usein esille kysymättäkin. Kasvatus täytyy ajatella kokonaisuutena, sillä koulu- ja kotikasvatus linkittyvät väistämättä toisiinsa.

Toinen viitekehys oli ajallinen merkityshorisontti. Tutkimamme aika oli kasvatustieteellistä tutkimusta tehdessä luonnollista jäsenellä opetussuunnitelmien mukaan. Aika tarkoittaa tässä tapauksessa sellaista historiallista, poliittista ja sosiaalista aikaa, jota elettiin kunkin haastateltavan koulunkäynnin aikana. Se tarkoittaa kaikkia niitä asioita, jotka olivat merkittäviä haastateltavan elämässä ja johtuivat aikakaudesta. Näistä asioista vain muutamia tuli esille haastatteluissa, mutta kaikki pienetkin asiat näkyvät ihmisen käyttäytymisen ja ajatusmaailman taustalla. Niinpä ajallisella merkityshorisontilla onkin suora yhteytensä kasvatukseen, mistä myös päätutkimusongelmamme juontaa juurensa.

Toisaalta ajalla tarkoitetaan tässä yhteydessä joka hetkeä koulunkäynnin jälkeenkin. Jokainen eletty hetki heijastuu siihen, mitä kukin ajattelee aiheesta kuin aiheesta. On itsestään selvää, että kulloinenkin aikakausi tuo omat ajatuksensa kasvatukseen, mutta tämän toisen ajan aspektin myötä myös kasvatuksella on osuutensa aikaan, sillä jokainen ihminen muokkaa maailmaa, jossa elämme.

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

4.1 Tutkimusmenetelmät

4.1.1 Tutkimusmuoto

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita, ei todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Koska todellisuus on moninainen, sitä ei ole mieltä pilkkoa osiin, vaan tarkoituksena on tutkia ilmiöitä kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkiikin ihmisen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Menetelmässä tutkija toimii tiedon kerääjänä ja luottaa omiin havaintoihinsa ja aineiston kautta saamiinsa tulkintoihin enemmän kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 129-130, 152.) Alasuutari (1993, 15) kuitenkin muistuttaa tutkijan vastuusta. ”Kaikessa tieteellisessä ja myös kaikessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa on paljon yhteisiä periaatteita, kuten pyrkimys loogiseen todisteluun sekä objektiivisuuteen siinä mielessä, että tutkijat nojaavat todistelussaan havaintoaineistoihinsa eivätkä subjektiivisiin mieltymyksiinsä tai omiin arvolähtökohtiinsa”.

”Ihmistä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä, koska tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on.” Ihmisten ajatukset ja näkemykset ovat niin yksilöllisiä, ettei niistä voida vetää täydellisen yleispäteviä johtopäätöksiä. Siitä johtuen ihmistä ei tule tutkia kvantitatiivisesti eli määrällisesti. Tutkija ja tutkittava elävät samankaltaisessa merkitysten maailmassa, mikä vaikuttaa suoraan ihmisenä olemiseen, toimimiseen ja ymmärtämiseen. (Varto 1992, 14-15.)

Kohteena laadullisessa tutkimuksessa on yleensä ihminen ja ihmisen kokema ja elämä maailma. Näitä voidaan tarkastella yhdessä elämismaailmana, joka tarkoittaa ihmisen ympärilleen luomaa kokonaisuutta. Tämä kokonaisuus muodostuu sellaisista tekijöistä kuin yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus ja arvotodellisuus. Elämismaailma on jatkuvasti läsnä ja se muuttuu jatkuvasti. Kvalitatiivinen tutkimus lähtee aina ihmisestä ja päättyy aina ihmiseen. (Varto 1992, 23-24.) Kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä on tunnistettavan teorian muodostaminen. Tämä tarkoittaa

sitä, että kuka tahansa tutkimuksen lukenut voi tunnistaa siinä esiintyneitä ilmiöitä, selittää, ymmärtää ja jopa ennakoida niitä. (Varto 1992, 101.)

Laadullinen tutkimus mahdollistaa sen, että tutkittavassa aiheessa päästään pintaa syvemmälle. Kun tilastollinen menetelmä heijastaa lähinnä ideaalia tilannetta tai toivottua käyttäytymistä, niin laadullinen menetelmä kuvaa todellista käyttäytymistä. Kvalitatiivisella lähestymisellä päästään tutkittavien elämismaailmaan, jota tutkijan on myös yritettävä ymmärtää. (Grönfors 1982, 11-12) Myös Taylor ja Bogdan (1984, 6) sanoo: ”Central to the phenomenological perspective and hence qualitative research, is experiencing reality as others experience it”.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään usein ns. induktiivista päättelytapaa. Se tarkoittaa sitä, että yksittäisistä havainnoista edetään yleisempiin väitteisiin ja kohti teorianmuodostusta (Eskola & Suoranta 1998, 83). Kuitenkin täysin induktiiviseen päättelyyn tuskin voi päästä. Abduktiivinen päättely lähtee liikkeelle siitä, että teorianmuodostus on mahdollista vain silloin, kun havaintojen teon taustalla vaikuttaa jokin ”johtoajatus eli johtolanka”. Johtoajatusten avulla havainnot voidaan suunnata niihin seikkoihin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita tutkittavasta asiasta. (Grönfors 1982, 33.)

4.1.2 Tutkimusote

Kvalitatiivisten tutkimustyyppien, tutkimusotteiden, kirjo on suuri. Usein tutkijan on hyvin vaikea sijoittaa tutkimuksensa jonkin tietyn otteen alle vaan hän löytää piirteitä monista tutkimustyypeistä. Hirsjärvi (1997, 156) vertaa laadullista tutkimusta väripalettiin, millä tarkoittaa sitä, että jokainen tutkija tekee oman tutkimuksen ja käyttää värejä ja niiden sekoituksia omalla, ainutlaatuisella tavallaan. Tutkija voi jopa antaa nimen käyttämälleen metodille, jolloin tutkimustyyppien kirjava ryhmä kasvaa entisestään.

Laadullinen tutkimus ei tähtää tilastollisen tutkimuksen tavoin empiirisesti yleistäviin päätelmiin. Tämän vuoksi on tärkeää, että aineisto muodostaa jonkinlaisen kokonaisuuden eli tapauksen. Kaikki kvalitatiiviset tutkimukset ovatkin itse asiassa tapaustutkimuksia. (Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11, Eskola & Suoranta 1998, 66 mukaan.) Tapaustutkimuksia on kuitenkin useita erilaisia, jotka eroavat toisistaan tavoitteensa ja/tai toteutuksensa perusteella (Syrjälä 1988, 23). Kuten yllä on todettu, voi tutkimus saada piirteitä eri tutkimustyypeistä.

Tutkimuksemme saa suurelta osin etnografisen tapaustutkimuksen piirteitä, mutta siitä puuttuu etnografialle luonteenomainen aineistonkeruumenetelmä, havainnointi (Syrjälä 1988, 25; Syrjäläinen 1994, 68). Fyysinen havainnointi olisi toki ollut mahdotontakin tällaisessa eri aikakausia käsittelevässä tutkimuksessa. Nyt olemme päässeet tutkittavien avulla ajatuksen tasolla havainnoimaan heidän aikansa koulua. Etnografian keskeisiä periaatteita on ihmisten toimintojen ymmärtäminen sekä ulkopuolisten selitysten laadinta tapausta koskeville syy-seuraussuhteille (Syrjälä 1988, 23). Tutkimukssamme tuo toiminta tarkoittaa kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa eli lähinnä opetusta ja kasvatusta. Selitysten laadinta tarkoittaa sitä, että kerromme miksi suomalaisuus kulloinkin on koulussa näkynyt niin kuin on.

Tutkimuksemme saa myös fenomenografisia piirteitä. Fenomenografia kuvaa ihmisten käsityksiä jostain ilmiöstä (Ahonen 1994, 114). Jokaisen haastattelun aluksi pyysimme tutkittavia kertomaan omia ajatuksiaan ilmiöstä nimeltä suomalaisuus.

4.1.3 Haastattelumuodot

Käytimme tutkimukssamme lähinnä puolistrukturoitua haastattelumuotoa. Eräässä tapauksessa käytimme haastattelun osana myös teemahaastattelua, joka sai strukturoimattoman eli avoimen haastattelun piirteitä.

Strukturoidussa haastattelussa käytetään tarkkoja kysymysmuotoja ja vastausvaihtoehtoja. Lisäksi kysymykset ja niiden järjestys on kaikille haastateltaville samat. Puolistrukturoitu muoto vastaa muutoin strukturoitua, mutta siinä ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Teemahaastattelussa aihepiirit, teema-alueet, ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi 1992, 36.)

Hirsjärven (1982, 31) mukaan strukturoimaton eli avoin haastattelu on kaikista haastattelun muodoista lähimpänä keskustelua. Kun haastattelussa ei ole kiinteää runkoa, jää tilanteen strukturointi haastattelijan tehtäväksi. Strukturoimatonta haastattelua on syytä käyttääkin silloin,

kun käsitellään esimerkiksi menneisyyden tapahtumia, joista kertomista saattaa haitata muistamattomuus.

4.2 Tutkimuksen suorittaminen

4.2.1 Tutkimuskohde

“Kaikkeen tutkimukseen kuuluu mielenkiinto, jota tutkija tuntee aiheitaan tai kohdettaan kohtaan --” Tutkimusta tehtäessä tavanomaisesta uteliaisuudesta tulee kuitenkin erottaa ns. tutkimuksellinen mielenkiinto, ‘intressi’, joka voidaan karkeasti jakaa teoreettiseen ja käytännölliseen asennoitumistapaan. Teoreettinen tapa tarkoittaa sitä, että yksittäisistä tutkimustuloksista voidaan johtaa yleistettävä teoria. Käytännöllinen tapa taas tarkoittaa sitä, että tutkija etsii soveltavaa yksittäistapauksiin sopivaa aineistoa. Tämä jako on varsin satunnainen, mutta joka tapauksessa se kuvaa kahta erilaista tapaa motivoida tutkimustyö (Varto 1992, 27-28.)

Tutkimuskohteemme on koulu, jota tarkastellaan kaksikerroksisesta teoreettisesta viitekehystä. Nämä kaksi kerrosta ovat ajallinen merkityshorisontti ja suomalaisuus. Alasuutarin mukaan (1993, 61) teoreettisella viitekehyksellä tarkoitetaan näkökulmaa, jonka pohjalta tutkimuskohdetta tarkastellaan. Tutkimuksessamme ajallinen merkityshorisontti toimii teoreettisena viitekehystenä suomalaisuudelle ja suomalaisuus puolestaan koululle. Tutkimamme aika on jäsenneily itsenäisen Suomen aikana tehtyjen opetussuunnitelmien, joita on vuosilta 1925, 1952, 1970, 1985 ja 1994, mukaan. Suomalaisuus tutkimuksessamme jäsentyy eri-ikäisten haastateltavien kautta.

4.2.2 Aineiston keruu

Kun meillä oli tutkimuskohde valittuna ja sille teoreettinen viitekehys, oli aika aloittaa tutkimusaineiston keruu. Laadullisen aineiston määrä on periaatteessa loppumaton, mistä johtuen keskeiseksi kysymykseksi tulee aineiston mahdollisimman tarkka rajaus. Aineisto eli ‘korpus’ voi aluksi olla hyvinkin pieni, sillä sitä voi tutkimuksen edetessä tarpeen vaatiessa kasvattaa. Tärkeintä

on tuntea aineistonsa mahdollisimman hyvin, jotta voidaan löytää oleellinen ja välttää satunnaisuuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 65.)

Haastateltavien valinnassa oli syytä käyttää hyvin harkinnanvaraista otantaa. Mäkelä kutsuu (1990, 52) tässä harkintaprosessissa käytettäviä syitä ja perusteita 'tuotantoehdoiksi', joiden avulla aineistosta voidaan saada riittävän monipuolinen. Kun halutaan tutkia hyvin eri-ikäisten ihmisten koulunkäyntiä, ei näitä ihmisiä voi valita sattumanvaraisesti, vaan haastateltaviksi on etsittävä tutkimuksen kannalta oikeanikäisiä ihmisiä. Eskola ja Suoranta (1998, 18) huomauttaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa erona tilastollisiin otantamenetelmiin on lähes aina kyseessä näyte, ei otos. Tämä näytteemme on kooltaan pienekkö. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoraa yhteyttä tai vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen, sillä tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan jotain tapahtumaa, ymmärtämään jotakin tiettyä toimintaa tai antamaan jostain ilmiöstä yleistettävä teoria (Eskola & Suoranta 1998, 61-62).

Valittuamme mahdolliset haastateltavat, otimme heihin puhelimitse yhteyttä. Halusimme päästä haastattelemaan ihmiset heille tutussa ja turvallisessa ympäristössä, joko kotona tai työpaikalla, millä varmistaisimme mahdollisimman vapautuneen ilmapiirin. Halusimme käyttää haastatteluiden tallentamisessa apuvälineenä nauhuria, jonka käytön lähes kaikki haastateltavat hyväksyivätkin. Tiedostimme nauhurin käyttöön liittyvät riskitekijät. Grönfors (1982, 138) listaa useitakin mahdollisia negatiivisia puolia, mutta meidän haastatteluissamme varteenotettavia ongelmia olivat mahdolliset tekniset vaikeudet ja nauhurin kavahtaminen. Kaksi haastateltavaa eivät mielellään halunneet puhua nauhalle ja kahden kohdalla nauhuri muodosti ylitsepääsemättömän esteen. Näihin tapauksiin palaamme vielä hieman myöhemmin. Aivan ensimmäisissä haastatteluissa emme kokemattomuuttamme tulleet ajatelleeksi muistiinpanojen tekemistä, mutta myöhemmin teimme varmuuden vuoksi jokaisesta haastattelusta myös muistiinpanot. Haastatteluissa työnjakomme oli se, että toinen teki nauhoittamisen lisäksi muistiinpanoja ja toinen esitti varsinaiset kysymykset. Olimme kertoneet haastateltaville etukäteen vain tutkimuskohteen ja näkökulman. Näin he saivat hieman orientoitua aiheeseen, mutta kysymyksiä emme heille etukäteen paljastaneet, koska halusimme kuulla aiheesta nimenomaan päällimmäisiä ajatuksia.

Vuoden 1925 opetussuunnitelman tiimoilta haastattelimme kahta sotaveteraania sekä kahta saman aikakauden naista. He olivat itse tuon ajan oppilaita. Naiset eivät olleet tottuneita nauhurin käyttämiseen ja menivät siksi niin sanotusti lukkoon. Näin ollen kyseisiä naisia ei tutkimuksessa käytetä. Pyysimme veteraanit haastattelutilanteeseen samaan aikaan, jotta saisimme luotua

mahdollisimman vapautuneen ja avoimen ilmapiirin. Suoritimme haastattelun sotaveteraaneille tarkoitettussa palvelukodissa, jossa työskentelevää sairaanhoitajaa olimme aiemmin pyytäneet valitsemaan kaksi sopivaa veteraania. Hoitaja olikin valinnut kaksi pirteää, puheliasta ja hyvämuistista palvelukodin asukasta. Esitimme veteraaneille seuraavat kysymykset:

Vapaita muisteluja kouluajoilta.

Mitä suomalaisuus on ja mitä se merkitsee?

Miten suomalaisuus on muuttunut?

Ensimmäinen kysymys käytiin läpi teemahaastattelunomaisesti lähes avoimen eli strukturoimattoman haastattelun ominaisuuksia hyväksi käyttäen. Vapaa muistelu toimi lähinnä tuon ajan takaisin mieleen palauttamisena ja ohjaamisena aiheeseen suomalaisuus. Tämän jälkeen kyselimme tarkemmin heidän käsityksiään ja ajatuksiaan suomalaisuudesta käyttäen puolistrukturoitua haastattelumuotoa.

Lähestyimme vuoden 1952 opetussuunnitelman aikaa haastattelemalla neljää tuon ajan koululaista, kahta miestä ja kahta naista. Kaikki haastattelut suoritettiin yksilö kerrallaan haastateltavien kotona. Näistä yksi nainen ja yksi mies haastateltiin nauhuria käyttämättä, joten vahingosta viisastuneena taltioimme haastattelut muistiinpanoja tehden. Muistiinpanot kirjoitettiin haastattelun aikana. Haastattelumuoto oli puolistrukturoitu. Esitimme seuraavat kysymykset:

Mitä suomalaisuus on? Miten se ilmenee ja miten se näkyy?

Mitä suomalaisuus merkitsee sinulle?

Mitä kouluja olet käynyt? Milloin ja missä?

Miten suomalaisuus näkyi koulussa?

Onko suomalaisuus muuttunut viime vuosikymmeninä/kouluajoistasi? Miten?

Eri aikojen koululaisten lisäksi haastattelimme eri aikojen opettajia, vanhempaa mies- ja naisopettajaa sekä nuorempaa mies- ja naisopettajaa. Vanhemmalla miesopettajalla, joka aloitti uransa vuonna 1970, oli kompetenssia vastata aiheeseen kaikkien peruskoulun opetussuunnitelmien pohjalta. Vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmat heijastuvat vanhemman naisopettajan, joka aloitti uransa vuonna 1985, näkemyksissä. Nuorempien opettajien vastaukset peilautuvat viimeisimpään opetussuunnitelmaan naisopettajan aloitettua uransa vuonna 1999 ja miesopettajan vuonna 2002. Kaikissa haastatteluissa käytettiin taltioimisvälineinä nauhuria ja

muistiinpanovälineitä ja ne suoritettiin yksilöhaastatteluina opettajien työpaikoilla. Opettajat valitsivat itse sopivimman mahdollisen paikan koulun tiloista. Samassa koulussa työskennelleet miesopettajat haastattelimme rauhallisessa vahtimestarin taukutilassa. Myös naisopettajat työskentelivät keskenään samassa koulussa ja heidän haastattelunsa suoritettiin koulun tukiopetustilassa lukitun oven takana. Jo kokeneemmille opettajille esitimme seuraavat kysymykset:

Mitä suomalaisuus on? Miten se ilmenee ja miten se näkyy?

Mitä suomalaisuus merkitsee sinulle?

Miten suomalaisuus on näkynyt opettajan urallasi opetus- ja kasvatustyössä?

Miten suomalaisuuteen kasvattaminen on muuttunut viime vuosikymmeninä?

Onko suomalaisuus muuttunut vuosien varrella?

Nuoremmille opettajille esitimme samat kysymykset lukuun ottamatta näkemyksiä suomalaisuuden muutoksista kasvatustyössä ja yleensä vuosikymmenien saatossa. Kaikki opettajien haastattelut saivat puolistrukturoidun muodon.

Kirjallisuuteen tutustumisen tarkoituksena on Hirsjärven (1986, 14) mukaan antaa varmuutta aiotun tutkimuksen tarpeellisuudesta samoin kuin ohjata ja suunnata tutkimuksessa tehtäviä valintoja. Grönfors (1982, 53-54) erottelee kolme kirjallisuuteen tutustumisen tehtävää. Ensimmäiseksi tulee ottaa selvää aiemmista aiheeseen liittyvistä tutkimuksista ja niiden toteutustavoista. Näin voidaan välttää, että tutkimus tuottaisi vain lisää samanlaista aineistoa ja samantyyppisiä johtopäätöksiä kuin aiemmat tutkimukset. Toiseksi tutustumalla kirjallisuuteen voidaan ennakoida mahdollisia ongelmia ja näin välttää samanlaisia vastoinkäymisiä kuin muut aiheita tutkineet ovat kohdanneet. Kolmanneksi saadaan ennakkotietoa, joka auttaa keskittymään olennaisiin asioihin. Samalla tulee kuitenkin varoa kirjallisuuden mahdollista johdattelevaa vaikutusta tulevissa aineistonkeruutilanteissa. Kirjallisuus kattaa tutkimuksen erityisalueen lisäksi niin yleisen teoria- kuin metodikirjallisuudenkin.

Aikaisempia tutkimuksia olimme etsineet jo pro seminaari -tutkimusta tehdessä ja uudelleen pro gradu -tutkimuksen käynnistyessä. Samaa tutkimuskohdetta samassa teoreettisessa viitekehyksessä ei ole nähdäksemme aiemmin tutkittu. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä suomalaisuudesta ovat tutkineet Karhu ja Kiiveri (1997) Jyväskylän yliopistossa, mutta heidän näkökulmansa eroaa hyvin paljon siitä, mistä me olimme kiinnostuneita. Muuta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ovat komiteanmietinnöt eri aikakausien opetussuunnitelmien perusteista.

Kaiken muun kirjallisuuden tarkastelun tarkoituksena on ollut luoda pohjaa tutkimuskohteen käsittelyn mahdollistamiselle. Koska vastaavia aikaisempia tutkimuksia ei ole apuna ja tukena ollut, olemme joutuneet itse rakentamaan tuon perustan tutkimukselle – valitsemaan ne ainekset, joita perustan rakentamisessa tarvitaan ja valitsemaan myös niiden aineiden käsittelytavan, jotta perustasta saadaan riittävän kattava.

Kirjallisuusaineiston keruu alkoi yleisellä aiheeseen tutustumisella ja keskustelulla siitä, mitkä asiat ovat edellä mainitun perustan luomisessa oleellisia. Aluksi päätimme ottaa perusteellisesti selvää, mitä kansallisuus ja suomalaisuus itse asiassa ovat, jotta noita käsitteitä olisi mahdollista myöhemmin sujuvasti käyttää koulumaailmaan siirryttäessä. Asian käsittely tapahtui liikkumalla yleisestä kohti yksityiskohtaista eli lähtemällä liikkeelle ‘nationalismista’ päätyen Suomen historian kautta suomalaisuuden käsitteeseen.

Koulumaailmaa käsitelimme samalla periaatteella eli ensin tutustuimme Suomen koululaitoksen kehittymiseen, minkä jälkeen perehdyimme opetussuunnitelmiin ja niiden muutokseen. Tämän pohjatyön jälkeen tutustuimme tutkimiemme aikakausien opetussuunnitelmien sisältöihin suomalaisuuden näkökulmasta.

Ryhtyessämme aineiston analyysivaiheeseen huomasimme, ettei aineistomme ole riittävän kattava kaikilta osiltaan. Päätimme suorittaa vielä lisää haastatteluja. Vuoden 1952 opetussuunnitelman tiimoilta meille avautui mahdollisuus haastatella -50-luvulla uransa aloittanutta opettajaa. Haastattelu suoritettiin samalla tavalla kuin muidenkin opettajien haastattelut. Lisäksi haastattelimme peruskoulun jokaista opetussuunnitelmaa koskien yhtä kunkin ajan koululaista. Esitimme heille samat kysymykset kuin muillekin aikansa koululaisille lukuun ottamatta kysymystä suomalaisuuden muutoksesta, jota ei kysyty kahdelta nuorimmalta haastateltavalta, koska heillä ei riittävän pitkää perspektiiviä asian käsittelyyn ole. Vuoden 1985 OPS:n pohjalta haastattelu suoritettiin samoin kuin aiemmatkin koululaisten haastattelut. Kaksi muuta suoritettiin puhelimitse siten, että haastattelu nauhoitettiin puhelimen kaiuttimen kautta. Puhelimen välityksellä tapahtuneeseen haastatteluun rohkenimme ryhtyä siksi, että haastateltavat olivat ennestään tuttuja. Näin olimme varmoja siitä, että vastaaminen onnistuu heiltä myös puhelimen välityksellä.

