

Jaana Tähtinen

# Moninainen, moniarvoinen, arvoton

Määritelmiä koulukurille ja -kuritukselle 1890-luvulta  
yleiseen oppivelvollisuuteen

Suomen historian pro gradu –tutkimus  
Jyväskylän yliopisto  
Historian ja etnologian laitos  
1. huhtikuu 2015

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

|   |   |
|---|---|
| Tiedekunta – Faculty<br>Humanistinen tiedekunta   | Laitos – Department<br>Historian ja etnologian laitos |
| Tekijä – Author<br>Jaana Tähtinen   |   |
| Työn nimi – Title<br>Moninainen, moniarvoinen, arvoton<br>Määritelmiä koulukurille ja -kuritukselle 1890-luvulta yleiseen oppivelvollisuuteen   |   |
| Oppiaine – Subject<br>Suomen historia   | Työn laji – Level<br>Pro gradu -tutkielma             |
| Aika – Month and year<br>Huhtikuu 2015  | Sivumäärä – Number of pages<br>73                     |
| Tiivistelmä – Abstract<br><p>Kansakoulun ideologisella taustalla oli ajatus siitä, että sen oli tarjottava jokaiselle lapselle säätyyn tai sukupuoleen katsomatta samanlainen pohjakoulutus. Aikanaan kansakoululaitos nähtiin radikaalina uudistuksena ja kansakoulukasvatuksen lähtökohtana oli saada yhteiskunnan käyttöön hyviä kansalaisia.</p> <p>Tutkielmassani tarkastelen koulukurin ja -kurituksen määritelmiä 1890-luvulta 1920-luvulle. Tuona aikana suomalainen yhteiskuntarakenne muuttui hitaasti sääty-yhteiskunnasta kohti kansalaisyhteiskunnan rakennetta, ja kansakoulusta muodostui kansan siveellisen kasvatuksen kehto, jolloin kurista tuli yksi koulukasvatuksen perusta. Vailla kuria ei voinut olla koulua.</p> <p>Lähdeaineistona toimii opettajien ammattilehti, <i>Kansakoulun Lehti. Kasvatusopillinen aikakauskirja kodille ja kouluille</i>. Kansakoulun Lehti toimi kansakouluväen omana aikakauslehtenä, jonka tehtävänä oli tuoda viimeisimmät pedagogiset virtaukset opettajien tietoisuuteen, ja se pyrittiin tilaamaan jokaiseen kansakouluun. Kirjoittaja- ja toimittajakunta koostui kansakoulun piirissä vaikuttavista henkilöistä kuten opettajista, maistereista, kansakoulutarkastajista, jotka olivat aktiivisia jäseniä yhteiskunnassa.</p> <p>Lehtiaineistosta on havaittavissa se, että kuri ja kuritus voidaan rinnastaa kasvatukseen ja yhteiskunnalliseen hyötyyn. Näistä lähtökohdista kuri ja kuritus koettiin positiivisina asioina, mutta käsitteiden määrittelyyn sisältyi myös negatiivinen lataus. Kurinpidolliset keinot nähtiin pakollisena osana koulukasvatusta mutta käytännön ja teorian ristiriitaisuus toi keskusteluun omat vivahteensa. Kirjoittaminen opettajalta opettajalle loi kurille ja kuritukselle monenlaisia ja moniarvoisia määritelmiä. Kodin ja koulun, opettajan ja vanhempien, suhde nousi tutkimusaineistossa huomion alle. Äidillinen rakkaus ja isällinen neuvonta olivat opettajan peruseriaatteita kurin harjoittamiselle. Kansakouluissa kurinpidollinen toiminta oli opettajan vastuulla ja hän päätöksillään teki kurista ja kurituksesta omanlaisensa, moninaisen.</p> |   |
| Asiasanat – Keywords koulukasvatus, kansakoulu, koulukulttuuri, koulukuri, koululehdet, kuritus, opettaja-oppilassuhde, rangaistukset, valta  |   |
| Säilytyspaikka – Depository<br>Jyväskylän yliopiston kirjasto, JYX-julkaisuarkisto.   |   |
| Muita tietoja – Additional information  |   |

# Sisällys

|  |    |
|--|----|
| 1 JOHDANTO .....   | 1  |
| 1.1 Koulu ja sivistys, kuri ja valta .....                       | 1  |
| 1.2 Tutkimustehtävä .....  | 6  |
| 1.3 Kodille ja kouluille .....                                   | 8  |
| 1.4 Diskurssianalyysi ja käsitehistoria tutkimusmetodeina .....  | 12 |
| 2 KANSAN PARHAAKSI .....   | 17 |
| 2.1 Yhteiskunnan hyödyksi .....                                  | 17 |
| 2.2 Kansan valistajat .....                                      | 21 |
| 3 KURI - KASVATUS.....   | 27 |
| 3.1 Koti ja koulu – tahallinen leväperäisyys ja mallikoulu ..... | 27 |
| 3.2 Kunnan kansalainen, siveellinen ihminen.....                 | 34 |
| 3.3 Rakkaudella .....  | 38 |
| 4 KURITUS .....  | 41 |
| 4.1 Kurin merkityksestä .....                                    | 41 |
| 4.2 Kurinpitokeinot .....  | 44 |
| 4.3 Sanan voima.....   | 49 |
| 4.4 Ruumiillinen kuri .....                                      | 51 |
| 5 SIVISTYSKANSOJEN JOUKKOON .....                                | 57 |
| LÄHTEET .....  | 63 |
| I Alkuperäislähteet .....  | 63 |
| II Tutkimuskirjallisuus.....                                     | 63 |

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Koulu ja sivistys, kuri ja valta

Vielä 1800-luvun alkupuolella kiinnostus laajemman kansanopetuksen ja kansansivistyksen saamiseksi koko Suomeen oli vähäistä. Suomen liittäminen Venäjän vallan alaisuuteen 1800-luvun alussa olisi voinut vauhdittaa kansankoulutuksen uudistamista. Näin ei kuitenkaan tapahtunut vaikka itäisen ja läntisen alueen harvojen koulujen yhteen liittäminen toikin esiin koulutusjärjestelmän ristiriitaisuudet.<sup>1</sup>

Käsitys kansanopetuksen ja -sivistyksen kohottamisen tarpeellisuudesta ja välttämättömyydestä vahvistuivat selvästi 1800-luvun kuluessa. Mitä pidemmälle vuosisata eteni, sitä enemmän kiinnostusta löytyi, ja vuosisadan puolen välin tienoilla tavoitteeksi tuli saada opetus ja kasvatusta laajemmin palvelemaan yhteiskuntaa. Kasvatuksen ja opetuksen yhteiskunnalliset yhteydet liittyivät entistä enemmän ajatukseen kansalaisen yhteiskuntakelpoisuuden lisäämisestä ja yhteisrauhan säilymisestä sekä lujittamisesta.<sup>2</sup>

Valtion rooli koulujen ylläpitäjänä ja ohjeistajana vahvistui entisestään Suomen itsenäistyessä. Nuori itsenäinen kansallisvaltio halusi koulun, joka eheyttäisi ja yhdenmukaistaisi koko Suomea. Nyt Suomi haluttiin nostaa kaikessa, niin sivistyksen kuin elintason ja taloudenkin suhteen, muiden länsimaisten sivistysmaiden tasolle. Tämän ei katsottu onnistuvan ilman kaikkia kansalaisia koskevan laaja-alaisen koulutuksen ja kansansivistyksen kohottamista ja laajentamista. Kansakuntaa tuli sisällissodan voittaneen kansallisen ideologian mukaan rakentaa niiden arvojen pohjalle, jotka lähtivät kodista, uskonnosta ja isänmaasta. Kouluopetus säilytettiin näin itsenäisessä Suomessa arvopohjaltaan kristillis-isänmaallisena.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Tähtinen 2007, 103; Vilkuna 2010, 7 – 8; Halila 1949a, 105,110, 181.

<sup>2</sup> Tähtinen 2007, 105, 107 – 108; Halila 1949a, 112 - 113.

<sup>3</sup> Ahonen 2003, 69, 100; Tähtinen 2007, 134; Halila 1949c, 61.

Tutkimuskentällä kansakoulua koululaitoksena on tutkittu melko vähän, mutta hyvin seikkaperäisesti viimeisinä vuosikymmeninä, ja tutkimus on ollut kansakoulukulttuurin erilaisiin piirteisiin keskittyvää. Vuonna 1949 julkaistu Aimo Halilan neliosainen teos *Suomen kansakoululaitoksen historia* on ollut pitkään kattava ja laaja esitys Suomen koululaitoksen historiasta, mikä selittää tutkimuksen vähäisyyttä. Kirjasarjassaan Halila esittelee kansakoululaitoksen kehitystä, kansakoulun suurimpia vaikuttajia, hallintopolitiikkaa, oppiaineita ja opettajia sekä muita kansakouluun liittyviä asioita. Anja Heikkisen ja Pirkko Leino-Kaukiaisen toimittama artikkelikokoelma *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle (2011)* on viimeisin kattava teos Suomen koululaitoksen historiasta, mutta toisin kuin Halilan teos, se esittelee myös yleisesti koulutuksen kulttuuripiiriin liittyviä asioita, kuten ihmiskäsityksen, alueellisuuden ja kielen, sekä opettajien koulutuksen. Kansakouluun liittyviä asioita, kuten koulumatkaa ja alueellisuutta, on tutkittu jonkin verran. Artikkelikokoelmassa *Modernisaatio ja kansan kokemus Suomessa 1860–1960(2006)* on tarkastelulta muun muassa koulumatkaa ja kansan suhtautumista sivistyksen leviämiseen. Myös artikkelikokoelmassa *Opinpaikat – elämänkulkuja sivistyskansan (2007) elämäkerrassa* on tarkasteltu yksittäisen ihmisen kokemuksia sivistyksestä.

Kansakoulu koettiin aikanaan radikaalina uudistuksena, koska sen ideologisen taustana oli ajatus siitä, että kansakoulun oli taattava jokaiselle lapselle säätyyn tai sukupuoleen katsomatta samanlainen pohjakoulutus. Suomalaisen yhteiskunnan modernisointi pohjasi ajatukselle, jossa kristillis-moraalinen sääty-yhteiskunta sai hiljalleen väistyä kansalaisyhteiskunnan tieltä. Katsottiin, että kaikilla oli oikeus ja velvollisuuskin tavoitella korkeinta mahdollista onnea ja päämäärää. Oma-aloitteisuus ja aktiivisuus olivat nyt kansalaisen piirteitä, jotka vastasivat uudenlaisen yhteiskunnan tarpeisiin.<sup>4</sup>

Kansakunnan rakentamisen kontekstissa koulu ymmärretään paikaksi, joka tarjoaa yksilölle perusvalmiudet kansantalouden kehityksen tukemiseksi. Koulujen sivistyksen nähtiin kohdistuvan yksilöihin, joiden sisäiset ja luontaiset taipumukset oli koulutuksen avulla saatava kukoistukseen ja kasvuun. Sivistys kohdistui yksilön lisäksi kollektiiviin, yhteiskuntaan ja tätä kautta koko kansaan. Kun yksilön valmiudet saatiin kasvuun, täydentyi

---

<sup>4</sup> Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 11, 22; Tähtinen 2007, 109 - 110; Halila 1949a, 232 – 233; Halila 1949c, 14.

itse kansa, ja kun kansa oli parhaimmillaan, yhteiskunta voi hyvin. Kaiken tämän nähtiin tukevan kansakunnan aineellista kehittymistä.<sup>5</sup>

Kansakoulukasvatuksen lähtökohtana oli siis saada kansakunnan käyttöön hyviä kansalaisia. Laajemman koulutuksen puolesta vedottiin muun muassa modernin kansallisvaltion yhteiskunnan kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Leevi Launonen viittaa väitöskirjassaan, *Ettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle* (2000) kansalaisuuden käsitteen neljään piirteeseen. Kansalaisuudessa on kysymys yksilön identiteetistä, hyveistä, joita kansalaiselta vaaditaan, yksilön poliittisesta sitoutumisesta ja kansalaisuuden toteutumiseksi välttämättömistä yhteiskunnallisista edellytyksistä. Kansakoulun kasvatusajattelun ideologisessa pohjassa tiivistyivät ne tiedolliset, taidolliset ja moraaliset valmiudet, joiden yhteiskunta luokitteli olevan hyvän kansalaisen ominaisuuksia, muun muassa kunnioitus ja uskollisuus esivaltaa kohtaan koettiin ajan oloissa tärkeiksi. Näitä jo vanhastaan tuttuja piirteitä myös kansakoulu valjastettiin edistämään.<sup>6</sup>

Koulun tuli näiden kansalaisen perusvalmiuksien lisäksi opettaa kulttuurisia uskomuksia ja symboleja kansan yhtenäistämiseksi. Koulu ja koulutus ovat tässä kontekstissa sosiaalisesti ja etnisesti valikoivia: kieli ja sosiaalinen harmonia ovat osa tätä kokonaisuutta. Sosiaalinen harmonia nähtiin yhtenä edellytyksenä kansakunnan olemassaololle. Itsenäistyminen toi mukanaan uudenlaista intoa kansakunnan asioiden hoitamiseksi. Enää ei oltu vieraan maan alaisuudessa ja voitiin itse päättää asioista. Sisällissota vahvisti kuitenkin asenteiden mustavalkoisuutta. Suomalainen sivistyneistö tunsu pettyneensä kansaan, ja sosiaalisen harmonian katsottiin murentuneen.<sup>7</sup>

Kansalaisyhteiskuntaa ja koulua on tarkasteltu Jukka Rantalan toimittamassa teoksessa *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä* (2003), Snellmanin ajoista 2000-luvulle. Yhteiskunnallisen näkökulman koululaitoksen historiaan tuo myös Sirkka Ahosen teos *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään* (2003), jossa tarkastellaan tasa-arvoisuutta koululaitoksen historiassa. Kansakoulun kasvatusajatteluun liittyviä tutkimuksia löytyy kasvatustieteiden

---

<sup>5</sup> Koski 2011, 168 - 169.

<sup>6</sup> Launonen 2000, 18; Lod 2008, 58; Tähtinen 2007, 135.

<sup>7</sup> Ahonen & Rantala 2001,13; Lod 2008, 119.

puolelta. Tutkimukset käsittelevät suomalaisen koululaitoksen pedagogisia metodeja ja niihin liittyviä kysymyksiä.

Koulutus voidaan Sirkka Ahosen ja Jukka Rantalan toimittaman Pohjoismaiseen koulutukseen keskittyvän artikkelikokoelman *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000 (2001)* mukaan jakaa kahtia. Se on joko yksilön tuloa sivistyneeksi tai laitos, joka tarjoaa aineksen sivistämiselle eli toisin sanoen koulutus on sekä tavoite että aines. Tutkimuksen kentällä koulut on aikaisemmin nähty valistuksen sydämenä ja niissä annettava tieto vapautumisen ja itsenäistymisen keinona. 1970- ja 1980-luvuilla tähän tuli muutos ja koulut alettiin käsittää enemmän hierarkian ja sen epätasa-arvon ilmentäjinä: koulut oli perustanut vallassa olija, joka pyrki vaikuttamaan siellä kävijöihin mielen keinoin.<sup>8</sup> Ahonen ja Rantala esittelevät julkisen koulutuksen historiallisen tutkimustradition yhteydessä *Bildung*-käsitteen, joka on moninainen ja muuttuva ajassa ja paikassa. Pohjoismaissa se on vakiintunut tarkoittamaan demokratisoinnin voimaa, joka on osa kansakunnan rakentamista. Tällöin sen katsotaan olevan yhteydessä sosiaaliseen tasa-arvoon. Tästä näkökulmasta *Bildung* kontekstina tarkoittaa koulun olevan mahdollisuus vapauteen.<sup>9</sup>

Historiantutkimuksen piirissä vallankäyttäjät ja vallaninstituutiot ovat aina olleet tutkijoiden kiinnostuksen kohteena ja kysymyksenasettelu taustaltaan aina kytköksissä nykyhetkessä oleviin lähtökohtiin. Vallan käsite on monialainen eikä sitä voida tutkia tai määritellä vain yhdellä tavalla.<sup>10</sup> Valta, vallanpitäjät sekä kuri ja kuritus ovat aina herättäneet vahvoja tunteita, ja mitä lähemmäs nykyaikaa tullaan, sitä enemmän kuritukseen ja valtaan kiinnitetään huomiota. Yhteiskunnallisesti kautta maailman kuninkaiden ja muiden itsevaltaisesti hallitsevien valtaa on vähennetty, eikä vankiloissakaan kuri enää pohjaudu täydelliseen eristämiseen. Muutoksilta eivät ole välttyneet myöskään koulujen ja kotien kuritustoimenpiteet. Perustamisajatuksensa pohjalta kansakoulun toiminta rakentui ajatukselle yhteisestä ja yhtäläisestä pohjakoulusta jokaiselle lapselle säätyyn tai sukupuoleen katsomatta, jolloin kansakoulu nähtiin kansan siveellisen kasvatuksen kehtona. Tällöin kurista tuli yksi kasvatustoimen perusta. Vailla kuria ei voinut olla koulua.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Ahonen & Rantala 2001, 9, 10.

<sup>9</sup> Ahonen & Rantala 2001, 9, 11 - 12.

<sup>10</sup> Aalto & Boxberg & Ijäs & Paalumäki, 2011, 7, 9; Foucault 1980

<sup>11</sup> Halila 1949b, 302, 304; Ojakangas 1998, 35 - 36, 53.

Koulukuria käsitellään muutamissa teoksissa, esimerkiksi Mika Ojakankaan *Lapsuus ja auktoriteetti: Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen (1998)* ja aiemmin mainitussa Leevi Launosen väitöskirjassa *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Molemmissa teoksissa painotus on koulukurin tarkastelussa eri pedagogisten vaikuttajien kautta. Koulukurin tutkimus painottuukin usein tietyn pedagogisen vaikuttajan mielipiteiden tutkimiseen ja siitä aiheutuneeseen keskusteluun, mutta vähemmälle jää tutkimus koulun vallan ja kurituksen suhteesta lapseen käytännön tasolla.

Launonen toteaa, että moraalisen kasvatuksen pohja annettiin kodin piirissä<sup>12</sup>. Suomalaisen nuoruuden ja nuorison historia valottuu Sinikka Aapolan ja Mervi Kaarnisen toimittaman teoksen *Nuoruuden vuosisata (2003)* mukaan perheen, naisten, teollistumisen, koululaitoksen sekä erilaisten instituutioiden historiaan peilaamalla.<sup>13</sup> Perheen, toisin sanoen vanhempien ja koulun suhdetta on kasvatustieteiden puolella tutkittua jonkin verran. Historian puolelta Pirjo Markkola on tutkinut työläisperheitä ja eritoten työläisnaisia. Markkolan teos *Synti ja siveys. Naiset, uskonto ja sosiaalinen työ Suomessa 1860 - 1920 (2002)* käsittelee uskonnon ja sosiaalityön suhdetta naisliikkeiden toiminnassa. Piia Einosen ja Petri Karosen toimittamassa teoksessa *Arjen valta. Suomalaisen yhteiskunnan patriakaalisesta järjestyksestä myöhäiskeskialjalta teollistumisen kynnykselle (v.1450- 1860) (2002)* ja *Näkymätön sukupuoli: mieheyden pitkä historia (2014)* –teoksessa, jota Markkolan lisäksi Ann-Catrin Österman ja Marko Lamberg ovat olleet toimittamassa, antavat kuvaa miehisestä maailmanjärjestyksestä. Tarja Tolosen toimittama teos, *Suomalainen koulu ja kulttuuri (1999)*, esittelee koulun sosiaalisia hierarkioita ja käytänteitä, sekä kiinnittää ne kulttuurimme ihanteisiin ja normeihin.

Lehdistön näkökulmasta kansakoulua on tarkastellut muun muassa Hilikka Laamanen tutkimuksessaan *Kenen koulu, sen kansa: lehdistökeskustelua kansakoulun muodoista ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoon (1866-1898) (2000)*. Päivi Naumasen teos *Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle (1990)* on lehdistökatsaus, jossa Naumanen tarkastelee miten opettajat, kasvatuksen ammattilaiset, ovat nähneet Suomen kansalaiset eri aikoina. Naumasen teos

---

<sup>12</sup> Launonen 2000, 26.

<sup>13</sup> Aapola & Kaarninen 2003, 10.



lähentelee metodologisesti tämän tutkielman tyyliä, jossa huomioidaan opettajat kasvattajina. Vaikka molemmissa on kohteena kansa, kansan määritelmä kohdentuu hiukan eri tavalla.

## 1.2 Tutkimustehtävä

Tarkoituksena on selvittää, millaisiksi Kansakoulun Lehti-nimisen lehden sivuilla määritellään koulukuri, kuri ja kurituksen muodot ja miten määritelmät mahdollisesti muuttuivat vuosien kuluessa siirryttäessä 1890-luvulta 1920-luvulle. Vaikka pedagogisesti valveutuneet henkilöt ovat julkaisseet teoksia koulukurista, ja siitä, millaista kuria he pitivät suotavana, voi käytännön toteutus olla aivan toinen. Pohjimmainen kysymys tämän tutkimuksen kannalta onkin, millaisena kurin ja kurituksen rooli ja merkitys nähtiin lehdessä, jossa opettajat kirjoittivat toisille opettajille.

