

Noora Oksanen

OIKEANLAISEKSI MIEHEKSI JA NAISEKSI

Jyväskyläläisten kasvatusopillisten aikakauslehtien kasvatuksellisia näkökulmia
kansakoululaitoksen alkuvuosilta 1880-luvulle

Suomen historian pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Historian ja etnologian laitos

Lokakuu 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Historian ja etnologian laitos
Tekijä – Author Noora Oksanen	
Työn nimi – Title Oikeanlaiseksi mieheksi ja naiseksi Jyväskyläläisten kasvatustieteellisten aikakauslehtien kasvatuksellisia näkökulmia kansakoululaitoksen alkuvuosilta 1880-luvulle	
Oppiaine – Subject Suomen historia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 87
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradu -työni käsittelee kansakoululaitosta kahden jyväskyläläisen kasvatustieteellisen aikakauslehden kautta. Lehdet ilmestyivät 1860-luvulla ja 1870–1880 -luvuilla. Kansakoulua kohtaan koettiin epävarmuutta niin ylemmissä kuin alemmissakin säädyissä, ja näin ollen Jyväskylän seminaarin lehtorit alkoivat julkaista kansakoulun asioita käsitteleviä lehtiä pyrkien poistamaan näitä ennakkoluuloja ja vahvistamaan koulun asemaa. <i>Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille</i> ja <i>Kansakoulu: kasvatustieteellinen sanomalehti</i> käsittelevät koululaitosta filosofisista pohdinnoista käytännön järjestelyihin, ja pyrkivät tällä kasvattamaan koulun suosiota.</p> <p>Diskurssianalyysin keinoja käyttämällä tutkin, miten lehdet puolustivat kansakoulun olemassaoloa ja kuvasivat sen kasvatustehtäviä sekä miten sukupuolet näyttäytyivät aineistossa. Tutkimuksessa kasvatustieteet nousi merkittävimmäksi teemaksi, ja kasvatuksen kautta käsiteltiin teemoina kansakunnan muotoutumista ja tulevaisuutta sekä sukupuolten rooleja yhteiskunnassa. Kansakoululaitos nähtiin keinona kehittää kansakuntaa eteenpäin. Nainen esitettiin ideaalitulanteessa vahvasti kasvattajana ja mieheltä odotettiin yhteiskunnallista osallistumista. Myös tyttöjen opetuksesta kirjoitettaessa painotettiin kasvattajuuden merkitystä. Poikien rooli ei noussut aineistossa vahvasti esille. Mies koettiin soveltuvan kasvattamaan oman sukupuolensa edustajia. Sen sijaan nainen koettiin pystyvämmäksi kasvattamaan kumpaakin sukupuolta. Silti suurin osa tuon aikaisista opettajista oli vielä miehiä, vaikka opettajaseminaarissa sukupuolijakauma oli tasainen. Yhteis- ja erillisopetus tulivat esille sukupuolia yhdistävinä tai erottavina tekijöinä. Yhteisopetusta pidettiin aineistossa kummallekin sukupuolelle hyödyllisenä. Silti liikunnassa ja käsitöissä yhteisopetuksenkin kannattajat näkivät erillisopetuksen olevan tarpeen.</p> <p>Aikana, jolloin lasten koulunkäynti ei ollut pakollista ja kansa koki sen vieraana, kasvatustieteelliset aikakauslehdet toivat esille syitä, miksi lasten opetus oli tärkeää ja merkittävää. Lehdet eivät välttämättä tavoittaneet sitä yleisöä, johon halusivat eniten vaikuttaa. Silti ne osallistuivat aikansa filosofiseen keskusteluun kasvatustieteellisistä ja yhteiskunnallisista muutoksista ja toivat esille myös vähemmistön näkökulmia kasvatukseen liittyen.</p>	
Asiasanat – Keywords kasvatus, kasvattajuus, kansakoululaitos, sukupuoli, 1800-luku, nationalismi	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto, JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

Sisältö

1 Johdanto.....	1
1.1 Aikaisempi tutkimus ja tutkimuksen taustaa	1
1.2 Tutkimuskysymykset, rajaus, rakenne.....	8
1.3 Lähteet	9
1.3.1 Koti ja koulu	12
1.3.2 Kansakoulu	14
1.4 Menetelmät ja keskeiset käsitteet	15
2 Lasten sukupuolittunut kasvatus ja koulutus	23
2.1 1800-luvun käsitykset kasvatuksesta	23
2.2 Keskustelu sukupuolen vaikutuksesta opetuksen järjestämiseen	34
3 Opettajan sukupuolen merkitys	44
3.1 Opettajankoulutuksen sukupuolittuneet erot	44
3.2 Opettajan sukupuolen vaikutus ammatinharjoittamiseen	50
3.2.1 Kasvatus	51
3.2.2 Palkkaero	55
4 Nationalismin vaikutus kansakouluun.....	60
4.1 Suomalaisen kansakunnan muodostaminen	60
4.3 Perheen ja koulun suhde	69
5 Sukupuoli kansakunnan rakentamisen välineenä	75
Lähteet ja kirjallisuus.....	81

1 JOHDANTO

Pro gradu -työni aiheena on tarkastella kansakoululaitosta lapsiin, kasvatukseen ja koulutukseen liittyvien sukupuolinormien kautta 1800-luvulla. Alkuperäislähteinäni käytän kahta Jyväskylässä julkaistua kasvatusopillista aikakauslehteä, joista *Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille* ilmestyi 1860-luvun puolivälissä ja *Kansakoulu: kasvatusopillinen sanomalehti* 1870–1880 -luvulla. Lehdet olivat Jyväskylään 1860-luvulla perustetun opettajaseminaarin lehtorien ylläpitämiä. Kansakoululaitoksen synty 1860-luvulla oli ristiriitaisen työn tulos, ja se aiheutti epävarmuutta sekä ylemmissä että alemmissä säädyissä. Vastauksena näihin epävarmuustekijöihin Jyväskylän opettajaseminaarin lehtorit alkoivat julkaista lehteä ajamaan kansakoulun asiaa ja vahvistamaan sen paikkaa yhteiskunnassa. Lasten kasvatusta käytettiin erityisesti perustelemaan kansakoulun hyvää vaikutusta yhteiskunnalle, ja koulun ja opettajien tukemana lapsista voitaisiin kasvattaa ”kunnollisia” aikuisia. Kasvatukseen ja koulutukseen liittyvä keskustelu on yksi selkeimmistä ikkunoista yhteiskunnan arvoihin: se, mitä asioita lapsen uskotaan tarvitsevan kasvaakseen ”oikeanlaiseksi” aikuiseksi kertoo hyvin paljon kyseisen yhteiskunnan arvoista ja normeista. Kansakoululaitos oli suunnitteluvaiheestaan asti osana vaikuttamassa siihen, miten keskustelua kasvatuksesta, sukupuolesta ja lopulta myös laajemmista yhteiskunnallisista tavoitteista käytiin. Jyväskylään vuonna 1864 perustettu opettajaseminaari ja nämä lehdet olivat omalta osaltaan mukana tässä prosessissa.

1.1 Aikaisempi tutkimus ja tutkimuksen taustaa

1800-luvun aikana länsimaissa alkoi levitä ajatus yleisestä kansanopetuksesta. Erilaiset, osin jo 1700-luvulla syntyneet aatesuuntaukset, kuten valistusaate, filantropia ja nationalismi antoivat uusia näkökulmia ja tätä kautta edesauttoivat yleisen kansakoululaitoksen kehittämisessä. Valistusaatteen käsitys siitä, että maailman pahuus johtuu tietämättömyydestä ja näin ollen pahuuden voi poistaa tiedon avulla, on selkeä opettamisen ja sivistämisen puolestapuhuja. Filantropia näyttäytyi sääty-yhteiskunnassa ennen kaikkea käsityksenä siitä, että kansanopetus oli hyväntekeväisyystoimintaa ja eräänlainen vaivaihoidon alalaji. Tämän mukaan kansaa tuli sivistää yksilön

yhteiskunnallisen aseman mukaan, eli jokaiselle sellaista opetusta, joka tulisi tarpeeseen säädyn asettamissa rajoissa. Nationalismi puolestaan pyrki suurmiesten kautta "herättämään" kansan toimimaan ajan ihmisihanteiden mukaisesti ja rakentamaan kansalaismoraalia, ja näihin päämääriin pääseminen vaati muun muassa kansanopetuksen järjestämistä.¹

Kansakoululaitosta, lehdistöä ja sukupuolta on tutkittu paljon historiantutkimuksen parissa. Erityisesti koululaitoksen ja lehdistön historiaa on kartoitettu tärkeinä osina suomalaisen kansallisidentiteetin muodostajina, ja sukupuolikin on noussut viimeistään 1990-luvun jälkeen keskeiseksi kiinnostuksen kohteeksi. Tämä tutkimus seuraa siis varsin pitkäikäisiä teemoja.

Monessa kansakoululaitoksen synnystä kirjoitetussa tutkimuksessa on korostettu erityisesti Johan Vilhelm Snellmanin (1806–1881) ja Uno Cygnaeuksen (1810–1888) roolia. Snellmanin filosofian on katsottu vaikuttaneen hyvin paljon niihin peruspilareihin, joille koululaitos rakennettiin. Esimerkiksi Aimo Halila toteaa kirjassaan *Suomen kansakoululaitoksen historia: 1, Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty* (1949), että Snellmania voitaisiin Cygnaeuksen tavoin pitää niin sanottuna kansakoululaitoksen isänä, ja Leevi Launonen katsoo väitöskirjassaan *Eettinen kasvatustieteiden tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1900-luvulle* (2000), että Snellmanin hegeliläiset vaikutukset loivat pohjaa paitsi kasvatusaatteelliselle, myös kulttuuriselle ja yhteiskunnalliselle kehitykselle Suomessa.² Toisaalta suunnitelma, jonka pohjalta kansakoululaitos lopulta luotiin, oli Cygnaeuksen käsialaa. Cygnaeuksen vaikutteet tulivat erityisesti saksalaisesta koulumaailmasta, ja saksalainen pedagogiikka, Sveitsin kansakoululaitos ja Wettingenin opettajaseminaari toimivat esikuvina Cygnaeuksen kansakoulusuunnitelmalle. Erityisen vaikutuksen Cygnaeukseen tekivät kasvatustieteilijät Friedrich Fröbel (1782–1852), Johann Pestalozzi (1746–1827) ja Friedrich Diesterweg (1790–1866), joiden käsitykset lapsen yksilöllisestä kasvatuksesta käytännöllisillä toimilla ja jopa leikin kautta vaikuttivat esimerkiksi käsitöiden ja liikunnan lisäämisen suomalaiseen kansakoululaitukseen.³

¹ Jalava 2011, 74-75.

² Halila 1949, 208; Launonen 2000, 80.

³ Kangas 2009, 14-15; Jalava 2011, 85.

Snellmanin ja Cygnaeuksen välisiä kiistakysymyksiä kansakoululaitoksen paikasta kodin ja laajemman yhteisön välillä on myös käsitelty runsaasti. Erimielisyyksiä nousi muun muassa kasvatuksesta ja perheen ja yhteiskunnan keskinäisestä suhteesta. Kyseessä ei tietenkään ollut pelkästään näiden kahden kiistely asiasta, mutta rajalinjat tuntuivat vetäytyneen heidän mielipiteisiinsä. Vaikka Snellman ei ollutkaan suorastaan mukana kansakoulua suunnittelevassa komiteassa, tästä huolimatta – jopa sen takia – hän osoittautui suureksi vastavoimaksi Cygnaeuksen johtaman komitean periaatteille. Snellmanin taakse kerääntyikin se joukko, joka ei ollut vakuuttunut Cygnaeuksen vaikuttimista. Cygnaeuksen suunnitelmaa kritisoitiin muun muassa liian keskieurooppalaiseksi, sillä erityisesti Saksasta ja Sveitsistä saadut vaikutteet eivät soveltuisi Suomen oloihin, ja Snellman koki saksalaisen pedagogiikan irrottavan lapset historiallisesta jatkumosta ja suhtautuvan liian tieteellisesti kasvatukseen.⁴ Cygnaeuksen suunnitelmaa pidettiin myös liian yksityiskohtaisena, sillä kriitikoiden mukaan sen olisi pitänyt olla vasta luonnos ja luoda ainoastaan yleiset puitteet, joita olisi myöhemmin voitu täsmentää olosuhteista riippuen. Snellmanin vuonna 1856 esittämä malli nähtiin taloudellisesti parempana, sillä sen mukaan opettajankoulutus ja kansakoulu käytäisiin molemmat kahdessa vuodessa, ja keskittyminen lukemiseen ei veisi perheiltä pois heidän ensisijaista kasvatusoikeuttaan. Lopulta kiistelystä kansakoulusta oli kuitenkin kyse erilaisista kasvatuksellisista ideologioista.⁵

1800-luvun aatteelliset murrokset näkyvät hyvin Snellmanin ja Cygnaeuksen kiistelystä. Snellmanin käsitykset edustivat kansallisidealista filosofiaa, joka näki hengellisen ja luonnollisen maailman välillä eron. Ihminen syntyi luonnontilaisena, mutta hänet tuli kasvatuksen kautta ohjata pois tästä kohti hengellistä ja siveellistä olotilaa. Vasta saavutettuaan tämän tilan ihminen tuli todella osaksi yhteiskuntaa. Cygnaeuksen poliittinen liberalismi, kuten Snellman sen näki, korosti puolestaan luonnontilaa, kuten Cygnaeuksen pedagogiassa näkyvä lapsen havainnoinnin, aistien ja ruumiillisten valmiuksien kehittäminen antoi ymmärtää. Ristiriidan kohteena olikin se, tuliko lapsia kasvattaa pois luonnontilasta ja aistillisuudesta, vai pitikö kasvatuksessa keskittyä aistillisuuteen ja löytää ihmisen oikea luonto sitä kautta. Snellman myös näki,

⁴ Nurmi 1988, 118-119; Ojakangas 1997, 12.

⁵ Jalava 2011, 86-87.

että Cygnaeuksen pedagogiikka unohti kansallisuuden, historian ja perinteen ja pyrki kohti ”humanistista kosmopolitismia”, minkä Snellman näki erityisen vaarallisen piirteenä vasta heräävälle käsitykselle suomalaisuudesta. Miesten käsitykset koulun pääasiallisesta tarkoituksesta erosivat myös siinä, että Snellman piti koulua ensisijaisesti yleisen tiedon jakajana ja perhettä pääasiallisena kasvattajana, kun taas Cygnaeus näki koulun kasvatuslaitoksena tukemassa perheen alulle panemaa kasvatusta.⁶

Tämän tutkimuksen alkuperäismateriaaleissa Snellman ja Cygnaeus eivät kuitenkaan tule juuri esiin. Cygnaeus mainitaan lähinnä opettajaseminaarin rehtorin roolissa ja Snellmanin puoltamia arvoja, kuten erityisesti äidin roolia kasvatuksen onnistumiselle, nostetaan esille, mutta nimeltä häntä ei juuri mainita. Alkuperäismateriaaleistani vanhempi Koti ja koulu -lehti nosti enemmän esille varhaisempia vaikuttajia, ja se julkaisikin muun muassa juttusarjan suomalaisen koulunkäynnin historiasta 1600-luvulta eteenpäin, keskittyen erityisesti Turun piispoina toimineisiin Johannes Gezelius vanhempaan (1615–1690) ja Johannes Gezelius nuorempaan (1647–1718), sekä muutaman juttusarjan niin Johann Heinrich Pestalozzista (1746–1827) kuin Friedrich Fröbelistäkin (1782–1852).⁷ Erityisesti kahden jälkimmäisen saksalaisen kasvatustieteilijän valinnat lehteen kielivät Cygnaeuksen vaikutuksesta, mutta toisaalta häntä ei mainita nimeltä, ja monet opettajaseminaarin lehtoreista olivat myös saksalaisen pedagogiikan kannattajia. Syynä näiden varhaisempien vaikuttajien valinnalle on mahdollisesti ollut myös se, että Koti ja koulu -lehden aloittaessa toimintansa vuonna 1864 kansakoululaitos oli vielä aivan alkutekijöissään. Keisari Aleksanteri II oli antanut vuonna 1859 julistuksen, jolla mahdollistettiin kansakoulujen perustaminen valtion tuella, ja vasta 11.5.1866 Cygnaeuksen laatima ehdotus kansanopetuksen järjestämisestä kirjattiin kansakouluasetukseen, noin kuukautta sen jälkeen, kun Koti ja koulu -lehden viimeinen numero ilmestyi 14.4.1866.⁸ Näin ollen lehti luultavasti pyrki oikeuttamaan kansakoululaitoksen asemaa tuomalla esiin aikaisempia versioita koulusta, ja korostamalla tärkeinä pidettyjä auktoriteetteja koulutus- ja sivistysasioissa. Koska lehden tavoitteena oli tutustuttaa lukijoitaan

⁶ Jalava 2011, 88-89, 91; Halila 1949, 214.

⁷ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 8.10.1864, ”Kansamme opetuksen harrastuksia entisinä ja nykyisimpinä aikoina.”; 16.7.1864, ”Pestalozzi.”; 6.5.1865, ”Mitkä olivat Pestalozzin kasvatustieteelliset perusteet?”; 27.5.1865, ”Fredrik Fröbelin elämä ja harrastukset.”

⁸ Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22-24; Halila 1949, 366.

kansakoululaitokseen ja sen yleisiin hyötyihin, Cygnaeuksen ja Snellmanin kaltaiset henkilöt, jotka saattoivat vaikuttaa jopa kiistanalaisilta, eivät olisi tuottaneet samankaltaista vaikutusta lehden lukijoihin.

Kansakoulu-lehti ei käsitellyt näitä asioita samassa mittakaavassa kuin Koti ja koulu, ja Kansakoulu-lehti keskittyikin lähinnä perustettujen koulujen ja niiden opettajien asioihin. Lehden julkaisu alkoi vuonna 1875, melkein kymmenen vuotta kansakoululaitoksen virallisen perustamisen jälkeen, ja jatkui vuoteen 1881. Tällä lehdellä oli siis enemmän mahdollisuuksia käsitellä käytännön asioita ja niitä ongelmia, joita jo olemassa olevissa kouluissa koettiin, eikä lehdellä ollut samankaltaista tarvetta perustella koululaitoksen olemassaoloa. Cygnaeus ja Snellman ovat kuitenkin tärkeitä henkilöitä kansakoululaitoksen historiaa tutkittaessa, ja he vaikuttivat paljon niihin suuntiin, joihin koulua kehitettiin myöhemmissäkin vaiheissa. Vaikka he eivät tulleet näkyvästi esille tutkimusaineistossani, heidän korostunut asemansa tutkimuskirjallisuudessa on luonnollista.

Lehdistöhistoriaa on kirjoitettu Suomessa pitkään, ja se on käynyt läpi monia muutoksia. Aatehistoria ja kirjallisuushistoria vaikuttivat vahvasti lehdistöstä tehtyyn tutkimukseen ja kiinnostuksen kohteena oli erityisesti 1800-luvun lehdistö 1950-luvulle asti, kun lehdistö oli osana tuottamassa suomalaiskansallista identiteettiä ja näin ollen mukana aatehistorian painottamissa kokonaisuuksissa. Usein kiinnostus kohdistui erityisesti lehtien teksteihin ja niiden tuottamaan sanomaan, ei niinkään niihin henkilöihin, jotka olivat lehtien takana. Yhteiskuntatieteiden nousu 1950-luvulta eteenpäin muutti sanomalehtitutkimusta käsittelemään enemmän myös lehden taustatekijöitä, ja kvantitatiiviset menetelmät alkoivat myös yleistyä.⁹ Suomalaisen lehdistön kokonaishistoriaa alettiin kartoittaa 1970-luvulla Päiviö Tommilan johdolla, ja tämän 10-osaisen sarjan viimeisin kirja *Suomen lehdistön historia: 10, Aikakauslehdistön historia: aikakauslehdistön kehityslinjat* (1992) on ollut tärkeä omalle tutkimukselleni. Tämän lisäksi Tommilan varhaisemmat työt *Keski-Suomen lehdistö: 1, 1864 - 1885* (1970) ja *Keski-Suomen lehdistö: 2, 1886 - 1917* (1973) ovat auttaneet kartoittamaan oman alkuperäismateriaalini taustoja.

⁹ Vuorio 2009, 18-20, 23-24.

Päivi Rantasen teos *Suolatut säkeet. Suomen ja suomalaisten diskursiivinen muotoutuminen 1600-luvulta Topeliukseen* (1997) on sekä metodinsa että aihealueensa kautta tärkeä omalle tutkimukselleni. Rantanen on käyttänyt metodinaan diskurssianalyysia tutkiessaan suomalaisuuden rakentumista erilaisten diskurssien kautta, ja näistä sekä diskurssianalyysi että osittain myös suomalaisuuden rakentaminen ovat osa omaakin tutkimustani. Erityisesti Rantasen tapa nostaa aineistostaan esille diskursseja ja analysoida niitä tuoden esille aikalaisten tapoja muokata ja luoda kuvaa suomalaisuudesta on antanut esimerkkiä omalle tavalleni käyttää diskurssianalyysin metodeja historiallisessa kontekstissa. Yleisemmin diskurssianalyysia käsitteleviä teoksia, joita olen käyttänyt, ovat muun muassa Arja Jokisen, Kirsi Juhilan ja Eero Suonisen teos *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (2016) ja Anu Pynnösen *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen* (2013).

Kai Häggman on käsitellyt paljon perheen historiaa, ja esimerkiksi hänen väitöskirjansa *Perheen vuosisata: perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa* (1994) antaa hyvää kontekstia omalle tutkimukselleni. Väitöskirja käsittelee eri teemoja perheestä, kuten avioliitosta ja lapsista, mutta se käsittelee myös 1800-luvulla tapahtuneita yhteiskunnallisia muutoksia ja miten ne vaikuttivat käsityksiin perhe-elämästä. Teoksessa käsitellään kuitenkin vain yhden ylempään säätyyn kuuluvan suvun toimintaa, joten se ei ole kaikin puolin sovellettavissa niihin alempien säätyjen perheisiin, jotka tulevat enemmän esille omassa tutkimusaineistossani. Pirjo Markkolan teos *Työläiskodin synty. Tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallinen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle* (1994) on ollut apuna kartoittamassa tätä puolta.

1800-lukua on tyypillisesti pidetty ajanjaksona, jolloin sääty-yhteiskunta hajosi teollistuvan maailman tieltä ja muotoutui luokkayhteiskunnaksi. Teollistuminen vaikutti niin taloudellisiin, yhteiskunnallisiin, kuin aatteellisiinkin käsityksiin, ja nämä muutokset vaikuttivat erityisesti taloudellisesti johtavissa maissa muun muassa väestörakenteelliseen eriytymiseen ja työn siirtymiseen kauemmas kotitalouksien lähiympäristöstä.¹⁰ Suomi eli kuitenkin vielä vahvasti sääty-yhteiskunnan aikaa 1800-

¹⁰ Jalava 2011, 75-76.

luvulla, ja teollistumisen vaikutukset alkoivat toteutua 1800-luvun loppupuolella, ja kunnolla vasta 1900-luvun puolella. Patriarkaalisuus on yksi sääty-yhteiskuntaan liitettyjä tunnusomaisia piirteitä, ja se läpäisi koko yhteiskunnan aatteellisilta tasoilta instituutioihin ja kotitalouksien sisäisiin suhteisiin. Patriarkaalisuutta ja sen vaikutusta suomalaiseen yhteiskuntaan on käsitelty muun muassa Piia Einosen ja Petri Karosen toimittamassa kirjassa *Arjen valta: suomalaisen yhteiskunnan patriarkalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle (v. 1450-1860)* (2002). Tutkimukseni kannalta tästä kirjasta erityisen tärkeäksi nousi ajatus siitä, että patriarkaalisuus on hyvin liukuva käsite, jota voi käyttää puhuttaessa niin yksilö- kuin yhteiskunnallisellakin tasolla. Patriarkaalinen suhde esiintyi paitsi sukupuolten, myös isännän ja palkollisten välillä, ja näihin suhteisiin liittyi molempia sitovia oikeuksia ja velvollisuuksia.¹¹

Historiantutkimuksessa normit tulevat yleensä esille parhaiten silloin, kun normia on rikottu. Tämä tulee esille myös patriarkaalisuuden kohdalla, ja omassa tutkimuksessani se näkyy erityisesti niissä tavoissa, joilla käsiteltiin niin tyttölapsia kuin naisopettajiakin. Heidän paikkansa koulumaailmassa vaati perustelua, ja lehdissä otettiin tähän kantaa monin eri tavoin. Muun muassa Anne Ollilan teos *Jalo velvollisuus. Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa* (1998) ja Johanna Annolan väitöskirja *Äiti, emäntä, virkanainen, vartija. Köyhäintalojen johtajattaret ja yhteiskunnallinen äitiys 1880–1918* (2011) käsittelevät myös naisten rooleja kodin ulkopuolella. Erityisen tärkeäksi nämä teokset tulivat siinä, miten niissä tuotiin esille niin naisten itsensä kuin ympäröivän yhteiskunnan tapoja käsitellä ja pyrkiä hyväksymään tämä normien venyminen. Lisäksi Pirjo Markkolan, Ann-Catrin Östmanin ja Marko Lambergin toimittama *Näkymätön sukupuoli. Mieheyden pitkä historia* (2014) on puolestaan tarjonnut keinoja tunnistaa niitä diskursseja, joita mieheydestä on käyty. Kirjassa argumentoidaan, että mieheys nähdään usein jähmeänä ja monoliittisena terminä sen jäädessä vain normin asemaan, ja mieheyttä tulisikin tarkastella aikakaudesta ja paikasta riippuvana muuttuvana ilmiönä. Näin ollen, vaikka naisten uudet roolit tulevatkin herkemmin esille, on miesten paikkaa myös tärkeä tarkastella.

¹¹ Karonen 2002, 12-15; Kekkonen 2002, 180-181.

1.2 Tutkimuskysymykset, raja- ja rakenne

Kansakoulun aseman epävarmuus loi tarpeen pyrkiä turvaamaan ja vakiinnuttamaan koulun asemaa, ja koulu haluttiinkin levittää paitsi kaikkiin kansanosiin, myös molemmille sukupuolille. Käyttämäni alkuperäislehdet toimivat niin koulun kuin opettajienkin äänenkannattajina, ja tästä syystä lehdissä painotettiin koulun ja opettajien hyötyä paitsi (sukupuoli)kasvatukselle, myös laajemmalle yhteiskunnalle. Tutkimuskysymyksissäni painottuvat ne diskurssit, joita lehdet kävivät perustellessaan koulutuksen hyötyä sekä tyttö- ja poikalasten että mies- ja naisopettajienkin kohdalla. Lopulta kansakoulun avulla haluttiin myös vaikuttaa laajempaan yhteiskuntaan. Kysymyksenasetteluni muotoutuukin seuraavasti:

1. Miten lehdissä käsiteltiin koulun vaikutusta molempien sukupuolten kasvatuksen kannalta?
2. Miten lehdet perustelivat mies- ja naisopettajien hyötyjä?
3. Miten lehdet käsittelivät ja perustelivat kansakoulua laajemmän yhteiskunnallisen hyödyn kannalta?

Tutkimukseni on jaettu kolmeen osaan lasten koulunkäynnin tarkastelusta opettajankoulutukseen ja lopulta laajempiin yhteiskunnallisiin teemoihin. Alussa tarkastelen, kuinka kasvatusta käsiteltiin lehdissä ja miten nämä käsitykset vaikuttivat opetuksen käytännönjärjestelyihin. Näiden lisäksi käyn läpi keskustelua tyttöjen ja poikien opetuksesta erityisesti sen suhteen, mitkä asiat nähtiin soveltuviksi eri sukupuolille ja miten se vaikutti koulunkäyntiin. Opettajankoulutuksesta käyn läpi Jyväskylän seminaarin syntyä ja sukupuoliroolien vaikutusta opettajankoulutuksen järjestämiseen. Lisäksi tarkastelen, millaisia vastuualueita mies- ja naisopettajille järjestettiin sukupuolen mukaan ja kuinka lehdet tällä perustelivat molempien sukupuolien hyötyjä lasten kasvatukselle. Lopuksi käsittelen tarkemmin sitä, miten lehdissä käsiteltiin niitä hyötyjä, joita kansakoululaitoksen toivottiin tuottavan laajemmassa mittakaavassa oman alueen yhtenäisyyden suhteen. Lisäksi käyn lyhyesti läpi perheen ja koulun suhdetta ja sen aiheuttamia vaikeuksia näille pyrkimyksille. Näitä koululaitoksen eri piirteitä tutkiessani selvitän sitä, miten näiden lehtien kautta

pyrittiin muokkaamaan mielikuvia kansakoululaitoksesta ja sen vaikutuksesta yhteiskuntaan ja suomalaiskansalliseen identiteettiin.

1.3 Lähteet

Pääasiallisina alkuperäislähteinä toimii kaksi opettajien ylläpitämää kasvatusopillista aikakauslehteä, joita julkaistiin 1860-luvulta eteenpäin. Aikakauslehtitutkimusta on tehty paljon 1900-luvun puolelta, kun populaarikulttuuri nousi tekniikan kehittyessä suurempaan rooliin, mutta 1800-luvun osalta aikakauslehtiä ei ole juuri käytetty tutkimusaineistona. "Viihdelehdet", joiksi aikakauslehdet usein tänä päivänä lasketaan, on nähty modernimpana ilmiönä, eikä niitä näin ollen ole tutkittu 1800-luvulta. Aikakauslehdet eivät kuitenkaan ole pelkästään viihdetarkoitusta varten, ja niitä onkin yritetty luokitella usealla eri tavalla läpi vuosien. Päiviö Tommila ja Raimo Salokangas jaottelevat aikakauslehdet viiden pääryhmän ja useamman alaluokan mukaan kirjassaan *Sanomia kaikille. Suomen lehdistön historia* (1998). Nämä pääryhmät ovat yleislehdet, toimialojen lehdet, ammattilehdet, viihdelehdet sekä erikois- ja harrastelehdet. Jo ennen 1880-lukua aikakauslehtiä pystytään jaottelemaan pääluokkien lisäksi 16 alaluokkaan, ja määrä on tämän jälkeen kasvanut 20 alaluokkaan sekä 21 erikoisryhmään.¹²

Aikakauslehtitutkimus on nähty pitkään ongelmallisena. Aikakauslehdistä ei esimerkiksi ole tehty yleisesitystä sen heterogeenisen aihepiirin takia. Aikakauslehtien määrittäminen on hankalaa verrattuna sanomalehteen, joka yleensä määrittellään ilmestymistiheyden, ajankohtaisuuden, monipuolisuuden ja kollektiivisen luonteen perusteella. Aikakauslehdet on tätä vasten nähty usein jopa vain yhdelle asialle omistautuneena ja näin ollen pienemmälle piirille tarkoitettuna, epämääräisin välein ilmestyvinä ja ei-ajankohtaisina.¹³ Tämän voi kuitenkin kääntää myös toisin päin - sanomalehti saattaa olla puolueellinen ja poliittisesti suuntautunut, eli vain tiettyjä piirejä kiinnostava, kun taas aikakauslehden aihe voi mahdollisesti kiinnostaa laajaa lukijakuntaa.¹⁴ Ensimmäiset aikakauslehdet ilmestyivät Suomessa 1800-luvun

¹² Tommila & Salokangas 1998, 90-91.

¹³ Tommila & Salokangas 1998, 88.

¹⁴ Turunen 2011, 95.

alkuvuosikymmeninä¹⁵ ja aikakauslehdistön vakiintumisen voi nähdä alkaneen 1830-luvulla, vaikka lehtien määrä alkoikin kasvaa enemmän vasta 1860-luvulta eteenpäin. Aikakauslehti käsitteenä tosin syntyi vasta 1890-luvulla, tätä ennen tämän tyyppisiä lehtiä nimitettiin muun muassa sanomakirjallisuudeksi, aikakautiseksi kirjallisuudeksi ja aikakauskirjaksi.¹⁶ Käyttämistäni alkuperäislehdistä on tutkimuskirjallisuudessa käytetty termiä ”kasvatusopillinen aikakauslehti”, jota käytän myös tässä tutkimuksessa.