4.2.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Jotta tutkittavasta asiasta saataisiin uutta tietoa, tulee kerätty aineisto analysoida. Samalla luodaan aineistolle selkeyttä. Pelkkä aineiston kuvailu ei vielä ole tulkintaa sanan vahvassa merkityksessä. Siinä missä aikaisemmin laadullisen aineiston analyysissä pyrittiin löytämään yhtäläisyyksiä, niin nykyisin korostetaan eroavaisuuksien löytämistä. Näin saadaan analyysistä tarkempaa ja aineistolähtöisempää. (Eskola & Suoranta 1998, 138, 140.) Mäkelä (1990, 45) sanoo, että samanlaisuutta saadaan jäsennettyä rikkaammin, kun löydetään eroavaisuuksia.

Analyysia voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, 142) mukaan lähestyä ainakin kahdesta näkökulmasta. Toinen näistä on niin sanottu suhteellinen lähestyminen. Mallissa ei pyritäkään etsimään totuudenmukaista tietoa, vaan aineisto järjestetään tiettyä tarkoitusta silmälläpitäen tarkastellen sitä suhteessa laajempaan kokonaisuuteen. Yksi mahdollinen lähestymistapa tulkintojen tekemiseen on pitää aineistoa teoreettisen ajattelun lähtökohtana, apuvälineenä tai lähtökohtana tulkinnoille vastakkaisena tapana aineistossa tiukasti pysyttäytymisellä (Eskola & Suoranta 1998, 146).

Jotta tutkija saa tutkittavastaan mielekkäitä teoreettisia tulkintoja, on hänen oltava mahdollisimman objektiivinen. Haastattelutilanteessa tutkittava tekee aina 'ensimmäisen asteen tulkintoja' kyseisestä asiasta, mutta tutkijan tulee päästä 'toiselle asteelle' tulkinnoissaan eli pintaa syvemmälle. Näin hän antaa ensimmäisen asteen tulkinnoille uusia ja syvempiä merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 149.)

Aineisto kävi läpi monivaiheisen analyysin. Analyysin ensimmäinen vaihe oli nauhojen läpikuuntelu ja siinä kiinnitimme jo väistämättä huomiota tiettyihin kohtiin ja tiettyihin asioihin. Analyysi jatkui litteroimalla haastattelut tekstinkäsittelyohjelmalla ja tämän yhteydessä tapahtui konkreettinen valikointi, kun täysin epäolennainen aineisto pyrittiin jättämään pois. Liitteissä on näkyvissä kaikki litteroinnit, mutta tutkimuksen lukija joutuu luottamaan tutkijoihin siinä, että nämä ovat onnistuneet poimimaan aineistosta oleellisen.

Seuraavaksi keräsimme kuhunkin kysymykseen tarkasti vastaavan aineksen ja jaottelimme ne kysymysten alle. Lopuksi tiivistimme haastateltavien sitaatit mahdollisimman ytimekkääseen

muotoon säilyttäen kuitenkin niiden asiasisällön. Tarkoituksenamme oli saada lainauksista miellyttävän mittaisia lukea ja näin helpottaa lukijan urakkaa. Lopuksi analysoimme aineiston.

Eskola ja Suoranta (1998, 175-176) kuvaavat teemoittelua siten, että aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia ja sen kannalta olennaisia teemoja. Onnistuessaan teemoittelu lomittautuu tutkimustekstissä teorian kanssa. Vaarana on loputon näytteiden tulva, "sokea empiria", joka tarkoittaa sitä, että näytteitä on vain näytteiden vuoksi ja tutkimus jää ainoastaan selvityksen tasolle (Virtanen 1994, 145, Eskola & Suoranta 1998, 181 mukaan).

Aineiston purkamisen jälkeen alkoi varsinainen analysointivaihe. Tarkastelimme dataa teema eli kysymys kerrallaan poimien tutkittavien vastauksista niin eroavaisuuksia kuin samankaltaisuuksiakin ja itse asiassa pyrimme löytämään kaiken sen informaation, joka tutkimuskohteemme käsittelyssä olisi oleellista. Informaation poimimisen jälkeen alkoi tulkintavaihe, jossa informaatiolle etsitään merkityksiä. Tulkintojen tekeminen pohjautuu kaikelle sille ymmärrykselle, joka tutkijalla on. Tulkintojen teko muuttaa tutkijan ymmärrystä, joka taas vaikuttaa kaikkien myöhempien tulkintojen pohjana. Varto (1992, 69) kutsuu tätä 'hermeneuttiseksi kehäksi.'

Lopuksi aineiston analyysin tuloksista tehdään omia johtopäätöksiä, mitä Hirsjärvi (1997, 221) kutsuu tulkinnaksi. Tavoitteena on tehdä niin sanottuja synteesejä, joiden avulla analyysin osat kootaan yhteen ja niiden perusteella tehdään yleiselle ja käsitteelliselle tasolle ylettyviä johtopäätöksiä. Analyysi ja synteesi -vaiheesta voidaan käyttää nimitystä abstrahointi. (Hirsjärvi 1997, 222; Grönfors 1982, 145.)

5 Tutkimuksen analyysi

Tuloksia esiteltäessä olemme käyttäneet suoria lainauksia haastatteluista. Olemme koonneet haastattelut aluksi aikakausittain kokonaisiksi paketeiksi kysymys kerrallaan, jonka jälkeen olemme analysoineet ne kokonaisuutena, etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia vastausten kesken. Haastateltavien täydellisistä vastauksista on analyysiin poimittu oleelliset asiat. Olemme pyrkineet purkamaan vastaukset mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti ja tarvittaessa selventämään haastateltavien vastauksia. Vastaukset on kursivoitu ja jokaisen vastauksen edessä on haastateltavan tunniste lihavoidulla tekstillä. Mahdolliset lisä- tai jatkokysymykset on kirjoitettu näkyviin haastattelujen lomaan.

Olemme identifioineet haastateltavat tutkimuksessamme seuraavasti. Oppilaskokemuksista haastateltavien kohdalla käytämme sukupuolta ja koulunkäynnin aloittamisvuotta. Opettajista mainitaan sukupuoli ja työuran aloittamisvuosi.

5.1 Haastateltavien esittely

Opettajista olennaisin tieto on heidän uransa alkamisvuosi, joka tulee esille heidän nimimerkissään. Kaikki opettajat olivat haastateltaessa vielä työelämässä lukuun ottamatta vanhinta naisopettajaa, joka oli jäänyt eläkkeelle vuonna 1982.

Toinen veteraaneista aloitti koulu-uransa vuonna 1926. Toinen meni kouluun vuonna 1933, kun koulu oli tullut kylään vuotta aiemmin. 'Veteraani -26' kävi kuusi vuotta kansakoulua ja tämän jälkeen kolme vuotta keskikoulua. Lisäksi hän kävi kaksi vuotta porvari- ja kauppaopistoa ja sotien jälkeen kaksivuotisen kadettikoulun sekä opiskeli sotakorkeakoulussa loppuun saakka lukuun ottamatta päättötyötä. 'Veteraani -33':n koulu-ura sisälsi neljä vuotta kansakoulua. Sotien jälkeen hän kävi kaksivuotisen maanviljelyskoulun sekä opiskeli maatalousteknikoksi vuoden kestävässä pienviljelijäopistossa.

Mieshaastateltavat aloittivat koulunsa vuosina 1957, 1960, 1975 ja 1987. 'Mies -57' kävi kaikkiaan kahdeksan vuotta koulua, joka sisälsi kuusi vuotta kansakoulua ja kaksi vuotta kansalaiskoulua. 'Mies -60' kävi kansakoulua viisi vuotta, jonka jälkeen hän suoritti viisivuotisen oppikoulun

kuudessa vuodessa. Tämän jälkeen hän siirtyi työelämään, jonka ohella hän suoritti kolmen vuoden oppisopimuskoulutuksen, kahden vuoden graafisen alan jatkokoulutuksen faktorikoulun, vuoden myyntifaktorikoulutuksen sekä graafisen alan faktori- ja keskijohdon tutkinnon (FKT). 'Mies -75' kävi yhdeksänvuotisen peruskoulun jälkeen kolme vuotta lukiota. Helsingin yliopistosta hän valmistui vuonna 1999 proviisoriksi, jonka jälkeen on suorittanut vielä erinäisiä jatko-opintoja Helsingin kauppakorkeakoulussa. 'Mies -87' kävi yhdeksänvuotisen peruskoulun, 10. luokan sekä tämän jälkeen työn ohessa kaksivuotisen graafisen alan oppisopimuskoulutuksen.

Haastattelemamme naiset aloittivat koulunsa vuosina 1957, 1961 ja 1993. 'Nainen -57' kävi kuusi vuotta kansakoulua, kaksi vuotta kansalaiskoulua ja opiskeli kaksi vuotta keittäjäksi ammattikoulussa. 'Nainen -61' kävi kansakoulua neljä, keskikoulua viisi ja lukiota kolme vuotta. Tämän jälkeen hän kävi puolivuotisen talouskoulun, opiskeli kolmessa vuodessa diakoniksi sekä vielä lisäksi kahdessa ja puolessa vuodessa sairaanhoitajaksi. 'Nainen -93' kävi yhdeksänvuotisen peruskoulun lisäksi kolme vuotta lukiota ja opiskelee parhaillaan kemiaa Joensuun yliopistossa.

5.2 Mitä on suomalaisuus?

Veteraani –26 *Siniristilippumme on semmonen, kun sen sanat lukee niin,...*

Veteraani –33 *Isänmaallisuus.*

Veteraani –26 *...ne on suurin piirtein selvittää mitä suomalaisuus on siis.*

Veteraani –33 *-- Ja isänmaallisuus ja suomalaisuus on sitä, että me on annettu terveytemme sen puolesta -- Kyllähän se, se kuuluu siihen isänmaallisuuteen se uskonto myös.*

Kysymys osoittautui vaikeaksi molemmille haastateltaville. Veteraaneille suomalaisuus rinnastuu isänmaallisuuteen ja vastaukset korkeintaan sivusivat varsinaista kysymystämme. Nuoremman veteraanin mielestä isänmaallisuus on osa suomalaisuutta. He eivät varsinaisesti määritelleet suomalaisuutta, vaan kuvailivat, kuinka he sen kokevat. Suomalaisuus on uhrautumista isänmaan eteen.

Naisopettaja –50 *Se onkin vähän vaikeampi vastata -- -- Karjalaiset mun mielestä ni oli jotenkin tasa-arvoisia -- -- se on ehkä suomalaisuutta sekin, että ollaan niinkun samanlaisia --*

Mies –57 *Itsenäisyyspäivä. Eikö se ole suomalaisuutta. Suomalaisuus on suomen kieli, suomalainen kulttuuri, kirjallisuus ja suomalaiset elokuvat. Väinö Linnan teokset. Aleksis Kiven Seitsemän veljestä. On se myös tää suomalainen ulkomuoto. Vaalea iho. Ei oikeestaan muuten. Peräänantamattomuus on myös suomalaista.*

Nainen –57 *No, mulla on oma kieli. Tunnen itseni turvalliseksi. On hyvä ja turvallinen olla suomalaisena. Ei tarvitse normaalisti pelätä mitään. Ei siis uhkaa mikään, ainakaan tällä hetkellä. Tämä maa on turvattu. Kai se suomalaisuus on kaikissa murteissa ja kaikessa. Kaikilla on omat erikoisuutensa ja perinteensä. Suomalaisia lauluja tuodaan julki. Suomalaisia sävellyksiä. Ja tietysti perinteiset suomalaiset runot. Kun niissä tuodaan paikkakuntia esille. Omaa maata ja paikkakuntia korostetaan.*

Mies –60 *No, suomalaisuuteen kuuluu itsenäisyys, sen muistaminen, korostaminen, se on suomalaisille tärkeä. Sit siihen kuuluu tietysti ainakin vahvasti keskustelu puolustusvoimista, tarvitaanko sitä, eikö sitä tarvita. Sit siihen kuuluu nykyisin keskustelu NATO:sta. Pitääkö Suomen liittyä NATO:on vai ei. Sit siihen liittyy keskustelu EU:sta. Onko Suomen itsenäisyys menny, kun liityttiin EU:hun ja niin edelleen. Ja sit siihen liittyy tietysti, minkälaisia on suomalaiset ihmiset, minkälainen on suomalainen luonne.*

Minkälaisia ovat suomalaiset ihmiset, minkälainen on suomalainen luonne?

Rehellinen. Positiivisia ensin. Rehellinen, luotettava. Kun tutustuu, niin ystävällinen, toisaalta äärimmäisen kateellinen. Perusrasistinen. Suomalainen ei ihan vähällä hyväksy vieraita kulttuuria Suomeen, joka toisaalta on Suomen pelastanu Hollannin kaltaisilta ongelmilta [Haastateltava tarkoittaa mahdollisia ristiriitoja eri kulttuurien välillä. Nimenomaan hän viittaa Hollantiin, jonne on hänen mukaansa viime vuosina muuttanut paljon islaminuskoisia, jotka sittemmin ovat suuntautuneet ääri-islamiin. Esimerkkinä hän mainitsee elokuvaohjaajan, joka surmattiin islaminuskoisten arvostelun vuoksi]. -- Et, siihen liittyy niinku se, että toisaalta taas sitten niinku pelätään niitä vieraita kulttuureja. Ei niinku uskalleta ottaa vastaan ja ne koetaan uhkana ja on meillä omiakin työttömiä ja niin edelleen. Miusta se on yks niinku se yks semmonen perusasia tässä, minkä takia Suomi on itsenäinen, et täällä ei oo ikinä Ruotsin, Ruotsin ei oo ollu helppo hallita Suomee, Venäjän ei oo ollu helppo hallita Suomee. Ja miusta sen takia Suomi näki tärkeenä tossa muutama kymmenen vuotta sitten, että venäläiset ei tänne tule.

Nainen –61 *Suomalaisuus näkyy tietynlaisena ihmisten vapautena. Sit se näkyy korkealaatuisuutena.*

Mitä tarkoitat korkealaatuisuudella?

Sitä, että Suomessa on, on hyvät opiskelumahdollisuudet ihmisille ja sitä kautta kaikki kehitys on mennyt aika huimasti eteenpäin, teknologia ja moni muukin ala elikkä. Suomalaisuus on sellanen tae laadusta.

Naisopettajan esille tuoma asia on ihmisten tasa-arvoisuus sekä siihen liittyvä ihmisten samanlaisuus. Hän kokee, että ihmiset olivat menetetyssä Karjalassa tasa-arvoisempia kuin Tammelassa, johon hän tuli evakkoon.

Naishaastateltavat löytävät suomalaisuudesta myös pehmeitä arvoja, kun taas miehet määrittelevät suomalaisuutta muunlaisten asioiden kautta. Naiset nostavat esille ihmisten vapauden ja turvallisuuden.

Nuoremman mieshaastateltavan vastauksessa näkyy positiivisena asiana suomalaisten perusrasistisuus. Hänen mielestään tämä on yksi tekijä, jonka johdosta Suomi on säilyttänyt itsenäisyyden. Suomen itsenäisyys onkin molemmille miehille ensimmäisenä mieleen tuleva asia. Nuorempi mies pitää lisäksi oleellisena osana suomalaisuutta ulkopoliittista keskustelua. Miehet kuvailevat myös suomalaisten perusominaisuuksia. Lisäksi vanhemmat haastateltavat tuovat esille paljon erilaisia suomalaisuuden ilmentymiä.

Miesopettaja –70 *No, minun suomalaisuuteni on oikeastaan sitä, että tuota puhun suomen kieltä ja yritän toimia Suomen sanotaan nyt lapsien ja maan parhaaksi tässä omassa tehtävässäni. Mun suomalaisuuteni on myöskin välittämistä toisista ihmisistä ja myöskin muista kulttuureista eli koen sen rikkautena, että meillä on myöskin täällä koulussa muunkielisiä ja muualta tulleita oppilaita, että ne antaa myös sisältöö tänne.*

Mies –75 *No, se on niinku elämistä Suomessa. -- Kyllä sitä ku on jonkun verran reissannu nin niinku suomalaisuus on sitä et meil on täällä kaikki hyvin, ihmisten perustarpeista pidetään huolta, ihmiset on tasa-arvosia ja niil on jos aatellaan niinku numerollisesti, tilastollisesti nin mun mielestä täältä puuttuu ne ääripäät, mut niinkun puuttuu ne äärimmäisen köyhät ja äärimmäisen rikkaat oikeestaan, eli tota suomalaisuutta on tämmönen tasa-arvonen yhteiskunta, jossa käsittääkseni ihmiset voi ai... voi hyvin.*

Opettaja korostaa aiheen subjektiivisuutta sanomalla ”minun suomalaisuuteni”. Kysymyshän on kaikkien osalta hyvin subjektiivinen tosin siihen voi koettaa vastata myös yleisellä tasolla. Joka tapauksessa yksilön ajatukset suodattuvat aina hänen oman subjektiivisuutensa läpi. Tuon ajan oppilas kokee suomalaisuuden hyvin maanläheisesti eli suomalaisuus on yksinkertaisesti elämistä Suomessa. Molemmat pitävät tärkeänä Suomessa elävien kanssaihminen huomioimista, mikä ilmenee opettajan ominaisuudessa välittämisenä toisista taustaan katsomatta. Sama ilmenee oppilaalla ihmisten tasa-arvoisuutena, niin taloudellisena kuin myös yleisenä hyvinvointina. Tämän hän kokee havainneensa nimenomaan matkustaessaan paljon ulkomailla.

Naisopettaja –85 *No, mä aattelisin, et se ainakin sitä et tuntee niinku omat juuret, et mistä on niinku mistäpäin Suomea, mistäpäin vanhemmat on, onko jotenkin sidoksissa siihen nykyiseen asuinpaikkakuntaan ja jos ei oo, ni et mistä ne niinku ne on ja varmasti koko suomalaisuus, et meillä on jotakin tapoja, juhlapäiviä, asioita, jotka on vaan meidän suomalaisten ja et mistä niinkun et lapsillekin sais sen et mistä ne niinku juontaa.*

Mies –87 *Suomalaisuus -- No tota, suomalaisuushan on niinku -- Mitä on suomalaisuus? Eipäs oo tullu pohdittua. Emmää siis oikeesti tiedä.*

Opettaja tuo ainoana asiana esille omien juurien tuntemisen. Sen hän kokee opettajana oleelliseksi asiaksi välittää eteenpäin oppilaille. Pitkänkään pohdinnan jälkeen tuon ajan oppilas ei osannut suomalaisuutta määritellä.

Miesopettaja –02 *Kyllähän suomalaisuus näkyy yhteiskunnassa aika monellakin tavalla, että sitä voidaan lähestyä varmastikin urheilun kannalta, kulttuurin kannalta, kuvataiteet, musiikki. Sitten kaikki tämmönen teknologia, joka on maailmalla menestynyt hyvin, kuten esimerkiksi kännykät ynnä muut. -- No, tietysti sitten erilaisina juhlapäivinä se näkyy sotaveteraanien työnä ym. kunnioituksena ja sitä kautta.*

Naisopettaja –99 *No, mun mielestä suomalaisuus on, se on lähinnä niinku sellanen mielentila, mihin kasvetaan ja se on se on kulttuuria se on jotain sellasta mitä me saadaan äidinmaidossa, joka on meille itsestäänselvyys, et jos meidän pitää niinku sanoa taikka niinku verrata suomalaisuutta, ni me osataan kyllä sanoa, miten ne muut eroo siitä suomalaisuudesta, mut sitä suomalaisuutta on niinku aika vaikee pukee niinku sanoiks. Se on se on niinku vaan semmonen tunne, et tietää esimerkiks toisen suomalaisen se on se on semmonen ajattelu niinku tapa ajatella ja olla ja elää se suomalaisuus. -- sitten kauheesti samaistutaan niihin omiin edustajiin, et ne edustaa meidän maata eikä suinkaan itseensä missään urheilukilpailussa tai joku tunnetut laulajat tai ny esimerkiks nää rock-bändit mitä nyt on ollu maailmalla ni nehän on niinku Suomen voittokulku maailmalla --*

Nainen –93 *Siihen ei välttämättä kiinnitä kauheesti huomiota. Silleen, että se on tavallaan ehkä mun ikäisille aika itsestäänselvyys, valitettavasti ehkäpä.*

Miksi valitettavasti?

No ehkä sitä pitäs arvostaa vähän enempi sen takia että kyllä mä niinku mieluummin oon suomalainen kun venäläinen ketään syrjimättä, mutta ihan niinku olojen puolesta ja noin pois päin. En mä nyt voi sanoa tolee että venäläinen on venäläisillä ja niillä on hirveet erot varallisuudessa ja tolee -- Täällä ei oo kauheen suuria varallisuuseroja, että ei oo mitään hirveen niinku tämmöstä syrjäytyntä -- No semmonen vapaus valita oma, että mitä haluaa tehdä ja. Siis tietenkin on rajoja mutta niinku järjellä aatellen vapaus tehdä mitä haluaa.

Erona naiseen miesopettaja kuvaa suomalaisuutta erilaisten ilmentymien kautta, siinä missä naiset määrittelevät asian enemmän oman minän kautta. Naisopettaja kokee suomalaisuuden ”mielentilana”. Hänen on vaikea pukea suomalaisuutta sanoiksi, vaan hänen mielestään on helpompi määritellä asia niin sanotun toiseuden kautta eli vertaamalla itseä muihin. Samalla tavalla suomalaisuutta toiseuden kautta kuvaa 1990-luvun oppilas, joka määrittelee suomalaisen vertaamalla tätä venäläiseen. Muutoinkin hän kokee suomalaisuuden jonkinlaisena sisäisenä ominaisuutena, jota ei juuri tule ajatelleeksi.

5.3 Mitä suomalaisuus merkitsee sinulle?

Veteraani –33 *Joo, kyllä se oli korkeassa kurssissa. Se oli kyllä.*

Veteraani –26 *Joo.*

Veteraani –33 *Vanha vihollinen vaikka hyökkäis nin aina ois valmiina, vaik sois kuin pieni niin tuohon rajalle menemään.*

Nuorempi veteraani vastasi kysymykseen vertaamalla suomalaisuuden merkitystä hänen nuoruudessaan nykypäivään. Sen puolesta on tehty kovia uhrauksia, mutta samat uhraukset oltaisiin valmiita ainakin ajatuksen tasolla tekemään tänäkin päivänä.

Naisopettaja –50 *Kyllä se sitä ainakin merkitsee, että minulla ei oo mitään mahdollisuutta ollut, eikä halua muuttaa mihinkään muualle, et tuntuu et tää on niinku se kotimaa, et tää on minun paikkani. En mä osaa sitä [määritellä]. Minun on yritettävä oma osani tehdä tässä maassa niillä sanotaan nyt taidoilla tai voimilla kun jaksan mahdollisimman hyvin. Se kuuluu suomalaisuuteen.*

Mies –57 *Ollaan ainakin itsenäisiä. Tai lainausmerkeissä ainakin kun EU:sta kumminkin ohjataan Suomea. Itse kuitenkin vielä aika pitkälle päätetään. Suomessa on hyvä asua. Suomalaisuudesta pitää olla ylpeä.*

Nainen –57 *Mikä se nyt on se sana kun on omaa kaikkee. On se tärkeitä. Siinä tulee se isänmaallisuus. Oman maan ylistys ja kieli ja kaikki. On hyvä olla suomalainen.*

Mies –60 *No, yks on varmaan se itsenäisyys, et täällä on täällä saa sanoo sanottavansa. Tää on niinku vapaa maa -- Suomessa on ilmeisen hyvä elää kuitenkin. Tää on aika turvallinen maa -- se on sitä suomalaisuutta mulle. -- suomalaisena on aika helppoa liikkuu ulkomailla. -- ei sitä ajattele nii hirveesti, mitä sitä nyt merkitsee, et on suomalainen. Suomalaiset on aika fiksuja. Täällä puhutaan vieraita kieliä, tunnetaan muita kulttuuria, tunnetaan, missä on mikäkin maa -- Mut mitä suomalaisuus mulle merkitsee...Tää on syntymämaa. Jos olisin syntynyt Sveitsiin, nin sveitsiläisyys merkitsis jotain -- Tää on kotimaa ja synnyinmaa.*

Nainen –61 *Mahdollisuuksia. Vapautta. Itsenäisyyttä. Tasa-arvoa.*

Kaikki haastateltavat kokevat suomalaisuuden merkittävänä. Kuitenkin nuorempi mies korostaa, ettei suomalaisuus ole itseisarvo, vaan se tulee sen mukana, että on syntynyt Suomeen ja elää Suomessa. Naisopettaja sodan nähneenä pitää tärkeänä isänmaan puolesta toimimista. Hänelle Suomi merkitsee kotia ja kenties vielä voimakkaammassa merkityksessä kuin jollekin nuoremmalle ihmiselle.