Käsitys koulukurista ja –kurituksesta, ja kurista ylipäätään, muuttuvat jatkuvasti ajan kuluessa eri yhteiskunnissa. On tärkeää ymmärtää lehden ilmestymisajankohdan maailmaa ja kulttuurista kontekstia, jotta kysymys siitä, mitä koulukuri oikeastaan oli, saadaan selville. Koulukurin käsite tulisi ymmärtää mentaliteetin ja ihmisten ajatusten kautta, joka taas avaa kysymystä siitä kuka koulukuria sai harjoittaa ja millä perustein. Tätä kautta päästään siihen, että voidaan ymmärtää miten ja miksi koulukuriin suhtauduttiin niin kuin suhtauduttiin tiettyinä ajanjaksona.<sup>14</sup>

Tutkimuksen yksi teema on koulukurin ja kurituksen arvolataus. Kuri yleisemmin mielletään positiiviseksi asiaksi, ilman kuria ja järjestystä ei olisi harmoniaa maailmassa. Kuritus taas mielletään negatiiviseksi, koska siihen liittyy tavalla tai toisella fyysinen väkivalta. Kiinnostuksen kohteenani onkin selvittää millaisia vakuuttelun keinoja Kansakoulun Lehden sivuilla käytetään kurituksen sallimiseen ja hyväksytyksi tekemiseen.

Tutkielmalleni olennaista on oman maan koulutusjärjestelmän kehityksen historia. Ei tietenkään ole järkevää tutkia pelkkää koulujärjestelmän kehittymistä vaan sitoa se muihin linjoihin, tässä tapauksessa koulukuriin ja kuritukseen. Kasvatustutkimuksen näkökulmasta pedagoginen ongelma-asettelu eli kysymykset siitä, mitä on hyvä kouluopetus tai millainen on hyvä opettaja tai oppilas tiettyinä ajanjaksona, liitettyinä koulutusjärjestelmän muutoksiin

---

<sup>14</sup> Kalela 2000, 100; Valtonen 2004, 20.

voivat antaa vastauksia siihen, miten ja miksi käsitys koulukurista on muuttunut ajan kuluessa. Koulutuksen piirissä toteutetut ratkaisuvaihtoehdot ja niiden taustat saadaan selville tämän jatkumon kautta.<sup>15</sup>

Vuoden 1918 sota vahvisti voittajien käsitystä lujan kurinpidon tarpeellisuudesta: kansaa oli holhottava. Kun hallitus antoi oppivelvollisuutta koskevan esityksen, perusteluiksi mainittiin muun muassa se, että koulu toisi turvaa yhteiskunnalle turmiollisia tapahtumia vastaan.<sup>16</sup> Kansakunnan tulevaisuus nähtiin sodan jälkeen epävarmana: punaorpojen suuri määrä vaati valtiovallan huomiota, eikä orpojen haluttu kasvavan katkeruudessa.<sup>17</sup>

Aiemmin mainittu *Bildung*-käsitteen antama merkitys koululle vapauden antajana on olennainen. Jos koulu nähdään paikkana vapauteen ja itsenäistymiseen, mikä on kurin, jonka yleisesti oletetaan sitovan ja kontrolloivan ihmistä, rooli tässä kontekstissa? Myös kansakunnan rakentumisen kannalta koulukuri on huomion arvoinen, mutta nähdäänkö koulukuri silloin keinona vai rangaistuksena? Tämän tutkielman puitteissa Michel Foucault'n valtasuhteiden näkökulma tulee olennaiseksi tarkasteltaessa sitä, kuka saa harjoittaa kuritusta ja millaisilla keinoilla. Foucault'n vallankäytön periaatteiden mukaisesti on tärkeintä harjoittaa valtaa suhteessa vapaisiin toimijoihin, jotka pystyvät valitsemaan tietyt toiminta- ja reagoimismallit valtaan ja kuriin. Valta oli Foucault'lle ennen muuta oikeutta ottaa, ja vallan tehtäväksi hän näki vallan alistamien voimien kiihottamisen, vahvistamisen, ohjailun ja järjestämisen. Kyse oli toimivallasta. Foucault'lle vallan korkein tehtävä oli panostaa elämään sen kaikilta osin.<sup>18</sup>

Vaikuttaminen ja valtasuhteet voidaan jakaa kahtia käsitteisiin valta ja auktoriteetti, jolloin edellinen tarkoittaa yksittäisen toimijan kykyä saada läpi tavoitteitaan ja vaikuttaa täten ratkaisujen tekoon, kun jälkimmäinen taas tarkoittaa juridista oikeutta toimia vallankäyttäjänä. Kyseisten toimijoiden välinen suhde heitä määritteleviin yhteiskunnallisiin rakenteisiin vaikuttaa tulkintoihin.<sup>19</sup> Aikaisemmin mainittu Jukka Rantalan toimittama teos *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä* keskittyy kasvatuksen ja koulun merkitykseen yhteiskunnassa mutta tuo myös näkökulman opettajien rooliin

---

<sup>15</sup> Kuikka 1991, 15 - 17.

<sup>16</sup> Lod 2008, 123, 138 - 139.

<sup>17</sup> Kaarninen 2003, 218 - 219.

<sup>18</sup> Foucault 1982, 221; Foucault 2010, 100, 102.

<sup>19</sup> Lahtinen & Vainio-Korhonen 2011, 22, 25.

prosessissa. Opettajiin liittyvä tutkimus on melko runsasta. Tutkimukset käsittelevät opettajien jaksamista työssään, kuinka opettajat on tietynä ajankohtana nähty, opettaja työssään ja vanhempien roolia opettajien toiminnassa. Tutkimustehtävä liittyy olennaisesti juuri opettajiin, sillä he käytännössä olivat niitä, jotka saivat harjoittaa kuria ja kuritusta kouluissa. Ilman kuria ei voinut olla kunnan koulua ja opettajaa, on yleisin ja pintapuolisin näkemys koulukurista tutkimuskentällä. Tutkimuksissa harvemmin perehdytään millaista kuri on varsinaisesti ollut, erilaisia lähtökohtia kurinpidolle on kyllä tarkasteltu mutta käytännöntoteutuksen tutkimus on jäänyt huomiotta.

Tutkimuksen kannalta huomioitavia seikkoja ovat muun muassa kirkon muuttuva asema opetuksen antajana. Samoin Venäjän keisarikunnan alaisuudessa oleminen ja sen mahdollinen vaikutus sekä myöhemmin Suomen itsenäistyminen ja sisällissota antoivat omat vaikutteensa suomalaisen koululaitoksen kehittymiselle. Näistä taustalähtökohdista tutkimus tarkastelee sitä, kuinka käsitys kurista ja kurituksesta kouluissa muuttui 1890-luvulta siirryttäessä 1920-luvulle.

### 1.3 Kodille ja kouluille

Lähdeaineistona pro gradu -tutkielmassa käytän opettajien ammattilehteä *Kansakoulun Lehti. Kasvatusopillinen aikakauskirja kodille ja kouluille* –aikakauslehteä. Opettajien ammattilehti tarjoaa hyvät edellytykset ratkaista edellä esitetyt kysymykset.

Kirjoittaessani aineistosta käytän lähdeaineiston nimestä lyhennettyä versiota, *Kansakoulun Lehti*. Lehden nimi on kokenut muutoksia ilmestymisaikanaan: se alkoi ilmestyä vuonna 1883 pelkästään *Kansakoulun Lehti* nimellä, saaden alanimikkeensä vuonna 1886. Vuonna 1920 lehdellä oli nimen selvennyksenä myös teksti ”kansanopetuksen eri aloja käsittelevä kerran kuussa ilmestyvä aikakauskirja.”

Henrik Boberg on huomionut, että lehdistöntutkimuksen piirissä on tärkeää tuntea lähteensä, jotta sitä pystytään tarkastelemaan kriittisesti. Sanomalehdistön erityispiirteenä on julkisuus ja se, millä tavoin julkisuus luo valtaa. Samat periaatteet koskevat myös pienemmässä

mittakaavassa aikakauslehtiaineistoa. Vaikka lähdeaineistonani käyttämä aikakauslehti on opettajien ammattilehti, sen vallankäyttö on suppeampaa mutta tavallaan hyvin tehokasta.<sup>20</sup>

Toisin sanoen Kansakoulun Lehti ei ollut varsinainen uutislehti vaan pelkästään kouluun keskittyvä julkaisu. Toisaalta 1900-luvun alun erilaiset yhteiskunnalliset muutokset kuten Suomen eduskunnan uusiutuminen saivat Kansakoulun lehden toteamaan, että ”kansallisella sivistyksellämme sekä koululaitoksellemmekin on varmaan aukeneva laajoja kehitysmallisuuksia. Tässä kehitystyössä tahtoo Kansakoulun Lehtikin olla kaikin voimin mukana.”<sup>21</sup> Kansakoulun Lehti siis joutui tavalla tai toisella ottamaan kantaa ajankohtaisiin poliittisiin kysymyksiin.

Kansakoulun Lehti luonnehti 1890-luvulla tehtäväkseen ”kansakoululaitoksen jatkuva kehittäminen täysin ajan vaatimuksia ja kansamme sivistystarpeita vastaavalle kannelle.” Se pyrki tavoitteeseen siksi, että Suomen kansa kestäisi ankarassa kilpailussa muiden sivistyskansojen joukossa.<sup>22</sup> 1900-luvulle tultaessa lehti ei enää mahtipontisesti kuuluttanut rooliaan vaan tyytyi esittelemään sisältönsä olevan kasvatus- ja opetusoppi painotteista. Kansanvälisten kouluolojen raportointi, uutiset ja tiedonannot opettajayhdistysten toiminnasta sekä senaatissa ja kouluylhallituksessa käsitellyt kansakouluasiat olivat lehdessä yhä tärkeässä roolissa.

Yksilön näkökulmia lehdistötarkasteluun tuo muun muassa jokainen toimittaja, avustaja, taittaja ja tietolähteen tekemät valinnat. Yksilön toimintaa ohjaa elämä eli muun muassa perhetausta, ideologia tai taloudellinen tilanne. Yhteisön tasolla yksilöt noudattavat tiettyjä normeja ja rituaaleja toimiessaan osana sosiaalista toimijoiden piiriä. Toimittajien keskinäinen vuorovaikutussuhde luo lehden sisäisen yhteisön mutta vuorovaikutus lukijakunnan kanssa luo kilpailuasetelman muiden samanlaisten yhteisöjen kanssa, joten lukijakunnan mielipiteiden tuntemus on merkittävässä roolissa.<sup>23</sup>

Kansakoulun Lehden toimittajina ja kirjoittajina oli opettajia, maistereita ja kansakoulu- että piiritarkastajia, joten se noudatti yleistä linjaa siinä, että lehtien toimittajat olivat melko hyvin koulutettuja, ja että he toimivat aktiivisestikin yhteiskunnan politiikassa. Huomion arvoista

---

<sup>20</sup> Boberg 2004, 40.

<sup>21</sup> Kansakoulun lehti 15.7.1907, Tilausilmoitus.

<sup>22</sup> Kansakoulun lehti 15.1.1890, Tilausilmoitus.

<sup>23</sup> Boberg 2004, 40.

on, että Kansakoulun Lehden kirjoittajien nimiä mainittiin melko harvoin artikkeleiden yhteydessä alkunumeroissa, mutta ajan kuluessa kirjoittajien nimet tai ainakin nimikirjaimet alkoivat enenevässä määrin ilmestyä tekstien loppuun. Toisaalta aikalaisille kirjoittajien henkilöllisyydet nimimerkkien takana olivat yleisesti tunnettuja. Tässä ilmenee tuntemus lukijakunnasta kirjoittajien keskuudessa sillä kirjoitettiin opettajalta opettajalle. 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa kansakoulu- ja piiritarkastaja Albin Järvinen ottaa lehdessä runsaasti kantaa kotimaisesta näkökulmasta koulukuriin ja kuritukseen. Hänen jäljessään 1900-luvun jatkuessa belgialaisen kasvatustieteilijän Edward Peetersin<sup>24</sup>, joka tunnettiin Kansakoulu Lehden innokkaana avustajana ja ystävänä<sup>25</sup>, käännöstekstit ovat puolestaan esittelemässä kasvatuksen ja koulukurin uusimpia kansainvälisiä virtauksia.

Lehden asema yhteisön joukossa sekä omana yhteisönään paljastaa sen, miten lehden sisäinen ja ulkoinen dynamiikka vaikuttavat sen esittämän tiedon ja todellisuuden suhteeseen. Melkeinpä voi sanoa, että tutkimalla lehdistöä ja julkista kuvaa, saamme käsityksen tietyn aikakauden henkisestä ilmapiiristä. Lehdistössä ilmenevät tietyt ajan ja paikan tärkeät kysymykset, argumentit ja tabut sekä sen edustaman kulttuuripiirin asenteellisuus.<sup>26</sup> Vaikka Kansakoulu Lehden koulukurikeskustelu ei tuo esiin kuin opettajien näkökulman, nousee pinnalle juuri opettajien oman kulttuuripiirin näkökulma ja asenteet. Lähdekriittisesti mikä tahansa lehti, on se sitten sanoma- tai aikakauslehti, on ristiriitainen, mikä on Bobergin mukaan jopa lehdistölähteitä leimaava tekijä, jos haetaan yksiselitteistä ideologiaa. Vaikka suuret linjat tekisivät lehdistötutkimuksen kontekstista helpomman, tutkittavan ajankohdan todellisuuden tunteminen antaa ymmärryksen lehdistöön liittyvistä ristiriitaisuuksista, kuten esimerkiksi puolesta ja vastaan mielipiteet.<sup>27</sup>

Lehdistön keskuudessa lehdet kilpailevat saman yhteisön kesken. Tällöin erottavana tekijänä nähdään sitoumuksellisella eli ideologioiden ja aatteiden tasolla. Ideologisella tasolla puhutaan siitä, että lehti voi olla sitoutunut tiettyyn puolueeseen tai ideologiaan. Yleisön mielipiteen tunteminen on merkittävä tekijä lehden valitessa linjaansa.<sup>28</sup> Kun Kansakoulu

<sup>24</sup> Edward Peeters (1876-1937) oli itseoppinut belgialainen reformiajattelija ja kasvatustieteilijä, joka mm. perusti kasvatustieteellisiä teoksia julkaisevan kustantamon, että Minerva –kasvatustieteellisen julkaisusarjan vastaava toimittaja. Edward Peetersistä mm. Order in progress: everyday education practice in primary schools: Belgium, 1880 - 1970. Studia Paedagogica 29. Leuven University Press, 1/2000, 86.

<sup>25</sup> Kansakoulun Lehti 1.1.1921, ”Henkisen viljelyn eri aloilta. Tohtori Edward Peeters”, 97, A. J-nen.

<sup>26</sup> Boberg 2004, 42, 44.

<sup>27</sup> Boberg 2004, 47 - 48.

<sup>28</sup> Boberg 2004, 40.

Lehden päätoimittaja vaihtui Aksel Bernerin kuoltua Aapo Kohoseen vuonna 1892, lehden suhteet nousevaan opettajaliittoon tiivistyivät.<sup>29</sup> Kansakoulun Lehteä pidettiin kansakouluväen omana aikakauslehtenä, joka toisi viimeisimmät ajan pedagogiset virtaukset opettajien tietoisuuteen. Se pyrittiin tilaamaan jokaiseen kansakouluun. Lehdellä sanotaan olleen kansakoulun ensimmäisinä lehtinä verrattain suuri levikki. Vuoden 1890 Kansakoulun Lehden tilausilmoituksessa kerrotaan lehden ilmestyvän joka kuun 15. ja viimeisenä päivänä, jolloin sitä ilmestyi 24 numeroa vuodessa, mikä johti tiheämpään ilmestymiseen, jota taas perusteltiin muun muassa siksi, että se soveltui näin paremmin välittämään ilmoituksia kansakouluja ja kansakoulunopettajia koskevista asioista<sup>30</sup>. Kansakoulun Lehti pyrki myös toimimaan jonkinlaisena opettajakunnan äämentorvena, mutta toisaalta itse opettajakunta piti lehteä, joka oli yksityisomistuksessa, riittämättömänä kanavana vaikuttaa. Se kehittyikin Opettajain lehden perustamisen (vuonna 1906) jälkeen aikakauskirjaksi käsitellen keskeisiä kansakoulupedagogisia kysymyksiä.<sup>31</sup>

Tutkimusajankohdan valikoituminen murroksen aikakaudelle 1890-luvulta 1920-luvulle merkitsee Kansakoulun Lehden ideologisen linjauksen huomioimista. Opettajisto kuului suurimmaksi osaksi vuoden 1918 sodan ajan valkoisten puolelle mutta Kansakoulun Lehden sivuilla sotaa käsitellään maltillisesti eikä suuremmissa määrin oteta kantaa koulujen politisoitumiseen sodan jälkeen. Toisaalta selkeitä voittaneen valkoisen Suomen mielipiteitä ilmeni myös Kansakoulun Lehden sivuilla, oli kyseessä esimerkiksi kotien ja koulujen suhde tai opettajien asema kasvatuksessa.<sup>32</sup>

Vuonna 1919 Alfred Jotuni aloitti Kansakoulun Lehden päätoimittajana ja lehti palautui lähemmäs sen alkuaikojensa muotoa ollen sekä kasvatusopillinen aikakauskirja että opettajien koulupoliittinen lehti<sup>33</sup>. Kansakoulun Lehti alkoi siis tietyissä määrin muovautua aikakauslehden mallin mukaiseksi. Kun sanomalehdet yhä enenevässä määrin alkoivat erikoistua tiedonvälitykseen ja yhteiskuntapoliittisiin kysymyksiin, jätti se sijaa muille erikoislehdille. Aikakauslehdistö alkoi muovautua sanomalehdistöä täydentäväksi mutta siitä

<sup>29</sup> Halila 1949b, 387–390; Kansakoulun lehti 1.1.1907 ”Viisitoista vuotta”, A. Järvinen, 767 - 768, katso myös Kansakoulun Lehti 20.5.1892 ”Axel Berner”.

<sup>30</sup> Kansakoulun lehti 15.2.1890, 28.

<sup>31</sup> Halila 1949c, 387, 389, 349; Henttonen 1991, 513.

<sup>32</sup> Mm. Suomen Kuvalehden asennoitumista sisällissotaan käsitellään Jussi Koukkusen pro gradu – tutkielmassa (2008).

<sup>33</sup> Halila 1949c, 349.

kuitenkin selvästi erottuvaksi julkaisumuodoksi. Toisaalta aikakauslehtien ongelmaksi muodostuu juuri se, että ne ovat vain tietyille ihmisryhmälle suunnattu koko kansan sijaan.<sup>34</sup>

#### 1.4 Diskurssianalyysi ja käsitehistoria tutkimusmetodeina

Useimmiten lehdistö tutkimuksen metodologinen lähestymistapa keskittyy diskurssianalyysiin ja mediadiskurssien tutkimiseen, niin myös tässä. Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä ei ole selkeä tai yhtenäinen vaan väljä teoreettis-metodologinen viitekehys, jonka avulla pystytään tutkimaan monenlaisia kielenkäytön kysymyksiä vaihtelevin menetelmin<sup>35</sup>.

Diskurssit ovat syntyneet vuorovaikutuksesta sosiaalisten ryhmien välillä ja niihin vaikuttavat yhteiskunnalliset rakenteet, joissa diskurssin historiallinen ja sosiaalinen konteksti on. Diskurssit ovat siis jaettu ja sosiaalisia, jolloin diskurssi on väline lähestyä yksilön suhdetta yhteisöön ja sen merkitysjärjestelmiin. Kieli nähdään samanaikaisesti lingvistisenä, diskursiivisena ja sosiaalisena järjestelmänä, jolloin kieli luo sosiaalista todellisuutta, mutta samalla sosiaalinen todellisuus luo kielenkäyttöä ja vaikuttaa siihen, miten kieltä käytetään. Diskursiivisesta näkökulmasta sosiaalisen todellisuuden kaikki versiot ovat sosiaalisia rakennelmia eli konstruktioita, jotka syntyvät ja säilyvät diskursiivisen tuottamisen jatkuvan prosessin kautta.<sup>36</sup>

Ihmisten vuorovaikutussuhteessa diskurssin merkitykset ja kontekstit saavat aikaan tulkintoja, joihin sisältyy myös arvotuksia. Kielen merkityksellisyys nähdään kulttuuriin ja ajatteluun sidotuksi, jolloin kielen käyttäminen eri tilanteissa on aina suhteutettava muihin aiempiin, samanhetkisiin ja tuleviin kielenkäyttötilanteisiin. Aikaisemmin sanottu sana kantaa mukanaan kyseisen sanan historiaa ja sen sosiaalisia, kulttuurisia ja poliittisia merkityksiä ja konteksteja.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> Uino 1992,43; Turunen 2011, 54.

<sup>35</sup> Turunen 2011, 71.

<sup>36</sup> Pynnönen 2013, 5 -6, 10; Valtonen 2004, 17.

<sup>37</sup> Pynnönen 2013, 14, Valtonen 2004, 18, 20.