Aikakauslehdistön toimittajakunta oli vaihtelevaa, sillä usein toimittajat olivat omien alojensa edustajia, jotka halusivat jakaa tietoa aloistaan. Toimittaja ammattina alkoi vakiintua sanomalehdistön puolella jo pelkästään sen takia, että näiden lehtien ilmestymistahti ja tilaajamäärät kasvoivat aikakauslehdistöä nopeammin. Lehdistöltä kuitenkin puuttuivat yleiset yhteiset säännöt, tavat ja perinteet, mikä teki aikakauslehdistä hyvin vaihtelevia ja toisistaan runsaastikin poikkeavia.¹⁷

Opettajan ammatti ei ollut haluttu tai edes kovin arvostettu vaihtoehto koululaitoksen historiassa, ja opettajan virka varsinaisena, varteenotettavana ammattina muodostui vasta 1800-luvun aikana. Opetus oli hyvin pitkään kirkon hallinnassa, ja opetuksen tarkoituksena oli paitsi opettaa kristinuskon perusoppeja, myös tuottaa papistoa ja virkamiehiä kirkon ja kruunun tarpeisiin. Vielä 1700-luvulla opettajantyö oli myös yleensä ensimmäinen askel kohti pappisuraa. Opettajat oli yhdistetty osaksi pappissäätyä, jonka alimmalla asteella ollessaan heillä ei ollut edustusta valtiopäivillä. Tämän takia opettajan virka oli väliaikainen, ja siihen jäivät vain ne, joilla ei ollut varaa tai kykyä jatkaa papin opintoja loppuun asti.¹⁸ Opettajan rooli nähtiin pitkään vain välivaiheena parempia ammatteja kohti, eikä tämä näkemys muuttunut ennen Jyväskylään vuonna 1863 perustetun opettajaseminaarin luomaa pysyvyyttä ja vakautta ammattiin. Valtio määräsi opettajaseminaarin suorittamisen pakolliseksi ehdoksi opettajanpätevyydelle kuitenkin vasta 1880-luvulla.¹⁹ Näissä olosuhteissa Jyväskylän opettajaseminaarin opettajat kokivat, että vasta perustettu seminaari ja uuden

¹⁵ Tosin vuonna 1771 julkaistiin Suomen ensimmäinen lehti, *Åbo Tidningar*, joka toisinaan määritellään sanomalehdeksi, toisinaan aikakauslehdeksi. Kivikuru 1996, 55.

¹⁶ Uino 1992, 42-43.

¹⁷ Tommila & Salokangas 1998, 79-80, 90, 99.

¹⁸ Joutsivuo 2010, 153-154.

¹⁹ Rantala 2011, 266.

kansakouluasetuksen tuomat muutokset tarvitsivat omaa äänitorvea, jolla kohottaa opettajien ja koulun asemaa. *Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille* toikin esille ensimmäisessä numerossaan vuonna 1864, kuinka ”Tuntemattomuus estää ystävyuden ja epätieto tuottaa epäluuloa” kodin ja koulun välillä, ja ”Tuon tuommoisen epäkohdan poistamiseksi on lehtemme aivottu.”²⁰

Alkuperäislähteeni löytyvät kansalliskirjaston digitoituista arkistoista. Nämä lehdet valikoituivat paitsi aihepiirinsä, myös julkaisuajankohtiensa ja painopaikkansa takia. Uuden kansakouluasetuksen voimaantulon jälkeen Jyväskylään perustettu opettajankoulutuslaitos ja muutama uusi koulu muodostivat alueelle merkittävän kansakoululaitosta tukevan keskittymän. *Koti ja koulu* -lehti ilmestyi 1860-luvun puolivälissä, juuri kansakouluasetuksen julkistamisen aikoihin. Myös ensimmäisen suomenkielisen jyvaskyläläisen opettajaseminaarin perustaminen sijoittuu näille ajoille, vuoteen 1863. Kansakoululaitoksen yleistymisen alkoi puolestaan 1880–1890 -lukujen aikana, ja *Kansakoulu*-lehden julkaisu osui vuosille 1875–1881. Jyväskylä oli kansakoululaitoksen kannalta tärkeä kaupunki, sillä sinne perustettu opettajaseminaari oli ensimmäinen suomalainen opettajankoulutuslaitos. Aikakauslehdistölle tyypilliseen tapaan näiden kahden lehden toimittajakunta koostui alansa ammattilaisista, seminaarin opettajakunnasta, ja esimerkiksi seminaarin historian lehtorina toiminut Olai Wallin oli mukana molempien lehtien toiminnassa. Kansakoululaitoksen alkuaikoina kansan käsitys koulusta ei aina ollut kovin myönteinen, joten lehtien välityksellä pyrittiin myös muuttamaan yleistä mielipidettä positiivisemmaksi. Lehdissä ei yleensä eritelty artikkelien kirjoittajia, ellei teksti ollut tullut toimituksen ulkopuolelta, ja tällöin oli yleensä käytetty nimimerkkiä. Nimimerkkien taustalta löytyviä henkilöitä olen kartoittanut Maija Hirvosen *Salanimet ja nimimerkit* (2000) -teoksen avulla niiltä osin kuin se on ollut mahdollista. Tämän lisäksi olen käyttänyt Suomen kansallisbiografian verkkojulkaisun henkilöhakua, jolla olen selvittänyt esimerkiksi henkilöiden ammatteja. Joissain tapauksissa henkilö on tästä huolimatta jäänyt epäselväksi. Henkilöiden tekstit ovat kuitenkin pitäneet sisällään tutkimukselleni oleellisia aiheita.

²⁰ *Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille* 12.5.1864, ”Lukialle.” N. Järvinen, J. Länkelä, O. Wallin.

1.3.1 Koti ja koulu

Jyväskylään perustettiin vuonna 1847 ala-alkeiskoulu, jota oli vuoteen 1860 mennessä käynyt 123 poikaoppilasta. Vuonna 1858 kaupunkiin perustettiin maan ensimmäinen suomenkielinen yläalkeiskoulu, josta muodostui myöhemmin lyseo. Vain vuosi opettajaseminaarin perustamisesta Jyväskylä näki myös ensimmäisen suomenkielisen tyttökoulun vuonna 1864.²¹ Kaikkien näiden koulujen perustaminen vaikutti merkittävästi siihen, että *Koti ja koulu* -lehden julkaisu aloitettiin Jyväskylässä 1864.

Koti ja koulu käsitteli nimensä mukaisesti uuteen kansakoululaitokseen ja opettajankoulutukseen liittyviä asioita. Lehden perustaminen oli pitkälti vasta perustetun opettajaseminaarin ensimmäisen johtajan Uno Cygnaeuksen työn tulos. Vaikka Cygnaeus ei lopulta suorastaan ollut aktiivisesti mukana lehden varsinaisessa kirjoittamisessa, hän kuitenkin oli neuvottelemassa lehtipainon perustamisesta Jyväskylään ja *Koti ja koulu* -lehti seurasi varsin pitkälti hänen näkemyksiään kansakoulusta. Jyväskylän lehtipainon omistajaksi päätyi lopulta Tammisaaren painon faktori F. M. Huhtin, ja *Koti ja koulu* -lehden toimitus muodostettiin kolmesta opettajaseminaarin lehtorista: uskonnon lehtori Nestor Järvisestä, suomen kielen lehtori Jaako Länkelästä ja historian lehtori Olai Wallinista.²² Nämä kolme olivat vastuussa suurimmasta osasta lehden artikkeleita, mutta juttujen kirjoittajia ei eroteltu, ellei kyseessä ollut toimituksen ulkopuolelta lähetetty teksti.

Vaikka lehti seurasikin monissa asioissa Cygnaeuksen linjaa, opettajaseminaarin opettajien ja Cygnaeuksen välit olivat varsin tulehtuneet. Tämä vaikutti joissain suhteissa lehden näkemyksiin, muodostuihan lehden toimitus kuitenkin juuri tästä opettajakunnasta.²³ Erityisesti Cygnaeuksen ja miesosaston opettajien väleissä oli ongelmia, eivätkä miesopettajat hyväksyneet Cygnaeuksen toimintatapoja liittyen esimerkiksi arvosanojen julkisuuteen, lukujärjestykseen tai naisoppilaiden käytöksen arvosteluun.²⁴ Cygnaeuksen ja toimituskunnan mielipide-erot tulevat esille erityisesti muutamassa avainkysymyksessä: Koulun painopiste lasten kasvatuksessa oli

²¹ Tommila 1970, 42.

²² Tommila 1970, 44-46.

²³ Tommila 1970, 47, 51-52.

²⁴ Valtonen 2009, 29-30.

Cygnaeuksen mukaan isompi kuin kodin, mutta lehti esitti snellmanilaisen näkemyksen kodin merkittävydestä kasvatuksessa. Tämä keskustelu kodin ja koulun merkityksestä kasvatuksessa kertoo laajemminkin yhteiskunnallisista ja aatteellisista muutoksista 1800-luvulla, kun opetuksen siirtyminen vanhempien vastuulta yhteiskunnan vastuulle oli vielä niin tuore ilmiö. Tämän lisäksi tyttöjen ja poikien yhteisopetus oli lehdelle tärkeä asia, kun taas Cygnaeus kannatti eroteltua opetusta.²⁵

Koti ja koulu oli ulkoasultaan aikakautensa lehdille tyypillisesti kaksipalstainen ja nelisivuinen. Vaikka lehti keskittyi pääsääntöisesti koululaitokseen liittyviin asioihin, Jyväskylän ainoana lehtenä se käsitteli myös kaupungin ja sen lähiympäristön tapahtumia. Tämä tosin oli vähäisemmässä osassa, ja rajoittui usein lähinnä ilmoituksiin ja mainoksiin, toimien tulonlähteinä. Koti ja koulu oli tarkoitettu nimenomaan kasvatusopilliseksi aikakauslehdeksi, eikä sen toimittajilla ollut näin ollen juuri haluja tai resursseja alkaa varsinaiseen uutistuotantoon.²⁶

Koti ja koulu sai julkaisunsa alkuvaiheessa suhteellisen suuren tilaajamäärän, joka kuitenkin laski reippaasti seuraavina vuosina. Tähän alkuvaiheen hyvään menekkiin vaikuttivat luultavasti lehdessä käsitellyt paikallisuutiset.²⁷ Lehden ensimmäisen vuoden tilaajamäärä oli 590, joista 152 asui Jyväskylässä, 145 Keski-Suomen alueella, 256 muualla Suomen alueella ja 37 Venäjällä. Toisena vuotenaan lehteä tilasi enää 359 tilaajaa, joista 38 oli vain puolivuosisikertoja. Lehteä kulki 103 kappaletta Jyväskylään, 51 muualle Keski-Suomeen ja 205 kappaletta muualle Suomeen. Viimeisen vuoden levikistä ei ole tietoja. Lehden levikkialue oli myös suhteellisen suuri: se kattoi paitsi suuren osan Keski-Suomen alueesta, sitä vietiin myös Tampereelle, Hämeenlinnaan, Kerimäelle ja Valkeasaareen. Lehden lopettamispäätökseen liittyi myös se seikka, että lehteä painaneen Huhtinin kuoltua painolle ei löytynyt uutta omistajaa, kunnes lehteä vastustanut piirilääkäri W. S. Schildt osti sen ja torppasi lehden jatkoaiheet.²⁸

²⁵ Tommila 1970, 52.

²⁶ Tommila 1970, 53-57.

²⁷ Uino 1992, 60.

²⁸ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 14.1.1865, 30.12.1865; Tommila 1970, 63-65; Tommila 1988, 359-360.

1.3.2 Kansakoulu

Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori Z. J. Cleven aloitteesta perustettiin vuonna 1864 Suomen Kasvatusopillinen Yhdistys, jonka tarkoituksena oli saada aikaan laajempaa yhteistoimintaa opetuslalla toimivien ihmisten kesken. Yhdistystä varten perustettiin myös aikakauskirja *Tidskrift utgiven av Pedagogiska föreningen i Finland*, joka käsitteli erityisesti koulu- ja opetuskysymyksiä. Ruotsinkielinen lehti ei kuitenkaan tavoittanut niin laajaa yleisöä kuin yhdistys oli toivonut. Kansakoulunopettajien ensimmäisessä yleisessä kokouksessa vuonna 1869 nostettiin esiin idea vastaavanlaisen suomenkielisen lehden perustamisesta, ja vuonna 1875 *Kansakoulu: kasvatusopillinen sanomalehti* alkoi ilmestyä. Koti ja koulu -lehteäkin toimittanut lehtori Olai Wallin oli yksityishenkilönä toimittamassa Kansakoulu-lehteä Weilin & Göösin kirjapainon kautta.²⁹

Kansakoulu-lehti oli ulkoasultaan yleensä noin kahdeksansivuinen ja kaksipalstainen, tosin ensimmäisenä ilmestymisvuonnaan sen normaalikoko oli 12 sivua. Tämän jälkeen lehti ilmestyi lyhyempänä versiona, sillä ”toimittajan varsinainen virka estelee häntä käyttämästä lehden hyväksi niin paljon aikaa kuin sen huolellinen hoitaminen vaatisi, ja toiseksi se, että lehti nykyisessä suuruudessaan on sen kustantajille tuottanut suoraa tappiota.”³⁰ Se ilmestyi noin kaksi kertaa kuukaudessa. Vuonna 1876 kansakoulunopettajia tilastoitiin olevan 331, ja lehden tilaajamäärä kohosikin 200 tilaukseen. Opettajien määrä kasvoi nopeasti, mutta lehti ei pysynyt tässä vauhdissa mukana, ja näin ollen se lakkautettiin 1881.³¹

Omien sanojensa mukaan lehti "tulee sisältämään kirjoituksia kansakoulun alalta koto- ja ulkomaalta, ilmoituksia seminarien ja kansakoulujen toimesta Suomessa, kertomuksia kansakoulu-kokouksista, opetusopillisia neuvoja kansakoulun eri oppiaineissa, tietoja opettajain nimityksistä virkoihinsa ja avonaisista opettaja-paikoista y. m."³² Nämä olivat hyvin pitkälti juuri niitä aiheita, joita lehti käsitteli koko kuusivuotisen julkaisunsa aikana, ja se keskittyikin selkeästi enemmän käytännön asioihin kuin Koti ja koulu -

²⁹ Uino 1992, 60-61.

³⁰ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.12.1875.

³¹ Uino 1992, 61.

³² Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.4.1875, 12.

lehti. Kansakoulu-lehdessä jaettiin esimerkiksi neuvoja eri aineiden opettamisesta, muun muassa fysiikan ja kuvaamataidon suhteen.³³ Lehdessä julkaistiin myös suuressa määrin pöytäkirjoja opettajankokouksista eri puolelta Suomea. Näiden pöytäkirjojen kautta piirtyy hyvin selkeää kuvaa siitä, mitä eri alueiden opettajat kokivat tärkeiksi. Kokouksiin osallistui opettajien lisäksi myös esimerkiksi pappeja, maanviljelijöitä ja muita kansakoulusta kiinnostuneita henkilöitä, jolloin näistä pöytäkirjoista saa myös tuntumaa yleisempiin, koululaitoksesta erotettuihin mielipiteisiin. Tästä syystä Kansakoulu-lehti on ollut erityisen hyödyllinen tarkastelun kohde.

Kansakoulu-lehdestä on löytynyt tutkimuskirjallisuudesta huomattavasti vähemmän tietoa kuin esimerkiksi *Koti ja koulu* -lehdestä, huolimatta siitä, että Kansakoulu oli huomattavasti pitkäikäisempi ja sivumäärältään laajempi lehti. Tämä voi toisaalta antaa ymmärtää, että lehti ei olisi kovin merkittävä, mutta se antaa myös mahdollisuuden tuoda jotakin uutta tietoa esille. Lehti kuitenkin jatkoi Kodin ja koulun viitoittamaa tietä Olai Wallinin ja jyväsyläläisyyden suhteen, joten se on kiinnostava jo tämän jatkuvuuden kautta.

1.4 Menetelmät ja keskeiset käsitteet

Tutkimusmetodinani käytän pääsääntöisesti lähilukua ja diskurssianalyysin tarjoamia keinoja. *Koti ja koulu* -lehti listasi kahden ensimmäisen ilmestymisvuotensa ensimmäisessä numerossa kaikki artikkelit, jotka se julkaisi tulevan vuoden aikana. Näiden listojen pohjalta keskittin huomioni erityisesti artikkeleihin, joiden otsikosta pystyi näkemään, käsitteikö teksti kasvatukseen, oppilaiden tai opettajien sukupuoleen tai kodin ja koulun suhteeseen liittyviä asioita. Viimeisenä ilmestymisvuonnaan lehti ei tätä enää tehnyt, mutta kyseisenä vuonna lehteä ilmestyi vain 13 numeroa. Kansakoulu-lehti julkaisi vastaavan listan vain ensimmäisenä ilmestymisvuonnaan, ja tämän takia selasin sekä Kodin ja koulun viimeisen vuosikerran että Kansakoulun muut vuosikerrat yksitellen, tosin keskittäen huomioni edelleen lähinnä otsikoihin, joissa kuvailtiin edellä mainittuja teemoja. Kansakoulu-lehdestä kiinnitin erityistä huomiota myös

³³ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.3.1875, "Muutamia yksinkertaisia fysikallisia kokeita kansakoulua varten"; Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.4.1875, "Kuvaannon opetuksesta kansakoulussa".

opettajankokouspöytäkirjoihin, joiden agenda tuotiin usein esille heti tekstin alussa, ja tämän pohjalta luin myös edellä kuvattuja teemoja käsittelevät asiat. Otin näistä artikkeleista muistiinpanoja, jotka lajittelin sen mukaan, kohdistuiko tekstin painotus lapsiin, aikuisiin vai laajempiin yhteiskunnallisiin teemoihin.

Diskurssianalyysi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla tutkitaan *kielen ja vallankäytön suhdetta*: miten kuulijaan tai lukijaan pyritään vaikuttamaan kielellisin keinoin, joko kirjoituksen tai puheen muodossa. Kielenkäyttö vaihtelee suuresti paitsi aikakaudesta, myös alueesta ja itse kielenkäyttäjän taustasta riippuen, ja näiden asioiden ymmärtäminen on tärkeää ennen kuin diskurssianalyysin metodeja pystyy käyttämään järkevästi hyväkseen. Diskurssianalyysi antaa tutkijalle keinoja luoda tutkimukseen sopiva viitekehys ja tarjoaa erilaisia näkökulmia tekstien läpikäymiseen. Tärkeää ei siis välttämättä ole se, mikä käsite valitaan, vaan se, miten tutkija määrittelee sen omassa tutkimuksessaan.³⁴ Historiantutkimuksessa tämä vapaus ei ole aivan niin suurta, sillä menneisyyden käsitteellistämässä täytyy ottaa huomioon anakronismin mahdollisuus, eikä kaikkia käsitteitä näin ollen ole mahdollista käyttää kuvaamaan mennyttä toimintaa. Diskurssin voi myös käsitteenä määritellä usealla tavalla, mutta tässä käytän sitä ennen kaikkea tarkoittamaan yhteisön tapaa merkityksellistää eri ilmiöitä ja tapahtumia.³⁵ Omalla kohdallani diskurssit keskittyvät merkityksiin, joita lehdissä kiinnitetään erityisesti kasvatukseen ja sukupuoleen. Lasten kasvatuksesta puhuttaessa lehdet pyrkivät muokkaamaan mielikuvaa koulusta tärkeänä tekijänä kasvatuksen onnistumiselle.

Vaikka diskurssianalyysi on suhteellisen vapaamuotoinen menetelmä, sen sisältä löytyy myös eri suuntauksia. Näitä ovat muun muassa tekstuaalinen, kriittinen ja analyttinen diskurssianalyysi. Tekstuaalisella analyysillä käsitellään yksittäisiä tekstejä keskittymällä esimerkiksi kielioppiin, sanastoon tai rakenteeseen. Kriittisen analyysin lähtökohtana on oletus siitä, että kielenkäyttö on ennen kaikkea vallankäyttöä ja tätä kautta kaikenlaisessa kielenkäytössä on olemassa alistussuhteita. Näin ollen tutkimuksen tarkoituksena olisi yhteiskunnallisten epäkohtien esiintuominen. Analyttisessä diskurssianalyysissä puolestaan pyrkimyksenä on tiukka

³⁴ Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 34.

³⁵ Pynnönen 2013, 7.

aineistolähtöisyys, jolloin tutkijan tulee pyrkiä käsittelemään aineistoa ilman ennakkokäsityksiä. Nämä linjat eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia, mutta antavat kuitenkin eri lähtökohtia aineiston analysoinnille.³⁶ Oma lähestymistapani on enemmän kriittistä kuin analyttistä, sillä lehtikirjoittelu on aina eräänlaista vallankäyttöä ja päämäärien hakemista, varsinkin tutkimassani ajassa, jolloin toimittajakunta oli pääsääntöisesti akateemisesti koulutettua ja korkeammassa säätyasemassa olevaa. Tästä syntyy auktoriteettinen asetelma, jossa tieto kulkee ylhäältä alas. Toisena lähtökohtanani on se, että sukupuolten välinen tasa-arvo alkoi tulla yleisemmäksi puheenaiheeksi vasta 1800-luvun aikana ja erityisesti vuosisadan loppupuolella, joten oletuksenani on, että sukupuolia käsittelevissä teksteissä näkyy valtasuhteita – tämä erityisesti myös sen takia, että näitä valtasuhteita voi nähdä läpi 1900-luvun, aina tähän päivään asti. Lisäksi kriittiseen diskurssianalyysiin kuuluu käsitys siitä, että kieli on sekä yhteiskunnallinen tuotos että yhteiskunnallinen vaikuttaja.³⁷ Tämä lähtökohta soveltuu myös historian tutkimukseen hyvin, kun tarkoituksena on ymmärtää sekä aikakaudelle tyypillisiä tapoja että aikakauden ihmisten pyrkimyksiä muuttaa tai ylläpitää näitä tapoja.

Tässä tutkimuksessa käsittelen paljon *sukupuolta*, joka on hämäävän yksinkertainen käsite. Usein sukupuoli yksinkertaistetaan tarkoittamaan pelkästään biologian mukaista jakoa "miehiin" ja "naisiin", mutta silloin jätetään huomiotta sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset, joiden kautta sukupuolikäsitykset muodostuvat. Miehitys ja naiseus käsitetään ajasta ja paikasta riippuen hyvin eri tavoin, ja kulttuuri määrittää pitkälti oletuksia sukupuolten oikeanlaisesta käytöksestä ja symbolisista merkityksistä.³⁸ Myös transsukupuolisuus unohtuu pelkästä biologisesta sukupuolesta puhuttaessa, ja vaikka tutkimukseni ei aihetta käsittelekään, on transsukupuolisuus hyvä esimerkki sukupuolen moninaisuudesta ja kulttuurisista merkityksenannoista. Käyttäessäni diskurssianalyysia metodinani käytän sitä nimenomaan apuna havaitsemaan *sosiaalisen sukupuolen* tuottamista lehtiteksteissä. Sosiaalinen sukupuoli on käsite, jolla tarkoitetaan kulttuurin tai yhteiskunnan käsityksiä sukupuolesta. 1960–1970 -luvuilla feministisessä keskustelussa alkoi nousta esiin sukupuolen eri aspektit, jotka jaettiin ruumiilliseen

³⁶ Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 300-302; Pynnönen 2013, 25-27.

³⁷ Pynnönen 2013, 29.

³⁸ Lofström 1999, 10.

sukupuoleen (sex) ja sosiaaliseen tai kulttuuriseen sukupuoleen (gender). Näillä määreillä haluttiin osoittaa se, että yhteiskunnan vaikutus käsityksiimme sukupuolesta on merkittävässä osassa sukupuolen muotoutumisessa.³⁹ Tähän liittyy myös sukupuolen *representaatio*, jolla tarkoitetaan sitä, miten eri sukupuolten oletetaan ja odotetaan käyttäytyvän. Representaatiota käytetään esimerkiksi mediatutkimuksessa, jossa median tuottamien kuvien nähdään vaikuttavan käsityksiimme siitä, miltä miesten ja naisten tulisi näyttää tai miten heidän pitäisi käyttäytyä "representoidakseen" sukupuoltaan oikealla tavalla. Tähän liittyy myös käsitys sukupuolen tuottamisesta, jolla tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi median representaatio ei vain heijasta yhteiskunnan näkemyksiä, vaan on aktiivisesti mukana muotoilemassa käsityksiämme sukupuolesta.⁴⁰ Tutkimukseni suhteen nämä termit ja käsitteet ovat olennaisia siinä, että käsittelyssäni olevien lehtien voi nähdä tuottavan näitä sukupuolen representaatioita. Lehtiartikkelit antavat omat näkemyksensä siitä, mikä on naisen ja miehen paikka yhteiskunnassa ja tätä kautta luovat siis kuvaa siitä, mitä 1800-luvulla on saatettu pitää oikeanlaisena mieheytenä ja naiseutena. Toisaalta nämä teoriat on kehitetty sukupuolentutkimuksen piirissä, ja niiden tarkoituksena on ollut vastata oman aikansa ongelmiin, joten niitä ei voi aina suoraan kääntää historian tutkimukseen. Käytänkin näitä näkökulmia erityisesti muistuttamaan itseäni siitä, etten käsittele sukupuolta itsestäänselvytenä, vaan muokkautuvana ja muokattavissa olevana käsitteenä.

Valta on käsitteenä hyvin vaihteleva. Se on paitsi sanana ja käsitteenä sekä politisoitunut että hyvin joustava arkisessakin käytössä, ja näin ollen hankalasti määriteltävä. Vallan abstraktius tekee siitä hyvin tilanteesta riippuvan, eikä siitä näin ollen ole pystytty muodostamaan yhtenäistä, kaikenkattavaa määritelmää. Valtaan käsitteenä kytkeytyy paitsi auktoriteettisia aspekteja, myös vapauksia ja oikeuksia: esimerkiksi suomenkielisissä lakiteksteissä valtaa saatettiin käyttää kuvaamaan ihmisten oikeuksia, kuinka heillä oli "valta" tehdä asioita. Vasta 1800-luvun loppupuolella "oikeus" alkoi ottaa "vallan" paikan lakiteksteissä, lukuun ottamatta perustuslain kuvauksia säätyjen, tai myöhemmin parlamentin ja presidentin, "vallasta" toimia tietyissä tehtävissä. Valta ei siis ollut pelkästään hierarkiaan viittaava, vaan se sisälsi

³⁹ Rossi 2010, 21.

⁴⁰ Paasonen 2010, 40-41.

myös käsitteen vapauksista ja oikeuksista.⁴¹ Myös esimerkiksi feministinen kasvatus- ja koulutustutkimus on kiinnostunut vallasta ja sen käytöstä erityisesti institutionaalisen kasvatuksen kautta. Näihin instituutioihin lukeutuvat paitsi viralliset koulutusinstituutiot, mutta myös epävirallisemmat kasvatusjärjestelmät, kuten media. Koulutus näyttäytyy paitsi tiedon jakamisena, myös kulttuurin arvojen luojana ja yhteiskunnan normien vahvistajana, jolloin koulutuksen linjanvetojen tekeminen on laajaa vallankäyttöä. Kasvatus ja koulutus ovat myös omalta osaltaan luomassa käsityksiä sukupuolesta, kun esimerkiksi tyttöjen ja poikien käytöstä käsitellään eri tavoin. Arkipäivän toiminnassa on myös haastavaa nähdä sukupuolittuneita ongelmia, ja niitä saatetaan pitää jopa luonnollisina tai itsestäänselvyyksinä. Valta päättää "normaaliudesta" ja "poikkeavuudesta" on yksi tärkeä kysymys yhteiskunnan normien tarkastelussa, ja koululaitos on mukana käyttämässä tätä valtaa, tietoisesti tai tiedostamattomasti.⁴² Kasvatus onkin pohjimmiltaan arvoihin sidottua poliittista toimintaa, mikä selittää sen, että kasvatuksen merkityksestä on keskusteltu läpi ihmiskunnan historian pääsemättä mihinkään tarkkaan johtopäätökseen.⁴³

Patriarkalisuus on keskeinen käsite sääty-yhteiskunnasta puhuttaessa, sillä se läpäisi kaikki suhteet kyseisen järjestelmän sisällä. Miehen ja naisen, vanhempien ja lasten ja isännän ja palkollisen suhteet jäsentyivät patriarkalisuuden kautta, jota myös opetettiin luterilaisen huoneentaulumallin kautta. Yksinkertaistettuna patriarkalisuus tarkoittaa isän(nän) valtaa, jossa vaimon tuli olla kuuliainen miehelleen, lasten vanhemmilleen ja palkollisten isäntäväelle, mutta kaikkiin näihin suhteisiin liittyi oikeuksia ja velvollisuuksia puolin ja toisin. Mies saattoi olla perheen pää ja käyttää suurinta valtaa, mutta tähän liittyi myös vastuu huolehtia talosta ja palkollisista. Myös talon emäntä saattoi käyttää tätä isännän valtaa suhteessa alaisiin, ja erityisesti lapsiin.⁴⁴

Perheen käsite on olennainen osa tutkimustani. Perhe on sukupuolen tapaan hämäävän yksinkertainen käsite toisaalta sen arkipäiväisyydessä, toisaalta kaikissa niissä ihanteissa ja normeissa, joita siihen ladataan. Käsitteet perheestä vaihtelevat

⁴¹ Hyvärinen 2003, 63-68.

⁴² Naskali 2010, 277-279.

⁴³ Salminen 2012, 13.

⁴⁴ Karonen 2002, 12-17; Ollila 1998, 19.

aikakauden ja kulttuurin mukaan, mutta myös alakulttuureittain – ja silti nämä käsitykset harvoin muistuttavat normaaliarkea ja käytännön toimintaa. Ihanteiden ja arjen välisen kuilun hahmottaminen onkin tärkeä osa "perheen" paikantamisessa historiallisessa ajankohdassa. Tämä näkyy esimerkiksi myös siinä, ettei ennen 1700-lukua sen enempää suomen kuin monen muunkaan maan kielissä ollut perheeseen (tai ydinperheeseen) viittaavaa sanaa. Esimerkiksi ruotsin sana "familj" viittasi kotitalouteen tai huonekuntaan, "huusholliin". Ensimmäisessä suomenkielisessä sanakirjassa vuodelta 1745 esiintyvät sanat "huonecunda" ja "hushåll", mutta ei perhettä tai "familijaa". Perheenjäseniksi on eri aikoina luettu henkilöitä eri tavalla, ja esimerkiksi tämän päivän "perinteinen ydinperhemalli" on saanut alkunsa vasta 1800-luvulla – ja monin paikoin se löi itsensä läpi vasta 1900-luvun puolella. Usein historiassa perheellä on tarkoitettu paitsi vanhempia ja lapsia, myös sukulaisia, palkollisia ja muita talouteen kuuluvia henkilöitä. Perhettä ei siis ollut ilman taloa.⁴⁵

Perheen käsite oli murroksessa 1700–1800 -luvuilla. Perhe oli ollut olemassa jo ennen tätä ajankohtaa, mutta se ei ollut esiintynyt julkisessa puheessa. Nationalististen ajatusten herätessä perhe nousi äkkiä argumentoinnin välikappaleeksi. Perhettä käsiteltiin puhuttaessa paitsi siveellisyydestä ja kasvatuksesta, myös valtiosta ja kansakunnasta ja jopa terveydestä ja hygieniasta. Perheen käsitteen avulla kansa pysyttiin suhteuttamaan yhteiskuntaan aivan uudella tavalla.⁴⁶ Eri kansanryhmistä sivistyneistö oli ensimmäinen, jonka kohdalla perhe alettiin nähdä varsinaisena yhteiskuntaan sitovana yksikkönä, mutta myös kasvavan työväestön kohdalla tämä tapahtui erityisesti 1860-luvulta eteenpäin. Tämä tarkoitti ennen kaikkea sitä, että työväestö kuului yhteiskuntaan oman perheensä kautta, ei enää työnantajan, tai palvelusväen kohdalla isäntäperheen kautta. Perheen sisäiset roolit saivat myös uusia ulottuvuuksia, kun erityisesti sivistyneistö pyrki muokkaamaan ajatusta äidistä kasvattajana ja isästä palkansaajana ja perheen elättäjänä. Nämä näin selkeästi vedetyt rajat sukupuolten välille poikkesivat erityisesti työnteon osalta aikaisemmasta maatalousvoittoisesta työstä, johon kaikki perheenjäsenet olivat osallistuneet sukupuolesta riippumatta. Työläisperheet eivät kuitenkaan läheskään aina istuneet

⁴⁵ Häggman 1996, 11-21, 134-136.