Haastateltavat kokevat suomalaisuuden monella tapaa merkityksellisenä. Osa näistä on henkisiä arvoja ja osa varsin konkreettisia tekijöitä. Suomessa on hyvä olla ja elää, suomalaisuus merkitsee

vapautta ja mahdollisuuksia ja suomalaisuus on asia, josta voi olla ylpeä. Konkreettisista tekijöistä merkittävimpana nousee esiin itsenäisyys. Tällä tarkoitettaneen lähinnä yksilöllistä itsenäisyyttä, joka toki seuraa tietyllä tapaa valtiollisesta itsenäisyydestä.

Miesopettaja –70 *No, mun suomalaisuuteni oikeastaan on sitä, että meillä tän Suomen kansalla on hyvä koulutus ja terveydenhoito, sosiaalitoimi. Tälläset asiat on kunnossa, että me pystytään kokonaisuena kansana menemään eteenpäin. Mutta tällä hetkellä on suuntaus pikkusen liikaa, en tiedä, onko se nyt amerikkalaisuutta tai jotain muuta, mutta se että yksilökeskeistä, et mä näkisin, että mun suomalaisuuteni on demokraattisuutta ja myöskin heikommista, niin vanhuksista kuin lapsista ja nuorista välittämistä ja myöskin työttömistä, et se on yks asia, mikä mun näkökannaltani on hirveen tärkeä, että niin kauan kun meillä on syrjääntyneitä niin kauan on myöskin ongelmia.*

Mies –75 *Paljon se merkitsee. Et kyl sitä on, voi ylpeänä reissatessa tuolla työ- ja hupiasioissa niin vapaa-ajanasioissa nin kertoo olevansa suomalainen, tulee itsenäisestä maasta. -- Suomi on korkean teknologian maa ja tota suomalaisuus on sitä, että voi olla ylpeä Suomesta. Ei tarvitse niinku pelätä kertoa olevansa suomalainen -- Toisaalta se on sitä mä sanoin tasa-arvo niinku tasapäistä ja tasa-arvoista yhteiskuntaa. Et Suomi ei toisaalta herätä ja suomalaisuus hirveitä niinkun tunteita puoleen eikä toiseen tuolla maailmalla tai reissussa.*

Opettajan ajatukset suomalaisuutensa merkityksestä keskittyvät yhteisöllisyyteen, demokraattisuuteen ja toisista välittämiseen. Oppilas tukee tätä ajatusta tuomalla esiin tasapäisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan. Oppilas saa perspektiiviä suomalaisuuteen ja sen merkitykseen muiden kulttuurien näkemisen kautta. Hän käsittelee Suomea ja suomalaisuutta muiden maiden ja kansallisuuksien rinnalla ja toteaa voivansa olla suomalaisuudesta ylpeä.

Naisopettaja –85 *-- Nyt kun on jo vähän vanhempi ihminen ni aattelee sitä että nyt niinkun kun on nähny tän EU:n tulon ja ehkä vähän niinku sen vaikutustakin ni se että kuitenkin se niinku se tietosuus siitä et me ollaan Suomesta ja meillä on jotain niin se on tärkeä ja asioita jotka on Suomessa hirveen hyvin verrattuna muualle Eurooppaan et niistä kiinni pitäminen.*

Mitä sellaista on, mitä pitäisi säilyttää ehdottomasti suomalaisuudesta?

Kyllä mä aattelisin ehkä varmaan se tietty työnteen tapa, me ollaan tunnollisia, ahkeria -- Siinä on paljon pahaakin ja se mut siinä on myös paljon hyvää -- Me ollaan varmaan aika luotettava ja täsmällistä väkeä Euroopassa ja ehkä sitten tämmönen vaarien nää talvisota-asiat on hieno juttu semmonen, joka ei nyt ehkä lapsille oo ne ei nyt sitä, mutta aikuisille sen voi ymmärtää ja luonto.

Mies –87 *Sehän merkitsee kyllä, et tääl on kuiteski helppo ja turvallinen olla.*

Yhteistä vastauksissa on se, että molemmat kokevat Suomessa olevan jotain sellaista positiivista, jota kenties joissain muissa maissa ei ole. Oppilaille suomalaisuuden merkitys on tietynlainen henkinen olotila. Opettaja listaa joitain luonteenpiirteitä, jotka hänen mielestään ovat

suomalaisuudesta säilyttämisen arvoisia ja merkittäviä. Sitä, että lapset eivät ole tietoisia sota-ajasta ja eivät kenties pidä niitä tapahtumia merkittävinä, ei opettaja koe erityisen merkityksellisenä.

Miesopettaja –02 *No, kyllä se sillä tavalla suomalaisuus tulee ehkä sieltä isovanhempien kautta, että jotenkin sen mieltii sillai oman suvun tämmösenä historiallisena jatkumona. -- sitten tietysti vanhemmat on kuitenkin mullakin ollut jo sota-aikana pieniä lapsia, että sillä tavalla on saanu kuulla niistä suomalaisuudesta. -- suomalaisuus on sillä tavalla korostuu vielä kun puhutaan näistä, miten saavutettiin itsenäisyys. -- Onhan se aina hieno nähdä näitä urheilijoita ja kaikkia säveltäjiä ynnä muita kuvataiteen, kirjallisuuden menestystä tuolla maailmallakin ja ite Suomessa.*

Naisopettaja –99 *-- En mä tiedä, oikeestaan kaikkee. Siis se on tapa elää olla suomalainen, olla tällänen, olla kasvanu näihin ehkä arvoihin, suomalaisiin arvoihin.*

Mitä ovat suomalaiset arvot?

-- Siis nää tämmöset klassiset, mitä aina sanotaan niinku semmonen rehellinen, ei turhia koukeroita, suora ja tota sitten esimerkiks, jos ottaa jonkun ihmisen ystäväks, nin vaikka sanotaan, että suomalainen on vaikka niinku varautunu mun mielestä se ei kyllä pidä paikkaansa -- suomalainen on, et kun lähtee ihmissuhteessa semmosesta rehellisyydestä, jos sovitaan jotakin nin oletus on se se toinen on yhtä rehellinen siinä -- En mä tiedä, se on tapa elää ja olla mun mielestä ehkä eniten.

Nainen –93 *-- sitä ei kauheesti ajattele. Silleen niinku ei tuu jokahetki mieleen et ahaa, onpas tämä hienoo et on suomalainen, mutta, mutta tota, kyllähän se merkitsee, että toisaalta harmittaa, just nää EU-jutut ja tämmösetkin että, että kun se vähentää Suomen omaa päätösvaltaa omista asioistaan --*

Miesopettaja nostaa selvästi kaksi tekijää esiin, suomalaisuuden merkityksen säilymisen historiallisessa jatkumossa sekä ylpeyden oman kansan edustajista maailmalla. Naisopettaja puolestaan korostaa suomalaisten samanmielisyyttä. Oppilas kokee, että suomalaisuudella on merkitystä, muttei osaa sitä sanoin kuvata. Se on sisäinen tunne, jota ei juuri tule ajatelleeksi. Huolesta päätäntävällän siirtymisestä EU:lle näkyy, että haastateltavalle tärkeää on itsenäisyyden säilyttäminen.

5.4 Miten suomalaisuus on muuttunut?

Veteraani –33 *Kansainvälistyny, sitä se on. Paljon liikutaan ja ollaan, asutaan ulkomailla välillä...*

Veteraani –26 *...Joo, mutta tässä on, ainakin, jotka on ollut vähänmatkaa siellä käyvät ja ovat niin tulee mieleen, että voi että kyllä täällä kumminkin kotimaassa kumminkin paljon paremmin kun täällä. Harvon, ei sieltä kukaan ihaile sitä. Tietysti siellä on kaikkennäköstä hyvää, mutta ei sitä oikeen omalle oikeen asuinpaikakseen kumminkaan ainakaan monikaan halua. -- Siis suomalaisuus*

on näkemysasiassa avartunu ja niin pois päin, mutta ei suomalaisuus ole mun mielestäni vähentynyt...

Veteraani –33 ...*Ei se vähentynyt oo...*

Veteraani –26 ...*Edelleen se on sama, mutta niinkun sanottu se on siis katse siis näkemys on avartunu paljon. Mutta tuota ei pahaan suuntaan ollenkaan.*

Veteraani –33 *No, on eräs piirre, jota ei minä oikeen hyväksytä. Me tapeltiin siellä vuosikausia ja nyt nuo suuret teollisuuslaitokset muuttaa pois täältä...*

Veteraani –26 ...-- *Se on taas luku sinänsä kun se fyrkka ku fyrkka...*

Veteraani –33 ...*Joo, joo, joo, mut siinä pannaan kotimaa ja raha vastakkain...*

Veteraani –26 ...*Ei se oo tuota, ei se oo suomalaisuuden moittimista. Se on taloudellinen kysymys...*

Veteraani –33 ...*Kyllä siinä vähän on suomalaisuuden laiminlyömistä, juu.*

Maailma ja Suomi sen mukana on kansainvälistynyt ja samalla näkemys asioista avartunut. Kuitenkaan veteraanit eivät koe, että suomalaisuuden merkitys olisi tässä muutoksessa vähentynyt. He määrittelevät suomalaisuuden vuosikymmenten takaisten tapahtumien perusteella, mutta ovat kuitenkin tietoisia siitä muutoksesta, joka viime vuosikymmeninä on ollut vallalla. He eivät ole suomalaisuuden merkityksestä huolissaan, vaan ymmärtävät muutoksen väistämättömyyden. Haastateltavien erilaiset taustat vaikuttanevat näkemykseen suhtautumisessa talouden kysymyksiin. Ilmeisesti heidän poliittinen kantansa on erilainen, heidän koulutus- ja työtaustansa on hyvin erilainen, joten eroavaisuudet heidän näkemyksissä kyseessä olevassa asiassa ovat ymmärrettäviä.

Mies –57 *Aikaisemmin arvostettiin suomalaisuutta enemmän. Nyt kun asiat on hyvin, ei arvosteta enää sitä suomalaisuutta. Veteraaneja ei arvostettu aikanaan muuta kuin sisäpiireissä. Sotaveteraanit oli kuin hylky suutarin lestissä. Nykyään ei tahdota enää arvostaa työtä, kun viedään työpaikat ulkomaille.*

Nainen –57 *Kyllähän on muutosta ollut. Oma suomalaisuus on varmaan säilynyt aika samana. Suomi on kansainvälistynyt. Tullut paljon ulkomaalaisia, mutta omassa suomalaisuudessa ei juurikaan muutoksia. Perinteitä pidetään nykyäänkin yllä. Se on vaan harmi kun suomalaiset firmat lähtevät ulkomaille. Se on kurjaa kun suomalaiset nimet häviää. Se on tavallaan eräänlaista suomalaisuuden häviämistä. Suomessa on kuitenkin paljon ammattitaitoa, jota ei arvosteta tai käytetä. Suomalaiset on sitkeetä kansaa. Ihmisten elintaso on saatu hyväksi kovalla työllä ja nyt se meinataan hajottaa.*

Mies –60 -- *No, ohan se muuttunu rajusti tässä viimesen kymmenen, viidentoista vuoden aikaan, et Suomi liittyy EU:hun ja sillonhan se muuttu oikeestaan väkisinkin, että ei Suomi mitään itsenäisyytään siinä menettänyt, mutta jos nyt hienoo nykytermii käyttää, ni globalisoituhan se. Sit tuli euro. On aika iso kasa maita, joissa pärjätään samalla rahayksiköllä, joka on taas niinku kauppamielessä aika iso asia. Et Suomi on niinku paljon enemmän osa etenkin Eurooppaa ja ehkä koko maapalloki tässä viimesen kymmenen vuoden, viidentoista vuoden aikaan. Eikä voi olla paluuta siihen, että Suomi elää maanviljelyksestä omavarasena täällä jossakin merien takana, että elintärkeintä on olla siinä EU:ssa ja globalisaation kehityksessä kaikkine huonoine puolineenkin, et siitähän se muutos on tullu. Suomalaisii on paljo muuttanu ulkomaille, ne opiskelee ulkomaille, ne opettelee lisää uusia kieliä ja taas toisaalta se tuo myös sitä tervettä vaihtoo, et myös niitä*

ulkomaalaisia opiskelee Suomessa ja tuo sitä omaa kulttuuriansa ja nin edelleen, et tätä se suomalaisuus on ja entistä enemmän tulee olemaan.

Onko siis tuo alussa mainitsemasi ”sulkeutuneisuus” muuttumassa? (Haastattelijan tarkentava kysymys viittaa haastateltavan aiemmin sanottuun mielipiteeseen siitä, että Suomi on suljettu maa, johon on jonkin toisen kulttuurin edustajan vaikea sopeutua. Vastaus ei suoranaisesti vastannut esitettyyn kysymykseen ja on siksi jätetty huomioimatta tässä analyysissä.)

...On se muuttumassa. Jo minun sukupolvessa se on hiukan muuttunu, ei minun isien ja isäin ja äidin [tarkoittanee vanhempiansa ja isovanhempiensa] sukupolvi vielä ehkä niitä niitä on, mut minun sukupolvi on ja ollut niitä muuttamassa. Ihan jo sen takia, et mun sukupolvella on ollu mahollisuus näitten sota- ynnä muitten korvausten maksamisen jälkeen matkustella, ihan turistimatkoja espanjat, kreikat ynnä muut eli on nähty, et elämää on muuallakin ja nää ihmiset elää hyvin muuallakin kun Suomessa ja minun sukupolvi on ruennu opettelemaan kieliä ja minun sukupolvi on niinku pääsemässä jo siitä niinku Neuvostoliitto-Venäjä –traumasta yli, puhumattakaan minusta seuraavat sukupolvet, et kun nää traumat unohtuu, nii enempi ja enempi tää on niinku myös kansainvälinen maa, mutta en mie usko, että se suomalaine perusluonne siitä mihkään häviää.

Nainen –61 *Onhan se muuttunu. Kyllähän tää maapallon pieneneminen niin sanotusti lainausmerkeissä tai eihän se tartte olla lainausmerkeissäkään, ni onhan se vaikuttanu siihen, että vaikuttanu että suomalaisuus on vain yks osa tätä maailman kansalaisuutta, miun mielestä. Et onhan se Suomen lippu, niinku tänäänkin on salossa, ni kyllähä se ny aina on hienon näkönen on, mutta tää on jotenkin niin paljon pienentyny tää maailma, että en mie oo varmaan ainoo, joka aattelee niin, että mie en oo, mie en oo pelkästään suomalainen vaan mie oon eurooppalainen ja mie oon tän maailman jäsen. Yks tärkeä osa sitä maailma, maailmaa kuitenkin pienenä ihmisenä, että. Se on lähentyny muuta maailmaa miun kouluajoista -- Kyllä mie jotenkin kuvittelen, että silloin kun mie oon ollu koulussa, ni Suomi oli kuitenkin se semmonen oma pieni Suomi jossakin syrjässä, josta ei tiedetty paljon mitään. Semmonen taisteleva sisukas kansa jossakin. Mut nykysin Suomi, se korkeen teknologian ja kehityksen maa, on yks osa tätä maailmaa.*

Kansainvälistyminen on asia, joka tulee esille haastatteluissa. Se saa muutamia alaluokkia, joista suurin osa on positiivisia. Nuoremman naisen kuvaama identiteetin laajentuminen on yksi näistä. Se tarkoittaa sitä, suomalainen identiteetti on saanut uudet kerrokset, eurooppalaisuuden ja maailman kansalaisuuden, globalisoitumisen myötä. Siihen liittyy myös suvaitsevaisuuden lisääntyminen, joka tulee esille nuoremman miehen haastatteluissa. Matkustelun myötä on opittu tuntemaan ja myös arvostamaan muita ihmisiä ja muita kulttuureja. Muutto ulkomaille ja ulkomailta Suomeen on lisääntynyt, mistä esimerkkinä mies mainitsee opiskelijavaihdon.

Elinkeinoelämä on joutunut muuttumaan globalisoitumisen myrskyissä. Toistaiseksi myrskyn aallonharjalla on ratsastettu muun muassa Nokian ja muiden korkeaa teknologiaa edustavien yritysten avulla, mutta asema ei ole missään nimessä taattu, mistä on esimerkkinä monien suomalaisten yritysten muutto ulkomaille, mistä vanhemmat haastateltavat ovat huolissaan. Kaikessa positiivisuudessaan kansainvälistymisestä löytyy myös siis negatiiviset käänköpuolensa.

Mahdollisena elinkeinoelämän kansainvälistymisen seurauksena vanhempi naishaastateltava näkee jopa suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan hajoamisen. Toisaalta nuorempi mies kokee euron kansainvälistä kauppaa helpottavana tekijänä, mutta välttämättä hän ei ajattele kaupan kansainvälistymistä sen enempää positiivisena kuin negatiivisenakaan asiana. Joka tapauksessa merkittävää on se, että haastateltava jollain tavalla yhdistää kaupan osaksi suomalaisuutta.

Mies –75 *On tietysti vaikee verrata kun itse on alkanut tiedostaa iän myötä asian paremmin, et mitä sitä nyt silloin kymmenvuotiaana ajatellu, vaikee sanoo. Mut onhan Suomi, suomalaisuus muuttunu nytten ja että niinkun ihmisten liikkumisen, EU:n myötä ja tota ni se et niinku periaatteessa on ihan sama missä se ihminen on, jonka kanssa sä kommunikoi sähköpostitse ja puhelimitse. -- Et, että kyllä se suomalaisuus, mä en tiedä onks se nyt siis suomalaisuus muuttunu vaiko se oma tiedostaminen siitä muuttunu. Mut veikkaan et se jälkimmäinen. -- Et nyt sitten ku o lähinnä työn takia ja vapaa-ajallaki tietysti matkustanu se oma suomalaisuuden tiedostaminen on lisääntynyt aivan eri stratosfääreihin.*

Oppilas pohtii muutosta lähinnä henkilökohtaisesta näkökulmastaan. Hän puhuu kansainvälistymisestä ja välimatkojen lyhentymisestä, mutta käsittelee omaa tiedostamistaan globalisoitumisesta. Tiedostamiseen ovat vaikuttaneet lukemattomat erilaiset kokemukset vuosien varrella ja nuo kokemukset ovat nimenomaan hänen omiaan. Niitä ei hänelle muut voi syöttää, vaan hänellä on vapaus omassa mielessään muodostaa tietoisuus suomalaisuudesta. Välttämättä tuota tietoisuutta ei tule jäsennelleeksi, mutta tärkeintä on sen olemassaolo.

5.5 Suomalaisuus koulussa

Veteraani –33 *...Meille tuli ensin miesopettaja, siinä 50-ikänen suunnilleen, oikein sitten isänmaallinen ja sitten hänhän oli perustamassa sinne sitä suojeluskuntakyläosastoa. Olihan pitäjässä suojeluskunta, mut sitä kyläosastoa ei. Naapuripoika se oli samaa vuosiluokkaa ni se pääs sinne poikaosastoon, mua ei äiti päästäny. Minähän sain opettajalta pienet haukut. Ei vastaan ei meillä ollu suojeluskuntaa --*

Miten opettajan suojeluskuntalaisuus näkyi opetuksessa?

No, kyllä se vähän liikunnassa ainakin näky. Se oli pihallekin ni se oli se rivi suora ja komennukset silleen että. Sit talvellakin ni sukset piti olla kaikilla ei muuta kun sit lähettiin kevätpuoleen ni lenkille, hiihtolenkille --

Veteraani –26 -- [Haastateltava kertoo laajalti yhteiskunnallisesta tilanteesta eli lähinnä vastakkainasettelusta punaisen vasemmiston ja valkoisen oikeiston välillä.] *Et se oli semmosta kriittistä aikaa varmastikin...Eikä koulussa sitä ei...*

Veteraani –33 *...Siihen aikaan ei mitään kiusaamisia ei...*

Veteraani –26 ...*Ei ollu kiusaamista eikä politiikkaa ei ei. Mä sanon suoraan, et se oli aika hyvää aikaa elää ja olla nuori. -- Mut ei sitä ollu, se suomalaisuus oli hyvä. Tosin sitten voi sanoa, että siellä toisella työväenpuolella ehkä sitten oli vähän jyrkempää se meininki --*

Veteraani –33 *Meillä tää opettaja ni täähän oli se IKL:läinen. Sillä oli aina se musta paita ja sininen solmio. Se oli aina. Kyllähän ne talolliset ja yleensä ne kyllähän ne vähän tuota katto. Ja minun kotikylässä oikeen on se lestatiolaisuskonto ni tuota. Ne oli vähän että ei oikeen hyväksynyt sitä opettajaa. Pätevä opettaja kyllä, me oppilaat kyllä tykättiin siitä, ei siinä mitään ongelmaa.*

Veteraani –26 *Kyllä meilläkin oli, meillä oli Kyrön kappalainen oli, oli tuota keskikoulun rehtorina ja kyllä sillä oli musta paita päällä kans aina ja oli muutamilla koulussakin, mut ei sitä sitten kuitenkaan, ei se millään tavalla yleistynyt siellä.*

Veteraani –33 ...*Siniristilippumme ja Kuullos pyhä vala, ne oli. Ei valaa koulussa, mutta opeteltiin se laulu...*

Veteraani –26 *Sille koululle pitää nostaa hattua, kun ne opetti paljon hyvää. Isänmaalliset laulut, kaikki ne on tullu koulusta. Siellä on kaikki nämä kansalliskansalliset laulut, mitä on eri maakuntienkin laulut. Ne opetettiin siellä ja niinkun nyt sanotaan tämä Lippu-laulu, niin se on suomalaisuuden perikuva oikeen ja kun sen osaa ja sen mukaan pelaa niin kaikki on hyvin.*

Aikakauden sisäpoliittinen vastakkainasettelu tulee hyvin voimakkaasti esille veteraanien vastauksissa. Merkilläpantavaa on se, että vaikka vastakkainasettelu näkyi koulussa varsinkin opettajien kautta, niin lasten tasolle se ei yltänyt, vaikka perheen kanta olikin tuttu. Lapset olivat politiikan yläpuolella. He tiedostivat asetelman opettajien ja varsinkin kodin välityksellä, mutta se ei merkinnyt heille suuresti. Kyseisten haastateltavien opettajat olivat nimenomaan valkoisia, jopa IKL:seen kuuluvia. Nuoremman veteraanin halu suojeluskunnan poikaosastoon liittymiseen saattoi johtua niinkin arkisesta asiasta kuin vertaisryhmästä. Perhe kuitenkin oli asiassa jollain tavalla neutraali, mutta joka tapauksessa ei halunnut pojan poikaosastoon liittyvän. Merkitsemättömyydestään huolimatta vastakkainasettelu on päällimmäisin asia, joka 1920- ja 30-lukujen koulusta on heille jäänyt mieleen.