Kielenkäyttö nähdään siis aina osana yhteiskunnallista toimintaa<sup>38</sup>. Arja Turusen mukaan kielenkäyttö ei ainoastaan kuvaa maailmaa vaan myös järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuttaa sosiaalista todellisuutta, merkityksellistää sitä. Tätä kutsutaan yhteiskuntatieteelliseksi diskurssitutkimukseksi. Tällöin kielenkäyttöä tutkitaan sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä. Kiinnostuksen kohteeksi nousee kielenkäytön seurauksellisuus eli miten erilaisia todellisuuksia tuotetaan kielen avulla, millaisia ovat niiden sisäiset ja väliset vuorovaikutussuhteet ja kuinka kyseinen diskurssi saavuttaa mahdollisesti hegemonisen aseman. Toisin sanoen tekstin seurauksellisuus johtuu siitä, että puhuja tai kirjoittaja uusintaa ja tuottaa sitä sosiaalista todellisuutta, jota hänen lausumansa tai tekstinsä koskee, ja jota vastaanottaja tulkitsee.<sup>39</sup>

Teksteille voidaan Turusen mielestä antaa kolmenlaisia merkityksiä. Tekstin toiminnallinen merkitys on sitä, kun tutkitaan tekstin roolia toimijana sosiaalisissa tilanteissa, jolloin tekstiä analysoidaan toiminnan ja vuorovaikutuksen muotona. Toiseksi tekstin representationaalinen merkitys kuvastaa sitä, miten teksti toimii maailman kuvaajana ja representoijana. Kolmanneksi tekstin identifikaationaalinen merkitys antaa tekstile roolin identiteettien rakentajana ja representoijana. Tällöin huomioidaan tekstin sosiaaliset vaikutukset eli vallan ja solidaarisuuden hierarkian ja etäisyyden luominen.<sup>40</sup>

Diskurssianalyysi on siis pohjimmiltaan tulkitsevaa ja siihen kuuluu tekstien systemaattinen tutkiminen eli niiden tuottamisen, jakamisen ja käyttämisen analysointi, jolloin pyritään paljastamaan kielen monimerkityksisyyttä ja eri representaatioita. Diskurssianalyysissä merkitysten tutkiminen kohdistuu sosiaalisiin käytäntöihin, jolloin merkitykset välittyvät yhteiskunnallisina ja kulttuuria rakentavina toimintoina arvojen muodossa.<sup>41</sup>

Kielenkäytön analysoinnissa ja tulkinnessa on myös tärkeää konteksti, joka on hyvin laaja-alainen. Kielen kontekstiin liittyvät kaikki ne tekijät, jotka ovat millään tavalla olleet vaikuttamassa merkityksen muodostumiseen sekä mahdollistamassa ja rajaamassa merkityksen käyttämistä ja tulkitsemista. Kielenkäyttöön heijastuu ja sisältyy myös sen

---

<sup>38</sup> Pynnönen 2013, 5.

<sup>39</sup> Turunen 2011, 72, 77; Valtonen 2004, s.21.

<sup>40</sup> Turunen 2011, 79.

<sup>41</sup> Pynnönen 2013, 9, 11; Valtonen 2004, 21.



käyttökontekstissa ja yhteiskunnassa esiintyviä näkemyksiä ilmiöstä eikä vain kielenkäyttäjän henkilökohtaisia valintoja.<sup>42</sup>

Koulukuri ja kuritus ovat hyviä esimerkkejä tästä. Ne ovat aina tiettyyn aikaan ja paikkaan sidonnaisia eivätkä ne aina välttämättä kuvaa pelkästään kielenkäyttäjän omia mielipiteitä vaan sanojen käytöllä ja toiminnalla on yhteiskunnalliset taustat. Diskurssin ja kontekstin suhde on siis olennainen. Kielenkäyttö on seurauksellista: toimijat tekevät eli saavat aikaan asioita kieltä käyttämällä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta yksi diskursiivisen tulkinnan kohde on retoriikka, jolla toimijat oikeuttavat käsityksiään ja ratkaisujaan.<sup>43</sup> Myös kielen monimerkityksisyys ilmenee koulukurin ja kurituksen käsitteissä, joten niihin on aina suhtauduttu hyvin ristiriitaisesti.

Foucault'laisen diskurssikäsitteiden mukaan sanat ja konseptit vaihtelivat merkitykseltään riippuen siitä, mihin diskurssiin ne sulautetaan ja muokataan sopiviksi. Foucault'lle erilaiset opettavat instituutiot kontrolloivat yksilöitä ja heidän pääsyään erilaisiin diskursseihin. Jokainen koulutusjärjestelmä muokkaa tai ylläpitää diskurssien tarkoituksenmukaisuutta niiden oman vallan kautta.<sup>44</sup> Vallanharjoittamisessa on kyse kyvystä toimia sekä yksittäisten toimijoiden tai ryhmien suhteesta toisiinsa, jolloin valtasuhteet ovat kiinnittyneet sosiaaliseen verkostoon. Vallanharjoittaminen koostuu tietyistä toiminnoista, jotka voivat muovata toisia toimintoja. Kuten aikaisemmin todettiin, Foucault'n valtakäsitteessä valtaa käytetään vain vapaisiin toimijoihin.<sup>45</sup> Diskurssi toimii joko vallan välineenä tai voimana, mutta se on myös lähtökohta vastakkaiselle ajatusmallille. Diskurssi siis pitää sisällään vallan ja vahvistaa sitä, mutta myös samalla heikentää sitä.<sup>46</sup>

Diskurssit ja kielenkäyttö ovat sidoksissa käsitehistorialliseen näkökulmaan. Käsitehistoria voidaan Koselleckin mielestä johtaa historiallisen terminologian filosofisesta piiristä, historiallisesta kielitieteestä, merkitysoipista ja nimistöntutkimuksesta. Käsitetutkimuksen tulokset voidaan arvioida jatkuvasti läpi tekstien tekstinselityksen kautta mutta samalla ne pohjautuvat itse tekstinselitykseen.<sup>47</sup>

---

<sup>42</sup> Pynnönen 2013, 9, 11.

<sup>43</sup> Pynnönen 2013, 6, 9.

<sup>44</sup> Ball 1990, 2 - 3.

<sup>45</sup> Foucault 1980, 219, 221, 224.

<sup>46</sup> Foucault 2010, 77 - 78.

<sup>47</sup> Koselleck 2004, 75.

Tekstuaalisen tekstinselityksen käytännön piirissä sosiopoliittisten käsitteiden käytön ja niiden merkitysten tutkimus johtaa oletukseen sosiohistoriallisesta asemasta. Hetken kesto, muutos ja tulevaisuus, jotka ovat sisältyneet konkreettiseen poliittiseen tilanteeseen, rekisteröityvät niiden kielellisten jälkien kautta. Jokaisen sanan tai käsitteen historia johtaa niiden menneiden merkitysten kautta niiden meille tarkasti määriteltyihin merkityksiin.<sup>48</sup>

Käsite on siis yhteydessä sanoihin, mutta samaan aikaan se on paljon muutakin kuin pelkkä sana. Sanasta tulee käsite vain kun sosiopoliittisessa kontekstissa käytetyn sanan koko merkitys ja kokemus voidaan tiivistää yhteen sanaan. Käsite kokoaa historiallisen kokemuksen monimuotoisuuden yhteen teoreettisten ja käytännöllisten mainintojen kokoelman kanssa, jolloin näiden välille syntyy yhteys, joka voidaan antaa ja käyttää vain käsitteen kautta.<sup>49</sup>

Ilmiöiden ajallisella peräkkäisyydellä eli kehityksellä on metodologinen velvollisuus sanojen menneiden merkitysten tieteellisessä luonnehdinnassa. Ajansaatossa tämä metodologinen perspektiivi yhdenmukaisesti muuttaa itseään osaksi kyseessä olevan käsitteen historiaa, jolloin ilmiöiden aikajärjestyksessä tapahtuvan kehityksen tarkkailun osatekijät paljastavat pitkäaikaiset rakenteelliset muutokset.<sup>50</sup>

Käsitehistoria tekee käsitteissä ja sitä kautta kielessä sekä ajattelussa tapahtuneet muutokset näkyviksi. Esiin nousevat erilaiset synonyymit, uudet rinnalla olevat käsitteet ja jatkumot. Kieleen, ajatteluun, kommunikaatioon, ideoiden muotoiluun, välittämiseen ja ideoita koskeviin kiistoihin keskittyvissä tutkimuksissa käsitteet ovat keskiössä.<sup>51</sup>

Jatkuvuus, muutos ja uutuus sanojen merkityksessä täytyy ensin hallita ennen kuin sanoja voidaan käyttää sosiaalisen rakenteen tai poliittisen järjestelmän indikaattoreina. Sosiaaliset ja poliittiset käsitteet voidaan Koselleckin mukaan jakaa kolmeen ryhmään: on perinteisiä käsitteitä, joiden merkitykset ovat pysyneet ja jopa moderneissa olosuhteissa säilyttäneet pätevyytensä. Toisaalta on käsitteitä, joiden merkitys on muuttunut niin radikaalisti, että vaikka käsite esiintyisi samalla sanalla kuin aikaisemmin mutta merkitykset ovat hädin tuskin vertailukelpoisia, ja ne voidaan elvyttää vain historiallisessa perspektiivissä. Lisäksi on

---

<sup>48</sup> Koselleck 2004, 79, 81.

<sup>49</sup> Koselleck 2004, 85.

<sup>50</sup> Koselleck 2004, 82 - 83.

<sup>51</sup> Kähkönen 2012, 33 - 34.

käsitteitä, jotka ovat toistuvasti esiintyviä uudissanoja, joilla pyritään reagoimaan tiettyyn sosiaaliseen tai poliittiseen tilanteeseen ja samalla kiihottaa kyseistä uutuutta. Toisaalta tulee huomata, että käsitteiden kentässä on olemassa loputon määrä kaikkia näitä kolmea yhdistäviä muunnelmia ja päällekkäisyyksiä.<sup>52</sup>

Käsitteiden tutkiminen ei ole vain merkitysoppia: se ei voi asettaa rajoituksia sanojen merkityksille ja muunnoksille. Jokainen sanan merkitys pyrkii ulottumaan syvemmälle kuin ominaisuus, jonka historiallinen tapahtuma on sille oletanut. Käsitteet eivät kerro meille vain menneiden merkitysten erikoislaatuisuutta vaan myös sisältävät rakenteellisia mahdollisuuksia ja kohtelevat erilaisuuksien ketjuja näkymättömissä, historiallisessa tapahtumien virrassa. Koselleckin mukaan vain käsitteet voivat demonstroida jatkuvuutta, toistuvaa käyttökelpoisuutta ja keisarillista laillisuutta. Käsitteet, joilla on rakenteellisia vaatimuksia, osoittavat, että kerran ”oikea” historia voi esiintyä nykypäivänä yleisluontaisesti mahdollisena ja olla edustettuna sellaisena.<sup>53</sup>

Useimmiten käsitteiden haltuunotto tarkoittaa tutkimuksessa tietyn teorian puitteissa toimimista: mihin käsitteillä kyseisessä teoriassa viitataan ja miten niitä teorian puitteissa käytetään. Toisaalta sosiaalisilla ja poliittisilla käsitteillä on huomattava oikeus yleisluonteisuuteen ja useita eri merkityksiä, joskus muissakin muodoissa kuin sanana. Humanistisissa tutkimuksissa pyritään useimmiten käsitteiden määrittelyn sijaan lähestymään käsitteitä niiden käytön ja merkitysisältöjen kautta.<sup>54</sup>

Tässä tutkimuksessa tavoitellaan juuri humanistista tapaa lähestyä käsitteitä, jolloin kuria ja kuritusta tarkastellaan niiden käsitteellisen käytön ja merkityksen kautta. Kuri on yksinkertaisuudessaan järjestyksen säilyttämistä ja kuritus niitä keinoja, joilla tätä järjestystä pyritään pitämään yllä. Suomi teollistui nopeasti ja ihmiskuvan muutos on maallistanut kurin ja eritoten kurituksen määrittelyä. Toisaalta esimerkiksi kirkon vaikutus on todennäköisesti vaikuttanut kurin ja kurituksen määrittelyyn alkeisopetuksen ollessa koko tarkastelevan ajan jakson ajan sen hallussa. Käsitteiden jatkumo paljastaa todennäköisesti myös tutkimuslähtökohtaisen käsitteiden arvolatauksen.

---

<sup>52</sup> Koselleck 2004, 83.

<sup>53</sup> Koselleck 2004, 87, 90 - 91.

<sup>54</sup> Kähkönen 2012, 23 - 24; Koselleck 2004, 84 - 85.

## 2 KANSAN PARHAAKSI

### 2.1 Yhteiskunnan hyödyksi

Oppi- ja koulupakkoa perusteltiin Kansakoulun Lehdessä vuonna 1894 vedoten yhteiskunnalliseen hyötyyn. Kirjoittaja näkee koulupakon ainoana vaihtoehtona saavuttaa yhteiskunnan käyttöön hyödyllisiä kansalaisia, jolloin Suomi pysyisi muiden sivistyneiden valtioiden tahdissa:<sup>55</sup>

”Elämään on ihminen luotu, ensinnäkin elämään täällä maan päällä. Täällä hänen on aikansa vaikuttaminen, täällä täyttämisen tarkoitus. Mutta kyetäkseen siihen on hänen hankittava kelpoinen kasvatus ja riittävät tiedot. (...) heidän (vanhemmat) on myös hankittava lapselleen semmoinen kasvatus ja se määrä tietoja, että hän isoksi tultuaan kykenee tehtävänsä ihmisenä ja kansalaisena suorittamaan.”

Kansakouluasetuksen, joka pohjasi kansakoulun isäksi nimetyn Uno Cygnaeuksen ehdotukseen, lähtökohdat olivat italialaisen Pestalozzin aatteiden mukaisesti ajatuksessa yleisestä kansansivistyksestä. Yleisen kansansivistysajatuksen mukaan kaikkien kansankerrosten olisi päästävä osalliseksi yleisestä opetuksesta, koska jokainen ihminen oli kykeneväinen oppimaan. Cygnaeuksen suunnitelma oli täten vahvasti sosiaalinen, ja hän perustelikin kansakoulujen tarvetta niiden yleistä järjestystä lujittavilla ja rikollisuutta vähentävillä vaikutuksilla. Hän sovelsi lukemaansa ja kokemaansa Suomen olosuhteisiin ja vallitsevaan ilmapiiriin.<sup>56</sup>

Kansakoululla katsottiin olevan yhteiskuntaan peilaava kasvattava merkitys, joka pohjasi cygnaeuslaiseen ajatukseen. *Kasvatuksen tarpeellisuus* -artikkelissa kouluasioihin erikoistunut kasvatustieteilijä, tohtori August Mikael Johnsson (nimimerkki M. Johansson) katsoo, että kansankasvatus on oikeutettu saamaan huolenpitoa yhteiskunnan puolelta<sup>57</sup>. Tällöin kasvatus nousi opetuksen edelle, jolloin koulussa ei vain välitetty tietoja vaan myös kasvatettiin oikeanlaiseen käytökseen.<sup>58</sup> Johnsson kirjoittaa, että ”kaiken tarkoituksellisen

<sup>55</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1894 ”Oppipakko ja koulupakko I”, 1.

<sup>56</sup> Landgren 1988, 270; Halila 1949a, 379; Ojakangas 1998, 73; Rautakilpi 2007, 190.

<sup>57</sup> Kansakoulun Lehti 31.1.1894 ”Kasvatuksen tarpeellisuus”, 38, M. Johnsson. Vuodesta 1907 eteenpäin tunnetaan paremmin mm. seminaarinjohtajana ja kansanedustajana toimineena Mikael Soinisena.

<sup>58</sup> Rantala 2011, 275.

kasvatuksen perustus on se totuus, että ihminen kehityksessään riippuu ulkonaisista vaikutuksista.”<sup>59</sup>

Kasvattaminen, kouluttaminen, opettaminen ja sivistäminen pyrkimyksenä muovata ihmistä kytkeytyivät kulloinkin vallalla olevaan ihmiskuvaan, joka syntyi ja muovautui kunakin aikana poliittisten, taloudellisten, henkisten, hengellisten ja elämisen aineellisten ehtojen vuorovaikutuksesta. Kansan ja ihmisen luonteen ymmärtäminen pohjasi 1800-luvulla selvästi luterilaiseen perinteeseen. Ihmiskuvan filosofisissa juurissa sekä luterilaisessa kristillisyydessä katsottiin, että kaikki ihmiset ovat perustavanlaatuisesti samanlaisia. Tämä näkyi muun muassa käytännön sivistystyössä, jossa ihmisen yhteiskunnallinen asema ja sukupuoli vaikuttivat sivistystoimen laatuun.<sup>60</sup> Vuoden 1918 sisällissodan jälkeen ryhdyttiin levittämään suomalaiskansallista opetusta ja kasvatusta, voittajien eli ”valkoista” arvomaailmaa. Sivistyneistölle kansalaisuuden mittana oli sivistys, jolla herätettäisiin kansallinen tietoisuus, ja tätä kautta kansasta saataisiin isänmaallinen. Katsottiin, että tämä sivistys saisi aikaan yksityistä ja yhteistä hyvinvointia, joka hyödyttäisi koko kansakuntaa.<sup>61</sup>

Kansa on lähtökohtaisesti monitasoinen käsite. Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista huomata, että varsinainen kouluopetus ja -kuri kohdistuivat lapseen. Jyväskylän opettajaseminaarin johtaja ja pedagogiikan asiantuntija Yrjö Koskinen Yrjö-Koskinen (nimimerkki Y.K. Yrjö-Koskinen) on havainnut, että lapsi vei oppimansa tiedon kotiin mutta myös kodin lähtökohdat, lapsen ”valmistaminen kansakouluun otettaviksi”<sup>62</sup>, vaikuttivat siihen, miten lapsi suhtautui kouluopetukseen. Ennen 1800-luvun loppupuolta ja teollisuusväen nousua, rahvas ja työväki eli niin sanottu tavallinen kansa nähtiin sivistystoimen marginaalissa olevaksi, lapsentasolle jääneiksi ja impulsiivisiksi. Kun teollisuusväki alkoi kasvaa ja muuttaa kaupunkeihin, alettiin tämä kouluttamaton massa kokea uhkana niin kansakunnan henkiselle ja aineelliselle kehitykselle kuin myös poliittiselle vakaudelle. Työväen sivistystyö toi ihmiskuvaan painotetusti rationaalisen ulottuvuuden.<sup>63</sup>

Kansakoulun kautta oli kansalaisten tarkoitus saada hyödyllisiä tietoja ja taitoja, jotta sen tärkein tehtävä yhteiskunnan ja valtion palvelijana tulisi täytettyä. Näin kansakoulu ei ollut

<sup>59</sup> Kansakoulun Lehti 31.1.1894, ”Kasvatuksen tarpeellisuus”, 34, M. Johnsson.

<sup>60</sup> Koski 2011, 159, 161.

<sup>61</sup> Tuomaala 2004, 47, 63.

<sup>62</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1894 ”Oppipakko ja koulupakko”, 4, Y.K. Yrjö-Koskinen.

<sup>63</sup> Koski 2011, 164 - 165.

yksilöä varten vaan yksilö oli olemassa yhteiskuntaa varten ja tältä pohjalta lähdettiin kehittämään kouluopetusta.<sup>64</sup> Kuten *Ensi tehtävä* artikkelissa kansakoulu- ja piiritarkastajana vuosina 1898 - 1939 toiminut Albin Järvinen (nimimerkki A.J. tai A. Järvinen) toteaa hiukan nurinkurisesti saman asian:<sup>65</sup>

”Kansan lasten parastahan kansakoulu tarkoittaa. (...) Se ei ole olemassa itseään vaan kansaa varten. Se on kansan valistamista varten oleva välikappale. Tätä välikappaletta opettaja käyttää.”

Tämä tarkoittaa, kuten Sirkka Ahonen on huomionnut *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapääsyyttä?* –teoksessaan, että yhteisölle hyödylliset ja suhteellisen hyödyttömät ihmiset saisivat samanlaista kohtelua, mikä koulutusmaailmassa tarkoittaa, että jokainen saa yhtäläiset koulutusmahdollisuudet. Yhteisön tuli silloin pitää huolta siitä, että se tarjoaisi yhtäläisesti saavutettavissa olevat hyvän elämisen tiedot ja taidot. Toisaalta silloin yksilö on itse vastuussa siitä, miten hän käyttää mahdollisuutensa opiskella.<sup>66</sup>

Tulee huomata, ettei kansansivistystyön pyrkimyksenä ollut säätykierron edistäminen, vaan pikemminkin kunkin yksilön paras mahdollinen elämä, joka hänelle oli syntymässä määritelty<sup>67</sup>. Tämä periaate on todennäköisesti ollut alkulähtökohta kansakouluissa mutta yhteiskunnallisen muutoksen voi huomata, kun vuoden 1909 syyskuussa Kansakoulun Lehdessä kirjoitetaan:<sup>68</sup>

”Kun lapsiinkin samalla juurtuu käsitys kansakoulun alemmuudesta (...) he jo koulunpenkillä vieraantuvat siitä kansasta, jota palvelemaan he valmistuvat. Näin on koulu järjestetty pitämään vireillä säätyeroitusta ja hajanaisuutta, joka julkisessa elämässämme vallitsee.”

Vuosisadan vaihde oli Suomessa suuren murroksen aikaa kasvatusta koskevan tiedon ja toiminnan kentällä. Kasvatusopillinen tieto muutti muotoaan. Kansalliseen traditioon perustunut ja legitimeettinsä kristillisestä tai filosofisesta metafysiikasta saanut

<sup>64</sup> Jalava 2011,79, 93.

<sup>65</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1894 ”Ensi tehtävä”, 16, A. J.

<sup>66</sup> Ahonen 2003, 14, 17.

<sup>67</sup> Koski 2011, 169.