⁴⁶ Yesilova 2009, 25.

sivistyneistön luomiin ihanteisiin, ja naisten ja lasten työnteko oli hyvin tavallista, joskin hajanaisempaa kuin miehen.⁴⁷

Maissa, joissa teollistuminen vaikutti aikaisemmin ja voimakkaammin yhteiskuntaan, kodin ulkopuolisen työn teko tarkoitti myös miehen vähenevää arvovaltaa kodin sisäisissä asioissa. Esimerkiksi Englannissa naisen roolin korostaminen kasvattajana ja miehen työntekoa viedessä hänet kodin ulkopuolelle tarkoitti sitä, että miehen rooli kodin ulkopuolella kasvoi mutta sen sisällä kapeni. Tämä kehitys ei kuitenkaan näkynyt Suomessa niin jyrkästi, kun maa oli maatalousvoittoinen vielä pitkälle 1900-lukua.⁴⁸ Maataloustöissä oli tästä huolimatta myös sukupuolittuneita työnjakoja, ja esimerkiksi miehet eivät yleensä koskeneet töihin, jotka oli määritelty naisten alaksi, kuten karjanhoitoon tai kodin sisäisiin töihin. Naisilla oli enemmän joustoa osallistua miesten töihin, ja esimerkiksi peltotöihin osallistuivat niin miehet kuin naisetkin.⁴⁹ Maatalon emännällä oli myös suhteellisen paljon valtaa, kun miehen ollessa ulkotöissä vaimon vastuulle jäi talouden päivittäisten rutiinien pyörittäminen töiden jaosta ruokavaraston hallintaan, ja jopa talon kunniahuolehtiminen.⁵⁰ Sääty-yhteiskunnan muutokset ja siirtyminen kansalaisyhteiskuntaan näkyivät myös lakimuutoksina, jotka monin tavoin koskettivat perhettä: omistusoikeuteen, perinnönjakoon ja ammatin sekä puolisonvalintaan vaikuttavat muutokset muokkasivat hyvin konkreettisella tasolla käsityksiä perheestä ja siihen liitetystä piirteistä.⁵¹

Yhteiskunta ja *valtio* alkoivat käsitteinä levitä Suomessa 1840-luvulta eteenpäin. Yhteiskunta, tai ”yhteyskunta”, kuten se toisinaan myös esiintyi, piti sisällään vielä 1900-luvun alkupuolelle asti konnotaatioita paikallisyhteisöllisyydestä. Yhteiskuntaan terminä tosin yhdistettiin myös käsitykset yleisestä tai julkisesta edusta, ja nämä piirteet alkoivat vaikuttaa termin käyttöön kansakuntaa ja kansantaloutta käsitteellistettäessä 1860-luvulta eteenpäin. 1880-luvulla niin fennomaanit kuin liberaalit käyttivät yhteiskuntaa kirjoituksissaan, ja esimerkiksi fennomaanit näkivät yksilön ja yhteiskunnan suhteen muodostuvan ”kansan tahdon” ja ”kansallisen herätyksen”

⁴⁷ Markkola 1994, 127, 226, 229-232.

⁴⁸ Marten 2010, 23-24.

⁴⁹ Östman 2005, 160.

⁵⁰ Stark 2011, 22.

⁵¹ Häggman 1994, 26-27.

kohdatessa.⁵² Valtio-termiä käytettiin puolestaan 1800-luvulla kuvaamaan erityisesti poliittista toimintaa, ja 1860-luvulta eteenpäin käsitteillä ”valtiollinen” ja ”yhteiskunnallinen” eroteltiin ”poliittista” ja ”sosiaalista” toimintaa.⁵³ Tutkimuksessani käytän pääasiallisesti termiä ”yhteiskunta”, ja tarkoitan sillä juuri julkiseen tai yleiseen etuun vaikuttavaa toimintaa, jota esimerkiksi juuri kansakoululaitoksella pyrittiin tuottamaan.

Kansa on myös yksi niistä käsitteistä, jotka alkoivat yleistyä ja muovautua 1800-luvun aikana. Kansaan yhdistettiin kaksi toisistaan erossa olevaa puolta, kulttuurinen ja juridinen puoli. Nämä puolet tuli pitää toisistaan erillään, ja esimerkiksi A. I. Arwidsson (1791–1858) ylitti sensuurin rajat, kun hän yhdisti nämä yhdeksi kokonaisuudeksi käsitellessään perustuslain sisältöä ja sen kykyä vastata kansan tarpeista. Arwidsson karkotettiin 1823, ja tämän jälkeen julkisessa keskustelussa kansa pysyi eroteltuna kahteen suuntaansa 1860-luvulle asti, jolloin siihen alettiin jälleen liittää poliittisia аспекteja. 1830-luvulla suomenkielisessä lehdistössä kansakuntaa pystyttiin kuitenkin luonnehtimaan valtion olemassaolon perustaksi erityisesti kulttuurisessa mielessä. 1860-luvulta eteenpäin esimerkiksi fennomaanit käyttivät kansaa ja sen tahtoa kiistoissaan liberaalia sivistyneistöä vastaan, mutta toisaalta kansa nähtiin myös alempiarvoisena ja ohjausta vaativana, eikä sille välttämättä haluttu oikeasti myöntää sitä valtaa, mitä puolue näennäisesti käytti sen puolesta.⁵⁴ Käyttämässäni lehdissä puhutaan paljon kansasta, ja osittain jopa fennomaaniseen sävyyn sekä aktiivisena että ohjattavana kokonaisuutena, tosin kouluun ja kasvatukseen liittyvien aihealueidensa takia enemmän ohjattavana. Käytän myös omassa tekstissäni käsitettä kansa, vaikka toinen mahdollinen termi voisi olla myös alamainen säätyvallan ajasta puhuttaessa. Kuitenkin paitsi alkuperäislähteissäni, pääsääntöisesti myös käyttämässäni tutkimuskirjallisuudessa (Halila, Nurmi, Rantanen...) käytetään jo 1800-lukua käsitellessä termiä kansa, joten olen päätenyt käyttämään sitä myös itse.

⁵² Kettunen 2003, 176-177, 185-186.

⁵³ Pulkinen 2003, 214, 234.

⁵⁴ Liikanen 2003, 270-273, 286-287.

2 LASTEN SUKUPUOLITTUNUT KASVATUS JA KOULUTUS

2.1 1800-luvun käsitykset kasvatuksesta

"Kansakoulun suurin merkitys löytyy siinä, että se koskee lasten kasvattamista. - - Sillä koko tulevaisuus, maamme ja kansamme onni tahi onnettomuus on nousevan nuorison käsissä. Vaan se on nyt ja aina myöskin vanhempain vallassa, jotka nuorisoa kasvattavat. Ja mimmoiseksi nuorisoa kasvatetaan, semmoiseksi tehdään, ehdolla ja aikeella, kansan tulevaisuus."⁵⁵

Sekä Koti ja koulu- että Kansakoulu-lehti käsittelivät kasvatusta yhtenä kansakoululaitokseen liittyvistä tärkeimmistä teemoista. Erilaiset kasvatuskäsitykset olivat puheenaiheina kansakoululaitoksen suunnitteluvaiheessa, ja erityiseksi kiistelyn kohteeksi nousi se, kenen vastuulla kasvatusta oli ja kuinka paljon ympäröivien auktoriteettien vaikutusta tuli sallia. Lehdissä korostui cygnaeuslainen näkemys siitä, että koulun tuli toimia kasvatustilana, sillä tämä oli yksi vahvimpia argumentteja koululaitoksen olemassaolon puolesta. Tästä johtuen lehtien linja pysyikin niiden välisestä melkein kymmenenvuotisesta aikaerosta huolimatta samankaltaisena.

Luterilaisuus oli yksi merkittävimmistä tekijöistä muokkaamassa kasvatusta ja opetussuhteita. Paitsi patriarkaalisen huoneentaulun tuoma maailmankuva, myös luterilaiseen kirkkoon alusta asti yhdistetty pyrkimys lukutaidon opettamiseen loivat käsityksiä siitä, mitä kasvatukselta odotettiin. Lukutaidon opettaminen nähtiin ensisijaisesti vanhempien vastuuna, mutta myös ulkopuoliset tahot, kuten lukkarikoulut ja rippikoulu olivat viimeistään 1700-luvulla apuna tämän päämäärän varmistamiseksi. Kansakoulun kannalta rippikoulu osoittautui merkittäväksi erityisesti sen suhteen, että pakollinen rippikoulu siirsi ensimmäistä kertaa opetusvelvollisuuden yhteisölle vanhempien sijasta. Vaikka kansakoululaitoksella oli hankaluuksia lunastaa

⁵⁵ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 3.9.1864, "Mikä on kansakoulu?"

paikkaansa kansan keskuudessa, ajatus ulkopuolisen tahon järjestämästä opetuksesta ei ollut aivan vieras 1800-luvulle tultaessa.⁵⁶

Hegelinlais-snellmanilainen sivistyskäsitys oli merkittävässä osassa 1800-luvun kansakoululaitoksen kasvatustajatteluun rakentumisessa. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) oli saksalainen filosofi, jonka ajattelu vaikutti paljon esimerkiksi Snellmanin käsityksiin. Hegelinlainen filosofia kasvatustajattelussa korosti ennen kaikkea itsetietoisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta, tarkoittaen juuri luonnon ja hengen erottelua ja lasten kasvatusta pois luonnontilasta kohti tiedostavaa hengellisyyttä. Tämä dualismi ei ollut kuitenkaan toisensa pois sulkevaa, vaan vaikka pyrkimyksenä olikin kehittyä luonnontilasta, tiedostettiin kuitenkin, ettei pelkäsi hengelliseksi olennoiksi ole mahdollista päätyä. Niinpä luonto ja henki toimivat vuorovaikutuksessa. Hegelin näkemyksen mukaan valtio tai yhteiskunta sisälsi myös itsessään niin kutsutun eettisen objektiivisuuden hengen. Eettisen objektiivisuuden mukaisesti asia on aina eettisesti joko oikein tai väärin, eivätkä olosuhteet tai yksittäiset asiat voi vaikuttaa siihen, onko asia moraaliltaan oikein vai ei. 1800-luvun yhtenäiskulttuuria korostamaan pyrkivän yhteiskunnan näkökulmasta hegeliläinen näkemys yhteiskunnan kyvystä määritellä yleispätevä moraalinen pohja oli juuri se, mitä esimerkiksi Suomen kaltainen omaa identiteettiä hakeva alue tarvitsi levittääkseen kansalleen näkemyksiä Oikeasta ja Väärästä. On myös tärkeää huomata, että nämä tiedot oikeasta ja väärästä tuli välittää alemmille kansanryhmille kasvattajien kautta suodatettuna, sillä pelkän tiedon välittäminen ilman kasvattajan vaikutusta saattaisi johtaa virheellisiin käsityksiin ja aiheuttaa häiriötä yhteiskunnallisella tasolla.⁵⁷

Cygnaeuksen kasvatustajattelijat lähtökohdat nousivat ennen kaikkea siitä huomiosta, että koulun tehtävänä oli tuottaa kansanvalistusta. Hän näki tämän parhaana keinona kantaa huolta siitä, että yhteiskunnan arvot pysyivät hengissä ja kaikilla olisi mahdollisuus paitsi siveelliseen, myös aineelliseen vaurastumiseen. Cygnaeuksen arvot olivat myös vankasti kristillisellä pohjalla, ja vaikka hän halusikin erottaa koululaitoksen ja papiston toisistaan, hän ei halunnut erottaa koulua kristillisyydestä. Koulun tuottama sivistys palveli hänen mukaansa ennen kaikkea kristillisiä päämääriä,

⁵⁶ Laine & Laine 2010, 258-259, 278-282.

⁵⁷ Launonen 2000, 92, 108, 148-149.

ja hän näki kristinuskon Jumalan luoneen korkeimmat siveellisyyden lait, joita kohti jokaisen tulisi pyrkiä. Cygnaeuksen kasvatusmoraalin peruspilareina puolestaan olivat kuuliaisuus ja työ. 1800-luvulla kansalaisen odotettiin alistuvan asemaansa ja tekevän työtä maansa hyväksi. Yhteiseen hyvään pyrittiin yksilön moraalisen asenteen kautta, ja lainkuuliaisuus ja isänmaan rakkaus olivat tärkeimpiä ihanteita yhteiskunnallisessa kasvatuksessa.⁵⁸

Cygnaeuksen kasvatusnäkemykset saivat kritiikkiä kansakoululaitoksen ollessa vielä suunnitteluasteella, ja kasvatusnäkökulmasta hänen ehdotuksensa lastenseimistä opettajankoulutuksen yhteydessä sai jyrkkää arvostelua. Muun muassa piispa ja teologian professori Frans Ludvig Schauman (1810–1877) uskoi lastentarhojen katkaisevan perhesiteitä ja aiheuttavan laiminlyöntejä äideiltä. Lastentarhojen opettajattaria verrattiin jopa epäsuorasti prostituoiduiksi heidän ottaessaan maksua vastaan lasten kasvatuksesta. Myös Snellman vastusti näitä Fröbelin ajatusten pohjalta luotuja lastentarhoja, sillä hänen näkemyksensä mukaisesti äidit olivat tärkeimmät lasten kasvattajat, ja lapsen joutuessa ulkopuolisen kasvattamaksi siveellinen kasvatusta oli vaarassa.⁵⁹ Vaikka lastentarhoja vastustettiin koululaitoksen suunnitteluvaiheessa 1860-luvulla, 1870-luvulla Kansakoulu-lehden sivuilla nostetaan esiin lastentarhojen myönteisiä puolia. Hämeenlinnaan vuonna 1878 perusteilla olevasta lastenseimestä kirjoitettiin positiiviseen sävyyn, ja ilmoituksessa korostetaan ennen kaikkea seimen myönteistä vaikutusta naisille: ”Moni köyhä leski tahi vaimo, jolla on juoppo mies ja vähäisiä lapsia, saa niiden kanssa usein nähdä kurjuutta, syystä ettei hän lapsiltaan pääse mihinkään työ-ansioon, vaikka hänellä olisikin halua työhön.” Seimien ansiosta naisille aukesi uudenlainen mahdollisuus huolehtia perheestä, ja tämä esitettiin suotuisana asiana. Ilmoitus muistaa myös korostaa lasten hyvää hoitoa näissä paikoissa, kun he ”saavat semmoisissa laitoksissa huolellisen hoidon ja terveellisen ruoan.”⁶⁰

Siveellisyys terminä tulee paljon esille puhuttaessa 1800-luvun kasvatuskäsitteistä, ja siveään kasvatuksen argumentti tulee usein esille alkuperäisaineistossa puhuttaessa lasten koulunkäynnin eri puolista. Siveellisyys käsitteenä tarkoitti eri asioita 1800-luvulla

⁵⁸ Launonen 2000, 108-109, 131-134.

⁵⁹ Jalava 2011, 86-87, 89.

⁶⁰ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.2.1878, "Kotomaalta."

kuin tänä päivänä. Moderni käsitys siveellisyydestä liittyy ennen kaikkea seksuaalisuuteen, kun 1800-luvulla se kattoi vielä paljon laajemman alan: se liitettiin esimerkiksi poliittiseen toimintaan, moraalifilosofiaan ja yleisesti ottaen kunniallisiin ja esimerkillisesti käyttäytyviin henkilöihin.⁶¹ Siveellisyydellä tarkoitettiin sopivaa käyttäytymistä, ja esimerkiksi kouluun yhdistettynä siveä käytös lasten kohdalla tarkoitti enemmän kohteliaisuutta ja ahkeruutta kuin mitään seksuaalissävyytteistä. Siveä käytös tarkoitti myös omaan säätyyn ja sukupuolirooleihin sidottua oikeanlaista käytöstä, johon liittyi toki myös seksuaalisuus, mutta vain yhtenä osana siveellisyyksikäsitystä. Näin ollen lasten oikeus kasvatukseen saavuttaakseen siveellisen vapauden tarkoittikin ennen kaikkea sitä, että lapsella oli mahdollisuus oppia omaan säätyynsä ja sukupuoleensa liitetyt odotukset ja velvollisuudet ja päästä vapaasti toimimaan näiden rajoissa.

Miesten suhde lapseen ja kasvatukseen oli kriisissä 1800-luvulla. Tämä näkyy esimerkiksi viktoriaanisen ajan Englannissa, jossa luokkayhteiskunta vallitsi jyrkemmin kuin Suomessa. Luokkayhteiskunta jaotteli maailmaa sisäiseen ja ulkoiseen, eli kotiin ja kodin ulkopuoliseen elämään, jossa nainen toimi sisäisissä ja mies ulkoisissa tehtävissä. Näin ollen perheen arjen pyörittäminen kuului naisen vastuulle eikä mies siis ollut tekemisissä esimerkiksi ruokailun järjestämisen tai kodin siivoamisen kanssa. Myös lapset nähtiin varsin pitkälti naisen vastuulle kuuluvaksi, mutta ongelmalliseksi muodostui mieskuvaan kuulunut oletus isyydestä: jos miehen kuului olla isä, mikä rooli hänellä siis oli lasten kasvatuksessa?⁶²

Vaikka Suomen ja Englannin yhteiskuntajärjestykset eivät olleet samankaltaisia, myös sääty-yhteiskuntaan kuului ajatus miesten ja naisten elämänpiirien erottelusta. Lehtiteksteissä onkin nähtävissä kaksijakoisuutta miehen roolista kasvatuksessa. Esimerkiksi *Koti ja koulu* -lehden kahdessa artikkelissa vuodelta 1864 käsitellään vanhempien rooleja kasvatuksessa. ”Mikä on kansakoulu?” -artikkeli käsittelee paitsi koulun roolia kasvattajana, se tuo myös esille naisen vaikutuksen kasvatukseen onnistumiseen. Äiti kuvataan varsinaisena kasvattajana: ”jokaisessa perheessä on lasten hoito ja kasvattaminen Luojalta lähinnä äitin käsiin laskettu” sekä ”erittäin äidille

⁶¹ Pulkkinen & Sorainen 2011, 9-11.

⁶² Tosh 1999, 79.

tämä työ määrättiin, niin on yleisesti koko naissuku Luojalta määrätty osaa ottamaan - - Ja tässä kohdassa on juuri naisväen suurin ja pyhin kutsumus". Äitien merkitys oli myös "määrämätöin - - lasten kasvattamisenonnistumiseksi".⁶³ Toisessa artikkelissa otetaan myös miehen rooli huomioon. Tässä isä nähdään myös oleellisena, sillä isä oli "koko perheen vakainen pää, jonka mieltymistä lapset kokevat harrastaa, jonka tuomio on heistä hairahtumatoin, jonka sanoja ja tekoja he puhuvat ja tekevät." Lisäksi poikalapsen kohdalla isän merkitys oli suuri esimerkin osalta, sillä "Poialla isän asehet, äitin eljet tyttäreillä", ja "valitsevat poiat niin usein ja mielellään sen toimen, jossa isä löysi elämänsä onnen."⁶⁴ Tämä voi viitata sääty-yhteiskunnassa vallinneeseen tapaan siirtää isän työ pojalle, mutta toisaalta se myös näyttää isän roolin oleellisena kasvatuksessa. Äidin rooli oli paljon korostuneemmassa asemassa ja äidin merkitys nähtiin suurempana isään verrattuna, mutta varsinkin poikalasten kohdalla isän rooli nousi esille. Koska miesten ja naisten alueet oli eroteltu toisistaan, poikien kasvaessa heidän tulikin siirtyä äidin vaikutusalueelta miesten maailmaan.

Isän roolin korostuessa poikalasten kasvatuksen kohdalla tuleekin selväksi, että molempien sukupuolten oletettiin ottavat enemmän esimerkkiä samaa sukupuolta olevasta vanhemmastaan. Samassa artikkelissa asia ilmaistaan: "Kun poika näkee isänsä hevosta ajavan, hänki heti on puukonkarinsa kimpussa. Isän hirsihuoneen mukaan rakentaa poika päreistä kotuksen; tyttö äitin mukaan keittää pienessä kattilassaan ruoan ja laatii keitoksen kuppiloihin vauvainsa ravinnoksi."⁶⁵ Tästä huolimatta äiti nähtiin kuitenkin lapsen ensisijaisena kasvattajana ja esikuvana, sillä kuten Koti ja koulu -lehteen lähetetyssä artikkelissa vuodelta 1864 nimimerkki "Karjalainen"⁶⁶, toteaa: "isäki voipi vaikuttaa, vaan ei se vertoja vedä äidin vaikutukselle". Myös siinä tapauksessa, että toinen vanhemmista olisi "huono-kuntoinen ja paha-tapainen", äidin vaikutus nähtiin suurempana niin hyvässä kuin pahassa: "Missä se on äiti, niin hänen vaikuttamaa paha isä ei voi hyvällä esimerkkillään estää - - Mutta

⁶³ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 1.10.1864, "Mikä on kansakoulu?"

⁶⁴ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 9.7.1864, "Viitteitä."

⁶⁵ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 9.7.1864, "Viitteitä".

⁶⁶ Opettaja ja kielentutkija Arvid Genetz (1848–1915) on Hirvosen teoksen perusteella sopivin vaihtoehto, mutta hän oli tämän lehden ilmestyessä vasta 16-vuotias, joten yhtä suurella todennäköisyydellä hän ei ollut kyseessä. Muut vaihtoehdot nimimerkille "Karjalainen" vaikuttivat vasta 1900-luvun puolella, joten tämä nimimerkki jää auki. Hirvonen 2000, 199, 364; Vares, Vesa: Genetz, Arvid. Kansallisbiografia-verkkajulkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997 [<http://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/2883>]. Luettu 7.10.2018.

päin-vastoin hyvä-luontoinen äiti monesti voipi estää pahan-ilkisen isän huonoa käytöstä lapsiin tarttumasta ja sen seurauksia hellällä kädellä ikään kun pois pyhkiä."⁶⁷

Nimimerkki ”H-n.”,⁶⁸ lähetti vuonna 1865 Koti ja koulu -lehteen artikkelin ”Pari sanaa lasten vanhemmille”, jossa hän käy läpi lasten kasvatusta ja erityisesti sen epäonnistumista. Kasvatus epäonnistuu, jos lasta ei pidetä kurissa, ja kirjoittaja nostaa erityisesti äidin roolin esiin tässä suhteessa. ”Moni hentomielinen äiti antaa usein lapsukaisensa vihan vimmallalla ja itsepintaisuudella päästä tahtonsa perille - - Kuluu vielä pari vuotta - - niin silloin ei äiti enää uskalla sanaakaan sanoa, hillitä eli neuoa poikaansa.” Kirjoittaja myös yhdistää äidin syyksi sen, että lapsi saattaa aikuisena kohdella omaa perhettään huonosti: ”Sama lapsi - - saattaa vielä tulla perheen-isäksi ja omille lapsillensa kaiken pahuuden ja raakuuden hirveäksi esi-kuvaksi. Kun isä on raaka ja jumalaton, nin tulee myös enin osa lapsista samanlaiseksi - - Näin on siis veltto, hento äiti saattava ”isäin pahat teot lapsihin kolmanteen ja neljänteen polveen.”⁶⁹ Teksti kohdistaa lopullisen pääsyyn äitiin, ja tätä kautta melkein jopa armahtaa tulevan isän vaikutuksen omaan perheeseensä. Kiinnostavalla tavalla teksti siis samanaikaisesti ymmärtää, että isä vaikuttaa perheeseen ja lasten kasvatukseen, mutta tästä huolimatta kieltäytyy syyttämästä poikaa. Tästä kaksinaismoralismista on helppo huomata se, kuinka paljon naisen rooli oli kietoutunut äitiyteen ja kasvattajan osaan 1800-luvulla ja kuinka vähän miehen vaikutukselle laitettiin painoarvoa. Naisen ollessa vastuussa kasvatuksesta miehen ei tarvinnut välittää kovin paljon omasta roolistaan lasten suhteen.

Kasvatuksesta puhuttiin alkuperäisaineistossa usein erityisesti filosofisista lähtökohdista ja vastuun näkökulmasta, mutta toisinaan lehdistä löytyi myös artikkeleita, jotka kuvasivat lapsille soveliasta kasvatusta yksityiskohtaisemmin. Nämä artikkelit käsittelivät lähes poikkeuksetta nimenomaan tytöille sopivaa kasvatusta. Esimerkiksi Koti ja koulu -lehti julkaisi vuonna 1865 artikkelin, joka käsitteli Jyväskylään perustettua yksityistä tyttökoulua. Artikkelissa kuvataan koulun toimintaa varsin käytännönläheisesti kertomalla oppilaiden määrästä, opetetuista aineista ja toimintaa

⁶⁷ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 13.8.1864, ”Kumpainenko, isä vai äiti, lastensa kasvatuksessa enemmän vaikuttaa?” Karjalainen.

⁶⁸ Nimimerkki ”H-n.” voi viitata joko toimittajaan ja kirjailijaan Pietari Hannikaiseen (1813–1899) tai opettaja Nikodemus Hauvoseen (1845–1897). Hirvonen 2000, 232, 237, 265.

⁶⁹ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 7.10.1865, ”Pari sanaa vanhemmille.” H-n.

pyörittävistä opettajista, mikä on ollut varsin tyypillinen tapa kuvata ilmoituksia uusista kouluista molemmissa alkuperäisaineistolehdissä. Tämän artikkelin loppuun on kuitenkin hieman epätyypillisesti jatkettu pohdinta kasvatuksesta, nimenomaan tyttöjen kohdalla. Kirjoittaja antaa ymmärtää, että tyttöjen kohdalla liiallinen koulunkäynti on jopa haitaksi heidän kasvatuksensa suhteen: ”Kotielämä on tyttöjen varsinainen vaikutusala, eikä siis voi milloinkaan tyttöjen kasvatusta, olkoonpa kuinka loistava tahansa, olla tarkoituksensa mukainen, jos tuo tykkänään vierastuttaa heidät kodon askareista ja huolista.” Hän mainitsee säätyläisten kouluttaneen tyttölapsiaan liiaksi jo pidemmän aikaa, ja pelkää yleisen koulunkäynnin altistavan tytöt samanlaiseen ahdinkoon, kun tytöstä tulee ”outo sen [talon] töille ja toimille ja samalla järki rikkiviisas mielestään, rupeamaan palkollisten kera kyökissä ja kellariissa uutta koulua käymään.” Tämä johtaa kirjoittajan mukaan siihen, että kasvaessaan ja oman kodin saadessaan tyttö lopulta päätyy jopa ”oman palkollisensa – orjaksi.”⁷⁰

Tietämättömyys kodin töistä oli haitallista, ja kodin talouden ylläpito ja hoito kuului 1800-luvulla naisten velvollisuuksiin, jolloin kirjoittajan pelko talon rutiinien hoitamisesta on toisaalta perusteltu. Hän kuitenkin syyttää nimenomaan koululaitosta tällaisen kierteen luomisesta, sanoen jopa, kuinka on ainoastaan kunnollisten vanhempien ansiota, että he ovat ”koulun pahan vaikutuksen voineet lapsestaan estää.” Tämä on poikkeava näkemys koulun asioita käsittelevän lehden sivuilla. Hän peräänkuuluttaakin sitä, että tyttölapsille ei tulisi antaa yhtä paljon kotitehtäviä kuin pojille, ja uskoo jopa ”ylellisten kotiläksyjen poistamisen tyttökouluissa” hyväksi tytöille. Erityisesti kirjoittaja kuitenkin syyttää ylempiä säätyjä, sillä hänen mukaansa kansa seuraa näiden esimerkkiä – ”varsinainen kansa taas kaikin mokomin koettaa elämän tavoissa noudattaa säätyläisiä” – ja tätä kautta koko maa saattaa joutua ahdinkoon. ”Lasten kasvatusta määrää mahtavasti vastaiseksi koti-elämän suunnan ja laadun maassamme, ja kotielämä taas koko kansan tulevaisuuden”, ja tämän takia ”säätyläisten kasvatukselle on kaikin voimin vakava, todellinen perustus etsittävä.”⁷¹

Tyttöjen liiallinen koulutus, eli heidän virheellinen kasvatuksensa, näyttäytyikin tekstissä vakavana uhkana jopa kansalliselle kehitykselle. Koska 1800-luvulla eli vielä

⁷⁰ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 17.6.1865, ”Yksityisten Tyttökoulu Jyväskylässä.”

⁷¹ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 17.6.1865, ”Yksityisten Tyttökoulu Jyväskylässä.”

hyvin vahvana ajatus siitä, että jokaiselle tuli antaa roolinsa mukaista opetusta, tämä osoittaa, että tytön rooliin ei kuulunut ”liiallinen” opetus. Tyttöjen opetuksen tarkoituksen nähtiin olevan ennen kaikkea yhteisöä hyödyttävä, jolloin tyttöjen koulutuksen tulikin olla tukea heidän mahdollisuuksiaan palvella perhettä ja lähipiiriä. Tyttöjen koulutuksen ei ollut tarkoitus valmistaa heitä ammattia varten, jolloin heidän opetuksensa ei saanut olla liian tietopohjaista tai aktiivista oman hyödyn ajattelua.⁷² Kirjoituksen perässä ei ole nimimerkkiä, joten tämä antaisi ymmärtää tekstin tulleen toimituksen piiristä. Tämä näkökulma ei kuitenkaan sovi yhteen toimituksen yleisemmän linjauksen kanssa molempien sukupuolien yhteisestä opetuksesta.

Opettajan persoonallisuudella oli kaikkein tärkein rooli lasten kasvatuksessa ja koulun päämäärien toteuttamisessa. Opettajan piti kyetä ylläpitämään tiukkaa kuria, mutta muodostamaan myös oppilaissa halun itsenäiseen kehittymiseen – erityisesti lapsi piti ohjata pois ”luonnon vallan alaisuudesta” kohti järkeistettyä käyttäytymistä. Luonnon vielä hallitessa lapsi tarvitsi ulkoista auktoriteettia, jota vasten tämä pystyisi kasvamaan kohti omaehtoista pidättäytymistä ja itsekasvatusta. Koulukurista puhuttaessa tarkoitettiin sekä konkreettista luokkahuoneen järjestyksen ylläpitämistä että lapsen ohjaamista pois luonnontilasta. Pelkän kurin ei kuitenkaan uskottu olevan tarpeeksi, sillä pelon kautta lapsi ei oppisi kehittämään itseään, vaan opettajien piti pystyä myös osoittamaan lempeyttä ja hyväntahtoisuutta. Tapaopetus oli myös tärkeää, ja tällä pyrittiin vaikuttamaan myös laajemmin kansaan ja yhteiskunnalliseen kehitykseen.⁷³

Kansakoulu-lehden artikkelissa ”Kasvatuksen tekijät” vuodelta 1879 todetaan, ”Jos kasvatus on ihmisen siveellisen vapauden saavuttamiseksi välttämätön, seuraa siitä lapsen oikeus saada kasvatusta samoin kuin täysiikäisten velvollisuus sitä sille antaa.” Kasvatus esitetään tässä paitsi tietoisena ohjaavana toimintana, myös lapselle kuuluvana oikeutena. Kyseessä ei ollut pelkästään aikuisten hallinnassa oleva konsepti, vaan kasvatus oli jokaiselle lapselle järjestettävä velvollisuus. Siveelliseen elämään ohjaaminen takasi lapselle parhaan mahdollisen tulevaisuuden. Artikkelin kuvaama perheen ”pienimmäksi siveelliseksi yhteiskunnaksi – jonka jäsenenä lapsi on heti synnyttyänsä – on siten kasvatuksen ensimmäinen tekijä”, jopa ”lapsen ensimmäinen kasvatuslaitos”.