Vanhemman veteraanin vastauksessa kuvastuu arvostus koulua kohtaan. Tosin tuo arvostus on saattanut muodostua ajan saatossa. Epäselväksi jää, mitä hän koulusta silloin aikoinaan ajatteli.

Naisopettaja –50 *Kyllä sitä vähän kahdenlaista ilmaa kyläkunnassa oli. Mulle tuli mieleen se yks tapaus josta mä niinku pikkasen vihjasinkin kai että muistan, että Tammelassa oli kaks urheiluseuraa, Tammelan Ryske ja mikäs se toinen oli? Olikohan se Nousu, vai mikä se oli? Ja tuota, niitten lapsien jotka, niitten lapsetkin oli joko Ryskettä tai Nousua. [Haastateltava kertoo esimerkin kokouksesta koululla, jossa poliittisesta vastakkainasettelusta johtuen erästä oppilasta oli kohdeltu huonosti ja kokouksessakin eri kantoja edustavat vanhemmat ottivat yhteen.] Muuta en muista ku en ollu kuunnellu yhtään muita juttuja, mutta kyllä se kulmakunta semmonen se oli muitakin ihan samoin ajattelevia oli, että mutta ei ainakaan työmaalla siis se tarkotan sitä opettajien työtä, meitähän oli kolme, niin tuota kyllä meillä oli ihan. En muista puhuttiinks me koskaan mitään semmosia.*

Miten suomalaisuus tuli esille käytännön opetustyössä, luokkahuonetilanteessa?

No, tietysti ainakin tommoset kun itsenäisyyspäivä selitettiin ja kyl se ainakin semmosina päivinä jotenkuten ainakin selitetään. [Tarkoittanee, että suomalaisuutta käsiteltiin tiettyjen juhlapäivien yhteydessä.]

Miten suomalaisuus tuli esille kasvatukseen liittyvissä tilanteissa?

Ei ne pienet vielä tuota sitten tuota luultavasti nostaneet sitä häntää [haastateltava viittaa oikeisto-vasemmisto -asetteluun]. Jos ne sen teki niin ne teki sen salaa välitunnilla. Mutta en muista yhtään tuota, siinä mielessä mä en voi alkaa arvostelemaan koko koulua.

Miten suomalaisuuteen kasvattaminen on muuttunut 1950-luvulta nykypäivään?

Ainakin ne samat ihmiset sillä puolella kuntaa tuola ei ne oo muuttaneet paljon mielipiteit, semmonen käsitys mulla on siitä, niistä, et kyllä ne aikalailla samaa mielipidettä monesta asiasta on edelleenki, mutta tuota. Semmosen kodin lapsi, josta mä. Se ehkä vaikutti ainakin lapsiin siis se vanhempien mielipide siltä kannalta. Joka edusti sitä vasempaa laitaa, niin poika oli silloin vielä koulussa. No eihän koulussa mitään semmosta puhuttu. [Haastateltava kertoo esimerkin vanhasta oppilaastaan, joka jonkun puolueen puolesta oli joidenkin vaalien alla jakamassa esitteitä, eikä ollut tuntevinaan vanhaa opettajaansa.] Siinä tuli ehkä se käsitys, et me ollaan nyt sitten varmasti, et ehkä se oli jossain kuvastunut minusta vaikken koskaan mielestäni koskaan semmosia asioita nyt noin tunnilla julistanu ainakaan. Mielestäni ollaan samanlaisia ihmisiä meki.

Mies –57 *Kekkosen kuva seinällä. -- Ihmiset oli kuitenkin tyytyväisiä, vaikka oli köyhyyttä. Köyhyys ei erottunut koulussa. -- Opetuksessa ei suomalaisuutta korostettu. Venäjää kunnioitettiin. Määrätyistä asioista ei voinut puhua. Sodasta puhuttiin vain perhepiirissä.*

Nainen –57 *Opetettiin äidinkieltä. Tutustuttiin siis omaan kieleen. Olin koulussa kova lukemaan. Tottakai opetettiin laulut ja laululeikit, mitä oli opetettu kautta aikojen. Runot oli aina kansallisrunoilijoilta kaikkiin juhliin. Ei ollu mitään ruotsalaisia runoja. Juhlissa näkyi aina Suomen lippu tai viiri. Presidenttien kuvat oli seinillä.*

Mies –60 *No, se käytännössä näky ehkä aika paljonkin. No, esimerkiks tyypillinen asia oli se, että silloin oli esimerkiks ku tuli itsenäisyyspäivä, koulussa oli aina itsenäisyyspäiväjuhlat. Siellä saatto olla jotaki sotilaita puhumassa ja opettajat oli hyvin isänmaallisia. Se liitty niinku siihen kuuskytluvun alkuun, et opettajat oli hyvin niinku sanosko niinku suojeluskuntahenkisiä tämmösiä. Siellä oli jopa tämmösiä, sanosko niinku yltiöisänmaallisia opettajia, et se oli se 'koti, uskonto, isänmaa' oli se kova juttu ja eihän se ny päivittäisessä koulussa millää tavalla näky, mut esimerkiks tää oli yks, et aina itsenäisyyspäivän alla oli koko koulun itsenäisyyspäivän juhla jossakin juhlasalissa. Ja sit tietysti jossakin vaiheessa kansakoulunkin historiankin opetuksessa oli Suomen historiaa aika tarkastikin ja.*

Millä tavalla Suomen historiaa ja mitä asioita?

No, jos nyt niitä muistan oikein, nin ne oli kansakoulussa niinkun karkeella tasolla käytiin läpi, mitä oli elämä niinku Ruotsin vallan aikaan, mitä se oli Venäjän vallan aikaan, ketä Suomee hallitsi, miten tätä läänitettiin, niin edelleen. Ja, mut enemmänkin se ehkä oli niinku kansakoulussa niin tota niinku semmosta 1900-luvun Suomen historiaa eli kansalaissota, ensimmäinen maailmansota, miten Suomi siihen ajautu, mitä se Suomelle tarkotti, miten Suomi siitä selvis ja sit se toisen, toiseen

maailmansotaan liukuminen ja sen ne ajat ja sitten taas se Suomen jälleenrakentaminen sen jälkeen. Se oli niinku, enempi kansakoulussa tätä lähihistoriaa.

Nainen –61 *Kyllä siihen aikaan tää kolmikantateema 'koti, uskonto ja isänmaa' oli tämmöset hyvin kantavat voimat, että. Kyl se näky kaikessa, mitä tehtiin, olipa kyse arjesta tai juhlasta ja etenkin muistan koulussa juhlien valmistelussa nää teemat 'koti, uskonto ja isänmaa' näkyi hyvin selvästi ja se kunnioitus oli semmonen suuri asia. Ei, ei tullu mieleenkään, et esimerkiks näitä arvoja vastaan olis jotenkin kapinoinu tai rikkonu tai käyttäytyny huonosti. Oli hyvin tärkeetä pitää näistä kiinni ja se oli se suomalaisuuden ydin mun mielestä.*

Osaatko antaa mitään konkreettisia esimerkkejä, mitään tiettyä tapausta?

No, koulusta tulee lähinnä mieleen nää juhlat. Et ihan kautta lukuvuoden erilaisia, et eihän siihen aikaan koulussa ollu esimerkiks semmosia itsenäisyyspäiväjuhlia kun nykysin lapsille järjestetään jo ala-asteella, mutta kuitenkin se millä tavalla esimerkiks itsenäisyyspäivän aika huomioitiin koulussa oli hyvin merkittävä ja tuota, mut se mikä oli siihen aikaan, hyvin tämmönen selkee, mitä oon miettiny jälkeinpäin, että sodasta ja veteraaneista ei puhuttu mitään. Sehän oli kielletty aihe sinänsä. Et täähän on tullu tää esimerkiks sotaveteraanien kunnioittaminen ja heidän työn kunnioittaminen niin vasta tässä ihan viimeisen kymmenen vuoden aikana. Nää oli tabuja. Näistä ei puhuttu. Mut se oli vaan ihan yleisemmällä tasolla se 'koti, uskonto ja isänmaa' se teema. Lauluissa, laulukirjoissa. Siihen aikaan, mitä laulettiin, niin laulut oli hyvin paljon näistä asioista kertovia ja maakuntalaulut siihen aik... Maakuntalaulut oli esimerkiks ne, mitkä opeteltiin ulkoa meidän koulu-aikaan. Se oli tärkeetä sitä kotiseutua. Kotiseutuhenki oli muuten yks suomalaisuuden tämmönen oikeen peruskivi silloin, kun mie olin koulussa. Ja sitten se, mikä ku on käyny Imatralla koulunsa, ni hyvin selkeesti näky se, että tosiaan tietyistä asioista ei puhuttu, kun asuttiin kolmen kilometrin päässä rajasta. Elikkä tää asuinpaikka vaikutti myöskin siihen, että miten isänmaallisuudesta puhuttiin.

No, sattuuiko tästä olemaan mitään esimerkkiä?

No, kyllä sekä koulussa tuli jälki-istuntoo että kotona tukkapölly hyvin helposti, jos rupes esimerkiks pienenä tyttönä kyselemään, että mikä se ryssä on ja tämmösiä asioita. Et ryssä oli esimerkiks se sana, jota ei saanu käyttää ollenkaan.

1950-luvulla aikuinen ihminen koki vasemmisto-oikeisto -asetelman vielä hyvin merkittävänä. Opettaja kohtasi asetelman osissa kanssakäymisistään oppilaiden vanhempien kanssa. Opettaja uskoo, ettei tämä näkyntä lasten elämässä eikä itsekään luokkahuonetilanteessa tuonut asetelmaa esille. Tuon ajan koululaisistakaan ei kukaan tuota asetelmaa nosta esiin vastauksissaan lukuun ottamatta nuorempaa miestä, joka muistaa opettajien olleen suojeluskuntahenkisiä ja osan jopa yltiöisänmaallisia.

Nuoremmat vastaajat muistavat tuolta ajalta vallitsevan ”kolmikantateeman” ’koti, uskonto ja isänmaa’. Tätä nainen pitää tuon ajan suomalaisuuden ytimenä. He liittävät kolmikantateemaan itsenäisyyspäivän vieton. Itsenäisyyspäivän ja tiettyjen juhlapäivien vieton yhteydessä kertookin opettaja käsitelleensä opetuksessaan suomalaisuuteen liittyviä asioita. Nainen pitää

kolmikantateemaa itsestänselvytyksenä, jota kunnioitettiin. Konkreettisesti teema tuli esille tiettyjen juhlien alla ja niihin valmistautuessa. Molemmat käsittelevät vastauksessaan isänmaata, nainen taustalla vaikuttavana tekijänä ja mies kertoo, että isänmaahan perehdyttiin syvemmin opettamalla Suomen historiaa. Nainen nostaa esille kotiseutuhengen, jota pitää itse asiassa tuon ajan koko suomalaisuuden yhtenä peruskivenä. Uskontoon ei kumpikaan puutu.

Aika oli monissa perheissä taloudellisesti raskasta, mutta se ei näkynyt koulussa ja mahdollisesta köyhyydestä huolimatta ihmiset olivat tyytyväisiä elämäänsä. Sota-ajasta ja veteraaneista ei yleisesti puhuttu, vanhemman mieshaastateltavan mukaan korkeintaan perhepiirissä. Kielletty aihe nuoremman naishaastateltavan mukaan oli etenkin hänen asuinpaikkakunnallaan myös itänaapuriin liittyvät asiat eli Neuvostoliitto vaikutti siihen miten isänmaallisuudesta puhuttiin. Vanhemman miehen mukaan ei suomalaisuutta opetuksessa varsinaisesti korostettu, mutta se ilmeni useilla tavoilla. Haastateltavat tuovatkin esille joukon suomalaisuuden ilmentymiä.

Miesopettaja –70 *No, mä olen ite ajatellut sillä tavalla, et noudattanut näitä periaatteita, että toisista välittämistä, ymmärtämistä ja myöskin sitten noihin taustoihin paneutumista, et sitä kautta oon sitten omassa opettajan työssä oon sitä demokraattista ja tällästä tasapuolista Suomee halunnu niinku rakentaa, että mulle se isänmaallisuus on ollu niinku tätä. Tietysti mä kunnioitan sotaveteraanien perintöä, et isäni on niitä pitkän linjan veteraaneja ollu...*

No, ihan vielä siihen aikaan, kun olin vielä kansakoulun opettaja niin puhuttiin, että yksilöitä opiskelee yksilöinä, mut mä oon yrittäny lähtee siitä ihan ryhmässä toimimisesta ja tätä kautta vaikuttamaan siihen, että välitettäis toisista, otettas toisia huomioon ja sitten myöskin ymmärrettäis ihmisten vaikeuksia ja perheitten vaikeuksia ja sitä kautta sitten. Tää on yks asia, sitten toinen on kansainvälisyys, että me ollaan oltu Unesco-koulu ihan siitä lähtien, kun tää Unesco-toiminta koulujen kesken alko eli ollaan oltu yhteydessä silloiseen Neuvostoliittoon ja Viroon ja viety muun muassa ihan alkuaikoina näitä meiltäkin koulustakin tavaraa Viroon, kun niillä itsellään ei vielä sillon ollu, ja sitten samoin myöskin oltu tekemisissä joskus aina jonkun muunkin ulkolaisen koulun kanssa ja sitten sitä kautta tavallaan viety tietoa Suomesta Norjaan, Yhdysvaltoihin ja Englantiin...

Miten suomalaisuuteen kasvattaminen on muuttunut viime vuosikymmeninä?

No, kyl siihen tää kansainvälisyys on tullu -- sillonhan [tarkoittaa 1960- ja 1970-lukua] oli veteraanit, asiat tämmöset, joille naurettiin, itse en tosin nauranut kun mulla oli tää kotitausta, mutta että näin, että miks lähditte sotaan ja itehän oli oma vikanne, mut nythän niitä on alettu veteraaneja arvostaa ja ite näkisin sen, että joka koululla vois olla esimerkiks vielä jonkun vuoden tämmönen veteraanikummi.

Mies –75 *Ei sitä kyllä siellä hirveesti, niinku ei mulla oo mielikuvaa et sitä ois tuotu esille eikä. Oikeestaan, no ala-asteella etenkin, jotenkin se oli itsestänselvyys. Et suomalaisuus tietysti kun tulee Imatralta Venäjän rajan läheltä rajanaapurista niin kyllähän siinä se keskusteluissa se Venäjä ja venäläisyys ja venäläiset aina tulee ilmi.*

Millä tavalla?

No sillon se vielä seitkytluvun lopulla nin sillon se oli vielä Neuvostoliiton aikaa tietysti, nin kyllä se lähinnä oli niinkun ivan ja pilkan kohteena. -- Mut tota suomalaisuutta niinku ala-asteen aikana, siitä on vähän niinku. Ei siitä oo niinku mulla oikeen mielikuvaa. Et, että siitä olis niinku puhuttu, muuta kun koulussa pakolliset itsenäisyyspäivän juhlat ja tämmöset, tämmöset, et se varmaankin et jos sit niinku puhutaan suomalaisuudesta jälkikäteen siel on mulla niinkun tuolla yläasteella ja lukiossa, lähinnä yläasteella tiettyjä opettajia, jotka niinku selkeesti jotenkin leimaa, jotka puhuvat siitä enemmän -- ehkä siinä vaiheessa rupes tiedostamaan niinkun yläasteella ja lukiossa niinku myös näitä, että, että ala-asteella jotenkin ne opettajat vaan oli opettajia, et ei niitä sillee miettiny niitä. -- Mulle on isänmaallisuus ja suomalaisuus tullu paljon myöhemmin. Kun on alkanu arvostamaan tätä luontoa ja kaikkea mitä meillä täällä on. Puhtaus ja luonto lähinnä mitä niinku vertaa tonne Eurooppaan. Sitä vapautta tehdä, se on syntynyt vasta myöhemmin mulla --

Ei siis koulussa.

En mä usko et se on tullu niinkään koulusta vaan kyllä se on tullu niinku oman ajattelun kautta sitten ja oman havainnoinnin kautta, et en mä niinku sanois, että mulla ala-asteella vielä, ei sitä tuotu sillä tavalla esille, että tuota niinku se olis jääny mieleen. Et se oli vaan olemassa.

Miten suomalaisuus näkyi eri oppiaineissa, opetustyössä?

En mä tiedä, itse asiassa. Sanotaan niinku toiselta kautta, eli meillä oli sillon ala-asteen rehtorina oli oli mies, ja hänen vaimonsa oli saksan opettaja ja sillon me oltiin niinkun varmaan valtakunnassa ensimmäisiä pitkän saksan lukijoita, et hänen vaimonsa oli erittäin niinku fanaattinen siinä mielessä niinkun käytännössä vanhempainilloissa puhu vanhemmat valitsemaan lapsilleen saksan. Sitä kautta niinku se ehkä tää pariskunta korosti myös sitä suomalaisuutta, vaikka toisaalta niinku tää vaimo oli todella vahva saksan kielen puolesta puhuja, mut sitä niinku kansainvälistymistä ja suomalaisten pärjäämistä sitten niinku, ettei kaikki lue vaan englantia, vaan että saksa on Euroopassa tärkeä kieli ja oikeestaan sitä kautta niinkun tulee se, että me suomalaiset niinku puhutaan myös kielenopetuksesta, mut sen oikeestaan vois ajatella toisen perin, eli tota se korosti sitä suomalaisuutta ja suomalaisten pärjäämistä sitten Euroopassa.

Haastateltava palaa haastattelun lopulla aiheeseen.

Mä rupesin vielä mieltiin oliko ala-asteella vielä jotakin siihen suomalaisuuteen kasvattamiseen ja suomalaisuuteen niinku liittyvää, mutta mulle ei niinku tosiaan tuu mieleen et sieltä niinku nää kyllähän siis oli jos ajatellaan kasvatusta niin olihan meillä siis sillon oli vielä nää aamunavaukset juhlasalissa perjantaisin ja kyllähän niissä sitten käsiteltiin tietysti sillon kun ajankohta oli ajankohtanen eli joku itsenäisyyspäivä lähesty tai joku tämmönen niin käsiteltiin sitä suomalaisuutta. Veteraani... näitä kaatuneiden muistopäiviä eli tämmösiä mitä nyt koulussa liittyy aika kiinteesti siihen. Ainakin sillon liitty. En tiedä mikä nykyisin on tilanne. Et näihin juhlapäiviin liittyen sitten niinku lähinnä aamunavauksia ja muistot mitä koulussa järjestettiin.

Opettaja on halunnut välittää lapsille omassa kasvatustyössään ajatuksiaan suomalaisuudesta ja erityisesti hän on korostanut yhteisöllisyyttä ja kansainvälisyyttä. Myös oppilas koki 1970-luvun lopulla kansainvälistymisen vaikutuksia koulussa. Tähän vaikuttivat erityisesti tietyt opettajat, jotka havaitsivat maailmassa tapahtuvan muutoksen ja sitä kautta kykenivät huomaamaan sen

merkityksen, joka Suomen pärjäämisellä tuossa kansainvälistyvässä maailmassa on. Jotta Suomi voisi pysyä mukana kehityksessä, oli ihmisten kehityttävä ja tuo kehitys alkaa lapsista.

Oleellista oppilaan vastauksessa on kuitenkin se, että suomalaisuuden tiedostaminen on kehittynyt peruskoulun ala-asteen jälkeen. Yläasteelta ja lukiosta hän muistaa muutamien opettajien tuoneen suomalaisuutta tavalla tai toisella esille. Vasta joskus myöhemmin hän on alkanut kokea merkittävänä suomalaisuuden ja sitä ilmentävät asiat.

Naisopettaja –85 *Tavallaan se, et kun ollaan ny EU:ssa mukana. Siinä on paljon hyviä asioita, et meillä on myös paljon saatavaa muualta Eurooppaa ja mä näen et se on hyvä asia, et me ollaan siinä joukossa mukana, mut se et tosiaan näitä niinkun suomalaisuuden ja Suomen hyviä puolia niinku korostaa siinä opetustyössä nyt entistä enemmän, mutta myös sitten niin päin, että ymmärettäs muita kansoja ja kansallisuuksia Euroopan ulkopuoleltakin ja myöskin sit niinpäin, et täällä niinku vois aatella tällasta rasismiin vastustamista. Siinä, että se ainoa tai se tapa, miten suomalaiset toimii ei oo välttämättä aina se ainoa oikea, et niinki molemmin suuntasesti et toisaalta korostaa sitä suomalaisuutta, mutta varos, ettei se mee tälläseen hurmoshenkisyyteen.*

Miten suomalaisuuteen kasvattaminen on muuttunut viime vuosikymmeninä?

Sillä vois aatella, et välttämättä sellanen perimätieto, et jotkut asiat, mitkä on omassa lapsuudessa ollu itelle aika selviä. Jotku perinnejutut ni ei oo enää tän päivän lapsille selviä, et jotenkin niinku tuntus, et niihin täytyy kiinnittää huomiota juhlapäivien ja juhlien ja perinteitten opettamiseen jotta se niinku se tieto vielä jatkus näiltäkin lapsilta eteenpäin, et semmonen ehkä tiettyjen asioiden katkeaminen.

Mies –87 *Näkyks se jotenki? Meillä oli Joensuussa kaikenmaailman venäläisiä ja kiinalaisia siellä luokalla. Mutta miten suomalaisuus näky? Emmä tiä. Näkyks se jotenki?*

Nostit muut kulttuurit esiin. Miten se liittyy suomalaisuuteen?

Ei mitenkä. Se että suomalaiset on suvaitsevaisia ihmisiä, kun ne ottaa tommosia, mut emmää siis, ei sitä näky ny mitenkä. En minä tiedä.

Ajan oppilas ei osaa eritellä suomalaisuuden näkymistä kouluaihana. Opettaja pyrkii löytämään opetukseensa jonkinlaisen tasapainoisen suhteen kansainvälisen maailman sekä Suomen ja suomalaisuuden välillä. Hänen mukaansa monista Euroopan maista on paljon hyvää saatavissa Suomeen, mutta toisaalta tänä kansainvälisenä aikana on syytä korostaa myös Suomen ja suomalaisuuden hyviä puolia.

Opettaja kantaa huolta perimätiedon välittämisen katkeamisesta. Monet perinteiset asiat ovat vanhemmille sukupolville itsestäänselvyyksiä, mutta nuoremmille tiettyjä asioita tulisi

korostetummin opettaa, jotta ketju ei katkeaisi. Tätä huolta kenties jossain määrin tukee myös se, ettei haastateltu tuon ajan oppilas kyennyt kysymykseen vastaamaan.

