

"KYNTTILÄTEHTAAN TYTÖT"

Kansakoulunopettajien kasvattaminen ja naiskasvatuksen
tavoitteet Jyväskylän seminaarissa

Suomen Historian Pro Gradu -tutkielma

Historian laitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2001

Susanna Prokkola

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta
Humanistinen

Laitos
Historian laitos

Tekijä
Susanna Prokkola

Työn nimi
"Kynttilätehtaan tytöt" Kansakoulunopettajien kasvattaminen ja naiskasvatuksen tavoitteet Jyväskylän seminaarissa.

Oppiaine
Suomen historia

Työn laji
Pro Gradu

Aika
2001

Sivumäärä
85+7

Tiivistelmä - Abstract

Jyväskylän kansakoulunopettajaseminaari perustettiin vuonna 1863. Seminaari oli ensimmäinen suomenkielinen kansakoulunopettajia valmistava laitos ja erikoisuus myös sikäli, että se oli tarkoitettu sekä miehille että naisille. Seminaari perustettiin kansallisuusaatteen hengessä kohottamaan suomenkielisen sivistyksen tasoa. Naisten koulutuksen tavoitteet muotoutuivat kuitenkin kutsumustietoisuudesta käsin. Työelämän ovet olivat vallitsevan naisihanteen mukaan avoinna vain naimattomille naisille, jotka voisivat toteuttaa kutsumustaan hoiva- ja kasvatustöissä. Seminaari ylläpiti kutsumusajatusta 1930-luvulle saakka, sen sijaan naisopiskelijoiden käsitys omasta roolistaan alkoi muuttua itsenäistymisen jälkeisinä vuosikymmeninä. Kansakoulunopettajaksi ryhtymistä ei enää pidetty kutsumusammattina, joka edellytti perheestä ja omasta elämästä luopumista.

Työssäni olen käsitellyt seminaarin kasvatusta 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä sosialisatioprosessina, jossa pyrittiin tuottamaan kansakoulunopettajan roolin sisäistäneitä yksilöitä. Kansakoulunopettajan rooli vaihteli sukupuolittain. Naisten koulutus rakentui yhteiskunnallisen äitiyden pohjalle, kun taas miesten koulutus suuntautui selkeästi julkiseen elämänpiiriin. Kansakoulunopettajan roolissa yksilö toimi esimerkkinä koko kansalle sekä yksityiselämässään että yhteiskunnallisessa toiminnassa. Kansakoulunopettajiin kohdistettiin mallikansalaisuuden vaatimus, jossa opettajuus oli pikemminkin elämäntapa kuin ammatti. Seminaarin opettamaan mallikansalaisuuteen kuului keskiluokkaisen elämäntavan sekä porvarillisen Suomen arvojen sisäistäminen. Vaikka seminaari oli aatemaailmaltaan hyvin oikeistolainen, ei tuota toimintaa pidetty mitenkään poliittisena, vaan oikeana isänmaallisuutena.

Asiasanat

Jyväskylän seminaari, naiskasvatus, opettajankoulutus

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA NÄKÖKULMA.....	4
2.1 Käsitteet.....	4
2.2 Näkökulma: seminaarin kasvatusta sosiaalistamisprosessina.....	6
2.3 Tutkimuskohde: seminaarin naisopiskelijat 1900–1930-luvuilla.....	8
2.4 Teoriatausta: kolme näkökulmaa kasvatukseen sosialisatona.....	9
2.5 Alkuperäislähteet ja aiempi tutkimus	11
3. "VALTIO VALTIOSSA"	14
3.1 Seminaari kasvatustilana	15
3.2 Yhteisseminaarin muodostuminen ja järjestys	20
3.3 Sisäoppilaitosmaisen koulunkäynnin kasvatukselliset tavoitteet	25
3.4 Auktoriteettien kunnioitus kansan opettajien koulutuksessa	31
4. KANSANKYNTTILÄT	36
4.1 Elämäntapana opettajuus	36
4.2 Sopivia kansan opettajiksi.....	41
4.3 Yhteiskunnan äidit	48
4.4 Yhteisön normit seminaarin hengen ylläpitäjänä.....	55
5. MALLIKANSALAISET	60
5.1 Mallikansalaisuus ja valta	61
5.2 Koko kansa kasvatuksen kohteena	65
5.3 Poliittikkaa vai oikeaa isänmaallisuutta	71
6. PÄÄTÄNTÖ	79
LÄHTEET	86

1. JOHDANTO

Vuonna 1863 perustettiin Jyväskylään ensimmäinen suomenkielinen kansakoulunopettajia valmistava seminaari. Aikanaan seminaari oli erikoisuus pelkästään suomenkielisyytensä vuoksi. Myös seminaarin perustaminen yhteiseksi sekä miehille että naisille herätti keskustelua ja vastustusta. Joidenkin mielestä naisten paikka ei yleensäkkään ollut työelämässä, toiset taas kauhistelivat niitä siveellisiä vaaroja, joita yhteisseminaarista saattaisi koitua. Lisäksi esimerkiksi Snellman oli sitä mieltä, että jos naisia täytyy seminaariin päästää, tulisi ikäraja asettaa niin korkealle, 25 vuoteen, että avioliittomahdollisuudet olisivat jo menneet.¹ Näin ei kulutettaisi turhaan yhteiskunnan varoja koulutukseen, joka menisi hukkaan naisten perustaessa perheen ja ryhtyessä kotiäideiksi. Perustelut naisten kouluttamiselle alkoivat kuitenkin muotoutua 1800-luvun lopulla kansallisuusaatteen ja yhteiskuntakeskustelun pohjalta.

...kasvavan sukupolven henkinen äitiys on kunkin tytön varsinainen, Jumalan määräämä kutsumus, olkoonpa että hän ei joutuisikaan naimisiin ja saisi omia lapsia hoidettavakseen; ja ainoastaan uskollisesti täyttäen tämän vaatimattoman, hiljaisen, mutta kuitenkin pyhän kutsumuksensa, saavuttaa hän todellisen onnellisuutensa, samaten kuin hän siten voimakkaasti edistää kasvavan sukupolven jalostumista ja onnea, vieläpä koko yhteiskunnan sisäisen siveellisen voiman perustamista.”²

Uno Cygnaeus 1859

Suomessa alkoi 1800-luvun lopulla julkinen keskustelu sukupuolten välisestä suhteesta yhteiskunnan rakentamisessa. Naisten tehtäväksi tässä uudessa yhteiskuntaperheessä tuli luonnollisesti äitinä ja kasvattajana toimiminen, kuten yllä oleva lainaus Jyväskylän seminaarin perustajalta Uno Cygnaeukselta osoittaa. Keskiluokkaisena ihanteena oli perheenemännöisyys. Perhe oli yhteiskunnan perusyksikkö ja myös naisasiajärjestöt perustelivat kasvatustehtävän

¹ Nurmi 1995, 37

² Cygnaeus 1910, 33. Matkakertomus ynnä mietintö kansakouluasiasta jätetty Suomen keisarilliselle senaatille joulukuussa 1859.

avulla naisten kansalaisoikeuksia. Toisaalta tästä naisten luonnollisesta äitiydestä saatiin perustelu myös naisten työssäkäynnille ja koulutuksen tarpeelle. Ovet työelämään avautuivat vähitellen, ensisijaisesti kasvatus- ja hoitoaloilla. Näistä aloista tuli erityisesti keskiluokan ja säätyläisnaisten työllistäjiä, kun taas ideologian tasolla työläis- ja maatalousväestön naisten toiminta rajattiin perhepiiriin ja heidät nähtiin lähinnä kasvatuksen kohteina.

Keskiluokkaisessa ajattelussa naisten työssäkäynti oli kuitenkin alisteinen perheenemännyydelle ja äitiydelle. Työssäkäyvien naisten odotettiin olevan perheettömiä, jotka toteuttaisivat äidillistä kutsumustaan kasvattamalla ja hoivamalla työssään muita ihmisiä. Säätyläisnaisten siirtyminen työelämään 1800-luvun lopulla liittyi myös sääty-yhteiskunnan murrokseen. Porvariston rikastuksessa yhä useampi aatelismies nai porvarisnaisen, kun taas yhteiskunnan ylempien kerrosten naisten oli hankalampaa avioitua säätyhierarkiassa alaspäin. Opettajan ammattia pidettiin ratkaisuna "yliäämänäisten" ongelmaan, ammatina naimattomille säätyläisnaisille, joita ei enää kotitalouksissa tarvittu ja jotka muuten olisivat joutuneet sukulaisten elätettäviksi.³

Seminaarin perustaminen liittyi sukupuolikeskustelun ohella suomalaiseen kansanvalistustoimintaan, jonka avulla Suomen rahvasta pyrittiin 1800-luvulta lähtien kasvattamaan sivistyneistön ehdoilla ja sen ihanteiden mukaisesti. Kansalaisyhteiskunnan rakentamisessa vaadittiin kasvatusta ja kuria. Erilaisia itsekasvatusoppaita julkaistiin 1800-luvun lopulta lähtien ja kansaa opetettiin tavoille, astumaan ylös sivistymättömyyden mudasta. Opettajan ja opettajattaren ammatti muotoutui samoista lähtökohdista sivistyneistön ihanteiden mukaiseksi mallikansalaisuudeksi. Opettajien rooli ei ollut vain opettaa koulussa laskentoa ja lukutaitoa, vaan heidän tuli sekä edustaa ihanteellista yksityiselämää että toimia kunnan kansalaisen esikuvana. Usein opettajat toimivat maaseudulla erilaisten yhteistoimintaliikkeiden alkuunpanijoina ja heillä oli tärkeä rooli kylien yhdistystoiminnan viriämisessä. Koska opettajien kasvattava vaikutus ulottui kauas koulunseinien ulkopuolelle, ei opettaja voinut olla kuka tahansa, vaan hänen oli koko ajan tiedostettava asemansa esimerkkinä.

³ Ollila 1998, 58.

Jyväskylän seminaarissa tietoisuus yhteisestä missiosta sekä sen mukainen käyttäytyminen ja aatemaailma muodostivat tärkeän osan "seminaarin henkeä". Esikuvana toimiminen edellytti yhtenäisen, "oikean" aatemaailman lisäksi esimerkillistä käyttäytymistä ja ruumiillista normaaliutta. Seminaarin kasvatus pyrki muokkaamaan oppilaista esimerkillisiä kansan kasvattajia, mutta jo pääsyehdoissa pyrittiin rajaamaan pois "opettajan toimeen sopimattomat". Opettajan koulutukseen pääseminen vaati tiettyjen kriteerien täyttämistä, seminaarin perustajan Uno Cygnaeuksen mukaan:

*"...ei pyrkijällä saa olla mitään vaarallista tautia, ei myöskään mitään ruumiinvikaa, mikä tekee hänet sopimattomaksi opettajatoimeen, vaan tulee hänellä terveen ruumiinrakennuksen ohella olla rauhallinen ja hellä mielenlaatu sekä selvä ymmärrys."*⁴

Jyväskylän seminaarin lopetti toimintansa vuonna 1937, jolloin tilalle tuli kasvatustopillinen korkeakoulu. Seminaarin perinteet jatkuivat kyllä jossain määrin edelleen, mutta seminaarin aikainen tiukka kuri ja järjestys höllönivät. Seminaari pysyi loppuun asti naisia ja miehiä tarkasti vahtivana laitoksena, ja 1930-luvulla se oli jo oppilaiden mielestä sääntöjensä ja käytäntöjensä suhteen aikaansa jäljessä. Eräs punainen lanka yhdistää kuitenkin seminaarin oppilaita vuodesta toiseen koko laitoksen 72-vuotisen historian ajan. Seminaarista valmistuivat ne ihmiset, joilla oli vaativa tehtävä kansan yhdistämisessä ja sivistämisessä, ammatissa joka ei ollut vain ammatti vaan elämäntapa. Seminaarissa opetettiin tietoisuutta tästä tehtävästä laillisen järjestyksen turvaajina, niinpä seminaarilaisten aatteet olivatkin hyvin konservatiivisia. Ne voisi kiteyttää sanoihin koti, uskonto ja isänmaa.

Suomalainen kulttuuripolitiikka on jaettu kolmeen pitkään linjaan. Ensimmäinen jakso ulottuu 1800-luvun lopulta 1960-luvulle asti, toinen jakso käsittää hyvinvointivaltion aikakauden noin 1990-luvulle asti ja kolmas liberalismiin ja postmodernismiin leimaama jakso alkaa 1980–1990-lukujen vaihteessa. Seminaarin aikakausi sijoittuu ensimmäiseen jaksoon, jonka aikana suomalaisen kulttuuripo-

⁴ Cygnaeus 1910, 203. Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta: Ehdotus seminaarista.

litiikan keskeisimpänä tavoitteena oli kansallisen identiteetin aineksien tuottaminen ja kansakunnan luominen. Kansaa luotiin rakentamalla sille yhtenäinen kulttuuri ja sivistys, tasa-arvo tarkoitti sivistyneistön ja talollisväestön ideologista yhdistämistä. Tämä edellytti myös sitä, että määriteltiin se, kenellä on oikeus edustaa "oikeaa" kansaa.⁵ Seminaarin periaatteet voi ymmärtää tältä pohjalta: sen tarkoitus oli yhdistää kansa sivistyksen kautta ja tätä varten piti luoda oikeanlaisia esimerkkejä, kansan opettajia.

2. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA NÄKÖKULMA

2.1 Käsitteet

Kasvatus on sosiologisesti tarkasteltuna ihmisten sosiaalistumista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön, jossa hän elää. Durkheimin ajatusten pohjalta kasvatussosiologisessa traditiossa kasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi on nähty sosiaalistaminen yhteisössä vallitseviin käyttäytymistapoihin, ajattelun rakenteisiin, tietoihin ja taitoihin sekä fyysisessä ympäristössä toimeen tuleminen ehtoihin.⁶ Tässä merkityksessä sosialisatio on siis vaikuttamisen menetelmä; sen avulla yhteisö muokkaa jäseniään antamalla itsestään selvän käsitysjärjestelmän, jonka kyseenalaistamista ei pidetä toivottavana.⁷ Sosialisatiion määrittelemisessä on myös korostettu sen vasta-vuoroisuutta. Sosialisatioprosessi onkin määritelty tarkoittamaan ihmisen kehityksen kahta ulottuvuutta: sekä kulttuurin ajattelu- ja toimintatapojen sisäistämistä että kykyä niiden aktiiviseen muokkaamiseen. Sosialisatioprosessi jatkuu koko ihmisen eliniän ja se tapahtuu sekä tietoisin pyrkimyksin että tiedostamatta, arjen itsestään selvien toimintatapojen välityksellä. Sosialisatioprosessissa välitetyt arvot, normit ja ajattelutavat riippuvat yhteisöstä, sosiaalisista kerrostumista ja esimerkiksi sukupuolesta. Eri sukupuolet sosiaalistetaan erilaisiin normeihin, rooleihin, arvoihin ja yhteiskunnallisiin tehtäviin.⁸

⁵ Kangas 1999, 159–163

⁶ Antikainen ym. 2000, 34

⁷ Puolimatka 1996, 98–99

⁸ Antikainen ym. 2000, 35–37

Seminaari oli luonteeltaan sosiaalistamiseen pyrkivä laitos, jossa pyrittiin välittämään kansakoulunopettajien yhteisiä arvoja, normeja ja ajattelutapoja. Tavoitteena oli toisaalta kasvattaa kansakoulunopettajista sosiaalistamistehtävän toteuttajia. Seminaarin sosiaalistamisprosessissa yhteisön arvo- ja normipohja edisti sosiaalistumista opettajan rooliin, mutta seminaari oli myös virallisia sääntöjä noudattava laitos, jossa yksilön sosiaalistumisen ”epäonnistuminen” johti yleensä laitoksesta poistamiseen. Seminaari kasvatustilokseksi oli organisaatio, joka toteutti toiminnassaan ennalta säädettyjä tavoitteita tiettyjen sääntöjen puitteissa. Organisaatio on määritelty yhteiskunnan viralliseen järjestykseen liittyviksi sosiaalisiksi muodostumiksi. Organisaatioissa ihmisten väliset suhteet ovat luonteelta muodollisia, ammatillisia ja byrokraattisia. Suhteita sääntelevät normit, viralliset säännöt ja säädökset. Organisaatio on yleensä sijoitettu niitä varten suunniteltuihin rakennuksiin, joiden tilaratkaisut kertovat niiden päämääristä ja tukevat niiden saavuttamista.⁹

Seminaarin sosiaalistamistehtävässä seminaarin muodostamalla yhteisöllä oli tärkeä asema laitoksen virallisten sääntöjen ohella. Yhteisö määritellään yleensä alueellisesti rajattuna vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden muodostumana. Yhteenkuuluvuus ja yhteisyys voivat olla toiminnallista, jolloin yhteisyys syntyy jaetuista päämääristä, joihin pyritään toimimalla yhdessä. Yhteisyys voi olla myös symbolista, joka ilmenee jaettuina uskomuksina, tunteina ja kokemuksina, eikä yhteisöön kuulumisen edellytä välitöntä vuorovaikutusta.¹⁰ Seminaarin tavoitteena oli sosiaalistaa oppilaat kokonaiseen kansakoulunopettajille kuuluvaan elämäntapaan, mikä edellytti yhteisön arvojen, normien ja roolikäsitysten omaksumista.

Normit ovat käsitteellisiä sääntöjä, jotka koostuvat käskyistä ja kielloista sekä sallituista ja suositeltavista teoista. Normit voivat olla joko virallisia tai epävirallisia sääntöjä, määräyksiä, ohjeita ja suosituksia. Niiden luonne käskynä, kiellona tai lupana koskee käyttäytymistä, jonka normi käskyy, kieltää, sallii tai jota se suosii. Normit voivat olla myös yhteisössä eriytyneitä, jolloin eri normit koskevat erilaisia tiloja tai ne voivat säädellä käyttäytymistä iän, sukupuolen tai

⁹ Antikainen ym. 2000, 19–20

¹⁰ Antikainen ym. 2000, 14–15

aseman perusteella. Suurin osa normeista sisäistetään sosialisatioprosessin kuluessa itsestään selviksi käyttäytymisen muodoiksi. Normit muuttuvat näkyviksi silloin, kun niistä poiketaan ja poikkeamiseen reagoidaan sanktioilla. Normit perustuvat yhteisön arvoille, jotka ovat ympäristöstä opittuja, yleisiä, pysyviä ja tavoitteita koskevia valintataipumuksia. Kulloinkin vallitseva arvomaailma syntyy sekä historiallisista traditioista että nykyisyyden ja tulevaisuuden tarpeista ja tavoitteista.¹¹

Roolilla tarkoitetaan ihmisen sosiaaliseen asemaan liittyviä käyttäytymisodotuksia, joilla on perusta arvoissa ja normeissa. Yksilöllä voi olla erilaisia rooleja riippuen sosiaalisista suhteista ja asemista. Yksilön tulee sosialisatioprosessin kuluessa oppia asettumaan eri asemiin ja hallitsemaan niihin liittyvät arvot ja normit odotuksineen, sääntöineen ja toimintatapoineen.¹² Seminaarin kasvatuksessa on huomattavaa se, että kansakoulunopettajan roolin omaksumisen nähtiin sulkevan muut roolit erityisesti naisilta.

2.2 Näkökulma: seminaarin kasvatusta sosiaalistamisprosessina

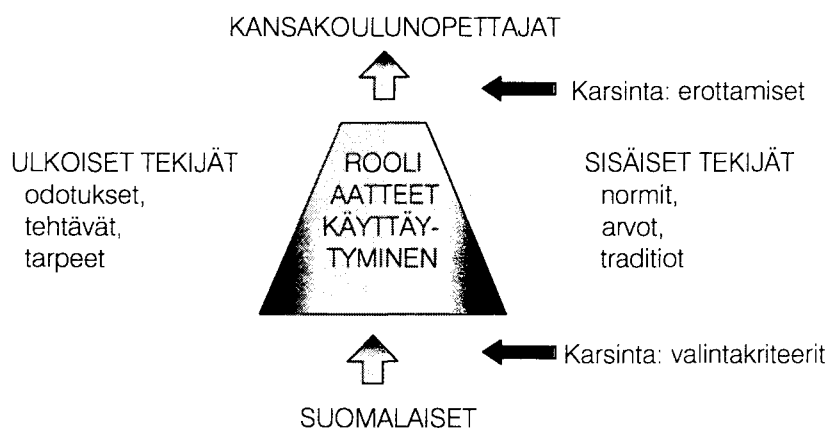
Työni päätutkimuskohde on Jyväskylän seminaarin opiskelijoiden sosiaalistaminen tulevaan tehtäväänsä kansakoulunopettajina 1900-luvun kolmena ensimmäisenä vuosikymmenenä. Lähtökohtanani on näkemys seminaarista laitoksena, joka pyrki muokkaamaan opiskelijoistaan tiettyjen periaatteiden ja tavoitteiden mukaisia kansakoulunopettajia. Nämä periaatteet ja tavoitteet olivat yhteiskunnallisesti ja historiallisesti muotoutuneita. Tärkeää onkin huomata, kenen ehdoilla periaatteet oli muodostettu ja kenen tavoitteita kasvatuksen ja koulutuksen avulla ajettiin. Lähdeaineistoni koostuu pääasiassa seminaarin opiskelijoiden muistelmista, jotka avaavat näkökulman myös siihen, kuinka koulutuksen tavoitteet onnistuivat ja miten ne sisäistettiin kansakoulunopettajan rooliin kasvettaessa. Tavoitteena oli yhtäältä yksityiselämän kouluminen, jossa pyrittiin muovaamaan opettajista sivistyksen esitaistelijoita, kansankynttilöitä. Toisena tavoitteena oli muokata opettajista mallikansalaisia, jotka toimisivat

¹¹ Antikainen ym. 2000, 21–26

¹² Antikainen ym. 2000, 28

esimerkkeinä kunnan kansalaiselle kuuluvista yhteiskunnallisista toimintamalleista.

Näkökulmanani on seminaari ikään kuin suodattimena, jonka läpi opiskelijat kulkevat tullakseen kansakoulunopettajiksi (kuva 1). Kyse on sosiaalistamisprosessista, jossa pyrittiin tuottamaan kansakoulunopettajan roolin sisäistäneitä yksilöitä. Tämän näkökulman kautta olen jaotellut myös tutkimuskysymykset. Seminaariin valikoitui tietyntlaisia ihmisiä valintakriteereiden perusteella: ketkä hakeutuivat opettajiksi, keitä haluttiin opettajiksi ja millä perusteilla. Seminaarissa opiskelun aikana näitä ihmisiä sosiaalistettiin tulevaan ammattirooliin ja heille luotiin kuva opettajamaisesta käyttäytymisestä, opettajan roolin vaatimuksista ja oikeasta maailmankatsomuksesta. Tähän liittyvät kysymykset taustalla vaikuttaneista tekijöistä, kasvatuksen muodoista ja kasvatuksen kokemisesta. Käyttäytymiseen, rooliin ja aatteisiin vaikuttivat sekä ulkopuoliset, yhteiskunnalliset tekijät (mitä opettajilta odotettiin, mihin yhteiskunta tarvitsi opettajia) että sisäiset, ”seminaarin henkeen” liittyvät tekijät (miten seminaarissa kasvatettiin, mitä seminaarissa odotettiin tulevilta opettajilta, miten seminaarin perinteet vaikuttivat kasvatustyöhön).



Kuva 1. Seminaari kansakoulunopettajan rooliin sosiaalistavana laitoksena

Seminaarista valmistui sosiaalistamisprosessin läpikäyneitä kansakoulunopettajia, joista seminaarin aikana oli valikoitunut tehtävään sopivimmat. Valikoimiskeinoja olivat koeaika, erottamiset ja eroamiset. Risto Rinne on kuvannut opettajaksi valikoitumismekanismeja erityisesti karsinnan kautta, sosiaalisesta ja

kulttuurisesta taustasta lähtevää pääsykriteereiden täyttämistä jatkoivat seminaarin aikana tutkinnot ja sen jälkeen työelämän opettajakelpoisuusehdot sekä virkasäännökset. Mallikansalaiseksi valikoituminen edellytti siis erilaisten kriteerien täyttämistä koko opiskelu- ja työelämän ajan.¹³

2.3 Tutkimuskohde: seminaarin naisopiskelijat 1900–1930-luvuilla

Työssäni keskityn seminaarin naisopiskelijoihin ja naisopettajuuden erityisvaatimukseen. Vaikka tarkastelukohteenä onkin ensisijaisesti seminaarin naisosasto, kulkee miesosasto koko ajan käsittelyssä mukana. Jyväskylän seminaari oli yhteisseminaari. Naisosasto ei siis ollut täysin autonominen, vaikka osastot olivatkin tiukasti erotettu toisistaan. Miesosasto on myös vertailukohta. Se tarjoaa tietoa siitä, miten seminaarikasvatus erosi sukupuolten välillä, vai oliko tuota eroa. Naisosastoon keskittyminen tekee tutkimuksesta mielekkäämmän, sillä aiemmissa seminaarin historiaa käsittelevissä teoksissa lähtökohtana on yleensä ollut miesosasto. Seminaarin naisia on kyllä käsitelty useissa muissa teoksissa, pääasiassa naistutkimuksen piirissä. Tällöinkin pääpaino on yleensä ollut valmiissa opettajissa ja naisten osallistumisessa yhteiskunnalliseen elämään.

Kolmannessa pääluvussa (Valtio valtiossa) käsittelem pääasiassa seminaarin rakenteita ja seminaarielämän puitteita. Kyse on seminaarista kasvatuslaitoksena, jolla oli virallisesti määritellyt tavoitteet ja säännöt. Kappaleessa käsittelem seminaarin koulutuspoliittista taustaa sekä oppilaskantaa, sisäoppilaitosten taustoja ja kasvatuksellisia tavoitteita sekä seminaarin sääntöjä ja auktoriteettikysymyksiä. Pyrin myös selvittämään, miten seminaarin rakenteet koettiin muistelmissa. Seuraavat kappaleet keskittyvät niihin rooleihin, aatteisiin ja käyttäytymistapoihin, joihin seminaarilaisia kasvatettiin sekä seminaariin sosiaalistamisprosessia tukevana yhteisönä. Neljännessä pääluvussa (Kansankyntilät) käsittelem seminaarikasvatusta yksilön oman elämäntavan muokkaajana. Kyse on siitä, millaisia ominaisuuksia ja käyttäytymistä kansakoulunopettajilta odotettiin sekä siitä, mitkä yhteiskunnalliset tekijät määrittivät nämä normit. Viidennessä pääluvussa (Mallikansalaiset) käsittelem puolestaan niitä yhteiskunnallisia rooleja, joihin seminaarilaisia sosiaalistettiin. Tässä kappaleessa käsit-

¹³ Rinne 1986, 128

telen yhteiskunnalliseen ja poliittiseen toimintaan osallistumista sekä sitä kansalaiskuvaa, joka määrittä opettajan roolia yhteiskunnassa.

Tarkasteluajanjaksonani ovat 1900-luvun ensimmäiset vuosikymmenet. Aikarajaus määräytyy lähinnä lähdemateriaalin perusteella. Päälähteenäni ovat erilaiset muistelmaja haastatteluaineistot, jotka kattavat lähinnä 1920–30-luvut, vähemmän aineistoa on 1910-luvulta. 1800-luvun huomioiminen on kuitenkin tärkeää, sillä sieltä juontavat juurensa suuri osa seminaarin säännöistä ja ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä. Samalla voidaan tarkastella myös muutoksia ja ristiriitoja, joita seminaari kohtasi erityisesti itsenäisyyden ajan ensimmäisinä vuosikymmeninä.

2.4 Teoriatausta: kolme näkökulmaa kasvatukseen sosialisatona

Kasvatussosiologian tutkimuskohteena on yleensä sosialisatio tai sosialisatioprosessi, eli kasvatuksen ja koulutuksen kautta tapahtuva "yhteiskunnallistaminen", muokkaaminen yhteiskunnan jäseniksi. Kasvatus ja koulutus on yhteisön kulttuuriperinnön siirtämistä, joka turvaa yhteiskunnallisen jatkuvuuden. Sosialisatio sisältää koulutuksen lisäksi mm. perheen, vertaisryhmät ja muun kulttuurisen kontekstin, jonka kautta yksilö kasvaa yhteisön jäseneksi.¹⁴ Osmo Kivinen ja Risto Rinne ovat määritelleet koulutuksen päätehtävät yhteiskunnassa kvalifiointiin, valikointiin ja integrointiin. Kvalifioinnin kautta koulutus tuottaa tietoja, taitoja ja tutkintoja, joiden perusteella määritellään yhteiskunnallinen hierarkia ja status. Valikoinnin kautta koulutus toimii siivilänä, joka sijoittaa ihmiset yhteiskunnalliseen hierarkiaan sekä erilaisille sosiaalisille ja kulttuurisille kentille. Koulutus pyrkii integroimaan yksilöt yhteisöön ja vallitsevaan kulttuuriin, tavoitteena on yhteiskunnallisen kiinteyden ylläpitäminen.¹⁵

Kasvatussosiologian lisäksi tiedonsosiologiset teoriat antavat oman näkökulmansa kasvatukseen ja erityisesti sen valtarakenteisiin. Erilaisissa tiedonsosiologisissa tarkasteluissa useat teoreetikot ovat käsitelleet kasvatusta ja koulu-

¹⁴ Takala 1989, 3–6

¹⁵ Kivinen ja Rinne 1989, 58–68

tusta vallan ja normalisoinnin näkökulmista. Koska koulutuksen tavoitteena on tietojen ja taitojen siirtäminen sekä yhteiskunnallisen kiinteyden ylläpitäminen, siinä on aina myös kyse yhteiskunnallista todellisuutta koskevien tulkintojen välittämisestä tuleville sukupolville. Koulutuksen avulla voidaan välittää kunakin aikana yhteiskunnallisesti legitimeinä tai yleisesti hyväksytyinä pidettyjä tietoja, taitoja ja arvoja. Erityisesti Michel Foucault ja Pierre Bourdieu ovat korostaneet kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä yhteiskunnan valtarakenteiden uusintajana ja legitimoijana. Tieto voidaan nähdä vallankäytön välineenä, jonka avulla pyritään muokkaamaan ihmisiä tietyn normin mukaisiksi. Olennaista on "oikean" tiedon määrittäminen. Se on siis hallitsevien ryhmien väline "kunnan kansalaisen" ominaisuuksien määrittämisessä.¹⁶

Työssäni lähestyn seminaarin kasvatusta sosiaalistamisprosessina pääasiassa kolmen eri teorian kautta. Seminaarin rakenteita ja järjestystä käsittelevässä kappaleessa (Valtio valtiossa) taustalla on Erwin Goffmanin teoria totaalisista laitoksista. Goffman edustaa sosiologiassa 1950–60-luvuilla suosittua erilaisten laitosten ja yhteisöjen sisäisten rakenteiden tutkimusta. Goffmanin teorian mukaan totaalisilla laitoksilla on tiettyjä rakenteellisia ominaisuuksia, joiden avulla luodaan ero auktoriteettiasemassa olevan henkilökunnan ja laitosten asukkaiden välille, samalla tavoitteena on sosiaalistaa tai "normalisoida" asukkaat auktoriteettien asettamien normien mukaisiksi. Goffmanin teorian avulla korostuvat seminaarin sosiaalistamistehtävää tukevat rakenteelliset ominaisuudet.

Kansankynttilät-kappaleessa käsittelen yksilön elämäntapojen ja käyttäytymisen koulumista kansakoulunopettajalle sopivaksi. Helena Hänninen on lisensiaatin työssään lähestynyt seminaarin kasvatusta 1800-luvulla kultivaatioteorian avulla. Hännisen tutkimuksessa kultivoituminen liittyy erityisesti keskiluokkaisen käyttäytymiskoodin sisäistämiseen. Työssäni tarkastelen muistelma-aineistojen kautta niitä keinoja, joilla seminaarin opiskelijoita pyrittiin kultivoimaan ja kasvattamaan ihanteelliseen yksityiselämään. Kultivaationäkökulman avulla päästään kiinni sosiaalistamisprosessin sisällöllisiin keinoihin ja tavoitteisiin, jotka koskivat yksilön olemusta.