⁷² Ollila 1998, 38-39.

⁷³ Launonen 2000, 135-137.

Tämän laitoksen sisällä vanhemmat, tosin erityisesti äiti, ovat lapsen ”luonnolliset kasvattajat.” Mutta vaikka kotikasvatus olikin ehdottoman tärkeä osa lapsen kasvatusta, se ei yksin riittänyt. Perheen kuuluessa ”kahteen suurempaan siveelliseen yhteiskuntaan”, valtioon ja kirkkoon, tulee näidenkin osallistua kasvatukseen. Koska ”valtio voipi edistytää totta ja oikeaa ainoastaan siinä määrässä kun - - kansalaiset itse sitä tekevät”, on valtion varmistettava kansalaisten kyky ymmärtää yhteiskunnan tarkoitus. Näin ollen yhteiskunnalla on painava syy osallistua lasten kasvatukseen ja huolehtia sen onnistumisesta.⁷⁴ Myös kirkko on tärkeä osa kasvatusta, sillä artikkeli kuvaa ihmisen korkeimmaksi päämääräksi ”jumalankaltaisuuden”, ja tätä ei voi tapahtua ilman uskontoa ja kirkon vaikutusta. ”[U]skonto on totisen siveellisyyden sisin juuri ja sentähden valtionkin sisimpänä tukeena”, ja näin ollen tärkeimpiä osia kasvatuksessa.⁷⁵

1800-luvulla termi "kasvattaja" (ruots. uppfostra = kasvattaa) erosi merkittävästi "hoitajasta" (ruots. vård = hoito, huolto): kasvattaminen yhdistettiin erityisesti ylemmissä säätyluokissa henkiseen kasvattamiseen, kun taas hoitaminen oli enemmän arjen rutiinien pyörittämistä. Esimerkiksi juuri Snellman ja Topelius puhuivat kasvatuksesta tässä merkityksessä. Naisen, ja tätä kautta siis myös tytön, sukupuoleen liittyi hyvin vahvasti käsitys siitä, että hän oli korvaamaton nimenomaan kasvattajan roolissa. Leskeksi jääneen miehen mahdollisimman pikainen uudelleen-naittaminen voi olla myös yksi tähän viittaava piirre – miehen ei oletettu edes muiden naispuolisten sukulaisten auttamana pystyvän täyttämään äidin paikkaa.⁷⁶ Mutta vaikka näin ajateltiin säätyläisperheissä, joissa lasten hoitaminen pystyttiin antamaan piikojen tehtäväksi ja äideille jäi pääasiallisesti kasvattajan rooli, alemmissa säätyluokissa tällaista selkeää jakoa hoitamisen ja kasvattamisen välillä ei välttämättä ollut mahdollista tehdä.

Kansakoulu-lehti julkaisi eräässä vuoden 1875 numerossaan artikkelin opettajasta, ”joka suuressa mitassa on nykyisemmin korottanut naisen arvoa opetustoimessa”, Gustav August Frölichistä (1811–1873). Hän oli saksalainen opettaja, joka oli keskittynyt erityisesti tyttöjen koulutukseen, ja toimi johtajana Bernin ”Einwohner-Mädchen-

⁷⁴ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.1.1879, ”Kasvatuksen tekijät.”

⁷⁵ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.2.1879, ”Kasvatuksen tekijät.”

⁷⁶ Häggman 1994, 109-110

schule” -tyttökoulussa. Nimimerkillä ”K. W.” kirjoittanut opettaja ja esikouluseminaarin johtajana toiminut Kaarle Werkko (1850–1926)⁷⁷ kuvasi Frölichin opetustyyliä erityisen sopivaksi tytöille, sillä hänen tarkoituksensa ei ollut ”ikävyttävällä koneellisella eli mekanillisella tarkkuudella koettaa lasten päähän istuttaa eli väkisin tyrkyttää erinomaisen paljon tietoja”, minkä kirjoittaja koki olevan etenkin tytöille jopa vaarallista. Artikkeliki kertoo Frölichin käyttäneen kukkavertausta eräällä luennollaan, sanoen surkuttelevansa ”sitä tyttörukkaa, jonka sydän hentoo tärvellä raitista kukkaista saadakseen tietoja sen siemen osista.” Frölich näki, että tyttöjen kohdalla tärkeintä on ”sydämen sivistyttäminen” niin, että vaikka tytöille opetettaisiin esimerkiksi kukista ja niiden eri luokista, ei se saisi viedä pois sitä, että ”kukkain lemuava haju riemastuttaa häntä sekä hän sydämessään tuntee niiden kaunista kieltä” – tyttölapset eivät siis saisi kadottaa ”vaimollisen luonnon vienoutta” liiallisen tiedon kautta.⁷⁸ Tässä näyttäytyy erityisesti tyttöihin, mutta osaltaan myös maalaisväestöön yleisemminkin liitetty ajatus siitä oppimäärästä, joka heille nähtiin tarpeellisena. Liiallinen tietomäärä voisi mahdollisesti riistää tytöltä hänen luonnollisen moraalikäsitteensä ja jättää tilalle työstä vieraantuneen lapsen, joka oli jossain luonnontilan ja sivistyksen välimaastossa.⁷⁹

Artikkelissa korostui koulutuksen lisäksi myös tyttöjen rooli kodissa. Werkon mukaan Frölich ”käsitti täysin naisen luonteen”, ja hän ”osoitti naisen oikean kodin olevan hiljaisessa perhe-elämässä.” Frölichillä oli myös ilmeisesti tapana tarkastaa kirjaston lainaluetteloita ”kasvatus-tieteellisistä syistä”, ja hän saattoi sanoa ”täysikasvaneelle” oppilaalle: ”Miten olen nähnyt, on Elise lainannut kirjoja lainakirjastosta. Alexander Dumas ei tosin anna siihen syytä, mutta sanokaat toki, parsitteko omat sukkanne?” Nämä ”sivistyneen miehen kotitekoiset vaatimukset” otettiin ilmeisesti vastaan ”terveellisellä kainoudella”. Tytöt eivät Frölichin mukaan saaneetkaan lukea liiaksi romaaneja, sillä se veisi heiltä aikaa pois kodin töistä, jotka hän kuitenkin näki tyttöjen

⁷⁷ Hirvonen 2000, 433, 879; Mäkinen, Ilkka: Werkko, Kaarle Juhana. Kansallisbiografia-verkkajulkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1997, [<http://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/6522>] Luettu 7.10.2018

⁷⁸ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 16.8.1875, ”Gustav August Frölich. Opettajan kuvaus.” K.W.

⁷⁹ Jalava 2011, 75.

velvollisuutena, ”jota koto olisi isällekin hauska ja rakas olo-paikka.”⁸⁰ Tässä lehtitekstissä näkyy erinomaisesti käsitys siitä, että tytölle tai naiselle tarpeelliseksi nähty kasvatusta oli teoreettisesti kevyempää kuin pojalle tai miehelle. Tyttöjä tuli opettaa, mutta ei liiaksi, ja pääpaino on ollut heidän kasvatuksessaan äidin ja vaimon roolia varten. Kiinnostusta oma-aloitteiseen tiedonhakuun ei pitänyt sallia tyttöjen kohdalla, sillä se ei ollut heidän rooliinsa soveliaista käytöstä.

Näkemykset kasvatuksesta vaihtelivat 1800-luvulla, ja näkemykset siitä, kenelle vastuu kasvatuksesta kuului, vaihtelivat kenties vielä enemmän. Lehtiartikkelien perusteella näyttää siltä, että vastuu kasvatuksesta kuului ensisijaisesti äideille, tai kuten Koti ja koulu -lehdessä vuonna 1864 todetaan, ”äiti on lastensa ainoa oikea ja luonnollinen kasvattaja.”⁸¹ Koulu nähtiin kuitenkin tärkeänä tukena ja olennaisena osana kasvatuksen onnistumista. Kansakoulu-lehdessä vuonna 1876 julkaistu käännös ruotsalaisen piispa Johan Michael Lindbladin kirjasta ”Kärlekens Lif” toteaaakin, kuinka ”Koulun pitää olla sekä opetus- että kasvatuslaitos - - Moni koulu on edellinen, vaan ei jälkimäinen laitos. Ja se on vakuutuksemme, että semmoiset koulut syrjähtyvät tarkoituksestansa.”⁸²

1800-luvun käsitykset kasvatuksesta olivat hyvin vaihtelevia ja laaja-alaisia. Kuten jo aiemmin esille tulleet käsityserot Snellmanin ja Cygnaeuksen välillä näyttävät, 1800-luvun kasvatuskäsitykset olivat muutoksessa, ja uusien ja vanhojen käsitysten erot tulivat hyvin esille keskustelussa kansakoululaitoksen kyvystä ja tarpeesta kasvattaa lapsia. Esimerkiksi Snellmanin perinteisemmät näkemykset kasvatuksen vastuusta korostivat sitä, ettei koululla sen paremmin kuin yhteiskunnallakaan ollut oikeutta puuttua perheen sisäisiin asioihin. Hänen mukaansa historiallinen jatkumo oli tärkeämpi indikaattori oikeanlaisesta kasvatuksesta kuin tieteelliset havainnot. Snellman näki äitien luonnostaan pystyvän kasvattamaan lapsensa oikein, ja jos esimerkiksi koulu tulisi tähän väliin, se todennäköisemmin pilaisi lapsen luontaisen kasvatuksen kuin

⁸⁰ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 16.8.1875, ”Gustav August Frölich. Opettajan kuvaus.” K.W.

⁸¹ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 12.5.1864, ”Mikä on lasten kasvatuksen merkitys?”

⁸² Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.2.1876, ”Koulu.” Piispa Joh. Mich. Lindbladin kirjasta: ”Kärlekens Lif” lyhentämällä suomentanut S. H – n; Nimimerkki viittaa suomentaja Simeon (Simo) Hirvosen (1848–1915). Hirvonen 2000, 261, 717.

auttaisi kehittämään sitä.⁸³ Snellman korosti kyllä yhteiskunnan ja valtion roolia *opetuksessa*, mutta *kasvatus* oli kotien tehtävä: "Ei koulu sentään ihmistä tee", kuten Snellman asian näki.⁸⁴ Cygnaeuksen näkemyksen mukaan yhteiskunnan taas tulisi huolehtia siitä, että kasvatus tapahtuu oikealla tavalla, ja koululaitos olikin ratkaisu valvomaan tätä. Kasvatuksen tuli olla keino kehittää yhteiskuntaa paremmaksi, ja tätä kautta yhteiskunnan tuli siis huolehtia siitä, että sen oli mahdollista kehittyä oikeaan suuntaan. Niinpä koulun tulikin kasvattaa jäseniä, jotka pystyisivät kasvattamaan omia lapsiaan oikein.⁸⁵ Lehdissä Cygnaeuksen näkemys oli voimakkaammin esillä, ja koulun ja opettajien kasvatuksellista merkitystä korostettiin tietoisesti. Keskittymällä koulun kasvatuksellisiin hyötyihin pystyttiin argumentoimaan koulun olemassaolon puolesta vahvemmin kuin käsittelemällä pelkästään opetuksellista hyötyä. Sekä ylemmistä että alemmista säädyistä löytyi ihmisiä, jotka kokivat, että opetettavien asioiden tuli olla sidoksissa niin säätyyn kuin sukupuoleenkin, eikä kansakoulun tarjoamaa suhteellisen laajaa oppimäärää nähty tarpeellisena kaikille. Nostamalla esille koulun kasvatukselliset hyödyt pystyttiinkin vetoamaan siihen, että koulu oli tarpeellinen kaikille, sillä kasvatus kuului jokaiselle säädystä ja sukupuolesta riippumatta.

2.2 Keskustelu sukupuolen vaikutuksesta opetuksen järjestämiseen

Lehtien korostaessa koulun suhdetta kasvatukseen nousi luonnollisesti esille kysymys myös siitä, miten tämä käytännössä toteutuisi. Molemmissa lehdissä käsiteltiin opetuksen käytännönjärjestelyjä ja niiden vaikutusta sekä opetuksellisiin että kasvatuksellisiin puoliin, tosin näitä käsiteltiin enemmän tuoreemmassa Kansakoulu-lehdessä. Sukupuoli nousi isoimmaksi keskustelunaiheeksi, jakautuen erityisesti muutamaan pääkohtaan: opetuksen järjestäminen sukupuolen mukaan, tarkoittaen ennen kaikkea luokkahuoneen tai koulurakennuksen jakamista sukupuolen mukaan, sekä sen vaikutusta muutaman oppiaineen, kuten käsitöiden tai liikunnan opetukseen. Sukupuoli ei juuri näyttäydy kummassakaan lehdessä puhuttaessa aineista kuten matematiikka, historia tai uskonto, mutta kuten edellisessä luvussa kasvatuksen kohdalla tuli ilmi, näitä aineita ei pidetty tytöille sopivina samassa määrin kuin pojille. Tästä huolimatta

⁸³ Ojakangas 1997, 14-17.

⁸⁴ Huovinmaa 1981, 41.

⁸⁵ Ojakangas 1997, 12-17.

opetettavia aineita käsitellessä sukupuoli ei tule juuri esille, joten tässä osiossa keskitynkään pääasiassa keskusteluihin opetuksen järjestämisestä, yhteisopetuksen ja erillisen opetuksen hyödyistä ja haitoista ja niistä esille nousevista ongelmista.

"Niinkun tietty, on kansakoulu ai'ottu sekä tytöille että pojille", kirjoitettiin *Koti ja koulu* -lehdessä vuonna 1864.⁸⁶ Tämä seikka ei siis ollut ainakaan kasvatusopillisten lehtien piirissä kyseenalainen asia: opetus kuului yhtä lailla molemmille sukupuolille. Keskustelu siitä, voiko tyttöjä ja poikia opettaa samassa luokassa vai pitääkö sukupuolet erottaa toisistaan oli kuitenkin yksi yleinen aihe kansanopetukseen liittyvässä keskustelussa. Snellmanin näkemyksen mukaan opetus piti järjestää paitsi säädyn, myös sukupuolen mukaisesti: talonpojille tuli järjestää erilaista opetusta kuin porvaristolle, ja pojille erilaista opetusta kuin tytöille. Tyttöjen ja naisten elämänpiiri kietoutui kodin ympärille, jolloin heille tarjotun opetuksen tulisi vastata tätä realiteettia. Näin ollen Snellmanin kannatti rinnakkaiskoulujärjestelmää. Cygnaeus puhui myös eroteltujen koulujen puolesta, vaikka hän olikin monissa kouluun liittyvissä asioissa eri mieltä Snellmanin kanssa. Cygnaeus painotti Snellmanin tapaan naisten vastuuta lasten kasvatuksessa, ja tämän vuoksi hän piti tyttöjen koulutusta kasvattajina erityisen tärkeänä.⁸⁷ Jyväskylän opettajaseminaarin lehtorit, jotka toimittivat sekä *Koti ja koulu* -lehteä, esittivät puolestaan usein argumentteja yhteisen opetuksen järjestämiseksi. *Koti ja koulu* -lehdessä julkaistiin useita artikkeleita, jotka käsitelivät yhteisopetuksen hyötyjä, ja *Kansakoulu*-lehdessä puolestaan painettiin lukuisia opettajankokouspöytäkirjoja, joissa asiaa käsiteltiin. Lehtien linja onkin molemmissa tapauksissa ollut enemmän tyttöjen ja poikien yhteisopetuksen puolella. Lehdissä esiintyi myös vastustavia mielipiteitä, mutta ne tulivat yleensä esille lähinnä opettajankokouspöytäkirjojen yhteydessä.

Keisarin vuonna 1859 antaman julistuksen myötä ja valtion tukemana koulujen perustaminen ja rakentaminen helpottui, mutta kyseessä oli kuitenkin edelleen suhteellisen suuri investointi. Taloudellinen puoli ja siveelliset käsitykset kamppailivat keskenään, ja lopulta esimerkiksi vuonna 1864 Sortavalassa rakennettiin kaksi koulurakennusta, tosin nimettömäksi jäävän "yksityisen miehen ansiosta". Sekä tytöille

⁸⁶ *Koti ja koulu*: sanomia lasten kasvattajille 1.10.1864, "Mikä on kansakoulu?"

⁸⁷ Jalava 2011, 79-80, 82, 84.

että pojille opetettavat aineet olivat kuitenkin pitkälti samanlaiset, poiketen ainoastaan siinä, että tytöille opetettiin "vaimoväen käsitöitä" ja yleistä kasvatusoppia, kun taas pojille niiden tilalla oli edistyneempää matematiikkaa, maanviljelyoppia ja miesten käsitöitä. Tyttökoulun yhteydessä oli myös "lapsitarha".⁸⁸ Yleisellä tasolla tyttöjen koulutuksessa painotettiin usein heille tärkeänä pidetyn lastenhoidon merkitystä, ja muiden opettavien aineiden ohella oli tärkeää, ettei "saa kansan tyttö koulut jättää oppilaitaan neuvomatta, muiden askareiden seassa, jotka nuorelle emännöitsijälle kuuluvat, myöskään miten lasten - - kanssa, meneteltävä on."⁸⁹

Eräs toinen Koti ja koulu -lehdessä vuonna 1864 ilmestynyt artikkeli vetoaa sen puolesta, että tyttöjä ja poikia opetettaisiin yhdessä. Syyksi tälle esitetään muun muassa sitä, että tyttöjen ja poikien erilaiset luonteet auttavat molempia sukupuolia kasvamaan paremmiksi ihmisiksi: Kirjoittaja näkee tyttöjen olevan alttiita ulkoisille vaikutuksille, mikä synnyttää "luonteen heikkoutta ja tahdon voimattomuutta", kun taas pojat pyrkivät kapinoimaan. Näin ollen opettamalla sekä tyttöjä että poikia yhdessä olisi mahdollista korjata näitä luonteenpiirteitä. Myös kuria on helpompi pitää yllä, "sillä poika ei tahdo arvoaan tyttöin silmissä kadottaa, eikä tyttö vetää julkista häväistystä päälleen". Syyksi mainitaan myös taloudelliset syyt, sillä jos halutaan saada kaikki lapset kouluun mutta samalla vaaditaan sukupuolten erottamista, tarvitaan myös enemmän resursseja palkata opettajia ja hankkia tiloja kouluille.⁹⁰ Näin ollen tyttöjä ja poikia ei olisi mahdollista tai järkevää opettaa erikseen, varsinkin kun opettajia oli vielä suhteellisen vähän.

Akaan kunnassa vuonna 1867 tytöt ja pojat erotettiin omiin kouluihinsa. Poikakoululle (josta puhutaan vain kouluna tai kansakouluna) löytyi paitsi valtionapua, myös niin anteliaita yksityisiä rahoittajia ja testamentin lahjoittajia, että koululla oli jopa 1250 markan vuositulot, jotka tulevien testamenttilahjoitusten myötä kasvaisivat vielä tästä lisää. Tyttökoulu puolestaan sai vain valtionapua. Tästä syystä tyttökoululle oli hankala saada tiloja tai opettajaa, ja hetken aikaa tyttöjä opetti väliaikaisesti mies. Kouluilla (oletettavasti molemmilla, asiaa ei eritellä sen tarkemmin) oli myös muita ongelmia,

⁸⁸ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 23.7.1864, "Uusi kansakoulu".

⁸⁹ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 1.10.1864, "Mikä on kansakoulu?"

⁹⁰ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 30.7.1864, "Ovatko poika- ja tyttölapset eroitettavat toisistaan kansakoulussa?"

sillä oppilaiden osallistuminen opetukseen oli "hyvin säännötöitä" ja harvat suorittivat koko koulun oppimäärän. Koulujen perustaminen oli riitaisan työn tulos, sillä kuntalaisille tuli maksettavaksi 250 markan ylläpitokustannukset (tässä jää hieman epäselväksi se, maksettiinko summaa molemmille kouluille vai ainoastaan poikakoululle). Tästä johtuen kirjoittaja epäilee, että lasten poissaolot heijastelivat vanhempien mielialaa koulua kohtaan.⁹¹ Vaikka tämä on hyvin mahdollisesti ollut eräs tekijä lasten vähäiseen osallistumismäärään, kyseessä ei kuitenkaan ollut vain Akaan koulujen ongelma: kodin työt ohittivat usein lasten koulunkäynnin tärkeysjärjestyksessä. 1800-luvun aikana käsitys kasvatustieteestä alkoi muuttua läpi Euroopan: kun lapset olivat ennen oppineet ammattiin kotona tai mestarin opissa ja esivalta huolehtinut moraalisesta ja uskonnollisesta puolesta, nyt asetelma alkoi kääntyä ympäri. Tässä murrosvaiheessa asia oli hankala niin talonpojille kuin kaupunkien käsityöläisillekin.⁹²

Oletus tyttöjen tulevasta äitiydestä ja tätä kautta lasten kasvatuksen vastuusta tuli esille myös siinä, miten tämä pyrittiin ottamaan huomioon myös heidän koulutuksessaan. Jyväskylässä pidetyssä yleiskokouksessa vuonna 1881 yhtenä keskustelunaiheena oli juuri tyttöjen valmistaminen kasvattajiksi. Kokouksessa pohdittiin sitä, tulisiko kaikissa ylemmissä kansakouluissa järjestää tytöille ”opetusta tahi yleisiä ohjeita luonnon mukaisesta lasten hoidosta.” Kokoukseen osallistunut rouva Göös esitti huolensa lasten suuresta sairastumisriskistä ja kuolleisuusmäärästä ja epäili perheiden tarvitsevan apua ”luonnonmukaisemman lasten hoidon” suhteen. Niinpä hän ehdotti, että ”- - ylemmissä kansakouluissa tyttöjä varten annettaisiin lyhyt ja terveellinen johdanto pienten lasten hoidossa.” Rouva Stenius yhtyi tähän kommenttiin todeten, kuinka ”- - on myönnetty naisen tärkeimmäksi tehtäväksi hoitaa ja kasvattaa lapsia, ei kuitenkaan ole annettu heille mitään ohjeita tämän suhteen, mikä on suurinta vääryyttä ja on välttämättömästi tässä muutos tapahtuva.”⁹³ Äidin toimiessa virallisena kasvattajana tätä asiaa ei nähty poikalapsille tarpeellisena, ja poikia ei tämän keskustelun yhteydessä mainittu kertaakaan.

⁹¹ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.1.1875, "Akaan pitäjän kansakoulu-seikka".

⁹² Klinge 1997, 138.

⁹³ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.8.1881, ”Viides yleinen kansakoulu-kokous.”

Kansakoulu-lehteen lähetettiin paljon pöytäkirjamerkintöjä opettajakokouksista ympäri Suomea, ja hyvin monessa näistä kokouksista käsiteltiin tyttöjen ja poikien erottamista luokkahuoneessa. Monet näistä kokouksista tulivat siihen tulokseen, että tyttöjen ja poikien opettaminen yhdessä on sekä hyödyllistä että käytännöllistä. Esimerkiksi Keuruulla pidetyssä opettajakokouksessa vuodelta 1875 perusteltiin yhdessä opettamista muun muassa sillä, että ”talonpoikaiset lapset aina kodissakin ovat yhdessä ja siis koulussa kyllä mukavasti ilman vaaratta voivat saada opetusta yhtä haavaa.”⁹⁴ Samankaltaisella argumentilla perusteltiin yhteisopetusta myös Oulun opettajakokouksessa vuonna 1876: ”ovathan kansan lapset aina kotonansakin yhdessä, miksikä heidät sitte koulussa pitäisi erottaa, ja mikä sen siveyden hengen heiltä koulussa riistäisi.” Samassa kokouksessa paikalla ollut pastori Lindstedt puolusti myös yhteisopetusta kommentoiden, ”Onhan Jumala luonut kaikki ihmiset toinen toisensa avuksi yhdessä asumaan, eikä ole miehiä yksin asettanut toiselle ja vaimoja toiselle maanpallon puoliskolle, miksi heidät sitte pitäisi koulussa toisistansa eroittaman.”⁹⁵

Monet opettajakokouksiin osallistuneet uskoivat, että eri sukupuolet vaikuttaisivat positiivisesti toisiinsa, ja erityisesti tyttöjen vaikutus poikiin nähtiin merkittävänä. Esimerkiksi Kokemäen kokoukseen vuonna 1877 osallistunut Kantonen totesi huomanneensa, kuinka ”- - pojat esim. ulkona ollessaan paljoa vähemmän rehkivät, jos tyttöjä on saapuvilla; siis yhdessä-olo vaikuttaa siveellisesti.” Vastaavanlaisia kommentteja esitettiin myös Ilmajoen opettajakokouksessa vuonna 1878 ja Lammin kokouksessa 1879.⁹⁶ Joissain tapauksissa tuotiin myös esille se, kuinka yhteisluokat toisivat tervehenkistä kilpailua ja pyrkimystä parempaan niin tyttöjen kuin poikienkin keskuudessa. Tämä näkökulman tuli esille muun muassa Etelä-Hämeen opettajakokouksessa vuonna 1877, kun kokoukseen osallistunut opettaja Saarinen totesi, ettei hän ainakaan ollut havainnut ”mitään siveydellisyyttä loukkaavaa haittaa poikain ja tyttöin yhdessä opettamisesta siinä iässä, kun he tavallisesti käyvät

⁹⁴ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.7.1875, ”Keuruu kansakoulu-piirin opettajakokous Kesäkuun 14 päivänä 1875.”

⁹⁵ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.11.1876, ”Oulun läänin molempain kansakoulutarkastuspiirien ensimmäinen opettaja-kokous Oulussa.”

⁹⁶ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.10.1877, ”Opettajakokous Kokemäellä.”; Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.10.1878, ”Ilmajoen piirikunnan kansakoulu-opettajain kokous.”; Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.10.1879, ”Kansakoulun opettajain piirikuntakokous Lammilla, Syyskuun 1 p:nä 1879.”

kansakoulussa, vaan että heissä pikemmin on huomattava, yhdessä ollen, halu pyrkimään siveään käytökseen.”⁹⁷ Myös jo aiemmin mainitussa Lammin kokouksessa tuli tämä asia esille: ”Sitä paitsi olisi heidän yhdessä olonsa oppimiselleki eduksi; sillä tietysti syntyisi heidän välilleen terveellinen kilpailu.”⁹⁸

Yhteisopetuksen hyötyjä perusteltiin myös konkreettisten syiden vuoksi. Tähän kuuluivat esimerkiksi taloudelliset syyt, pitkät välimatkat ja opettajien vähäinen määrä. Vehkalahden opettajankokouksessa vuodelta 1880 kommentoitiin, kuinka ”Tehtäisiin väärin, jos jompaakumpaa sukupuolta estettäisiin opetusta nauttimasta semmoisessa kunnassa, jossa kumpaakin sukupuolta varten eri kouluja ei ole.”⁹⁹ Huittisissa järjestetty kokous vuodelta 1880 ”myönsi sekakoulut kunnille kustannusten suhteen edullisemmiksi”, vaikka monet kokoukseen osallistuneet arvelivat sekakoulujen vaativan opettajilta enemmän vaivannäköä siveellisyyden ylläpitämisen suhteen. Kokoukseen osallistunut Kantonen, joka tosin periaatteessa oli eroteltujen koulujen puolella (”Eri koulut kummallekin sukupuolelle ovat ehdottomastikin paremmat sekä opettajille että oppilaille”) toi esille sen, kuinka tyypillisesti kunnissa rakennetaan erotellut koulut lähelle toisiaan keskusta-alueelle, jolloin köyhät ja kauempana asuvat ihmiset eivät voi lähettää lapsiaan kouluun. Näin ollen hän näki parempana sen, että ”kun koulut olisivat hajalla, niin olisi useampi koulun läheisyydessä ja voisi suurempi määrä köyhää kansaakin käyttää koulua hyväkseen.”. Lopulta kokous tulikin siihen lopputulokseen, että ”että hajallaan olevista sekakouluista on kansalle suurempi hyöty kun yhdessä olevista erityiskouluista.”¹⁰⁰ Oulun vuoden 1876 opettajankokouksessa tuotiin myös esille opettajien palkkauksen ongelma, ja erityisesti harvaan asutuille paikkakunnille toivottiin yhteiskouluja, kun ”opettajain puute ja niiden palkkaaminen useinki tuottaa voittamattomia esteitä.”¹⁰¹

⁹⁷ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.1.1877, ”Pöytäkirja Etelä-Hämeen tarkastuspiirikunnan kansakoulun-opettajankokouksessa, piirikunnan tarkastajan rovasti J. W. Boisman’in luona Hämeenlinnan kaupungissa 3 p. Tammikuuta 1877.”

⁹⁸ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.10.1879, ”Kansakoulun opettajain piirikuntakokous Lammilla, Syyskuun 1 p:nä 1879.”

⁹⁹ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.1.1881, ”Kansakoulukokous Vehkalahden kansakoulussa Elokuun 27 p. 1880.” J. Nylenius.

¹⁰⁰ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.11.1880, ”Kansakoulun opettajain piirikunnan kokous Huittisten kansakoulussa kesäkuun 17 p. 1880.”

¹⁰¹ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.11.1876, ”Oulun läänin molempain kansakoulutarkastuspiirien ensimmäinen opettaja-kokous Oulussa”

Yhteisopetuksen käytännölliset puolet tulivat esiin myös siinä, miten opettajan työ helpottuisi vähäisempien eroteltujen osastojen myötä. Esimerkiksi Ilmajoella oltiin tultu tällaisiin lopputuloksiin, kun opetus oli järjestetty vuonna 1877 kahteen osastoon niin, että pidemmälle ehtineet oppilaat olivat miesopettajan opetettavina ja nuoremmat naisopettajalla huolimatta oppilaan sukupuolesta. Tämä jako oli mahdollistanut sen, että ”kaikissa aineissa oli paljo suurempi kurssi voitu lukea, kun oli vähempi osastoja.”¹⁰² ”Oppilasten edistykseen katsoen olisi vaan yhdistyksessä suuri hyöty, koska siten saisi opettaa vähempää osasto-lukua ja siis käyttää pidemmän ajan samoin lasten opettamiseen”, todettiin myös Tyrvään ja Karkun yhteisessä opettajakokouksessa vuodelta 1878.¹⁰³ Myös Lammin opettajakokouksessa vuodelta 1879 pohdittiin yhteisopetusta ja osastojen määrää, ja muun muassa opettaja Lindgren kommentoi, ”Jos tyttöin ja poikain sekaisin-olosta kasvatus-opillisessa suhteessa jotain haittaa olisikin, voittaa sen kuitenkin se etu, että koulu siten tulee toimeen vähä-lukuisemmilla osastoilla.”¹⁰⁴ Tässä näkyy kansakoululaitoksen alkuaikoihin liittyvät käytännölliset ongelmat, kun opettaja on valmis tässä vaiheessa jättämään pelkäämänsä mahdolliset kasvatukselliset ongelmat toiselle sijalle mahdollistaakseen sen, että lapsia on ylipäänsä mahdollista opettaa edes jossakin määrin.

Luonnollisesti edellisiin pointteihin esitettiin myös vasta-argumentteja, tosin yleisesti ottaen Kansakoulu-lehteen lähetettyjen kokouspöytäkirjojen perusteella näyttää siltä, että yhteisopetuksen vastustajia oli vähemmän kuin sen puoltajia. Tyttöjen ja poikien yhdessä opettamista kuitenkin vastustettiin, erityisesti kasvatuksen nimissä. Tammelan opettajakokouksessa vuonna 1879 todettiin, kuinka on ”mahdotointa olevan yhden opettajan samalla ajalla eri sukupuolia niin johtaa ja opettaa, ett’ei joko toisen tahi toisen sukupuolen eri luonteisuudet ja sielun lahjain edistyminen tulisi häirityksi ja sorretuksi.”¹⁰⁵ Aikaisemmin mainitussa Oulun opettajakokouksessa 1876 tuli myös esiin vastustavia ääniä, kun opettaja Slotsbergin mukaan poikien ja tyttöjen vaatima

¹⁰² Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.10.1878, ”Ilmajoen piirikunnan kansakoulu-opettajain kokous.”