Miesopettaja –02 *Ehkä sekin painottuu eniten niihin juhlapäiviin, mitä koulussa vietetään. Tietysti sitten vitoslukokasta ylöspäin, kun on historiassa alkanu ni siellähän on Suomen historiaa ynnä ihan esihistoriasta alkaen. Oppiaineessa sitten äidinkieliessä jonkun verran seurataan suomalaisuutta. Sit tietysti itsenäisyyspäivän tämmöset vastaanotot ynnä muut mitä tai juhlat mitä järjestetään koulussa. Se on semmonen ja sit tietysti kyllähän se oppilailta heijastuu sillä tavalla, että koulussa niin kyllähän ne kiinnostuneita on kaikesta tämmösestä urheilumenestyksestä ynnä muusta.*

Jos ajattelee, miten sitä vois vielä parantaa niin kyllähän se varmaan jotenkin tänä päivänä sitä pitäs viedä eteenpäin, että esimerkiks just historiassahan se ois semmonen niinko mainio tavallaan tulee se jatkumo sillä tavalla, että mitä jo menneet sukupolvet on tehny, että mitä ny pitäs sitten tänpäivän suomalaisien tehdä, että tää yhteiskunta menis kuitenkin sillai hyödylliseen suuntaan, ettei se ainakaan ottais takapakkia sitten tästä. Et vielä enemmän sitä jollain tavalla ala-asteellakin pitäs tuoda julki, et sitä vois kans tuoda niin monessa esimerkiks musiikki, säveltäjät ynnä muut ja laulujen kautta sitten kuvataiteessa.

Mut jotenkin tällä tavalla se pitäs sieltä ammentaa, että koulussakin on monia aineita, missä sitä kyllä pystyy tuomaan näkyviin, että koska onhan se hirveen tärkeä tänä päivänä yhteiskunta menee kuitenkin vahvasti tonne Eurooppaan. Että kyllä mun mielestä lapsilla ja nuorilla ois hyvä olla semmonen niinku kuitenkin, että mistä on kotosin ja missä on juuret, että muutenhan ihminen ei välttämättä oo ihan tasapainoinen, jos ei tiedä, että mistä on tullut ja minkälaiset on tota kansakunnan menneisyys.

Naisopettaja –99 *No, mun mielestä se tulee hyvin esiin siinä kun mä opetan kieliä eli englantia, niin siinähän kun lähetään niinku omasta lähipiiristä ja pitää oppia kertoon omasta maasta. Ja tota noi nin ja sitten verrataan niinku totta kai tulee se oman ja toisen kulttuurin erot tulee siinä hyvin esille tai sitten itse asiassa, kuinka samankaltasia me ollaan niin siinä tulee monet oppilaatkin huomaa niinku herää ehkä ajatteleen sitä suomalaisuutta vähän eri tavalla, että kun peilautuu niin hyvin siihen toiseen koko ajan, ettei jos aatellaan, et jossain ypin tunnilla, jos opiskellaan vaikka pelkkää Suomee, niin tota noi niin ei niinku havaita sitä toista, mut että mun mielestä tärkeintä nähä ne miten samanlaisia me ollaan. Et mun mielestä se tulee hyvin tossa kielen opetuksessa esille se puoli, et vaikka me pinnalla ollaan erilaisia, niin me ollaan kuitenkin kaikki ihmisiä ja meillä on jokaisella kulttuurissa ne omat erikoiset jutut ja sitten tota noi ni osataan ehkä sitten oppia arvostaan sitä omaakin sen takia, et opitaan arvostaa sitä toista. Et huomataan, et me ollaan ihan yhtä arvokkaita kaikki.*

Nainen –93 *No, tottakai se näkyy kaikki nää itsenäisyyspäivät, että siinä mielessä näkyy tää on tää tosi konkreettinen mitä jää lapsen mieleen sieltä ajoilta. Mitähän muuta? No liputuspäivät. -- No, oli kaikkia tämmösiä kansantanssijuttuja, että kävivät esittämässä suomalaisia tansseja. Mitäköhän kai, no ruoka on suomalaista, mutta suomalaisuus et ei sitä kauheesti kyllä korosteta koulussakaan. Tietenkin on äidinkieli ja näin poispäin ja luetaan suomalaista kirjallisuutta ja historiaa --*

Tarkoitatko äidinkieltä vai äidinkieltä oppiaineena?

Äidinkielen opetusta. – Noo, tietenkin käydään tietenkin läpi, että miten Suomi tavallaan tullut sieltä ruotsin jalkojen alta, että.

Miesopettajalla ja oppilaalla vastauksissa tulee erinäisiä konkreettisia asioita ilmi. Molemmilla näkyy myös vastauksissa Suomen historia, jota opettaja käsittelee jatkumon kautta.

Naisopettaja lähtee opetuksessaan käsittelemään suomalaisuutta lähipiiristä kohti laajempia kokonaisuuksia. Kansallisen identiteetin rakentuminen alkaa lähipiiristä oppimalla tuntea itseään, minkä jälkeen on helpompaa oppia tuntemaan muita kansoja ja kulttuureja. Vaikka ihmisten ja kulttuurien välillä on suuriakin eroja, niin on kuitenkin tärkeää huomata, että kaikki maailman ihmiset ja kansat kuuluvat samaan ihmiskuntaan ja kaikki ihmiset ovat siinä mielessä tasavertaisia. Kun on oppinut ymmärtämään ja tuntemaan muita, voi oppia lisää itsestään.

6 Aineistoanalyysin tulkinta ja tutkimustulokset

Käsitlemme tutkimusongelmia aikakausittain valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaan. Tutkimuksessamme on kaksi näkökulmaa, eri aikakausien opettajien sekä oppilaiden. Opettajien näkökulmaa ei käsitellä vuoden 1925 opetussuunnitelman yhteydessä, koska emme löytäneet 1920- ja -30-luvulla opettajana toiminutta haastateltavaa.

Tuloksissa lähdemme liikkeelle opettajien suomalaisuudelle antamista merkityksistä ja suomalaisuuden merkityksestä heille. Tämän jälkeen käsittelemme suomalaisuutta heidän opetus- ja kasvatustyössään. Kuvaamme, kuinka kulloinkin aika on vaikuttanut opetussuunnitelmien sisältöihin ja kuinka aika ja opetussuunnitelma ovat vaikuttaneet opettajan mainitsemiin asioihin hänen työssään. Lopuksi etsimme näiden kahden ongelman välisiä yhteyksiä eli sitä, onko opettajien määritelmillä ollut vaikutusta heidän työhönsä. Oppilaiden näkökulma käsitellään samalla tavalla lukuun ottamatta koulumaailmaa, jossa tutkimme heidän kokemuksiaan suomalaisuuden esilletulosta. Lopuksi tarkastelemme sitä, kuinka koulu on vaikuttanut oppilaiden määritelmiin suomalaisuudesta nykypäivänä.

6.1 *Kansakoulun ensimmäinen opetussuunnitelma 1925*

6.1.1 **Suomalaisuus koulussa 1920- ja -30-luvuilla**

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen oli Hobsbawmin (1994, 145) mukaan muodostettu kansallisvaltioita itsemääräämisoikeuksineen eri puolille Eurooppaa. Näistä yksi oli Suomi. Useissa valtioissa oli kuitenkin erilaisia nationalistisia liikkeitä, joista osa edusti oikeistoa ja osa vasemmistoa. Ne repivät kansan kahtia ja niinpä itsenäistä Suomeakin alettiin toden teolla rakentaa vasta sisällissodan jälkeen. Nuorelle yhteiskunnalle alkutahdit sanelivat oikeistolaiset periaatteet, joista myös vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma Rinteen (1984, 122-126) mukaan sai vaikutteensa. Opetussuunnitelmaa laativat piirit näkivät tärkeänä uuden konsensuksen kasvattamisen sekä Suomen kansan ulkoisen koskemattomuuden. Tähän liittyviä asioita Rinne (1984, 318) arvelee olleen muun muassa yhteinen etu sekä isänmaallisuuden korostaminen. Jälkimmäinen muodostui hänen mukaansa kotiseuturakkaudesta ja maahengestä.

Molempien veteraanien mukaan oikeisto-vasemmisto, Suomessa punaiset-valkoiset -asetelma vaikutti yhteiskunnassa edelleen voimakkaasti vielä 1930-luvullakin. Näin ollen on havaittavissa, ettei Rinteen yllä mainittuja tavoitteita saavutettu vielä pitkään aikaan. Se tapahtui vasta, kun ulkopuolinen uhka yhdisti kansan. Lapuan liike oli yksi kolmesta voimakkaasta joukkopsykoottisesta liikkeestä, jotka olivat vaikuttaneet yhteiskunnassa sisällissodan jälkeen. Näistä veteraanit mainitsevat Lapuan liikkeen seuraajaksi perustetun IKL:n, johon osa tuon ajan opettajistakin kuului. Itse asiassa valtaosa opettajista edusti oikeistoa. Opetus oli suorastaan ilmi-isänmaallista, joka näkyi niin opetussuunnitelmassa, oppimateriaaleissa kuin vallitsevassa pedagogiassakin. Syväoja (2004, 190-191) sanoo, että jo seminaareissa opettajaopiskelijat olivat selvästi oikeistolaisia ja ajan hengessä he toivat sen esille opetuksessaan, vaikka politikointi kansakoulussa olikin kiellettyä. Tuona aikana isänmaallisuutta oli kuitenkin hyvin vaikea erottaa politiikasta. Silti on siis huomattava, ettei politiikka merkinnyt koululaisille paljontaan. He vain tiedostivat sen olemassaolon.

6.1.2 Suomalaisuus ja sen merkitys sotaveteraaneille

Haastattelemamme sotaveteraanit edustavat Roosin (1992) esittelemää 'sodan jälkeisen nousun ja rakennuskauden polvea'. Merkittävää tässä on se, että veteraanit ovat eläneet aktiivisinta kauttaan sodan aikana tai sen jälkeen, jolloin heidän kansallinen identiteettinsä on muodostunut. Veteraanit tiedostavat viime vuosikymmeninä käynnissä olleen voimakkaan kansainvälistymisen, mutta määrittelyissään suomalaisuudesta he palaavat sotien aikaan ja niiden jälkeisiin vuosiin. Kuten Kaitaharju (1992, 102) kertoo, on suomalaisten kansallinen voima toistaiseksi viimeisen kerran kehittynyt käyttövoimaksi talvisodassa. On siis selvää, että veteraanit edelleen puhuvat isänmaallisuudesta, koska ovat joutuneet suomalaisuutta käyttämään jopa voimakeinona. Kuvaavaa on, että edelleen kansallistunne on niin vahva, että isänmaata oltaisiin ainakin henkisesti valmiita uudelleen puolustamaan.

Heidän aktiivisimpana kautenaan on ajatuksiin tästä asiasta ensinnä vaikuttanut nimenomaan talvisota ja Hornborginkin (1963, 280) mainitsema 'talvisodan henki'. Tuolloin suomalaiset kasvoivat punainen-valkoinen -asetelmasta yhtenäiseksi kansaksi. Yhtenäistävää vaikutusta ovat vahvistaneet sotien välillä Neuvostoliittoa kohtaan koettu pelko ja katkeruus sekä ylpeys siitä, että varsin nopeasti sotien jälkeen onnistuttiin maksaa sotakorvaukset. Koko kansan suomalaisuus

määrityksi yhtenäisemmäksi lisäksi tiettyjen ääri liikkeiden, kuten aitosuomalaisuuden, taantumisen jälkeen. Yhtenäistäviä tekijöitä olivat myös vuoden 1952 Helsingin olympialaiset ja samana vuonna Armi Kuuselan valinta Miss Universumiksi, jotka samalla toivat Suomea kansainväliseen tietoisuuteenkin.

Yhteisistä vastoinkäymisistä selviytyminen luo positiivista kollektiviteettia, tässä tapauksessa suomalaisuutta. Tuon ajan merkittävimpiä vastoinkäymisiä oli sotien lisäksi vaikea maan jälleenrakennusvaihe sotien jälkeen. Vastoin käymisten keskellä on syytä katsoa eteenpäin, ei taaksepäin. Kun vastoinkäymisistä on selvitty tai alettu selvitä, voidaan niitä alkaa muistella. Tässä taiteilla on merkittävä osansa ja sotien jälkeen suomalaiselle taiteelle koittikin kultakausi, kuten Vahtola (2003, 434) toteaa. Suomalaisia maailmalla edustavat urheilijat olivat myös kansalle tärkeitä ja pikkuhiljaa televisio toi urheilijoiden suoritukset yhä useampien ihmisten ulottuville.

Nuorempi veteraaneista puhuu uskonnosta isänmaan osana, kun taas Anttila (1993, 122) kuvaa tuon ajan isänmaata Jumalan luomana eli osana uskontoa. Toisaalta isänmaa, valtio loi puitteet uskonnolle toimia valtionkirkossa. Syväoja (2004, 192-193) toteaa, että voimakas isänmaallisuus tuki uskonnonopetusta. 'Koti, uskonto ja isänmaa' muodostivat iskulauseeksi nousseen kolmiyhdyden ja Syväoja (2004, 170) huomauttaakin, että isänmaallis-uskonnollinen opetus oli hyvin mahdollista, sillä maan hallituksessa oli sotien välillä pappisedustus.

Kansainvälistymiseen liittyen veteraaneilla nousee esille suomalaisten yritysten muutto ulkomaille. Mielenkiintoinen eroavaisuus haastateltavien näkemyksissä on se, että toinen kokee sen merkittävänä, jopa omaa suomalaisuuttaan loukkaavana, kun taas toinen ei pidä kaupankäyntiin liittyviä asioita suomalaisuutensa osana. Tämä tilanne on erittäin ajankohtainen ja siksi merkittävää on, että asia nousee tämänkin ikäisillä ihmisillä esille. Merkittävää on nimenomaan vanhemman veteraanin näkemys tässä asiassa, kun hän muutoin määrittelee suomalaisuutensa aktiivisimman kautensa perusteella.

6.1.3 Johtopäätöksiä

Se miten sotiin tultiin, miten niissä pärjättiin ja miten niiden jälkeistä jälleenrakennusvaihetta elettiin, on hyvin pitkälti yhteiskunnassa parin aiemman vuosikymmenen aikana vallinneiden periaatteiden ansiota. Koulun peilatussa yhteiskunnallista aikaa, vallitsivat siellä samankaltaiset

periaatteet. Näin ollen myös koululla yhteiskunnan osana oli noihin yllä yksilöityihin tapahtumiin vaikutuksensa. 1920- ja -30-luvuilla isänmaallisuus oli oikeistolaisuutta. Kuitenkaan sotien aikaan ja niiden jälkeen ei tällainen rinnastus ollut enää merkitsevää. Nyt isänmaallisuudesta muodostui koko kansan yhteinen asia, niin oikeisto- kuin vasemmistolaisillekin, vaikka tämä sama vastakkainasettelu sisäpolitiikassa toki säilyi. Ja koska haastatellut veteraanit elivät aktiivisinta kauttaan juuri sotien aikaan ja niiden jälkeen, he määrittelevät suomalaisuutensa vielä tänäkin päivänä nimenomaan isänmaallisuuden kautta.

6.2 Jälleenrakennuskauden opetussuunnitelma 1952

6.2.1 Suomalaisuus koulussa 1950- ja -60-luvuilla

Aikakauden opettaja edustaa sotaveteraanien kanssa samaa sukupolvea, mutta teki sodan jälkeen kasvatustyötään Roosin (1992) kuvaaman 'suuren murroksen sukupolven' kanssa. Sen aktiivisin kausi alkoi 1960- ja -70-lukujen taitteessa ja lapsuus oli kehityksen ja optimismin aikaa, mikä heijastuu myös haastateltavien vastauksissa.

Opettaja vahvistaa sen, että sotien jälkeen ei sen enempää oikeistolaisuus kuin vasemmistolaisuuskaan näkynyt koulussa, vaikka tämä jako näkyikin edelleen yhteiskunnassa. Yhteiskunnassa oli Rinteen (1984, 128-132) mukaan vallalla vasemmistokeskeinen suuntaus. Opettaja ei usko, että se lasten koulunkäyntiin vaikutti, mutta piilo-opetussuunnitelman kautta saattoivat hänenkin ajatuksensa välittyä oppilaille. Kuitenkin myös voimakkaasti oikeistolaisia opettajia muistetaan olleen.

Tietyistä asioista ei sopinut puhua. Tämä oli myös välittynyt lapsille. Niin kutsuttu Paasikivi-Kekkosen -linja saneli koko yhteiskunnalle tietyt normit. Maailmanpoliittisesti itä ja länsi olivat vastatusten ja Suomi näiden kahden välissä. Siispä turvallisuutensa vuoksi Suomi vaikenä joistain asioista ja jälleenrakensi itseään rauhassa. Tilanteeseen oltiin yleisesti ulkomaita myöten tyytyväisiä. Tosin niin kutsuttu noottikriisi vuosina 1961 ja -62 uhkasi romuttaa Suomen koko puolueettomuuspolitiikan. Aika ei ollut kuitenkaan helppoa, sillä kansa oli varsin köyhää. Joka tapauksessa oltiin "varovaisen onnellisia" ja katse oli vahvasti tulevaisuuteen, lähimenneisyydessä

asiat olivat olleet huonomminkin. Tällaisena aikana oli erittäin tärkeää, että maalla oli vahva presidentti, ensin Paasikivi oli sellainen ja seuraavaksi Kekkonen.

Suomalaisuuden määritteli Anttilan (1993, 122) mukaan varsin pitkälle representaatiojärjestelmä 'koti, uskonto ja isänmaa'. Teema oli ihmisille itsestään selvä, eikä yhtäkään kolmesta aspektista vastaan tullut mieleenkään kapinoida, sillä jos ei ollut yhtä, ei ollut muitakaan. Siten koko oma suomalaisuus olisi horjunut.

Suomalaisuutta ilmentävät monet erilaiset asiat. Koulun tehtävänä on osan näistä välittäminen ja osa opitaan muissa yhteyksissä. Mäkelän (1987) tärkeänä pitämä ymmärrettävyys suomalaisten ihmisten välillä muodostuu näiden ilmentymien kautta. Koulu välittää ilmentymiä sellaisenaan ja ohjaa tutustumaan niihin itse sekä antaa välineitä hahmottaa laajempia kokonaisuuksia. Esimerkiksi koulun historian opetuksen avulla on mahdollista ymmärtää vaikkapa Kiven Seitsemää veljestä syvemmin. Vastaavasti äidinkieli antaa avuja teoksen kielen ymmärtämiseen.

Vuoden 1952 opetussuunnitelman yhtenä keskeisenä tavoitteena oli kasvattaa lapsia elämään ja yhteiskuntaa varten. Tämä Rinteen (1984, 135) toteamus on siinä mielessä yhteydessä nuoremman naishaastattelun kommenttiin siitä, että "kotiseutuhenki" oli tuolloin suomalaisuuden jonkinlainen "peruskivi", että kotiseutu muodosti edelleen pohjan kansalliselle identiteetille, vaikka sitä pyrittiinkin nyt laajentamaan ja antamaan sille uusia, jopa kansainvälisiä ulottuvuuksia.

Eri oppiaineissa Suomi-keskeisyys paistoi edelleen voimakkaasti läpi. Sekä historiassa että maantiedossa painopiste oli yhä Suomessa. Äidinkielen tavoitteena oli välittää kansankulttuuria, edellisten sukupolvien perintöä ja suomalaista henkeä. Tähän liittyy muun muassa kansarunouden osuuden lisääminen opetuksessa, mikä tulee ilmi myös haastatteluissa.

6.2.2 Suomalaisuus ja sen merkitys suuren murroksen sukupolvelle

Suomalaisuuden arvostus heijastuu vastauksissa. Taustalla vaikuttavat lähihistoria ja sen kokeminen voimakkaasti. Itsenäisyys ja sen säilyttäminen on tärkeä asia. Koulun vaikutus suomalaisuuden määrittelyssä näkyy lähinnä siinä, että muistetaan koulussa käsitelleen erinäisiä suomalaisuuden ilmentymiä. Haastateltavat määrittelevät siis kansallidentiteettinsä muiden vaikutteiden kautta. Suomalaisuus nähdään jopa kylmän realismin kautta. Samalla kun suomalaisuuteen liitetään varsin

voimakkaitakin tunteita, tunnustetaan sen arvo ja tärkeys sekä tunnustetaan sotaveteraanien työn arvo ja tärkeys, niin samaan hengenvetoon asiaa onnistutaan lähestyä hyvin objektiivisesti ja tunnustaa myös se fakta, ettei suomalaisuus kansallisuustunteena ole mikään itseisarvo.

Suomalaisuus alkoi jo 1950-luvun puolivälin tienoilla saada kansainvälisiä piirteitä Suomen liittyttyä Pohjoismaiden neuvostoon ja YK:hon. Näin saatiin luotua yhä luottamuksellisempia suhteita naapurimaihin sekä aloitettua kansainvälistä yhteistyötä. 1960-luvulla kansainvälinen viihde rantautui Suomeen ja alati kehittyvän median välityksellä tavoitti myös tavallisen kansan. Seuraavina vuosikymmeninä kansainvälistyminen on yhä jatkunut ja voimistunut ja suomalaisuus tänä päivänä voidaan nähdä hyvin laajana ja monitasoisena kansallisuustunteena.

Haastateltavat kokevat suomalaisuuden muutoksen hyvin eri tavoin. Kaikki tiedostavat sen kansainvälistymisen, mutta osa kokee sen negatiivisena ja osa positiivisena asiana. Vastauksissa ollaan Anttilan (1993, 131) kanssa samoilla linjoilla siitä, etteivät suomalaiset arvosta suomalaisuutta nyky-Euroopassa samalla tavalla kuin aiemmin. Samoin ollaan huolestuneita mahdollisesta suomalaisen elintason hajoamisesta, joka on suorassa yhteydessä Virtasen (1994, 34-36) uhkakuvaan eliittien unionista. Kommentti identiteetin lisäkerroksista tukee Virtasen (1994, 36-38) näkemystä kansallisuuden ulottuvuuksien lisääntymisestä. Nykyisin kansallisen identiteetin muodostumisessa ovat suomalaisuuden ja vaikkapa savolaisuuden ohella merkittäviä tekijöitä myös sellaiset asiat kuin eurooppalaisuus ja jopa maailmankansalaisuus. Kuitenkaan kukaan ei suomalaisuuttaan määrittele suhteessa kansainvälisyyteen, mutta tiedostavat siis tapahtuneen muutoksen. Osana suomalaisuutta nähdään myös keskustelu suomalaisuudesta osana kansainvälisyyttä.

6.2.3 Johtopäätöksiä

Kun katsoo suomalaisuuden ilmenemistä 1950- ja -60-lukujen koulussa, on itsestään selvää, ettei tuo aika itsessään suoraan vaikuta ajan oppilaiden käsityksiin suomalaisuudesta nykypäivänä. Koulu loi pohjaa seuraavien vuosikymmenten yhä kansainvälistyvämmässä maailmassa elämiselle, uuden omaksumiselle ja muuttuvassa maailmassa pärjäämiselle. Niinpä näiden ihmisten käsitykset suomalaisuudesta tänä päivänä ovatkin kokoelma kaikesta siitä, mitä he ovat kouluaikojensa ja nykypäivän välillä kohdanneet.

Vastauksista voi hyvin päätellä, että haastateltavien välillä on suuria eroja. He muodostavat käsityksensä suomalaisuuden muutoksesta hyvin erilaisen kokemustaustan kautta. Nämä haastateltavat pohtivat kysymystä suomalaisuuden muutoksesta yleisellä tasolla, eivät sitä, miten suomalaisuus heidän elämässään on muuttunut.

1950-luvun alulla suomalainen kansallistunto oli pystytty määrittelemään jollain tasolla. Vuoden 1952 opetussuunnitelman myötä tuota perustaa alettiin laajentaa samalla kasvattaen oman kansakunnan juuria yhä syvemmälle. Mitä paremmin omat juuret tuntee, sitä paremmin pystyy katsantoon laajentamaan sekä hahmottamaan ja omaksumaan yhä suurempia kokonaisuuksia. Aika oli erityislaatuinen siinä mielessä, että lähes vuosikymmen sotien jälkeen oli katsottu vain tiukasti eteenpäin ja kohti tulevaisuutta. Nyt oli aika pysähtyä hetkeksi ja muistaa, että myös menneisyydessä oli paljon säilyttämisen arvoisia asioita.