¹⁶ Aittola ja Pirttilä 1989, 41–43, 86–89

Mallikansalaiset-kappaleessa tarkastelen lähinnä kansakoulunopettajan yhteiskunnalliseen rooliin liittyvää sosiaalistamista. Kun kultivoinnin kohteena oli yksilön elämäntapojen kouluminen, on mallikansalaisten kasvattamisessa tavoitteena yhteiskunnallisen toiminnan ja aatemaailman muokkaaminen. Michel Foucaultin ja Pierre Bourdieun teorit tuovat sosiaalistamisprosessiin mukaan myös yhteiskunnallisen vallan, joka määrittää "kunnon kansalaiset" ja pyrkii "oikean" tiedon avulla normalisoimaan ihmisiä yhteiskunnassa vallassa olevien ryhmien tavoitteiden mukaisiksi. Tässä kappaleessa painotus on kansalaisuuden määrittelyssä yhteiskunnallisten valtarakenteiden kautta ja seminaari mallikansalaisia muokkaavana laitoksena.

2.5 Alkuperäislähteet ja aiempi tutkimus

Edellä esiteltyjen teorioiden tarkoitus on kuitenkin tarjota vain näkökulmia, joiden avulla seminaaria voidaan tarkastella ihannekansalaisia tuottavana laitoksena. Tärkeimmässä roolissa ovat seminaarilaisten omat kokemukset, jotka voivat sekä tukea teorioita että olla niiden kanssa ristiriidassa. Päälähteenäni on museoviraston seminaariaineisto, kyselytutkimus, joka on toteutettu vuonna 1976. Museoviraston aineistoa ei ole käytetty aiemmin tutkimuksissa. Olen tutustunut myös Jyväskylän yliopiston museon muistelmia-aineistoihin. Muistelmia on lisäksi seminaarilaisten omissa julkaisuissa, esimerkiksi Jyväskylän Jyskyt -sarjassa. Seminaarin viralliset lähteet, eli maakunta-arkiston seminaaria koskevat asiakirjat, on käyty läpi useissa eri tutkimuksissa, mutta tämä aineisto on kuitenkin tärkeä vertailuaineisto muistelmille. Seminaarin arkistoista olen käyttänyt lähinnä opettajankokousten pöytäkirjoja ja toverikuntien pöytäkirjoja.

Muistelmia-aineistoon liittyy lähdekritiikin kannalta ongelmia, joita osittain käsitelen kappaleessa 4.4. Muistelmia-aineistot lähteenä ovat elämäkerrallisia, yksilöllisiä ja yhteisöllisiä kerrontatapoja edustavia muistoja, jotka toisaalta edustavat mennyttä todellisuutta ja toisaalta luovat oman todellisuutensa. Erityisesti etnologian parissa on tehty elämäkerta- ja muistotutkimusta, joissa muistoja ja muistelmia on käsitelty todellisuutta luovina elementteinä. Etnologista näkökulmaa muistoihin ja muistelmiin edustaa mm. Pirjo Korhokangas. Etnologisessa lähestymistavassa muistoihin korostuu muistelun rooli elämäntarinan jäsentäjä-

nä ja nykyisyyden selittäjänä. Historian tutkimuksen kannalta muistojen käyttäminen lähdeaineistona on ongelmallista, sillä objektiivisen totuuden sijaan muistot kertovat usein subjektiivisen näkemyksen ja henkilökohtaisen kokemuksen tapahtumista. Muistot voidaan kuitenkin nähdä sosiaalisten prosessien tuotteina, jotka määrittävät sitä, mikä on muistamisen arvoista. Anne Ollila onkin kirjoittanut muistelmista historian tutkimuksen lähdeaineistona ja hän korostaa muistojen yhteyttä kulttuuriin. Muistojen avulla voidaan siten lähestyä pikemminkin kulttuurista riippuvaista koettua totuutta kuin absoluuttista totuutta.

Muistelmia-aineistoja voidaan lähestyä lähteenä myös erilaisten lukutapojen kautta, jotka tarjoavat hieman eri näkökulman kertomuksien tarkasteluun. Keskeiset lukutavat tai avaukset ovat lingvistinen, retorinen, narratiivinen ja konstruktivinen.¹⁷ Lingvistinen lukutapa käsittelee erityisesti tekstin ja kielen tyylillisistä sekä tilanteen vaikutusta tekstin tyyliin. Työssäni lingvistisen tarkastelutavan merkitys näkyy siinä, miten kerronnan tyyli eroaa esimerkiksi henkilökohtaisissa muistelmissa ja "virallisissa"¹⁸ muistelmateoksissa. Virallisissa julkaisuissa seminaariajasta ja kansakoulunopettajista puhutaan "seminaarin hengessä", niistä voi löytää tiettyjä kaavamaisia kerrontatapoja kun on kyseessä esimerkiksi seminaarin merkitys opettajankutsumukselle. Lingvistinen lukutapa näyttää olevan lähellä retorista tapaa, jossa korostetaan yleisön merkitystä kielenkäytölle. Yksityiset muistelmat on usein kirjoitettu hyvin erilaisella tyylillä kuin viralliset julkaisut. Tekstin tyyliin ja sisältöön vaikuttaa siis se, kenelle ne on suunnattu.

Narratiivinen lähestymistapa käsittelee elämäkertaa kertomuksena, jossa on alku ja loppu, tekstistä voi löytää samoja kielellisiä tehokeinoja kuin esimerkiksi romaanikirjallisuudesta. Elämäkerroissa korostuu myös juonellisuus, elämä käsitetään jatkumona, jossa yksi asia johtaa toiseen. Konstruktivinen lukutapa on puolestaan lähellä narratiivista kerrontatapaa. Se korostaa nykyisyyden merkitystä muistoille ja elämäkertakirjoittamiselle. "Menneen minän kategoria onkin retorinen keino, jonka kautta kertomuksen päähenkilö tuotetaan." toteaa Katri

¹⁷ Hyvärinen 1998, 315–335

¹⁸ Esimerkiksi seminaarilaisten muistojulkaisut, mm. Rupeaman raadettua, Jyväskylän Jyskyt, jne.

Komulainen elämäkertojen menneisyyden sitoutumisesta nykyhetkeen.¹⁹ Narratiivisessa, juonellisessa elämäkerrassa kertojalla on monta minää, ajasta ja tilanteesta riippuen. Nämä menneet minät nähdään kuitenkin pohjana nykyiselle minälle ja mennyttä tarkastellaan nykyisyyden perspektiivistä, muun muassa selittämällä ja tulkitsemalla menneitä tekoja ja mielipiteitä. Seminaarilaisten muistelmissa mennyttä pyritään selittämään ja tulkitsemaan. Muistelmaineistojen kohdalla täytyy siis muistaa, että ne eivät kerro autenttisista tapahtumista, vaan esittävät muistelijan nykyisyyden värittämän kertomuksen menneestä.

Seminaarilaisten muistelmia voi analysoida näiden kaikkien lukutapojen avulla. Tietyllä yhteisöllä tai ryhmällä on tietty yhteisön hyväksymä tapa kertoa menneisyydestä ja elämästä, tästä tavasta poikkeavia kertomuksia ei hyväksytä tai niitä pidetään totuutta vääristelevinä.²⁰ Muistelmien, seminaarin "virallisten" julkaisujen ja arkistoaineistojen väliset erot kertovat myös seminaariyhteisön virallisesta tai "oikeasta" tavasta käsitellä seminaarin kasvatustapoja ja -tavoitteita. Lähdeaineisto vaikuttaa myös siihen, millainen kuva seminaarista eri aikakausina syntyy. Museoviraston kyselyä vastaavaa 1800-lukua koskevaa muistelmaineistoa ei ole olemassa.

Jyväskylän seminaaria on käsitelty muistelmien kautta pääasiassa vain Anja Auerin ja Erkki Viljasen tutkimuksessa "Jyväskylän seminaari opettajaveteraanien arvioimana" vuodelta 1983. Tutkimus on laadittu haastatteluaineistojen varaan ja keskittyy raportoivaan tyyliin kokoamaan seminaarin entisten oppilaiden muistoja. Olen käyttänyt kyseistä Jyväskylän yliopiston museolla olevaa haastatteluaineistoa yhtenä alkuperäislähteenäni. Jyväskylän seminaarin virallista arkistoaineistoa on sen sijaan käsitelty useissa tutkimuksissa. Aimo Halilan vuonna 1963 julkaistu Jyväskylän seminaarin historia on kattava perusteos koko seminaarin olemassaolon ajalta. Seminaarin perusrakenteita ja syntyhistoriaa on käsitelty myös mm. Halilan ja Veli Nurmen Suomen kansakoululaitosta käsittelevissä teoksissa. Satu Eiskonen on myös käsitellyt tuoreessa pro gradu -työssään seminaarin elämää 1800-luvulla.

¹⁹ Komulainen 1998, 160

²⁰ Mazzarella 1997, 27–28.

Kasvatustieteiden parissa on tehty paljon seminaaria ja opettajankoulutusta koskevaa tutkimusta, joissa laajemmat historialliset yhteydet jäävät kuitenkin usein käsittelemättä. Tutkimusta on tehty lähinnä virallisten aineistojen perusteella. Opettajuuden yhteyttä yhteiskunnalliseen kasvatustehtävään ovat kasvatustieteiden puolella käsitelleet mm. Päivi Naumanen, Risto Rinne ja Hannu Simola. Kansakoulunopettajien edustamaa kansalaiskuvaa on käsitelty myös poliittisen historian parissa, esimerkiksi Erkki Vasaran tutkimuksessa Suojeluskuntajärjestön urheilu- ja kasvatustoiminnasta sekä Jukka Rantalan ja Tapio Huttulan työväenliikettä ja sosialismia koskevissa tutkimuksissa. Naistutkimuksen parissa Jyväskylän seminaari on lähes ohittamaton aihe, edustaahan seminaari ensimmäistä naisia työelämään valmistavaa laitosta. Jyväskylän seminaarista valmistuivat myös useat 1800-luvun naisasialiikkeen vaikuttajanaisista. Vuosisadan vaihteessa tapahtunutta naisten yhteiskunnallisen aseman murrosta ovat tarkastelleet tutkimuksissaan mm. Marja Kokko ja Anne Ollila. Naisten koulutuksen muodostumisesta 1800-luvulla tarjoaa kattavan kuvan Sisko Wilkaman vuonna 1938 julkaistu tutkimus. Naiskasvatuksen erityispiirteitä ovat tutkineet myös esimerkiksi Mervi Kaarninen, Maria Lähteenmäki ja Vappu Sunnari.

3. "VALTIO VALTIOSSA"

Seminaari pyrki valmistamaan oppilaistaan ihanneihmisiä, jotka toimisivat esimerkkeinä tavalliselle kansalle sekä sivistyksellisesti että yhteiskunnallisesti tavoiteltavasta kansalaisuudesta. Tavoitteen saavuttaminen vaati ajattelun, aatemaailman ja käyttäytymisen muovaamista ihanteelliseksi kokonaisuudeksi. Seminaarin rakenteet muodostuivat 1800-luvulla tukemaan tätä sosiaalistamistehtävää. Tämän kappaleen tarkoituksena onkin luoda kuva seminaarin rakenteista ja sosiaalistamisprosessin näkyvistä puitteista. Lähtökohtana on Erving Goffmanin teoria totaalisista laitoksista, jonka avulla tarkastelen kappaleessa 3.1 (Seminaari kasvatustiloksena) seminaarin rakenteita. Goffmanin teoria antaa käsityksen sellaisista yleisistä piirteistä, jotka ovat yhteisiä erilaisille kasvatukseen ja hoitoon pyrkiville totaalisille laitoksille. Seminaarin rakenteiden

taustalla on kuitenkin laajempia historiallisia yhteyksiä, jotka selittävät seminaarin omaksumia käytäntöjä. Seminaarin jokapäiväinen koulunkäynti, oppilaitoksen muoto ja järjestys muodostuivat tiettyjen koulutuspoliittisten tavoitteiden sekä Uno Cygnaeuksen omien näkemysten pohjalta. Kappaleessa 3.2 (Yhteis-seminaarin muodostuminen ja järjestys) käsittelen seminaarin järjestykseen vaikuttaneita tavoitteita ja näkemyksiä sekä jokapäiväisen koulunkäynnin muotoja. Kappaleessa 3.3 (Sisäoppilaitosmaisena koulunkäynnin kasvatukselliset tavoitteet) tarkastelen seminaarin järjestymistä internaatti- eli sisäoppilaitosajatukselle. Kappaleessa 3.4 (Auktoriteettien kunnioitus kansan opettajien kasvatuksessa) käsittelen sääntöjä, järjestystä sekä auktoriteettikysymyksiä seminaarissa.

3.1 Seminaari kasvatuslaitoksena

Jyväskylän seminaari pyrki oppilaidensa kokonaisvaltaiseen valvontaan ja kasvattamiseen. Kasvatus ei rajoittunut vain luokkahuoneisiin, vaan seminaarin oppilaat olivat myös vapaa-aikanaan laitoksen kasvatusvastuun alaisina. Seminaari rakentui sisäoppilaitosajatukselle, vaikka sen oppilaista noin 60 prosenttia olikin ulko-oppilaita, eli he asuivat muualla kuin sisäoppilaitoksessa. Koulu kuitenkin valvoi myös niitä oppilaita, jotka eivät asuneet internaatissa. Tämä ei ollut mitenkään epätavallista, koska yleisesti koulujen säännöissä oli ohjeita myös oppilaiden vapaa-ajan käytöksestä. Valvonnan taustalla oli toisaalta kansan-kasvatuksen perintö, jonka mukaan koulun tuli kasvattaa kunnan kansalaisia työelämään ja yhteiskuntaan. Vapaa-ajan kontrollointi oli osa kasvatus- ja kansakoulunopettajaseminaareissa esimerkillisten kansalaisten kasvatus- ja kansakoulunopettajia valmistavan seminaarin oli lisäksi oltava erityisen tarkka julkisuuskuvaansa, koska opettajien oli saatava yhteisön kunnioitus jo opiskeluaikanaan. Seminaarin muodostuminen sisäoppilaitosmaisesti kouluyhteisöksi oli erityisesti Uno Cygnaeuksen kasvatusnäkemysten tulosta. Halilan mukaan kansakouluasetuksen tarkastuskomitea kritisoikin Cygnaeuksen ehdotusta seminaarista liian umpinaisena, luostaria tai kasarmia muistuttavana laitoksena²¹.

²¹ Halila 1963, 20

Erving Goffman on teoksessaan "Minuuden riistäjät" erotellut viisi erilaista totaalisten laitosten ryhmää. Ensimmäisen ryhmän muodostavat laitokset niille, jotka eivät kykene huolehtimaan itsestään ja ovat samalla vaarattomia, esimerkiksi vanhainkodit. Toiseksi on olemassa laitokset niille, jotka eivät kykene huolehtimaan itsestään ja ovat samalla tahdostaan riippumatta vaarallisia, kuten tuberkuloosiparantolat. Kolmannessa ryhmässä ovat laitokset, joihin eristetään henkilöitä, joiden katsotaan tahallisesti vaarantavan yhteiskuntaa. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi vankilat ja koulukodit. Neljänteen ryhmään, johon myös Jyväskylän seminaarin voi sijoittaa, kuuluvat sellaiset laitokset, joilla on ulkomaailmaan suuntautuvia tuotannollisia tai koulutustehtäviä, esimerkiksi kasarmit, työleirit, sisäoppilaitokset. Viimeisen ryhmän muodostavat laitokset, jotka on perustettu maailmasta eristäytymistä varten ja jotka ovat samalla usein koulutuskeskuksia, kuten luostarit.²²

Goffman liittää totaalisiiin laitoksiin tiettyjä erityispiirteitä, jotka eivät kuitenkaan aina esiinny samanaikaisesti tai yhtä voimakkaina. Näistä piirteistä useimpia voi soveltaa myös seminaariin ainakin jossain määrin.²³ Teorian yleispätevyydestä johtuen kaikki piirteet eivät ilmene kaikissa totaalisissa laitoksissa. Goffmanin teoria tarjoaakin seminaarin tarkasteluun lähinnä näkökulmia sellaisiin rakenteellisiin seikkoihin, joita voidaan nähdä yleisesti totaalisissa laitoksissa.

Goffmanin laitosten erityispiirteisiin kuuluu niiden erottuminen ympäristöstään. Ne on eristetty ulkomaailmasta luonnonestein tai muurein ja yhteydet ulkomaailmaan ovat vähäiset.

*"En ainakaan tiennyt, että olisi ollut mitään yhteyttä muihin kouluihin tai kaupunkilaisiin. Jyväskylän seminaari oli 'valtio valtiossa'."*²⁴

Seminaari ei sinänsä ollut ulkomaailmasta suljettu alue, mutta se oli kuitenkin muusta Jyväskylästä selkeästi erottuva kokonaisuus. Cygnaeus halusi alun perin laitoksensa jonnekin syrjäiseen paikkaan maaseudulle, jossa ei olisi ulkopuolisia häiriötekijöitä ja jossa laitokseen olisi helpompi luoda omat sääntönsä

²² Goffman 1969, 6

²³ Goffman 1969, 7–12

²⁴ MV:A19/43 (nainen, opiskellut 1926–29)

ja kasvatustallinsa. Maaseutua pidettiin sopivana ympäristönä myös siksi, että se oli kaukana kaikista kaupunkien paheista. Jyväskylän kokoisessa kaupungissa seminaari myös käytännössä muodosti alueen, joka poikkesi selkeästi muusta kaupunkiasutuksesta. Kaupungin kasvaessa seminaarista tuli enemmän osa kaupunkia ja samalla seminaarin rajat murtuivat. Jyväskylän kaltaisessa pikkukaupungissa seminaarilaisten valvonta oli kuitenkin pitkään mahdollista myös seminaarin seinien ulkopuolella. Seminaarin opiskelijoiden, erityisesti naisoppilaiden, yhteydet kaupunkilaisiin olivat melko vähäiset ja seminaarilaiset liikkuvat enimmäkseen omissa ryhmissään. Seminaarin alkuvaiheessa oppilaat eivät myöskään päässeet kovin usein lomalle kotiin. Internaatin naisoppilaat viettivät alkuaikoina myös kesät seminaarissa.

Totaalisten laitosten erityispiirteisiin kuuluu Goffmanin mukaan myös henkilökunnan ja laitoksen asukkien välillä vallitseva tiukka kahtiajako, joka korostaa henkilökunnan auktoriteettiasemaa.

"Harvoillepa he (seminaarin opettajat) lienevät ihanteiksi kelvanneet, olletkin, kun useimmat ylläpitivät sitä auktoriteettijuopaa."²⁵

Oppilaiden ja opettajien välit seminaarissa olivat melko muodolliset, riippuen tietysti myös opettajasta. Opettajisto ja seminaarin johto olivat ehdottomassa auktoriteettiasemassa. Naisoppilaiden suhde opettajiin oli läheisempi kuin miesten. Varsinkin Cygnaeus vietti paljon aikaa naisinternaatin puolella, samoin kuin myöhemmätkin johtajat. Toisaalta miesten puoli oli paljon itsenäisempi kuin naisosasto. Cygnaeuksen näkemyksissä seminaari muodosti kodinomaisen yhteisön, joka mahdollistaisi kokonaisvaltaisen kasvatuksen kuten kodissa. Nimenomaan naisosastossa toteutui tämä Cygnaeuksen toivoma perheenomaisuus. Joka tapauksessa oppilaat ja opettajat seminaarissa, kuten muissakin kouluissa, olivat selkeästi kahta eri ryhmää. Vuonna 1921 seminaarista valmistuneen naisen mukaan opettajat tekivät sinunkaupat tulevien opettajien kanssa vasta kokelasvuotena:

²⁵ MV:A19/64 (mies, opiskellut 1926–28)

*"Puhuttelemme nyt toisiamme sinuiksi, sillä olemme kaikki saman työn tekijöitä: kasvatustyön tekijöitä. Se oli kunnianosoitus nuorille opettajille, jotka lähtivät siihen taisteluun, mihin sinä aikana lähdettiin."*²⁶

Goffmanin mukaan laitoksissa on perustava kuilu asukkaiden ja henkilökunnan välillä siten, ettei henkilökohtaisia suhteita ole, vaan yhteydet ovat lähinnä institutionalisoituja.²⁷ Seminaarin alkuvuosina Goffmanin perustava kuilu ei kuitenkaan välttämättä päde varsinkaan naisosaston kohdalla, jossa seminaarin oppilas Ulrika Wilhelmina Johnsson (myöhemmin Minna Canth) avioitui seminaarin lehtori Canthin kanssa²⁸. Cygnaeuksenkin myötätunnossa naisosastoa kohtaan oli Veli Nurmen mukaan kyse myös enemmästä, sillä jotkut oppilaat olivat nähneet usein "gubben" (Uno Cygnaeus) suutelevan joitakin suosikkioppilaisiaan²⁹.

Goffmanin mukaan totaalisissa laitoksissa ei ole perhe-elämää. Seminaarissa seurustelu oli periaatteessa kielletty. Naisten kohdalla tätä myös valvottiin tarkemmin kuin miehillä. Naimisissa olevia naisia ei seminaarissa juurikaan ollut, senkin takia, että aviovaimojen tehtävänä oli ensisijaisesti hoitaa kotia ja perhettä.

*"Piti olla erikoislupa että sai olla avioliitossa seminaarissa ollessaan."*³⁰

*"Ei pidetty sopivana mies- ja naisoppilaiden seurustelua, eräs lehtori antoi ohjeen, että tyttö ei saa mennä metriä lähemmä poikaa. Tätä sovellettiin mm. sekakuorossa."*³¹

Miesosastolla aviomiehiä saattoi olla oppilaina. Jos seminaarin oppilaat menivät keskenään naimisiin, vain toinen sai jatkaa seminaarissa. Seurustelukielto pysyi periaatteessa voimassa seminaarin olemassaolon loppuun asti, vaikka sitä rikottiin yleisesti ja rikkomuksia katsottiin sormien välistä.

²⁶ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. Seminaarilaisten haastattelujen litteraatit. E.H. (nainen, opiskellut 1916–1921)

²⁷ Goffman 1969, 74–75

²⁸ Halila 1963, 95

²⁹ Nurmi 1988, 137–138

³⁰ MV:A19/182 (nainen, opiskellut 1914–15)

³¹ MV:A19/20 (nainen, opiskellut 1928–31)

Goffmanin laitoksissa työ, vapaa-ajan vietto ja nukkuminen tapahtuu samassa paikassa saman auktoriteetin silmälläpidon alaisena. Laitoksissa vuorokausi on jaettu ennalta määrätyn ohjelman mukaan ja asukkien elämää sitovat useat säännöt, joita tuetaan runsain rangaistuksin.

*"Järjestys seminaarissa oli erinomainen. --- Lupa kaikkeen seminaarin ulkopuolella liikkumiseen tarvittiin."*³²

*"Kuri ja järjestys olivat erinomaiset, joissakin kohdin suorastaan naurettavat aikuisille ihmisille."*³³

Internaatissa asuvien elämä oli seminaarin johdon säätlemää ja valvomaa, valvonta ulottui myös seminaarin ulko-oppilaisiin. Seminaarin aikataulu oli tiukka, koska oppimäärään piti sisällyttää lukuaineiden lisäksi paljon käytännön taitoja, joita opettajien katsottiin tarvitsevan työssään. Seminaarin säännöt olivat kaikille yhteiset ja sitoivat myös ulko-oppilaita. Rangaistukset olivat kovimmillaan erottamisia, joita miespuolella tapahtuikin. Miesten henkilökohtaista elämää puitiin opettajankokouksissa kuin käräjillä ainakin, jos siihen oli aihetta. Naisten asiat puolestaan käsiteltiin naispuolen sisäisinä. Arvostelu seminaarin pikkutarkkoja sääntöjä kohtaan kasvoi 1920–30-luvuilla ainakin seminaarilaisten mielissä.

Goffmanin teorian mukaan totaalisten laitosten tarkoituksena on hoitaa ja/tai kasvattaa muuttamalla ihmisen identiteettiä. Laitoksessa asukin rooli muuttuu ja sitä pyritään muuttamaan kieltämällä entiset roolit. Seminaarissa oppilailta kiellettiin esimerkiksi seurustelu ja tupakointi, kun heitä kasvatettiin uuteen rooliin opettajina ja kansan kasvattajina. Totaalisille laitoksille on ominaista myös asukkaiden veljellistyminen, yhteishenki.³⁴ Rangaistuslaitoksissa ja muissa pakolaitoksissa tämä yhteishenki on yleensä negatiivista henkilökuntaa kohtaan. Seminaarin kaltaisessa laitoksessa yhteishenki puolestaan saattaa tukea laitoksen pyrkimyksiä identiteetin muokkaajana. Seminaarin oppilaiden yhteishenkki tuki sopeutumista kansankynttilän rooliin. Varsinkin seminaarin alkuaikoina op-

³² MV:A19/5 (nainen, opiskellut 1918–23)

³³ MV:A19/87 (nainen, opiskellut 1931–34)

³⁴ Goffman 1969, 13–15, 44–48

pilaat ja opettajat näyttävät olleen melko yksimielisiä tämän roolin sisällöstä. Kritiikkiä seminaarin antamaa opettajakuvaa kohtaan alkaa esiintyä 1900-luvulla opiskelleiden muistelmissa. Kaikki eivät hyväksyneet seminaarin antamaa kuvaa opettajan roolista eivätkä myöskään niitä keinoja, joilla seminaari pyrki kansankynttilöitä valamaan.

*"Minun mielestäni annettiin väärä kuva opettajan tulevasta asemasta ja saatujen innoitteiden eteenpäin viejänä. En ole milloinkaan tavoitellut Herodeksen asemaa paikkakunnallani."*³⁵

Seminaarin rakenteet kasvatustilaksi juontavat pääosin juurensa 1800-luvun lopun tilanteesta, jossa seminaari syntyi. Kansallisuusaate oli yksi niistä seikoista, jotka vaikuttivat seminaarin sijoittamiseen Jyväskylään, keskelle suomenkielistä maaseutua. Seminaarin pyrkimys kokonaisvaltaiseen kasvatukseen perustui pitkälti Uno Cygnaeuksen omaksumiin kasvatukseen. Seminaarin rakentuminen sisäoppilaitosajatukselle ja Cygnaeuksen suunnitelmiin kuulunut erittäin tiukka työtahti saivat osakseen myös paljon kritiikkiä muilta suomalaisilta koulumiehiltä. Vaikka Cygnaeus sai lopulta läpi useimmat ajatustaan, vaikutti myös kritiikki seminaarin rakenteisiin. Naisosaston käytäntöjen syntymisen taustalla vaikutti myös 1840-luvulla alkanut keskustelu naiskasvatuksen tavoitteista ja periaatteista sekä tyttökoulujen perinne.

3.2 Yhteisseminaarin muodostuminen ja järjestys

Suomen suuriruhtinaskunnan kansanopetuksen järjestämistä koskeva julistus annettiin 19.4.1858. Tässä yhteydessä sovittiin myös kansakoulunopettajia valmistavan seminaarin perustamisesta, ja toiminnan käynnistäjäksi valittiin Uno Cygnaeus. Cygnaeus oli ollut jo kauan kiinnostunut kasvatukseen liittyvistä kysymyksistä ja erityisesti naisten kasvatuksesta. Hän oli myös jo aiemmin antanut lausuntonsa seminaarien perustamistarpeesta sekä käytännön pedagogiikan tavoitteista. Cygnaeuksen uudenaikaiset näkemykset kohtasivat vastustusta, ja lopulta seminaarin järjestys muotoutuikin kompromissiksi liberaalien ja konservatiivisten näkemysten välillä. Liberaalien näkemysten pohjalta seminaa-

³⁵ MV:A19/87 (nainen, opiskellut 1931–34)

rista tuli sekä mies- että naisopettajia valmistava laitos, jonka pedagogiikka perustui pitkälti Cygnaeuksen Keski-Euroopan matkallaan saamiin vaikutteisiin. Näihin kuuluivat seminaarin järjestäminen sisäoppilaitokseksi, lastenseimen ja -tarhan³⁶ sisällyttäminen naisseminariin sekä käytäntöpainotteinen opetus. Konservatiiviset voimat kuitenkin vaikuttivat siihen, että nais- ja miesosastot erotettiin toisistaan siveellisten vaarojen välttämiseksi. Lastenseimen perustaminen kohtasi myös vastustusta, sillä Cygnaeuksen ajatuksia koulun kasvatustehtävien laajentamisesta osittain perhepiiriin eivät kaikki hyväksyneet.³⁷

Naisten koulutusta koskeva keskustelu alkoi 1840-luvulla, jolloin alettiin yhä enemmän kritisoida perinteisten tyttökoulujen ulkolukuun ja seuraelämän taitoihin perustuvaa opetusta. Vastakkain olivat pääasiassa liberalismiin perustuvat näkemykset, joiden mukaan myös tyttöjen koulutuksessa olisi keskityttävä todellisten tietojen karttumiseen ja konservatiivit, jotka eivät nähneet tyttöjen laajemmalla koulutuksella mitään merkitystä äitiyden ja perheenemännyyden kannalta. Naisten perimmäistä tehtävää äiteinä ja perheenemäntinä ei kuitenkaan kyseenalaistettu 1800-luvun puolivälissä alkaneessa keskustelussa.³⁸ Naisten kouluttautumista ylipäätään saatettiin 1800-luvulla pitää uhkana perheiden hyvinvoinnille sekä naisten ensisijaiselle tehtävälle vaimoina ja äiteinä. Erityisesti Snellman oli tällä kannalla ja näki naisten kasvatuksen päämääränä ensisijaisesti kodin- ja lastenhoitoon opettamisen. Naisten koulutuksen tavoitteena ei Snellmanin mukaan pitänyt olla ammattiin valmistaminen vaan tarpeellisen yleissivistyksen tarjoaminen, jotta naiset paremmin ymmärtäisivät miesten yhteiskunnallisia velvollisuuksia ja pystyisivät paremmin tukemaan aviomiehiään.³⁹ Huolimatta kovasta kritiikistä ja hankkeen kyseenalaistamisesta Cygnaeuksen laatiman muistion ja sitä käsittelemään perustetun kansakoulukomitean työn perusteella annettiin asetus, jonka mukaan Jyväskylään perustettiin vuonna 1863 väliaikainen, naisille ja miehille tarkoitettu kansakoulunopettajaseminaari.

³⁶ Lastenseimi oli tarkoitettu alle neljävuotiaille lapsille, tarha puolestaan yli neljävuotiaille, mutta alle kouluikäisille lapsille. Seminaarin lastenseimeen oli suunniteltu otettavan muutamia orpoja tai huo-noista olosuhteista lähtöisin olevia tyttölapsia. Aiheesta yleensä Välimäki 1998, 71, 76, 90–91. Jyväskylän seminaarin varhaiskasvatuksesta Hänninen ja Valli 1986, 55–58.

³⁷ Nurmi 1988, 78–83, 166–119

³⁸ Wilkama 1938, 52–56, 62

³⁹ Sunnari 1997, 43

Vaikka myös kansakoulukomitea oli vastustanut kaksoisseminaarin ja lastenseimen perustamista, asetuksessa olivat mukana kaikki Cygnaeuksen ideat.⁴⁰

Seminaarin pedagogiikka perustui erityisesti Johan H. Pestalozzin ajatuksille. Pestalozzi (1746–1827) oli sveitsiläinen kasvattaja, kirjailija ja yhteiskunnallinen uudistaja, joka oli saanut paljon vaikutteita Rousseau'n ajatuksista. Hänen mukaansa kasvatuksen piti pyrkiä sekä lasten tunne-elämän että kykyjen kehittämiseen.⁴¹ Pestalozzilaisessa traditiossa koulunkäynti oli väline, jonka avulla väestöä kehitettäisiin korkeammalle tasolle. Koulutus tulisi järjestää sukupuolen mukaan, keskittyen erityisesti niihin taitoihin, joita eri sukupuolet tarvitsevat yhteiskunnallisessa roolissaan. Koulutus oli väline ihmiskunnan edistymiseen ja siksi myös naiset tarvitsivat koulutusta.⁴² Pestalozzin mukaan kasvatusta oli enemmän kuin vain tietojen jakamista. Kasvatusta tuli tähdätä myös sielunvoimien kehittämiseen. Kasvattajista tärkein oli äiti, sillä häneltä saatiin ensimmäiset virikkeet. Tulevien sukupolvien kehittämisessä äitien kasvattaminen oli kasvatusta ylin tehtävä.⁴³ Cygnaeuksen lähtökohtana kansakoulunopettajattarien kasvattamisessa ei siis ollut naisten kouluttaminen yhteiskunnalliseen elämään, vaan kouluttaminen äitiyteen. Cygnaeus perusteli naisten koulutusta lasten kasvatustehtävällä ja kansan sivistyksen tasolla, joka kohoaisi parhaiten naisten välityksellä⁴⁴.