¹⁰³ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.6.1878, ”Pöytäkirja Tyrvään ja Karkun tarkastus-piirikunnan kansakoulu-opettajakokouksessa Suoniemen kansakoululla Kesäkuun 7 päivänä 1878.” A. A. Grönbloom.

¹⁰⁴ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.10.1879, ”Kansakoulun opettajain piirikuntakokous Lammilla, Syyskuun 1 p:nä 1879.”

¹⁰⁵ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.5.1875, ”Opettajakokous Tammelassa.”

erilainen kasvatus olisi ristiriidassa keskenään, eikä heitä näin ollen olisi mahdollista opettaa yhdessä.¹⁰⁶ Kokemäen opettajankokouksessa vuodelta 1877 oltiin yleisesti ottaen sitä mieltä, että tyttöjen ja poikien yhdistämisestä ei olisi suoranaista siveellistä haittaa ja se olisi käytännöllisin vaihtoehto, mutta kokoukseen osallistunut Eklund toi esille mielipiteensä siitä, että miesopettaja ei pystyisi vaikuttamaan tyttöjen luonteeseen ”niinkuin tulisi”, jolloin tytöt tarvitsisivat naisopettajan.¹⁰⁷ Myös Hämeenlinnassa pidetyssä kokouksessa vuodelta 1877 tuli esille kasvatuksellinen näkökulma siinä, että vaikka opettaja Saarinen ei suorastaan nähnyt vikaa yhteisopetuksessa ”tietopuolisten aineitten opettamisessa”, hän toi kuitenkin esiin, kuinka ”harjoituksissa ja erityisissä kasvatussuhteissa parempi olla kummallakin sukupuolella omaa sukuluonnetta vastaava kasvattaja.”¹⁰⁸ Tyrvään ja Karkun vuoden 1878 kokoukseen osallistunut opettaja Hirsjärvi toi myös esille, kuinka ”Kansakoulun tarkoitus on kasvattaa tytöistä naisia ja poista miehiä. Tarkoituksen perille päästään parhain, jos tyttöjä opettaa nainen ja poikia mies.” Hän tosin, kuten kokous yleisesti ottaen, oli kuitenkin sitä mieltä, että lasten yhdistämisestä ei seuraisi siveellisiä tai opetuksellisia haittoja.¹⁰⁹

Myös jo aiemmin käsitellyssä Ilmajoen opettajankokouksessa kokouksessa vuodelta 1878 tuotiin esille mahdollisia ongelmia kasvatuksen suhteen, mutta esille nousi myös ajatus siitä, että kunnolliset isät voisivat kasvattaa ”yhtä hyviä tyttäriä kun äitinki”¹¹⁰ Vastaava ajatus oli noussut lyhyesti esille myös edellä käsitellyssä Hämeenlinnan kokouksessa, jossa ”Puheenjohtaja, omaan kokemukseensa nojaten, päätti toisinaan pidettävän hyödyllisenäkin tyttökoululle mies-opettajan opetuksen.”¹¹¹ Tämä on suhteellisen radikaali ajatus aikakaudelle, jolla äiti nähtiin pääasiallisena kasvattajana ja miehen vaikutusta pidettiin tyttölapselle yleisesti ottaen, jos ei suorastaan haitallisena,

¹⁰⁶ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.11.1876, ”Oulun läänin molempain kansakoulutarkastuspiirien ensimmäinen opettaja-kokous Oulussa.”

¹⁰⁷ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.10.1877, ”Opettajakokous Kokemäellä.”

¹⁰⁸ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.1.1877 ”Pöytäkirja Etelä-Hämeen tarkastuspiirikunnan kansakoulun-opettajankokouksessa, piirikunnan tarkastajan rovasti J. W. Boisman’in luona Hämeenlinnan kaupungissa 3 p. Tammikuuta 1877.”

¹⁰⁹ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.6.1878, ”Pöytäkirja Tyrvään ja Karkun tarkastuspiirikunnan kansakoulu-opettajankokouksessa Suoniemen kansakoululla Kesäkuun 7 päivänä 1878.”

¹¹⁰ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.10.1878, ”Ilmajoen piirikunnan kansakoulu-opettajain kokous.”

¹¹¹ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.1.1877 ”Pöytäkirja Etelä-Hämeen tarkastuspiirikunnan kansakoulun-opettajankokouksessa, piirikunnan tarkastajan rovasti J. W. Boisman’in luona Hämeenlinnan kaupungissa 3 p. Tammikuuta 1877.”

niin ainakin hyödyttömänä. Nämä ajatukset olivat toki vähemmistössä, mutta on kiinnostavaa, että ne kuitenkin tuotiin esille.

Yhteisopetus nähtiin hankalaksi myös erityisesti kahden aineen, käsitöiden ja liikunnan, takia. Käsitöiden opetus aiheutti erityisen paljon keskustelua opettajankokouksien pohtiessa yhteisopetuksen hyviä ja huonoja puolia, ja käsityöt tulivatkin esille lähes jokaisessa jo edellä käsitellyssä kokouksessa. Tammelan kokous vuodelta 1875 totesi, kuinka yhteisopetuksen tapahtuessa ”Käsitöitten opetuksessa olisi turvatta sivullisten apuun.”¹¹² Kivennavan vuoden 1876 opettajankokouksen yhtenä käsitelyaiheena oli se, miten käsitöiden opetus tulisi järjestää pojille naisopettajien ylläpitämissä kouluissa, ja pitäisikö pojille palkata erikseen käsityön opettaja vai opetetaanko sekä pojille että tytöille samankaltaisia käsitöitä. Kokous tuli siihen lopputulokseen, että pojille tulisi löytää ulkopuolinen käsityönopettaja, sillä naisopettaja ei ”parhaimmallakaan tahdolla voi poikalapsille opettaa” käsitöitä samalla tavalla kuin mies. Toisaalta käsitöiden opetus nähtiin niin tärkeänä, että vaikka tällaista ulkoista opettajaa ei löytyisi ”niin voisi silloin opettajatarhin koittaa parastansa poikain käsitöiden johtamisessa.”¹¹³ Myös Hämeenlinnassa 1877, Lammilla 1879 ja Vehkalahdella koettiin, että käsitöitä pitäisi opettaa erikseen.¹¹⁴ Oulun vuoden 1876 kokouksessa tuotiin esille sekä käsitöiden että liikunnan hankaluus. Liikunnan kohdalla tuotiin esille mahdollisuus opettaa sitä molemmille sukupuolille yhtä aikaa Ruotsin mallin mukaisesti. Tästä kokous ei kuitenkaan tehnyt mitään erillisiä päätöksiä.¹¹⁵

Tyttöjen ja poikien opetuksen erot keskittyivät loppujen lopuksi muutamaaan erityispiirteeseen. Molemmille opetettiin hyvin paljon samoja oppiaineita, tosin tytöille kenties kevyempinä versioina, mutta erot keskittyivät ennen kaikkea sukupuolirooleihin ja kysymykseen siitä, millaisina nämä roolit nähtiin suhteessa toisiinsa. Suurimmat

¹¹² Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.5.1875, ”Opettajakokous Tammelassa.”

¹¹³ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.8.1876, ”Kansakoulun-opettajain kokous Kivennavan kansakoulun huoneissa 29 p. Helmik. 1876.”

¹¹⁴ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.1.1877 ”Pöytäkirja Etelä-Hämeen tarkastuspiirikunnan kansakoulun-opettajankokouksessa, piirikunnan tarkastajan rovasti J. W. Boisman’in luona Hämeenlinnan kaupungissa 3 p. Tammikuuta 1877.”; Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.10.1879, ”Kansakoulun opettajain piirikuntakokous Lammilla, Syyskuun 1 p:nä 1879.”; Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.1.1881, ”Kansakoulukokous Vehkalahden kansakoulussa Elokuun 27 p. 1880.”

¹¹⁵ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.11.1876, ”Oulun läänin molempain kansakoulutarkastuspiirien ensimmäinen opettaja-kokous Oulussa.”

kiistakysymykset eivät nousseet siitä, pitäisikö molempia sukupuolia opettaa, vaan siitä, voidaanko tyttöjä ja poikia opettaa samoissa tiloissa ja saman opettajan johdolla. Pääasiassa lehdissä esille tulleet mielipiteet puolsivat sekaopetusta. Vaikka esimerkiksi monissa Kansakoulu-lehteen lähetetyissä opettajankokousoyötkirjoissa tuli esille vastustavia argumentteja, suurin osa kokouksista tuli kuitenkin lopulta siihen tulokseen, että sekakoulut olisivat paras ratkaisu niin käytännöllisten ongelmien kuin kasvatuksellistenkin puolien suhteen. Tärkeinä pidetyistä kasvatuksellisista tai siveellisistä kysymyksistä oltiin usein myös valmiita joustamaan sen eteen, että mahdollisimman monet lapset saivat edes jonkinasteista koulutusta. Monet olivat myös aidosti sitä mieltä, että yhteisopetus oli molemmille sukupuolille paras vaihtoehto kasvatukselliselta kannalta. Vaikka opettajilla olikin pyrkimys parhaaseen mahdolliseen opetukseen myös pedagogisella tasolla, kansakoulun alkuaikoina tärkeimpänä pidettiin kuitenkin sitä, että koululaitos saataisiin toimimaan käytännön tasolla. Molempien sukupuolien opettaminen nähtiin silti tärkeänä ja siitä pyrittiin pitämään kiinni.

3 OPETTAJAN SUKUPUOLEN MERKITYS

3.1 Opettajankoulutuksen sukupuolittuneet erot

Huoli opettajien pätevydestä ja määrästä alkoi kasvaa 1800-luvun alkupuolella. Ylimpien säätyjen ja kaupungissa asuvien porvari-lasten alkuopetusta hoitivat kotiopettajat ja mamsellikoulut, tai erityisesti tytöille suunnatut pensionaattikoulut¹¹⁶, mutta maaseudulla kansan tuli joko itse huolehtia siitä, että lapset oppivat luku- ja kirjoitustaitoa, tai laittaa lapset lukkarin- tai pitäjänkouluun. Professori Jacob Tengström ehdotti jo vuonna 1804 ylioppilaiden kouluttamista koulumestareiksi, ja lukkarit saivat myös Snellmanilta kritiikkiä vuosisadan puolivälin vaihteilla. Opettajan rooli nähtiin edelleen vain välivaiheena parempia ammatteja kohti, eikä tämä näkemys muuttunut ennen Jyväskylään vuonna 1863 perustetun opettajaseminaarin luomaa pysyvyyttä ja vakautta ammattiin. Valtio määräsi opettajaseminaarin suorittamisen pakolliseksi ehdoksi opettajanpätevyydelle kuitenkin vasta 1880-luvulla.¹¹⁷

Jo aiemmissa luvuissa esille tullut kritiikki Cygnaeuksen kansakoulusuunnitelmia kohtaan kohdistui myös hänen ehdotukseensa opettajankoulutuksesta. Cygnaeuksen opettajankoulutussuunnitelmaa kritisoitiin liian yksityiskohtaiseksi ja autoritaariseksi, sillä Cygnaeuksen vaatimukset opettajille käsittivät hyvin laajan alan eri taitoja ja luonteenpiirteitä, joita kriitikot eivät uskoneet mahtuvan yhteen henkilöön. Cygnaeus halusi opettajien olevan monipuolisesti oppineita, nuhteettomia ja esikuvallisia.¹¹⁸ Näihin kriitikoihin kuului myös opettajaseminaarin lehtoreita, joista erityisesti miesopettajat suhtautuivat negatiivisesti Cygnaeukseen. He jättivätkin vuonna 1864 lausunnon, jossa arvosteltiin erityisesti kaksoisseminaria ja sisäoppilaitosjärjestelmää, työpäivien pituutta ja lomien lyhyyttä, jopa Cygnaeuksen johtamistapaa. Nestor Järvinen, joka oli myös *Koti ja koulu* -lehden toiminnassa, oli opettajista kriittisin Cygnaeusta kohtaan.¹¹⁹

¹¹⁶ Ollila 1998, 33.

¹¹⁷ Rantala 2011, 266.

¹¹⁸ Jalava 2011, 87.

¹¹⁹ Nurmi 1995, 26-28.

Vaatimukset opettajia kohtaan pysyivät kriitikkistä huolimatta korkeina, ja tämä näkyi esimerkiksi Kansakoulu-lehdessä vuonna 1878 julkaistussa hakuilmoituksessa opettajaseminaariin. Tässä ilmoituksessa listattiin useita vaatimuksia, joita hakijoilta edellytettiin jo ennen opintoihin hakemista. Näitä olivat muun muassa ”hyvä kristillisyyden oppi”, ”taitavuus äidinkielen lukemisessa - - sekä kirjallisesti että suullisestikin kertoa luetun aineen sisällys”, ”taito selvälukuisella käsi-alalla kirjoittaa äidinkieltä - - jokseenkin virheettömästi”, ”jommoinenkin tottumus käyttää luvunlaskennon neljää laskutapaa kokonaisilla luvuilla ja tavallisilla murtoluvuilla”, ja viimeiseksi, ”hyvä korva, jollei suurempi oppi ja erinomaiset luonnonlahjat anna aihetta hakijalta muuten odottaa etevämpätä kykyä opettajatoimeen.”¹²⁰

Seminaarien miesopiskelijat tulivat yleensä alemmista sosiaaliryhmistä, kuten viljelijäväestöstä, ja naisten osalta säätyläis- ja virkamieskodeista. Miesopettajat olivat usein talonpoikien nuorempia lapsia, jotka joutuivat etsimään toimeentulonsa muualta vanhimman veljen periessä talon. Naisille puolestaan opettajanvirka oli yksi harvoja ammatteja, jotka nähtiin heille soveliaina. Tämä tarkoitti sosiaalisen aseman muutosta säätyläisnaisille, mutta toisaalta myös vapautta kodin piiristä ja miehen holhouksesta.¹²¹ Cygnaeuksen mielestä naiset soveltuivat myös erityisen hyvin opettajiksi, sillä tämä virka toimi ikään kuin luonnollisena jatkona naisten kotona tekemälle kasvatustyölle. Naisopettajiksi soveltuivat parhaiten ylempien säätyjen naimattomat naiset, jotka pääsisivät näin toteuttamaan naisille tärkeäksi nähdyn äidin roolin kutsumustaan, tai leskeksi jääneet naiset. Opettajaksi hakeutuminen oli myös naisten kohdalla mahdollista ainoastaan säätyläisnaisille kansakoulun alkuaikoina, sillä vaikka naisille tarjottu koulutus ei ollutkaan ammattiin valmistavaa, se antoi heille mahdollisuuden hakea paikkoja eri virastojen alimmilta tasoilta.¹²² Alempien sosiaaliryhmien naisilla ei tällaisia mahdollisuuksia juuri ollut ennen kansakoululaitoksen vakiintumista. Miesopettajiksi Cygnaeuksen mukaan soveltuivat parhaiten talonpoikaistoon kuuluvat, sotilaskoulutusta saaneet henkilöt.¹²³

¹²⁰ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.3.1878, ”Kotomaalta.”

¹²¹ Rantala 2011, 266-268.

¹²² Ollila 1998, 36.

¹²³ Jalava 2011, 84; Ollila 1998, 43; Halila 1963, 13.

Edellisissä luvuissa esille nousseet käsitykset siitä, että äiti oli lapsille erityisen tärkeä kasvatukselliselta kannalta, mutta myös eri sukupuolten tarve erilaiseen kasvatukseen ja esimerkkeihin näkyi myös opettajankoulutuksessa. Naisopettajien tarvetta perusteltiin juuri naiseuteen liitetyn äitiyden kautta, ja heidän roolinsa erityisesti pienten lasten ja tyttöjen kasvatuksen kohdalla korostui lehtiteksteissä. Miesopettaja näyttäytyi itsestäänselvyytenä, mutta heidän rooliaan kyseenalaistettiin samoissa asioissa, joissa naisopettajaa korostettiin, erityisesti miesopettajan kykyä tyttöjen kasvatuksessa.

Jyväskylän opettajankoulutus näyttäytyi lehdissä alusta lähtien suhteellisen samankaltaista mies- ja naisopettajille. Koti ja koulu -lehti esitteli opettajaseminaarin toimintaa ja opetettavia aineita vuonna 1864 kertoen yksityiskohtaisesti, kuinka asiat tehdään "miespuolella", jonka perässä seurasi kommentti "naispuolella on ollut sama opetusmeno". Näistä aineista uskonto, luvunlasku, luonnontieteet, historia, maantieto ja laulu opetettiin lehden mukaan samankaltaisesti, kun taas esimerkiksi äidinkielessä naisilla käytettiin eri kirjoja kuin miehillä, naisille ei opetettu ollenkaan mittausoppia ja fysiikasta ainoastaan valo-oppia, ja ruotsin kieltä opetettiin miehille "aivan teollisesti" ja naisille "opetus on ollut aivan tieteellinen".¹²⁴ Ruotsin kielen kohdalla oppilaiden sääty-ero näkyikin juuri siinä, että naisopiskelijoista suurin osa oli säätyläistöä ja oli tämän vuoksi joko ruotsinkielistä tai saanut oppia kielestä säätyyn kuuluvana asiana, kun taas miehet olivat talonpoikaisperheistä ja puhuivat suomea. Tämä aiheutti naisten kohdalla sen muutoksen, että vuoden 1866 kevätlukukaudeksi ruotsin opiskelu muutettiin heidän osaltaan saksan opiskeluksi.¹²⁵ Opetus on kuitenkin todennäköisesti ollut naisilla vähemmän teoreettista kuin miehillä kun otetaan huomioon se, mitä tyttöjen koulutukselta toivottiin. Tyttöjen vastuulle jäävä perhe-elämä ja kodin hoitaminen eivät vaatineet kovin laajaa teoretietoa, jolloin naisopettajien tarve osata näitä aloja ei myöskään ollut kovin suuri.

Samassa artikkelissa kirjoitettiin myös seminaarin opetushenkilökunnasta. Opettajaseminaarilla oli lehden sanoin "8 väliaikaista opettajaa, joista 6 ovat yhteiset molemmalle osastolle", ja näiden lisäksi "naispuolella on eri johtajatar ja 3 opettajatarta". Miehille oli oma käsitöiden opettajansa, ja puutarhan hoitoa opetti

¹²⁴ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 9.7.1864, "Kansakoulun Opettaja-seminari Jyväskylässä".

¹²⁵ Nurmi 1995, 33, 37.

"puutarhan mestari". Näiden opettajien ei uskottu riittävän pitkäksi aikaa oppilaiden määrän lisääntyessä – "jonkavuoksi molemmat seminarit aikansa epäilemättä tulevat tarvitsemaan omat opettajakuntansa, siinä mitassa kun opetus seminarien monista oppiaineista on annettava."¹²⁶ Esimerkiksi vuoden 1864 kesällä, kun seminaari oli ollut vasta noin vuoden toiminnassa, kouluun oli hakenut 60 henkilöä, 42 miestä ja 18 naista. Vaikka kaikki 60 eivät päässeet sisälle, oli kiinnostus koulutusta kohtaan kuitenkin yllättävän laajaa.¹²⁷ Seminaarin ensimmäisinä johtajina toimivat Uno Cygnaeus ja Fanny John, joista Cygnaeus toimi koko seminaarin johtajana ja John huolehti erityisesti naispuolen asioista.¹²⁸

Huolimatta siitä, että opettajankoulutus oli suhteellisen samankaltaista sekä mies- että naispuolella, eroja silti löytyi monelta osa-alueelta. Opetettavat oppiaineet saattoivat olla samankaltaisia, mutta naisopettajien opetus oli teoreettisesti kevyempää. Naisopettajien koulutuksessa painotettiin paljon myös seurustelutaitoja sekä kotitalouden ylläpitoa. Miehillä puolestaan tarjottiin niin tieteellistä opetusta yliopistotasolla kuin ammatillistakin koulutusta, kuten maanviljelyä. Jyväskylässä opettajia koulutettiin erityisesti yläkansakoulua varten, mutta osittain heitä päätyi myös alakansakouluihin – ja nämä opettajat olivat varsin usein naisia. Naiset nähtiin soveliaampina opettamaan pieniä lapsia, ja tätä silmällä pitäen naisopettajien koulutukseen kuului vuoteen 1900 asti pikkulasten kasvatusta seminaariin kuuluvassa lastentarhassa ja -seimessä.¹²⁹

Seminaari oli hyvin sisäoppilaitosmainen, ja vaikka osa opiskelijoista olikin niin sanottuja ulko-oppilaita, opiskelijat pääsääntöisesti asuivat seminaarin alueella. Asumusjärjestelyt oli luonnollisesti erotettu miesten ja naisten kesken, ja mies- ja naisasukkailta odotettiin eri asioita asumisensa suhteen. Miesopiskelijoiden esimerkiksi odotettiin hoitavan asumustensa lämmittämisen, käytännössä puiden hakkuun ja kannon, itse. Naisseminaarin puolella rengit hoitivat sekä puiden hakkuun että veden kantamisen. Toisaalta naisoppilailta kuitenkin edellytettiin työskentelyä lastentarhassa,

¹²⁶ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 9.7.1864, "Kansakoulun Opettaja-seminari Jyväskylässä".

¹²⁷ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 16.7.1864, "Uutisia."

¹²⁸ Valtonen 2009, 27.

¹²⁹ Valtonen 2009, 20, 44.

joka puuttui miesoppilailta täysin.¹³⁰ Miesopiskelijat myös kapinoivat naisopiskelijoita enemmän seminaarin jyrkkiä sääntöjä vastaan. Miehet saivat näistä rangaistuksia, mutta tietynlainen kapinointi ja kurittomuus hyväksyttiin ja nähtiin jopa asiaan kuuluvaksi, kun taas naisopiskelijoilta sitä ei sallittu ollenkaan.¹³¹

Sääty-ero näkyi opiskelijoiden sukupuolissa, kun "oppilaisten luku on tänä vuotena ollut miespuolella 25, jopa melkeen kaikki talonpoikaisesta säädystä, ja naispuolella 15, jotka kaikki, paitsi yksi, ovat herrassäädystä. Syy tähän on se, ett'ei talonpoikasia neitosia vielä ole sitä enempi tänne itseänsä hakeneet."¹³² Tämä on ainoa käyttämissäni lehdissä esiin tullut kommentti säätyeroista, sillä vaikka myöhemmissä lehdissä käytiinkin läpi seminaarin oppilasmääriä, koulutukseen hakeneita ja sieltä valmistuneita ja mahdollisesti myös viran saaneita henkilöitä, heidän taustojaan ei enää mainita. Tämän tekstin valossa opettajanvirka näyttäytyy kuitenkin sovelialta paitsi naisille, myös alempisäätyisille naisille: syynä talonpoikaisnaisten vähäiseen määrään ei ole se, että heitä ei olisi haluttu tai suvaittu, vaan se, että he eivät ole hakeutuneet koulutukseen. Alempien säätyjen tytoilla ei kuitenkaan ollut samankaltaisia mahdollisuuksia hakea koulutukseen, sillä hakijoilta vaadittiin suhteellisen laajaa tietopohjaa ennen heidän hyväksymistään. Negatiivisia ennakoasenteita oli myös olemassa, ja sääty-eron luoma sosiaalinen paine on luultavasti ollut tämänkaltaista kouluttautumista vastaan. 1800-luvulla eli vielä osin pelko kansakoulun tarjoavan "liiallista" koulutusta, joka tuottaisi "herroja", ja talonpoika saattoi uskoa lapsensa pärjäävän vähemmälläkin opetuksella kuin mitä kansakoulu tarjosi.¹³³ Patriarkaaliseen sääty-yhteiskuntaan kuului myös säätyrajojen ylläpitäminen ja erottaminen toisistaan, ja koska akateemisempi koulutus oli kuulunut pitkään vain ylemmille säädyille, sen ei edes oletettu kuuluvan muille säädyille näin varhaisessa vaiheessa.¹³⁴

Talonpoikaissäädyn mahdollisuudet koulutukseen olivat pienemmät kuin ylemmän säädyn, eikä sitä näin ollen pidetty järkevänä tai tarpeellisena. Tähän kuitenkin alkoi tulla muutosta 1800-luvun aikana, kun esimerkiksi vuonna 1864 tulleen lakimuutoksen

¹³⁰ Valtonen 2009, 27, 73.

¹³¹ Ollila, 1998, 73.

¹³² Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 23.07.1864, "Kansakoulun Opettaja-seminari Jyväskylässä".

¹³³ Laine & Laine 2010, 263.

¹³⁴ Kekkonen 2002, 183.

myötä 25-vuotta täyttäneet naimattomat naiset tunnustettiin täysivaltaisiksi, jolloin heidän mahdollisuutensa siirtyä työelämään paranivat. Vuoden 1879 elinkeinojen vapautus lisäsi näitä mahdollisuuksia entisestään.¹³⁵ Muutoksessa olevan yhteiskunnan käsitykset naisten palkkatyöstä alkoivat myös muuttua, ja lisääntyvä työvoiman tarve pakotti naisille hyväksyttävien roolien laajentuvan myös kodin ulkopuolelle. Naiseutta määritteli edelleen äitiyden käsite, mutta sen ei tarvinnut olla enää ainoastaan naisen omien lapsien äitiyteen liittyvää, vaan se laajeni niin kutsutuksi yhteiskunnalliseksi äitiydeksi. Naisille soveliaiksi ammateiksi muodostuivat kaikki sellaiset toimet, joissa tällaista yhteiskunnallisen äitiyden roolia oli mahdollista harjoittaa, kuten sairaanhoitaja tai opettaja. Tätä kautta myös yhteiskunta saatettiin nähdä laajentuneena kotina, josta nainen huolehti. Tätä kautta nainen kykeni toimimaan hänelle määriteltyjen rajojen sisällä.¹³⁶

Seminaarin opiskelijamäärät kasvoivat 1870-luvulle tultaessa, ja mies- ja naisopiskelijoiden määrät pysyivät suhteellisen lähellä toisiaan. Esimerkiksi vuonna 1875 Kansakoulu-lehti julkaisi kertomuksen seminaarin loppukokeista ja valmistuvista opiskelijoista, mutta kävi myös läpi opiskelijoiden määrät luokittain. Miesopiskelijoita oli kaikilla luokilla yhteensä 93 ja naisopiskelijoita 91. Seminaariin oli myös hakenut seuraavaksi vuodeksi naisia 47, joista sisään pääsi 41, ja miehiä 54, joista sisään pääsi 50.¹³⁷ Vuonna 1879 miesopiskelijoita oli 100, naisopiskelijoita 121.¹³⁸ Vuonna 1878 Kansakoulu-lehti teki myös laajan tilastoinnin koko maan kansakouluista sekä niiden oppilas- ja opettajamääristä. Tämän tilaston mukaan opettajia olisi koko maassa ”yhteensä 1,177 henkeä, niistä 867 opettajaa ja 310 opettajatarta.” Näistä opettajista vain 210 oli opiskellut seminaarissa.¹³⁹ Koko maan kattavalla tasolla naisopettaja oli siis vielä suhteellisen harvinainen tapaus, mutta seminaarin sisällä sukupuolijakauma näyttää pysyneen suhteellisen tasaisena.

¹³⁵ Kokko 2004, 11.

¹³⁶ Annola 2011, 16.

¹³⁷ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.7.1875, ”Vuositutkinnot Jyväskylän seminarissa.”

¹³⁸ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.3.1879, ”Jyväskylän seminarin oppilaat Jouluk. 20 p. 1879.”

¹³⁹ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 16.12.1878, ”Kansan opetuksen yleinen tila Suomessa.”

Opettajankoulutus näyttää erityisesti alkuperäislehtien artikkelien valossa melko tasa-arvoiselta. Huolimatta yleisten yhteiskunnallisten arvojen ja normien käsityksistä naisille ja miehille soveliaina asioina, opettajankoulutus tarjosi molemmille sukupuolille samankaltaiset oppiaineet. Seminaari ei ollut kuitenkaan muusta yhteisöstä irrallaan, ja niinpä sukupuoliero näkyy myös monin tavoin: sisäoppilaitoksen asumusjärjestelyt olivat sukupuolesta riippuen erilaiset, naisopiskelijoilta odotettu pikkulasten hoito korosti äitiyden merkitystä naisen elämässä ja näin ollen puuttui miehiltä kokonaan, ja miesopiskelijoille tarjottiin hieman kattavampi koulutus tiettyjen aineiden osalta. Vaikka Suomen kaikista opettajista naisopettajia oli huomattavasti vähemmän, seminaarin sisällä tämä ero ei ollut suuri ja sukupuolimäärät vaihtelivat vuodesta toiseen.

3.2 Opettajan sukupuolen vaikutus ammatinharjoittamiseen

”Meidän kansakoulutoimellamme on heti sen perustamisesta alkaen ollut se suuri onni, että naisillekin suotiin oikeus opetustoimeen. Olisipa tuo todellaan suuri vääryys, jos nainen, joka hamasta maailman alusta on määrätty lasten kasvattajaksi, sysättäisiin pois opetustoimesta. Monesti on yleisissä kansakoulukokouksissa tunnustettu täydellä syyllä, että naisen vaikuttava kasvatus-voima on paljoka suurempi pienoisiin, vasta-opetettaviin lapsiin kuin miehen.”¹⁴⁰

1800-luvulla naisten piti usein perustella kodin ulkopuoliseen ammattiin hakeutumista eräänlaisena kutsumuksena. Kun miehille opettajuus oli vain yksi ammattivaihtoehto, naisille se oli aivan uusi tilanne. Irtautuminen perhe-elämästä ja naisen ”paikasta” piti esittää jonakin korkeampana toimintana, jotta nainen pystyi hyväksyttävällä tavalla selittämään tämän normin rikkomisen. Kun nainen meni naimisiin, hänen oletettiin keskittyvän perheeseen ja jättäytyvän pois virastaan, joten mikäli nainen halusi jatkaa ammatissaan, hänen piti jäädä käytännössä naimattomaksi. Usein kutsumus saattoi

¹⁴⁰ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 16.8.1875, ”Gustav August Frölich. Opettajan kuvaus.” K.W.

sisältää itsessään käsityksen naimattomuudesta, koska yhden kutsumuksen valittua vaihto toiseen nähtiin jopa kyseenalaisena. Toisaalta osalle palkkatyö silti vain välivaihe ennen avioliittoa, eikä opettajan viran välttämättä tarvinnut olla suuri elinikäinen kutsumus.¹⁴¹ 1800-luvulla alkanut luontaistalouden hiipuminen ja rahatalouden voimistuminen sai aikaan sen, että monet säätyläismiehet menivät naimisiin porvarisnaisten kanssa, usein mahdollistaakseen säätyläisille tärkeäksi koetun elämänlaadun ylläpitämisen. Näin ollen säätyläisnaisten avioitumismahdollisuudet heikkenivät, sillä heiltä ei hyväksytty samalla tavalla alempaan säätyyn naimista kuin miehiltä, joten kun naisten palkkatyön mahdollisuudet paranivat, naisilla oli myös mahdollisuus elättää itsensä ilman avioitumista.¹⁴² Käsittelen seuraavaksi kahta diskurssia, jotka nousivat esiin mies- ja naisopettajista keskusteltaessa: opettajan sukupuolen vaikutusta koulun arjessa, erityisesti kasvatuksellisista ja opetuksellisista näkökulmista, ja palkkausta.

3.2.1 Kasvatus

Opettajan sukupuoli vaikutti merkittävästi siihen, mitkä asiat hänelle nähtiin sopivana. Yleisesti ottaen nähtiin, että opettajan tulisi olla samaa sukupuolta oppilaiden kanssa kasvatuksen optimaalisen onnistumisen takia. Jo aikaisemmassa luvussa esiin tullut keskustelu lasten erottelusta sukupuolen mukaan tuli esille myös opettajan sukupuolen vaikutus. Tyttöjen ja poikien yhdistäminen samaan luokkaan toi usein esille sen, kuinka naisopettajan tulisi tällöin olla mieluiten opettajana. Naisopettajan vaikutus nähtiin parempana vaihtoehtona yhdistetyissä luokissa, sillä ajatus naisesta äitinä ja pääasiallisena kasvattajana nähtiin osana myös naisopettajaa. Näin ollen naisopettajan vaikutus poikalapsiin nähtiin myönteisempänä kuin vastaava vaihtoehto: miesopettajan vaikutus tyttöihin.