6.3 Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma 1970

6.3.1 Suomalaisuus koulussa 1970-luvulla

1970-luvun opettaja edustaa edellä kuvailtua 'suuren murroksen sukupolvea'. Peruskoulun aikana koulunsa käyneet edustavat Roosin (1992) viimeistä, 'lähiöitten sukupolvea'. Heidän kokemuksensa muodostuu nykyhetkessä ja päivittyy siis yhä uudelleen ja uudelleen.

Aika -70 luvulle tultaessa muuttui siinä mielessä edellisestä vuosikymmenestä, että Neuvostoliitossa ei oltu enää aivan varmoja Suomen puolueettomuuspolitiikan motiiveista. Puolueettomuuspolitiikan toteuttaminen vaati siis paljon energiaa, kun itään päin piti pitää suhteita yllä ja samalla vakuutella puolueettomuuttaan ja länteen luoda jonkinlaisia suhteita. Neuvostoliitto ei sitä välttämättä ymmärtänyt, mutta tuolloin aluillaan oleva kansainvälistyminen ei ollut ristiriidassa puolueettomuuden kanssa.

Yhteiskunnallinen ja ulkopoliittinen aika näkyy myös peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa. Näkökenttä laajenee edellisen OPS:n isänmaasta maailmaan ja YK:n peruseriaatteet heijastuvat OPS:ssa. Tällaisia ovat vastuu koko maailmasta ja erityisesti

vastuunottaminen heikommista. Nyt opetussuunnitelmassa korostetaan rauhantahtoista ja solidaarista kansalaista. Nämä kansainvälistyvässä ja kansainvälisessä maailmassa tärkeät arvot peilautuvat hyvin voimakkaasti ajan opettajan määritelmissä suomalaisuudesta vielä tänäkin päivänä. Samoja arvoja hän on pyrkinyt koko opettajan uransa aikana välittämään myös lapsille. Ajan oppilas muistaa kansainvälistymisen hieman aktiivisempänä eli Euroopassa tärkeän saksan kielen ja kulttuurin tuntemisena nimenomaan Euroopassa toimiminen tavoitteena. Tämä oli jossain määrin aikaansa edellä, sillä OPS:n mukaan tavoiteltiin lähinnä ymmärryksen tasoa.

Vaikka opetussuunnitelmassa suunta oli kohti kansainvälistymistä, sen keskeisimpänä tehtävänä nähtiin kuitenkin kulttuuriperinnön siirtäminen. Tämä näkyi esimerkiksi historian ja maantiedon opetuksessa. Historiassa käsiteltiin edelleen oman valtion historiaa, mutta nyt sen ohelle nostettiin myös muiden mantereiden yhteiskunta- ja kulttuurihistorian tarkastelu. Maantiedossa tavoitteena oli herättää varsinaisen maantieteellisen kuvan lisäksi kiintymystä omaa maata, luontoa ja kansaa kohtaan

6.3.2 Suomalaisuus ja sen merkitys 1970-luvun lapselle

Oppilas määrittelee suomalaisuuden edellisiin sukupolviin verrattuna moniulotteisemmalla ja abstraktimmalla tasolla. Vastauksessa ei näy sellaisia valtionon liittyviä tekijöitä kuin esimerkiksi itsenäisyys tai isänmaallisuus. Määritelmät koskevat enemmän ihmistä, kansalaista. Lisäksi vastauksessa esiin tuleva korkea teknologia ei vielä itsessään määrittele suomalaisuutta, vaan sen tekee se, mitä korkea teknologia edustaa. Suomalaisuuden näkökulmasta se edustaa kehitystä, hyvinvointia, laatua, ylpeyttä ja erityisesti kilpailullisessa ja taloudellisessa mielessä Suomen asemaa maailman kartalla.

Tämän sukupolven ihmiselle on ollut mahdollista matkustaa paljon ja hän voikin määritellä suomalaisuutta tarkastelemalla sitä isommassa perspektiivissä. Hän on saanut oppia tuntemaan muita kulttuureja ja ihmisiä ja on siten muokannut jopa hyvin pitkälle oman suomalaisuutensa tässä laajemmassa kontekstissa. Nimenomaan hän on saanut matkustella niin työn kuin lomailunkin merkeissä ja erilaisissa yhteyksissä ulkomailla toimiessaan on tutustunut kansainväliseen maailmaan monitahoisesti.

Mies pohtii suomalaisuuden muutosta lähinnä oman tiedostamisen kautta. Hän ymmärtää, että oma kansallisidentiteetti on kehittynyt vasta myöhemmällä iällä ja toteaa tietyn vertailupohjan puutteen. Mies vastaa kysymykseen juuri omaa suomalaisuuttaan ajatellen eikä niinkään yleisellä tasolla. Hän elää vielä aktiivisinta kauttaan ja selvästi tiedostaa, että on edelleen muodostamassa omaa suomalaisuuttaan.

6.3.3 Johtopäätöksiä

1970-luvun oppilas alkoi elää aktiivisinta kauttaan -80-luvun lopulla. Hänen kansallinen identiteettinsä on alkanut muotoutua tällöin, joskin kaikki ennen sitä tapahtunut on luonut hänen suomalaisuudelleen pohjaa ja koululla on ollut oma vaikutuksensa tässä. Mies toteaa itsekin, että on vaikea eritellä, mitä on lapsena ajatellut suomalaisuudesta ja että se on alkanut muodostua iän ja kokemusten myötä ja muovautuu edelleen.

On mahdotonta yksilöidä, mikä on tullut mistäkin, mutta selviä linjoja eri asioiden välillä on hyvin havaittavissa. Näistä linjoista selvin lienee kansainvälistyminen yhteiskunnan, opetussuunnitelman ja koulun kautta oppilaaseen ja aina hänen elämään nykypäivään saakka. Muitakin mahdollisia linjanvetoja on tehtävissä. Tällaisia ovat tasa-arvoisuus niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Myös luonto voidaan nähdä sellaisena asiana, jonka arvostamiseen ja jossa toimimiseen koulu on tiettyjä välineitä antanut.

Se, että oppilaan oli hyvin vaikeaa eritellä mitään suomalaisuudesta koulussa esille tulleita asioita, saattaa johtua siitä, että esille tuotiin varsin abstrakteja asioita. Tietty perusta pyrittiin edelleen rakentamaan koulussa, mutta tärkeämpänä asiana opetettiin oman ajattelun kehittämistä. Koulu antoi kansallisidentiteetin muodostamista varten rakennuspalikoita ja opetti raivaamaan jonkinlaisen tajunnantilan, jossa näitä rakennuspalikoita voi oman ajattelun ohjaamana käyttää. Oman ajattelun kehittyessä ja muuttuessa rakennuspalikoiden muodostamat järjestelmät muuttuisivat ja saisivat uusia kerrostumia.

6.4 Nousukauden opetussuunnitelma 1985

6.4.1 Suomalaisuus koulussa 1980-luvun lopulla ja -90-luvun alussa

Aina 1980-luvun loppupuolelle saakka oltiin Suomessa eletty varsin helppoa aikaa. Asiat tuntuivat kehittyvän lähes omalla painollaan, ihmiset voivat hyvin ja valtakunnassa oli muutenkin kaikki paremmin kuin koskaan. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassakin tämä näkyi jollain tavalla siinä, ettei edelliseen OPS:aan tullut juuri merkittäviä lisäyksiä, vaan se edusti lähinnä tuota luonnollista jatkumoa, joka koko yhteiskunnassa oli vallalla.

Tuona aikana uransa aloittaneen opettajan määritelmät suomalaisuudesta ovat näkyneet myös hänen työssään. Hän on pyrkinyt ylläpitämään kulttuuriperimän siirtymistä sukupolvelta toiselle, mikä on OPS:n yksi keskeisimmistä tavoitteistakin. Myös kotiseudun ja nykyhetken tunteminen on jälleen nostettu OPS:ssa kansainvälistymisen ohelle yhdeksi merkittäväksi teemaksi. Historiassa tarkastellaan syitä, jotka menneisyudessa ovat vaikuttaneet oman ajan ilmiöihin. Maantiedossa tavoitteena on herättää kiinnostus omaa kotiseutua ja maata kohtaan samalla ymmärtäen muita kansoja ja kulttuureja. Syystä tai toisesta haastateltu oppilas ei kuitenkaan kykene jäsentelemään mitään suomalaisuuteen liittyviä asioita kouluajoiltaan.

Yllä kuvailtu hyvinvointi muuttui varsin pian. Maailmanpolitiikassa tapahtui suuria mullistuksia ja tilanne vaati suomalaisiltakin poliitikoilta jatkuvaa hereillä oloa. Suomen sisällä 1990-luvun taitteessa tapahtui myös suuria mullistuksia talouslaman, joka syntyi suurelta osin -80-luvun huolimattoman talouden hoidon, vuoksi. Näihin tapahtumiin ei vastauksissa millään tavalla kuitenkaan viitata.

6.4.2 Suomalaisuus ja sen merkitys nousukauden lapselle

Vaikka oppilas ei suomalaisuutta onnistukaan määrittelemään, sen merkitys on hänelle selvä. Henkiset arvot ovat hänelle suomalaisuudesta merkittäviä tekijöitä. Hän ei koe suomalaisuutta konkreettisten asioiden kautta, mutta on itsestään selvää, että ihmisellä on tällaisesta asiasta jonkinlainen määritelmä päässään. Kenties tuo määritelmä muodostuu niin abstraktien asioiden

kautta, että sen sanoin kuvaaminen on vaikeaa. Joka tapauksessa suomalaisuus merkitsee hänelle henkistä olotilaa, jonka hän määrittelee pehmeiden arvojen kautta.

6.4.3 Johtopäätöksiä

1980-luvulta lähtien nuorelle kysymys suomalaisuudesta ei ole mitenkään itsestäänselvyys. Tuohon lienee vaikuttanut voimakkaasti aika, joka syyti ilmiöitä ja merkityksiä Suomen ulkopuolelta. Hektisessä kehityksessä ei ollut syytä pysähtyä miettimään sen syvällisemmin omaa kansallisidentiteettiään. Totta kai jokaiselle suomalaiselle on suomalaisuus kuitenkin muodostunut, mutta kaikkien ei ole sitä ollut tarvetta välttämättä mielessään jäsentää.

Haastateltavan oppilaan aktiivisin kausi on vielä hyvin aluillaan. Siksi on muistettava, ettei hänen suomalaisuutensa edes ole vielä täysin muodostunut. Hänen aktiivisinta kauttaan on vielä vuosikymmeniä jäljellä, joten hänen kansallisella identiteetillään on vielä aikaa saada muotonsa. Toki täytyy muistaa, että jokaisen yksilön oma senastinen elämänkaari vaikuttaa siihen, kuinka paljon hän on tullut yleensäkin erilaisia asioita ajatelleeksi ja onko pohdinnalle ollut tarvetta tai syytä.

6.5 EU-ajan opetussuunnitelma 1994

6.5.1 Suomalaisuus koulussa 1990-luvun lopulla ja uudella vuosituhanella

Elettiin ja eletään maailmanpoliittisesti ristiriitaista aikaa. Uusia valtioita on syntynyt, mutta toisaalta Eurooppa on yhdentynyt. Muihin kansoihin ja kulttuureihin törmätään päivittäin aivan kotikulmilla, mikä pakottaa pysähtymään ja määrittelemään kansallisen identiteetin, sen merkityksen ja sen onko sillä ylipäänsä nykymaailmassa merkitystä. Suomen kohdalla tämä konkretisoitui EU:hun liittymisenä sekä Euroopan yhteisen valuutan käyttöönottona. Vaikka nationalismin merkitys maailmanpolitiikassa pieneneekin, niin sillä on edelleen tärkeä rooli kansallisella ja paikallisella tasolla. Näillä tasoilla toimittaessa koululla on merkittävä osansa.

Naisopettaja on Anttilan (1993, 108) kanssa samoilla linjoilla siinä, että suomalaisuus on ”mielentila, mihin kasvetaan”. Hänen mukaansa suomalaisuutta on vaikea pukea sanoiksi, mikä johtuu siitä, että todellisuudessa suomalaisuutta sellaisenaan ei ole. Useasti onkin helpompi tunnistaa eroavaisuudet vaikkapa suomalaisuuden ja ruotsalaisuuden välillä, kuin yhtäläisyydet oman kansan sisällä. Kaksi suomalaista voi olla suomalaisuudesta ja sen sisällöistä eri mieltä, mutta tärkeää onkin se, että he molemmat ymmärtävät keskeiset asiat, representaatiot, jotka suomalaisuuteen liittyvät. Vaikkei kyseinen naisopettaja asioita aivan ääneen sanokaan, niin hän on itse asiassa suomalaisuuden määrittelyn peruskysymysten äärellä.

Miesopettaja luettelee erinäisiä suomalaisuuden ilmentymiä, joita on tullut esiin eri aikakausien ihmisten vastauksissa. Jokainen aikakausi kuitenkin tulkitsee Kolben (2005) mukaan uudelleen näitä ilmentymiä ja toisaalta jokainen aikakausi nostaa joitain uusia ilmentymiä vanhojen tilalle tai rinnalle. Joka tapauksessa merkittävää on Mäkelän (1987) kuvaama ymmärrettävyys näistä ilmentymistä suomalaisten välillä.

1970-luvun opetussuunnitelmasta alkanut jatkumo tulee vuoden 1994 OPS:ssa pisteeseen, jossa kansallisen kulttuuriperinteen vaaliminen ja kansainvälisyys linkittyvät ja tämä vaatii suomalaisilta uudenlaista kansallisen identiteetin selkeyttämistä. Kuten Virtanen (1994, 36-38) sanoo, on kyse siitä, että suomalaisuus saa uuden kerroksen eli eurooppalaisuuden. Tällaiset opetussuunnitelman suuremmat linjaukset heijastuvatkin naisopettajan vastauksessa.

Miesopettaja tuo esiin historian opetuksen ja nimenomaan tietynlaisen historiallisen jatkumon varmistamisen sukupolvelta toiselle. Opetussuunnitelmassa historia jaetaan yleiseen historiaan ja Suomen historiaan mikrotasolla. Tällä pyritään löytämään sopiva suhde suomalaisuuden ja kansainvälisyyden välillä ja saavuttamaan ymmärrys siitä, että se oma mikrotaso, oma arki on osa suomalaisuutta ja samalla laajempaa kansainvälistä eurooppalaisuutta.

Oppilas pohtii asiaa eri oppitunneilla esiin tulleiden konkreettisten asioiden kautta. Näitä on hyvin vähän. Yllä mainittuja opettajien kertomia asioita eikä opetussuunnitelman tavoitteita oppilaan vastauksessa esiinny. Hänen mukaansa suomalaisuutta ei koulussa korostettu.

6.5.2 Suomalaisuus ja sen merkitys vuosituhannen lopun lapselle

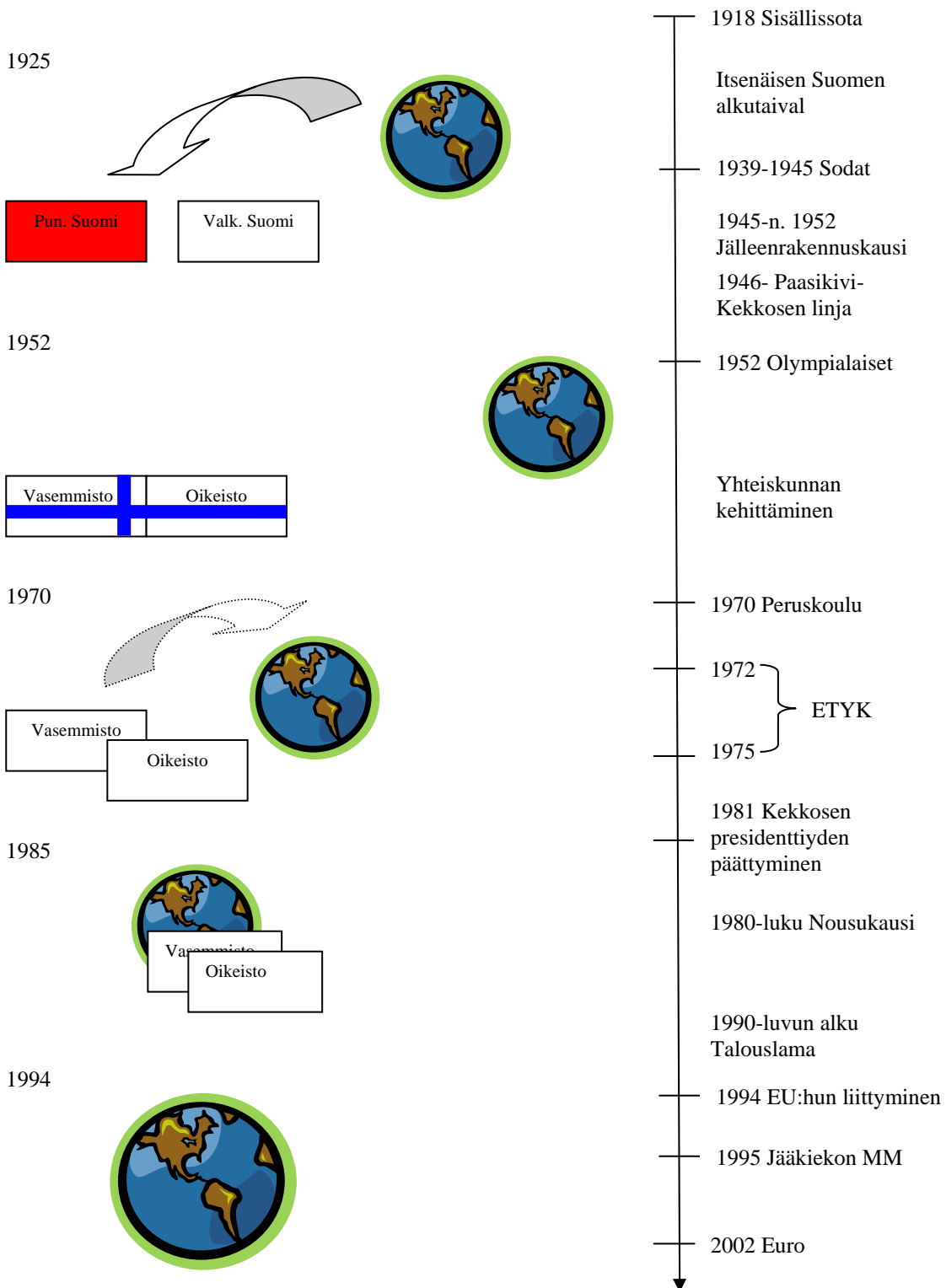
Merkittävää on se, että oppilas kokee suomalaisuuden merkittävänä, vaikkei sitä juurikaan osaa selittää. Ja merkittävää on myös se, että hänen mukaansa nuorten ihmisten tulisi enemmän ajatella asiaa. Tätä kautta suomalaisuutta opittaisiin arvostamaan ja ehkä voitaisiin huomata niitä asioita, jotka Suomessa ovat hyvin.

6.5.3 Johtopäätöksiä

Entistä korostetummin oppilaalla näkyy se, että hänen elämänsä aktiivisin kausi on vasta juuri alkamassa. Hänellä on herännyt tietoisuus ja kiinnostus yhteiskunnallisia asioita kohtaan, mutta hän ei ole vielä omia käsityksiään välttämättä kovin pitkälle jäsentänyt. Vastauksissa jossain määrin heijastuu se, että haastateltava on seurannut mediaa ja yleistä keskustelua ja vastaa pitkälti erinäisistä lähteistä kokoamiensa ajatusten perusteella. Toki on myönnettävä, että tällaisista aineksista ihminen alkaa identiteettiään rakentaa, mutta samalla siis huomata tuo kansallisen identiteetin keskeneräisyys.

Mikäli opetuksessa todella käytiin suomalaisuutta läpi lähinnä paikallisen tason kautta, on ymmärrettävää, ettei oppilalle ole juuri suomalaisuuteen liittyviä asioita koulusta jäänyt mieleen. Oppilas muistaa joitain asioita, joiden yhteydessä on kenties nähnyt Suomen lipun, Suomeen liittyvän muun asian tai kenties jonkin asian yhteydessä on esimerkiksi esiintynyt sana 'Suomi', 'suomalainen', 'kansallinen' tai muuta sellaista. Toisaalta oppilaan vastauksessa ei myöskään tule esiin kansainvälisyys, jota OPS:ssa hyvin paljon korostetaan. Toki on mahdollista sekin, ettei suomalaisuutta ja kansainvälisyyttä yhdistetä toisiinsa, vaan niitä käsitellään erillisinä aspekteina.

6.6 Yhteenveto johtopäätöksistä



KUVIO 2. Suomalaisuus ja suomalaisuuden kansainvälistyminen

Kuviossa on kuvattuna suomalaisen koulun kasvu ja kehitys suomalaisuuden näkökulmasta. Vuoden 1925 opetussuunnitelman aikoina Suomi oli jakautunut voimakkaasti valkoiseen oikeistoon ja punaiseen vasemmistoon. Jako näkyi koulussa selvien oikeistolaisten periaatteiden korostamisena. Maailmanpoliittinen tilanne oli aiemmin vaikuttanut tämän asetelman muodostumiseen.

Vuoden 1952 opetussuunnitelman aikaan oikeisto-vasemmisto -asetelma näkyi edelleen, mutta ei kuitenkaan niin voimakkaasti kuin ennen sotia. Suomessa keskityttiin oman maan jälleenrakentamiseen ja ulkopoliittisesti noudatettiin erittäin tiukkaa puolueettomuuslinjaa.

Maailmalle alettiin tähtyä 1970-luvulla. Vastakkainasettelu alkoi Suomessa lieventyä. Vuoden 1985 opetussuunnitelman aikoihin Suomi läheni maailmaa entisestään ja vastakkainasettelu maan sisällä lieveni edelleen. 1994 vuodesta lähtien Suomi on ollut jo osa Eurooppaa ja suurta maailmaa. Oikeisto ja vasemmisto ovat enää lähinnä poliittisia termejä.

Teoriaosuudessamme on esitetty pohdintoja ja vaihtoehtoja suomalaisuuden tulevaisuudelle. Nämä pohdinnat on tehty 1990-luvulla ja jopa sen alkupuolella, jolloin suomalaisuus eli yhtä historiansa uhkaavimmista ajoista. Kaitaharjun mukaan suomalaisuus oli aiemmin kolmesti muuttunut käyttövoimaksi. Talouslaman aikaan ei ollut kyse käyttövoimasta, mutta suomalaisia uhkasi jakautuminen kahteen ryhmään taloudellisen kompetenssin perusteella. Tällainen jakautuminen olisi saattanut tarkoittaa jopa taantumista yli sadan vuoden takaiseen aikaan. Nyt noin kymmenen vuotta myöhemmin voimme haastatteluidenkin perusteella vetää johtopäätöksen, ettei Virtasen kuvailema eliittien unioni toteutunut, vaan nykyään elämme toisen vaihtoehdon mukaisessa kansojen Euroopassa, jossa suomalaisuus muiden kansallisuuksien tavoin on edelleen merkittävässä asemassa.