<sup>68</sup> Kansakoulun Lehti 1.9.1909 ”Kansakoulu pohjakouluksi”, 430, Albin Järvinen.

kasvatusopillinen tieto sai väistyä. Sen sijaan asiantuntijoiksi asettuivat lääkärit ja psykologit, joiden asiantuntijuus perustui luonnontieteellisenä pidettyihin tutkimusmenetelmiin. Näin katsottiin, että pystyttiin paremmin käsittelemään kasvatettavia ainutlaatuisina yksilöinä, joiden luonnollista kehitystä kasvatustoiminnan tulisi tukea.<sup>69</sup> Kansakoulun Lehdessä ensimmäisen kerran selkeästi kirjoitetaan lapsesta yksilönä, tyttönä tai poikana vuonna 1917. Lehtori Aksel Rafael Rosenqvistin (nimimerkki A.R. Rosenqvist) mukaan on äärimmäisen tärkeää huomioida kunkin yksilöllinen kohtelu ”koulun varsinaisesti sivistävässä kasvattavassa toiminnassa, jos tahdotaan välttää turmiollisia seurauksia.”<sup>70</sup>

Rakenteellisten uudistusten ja keskitetyn hallinnon luomisen ohessa 1800-luvun loppupuolella katsottiin, että kouluopetustraditio ei enää vastannut ajan vaatimuksia eikä muuttunutta yhteiskunnallista henkeä. Opetuksen pitikin perustua aiempaa enemmän oppilaiden lähtökohtiin, ottaa huomioon heidän kehityseronsa ja kokemusmaailmansa. Kun näin ei tehty, koulu pikemminkin nujersi oppilaiden kiinnostuksen oppia. Opetusta olisi pitänyt kehittää siis toiminnallisemmaksi ja lapsiläheisemmäksi.<sup>71</sup>

Yhteiskunnallisesti muuttuvassa maailmassa kansakoulujen olemassaolo saatettiin kyseenalaistaa mutta sen olemassa oloa puollettiin ajatuksella:<sup>72</sup>

”Nyt, jolloin pimeyden voimat uhkaavat sammuttaa henkiset valot (...) Niin uudesta polvesta, nousevasta nuorisosta, olisi pyrittävä kasvattamaan parempi kansa. (...) Tuo rikkinäisyys, tuo riitaisuus, joka nykyaikana niin monella tavalla ilmenee, on sivistyksen puutetta. (...)”

Vuoden 1918 sodan jälkeen kansansivistystoiminta muuttui: kansa ei ollut lapsenkaltaisuudessaan tiennyt mitä oli tehnyt sodan aloittaessaan. Sivistys- ja koulutoiminta tulisi nyt laajentaa ja tehdä kansalliseksi velvollisuudeksi.<sup>73</sup> Kansakoulun Lehteen vuonna 1920 kirjoittavan opettajan ja *Työkoulu: Opettajain koulusanomat* -lehden vastaavan

<sup>69</sup> Saari 2007, 320.

<sup>70</sup> Kansakoulun Lehti n.2. 1917 ”Poikien ja tyttöjen yhteisopetuksesta ja –kasvatuksesta kansakouluissamme”, 68, A. R. Rosenqvist.

<sup>71</sup> Tähtinen 2007, 121 - 122.

<sup>72</sup> Kansakoulu Lehti n.6.1917 ”Tarvitaanko tänä aikana kansakouluja? Otteita piirikokouksessa pidetystä avajaispuheesta”, 329 - 330, J. L.

<sup>73</sup> Koski 2011, 171.

toimittajan Väinö Walorinnan mielestä koulutuksen tarkoituksena ei ole saada ihmiset vain kykeneväisiksi valvomaan oman säätyryhmänsä etuja.<sup>74</sup>

”Tarkoitus on kouluttaa yksilöt pystyvästi toimimaan aikansa elävässä elämässä toiminta-alueensa käsittävän yhteiskunnan eduksi ja sitä tietä isänmaan hyväksi.”

Ennen sotaa oppivelvollisuuskysymys oli ollut yhteinen edistysuhanke, mutta sodan jälkeen siitä nousi yhteiskunnallinen kiistakysymys. Koulua tarvittiin kansan vahvistamiseen, eheyttämiseen ja yhdenmukaistamiseen.<sup>75</sup>

## 2.2 Kansan valistajat

1900-luvun Suomeen voidaan kansa-käsitteen tiimoilla sijoittaa eliitin ja rahvaan joukkoon myös kolmas ihmisryhmä, kouluttajat, joita Suomessa kutsuttaisiin paremminkin valistajiksi. He olivat niitä, jotka sivistivät rahvasta ja samalla pyrkivät myös vaikuttamaan arvoihin, asenteisiin ja mielipiteisiin.<sup>76</sup>

Cygnaeuksen mukaan kouluissa opettajan olemus oli kasvatuksen tärkein tekijä. Cygnaeus painotti opettajan ja kasvattajan oman persoonan merkitystä nimenomaan kasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa.<sup>77</sup> Kansakoulun Lehden artikkelissa *Sananen koulukurista* todetaan, että ”opettajan ulkoasunkin tulee olla luonnollisen kaunoaistin mukainen.” Tätä perustellaan sillä, että lapsikin jo huomaa mahdolliset kehon ja puvun virheellisuudet, jolloin oppilaan tarkkuus häiriintyy eikä opettaja enää saa oppilaansa arvostusta.<sup>78</sup>

Ennen kansakoululaitoksen syntyä opettajan ammattia pidettiin välivaiheena parempiin ammatteihin tai ammattina niille, jotka eivät muuhun kelvanneet. Jokainen sai säätynsä mukaisen opetuksen ja varhaisen opetuksen ongelmana oli pätevien opettajien puute. Kun 1800-luvun puolenvälin jälkeen Cygnaeus perusti Jyväskylän opettajaseminaarin, oli

<sup>74</sup> Kansakoulun Lehti n.2. 1920 ”Onko herbartilainen määritelmä kasvatuksen tarkoituksesta edelleen paikkaansa pitävä?”, 64, Väinö Walorinta.

<sup>75</sup> Ahonen 2003, 87.

<sup>76</sup> Löytty 2009, 153.

<sup>77</sup> Rautakilpi 2007, 199.

<sup>78</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 159, A. J.



laitoksen tärkein tehtävä kansakunnan, erityisesti suomenkielisen kansanosan, sivistyksen kohottaminen. Seminaari oli jo perustamisestaan saakka radikaali laitos pyrkiessään yhdenmukaistamaan kansanopetusta, laajentamaan ja standardoimaan kansakouluopettajien koulutusta ja huolehtiessaan muun muassa pätevien opettajien riittävydestä.<sup>79</sup>

Kansakoulunopettajaksi haluavien sosiaalinen tausta oli opettajaseminaareissa kaksijakoinen. Opettajan ammatti oli harvoja säätyläisnaisille soveltuvia ammatteja, ja varsinkin Jyväskylän opettajaseminaarin ensimmäisinä vuosina säätyläisnaisia hakeutui oppilaiksi. Miesopettajiksi nousiin alemmista sosiaaliluokista, eritoten viljelijäväestön perheiden nuoremmat pojat. Kansakoulunopettajiksi hakeutuneet naiset olivat sosiaaliselta taustaltaan siis miehiä ylempänä. Valtosen mukaan voidaan kärjistäen sanoa naisopettajien edustaneen kaupunkilaista sivistyneistöä. Kansakoulunopettajan ammatti kuitenkin tiesi pappien, tuomarien ja nimismiesten tyttärille alenevaa säätykiertoa, mutta toisaalta opettajan ammatti merkitsi myös vapautumista miehisestä holhouksesta ja mahdollisuutta toimia itsenäisenä yksilönä. Miehillä kansakoulunopettajan ammatti taas merkitsi useimmiten nousevaa säätykiertoa talonpoikaisen kotitaustan takia.<sup>80</sup>

1800-luvulla kansakoulun opettajat olivat pappien rinnalla kyläyhteisön hengellisiä johtajia. Heillä oli valtaa vaikuttaa mielipiteisiin, sillä opettajat usein toimivat erilaisissa sosiaalisissa piireissä kuten valtuustoissa ja seuroissa. Opettajat edustivat yhdenlaista kansalaisyhteiskunnan ideaalia. He olivat useimmiten mukana kansalaisliikkeissä, joissa ihmiset liittyivät yhteen muodollisesti samanarvoisina sosiaalisesta asemasta riippumatta.<sup>81</sup> Opettajilla oli kulttuuriryöntekijän rooli, ja heillä oli nuoriso- ja raittiusseuroissa merkittävä panos<sup>82</sup>.

Kansakouluaatteelle oli tärkeää kirkon hyväksyntä, sillä opettajan hurskaudesta tuli monilla paikkakunnilla kansakoulun arvon määrittäjä. ”Väliin papistokin katseli epäluulolla uusia apulaisia kansan kasvatustyössä” todetaan Kansakoulun Lehden artikkelissa *Ääniä kansakoulun työmaalta: Kansakoulunopettajan suhteesta ympäristöönsä*<sup>83</sup>. Kansakouluaatetta varjostivat epäilykset maallistumisesta mutta seurakuntapappien päästyä työskentelemään

<sup>79</sup> Rantala 2011, 266; Valtonen 2009, 19, 62.

<sup>80</sup> Rantala 2011, 268; Valtonen 2009, 50 - 51.

<sup>81</sup> Rantala 2003, 8.

<sup>82</sup> Rantala 2011, 280

<sup>83</sup> Kansakoulun Lehti 15.6.1905, ”Ääniä kansakoulun työmaalta: Kansakoulunopettajan suhteesta ympäristöönsä” 442, M.K.

opettajien kanssa, epäilykset alkoivat kadota. Papit katsoivat opettajien toimivan saman kristillisen lähetystyön kutsumuksen piirissä kuten hekin.<sup>84</sup>

Vaikka sääty-yhteiskunta mureni, se ei kuitenkaan tarkoittanut patriarkaalisuuden katoamista. Petri Karonen kirjoittaa patriarkaalisuuden vuorovaikutteisuudesta ja siitä, että patriarkaalisuus on erilaisten epätasa-arvoisuuksien ja oikeuksien kudos. Siihen sisältyi myös vaatimus velvollisuuksien ja vastuun noudattamisesta.<sup>85</sup> Yhteisötoimintaa ei nähty yksilöiden itsenäisenä ja vapaaehtoisena toimintana vaan alempien väestöryhmien kasvattamisena kansalaiskuuliaisuuteen. Esimerkiksi alkoholikysymys oli olennainen osa Suomen uudenaikaisen sosiaalipolitiikan syntyä, jolloin yritettiin ensimmäisen kerran rajata yhteiskunnallisten ongelmien paisumista.<sup>86</sup> Esimerkkinä tällaisesta voidaan katsoa Kansakoulun Lehden vuoden 1893 numerossa ilmestynyt artikkeli *Koululaki ja elämäntavat*. Siinä kansakoulunopettaja Emanuel Tamminen (nimimerkki E.T.) pyrkii vanhempiin vedoten saamaan kieltolain vaikuttamaan koko kansakunnassa kansakoulun kautta.<sup>87</sup>

”Ja koettakaamme muista elämän kohdista poistaa kaikki se, mikä tässä kohden on koululain kanssa ristiriidassa. (...) Vanhan ja nuorten elämäntavan välillä syntyisi siis kieltämätön ristiriitaisuus, joka ei voi poistua muuten kuin siten, että kaikilta kielletään juovuttavain juomain nauttiminen. (...) mutta jos vanhemmat todella rakastavat lapsiaan ja tahtovat heidän ajallista että ijällistä hyvänsä, niin he eivät tässä kohdin salli pienintäkään ristiriitaisuutta heidän määräystensä ja koululain välillä.”

Kansakouluopetuksen ja koulunpidon piti nojautua vakaaseen järjestykseen ja kuriin sekä oppilaiden jatkuvaan arviointiin. Koulunpitoon liittyvää järjestystä ja kuria käsiteltiin laajasti kaikissa 1800-luvun loppupuolen keskeisissä koulusäädöksissä. Opettajien odotettiin opastavan oppilaitaan kaikkeen siihen, mikä oli hyvää järjestystä, siveää ja kunnollista käytöstä. Opettajien odotettiin olevan oppilailleen esikuvia tai isän sijaisia, eräänlaisia mallikansalaisia.<sup>88</sup>

<sup>84</sup> Rantala 2011, 282 - 283.

<sup>85</sup> Karonen 2002, 257.

<sup>86</sup> Julkunen 1986, 38, 27 - 28.

<sup>87</sup> Kansakoulun lehti 28.2.1893, ”Koululaki ja elämäntavat”, 26 – 27. E.T.

<sup>88</sup> Tähtinen 2007, 126; Kansakoulun Lehti 30.4.1894, ”Sananen koulukurista” 158, A.J.

”Ennen kaikkea tulee opettajan kyetä olemaan ja olla esimerkkinä koulun lakien täyttämässä. (...) Opettajan tulee tehdä, mitä hän tahtoo oppilaan tekemään. Hänen esimerkkinsä vaikutus on niin suuri, että oppilaitten käytöksestä jo voi päättää, minkälainen opettaja hän on.”

Opettajat koulutettiin virkaansa samalla lailla kuin heidän odotettiin siis kohtelevan tulevia oppilaitaan. Tunnollisuus, ahkeruus ja auktoriteettien kunnioitus olivat opettajaksi tahtovan perushyveitä. Kansakoulunopettajan tuli noudattaa näitä hyveitä ja nuhteetonta elämää sekä koulussa että kouluajan ulkopuolella. Nuhteettomuus ja kuuliaisuus olivat suomalaista kansakoulunopettajaa leimaavia piirteitä. Opettaja katsottiin moraaliseksi malliksi, jolloin opettajan nuhteettomuudesta tuli kansakouluaatteen etenemisen elinehto.<sup>89</sup>

Erinäisten opettajaneuvostojen jäsenenä toiminut kansakoulunopettaja Paavo Halme kirjoittaa Kansakoulun Lehdessä vuonna 1906, ajanjaksolla, jolloin kansakoulunopettajat pyrkivät määrittämään suhdettaan työväenliikkeeseen seuraavaa:<sup>90</sup>

”Kaikkien laitoksien, jotka kansaa kasvattavat, sille tunne- ja aatesuuntia antavat, tulee, jos mieli pysyväisesti ja menestyksellisesti toimia, ymmärtää suunnata katseensa samoihin päämääriin, joita kohti kansan valtavat pohjakerrokset vapaustaistelussaan pyrkivät, se on toisin sanoen: tarmolla toimia terveitten ja onnellisten elinehtojen aikaansaamiseksi koko kansalle. (...) Ja luonnollista onkin (...) että kansan heräämisliike eli pohjakerrosten valveutunein ja kansan kasvatuslaitoksen työntekijät käyvät käsi kädessä niiden johtavain aatteiden lipun alla (...)”

Kansan hyvinvointi ja sivistyksen lisääminen olivat yhtenäisiä tavoitteita ja suurlakon aikaan kansakoulunopettajat näkivät mahdollisuuden kansan yhtenäistämiseksi.<sup>91</sup> Halme jatkaa, että koska kansakoulun oppilaat ovat suurilta osin kansan pohjakerroksen lapsia, opettajien täytyy tukea oppilaita heidän elämänolojensa korjaamiseksi. Halme perustelee liittymistä yhteen

<sup>89</sup> Rantala 2011, 274, 279 - 280, 283.

<sup>90</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1906 ”Kansakoulunopettajiston suhde työväenpuolueeseen.”, 565, Paavo Halme.

<sup>91</sup> Rantala 2011, 285; Kansakoulun Lehti 1.8.1906 ”Kansakoulunopettajiston suhde työväenpuolueeseen.”, 565, Paavo Halme.

työväenliikkeen kanssa myös sillä, että opettajien koulualalle vaatimat parannusehdotukset löytävät tukijansa juuri järjestyneestä työväestä.<sup>92</sup>

Toisaalta kansakoulunopettajat vieroksuivat sosialismia sen uskontokielteisyyden takia. Kansakoulunopettajat omaksuivat asenteen, jossa he eivät voineet kannattaa sosiaalidemokraatteja oman taustansa ja ammatin mukanaan tuoman sosiaalisen aseman vuoksi.<sup>93</sup> Vuonna 1898 annetun piirijakoasetuksen mukaan kunnat oli veloitettu perustamaan kansakouluja ja talolliset veloitettiin huolehtimaan kansakoulurasituksesta paikkakunnalla. Tällöin maaseuduilla talollisten hallitsemat kansakoulujen johtokunnat eivät valinneet opettajanvirkoihin työväenaatetta kannattavia opettajia.<sup>94</sup> Vuoden 1918 alkupuolella Kansakoulun Lehdessä kehoitetaan opettajia ottamaan mallia työväenliikkeen yksimielisyydestä, ”yksimielisyys hyvässä, kuten heillä yksimielisyys pahassa.”<sup>95</sup>

Itsenäisyyden jälkeen oppivelvollisuuskoulusta tuli lähes pakollinen tie täysi-ikäiseen ja täysivaltaiseen Suomen kansalaisuuteen<sup>96</sup>. Suomi oli viimeisimpiä länsimaita, joissa vapaaehtoinen kansansivistys vaihtui oppivelvollisuudeksi. Oppivelvollisuus nähtiin välttämättömänä, jotta demokratian toteutumiseksi tarpeellisiksi nähdyt tiedot ja taidot saataisiin koko kansan tietoon. Tällöin taattaisiin lapsille ja nuorille tie moraaliseksi ja demokraattiseen päätöksentekoon kykeneviksi kansalaisiksi.<sup>97</sup> Kansakoulun opettajat nähtiin kahtia jakautuneen Suomen tuikkivina kynttilöinä, jotka entistä kirkkaammin loistivat ja valaisivat. Opettajat koettiin enemmän kuin koskaan koko kansan opettajiksi eikä ainoastaan kansan lasten opettajiksi.<sup>98</sup>

Oppivelvollisuuskoulu muovautui kysymyksestä, kuka saisi käyttää koulutusvaltaa. Siihen vaikuttivat kahden poliittisen valtakentän näkökulmat kansanvaltaistamisesta ja kansanvalistajien hierarkkisesta suhteesta kansaan. Näiden pohjalta lähdettiin kehittämään valtiojohtoista koululaitosta. Toisaalta valtio-käsitys oli erilainen eikä valtio käytännössä ollut niin moderni, että koulujärjestelmä olisi saatu vuoden 1918 sodan jälkeen

<sup>92</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1906 ”Kansakoulunopettajiston suhde työväen puolueeseen.”, 566, Paavo Halme.

<sup>93</sup> Rantala 2011, 285 – 286; katso myös Rantala 2002, 15.

<sup>94</sup> Rantala 2011, 286, 289.

<sup>95</sup> Kansakoulun Lehti n.1-6.1918 ”Havaintoja kansakoulun työmaalta”, 44, Agapetus.

<sup>96</sup> Jalava 2011, 94.

<sup>97</sup> Tuomaala 2011, 95 - 96, 101 - 102.

<sup>98</sup> Kansakoulun Lehti n.7-12.1918 ”Havaintoja kansakoulun työmaalta XVI”, 111, Agapetus.

yhdenmukaiseksi. Myös yhteiskunnan sisäiset vastakohdat, kuten säätyläisyys ja rahvas, köyhät ja rikkaat, hidastivat koululaitoksen yhtenäistämistä.<sup>99</sup>

Itsenäistä Suomea rakennettaessa opettajien asema muovautui entistä enemmän edustamaan mallikansalaista, kansan kouluttajaa. Opettajien tuli pitää kunnalliset ja poliittiset mielipiteet omana tietonaan, sillä ne saattoivat vaarantaa kansallisen yhtenäisyyden. Kansakoulutarkastaja Johannes Laineen (nimimerkki J.L.) sanoin: ”lapset tarvitsevat ennen kaikkea opettajaa, eivätkä suinkaan mitään puoluepukaria.” Kaikki lapset edustivat yhteiskunnassa sitä voimaa, josta tulevaisuuden Suomen onni ja menestys suuressa määrin tulisi riippumaan.<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Ahonen 2003, 49, 53 - 54, 202; Tuomaala 2011, 95.

<sup>100</sup> Rantala 2001, 157, Kansakoulun Lehti n.2.1921, ”Kansanopetus on pidettävä puoluetemmellyksen ulkopuolella!”, 38 - 39, J. L.

## 3 KURI - KASVATUS

### 3.1 Koti ja koulu – tahallinen leväperäisyys ja mallikoulu

Ajanjaksosta riippumatta on koulun ja kodin suhde ollut Suomen koululaitoksen historiassa keskustelun kohteena. Jo kansakouluasetuksen aikoihin Cygnaeus ja Snellman kävivät kiivasta keskustelua kodin suhteesta kouluopetukseen. Cygnaeukselaisen ajattelun lähtökohtana oli, että lapsi veisi koulussa saamansa tiedon kotiin, kun snellmanilainen ajattelutapa taas katsoi kodin olevan kasvatuksen ensisijainen lähde, opetus tulisi yhteiskunnasta. Cygnaeus piti tärkeänä kansakoulun roolia lasten itsenäisen ponnistelun kasvattamisessa. Hänen mukaansa koulussa tulisi opettaa sellaisia käytännön asioita, joiden avulla ihminen voisi parantaa jokapäiväisen elämänsä oloja. Hänen tarkoituksenaan oli saada kansa puuttumaan aktiivisesti oloihinsa kansakoulun avulla.<sup>101</sup>

Lähtökohtaisesti se, että Snellman ja Cygnaeus olivat erimieltä kodin ja koulun suhteesta, kertoo myös siitä, että lapsen kotiolot saattoivat olla ihan millaiset tahansa. Kansakoulun Lehdessä kirjoitetaan vuonna 1900:<sup>102</sup>

”Kouluun tulevat lapset erilaisista kodeista. Toisissa vanhemmat ovat heränneet ajattelemaan kasvatusasiaa ja koettavat seurata joitakin periaatteita. Toiset vanhemmat taas noudattavat yhäti Noakin ja Metusalemin aikaisia metoodeja, joista usein ruoka ja ruoska ovat vallitsevina kasvattajina. Kummankin lajin kasvatit joutuvat nyt samain vaatimusten ja samain menettelytapojen objektiksi.”