Cygnaeus oli matkoillaan Keski-Euroopassa ja Baltiassa ihastunut sikkäläisten seminaarien työteliäisyyteen. Seminaari alkoi nelivuotisena ja Cygnaeuksen suunnitelmassa työtahti oli tiukka. Opetettavaa oli paljon, koska oppilaiden alku-tiedot erityisesti miespuolella olivat melko vähäiset. Seminaarin suuri työmäärä johtui myös siitä, että tavoitteena oli ammatillisen koulutuksen (pedagogiikka) lisäksi antaa tuleville kansakoulunopettajille laaja yleissivistys. Viimeinen vuosi oli kokelasvuosi, jolloin pääasiana oli opetusharjoittelu. Viikkotuntien määrä venyi alkuaikoina miespuolella noin 50–51:een ja naispuolella 46–47:een. Varsinaisten lukuaineiden lisäksi Cygnaeus oli halunnut seminaariin käytännöllisiä

⁴⁰ Nurmi 1988, 128–129

⁴¹ Nurmi 1983, 54–56, 71–73

⁴² Sunnari 1997, 44–45

⁴³ Nurmi 1988, 195–197

⁴⁴ Nurmi 1988, 215–216

aineita; miespuolella käsitöiden lisäksi maataloutta, naispuolella lastenhoitoa, kotitaloutta ja puutarhanhoitoa.⁴⁵ Cygnaeuksen ajatuksena oli, että opettajat joutuisivat työssään opastamaan koko väestöä, siksi oli hyvä opettaa sellaisia käytännön taitoja, joita maaseudulla tarvittiin. Perinteisiin oppilaitoksiin verrattuna seminaarin oppiaineista uusia olivat psykologia, antropologia, psyykinen ja fyysinen lastenhoito, tekniset käsityöt, maanviljelys- ja puutarhatyöt sekä kasvatus- ja opetusoppi.⁴⁶ Lukutaidon lisäksi opettajat toisivat Suomen kyliin sivistystä ja tietoa. Naispuolella oli myös hoidettavanaan lastenseimi, joka kuitenkin poistettiin vuonna 1892. Lastenseimi oli naiskokelaiden hoidettavana ja harjoitteluaikana naiset olivat seimessä yötä päivää.⁴⁷

Cygnaeuksen suunnitelmien mukaisesta ahkeruudesta täytyi kuitenkin tinkiä jo 1800-luvun lopulla, kun oppilaiden ylläpidosta alkoi tulla huolen aihe senaattia myöten. Viikkotuntimääriä supistettiin ajan myötä ja vuonna 1916 seminaari muutettiin viisivuotiseksi, lähinnä kuitenkin sortovuosina venäjän kielen tultua mukaan opetussuunnitelmaan. Vuoden 1917 jälkeen venäjän kielestä vapautunut tuntimäärä voitiin käyttää muiden aineiden opetuksen tehostamiseen.⁴⁸

Alkuvaiheessa seminaarin pääsyvaatimuksena oli vain luku ja kirjoitustaito sekä todistus kunnollisuudesta. Kansakoulun oppimäärä asetettiin seminaarin pääsyvaatimukseksi vuonna 1886. Mies- ja naisosastojen ero oli suurin 1800-luvulla, jolloin naiset tulivat säätyläisperheistä ja miehet maalta. Naiset olivat yleensä käyneet tyttökoulua ennen seminaaria, miehet tulivat seminaariin usein suoraan lapion varresta. Pohjakoulutuksessa oli eroa myöhemminkin. Syy tähän oli se, että naisosasto muutettiin vuonna 1920 kolmivuotiseksi keski- ja tyttökoulupohjaiseksi. Opettajapulan takia oli tärkeää nopeuttaa opettajien valmistumista, mutta koska seminaariin pyrkivien miesten määrä pysyi alhaisena, ei pohjakoulutusvaatimuksia nostettu miesosastolla.⁴⁹ Toisaalta ne miehet, joilla oli mahdollisuus jatkokoulutukseen, tavoittelivat usein kansakoulun opettajaa

⁴⁵ Halila 1963, 40–42

⁴⁶ Nurmi 1988, 108–111

⁴⁷ Halila 1963, 53. Nurmi 1988, 144

⁴⁸ Halila 1963, 40–43, 185–188.

⁴⁹ Halila 1963, 193

korkeampaa palkkaa. Seminaari oli mahdollisuus yhteiskunnalliseen nousuun erityisesti suomenkielisen rahvaan miehille.

Konservatiivien epäilykset yhteisseminaarin kyvystä ylläpitää siveellistä järjestystä johtivat siihen, että seminaarissa "paja oli raja" eli nais- ja miesosastojen tilat oli erotettu toisistaan. Cygnaeuksen suunnitelmissa seminaarin olisi alun perin pitänyt olla sivistyslaitos, joka opettaisi eri sukupuolia ja yhteiskuntaluokkia seurustelemaan sivistyneesti toistensa kanssa. Yleisen painostuksen takia mies- ja naisseminaarit erotettiin kuitenkin tiukasti toisistaan, jopa niin pitkälle, että alkuvaiheessa miesopettajan pitäessä tunteja naisosastolla mukana oli aina joku naisopettaja valvomassa. Vaikka 1900-luvulla yleisen mielipiteen perusteella olisi tuskin ollut aihetta pelätä seminaarin muuttumista "naimalaitokseksi", säilyi seminaarissa vanha järjestys. Mies- ja naisosastot oli erotettu toisistaan vielä pitkälle 20-luvulle asti. Yhteiskunnan muuttuessa ja yhteiskoulujen yleistyessä seminaarin sisäinen järjestys alkoi kohdata vastustusta oppilaiden taholta.

Seminaarin oppilaiden kesken alkoi ilmetä ristiriitoja sopivaisuussääntöjen noudattamisessa 1920-luvulta lähtien. Erityisesti yhteiskoulujen yleistyessä ja keskikoulun käyneiden tyttöjen tullessa seminaariin vanha järjestys ja mentaliteetti alkoi järkkyyä.

*"Vaikka meitä keskikoulun käyneitä kansakoulun suorittaneet nutturapäät jo lyhyeksi leikattujen hiustenkin takia --- pitivät liian estottomina"*⁵⁰

*"Meillä oli alaluokilla seminaarissa erinomainen kuri, mutta sitten vuonna 1920 kun viisivuotinen seminaari muuttui kolmivuotiseksi tytöille, ja tytöt olivat sitten keskikoulun käyneitä. Nämä tytöt olivat sitten vapaampia käytöksessään, seurustelussaan ja kaikessa."*⁵¹

Seminaarissa kihlautuminen oppilaiden kesken oli kielletty. Monet seurustelivat seminaarin sisällä, mutta kihlaukset julkistettiin vasta kokelasvuoden keväällä. Vuosina 1929–32 opiskellut nainen kertoo, että vuoden 1929 joulujuhlassa

⁵⁰ MV:A19/195 (nainen, opiskellut 1921–25)

⁵¹ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. J.L. (mies, opiskellut 1920–22 1925–28)

kolme paria julkaisi kihlauksensa. ”Se oli yllätys ja vastalause vanhoillisuudelle.”⁵² Muistelma-aineistot antavat ristiriitaisen kuvan mies- ja naisoppilaiden kanssakäymisestä 1900-luvulla. Toiset sanovat, ettei mies- ja naisoppilaille ollut mitään yhteyttä toisiinsa lukuun ottamatta yhteisiä juhlia ja yhdistyksiä. Toiset taas kertovat, että seurustelu oli hyvin yleistä ja oppilaat saattoivat tavata toisiaan harjulla. Kihlaukset oli tapana julkistaa valmistumisvuoden kevätjuhlassa. Seminaarissa oli oppilaina myös hospitantteja, jotka ylioppilaina suorittivat opettajan pätevyyden yhdessä vuodessa. Hospitantit erottuivat seminaarilaisista myös koulutustaustansa perusteella. Seminaarilaisten ja hospitanttien välit eivät olleet kovin läheiset, opetuksen erilaisuuden lisäksi kitkaa aiheutti koulutustausta ja työllistyminen.

*”Meillä ei ollut paljoakaan yhteyttä seminaarilaisten kanssa, sillä heti aluksi johtajamme antoi meille vihjeen, ettei ole toivottavaa varsin läheisiin suhteisiin hakeutua seminaarilaisten kanssa, koska me olimme noin niin kuin ylempänä heitä ylioppilaina.”*⁵³

*”Varsinaiset seminaarioppilaat ’vierastivat’ hospitantteja, koska he helpommin saivat kaupunkiopettajain paikat.”*⁵⁴

Hospitantit eivät päässet sisäoppilaiksi eivätkä myöskään seminaarin ruokalan käyttäjiksi. Lisäksi ainakin 1927–1928 opiskelleen hospitantin mukaan vain kotitalouden tunnit pidettiin seminaarin alueella, muut tunnit olivat Cygnaeus-koululla ja lyseolla. Reaaliaineita hospitanttien ei tarvinnut opiskella, vaan käytännön aineiden lisäksi he opiskelivat kasvatusoppia ja eri aineiden opetusoppia. Lisäksi heidän piti osata soittaa 25 virttä virheettömästi.⁵⁵

3.3 Sisäoppilaitosmaisen koulunkäynnin kasvatukselliset tavoitteet

Seminaarin perustaminen suhteellisen kauas maan keskuksista ja laitoksen järjestäminen sisäoppilaitosperiaatteelle olivat keinoja, joilla pyrittiin tukemaan

⁵² MV:A19/32 (nainen, opiskellut 1929–32)

⁵³ MV:A19/79 (nainen, opiskellut 1928–29)

⁵⁴ MV:A19/182 (nainen, opiskellut 1914–15)

⁵⁵ MV:A19/183 (nainen, opiskellut 1927–28)

seminaarin kasvatuksellisia tavoitteita. Seminaarin perustaminen juuri Jyväskylään johtui siitä, että laitos haluttiin keskelle suomenkielistä maaseutua ja toisaalta myös Cygnaeuksen näkemyksistä ihanteellisen kasvatustilanteen omissa oloissa. Cygnaeuksen ihanteena oli suljettu kasvatustilanteita, jossa lomamatkat olivat mahdollisimman lyhyet, aikataulu tiukka ja kasvatustilanteita kokonaisuutena⁵⁶. Toisin sanoen kasvatuksellisista lähtökohdista seminaari oli parasta sijoittaa kauas kaupunkien ”paheista” seudulle, jossa myös oppilaiden valvonta olisi helppoa. Tietysti asiaan vaikuttivat myös kansalliset pyrkimykset; suomenkielisiä kansakoulunopettajia tuli kasvattaa suomenkielisellä alueella. Cygnaeus oli tutustunut matkoillaan Sveitsin sisäoppilaitoksiin ja vakuuttunut niiden kasvatuksellisista vaikutuksista⁵⁷. Sisäoppilaitoksen perustaminen sopi myös Cygnaeuksen sisäistämään pestalozzilaiseen pedagogiikkaan, joka näki koulun tarjoaman kasvatuksen kodin jatkeena ja tukena.

Cygnaeus halusi seminaarista tiiviin, sisäoppilaitosmaisen koulun. Seminaarin sisäoppilaitokseen eli internaattiin saattoi päästä asumaan korkeintaan kahdeksi vuodeksi. Osa oppilaista asui tietysti kaupungilla koko seminaariaikansa. Internaatin merkitys korostui naisosastolla, jossa se toteutti ajatusta kodinomaisesta ilmapiiristä ja kasvatuksesta. Taustalla olivat toisaalta käsitykset naisopettajien roolista alaluokkien opettajina ja siten ”äiteinä” myös koulussa, toisaalta Cygnaeuksen näkemys naisten ja tyttöjen valvonnan erityisestä tarpeellisuudesta. Päiväkirjassaan vuonna 1859 Cygnaeus kirjoitti, että tytöt tarvitsevat myös koulussa opastajakseen äitihahmon, joka valvoo kuten kotonakin, muuten seurauksena saattaa olla ”jonkin verran säädyttöä käyttäytymistä.”⁵⁸ Internaatti oli myös looginen jatko Cygnaeuksen kokonaisuutelle kasvatustilanteelle, joka pyrki oppilaiden mahdollisimman täydelliseen valvontaan ja kokonaisuutelle kasvatukseen.⁵⁹ Naisosaston käytännöt jatkoivat tyttökoulujen perinteitä, joiden ilmapiiri oli kokonaan erilainen kuin poikakouluissa. Tyttökoulujen tavoitteena oli moraalisesti moitteettomaan naisellisuuteen kasvattaminen, jolloin ilmapiiri muodostui kodikkaammaksi ja ihanteellisemmaksi kuin poika-

⁵⁶ Hänninen 1994, 104

⁵⁷ Nurmi 1988, 101–103

⁵⁸ Cygnaeus 1910, 138

⁵⁹ Hänninen 1994, 104

kouluissa.⁶⁰ Seminaarissa miesten koulutus pyrki ensisijaisesti tietojen kartuttamiseen, naisten kohdalla oli sen sijaan kyse myös moraalisesti ladatun naisihanteen sisäistämisestä.

Naispuolen internaatissa oppilaat asuivat kolmen hengen huoneissa, kompeissa, joissa asuivat ”pappa, mamma ja vauva”. Naisinternaatin valvojana oli oppilaiden keskuudesta valittu ”ylimamma”, joka oli vastuussa järjestyksestä internaatissa. Hän soitti aamulla herätyksen ja tarkasti illalla olivatko kaikki paikalla, sekä sulki ulko-oven. Miespuolella vastaavassa toimessa oli ”imperaattori”. Naisinternaatissa sijaitsi myös johtajattaren asunto ja hän toimi myös naisten valvojana. Seminaarin johtajattaret toteuttivat naisinternaatissa ja yleensä naisosastolla kodinomaisen yhteisön äidin tehtäviä. Erityisesti vuosina 1914–1935 johtajattarena ollut Eeva Heikinheimo esiintyy muistelmissa naisopiskelijoiden kaitsijana, joka valvoi oppilaitaan kokonaisvaltaisesti. Valvonta kohdistui myös seminaarin ulkopuolella asuviin oppilaisiin:

”Kaupungilla asuvain luona saattoi johtajatar käydä olosuhteita tarkastamassa.”⁶¹

Miesosaston yhteydessä ei puhuttu kodinomaisuudesta tai isähahmosta. Miesinternaatti, samoin kuin yleensä miesosasto, toimi toverikurin varassa ja oli verraten itsenäinen. Miesosaston oppilaskunta eli toverikunta toimi seminaarin alkuvaiheista lähtien. Se perustettiin vuonna 1870 miesoppilaisseuran nimellä. Vaikka sen kokoukset eivät aina keränneetkään kokoon innokasta osallistujajoukkoa, sen saama valta kurinpidollisissa asioissa vahvisti ja korosti miesosaston itsenäisyyttä. Toverikurin varassa miesosasto valvoi itse itseään, vain pahimmat rikkomukset kantautuivat seminaarin johdon korviin.⁶²

”Poikien puolella vallitsi suureksi osaksi itsehallinta. Toteltiin ’imperaattoria’, internaatin vanhinta, ja järjestys säilyi itsestään.”⁶³

⁶⁰ Wilkama 1938, 46

⁶¹ MV:A19/195 (nainen, opiskellut 1921–25)

⁶² Miestoverikunnan vaiheista esim. Leinonen 1913

⁶³ MV:A19/107 (mies, opiskellut 1927–32)

Naistoverikunta perustettiin vuonna 1896. Yhteistyöstä miestoverikunnan kanssa käytiin keskustelua jo 1800-luvun lopulla, mutta mm. säätyerosta ja muista ristiriidoista johtuen hankkeet hautautuivat 1910-luvulle saakka. Toverikunnat yhdistettiin vuonna 1914. Halilan mukaan lehtori F.A. Hästesko, joka oli nuor-suomalainen vapaan järjestötyön kannattaja, edisti yhteistoverikunnan hyväksymistä seminaarissa.⁶⁴ Miesoppilaisseuran ja -toverikunnan valta kurinpidollisissa kysymyksissä ei siirtynyt yhteistoverikunnalle. Miesosaston itsenäisyys kuitenkin säilyi. Jos naisosastoa voi kuvailla kodinomaiseksi yhteisöksi, voi miespuolen järjestymistä verrata esimerkiksi Halilan mukaan sotakouluihin.⁶⁵ Naispuolella johtajatar oli ”äiti” ja oppilaat ”vanhempiensa” valvonnassa. Miespuolella ylimmät käskyt toki tulivat seminaarin johdon taholta, mutta valvonta ja osittain myös valta oli oppilaiden omissa käsissä.

Vaikka miesosastolla oppilaiden valvonta ei ollutkaan niin tiukkaa kuin naisosastolla, internaatissa asuvilla säännöt olivat periaatteessa samat. Naisinternaatissa valot piti olla sammutettuna kello 22, jonka jälkeen yövartija ilmoitti johtajattarelle valoista. Läksyjä tehtiin kello 22:n jälkeenkin kynttilänvalossa huovalla peitetyn pöydän alla. Johtajattarelta piti pyytää lupa, jos oli ulkona myöhempää kuin kello 22:een, samoin lupa piti olla tansseihin ja iltamiin. Naistoverikunnan pöytäkirjojen perusteella mies- ja naisosastojen välit olivat vielä 1900-luvun alussa melko etäiset, vasta suurlakon jälkeen on havaittavissa yhteistyön lisääntymistä. Yhteiskunnan muutoksien seurauksena käsitys miesten ja naisten välisestä kanssakäymisestä muuttui, samalla seminaarin säännöt alkoivat kohdata entistä enemmän arvostelua myös naisosastolla.

”Mööttäilyä” eli seurustelua seminaarilaisten kesken ei periaatteessa katsottu hyvällä, joskaan sitä ei voitu sääntöjen puitteissa enää estääkään. Erään miesoppilaan mukaan naisinternaatissa oli kerran viikossa klo 18–20 mahdollisuus käydä tervehdyskäynnillä, tietysti johtajattaren tarkan valvonnan alaisuudessa. Miehet eivät saaneet jalallaankaan astua naisinternaatin puolelle ilman johtajattaren lupaa ja valvontaa.

⁶⁴ Halila 1963, 293–296

⁶⁵ Halila 1963, 287

*"Tämän ajan Eeva valvoi vierailuja tarkkaan kuin haukka. Mitään sopimattonta ei saanut sattua, sillä vierailut eivät olleet mitään lemmentohtauksia, vierailijalla piti olla asiallista asiaa saapuessaan pyhitetylle alueelle."*⁶⁶

Poikkeuksen muodosti karkauspäivä, jolloin miesoppilaat saivat tulla naisinternaattiin kahville ja kyläilemään. *"Mutta tällöinkään, eikä koskaan tytöt saaneet käydä miessisäopistossa."*⁶⁷ Poikia kävi myös salaa naisinternaatissa, eräässä muistelmassa kerrotaan kuinka joku sulhasehdokas oli jouduttu piilottamaan puulaatikkoon johtajattaren sattuessa tulemaan tarkastuskierrokselle. Seuraavana päivänä oli kessunlehdessä eli naisoppilaiden joka päivä luokan taululle kirjoittamissa vitseissä ja ilmoituksissa: *"Älä anna miestes rikkoo internaatin puulaatikoita. Pienempiä kompuroita. Please."*⁶⁸ Miesosastolla oli perinteisesti ollut valta valvoa jäseniään ja myös osittainen rankaisuvallta. Naisosastolla tällaista käytäntöä ei ollut. Sääntöjen rikkominen ja niiden seuraukset olivat epävirallisen yhteishengen varassa, sekä kiinni siitä, saiko johtajatar tietää rikkomuksista. Sääntöjen rikkominen ei naisosastolla kohdannut mitään sisäistä järjestyksikäytäntöä, mutta rikkomuksia ei myöskään varauksettomasti hyväksytty.

*"Tapahtui kyllä sellaista, että joittenkin tyttöjen luona kulki poikia kattolukun kautta. Meidän komppi oli moraalisesti närkästynyt. Ylimmän olisi pitänyt kertoa johtajattarelle, mutta hän vain pelotteli 'langenneita', sillä internaatista lähtö olisi tytöille tullut."*⁶⁹

Naisoppilaiden muistelmissa alkoi 1920-luvulta lähtien esiintyä yhä enemmän kertomuksia sääntöjen kiertämisestä. Kapinoinnin sijasta naisosastolla kehitettiin erilaisia keinoja, joiden avulla kotiintuloaikoja voitiin kiertää. Eräs naisoppilas kertoi, kuinka hän oli seurustelun venähtäessä liian myöhään huijannut johtajattarta ja esittänyt olleensa soittoharjoituksissa:

⁶⁶ MV:A19/36 (mies, opiskellut 1930–35)

⁶⁷ MV:A19/43 (nainen, opiskellut 1926–29)

⁶⁸ MV:A19/20 (nainen, opiskellut 1928–31)

⁶⁹ MV:A19/195 (nainen, opiskellut 1921–25)

"Minulla oli tapana varata koraalikirja alakerran ikkunalle, ja työnnettyäni angorabasketini taskuun otin koraalikirjan kainalooni, juoksin hengästyneenä raput ylös Eevan kulmaan, niiasin kunnioittavan syvään..."⁷⁰

Johtajatar Eeva Heikinheimo seuraili perinteisen seminaarin johtajattaren tyyliä ja jo Cygnaeuksen ajoista periytyvää roolia naisoppilaiden äitinä. Tarkoituksena oli antaa naisoppilaille esimerkki sellaisesta "äidistä", jollainen heidänkin pitäisi olla kouluissaan. Samalla luotiin käsitys opettajattaren rooliin sopivasta käytäytymisestä ja olemuksesta. Heikinheimo piti huolta naisoppilaiden elämäntavoista, kotiintuloajoista, ravitsemuksesta ja jopa villahousuista.

"Johtajatar tarkasti talvilakit. Sain muistutuksen koska lakkini oli liian ohut."⁷¹

Sisäopistossa asuville samassa pihapiirissä sijaitsivat ruokala, saunarakennus sekä ulkovessa. Seminaarissa oli sauna kerran viikossa, asuntoloihin tuli kylmää vettä käytävän hanasta. Internaatissa asuvat siivosivat itse omat huoneensa, muut tilat siivosi palvelija. Aiemmin, ainakin Cygnaeuksen suunnitelmissa, tytöille olivat kuuluneet myös seminaarin yleisten tilojen puhtaanapito. Seminaarin piharakennuksiin kuului myös pesutupa, jossa pyykkäri pesi seminaarilaisten pyykkiä.

"... puvut ja puserotkin sai panna pyykkiin. Sileinä sai takaisin. Samoin ne näliinat ja sen aikaiset 'siteet'. Niitten vaihtamisesta johtajatar puhui. Siisti ja hajuton piti olla."⁷²

Johtajatar piti tarkkaa huolta myös oppilaiden siisteydestä, puuttui heidän pukeutumiseensa ja neuvoi henkilökohtaisessa hygieniassa. Miesoppilaille sukupuoliasioita opettivat luonnontieteen lehtori Kivilinna ja poikien voimistelunopettaja. Tytöille ei luonnontieteessä näitä asioita opetettu, ainakaan vuosina 1923–26 opiskelleen naisen mukaan.⁷³ Terveystieteiden ja hygieniaa opettivat

⁷⁰ MV:A19/127 (nainen, opiskellut 1932–35)

⁷¹ MV:A19/108 (nainen, opiskellut 1921–24)

⁷² MV:A19/112 (nainen, opiskellut 1913–17)

⁷³ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. Seminaarilaisten haastattelujen litteraatiot. E.M. (nainen, opiskellut 1923–26)

työille Heikinheimo ja voimistelunopettaja Teivaala. Heikinheimon persoonalliset siisteys- ja pukeutumishojeet tulevat esille useissa muistelmissa.

*"Työt, muistakaa aina pitää puhtaat vaatteet päällänne, sillä ei tiedä, milloin teidät joudutaan viemään sairaalaan. – Ja ihmisen alusvaatteista näkyy hänen todellinen puhtautensa, voipa sanoa, sivistyksensäkin."*⁷⁴

Muistelmia-aineistoista tulee varsinkin 1920-luvulta lähtien ilmi yhä enemmän kritiikkiä johtajataria kohtaan. Muistelmien perusteella Heikinheimon säännöt kävivätkin auttamattomasti vanhanaikaisiksi 20-luvulta lähtien. Halila sen sijaan on sitä mieltä, että vuonna 1914 johtajattareksi 35-vuotiaana tullut Heikinheimo oli "hengeltään moderni johtajatar", vaikka olikin "jopa jossain määrin kireä, huolehtivainen, pikkutarkka tehtävissään siten jatkaen klassillisen seminaarin johtajatarityypin perinteitä."⁷⁵ Heikinheimo olikin varmasti perinteinen johtajatar, mutta mahdollinen modernisuus ei ollut tarpeeksi modernia yhteiskoulun käyneille tytöille, jotka olivat tottuneet vapaampaan seurusteluun ja omien asioidensa hoitamiseen.

Naisinternaatissa asuville seminaari muodosti "valtion valtiossa". Yhteydet muihin koululaisiin tai kaupunkilaisiin olivat vähäiset. Hospitantitkaan eivät olleet kovin paljon tekemisissä muiden kuin toistensa kanssa. Tansseihin ja kaupungin tapahtumiin piti myös pyytää lupa, internaatin ulkopuolella asuvienkin. Samat säännöt koskivat myös hospitanteja. Muutamat hospitanteista olivat menneet lukuvuonna 1927–28 lounaispuistossa järjestettyyn yleisöjuhlaan, jossa oli myös lavatanssit ja "*heti seuraavana aamuna rehtori nuhteli sopimattomasta käyttäytymisestä.*"⁷⁶

3.4 Auktoriteettien kunnioitus kansan opettajien koulutuksessa

Seminaarin järjestys perustui auktoriteettien kunnioittamiselle ja patriarkaaliseen isäntävaltaan. Isäntä talossa oli johtaja ja opettajisto, oppilaiden tuli olla kuuliaisia "vanhemmilleen". Patriarkaalista järjestystä korostaa myös opettajien oikeus

⁷⁴ MV:A19/ 87 (nainen, opiskellut 1923–26)

⁷⁵ Halila 1963, 212

⁷⁶ MV:A19/189 (nainen, opiskellut 1924–27)

ja velvollisuus puuttua oppilaiden henkilökohtaisiin asioihin. Naisosaston "kodinomainen ilmapiiri" ja miesosaston "sotilaskoulu" ovat auktoriteettien kunnioittamisen kaksi puolta. Seminaarin johto ja opettajisto vaativat ehdotonta kunnioitusta ja kuuliaisuutta oppilailtaan.

*"Seminaarin tyyliin kuului, että opettajia oli niiten ja hymy huulilla tervehdittävä joka kerran päivän mittaan tavattaessa, tulivatpa he vastaan kuinka monta kertaa tahansa."*⁷⁷

Opettajiston auktoriteetin vastustaminen oli mahdoton ajatus miesosaston suhteellisesta itsenäisyydestä huolimatta. Pahimmat ristiriidat seminaarin sisällä johtuivat auktoriteettien uhmaamisesta. Miesosaston toverihenki saattoi johtaa kapinaan seminaarin järjestystä vastaan. Vuonna 1883 seminaarin miesoppilaat ryhtyivät lakkoon, koska olivat mielestään kokeneet epäoikeudenmukaista kohtelua opettajiston taholta.⁷⁸ Etnologian proseminaariryöissäni tämä lakko näyttäytyi kunnia-kysymyksenä oppilaille, opettajien ja seminaarin johdon kannalta kyse oli kapinasta laillista järjestystä kohtaan.

Seminaarin kuri ja järjestys, säännöt ja niiden rikkomusten käsittely kertovat paljon kokonaisvaltaisesta kasvatuskäsityksestä sekä seminaarin oppilaiden sosiaalistamisesta kansakoulunopettajan rooliin. Erottamiset muodostavat karshintavälineen, jonka avulla "kansakoulunopettajiksi sopimattomat" poistettiin seminaarista. Uno Cygnaeuksen luonnostelemissa seminaarin peruseriaatteissa tavoitteena oli herättää uskonnollista mielialaa ja käsitystä kutsumuksesta, kasvattaa nöyryyteen, elämäntapojen kohtuullisuuteen ja siveyteen.

*"Ankarinta kuria ja järjestystä sekä ennen kaikkea säädyllisyyttä ja siveyttä ylläpidettäköön oppilaiden kesken mitä tarkimmin."*⁷⁹

Miesosaston kurikysymyksissä näkyy selvästi tietynlainen "sotilaskoulu" -ajattelu ja virallisen kurinpidon perustuminen yhteiskunnan yleisiin rangaistuskäytäntöihin. Miesten "rikosasiat" on käsitelty opettajainkokouspöytäkirjoissa

⁷⁷ MV:A19/195 (nainen, opiskellut 1921–25)

⁷⁸ lakosta esim. Nurmi 1984, 13–23, Eiskonen 2000, 84–88

⁷⁹ Cygnaeus 1910, 201–202

kuin käreillä ainakin todistajalausuntoja myöten. Mies- ja naisoppilaiden kurikysymykset käsiteltiin erillisissä opettajainkokouksissa. Miesten asioita käsiteltäessä läsnä olivat vain johtaja ja miesopettajat, naisten asioista taas päättivät johtaja ja naisopettajat.⁸⁰ Seminaarin alkuvaiheissa tästä asiasta keskusteltiin opettajainkokouksissa, sillä kaikki miesopettajat eivät olleet tyytyväisiä siihen, etteivät he saaneet tietää naisosaston asioista. Cygnaeus perusteli tuolloin käytäntöä: *"Naisseminaarissa voi kyllä sattua niin arkoja kurituskysymyksiä, ettei niitä voisi tarkemmin miespuolisille opettajille selittää."*⁸¹ Käytäntö ilmeisesti jatkui koko seminaarin olemassaolon ajan, sillä opettajainkokousten pöytäkirjoihin on kirjattu ainoastaan miesosaston rikkomukset. Naisten tapauksista ei ole joko tehty pöytäkirjoja tai sitten ne on tuhottu. Seminaarin arkistoista löytyi ainoastaan muutama irrallinen puhtaaksikirjoittamaton pöytäkirjalehti naisosaston rikkomuskäsittelyistä.

Seminaarista erottaminen oli naisosastolla ilmeisesti melko harvinaista, johtajattaren puhutteluun pääsi sitäkin helpommin. Toisaalta naisosastolla ei luultavasti tapahtunutkaan sellaisia rötöksiä, jotka miespuolella johtivat erottamisiin: juopottelu, sukupuolitaudit ja tappelut. Opettajainkokousten pöytäkirjojen perusteella seminaarin rangaistuskäytännöt höllenisivät 1930-lukua kohden. Erottamiset kävivät miesosastolla harvinaisiksi ja yleisimmin rangaistuksena oli nuhtelu tai käytöksenalennus. Johtajattaren audienssille kuljettiin "huokausten sillaksi" kutsuttua käytävää pitkin. Muistelmissa mainittiin vain muutaman kerran erottamisista naisseminaarissa. Tapaus koski tyttöä, joka oli tullut raskaaksi. *"Erään ikävän erottamisen tiedän. Tyttö oli tullut raskaaksi. Hänen piti lähteä. Poika sai jäädä. Heidän piti mennä heti naimisiin."*⁸² Tässäkin tapauksessa toisen henkilön mukaan tyttö erosi itse, luultavasti opettajakunnan kehotuksesta. Eri osastot olivat ilmeisesti myös melko tietämättömiä siitä, mitä toisella puolella tapahtui, kommentit miespuolen kurinpidosta olivat joko seuraavanlaisia tai sitten niitä ei ollut ollenkaan.