7 Tutkimuksen uskottavuus

”Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia --” (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti tarkasteltu reliabiliuden ja validiuden kautta. Mutta kuten Hirsjärvi ym. (1997, 217) huomauttaa, ovat nuo termit kvalitatiivisessa tutkimuksessa saaneet erilaisia tulkintoja. Termit ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä ja niin niitä joskus pyritään laadullisessa tutkimuksessa välttämään. Joka tapauksessa tulee tutkimuksen luotettavuutta jollain tavalla arvioida, vaikkei mainittuja termejä haluaisikaan käyttää. (ks. myös Soininen 1995, 122.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla suositellaan termin luotettavuus sijaan puhumaan tutkimuksen uskottavuudesta. Uskottavuutta on perusteltu neljän ongelman avulla:

- 1) *Totuusarvo* tarkoittaa tutkimuksen tulosten totuudellisuuden luotettavuutta.
- 2) *Sovellettavuus* kuvaa tulosten soveltuvuutta toisessa asetelmassa tai ryhmässä.
- 3) *Pysyvyys* tarkoittaa sitä, että kuinka voidaan olla varmoja tulosten samanlaisuudesta toistettaessa sama tutkimus.
- 4) *Neutraalisuus* käsittelee tutkijoiden objektiivisuutta eli tutkijoiden omat ajatukset eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin. (Lincoln & Guba 1985, 290, Soinisen 1995, 123 mukaan.)

Käytämme tutkimuksemme uskottavuustarkastelussa Lincolnin ja Guban (1985, 294-301) esittelemiä termejä *vastaavuus*, *siirrettävyys*, *luotettavuus* ja *vahvistettavuus*. Perinteisessä luotettavuustarkastelussa vastaavuutta vastaa sisäinen validiteetti, siirrettävyyttä ulkoinen validiteetti, luotettavuutta reliabiliteetti ja vahvistettavuutta objektiivisuus. (Soininen 1995, 124-125.)

Valitsimme mainitut termit perinteisten vastineidensa sijaan siksi, että ne mielestämme paremmin kuvaavat nimenomaan laadullisen tutkimuksen uskottavuutta. Kuitenkin lopulta on merkityksetöntä mitä termejä tutkija käyttää, sillä joka tapauksessa tarkastellaan samoja asioita.

7.1 Vastaavuus

Vastaavuus (credibility) tarkoittaa kerätyn aineiston ja saavutettujen tutkimustulosten loogista suhdetta (Soininen 1995, 124). Toisin sanoen tulokset seuraavat aineistosta ja edustavat hyvin aineistoa. Syrjälä (1988, 136-137; ks. myös Grönfors 1982, 174) kuvaa sisäistä validiteettia aivan samalla tavalla. Hän mainitsee viisi tekijää, jotka voivat vaikuttaa kerättyyn dataan:

1) Tutkija voi pelkällä läsnäolollaan vaikuttaa aineistonkeruutilanteeseen.

Pyrimme luomaan mahdollisimman vapautuneen ilmapiirin haastattelujen yhteyteen. Haastateltavat saivat itse valita haastatteluille paikan ja ajan. Otimme huomioon haastateltavien ihmisten iän ja koetimme käyttäytyä sen mukaisesti. Vanhimpia haastateltavia kohtaan käyttäydyimme harkitun kohteliaasti kun taas nuorempien kanssa emme halunneet olla ylikorrekteja vaan asiallisen rentoja.

Nuorin haastateltava kertoi haastattelun jälkeen hieman jopa yllättyneensä omaksumastamme asiallisesta sävystä, mikä kenties johtui siitä, että tunsimme haastateltavan ennestään ja näin hän mahdollisesti odotti kevyempää jutustelua. Toisaalta lähestymisellä saattoi olla myös positiivinen vaikutuksensa. Haastateltava havahtui heti haastattelun alussa ja sen jälkeen ehkä mietti erityisen tarkasti vastauksiaan. Negatiivinen vaikutus saattoi olla sillä, että aluksi esitimme kysymykset vanhemmalle veteraanille liian hiljaa ja hänen piti pyytää monta kertaa kysymään kysymys voimakkaammalla äänellä. Mikäli tällä oli vaikutusta, niin se vaikutti lähinnä ilmapiiriin, ei niinkään haastateltavan vastauksiin. Todennäköisesti huonokuuloinen ihminen on tottunut tällaiseen asiaan.

Minimoimme läsnäolomme vaikutuksen haastattelun aikana siten, että kysyimme ainoastaan tietyt kysymykset ja kysyimme jatkokysymyksiä ainoastaan tarpeen mukaan. Samalla varmistimme sen, että kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset samassa muodossa.

Jo huomioitujen asioiden lisäksi haastatteluissa vaikuttaa aina lukemattomia tekijöitä, joita ei voi eritellä eikä ottaa huomioon. Tällaisista asioista esimerkkejä ovat henkilöiden reagoiminen haastattelijoihin sekä ympäristön odottamattomat tekijät, kuten mahdolliset ulkopuoliset ihmiset ja häiriöt.

2) Tutkija ei onnistu pysymään ulkopuolisena, vaan samaistuu liikaa tutkimiinsa ihmisiin.

Pysymistämme ulkopuolisina haastatteluiden yhteydessä edesauttoi se, että esitimme haastateltaville vain tietyt kysymykset tietyssä muodossa. Veteraanien kanssa käytimme avoimempaa haastattelumuotoa. Tällöin oli vaarana se, että ei pysyttäisi asiassa, vaan haastateltavat saattaisivat takertua täysin epäolennaiseen asiaan, josta he alkavat kertoa. Tällöin pitää olla tarkkana, että keskustelun sisältö saadaan ohjattua takaisin aiheeseen.

Vanhimman opettajan haastattelussa tuli eteen tilanne, jossa olisi pitänyt johdattelun uhallakin poiketa haastattelun rungosta ja välttää haastateltavan takertumista tiettyihin asioihin ja tehdä täsmäkysymyksiä eri ajoilta. Yleensä haastatteluissa annoimme haastateltavien vastauksissaan jäsenellä kyseessä olevan aikavälin sopivalla tavalla, mutta vanhin opettaja ei siihen kyennyt, jolloin haastatteliija olisi voinut tehdä sen hänen puolestaan oikeanlaisilla kysymyksillä. Tässä tapauksessa olisi edellisestä poiketen ollut paikallaan samaistua sopivissa määrin haastateltavaan.

Käytimme haastatteluissa pääsääntöisesti nauhuria, jolla pyrimme välttämään etukäteisanalysoinnin vastausten kirjaamisen yhteydessä. Kahdessa haastattelussa näin ei ollut ja on mahdollista että haastateltavien ajatuksia ei täydellisen oikeanlaisina ole onnistuttu kirjaamaan, vaan tutkijoina olemme tietämättämme tulkinneet heidän vastauksiaan. Varmistimme uskottavuutta aikakauden yhteydessä haastatteleamalla vielä kahta vastaavan ikäistä ihmistä.

3) Tutkijan ennakkokäsitykset vaikuttavat liikaa aineistonkeruutilanteeseen.

Ensimmäinen vaihe, jossa tutkijat voivat ennakkokäsityksillään vaikuttaa aineistonkeruutilanteeseen on kysymysten laadinta. Tällöin pyrimmekin laatimaan kysymyksistä mahdollisimman neutraaleja, objektiivisia ja tutkimusongelmiemme ratkaisuun tähtääviä. On mahdollista, että emme ole tässä täysin onnistuneet, vaan kysymykset olisivat voineet olla vieläkin parempia.

Myös haastateltavien valinnassa pyrimme olemaan mahdollisimman neutraaleja. Haastateltavat valittiin vain iän ja sukupuolen perusteella. Muilla taustoilla ei valinnassa ollut merkitystä.

Haastatteluissa tuli eteen tilanteita, joissa haastateltaville ei tullut asiasta mitään mieleen. Tällöin oli suurena houkutusena syyllystyä ohjaamaan haastattelua omilla ajatuksillamme ja jossain määrin näin myös tapahtui, mutta myöhemmin uskottavuuden säilyttämiseksi karsimme kaikki tällaiset johdattelut ja vastaukset pois. Tilanne kehittyi varsinkin nuorimpien haastateltavien kohdalla, koska saman aikakauden ihmisinä meillä oli erittäin vahvat ennakkokäsitykset siitä, mitä he vastaisivat kuhunkin kysymykseen.

4) Tutkija tekee tietojen koonnissa systemaattisia virheitä.

Virheitä on pyritty välttämään käyttämällä haastattelujen taltioinnissa nauhuria. Grönfors (1982, 137-139) tuo esiin nauhurin käyttöön liittyviä tekijöitä. Positiivisina asioina hän mainitsee seuraavat: 1) Nauhuri taltioi sanatarkasti kaiken, jopa äänensävytkin, jotka usein sisältävät tärkeää tietoa. Lisäksi nauhoja voidaan myös analysoida ajan päästä, jolloin voidaan välttää muistamattomuuteen liittyviä tekijöitä. 2) Haastattelutilanteessa ei tapahdu valikointia. 3) Nauhoilta voi löytyä useiden kuuntelukertojen jälkeen sellaisia asioita, joita ei ole aluksi pitänyt merkittävänä. 4) Nauhoilta on mahdollista saada litteroitua tekstit sanatarkasti. Näin on mahdollista käyttää havainnollistavia suoria sitaatteja. 5) Nauhalle tallentuu monipuolisempaa materiaalia ja tutkijoilla on mahdollista jatkossakin käyttää tuota monipuolisempaa materiaalia kun taas käsin muistiinpanoja tehtäessä tutkija on jatkossakin vain sen tiedon varassa, jota hän on tietynä hetkenä pitänyt kiinnostavana.

Negatiivisina asioina Grönfors mainitsee seuraavat: 1) Nauhuri vaikuttaa aina saadun tiedon laatuun, sillä nauhuria kavahdetaan aina jonkin verran. 2) Nauhuria käytettäessä voi koska tahansa ilmaantua teknisiä ongelmia. 3) Kentällä tutkimusta tehtäessä nauhurin mukana pitäminen saattaa joskus olla hankalaa. 4) Vaikka nauhalle voidaan kerätä suuria määriä tietoa, on tiedon käyttäminen vaikeaa, koska nauhojen analysointi on työlästä, aikaa vievää ja joskus kallistakin. 5) Ulkopuolisten ja asiaan kuulumattomien henkilöiden on helppoa tulkita nauhalla olevaa tietoa.

Käytimme pääsääntöisesti haastatteluissa nauhuria jolloin edellä mainitut tekijät tulee ottaa huomioon. Kahdessa haastattelussa ei nauhuria käytetty. Grönfors (1982, 130 ja 132) tuokin esiin käsin tehtyjen muistiinpanojen yhteydessä huomioitavia asioita. Hänen mukaansa muistiinpanot on tehtävä mahdollisimman pian havaintojen jälkeen. Tutkimuksessamme muistiinpanot tehtiin haastattelun yhteydessä, jolloin asiat tulivat esille mahdollisimman autenttisesti. Toisaalta tilanne keskeytyi ja muistiinpanojen tekeminen saattaa herättää kiusallista huomiota, jota Grönforskin tuo esille. Muistiinpanot kirjattiin ylös omanlaisella pikakirjoituksella ja muistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi välittömästi haastattelujen jälkeen.

5) Tutkija tekee virheitä analyysivaiheessa.

Kvalitatiivisen aineiston analysointi alkaa Grönforsin (1982, 145) mukaan jo aineiston keruun yhteydessä. Jo pelkästään jatkokysymyksiä esittämällä tutkija kiinnittää huomiota tiettyihin asioihin haastateltavan vastauksissa. Se, että olemme esittäneet jatkokysymyksiä, on ollut täysin harkittua ja

olemme tiedostaneet sen, että niillä ja niihin annetuilla vastauksilla on vaikutuksensa kerättyyn dataan. Esittämämme jatkokysymykset ovatkin olleet luonteeltaan täsmentäviä ja niillä itse asiassa olemme pyrkineet varmistamaan sitä, ettemme myöhemmin tee aineistosta virheellisiä tulkintoja.

Etenimme analyysivaiheessa hyvin tarkasti. Haastattelujen läpikäymisellä monta kertaa eri vaiheissa varmistimme sen, että vastauksista ei sivuuteta mitään, joka on tutkimuksen kannalta oleellista. Kun aineistoon tutustutaan monta kertaa, tutkijat oppivat myös tuntemaan sen hyvin.

Haastatteluista emme merkinneet muistiin haastateltavien ilmeitä, eleitä emmekä ruumiinkieltä, jolloin emme niitä voineet myöskään enää analyysivaiheessa ottaa huomioon. Toisaalta ihmisten puhuessa nauhalle, merkitystä on vain sillä mitä sanotaan ja ihmiset tiedostavat sen kokoajan vastatessaan. Vaikka keskustelu nauhoitetaankin, pyrkimyksenä on se, että nauhurin läsnäolo unohtuu ja keskustelu alkaa edetä vapautuneesti. Tämä saattaa taas johtaa siihen, että ihmiset alkavat korostaa sanomisiaan eleillään, jolloin osa informaatiota jää taltioimatta.

Analyysivaiheen yhteydessä suoritettavan vastausten tulkinnan teossa on myös asioita, joita tulee ottaa huomioon. Tulkinnat ovat aina tutkijoiden tekemiä, mikä on kvalitatiiviselle tutkimukselle luonteenomaista. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa pyritään aina mahdollisimman suureen objektiivisuuteen, tutkijoiden subjektiivisuus on väistämätöntä. Kun aineisto on näkyvissä, on lukijalla mahdollisuus olla eri mieltä ja tehdä aineistosta omia johtopäätöksiä. Tulkinnat on pyritty tekemään mahdollisimman selkeiksi ja niistä näkyy, miten kulloiseenkin tulkintaan on päädytty. Pohjaa tulkinnoille on saatu tutustumalla aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tulkintaosiossa on pyritty selkeästi ilmaisemaan yhtymäkohdat näiden kahden välillä. Tutkimuksessamme tulkintojen oikeellisuutta edesauttaa niin sanottu tutkijatriangulaatio.

7.1.1 Triangulaatio

”Triangulaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisesti sanottuna erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa” (Eskola & Suoranta 1998, 69). Triangulaation avulla voidaan välttää edellä mainittuja tutkimustuloksia väärentäviä tekijöitä. (Syrjälä 1988, 139-140). Denzin (1970, Hirsjärven 1997, 218 mukaan) jakoi sen neljään tyyppiin. Eri tutkijat ovat antaneet niille eri nimityksiä, mutta Hirsjärvi on nimennyt ne seuraavasti. Metodologinen eli metodinen triangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoreettinen triangulaatio sekä aineistotriangulaatio.

Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tekoon on osallistunut useampia tekijöitä. Tämä antaa tutkimustuloksille laajemman pohjan, koska eri tutkijat näkevät aineistonkeruutilanteessa erilaisia asioita ja saavat myös erilaisia vastauksia. (Syrjälä 1988, 141-142; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 70; Hirsjärvi 1997, 218.) Asiassa on myös kääntöpuoli, joka tulee esille myöhemmin sisäisen reliiäabeliuden yhteydessä.

Se että tutkimusta teki kaksi tutkijaa johtaa siihen, että kaikista tutkimuksen osa-alueista keskustellaan tutkijoiden kesken ja ne saavuttavat perustellusti paikkansa tutkimuksessa. Tutkimustulosten uskottavuutta olisi voitu lisätä aineistotriangulaatiolla eli keräämällä aiheesta toinen aineisto jossain toisessa kontekstissa. Samoin uskottavuutta olisi saatu menetelmätriangulaatiolla käyttämällä tutkimuksessa erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Näistä myöhemmin mieleen tuli pienimuotoinen kyselylomake ja sana-assosiaatiomenetelmä.

7.2 Siirrettävyys

Siirrettävyys (transferability) kuvaa tutkimustulosten siirrettävyyttä eri kontekstiin. Se, miten hyvin siirrettäviä tulokset ovat, riippuu siitä, kuinka samanlaisia alkuperäinen tutkimusympäristö ja sovellusympäristö ovat. (Soininen 1995, 124.) Goetz ja LeCompte (1984, Syrjälän 1988, 142-143 mukaan) jakavat siirrettävyyttä vastaavan käsitteen ulkoinen validiteetti vertailtavuuteen ja siirrettävyyteen. Vertailtavuus viittaa siihen, kuinka hyvin tutkimuksen eri osat eli keskeiset käsitteet sekä kohde ja sen ominaisuudet on kuvattu ja määritelty. Mikäli tässä on onnistuttu hyvin, voivat toiset tutkijat vertailla tutkimustuloksia muihin samankaltaisia asioita käsitteleviin tutkimuksiin. Siirrettävyydellä he tarkoittavat sitä, kuinka tutkija käyttää muiden tutkijoiden ymmärtämiä käsitteitä, määritelmiä ja tekniikoita.

Olemme määritelleet keskeiset käsitteet ja tutkimuskohteen hyvin perusteellisesti. Tämä johtuu lähinnä siitä, että vastaavia tutkimuksia emme ole löytäneet ja kaikki teoria on luotu itse. On mahdollista, että emme ole ottaneet joitain keskeisiäkin käsitteitä huomioon samasta edellä mainitusta syystä. Tarkalla käsitteiden selityksellä on pyritty siihen, että lukija saa lähes yhtä vankan pohjan lähestyä tutkimuskohdetta kuin tutkijoilla on ollut. Pohja on pyritty luomaan niin tukevaksi, että sen avulla on turvallista tehdä tutkimustuloksia.

Olemme pyrkineet käyttämään tutkimuksessamme mahdollisimman ymmärrettävää tutkijakieltä. Tässä ei aina ole välttämättä onnistuttu, mutta toisaalta tarvittaessa on pyritty käyttämään sellaista maallikkokieltä, jota kaikki ymmärtävät. Olemme olleet mahdollisimman tarkkoina lähdeviittausten kanssa tässä hyvin onnistuenkin, mutta usein emme ole päässeet alkuperäisille lähteille. Tähän ovat syynä historiallisen tutkimuksen tuomat ongelmat. Monien kysymysten äärellä olemme pohtineet, mitä mikäkin tutkimuksen osa-alue tarkoittaa ja pitää sisällään. Ongelmana on se, että tällaisissa kysymyksissä on jossain määrin tulkinnanvaraa. Lisäksi tutkijoina olemme kokemattomia ja tällaisissa asioissa on mahdollista tehdä virheitä. Kuitenkin ongelmakohtat on pohdittu läpi ja perusteltu yhdessä tutkimusta käsittelevän kirjallisuuden kanssa.

7.3 Luotettavuus

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan ainutkertainen, dynaaminen ja prosessinomainen, jotka eivät tue perinteistä reliaabeliustarkastelua. Sen sijaan käytetään termiä luotettavuus (dependability). (Soininen 1995, 124.) Reliaabeliuden käsite voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen reliaabeliuteen. Sisäinen reliaabelius kuvastaa yksimielisyyttä tutkimuksessa mukana olleiden tekijöiden välillä. Kun tutkijoita on useampia, voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, 70) mukaan ajautua myös ristiriitoihin tutkijoiden välillä. Tutkijoiden tulee päästä yksimielisyyteen esimerkiksi aineiston hankinnasta, sen analysoinnista ja tulkinnasta, raportin kirjoittamisesta ja yleensä kaikista pienistäkin asioista. Ulkoinen reliaabelius taas kuvastaa sitä, kuinka samanlaisiin tuloksiin tutkimuskohteesta joku muu tutkija voi päästä käyttämällä samoja metodeja. Tutkimusprosessin eri vaiheet ja menetelmät tulee kuvata mahdollisimman tarkasti. Näin on nähtävissä, etteivät tulokset perustu vain henkilökohtaiseen intuition. (Syrjälä 1988, 143-144; ks. myös Grönfors 1982, 175.)

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olemme käyneet kaikki kohdat tutkimuksesta läpi yhdessä ja olemme aina päätyneet yksimielisyyteen eteen tulleissa kysymyksissä tutkimuksen edetessä. Analysoinnin ja tulkinnan kohdalla on tosin käyty pitkiäkin keskusteluja, mutta lopulta ovat molemmat ehdoitta allekirjoittaneet kaikki päätökset. Tekstin ulkoasussa saattaa lukija huomata muutoksia pitkin tutkimusta. Tämä johtuu siitä, että kirjoittaja on vaihtunut monta kertaa, joskus jopa lauseenkin kesken. Asiasisältö tulee kuitenkin aina lopulta ilmi, koska raporttia tehtäessä molemmat ovat olleet läsnä raporttia tehtäessä.

Haastateltavia on kvalitatiiviselle tutkimukselle luonteenomaisesti hyvin vähän. Siksi on erittäin mahdollista, että tutkimustulokset ovat jossain määrin sattumanvaraisia. Koko tutkimuksen kulku on kuvattu mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Samoin haastateltavien tutkimuksen kannalta oleelliset taustat on pyritty tuomaan esiin riittävän anonyymiteetin rajoissa.

Käyttämillämme metodeilla, haastateltavilla ja kysymyksillä on mahdollisimman suuri todennäköisyys päästä samoihin tuloksiin. Jälleen kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista saavuttaa aivan erilaisia tuloksia jopa haastateltaessa samoja ihmisiä, saatikka haastateltaessa eri ihmisiä.

7.4 Vahvistettavuus

Vahvistettavuus (confirmability) tarkoittaa sitä, että tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta voidaan varmistua erilaisin tekniikoin. Oleellista on, että tutkijan neutraalisuus (objektiivisuus) siirtyy aineistoon. (Soininen 1995, 124.) Tämä tarkoittaa sitä, että aineisto on vapaa tutkijan taustasitoumuksista.

Täydellistä objektiivisuutta ja neutraalisuutta ei ole olemassa. Ihmisinä emme voi olla vaikuttamatta jokaisessa pienimmässäkin päätöksessä. Neutraalisuuteen tulee kuitenkin pyrkiä ja se tulee säilyttää vaikuttimena läpi tutkimusprosessin. Objektiivisuudessa on edesauttanut se, että tutkijoita on ollut kaksi.

Jo kysymysten laadinnassa tutkijoiden taustasitoumukset vaikuttavat siihen, millaista aineistoa tullaan saamaan. Tästä on esimerkkinä kysymyksemme 'Mitä suomalaisuus merkitsee sinulle?', joka tavallaan jo ohjaa haastateltavaa vastaamaan jotain positiivista. Neutraalimpi muoto kysymyksestä olisi esimerkiksi 'Onko suomalaisuus sinulle merkittävää? Miksi?' Tällöin annetaan enemmän tilaa myös negatiiviselle vastaukselle.

Neutraalisuutta edesauttaa haastattelussa pysyttäytyminen ulkopuolisena, näin minimoiden oma vaikutus haastattelutilanteeseen. Objektiivisuutemme näkyy tutkimuksessa siten, että jo kirjallisuudessa pääpaino on lainauksilla eikä omia kommentteja juuri käytetä. Samoin analyysi on

tehty pelkästään haastateltavien ehdoilla. Ensimmäistä kertaa kommenttimme näkyvät tulkinta- ja tulosvaiheessa. Mikäli lukija epäilee jossain vaiheessa tutkijoiden objektiivisuutta, on tätä varten kaikki aineisto nähtävillä ja tutkimusprosessin kulku kuvattuna yksityiskohtaisesti.