Kirjoitus tuo esiin sen ristiriidan, joka myöhemmin ilmenee keskustelussa koulukurituksen muodoista: lapset ovat kouluun tullessa tavallaan eriarvoisessa asemassa, jolloin kiltit ja siveelliset lapset sekoitetaan yhteen vilkkaiden ja siveettömien kanssa. Toisaalta vuonna 1897 XI:n tarkastuspiiriin opettajakokouksessa pohdittiin kodin ja koulun suhdetta, kysymällä onko se sellainen kuin sen tulisi olla ja jos ei, niin miten suhdetta voitaisiin korjata. Keskustelun aikana todetaan vanhempien siirtävän ”miehellään kasvatustehtävän toisien haltuun” ja että ”rikkaat eivät käsitä heille uskottua kasvatustehtävää paremmin kuin köyhätkään.”<sup>103</sup>

<sup>101</sup> Lod 2008, 59; Hurmalainen 2007, 60; Hartikainen 2007, 66; Halila 1949b, 16 - 17.

<sup>102</sup> Kansakoulun Lehti 15.7.1900 ”Muruja”, 304, A. J.

<sup>103</sup> Kansakoulun Lehti 1.10.1897 ”XI:n tarkastuspiiriin opettajakokous kesäkuun 4 ja 5 päivinä 1897”, 403.

Kansakoulun Lehdessä kodin ja koulun suhteesta keskustellaan melko laaja-alaisesti mutta vaihdellen otetusta näkökulmasta. Vuonna 1900 myönnetään, että koulun ja kodin välillä tulee olla vilkasta vuorovaikutusta. Lehden sivuilla kukaan ei kiellä kodin ja koulun vuorovaikutussuhdetta, mutta kodin ja koulun tehtävistä käytiin keskustelua koko tutkimusajankohdan ajan. Vuonna 1894 maisteri Albin Järvinen kirjoittaa:<sup>104</sup>

” (...) koulun kasvatuksellinen velvollisuus on täytettävä jonkun verran eri tavalla kuin kodin. Tähän erilaisuuteen on syynä koulun oma sisäinen järjestys ja sen erityinen tehtävä opetuslaitoksena. Myöskin se seikka, että oppilas koulussa ei ole sukulaissuhteessa kasvattajaansa, johtaa erilaiseen kasvatustapaan.”

Kansakoulun Lehdessä kodin ja koulun suhde on sidottu usein kasvatukseen ja opettajan rooliin kasvattajana. Kodin ja koulun vuorovaikutusta käsittelevissä lehden kirjoituksissa pääimmäisenä on huoli siitä, miten kasvatusta kodissa saataisiin vastaamaan koulun tarpeita. *Kotiopetuksen tärkeydestä* artikkelissaan kappalainen ja Kajaanin yhteiskoulussa uskontoa opettanut Johannes Wärynen (nimimerkillä J.W.) toteaa, että kouluun tulevista lapsista kuvastuu kotiopetuksen eli niin sanotun varhaiskasvatuksen laatu, on se sitten huono tai hyvä<sup>105</sup>.

Cygnaeuksen pahimmalle vastustajalle kansakouluasetuskysymyksessä Johan Vilhelm Snellmanille koulun tehtävä oli sivistävä<sup>106</sup>. Vaikka Snellmanin mielestä valtiolla oli vastuu ensisijaisena koulutuksen antajana, kasvatusajatuksiltaan Snellman painotti perinnettä ja perheen vuotuisia tapoja. Hän korosti, että siveellinen kasvatusta alkoi jo kotona, ja ettei mikään ulkopuolinen valta, toisin sanoen valtio, voinut puuttua siihen. Kasvatusta siirtyisi myöhemmin koululle, mutta kuitenkin niin, että koulussa voitaisiin keskittyä enemmän opetukseen, intellektuaaliseen sivistykseen.<sup>107</sup>

1900-luvulle tultaessa kodin ja koulun suhde muuttuu entistä enemmän siihen suuntaan, että koulu on mallina kodeille. Albin Järvinen kirjoittaa vuonna 1900:<sup>108</sup>

<sup>104</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 154, A. J.

<sup>105</sup> Kansakoulun Lehti 1.6.1896 ”Kotiopetuksen tärkeydestä”, 276, J.W.

<sup>106</sup> Rantala 2011, 275.

<sup>107</sup> Ojakangas 1998, 15, 17; Hurmalainen 2007, 49; Wärynen 2007, 153.

<sup>108</sup> Kansakoulun lehti 15.8.1900 ”Muruja”, 340, A. J.

”Myönnettävä on, että koulun ja kodin välillä tulee olla vilkasta vuorovaikutusta. Mutta ei milloinkaan siihen suuntaan, että kotien epäkohdat pääsevät koulussa vallitseviksi. Niinpäin tulee vuorovaikutuksen tapahtua, että koulu kaikissa suhteissa pyrkii mallikodiksi, jonka tavat ajan oloon imeytyvät koteihin.”

Monissa teksteissä annetaan kodin kuulla kunniansa kasvatustyön laiminlyönnistä. Koti ei muuttuvassa maailmassa kyennyt kasvattamaan lapsia, joten koulun oli silloin tultava kodin avuksi.<sup>109</sup>

” (...) kasvatus on lasten vanhempain velvollisuutena. Alkuperäisissä oloissa kasvatus (...) tapahtuukin vanhempain välittömällä johdolla. Mutta sivistysmaissa on etenkin ajan ja kasvatukseen tarvittavain erikoistietojen puute aina estänyt vanhempia täyttämästä kasvatusvelvollisuuttaan. Koulu tulee silloin kodin avuksi.”

Vuonna 1901 kansakoulunopettaja ja kasvatustieteen asiantuntija Kaarle Oksala (nimimerkki K.O) surkuttelee vanhempien puolelta tapahtuvaa leväperäisyyttä, kun he unohtavat kalliimmat velvollisuutensa lapsiaan kohtaan.<sup>110</sup> Vuonna 1907 Juhana Vihtori Lähde (nimellä Vihtori Lähde) on havainnut, että nykyajan kotikasvatuksessa on entistä enemmän ”tahallista leväperäisyyttä, huolimattomuutta ja kieroutta”<sup>111</sup>. Myös kansakoulun- ja myöhemmin opettajaseminaarin opettaja Juho Frans Junttila (nimimerkillä F.J. tai F. J-la) on todennut surullisen kokemuksen pohjalta, että kotikasvatus on hänestä arveluttavassa määrin huonontunut.<sup>112</sup> Huomion arvoista on, että kirjoittajille on tärkeää se, miten asioiden olisi pitänyt olla. Kirjoittajat näkevät yhteiskunnan muuttumisen kautta sen rappeutumisen. Kuten monet nykyajan historian tulkinnat, Kansakoulun Lehteen kirjoittavat arvottavat omaa menneisyyttään oman nykyisyytensä kannalta.<sup>113</sup>

Kysymys siitä, miten kodin ja koulun roolit saataisiin järkevästi jaettua, aiheutti päänvaivaa monelle lehteen kirjoittavalle. Toisaalta Oksala on huomioinut kodin ja koulun suhteesta sen,

<sup>109</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 153, A. J. Katso myös Kansakoulun Lehti 1.7.1901 ”Sananen lasten alkuopetuksesta ja kasvatuksesta yleensä”, 297, K. O.

<sup>110</sup> Kansakoulun Lehti 15.4.1901 ”Vähän kotikasvatuksesta”, 170, Mauri Lahtinen.

<sup>111</sup> Kansakoulun Lehti 1.1.1907 ”Kuinka on kansakoululaitoksemme järjestettävä?” 555, Vihtori Lähde. Lähde nimitettiin vuonna 1912 Lapin maalaiskoulujen piiritarkastajaksi.

<sup>112</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1907 ”Nuorison siveellisestä kasvatuksesta”, 36, F.J.

<sup>113</sup> Korpela 2007, 322 - 323.



että vanhemmat ovat aina kasvattamisvelvollisia vaikka koulu tulisi siinä heille avuksi. Vanhemmat eivät vapaudu roolistaan kasvattajana.<sup>114</sup> Opettajan asemaa pidettiin Kansakoulun Lehden sivuilla tärkeänä, kun keskusteltiin kodin ja koulun velvollisuuksista. Vuonna 1903 kansakoulunopettaja ja yliopettaja Juho Seppälä kirjoittaa:<sup>115</sup>

”(...) vuorovaikutus vanhempain ja kotien kanssa edellyttää, että opettaja on samalla kansanmies tai –nainen. Jos hän on vieras kansan elämälle ja tavoille, silloin kadottaa hänen toimensa pohjan ja oikean maaperän.”

Opettajan ja lasten vanhempien vuorovaikutus koettiin tärkeäksi ja mitä tiiviimmäksi yhteistyö kodin ja koulun kesken saatiin, sitä paremmin toivottu tulos saavutettiin.<sup>116</sup> Kodin ja koulun suhde nähtiin oleellisena myös silloin, kun kirjoitettiin rangaistusten antamisesta. *Koulukuri ja sen merkitys* tekstissä kirjoittaja havainnoi, että yhteistoiminta vanhempien kanssa on siveellisesti tehoisin<sup>117</sup>.

Snellmanilainen ajattelumalli siis katsoi cygnaeukselaisesta poiketen kodin olevan kasvatuksen ensisijainen lähde, jolloin opetus tulisi yhteiskunnasta. Kasvatuksen ja sivistystyön tuli opettaa kansalle mikä oli väärin ja paha, ja miten päästään oikeaan ja hyvään.<sup>118</sup> Perhekasvatus oli snellmanilaisessa ajattelussa ennen muuta eettistä kasvatusta. Perhe oli moraalinen ja sivistynyt kokonaisuus, jossa vanhempien ja lasten keskinäinen toistensa tunnustaminen uudisti jatkuvasti tuota kokonaisuutta.<sup>119</sup>

Kansakoulun Lehden sivuilla tuetaan Snellmanin ajatusta siitä, että siveellinen kasvatus on lähtökohtaisesti kodin tehtävä. Seppälä painottaa, että kotikasvatuksen täytyy jo alusta pitäen tähdätä siveellisen luonteen kehitykseen ja käyttää tämän tarkoitusperän saavuttamiseen oikeita keinoja.<sup>120</sup>

<sup>114</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1901 ”Sananen lasten alkuopetuksesta ja kasvatuksesta yleensä”, 298, K.O. Katso myös Kansakoulun Lehti 15.1.1894 ”Oppipakko ja koulupakko”, 1, Y.K. Yrjö-Koskinen.

<sup>115</sup> Kansakoulun Lehti 13.7.1903 ”Opettajan persoonallinen vaikutus kasvatuksessa”, 437, Juho Seppälä.

<sup>116</sup> Kansakoulun Lehti 1.10.1897 ”XI:n tarkastuspiirin opettajakokous kesäkuun 4 ja 5 päivinä 1897”, 404.

<sup>117</sup> Kansakoulun Lehti 1.6.1910 ”Koulukuri ja sen merkitys”, 294, O-n. Mahdollisesti Frans Petter Oinonen, joka toimi mm. pahantapaisia poikia varten toimineen kasvatuslaitoksen johtokunnan puheenjohtajana, uskonnon ja historian vanhempi lehtori.

<sup>118</sup> Koski 2011, 160.

<sup>119</sup> Värynen 2007, 157.

<sup>120</sup> Kansakoulun Lehti 1.11.1903 ”Luonne ja sen kehittäminen kasvatuksen kautta”, 685, Juho Seppälä.

Toisaalta juuri se tosiasia, että oli paljon koteja, joissa lasten luonteen kasvatusta jäi suurimmilta osin sattuman varmaan, koettiin koululla olevan sitäkin suurempi tehtävä. Koulun täytyy koettaa täydentää kodin työtä sekä korjata ja oikaista, sitä mitä koti on laiminlyönyt.<sup>121</sup> Wäyrynen kommentoi tekstissään varhaiskasvatuksesta sitä, miten kodin vaikutus näkyy myös lapsen siirtyessä koulumaailmaan:<sup>122</sup>

”Selvästi kuvastuukin lapsista kotiopetuksen vaikutukset tahi sen laiminlyömisestä seuraukset. Kotona laskettu perustus vaikuttaa äärettömän paljon koulussa tapahtuvaan kehitykseen.”

Koti siis nähdään jatkuvasti tavallaan alempiarvoisena koulun suhteen, eikä sen oikeastaan koskaan odoteta täyttävän oikeanlaisia kasvatuksellisia näkökulmia, vaikka toisaalta sen kuitenkin odotetaan tekevän niin.

Vuonna 1907 seminaariopettaja Junntila toteaa, että koulun täytyy antaa tietoja ja kodin kasvatusta, on yleisesti vallitseva käsitys<sup>123</sup>. Vuosisatojen vaihteessa keskustelu kodin ja koulun välille asettuvasta tarkasta ääripisteestä, joka määrittäisi tarkat rajat sille, mihin kummankin oikeudet ja velvollisuudet lapsiin ulottuvat ja päättyvät, näyttää olleen haasteellista. Toisaalta kodin ja koulun suhdetta määritteli sama tarkoitusperä: lapsesta tulisi saada siveellinen olento kasvatuksen keinoin. Koulun oli kuitenkin mahdotonta sovittaa kasvattava vaikutuksensa jokaisen kodin vaatimusten mukaiseksi.<sup>124</sup>

Vuonna 1914 Kansakoulu Lehteen käännettyissä belgialaisen kasvatustieteilijän Edward Peetersin teksteissä ei jäädä sanattomaksi koulun ja kodin suhteesta. Hän vaatii yksimielisyyttä kodin ja koulun välille. Kotikasvatus ei saanut hyljeksiä koulua eikä koulu voinut toteuttaa todellista kasvatustehtäväänsä muuten kuin nojaamalla kotiin. Epäonnistunut yhteistyö kodin, jossa kotikasvatus laiminlyödään, ja koulun välillä sysätään kodin syyksi: jos koti pysyy vieraana kasvatukselle, joutuu koulun työ rappiolle. Peetersin ajatusten

<sup>121</sup> Kansakoulun Lehti 1.11.1903 ”Luonne ja sen kehittäminen kasvatuksen kautta”, 685 - 686, Juho Seppälä.

<sup>122</sup> Kansakoulun lehti 1.6.1896 ”Kotiopetuksen tärkeydestä”, 276, J.W.

<sup>123</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1906 ”Nuorison siveellisestä kasvatuksesta”, 36, F.J. Katso myös Kansakoulun Lehti 1898 ”Kuuluuko kasvatusta vain kodille?”, 77, F. J-la.

<sup>124</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 312, J. Niko.

mukaan opettajan työ on arkaluontoista ja hänestä on perin järkyttävää miten vanhemmat tekevät tyhjäksi opettajan kallisarvoisen tehtävän.<sup>125</sup>

Vuoden 1918 sodan jälkeen useimmissa Kansakoulun Lehden kirjoituksissa ollaan sitä mieltä, että kodit eivät tajua tai edes halua harjoittaa yhteistoimintaa koulujen kanssa. Todetaan, että yhteistyössä koulujen kanssa, kodin rooli, jonka ”veren siteet asettavat jokaisen isän ja äidin velvollisuudeksi” kasvattajana, on muodostumassa entistä enemmän ammattiasiaksi. Kotia syytetään lisäksi siitä, että vanhemmat altistavat lapsensa työväestön anarkistiselle kiihotukselle. Koulu on täten joutunut ottamaan tehtäväkseen myös kasvattamisen.<sup>126</sup> Piiritarkastaja Aatto Vernerin Laitakari (nimimerkki A.V. Laitakari) on havainnut, että ne seuraukset, jotka kotien miltei rajattomasta mielivallasta lapsiinsa johtuvat, ovat olleet yhteiskunnalle tuhoisia.<sup>127</sup>

Valta on voimakenttä, jossa sen sisäiset voimasuhteet muodostuvat toiminta-alueensa moninaisuudeksi. Foucault'n mukaan valtateorioissa yhä painotetaan paljon oikeuksia ja väkivallan, lain ja laittomuuden, tahdon ja vapauden ja suurimassa määrin valtion ja suvereeniuden problematiikkaa. Juuri kamppailujen ja ristiriitojen kautta valta voi muuttua, vahvistua ja kääntää voimasuhteita vastakkain.<sup>128</sup> Kodin ja koulun suhteen määrittely on hyvä esimerkki eräänlaisesta patriarkalisesta, voimasuhteiden konfliktitilanteesta. Yleisenä oletuksena mies eli pater oli ainakin muodollisesti pienen tai suuren ryhmän, joukon tai yhteisön johdossa<sup>129</sup>. Lapsi oli osa tätä isän johtamaa perheyhteisöä. Yhteiskunnallinen kehitys ja sen mukanaan tuoma lapsen kohdistuvan vallan painopisteen muutos siirsi pikkuhiljaa lapsen pois isänvallan piiristä, kohti valtiopaternalismia. Varsinkin vuoden 1918 sodan jälkeen lapsesta alkoi muodostua perheen sisällä julkisia oikeuksia omaava yksilö samalla kun perhettä aikaisemmin suojaava koskemattomuus alkoi rikkoutua.<sup>130</sup>

<sup>125</sup> Kansakoulun Lehti n.6. 1914, ”Koulu ja koti”, 221 - 224, Edward Peeters.

<sup>126</sup> Kansakoulun Lehti n.4.1919 ”Kotikasvatuksen nykyinen tila ja toimenpiteitä sen edistämiseksi”, 104, Otto Erkkilä; Kansakoulun Lehti n.9.1919 ”Uudistukset opetuksen alalla käyttöön” 308, 310, P.Ollilainen.

<sup>127</sup> Kansakoulun Lehti n.13-18.1918, ”Lasten ja nuorten kasvatusta ja opetuskeskustelua nykyhetken kokemusten valossa”, 161, A.V. Laitakari.

<sup>128</sup> Foucault 2010, 69, 71.

<sup>129</sup> Karonen 2002, 12.

<sup>130</sup> Tuomaala 2004, 80.

Toisaalta yleisestä kasvatuksesta ja käytännön opetuksesta kiinnostunut kansakoulunopettaja Kaarlo Gustaf Tamminen<sup>131</sup> (nimellä K. G. Tamminen) kuuluttaa vuonna 1915 äidin rooliin perään. Tamminen kirjoittaa, että kodin lähtökohdilla ei periaatteessa ole mitään merkitystä. On koti sitten köyhä tai varakas, puuttuu niistä kummastakin ne sisäiset edellytykset, jotka takaisivat lapselle oikeanlaisen kotikasvatuksen. Tammisen mukaan vain kodin siveellinen vaikutus, se kodin yleinen henki, ”se totuuden rakkaus” on parasta mitä koti voi lapselle tarjota.<sup>132</sup> Myös belgialainen Peeters näyttää puoltavan tätä ajatusta: vain koti on oikea paikka saada moraalinen kulttuuri juurtumaan lapsen sydämeen ja sisimpään.<sup>133</sup> 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa siveellisyys viittasi useimmiten joko luonteen tai käyttäytymistapojen moraalisuuteen, jolloin oppi siveellisyydestä tarkoitti siis etiikan alan filosofisia oppeja<sup>134</sup>.

Vuonna 1921 kouluneuvos Onni Rauhamaa (nimimerkki O. Rauhamaa) kirjoittaa koulun olevan kansan tuki ja turva, mutta jos koti omalla toiminnallaan on ristiriidassa koulun kanssa, niin tuhoutuu ammattikasvattajien työ. Rauhamaa painottaa, että kodin piiristä lähtee kansanvalistuksen voima ja siunaus. Rauhamaan mukaan koulukasvatus, johon on luotettu, ja josta kaikkea hyvää on odotettu, on osoittautunut riittämättömäksi. Tämä johtuu Rauhamaan mielestä yksinomaan siitä, ettei kodinaatetta ei ole arvostettu niin kuin pitäisi, ja nykyinen kodinaatteen nousukausi johtuu juuri tästä koulukasvatuksen riittämättömyydestä.<sup>135</sup>

Kodin ja koulun suhdetta arvioitiin monipuolisesti ja tarkkaan Kansakoulun Lehden kirjoittajien keskuudessa. Tutkittavan ajanjakson aikana mielipiteet vaihtelivat suoranaista syytöksistä kotia kohtaan äidin ja kodin hengen arvostukseen. Kirjoitusten perusteella näyttää siltä, että kansakoulun piirissä omat virheet otettiin, tai ainakin haluttiin ottaa, huomioon. Albin Järvinen toteaa, että vaikka kouluun saapuvan lapsen kasvatuksellinen tausta saattoi olla miten olematon tahansa, ei kansakoulun tehtävänä ollut korvata varsinaista kotikasvatusta, ja näiden näkökulmien pohjalta koulun tulisi säädellä kurinpitonsa.<sup>136</sup>

<sup>131</sup> Kansakoulun Lehti 1.2.1924 ”Muuan kansakoulujemme uskollisimpia palvelijoita. K.G.Tamminen 70-vuotias”, 55-59, A. Kohonen.

<sup>132</sup> Kansakoulun Lehti n.5. 1915, ”Muutamia mietteitä kotikasvatuksesta”, 111 - 113, K.G.Tamminen.

<sup>133</sup> Kansakoulun Lehti n.1-2.1915 ”Kasvatustieteelliset aatteet v.1915”, 11, Edwards Peeters.

<sup>134</sup> Pulkkinen & Soranen 2011, 15.