⁸⁰ Nurmi 1988, 137–138

⁸¹ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajainkokousten pöytäkirjat (14.5.1864, 28.5.1864)

⁸² MV:A19/195 (nainen, opiskellut 1921–25)

*"Olen kuullut, että joitakin poikia olisi kutsuttu johtajan pakeille yksityiselämänsä vuoksi."*⁸³

Tietysti voi olla, ettei muistelmissa haluttu kertoa erottamisista tai muista vakavammista rötöksistä. Opettajainkokousten pöytäkirjojen perusteella yleisimmät rötökset liittyivät 1800-luvulla juopotteluun ja sopimattomaan käyttäytymiseen kaupungilla. Juopottelu, tupakanpolto ja sopimaton käyttäytyminen pysyivät 1900-luvullakin yleisimpinä rikkomuksina, mutta suurlakon jälkeen opettajakunta joutui pohtimaan myös yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyviä kysymyksiä. Tällöin kyse oli erityisesti laillisen vallan ja järjestyksen noudattamisesta.

Patriarkaalisen kunnioituksen lisäksi seminaarin oppilailta vaadittiin laillisen järjestyksen ja esivallan kunnioittamista. Esivallan ja laillisuuden korostamisen perinne seminaarissa pohjaa Suomen byrokratisoitumiseen 1800-luvulla. Virkamiesten kunnioitus sekä fennomanian leviäminen patriarkaalisessa ja lojalistisessa hengessä loivat perustan, jossa oli erityisen tärkeää, että toimittiin laillisten määräysten mukaan.⁸⁴ Laillisen järjestyksen kunnioittaminen osana kansakoulunopettajien kasvatusta tulee selvästi ilmi kansalaissodan jälkimainingeissa, jolloin muutama punaisten puolella ollut miesoppilas erotettiin seminaarista "sopimattomina kansan opettajiksi". Toinen oli toiminut punaisten perustaman kansakoulun opettajana, toinen taas julkaissut Turussa ilmestyneessä Sosialisti-lehdessä matkakertomuksen "Pakolaisena Jyväskylästä–Turkuun". Opettajainkokouksen kanta kirjoitukseen kertoo paitsi seminaarin kannasta kansalais-sotaan, myös siitä kuvasta, joka seminaarista haluttiin antaa:

*"...hän esiintyy kirjoituksessaan tosiasioita tietoisesti vääristellen Jyväskylän seminaaria ja sen opettajia, joita osaksi mainitaan nimeltäkin, syvästi loukkaavalla tavalla, sekä muutenkin järjestyksen ja laillisen hallituksen puoltajia häpäisten..."*⁸⁵

⁸³ MV:A19/77 (nainen, opiskellut 1923–26)

⁸⁴ Liikanen 1995, 223–233

⁸⁵ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajainkokousten pöytäkirjat (22.8.1918)

Laillisen järjestyksen ja auktoriteettien kunnioittaminen olivat seminaarin järjestyksen peruspilarit. Kyse oli Venäjän vallan aikana seminaarin olemassaolosta, toisaalta myös aatemaailmasta: seminaarissa kasvatettiin laillisen järjestyksen turvaavia ja sitä tukevia kansan kasvattajia. Seminaarissa ei yleensä hyväksytty liian aktiivista ja näkyvää yhteiskunnallista toimintaa, seminaarin johto ei esimerkiksi suositellut oppilaille vuoden 1905 suurlakkoon osallistumista.

"...puhuin lyhyesti oppilaille, tarkoittaen heitä ennen kaikkea kysymään neuvoa omaltatunnoltansa ja huomauttaen kuinka lakko yleensä on ase, jota ei siveelliseltä kannalta katsoen voi täysin hyväksyä."⁸⁶

Esivallan, auktoriteettien ja laillisuuden kunnioittaminen olivat seminaarin järjestyksen lähtökohtia. Seminaarin oppilaiden tuli kunnioittaa opettajiaan kuten vanhempiaan. Oppilaiden koko olemus ja käyttäytyminen oli alisteinen opettajiston patriarkaaliselle huolenpidolle. Seminaarin oppilaiden tuli myös kunnioittaa esivaltaa ja laillista järjestystä, joiden tukijoiksi heitä kasvatettiin. Erving Goffmanin teoriassa laitosten asukit ovat auktoriteettiasemassa olevan henkilökunnan jatkuvan arvioinnin kohteena. Asukkien asema laitoksessa riippuu siitä, kuinka auktoriteettien asettamat normit täytetään. Seminaarin kasvatuksessa opettajakunnan auktoriteettiaseman kunnioittaminen oli edellytys kasvatustavoitteiden onnistumiselle, mutta myös kansakoulunopettajien yhteiskunnallisen roolin täyttämiseksi. Kansakoulunopettajien tehtävänä oli kasvattaa koko kansaa ja auktoriteettien kunnioittaminen oli eräs tärkeimmistä opettajien välittämien maailmankuvan periaatteista. Auktoriteettien ja laillisen järjestyksen kunnioittaminen oli tärkeää myös seminaarin julkisuuskuvan kannalta, sillä seminaari pyrki kasvattamaan tavalliseen kansaan nähden auktoriteettiasemassa olevia kasvattajia.

⁸⁶ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajankokousten pöytäkirjat (13.11.1905). Johtajan selvitys suurlakon aikaisista tapahtumista kouluhallituksen tarkastajalle.

4. KANSANKYNTTILÄT

Tässä kappaleessa käsittelen seminaaria yhteisönä, joka koului yksilön elämäntapoja ja käyttäytymistä kansakoulunopettajalle sopiviksi. Kansakoulunopettajien koulutusta ei voi määritellä pelkästään laitospäivämuokkauksena, jossa seminaarin oppilaisiin kohdistettiin erilaisia toimenpiteitä halutun lopputuloksen saavuttamiseksi. Seminaari muodosti opettajien ja oppilaiden yhteisön, jossa kansakoulunopettajien kasvatus oli ulkoisten normien opettamisen lisäksi myös tiettyjen aatteiden, käyttäytymisen ja elämäntavan sisäistämistä. Seminaarin tavoitteena oli tehdä kansakoulunopettajista esimerkillisiä sivistyksen etujoukkoja, jotka nostaisivat koko kansan sivistyksellistä ja siveellistä tasoa. Samalla kansakoulunopettajisto erottautui rahvaasta korostetusti keskiluokkaisten elämänihteidensä perusteella.

Kappaleessa 4.1 (Elämäntapana opettajuus) käsittelen seminaaria ihanteelliseen yksityiselämään ja keskiluokkaiseen elämänihteeseen sosiaalistavana yhteisönä. Kappaleessa 4.2 (Sopivia kansan opettajiksi) esitän niitä vaatimuksia, joita tuleville kansakoulunopettajille asetettiin sekä opettajien koulutuksen tavoitteet sivistykselliseltä kannalta. Kappale 4.3 (Yhteiskunnan äidit) käsittelee kansakoulunopettajattarille ja yleensä naisille asetettuja yhteiskunnallisia rooli-vaatimuksia työelämän ja perheen välillä. Viimeisessä kappaleessa 4.4 (Yhteisön normit seminaarin hengen ylläpitäjänä) käsittelen muistelmia-aineistojen ja muiden seminaaria koskevien kirjoitusten erityispiirteitä osana seminaarin itsestään julkisuuteen antamaa kuvaa. Tapa kertoa seminaarista eri tilanteissa on näkemykseni mukaan osa "seminaarin henkeä" eli seminaarin tarjoaman keskiluokkaisen arvomaailman esimerkillisyyden korostamista julkisuudessa. Kerrontatapojen analyysi tarjoaa myös kriittisen näkökulman kultivoinnin onnistumiseen yksilöiden henkilökohtaisissa muistelmissa.

4.1 Elämäntapana opettajuus

Helena Hänninen on tutkimuksessaan "Kultivoitumisen tiellä" lähestynyt seminaaria keskiluokkaiseen elämäntapaan kasvattavana laitoksena. Hänninen

käyttää tästä keskiluokkaistumisesta nimitystä kultivointi, mikä viittaa henkilökohtaisten elämäntapojen muokkaamiseen kohti tiettyä normia. Kultivoiminen keskiluokkaiseen elämäntapaan on siis sivilisaatioprosessi, jossa tietty ryhmä omaksuu elämäntavan, jolla se pyrkii erottautumaan muista ryhmistä ja toisaalta korostamaan oman elämäntapansa paremmuutta.

”Älköön seminaarin oppilaita ainoastaan totutettako mitä suurimpaan kötuullisuuteen elämäntavoissa, ruuassa ja juomassa, vaatetuksessa j.n.e., vaan vaadittakoon heitä myöskin tekemään kaikkia niitä sisä- ja ulkotöitä, jotka sopivat heidän asemaansa.”⁸⁷

Elämäntapojen vaatimattomuuden vaatimuksesta huolimatta Cygnaeus piti toisaalta luonnollisena sitä, kansakoulunopettajat halusivat erottua tavallisesta kansasta sivistyksen ohella myös elintasoltaan. Kansakouluasetuksen tarkastuskomitean kannan mukaan kansakoulunopettajien palkkaus muotoutui kuitenkin 1800-luvulla hyvin vaatimattomaksi. Komitean näkemyksen mukaan sivistyksen nousu ei saisi kasvattaa kansakoulunopettajien tarpeita, sen sijaan opettajien tulisi pysyä niin lähellä tavallisen kansan arkea kuin mahdollista.⁸⁸ Kansakoulunopettajista muodostui 1800-luvulla uusi sosiaalinen kerrostuma, joka oli perinteisen säätyjaon ulkopuolella. Sivistyksellisesti opettajat olivat rahan yläpuolella, taloudellisesti taas osa sitä. Moni kansakoulunopettaja hankikin sivutuloja muista töistä.⁸⁹ Kansakoulunopettajien taloudellinen toimeentulo todettiin jo 1800-luvun lopulla riittämättömäksi ja valtiopäivillä esitettiin anomuksia myös nais- ja miesopettajien palkkojen tasaamisesta, joskin tuloksetta.⁹⁰

Kansakoulunopettajat olivat etenkin maaseudulla sosiaalisesti verraten yksin. He eivät kuuluneet maaseudun säätyläisiin, eikä heillä ollut talonpoikaissäädylle kuuluvaa tilaa tai taloa. Vuosisadan vaihteen tienoilla säätyläiset saattoivat halveksia kansakoulunopettajia talonpoikaisten sukujuurten takia, talonpojat taas herraskaisen käyttäytymisen takia. Kansakoulunopettajien määrän kasvaessa ja koulujen yleistyessä myös opettajien yhteiskunnallinen asema alkoi vakiintua

⁸⁷ Cygnaeus 1910, 201–202 Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta: ehdotus seminaarista

⁸⁸ Halila 1949a, 344–355

⁸⁹ Raivola 1989, 106

⁹⁰ Halila 1949a, 353

keskiluokan virkamieheksi.⁹¹ Keskiluokan synty sijoittuu 1800-luvun murrokseen, jolloin raha ja omaisuus alkoivat yhä selvemmin nousta sosiaalisen ryhmittymisen mittapuuksi säätyläiskulttuurin sijaan. Keskiluokka voidaankin määritellä porvariston ja työväen välillä olevaksi ryhmäksi, johon kuuluvat olivat vailla joltavaa asemaa, mutta eivät kuuluneet varsinaiseen työväkeen. Keskeiseksi piirteeksi tuli koulutus ja pyrkimys sosiaaliseen nousuun koulutuksen kautta. Keskiluokkaistumisen yhteys koulutukseen korostui maailmansotien välisenä aikana, jolloin keskiluokkaiset ryhmät kasvoivat eniten. Samalla myös sivistyneistö läheni keskiluokkaa, kun koulutus lisääntyi nopeammin kuin tila yhteiskunnan ylimmillä portailla.⁹²

Hännisen tutkimuksessa seminaarin perustaminen näyttäytyy yhtenä keskiluokkaistumisen alkutekijänä, jossa synnytettiin keskiluokkaista maailmankuvaa ja elämäntapaa välittävä ryhmä. Tavoitteena oli rahvaan sivilisointi. Keskiluokkaisen maailmankuvan perusrakenne muodostui pyrkimykselle hallita luontoa sekä vastakkainasettelulle hengen ja luonnon välillä. Dikotomia hengen ja luonnon välillä yhdistyi sivistyneistön näkemykseen omasta elämäntavastaan sivistyksen, siveellisuuden, puhtauden ja hengen ylemmyyden edustajana. Rahvaaseen puolestaan yhdistettiin luonto, epäsiiveellisyys, hengen alhaisuus ja epäjärjestys.⁹³ Sääty-yhteiskunnan hajotessa kansanvalistustoiminnalla tavoiteltiin myös kansallisen yhtenäisyyden turvaamista. Sivistyneistö pyrki istuttamaan rahvaaseen oman maailmankuvansa ja näin jalostamaan kansasta kunnan kansalaisia.⁹⁴ Kansakoulunopettajista tuli osa tätä kansanvalistustoimintaa ja siksi tulevat opettajat pyrittiin sosiaalistamaan ihanteellisen elämäntavan sisältäneen kansankynttilän rooliin. Kansakoulunopettajien asema oli tässä työssä sikäli ristiriitainen, että heistä ei Cygnaeuksen ja kansakouluasetuksen tarkastuskomitean näkemysten mukaan pyritty muovaamaan sivistyneistöä tai säätyläisiä, vaan kansakoulunopettajien tuli olla nimenomaan sivistyneistön ihanteiden mukainen esimerkki kunnan kansalaisesta tavalliselle kansalle.

⁹¹ Halila 1949b, 292–298

⁹² Alapuro 1985, 69, 71–72, 93–94

⁹³ Hänninen 1994, 3–4, 13–15

⁹⁴ Hänninen 1994, 37

Keskiluokkainen ihanteellinen elämäntapa korosti käytöksen kontrollointia, elämän järjestystä, puhtautta ja kohtuullisuutta.⁹⁵ Herraskaisuuden välttäminen juonsi toisaalta juurensa seminaarin fennomaaniseen ja kaupunkilaisuutta vieroksuvaan aatemaailmaan, toisaalta kristillissiveelliseen maailmankatsomukseen.

"Hän halusi, että oli pukeuduttava vaatimattomasti ja asiallisesti. Tukka piti olla suorasti kammattu. Ei saanut hienostella."⁹⁶

"Kun seminaarin päättäjäsissä olin pukeutuneena sisareltani Amerikasta saamaani hienoon juhlapukuun, jossa leninkiosa oli keltaista silkkiä päällä ohut punakukallinen sifonkikaapu, kutsui johtajatar minut ennen kotimatkaa asuntoonsa ja moitti turhamaisuudesta. Oli hävennyt, kun minä siinä asussa johtajalta otin todistuksen."⁹⁷

Kohtuullisuuden vaatimus pukeutumisessa ja olemuksissa näkyi erityisesti naisten muistelmissa. Miesten muistelmissa harvemmin mainittiin seminaarin opettajien antaneen käyttäytymis- tai pukeutumisohejeita. Vaikka seminaarissa vieroksuttiin turhamaisuutta ja hienostelua, kansan opettajien tuli kuitenkin myös erottautua kansasta:

"Vapaussodan jälkeen monet pojat tulivat pussihousuissa ja kokovartisissa saappaissa, mutta Ojala kielsi ne. Miehillä piti olla suorat, silitetyt housut, takki ja solmio, valkoinen paita."⁹⁸

Terveys ja siisteys kuuluivat keskiluokkaiseen elämänideaaliin, jossa ihanteeksi muodostui puhdas koti ja terve kansakunta. Seminaarin liikunnanopetus ja terveyskasvatus olivat 1800-luvulla edelläkävijöitä Suomessa ja 1900-luvun alkupuolella terveys ja urheilu nousivat lähes kansalaisvelvollisuuksiksi. Kansanvaalituksen hengessä tähtäimessä oli kansan jalostaminen ja kansalaiskunnan kasvattaminen. Puhtauden ja hygienian korostaminen oli osa sivistynyttä elä-

⁹⁵ Hänninen 1994, 34

⁹⁶ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. Seminaarilaisten haastattelujen litteraatiot. H.R (nainen, opiskellut 1920–23)

⁹⁷ MV:A19/39 (nainen, opiskellut 1926–29)

⁹⁸ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. Nauhoitearkisto. Seminaarilaisten haastattelujen litteraatiot. E.M. (nainen, opiskellut 1923–26)

mäntäpää, vastakohtana ”likainen” rahvas ja työväki.⁹⁹ Myös siveellisyys kuului kansakoulunopettajille opetettavaan elämäntapaan. Miesten kohdalla siveellisyys tulee esille lähinnä rikkomusten kohdalla, naisten muistelmissa siveellisyys piti sisällään käyttäytymisen ja pukeutumisen.

”Silloin alkoi toisilla tytöillä olla hameita, jotka olivat vähän alapuolella polven, niin johtajatar (Eeva Heikinheimo) kerran kutsui meidät puhutteluun, ja käski istua säädyllisesti kun Kilistiikan miesopettajat olisivat valittaneet, että tytöt istuvat niin rumasti, että voi katsella kuinka pitkästi haluttaa.”¹⁰⁰

”Kerran hän ainakin huomautti eräälle tytölle aivan tavallisesta v-kauluksesta, miten se herättää miehissä intohimoisia tunteita.”¹⁰¹

Kultivoiminen ihanteelliseen yksityiselämään näyttää seminaarin oppilaiden muistelmien perusteella koskeneen nimenomaan naisoppilaita. Miesten muistelmissa ei tule esille pukeutumiseen, siisteyteen tai siveellisyyteen opastamista. Miesten muistelmissa sen sijaan korostuvat oikeus, totuus ja isänmaallisuus seminaarin tarjoaman maailmankatsomuksen perustana. Ihanteellisen yksityiselämän liittyminen nimenomaan naisoppilaisiin johtuu osaksi johtajatar Eeva Heikinheimon persoonasta, osaksi taas vallitsevasta sukupuolijärjestelmästä. Heikinheimon äidillinen ohjaus oli monille 1920–30-luvun naisoppilaille liiankin tungettelevaa. Kansanvalistusideologian lähtökohtana oli kuitenkin kansan sivistäminen, jossa erityisesti kotikasvatus ja siveellisenä esimerkkinä toimiminen nähtiin naisten tehtävänä. Seminaarissakin naisten koulutus tähtäsi ensisijaisesti kotien ja lasten kasvatukseen uudistamiseen sivistyneistön ihanteiden mukaisiksi. Keskiluokkainen koti-ideologia vakiintui 1920-luvun mittaan perheenemännyyden ihannoimiseksi, jossa nainen nähtiin kodin sydämenä¹⁰². Seminaarin naisten kultivoiminen puhtauden, järjestyksen ja siveellisyyden ylläpitäjiksi pyrki samalla ihanteellisen naiskuvan levittämiseen kansan keskuuteen.

⁹⁹ Hänninen 1994, 65–68, 71–74

¹⁰⁰ MV:A19/43 (nainen, opiskellut 1926–29)

¹⁰¹ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. Seminaarilaisten haastattelujen litteraatiot. E.L. (nainen, opiskellut 1917–22)

¹⁰² Hänninen 1994, 81, 87–88

*"Hän opetti meitä täsmällisyyteen: kalossit piti olla ihan suorassa ja takit naulassa, kaikki piti olla paikoillaan. --- Hän korosti vielä sitä, että meistä tulee kansanopettajia, kansankasvattajia."*¹⁰³

Vuosisadan vaihteen jälkeen dominoivaksi naisihanteeksi vakiintui ammattitaitoinen perheenemäntä, rakastava vaimo ja sivistynyt lasten kasvattaja. Myös naisten yhteiskunnalliset tehtävät rakentuivat 1920–30-luvuilla äitiyden ja kasvatustehtävän varaan.¹⁰⁴ Vallitseva miesihanne oli puolestaan ahkera, rehellinen ja raitis perheenelättäjä¹⁰⁵, itsenäistymisen jälkeen miesihanteessa korostuivat isänmaallisuus ja maanpuolustustahto.

Hännisen mukaan opettajien kultivoiminen itsensä, ympäristönsä ja kasvatettavansa hallitseviksi yksilöiksi oli väline keskiluokan yhteiskunnallisen aseman vakiinnuttamisessa.¹⁰⁶ Ihanteellisen elämäntavan omaksuminen voidaan myös nähdä osana opettajan ammatin professionalistumista. Reijo Raivolan mukaan professionalistuminen on prosessi, jossa tietty ammattiryhmä pyrkii legitiimoimaan ammattimonopolin. Professio edellyttää ammattikuntaa, joka on tietoinen erikoistaidoistaan ja jonka jäseniltä vaaditaan koulutuksella hankittu todistus kelpoisuudestaan ryhmän jäseneksi. Koulutus sosiaalistaa jäsenet ammattikunnan normeihin ja rituaaleihin, myös elämäntapaan.¹⁰⁷ Kansakoulunopettajat ammattikuntana muodostivat ryhmän, jonka erikoistaitona oli kansankynttilänä toimiminen.

4.2 Sopivia kansan opettajiksi

*"Varsin soveliaita opettajattaria vastaisiin tyttökouluihin saataisiin aivan varmaan meidän maassamme naimattomien naisten ja leskien keskuudesta, jotka ollen ilman korkeampaa elämisen ja toiminnan päämäärää useinkin viettävät hyödytöntä ja ilotonta elämää."*¹⁰⁸

¹⁰³ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. Seminaarilaisten haastattelujen litteraatiot. E.H. (nainen, opiskellut 1916–21)

¹⁰⁴ Ollila 1994, 70, Räisänen 1995, 199–201

¹⁰⁵ Räisänen 1995, 199–201

¹⁰⁶ Hänninen 1994, 90

¹⁰⁷ Raivola 1989, 15–20

¹⁰⁸ Cygnaeus 1910, 13. Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta. Viborg-lehti 1857.

Cygnaeuksen näkemyksen mukaan sopivien naisopettajien löytäminen kansankasvatustehtäviin ei ollut erityisen suuri ongelma, sen sijaan sopivien miesopettajien löytäminen saattaisi olla vaikeampaa. Cygnaeuksen ihanneopettaja ei tavoitellut korkeaa statusta, vaan omistautui kasvatustehtävälle.¹⁰⁹ Cygnaeuksen mukaan sopivimpia mieskansakoulunopettajia olivat ruotuväen käyneet, talonpoikaisista oloista lähtöisin olevat miehet. Cygnaeuksen mielestä monet ylioppilaat ja lukiolaiset olivat liiaksi rappiolla opettajantoimeen. Toisaalta hän myös pelkäsi, että talonpojat ryhtyisivät *"puoliherroiksi ja siten ylpeiksi narreiksi, jotka halveksisivat entisiä vertaisiaan, talonpoikaislapsia, kuten nousukkaat usein tekevät"* päästessään opettajan asemaan.¹¹⁰ Ilmeisesti Cygnaeus näki ruotuväen opettavan talonpoikaiset nuoret miehet pysymään asemassaan ja kunnioittamaan auktoriteetteja sekä laillista järjestystä. Sotilaat olisivat myös hyviä esimerkkejä pojille, joiden kasvatuksessa piti Cygnaeuksen mukaan *"kehittää lainkuuliaisuutta ja tosikristillistä rohkeutta, joka ei häikäile uhrata henkeänsä ja vertansa totuuden ja oikeuden, isänmaan ja omaistensa puolesta."*¹¹¹

Tyttöjen kasvatuksessa oli ensisijaisesti pyrittävä *"kehittämään todellista perusteellisuutta ja tyttöä sentähden on koulussa etupäässä totutettava taloudenhoitoon kuuluviin avuihin, puhtauteen, säännöllisyyteen ja alttiiksiantautuvaiseen toimintaan kodissa."*¹¹² Parhaimpina naisopettajina Cygnaeus piti säätyläisnaisia, joiden joukosta löytyisi tarvittavan sivistyksen ja siveelliset arvot omaavia naimattomia naisia toteuttamaan äidillistä kutsumustaan opettajan ammatissa.

Opettajien koulutuksen alkuvaiheista lähtien ruumiin ja käytöksen mallikelpoisuus olivat perusvaatimuksina kansakoulunopettajiksi aikoville. Näiden ominaisuuksien vahvistamisesta ja edelleen muovaamisesta tuli samalla osa seminaarien toiminnan perustaa.¹¹³ Seminaarin pääsykokeet olivat ensimmäisinä vuosina kolmipäiväiset, myöhemmin kaksipäiväiset. Ainekokeiden lisäksi pääsykokeisiin kuului johtajan/johtajattaren henkilökohtainen haastattelu sekä lääkärintarkastus, jossa tarkastettiin oppilasehdokkaan terveys ja ulkoinen olemus.

¹⁰⁹ Sunnari 1997, 52

¹¹⁰ Cygnaeus 1910, 13–14. Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta. Viborg-lehti 1857.

¹¹¹ Cygnaeus 1971, 14. Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta. Viborg-lehti 1857.

¹¹² Cygnaeus 1910, 13–14. Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta. Viborg-lehti 1857. .

¹¹³ Simola 1995, 233

Tavoitteena oli karsia jo etukäteen luonteensa ja olemuksensa puolesta opettajantoimeen sopimattomat henkilöt.¹¹⁴

Cygnaeuksen näkemyksen mukaan opettajan käyttäytymisessä tuli ruumiillistua kaikki koulun tavoittelemat ihanteet elävänä todisteena oppilaille ja näiden vanhemmille sivistyksen arvosta. Luonnoksessa Suomen kansakoulunopettajien ohjesäännöksi vuodelta 1861 kansakoulunopettajien tehtäväksi määriteltiin ensisijaisesti kansan siveellisen hengen kohottaminen. Tämä henki "antaa voimaa lihan ja himojen yli, sytyttää valon pimeyteen ja antaa tietoa ja voimaa vastustamaan ja voittamaan kylmä ilmanala sekä vähitellen viljelemään köyhä maamme siveellisesti sivistyneiden asujainten onnelliseksi kodiksi." Lakiteksteissä 1800-luvun asetukset painottivatkin tulevien opettajien moraalialueita ja siveellisyyttä, opettajien tiedolliselle tasolle ei itse asiassa annettu niinkään paljon painoarvoa kuin "siveelliselle mielenlaadulle ja käytökselle."¹¹⁵ 1870–1920-lukuja voidaan pitää kansanvalistuksen vuosikymmeninä, jolloin tavoitteena oli rahvaan valistaminen ja kansan siveellisen tason nostaminen. Vasta ensimmäisen maailmansodan aikoihin yksilön tiedollisen ja älyllisen tason nostaminen ohitti tavoitteena siveellisen elämäntavan omaksumisen. Kansanvalistuksesta siirryttiin kansansivistyksen aikakauteen. Kansansivistyksen painopisteenä oli yksilön syvällisen sivistyksen eli ns. sydämensivistyksen kehittäminen.¹¹⁶

Terveeseen ruumiinrakenteeseen kiinnitettiin entistä enemmän huomiota 1920-luvulla, vaikka jo Cygnaeus oli ehdotuksessaan Suomen kansakoulutoimen järjestämisestä korostanut tulevien opettajien fyysistä normaaliutta. Laki- ja asetusteksteissä opettajien fyysiseen olemukseen puututtiin kuitenkin vasta 1900-luvulla. Seminaarien pääsyehdoja miettinyt komitea korosti vuonna 1922 sitä, että hakijan tuli olla kaikin puolin terve ja sopusuhtaisesti kehittynyt ilman mitään raajarikkoisuuksia.¹¹⁷ Ruumiillisen vammaan omaava opettaja ei edustanut sitä "suomalaista ihannetyyppeä", jota opettajilta haluttiin. Kansakoulunopettajien tuli olla eläviä ihanteita niin henkisesti kuin ruumiillisestikin.

¹¹⁴ Halila 1963, 123, 269

¹¹⁵ Simola 1995, 233–234

¹¹⁶ Tuomisto 1992, 8–12, 20–22

¹¹⁷ Simola 1995, 234–235

Terveystarkastukset ja seminaarin oppilaiden terveydentila nousevat esille opettajankokousten pöytäkirjoissa jo ennen 1920-lukua, erityisesti seminaarilaisten sairastavuuden kuriin saamisen yhteydessä. Vuonna 1920 seminaarin lääkäri Rikala esitti tuberkuloosin taltuttamiseksi säännöllisiä, vuosittaisia lääkärintarkastuksia ja ruumiillisen kuntoisuuden liittämistä myös hospitanttien pääsyvaatimuksiin. Ehdotusta kannattivat kaikki muut paitsi johtaja sekä lehtorit Hannikainen ja Blomstedt. Heidän mielestään seminaarin pääsykokeiden ja kokelasvuoden tarkastukset riittäisivät seminaarin tarpeisiin. Tarkastuksia pidettiin lisäksi kiusallisina naisoppilaille. Sitä paitsi suurimman taudinaiheuttajan arveltiin löytyvän harjoituskoulun oppilaiden kotioloista.¹¹⁸

Seminaarin hygieenisiä oloja kohtaan tunnettu kiinnostus kasvoi 1900-luvun alkupuolella. Huomiota suunnattiin sekä oppilaiden fyysiseen kuntoisuuteen että seminaarin tilojen terveellisyyteen. Rikala ehdotti myös pölynimurin hankkimista seminaarin miesosastolle terveydellisten olosuhteiden parantamiseksi.¹¹⁹ Vuosisadan vaihteessa Suomeenkin rantautunut hygieniainoilu näkyi seminaarissa kuitenkin lähinnä vain näissä muodoissa, mentaalihygieniasta ei seminaarissa juuri keskusteltu. Vaikka 1920-luvulla suositeltiin myös älykkyyskokeiden liittämistä pääsytutkintoon, niitä ei ryhdytty soveltamaan Jyväskylän seminaarissa.¹²⁰ Hygieenikkojen tavoitteena oli ruumiin ja mielen puhtauden kautta jalostaa uusia, uljaita suomalaisia, jotka oman edun tavoittelun sijaan keskittäisivät voimansa tulevaisuuden ihanteellisen "puhtauden" onnelan rakentamiseen.¹²¹ Seminaari itse asiassa pyrki samanlaisen tulevaisuuden onnelan luomiseen kansan sivistyksen ja moraalien kohottamisella. Ruumiin ja sielun puhtaus sekä yhteisen hyvän nostaminen yksilön edelle olivat olleet seminaarin perustavia ajatuksia jo Cygnaeuksen ajoista lähtien.

Opettajien velvollisuudet laajennettiin 1920–30-lukujen mittaan asetuksissa koulujen ulkopuolelle, vaikka käytännössähän näin oli ollut 1800-luvulta lähtien. Seminaarien yhtenä päämääränä oli 1800-luvulta lähtien ollut kutsumustietoi-

¹¹⁸ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajankokousten pöytäkirjat (14.2.1908)

¹¹⁹ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajankokousten pöytäkirjat (1.5.1909 ja esim. 4.10.1913)

¹²⁰ Halila 1963, 269

¹²¹ Halmesvirta 1996, 135–137

suuden herättäminen. Kutsumustehtävän määrittely siirtyi 1920-luvun virallises-
sa kouludiskurssissa kansan siveellisen tason nostamisesta isänmaallisuuden
ja kansallisen yhtenäisyyden luomiseen.¹²² Opettajalta edellytettävää arvoma-
ailmaa hallitsi kristillissiveellisen mielenlaadun vaatimus, käytöksen moitteetto-
muus ja 1900-luvulta lähtien isänmaallisuus.