Naisopettajia pidettiin myös erityisen sopivina nuorempien lasten opettajiksi, tai jopa hoitajiksi. Esimerkiksi vuoden 1875 artikkelissaan ”Pikku-kouluista sananen”

¹⁴¹ Ollila 1998, 58, 62, 126-127.

¹⁴² Ollila 1998, 58-59.

Kansakoulu-lehteen kirjoittanut nimimerkki ”A. R.”¹⁴³ kävi läpi syitä näiden esikoulua muistuttavien laitosten tarpeellisuudelle. Hän ei pitänyt näitä kouluja tarpeellisina, jos lasten vanhemmat (lähinnä äiti) pystyisivät kunnolla opettamaan perustaidot lukemisesta ja laskemisesta. Mikäli vanhemmat eivät kykenisi tähän tehtävään, voitaisiin opettajaseminaarissa ottaa tämä huomioon ja kouluttaa opettajia näitä ”pikku-kouluja” varten, mutta kirjoittajan mukaan parasta olisi ”siihen toimeen heikommasta sukupuolestamme opettajat otettavat.” Poikkeustapauksia oli mahdollista tehdä, mutta naisopettajat olivat kirjoittajan mukaan paras vaihtoehto tähän työhön, ”Sillä heillä on monin verroin enemmän äidillistä lempeä, suloa ja rakkautta, kuin meillä vahvempi-luontoisilla, vanhoilla miehillä, jotka taas olemme soveliaammat vaikka metsän kontion kanssa painiskelemaan.” Niinpä opettajia näihin kouluihin voisi ottaa seminaarin naisopiskelijoista, tai jopa ”tyttö-kansakouluin läpikäyneistä oppilaista.”¹⁴⁴

Kansakoulu-lehteen vuonna 1878 lähetetty mielipidekirjoitus otsikolla ”Toukka, joka uhkaa turmella nuorta kansakouluamme” nosti myös esille erään piirteen, jonka tekstin lähettäjä uskoi liittyvän opettajan sukupuoleen. Nimimerkki ”J.”, jota toimittaja ja kirjailija Johannes Alftan (1830–1893) käytti¹⁴⁵, tuo tekstissään esille seikan, jonka kokee uhkaavan kansakoulun tulevaisuutta: ”Mikä on tuo turmiollinen toukka, joka kansakouluamme väijyy? Sen nimi on ylpeys.” Tämä piirre on havaittavissa opettajissa, ja erityisesti miesopettajissa. ”Muutamassa pitäjäässä esim. jossa on kaksi ylempää kansakoulua, ei juuri tästä syystä tahdota miesopettajaa, vaan molempiin nais-opettaja.” Kirjoittaja kertoo myös kuulleensa, kuinka joissain kunnissa ollaan valmiita palkkaamaan ennemmin ”jonkun laiskan lyseolaisen tahi muun semmoisen” kuin seminaarin käynyt miesopettaja. Kirjoittaja pelkääkin, että ylpeiden opettajien vaikutus aiheuttaa ”vieläki suuremman turmion - - jos se pääsee vallallensa kansakoulun oppilaissa, maamme nousevassa sukupolvessa.” Erikoisesti kirjoittaja kuitenkin nostaa seuraavaksi esille, kuinka tämä ylpeiden miesopettajien vaikutus näkyy jo tyttölapsissa: ”Vaan olemme kuitenkin kuullet, että siellä täällä nuoret tytöt, jotka ovat kansakoulun

¹⁴³ Nimimerkki voi viitata joko opettaja Aleksanteri Rahkoseen (1841–1877) tai pastoriin ja kansanrunouden kerääjään Henrik August Reinholmiin (1819–1883). Hirvonen 2000, 72.

¹⁴⁴ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.10.1875, ”Pikku-kouluista sananen.” A. R.

¹⁴⁵ Hirvonen 2000, 304; Hirn, Sven: Alftan, Johannes. Kansallisbiografia-verkkójulkaisu. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997 [http://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/2808]. Luettu 7.10.2018.

läpi käyneet, pitävät itsensä liian hyvinä esim. niin halpaan työhön, kuin karjanhoitamiseen, ja istuvat mieluisemmin sisällä ommellen koristuksia itselleen, ja antavat vanhempiansa, jotka eivät ole ”koulutettuja,” palvella heitä.”¹⁴⁶ Ylpistyneistä poikalapsista ei kuitenkaan ole mainintaa tekstissä, mikä on kummallista, sillä kuten jo edellisissä osioissa on mainittu, lasten uskottiin kasvavan parhaiten esimerkin kautta – ja erityisesti samaa sukupuolta olevan aikuisen esimerkin kautta. Näin ollen olisi ollut oletettavampaa, että miesopettajan vaikutus olisi ollut suurempi poikalapsiin, ja erityisesti kun otetaan huomioon se seikka, että miesopettajaa pidettiin vielä hieman kyseenalaisena vaihtoehtona tyttöjen opettajaksi. Kirjoittaja kuitenkin on toimittaja ja kirjailija, joten hänen tekstinsä ei kanna samanlaista todistusvoimaa kuin kansakoululaitoksen toiminnassa mukana olevan henkilön kirjoitus kantaisi. Nostin tämän mielipidekirjoituksen esille kuitenkin sen takia, että tässä oli käsittelyssä samankaltainen piirre kuin aikaisemmassakin luvussa tyttökoulun toiminnan kohdalla esille noussut asia: tyttöjen ”turmeltuminen” vääränlaisen opetuksen kautta. Tyttöjen kohdalla nousi selkeästi herkemmin pelko siitä, että he eivät kykenisi toimimaan naisen roolissa, mikäli heidän kasvatuksensa epäonnistuisi. Poikien kohdalla nämä pelot eivät nouse esille. Opettajan rooli kasvattajana korostuikin sukupuolesta riippumatta myös tämän mielipidekirjoituksen kautta.

Kansakoulu-lehteen lähetetyistä opettajankokouspöytäkirjoista nousee esille ajatus siitä, että opettajan sukupuolella on merkitystä lasten oikeanlaiseen kasvatukseen. Tyttöjen ja poikien yhdistämisestä keskusteltaessa opettajan sukupuoli ei noussut esille suorastaan yhteisopetusta vastustavana argumenttina, mutta se joka tapauksessa tuotiin usein esille. Esimerkiksi Oulun vuoden 1876 kokouksessa todettiin, että naisopettaja voisi opettaa tyttöjä ja poikia yhdessä, mutta miesopettaja ei.¹⁴⁷ Lammin opettajankokouksessa vuonna 1879 todettiin, että vaikka yhteisopetuksesta ei olisi haittaa, pidettiin naisopettajaa kuitenkin parempana vaihtoehtona johtamaan sekakoulua.¹⁴⁸ Vehkalahden vuoden 1881 kokoukseen osallistunut opettaja Kapiainen ”huomautti kansakoulu-

¹⁴⁶ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.10.1878, ”Toukka, joka uhkaa turmella nuorta kansakouluamme. (Lähetetty.)” J.

¹⁴⁷ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.11.1876, ”Oulun läänin molempain kansakoulutarkastuspiirien ensimmäinen opettaja-kokous Oulussa.”

¹⁴⁸ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.10.1879, ”Kansakoulun opettajain piirikuntakokous Lammilla, Syyskuun 1 p:nä 1879.”

asetuksen kieltävän mies-opettajaa yhteistä koulua johtamasta vaatien semmoisen koulun johtajaksi nais-opettajaa.”, tosin opettaja Luukas ”arveli asetuksesta poikkeamisen tässä asiassa vähemmän vaaralliseksi, koska on yhteisiä kouluja olemassa mies-opettajalla, eivätkä asianomaiset ole niitä muistutusta tehneet.”¹⁴⁹

Huoli lasten kasvatuksesta erityisesti köyhissä perheissä nousi esiin joissakin kokouksissa, niin opettajien kuin rouvasväenyhtiöidenkin kesken. Myös muutamat lehtiin lähetetyt kirjeet toivat tämän huolenaiheen esille, ja usein ratkaisukeinoksi esitettiin joko rouvasväenyhtiöiden keräävän rahaa ja huolehtivan perheiden valistuksesta, tai naisopettajien ottavan vastuulleen tyttölasten opastuksen kasvatukseen jo pienestä pitäen. Tämä viimeksi mainittu vaihtoehto esitettiin muun muassa jo aikaisemminkin käsitellyssä Jyväskylässä pidetyssä yleisessä kansakoulukokouksessa vuonna 1881. Kokouksessa esitetty huoli lasten kasvatuksen onnistumisesta ja tyttölasten valmistamisesta kasvattajiksi jo kouluaikana tarkoitti sitä, että naisopettajien tulisi huolehtia tästä opetuksesta. Ehdotus sai argumentteja sekä puolesta että vastaan, ja muun muassa opettaja Tarkkanen oli ehdotuksen puolella todeten, ”että annettaisiin kasvatusopissa eri tuntia esim. 2 t. viikossa sekä hankittaisiin sopivia kirjoja terveysopissa.” Hänen mielestään tulisi huolehtia myös siitä, että sekä mies- että naisopettaja voisivat antaa tätä opetusta, sillä hän näki tämänkaltaisen ”ihmisen ruumiin tiedon” hyvin tärkeäksi. Pastori Pöyhönen totesi, että papisto voisi opettajien kanssa yhdessä sivistää kansaa lastenhoidossa ja ”ottamaan tärkeimmät vaatimukset valon, lämmön ja järjestyksen suhteen.” Monet kokoukseen osallistuneet naisopettajat olivat varovaisen myönteisiä tämän ajatuksen suhteen, tosin niin, ettei tämä vastuu jäisi yksin heidän vastuulleen. Asian käsittely äitien kanssa koettiin parempana tapana kuin vain lasten opettaminen, ja tähän tehtävään olisi velvoitettava ”jokainen sivistynyt Suomen nainen, ei ainoastaan kansakouluopettajattaret.” ”Sivistyneet äidit” olisivat paras tuki tässä asiassa.¹⁵⁰

Samassa kokouksessa nousi esiin myös vastustavia mielipiteitä, erityisesti opettajien kiireisen työn näkökulmasta. Naisopettajien vastuu nähtiin jo varsin isona, ja

¹⁴⁹ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.1.1881, ”Kansakoulukokous Vehkalahden kansakoulussa Elokuun 27 p. 1880.”

¹⁵⁰ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.8.1881, ”Viides yleinen kansakoulu-kokous.”

esimerkiksi tyttökoulua johtanut opettaja Högman arveli, että vaikka naisopettajilla olisikin aikaa ja halua, heillä ei välttämättä ollut tarpeeksi taitoa toteuttaa tämänkaltaista opetusta. ”Se opetus, mikä seminarissa annetaan lasten hoidossa on liian vähäinen, eikä sovitettu Suomen kansan oloihin.” Hän myös epäili äitien ottavan huonosti vastaan sellaisen opettajan, joka kyseenalaistaa hänen kasvatuksensa. Opettajien, tai kasvatuksen oloista muuten huolestuneiden, tulisi myös ottaa huomioon perheiden taloudellinen tilanne: monet niistä ohjeista, joita oli kokouksessa tuotu esiin, saattoivat olla köyhälle perheelle mahdottomia toteuttaa. Högman nosti myös esille kokouksen osallistujien ja kansan välisen säätyeron, todeten kuinka ”äidiltä, joka aamusta iltaan tekee kovaa työtä ansaitakseen leipäpalan viidelle, kuudelle lapselle, ei saa odottaa, että hän taitaisi sillä lailla kasvattaa lapsensa kuin se, jolla on siihen monta apulaista ja saa uhrata siinä kaikki voimansa.”¹⁵¹ Kokous ei lopulta tullut mihinkään lopputulokseen siitä, tulisiko tämänkaltaista opetusta järjestää vai ei, mutta ehdotus näyttää silti hyvin sen eron, joka nähtiin mies- ja naisopettajien kesken. Vaikka tämän ehdotuksen yhteydessä tuotiin esille myös miesopettajan mahdollisuus olla vaikuttamassa tämänkaltaiseen kasvatukseen, oli keskustelun pääpainopiste naisopettajien vastuulla.

3.2.2 Palkkaero

Opettajien sukupuoliero tuli hyvin selkeästi esille myös palkka-eroina. Miehet saivat naisia korkeampaa palkkaa, ja monesti lehdissä ilmestyvissä työpaikkailmoituksissa saatettiin ilmoittaa kaksi eri palkkaa opettajan sukupuolesta riippuen. Näin oli tehty esimerkiksi Kansakoulu-lehdessä vuonna 1877 julkaistussa ilmoituksessa, jossa ”Pyhäjärven pitäjässä on - - haettavana - - virat ylhäisemmässä kansakoulussa erittäin poikia ja tyttöjä varten, opettaja 150 ruplan ja opettajattaren 75 ruplan palkalla yli siitä mikä valtiolta tulee, joita seuraa myös huoneet, puut, valo asetuksen mukaisesti viljelysmaata, niittyä, laiduinta ja metsää sekä tarpeellisimmat talon kapineet.”¹⁵² Samassa lehdessä vuotta myöhemmin ilmestyneessä jutussa, jossa käytiin läpi muutaman paikkakunnan koulun saamaa valtionapua, ”Kiihelysvaaran maaseurakuntaan perustettuun ylempään kansakouluun” jaettiin valtionapua niin, että ”miesopettajalle

¹⁵¹ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.8.1881, ”Viides yleinen kansakoulu-kokous.”

¹⁵² Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.3.1877, ”Virkoja haettavana. 2 virkaa haettavana!”

600 markkaa ja naisopettajalle 400 markkaa tahi yhteensä 1000 markkaa, luettuna siitä ajasta, jolloin koulut rupesivat toimeen.”¹⁵³

Opettajien palkka tuli esille myös vuoden 1877 valtiopäivillä. Kansakoulu -lehti julkaisi artikkelin, jossa käsiteltiin niin kutsutun ”valitusvaliokunnan” antamia lausuntoja säätyjen tekemistä anomuksista, jotka liittyivät yleisesti kansakoululaitoksen eri puoliin. Yksi näistä oli opettajien palkkatasa-arvo ja palkankorotus. ”Hra Öller” oli tehnyt valiokunnalle ehdotuksen ”kansakoulun opettajain ja opettajattarien yhdenvertaisiksi tekemistä suostuntavaroista maksettavan palkan suhteen.” ”Jos katsotaan asiaa kokonaan aatteelliselta kannalta, lukuun ottamatta muita asianhaaroja, on kysymys helposti ratkaistu”, alkaa valiokunnan vastaus tähän anomukseen. ”Jos myönnetään, että niin hyvin virkavelvollisuudet kuin työntaito ovat mies- ja nais-opettajille melkein samanlaiset, mutta palkan määrä tehdään riippuvaksi siitä, mihin sukupuoleen opettaja sattuu kuulumaan, niin on selvää, että valtio arvostelee yhdenlaista työtä kahdella eri mitalla.” Tässä nousee hämmentävän tasa-arvoinen näkemys eri sukupuolten palkkauksesta, mutta tämä jäi kuitenkin vain aatteelliselle tasolle, ja palkkaeroa perustellaankin käytännölliseltä kannalta. ”Yhtäläinen palkka miehelle ja naiselle voitaisiin saavuttaa joko alentamalla edellisen tahi korottamalla jälkimäisen palkkaa”, mutta palkanalennus aiheuttaisi vahinkoa koko kansakoululaitokselle. Naisten palkkojen nostaminen puolestaan saattaisi olla mahdollista, sillä valtio antoi avustuksia opettajien palkkoihin, jolloin kunnat pystyivät helpommin palkkaamaan opettajia. Valiokunta kuitenkin olettaa sen aiheuttavan ongelmia aloilla, jotka eivät olleet kytköksissä valtionapuihin. Tämä tarkoittaa oletettavasti sitä, että valiokunta epäili naisten alkavan muillakin aloilla vaatia samanvertaista palkkausta miesten kanssa.

Eriarvoista palkkausta tuki myös se seikka, että ”voimassa olevan yhteisjärjestelmän ja luonnon lain mukaan miehen täytyy elättää perhettänsä”, jolloin ”sama rahasumma, joka yksinäiselle naiselle on jokseenkin suuri palkka, naimattomalle miehelle on aivan keskinkertainen, naineelle vähäpätöinen.” Naisten palkkaus nähtiin jopa parempana suhteutettuna niihin suurempiin tarpeisiin, ”jotka miehellä perheen isänä on”.¹⁵⁴ Tämä argumentti ei kuitenkaan ota huomioon sitä, että suurimmalla osalla virkanaisista oli

¹⁵³ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.2.1878, ”Valtioapu kansakoululle.”

¹⁵⁴ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.6.1877, ”Kansakoulu valtiopäivillä.”

sukulaisia elätettävänä, vaikka he eivät perheellisiä olleetkaan. Jo 1800-luvun lopulla naisasianaiset alkoivat kampanjoida muun muassa tämän ongelman huomioimisesta ja poistamisesta, tosin ilman sen suurempia tuloksia.¹⁵⁵

Valiokunta ei siis myöntynyt anomuksen tekijän vaatimukseen sukupuolten palkkatasa-arvosta, sillä se näki, että tämä veisi kunnilta mahdollisuuden ”koroittaa miehen palkkaa ja siten poistaa niitä epäkohtia, jotka voivat seurata siitä, että valtion hänelle määräämä palkka ehkä on liian niukka.” Pitäytyminen tiukassa sukupuolten yhdenvertaisuudessa olisi vienyt kunnilta tämän mahdollisuuden pois.¹⁵⁶ Vastaavanlainen ajatus oli noussut esiin myös jo vuonna 1876 ilmestyneessä Kansakoulu-lehden kirjoituksessa. Nimimerkillä ”K – II – n.” kirjoittanut Kuopion kuuromykkäin koulun johtaja Kustaa Killinen (1849–1922)¹⁵⁷ toi myös esille miesopettajien suuremmat tarpeet. Kirjoittajan esimerkki koskee erityisesti lain pykälää, joka määräsi kunnat tarjoamaan opettajille puitteet vähintään yhden lehmän ylöpitoon. ”Eikä tuosta liian herkulliset päivät opettajille tulisi, vaikka kunnilta vaadittaisiin kahdenki lehmän elo”, kirjoittaja toteaa, ja koska tämä saattaisi käydä kunnille liian kalliiksi, ”Olisi kumminki mies-opettajille kahden lehmän elo määrättävä”. Kirjoittaja kyllä lisää, että hänen puolestaan naisopettajatkin ansaitsisivat vastaavan, ”mutta jos tuo lisäys katsottaisiin kunnille muka liian raskaaksi tulevan, niin heille ei se olisikaan niin kipeästi tarpeellinen kun mies-opettajille, joilla luonnollisesti ovat isommat perheet.”¹⁵⁸

Keskustelu opettajien palkoista jatkui samoilla vuoden 1877 valtiopäivillä huolimatta siitä, että edellä käsitelty anomus hylättiin. Edusmiehet Svedberg, Hegerström, Valkola ja Härkönen olivat jättäneet valiokunnalle esityksiä opettajiston palkankorotuksen tarpeellisuudesta, tosin edusmies Svedbergin ehdotus käsitteli ainoastaan miesopettajien palkankorotusta. Valiokunta ei kuitenkaan hyväksynyt pelkästään miesopettajien palkankorotusta todeten, ”Jos asian laita todellakin on semmoinen - - että muuttuneiden ajan suhteiden vuoksi nykyjään 800 markan suuruinen palkka ei ole korkeampi, kuin

¹⁵⁵ Ollila 1998, 45.

¹⁵⁶ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1.6.1877, ”Kansakoulu valtiopäivillä.”

¹⁵⁷ Hirvonen 2000, 396; Harjula, Minna: Killinen, Kustaa. Kansallisbiografia-verkojulkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997 [http://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilö/6147]. Luettu 7.10.2018.

¹⁵⁸ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 5.1.1876, ”Entisten lisäksi.” K-II-n.

600 markan suuruinen 16 vuotta sitte, täytyy hintojen nousemisen ja raha-arvon alenemisen sattua naiseen melkein yhtä suuressa määrässä, kuin mieheenkin.” Lisäksi valiokunta toi esille sen seikan, että koska ”vuoden 1861 jälkeen naiselle on ilmaantunut useampia elämän aloja, jotka tarjoovat edullisempia tuloja kuin opettajattaren virka”, tulisi kaikkien opettajiston palkkamuutosten kohdistua niin mies- kuin naisopettajiinkin, jotta koululaitos ei menettäisi naisopettajiaan muille aloille.¹⁵⁹

Valiokunta ei siis hyväksynyt sukupuolten tasa-arvoista palkkausta, mutta se ei myöskään hyväksynyt liian pitkälle menevää palkkaeroa. Siitä oltiin kuitenkin yhtä mieltä, että opettajiston palkkaus oli alueittain liian vaihtelevaa ja monissa paikoin liian vähäinen. Edellä mainitut neljä edusmiestä olivat esittäneet valiokunnalle kolme versiota uudesta palkkauksesta: Hegerström ja Svedberg ehdottivat miesopettajille 800 markkaa ja naisille 600, Valkola ehdotti miehille 1000 markkaa ja naisille 800, ja Härkönen ehdotti miehille 1000 markkaa ja naisille 700 markkaa vuodessa. Näiden lisäksi palkkaan kuului myös lisäetuja paikasta riippuen, kuten asunto ja sen lämmitykseen vaaditut puut, peltoa tai tietty tynnyrimäärä viljaa, sekä mahdollisesti joitain eläimiä kuten lehmä. Ongelma näiden palkankorotusten toteuttamisesta nousi siitä, että vielä ei oltu päästy selvyYTEEN siitä, kuuluiko kansakoululaitos osaksi kunnan vai valtion toimivaltaa. Tämä ongelma oli ollut esillä jo edellisillä valtiopäivillä vuonna 1872, ja säädöt olivat olleet jo silloin hyvin erimielisiä siitä, kummalle koululaitos kuului. Tämän ongelmakohtan ollessa vielä auki ”Valiokunta on sentähden katsonut - - jos kohoneviin hintoihin katsoen valtioapu vähän koroitettaisiin niinhyvin opettajille kuin opettajattarillekin, kentiesi sopivimmasti herra Hegerström’in puolustaman laskuperustuksen mukaan, joka käypi keskisuuntaan muutoin eroavien vaatimusten välillä.” Näin ollen valiokunta suositteli opettajien palkankorotusta miesten osalta 800 markkaan ja naisille 600 markkaan vuodessa.¹⁶⁰

Naisten ja miesten erot opettajan ammatin sisällä liittyivät alkuperäislehdissä esiin nousseiden artikkelien valossa erityisesti kasvatuksellisiin puoliin ja palkkaukseen. Yleisesti ottaen nähtiin, että miesopettaja sopisi paremmin poikalapsen opettajaksi ja naisopettaja tyttölapsen, mutta varsinkin naisopettajalla oli mahdollisuus opettaa

¹⁵⁹ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.6.1877, ”Kansakoulu valtiopäivillä.”

¹⁶⁰ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.6.1877, ”Kansakoulu valtiopäivillä.”

molempia ilman sen suurempia haittavaikutuksia. Miesopettaja oli erityisen huono esikuva tyttölapsille, joiden kasvatusta ei olisi haluttu uskoa miehen käsiin kuin äärimmäisessä hädässä. Kansakoulun käytännölliset ongelmat huomioitiin kuitenkin, ja miesopettaja saatettiin sallia väliaikaisesti myös tyttöjen opettajaksi, mutta se ei ollut itsestään selvä vaihtoehto. Palkkaerot olivat myös suuri ero mies- ja naisopettajien välillä, mikä oli tyypillistä kaikilla muillakin aloilla, joilla naiset alkoivat päästä kiinni palkkatyöhön. Erityisesti opettajien kohdalla kuitenkin ymmärrettiin jo, että periaatteessa samasta työstä tulisi saada samanlaista palkkaa, mutta erilaiset käytännölliset ja taloudelliset syyt nousivat tärkeämmiksi seikoiksi palkkausta käsiteltäessä. Naisten ja miesten ero tuli myös esille siinä, miten naisten piti perustella ammattiin hakemista siinä missä miehiltä sitä ei odotettu millään tasolla. Kodin piiri naisten ainoana toimipaikkana alkoi kuitenkin murtua, ja vaikka tämä tarkoitti naimattomuutta, avautui naisille kuitenkin uudenlaisia tapoja päästä vaikuttamaan jopa yhteiskunnallisella tasolla asti.

4 NATIONALISMIN VAIKUTUS KANSAKOULUUN

Nationalismi eli kansallisuusaate on laaja-alainen käsite, jonka voi jakaa lukuisiin alatyyppeihin. Tästä syystä sen määrittely on haastavaa, mutta nationalismilla tarkoitetaan kuitenkin pääsääntöisesti käsitystä jonkin tietyn alueen tai kieliryhmän yhdistämästä kansasta. Nationalismi käsitteenä yleistyi vasta 1890-luvulla, mutta sen juuret ovat 1700-luvun valistusaatteessa ja romantiikassa. Suomessa kansallisuusaate alkoi levitä laajemmin 1860-luvulta eteenpäin esimerkiksi kansanvalistuksen eli kansakoululaitoksen kautta.¹⁶¹ Kansanvalistuksesta tulikin pian synonyymi kansalliselle heräämiselle kansanopetuskeskustelussa.¹⁶² Nationalistiset ajatukset vaikuttivat mittavissa määrin siihen, millaiseksi laitokseksi kansakoulu pyrittiin rakentamaan. Nationalismi levisi Suomeen erityisesti Saksan kautta. ”Saksalaiset ovatkin kaikista nyky-ajan kansoista innollisimmasti harrastaneet kansallista kasvatusta, ja koko heidän koululaitoksena on sen kannalle perustettu.”, kirjoitti nimimerkkiä ”R. P.” käyttänyt lehtori ja filosofian tohtori Rietrikki Pólen (1823–1884)¹⁶³ Kansakoulu-lehdessä vuonna 1880.¹⁶⁴ Koska Cygnaeus oli saanut suurimmat innoituksensa keskieurooppalaisista kouluista, saksalaiset vaikutukset olivat määritelleet suomalaista koululaitosta pedagogisten puolien lisäksi myös nationalistisilla käsityksillä. Tässä luvussa käsitellän sitä, millaista kansaa suomalaisista haluttiin rakentaa ja miten niin Koti ja koulu- kuin Kansakoulu-lehtikin käsitteivät koululaitoksen vaikutusta tähän ”kansalaiskasvatukseen”.

4.1 Suomalaisen kansakunnan muodostaminen

Alustavia ajatuksia ja jopa pyrkimyksiä muodostaa Suomesta oma alueensa oli ollut jo 1700-luvulla, merkittävimpänä Anjalan liiton kapina kuningas Kustaa III:ta vastaan, ja Henrik Gabriel Porthanin kiinnostus Suomen historiaan. Nämä ajatukset saivat lisäpontta Suomen siirtyessä Venäjän vallan alle 1809. Autonominen asema ja lehdistön kehittyminen antoivat mahdollisuuden käsitellä asiaa yhteiskunnallisella tasolla. Muun

¹⁶¹ Jussila 2007, 9.

¹⁶² Fewster 2006, 156.

¹⁶³ Hirvonen 2000, 616, 668; Laitinen, Kai: Polén, Rietrikki. Kansallisbiografia-verkkójulkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997 [https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/2933]. Luettu 7.10.2018.

¹⁶⁴ Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.6.1880, ”Kansallisesta kasvatuksesta.” R. P.

muassa A. I. Arwidsson esitti jo 1820-luvulla näkemyksiä Suomen kansasta ja sen tulevaisuudesta, tosin näiden asioiden esiin tuominen aiheutti hänen maastakarkotuksensa. Arwidsson kuvasi Suomen henkisen tilan "surulliseksi ja pimeäksi", sillä hän näki kansan sivistyksen tason huonoksi ja piti alempia säätyjä velttona ja saamattomana. Koska suomalaiset olivat olleet niin pitkään Ruotsin vallan alaisina, heillä ei ollut ollut mahdollisuutta kehittää käsitystä itsestään kansana. Kun suomalaiset eivät ymmärtäneet kansakunnan merkitystä itselleen, Suomessa ei vielä ollut kansallista kulttuuria. Näin ollen Suomessa pitäisi luoda kansallishenkeä, jotta suomalaiset pääsisivät osaksi eurooppalaista kulttuurin käsitystä ja näin ollen kansakunnaksi muiden joukkoon. Arwidsson näki erityisesti historiantuntemuksen tärkeäksi osaksi tiedostavaa kansaa, mutta Suomen tilanteessa se oli hankalaa. Suomen historia oli niin kiinnittynyt Ruotsin ja Venäjän historiaan, että suomalaisen historian löytäminen oli ongelmallista. Tämän takia Arwidsson halusikin keskittyä kansaan maan tai alueen sijaan.¹⁶⁵

Arwidsson halusi keskittyä myös nimenomaan alempiin sosiaaliryhmiin tärkeänä osana kansaa, ja hän kritisoi Suomen sisäistä keskustelua sivistyneistön ja alempien säätyjen paikasta kansakokonaisuudessa. Hän pelkäsi tämän keskustelun aiheuttavan enemmän hajaannusta kuin yhteneväisyyttä. Toisaalta Arwidsson näki sivistyneistön kuitenkin tärkeänä diskurssinkäymisen kannalta, sillä alempien ryhmien ollessa suomenkielistä ja näin irrallaan ruotsinkielisestä virallisesta keskustelusta, ei heillä ollut mahdollisuutta vaikuttaa keskusteluun ja representaatioon itsestään. Tätä kautta Arwidsson myös osittain näki heidät sivistymättömänä ja tuomittuna ottamaan vastaan kaikki heitä koskeva ylhäältä annettuna. Arwidsson oli myös kansanvalistusta vastaan, hän piti sitä "luonnontilan" turmelemisena.¹⁶⁶ Tähän liittyi mahdollisesti myös sääty-yhteiskunnan käsitys siitä, että säätyjen tuli pitäytyä erillään.

Snellmanin näkemys heijasteli Arwidssonin ajatuksia luonnontilaisesta olemuksesta, tosin Snellman oli kuitenkin kansanopetuksen puolella ja piti ainoastaan Cygnaeuksen tavoitetta muodostaa kansakoululaitoksesta kasvattaja epäilyttävänä. Snellmanin näkemyksen mukaan eri kansanosien tuli sitoutua siihen asemaan, joka sillä oli:

¹⁶⁵ Rantanen 1997, 129-132.

¹⁶⁶ Rantanen 1997, 138-139, 148-149, 152.

Talonpojan tulee jäädä talonpojaksi, eikä hänen kuulu tavoitella sellaista yhteiskunnallista asemaa, johon kotikasvatus ole häntä valmistanut. Snellmanin mukaan kansallishenki koskee eri kansanosia eri tavoin, ja se koski myös eri sukupuolia eri tavoin – miehet ilmaisivat sitä kodin ulkopuolisessa, julkisessa ja aktiivisessa toiminnassa, naiset passiivisemmin kodin ja perheen sisällä.¹⁶⁷

Suomalaisen kansallisuuden etsiminen ja kansallisvaltion rakentaminen esittivät siis omat ongelmansa aiheen parissa painiskelevalle sivistyneistölle. "Oikeaa" suomalaisuutta etsittiin kansankulttuurin ja maalaisväestön parista, mutta samanaikaisesti näissä nähtiin uhkaavia piirteitä. Kansaan liitettiin paljon negatiivisia elementtejä, kuten elämellisyys ja aggressiivisuus, jotka sotivat nousevan porvariston ihanteita ja pyrkimyksiä vastaan. Suullinen perimätieto osoittautui kuitenkin tärkeäksi, sillä Suomessa ei ole juuri säilynyt kirjallisia, kulttuurista kertovia lähteitä varhaisemmilta ajoilta – ja tämä perimätieto täytyi kerätä maaseudulta. Kerääjinä toimivat virkamiehet ja porvaristaustaiset henkilöt, jotka näkivät köyhillä pientiloilla tai torpissa asuvat maatyöläiset hyvin vahvasti Toisina: Etäisyys kerääjän ja kertojan välillä oli usein paitsi kielellinen ja sosiaalinen, myös "rodullinen". Ruotsinkielinen sivistyneistö mielsi itsensä kuuluvaksi arjalaisten germaanien ryhmään, kun taas suomen- tai venäjänkielinen väki nähtiin suomalais-ugrilaisina. Etäisyyttä näiden ryhmien välillä pidettiin hyvin suurena, ja tämä suomalaisuuteen liitetty kahtiajakoinen ajattelu teki perinteen keräämisen ongelmalliseksi.¹⁶⁸

Kun kansakoululaitos alkoi saada virallisia oppikirjoja kouluille, eri kielialueiden välinen ero kasvoi erityisesti historiakäsitysten kohdalla: historiankirjat olivat erilaiset suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa. Tämä lisäsi kahtiajakoa eri alueiden historiakäsityksille ja vaikeutti entisestään sivistyneistön pyrkimyksiä paikallistaa ”oikeaa suomalaisuutta”. Suomenkielisissä kouluissa historiankirjoina käytettiin Kalevalan maailman inspiroimia käsityksiä ”alkusuomalaisuudesta”, kun taas ruotsinkielisissä kouluissa painotettiin Ruotsin ja Skandinavian tärkeyttä Suomen historialle.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Rantanen, 1997, 198.