8 Tutkimuksen tarkastelu

Mikä tahansa suuria ihmismassoja liikuttava voima on hyvin kiehtova. Ymmärtääkseen tuollaista voimaa on otettava selvää sen alkutekijöistä, juurista, kulttuurihistoriasta. Tämä luo kuitenkin vasta pohjaa sen ymmärtämiselle. Itse asiassa on mahdotonta saavuttaa sellaista kokonaisvaltaista ymmärrystä tällaisesta voimasta, koska se elää ihmisten mielissä. Kenenkään toisen ihmisen mieltä ei ole mahdollista ymmärtää, siitä voidaan saada vain häivähdyksiä ja kuvia. Omaakaan ymmärrystä on vaikea jäsentää etenkin näin mittavissa ja monitahoisissa asioissa. Toisaalta sen sanoiksi pukeminen ei aina ole edes itseisarvo, vaan tärkeintä on tunne tällaisen voiman läsnäolosta ja sen merkitys itselle.

Tällainen voima saanee voimansa itsensä määrittelemättömyydestä. Ihmiset määrittelevät sen tämän puolesta ja jokainen määrittelee sen tavallaan. Oman merkitysmaailmansa voi luoda yksinään, mutta toisen merkitysmaailmaa ei voi ymmärtää, määrittellä saati kahlita. Tällaiset voimat antavat ihmisille vapauden määrittellä yhteiset asiat omakohtaisesti, mutta samalla kuitenkin omakohtaiset asiat yhteisesti. Tällaiset voimat antavatkin määrittelyvapauden. Ne eivät sido ihmistä tiukasti, mutta ovat näkyvästi läsnä jokapäiväisessä elämässä ja antavat ihmisille turvallisuudentunteen, paikan osana jotain suurempaa.

Joinain aikoina tietyt representaatiot nousevat liian merkittäviksi ja lopulta yksittäiset representaatiot määrittelevät koko voiman eikä sen osana olevat ihmiset. Pian voima määrittelee myös nuo ihmiset. Näin kävi esimerkiksi toisen maailmansodan Natsi-Saksassa.

Kun kerran on mahdotonta tutustua suurempaan kokonaisuuteen yksilöiden kautta, tutustutaan siihen tekijään taustalla, joka on osaltaan luomassa tällaista kokonaisuutta. Tutustuessamme yhteiskuntaan kansallisuuden näkökulmasta olemme käyttäneet astinlautana sen luomaa mikroyhteiskuntaa, koulua. Näin toimiessamme olemme luoneet oletuksen siitä, että samasta ikäluokasta koulu kasvattaa tietyistä asioista jollain lailla samoin ajattelevan polven.

Elämme ajassa. Ajan saatossa maailmanpoliittiset tilanteet muuttuvat ja pienellä viiveellä muutokset näkyvät kaikissa yhteiskunnissa. Kunkin ajan yhteiskunnalla on tapana piirtää omat suuntaviivansa kulloisellekin kasvatukselle. Tätä kautta kukin aika vaikuttaa kuhunkin yksilöön.

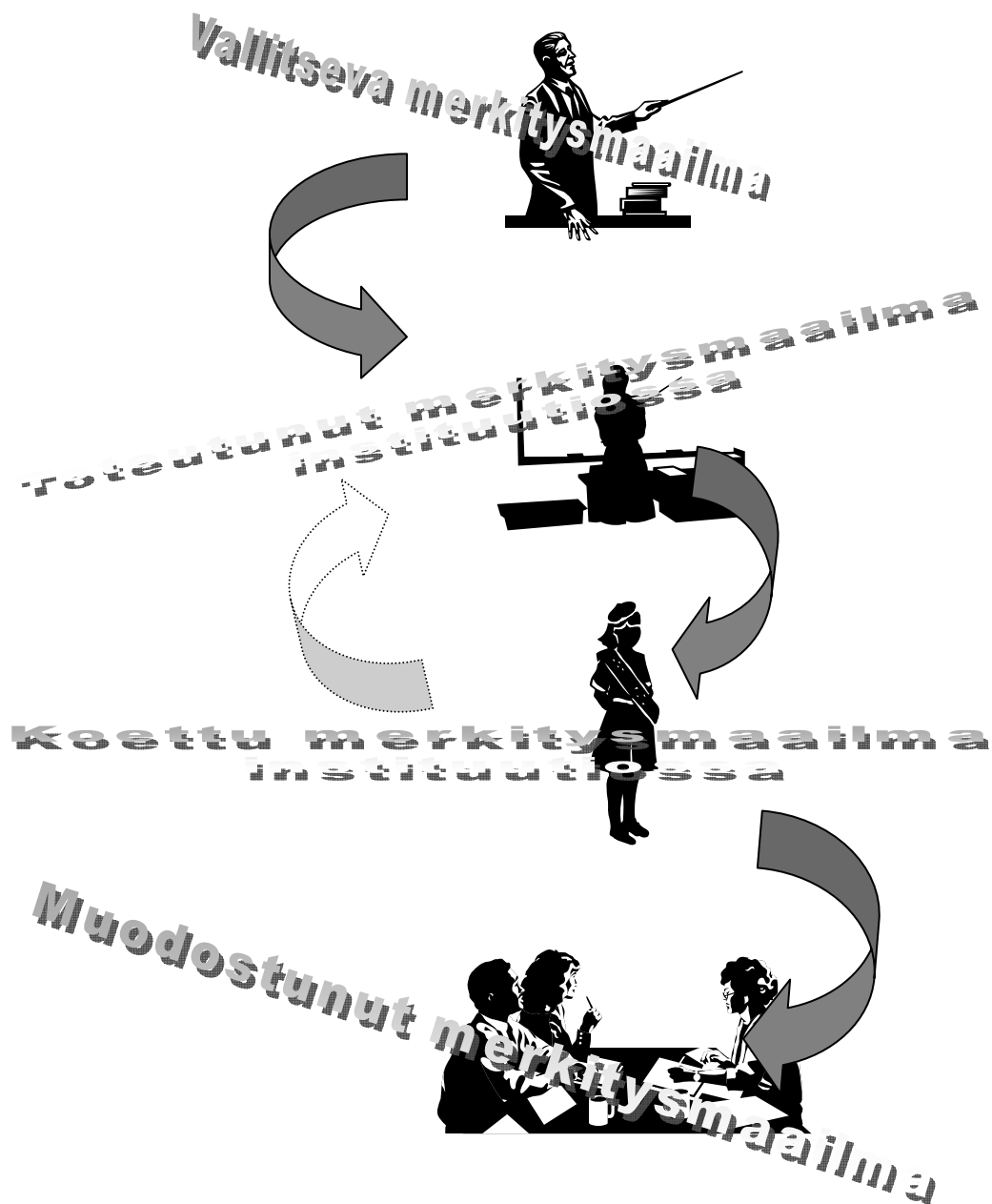
Tutkimme siis, kuinka kukin aika vaikuttaa suomalaiseen. Suomi on vielä valtiona nuori, mutta silti läpikäynyt suuria mullistuksia. Itänaapurina on suuri ja mahtava valtio, jonka vaikutus on oletettavasti aina ollut Suomeen, suomalaisiin ja suomalaisuuteen suuri. Suurten mullistusten aikana eläneitä ihmisiä on vielä tutkittavissa. Meillä on siis vielä mahdollisuus tutkia lähes koko itsenäisen Suomen kansallistunnetta.

Suomalaisuudesta on tutkimallamme aikavälillä muodostunut abstraktimpi, moniulotteisempi käsite. Sen jäsenteleminen vaatii ihmisiltä kokonaisvaltaista hahmotuskykyä. Suomalaisuus on saanut eri aikoina erilaisia merkityksiä ja suomalaisuus onkin jatkuvan muutoksen alla. Tämän vuoksi sitä on myös niin vaikeata jäsentää ja hahmottaa. Kuitenkin suomalaisuus koetaan hyvin subjektiivisesti ja jokainen voi itse määritellä sen merkityksen, miten itse haluaa, kuinka vanhojen asioiden kautta tahansa. Jos sen määrittelee nykyhetkessä, tulee kaikki aikaisemmin vaikuttaneet tapahtumat ottaa huomioon. Jokainen määrittelee sen kuitenkin niiden asioiden pohjalta, jotka tuntevat itselleen merkityksellisiksi. Kuten on jo todettu, universaalien suomalaisuuden määrittelyssä merkittävintä onkin se, että ymmärrettävyys on tärkeämpää kuin samanmielisyys.

Koulu heijastaa yhteiskunnallisia tapahtumia ja vallitsevia oloja. Tämän johdosta onkin itsestään selvää, että koululla on vaikutuksensa siihen, miten ihmiset suomalaisuuden määrittelevät ja mitä se heille merkitsee. Osaa opettajat ja oppilaat kuvata koulun vaikutusta suomalaisuuteen tai ei, on koululla joka tapauksessa merkityksensä sen määrittelemiseen. Koulu muuttaa suomalaisuutta muuttaessaan ihmisten käsitystä suomalaisuudesta, koska ihmiset ovat tulevaisuudessa yhteiskunnan osana ja yhteiskunnallisia vaikuttajia. Konkreettisenä esimerkkinä on koulun vaikutus yhteisiin arvoihin kasvattajana ennen talvisotaa.

8.1 Prosessoitava kausaalinen merkitysketju

Tutkimusprosessin aikana löysimme kiehtovan mahdollisuuden lähestyä tutkimuskohdettamme. Valitettavasti meillä ei ollut tämän aineiston puitteissa resursseja toteuttaa tutkimusta kyseistä tutkimusotetta käyttäen. Samalla huomasimme, että kaava olisi sovellettavissa monenlaisiin tutkimuskohteisiin. Olkoon sen nimitys 'prosessoitava kausaalinen merkitysketju'.



KUVIO 3. Prosessoitava kausaalinen merkitysketju

Kuviossa merkitysketju etenee vaikuttajasta aktiiviseen vastaanottajaan. 'Vallitseva merkitysmaailma' tarkoittaa sitä, miten vaikuttaja, kuten kasvattaja, määrittelee jonkin asian ja mitä se hänelle merkitsee. Seuraavaksi tutkitaan sitä, kuinka vallitseva merkitysmaailma vaikuttaa 'toteutuneeseen merkitysmaailmaan instituutiossa', kuten koulussa. Aktiivinen vastaanottaja, kuten oppilas prosessoi tuota merkitysmaailmaa ja seuraavaksi tutkitaan 'koettua merkitysmaailmaa instituutiossa'. Lopuksi tutkitaan vielä kuinka koettu merkitysmaailma on vaikuttanut oppilaan 'muodostuneeseen merkitysmaailmaan' eli kuinka hän nyt asian määrittelee ja sen kokee. Muodostunutta merkitysmaailmaa voidaan tutkia missä ajassa tahansa.

Malli voidaan lukea esimerkin tapaan mikrotasolla yksilöstä yksilöön tai makrotasolla yhteisöstä ihmisryhmään. Mallia voidaan soveltaa monipuolisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa erilaisilla aloilla. Tästä ovat esimerkkeinä erilaiset yhteisöt, uskonnot, kansanliikkeet, joukot ja yleensäkin erilaiset tahot, joissa on muodostunut yhteinen vallitseva merkitysmaailma.

Emme siis voineet hyödyntää mallia aivan sellaisenaan. Tutkimamme perusjoukko on hyvin pieni, eivätkä haastatellut opettajat ole opettaneet haastateltuja oppilaita, joten todellisesta prosessivaiheesta on liian uskaliaasta puhua. Teorian tasolla prosessivaihe kuitenkin on olemassa.

8.2 Tutkimusprosessin anti

Alaongelmat eivät suoranaisesti auta pääongelman ratkaisemisessa. Pelkkä pääongelma olisi voitu ratkaista kysymällä vain yksi kysymys, mutta halusimme päästä syvemmälle, vastata kysymykseen 'miksi'. Syiden löytämisessä alaongelmat osoittautuivat toimiviksi. Haastateltavien vastauksissa eri ongelmiin oli löydettävissä selvä logiikka, selkeitä johtopäätöksiä pääongelman ja alaongelmien välillä oli tehtävissä vastausten ja jopa vastaamattomuuden perusteella.

Tutkimuksemme saavutuksena ei ole pelkästään vastata asetettuihin tutkimusongelmiin, vaan samalla lisätä tietämystä asiaan liittyvistä taustoista. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli laajentaa omaa tietämystä nationalismista ja suomalaisuudesta sen osana sekä koululaitoksen vaikutuksesta siihen. Tutkimus on antanut kattavan käsityksen koulusta yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kasvattamisessa. Yksi suurimmista mielenkiinnon kohteista kansallisuuden osalta on ollut sen muutos viimeisen vajaan sadan vuoden aikana ja toisaalta sen tulevaisuus.

Suurin anti koko tutkimusprosessilla meille tutkijoina on ollut sen teoreettista ajattelua kehittävä vaikutus. Aiheeseen on perehdytty hyvin perinpohjaisesti joka kantilta ja näin saavutettu hyvin tukeva alkuymmärrys. Tämän alkuymmärryksen pohjalta on voitu alkaa käsitellä kerättyä aineistoa, löytää eroavaisuuksia ja samanlaisuuksia, tehdä johtopäätöksiä sekä teorioita. Nyt tämä aihekokonaisuus voidaan hahmottaa kokonaisuudessaan, mutta samalla on varmasti kehittynyt taito helpommin hahmottaa muitakin kokonaisuuksia. Vaikkei saavuttamillamme tutkimustuloksilla välttämättä suurta käytännönmerkitystä ole, niin oletettavasti myös tutkimuksen lukija voi

hahmottaa tutkimamme kokonaisuuden, erilaisten asioiden väliset vaikutussuhteet ja kenties soveltaa näitä muihinkin kokonaisuuksiin.

Tutkimusta tehtäessä koko prosessin ajan on tullut mieleen uusia näkökulmia nimenomaan kansallisuuden tutkimukseen. Suomalaisuudesta voisi saada hyvin kokonaisvaltaisen kuvan tutkimalla sitä monista erilaisista näkökulmista. Historiallisen perspektiivin sijaan voisi käyttää muunlaisia lähestymisiä, joille jonkinlaista ajatuksellista ja konkreettistakin pohjaa olemme luoneet tällä tutkimuksella. Maantieteellisellä lähestymisellä voitaisiin tutkia eripuolilla Suomea asuvien ihmisten näkökulmia suomalaisuudesta ja lisäksi tarkastella ulkosuomalaisten näkemyksiä. Omana mielenkiintoisena alueenaan olisivat ahvenanmaalaisten tai maahanmuuttajien ja muiden vähemmistöryhmien ajatukset omasta kansallisuudestaan. Sosiopoliittinen lähestyminen tarkoittaa sitä, että tutkittaisiin suomalaisuutta eri yhteiskuntaluokissa.

Nationalismista maailmanpoliittisella tasolla löytyy myös useita tutkittavia aiheita. Kansallisuutta voisi tutkia minkä tahansa maan sisällä ja näistä maailmanlaajuisesti löytyy muutamia erityisen mielenkiintoisia kohteita. Uskonto ja politiikka ja siten kansallisuus kulkevat useissa maissa käsi kädessä. Tätä suhdetta olisi mielenkiintoista tutkia. Tällaisia maita ovat monet Lähi-idän valtiot, mutta uskonnolla vaikuttaa olevan myös amerikkalaisessa nationalismissa varsin merkittävä osansa. Amerikkalaisuutta olisi mielenkiintoista tutkia myös sen historiallisen taustansa ja etenkin sen maailmanpoliittisesti merkittävän aseman vuoksi. Amerikkaa on alun perin alettu rakentaa puritaanisten periaatteiden varaan. Siitä on muodostunut ajan saatossa kansojen sulatusuuni. Mitä on bushilainen republikanismi? Tällaisia asioita nousee helposti mieleen vain tiedotusvälineitä seuraamalla.

Oman lukunsa nationalismiin tuovat etenkin Euroopassa syntyneet lukemattomat uudet kansallisvaltiot. Kysymys herää, minkälaista näiden valtioiden nationalismi on. Onko se vielä sellaista taistelevaa nationalismia, jolla itsenäisyys saavutettiin vai joko oman valtion ja oman identiteetin rakentaminen on voitu aloittaa? Afrikkalaiset heimokulttuurit muodostavat vielä oman tasonsa kansallisvaltion rakentumisessa.

8.3 Lopuksi

Kuinka todellista on globalisoituminen? Tapahtuuko sitä vain käytännön tasolla, tarkoittaen politiikkaa, kauppaa ja turismia? Jotta voitaisiin puhua ihmisten todellisesta globalisoitumisesta ja uuden kerroksen kasvamisesta omaan kansallisidentiteettiin, tulisi sen olla henkinen arvo. Tämä tarkoittaa sitä, että jollekin suomalaiselle henkilölle suomalaisuus merkitsisi samanlaisia asioita ja aivan yhtä paljon kuin mikä tahansa muu kansallisuus. Todellisella globaalilla olisivat omat globaalit representaationsa ja tällaiset globaalit ihmiset loisivat oman yhteisen merkitysmaailmansa.

Globalisoituminen tarkoittaa kansainvälisyyttä, kansojen välistä toimintaa ja yhteistyötä. Näin eri maat kansallisvaltioina voivat olla kansainvälisiä, mutta yksilöt eivät ole kansainvälisiä, vaan he muodostavat kansan. Kansallisuuksien merkitys maailmanpolitiikassa vähenee, mutta niillä on suuri tehtävä toimia puskurina eri kansojen välissä. Ylikansallisessa poliittisessa kädenväännössä paikalliset kansallisuudet pitävät parhaan kykynsä mukaan huolta omista kansallisista oikeuksistaan.

Oli maailma ja Suomi sen mukana kuinka kansainvälinen tahansa, on yksilö edelleen perusyksikkö. Nykymaailmassa yksilö saattaa tuntea itsensä pieneksi ja turhaksi. Kuitenkin täytyy muistaa, että vaikkapa sodankyläläinen poromies ja newyorkilainen pankkiiri ovat ihmisinä tasa-arvoisia ja se, miten he esimerkiksi kansallisuutensa määrittelevät on heille tärkeää. Tuosta määrittelystä kansallistunne voimansa ja sisältönsä saa.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113-160.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Andersson, T. 1995. Isänmaallisuudesta – äärioikeistoon. Huhmari: Karprint Ky.

Anttila, J. 1993. Käsitteet suomalaisuudesta – traditionaalisuus ja modernisuus. Teoksessa Korhonen, T. (toim.). Mitä on suomalaisuus. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 108-134.

Anttonen, V. 1993. Pysy Suomessa Pyhänä – Onko Suomi uskonto? Teoksessa Korhonen, T. (toim.). Mitä on suomalaisuus. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 33-67.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. suom. Aaltonen, R., Kämäräinen, P., Neste, M. & Rostila, I. Tampere: Vastapaino.

Chebel d'Appollonia, A. 1995. Nationalismi, etnisyys, kansallinen identiteetti: ranskalaisten äärioikeistojen doktriini ja diskurssit. Suom. Ahonen, A. Teoksessa Ahonen, A. (toim.). Kansakunnat murroksessa: Globalisoitumisen ja äärioikeistolaistumisen haasteet. Tampere: Tampereen yliopisto. Rauhan- ja konfliktitutkimuskeskus. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia No. 60, 191-244.

Ehrnrooth, J. 1996. Heijastuksia kansallisesta minästä. Teoksessa Apo, S. & Ehrnrooth, J. Millaisia olemme? – Puheenvuoroja suomalaisista mentaliteeteista. Helsinki: Kunnallisan kehittämisyhtiö, 38-63(94).

Ekonen, J., Kulju, V., Matsinen, T. & Tarkka, J. 1995. Ihmisen tiet – Suomen historian käännekohtia. 2. painos. Helsinki: Otava.

Elo, T., Probst, I. & Virén, P. 2003. Suomi-opas – matka Suomen historiaan ja tämän päivän Suomeen. Porvoo; Helsinki: WSOY.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Grundy, S. 1987. Curriculum: product or praxis? London: Falmer.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Ensimmäinen osa. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Helsinki: WSOY.
- Hannula, M. 1997. Suomi, suomalaisuus, olla suomalainen. Helsinki: Like.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. Tutki ja Kirjoita. 3.-4. painos Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 176-222.
- Hirsjärvi, S. 1997. Tutkimuksen reliabelius ja validius. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. Tutki ja Kirjoita. 11. painos Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 216-218.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 2. korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. 1986. Aiheeseen perehtyminen ja ongelmien asettaminen. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. Tutkimus ja sen raportointi. 4.-5. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 14-58.
- Hobsbawm, E. 1994. Nationalismi. suom. Kunnari, R., Sedergren, J. & Träskilä, J. Tampere: Vastapaino.
- Hornborg, E. 1963. Suomen historia. suom. Kaila, K. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. 1.-3. painos. Helsinki: Otava.

Isosaari, J. 1969. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. 2. tark. painos. Helsinki: Otava.

Jutikkala, E. & Pirinen, K. 1999. Suomen historia – Asutuksen alusta Ahtisaareen. 5. uudistettu painos. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Kaitaharju, T. 1992. Me suomalaiset. Helsinki: Arator Oy.

Kajanoja, P. 1993. Keitä me suomalaiset olemme? Teoksessa Korhonen, T. (toim.). Mitä on suomalaisuus. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 13-22.

Karhu, L. & Kiiveri, M. 1997. Suomalaisuuden merkitys kuudesluokkalaiselle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Kari, J. 1991. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. 3. uudistettu laitos. Porvoo: WSOY.

Klinge, M. 2003. Suomi Euroopassa. Helsinki: Otava.

Korhonen, T. 1993. Suomalaisuuden aineellisista symboleista. Teoksessa Korhonen, T. (toim.). Mitä on suomalaisuus. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 86-107.

Kuikka, M. 2001. Kansanopetuksen suuret linjat. Julkaisussa Koko kansan koulu – 80-vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Opetushallitus, 152-182.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lindström, A. 2001. Tie oppivelvollisuuden säätämiseen. Suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia vuosien 1866, 1898 ja 1921 kansakoulun kehittämisen taustana. Julkaisussa Koko kansan koulu – 80-vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Opetushallitus, 15-100.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Numminen, J. 2001. Suomen kansanopetuksen historia. Julkaisussa Koko kansan koulu – 80-vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Opetushallitus, 101-110.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Helsinki: WSOY.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970: Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto.
- Salmi, H. 2002. Vuosisadan lapset – 1800-luvun kulttuurihistoria. Turku: Turun yliopisto (= Kulttuurihistoria).
- Sarmela, M. 1993. Minkälainen on kulttuurimme tausta? Teoksessa Korhonen, T. (toim.). Mitä on suomalaisuus. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 23-32.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.
- Syrjälä, L. 1988. Etnografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. & Numminen, M. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988, 24-37.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy,
- Syvöja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja: Perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Jyväskylä: PS-kustannus.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. 1984. Introduction to Qualitative Research Methods – The Search for Meanings. 2. edition. New York: A Wiley-Interscience Publication, John Wiley & Sons.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vahtola, J. 2003. Suomen historia – jääkaudesta Euroopan Unioniin. Helsinki: Otava.

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

Virtanen, M. 1994. Mitä suomalaisuus on? Teoksessa Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. Ihminen ja kulttuuri – Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. 3. uudistettu painos. Helsinki: Vientikoulutussäätiö, julkaisu nro 72, 9-40.

Zetterberg, S. 1995. Itsenäisen Suomen historia. Helsinki: Otava.

Komiteamietinnöt

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I – opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki 1971 Opetusministeriö.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II – oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5. Helsinki 1976 Opetusministeriö.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. 2., korjatun painoksen lisäpainos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Televisio

Kolbe, L. 2005, Haastattelu suomalaisuudesta. AamuTV. YLE TV1. 24.10.2005.

Lehdet

Sihvonen, P. 2005. Pelko ja hänen herransa. *Urheilulehti* 108 (36), 12-17.