*"Meidät kasvatettiin sisälle aatteisiin, jotka katsottiin hyväksi ja opettajille tar-
peellisiksi. --- omaksumaan kristillissiveelliset, isänmaalliset ja hyviin tapoi-
hin kasvattavat periaatteet."*¹²³

Hannu Simolan mukaan samankaltaiset vaatimukset jatkuivat 1960-luvulle asti.
Vasta 60-luvun puolivälissä alettiin irtautua mallikansalaisuuden vaatimuksesta
ja myönnettiin, että opettajuus on ammatti, eikä elämäntapa.¹²⁴

Seminaariin hakeutuneet naiset olivat 1800-luvulla yleensä ruotsinkielisistä
säätyläisperheistä ja seminaariin hakeutuminen oli radikaali ratkaisu. Tyttökou-
lun opettajat saattoivatkin pitää sitä "luonnottomana" valintana.¹²⁵ Seminaariin
1900-luvulla hakeutuneiden naisten perhepiiri vaikutti vahvasti koulutuksen va-
lintaan. Monien vanhemmat tai sisarukset olivat opettajia, tai sitten suvussa oli
opettajia. Museoviraston kyselyssä vain muutama kertoi kotiväkensä vastusta-
neen seminaariin hakeutumista.¹²⁶ Muutama kyselyyn vastanneista naisista ha-
keutui oppilaitokseen kotiväkensä painostuksen takia, vaikka he eivät itse olisi
halunneet koko seminaariin.

Seminaarin miesoppilaista suurin osa oli lähtöisin talonpoikaisista oloista sekä
1800- että 1900-luvulla, eikä heidän pohjakoulutuksensa ollut kovin laaja.¹²⁷ Ero
naisosastoon oli erityisen suuri seminaarin alkuvuosina. Halila kuvailee mies-
osastolle pyrkijöistä useimpien olleen "maalaisnuorukaisia, joukossa kömpe-
löitä, 'kotivilloihin verhottuja matteja' --- Muutamilla oli jo pitkät viikset ja useilla
tukkijullin hartiat ja keksimiehen kourat. Oli sirkeäsilmäisiä, nokkelia rintamaiden

¹²² Simola 1995, 243

¹²³ MV:A19/36 (mies, opiskellut 1930–35)

¹²⁴ Simola 1995, 234–239

¹²⁵ Rupeaman raadettua 1913, 17. Lucina Hagman: Miten ihmisestä tulee mikä hänestä tulee.

¹²⁶ MV:A19/87 (nainen, opiskellut 1931–34), MV:A19/74 (nainen, opiskellut 1919–24)

¹²⁷ Kts. myös Halila 1963, monet tytöt tulivat kaupungeista, miehet taas maaseudulta. Erot näkyivät
paitsi pukeutumisessa, myös käytöksessä.

nuorukaisia, mutta myös 'nälkämaan naperoita', 'lampaanharmaisiin käärittyjä metsäperäläisiä', niinikään muutamia kaupunkilaisia herranteelmiä."¹²⁸

Miesten kohdalla omien vanhempien tai sukulaisten opettajuus ei tule muistelmassa niin selvästi esille kuin naisilla. Motiivina seminaariin hakeutumiselle saattoi olla esimerkiksi se, että monilta jäi veli kotitalon isännäksi ja nuoremman veljen oli hakeuduttava johonkin muuhun ammattiin. Kouluttautuminen opettajaksi oli mahdollisuus päästä ammattiin "*jossa voisi olla puhtain käsin ja jopa kravatti kaulassa.*"¹²⁹ 1920–30-luvuilla koko Suomen seminaarilaisista suurin osa oli lähtöisin maaseudulta. Työläistaustaisia oppilaita oli noin kymmenen prosenttia. Naisseminaarilaiset olivat kuitenkin yleensä vähän ylemmistä yhteiskuntaluokista ja kaupungeista, vaikka pääsääntöisesti virkamiesperheiden ja ylemmän keskiluokan lapset hakeutuivat oppikouluihin ja yliopistoihin.¹³⁰

Seminaarista tuli 1900-luvulla keskiluokan naisten ja talonpoikaisten miesten koulu. Vanhempien taustalla oli merkitystä, vaikka seminaarilaisten sosiaalista taustaa ei määriteltykään asetuksissa: "*Ensi puhuttelussa johtaja piti selvänä valintaani, koska vanhempani olivat kansakoulunopettajia.*"¹³¹ Risto Rinteen mukaan yksi kansakoulunopettajien valikointikriteereistä oli sosiaalinen pääoma, joka ilmeni suosituksina ja nuhteettomuustodistuksina. Sosiaalisella pääomalla kuvataan yleensä niitä sosiaalisia verkostoja, joita ihmisillä tai ihmisryhmillä on hallussaan.¹³² Keskiluokkaista maailmankuvaa tarjoavaan koulutukseen pyrki- jälle oli eduksi omata tähän sopiva sosiaalinen tausta.

Naisille seminaariin tuleminen ei niin selvästi merkinnyt nousua yhteiskunnallisessa asemassa kuin miehille. Säätyläispiireissä naisten työssäkäyntiä pidettiin 1800-luvulla lähinnä välttämättömänä pahana, koska todellinen päämäärä oli avioliitto. Säätyläisperheiden pojista koulutettiin lääkäreitä, insinöörejä, juristeja ja tiedemiehiä. Tyttärinä tuli sen sijaan sairaanhoitajia, opettajia, postineitejä ja kanslistejä. Säätyläistyttöjen ammatillinen status oli selvästi alhaisempi

¹²⁸ Halila 1963, 125

¹²⁹ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen, Y.S. (mies, opiskellut 1922–27)

¹³⁰ Kaarninen 1995, 207–208

¹³¹ MV:A19/39 (nainen, opiskellut 1926–29)

¹³² Rinne 1989, 171–172

kuin miesten, koska naisten työntekoa pidettiin välivaiheena ennen avioitumista.¹³³

Kutsumuksen korostaminen oli 1800-luvulla erityisesti naisten kohdalla tärkeää; sillä perusteltiin hakeutumista ammattiin. Kutsumuksen voi määritellä tehtäväksi, joka edellyttää henkilökohtaisten uhrausten tekemistä ja luopumista tavanomaisesta elämäntavasta. Kutsumustaan seuratakseen ihminen on kuitenkin valmis tekemään nämä uhraukset toteuttaakseen tehtävän, jonka kokee kohtalokseen tai ”jumalalliseksi” velvollisuudekseen. Isa Aspin seminaariaikanaan 1870-luvun alussa kirjoittama kirje kertoo tällaisen kutsumustietoisuuden sisäistämistä:

”En koskaan enää saa antautua omiin unelmiini eikä sydämeni – se huolestuttaa minua hiukan – saa enää lämmitä vain omille huveilleni ja ystäväilleni, sen täytyy nyt sykkiä isänmaalle, sen valon ja valistuksen hyväksi.”¹³⁴

Seminaarissa pyrittiin kasvattamaan kutsumustietoisuuteen, mutta 1900-luvun muistelmissa kansakoulunopettajan tehtävä ei enää näyttäydä suurena uhrauksena ja nunnalupauksen kaltaisena luopumisena henkilökohtaisesta elämästä. Kansakoulunopettajuuden yhteiskunnalliset vaatimukset tiedostettiin, mutta kansankynttilän roolin ei nähty estävän henkilökohtaista elämää.

”Innotteiden viejiä meistä toivottiin. - Opettaja-kutsumusta pidettiin esillä, jokainen opettajamme joskus sopivan hetken tullen siihen viittasi...”¹³⁵

Kansakoulujen yleistymisen myötä opettajuutta alettiin pitää nimenomaan ”parempana” ammattina, joka tarjosi mahdollisuuden sosiaaliseen nousuun maataloilta ja käsityöläisperheistä tuleville nuorille. Siitä tuli myös ammatti, johon hakeutumista tyttöjen ei tarvinnut erityisesti perustella. Tyttöjen leikeissä alettiin 1900-luvun mittaan leikkiä ”koulusta” ja monet toivoivat lapsesta lähtien pääsevänsä opettajiksi.

¹³³ Ollila 1998, 44

¹³⁴ Setälä 1912, 109

¹³⁵ MV:A19/112 (nainen, opiskellut 1913–17)

*"Oli osittain paikkakunnallamme muutikysymys: ensimmäisenä ajateltiin opettajanuraa, kun tytöt lähtivät jatkamaan, sillä se katsottiin yleväksi ja jaloksi ammatiksi."*¹³⁶

4.3 Yhteiskunnan äidit

Naiskasvatus ja naisten rooli opettajina liittyy sekä kansanvalistustoiminnan kehittämiseen että sivistyneistön naisten määrittelemän naiskansalaisuuden syntymiseen 1800-luvulla. Seminaarin naisihanteiden synty voidaan jäljittää Cygnaeuksen pestalozzilaisen kansansivistystehtävän ja 1800-luvun lopun naiskasvatuskeskustelun kautta perheiden antaman alkusivistyksen tason nostamiseen. Toinen tie on naisliikkeiden propagoiman naiskansalaisuuden ja naisten yhteiskunnallisen roolin määritteleminen äitiyden kautta.

Cygnaeuksen omaksuman pestalozzilaisen pedagogiikan perusajatuksia oli kansan sivistyksellisen tason nostaminen koulunkäynnin avulla. Naisten rooli tässä sivistystehtävässä oli ensisijainen, sillä kotikasvatuksella kylvettiin ensimmäiset siveellisyden ja sivistyksen virikkeet. Cygnaeus oli jo 1850-luvulta lähtien korostanut naisten merkitystä kansan sivistyksellisen tason kohottajina ja tyttöjen kasvatuksen merkitystä Suomen kodeille.¹³⁷ Cygnaeuksen mukaan *"...lapsen kymmenen vuoden ikään saamat vaikutukset useinkin säilyvät ja määräävät sen koko elämän suunnan"*, koska lasten kasvatus oli äitien harteilla, oli naisten valistamisella kasvatustehtäviin olennainen merkitys.¹³⁸ Cygnaeuksen nainen oli ensisijaisesti äiti ja tyttöjen kasvatuksessa tuli pyrkiä todellisen hoiva-kutsumuksen kehittämiseen:

"Meidän kasvatustaloksissamme ja kouluissamme ahdetaan tytön päähän paljon muisti- ja koristusrihkamaa, joka osaksi toisille voi olla tarpeen seuraläimässä, --- mutta useinkin tekee heidät ylpeiksi, pöyhkeiksi ja turhaisiksi, varsinkin kun heidät on jätetty täysin tietämättömiksi juuri siitä, mitä naisen etupäässä tulisi tuntea, arvokkaasti käsittääksensä ja täyttääk-

¹³⁶ JyM. Auer ja Viljanen. E.R. (nainen, opiskellut 1928–31)

¹³⁷ Nurmi 1988, 215–216

¹³⁸ Cygnaeus 1910, 12. Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta. Viborg-lehti 1857.

*sensä korkean, pyhän elämänkutsumuksensa kasvavan sukupolven hoitajattarena.*¹³⁹

Cygnaeuksen näkemyksen mukaan naisten yleissivistävä koulutus oli tarpeen, jotta äidit osaisivat tarjota lapsilleen virikkeitä ja oikeita aatteita.¹⁴⁰ Seminaarin kasvattamat naisopettajat oli tarkoitettu alaluokkien opettajiksi ja äideiksi koulussa, kun taas miesopettajat opettaisivat yläluokkia.¹⁴¹ Naisten tehtävä oli tarjota sivistystä, miesten tietoa. Cygnaeuksen käsitykset naisten koulutuksen tavoitteista olivat yhteydessä 1800-luvun puolivälissä alkaneeseen yleiseen naiskasvatuskeskusteluun ja tyttökoulujen opetuksen kritiikkiin. Tyttökoulujen tarjoaman seuraelämäsivistyksen tilalle haluttiin laajempaa humanistista sivistystä, jonka tavoitteena oli naisten kutsumustietoisuuden syventäminen. Snellman kannatti tällaista kutsumuksen syventämiseen tähtäävää sivistystä. Hänen näkemyksensä joutuivatkin törmäyskurssille Cygnaeuksen kanssa kun oli kyse kansakoulun opetuksen tavoitteista. Cygnaeuksen mukaan kansakoulun tuli tarjota yleistä kansalaissivistystä ja käytännön kansalaistaitoja. Snellmanin näkemysten mukaan käytännön taidot opittaisiin parhaiten omalta äidiltä, eikä koulu saanut astua kotikasvatuksen alueelle.¹⁴²

Naiskasvatuskeskustelun yhteydessä liberalistisimmat mielipiteet kannattivat naisten yhtäläistä oikeutta tietoon ja henkiseen kasvuun. Naisten oikeuksien yleistä lisäämistä ei kuitenkaan vaadittu. Kyse oli lähinnä sisäisestä emansipaatiosta, oikeudesta sivistykseen. Ulkoinen emansipaatio nähtiin lähinnä uhkana todelliselle naisellisuudelle. Cygnaeuksen seminaarissakin naisille teroitettiin kutsumustietoisuutta ja puhdasta naisellisuushannetta. Seminaarin miehille ja naisille tarjoama sama sivistys ei ollut tarkoitettu johtamaan samaan lopputulokseen. Naisille sivistystä tarjottiin kutsumustyön, ei naisten itsensä vuoksi.¹⁴³

Vuosisadan vaihteessa vakiintui myös käsitys sukupuolten luonnonmukaisesta, olemuksellisesta erilaisuudesta. Nainen oli luonnostaan äidillinen, siveä ja kai-

¹³⁹ Cygnaeus 1910, 32. Matkakertomus ynnä mietintö kansakouluasiasta 1859.

¹⁴⁰ Cygnaeus 1910, 32. Matkakertomus ynnä mietintö kansakouluasiasta 1859.

¹⁴¹ Sunnari 1997, 64

¹⁴² Wilkama 1938, 68–69, 107–108

¹⁴³ Wilkama 1938, 69–71, 109–110

no. Naisen tehtävänä oli levittää siveellisyyttä ja sivistystä ympäristöönsä ja pitää kurissa villi miehinen luonne.¹⁴⁴ Seminaarin naiskonventin vuonna 1898 käymä keskustelu naisen olemuksesta vastaa tätä käsitystä naisesta etupäässä siveellisenä olentona:

*"...naiselle on erityisenä lahjana annettu hieno aisti, joka ilmoittaa, miten tulee käyttäytyä. --- Tämä nimittämätön osa naisen olennessa tahraantuu --- ulkonaisen sorron, turhan, jäykän, tylyn ja epäpuhtaan seurustelun vaikutuksesta, varsinkin seurustelussa miesten kanssa, jos seurustelu on edellämainitun kaltaista."*¹⁴⁵

Naisten rooli äiteinä korostui 1800-luvulla sivistyneistön naisten lähtiessä tavoittelemaan poliittista kansalaisuutta. Naisten kansalaisuus muodostettiin yhteiskunnallisen äitiyden periaatteelle, jossa naisten tehtävänä oli hoivaaminen ja kasvatus yhteiskuntaperheessä. Naiskansalaisuuden määrittelemisen lähti liikkeelle yläluokan sivistystoimintana, joka kohdistui rahvaan naisiin Suomen kotien sivistämiseksi.¹⁴⁶ Sivistyneistön naisten määrittelemän naiskansalaisuuden mukaan yhteiskunnallinen toiminta politiikassa ja julkisessa keskustelussa ei kuitenkaan koskenut rahvaan naisia. Poliittinen toiminta ja oikeus sivistyksen jakamiseen varattiin yläluokan naisille.¹⁴⁷ Naiskansalaisuuden ihanteena oli perheenemännyys ja yhteiskunnan alkusolujen, perheiden, onnellisuuden takaaminen. Naisihanne muuttui 1900-luvun alkua kohden siveellisyyden ylläpitäjästä yhteiskuntaperheen hyvinvoinnin turvaajaksi vaimoina ja äiteinä.

*"Jokapäiväisessä elämässä, jokapäiväisien tehtäviensä ohella pitää naisen olla ilon, onnen ja rakkauden levittäjä. Silloin hän vasta on oikea naisihanne!"*¹⁴⁸

Sivistyneistön naisten perusteluissa yhteiskunnallisen naiskansalaisuuden puolesta tukeuduttiin itse asiassa Snellmanin näkemyksiin perheen roolista yh-

¹⁴⁴ Räsänen 1995, 199–208

¹⁴⁵ JyMa, Naistoverikunnan pöytäkirjat (21.3.1898)

¹⁴⁶ Rantalaiho 1994, 22

¹⁴⁷ Kokko 1996, 121

¹⁴⁸ JyMa. Jyväskylän seminaarin toverikunnan arkisto. Naistoverikunnan pöytäkirjat (6.3.1903)

teiskunnan koossapitävänä instituutiona.¹⁴⁹ Snellman vastusti vahvasti naisten osallistumista yhteiskunnalliseen toimintaan. Lopulta sivistyneistön naisten näkemys naiskansalaisuudesta nojasi kuitenkin vahvemmin Snellmanin kuin Cygnaeuksen käsityksiin naisten tehtävästä. Cygnaeukselle kansakoulunopettajattarien naimattomuus ei näyttäytynyt välttämättömyytenä¹⁵⁰, mutta yleinen mielipide ja sivistyneistön koti-ideologia teki naisten työssäkäynnistä kutsumuksen, jonka kautta naimattomat naiset toteuttivat olemuksellista hoivaviettiään. Myös naisjärjestöt hyväksyivät käsityksen perheenemännyydestä kansalaisoikeuksien antajana ja työelämän vain naimattomien naisten kutsumustehtävänä. Vallitsevan perheideologian mukaisesti seminaarin naisten tuli toteuttaa äidillisiä vaitojaan ja pyhää kasvatustehtäväänsä opettajantoimessa.

Naisopiskelijoilla oli 1800-luvulla itselläänkin mielikuva siitä, että kutsumusammatti vaati luopumista omasta perhe-elämästä ja omistautumista kansankasvatukseen. 1800-luvulla oli itsestäänselvyys, että naimisissa olevan säätyläisnaisen ei kuulunut käydä töissä. Naisasiajärjestötkin hyväksyivät tämän periaatteen ja loivat kaksi erilaista ihannenaistyyppiä. Toinen oli naimaton, työssä käyvä ja yhteiskuntaelämään osallistuva nainen. Toinen oli naimisissa oleva nainen, joka toimi kodin piirissä. Kumpikin tehtävä vaati naiselta uhrauksia, kutsumusammattiin valmistuminen edellytti luopumista omasta perheestä ja keskittymistä yhteiskunnan palvelemiseen.¹⁵¹ 1800-luvulla naimattomia säätyläisnaisia löytyikin koulutuksen tarpeisiin, sillä naimattomuus kaupungeissa oli melko yleistä jo 1800-luvulla. Riitta Jallinojan mukaan säätyläisnaisista naimattomia olisi ollut 40–45 prosenttia¹⁵², Anne Ollilan mukaan vuonna 1880 kaupungeissa asuvista 40–44-vuotiaista naisista ja miehistä noin kolmasosa oli naimattomia. Maaseudulla naimattomuus oli harvinaisempaa. Eräs syy naimattomuuteen oli Ollilan mukaan naisemansipaatiassa: naimattomuus tarjosi mahdollisuuden itsenäisyyteen, samalla kun naisten työnsaantimahdollisuudet olivat

¹⁴⁹ Ollila 1994, 58–59

¹⁵⁰ Nurmi 1995, 51. Vaikka Cygnaeus piti kasvatustyötä mahdollisuutena kutsumuksen toteuttamiseen naimattomille naisille, hän oli myös sitä mieltä, että perheellisillä naisilla olevaa kasvatustietoutta ei voinut kirjatieta korvata.

¹⁵¹ Ollila 1998, 58–62

¹⁵² Jallinoja 1984, 58

paremmat kuin ennen. Joillekin naimattomuus saattoi olla tietoinen ratkaisu.¹⁵³ Suurempi syy saattoi kuitenkin piillä aikakauden puritaanisessa ilmapiirissä, joka nosti avioitumisikää. Asiaan vaikutti myös kotikultti, jonka mukaan miehen piti pystyä tarjoamaan turvattu toimeentulo ja kunnollinen koti ennen avioitumista. Koko maassa naimattomuus oli yleisintä 1920–30-luvuilla.¹⁵⁴

Naimisissa olevien naisten määrä työelämässä alkoi kasvaa 1910-luvulta lähtien. Yleisimmin aviovaimot työskentelivät teollisuuden, käsityön ja kaupan alalla, mutta vuonna 1930 kansakoulunopettajista neljännes oli naimisissa olevia naisia. Kansakoulunopettajat olivat toiseksi suurin aviovaimojen työllistäjä leipureiden ammattikunnan jälkeen. Seminaarissakin opiskeli 1900-luvun alusta asti naimisissa olevia naisia lähinnä hospitantteina, mutta vuosina 1914–15 seminaarissa hospitanttina opiskelleen naisen mukaan tähän vaadittiin erikoislupa.¹⁵⁵ Vakinaisen opettajanpaikan saaminen saattoi kuitenkin tuottaa naimisissa oleville naisille vaikeuksia:

”...mutta siihen aikaan katsottiin, että naimisissa olevaa naisopettajaa ei oteta. Oli siis vaikeuksia.”¹⁵⁶

Uudistetussa avioliittolainsäädännössä vuonna 1929 miehen edusmiehisyys päättyi ja naisen perheenelatusvelvollisuus jaettiin laissa siten, että vaimo suoritti oman osuutensa tekemällä kotitaloustyötä ja kasvattamalla lapsia. 1920–30-lukujen vallitsevaa naiskansalaisuutta onkin luonnehdittu perheenemännyydeksi tai rationaalisen äitiyden ja kotitalouden hoitajan yhdistelmäksi.¹⁵⁷ Naisten koulutusta ryhdyttiin perustelemaan perheenemännyyden ammatillistumisella ja tyttöjen kyvyllä elättää itsensä, ellei perhettä ole.¹⁵⁸ 1920-luvun modernismi jazztyttöineen ja kaupunkilaisen elämäntavan ihailu levisi jossain määrin maaseudullekin, mutta enemmistölle maaseudun arvot ja perinteiset sukupuoliroolit olivat edelleen kansallisesti oikeita. Kaupunki edusti tästä näkökulmasta mo-

¹⁵³ Ollila 1998, 59

¹⁵⁴ Jallinoja 1984, 58–60

¹⁵⁵ Lähteenmäki 1995, 29–31. JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajankokousten pöytäkirjat (esim. 14.9.1901). MV:A19/182 (nainen, opiskellut 1914–15)

¹⁵⁶ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. Seminaarilaisten haastattelujen litteraatiot. R.H. (nainen, opiskellut 1920–21)

¹⁵⁷ Satka 1994, 75

¹⁵⁸ Kaarninen 1995, 75

raalista uhkaa, ja "uusi nainen" polkkatukkineen rinnastui tähän.¹⁵⁹ 1920-luvun jazzyttö oli toisaalta ihailtu itsenäisyydessään, toisaalta roolimalli, jonka pelättiin vaarantavan koko yhteiskunnan. Modernin naisen pelättiin hylkäävän perimmäisen tehtävänsä äitinä.¹⁶⁰

Seminaarin opettajiston käsityksissä kutsumuksellisuus eli kuitenkin vahvana vielä 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Seminaarin virallinen linja oli melko kaksinaismoralistinen naisten seurustelun ja avioitumisen suhteen. Virallisesti seurustelu oli julistettu pannaan, käytännössä sitä katsottiin läpi sormien. Ilmeisesti tyttöharjoituskoulusta löytyivät vanhakantaisimmat opettajat, sillä vielä 1931–34 opiskellut nainen kertoo, että monilla opettajilla oli sellainen käsitys, ettei naisopettajan tulisi avioitua:

*"Hän ei voi silloin antautua kasvatustyölle kokonaan. Kun minä olin viimeistä edellistä päivää seminaarissa, niin yliopettaja Särkkä tarttui minua käsikynkkään, puhuttiin kaikesta ja sitten hän kehotti minua, etten menisi naimisiin, koska minusta tulisi niin hyvä opettaja. En uskaltanut sanoa, että huomenna menen kihloihin."*¹⁶¹

Muistelmissa naimattomuus ei näy enää sellaisena vaatimuksena, jota tuleva ammatti edellyttäisi. Naisopiskelijoiden asenteet saattoivat olla 1920-luvulle tultaessa myös jossain määrin vallitsevan perheideologian vastaisia ja kansakoulunopettajattaret pyrkivät yhdistämään työn ja perhe-elämän. Kutsumusten yhdistäminen saattoi olla naisten opiskeluaikainen ihanne ja kotiäidiksi jääminen tästä näkökulmasta ihanteesta luopumista:

*"Luultavasti ensi vuonna minä antaudun yksinomaan kotitehtävilleni --- Kun heitä katson, niin uskon, että heidän, lapsosteni vaalimisessa on minun elämäntehtäväni. Enpä tiedä, miten te ymmärrätte minua, te, jotka rakastatte koulutyötänne - Pitänettekö minua luopiona!"*¹⁶²

¹⁵⁹ Immonen ym. 1992, 13–14

¹⁶⁰ Hapuli ym. 1992, 107

¹⁶¹ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. I.S. (nainen, opiskellut 1931–34)

¹⁶² JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Vuonna 1922 valmistuneiden naisopiskelijoiden kirjeenvaihtoa. E.A. 17.1.1925

Keskiluokkaisten naisammattien synnyn taustalla vuosisadan vaihteessa oli sekä naimattomien säätyläisnaisten kasvava joukko että naisasialiikkeen tavoitteleva väylä kodin ulkopuoliseen toimeentuloon. Tämän väylän muodosti äitiyden laajentaminen yhteiskuntaan kutsumus- ja hyväntekeväisyystyönä sairaanhoidon, pienten lasten opettamisen ja sosiaalityön tehtävissä.¹⁶³ Naisten palkkatyön syntyminen rakentui siten vallitsevan sukupuolijärjestelmän puitteisiin, jossa työnjako muotoutui sosiaalisen sukupuolen (gender) mukaan. Sosiaalinen sukupuoli viittaa käsityksiin naisten ja miesten olemuksesta¹⁶⁴, sukupuolijärjestelmä sisältää käsitykset sukupuolten rooleista yhteiskunnassa ja kulttuurissa¹⁶⁵. Yläluokkien opettajan paikkojen lisäksi myös johtajaopettajien paikat oli varattu pääasiassa miehille. Tämä käy ilmi nuoren kansakoulunopettajattaren kirjeestä entisille luokkatovereilleen sen jälkeen, kun hän oli saanut johtajaopettajan paikan miesopettajan puuttuessa paikkakunnalta:

*"Tiedätte, tai ehkä ette tiedä, että minä olen aina kantanut nurjaa kilpeä kohtalolle siitä, että hän on sallinut minun syntyä 'heikoksi asiaksi'. Mutta nyt on seikka sellainen, että minusta on tehty mies, kuten kohta älyätte."*¹⁶⁶

Naisoppilaille ei välttämättä seminaarissa edes opetettu sellaisia aineita, joita johtajaopettajana toimiminen olisi vaatinut:

*"... esim. kanslia- ja arkistotöissä olin aivan tietämätön silloin kun aloitin. --- Oletettiin kai tyttöoppilaiden puolella, että pojat ovat johtajaopettajia."*¹⁶⁷

Sukupuolijärjestelmän puitteissa naisten töiksi vakiintuivat hoiva-, huolenpito- ja muut palvelutyöt, miesten töiksi puolestaan tuottava työ (alemmat sosiaaliryhmät) ja hallinnolliset tehtävät (ylemmät sosiaaliryhmät). Päivi Naumasen mukaan julkisen sektorin matalapalkkaiset palvelutehtävät eriytyivät näin jo syntyessään korkeasti koulutettujen ylä- ja keskiluokan naisten töiksi.¹⁶⁸

¹⁶³ Naumanen 1994, 86

¹⁶⁴ Gordon ja Lahelma 1989, 141

¹⁶⁵ Naumanen 1994, 21

¹⁶⁶ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Vuonna 1922 valmistuneiden naisopiskelijoiden kirjeenvaihtoa. H.O. 28.8.1923

¹⁶⁷ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. E.R. (nainen, opiskellut 1928–31)

¹⁶⁸ Naumanen 1994, 83–85

4.4 Yhteisön normit seminaarin hengen ylläpitäjänä

Kansakoulunopettajien ammattina oli esikuvana toimiminen niin oppilailleen kuin muullekin väestölle. Esikuvana toimiminen edellytti auktoriteettiasemaa ja moraalista oikeutusta kansan sivistämiseen.

*"Ainakin siihen aikaan vielä vakava kristillinen pohja vaati, että opettajat ovat moraalisesti päteviä lähtemään kansan keskuuteen opettamaan."*¹⁶⁹

Kansan valistamisessa oli lähdetty mallista, jossa sivistyneistö tarjosi rahvaalle mahdollisuuden nousta kohti parempaa. Tämä edellytti sitä, että koulutuksen ja sivistyksen tarjoajan oli oltava myös auktoriteetti, ja siten selkeästi rahvaan yläpuolella. Auktoriteettiaseman pystyi säilyttämään vain, jos rahvas uskoi siihen. Risto Rinteen mukaan opettajan on omattava arvovaltaisen puhujan asema ja opettajan arvovalta saadakseen oikeuden opettaa. Arvovallan kadotessa katoaa myös oikeus opettaa. Arvovallan säilyttämismekanismit voivat perustua sekä fyysiseen että symboliseen valtaan. Symboliseen valtaan kuuluvat arvovaltainen kieli, kulttuuri ja maku. Kielenkäytön lisäksi sivistyneen kansalaisen tunnusmerkkejä ovat pukeutuminen, harrastukset, tapa kävellä, syödä, juoda ja elää. Seminaarin kasvattamien kansakoulunopettajien tehtävänä oli opettaa paljon muutakin kuin tietoja ja taitoja. Rinteen mukaan opettajan oli omalla käytöksellään ja elämällään esitettävä kansalaiselle jäljiteltävä moraalisesti ladattu toiminnan ja käyttäytymisen kokonaisuus. Opetettavana oli myös kokonainen oikeaoppinen elämäntapa.¹⁷⁰

Elämäntapa voidaan määritellä elämää jäsentäväksi toimintalinjaksi. Laajimmillaan se on elämänhistorian ja elinolojen kautta muodostunut, arvottamisen kautta jäsentynyt, nykyisten elämäntapamuotojen ja -asenteiden muodostama kokonaisuus. Elämäntapa ei ole osakulttuuri, vaan kulttuurin puitteissa mahdollinen elämän jäsentämisen tapa. J.P. Roosin mukaan 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa luokka-asema, asuinpaikka ja ammatti määräsivät yksilön elämäntavan. Modernisaation myötä yksilön mahdollisuudet valita elämäntapansa ammatista

¹⁶⁹ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. Seminaarilaisten haastattelujen litteraatiot. E.H. (nainen, opiskellut 1916–21)

¹⁷⁰ Rinne 1986, 7–9, 221

ja sosiaalisesta ympäristöstä huolimatta lisääntyivät.¹⁷¹ Seminaarilaisten muistelmista käy ilmi, että 1920–30-lukujen oppilaat pitivät mahdollisena ainakin osittain valita oman elämäntyylinsä ammatista huolimatta. Tästä aiheutui risti-riitoja, koska seminaarin opetus edelleenkin perustui kansakoulunopettajille soveliaan, oikeaoppisen elämäntavan sisäistämistavoitteelle.

Seminaaria kritisoidaan kuitenkin vain muistelmissa. Seminaarin omat julkaisut pitivät yllä virallista, normien mukaista kuvaa seminaarista. Merete Mazzarellan mukaan muistelman kertojaan tai kirjoittajaan vaikuttaa yhteisön perinne. Jokaisella yhteisöllä on tietty, yhteisön hyväksymä tapa kertoa elämästä ja menneisyydestä. Normista poikkeavaa kertomusta ei hyväksytä tai sitä paheksutaan, vähätellään tai väitetään epätodeksi.¹⁷² Seminaari muodosti tiiviin yhteisön, jonka yhtenäisyyttä ja normin mukaista yhteenkuuluvaisuutta vahvistivat luokkakoukset ja koulutuspäivät myös valmistumisen jälkeen.