<sup>135</sup> Kansakoulun Lehti n.1.1921, ”Kodinaate-kouluaate”, 1- 4, O. Rauhamaa.

<sup>136</sup> Kansakoulun Lehti 15.5.1894, ”Sananen koulukurista”, 181, A. J.

### 3.2 Kunnan kansalainen, siveellinen ihminen

Kuri ei ollut vain opetuksen tasaisuuden ja häiritsemättömyyden takia tarpeellinen, vaan se oli myös keino, jolla koulu välittömästi edisti lapsen siveellistä kasvatusta. Ojakangas toteaa teoksessaan *Lapsuus ja auktoriteetti*, että siveellinen kasvatusta oli koulun tarkoitus, jolloin kurista tuli koulussa kasvatustoimen perusta. Vailla kuria ei voinut olla koulua.

Lapsen luontainen halu, lapsen siveellisyyden varjeleminen, oli tietyllä tapaa ohjattava oikeaan suuntaan. Jos näin ei toimittaisi, lapsen tekemät valinnat tulevaisuudessa saattaisivat olla hänelle vain haitaksi. Kansakoulun Lehdessä Albin Järvinen painottaakin, että kaikkina aikoina on käytetty pakkoa eli kuria lastenkasvatuksessa.<sup>137</sup> Siveellisyys ja siveellinen kasvatusta eivät tässä tapauksessa viittaa ainoastaan seksuaalisuuteen ja sukupuolijärjestykseen vaan vuosisatojen vaihteessa siveellisyydellä nähtiin olevan paljon moniselitteisempi merkitys.

Edward Westermarckin mukaan sekä siveellinen että yhteiskunnallinen kasvatusta perustuu määräyksiin ja käskyihin, jolloin käskyjen aiheena on niin kutsuttu siveellinen suuttumus, jota sen kieltämien tekojen tekeminen tai käskyjen laiminlyöminen herättää.<sup>138</sup> Snellmanin ajatuksen mukaan ihminen käyttäytyy siveellisesti, kun hän tunnistaa olevansa tietyn kulttuurin tuotetta ja samalla ottaa aktiivisesti muuttamaan pyrkivän asenteen kulttuuriaan kohtaan<sup>139</sup>. Tästä voidaan ajatella juontuvan ajatus siitä, ettei mikään kansakunta voi toimia ilman siveellisyyttä.

Snellmanilaisen ajattelutavan mukaan perheen ja koulun tehtävät tukivat toisiaan, vaikkakin koulussa korostui enemmän aktiivisen kansalaisuuden ja tietoisien, itse ajattelevan subjektin saavuttaminen. Perheen tehtäväksi jäi vankan moraalisen perustan rakentaminen.<sup>140</sup> Koulun vaikutus rajoittui pääasiallisesti tietojen ja taitojen jakamiseen, mutta siveellisten käsitteiden jakaminen ja luonteen kehittäminen jäivät enimmäkseen kodin tehtäväksi.<sup>141</sup> Vuonna 1913 kysellään tämän periaatteen perään:<sup>142</sup>

<sup>137</sup> Ojakangas 1998, 35 - 36, 53; Kansakoulun lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 153, 155, A.J. Myös Kansakoulun lehti 1898, ”Kuuluuko kasvatusta vain kodille?” 79 - 80, kirjoittaja tuntematon.

<sup>138</sup> Westermarck 1993, 156 - 157.

<sup>139</sup> Pulkkinen 2011, 41.

<sup>140</sup> Värynen 2007, 157, 159.

<sup>141</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1901 ”Sananen lasten alkuopetuksesta ja kasvatuksesta yleensä”, 298, K.O.

<sup>142</sup> Kansakoulun Lehti, 1.4.1913 ”Yhteiskunnallinen kasvatusta”, 141, Edward Peeters.

”Moraalisimmat ja voimakkaimmat kansat ovat sitenkin ne, joissa (kotia) pidetään suurimmassa arvossa. Eikös perheen rappeutuminen samalla merkitse kansojen rappeutumisen alkua?”

Kun ajatus siitä, että koulun tulee jakaa tietoa eikä juurikaan kasvattaa, yleistyi, on siveellinen kasvatustapa, kasvatuksellisen toimen keskipiste, syrjäytynyt. Kansat, jotka ovat elämäntään ja tavoiltaan pysyneet puhtaimpina, ovat pitkäikäisimpiä ja ovat tarmokkaasti ottaneet osaa ihmiskunnan sivistystyöhön. Täten siveellinen kasvatustapa, kuten Kansakoulun Lehdessä todetaan vuonna 1907, on jokaisen kansan elinehto.<sup>143</sup> Kansan siveellisen tason alaspäin luisuminen nähtiin uhkana kansakunnan olemassaololle ja pahimmiksi heikkouksiksi listattiin vuonna 1918 voimakkaan tahdon, isänmaallisen hengen ja uskonnollisten harrastusten puute.<sup>144</sup>

Kansakoulun nähtiin olevan paikka, jonka tehtävänä oli kasvattaa oppilaitaan kunnollisiksi kansalaisiksi. Siveellisyys ja siveellinen kasvatustapa nähtiin olevan osa tätä kunnan kansalaiseksi tulemisen prosessia.<sup>145</sup>

”(...) myöskin lapsille kasvatuksen päämäärän teroittamisen ohessa hankittava monta eri tarvetta elämän matkaa varten. Niille on selvitettävä ja teroitettava elämän moninaiset velvollisuudet, niiden mieleen on juurrutettava oikeita siveellisiä käsitteitä ja tahdon lujutusta, sekä hankittava monia eri tietoja ja taitoja voidaksensa elää ja toimia kansalaisena eli yhteiskunnan jäsenenä.”

Opettajan rooli nähdään jälleen vaikuttavaksi tekijäksi siveellisen kasvatuksen toteutumisessa. Kansakoulun Lehdessä kirjoitetaan, että ainoastaan sellainen opettaja, jolla itsellään on siveellinen luonne, on mahdollinen kasvattamaan toisia luonteita.<sup>146</sup> Toisaalta pelkän luonteen kasvatukseen ei katsottu olevan riittävä vaan kansakoulun tuli myös koettaa muokata oppilaitansa kokonaisina ihmisinä.<sup>147</sup>

<sup>143</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1907 ”Nuorison siveellisestä kasvatuksesta”, 36 - 37, F.J.

<sup>144</sup> Kansakoulun Lehti n.1-6.1918 ”Vuoden vaihteessa”, 5, Aukusti Salo.

<sup>145</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1901 ”Sananen lasten alkuopetuksesta ja kasvatuksesta yleensä” s.297, K.O.

<sup>146</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1907, Nuorison siveellisestä kasvatuksesta”, 41, F.J.

<sup>147</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1909 ”Kansakoulu pohjakouluksi”, 429, Albin Järvinen.

”Kasvatuksen määränä on kehittää kasvatista siveellinen luonne s.o. semmoinen ihminen joka ei ainoastaan tiedä mikä hyvää ja oikeata on, vaan myöskin kaikessa elämässään ja toiminnassaan tahtoo toteuttaa sitä, minkä hyväksi ja oikeaksi tietää.”<sup>148</sup>

Siveellinen kasvatus siis nähtiin pakolliseksi, jotta lapsista saataisiin kasvatettua kunnan kansalaisia. Järvinen toteaa *Sananen koulukurista* –tekstissään, että siveellisen kasvatuksen tulos näkyy tulevaisuuden sukupolvissa. Siveellisen kasvatuksen vaikutukset ovat hänen mukaansa joko koko kansan hyväksi, tai sen erehdykset koko kansan erehdyksiksi.<sup>149</sup> Westermarck on todennut, että siveyskäsitteet ovat olemukseltaan yleistyksiä tiettyjen ilmiöiden herättämistä moraalista tunteista. Yleinen mielipide on Westermarckin mukaan ensimmäinen tekijä teon siveelliseksi arvottamisessa, jolloin julkinen paheksuminen tai julkinen hyväksyminen ovat siveellisten tunteiden perikuvia.<sup>150</sup>

Luonne on sielun tavaksi muuttuva osa ja omatunto on se sisäinen tunne, joka selvittää henkilön tekemän hyvän ja pahan, esitetään belgialaisen Edward Peetersin *Kasvatusopilliset aatteet v.1914* käännöstekstissä.<sup>151</sup> Voidaan siis havaita, että ihmisten toimintamallit ja luonteet ovat siveellisen arvostelun kohteena. Tekojen hyvyys ja huonous määrittyy usein niiden ominaisuuksien herättämiin siveellisiin tunteisiin.<sup>152</sup>

Siveyslakien tueksi ei Westermarckin mukaan tyydytä vetoamaan vai inhimillisiin tunteisiin vaan myös jumalalliseen arvovaltaan, jolloin yleisiä siveyskäsitteitä vastaan olemisen ja niiden epäileminen voitiin nähdä kapinoinniksi niin uskontoa kuin yleistä mielipidettä vastaan.<sup>153</sup> Kansakoulun Lehdessä vuonna 1912 kasvatuksen periaatteille, jotka pyrkivät siveellisyyteen, nähdään joko uskontoon tai puhtaasti inhimilliseen siveysoppiin pohjautuva lähtökohta.<sup>154</sup> Virallisesti kirkko ja koulu erotettiin toisistaan vuoden 1866 kansakouluasetuksella. Käytännössä ero ei ollut niin yksinkertainen vaan alkeisopetuksen antoi maaseudulla yhä edelleen kirkko<sup>155</sup>. *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?*

<sup>148</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 305, J. Niko, katso myös Kansakoulun Lehti 1.4.1896 ”Koulukurin käsite eri aikoina”, 142, K.Kivi.

<sup>149</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 153 - 154, A. J.

<sup>150</sup> Westermarck 1933, 10, 15.

<sup>151</sup> Kansakoulun Lehti n.6. 1914 ”Kasvatusopilliset aatteet v.1914”, 133, Edward Peeters.

<sup>152</sup> Westermarck 1933, 11, 227 - 228.

<sup>153</sup> Westermarck 1933, 21.

<sup>154</sup> Kansakoulun lehti 1.2.1912 ”Kasvatusopilliset aatteet v. 1912”, 71, Edward Peeters.

<sup>155</sup> Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 23.

teoksessaan Sirkka Ahonen kirjoittaa, että kirkon uskonnollisella rintamalla esiintyivät ensimmäiset piirteet vapautumisesta ja tasa-arvosta. Pirjo Markkola painottaa omassa tutkimuksessaan kristillissosiaalisen toiminnan sosiaalista ja yhteiskunnallista luonnetta. Kristillissosiaalinen työ tähtäsi Markkolan mukaan yhteiskunnan muuttamiseen epäkohtien poistamiseksi. Toiminta alkoi 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa perustua käsityksiin naisten ominaisuuksista, ja keski- ja yläluokan naiset edustivat niitä hyveitä, joita haluttiin kansakunnan keskuudessa edistää.<sup>156</sup>

Kansakoulun Lehden sivuilla kirkolla ja kristinuskolla nähtiin olevan perintönsä kansanopetuksessa. Kansanopetuksen historiallisena pohjana oli kirkon vaikutuksen kautta saatu yleinen lukutaito, todetaan Kansakoulun Lehdessä vuonna 1896.<sup>157</sup> Kristinuskoon ja Jumalaan viitataan Kansakoulun Lehden kirjoituksissa useimmiten silloin, kun kirjoitetaan luonteen kasvatuksesta, joka kuului osana siveellisen kasvatuksen piiriin. Vuonna 1903 yliopettaja Seppälä kirjoittaa luonteen kehittämistä seuraavaa:<sup>158</sup>

” (...) pitää ainoastaan sellaista kasvatusta oikeana ja arvokkaana, joka on ottanut päämääräkseen kasvatin tahdon muodostamisen yhtä pitäväksi Jumalan tahdon kanssa, eli sen muodostamisen siveelliseksi luonteeksi.”

Vuonna 1896 kirja-arvostelussa teoksesta *Kristillinen kasvatusoppi* huomioidaan, että kirjan osasta, jossa puhutaan kristillisen kasvattajan vaikutuksesta lapseen, jokainen kasvattaja löytää paljonkin todellista hyvää.<sup>159</sup>

*Nuorison siveellisestä kasvatuksesta* artikkelissaan Junttila kirjoittaa, että ihminen saa Jumalalta vapaan valinnan hyvän ja pahan välillä, ja juuri tähän tahdon vapauteen perustuu ihmisen siveellinen toiminta.<sup>160</sup> Kirjoittajan ajatuksessa tiivistyy tavallaan perustelut ajatukselle, jossa aikakauden aktiivisempi kansalainen oli seurausta juuri tästä vapaasta tahdosta ja siveellisestä luonteesta.

<sup>156</sup> Ahonen 2003, s. 19, Markkola 2002, 11, 14 - 15.

<sup>157</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1896 ”Kansanopetuksen ja kansakoulumme periaatteita”, 99, H.N.

<sup>158</sup> Kansakoulun Lehti 1.11.1903 ”Luonne ja sen kehittäminen kasvatuksen kautta”, 680, Juho Seppälä.

<sup>159</sup> Kansakoulun lehti 15.1.1896 ”Kirjallisuutta”, 56 A.Kanila.

<sup>160</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1907 ”Nuorison siveellisestä kasvatuksesta”, 37, F.J.



### 3.3 Rakkaudella

Kuten edellisessä luvussa selvisi, lapsen siveellinen tahto ja luonne koettiin monissa koulukuria käsittelevissä teksteissä tärkeäksi, ja niiden kehittäminen ja siveelliseksi ihmiseksi tuleminen olivat vain kansakunnan edun mukaista. Vuonna 1907 Junttila toteaa, että kurin keinoin kasvatetaan suoraan tahtoa<sup>161</sup>.

Tahto nähtiin tärkeänä osana lapsen kehittymistä. Vuonna 1909 Kansakoulun Lehdessä ilmenevän käsityksen mukaan kurin täytyy pyrkiä kasvattia itseään tahtomaan sitä, mikä on järjellistä ja oikeaa, ja kohottamaan häntä persoonalliseen luonteen lujuuteen. Kasvatin tulisi olla vapaa ulkoisista pakotteista ja omasta tahdostaan vaatia ja pyrkiä siveelliseen hyvään.<sup>162</sup>

Jo vuonna 1894 *Sananen koulukurista* artikkelissa todetaan, että koulu ei voi eikä saa muovata oppilaan luonteesta sellaista, josta poistetaan kaikki oppilaan ominaisuudet vaan koulun tuli ohjata näitä luonteen ominaisuuksia ja luonnetta sen tarkoituksen viittaamaan suuntaan.<sup>163</sup> Tämä ajatus saa entistä enemmän kannatusta 1900-luvulla ja sen puolesta sanotaan muun muassa seuraavaa:<sup>164</sup>

”Siksi valittakoon menettelytapa, joka paraalta näyttää, kunhan vain vaaditaan kelvollista työtä, ettei lapsen luonnetta turmella.”

Opettajien (ja vanhempien) siveellisen ylivoiman turvin on lapsi saatava noudattamaan kehittyneempien neuvoja ja esimerkkejä. Vanhemmat ihmiset ovat tärkeässä asemassa juuri sen takia, etteivät he käytä väärin tätä siveellistä ylivaltaa lasta kohtaan vaan täysin rakkaudesta lapseen.<sup>165</sup> Rakkaus oli lehteen kirjoittavien mielestä lähtökohta aivan kaikkeen mikä liittyi kuritukseen tai kasvatukseen kansakouluissa. Pirjo Markkola kirjoittaa väitöskirjassaan *Työläiskodin synty, tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallinen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle*, äitien rakkauden olevan kodin kulmakiviä, ja että naiset,

<sup>161</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1907 ”Nuorison siveellisestä kasvatuksesta”, 40, F.J.

<sup>162</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909, ”Koulukurista”, 306, 315, J. Niko; Kansakoulun Lehti 1.6.1910 ”Koulukuri ja sen merkitys”, 286, nimimerkki O-n; Kansakoulun Lehti 15.1.1907 ”Nuorison siveellisestä kasvatuksesta”, 38, F.J.

<sup>163</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 158, A. J; Kansakoulun Lehti n.7. 1914 ”Uudempia ajatuksia koulukurista”, 291, Kaino Oksanen.

<sup>164</sup> Kansakoulun Lehti 7.-8.1911 ”Kurinpidosta ja sen tarkoituksesta muutamia ajatuksia”, 278, J.L.L.

<sup>165</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1912 ”Hänen majesteettinsa lapsi”, 126, Edward Peeters.

äidit, toteuttivat yhteiskunnan kannalta hyvin tärkeää kasvatustehtävää.<sup>166</sup> Opettaja kasvattajan roolissa oli suoranaisesti pakotettu toimimaan rakkaudesta, sillä ilman sitä koettiin, ettei hän voinut saavuttaa koulun tarkoitusta. Vielä tärkeämmäksi rakkaudesta tapahtuva toiminta kouluissa havaittiin, jos lapsi ei tuntenut rakkautta kotonaan.<sup>167</sup> Kansakoulun Lehden sivuilla on huomioitu se tosiasia, että mitä kovempi on koetus kotona, sitäkin kovempi se on koulussa. ”Väärin on rangaista häntä (lasta) siitä, mitä hän ei voi auttaa”, esittää Albin Järvinen vuonna 1983, ja painottaa:<sup>168</sup>

”Eikö siis tuo paha vesa ole ihminen, ole oikeutettu yhteiskunnalta odottamaan kasvatusta ja ohjausta? Olisikohan samainen yhteiskunnan oikein jättää ainoatakaan jäsentään osattomaksi avustaan ja kannatuksestaan? Ei, ei suinkaan. Oikeutta pahallekin.”

Vuonna 1902 todetaan, että ”mielihyvällä sivullinenkin huomaa heidän (oppilaiden) silmistään” sen ymmärryksen joka kouluissa tulisi vallita. Ymmärryksen siitä, että rakkauteen perustuva kuri ja järjestys olivat oppimisen ensimmäinen ehto.<sup>169</sup> Vuonna 1917 pidetään tärkeänä itse asiassa oppilaan ja opettajan välistä suhdetta. Siihen olisi kansakouluopettaja Vilku Joukahaisen mielestä kiinnitettävä huomiota ennen kuin voidaan paneutua kodin ja koulun suhteeseen.<sup>170</sup>

”Paljon puhutaan ja kirjoitetaan koulun ja kodin lähentämisestä toisiinsa, mutta sitä ennen olisi tehtävä jotain opettajan ja oppilaiden lähentämiseksi. (...) Ja kuinka suuri onkaan heidän ilonsa, kun huomaavat että opettaja tahtoo heitä huvittaakin, eikä yksinomaan kiukkuisesti vaadi vain kertaamaan (...)”

Kirjoittajien mielestä kaikki toiminta tulisi siis perustua rakkaudella toimimiseen. Rakkauden kautta tapahtuva kasvatusta ja kuritus johtivat siihen, että oppilaissa kehittyi kuuliaisuus opettajaansa kohtaan. Kuuliaisuus oli kasvatuksen ensimmäinen ehto.<sup>171</sup> Jos kasvatusta

<sup>166</sup> Markkola 1994, 131, 232.

<sup>167</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 158, A. J.

<sup>168</sup> Kansakoulun Lehti 15.3.1893, ”Luokalle jättämisestä”, 36, A. J.

<sup>169</sup> Kansakoulun Lehti 1.9.1902 ”Kansakoulujen kurinpidosta ja järjestyksestä”, 444, nimimerkki Opettaja.

<sup>170</sup> Kansakoulun Lehti n.1. 1917 ”Hyväntuulisuus koulussa”, 92, 94, Vilku Joukahainen. Joukahainen toimi urallaan myös kansanedustajana (1917 - 1924) ja sanomalehtitoimittajana.

<sup>171</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1895 ”Kuuliaisuudesta”, 264 - 265.

epäonnistui tai sitä laiminlyötiin, oli se merkki kuuliaisuuden puutteesta. Jos ei ollut kuuliaisuutta, jäi lapsen luonteen kehitys sattuman varaan.<sup>172</sup>

Se, että lapsen tahtoa ja luonnetta kehitettiin jo nuorena iässä, pyrki siihen, että lapsi totutetaan velvollisuuksien täyttämiseen.<sup>173</sup> Kansakoulutarkastaja Albin Järvinen toteaa, että totuttaminen on kaiken kasvatuksen pääasiallinen menettelytapa,<sup>174</sup> ja totuttaminen, vaikka pakostakin, oikeanlaiseen toimintaan jo lapsena, ohjaisi lasta myös täysi-ikäisenä.<sup>175</sup> Tottumus nähtiin siis jopa toisena luonteena. Opettajatar Kaino Oksanen kirjoittaa vuonna 1914 tottumukseen opettamisen olevan totuudesta lähtevä. Rakkaus totuuteen oli hänelle kaiken alku. Uskollisuuteen ja totuuteen kasvattaminen koulukurin keinoin oli hänen mielestään tie työhön ja elämään. Oksasen mukaan tavat ovat lakeja parempia, ja että tottumuksen kautta saavutetut hyvät tavat ovat hyviä kasvattajia. Jos opettaja taidoillaan saa oppilaan kunnioituksen ja rakkauden, ei Oksasen mukaan kurinpidosta ole suurta vaivaa.<sup>176</sup>

Luonteen turmelemisen suurimpana uhkana koettiin rangaistukset. Rangaistuskeinot kuritusmuotona nähtiin lapsen luonteen kannalta useimmiten vahingollisiksi. Ne koettiin lapsen väkivaltaisena ja pakollisena alistamisena<sup>177</sup>. Toisaalta rangaistus vaikutti suoraan mielenmuutoksiin, ja tapa jolla rangaistus annettiin, nähtiin oleellisena. Rangaistus ei voinut olla vahingollinen, jos se annettiin kuin tunnollinen isä tai äiti eli rakkaudesta.<sup>178</sup>

Koulukurille ja sen lähtökohdille nähtiin monenlaisia merkityksiä jo vuosisadan vaihteessa. Koulukurin määrittelyä ja kurinpito- ja hallintakeinoja tarkasteltaessa tämä moninaisuus vain syvenee, ja keskustelu on käynyt suhteellisen vilkkaana. Jo ajatus, jonka mukaan opettajan tulisi kasvattaa lasta hänen omien luonnonlahjojensa mukaan, kertoo koulukurin moninaisuudesta. Siinä missä toinen lapsi tarvitsee enemmän kuria ja ankaruutta, toinen taas vaatii lempeyttä ja myötätuntoisuutta<sup>179</sup>.