¹⁶⁸ Apo 1998, 87-90, 93-94, 101-102.

¹⁶⁹ Fewster 2006, 154.

Sukupuolten käsittely kansallisromanttisessa hengessä on myös yksi nationalismiin kuuluvista tavoista yhtenäistää kansaa. Kansallisromantikot muunsivat lukuisia asioita merkeiksi ja symboleiksi, joiden kautta käytiin diskurssia kansasta, kansallisuudesta ja niiden merkityksestä. Näihin symboleihin voi lukea esimerkiksi kansallis- ja maakuntalaulut, -liput ja taiteen, mutta myös sukupuolikuvan. Oikeanlaisesta mies- ja naiskuvasta puhumalla pystyttiin muodostamaan käsitystä siitä, millaista kansaa suomalaisten toivottiin olevan. Niin mieheys kuin naiseuskin määrittyi paitsi sukupuolen, myös yhteiskunnallisen aseman mukaan: talonpoikaisen miehen ei tarvinnut esittää miehisyttään samalla tavalla kuin ylemmän säädyn miehen. Myös ikä vaikutti siihen, millaista käytöstä eri sukupuolilta odotettiin oikeanlaisen kuvan muodostamiseksi. Niin miehisyys kuin naiseuskin oli siis sekä liukuva että pysyvä, kun iän ja säädyn tuomat odotukset antoivat liikkumavaraa, mutta toisaalta ne myös kahlitsivat sukupuolikuvat juuri näihin piirteisiin.¹⁷⁰

Vaikka sukupuoli-odotukset olivatkin liukuvia, hegemonisen maskuliinisuuden teorian mukaisesti miesten kohdalla voidaan puhua myös yleispätevämmästä maskuliinisuuden käsitteestä, joka yhdistää miehiä ja korostaa heidän asemaansa suhteessa naisiin. Teorialle on esitetty vastalauseita, ja esimerkiksi Johanna Valenius ehdottaakin käsitteen muuttamista monikkoon, hegemoniset maskuliinisuudet.¹⁷¹ 1800-luvun käsitys patriarkalisesta huoneentaulun maailmasta on kuitenkin yksi esimerkki käytännössä toimivasta hegemonisesta maskuliinisuudesta. 1800-luvulla oli vielä hyvin tyypillistä korostaa jo varhaisemman sääty-yhteiskunnan ajan luterilaista huoneentaulun maailmaa. Huoneentaulut kuvastivat raamatusta poimittuja tekstikappaleita, joita käytettiin erityisesti arvomaailman ohjaajina. Huoneentaulun maailma oli patriarkaalinen, ja mies oli perheen johdossa. Vaimo, lapset ja palkolliset seurasivat miestä, ja kaikkien näiden tuli olla alamaisia ylemmälleen – vaimon miehelleen, lasten vanhemmilleen. Toisaalta nainen oli kuitenkin vastuussa kodista, johon miehellä ei ollut kovin paljon sanavaltaa. Miehen tila kodin seinien sisällä oli varsin suppea.¹⁷²

¹⁷⁰ Valenius 2004, 17, 38-44.

¹⁷¹ Valenius 2004, 38-39.

¹⁷² Ollila 1998, 19.

Naisen rooli äitinä oli ollut vallitseva näkemys naiseudesta jo kauan ennen nationalismin syntyä, mutta nationalististen pyrkimysten valossa tämä rooli sai erityismerkityksen kansakunnan muodostumisessa. Nainen oli se, joka pystyi kirjaimellisesti luomaan kansaa synnyttämällä sille jäseniä, ja tämä sinetöi naisen tarpeen äitinä ja kasvattajana kansallisromanttisessa diskurssissa. Näin naisen rooli kansakunnan synnyttäjänä oli siis sekä biologinen että kulttuurinen.¹⁷³ Äitiys kosketti myös niitä naisia, joilla ei ollut omia lapsia, esimerkiksi jo aikaisemmin käsitellyn virkanaisten muodossa. Virkanaisten tehtävät muodostettiin osaksi äitiyden diskurssia puhumalla heidän ammasteistaan yhteiskunnallisena äitiytenä, ja tiettyjä osia yhteiskunnasta ”feminisoitiin” puhumalla siitä kodinomaisena paikkana, jossa nainen oli vastuussa tästä laajemmasta kodista.¹⁷⁴

Tämä kodin ulkopuolisen maailman aukeaminen naisille hyväksyttävämmäksi antoi heille myös mahdollisuuden osallistua tiettyihin yhteiskunnallisiin keskusteluihin. Näiden keskustelujen täytyi jollain tavalla liittyä naisille hyväksytyiksi nähtyihin asioihin, kuten lapsiin tai hoivaamiseen, mutta kommentointi oli silti mahdollista edes näissä asioissa. Tästä esimerkkinä toimii muun muassa niin kutsuttu siveellisyysskysymys eli 1880-luvulla alkanut prostituutiokeskustelu, jota kävivät paitsi keski- ja yläluokan miehet, myös naiset. Tätä kautta myös naiset pääsivät määrittämään ja rakentamaan kuvaa miehestä.¹⁷⁵

Siveellisyteen liittyi 1800-luvulla monia muitakin puolia kuin vain seksuaalisuus, ja muun muassa Snellman näki siveellisyyden ”kunnollisena” toimintana. Siveellinen mies esimerkiksi otti aktiivisesti osaa poliittiseen elämään ja pyrki tietoisesti olemaan mukana muuttamassa kulttuuria ja sen arvomaailmaa.¹⁷⁶ Toisaalta vuosisadan loppupuolelle tultaessa sukupuolimoraali alkoi saada suurempaa painoarvoa siveellisyyden käsitteessä. Siveellisyysskysymyksen yhteydessä keskustelua käyneet naiset vaativatkin esimerkiksi samankaltaista sukupuolimoraalia niin miehille kuin naisillekin niin, ettei miehille sallittu sellaista mikä naisille ei ollut sallittua. Nämä

¹⁷³ Valenius 2004, 47.

¹⁷⁴ Annola 2011, 16; Valenius 2004, 111.

¹⁷⁵ Markkola 2014, 134.

¹⁷⁶ Pulkkinen 2011, 36-37.

moraalireformisteiksi kutsutut henkilöt protestoivat prostituutioita erityisesti siitä näkökulmasta, että miehet olivat väärässä hakiessaan tällaisia palveluita. Prostituutiokeskustelussa siveellisyys muodostui tärkeimmäksi mittariksi, ja siveelliset naiset olivat moraalisesti korkeimmalla asteella. Siveelliset miehet tulivat tämän jälkeen, mutta miesten piti taistella luontoaan vastaan tämän siveellisyyden ylläpitämiseksi. Siveettömät miehet tulivat viimeisenä, ja näitä miehiä syytettiin myös naisten korruptoisesta.¹⁷⁷

Nationalistinen ajattelutapa tuli esille kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa monella eri tavalla. Kansallisromanttiset pyrintöt olivat välillä myös ristiriidassa keskenään, erityisesti kansallistunteen muodostamisen keinojen suhteen. Ruotsinkielisen sivistyneistön ongelmaksi muodostui suhde suomalaisuuteen, jota se ei pystynyt yhdistämään suoraan kieleen tai alueeseen. Ruotsi ja Venäjä olivat molemmat vaikuttaneet kauan suomalaiseen kehitykseen, mutta näiden alueiden perinteiden ei katsottu edustavan suomalaisuutta siinä määrin, että niitä olisi voitu käyttää kansaa yhdistävinä asioina. Sivistyneistö joutuikin etsimään suomalaisuutta tavallisesta maalaisväestöstä, jonka se näki samanaikaisesti sekä luonnollisena ja positiivisena, että sivistymättömänä ja barbaarisena. Ajatukset kansanvalistuksen hyödyistä ja haitoista tulivat esiin myös puhujasta riippuen joko luonnollisen tilan turmelemisena tai barbaarien sivistämisenä osaksi toimivaa yhteiskuntaa.

Kansanopetuksen järjestäminen oli yksi keino yhdistää kansaa ja herättää kansallistunnetta. Lasten kasvatusta esitettiin koko kansan, ja kenties erityisesti sivistyneistön asiana, sillä kuten eräs artikkeli *Koti ja koulu* -lehdessä vuodelta 1864 kuvaa:

"vanha sukukunta eriaa täältä pois ja astuu hautaan, jättäen nousevalle nuorisolle perinnöksi oman mielensä, kielensä, uskonsa, elämäntapansa ja kaiken tavaransa - - Kykenevätkö jälkeiset valvomaan isänmaansa ja kansansa parasta - -? Ja sen vuoksi ovat myös kaikki suuret lainantajat aina ja varsinkin aikoina, milloin

¹⁷⁷ Markkola 2014, 135-136, 156.

yleinen siveys on ollut turmiolle joutumaisillaan, pitäneet tarkalla silmällä nuorison kasvattamista ja usein juuri siinä katsoneet ja löytäneet ainoan keinon kansansa uudesta syntymiseen."¹⁷⁸

Kansan sivistys, ja tätä kautta siis nuorison sivistäminen, esitettiin siis paitsi kansakunnan tulevaisuuden mahdollistajana, myös menneisyyden ylläpitäjänä. Oman kansan historian korostaminen ja siihen vetoaminen on yksi keino luoda kansallisidentiteettiä¹⁷⁹, ja tässä tekstissä yhdistetäänkin menneisyys ja tulevaisuus nuorisolle jätettäväksi vastuuksi. Kieli, uskonto ja elämäntapa tulivat historiasta, ja oikein opettuna ja eteenpäin siirrettynä ne olisivat luomassa myös tulevaisuutta. Näin ollen oikeanlainen kasvatus oli ainoa keino ylläpitää kansallista identiteettiä, ja kansakoululaitoksen luominen oli yksi tärkeä keino pyrkiä luomaan oikeita kasvatusperinteitä.

Nationalististen ja kansallisromanttisten aatteiden myötävaikutuksesta Suomessa alkoi herätä ajatuksia oman alueen laajemmasta kunnioituksesta: "vasta-heränneet kansalliset liikunnat ja pyrinnot, jotka ovat rinnoissamme sytyttäneet ikään kun uuden hengen, kyllin todistavat palavata isänmaan rakkautta". Jotta tämä "ylimielisyyden henki" ei haihtuisi vaan "iäti eläisi ja polvi polvelta aina vahvistuisi", olisi se "jo nuoruudessa lasten sydämiin istutettava". Tämä rakkaus isänmaata kohtaan pystyttäisiin synnyttämään koululaitoksen tarjoaman yleisen sivistyksen kautta. Huomionarvoista on, että tämän artikkelin mukaan yksi Suomen kansan "perisynneistä" on "herrojen ja talonpoikien eroitus", ja peräänkuuluttikin kansakoulun roolia tämän jaon poistamiseksi.¹⁸⁰ Myös Cygnaeuksen näkemys säätyläisnaisista hyvinä opettajina korosti tätä puolta, sillä hän näki säätyläistön ja talonpoikaiston välisen kuilun pienenevän tämänkaltaisen arkisen yhteyden vaikutuksesta.¹⁸¹

Kansakoulu-lehti omisti kokonaisen artikkelin pohtimaan kasvatusta aina kodissa ja perheen sisällä tapahtuvasta kasvatuksesta yhteiskunnalliselle tasolle asti.

¹⁷⁸ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 12.5.1864. "Mikä on lasten kasvatuksen merkitys?"

¹⁷⁹ Jussila 2007, 10.

¹⁸⁰ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 1.10.1864, "Mikä on kansakoulu?"

¹⁸¹ Ollila 1998, 44.

”Kaitaisimmassa merkityksessä kasvatuksella ymmärretään lapsukaisten niin ruumiillista kuin hengellistä hoitoa ja opetusta kotona pereellisessä elämässä”, kirjoittaa Rietrikki Pólen artikkelissa ”Kansallisesta kasvatuksesta.” Pólen ei kuitenkaan mieltänyt kasvatusta vain kodin sisäiseksi asiaksi, vaan ”Kasvatuksen ala laajentuu samassa kuin koulu ja koti rupee vuorovaikutuksessa lapsista ja nuorukaisista ihmisiä tekemään.” Kasvatusta ei myöskään nähty välttämättä vain lapsuuteen kuuluvana asiana, vaan ihmisellä oli mahdollisuus kasvuun läpi elämän: ”ihmisen sielu, ollen kuolematoin, on edistyksen alainen haudan partaalle asti.” Kasvatus saattoi tapahtua myös erilaisten instituutioiden kautta: ”Elämä siis kokonaisuudessaan kasvattaa, ja näin käyvät kirkko ja valtiokin sekä kaikki, mitä niissä on, kasvatuksen välittäjiksi ja suorittajiksi.” Kirjoittaja kuvaa myös niin kutsuttua kansallista kasvatusta, joka ylittää edellä kuvatut kasvatuksen määritelmät ja käsittää sisäänsä yksittäisten ihmisten sijaan kokonaiset kansakunnat:

”Kansallisesta kasvatuksesta kun on kysymys, niin se otetaan näin laajalta, sillä sana kansallinen ei myönnä sen supistamista niin kaitaiseen piiriin kuin koti ja koulu on: Se syventyy ja laajentuu itsestään, kansan sivistyksen ja valistuksen kantaa myöten, ja yhdistyy vuorovaikutuksessa toisten kansain riennoissa ja kilvoituksissa koko ihmiskunnan historialliseen eloon. Näin saatetaan kansallista kasvatusta määrittää kansan kasvattamiseksi muonaisuutensa ja nykyisyytensä tuntemiseen ja siten elämään ja toimimaan historiansa eteenpäin. Ja koska kansoilla on jokaisella oma kutsumuksensa täytettävänä, niin kansallisen kasvatuksen kautta se koroitetaan tätä kutsumustansa täyttämään maailmanhistoriassa.”¹⁸²

Edellä kuvattu ajatus kansojen luonteesta ja niiden kasvattamisesta kohti omaa kutsumustaan on yksi nationalistisen ajattelutavan peruspiirteistä. Erityisen tärkeää tälle kansakunnan ohjaukselle kohti sille kuuluvaa tulevaisuutta oli oikeanlaisen kasvatuksen järjestäminen jokaiselle kansakunnan jäsenelle, ja tämä tarkoitti toimivaa

¹⁸² Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 15.6.1880, ”Kansallisesta kasvatuksesta.” R. P.

koulujärjestelmää – ja oikeanlaisia opettajia. Jokaisen yksittäisen kansalaisen erityispiirteet vaikuttivat kokonaisuuteen, ja tämän takia kasvattajien ja opettajien tuli ottaa tämä huomioon ohjatessaan yksilöitä kohti yhteiskunnan jäsenyyttä. Tai kuten Pólen asian esittää: ”Mutta jokaisella kansalla ovat - - omat eri tarpeensa samoin kuin sen erityiset jäsenetkin eroavat toisistansa hengen ja luonnonlahjoissa.” Tämän takia ”Kasvatuksella ja opetuksella ovat - - vaikutuksensa kaikki nämä kansalliset ja erikoisihmiselliset ominaisuudet tarkoin silmällä pidettävät ja vaarinotettavat. Siihen tarvitaan, mitä koti- ja koulukasvatukseen tulee, oppineita ja taitavia kasvattajia ja opettajia.” Nämä kasvattajat ja opettajat tarvitsivat myös luonnollisesti ohjausta voidakseen suorittaa velvollisuutensa oikealla tavalla, ja niinpä opettajaseminaarin tarjoama koulutus oli tärkeä tekijä tässä suhteessa. Yksittäisten ihmisten olisi mahdotonta saattaa tätä kaikkea toimintakuntoiseksi, joten nämä laitokset piti rakentaa osaksi laajempaa yhteiskuntaa, ja niinpä ”on koko kansa velkapää huolta pitämään kaikkien jäsentensä kasvatuksesta ja opetuksesta.”

” - - kansallinen kasvatusta on se, että kansan jäsenten, niin mies- kuin vaimopuolien, hengelliset ja ruumiilliset lahjat saatetaan omittuuksiansa myöten niin korkeaan ja sointuisaan kehitykseen kuin mahdollista on, sivistyksen ja vapauden edistymiseksi itse kansassa ja siten myös koko ihmiskunnassa. Näin kasvatettu kansa kykenee muiden kansain joukossa jotakin tekemään ja vaikuttamaan, ja kutsumustansa maailman historiassa täyttämäänkin.”¹⁸³

Kansakoululaitoksen seurattessa Cygnaeuksen suunnitelmaa kansanopetus muodostui kasvatusta puoltavaksi, ja koulun yhdeksi tarkoitukseksi vahvistui myös lasten kasvatusta osaksi oikeanlaista kansakuntaa. Sukupuoli vaikutti huomattavasti käsitykseen siitä, millaista kasvatusta lapsi sai kasvaakseen sopivaksi osaksi tätä kansakuntaa. Tytöiltä ja naisilta odotettiin etupäässä kykyä hoitaa ja kasvattaa lapsia osaksi yhteiskuntaa, ja tätä kautta heidän roolikseen korostuikin äitiys elämän kaikilla osa-alueilla. Myös virkanaisten kasvava määrä valjastettiin osaksi äitkansalaisen narratiivia. Miehillä yhtä vastaavaa roolia ei muodostunut samalla tavalla kuin naisille, mutta heiltä odotettiin

¹⁸³ Kansakoulu: kasvatusta-opillinen sanomalehti 15.6.1880, ”Kansallisesta kasvatuksesta.” R. P.

yhteiskunnallisen aseman mukaista käytöstä. Snellmanin siveellisyyksäityksen mukainen mies oli myös kansakuntaa muokkaava aktiivinen poliittinen toimija, jonka tärkein ominaisuus oli siis kodin ulkopuolinen toiminta. Naiset mahdollistivat kansakunnan synnyn, ja miesten tehtäväksi jäi huolehtia siitä, mihin suuntaan kansaa lähdettiin kuljettamaan.

4.3 Perheen ja koulun suhde

Kansakoululaitosta kaavailtiin alusta alkaen erityisesti alempien säätyjen lapsia ajatellen. Ylhäisöllä oli aina ollut mahdollisuus hankkia opetusta lapsilleen, mutta alemmissä säädyissä koulutus oli ollut paitsi liian kallista, se oli nähty myös tarpeettomana. Koulun ja kodin suhde olikin hankala, kun kodin asenteet koulua kohtaan saattoivat olla hyvinkin negatiivisia. Nationalistiset pyrkimykset ja kansan sivistäminen eivät voisi edetä ennen kuin kansa saataisiin osallistumaan koulunkäyntiin, eikä kansakunta pystyisi kehittymään osaksi muiden kansojen joukkoa ilman koulun vaikutusta. Tämän luvun tarkoituksena onkin käsitellä sitä, miten perheet tiedostamattomasti vaikeuttivat kansallisen kasvatuksen onnistumista kieltäytymällä laittamasta lapsiaan kouluun. Kansakoulu olisi laitoksena epäonnistunut, mikäli se ei pystyisi edistämään jo sen suunnitteluvaiheessa tärkeinä pidettyjä nationalistisia pyrkimyksiä.

Tämä tulee esille muun muassa Ilmajoen koulun vihkimisessä käyttöön vuonna 1860. Koulu oli ollut suunnitteilla jo vuodesta 1857, mutta vastustuksen johdosta suunnitelmat toteutuivat vasta kolme vuotta myöhemmin. Päätös koulun perustamiselle tehtiin 1859, jolloin vastustusta vielä oli "yksi talonisäntä Jouppilan, kolme Lahden, yksi Paloon ja neljä Röystäölän kylästä", mutta koska "kaikki muut saapuvilla olevaiset, joita oli suuri paljous, suostuivat yksimielisesti", koululaitosta alettiin puuhata. "Sisäänkirjoitusrahaa", joka oppilaiden vanhempien tuli maksaa lukukaudesta, perittiin 2 markkaa talollisten lapsista, "mutta torpparien, itsellisten ja muiden semmoisten lapset, jotk'eivät koulukartanoa rakentaneet ja koulunopettajan palkkaa maksa, 3 markkaa". Osa piti opettajan palkkaa, johon kuului muun muassa kultakin manttaalilta kerättävät 40 tynnyriä jyviä, 4 leiviskää heiniä ja puoli kuormaa halkoja, liian suurena ja sen lisäksi

"koko koulua tarpeettomana". Kenties näistä soraäänistä johtuen koulun johtokunnasta valittiin kaksi henkilöä keräämään seudun asukkailta tämä palkka ja "vastahakoisilta ne laillisesti vaatimaan".¹⁸⁴ Opettajan sukupuoli ei tule tässä artikkelissa esille, ja koska palkan rahallista määrää ei ole kerrottu, on sitä myös hankala arvioida. Näin ollen on vaikea sanoa, vaikuttiko opettajan sukupuoli kyläläisten haluttomuuteen maksaa palkkaa. Asiaa ei joko nähty tarpeeksi tärkeänä artikkelin kirjoitusvaiheessa, opettajaa ei oltu vielä valittu, tai kyseessä on ollut miesopettaja.

Koulu osoittautui näin ollen suhteellisen kalliiksi talonpoikaisväestölle huolimatta siitä, mitä päättävät tahot olivat kenties ajatelleet kansakoululaitosta suunnitellessaan. Köyhemmät, joilla ei ollut mahdollisuutta osallistua koulun rakentamiseen tai opettajan palkkaan, joutuivat kuitenkin maksamaan isompaa lukukausimaksua. Jos vanhemmat olivat jo ennen näitä lisäkuluja olleet koulua vastaan, nämä maksut eivät tilannetta varmasti paremmaksi muuttaneet. Vaikeinta koulun suhteen oli kuitenkin se, että valtaosa maaseutuväestöstä ei nähnyt lastensa tarvitsevan koulun tarjoamaa opetusta. Koulu vei turhaa aikaa ja rahaa, ja koska oletuksena oli, että lapset päätyisivät vanhempiensa seuraajiksi tai muuten vastaavanlaisiin maaseututöihin, koulutuksen ei nähty tarjoavan lapsille mitään, mitä he eivät olisi oppineet kotona vanhempien apuna.

1800-luvun käsitykset lasten hoitamisesta, kasvatuksesta ja koulutuksesta olivat muutoksessa, ja ristiriitaiset käsitykset siitä, kenelle kuului vastuu mistäkin osasta aiheutti lisää päänvaivaa niin koululaitokselle kuin vanhemmillekin. Lapsille riittävä opetus keskittyi lukutaitoon ja kenties laskentaan, mutta muu opetus nähtiin liiallisena varsinkin maaseudulla, jossa sen uskottiin muokkaavan lapsista työtä väheksyviä "herroja". Jo ennen kansakoululaitoksen tuloa lapsia oli pystytty laittamaan näiden tärkeiksi nähtyjen aineiden oppiin lukkarille, rippikouluun, tai kiertokouluun, eikä kansakoulun tarjoamia oppeja näiden jälkeen nähty tarpeelliseksi.

Norjassa järjestetty toinen yleinen Pohjoismaiden opettajankokous vuodelta 1874 otti osaltaan kantaa perheen ja koulun suhteeseen. Osanottajia oli kaikista pohjoismaista, mikä tarkoitti sitä, että lasten kouluun saaminen ei ollut ainoastaan Suomen ongelma.

¹⁸⁴ Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 15.10.1864. "Ilmajoen koulun perustuksesta."

Norjalainen pappi Feragen puhui kokouksessa kasvatuksen merkityksestä myös sivistyksen ja siveellisyyden kannalta, ei ainoastaan ruumiillisena huoltamisena. "Vanhemmilla on suuri edesvastaus, ja juuri niiden - - pitäisi parhaite näkemän kuinka paljon heiltä puuttuu edistääksensä kasvatusta sillä tavoin kun itse toivoisivat. Apu olisi nyt kansakoululta saatava; vaan senpätähden pitäisi vanhempain ja opettajan työskennellä yhdessä", mikä saattoi näyttää hankalalta, mutta "kodin ja koulun oikea väli ei ole mikään mahdottomuus - - sen ehtona on vaan vanhempain parempi käsitys kasvatuksen tärkeydestä ja velvollisuuksistaan koulua kohtaan sekä koulun puolesta oikea asemansa ymmärtäminen." Feragen uskoi kommunikaatio-ongelmien johtuvan usein koulusta, sillä hän näki opettajien olevan "usein kodin ja koulun löyhän yhteyden syypäänä". Ennen kaikkea Feragen peräänkuulutti vanhempien valistamista siitä, millaisia asioita koulussa tehtiin ja mistä syystä, ja tätä kautta hän uskoi tämän suhteen ja lasten koulunkäynnin paranevan.¹⁸⁵

Myös Lammilla järjestetyssä opettajakokouksessa vuodelta 1878 kodin ja koulun suhde oli yhtenä keskustelun aiheena. "Kun kansakoulua vastustavat ne, joiden hyvää se etupäässä tarkoittaa, on asia aivan ikävä eikä voi oikein parantua, ennenkun kansakoulun hedelmät ehtivät näkyviin", kuten kokoukseen osallistunut "U. S."¹⁸⁶ totesi. "Vasta sitte, kun kansan enemmistö on kansakoulun käynnyttä, voi kansakoulu näyttää hedelmiään", mutta tätä hankaloitti se, että "nyt käy kansakoulussa vielä niin pieni osa kansan lapsista, ett'ei niitä muiden joukossa vielä paljon tunnukaan, jos harvat niistä harvoistakin käyvät niin kauan, että siellä sanottavasti voisivat oppia." Kokouksen yleinen mielipide oli, etteivät käsitykset koululaitosta kohtaan muutu ilman sopivia kannustimia - "vastustajat ovat epäluuloisia koulua kohtaan - - kun heillä on vääriä käsityksiä koulun tarkoituksesta." Näiden väärin käsitysten karkottamiseksi ehdotettiin erilaisia käytänteitä, muun muassa tiedon jakamista sekä koulunkäyntiä helpottavia avustuksia, kuten köyhemmille ilmaisia koulukirjoja sekä koulumaksujen

¹⁸⁵ Kansakoulu: kasvatusopillinen sanomalehti 2.1.1875, "Toinen yleinen Pohjoismaiden opettajakokous." Olai Wallin.

¹⁸⁶ Artikkelin alussa huomautetaan, että teksti on nimimerkin "U. S." mukaan, mutta hänen henkilöllisyytensä jää valitettavasti auki: Hirvosen teoksesta nimimerkillä "U.S" löytyy vasta 1900-luvulla vaikuttaneita henkilöitä (Hirvonen 2000, 824.). Tekstin on kuitenkin ilmeisesti lehteen lähettänyt nimimerkki "E. T.", joka voi viitata joko opettajaan ja valtiopäivämieheen Edvin Avellaniin (1830–1912) tai opettajaan ja kirjailijaan Emanuel Tammiseen (1852–1946), tosin oletettavammin ensin mainittuun iän puolesta. Hirvonen 2000, 87, 172, 774.

¹⁸⁶ Kansakoulu: kasvatusopillinen sanomalehti 1.2.1878, "Ote Lammilla

poistamista. "Ja jott'ei kansa kammoisi koulua oppi-aineiden tähden, olisi niin paljon kuin mahdollista kansan mieliaineet pidettävät pää-oppi-aineina", tosin epämieluisiakin aineita tulisi edelleen opettaa, mikäli ne olisivat tärkeitä, ja tämä tulisi selkeästi selittää perheille. Koulua käyneille lapsille ehdotettiin myös jonkinlaisia etuoikeuksia esimerkiksi rippikouluun.¹⁸⁷

Kansakoulun vastustaminen oli opettajille vaikea aihe, ja kokouksessakin esille tuli ajatus siitä, että mielipiteet voisivat muuttua ainoastaan ajan kanssa ja näkyvien tulosten myötä. Muutos kuitenkin nähtiin myös valitettavan hitaana, erityisesti sen takia, että lapsia ei saatu kouluun sellaisia määriä kuin olisi toivottu, ja monet heistäkään eivät käyneet koko koulun oppimäärää loppuun asti. Tämä näkyi samaisessa opettajakokouksessa esille tulleessa keskustelussa "pikkukoulujen" asemasta. Pikkukouluista, joilla tarkoitetaan pienten kyläkoulujen tyyppisiä esikouluja, joissa lapsille opetettiin esimerkiksi lukemisen perusteet, esiintyi kokouksen osanottajien parissa niin myönteisiä kuin kielteisiäkin mielipiteitä. Toisaalta nämä koulut nähtiin hyvänä apuna köyhempien ja syrjäisemmällä seuduilla asuvien lasten opetuksessa, sillä he saisivat ainakin koulunkäyntinsä aloitettua lähempänä kotiaan. Toisaalta näille kouluille löytyi myös vastustusta, kun esimerkiksi kokoukseen osallistunut opettaja Ikonen uskoi, että "useimmat vanhemmat pitävät pikkukoulun käyneen lapsensa jo tarpeeksi oppineena, joten ne jäävät vähätaitoisiksi, ja kansakoulut tulevat olemaan melkein tyhjinä." Vanhempien uskottiin myös pystyvän opettamaan tarvittavan määrän nuoremmille lapsille, jolloin heidät voisi suoraan laittaa kansakouluun ilman tätä esiasetta.¹⁸⁸ Tässä näkyy edelleen eroava käsitys siitä, mitä kansakoulun toivottiin tarjoavan ja mitä kansa itse piti tarpeellisena koulutuksen määränä.

Hieman toisenlainen näkökulma tuli kuitenkin esiin vain kaksi kuukautta myöhemmin, Kansakoulu-lehden huhtikuun numerossa. Kansakoulu-lehden kirjoittanut "G. K."¹⁸⁹ havainnoi, että esimerkiksi Alahärmän pitäjässä mahdollisia koululaisia oli aivan liikaa kouluihin ja opettajien määrään suhteutettuna, eikä kaikkia halukkaita kyetty ottamaan

¹⁸⁷ Kansakoulu: kasvatu-sopillinen sanomalehti 1.2.1878, "Ote Lammilla lokakuun 3 p. 1877 pidetyn kansakoulunopettajan piirikuntakokouksen pöytäkirjasta." E. T.

¹⁸⁸ Kansakoulu: kasvatu-sopillinen sanomalehti 1.2.1878, "Ote Lammilla lokakuun 3 p. 1877 pidetyn kansakoulunopettajan piirikuntakokouksen pöytäkirjasta."