*"Varsinkin sisäopisto kasvatti sellaista yhteenkuuluvaisuuden tunnetta, että luokkakouksissa me, ---, tunnemme yhä olevamme yhteisen perheen erilaisia, mutta rakkaita sisaria."*¹⁷³

Seminaarin omat julkaisut voidaan nähdä muistelmia vasten kansakoulunopettajien elämäntavan ja profession mukaisena tapana kertoa seminaarista. Esimerkiksi Jyväskylän Jyskyt -julkaisujen käsikirjoituksissa oli kaksi aiheesta "Mitä seminaari on minulle merkinnyt" kirjoitettua muistelmaa. Julkaisuun päätynyt muistelman korostaa seminaarin merkitystä vakavan kutsumustietoisuuden herättäjänä:

*"Mutta sen, mitä hän huoletti voi sanoa seminaarinsa ansioksi on tämä: seminaari opetti minulle mitä merkitsee olla opettaja."*¹⁷⁴

Julkaisematon muistelman puolestaan kertoo seminaarista lähinnä huolettomana nuoruuden kouluna:

¹⁷¹ Roos 1988, 12–13

¹⁷² Mazzarella 1997, 27–28

¹⁷³ MV:A19/127 (nainen, opiskellut 1932–35)

¹⁷⁴ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Jyväskylän Jyskyt ry:n arkisto, salkku nro 5, "Jyväskylän Jyskyt II" käsikirjoitukset

"Tietysti seminaariaika on merkinnyt minulle kuten jokaiselle paljon muuta-kin. Mutta sitä en ole koskaan oikein itselleni selvittänyt. Tietoisesti olen aina ajatteleva seminaariani etupäässä nuoruuteni kouluna, jossa lyhyen, ohikiitävän hetken sain olla huolettoman nuori nuorten joukossa!"¹⁷⁵

Kyseisen muistelmaan julkaisematta jättäminen kertoo kansakoulunopettajien normien mukaisesta tavasta kertoa todellisuudesta. Yhteisön normien mukainen käsitys seminaariajasta tukee seminaarin kristillissiveellistä, vakavaa ja kutsumustietoisuutta korostavaa arvomaailmaa. Seminaarin henkeä voikin kuvata kansakoulunopettajien elämäntapaan liittyvän arvomaailman ilmentymäksi. Seminaarin henki on osa seminaarin tarjoamaa yksilön elämäntavan ideaalia, yhteisön normien mukainen käsitys siitä, mikä on oikein, hyvää ja arvokasta.

*"Kyllä se sen ajan seminaarin henki pani painoa pukeutumiselle ja vaka-
vuudelle. Me jotkut olimme semmoisia iloisempia ja menevämpiä tyttöjä,
meitä ehkä sitten arvosteltiin liian ankarasti ja me saimme vähän huonom-
pia numeroita, luulisin."¹⁷⁶*

Muistelmia koskevassa tutkimuksessa on korostettu muistelmien prosessiluonnetta. Muistot eivät koskaan voi kertoa absoluuttista totuutta, koska muistoihin vaikuttavat unohtamisen lisäksi myös myöhemmät kokemukset ja tulkinnat. Muisteleminen on pikemminkin prosessi muisteltavan ajankohdan ja muisteluhetken välillä. Muistot sidotaan nykyhetken elämäntilanteeseen ja ne jäsennetään muiden tietojen ja kokemusten kautta. Yksilöllisetkin muistot ovat yhteydessä yhteisöllisiin muistoihin. Yksilö jäsentää omaa historiaansa ja kokemuksiaan kollektiivisten kokemusten kautta. Yhteisölliset muistot kuvastavat kuitenkin yksilöllisiä muistoja enemmän yhteisön normeja ja tabuja. Niihin liittykin usein myös enemmän tai vähemmän tietoinen kollektiiviseen kokonaiskuvaan sopimattomien aiheiden unohtaminen.¹⁷⁷ Seminaarin julkaisut ovat luonteeltaan kollektiivisia muistoja, jolloin julkisuuteen pääsevät vain yhteisön normien mukaiset kertomukset seminaarista.

¹⁷⁵ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Jyväskylän Jyskyt ry:n arkisto, salkku nro 5, "Jyväskylän Jyskyt II" käsikirjoitukset

¹⁷⁶ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. L.S. (nainen, opiskellut 1925–28)

¹⁷⁷ Korkiakangas 1997, 5–9

Anne Ollila on kuvannut muistelua sosiaalisena prosessina, joka riippuu kulttuurisesta kontekstista. Yksilöllisten muistojen lisäksi on olemassa sellaisia kollektiivisia mekanismeja, jotka kontrolloivat muistia ja määrittelevät, mikä on tärkeää ja muistamisen arvoista. Unohtaminen on osa muistia ja on olemassa tilanteita, joissa unohtaminen on kulttuurin kannalta jopa toivottua. Unohtaminen kertoo myös niistä asioista, joita kulttuurissa pidetään tabuina.¹⁷⁸

Seminaaria koskevissa muistelmissa tabua edustaa lehtori Haatajan tapaus. Heikki Haataja oli piirustuksen ja käsitöiden lehtorina vuosina 1919–26. Haataja joutui lopulta eroamaan virastaan, koska seminaarin miesoppilaat syyttivät häntä homoseksuaalisuudesta. Seminaarin arkiston perusteella Haatajan vaikeudet alkoivat alkuvuodesta 1925, jolloin oppilas P. teki valituksen Haatajan arvosteluperusteista. Ongelmat jatkuivat koko vuoden ja lopulta joulukuussa miesoppilaat jättivät joukoittain eropyyntöjä seminaarista. Kouluhallitukselle toimitetuissa selvityksissä miesoppilaat olivat syyttäneet Haatajaa siitä, että hän olisi lähennellyt muutamia miesoppilaita. Kouluhallitus antoi Haatajalle varoituksen, mutta Haataja sai kuitenkin jäädä virkaansa. Seminaarien opettajien keskuudessa Haatajan erottamista kannatettiin, koska hänen kanssaan eivät tulleet toimeen opettajat eivätkä oppilaat. Seminaarilla suoritetuissa tutkimuksissa Haatajaa vastaan esitettiin syytteitä homoseksuaalisuuden lisäksi vaimonsa ja lapsiensä pahoinpitelemisestä sekä oppilaiden haukkumisesta kommunisteiksi. Haatajan puolustuksissa ja Jyväskylän raastuvanoikeuden käsittelyssä taas tuli esille, että osa oppilaista todisti osallistuneensa syyteisiin painostuksen ja uhkailun alaisena.¹⁷⁹

Seminaarin, kouluhallituksen, Jyväskylän raastuvanoikeuden ja lehdistön lisäksi asia oli esillä myös eduskunnassa. Lopullisesti homoseksuaalisuutta ja lähentelyä koskevia syytteitä ei voitu todistaa, vaan Haatajan ero johtui lopulta seminaarin maineen menetyksestä.

¹⁷⁸ Ollila 1999, 9, 13–14

¹⁷⁹ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Lehtori Haatajan jutun paperit.

*"Merkitseehän opettajan tuomitseminen jo sinänsä oppilaitoksen auktoriteetin loukkaamista, vielä monin verroin enemmän tuntuu se siltä tällaisessa tapauksessa."*¹⁸⁰

Seminaarin omissa julkaisuissa ei ole yhtään mainintaa Haatajan tapauksesta. Museoviraston kyselyaineistossakin asiaan viitataan vain muutamissa miesten muistelmissa. Eräässä muistelmassa todettiin, että syyteiden taustalla oli itse asiassa yläluokan oppilaiden ja Haatajan jääkylmät välit, sekä luokan johtavien oppilaiden halu syrjäyttää Haataja.¹⁸¹ Naisten vastauksissa ei ollut yhtään mainintaa kyseisestä tapauksesta, vaikka raastuvanoikeudessa oli ollut todistajina myös naisseminaarin oppilaita.¹⁸² Haatajan tapaus näyttäytykin sellaisena kollektiivisena muistona, jonka unohtaminen on toivottua yhteisön itsestään luoman julkisuuskuvan perusteella. Kyseinen tapaus näyttäytyy myös niin voimakkaasti seminaarista luodun kuvan vastaisena, että se on jätetty pois myös muuten kriittisemmistä yksilöllisistä muistoista.

Unohtamisella ja valikoinnilla on myös yhteisön identiteettiä ja eheyttä ylläpitävä vaikutus. Menneisyyttä kontrolloimalla rakennetaan nykyisyyttä ja ryhmän identiteettiä. Yhteisö muodostaa menneisyydestään stereotyyppioita ja kollektiivisesti hyväksytyyn totuuden. Kollektiivinen totuus vaikuttaa henkilökohtaisiin muistoihin ja mahdollistaa stereotyyppioiden siirtymisen henkilökohtaisiksi muistoiksi.¹⁸³

*"Se toveruus oli sellaista yksi kaikkien ja kaikki yhden puolesta. En huomannut koskaan juonittelua, panettelua tai pahan suopuutta."*¹⁸⁴

Yksilölliset muistot voivat kuitenkin myös poiketa kollektiivisesta totuudesta. Yhteisön normeihin nähden ristiriitaisia muistoja voidaan esittää, kun yhteisö ei ole kertojan yleisönä.

¹⁸⁰ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Lehtori Haatajan jutun paperit. (Aamulehti 5.12.1925)

¹⁸¹ MV:A19/148 (mies, opiskellut 1922–27) ja MV:A19/157 (mies, opiskellut 1924–29)

¹⁸² JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Lehtori Haatajan jutun paperit. (Ote Jyväskylän raastuvanoikeuden pöytäkirjasta 27.5.1925)

¹⁸³ Korkiakangas 1996, 329

¹⁸⁴ MV:A19/111 (nainen, opiskellut 1924–27)

*"Tulkoon tässä mainituksi, että seminaarissa menestyivät erikoisesti mielistelevät ja teeskentelevät tyypit, niin harjoituskoulun johtajan, kuin seminaarin johtajattarenkin silmissä."*¹⁸⁵

Kansakoulunopettajille soveliaaseen elämäntapaan kultivointi oli tietyn sosiaalisen roolin omaksumista. Kyse oli sosiaalistumisesta instituutioihin, jotka ovat malleja vakiintuneille toiminnoille. Nämä instituutiot osoittavat, mitä pidetään tärkeänä (arvot), totena (tieto), oikeana ja vääränä (normit) ja kuinka toimitaan käytännössä.¹⁸⁶ Kultivoinnin onnistuminen näyttää ristiriitaiselta verrattaessa seminaarin tarjoamaa ideaalia yksilöllisten muistelmien näkemyksiin. Muistelmista käy kuitenkin ilmi se, että oikean elämäntavan normit tiedostettiin, vaikka niitä ei aina yksilöllisesti hyväksytykään. Seminaari ja sen oppilaat muodostavat julkisesti kriitikittömän yhteisön, joka samalla pitää yllä kollektiivista totuutta yhteisön elämäntavan oikeellisuudesta.

*"Muistaakseni ei yleensä 'purnattu'. Se ei siihen aikaan kuulunut ensinkään tapoihin. Silloin ihmistä kasvatettiin hyviin tapoihin, jumalanpelkoon kieläytyksiin ja kaiken kauniin kunnioittamiseen ja säilyttämiseen."*¹⁸⁷

Seminaarin hengen arvostelu ja tarjotun elämäntavan kritiikki näkyy seminaari-aikana sääntöjen kiertämisenä sekä muistelmien kritiikissä. Virallinen kuva seminaarista kuitenkin annetaan yhteisön normien ja arvomaailman puitteissa.

5. MALLIKANSALAISET

Tässä kappaleessa käsittelen seminaaria kunnan kansalaisten kasvattajana. Käytän tässä yhteydessä mallikansalaisuuden käsitettä kuvaamaan erityisesti niitä yhteiskunnallisen toiminnan arvoja ja rooleja, joita opettajat välittivät. Mallikansalaisuus on määritelty myös laajemmin sekä opettajan esimerkillisen yksityiselämän että yhteiskunnalliset tehtävät sisältävänä roolina (esimerkiksi Risto

¹⁸⁵ MV:A19/109 (nainen, opiskellut 1930–33)

¹⁸⁶ Antikainen 1993, 87

¹⁸⁷ MV:A19/172 (nainen, opiskellut 1922–25)

Rinne). Korostaakseni seminaarin tarjoaman opettajaroolin kokonaisvaltaisuutta olen erottanut yksityiselämään ja yhteiskuntaan liittyvät vaatimukset omien käsitteidensä alle. Edellisessä kappaleessa käsitteelin opettajan rooliin kuuluvaa ihanteellista yksityiselämää kansankynttilä -käsitteen avulla. Kansankynttilänä opettaja toimi esimerkkinä sivistyneestä yksityiselämästä. Mallikansalaisen roolissa opettajat puolestaan välittivät kuvaa kunnan kansalaisesta ja hyväksyttävästä yhteiskunnallisesta toiminnasta. Nämä opettajuuden roolit liittyvät yhteiskunnan koulutukselle asettamiin tavoitteisiin, joista Päivi Naumaseen¹⁸⁸ mukaan kaksi tärkeintä ovat:

1. Integroida yksilöt yhteiskuntaan siten, että heidän jäsenyytensä ei tuota ongelmia. (Sosiaalistamistehtävä – Mallikansalaisen rooli)
2. Tarjota yksilöille keinoja ja mahdollisuuksia kehittää ja kouluttaa itseään. (Sivistystehtävä – Kansankynttilän rooli).

Kappaleessa 5.1 (Mallikansalaisuus ja valta) esittelen teoreettisen viitekehyksen sosiaalistamisprosessin yhteiskunnalliselle aspektille. Tarkastelen vallan ja tiedon yhdistymistä kansakoulunopettajien kasvatukseen erityisesti Pierre Bourdieun ja Michel Foucaultin valtateorioiden avulla. Kappaleessa 5.2 (Koko kansa kasvatuksen kohteena) käsitteelen seminaarilaisten toimintaa erilaisissa yhdistyksissä ja sitä, miten seminaarilaisten harrastustoiminta oli yhteydessä seminaarin yleisiin kasvatustavoitteisiin. Seminaarin yhteys poliittiseen valtarakenteeseen on kohteena kappaleessa 5.3 (Politiikkaa vai oikeaa isänmaallisuutta), jossa tarkastelen seminaarilaisten osallistumista poliittiseen toimintaan seminaariaikana ja seminaarilaisten politiikkakäsitystä.

5.1 Mallikansalaisuus ja valta

Risto Rinteen mukaan opettaja osallistuu ohjaajana siihen prosessiin, jossa kouluinstituution avulla tuotetaan yhteiskuntaan sosiaalistuvia kansalaisia. Rinne määrittelee opettajuuden symboliseksi vallankäytöksi, opetettavien johdatusen oikeudeksi, joka toimii pääasiallisesti kouluinstituution puitteissa ja jonka takaa valtiomahti. Universaalien sivistyksen lisäksi opettajalla on valtiomahtin

¹⁸⁸ Naumanen 1990, 50

takaama oikeus välittää oppilailleen yhteiskunnan, kulttuurin ja historiallisen tilanteen sävyttämää erityistä sivistystä.¹⁸⁹ Koulutuksen asema sosialisaatioprosessissa perustuu sen legitiiminä pidettyyn tiedonvälitystehtävään. Opettaja välittää sosiaalistamistehtävänsä kautta "oikeaa" tietoa ja "oikeaa" kulttuuria. Koulutusjärjestelmän lisäksi myös esim. perhe, vertaisryhmät ja joukkotiedotus toimivat sosialisaatioprosessin osina.

Opettajuuden symbolisessa vallankäytössä korostuu tietojen ja taitojen hallinta auktoriteettiaseman perustana sekä sen oikeuttajana. Tiedonsosiologisissa tarkasteluissa tieto ja sen hallinta on usein nähty yhteiskunnallisen vallankäytön muotona, jota käytetään pyrittäessä muokkaamaan ihmisiä halutunlaisiksi. Tiedon hallinta on edellytys vallalle ja kunnan kansalaisuudelle. Kasvatus- ja koulutusinstituutioita on pidetty avainasemassa yhteiskunnan valtasuhteiden ja hallitsevan kulttuurin ylläpitäjänä. Niin sanottu uusi kasvatussosiologia korosti 1970-luvulla myös sitä, että hallitsevien ryhmien intressinä on oman valtansa tukemiseksi määritellä se, mitä pidetään tietona.¹⁹⁰

Erytisesti 1970-luvulta lähtien kasvatussosiologiassa useat teoreetikot kiinnittivät huomiota koulutuksen merkitykseen ideologisessa uusintamisessa. Koulutusjärjestelmä välittää tosiasiasa hallitsevien yhteiskuntaryhmien kulttuuria ja arvostuksia, vaikka tieto esitetään koko yhteiskunnan "yhteisenä kulttuuriperintönä".¹⁹¹ Pierre Bourdieu on 1950-luvulta lähtien kirjoittanut niin filosofina, antropologina kuin kasvatus- ja kulttuurisosiologinakin. Bourdieun teorian ytimenä on sosiaalisen maailman hahmottaminen kenttinä, joilla ihmiset pyrkivät saavuttamaan kulloisellakin kentällä arvokkaana pidettyä pääomaa. Asema kentällä riippuu saavutetusta pääomasta. Koulutus välittää ja legitimoii Bourdieun mukaan valtaapitävien kulttuuria, määrittämällä sen koulutuksen kentällä tavoiteltavaksi pääomaksi.¹⁹² Koulutuksen sisältö on siten historiallisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyvää. Koulutuksen sisältöjä voidaan historiallisesti jaotella erilaisen ajattelutapojen kautta. Nämä ajattelutavat määrittävät yhteiskunnallisesti relevantin tiedon ja koulutuksen tavoitteet. Seminaarin aikaa, 1800-luvun loppu-

¹⁸⁹ Rinne 1986, 5–6

¹⁹⁰ Aittola ja Pirttilä 1989, 41–43, 86–88

¹⁹¹ Aittola ja Pirttilä 1989, 95–99

¹⁹² Liljander 1999, 111–113

puolelta 1900-luvun alkupuolelle, on kuvattu moraalisen koulutuskoodin (ajattelutavan) kaudeksi. Tämän ajattelutavan mukaan koulutuksen kohteena on koko kansa ja ihanteellisena lopputuloksena isänmaallinen, kristillissiveellinen maailmankatsomuksen omaksunut ja keskeiset kansalaisvalmiudet hallitseva ihminen.¹⁹³

Koulujärjestelmä legitimoii vallitsevan yhteiskunnallisen järjestyksen sekä valtakulttuurin. Olennaista koulutuksen tarjoamien sisältöjen kannalta onkin se, kenen tiedot, taidot ja arvostukset tunnustetaan legitimeiksi.¹⁹⁴ Bourdieun mukaan koulutuksen kentän vallankäyttö on symbolista väkivaltaa, jossa kenttä suljetaan niiltä, joiden pääoma on riittämätön.¹⁹⁵ Seminaarissa koulutuksen kentän sulkeminen tapahtui esimerkiksi vaatimalla hakijoilta nuhteettomuustodistuksia edellytyksenä seminaariin pääsemiselle. Seminaariin valikoitui näin jo valmiiksi tietyt normit sisäistäneitä henkilöitä. Erottamisilla kenttä suljettiin niiltä, jotka katsottiin esimerkiksi tietojen tai käytöksen takia ”sopimattomaksi kansan opettajan tehtävään”.

Myös Michel Foucaultin (1926–1984) tunnetuimpien tutkimusten aihepiiri käsittelee pääasiassa valtaa, tietoa ja subjektia vallankäytön kohteena. Tieteellisesti Foucault liikkuu erityisesti filosofian, psykologian ja historian (annalistinen tutkimustraditio) alueella. Foucaultin poikkitieteellisestä lähestymistavasta johtuen hänen tutkimuksiaan ja teoreettista näkemystään on hyödynnetty paljon muun muassa kasvatustieteiden, valtiotieteen ja sosiologian alalla. Foucaultin useiden teosten keskeisenä teemana on käsitteellinen rajanveto ”normaalin” ja ”ei-normaalin” välillä. Tieto ja valta muokkaavat Foucaultin mukaan subjektia tämän rajanvedon puitteissa. Foucault näkee modernin yhteiskunnan kurinpitoyhteiskuntana, jossa valta on laitoksissa ja instituutioissa toimivaa mikrovaltaa, jolle on ominaista tarkkailu ja valvonta sekä normalisoimiseen tähtäävä rankaiseminen ja palkitseminen.¹⁹⁶ Kurinpitovallalle on ominaista erottaa yksilöt tarkkailun ja jatkuvan arvioimisen kohteeksi, mikä mahdollistaa yksilöiden arvioimi-

¹⁹³ Aittola ja Pirttilä 1989, 90–93. Koulutuskoodeista Aittolan mukaan Ulf Ludgren teoksessaan *Att organisera världen*.

¹⁹⁴ Aittola ja Pirttilä 1989, 95–98

¹⁹⁵ Liljander 1999, 113

¹⁹⁶ Husa 1999, 58–61, 68

sen suhteessa tiettyyn normiin ja "normaaliin". Kurinpitovalta ei perustu varsinaiseen lakiin vaan sosiaalisiin käytäntöihin, se koskee aikaa (esimerkiksi myöhästymiset, poissaolot), toimintaa (tarkkaamattomuus, huolimattomuus), käytöstä (epäkohteliaisuus, tottelemattomuus), puhetta (lörpöttely, röyhkeys), ruumista (epäsiisteys, "väärät" asennot) sekä seksuaalisuutta (häpeämättömyys, säädyttömyys).¹⁹⁷

Foucaultin normalisoiva valta ei ole suhde vallan käyttäjän ja kohteen välillä, vaan se on kuin verkko, joka ulottuu kaiken järjestäytyneen yhteiskuntaelämän ylle.¹⁹⁸ Vallalle on ominaista anonyymius ja itsestäänselvyys, valvonta kohdistuu myös niihin, joiden tehtävänä on toisten valvominen. Vallan verkossa jokainen yksilö on kohteena jatkuvalla arvostelulla ja suhteuttamisella normiin. Palkitseminen ja rankaiseminen ovat normaalistamisjärjestelmän kaksi eri puolta, joiden tarkoituksena on poikkeamien vähentäminen ja oikean toiminnan tukeminen.¹⁹⁹ Sekä Foucaultin että Bourdieun näkemyksissä vallan käyttö on näkymätöntä. Koulutusjärjestelmän yhteyttä poliittiseen valtaan ei huomata, eivätkä toimenpiteet yksilöiden muokkaamiseksi ole useinkaan eriteltävissä. Seminaarin antamat yhteiskunnallisen toiminnan mallit olivat osa sosialisointiprosessia, joka tähtäsi yhteiskunnan valtaapitävien ryhmien mukaisten kunnan kansalaisten kasvattamiseen.

*"Koko seminaariaikainen opetus tähtäsi isänmaallisen mielenlaadun muodostumiseen --- Meille ei tyrkytetty isänmaallisuutta, ei heimoaatetta, ei uskonnollisuutta, koko opetusaines muodosti kokonaisuuden, joka kasvatti meistä isänmaallisia, uskonnollisia ja heimoveljeyttä rakastavia opettajia."*²⁰⁰

Seminaarin kasvatuksessa pyrittiin foucaultilaisittain kasvattamaan normin sisältäneitä ja sen edustajina toimivia valvojia. Normalisointipyrkimys oli siten kaksinkertainen:

"Siihen aikaan näet opettaja oli tabu, erehtymätön auktoriteetti - oppilaat olivat massaa. Opettajiksi vatkattava aines määrätynlaista massaa. Ei ku-

¹⁹⁷ Foucault 2000, 231–232, 242

¹⁹⁸ Husa 1999, 72

¹⁹⁹ Foucault 2000, 240–241, 244–245

²⁰⁰ MV:A19/36 (mies, opiskellut 1930–35)

kaan saanut erottua joukosta 'pituutensa, leveytensä' - eikä minkään muunkaan ominaisuuksiensa johdosta."²⁰¹

Seminaarin kasvatusta pyrki sekä yksilöllisten ominaisuuksien muokkaamiseen että seminaarin taustalla vaikuttaneiden yhteiskunnallisten valtasuhteiden legitimoimiseen. Seminaarin perustamisen taustalla vaikuttivat vahvasti yhteiskunnalliset tarkoitusperät: tavoitteena oli suomenkielisiä kansakoulunopettajia valmistamalla tuottaa myös suomalaiskansallisesti sivistynyt kansa ja siten tukea suomenmielisten poliittista asemaa yhteiskunnassa. Seminaarilaisten kasvataminen mallikansalaisiksi piti sisällään tiettyjen yhteiskunnallisten toimintamallien sisäistämisen ja samalla niiden legitimoimisen.

5.2 Koko kansa kasvatuksen kohteena

Opettajilta vaadittiin 1800-luvulta 1900-luvun puoliväliin asti tietojen ja taitojen lisäksi kaikinpuolista mallikansalaisuutta sekä uskonnollisuutta. Hannu Simola on tutkinut suomalaista kansakoulunopettajaa laki- ja asetustekstien kouludiskurssin näkökulmasta. Hänen mukaansa vasta 1960-luvulla alettiin irtaantua mallikansalaisuuden vaatimuksista ja opettajuudesta elämäntapana. Vuoden 1922 seminaarikomitean asetusehdotuksen mukaan seminaarin päätehtävä oli "kasvattaa oppilaissa isänmaallista mielialaa sekä kehittää heitä niin, että he vastaisessa kutsumuksessaan pystyvät osaltaan edistämään kansallisten, yhteiskunnallisten ja taloudellisten tehtävien suorittamista."²⁰² Kansakoulunopettajan tehtävät oli asetusteksteissäkin kytketty yhteiskuntaelämään. Järjestö- ja harrastustoiminnan kautta opettajat toteuttivat kasvatustehtävänsä varsinaisen koulutyön ulkopuolella ja kansalaiskasvatuksen kohteeksi tuli näin koko Suomen kansa.

Yhdistystoiminnan syntyminen vuosisadanvaihteessa liittyy kansalaistumisprosessiin, jolla tarkoitetaan eri väestöryhmien kesken erilaisin oikeuksin ja velvollisuuksin määritellyn alamaisuusaseman muuttumista demokraattiseksi kansalaisuudeksi. Kansalaisuuskuulttuurin sisällön määrittelemineksi oli keskeinen osa

²⁰¹ MV:A19/74 (nainen, opiskellut 1919–24)

²⁰² Simola 1995, 234–239, 243

1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun järjestöelämää. Erityisesti naisten kansalaistumisprosessissa epäpoliittinen järjestötoiminta oli avainasemassa, sillä naiset harvemmin kuuluivat poliittisiin järjestöihin. Yhteiskuntaelämän politisoituminen 1900-luvun alkupuolella väritti kuitenkin myös ei-poliittista yhdistystoimintaa. Keskisuomalaista järjestöelämää leimasi varsin paljon sivistyneistön, erityisesti seminaarin olemassaolo. Seminaarin naisopettajat olivat aktiivisesti mukana myös puoluepolitiikassa, mutta keskisuomalaiselle naisten järjestäytymiselle oli ominaista panostaminen sivistystoimintaan. Jyväskylässä ei juurikaan edes ollut sellaista emansipatorista naisasiatoimintaa, jota pääkaupunkiseudun naisyhdistykset harrastivat. Naisten osallistumista puoluepolitiikkaan hidasti myös se, ettei naisten ajamia asioita osattu pitää "oikeana" politiikkana. Porvariston ja sivistyneistön naiset olivat vuoteen 1905 asti myös Jyväskylän työväenyhdistyksen kantajoukkoa. Suurlakkovuoden jälkeen syntyi työväen omaehtoinen, sosiaalidemokraattinen työväenpuolue, johon kuuluminen ei enää ollut sopivaa keskiluokkaisille naisille, eikä ylipäätään seminaarilaisille.²⁰³

Vuosisadan vaihteessa tapahtunut politisoituminen koski nimenomaan miesten toimintaa. Työväen naisia lukuun ottamatta naiset suuntautuivat epäpoliittiseen ja sosiaaliseen toimintaan. Naisten järjestäytyminen heijasti keskiluokkaista naiskuva, jossa äidillisyyttä nähtiin naisen "todelliseen" luontoon kuuluvana ominaisuutena ja jota naisten tuli noudattaa yhteiskunnallisessa toiminnassaan. Irma Sulkunen pitää kuitenkin naisten toimintaa epäpoliittisissa järjestöissä miesten politisoituvan toiminnan rinnakkaisilmiönä. Kyse oli "kaksijakoisesta kansalaisuudesta", jonka mukaan yhteiskunnalliset roolit ja tehtävät jaettiin yhteiskunnassa.²⁰⁴ Suomi olikin 1900-luvun alussa yhdistysten luvattu maa. Kansalaisjärjestäytymiselle ja yleensä suomalaiselle yhteiskunnalle oli kuitenkin tyypillistä sen rakentuminen ylhäältä käsin. Vapaa kansalaistoiminta oli fennomanian hengessä lähellä valtiota ja yhdistystoimintakin oli pitkälti ylhäältä päin määrättyä. Fennomanian perintö näkyi kansanvalistuksen korostumisessa myös työväenyhdistysten toiminnassa. Nuorisoseurat olivat tavallaan vastineita työväenyhdistyksille, niiden ohjelmistot olivat melko samankaltaisia ja useilla

²⁰³ Kokko 1998, 11–17 32, 47

²⁰⁴ Sulkunen 1987, 162, 171–172

paikkakunnilla ne kilpailivat samoista jäsenistä. Nuorisoseuroja perustivat erityisesti maaseudun opettajat yleisen kansalaiskasvatuksen välineiksi, tarkoitus oli tarjota ei-sosialistista toimintaa maaseudun rahvaalle. Nuorisoseuraliike julistautui epäpoliittiseksi, mutta käytännössä se seuraili fennomaniaa, liike oli suomenmielinen ja suomenkielinen.²⁰⁵

Seminaarin yhdistystoiminta oli yhteydessä sekä kunnan kansalaisen ominaisuuksien että miesten ja naisten toimintakenttien määrittelyyn. Kansakoulunopettaja "kaikenlaisen kulttuuritoiminnan käynnistäjänä" ohjasi tehtävässään koko kansan toimintaa yhteiskunnan kannalta hyväksyttäviin uomiin. Seminaarissa harrastustoiminnan tuli tukea kasvatustyötä, suhdetta yhteiskuntaan ja hyväksyttävään aatemaailmaan. Seminaarilaisten harrastustoiminta ja heidän kuulumisensa erilaisiin seuroihin ja järjestöihin olikin jatkuvasti seminaarin opettajakunnan valvonnan alaisena. Seminaarin opettajakunta ei pitänyt kovin suotavana seminaarilaisten osallistumista kaupungin vapaaseen järjestötoimintaan, sillä sen pelättiin hajottavan harrastuksia ja johtavan mahdollisesti myös kansakoulunopettajille sopimattomaan toimintaan²⁰⁶. Opettajat olivat varsinkin maaseudulla usein papin ohella ainoita lukeneisuuden edustajia, joten heillä oli ikään kuin velvoitus toimia työn ulkopuolellakin. Toisaalta toiminta yhdistyksissä, kunnan hallinnossa ja muissa tehtävissä lisäsi edelleen opettajien vaikutusvaltaa. Opettajien auktoriteetti ja oppimestarin asema erityisesti maaseudulla soi heille oikeuden puhua yhteiskunnan kokonaisedun ja kaikkien kansalaisten parhaan nimissä.²⁰⁷

Suurin osa seminaarista valmistuneista opettajista toimi hyvin aktiivisesti koulutyön ulkopuolella. Monet olivat mukana Nuorisoseuratyössä, kunnan luottamustehtävissä, kerhotoiminnassa, Mannerheimin lastensuojeluliitossa, Martoissa ja niin edelleen. Sota-aikana monet naisopettajat toimivat Lottien johtohenkilöinä sekä siirtoväen huollossa. Maaseudulla opettajien oli lähes pakko ottaa osaa koulutyön ulkopuoliseen elämään, sillä monilla seuduilla ensimmäisiä töitä saattoi olla koulunkäyntiin tarvittavien välineiden hankkiminen esimerkiksi ilta-

²⁰⁵ Smeds 1989, 154

²⁰⁶ Halila 1963, 300. Myös esim. JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajankokousten pöytäkirjat (12.2.1915)

²⁰⁷ Naumanen 1990, 71

mia järjestämällä.²⁰⁸ Kansakoulunopettaja otettiin kylissä kunnioituksella vastaan ja syrjäisemmällä seuduilla opettajatar saattoi olla ainoa henkilö, joka katsottiin tarpeeksi päteväksi esimerkiksi osuuskassaa hoitamaan:

*"Kun ottivat ja tekivät minusta pankinhoitajan ihan vängällä. Kassakaappi nököttää ikkunapielessä, äijiä istuu tuolit täynnä lakki polven nokassa, sätkä hampaissa."*²⁰⁹

Opettajan merkitys koko paikkakunnan sivistäjänä korostui 1800-luvulla. Kaupungeissa tämä rooli ei enää ollut niin tärkeä 1900-luvulla, sen sijaan maaseudulla opettajat pysyivät yhteisten tapahtumien organisaattoreina ja heiltä odotettiin puuttumista paikkakunnan elämään. Opettajan kokonaisvaltaisesta roolista paikkakunnan sivistäjänä ja moraalisen ohjaajana kertoo vuonna 1925 Jaalaan saapuneen naisopettajan kokemukset ensimmäisestä työpäivästään:

"Aluksi tuli naapurin isäntä juttusille. Sanoi: 'tulin selostamaan opettajalle meidän kylän elämää. Meillä käytetään väkijuomia ja muuta syntiä ei tehdä. Ja toivotaan, ettei opettaja kajoa siihen asiaan.'" ²¹⁰

Kansanopetuksen päätavoitteena oli sivistää kansaa ja toisaalta integroida ongelmaryhmiä. Suurlakon jälkeinen työväestön nousu ja kansalaissodan jälkeinen yhteiskunnan kahtiajakautuminen nostivat entistä enemmän pintaan koulutuksen integroivan tehtävän.²¹¹

Seminaarin harrastustoiminta keskittyi pääasiassa valistushenkiseen yhdistystoimintaan, joiden valvojana ja usein myös toiminnan käynnistäjänä toimi joku opettajista. Seminaarissa oppilaat kuuluivat yleisimmin kristilliseen yhdistykseen ja kuoroon sekä raittiusyhdistykseen. Seminaarissa toimivat myös omat voimisteluseurat "Jyskyt" ja "Jyskyttäret" sekä muita lyhytaikaisempia yhdistyksiä. Seminaarissa oli oma suojeluskuntaosastonsa sekä VPK, Seminaarin Lotat kuuluivat Lotta-Svärdin Jyväskylän paikallisosastoon. Halilan mukaan noin

²⁰⁸ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. N1809:19 (nainen, valmistunut 1926). Kertoi järjestäneensä iltamat suksien hankkimiseksi koululaisille.