<sup>172</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1907 ”Nuorison siveellisestä kasvatuksesta”, 37, F.J.

<sup>173</sup> Kansakoulun Lehti 15.1.1907 ”Nuorison siveellisestä kasvatuksesta”, 38, F.J.

<sup>174</sup> Kansakoulun Lehti 15.6.1900 ”Muruja”, 269, A. J.

<sup>175</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 316, J. Niko.

<sup>176</sup> <sup>176</sup> Kansakoulun Lehti n.7.1914 ”Uudempia ajatuksia koulukurista” 295 - 296, ja Kansakoulun Lehti n.8.1914 ”Uudempia ajatuksia koulukurista II”, 353, 355, Kaino Oksanen.

<sup>177</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1908 ”Kurinpito- ja hallintakeinoista”, 308, Otto Sihvonon.

<sup>178</sup> Kansakoulun Lehti 30.12.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 107, K; Kansakoulun Lehti 1.8.1908 ”Kurinpito- ja hallintakeinoista”, 362, Otto Sihvonon.

<sup>179</sup> Kansakoulun Lehti 1.6.1895 ”Sananen pahantapaisten ja hoidattomien lasten kasvatuksesta”, 215, Rosa Latvala.

## 4 KURITUS

### 4.1 Kurin merkityksestä

Kuri ei ollut vain opetuksen tasaisuuden ja häiritsemättömyyden takia tarpeellinen, vaan se oli myös keino, jolla koulu välittömästi edisti lapsen siveellistä kasvatusta. Kansakoulun lehdessä Albin Järvinen painottaakin, että kaikkina aikoina on käytetty pakkoa eli kuria lastenkasvatuksessa. Tähän kuuluivat ne kurin välikappaleet, joilla oli oma tehtävänsä kasvatuksessa. Näiden eri keinojen kasvatuksellisen merkityksen tiesi kasvattajan roolissa toimiva henkilö ainakin teoriassa tai omasta kokemuksesta käytännön kautta.<sup>180</sup>

Kurinpito ja järjestys olivat siis koulun tärkeimpiä tehtäviä, ja niillä molemmilla katsottiin olevan suuri merkitys koulukasvatuksessa. Kouluun tulevaa lasta ei nähty vielä tarpeeksi kehittyneeksi määräämään itseään kohti järjestystä elämään, jolloin kuri koettiin ainoaksi mahdollisuudeksi saada lapsi tajuamaan tämä järjestisyys. Ulkoinen kasvattaja eli opettaja ja hänen järkensä oikeutettiin totuttamaan lapsi kurin avulla sellaiseen elämään, johon lapsi ajallaan itse pyrki vapaasti päätyään.<sup>181</sup>

Kansakoulun Lehdessä vuonna 1894 Albin Järvinen kirjoittaa kattavasti kurista ja kuritusmuodoista kouluissa. Hän määrittelee kurin kahtia: laveampaan merkitykseen, joka sisältää toisen, kurin ahtaammassa merkityksessä. Edellinen näistä merkityksistä tarkoittaa niitä ulkoisia kasvatustoimia, joilla järjestystä pidetään yllä kouluissa, esimerkiksi koulujen aikataulut ja oppilaan siisteys. Jälkimmäiseen luetetaan kuuluviksi moitteet, palkinnot ja rangaistuskeinot. Kapeampi merkitys kurille on juuri niitä varsinaisia kuritustoimia, joita kouluissa tulisi käyttää. Kapeammassa merkityksessä kurin kuvaillaan sisältävän kiellot, käskyn, kehotuksen, varoituksen, kiitoksen, moitteen, palkinnon ja rangaistuksen. Kansakoulun Lehdessä palkinto ja rangaistus määritellään aineellisiksi ja muut suullisiksi kasvatustoimiksi.<sup>182</sup> Kansakoulun Lehdessä esitelty kurin kapeampi merkitys on tämän tutkielman kannalta varsin hedelmällinen.

<sup>180</sup> Ojakangas 1998, 35 - 36, 53; Kansakoulun lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 153, A. J.; Kansakoulun lehti 3.1898, ”Kuuluuko kasvatus vain kodille?” 79 - 80, F. J-la; Kansakoulun Lehti 1.4.1896, ”Koulukurin käsite eri aikoina”, 142, K. Kivi.

<sup>181</sup> Kansakoulun Lehti 1.4.1896 ”Koulukurin käsite eri aikoina”, 147, K. Kivi; Kansakoulun Lehti 1.7.1898, ”Välitunnit ja kurinpito”, 363, A.J.V.

<sup>182</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 155, 157, A. J.; Kansakoulun Lehti 15.5.1894 ”Sananen koulukurista”, 178, A. J.

Vuonna 1909 yliopettaja Juho Nikon (nimimerkki J. Niko) määrittelyn mukaan koulukuri tarkoittaa hallintaa ja ohjausta. 1900-luvun alussa koulukuri jaetaan merkitykseltään yleiseen ja rajoitettuun. Yleisessä näkökulmassa kurilla tarkoitetaan kaikkia niitä kasvatustoimia, joilla kasvatti pyritään totuttamaan siveelliseen elämään. Kuri nähdään täten tahdon ja mielenlaadun kasvattamisen keinona.<sup>183</sup>

Niko tekee Kansakoulun Lehdessä julkaistussa esitelmässään eron ystävällisten ja hallitsevien kurinpitokeinojen välillä. Ystävällisiksi kurinpitokeinoiksi luetaan huomautus ja neuvonta. Niiden erona on se, että huomautus on tarkoitettu oikaisemaan hairahdusta, joka on tahaton mutta neuvonta pyrkii vaikuttamaan ja korjaamaan kasvatin luonteessa olevaa vikaa tai pahaa tahtoa.<sup>184</sup>

*Sananen pahantapaisten ja hoidattomien lasten kasvatuksesta* tekstissään kansakoulunopettajatar Rosa Sofia Latvala (nimellä Rosa Latvala) määrittelee kurin opettajan apuvälineeksi opetuksen rinnalla. Opetuksen ja kurin välille hän tekee kuitenkin selkeän eron:<sup>185</sup>

”kurilla tahtoo hän (opettaja) vastustaa ja masentaa kasvatin pahoja taipumuksia ja opetuksella kokee hän herättää lapsessa hyviä haluja ja taipumuksia.”

Ekenstam toteaa, että pahantapaisuudet juontavat juurensa sieltä, missä nuoret tavalla tai toisella pyrkivät kehittämään itselleen miehisiä piirteitä. Katsottiin, että porvarillinen miesihanne oli saavutettavissa vain jos pahantapaisuudet sai vapaasti ottaa haltuun kouluvuosien aikana. Kuitenkin usein nämä pahat tavat ja tottumukset ylittävät sallitut rajat, jolloin ne yhdistetään epämiehisiin piirteisiin.<sup>186</sup> Kansakoulun Lehden sivuilla pahat tahdot ja tottumukset nähtiin ensisijaisena syynä kurin olemassa ololle. Syyllisen roolin saa tässäkin koti, jossa vanhemmat eivät hoida kasvatustasvelvollisuuksiaan lapsiaan kohtaan. Silloin kiroukset ja rumat sanat ovat lapsen tavallisimpia paheita. Muut tavat saattavat olla vielä ikävämpiä.<sup>187</sup>

<sup>183</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 306, J. Niko.

<sup>184</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 313 - 314, J. Niko.

<sup>185</sup> Kansakoulun Lehti 1.6.1895 ”Sananen pahantapaisten ja hoidattomien lasten kasvatuksesta”, 215, Rosa Latvala.

<sup>186</sup> Ekenstam 2006, 37.

<sup>187</sup> Kansakoulun Lehti 15.4.1901 ”Vähän kotikasvatuksesta”, 170, Mauri Lahtinen.

Vuonna 1893 Albin Järvinen tukee ajatusta siitä, että pahantapaisuus on syynä useisiin häiriöihin koulumaailmassa ja että paha turmelee hyvänkin luokan. Järvisen mukaan on tärkeää, että leikataan pois se pahan ”mätähaava”, jotta luokka säilyisi hyvänä.<sup>188</sup> Mikkelin läänin Savonlinnan seudun kansakouluopettajain piirikokouksen pöytäkirjan puheenvuoroista käy ilmi se, että kuri nähtiin opettajien keskuudessa paheiden poistajana, joka tähtäsi parannukseen.<sup>189</sup>

Koulukurin kohdalla nousee aika ajoin esiin näkemys juuri sen isällisestä tai äidillisestä luonteesta. Vaikka kodin kasvatuksellinen pohja kansakouluun tulevalle lapsella olisi kuinka huono tai hyvä tahansa, mikään ei ole parempi kuin rangaistuksen antaminen aivan samalla tavalla kuin tunnollinen isä tai äiti antaisi. Rangaistustoimen tulisi tapahtua rakkaudesta.<sup>190</sup> Vaikka isällisestä tai äidillisestä rakkaudesta puhutaan silloin tällöin, löytyy Kansakoulun Lehden sivuilta tarkastellulta ajanjaksolta vain yksi teksti, joka ottaa kantaa siihen, onko opettaja mies- vai naissukupuolen edustaja. Lehtori Rosenqvist haluaa tehdä eron opetus- ja kasvatustehtävien välillä, jakaen edellisen miehille ja jälkimmäisen naisille tarkoitetuksi tehtäväksi.<sup>191</sup> Aikaisemmin mainitussa väitöskirjassaan Pirjo Markkola painottaa myös naisten lasten kasvatuksellista asemaa, jolloin perheenäidin tehtävä nousi kansantaloudelliseksi tehtäväksi. Rosenqvististä on epäilyttävää jättää lapset vain naisten kasvatettavaksi, vaikka äidin aseman tärkeyden hän kuitenkin myöntää. Hänestä on kuitenkin tärkeää iskostaa poikiin ennen kaikkea miessukupuolen ominaisuuksia.<sup>192</sup>

Vuonna 1910 artikkelissa *Koulukuri ja sen merkitys* kirjoitetaan, että kurinpito kouluissa on muututtava entisestä kielteisestä, rangaistuksiin ja torumisiin perustuvasta kohti ohjaavaa, isällistä totuttamista.<sup>193</sup> Neljä vuotta myöhemmin opettajatar Oksanen toteaa, että koulukuri on olemassa niin kauan kuin koulukin mutta hänestä on ehdottoman tärkeää poistaa kaikki henkinen ja ruumiillinen pahoinpitely sekä karkeat ja loukkaavat sanat. Hänelle on tärkeää kurin vapauden periaate, joka näkyy rajoitusten luonteessa, mikä taas kasvattaa oppilaan henkielämää.<sup>194</sup>

<sup>188</sup> Kansakoulun Lehti 15.3.1893 ”Luokalle jättämisestä”, 36, A. J.

<sup>189</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1898 ”Mikkelin läänin Savonlinnan seudun kansakouluopettajain piirikokous”, 373.

<sup>190</sup> Kansakoulun Lehti 30.13.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 218, K.

<sup>191</sup> Kansakoulun Lehti n.2. 1917 ”Poikien ja tyttöjen yhteisopetuksesta ja –kasvatuksesta kansakouluissamme”, 71, A. R. Rosenqvist.

<sup>192</sup> Markkola 1994, 171; Kansakoulun Lehti n.2. 1917 ”Poikien ja tyttöjen yhteisopetuksesta ja –kasvatuksesta kansakouluissamme”, 71 – 72, A. R. Rosenqvist.

<sup>193</sup> Kansakoulun Lehti 1.6.1910 ”Koulukuri ja sen merkitys”, 288 - 289, O-n.

<sup>194</sup> Kansakoulun Lehti n.7 ”Uudempia ajatuksia koulukurista”, 292 - 293, Kaino Oksanen.

Kuten todettua, kuri nähtiin koulun keinona edistää lapsen siveellistä luonnetta. Vuonna 1910 koulukurin ihanteeksi koetaan sisäisen, henkisen kuritunteen kasvattaminen lapsesta nuorukaiseen saakka.<sup>195</sup> Kaino Oksasen mielestä kasvattia tulee innostaa järjellisyteen ja itsekuriin. Kuri on Oksaselle teoriassa juuri tätä kasvatin totuttamista omiin periaatteisiinsa mutta käytännössä se, että oppilaille olisi annettava tilaa opetella harjaantumaan näihin periaatteisiin, teki pakkokeinojen käyttämisestä vain tarpeen vaatimaa. ”Kova ja armoton pakko ei ikinä voi luoda kouluun muuta kuin korkeintaan aivan ulkonaisen kurin”, Oksanen painottaa.<sup>196</sup>

1910-luvun loppupuolella ei juurikaan keskustella kurin merkityksestä ja 1920-luvun alkaessa kurin merkityksestä mainitaan kirja-arvostelun yhteydessä sen olevan kouluelämän erittäin tärkeä osa, kouluelämän perusta. Kuri nähdään moninaisena, moniarvoisena ja koulusta riippuen jopa arvottomana.<sup>197</sup>

## 4.2 Kurinpitokeinot

Kansakoulun Lehdessä kirjoittavat ovat yhtä mieltä siitä, että ”pakkoa tulee olla koulukasvatuksessa. (...) On ollut kiistaa, missä määrässä tätä pakkoa eli kuria on käytettävä.”<sup>198</sup> Useimmiten ollaan huolissaan siitä, miten ja missä määrin kuria tulisi harjoittaa. Lehden sivuilla olevista eri kansakoulukokouksista tehdyistä raporteista, voidaan lukea kuinka huolestuneet opettajat esittivät viisaimmilleen kysymyksiä, siitä<sup>199</sup> kuinka kuria ja millaista kuria tulisi tietyissä koulumaailman tilanteissa noudattaa. Vastaukset olivat yleensä monitasoisia ja kouluissa käytettävän kurin käsittäminen tuntui olevan aikalaisihmisille monimutkainen, eikä pysyviin ratkaisuihin yleensä päädytty.

Kurinpito koettiin siis suhteellisen monimutkaiseksi eivätkä käytäntö ja teoria aina osuneet yksiin, sillä opettajan oma kokemus saattoi olla aivan toinen kuin mitä teoriassa suositeltiin.

<sup>195</sup> Kansakoulun Lehti 1.6.1910 ”Koulukuri ja sen merkitys”, 286, O-n.

<sup>196</sup> Kansakoulun Lehti n.6 ja n.9.1914, ”Uudempia ajatuksia koulukurista I”, 292 ja ”Uudempia ajatuksia koulukurista III”, 412, 414, Kaino Oksanen.

<sup>197</sup> Kansakoulun Lehti n.3.1921 ”Kirjallisuus: Väinö Kotkanen, koulukurista muutamia varteenotettavia näkökohtia”, 145, H.N.

<sup>198</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 155, A. J.

<sup>199</sup> Kokous, jossa keskusteltiin kansakouluihin liittyvistä asioista piiritasolla tai koko maan laajuisesti

Koulukurin lieventämisen tarpeellisuudesta käydyn keskustelun kohdalla nousi esiin ajatus myös siitä, että ankaruuskin koettiin oleelliseksi osaksi kurinpittoa.<sup>200</sup>

”(...) on aika harkita, mitenkä koulukuri yleensä on lievennettävä ja mitenkä siitä joku osa ehkä joutuu käytännössä tarpeettomaksi. Mutta tätä ennen, siis varsinkin alkuasteilla tarvitaan ankaraa, kaikkiin kohtiin ulottuvaa koulukuria.”

Aikaisemmin mainituista aineellisista kurinpitokeinoista palkintoa pidettiin sitä tehokkaampana, mitä harvemmin sitä käytettiin. Toisen konkreettisen keinon, rangaistuksen, suhteen tulee lehden kirjoitusten mukaan toimia vieläkin varovaisemmin, paljon varovaisemmin kuin minkään muun kuritustavan kanssa. Vuonna 1894 rangaistuksiin luetellaan jo kansakouluasetuksessa mainitut ruumiillisen rangaistuksen ja kurittamisen.<sup>201</sup> Myös neljä vuotta myöhemmin kansakouluopettajien piirikokouksessa kyseiset kuritustoimenpiteet ovat ajankohtaiset.<sup>202</sup>

”Kurituskeinona varoitus tai nuhde; suurimmissa rikoksissa asettaminen seisomaan luokan taakse. (...) Suurimmissa rikoksista seuraa ruumiillinen kuri.

Rangaistus nähtiin välttämättömäksi, ilman sitä ei tulnaisi toiseen. Kouluissa vallitsevan järjestyksen tuli olla täydellinen, eikä järjestyksirikkomuksia hyväksyty. Rangaistus kuitenkin rikkoi tätä järjestyksen harmoniaa, mutta katsottiin, että jos rangaistusta vaadittiin poikkeustilanteissa järjestyksen palauttamiseen, rangaistus itsessään olisi poikkeuksena korjattavissa.<sup>203</sup> Vuonna 1909 yliopettaja Juho Nikon esitelmästä käy ilmi, että hän ei lue rangaistusta kasvatukseen, vaan ainoastaan hallintakeinoksi, jonka avulla lapsi pakotetaan pysymään säädyllisissä puitteissa.<sup>204</sup> Nikon mielestä hallinta, kasvatust ja kuritus olivat kaikki sidoksissa toisiinsa ja jopa osittain limittäisiä käsitteitä. Rangaistusta hän ei nähnyt mitenkään suositeltavana.<sup>205</sup>

<sup>200</sup> Kansakoulun Lehti 15.5.1894 ”Sananen koulukurista”, 182, A. J.; Kansakoulun Lehti 1.6.1910 ”Koulukuri ja sen merkitys”, 292, O-n.

<sup>201</sup> Kansakoulun Lehti 15.5.1894 ”Sananen koulukurista”, 179 - 180, A. J.

<sup>202</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1898 ”Mikkelin läänin Savonlinnan seudun kansakouluopettajain piirikokous”, 373.

<sup>203</sup> Ojakangas 1998, 55 - 56.

<sup>204</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 316, J. Niko.

<sup>205</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 317, J. Niko.



”Rangaistusta on käytettävä vasta sitten kun muut helpommat kurineuvot ovat osottautuneet tehottomiksi.”

Myös vuonna 1914 vaaditaan, että opettajan tulisi aina muistaa olla käyttämättä voimakkainta kurituskeinoa, jos heikommalla tultaisiin toimeen.<sup>206</sup> Väitöskirjassaan Ojakangas kirjoittaa, että rangaistus ei saanut olla itseisarvo eikä sitä tarvitsisi käyttää kouluissa, joissa järjestystä jo oli. Rangaistuksen hän näki vihoviimeisenä keinona järjestyksen palauttamiseksi.<sup>207</sup> Vaikka kysymys rangaistuksen jopa kokonaan poistamisesta kouluissa ilmestyi aika ajoin Kansakoulun Lehden sivuille, ei kukaan lehteen kirjoittava sitä kokonaan poistaisi. Perusteluina nähdään se tieto, että lasten alkuopetus saattoi olla hyvinkin puutteellista. Yliopettaja Niko muun muassa toteaa, että ”jo pelkkä tieto siitä että koulu voipi rangaista oppilasta, joka poikkeaa säädetyistä järjestyksestä, estää monta, etenkin nuorempaa, rikoksesta.”<sup>208</sup>

Kansakoulun Lehden sivuilla keskusteltiin myös millainen rangaistuksen toimeenpanohetken tulisi olla. Se liittyi osaltaan käsitykseen järjestyksen palauttamisesta, ja kysymykseen siitä, saiko rangaistusta antaa juuri luokkahuoneessa.

Suullisten kurinpitokeinojen kohdalla todetaan yleisesti, että kaikille kuuluvat yhteiset käskyt ja kiellot lausutaan kaikille yhteisesti. Toisaalta neuvonnan ja huomauksen välille tehdään ero, ja edellinen tulisi antaa yksityisesti ja jälkimmäinen sopi myös annettavaksi luokan edessä, koska sen luonteeseen kuuluu lapsen tahaton rike.<sup>209</sup>

Fyysinen rangaistus, erityisesti ruumiillinen kuritus, tuotti useimmiten päänvaivaa. Rangaistuksen antoa luokan edessä puollettiin juuri sen välittömällä syy-seuraus -suhteella rikokseen. Toisaalta luokan edessä annettavaa ruumiillista rangaistusta ei erään opettajakokouksen pöytäkirjan puheenvuoroissa nähty ollenkaan suotavana vaan yhdestä pahimmista jäännöksistä entis-ajoilta.<sup>210</sup> Vuoden 1894 *Kysymyksiä ja vastauksia* -palstan vastaus antaa hiukan valaistusta rangaistuksen toimeenpanotilanteesta.<sup>211</sup>

<sup>206</sup> Kansakoulun Lehti n.9.1914 ”Uudempia ajatuksia koulukurista III”, 409, Kaino Oksanen.

<sup>207</sup> Ojakangas 1998, 55 - 56.