¹⁸⁹ Hirvosen teoksesta ei löytynyt tuloksia nimimerkille "G. K."

vastaan. Kirjoitushetkellä Alahärmässä oli "poi'ille ja tytöille yksi yhteinen ylhäisempi kansakoulu", tosin tytöille on ollut tarkoitus perustaa oma koulu, se vain ei ollut vielä toteutunut. Tämä ei kuitenkaan ole kirjoittajan mielestä vielä riittävää, sillä kauempana asuvilla lapsilla ei edelleenkään olisi mahdollisuutta kulkea pitkää koulumatkaa - eivätkä kaikki edes mahtuisi yhteen rakennukseen. "Kansakoulu - - on jo voittanut yleisön suosion niin, että olisi viime vuosina tullut kouluun paljon enemmän oppilaisia, kuin on voitu ottaa vastaan". Näin ollen kirjoittajan mielestä olisi hyvä perustaa "kaksi ylhäisempää yhteistä eli seka-kansakoulua, yksi kumpaankin päähän seurakuntaa". Tämän lisäksi kirjoittaja jakaisi kyläkunnat neljään kiertokoulupiiriin, jossa kiertävät opettajat opettaisivat nuoremmille lapsille perusasioita, kuten lukemista ja kirjoittamista. Näillä toimilla kirjoittaja uskoo tilanteen korjautuvan niin, että köyhemmilläkin perheillä olisi mahdollisuus laittaa lapsensa kouluun.¹⁹⁰ Kansakoululla oli siis selkeästi myös kannatusta joillakin alueilla, ja vaikka tilanne olikin koulun kannalta vielä hankala ennen oppivelvollisuuslain julistamista, sen onnistui kuitenkin sinitellä osana järjestäytyvää yhteiskuntaa.

Kiinnostus kansakoulua kohtaan oli siis vaihtelevaa. Useissa tapauksissa kansa piti koulua sekä turhana lisäkuluna että liiallisen opetuksen tuputtajana. Muutos aikaisempaan tapaan opettaa lapsia ja varmistua heidän tulevaisuudestaan oli suuri, ja koulu saattoi tuntua jopa kodin sisäisiin asioihin sekaantuvana. Sukupuoli ei tule juuri ollenkaan esille lehtien artikkeleista, joten on hankala sanoa, lähettivätkö perheet mieluummin poika- vai tyttölapsiaan kouluun tai nähtiinkö toisen laittaminen ulkopuoliseen oppiin suurempana ongelmana. On kuitenkin mahdollista olettaa, että tyttöjä ei kenties haluttu laittaa kouluun samassa mitassa kuin poikia. Miesten ja naisten erottelu kodin sisäiseen ja ulkoiseen maailmaan eli vielä hyvin vahvana 1800-luvulla, ja tyttöjen tarvitsemaa sivistysmäärää pidettiin pienempänä kuin poikien. Lehdissä ei myöskään tule esille se, vaikuttiko opettajan sukupuoli perheiden haluttomuuteen tehdä yhteistyötä koulun kanssa. Toisaalta käsitys naisesta kasvattajana on saattanut vaikuttaa positiivisesti mielikuviin naisopettajan kyvystä huolehtia sekä pojista että tytöistä, mutta toisaalta nainen tekemässä töitä kodin ulkopuolella on saattanut myös vieroksuttaa. Miesopettajan pitämään kouluun on taas saattanut olla hankalaa laittaa tyttölapsia.

¹⁹⁰ Kansakoulu: kasvatusopillinen sanomalehti 1.4.1878, "Kansakoulu-ehdotuksia. Alahärmän pitäjä." G. K.

Nämä eivät kuitenkaan tule esille lehdissä, joissa puhutaan lapsista ja opettajista hyvin yleispätevään sävyyn.

Liiallinen oppimäärä, ylimääräiset maksut ja ulkopuolisen tahon puuttuminen kasvatukseen näyttäytyivät lehdissä painavimpina syinä vanhempien haluttomuuteen laittaa lapsia kouluun. Tämä oli erittäin ongelmallista kansakoululle siitä syystä, että koulun haluttiin vaikuttavan nimenomaan lasten kasvatukseen. Kansanopetuksen tärkeimpiä tavoitteita oli lasten kasvattaminen yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi, ja erityisesti kansallisromanttisiin ideoihin pohjautuva ajatus yhtenäisen kansan muodostamisesta. Kansakoulun alkuvaiheissa tämän tavoitteen saavuttaminen oli lähes mahdotonta, eikä sen toteutuminen alkanut kunnolla ennen 1890-luvulta lähtenytä todellista kiinnostusta koulua kohtaan. Vasta vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki teki koulusta todellisen yhteiskuntaan vaikuttavan voiman.

Kyseessä oli siis orastava ideologian muutos, joka näin varhaisessa vaiheessa aiheutti ongelmia kansanvalistajille ja tavalliselle kansalle: Kun aikaisemmin lapset olivat oppineet ammatinsa kotona ja moraaliset arvot kodin ulkopuolella, lähinnä kirkon kautta, 1800-luvulla alkanut kehitys muutti suhteen päinvastaiseksi. Ammattiin päästäkseen piti käydä koulu kodin ulkopuolella, ja moraalien ja uskonnollisten asioiden opetus alkoi siirtyä perheen vastuulle.¹⁹¹

¹⁹¹ Klinge 1997, 138.

5 SUKUPUOLI KANSAKUNNAN RAKENTAMISEN VÄLINEENÄ

Kansakoululaitos perustettiin ajankohtana, jolloin Suomeen virtasi lukuisia uudistuksia aina käytännöllisistä lakimuutoksista ideologisiin uusiin aatevirtauksiin. Uudet ja vanhat aatteet loivat kiistakysymyksiä, jotka vaikuttivat hyvin merkittävästi paitsi koululaitokseen, myös yleisiin käsityksiin kasvatuksen ja yhteiskunnan suhteesta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella niitä keinoja, joita valituissa alkuperäislehdissä käytettiin muodostamaan parempia mielikuvia kansakoulusta ja luomaan sille paikkaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Vallitsevin argumentointi-keino oli kasvatusta, jota käsiteltiin niin lasten kuin opettajienkin kautta, ja erityisesti sukupuolinäkökulmasta. Eri sukupuolten tarvitsema kasvatusta, ja eri sukupuolten mahdollisuudet tarjota oikeanlaista kasvatusta, olivat keskeisiä teemoja ja esittivät aikakaudelle tyypillisiä sukupuoli-odotuksia. Kasvatuksen tärkeyttä perusteltiin kansallisromanttisesta näkökulmasta erityisesti siinä valossa, että oikein kasvatetut lapset kykenisivät tulevaisuudessa toimimaan kansakunnan parhaaksi. Kansakoululaitoksen kautta pyrittiin sen nimen mukaisesti vaikuttamaan kansaan ja kasvattamaan lapsista sivistyneistön kasvatusteorian mukaisia jäseniä vastamuodostuvaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Eri sukupuolilta odotettiin eri asioita tässä uudistuvassa kansakunnassa, ja näin ollen koulun pyrkimyksenä oli muokata lapsia vastaamaan näitä odotuksia. Koululaitoksen toivottiinkin rakentavan suomalaista identiteettiä.

Alkuperäisaineistona käyttämäni lehdet olivat keskittyneet kansakoulun asioihin, mutta erityisesti Koti ja koulu -lehden harjoittama yleisempi uutistuotanto oli se piirre, joka aiheutti tämän lehden laajemman levikin. Vaikka lehdillä oli kenties halua levittää tietoa koulusta myös ulkopuolisille tahoille, pääasiallisena kohderyhmänä toimi ennen kaikkea opettajisto ja muu kasvatuksesta kiinnostunut sivistyneistö. Lehtien toimittajien ollessa ylempään yhteiskuntaluokkaan kuuluvia mieshenkilöitä lehtiteksteissä tulee esille valtarakenne: lehdet käsitelivät paljon erilaisia kasvatusteorioita ja opetusmetodeja hyvin ideaalisella tasolla, mutta tässä ei yleensä huomioitu sitä, miten hyvin näitä ajatuksia oli mahdollista sovittaa esimerkiksi talonpojan käytännön arkeen.

Vaikka toimittajat toivat artikkeleissaan esille näkemyksiään vanhempien kasvatustieteen menetelmistä, ne eivät välttämättä kohdanneet perheiden mahdollisuuksia yleisellä tasolla. Toimittajat ja toimitukseen lähetetyt artikkelit olivat luomassa ideaalia kasvatustietologiaa, johon kuuluivat olennaisena osana myös sukupuoliopettukset. Tätä kasvatustietologiaa toteuttamaan tarvittiin koululaitosta, ja tätä kautta koulun asemaa vahvistettiin. Opettajia rohkaistiin huomioimaan nämä ideologiset pohdinnat opetustyössään, ja tätä kautta nämä ideaalit kasvatustietäykset siirtyisivät osaksi koulun normaalia arkea.

Pääasiallisena menetelmänä käyttämäni diskurssianalyysi on hyvin laaja-alainen menetelmä. Päädyinkin aineistoa käsitellessäni keskittymään kolmeen diskurssiin: sukupuoliin, kasvatukseen ja kansallisuuteen. Käsitellessäni valittujen lehtien tapoja puhua kansakoulusta olin kiinnostunut lehtien tavoista käsitellä sukupuolta koulun yhteydessä: miten sukupuoli koettiin, mitkä asiat nähtiin soveliaina eri sukupuolille ja miten erityisesti tyttöjen koulunkäynnistä keskusteltiin. Sukupuoleen liittyen minulla oli muutamia ennako-oletuksia, ja odotinkin näkeväni suurempaa eroa eri sukupuolille opettavien aineiden välillä, poikalasten selkeämpi suosiminen ja tyttöjen vähäisempi määrä koulussa. Aineiston pohjalta nämä oletukset eivät toteutuneet niin selkeästi kuin oletin, ja erityisesti kannustus tyttöjen opetukseen ja yhteisluokkien suosio opettajien keskuudessa jopa yllättivät. Kasvatus nousi hyvin selkeästi esille sukupuolesta puhuttaessa, ja kasvatuksen kautta argumentoitiin sekä koulutuksen puolesta että sitä vastaan, jolloin se nousi toiseksi diskurssiksi. Näiden kahden diskurssin liittymäkohdasta nousi toisinaan myös kansallisromanttisia näkemyksiä, joihin liittyi käsitys lapsista nimenomaan vanhempien polvien työn jatkajana – ja tätä kautta myös alustavaa keskustelua suomalaisesta kansakunnasta.

Tyttöjen ja poikien elämänaikat oli selvästi erotettu toisistaan kodin sisäiseen ja ulkoiseen maailmaan, ja lapsiin yhdistettiin jo hyvin nuoresta erilaisia oletuksia sukupuolen perusteella. Sukupuolen nähtiin vaikuttavan hyvin paljon siihen, miten lapsi käyttäytyy luonnostaan, mutta opetus ja esimerkin voima nähtiin oleellisena, ja lapsia tuli silti ohjata toivotunlaiseen käytökseen. Tyttöjen kasvatuksessa korostui erityisesti tuleva äitiys, ja heidät haluttiinkin valmistaa tätä tehtävää varten. Vaikka tytöille tarjottu

koulutus käsitti monia samoja aineita kuin poikien koulutus, ne opetettiin kevyempinä versioina. Liiallinen tietomäärä ei kuulunut tytöille, kun heidän tehtävänsä oli kodin ja perheen palveleminen, eikä sille näin ollen ollut tarvetta. Liian koulutetun tytön uskottiin muuttuvan haluttomaksi huolehtimaan hänen roolilleen määritellyistä töistä, eikä tätä voitu hyväksyä yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitämiseksi. Poikien tuli oppia toimimaan kodin ulkopuolella ja vaikuttamaan aktiivisesti yhteiskunnassa, joten heidän opetuksessaan painotettiin vaativampia versioita tietoaineista.

Vaikka tyttöjen ja poikien tarpeet nähtiin toisistaan eroavina ja opetuksenkin tuli erota sukupuolen mukaan, ajatus siitä, että tyttöjen ja poikien vahvuuksia ja heikkouksia voisi peilata toisiaan vasten oli jo olemassa. Suuri osa lehdissä esiin tulleista mielipiteistä olikin yhteisopetuksen puolella, huolimatta aikakauden pääasiallisten kasvatusideologioiden, Snellmanin ja Cygnaeuksen, käsityksistä sukupuolten erottelussa. Yhteisopetuksen puolustajia löytyi Kansakoulu-lehteen lähetettyjen opettajankokouspöytäkirjojen perusteella ympäri Suomea, Oulusta Lammille ja Kivennavalta Kokemäelle. Lopulta koulujen rakentaminen oli kuitenkin kuntien vastuulla, jolloin koulujen jakaminen tai yhdistäminen vaihtelikin paikasta riippuen opettajiston käsityksistä huolimatta. Esimerkiksi Tero Parkkosen pro gradu -työssä tulee esille, kuinka Keski- ja Itä-Suomessa kunnat perustivat enemmän erilliskouluja, kun taas Pohjois-Suomessa yhteiskoulut olivat tyypillisempiä, ja Länsi- ja Etelä-Suomessa molemmat olivat suunnilleen yhtä yleisiä.¹⁹² Opettajat perustelivat yhteisopetusta kuitenkin niin käytännöllisistä kuin kasvatuksellisistakin syistä. Tytöt ja pojat eläisivät yhdessä aikuisina, joten heidän erottelunsa lapsuudessa nähtiin keinotekoiseksi. Eri sukupuoliin yhdistettyjen luonteenpiirteiden uskottiin myös korostavan molempien hyviä puolia, ja vaikka osa vasta-argumenteista näkikin yhdistetyt luokat siveettömiksi, monet myös perustelivat yhteisopetuksen lisäävän siveellistä käytöstä. Erityisesti tyttöjen uskottiin vaikuttavan poikien käytökseen rauhoittavalla tavalla, mutta muutamissa otteissa tuotiin esille myös poikien aktivoiva vaikutus tyttöihin. Käytännölliset syyt nousivat myös hyvin merkittäviksi yhteisopetuksen puolesta puhujiksi, sillä kaikkien kansakoulun asioista kiinnostuneiden lopullisena tavoitteena oli kuitenkin mahdollisimman monen lapsen kouluttaminen.

¹⁹² Parkkonen 2008, 50.

Opettajankoulutus näyttäytyi erityisesti alkuperäisaineiston perusteella suhteellisen tasa-arvoisena molempien sukupuolien kesken, tosin tyttöjen opetukseen verrattavin tavoin naisopettajan koulutus oli teoreettisesti kevyempää ja lasten kasvatukseen painottuvaa. Seminaarin ulkopuolella sukupuolten välinen ero nousi selkeämmin esiin muun muassa naisopettajien vähäisempänä määränä. Seminaarissa mies- ja naisopiskelijoita määrät liikkuvat samoissa luvuissa keskenään, ja vaikka sukupuolten määrät vaihtelivat vuodesta toiseen, ne pysyivät lehtitietojen perusteella suhteellisen tasaisena. Koko maan tasolla opettajistosta vain pieni osa oli kuitenkin seminaarin käynnyttä, ja naisopettajien määrä oli hyvin pieni verrattuna miesopettajiin. Opettajien erot tulivat hyvin esille myös palkkauksen suhteen. Miesopettajien suurempaa palkkaa perusteltiin perheen elättämisellä, huolimatta siitä, että perheettömällä naisopettajalla saattoi silti olla muita sukulaisia elätettävänä. Ajatus sukupuolten tasa-arvoisesta palkkauksesta nostettiin jo esille ensimmäisiä kertoja, mutta aika ei ollut vielä kypsä tällaiselle muutokselle aatteellisella tai käytännöllisellä tasolla. Cygnaeuksen näkemys naisopettajien kyvyistä erityisesti lasten kasvatuksellisessa mielessä on saattanut myös vaikuttaa siihen, että naisopettajien palkkauksesta keskusteltiin tässä mittakaavassa.

Opettajankoulutuksen avautuminen sekä naisille että miehille oli merkittävä asia naiskuvan muokkautumisen kannalta. Kodin ulkopuolella työskentelevä nainen ei ollut tavanomainen näky, ja vain harva ammatti tarjosi naisille mahdollisuuden kunniakkaaseen työhön. Opettajanviran avauduttua näitä töitä oli yksi enemmän. Äitiys oli silti edelleen naisen pääasiallinen rooli, jota edes ammattia harjoittaneet naiset eivät päässeet pakoon. Virkanaisista muotoutui yhteiskunnallisia äitejä, jotka jatkoivat naisen roolia kodin ulkopuolelle. Heidän tärkeimmiksi tehtävikseen nähtiin edelleen kasvatus ja hoiva, mutta heille tarjoutui myös mahdollisuus toimia yhteiskunnallisella tasolla ilman miehen holhousta. Myös lehdet painottivat naisopettajien tarvetta kasvatuksen kautta, ja eri sukupuolien hyödyistä ja tarpeesta kasvatuksellisista näkökulmista keskustellessa ne samalla toivat esiin niitä puolia, joilla koululaitos pystyisi varmistamaan kasvatuksen laadun.

Nationalismi vaikutti hyvin laaja-alaisesti 1800-luvulla. Se oli yksi vaikuttava tekijä kansakoululaitoksen syntyyn, kulttuuriseen muutokseen ja sukupuolikäsitysten muokkautumiseen. Kiinnostus omaan kansaan heräsi ja monia kulttuurisesti merkittäviä asioita nousi esille: kiinnostus historiaan ja kieleen loivat myös inspiraatiota taiteelle. Suomalaista historiaa yritettiin etsiä ennen kaikkea suomenkielisen maalaisväen keskuudesta, mutta tämä ryhmä koettiin monin tavoin myös epämieluiseksi sivistyneistön silmissä. Tämä vaikutti kiinnostukseen kansan kouluttamisesta, sillä kansan sivistäminen voisi auttaa arvokkaamman historiakuvan muodostamisessa. Kansakoulun kasvattava vaikutus oli tärkeä osa kansakunnan synnyttämistä, ja tytöille ja pojille soveltuvan sukupuolisen kasvatuksen haluttiin muokkaavan tulevia sukupolvia. Tyttöihin liitetty äitiys oli sekä biologisena että kulttuurisena tekijänä luomassa oikeaa aatteellista kansaa, ja pojilta odotettiin poliittista aktiivisuutta muokkaamaan kansallisromanttisille ajatuksille soveltuvaa yhteiskuntaa. Sukupuoleen kasvattaminen olikin yksi 1800-luvun koulun ja kasvatustieteen tietoisista tavoitteista.

Kansaa oli kuitenkin vaikea saada kouluun, sillä nämä uudet ideologiat olivat vielä varsin tuoreita eivätkä olleet saavuttaneet kaikkia kansanosia. Perheissä koulu nähtiin sekä turhana että kalliina, ja perinteisiä kasvatus- ja koulutusmalleja pidettiin vielä aivan soveliaina omien lasten kohdalla. Lapsia tarvittiin apuna talon eri töissä, ja heidän koulunkäyntinsä vaikeutti kodin arjen pyörittämistä. Opettajat tuskailivat kyllä koulujen lapsikatoa yleisellä tasolla, mutta eivät artikkelien perusteella kiinnittäneet huomiota opettajien tai oppilaiden sukupuoliin ja niiden mahdollisiin vaikutuksiin.

Käsitykset tyttöjen koulutuksesta ja kasvatuksesta, samoin kuin naisopettajien velvollisuuksista, tulevat paljon suuremmassa määrin ja tarkemmin esille alkuperäisaineistossa kuin poikien tai miesopettajien. Tyttöjen ja naisten vastuualueet kietoutuvat kaikilla tasoilla äitiyden ympärille, ja erityisesti heidän roolinsa kasvattajina nostetaan esille. Poikien ja miesten kohdalla ei nouse esille tällaista selkeää yksittäistä roolia, jonka heidän odotettaisiin täyttävän. Poikien oikeanlainen kasvatusta ei tule edes esille muilla tavoin, kuin mainintoina siitä, että heidän olisi hyvä saada miehen mallia isältä tai miesopettajalta – eikä tämäkään ollut välttämättömyys, äiti ja naisopettaja pystyivät kasvattamaan myös pojasta soveliaan kansalaisen. Näin ollen pojalla olikin

enemmän mahdollisuuksia valita roolinsa. Ainoita selkeästi korostettuja piirteitä poikien kohdalla olivat aktiivisuus ottaa osaa ja vastuuta niin konkreettisista käsin tehtävistä töistä kuin poliittisista ja aatteellisista tehtävistä. Tämä seikka on selitettävissä erityisesti sukupuolentutkimuksessa käytetyissä normin ja toiseuden käsitteissä. Tähän liittyy ajatus siitä, että asian ollessa yhteiskunnallinen normi, sen käsittely ei ole tarpeellista, koska se on kaikille tuttu ja tunnustettu asia. Toiseus on jotain poikkeavaa, jota peilataan normia vasten. Tytöt ja naisopettajat toimivat tässä tapauksessa toisina, sillä heidän saapumisensa koulumaailmaan tapahtui 1860-luvulla ensimmäistä kertaa tässä mittakaavassa ja heidän rooliaan jouduttiinkin pohtimaan ja sovittamaan perinteisiin näkemyksiin. Poikien ja miesten koulutus ei ollut suorastaan uusi asia, kansakoululaitos toi ainoastaan muutosta poikien kouluttamisen vaihtoehtoihin, mutta poikien kouluttaminen kodin ulkopuolella oli ollut yleisesti hyväksytympi asia jo paljon aikaisemminkin. Kansakoululaitos tosin mahdollisti myös alempien säätyjen poikien kouluttamisen, mikä ei ollut välttämättä ollut itsestään selvä asia ennen tätä.

Tutkimukseni tarkoitus oli siis tarkastella Jyväskylän seminaarin lehtoreiden pyrkimyksiä vakauttaa kansakoululaitos suomalaiseen yhteiskuntaan kasvatus- ja sukupuolinäkökulmasta. Argumentointikeinona käytettiin myös nationalistisen keskustelun metodeja kansakunnan tulevaisuudesta. Lehdissä esiin tulleet toiveet kansakunnan luomisesta olivat suuret, mutta nuoremman Kansakoulu-lehden julkaisun loppuessa vuoteen 1881 ei lehdistä vielä tullut kovin hyvin esille se, kokivatko opettajat ja muu sivistyneistö näiden toiveiden toteutuneen. Kansakoulun suosio alkoi kasvaa 1880–1890 -luvulla, ja se vakiintui vasta 1900-luvun puolella, jolloin jonkun näihin aikoihin sijoittuvan lehden valinta osaksi aineistoa olisi voinut antaa lisää näkökulmia aiheen tarkasteluun. Tähän olisi voinut myös etsiä vastauksia 1900-luvulle sijoittuvasta tutkimuskirjallisuudesta, tai tätä analyysia voisi mahdollisesti jatkaa tulevassa tutkimuksessa. Tutkimuksessa käytetyistä lähteistä nousee kuitenkin esille jo se, että kansallisromanttiset aatteet vaikuttivat kansakoulun luomisprosessissa. Lehtien sivuilla korostuvat ajatukset siitä, että lasten kasvattaminen osaksi tulevaa suomalaista yhteiskuntaa toteutuisi muun muassa sillä, että heidät kasvatettaisiin niihin rooleihin, joita heidän sukupuoleltaan odotettiin. Kansakoululaitos olisi se työkalu, jota käyttämällä tähän lopputulokseen päädyttäisiin.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

Alkuperäislähteet

Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti 1875–1881

Koti ja koulu: sanomia lasten kasvattajille 1864–1866

Verkkojulkaisut

Suomen kansallisbiografian verkkojulkaisu. <<https://kansallisbiografia.fi/>> Käytetty viimeksi 9.10.2018.

Tutkimuskirjallisuus

Annola, Johanna 2011. Äiti, emäntä, virkanainen, vartija. Köyhäintalojen johtajattaret ja yhteiskunnallinen äitiys 1880–1918. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Apo, Satu 1998. "Suomalaisuuden stigmatisoinnin traditio." Teoksessa: Alasuutari, Pertti ja Ruuska, Petri (toim.): Elävänä Euroopassa: muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Fewster, Derek 2006. Visions of Past Glory. Nationalism and the Construction of Early Finnish History. Helsinki: Finnish Literature Society.

Halila, Aimo 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia: 1, Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Halila, Aimo 1963. Jyväskylän seminaarin historia. Porvoo: WSOY.

Hirvonen, Maija 2000. Salanimet ja nimimerkit. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy.

Huovinmaa, Kai 1981. J. V. Snellman ja nykyaika: kirjoituksia ja esitelmää J. V. Snellmanin ajallemme jättämästä henkisestä perinnöstä. Helsinki: Suomalaisuuden liitto.

Hyvärinen, Matti 2003. ”Valta” Teoksessa: Hyvärinen, Matti, Kurunmäki, Jussi, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija ja Stenius, Henrik (toim.): Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino.

Häggman, Kai 1994. Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800 - luvun Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Häggman, Kai 1996. Johdatus perhehistoriaan. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Jalava, Marja 2011. "Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta." Teoksessa: Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.): Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1800 - luvulta 1960 - luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi ja Suoninen, Eero 2016. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.

Joutsivuo, Timo 2010. ”Papeiksi ja virkamiehiksi.” Teoksessa: Hanska, Jussi ja Vainio-Korhonen, Kirsi (toim.): Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860 - luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Jussila, Osmo 2007. Suomen historian suuret myytit. Helsinki: WSOY.

Kangas, Lasse 2009. "Jyväskylän seminaarin synty." Teoksessa: Einonen, Piia, Karonen, Petri ja Nygård, Toivo (toim.): Jyväskylän yliopiston historia: Osa 1, Seminaarin ja kasvatustieteellisen korkeakoulun aika 1863–1966. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Karonen, Petri 2002. Johdanto: Moninainen patriarkalisuus – normien ja käytäntöjen solmukohdat. Teoksessa: Einonen, Piia ja Karonen, Petri (toim.): Arjen valta: suomalaisen yhteiskunnan patriarkalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle (v. 1450–1860). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kekkonen, Sanna 2002. Isällistä oikeutta – Sysmän kartanon patriarkaalinen järjestys 1800-luvun alkupuoliskolla. Teoksessa: Einonen, Piia ja Karonen, Petri (toim.): Arjen valta: suomalaisen yhteiskunnan patriarkalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle (v. 1450–1860). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kettunen, Pauli 2003. ”Yhteiskunta.” Teoksessa: Hyvärinen, Matti, Kurunmäki, Jussi, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija ja Stenius, Henrik (toim.): Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino.

Kivikuru, Ullamaija 1996. Vieraita lehtiä. Aikakauslehti ajan ja paikan risteyksessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Klinge, Matti 1997. Keisarin Suomi. Espoo: Schildt.

Kokko, Marja 2004. Kansakoulunopettajat ja yhteiskunnan kutsu. Teoksessa: Harjula, Liisa ja Hyvönen, Maija (toim.): Harvinaisesta moninaiseksi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Laine, Esko M. ja Laine, Tuija 2010. "Kirkollinen kansanopetus." Teoksessa: Hanska, Jussi ja Vainio-Korhonen, Kirsi (toim.): Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860 - luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Launonen, Leevi 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1900-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Leino-Kaukiainen, Pirkko & Heikkinen, Anja 2011. "Yhteiskunta ja koulutus." Teoksessa: Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.): Valistus ja

koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1800-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Löfström, Jan 1999. Sukupuoliero agraarikulttuurissa: "se nyt vaan on semmonen". Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Markkola, Pirjo 1994. Työläiskodin synty. Tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallinen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Markkola, Pirjo 2014. "Moraalin miehet. Mitä prostituution sääntely kertoo mieheydestä?" Teoksessa: Markkola, Pirjo, Östman, Ann-Catrin ja Lamberg, Marko (toim.): Näkymätön sukupuoli. Mieheyden pitkä historia. Tampere: Vastapaino.

Marten, James 2010. "Family Relationships." Teoksessa: Heywood, Colin (toim.): A Cultural History of Childhood and Family in the age of empire. Oxford: Berg.

Naskali, Päivi 2010. "Kasvatus, koulutus ja sukupuoli." Teoksessa: Saresma Tuija, Rossi, Leena-Maija ja Juvonen, Tuula (toim.): Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.

Nurmi, Veli 1988. Uno Cygnaeus, suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Nurmi, Veli 1995. Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Ojakangas, Mika 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.

Ollila, Anne 1998. Jalo velvollisuus. Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Paasonen, Susanna 2010. "Sukupuoli ja representaatio." Teoksessa: Saresma Tuija, Rossi, Leena-Maija ja Juvonen, Tuula (toim.): Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.

Parkkonen, Tero 2008. Kansakoululaitoksen perustaminen 1800-luvun puolivälistä 1900-luvun loppuun: kuntakokouksen suhtautuminen kansakoulukysymykseen tasa-arvon ja alueellisuuden kannalta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Historian ja etnologian laitos.

Pulkkinen, Tuija 2003. "Valtio." Teoksessa: Hyvärinen, Matti, Kurunmäki, Jussi, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija ja Stenius, Henrik (toim.): Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino.

Pulkkinen, Tuija ja Sorainen, Anto 2011. "Johdanto. Siveellisyyden käsitteen historia: politiikasta, tavoista ja kansakunnasta sukupuoleen ja seksuaalisuuteen." Teoksessa: Pulkkinen, Tuija ja Sorainen, Anto (toim.): Siveellisyydestä seksuaalisuuteen. Poliittisen käsitteen historia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Pulkkinen, Tuija 2011. "J. V. Snellman poliittisena ajattelijana – siveellisyys." Teoksessa: Pulkkinen, Tuija ja Sorainen, Anto (toim.): Siveellisyydestä seksuaalisuuteen. Poliittisen käsitteen historia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Pynnönen, Anu 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Rantala, Jukka 2011. "Kansakoulunopettajat." Teoksessa: Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.): Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1800-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Rantanen, Päivi 1997. Suolatut säkeet. Suomen ja suomalaisten diskursiivinen muotoutuminen 1600-luvulta Topeliukseen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Rossi, Leena-Maija 2010. "Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin." Teoksessa: Saresma, Tuija, Rossi, Leena-Maija ja Juvonen, Tuula (toim.): Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.

Salminen, Jari 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.

Stark, Laura 2011. The Limits of Patriarchy: How Female Networks of Pilfering and Gossip Sparked the First Debates on Rural Gender Rights in the 19th-Century Finnish-Language Press. Helsinki: Finnish Literature Society.

Tommila, Päiviö 1970. Keski-Suomen lehdistö 1, 1864–1885. Jyväskylä: Keskisuomalainen.

Tommila, Päiviö, Ekman-Salokangas, Ulla, Aalto, Eeva-Liisa & Salokangas, Raimo 1988. Suomen lehdistön historia: 5, Hakuteos Aamulehti-Kotka nyheter: sanoma- ja paikallislehdistö 1771-1985. Kuopio: Kustannuskiila.

Tommila, Päiviö ja Salokangas, Raimo 1998. Sanomia kaikille. Suomen lehdistön historia. Helsinki: Edita.

Tosh, John 1999. A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England. New Haven: Yale University Press.

Turunen, Arja 2011. "Hame, housut, hamehousut! Vai mikä on tulevaisuutemme?": naisten päällyshousujen käyttöä koskevat pukeutumisohteet ja niissä rakentuvat naiseuden ihanteet suomalaisissa naistenlehdissä 1889–1945. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.

Uino, Ari 1992. "Aikakauslehdistön vakiintumisen kausi 1830–1880." Teoksessa: Tommila, Päiviö, Uino, Ari, Leino-Kaukiainen, Pirkko ja Kallio, Veikko (toim.). Suomen lehdistön historia. 10, Aikakauslehdistön historia: Aikakauslehdistön kehityslinjat. Kuopio: Kustannuskiila.

Valenius, Johanna 2004. *Undressing the Maid. Gender, Sexuality and the Body in the Construction of the Finnish Nation.* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Valtonen, Heli 2009. "Seminaariyhteisö opettajien kouluttajana." Teoksessa: Einonen, Piia, Karonen, Petri ja Nygård, Toivo (toim.): *Jyväskylän yliopiston historia: Osa 1, Seminaarin ja kasvatustieteellisen korkeakoulun aika 1863–1966.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vuorio, Kaija 2009. *Sanoma, lähettäjä, kulttuuri: Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Yesilova, Katja 2009. *Ydinperheen politiikka.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Östman, Ann-Catrin 2005. "Working together? Different understandings of marital relations in late nineteenth-century Finland." Teoksessa: Ågren, Maria ja Erickson, Amy Louise (toim.): *The Marital Economy in Scandinavia and Britain 1400–1900.* Aldershot: Ashgate.