²⁰⁹ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Vuonna 1922 valmistuneiden naisopiskelijoiden kirjeenvaihto. (28.7.1925)

²¹⁰ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Nauhoitearkisto. N1809:26 (nainen, valmistunut 1924)

²¹¹ Naumanen 1990, 50

60–70 prosenttia seminaarin miesoppilaista oli aktiivisesti mukana vuonna 1917 perustetussa seminaarin suojeluskunnassa²¹². Naisten toiminta keskittyi yleisimmin seminaarin kristilliseen yhdistykseen ja raittiusseuraan, jonka jäsenistä noin kaksi kolmasosaa oli naisia ja yksi kolmasosa miehiä.²¹³ Risto Rinne on tutkinut seminaariopiskelijoiden taustoja ja seminaariin päässeiden aiempia harrastuksia. Miesten yleisimmät harrastukset olivat liikunta ja musiikki, naisten harrastustoiminta keskittyi musiikkiin ja uskonnolliseen toimintaan. Uskonnollinen toiminta oli nimenomaan maanviljelijöiden tyttärille tyypillistä. Uskonnollisuuden voidaan nähdä heijastavan myös vanhaa seminaarin kutsumusammattiajattelua.²¹⁴ Vaikka Jyväskylän seminaarilaiset eivät kuulukaan Rinteen tutkimusaineistoon, voidaan olettaa että vastaavat tiedot Jyväskylästä olisivat melko samankaltaisia, koska kansakoulunopettajiksi hakeutuneiden tausta oli kaikissa seminaareissa melko samanlainen.

Seminaarin yhdistystoiminta heijasti kristillissiveellistä ja isänmaallista valistushenkeä erityisesti ennen kansalaissotaa. Seminaarin mies- ja naisosaston yhteisessä Puhuja-Seurassa keskusteltiin suurlakon jälkeen sotahistorian opetuksesta kansakouluissa ja vallalla oli hyvin valistushenkinen näkemys:

*"Kun kouluissakin kerrotaan inhottavan raaosta veritöistä lapsille, niin ei pä ihme, jos se herättää heissäkin halun kerran pääsemään tappotanterille. Täten tulee lasten mielikuvat turmeltua, jotka päinvastoin pitäisi jalostaa ja puhdistaa kotoa ja ympäristöltä opituista raakuuksista."*²¹⁵

Kansalaissodan jälkeiset vuosikymmenet toivat mukanaan militanttimman isänmaallisuuden, mikä näkyi myös seminaarin yhdistystoiminnassa. Risto Alapuro on luonnehtinut suojeluskuntatoimintaa uuden sukupolven liikkeenä, joka korosti realismia, sotilaallisuutta ja lujuttua valistusoptimismin sijaan. Kansalaissodan varjossa kansallisuusaatteen edistäminen valistustoiminnan avulla näh-

²¹² Halila 1963, 302

²¹³ esim. JyMa. Jyväskylän seminaarin toverikunnan arkisto. Raittiusseuran pöytäkirjat (5.12.1927). Vuosikertomuksen mukaan jäseniä yhteensä 170, joista poikia 53 ja tyttöjä 117.

²¹⁴ Rinne 1989, 166–167, 171–172

²¹⁵ JyMa. Jyväskylän seminaarin toverikunnan arkisto. Seminaarin Puhuja-Seuran pöytäkirjat (1.4.1906)

tiin naiivina ihanteellisuutena.²¹⁶ 1920-luku toi myös seminaariin äärioikeistolaisia järjestöjä, kuten AKS:n alaisen Seminaarin Karjala-Seuran ja Lapuan liikkeen johdannaisena syntyneen IKL:n. Seminaarin Karjala-Seuran päämääräksi kirjattiin sääntöihin suomalaisuusaatteen ja heimokysymysten edistäminen sekä puolustustahdon lujittaminen. Karjala-Seurassakin keskusteltiin historian opetuksesta kansakouluissa, mutta sotahistorian vähentämisen sijaan opetuksessa tuli korostua puolustustahdon luominen oppilaisiin:

*"Opetuksen pitää tapahtua isänmaallisessa mielessä; historian yhteydessä oppilaihin on herätettävä kansallistunto, joka edistää uhrautuvaisuutta isänmaan hyväksi." "Hist. totuus on esitettävä. Naapurimaiden (Ruotsin ja Venäjän) historiaa on opetettava niin, ettei suomalaisuus siitä kärsi."*²¹⁷

Karjala-Seuraan ja IKL:een kuuluivat pääasiassa miesosaston oppilaat. Naiset eivät juurikaan osallistuneet tähän toimintaan, vaikka muistelmissa tulee esille myös joidenkin naisten suuntautuminen kyseiseen toimintaan.

*"IKL:n juttua oli siihen aikaan. Jotkut tytötkin menivät johtajan puheille, että he lähtevät mukaan."*²¹⁸

Maanpuolustushenkinen toiminta Lottia lukuun ottamatta ei juurikaan kuulunut naisseminaarilaisten harrastuksiin, vaikkakin aatemaailma mies- ja naisosastossa oli samanlainen. Seminaarin eri yhdistykset toimivat yhteistyössä toistensa kanssa, esimerkiksi Karjala-Seuran järjestämässä iltamissa ohjelmaa järjestivät seminaarin miesosaston kuoro ja seminaarin torvisoittokunta, suunnitteluvaiheessa tarjoilu oli päätetty pyytää seminaarin Lotilta. Iltamien yleisö koostui pääasiassa nuoremman sukupolven edustajista, mikä tukee Alapuron näkemystä kansalaissodan jälkeisen militantin isänmaallisuuden yhteydestä kansalaissodan jälkeiseen valistusoptimismin hajoamiseen.²¹⁹ Perheenemännyyden ja yhteiskunnallisen äitiyden ihanne määritteli 1920–30-lukujen naiskansalaisuut-

²¹⁶ Alapuro 1994, 233

²¹⁷ JyMa. Jyväskylän seminaarin toverikunnan arkisto. Seminaarin Karjala-Seuran pöytäkirjat (30.5.1926)

²¹⁸ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. T.P. (nainen, opiskellut 1929–1932)

²¹⁹ JyMa. Jyväskylän seminaarin toverikunnan arkisto. Karjala-seuran pöytäkirjat (Lehtileike päivätty 23.10.1926)

ta, joten naisten julkinen esiintyminen maanpuolustushenkisissä liikkeissä oli harvinaista. Lotta Svärdin naisihanne oli kuitenkin Mirja Satkan mukaan poikkeama vallitsevassa naisihanteessa, mutta kuitenkin vasta maanpuolustuksellisen kriisin uhatessa. Lotta-ihanteeseen kuuluivat kuitenkin 1800-luvulta lähtien vallinneet käsitykset naisen moraalisesta ylemmyydestä miehiin nähden. Oikean Lotan tuli rakastaa maataan ja Jumalaa, olla oikeamielinen, moraalisesti puhdas, raitis ja tiukkaan itsekkyyteen taipuvainen, mutta silti vaatimaton.²²⁰ Lotta-ihanteen yhtenevyys kansakoulunopettajattarille asetettuihin vaatimuksiin on ilmeinen.

5.3 Politiikkaa vai oikeaa isänmaallisuutta

Isänmaallisuutta on luonnehdittu 1800-luvun osalta kansallisuuskonnoiksi. Kristinuskon rinnalla vaikutti myös vahva luottamus, uskontoa lähentelevä tunne nousevaa suomalaisuutta kohtaan. Kehittymässä olevalla koululaitoksella oli keskeinen sija kansallistunteen levittämisessä ja erityisesti suomenkielinen kansakoulunopettajaseminaari muodostui suomalaisuuden työssijaksi. Jyväskylä valikoitui seminaarikaupungiksi myös sen takia, että Keski-Suomen väestö oli lähes sataprosenttisesti suomenkielistä, vaikka myös Jyväskylässä pääosa kauppiaista ja virkamiehistä oli ruotsinkielisiä. Jyväskylä oli 1860–70-luvuilla kiistattomasti Suomen Ateena, suomenkielisen sivistyksen kehto.²²¹ Seminaarissa suomalaisuusaate korostui alusta lähtien, vaikkakin 1800-luvulla naisosaston oppilaat ja opettajat olivat pääosin ruotsinkielistä sivistyneistöä. Suomalaisuuden ja kansallisuusaatteen korostaminen näkyi seminaarissa juhlissa, symboleissa ja aatteissa. Vuosisadan vaihteen aatteet olivat pohjana myös myöhemmälle seminaarikasvatukselle, jota leimasi voimakas isänmaallisuus ja suomalaisuusihanne, kristillinen moraalikäsitelmä ja laillisen esivallan kunnioittaminen.

Päivi Naumasen tutkimuksessa opettajien kansalaisuus käsityksistä vuosisadan vaihteen kunnan kansalaisen ominaisuuksia oli erityisesti Jumalan ja esivallan kunnioittaminen sekä alistuminen vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään. Rahvas

²²⁰ Satka 1994, 75

²²¹ Simpanen 1994, 18–22

pyrittiin yhdistämään kansakunnaksi ihanteellisen kansallisuusaatteen ja uskonnollisuuden avulla. Suurlakon jälkeen uskonnon merkitys väheni kansakunnan integroimisessa, sen sijaan koulutus nousi ensisijaiseksi välineeksi kansakunnan eheyttämisessä ja isänmaanrakkauden herättämisessä.²²² Suurlakon jälkeen esitettiin myös vaatimuksia oppivelvollisuuden järjestämisestä. Eduskunta hyväksyi vuonna 1910 asetuksen oppivelvollisuudesta, mutta se jäi senaatissa sikseen.²²³ Sortokausien aikana seminaari oli vaikeassa välissä suomalaisuusaatteen joutuessa ristiriitaan venäläistämistoimenpiteiden ja laillisuus-periaatteen kanssa. Laillisen esivallan kunnioittaminen oli edellytys laitoksen olemassaololle ja siten suomenkielisen sivistyksen edistämiseksi, joten seminaarin johto pyrki estämään oppilaiden näkyvät esiintymiset suomenmielissä hengessä. Vuonna 1905 seminaarissa nousi häly naisosaston ainekirjoituksista, joissa lehdistön mukaan oli esiintynyt poliittisia mielipiteenilmaisuja koskien prokuraattori Soisalo-Soinisen murhaa. Ainekirjoituksen ohjaaja opettajatar Festen puolustautui sillä, että oli kuullut ”...*oppilaiden keskuudessa sopimatonta valtiollista mielenilmaisuja*...” ja arvellut ainekirjoituksen auttavan huomaamaan, että ”*uhri saattaa olla viaton*”.²²⁴ Seminaarin johto pyrki pitämään seminaarilaiset erossa politikoinnista ja pysyttämään valistushenkisessä suomalaisuusaatteessa.

Suurlakon aikana seminaarin oppilaiden toiminta kuitenkin seurasi yleistä tilannetta ja oppilaiden valvonta riistäytyi osin seminaarin johdon ulottumattomiin. Oppilaat pitivät omin päin toverikunnan kokouksia, joissa esitettiin vaatimuksia vapaasta kokoontumisoikeudesta, oikeudesta toimia puhujana tai toimihenkilönä seminaarin ulkopuolella sekä sisäoppilaitoksen lakkauttamista. Eräs seminaarin miesosaston oppilas oli jopa puhunut kaupungin torilla sosiaalidemokraattisessa hengessä.²²⁵ Ennen kansalaissotaa työväenaatteen kannattaminen sinänsä ei ollut seminaarissa pannaan julistettu asia, sen sijaan näkyvän politiikoinnin pelättiin johtavan seminaarin ristiriitaan esivallan kanssa. Kansanvalis-

²²² Naumanen 1990, 85–86, 93–94, 99

²²³ Jääskeläinen 1973, 189

²²⁴ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajankokousten pöytäkirjat (9.5.1905)

²²⁵ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajankokousten pöytäkirjat (13.11.1905) Kouluhallituksen tarkastaja selvittämässä yleislakon aikaisia tapahtumia seminaarissa.

tushengen mukaisesti kansakoulunopettajien tuli edistää kansan yhtenäisyyttä ja siksi pyrkiä pysyttelemään puolueristiriitojen ulkopuolella²²⁶. Toisen sortokauden aikana viattomiltakin vaikuttaneet suomalaisuusaatteen ilmaisut saattoivat johtaa johtajan puhutteluun. Vuonna 1916 Ilmari Kiannelle esitetyn laulutervehdyksen esittäjät saivat kuulla johtajan opastuksen:

*"Tiedättekö, elämme hyvin vaikeata aikaa. Venäjän hallituksen puolelta olemme tarkkailun ja valvonnan alaisina. Vallankin tällaiset laitokset. Sen vuoksi on oltava äärimmäisen varovaisia tässä suhteessa."*²²⁷

Venäjän vallankumouksen, Suomen itsenäistymisen ja kansalaissodan jälkeen suomenmielisyydestä ja -kielisyydestä sekä isänmaallisuudesta tuli yhä näkyvämmiin seminaarinkin kansalaiskuvan peruskiviä. Oppivelvollisuuden säätäminen vuonna 1921 oli pyrkimys yhtenäistää kansa kansalaissodan jälkeen ja kasvattaa hävinnyt osapuoli yhteisiin, laillisiin ja valkoisiin, arvoihin. Samalla kansakoulun ja sen opettajien aatteet ajautuivat yhä enemmän ristiriitaan työväen liikkeen arvojen kanssa. Luokkatietoiset työläiset pitivätkin kansakoulua välineenä kasvavien sukupolvien asenteiden ja arvostusten muokkaamisessa hallitsevan luokan tavoitteiden mukaisiksi.²²⁸ Vaikka seminaari ennen kansalaissotaakin oli aatteiltaan ja arvostuksiltaan porvarillinen, saattoi muillakin aatteilla olla jonkin verran kannattajia sekä mies- että naisosastossa.

*"Voihan olla, että ennen vapaussotaa oli salassa hiukan kahtia-jakoa toveripiireissä. Siitä ei kyllä puhuttu. Ne oppilaat, jotka eivät olisi olleet valkoisten puolella olisi voinut lukea sormistaan."*²²⁹

Kansalaissodan jälkeen työväen liikkeen näkyvä kannattaminen tuli seminaarissa lähes mahdottomaksi. Kansalaissodan jälkiselvittelyissä seminaarista erotettiin muutama miesoppilas, jotka olivat esiintyneet punaisten puolella. Toinen oli sodan aikana toiminut punaisten asettaman kansakoulun opettajana Helsingissä. Vastauksena oppilaan kyselyyn siitä, pääseekö hän jatkamaan opiskelujaan

²²⁶ Esim. JyMa. Jyväskylän seminaarin toverikunnan arkisto. Puhujaseuran pöytäkirjat (17.11.1906)

²²⁷ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. N:1809:16 (nainen, opiskellut 1913–1917)

²²⁸ Rantala 1997, 30–31

²²⁹ MV:A19/129 (nainen, opiskellut 1916–1921)

seminaarissa opettajakunta totesi:

*"...oppilas Eloranta oli täten avustanut kapinallisten pyrkimyksiä, mutta ottaen samalla huomioon, ettei opetustehtävä sinänsä ole rikollista, antaa Elorannalle kehoitus jättää oppilaitos sopimattomana kansan opettajaksi."*²³⁰

Kansalaissodan jälkeen kansan eheyttäminen nousi yhdeksi kansakoulujen tärkeimmistä tehtävistä. Opettajien kansalaiskuvassa korostui 1920-luvulla velvollisuudentuntoinen yhteiskuntajärjestykseen mukautuminen ja isänmaallinen mieli. Isänmaallisuus oli kansakunnan etujen asettamista omien etujen edelle, kunnan kansalaista määrittävät velvollisuuksien täyttäminen, siveellisyys, Jumalan pelko ja rehellisyys.²³¹ Suomalaisuuden ja isänmaallisuuden korostaminen suuntautui sekä kommunismia, Neuvostoliittoa että ruotsinkielisyyttä vastaan. Seminaarin Karjala-Seura toi mielipiteensä myös julkisuuteen, seuran järjestämässä juhlassa vuonna 1926 oli esillä sekä Suur-Suomi -ajatus että ruotsinkielisten asema Suomessa:

*"Ryssään ei voi koskaan luottaa. Suur-Suomi on luotava, mutta sitten vasta kun kansa on kypsynyt sille asteelle, että se sen tajuaa. Ensin on luotava sisäisesti suuri kansa, sitten vasta ulkonaisesti." "Ruotsalaisille maamme toisena kansallisuutena on annettava täydellinen vapaus kehittyä, mutta suomalaisten on saatava täydellinen isäntävalta maassa. Ei ruotsalaista aluetta ja kaksikielistä aluetta, vaan suomalainen ja ruotsalainen alue."*²³²

Seminaarissa fennomaaninen henki oli yleisesti vallalla, myös heimoaate ja Suur-Suomi -ajattelu innostivat sekä mies- että naisosaston oppilaita.

*"Olin erittäin isänmaallinen, minulla oli jopa Suur-Suomi ajatuskin. Tämä oli sellaista nuoruuden ihanteellisuutta."*²³³

²³⁰ JyMa. Jyväskylän seminaarin arkisto. Opettajankokousten pöytäkirjat (22.8.1918)

²³¹ Naumanen 1990, 119, 122

²³² JyMa. Jyväskylän seminaarin toverikunnan arkisto. Karjala-seuran pöytäkirjat (23.10.1926 päivätty lehtileike). Puheen esittäjänä viipurilaisen osakunnan kuraattori E. Parikka.

²³³ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. A.J. (nainen, opiskellut 1925–28)

Isänmaallisuuden yhdeksi tunnusominaisuudeksi nousi 1920-luvun mittaan kommunismivastaisuus, joka vuosikymmenen loppua kohden alkoi saada yhä jyrkempiä muotoja. Seminaarissa erityisesti miesosasto politisoitui 1920–30-lukujen aikana hyvin oikeistolaiseksi.

*"...poikien puolella poliittinen maailmannäkemyks oli aika merkitsevä. Silloin alettiin puhua hyvin paljon kommunismista, nopeasti leimattiin määrättyt mielipiteet kommunistisiksi. --- Ajan hengessä alkoi pois pääsyn aikoihin olla repiviä tuulia: AKS perustettiin, Jyskyissä oli tiukkaa, jos kuului TUL:n urheilijoihin."*²³⁴

Militantin isänmaallisuuden nousu oli yhteydessä 1920-luvun kommunistien vapaaseen toimintaan sekä poliittisen järjestelmän rikkonaiseen toimintaan, joka näytti päästäneen itsekkyyden ja ryhmäpyyteet turmelemaan isänmaan yhtenäisyyden. Itsenäisestä Suomesta ei ollutkaan tullut kansalaissodan voittajien yhtenäistä ja yksimielistä "Valkoista Suomea".²³⁵ Suojeluskunnat ja Lotat katsoivat puolustavansa vaarassa olevaa isänmaata sisäisiltä ja ulkoisilta vaaroilta sekä ylläpitävänsä yhteiskuntamoraalia. Suojeluskunnan tunnus, "koti, uskonto ja isänmaa", korostaa toiminnan moraalisuutta. Isänmaa oli pyhä ja sen puolustajat kansallisen edun ylläpitäjiä. Suojeluskunnat, Lotat ja muu porvarillinen toiminta nähtiin siten epäpoliittisena, vain niiden arvostelu oli poliittista.²³⁶ Seminaarilaisten muistelmassa korostuvat isänmaallisuus ja maanpuolustushenki sekä seminaarin irtisanoutuminen politiikasta.

*"Suojeluskuntaosasto ja seminaarin Lotat olivat toimivia. Se ei ollut puoluetoimintaa, vaikka niin nykyisin (1976) luullaan."*²³⁷

*"Kyllä isänmaallisuus ja maanpuolustustahdon lujittaminen oli itsestään luonnollista ja oikein."*²³⁸

²³⁴ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. E.R. (nainen, opiskellut 1928–31)

²³⁵ Alapuro 1994, 281–282

²³⁶ Alapuro 1994, 227, 231. Vasara 1997, 172

²³⁷ MV:A19/32 (nainen, opiskellut 1929–32)

²³⁸ MV:A19/39 (nainen, opiskellut 1926–29)

Kommunismien vastaisuus oli valkoisen Suomen väelle vuoden 1918 myötä isänmaallisuutta, ei politiikkaa. Itsenäisyys, kristillinen usko, isänmaa ja länsimainen sivistys olivat osa porvarillista elämänmuotoa, jota edustivat myös suojeluskunta, Lotat sekä muu porvarillinen harrastetoiminta. Erkki Vasaran mukaan 1920–30-lukujen Suomi oli maanpuolustuksellisuuden läpikäynnin yhteisö, jossa isänmaallisuus rinnastui valkoiseen Suomeen ja sen edustamiin arvoihin.²³⁹ Puoluepolitiikka ja ryhmäetujen ajaminen nähtiin sen sijaan kansallisen, yhteisen edun, uhaksi. Opettajat kokivat myös oman roolinsa epäpoliittisena, koska näkyvää politikointia ei kouluissa sallittu ja koska valkoisen Suomen arvot nostettiin lähes pyhäksi totuuksiksi. Risto Alapuro puhuikin totaalista isänmaallisuudesta 1920–30-lukujen yhteydessä tarkoittaen isänmaallisuuden nostamista kaikkien puoluepyrintöjen yläpuolelle, yhteisen ja jakamattoman hyvän tasolle.²⁴⁰

*"Puolue toimintaan ei osallistuttu niin kuin nykyisin. Oli vain yksi puolue omalla tavallaan."*²⁴¹

Lapuan Liikkeen synty oli yhteydessä kommunistien toimintaan Suomessa, joka koettiin uhkana isänmaallisuudelle ja yhtenäiselle kansakunnalle. Tapio Huttulan mukaan alkuperäinen lapualaisuus, noin vuoden 1929 marraskuusta seuraavan vuoden kevääseen, oli luonteelta spontaania kansalaistoimintaa, joka oli suhteessa yleiseen mielipiteeseen. Alkuperäisen lapualaisuuden suhde valtioon oli myönteinen, toiminta oli suunnattu isänmaan ja esivallan puolesta sen vihollisia vastaan.²⁴² Alapuron mukaan Lapuan Liike olikin suojeluskunta-toiminnan suora johdannainen, se jatkoi suojeluskunnan ja Lottien keskeistä tehtävää; isänmaan ja yhteiskuntamoraalin puolustamista.²⁴³ Lapuan Liike ja taistelu kommunismia vastaan näyttikin alussa yhdistävän suurimman osan Suomen porvarillisia piirejä.²⁴⁴ Kommunismien toiminta pyrittiin estämään 1930-luvulla myös koulujen kautta, kouluhallituksen kannan mukaan oppilaat eivät

²³⁹ Vasara 1997, 693, 697–699

²⁴⁰ Alapuro 1994, 231, 282.

²⁴¹ MV:A19/10 (nainen, opiskellut 1919–24)

²⁴² Huttula 2000, 340

²⁴³ Alapuro 1994, 291

²⁴⁴ Jääskeläinen 1973, 95

saaneet kuulua poliittisiin järjestöihin. Kommunistiset järjestöt ja työväen har-
rastustoiminta joutuivat silmätikuiksi, sen sijaan porvarillisen Suomen järjestöi-
hin kuuluminen oli osoitus kunnan kansalaisuudesta.²⁴⁵ Suojeluskuntajärjestön
asetuksissa jäseneksi pääsemisen ehtona oli, että pyrkijän uskollisuuteen lail-
lista esivaltaa kohtaan voitiin luottaa. Kääntäen kartoitettiin samalla mahdolliset
epäluotettavat henkilöt.²⁴⁶

*"Siihen aikaan oikeastaan katsottiin pitkään, jos ei kuulunut suojeluskun-
taan."²⁴⁷*

Lapuan Liikkeen luisuminen yhä väkivaltaisemmaksi ja radikaalimmaksi vuoden
1930 kevästä lähtien karkotti suuren osan sen aiemmista kannattajista. Radi-
kaalistuvan lapualaisuuden suuntautuessa myös laillista esivaltaa vastaan se
joutui tavoitteiltaan ristiriitaan myös seminaarin edustamien porvarillisten arvo-
jen kanssa. Mäntsälän kapinan aikana Jyväskylässä suojeluskuntalaiset osal-
listuivat liikehdintään ja valtasivat kaikki tiedotusvälineet.²⁴⁸ Seminaarin suoje-
luskunnassakin osa kannatti kapinallisia,²⁴⁹ mutta seminaarin virallinen linjaan
laillista esivaltaa vastaan suunnattu toiminta ei voinut kuulua. Seminaarin suo-
jeluskuntaosasto sanoutui irti lapualalaisten toiminnasta ja muistelmien mukaan
seminaarin SK-osasto oli kapinan aikana vartioimassa Jyväskylän kivääriteh-
dasta lapualalaisilta.²⁵⁰ Lapuan Liikkeen tultua lakkautetuksi sitä kannattaneet ai-
nekset perustivat Isänmaallisen Kansanliikkeen, jonka alaiseen Sinimustat
-nuorisojärjestöön kuului myös osa seminaarin opiskelijoista.²⁵¹ Järjestö joutui
seminaarissa lopulta pannaan julistetuksi, kun sen edustama arvomaailma
ajautui liian äärioikeistolaiseksi.

²⁴⁵ Rantala 1997, 32–33

²⁴⁶ Vasara 1997, 175

²⁴⁷ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. A.M. (mies, opiskellut 1927–32)

²⁴⁸ Jääskeläinen 1973, 234

²⁴⁹ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. Y.A. (mies, opiskellut 1932–37)

²⁵⁰ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. A.M. (mies, opiskellut 1927–32). Opetta-
jankokousten pöytäkirjoissa ei tuona aikana puhuta mitään Mäntsälän kapinan aikaisista tapahtumista
tai seminaarilaisten osallisuudesta Lapuan Liikkeen toimintaan. Opettajankokousten pöytäkirjat kes-
kittyvät itsenäistymisen jälkeen lähinnä normaaliin kouluelämään, eikä niissä pohdita yhteiskunnalli-
sia asioita kuten aiempina vuosikymmeninä.

²⁵¹ Erään muistelman mukaan seminaarissa olisi IKL:n kravattien lisäksi näkynyt myös kansallisso-
sialistien ruskeita paitoja. Muissa muistelmissa tätä ei kuitenkaan mainita. JyM. Jyväskylän seminaa-
rin arkisto. Auer ja Viljanen. V.K. (mies, opiskellut 1932–37)

*"Kun IKL alkoi luisua liiaksi fasistiseksi liikkeeksi, seminaarin johto, opettajat ja oppilaat erottautuivat liikkeestä."*²⁵²

Muistelmissa korostettiin, että seminaarilaiset halusivat olla mukana maanpuolustuksessa, mutta laillista esivaltaa kunnioittaen. Seminaarilaiset eivät kokeneet toimintaansa tai aatemaailmaansa mitenkään poliittisena, vaan isänmaallisuus ja porvarillisten arvojen kunnioittaminen olivat itsestään selvä osa kunnan kansalaisen ajatusmaailmaa. Mallikansalaisina seminaarilaiset kuitenkin edustivat vain valtaa pitävän, porvarillisen Suomen arvomaailmaa ja yhteiskuntanäkemyksiä, jonka ylläpitäminen myös oli yksi kansakoulunopettajien tärkeimmistä tehtävistä. Seminaarilaisille kyse oli yhteisen suomalaisen kansakunnan luomisesta. Isänmaallisuus heijasteli 1920–30-luvullakin edellisen vuosikaudan kansanvalistusihannetta ja kansallisromanttista näkemystä yhdestä, yksimielisestä kansasta. Seminaarin ihanteissa kansakoulunopettajat lähtivät edelleen ylevään taisteluun suomalaisuuden ja kansakunnan puolesta.

*"Onnellisia me, joiden nuoruus sattui aikaan, jolloin nuori valtiomme lähti kuin uusi laiva pullistunein purjein ulapalle kohti toiveikasta tulevaisuutta. Kaikkien isänmaataan rakastavien kansalaisten päämääränä oli tehdä tästä maasta sekä aineellisesti että henkisesti entistä ehompi, yhteinen kansankoti, jossa kaikki viihtyisivät. Siksi oli myös koetettava turvata sen valtiollinen vapaus."*²⁵³

Seminaarilaisten käsitystä politiikasta ja isänmaallisuudesta voi lähestyä sosiaalisen representaation käsitteen avulla. Sosiaaliset representaatiot ovat ihmisten tulkintoja maailmasta, ne luovat kollektiivista tajuntaa ja niiden avulla luokitellaan ja selitetään asioita ja tapahtumia sekä suunnataan havaintoja. Uudet ja oudot asiat pyritään ankkuroimaan yksilön valmiisiin ajatusrakenteisiin, jotka muodostuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuurin pohjalta. Sosiaaliset representaatiot ovat valmiita perinteisiä ajattelumalleja, jotka määräävät, mitä on ajateltava. Jorma Anttilan mukaan suomalaisuuden sosiaalista representaatiota ryhdyttiin tietoisesti luomaan 1800-luvulla, jolloin kansallinen rep-

²⁵² MV:A19/36 (mies, opiskellut 1930–35)

²⁵³ MV:A19/77 (nainen, opiskellut 1923–26)

representaatio rakennettiin Snellmanin organistisen valtioihanteen varaan.²⁵⁴ Fennomaaneilta peräisin oleva kansallinen representaatio vaikutti noin 1960-luvulle asti. Fennomania oli toisaalta luomassa modernia poliittista kulttuuria, mutta samalla se halusi näyttäytyä puoluepolitiikan ulkopuolisena, ”kansan tahdon” ilmaisijana. Fennomanian kohottaminen suomalaisuuden määrittelijäksi ja edustajaksi korotti sen samalla politiikan ulko- ja yläpuolella olevaksi moraaliseksi tekijäksi.²⁵⁵ 1920–30-lukujen isänmaallisuus ja maanpuolustushenki ovat yhteydessä fennomanian perintöön, isänmaallisuus ja ”kansan tahto” varattiin vain kansalaissodan voittajien ominaisuudeksi. Mallikansalaisina kansakoulunopettajat välittivät porvarillisen Suomen yhteiskuntanäkemyksiä ja samalla legitimoivat sen ainoaksi oikeaksi kunnon kansalaisen aatemaailmaksi.

”... ei ole edullista opettajan harrastaa politiikkaa. Olen isänmaallinen oikeistolainen luonteeltani.”²⁵⁶

6. PÄÄTÄNTÖ

Jyväskylän seminaari perustettiin suomalaisen sivistyksen esitaistelijaksi ja kansallisen kulttuurin edistäjäksi. Kansan moraalisen ja siveellisen tason nostaminen ja suomalaisen kansakunnan luominen olivatkin 1800-luvulla tulevien opettajien tärkeimpiä tehtäviä. Itsenäistymisen ja kansalaissodan jälkeen maanpuolustushengen ja isänmaallisuuden vahvistaminen nousivat tärkeysjärjestyksessä ensimmäisiksi. Seminaarin koko olemassaolon ajan kansakoulunopettajien kasvatus perustui kansallisuusaatteelle ja sen ihanteiden toteuttamiseen käytännössä. Seminaarin aikakausi sijoittuikin kulttuuripolitiikan aikakausijaossa jaksoon, jossa keskeisimpänä tavoitteena oli kansallisen identiteetin aineksien tuottaminen ja yhtenäisen kansakunnan luominen. Myös seminaareja koskevassa lainsäädännössä korostettiin kansakoulunopettajien kokonaisvaltaista roolia, jossa opettajuus käsitettiin pikemminkin elämäntapana kuin am-

²⁵⁴ Anttila 1993, 108–111

²⁵⁵ Liikanen 1995, 166, 280–288

²⁵⁶ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. E.Ä. (mies, opiskellut 1932–37)

mattina. Seminaarin tuli siten opettaa tuleville kansakoulunopettajille tietojen ja taitojen lisäksi kokonainen ihanteellinen elämäntapa.

*"Opetus tähtäsi koko ihmisen kasvattamiseen kykyjensä ja lahjojensa mukaisesti kunnan kansalaiseksi."*²⁵⁷

Olen käsitellyt seminaarin kasvatusta sosiaalistamisprosessina, joka pyrki tuottamaan seminaariin hakeutuneista oppilaista kansan kasvattajan roolin omaksuneita kansakoulunopettajia. Tehtävä edellytti kansakoulunopettajilta toivottavien ominaisuuksien määrittelemistä sekä koulutuksen tähtäämistä näiden ominaisuuksien sisäistämiseen. Kansakoulunopettajien välityksellä haluttiin levittää kuvaa kunnan kansalaisesta, joka olisi sekä moraalisesti että poliittisesti hallitsevien yhteiskuntaryhmien ihanteiden mukainen. Seminaarin pääsyvaatimuksissa edellytettiin perustietojen lisäksi todistusta elämän nuhteettomuudesta sekä hakijan ruumiillisesta terveydestä. Oppilaiden joukosta karsittiin ne, joiden ei katsottu olevan sopivia kansakoulunopettajiksi. Naisten kotitausta vaikutti voimakkaasti seminaariin hakeutumiseen, monien vanhemmat tai muut läheiskolaiset olivat opettajia. Seminaariin hakeutuivatkin pääasiassa keskiluokan naiset, joille opettajuus oli "sopiva" ammatti. Seminaarin miesopiskelijoiden tausta oli yleensä talonpoikainen, ja heille seminaari merkitsi nousua yhteiskunnallisessa asemassa.

Erving Goffmanin teoriassa totaaliset laitokset pyrkivät muuttamaan asukkiensa identiteettiä. Laitosten rakenteilla tuetaan tätä muutosta. Jyväskylän seminaarissa oli useita Goffmanin teoriaan sopivia rakenteellisia piirteitä ja laitosta perustettaessa rakenteilla oli myös tärkeä kasvatuksellinen rooli. Seminaarin perustajan Uno Cygnaeuksen suunnitelmissa seminaarista piti luoda kodinomaisen, tiivis yhteisö, joka tähtäsi yksilön koko persoonan ja aatemaailman muokkaamiseen. Seminaari perustui sisäoppilaitosajatukselle, jossa työteliäisyyden ja oppilaiden jatkuvan valvonnan ohella tuettiin ihanneihmistien kasvattamista. Seminaarin mies- ja naisosastojen tiukka erottaminen toisistaan johti kuitenkin

²⁵⁷ MV:A19/120 (nainen, opiskellut noin 1912–1917)

osaltaan siihen, että kasvatukseen eri osastoilla poikkesivat toisistaan. Naisosastolla toteutui Cygnaeuksen toivoma kodinomaisuus, kun taas miesosastoa voisi luonnehtia sotilaskoulun omaiseksi. Seminaarissa miesten ja naisten roolit kansakoulunopettajina nähtiin myös toisistaan poikkeavina. Naisten roolina oli alaluokkien opettajina ja puoliksi äiteinä toimiminen, miehiä taas koulutettiin yläluokkien opettajiksi. Naisopettajien tehtävänä nähtiin ensisijaisesti yleisen sivistyksen tarjoaminen sekä kotien ja lastenhoidon uudistaminen. Miesopettajien tehtävä oli puolestaan tarjota tietoa ja luoda kuva kunnan kansalaisen tehtävistä yhteiskunnassa.

Rakenteiden lisäksi kansakoulunopettajia pyrittiin seminaarissa muovaamaan luomalla käsitys kansakoulunopettajille soveliaasta käyttäytymisestä ja roolista suomalaisen sivistyksen esitaistelijana. Helena Hänninen on tutkimuksessaan käsitellyt seminaarin kasvatusta keskiluokkaiseen elämäntapaan kultivoimisena eli sosiaalistamisena porvarilliseen elämänideaaliin. Seminaarin tavoitteena oli koko kansan kasvattaminen ja varsinkin itsenäistymistä edeltävinä vuosina kansanopetusta leimasi voimakas valistushenki. Hännisen mukaan seminaarin luoma käsitys opettajan elämäntavasta jatkoi 1800-luvun valistushengessä sivistyneistön pyrkimystä rahvaan sivilisoimiseksi. Keskiluokkainen elämäntapa korosti sivistystä, siveellisyyttä, elämän puhtautta ja järjestystä. Oman elämäntavan korottamisella sivistyksen mittapuuksi legitimoitiin paitsi keskiluokan asemaa yhteiskunnassa myös tuettiin opettajan auktoriteettiasemaa kansan kasvattajana.

*"Se oli vielä semmoinen vanhan ajan koulu, kovin aatteellinen, vakavahenkinen ja isänmaallinen."*²⁵⁸

Seminaarin arvomaailmassa korostuivat uskonnollisuus, siveellisyys ja isänmaallisuus. Opettajuus elämäntapana tarkoitti sitä, että myös yksilön henkilökohtainen elämä oli alisteinen opettajuudelle. Seminaari pyrki kasvattamaan oppilaitaan nuhteettomuuteen, järjestykseen, ahkeruuteen ja vaatimattomuuteen. Laitoksen kasvatusvastuu ei rajoittunut vain luokkahuoneisiin, vaan koski

²⁵⁸ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. A.O. (nainen, opiskellut 1927–30)

myös oppilaiden vapaa-aikaa. Sisäoppilaitoksen periaatteiden mukaisesti seminaarilaisten yhteyksiä ulkopuoliseen maailmaan pyrittiin rajoittamaan. Seminaarin oppilaiden toivottiin keskittyvän myös vapaa-ajan harrastuksissaan seminaarin sisäisiin toimintoihin, jolloin oppilaiden valvonta ja ohjaus olisivat opettajakunnan käsissä. Cygnaeuksen ajoista periytyvä kokonaisvaltainen kasvatus sai 1920-luvulta lähtien osakseen yhä enemmän kritiikkiä oppilaiden muistelmissa, samalla alkoi esiintyä myös yhä enemmän kertomuksia seminaarin sääntöjen kiertämisestä. Opettajia pidettiin useissa muistelmissa vanhanaikaisina, mutta käytännössä seminaarin sääntöihin sopeuduttiin.

Yhteisöllisyyden merkitys seminaarin luoman elämäntapaideaalin ylläpitäjänä korostuu verrattaessa muistelmia seminaarin virallisiin julkaisuihin. Virallisten julkaisujen, esimerkiksi seminaarilaisten muistojulkaisujen, antama kuva seminaarista korostaa laitoksen kasvattavaa vaikutusta ja seminaarin kantamien arvojen oikeutusta. Muistelmissa puolestaan esitetään ankaraakin kritiikkiä seminaarin edustamia arvoja ja kasvatukseen kohtaan. Seminaarin viralliset julkaisut esittävät kollektiivisen totuuden seminaarista. Kollektiivinen totuus on yhteisön hyväksymä tapa kertoa asioista ja tapahtumista, tästä poikkeavia totuuksia ei hyväksytä tai niitä pidetään väärinä. Yhteisöllinen kerronta seminaarista ylläpitää seminaarin luomaa julkisuuskuvaa ja seminaarin henkeä, joka voidaan nähdä seminaarin tarjoaman elämäntavan arvomaailman ilmentymänä. Seminaarin kasvatustavoitteiden kannalta yhteisön ylläpitämä henki tuki osaltaan sosiaalistamisprosessia. Vaikka yksityisissä muistelmissa seminaaria kohtaan esitetään kritiikkiä, julkisuudessa asiat esitetään yhteisön ylläpitämän kollektiivisen totuuden mukaisesti.

Yksilön elämäntapojen kouluminen koski erityisesti naisoppilaita, joiden tehtävänä oli myös välittää kansalle kuvaa naisihanteesta. Johtajatar valvoi naisten käyttäytymistä, pukeutumista ja olemusta pyrkien opastamaan heitä opettajattarelle soveliaisiin tapoihin. Seminaarin kodinomaisuudella pyrittiin myös naisopettajien roolin omaksumiseen. Naisseminaarilaisten kohdalla kasvatus tähtäsi 1800-luvulta periytyvän kansanvalistustehtävän toteuttamiseen. Käyttäytymistapojen, puhtauden ja siisteyden, siveellisyyden sekä järjestyksen korostuminen naisten opetuksessa oli suhteessa siihen, että naisten katsottiin työelä-

mässä vastaavan alaluokkien opetuksesta, joka läheni perinteistä kotikasvatusta.

*"Hyvin paljon käyttäytymissäantöjä. Johtajatar piti niistä huolen. --- Johtajatar puuttui joskus vaatteisiinkin: ei liian muodikas, vaatimaton vain. Hiljainen ja tottelevainen ja kohtelias."*²⁵⁹

Naisten tehtävänä oli levittää kodin ja lastenhoitoon liittyvää tietoutta koko kansan naisille. Sivistyneistön ihanteiden mukaan naisten perimmäinen tehtävä oli perheenemäntänä ja äitinä toimiminen, kansakoulunopettajarten tuli toimia opastajana ihanteellisen perhe-elämän ja kasvatuksen järjestämiseen. Naisten kasvatusta seminaarissa oli siis suunnattu ensisijaisesti yksityiseen elämänpiiriin, vaikkakin kansakoulunopettajana toimiminen rikkoi perinteistä käsitystä naisten elämänpiirin rajoittumisesta vain kotiin. Naisten työssäkäynnin perustelut korostivat kutsumustietoisuutta, jolloin naisen perimmäinen kasvatusta ja hoivavietti saatiin yhdistettyä julkisella elämänalueella toimimiseen. Naisten kansalaisuuden perusteluiksi vakiintui itsenäisyyden jälkeen yhteiskunnallisen äitiyden periaate, jossa naisen kansalaisoikeuksia perusteltiin kasvatustehtävällä koko yhteiskunnassa.

*"Jos hänellä (johtajattarella) olisi ollut valta, niin kuin mieli, olisi meistä kaikista tullut taatusti vanhojapiikoja."*²⁶⁰

Naisihanteen perustaminen äitiydelle ja perheenemännyydelle johti toisaalta siihen, että työelämässä toimiviin naisiin kohdistettiin naimattomuusihanne. Kutsumuksen avulla naisten toimintapiiri laajennettiin myös julkiselle alueelle, mutta samalla rajoitettiin "todellinen naiseus" koskemaan vain kasvatusta ja hoivatehtävää. Seminaarin antama naiskuva tuki tätä ihannetta kohdistamalla sivistyneen elämäntavan vaatimukset koskemaan ensisijaisesti naisopiskelijoita, korostamalla kutsumustehtävän vaatimuksia ja naimattomuutta sekä jättämällä naisten opetuksesta pois tiettyjä oppiaineita, joita olisi tarvittu esimerkiksi johtajaopettajana toimiessa. Seminaarin naisille tarjoama kutsumusihanne ei kui-

²⁵⁹ JyM. Jyväskylän seminaarin arkisto. Auer ja Viljanen. T.P. (Nainen, opiskellut 1929–32)

²⁶⁰ MV:A19/74 (nainen, opiskellut 1919–24)

tenkaan enää itsenäistymisen jälkeen kohdannut todellisuutta. Seminaarin naisoppilaat eivät myöskään enää 1920–30-luvuilla hyväksyneet ajatusta siitä, että opettajuus ja äitiys olisivat toisensa poissulkevia elämäntehtäviä.

Seminaarissa miesten opetuksessa tähdättiin yläluokkien ja kansakoulujen johtajaopettajien tehtäviin. Miesten opetuksesta puuttui kokonaisvaltaisen kutsumusihanteen korostaminen, vaikkakin esimerkkinä toimimisen ihanteet koskivat myös miehiä. Miehillä työn ja perhe-elämän yhdistäminen ei ollut ongelma, eikä julkisella elämänalueella toimiminen edellyttänyt luopumista perheestä. Miesosasto toimi järjestyskysymyksissä suhteellisen itsenäisesti ja sääntöjen noudattaminen oli toverikunnan vastuulla. Miesten muistelmista puuttuvat lähes kokonaan käyttäytymiseen, pukeutumiseen ja puhtauteen liittyvä kasvatus, sen sijaan korostuivat yhteiskunnalliset aatteet ja poliittinen toiminta. Naistenkin muistelmassa toki korostui seminaarin isänmaallinen henki, mutta naisten toiminta keskittyi pääasiassa valistushenkiseen yhdistystoimintaan, kun miesosastossa yhteiskunnallisissa liikkeissä toimiminen oli yleisempää. Suurin osa seminaarin miehistä kuului suojeluskuntaan, kannatusta saivat 1920-luvulla myös Akateeminen Karjala-Seura ja lapualaisuus.

"Harva lienee se opettaja, joka ei olisi ollut mukana maanpuolustustyössä. On sanottu, että Talvisodan henki oli Suomen kansakoulunopettajien luoma."²⁶¹

Pierre Bourdieu ja Michel Foucault ovat käsitelleet teorioissaan yhteiskunnallisen vallan ja koulutuksen yhteyttä. Koulutuksen sisällöt ovat historiallisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyviä, ja tarjotessaan kansakunnan yhteistä kulttuuriperintöä koulutuksessa onkin itse asiassa kyse valtaa pitävien ryhmien mukaisesta kulttuurista. Oikean tiedon määrittäminen legitimoitua valtaa pitävien ryhmien asemaa yhteiskunnassa. Seminaarin arvomaailma korosti Venäjän vallan aikana laillisuutta ja esivallan kunnioittamista, itsenäistymisen jälkeen Valkoisen Suomen arvoja, isänmaallisuutta ja maanpuolustushenkeä. Sisällissodan jälkeen suomalaisista pyrittiin rakentamaan yhtenäisen kansakunta, joka perustui

²⁶¹ MV:A19/77 (nainen, opiskellut 1923–26)

1800-luvun aatteisiin korostaessaan kansallishenkeä ja kansaa. Samalla Valkoisen Suomen arvot nostettiin puoluepolitiikan yläpuolelle oikean isänmaallisuuden ilmaisijaksi. Myös seminaarilaisten muistelmissa korostui se, ettei seminaarin aikaista toimintaa koettu poliittiseksi toiminnaksi, vaan oikeaksi isänmaallisuudeksi.

Seminaarin tavoitteet ja kuva kansakoulunopettajan tehtävistä periytyivät 1800-luvun kansallisuusaatteesta, ja ne jatkoivat itsenäistymisen jälkeen yhtenäisen kansakunnan luomista sivistyneistön ja valtaapitävien ryhmien ihanteiden mukaisesti. Seminaarin perinteet ja ihanteellisuus kuitenkin vaikuttivat myös siihen, että 1920–30-lukujen mittaan seminaarin oppilaiden kritiikki laitoksen kasvatuskeinoja kohtaan kasvoi. Erityisesti naisosastolla seminaarin naiskuva ei enää kohdannut oppilaiden omaa todellisuutta. Opettajuutta ei koettu kutsumustyönä, joka edellytti koko elämän uhraamista opettajuuden alttarille. Miestenkin muistelmissa seminaarin käytäntöjä kritisoidaan, mutta laitoksen tarjoamaa kuvaa miesopettajan roolista ei koettu niin ongelmallisena kuin naispuolella.

Seminaarin kasvatus tähtäsi kansankynttilöiden ja mallikansalaisten kasvattamiseen. Kansankynttilän tehtävässä opettajat toimivat esimerkkeinä ihanteellisesta elämäntavasta ja tavoiteltavasta sivistyksestä. Mallikansalaisina kansakoulunopettajat taas toteuttivat kunnan kansalaisen ihannetta yhteiskunnallisessa toiminnassa ja aatemaailmassa. Seminaarin oppilaiden koko elämäntapa ja arvomaailma pyrittiin siten muokkaamaan näitä tehtäviä silmällä pitäen. Tavoitteena oli koko kansan kasvattaminen ihanteelliseksi kansakunnaksi.

LÄHTEET

Alkuperäislähteet

Jyväskylän maakunta-arkisto (JyMa)

Jyväskylän seminaarin arkisto

Opettajankokousten pöytäkirjat

Lehtori Haatajan jutun paperit

Jyväskylän seminaarin toverikunnan arkisto

Naistoverikunnan pöytäkirjat

Seminaarin Karjala-Seuran pöytäkirjat

Seminaarin Puhujaseuran pöytäkirjat

Seminaarin Raittiusseuran pöytäkirjat

Jyväskylän yliopiston museon arkisto (JyM)

Jyväskylän seminaarin arkisto

Nauhoitearkisto

N1809 Seminaarilaisten haastatteluja

Seminaarilaisten muistelmien litteraatiot

Jyväskylän Jyskyt ry:n arkisto

Anja Auer ja Erkki Viljanen: Jyväskylän seminaari opettajaveteraanien arvioimana -teokseen tehtyjen haastattelujen litteraatiot

Vuonna 1922 valmistuneiden naisopiskelijoiden kirjeenvaihtoa

Museovirasto (MV)

A19/ 13.4.1976 Seminaarikysely

Painetut alkuperäislähteet

CYGNÆUS 1910

Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja sen järjestämisestä. Kansanvalistusseura. Helsinki.

LEINONEN 1913

Leinonen, Artturi ja Ripsaluoma, Aukusti: Piirteitä Jyväskylän seminaarin miestoverikunnan vaiheista 1863–1913. Teoksessa Rupeaman raadettua. Jyväskylän seminaarin 50-vuotisen toiminnan kunniaksi seminaarin oppilaat. K.J. Gummerus oy. Jyväskylä.

RUPEAMAN RAADETTUA 1913.

Jyväskylän seminaarin 50-vuotisen toiminnan kunniaksi seminaarin oppilaat. K.J. Gummerus oy. Jyväskylä.

SETÄLÄ 1912

Setälä, Helmi: Isa Asp. Nuoren pohjalaisen runoilijaneidon elämäntarina. Kust. Oy Otava. Helsinki.

Opinnäytteet

EISKONEN 2000

Eiskonen, Satu: Arkea ja juhlaa Jyväskylän seminaarissa: elämä 1800-luvun laitosyhteisössä. Pro gradu -työ. Suomen historian laitos. Jyväskylän yliopisto.

HÄNNINEN 1994

Hänninen, Helena: Kultivoitumisen tiellä – näkökulma Jyväskylän seminaarin opettajankasvatukseen. Lisensiaatintyö. Kansanperinteen laitos, kansanmusiikki. Tampereen yliopisto.

Tutkimuskirjallisuus

ANTIKAINEN YM. 2000

Antikainen, Ari; Rinne, Risto ja Koski, Leena: Kasvatussosiologia. WSOY. Helsinki.

ANTTILA 1993

Anttila, Jorma: Käsitukset suomalaisuudesta – traditionaalisuus ja modernisuus. Teoksessa Mitä on suomalaisuus. Toim. Teppo Korhonen. Suomen antropologinen seura. Helsinki.

AITTOLA JA PIRTTILÄ 1989

Aittola, Tapio ja Pirttilä, Ilkka: Tieto yhteiskunnassa. Tiedonsosiologinen tarkastelu. Gaudeamus. Helsinki.

ALAPURO 1985

Alapuro, Risto: Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat 1870-luvulta toiseen maailmansotaan. Teoksessa Suomalaisen yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana. Toim. Tapani Valkonen ym. WSOY. Juva.

ALAPURO 1994

Alapuro, Risto: Suomen synty paikallisena ilmiönä 1890–1933. Hanki ja jää. Porvoo.

ANTIKAINEN 1993

Antikainen, Ari: Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. WSOY. Porvoo.

FOUCAULT 2000

Foucault, Michel: Tarkkailla ja rangaista. Otava. Keuruu.

GOFFMAN 1969

Goffman, Ervong: Minuuden riistäjät. Tutkielma totaalisista laitoksista. Marraskuun liike. Lohja.

GORDON JA LAHELMA 1989

Gordon, Tuula ja Lahelma, Elina: Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa kasvatussosiologian perusteet. Toim. Tuomas Takala. Oppimateriaaleja 2/1989. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

HALILA 1949a

Suomen kansakoululaitoksen historia. Toinen osa. Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Suomen tiedettä no 3,2. WSOY. Turku.

HALILA 1949b

Halila, Aimo: Suomen kansakoululaitoksen historia. Kolmas osa. Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Suomen tiedettä no 3,3. WSOY. Turku.

HALILA 1963

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

HALMESVIRTA 1996

Halmesvirta, Anssi: Puhtaus on puoli ruokaa. Modernin eurooppalaisen mentaalihygienian oireilu Suomessa tämän vuosisadan alussa. Teoksessa Siperiasta siirtoväkeen. Murrosaikoja ja käännekohtia Suomen historiassa. Toim. Heikki Röiko-Jokela. Jyväskylä.

HAPULI YM. 1992

Hapuli, Ritva; Koivunen, Anu; Lappalainen, Päivi ja Rojola, Lea: Uutta naista etsimässä. Teoksessa Vampyyrinainen ja kenkkuinien sauna. Suomalainen kaksikymmenluku ja modernin mahdollisuus. Toim. Tapio Onnela. Olavi Paavolainen -projektin julkaisuja 2. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 574. Helsinki.

HUSA 1999

Husa, Sari: Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Toim. Tapio Aittola. Gaudeamus. Helsinki.

HUTTULA 2000

Huttula, Tapio: Nauloilla laadittu laki. Työväentalojen sulkemiset 1929–1932. Bibliotheca Historica 55. SKS. Helsinki.

HYVÄRINEN 1998

Hyvärinen, Matti: Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. Toim. Matti Hyvärinen, Eeva Peltonen ja Anni Vilkkö. Vastapaino. Tampere.

HÄNNINEN JA VALLI 1986

Hänninen, Sisko-Liisa ja Valli, Siiri: Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Otava. Keuruu.

IMMONEN YM. 1992

Immonen, Kari; Mäkinen, Katriina ja Onnela, Tapio: Kaksikymmenluku – oliko sitä. Teoksessa Vampyyrinainen ja kenkkuinien sauna. Suomalainen kaksikymmenluku ja modernin mahdollisuus. Toim. Tapio Onnela. Olavi Paavolainen -projektin julkaisuja 2. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 574. Helsinki.

JALLINOJA 1984

Jallinoja, Riitta: Perhekäsityksistä perhettä koskeviin ratkaisuihin. Teoksessa Haavio-Mannila, Elina; Jallinoja, Riitta ja Strandell, Harriet: Perhe, työ ja tunteet. Ristiriitoja ja ratkaisuja. WSOY. Porvoo.

JÄÄSKELÄINEN 1973

Jääskeläinen, Mauno: Itsenäisyyden ajan eduskunta. Teoksessa Suomen kansanedustuslaitoksen historia VII. Eduskunnan historiakomitea. Helsinki.

KAARNINEN 1995

Kaarninen, Mervi: Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. Bibliotheca Historica 5. SHS. Helsinki.

KANGAS 1999

Kangas, Anita: Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet. Teoksessa Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet. Toim. Juha Virkki ja Anita Kangas. SoPhi 23. Jyväskylän yliopisto.

KIVINEN JA RINNE 1989

Kivinen, Osmo ja Rinne, Risto: Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Kasvatustieteiden perusteet. Toim. Tuomas Takala. Opmateriaaleja 2/1989. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

KOKKO 1996

Kokko, Marja: Lucina Hagman ja naisen tehtävä. Puheenvuoro naisten kansallisidentiteetin perusteisiin vuoden 1906 äänioikeuslainsäädännön aikoihin. Teoksessa Siperiasta siirtoväkeen. Toim. Heikki Roiko-Jokela. Jyväskylä.

KOKKO 1998

Kokko, Marja: Sisaret, toverit. Naisten järjestäytyminen, ryhmätietoisuus ja kansalaistuminen Jyväskylässä 1800-luvun lopulta 1930-luvulle. Studia Historica Jyväskyläensia 57. Jyväskylän yliopisto.

KOMULAINEN 1998

Komulainen, Katri: Naisten naissuhteet. Kerrottu ja puhuteltu sukupuoli itsenäistymiskertomuksissa. Teoksessa Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäntutkimuksessa. Toim. Matti Hyvärinen, Eeva Peltonen ja Anni Vilkkö. Vastapaino. Tampere.

KORKIAKANGAS 1996

Korkiakangas, Pirjo: Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. Kansatieteellinen arkisto 42. Suomen muinaismuistoyhdistys. Helsinki.

KORKIAKANGAS 1997

Korkiakangas, Pirjo: Individual, collective, time and history in reminiscence. Teoksessa Ethnologia Fennica. Finnish studies in ethnology. Vol 25. Seurasaari foundation. Helsinki.

LIIKANEN 1995

Liikanen, Ilkka: Fennomania ja kansa. Joukkojärjestäytymisen läpimurto ja Suomalaisen puolueen synty. Historiallisia Tutkimuksia 191. SHS. Helsinki.

LILJANDER 1999

Liljander, Juha-Pekka: Pierre Bourdieu. Valikoiva erottautuminen koulutuksessa. Teoksessa Kasvatustieteiden teoreetikoita. Uudesta kasvatustieteestä oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Toim. Tapio Aittola. Gaudeamus. Helsinki.

LÄHTEENMÄKI 1995

Lähteenmäki, Maria: mahdollisuuksien aika. Työläisnaiset ja yhteiskunnan muutos 1910–30-luvun Suomessa. Bibliotheca Historica 2. SHS. Helsinki.

MAZZARELLA 1997

Mazzarella, Merete: Oman elämän kirjoittamisesta – ja muiden. Teoksessa Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämästä

- meissä. Toim. Katariina Eskola ja Eeva Peltonen. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54. Jyväskylän yliopisto.
- NAUMANEN 1990
Naumanen, Päivi: Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdessä 1880-luvulta 1980-luvulle. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 6. Turun yliopisto.
- NAUMANEN 1994
Naumanen, Päivi: Tiedon, taidon ja vallan tiellä. Miesten ja naisten kouluttautuminen ja työ. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 22. Turun yliopisto.
- NURMI 1983
Nurmi, Veli: Kasvatuksen traditio. WSOY. Juva.
- NURMI 1988
Nurmi, Veli: Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Kouluhallitus. Helsinki.
- NURMI 1995
Nurmi, Veli: Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Helsinki.
- OLLILA 1994
Ollila, Anne: Naisliike, nationalismi ja kansanvalistus: miksi Martta-yhdistys halusi riveihinsä "kaikkien kansanluokkien naiset"? Teoksessa Naisten hyvinvointivaltio. Toim. Anneli Anttonen, Lea Henriksson ja Ritva Nätkin. Vastapaino. Tampere.
- OLLILA 1998
Ollila, Anne: Jalo velvollisuus. Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 711. Tampere.
- OLLILA 1999
Ollila, Anne: Introduction: history as memory and memory as history. Teoksessa Historical perspectives on memory. Toim. Anne Ollila. Studia Historica 61. SHS. Helsinki.
- PUOLIMATKA 1996
Puolimatka, Tapio: Kasvatus ja filosofia. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- RAIVOLA 1989
Raivola, Reijo: Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportti A 44. Tampereen yliopisto.
- RANTALA 1997
Rantala, Jukka: Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948. Bibliotheca Historica 26. SHS. Helsinki.
- RANTALAIHO 1994
Rantalaiho, Liisa: Sukupuolisopimus ja Suomen malli. Teoksessa Naisten hyvinvointivaltio. Toim. Anneli Anttonen, Lea Henriksson ja Ritva Nätkin. Vastapaino. Tampere.

RINNE 1986

Rinne, Risto: Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:108. Turku.

RINNE 1989

Rinne, Risto: Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansakoulunopettajiston yhteiskunnallinen tausta ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:135. Turku.

ROOS 1988

Roos, J.P.: Elämäntavasta elämäkertaan. Elämäntapaa etsimässä 2. Tutkijaliiton julkaisusarja 53. Jyväskylä.

RÄISÄNEN 1995

Räisänen, Arja-Liisa: Onnellisen avioliiton ehdot. Sukupuolijärjestelmän muodostumisprosessi suomalaisessa avioliitto- ja seksuaalivalistussopissa 1865–1920. Bibliotheca Historica 6. SHS. Helsinki.

SATKA 1994

Satka, Mirja: Sota-ajan naiskansalaisen ihanteet naisjärjestöjen arjessa. Teoksessa Naisten hyvinvointivaltio. Toim. Anneli Anttonen, Lea Henrikssin ja Ritva Nätkin. Vastapaino. Tampere.

SIMOLA 1995

Simola, Hannu: Paljon vartijat. Suomalainen kansakoulunopettaja kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia nro. 137. Helsinki.

SIMPANEN 1994

Simpanen, Marjo-Riitta: Suomalaisuuden kipinät. Teoksessa Maailmannavan elämää. Keski-Suomen merkitys suomenkielisen kansallisen kulttuurin ja taiteen muotoutumisessa vuosina 1880–1917. Toim. Marketta Mäkinen. SKS. Jyväskylä.

SMEDS 1989

Smeds, Kerstin: Nuorisoseurat "kunnon kansalaisen" kasvattajina. Teoksessa Kansa liikkeessä. Toim. Risto Alapuro, Ilkka Liikanen, Kerstin Smeds ja Henrik Stenius. Kirjayhtymä Oy. Vaasa.

SULKUNEN 1987

Sulkunen, Irma: Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa Kansa Liikkeessä. Toim. Risto Alapuro Ilkka Liikanen, Kerstin Smeds ja Henrik Stenius. Kirjayhtymä Oy. Vaasa.

SUNNARI 1997

Sunnari, Vappu: Gendered structures and processes in primary teachers education – challenge for gender – sensitive pedagogy. Northern gender studies 4. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

TAKALA 1989

Takala, Tuomas: Johdanto. Teoksessa Kasvatussosiologian perusteet. Toim. Tuomas Takala. Oppimateriaaleja 2/1989. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

TUOMISTO 1992

Tuomisto, Jukka: Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2/1992. Tampere.

VASARA 1997

Vasara, Erkki: valkoisen Suomen urheilevat soturit. Suojeluskuntajärjestön urheilu- ja kasvatustoiminta vuosina 1918–1939. Bibliotheca Historica 23. SHS. Helsinki.

VÄLIMÄKI 1998

Välimäki, Anna-Leena: Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

WILKAMA 1938

Sisko Wilkama: Naissivistuksen periaatteiden kehitys Suomessa 1840–1880-luvuilla. Pedagogis-aatehistoriallinen tutkimus. Historiallisia tutkimuksia 23. SHS. Helsinki