<sup>208</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 317, J. Niko.

<sup>209</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 308, 314, J. Niko.

<sup>210</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1895 ”Keskustelut 7:nen tarkastuspiirin kansakoulun-opettajain kokouksessa Viipurissa 29.-30. p:nä maaliskuuta 1894”, 116, puheenjohtajan puheenvuoro.

<sup>211</sup> Kansakoulun Lehti 15.12.1894 ”Kysymyksiä ja vastauksia”, 471, A. J.

” (...) luokalla puoltaa (...), että rangaistus sen kautta tulee heille varoitukseksi ja pelotukseksi. Sitä on puollettu sillä, että luokalla tehty rikos on luokalla rangaistava, jos rangaistuksen tulee tuntua välttämättömältä seuraukselta rikokselta. Mutta toisaalta tulee huomata, että rangaistus ei saa olla kosto.”

*Ankarimmista rangaistuksista kansakouluissa* tekstissään kansakoulunopettaja Kahra (nimimerkillä K. H. Kahra) jakaa rangaistukset nuoremmille ja vanhemmille (12 - 16-vuotiaat) lapsille vitsaan ja arestiin. Hänen mielestään rangaistusta ei pitäisi laittaa käytäntöön heti vaan 2-4 tuntia opettajalle ilmoittamisen jälkeen. Kahran mukaan tällä tavoin saataisiin kitkettyä ”pikavihassa vääriä tahi liikanaisia tuomioita.”<sup>212</sup> Lehteen kirjoittavat tuntuvat yleisesti olevan rangaistuksen ajoituksen kanssa samoilla linjoilla pitkin tutkimusajankohtaa. Vuonna 1910 muistutetaan, että harvoin ja hartaasti on käytettävä rangaistustapoja.<sup>213</sup> Vuonna 1914 kehoitetaan muistamaan nopeus, varmuus ja täsmällisyys kun rangaistuksia annetaan.<sup>214</sup>

Kahden kesken tapahtuvasta rangaistuksesta huomioidaan vuonna 1897, että sen täytyy olla niin vaikuttava, ettei lapsi heti kersku tovereilleen löyhästä puhuttelusta vaan, että lapsi ”häpeää ennen tehtyä” eikä täten riko sääntöjä. Kirjoittajalle on tärkeää, että järkeen, tunteeseen tai itsetuntoon vetoamalla pyritään saada oppilas tajuamaan käytöksensä huonous.<sup>215</sup>

Vuonna 1911 entisen kansakouluopettajan ja Rauman opettajaseminaarin johtajan Karl Oskar Hynen (nimellä Oskar Hynninen) henkilökohtaisen näkemyksen mukaan kaikki luokalla annettava kuritus olisi kiellettävä, koska ”se on sydämetöntä, häväisemistä, joka musertaa rangaistun ja halventaa hänet omissa ja toverien silmissä.”<sup>216</sup> Ei voi tietenkään olla varma, kuinka moni opettaja käytännössä oli kirjoittajan kanssa samaa mieltä, mutta koska hänen tekstinsä oli julkaistu lehdessä, tietynlainen painoarvo sille annettiin ainakin lehden toimittajakunnan keskuudessa.

<sup>212</sup> Kansakoulun Lehti 15.11.1896 ”Ankarimmista rangaistuksista kansakouluissa”, 538 - 539, K. H. Kahra.

<sup>213</sup> Kansakoulun Lehti 1.6.1910 ”Koulukuri ja sen merkitys”, 293, O-n.

<sup>214</sup> Kansakoulun Lehti n.9.1914 ”Uudempiä ajatuksia koulukurista III”, 410, Kaino Oksanen.

<sup>215</sup> Kansakoulun Lehti 1.9.1897 ”Poimintoja”, 360 - 361, A. J.

<sup>216</sup> Kansakoulun Lehti 3.-4.1911 ”Kuristusko pois kansakoulusta?”, 93 - 94, Oskar Hynninen.

Rangaistus, joka ei saanut vaikuttaa oppilaista kostolta, oli kirjoittajien mielestä tärkeää. Jälleen opettajan luonne ja rooli kasvattajana tulevat esiin, ja vuonna 1890 piiritarkastajien kokouksessa painotetaan, että kurinpidon menestyminen ei riipu itse rangaistusmuodoista, vaan tavasta, jolla niitä käytetään ja annetaan. Vuonna 1921 kirja-arvostelun yhteydessä huomioidaan, että koulujen kurinpito on lähes täysin riippuvainen opettajasta. Myös silloin kun vanhemmat ovat rangaistusta vastaan (useimmiten vastustus näkyy ruumiillisen kurituksen kohdalla), ei rangaistusta pidä laittaa täytäntöön <sup>217</sup>. Lehden sivuilla havainnoidaan, että rangaistus ei saa olla mielivaltaisen ja täten rikoksesta riippumaton, vaan rangaistuksen tulee olla tarkoin valittu ja sovittava rikoksen luonteeseen.<sup>218</sup> Vuonna 1914 lausutaan, että rangaistus oli opettajalle mitä painostavin velvollisuus eikä lainkaan hupia, ja että rangaistuksen tuli loppua kun parannus alkaa.<sup>219</sup>

Vuonna 1900 todetaan, että<sup>220</sup>

”Jos opettaja onnistuu voittaa itsensä niin, ettei hän koskaan koko luokalle pidä nuhdesaarnoja yksityisten rikkomuksista, niin hän säästää viattomia oppilaita monesta katkerasta sanasta, säästää heiltä mielikarvouden (...) ja säilyttää kaikkien oppilaitten rakkauden ja kunnioituksen.”

Oppilaiden katkeroituminen kurinpidon takia haluttiin välttää, koska häpäisyn ja ivan arveltiin myrkyttävän lapsen sielun ja todennäköisesti siten olevan haitaksi myös lapsen siveelliselle kasvulle.<sup>221</sup>

Kurinpitokeinoista ja rangaistustavoista saatettiin tavalla tai toisella päästä sopuun ja tietynlaiset yleiset linjat löytää. Kuitenkin jo vuonna 1896 esiintyi Sortavalan seudun kansakouluopettajain piirikokouksen pöytäkirjassa seuraavanlainen kysymys:<sup>222</sup>

<sup>217</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1895 ”Keskustelut 7:n tarkastuspiirin kansakoulun-opettajain kokouksessa Viipurissa 29.-30.p:nä maaliskuuta 1894”, s115, puheenjohtajan puheenvuoro.

<sup>218</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1890 ”Piiritarkastajain kokous 27-30 p. tammikuuta”, 40; Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Koulukurista”, 318, J. Niko.

<sup>219</sup> Kansakoulun Lehti n.9.1914 ”Uudempia ajatuksia koulukurista III”, 411, Kaino Oksanen.

<sup>220</sup> Kansakoulun Lehti 15.7.1900 ”Muruja”, 305, A. J.

<sup>221</sup> Kansakoulun Lehti 3.- 4.1911 ”Kuritusko pois kansakoulusta?”, 94, Oskar Hynninen.

<sup>222</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1896 ”Kansakoulukokous Sortavalassa”, 286.

”Ovatko voimassa olevat maamme kansakouluja koskevat säädökset kurinpidosta ajan- ja tarkoituksenmukaiset?”

Vastauksena kysymykseen pöytäkirjan puheenvuoroissa käy ilmi, että säädökset kurinpidosta ja sen noudattamisesta ovat vain osittain mahdollista. Kokemuksen ja käytännötilanteiden puitteissa kansakouluissa ei enää kokoukseen osallistuneiden mielestä voitu noudattaa annettuja määräyksiä vaan opettajien oli ollut pakko keksiä uusia keinoja ja poistaa käytöstä vanhoja.<sup>223</sup>

Esimerkiksi kurinpitokeinona toisista oppilaista erottaminen, ei juurikaan mainita ennen tätä kokousta. Kokous piti sitä koulun käytännöllisimpänä kurinpitokeinona.<sup>224</sup> Vuonna 1918 kouluissa tapahtuva oppilaiden arvostelu, joka nähdään toiminnan, jopa elämän mahdollisuuksien määrääjänä, koettiin kurinpito- ja hallintakeinona erittäin tärkeä arvoisena.<sup>225</sup> Koulun arki oli monensävyyistä ja oppivelvollisuuden voimaan tulon myötä myös asenne lapsia kohtaan muuttui: heistä tuli lapsikansalaisia, mikä vaikutti esimerkiksi keskeisesti heidän ruumiillisuuteensa ja ruumiin toimintoihin. Lapsen siirtyminen agraariperheen ympäristöstä kaupunkikouluun, edellytti lapselta uudenlaista suhdetta itseensä, omaan ruumiiseensa ja muihin ihmisiin.<sup>226</sup>

Vuonna 1921 julkaistussa *Kuopion kaupungin kansakoulut ennen ja nyt* -tekstissä lausutaan reilusti, että kuri ja järjestys tuntuivat olleen ankara ja ajan tavan mukaan käytettiin ruumiillista kuritusta, ja kuitenkin kasvatettiin kelpo ihmisiä.<sup>227</sup>

### 4.3 Sanan voima

Väitöskirjassaan Ojakangas on sitä mieltä, että sana on kurin täydellinen välikappale, on kyseessä sitten kielto tai kiitos. Sanan voima nousee Kansakouluun Lehden kirjoittajien mielestä sen oikeasta käytöstä. Vuonna 1908 kansakoulunopettaja Otto Sihvonen ei näe

<sup>223</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1896 ”Kansakoulukokous Sortavalassa”, 287.

<sup>224</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1896 ”Kansakoulukokous Sortavalassa”, 287.

<sup>225</sup> Kansakoulun Lehti n.7-12.1918 ”Oppilaiden arvostelemisesta”, 80, A. V. Laitakari.

<sup>226</sup> Tuomaala 2004, 52.

<sup>227</sup> Kansakoulun Lehti n3.1921 ”Kuopion kaupungin kansakoulut ennen ja nyt”, 80, opettajatar Helmi Karjalainen.

mitään niin huonoa kurinpitokeinoa kuin kuivat ja hetken mielijohteesta lähteneet sanalliset muistutukset ja kiellot. Hänestä onkin vahinko, että sanan käyttö juuri kurinpidon tarkoituksiin rajoittuu juuri tällaisiin muotoihin. Sanan oikeanlainen käyttäminen kurinpidollisiin ja hallinnan toimiin vaatii Sihvosen mukaan syvällistäkin tutustumista lapsen mielialaan ja siveelliseen sieluun.<sup>228</sup>

Kansakoulun Lehdessä painotetaan, että suulliset kasvatukseen tulisi pitää lyhyinä ja selkeinä, jotta ne olisivat toimivia ja tulisivat täysin ymmärretyiksi. Käsky ja kielto nähtiin opettajan auktoriteetin perustana. Kiitosta ja moitetta tuli käyttää varovasti. Kansakoulun Lehdessä myös varoitellaan, että kehoitukseen ja varoitukseen ei saa liittää lupautta ja uhkausta.<sup>229</sup>

”Velvollisuuden täyttämistä ei saa tottua odottamaan palkintoa, ja toisaalta uhkaus saattaa lapsen siihen käsitykseen, että tulee tehdä oikeutta vain koston pelosta.”

Sihvonen pyrkii tuomaan esiin sanan merkityksen kasvatukseen, koska sana on hänestä jäänyt toisarvoiseksi, enemmän tai vähemmän syrjään. Kirjoittajalle vain sanankäyttö sisältää sitä hienotunteisuutta, johon ainoastaan sana hallinnan välikappaleena taipuu. Kirjoittajalle on tärkeää, että kasvattaja käyttäessään sanaa hallintakeinona osaa asettaa sanansa niin, että niiden vaikutus on mahdollisimman taattu. Sanan Sihvonen näkee hedelmälliseksi palveluksessa kasvatuksen tavoitetta siveellisen luonteen kehittämiseksi.<sup>230</sup>

Vuonna 1914 käskyistä ja kielloista kirjoitetaan, että niiden tulee olla lyhyitä eikä suositella lausuttavaksi uhkausta heti perään. Käskemisen taito ei ole vain ulkoinen kurinpidon väline vaan se nähdään myös lujan tahdon keskittämisen taitona.<sup>231</sup>

Puhuttelun liittyvän sanan kovuudesta ja lujudesta yliopettaja Juho Niko toteaa vuonna 1909, että kova sana on rangaistuksen luonteinen eikä täten täytä esimerkiksi lähtökohtaisesti ystävällisessä hengessä annetun huomautuksen merkkejä.<sup>232</sup> Sanan ei kuitenkaan yksin nähty

<sup>228</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1908, ”Kurinpito- ja hallintakeinoista”, 358 - 359, Otto Sihvonen.

<sup>229</sup> Ojakangas 1998, 40 - 41; Kansakoulun Lehti 15.5.1894 ”Sananen koulukurista”, 178 - 179, A. J.

<sup>230</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1908 ”Kurinpito- ja hallintakeinoista”, 358, 161, 363, Otto Sihvonen.

<sup>231</sup> Kansakoulun Lehti n.8.1914 ”Uudempiä ajatuksia koulukurista II”, 357, Kaino Oksanen.

<sup>232</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1909 ”Kurinpidosta”, 313, J. Niko.

olevan riittävä vaan sen rinnalle nousi myös katse. Vuonna 1898 kansakouluopettajien piirikokouksen keskustelussa tehtiin huomioita erilaisista rangaistuskeinoista, ja keskustelun pohjalta päädyttiin, siihen että tehokkain rangaistuskeino on kumminkin aina silmäys ja sana.<sup>233</sup>

Kuten jo todettua, mitä harvemmin tiettyä kurinpitokeinoa käytti, sitä tehokkaammaksi se koettiin, ja mitä enemmän annettiin yleisesti, sen parempi. Katse ei kuitenkaan ollut niin helppokäyttöinen kurinpitokeino. Vuonna 1911 huomautetaan, että opettajan tulee saavuttaa luonteen rohkeutta ja taitoa voidakseen antaa katseellaan niin kehotusta, rohkaisua, luottamusta kuin nuhdettakin. Tämä rohkeuden puute oli useimmiten aloittavien opettajien heikko kohta.<sup>234</sup>

#### 4.4 Ruumiillinen kuri

Vallan yhtenä lähtökohta Foucault näkee ruumiin, joka otetaan mahdollisimman suureen hyötykäyttöön. Tämä on mahdollista vain kurinpidollisilla menetelmillä, mikä Foucault'n mukaan oli tyypillistä näkemykselle ihmisruumiin anatomis-poliittisesta olemuksesta. Näiden kurinpidollisten menetelmien avulla ihmisruumis kesytetään, sen voimia lisätään ja se yhdistetään tehokkaiisiin ja taloudellisiin kontrollijärjestelmiin.<sup>235</sup> Pedagogiikasta kirjoittava Ojakangas huomauttaa, että kasvatus kuriin ja järjestykseen alkoi ruumiista, jolloin ruumis on siis kurinpitotoimenpiteiden alkuperäinen kohde. Myös kansakouluasetuksessa huomioidaan ruumiiseen kohdistuva kuritus luokittelemalla ruumiillinen kuritus keinoksi ojentaa hairahtanutta oppilasta.<sup>236</sup>

Foucault'n mielestä kurinpitomuotojen historiallinen hetki koettiin silloin, kun syntyi sellainen ihmisruumiin käsittelytaito, joka ei tähdännyt pelkästään ruumiin taitojen kasvattamiseen eikä liioin sen jyrkkään alistamiseen, vaan pyrkii saman mekanismin piirissä tekemään ruumiin yhtä tottelevaiseksi kuin se nähtiin hyödyllisenä.<sup>237</sup>

<sup>233</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1898 ”Mikkelin läänin Savonlinnan seudun kansakouluopettajain piirikokous”, 373.

<sup>234</sup> Kansakoulun Lehti 7.-8.1911 ”Kurinpidosta ja sen tarkoituksesta muutamia ajatuksia”, 273 - 274, J.L.L.

<sup>235</sup> Foucault 2010, 102.

<sup>236</sup> Ojakangas 1998, 46; Kansakoulun Lehti 15.7.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 107, K.

<sup>237</sup> Foucault 1980, 158.

Ruumiillinen kuritus on aina ollut keskustelun kohteena, on kyseessä sitten koulu tai mikä tahansa muu kurituslaitos. 1890-luvulla ruumiillinen kurittaminen kouluissa nousi tarkastelun kohteeksi, sillä useimmissa sivistysvaltioissa se oli poistettu rangaistuskeinojen joukosta. Rangaistus koettiin häpeälliseksi ja tarkoitustaan täyttämättömäksi. Suomessa monet oppilaitokset kansakoulua lukuun ottamatta olivat sen jo hylänneet.<sup>238</sup>

Kansakoulun Lehdessä esiintyvissä opettajainkokousten pöytäkirjoissa ruumiillisen kurituksen antaminen pyrittiin sitomaan johtokunnan tai kodin päätöksentekovallan alle. Tällä pyrittiin kytkemään ruumiillista kuritusta koskevat kysymykset laajemmalle pohjalle ja läheisiin suhteisiin paikallisyhteisön mielipiteen kanssa, sillä kuten vuonna 1893 kirjoitetaan:<sup>239</sup>

”Jos opettaja näin menettelee kasvatustieteellisten periaatteiden, kokemuksensa ja vakaumuksensa mukaan, niin minkä palkan hän tuosta rakkauden osoituksestaan, velvollisuutensa täyttämistä (...) Tuon oppilaan isä – joka tähän asti ei ole hitustakaan välittänyt poikansa tahi tyttärensä kasvatuksesta (...) hän manuu opettajan oikeuteen.”

Kansakoulun Lehden sivuilla käytävä keskustelu ei ole poikkeus, ja kuten eräässä tekstissä kommentoidaan keskustelun nousseen ”vilkkaimmilleen – jos edes sanaa enää voi käyttää<sup>240</sup>” kun aiheena oli ruumiillinen kuritus. Puolesta ja vastaan mielipiteitä esiintyy pitkin tutkittavaa aikajaksoa. Ruumiilliseen kuritukseen tarkastelu voidaan aloittaa kysymällä Viipurin kansakoulun-opettajain kokouksen viitoittamana ”onko ruumiinrangaistusta kansakoulussa vielä käytettävä?”<sup>241</sup>

Ruumiillisen kurituksen kieltämisen puolesta monet nostavat esiin sen, ettei se sovi sivistysvaltion koululaitoksiin. Suomen kansan olisi aika poistaa ruumiinrangaistus kurinpitokeinona kansakouluista, ja Kansakoulun Lehdessä muun muassa kansakoulun piiritarkastaja Oskar Frederik Borg (nimimerkillä O.F. Borg) perustelee näkemystä siksi, että

<sup>238</sup> Halila 1949b, 303 - 304; Kansakoulun Lehti 15.7.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 107, K.

<sup>239</sup> Kansakoulun Lehti 30.12.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 218, K.

<sup>240</sup> Kansakoulun Lehti 1.12.1905 ”Pohjoismaiden koulukokous”, 781.

<sup>241</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1895 ”Keskustelut 7:n tarkastuspiirin kansakoulun-opettajain kokouksessa Viipurissa 29-30 p:nä maaliskuuta 1894, 114.

niin on käynyt muissakin oppilaitoksissa, kuten oppikouluissa.<sup>242</sup> Monien mielestä oppikouluista esimerkin ottaminen olisi vain haitaksi, sillä kansakoulua pidettiin kasvatuslaitoksena. Ruumiillisen kurituksen kieltäjien puoltamat lievemmat rangaistuskeinot ei nähty ruumiillisen kurituksen puoltajien keskuudessa tarpeeksi tehokkaiksi uppiskaisimpia lapsia kuritettaessa: missä muut kurituskeinot olivat tehottomia, siellä ruumiillinen kuritus toimi.<sup>243</sup>

Westermarckin mukaan tapa ja tottumus ovat monessa yhteiskunnassa jopa tärkeämpiä kuin laki ja uskonto, sillä monet lait ovat ensin olleet tapoja ennen kuin niistä tuli lakeja. Toisaalta Westermarck huomauttaa kuinka tapa vaikuttaa yleiseen mielipiteeseen mutta se voi muuttua samalla kun yleinen mielipidekin muuttuu.<sup>244</sup> Sortavalan kansakoulukokouksen pöytäkirjassa olleen puheenvuoron mukaan lait ja säädökset perustuivat pitkäaikaisiin traditioihin. Niillä oli riittävän luja historiallinen pohja. Näihin puheenvuoron esittäjä lukee kuuluvaksi myös ruumiillisen kurituksen, ja hänestä ruumiillinen kuritus tulisi säilyttää asetuksissa niin kauan kuin kotonakin sen harjoittaminen oli sallittua. Kuten aikaisemmin havaittiin, kodin ja koulun suhteen ristiriitaisuus esiintyi myös ruumiillisen kurituksen yhteydessä. Koti miellettiin vahvaksi ulkoiseksi paineeksi, ja monet kommentoivatkin, että jo vanhemmat vaativat ruumiillisen kurituksen poistamista, ja että oli ”jo laajalle levinnyt kansaan se vakaumus, ettei koulussa saa lyödä.”<sup>245, 246</sup>

Toisaalta ruumiillisen kurituksen puoltajat näkivät vanhempien suostumuksen yhtenä avaimena onnistuneeseen ruumiilliseen kurittamiseen. Joidenkin kansakouluun tulevien lasten kotioloit saattoivat olla täysin kurittomat, jolloin vanhemmat olivat puoltajien mielestä vain hyvillään, jos joku heidän lapsiaan kurittaa.<sup>247</sup>

<sup>242</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1896 ”Kansakoulukokous Sortavalassa”, 289, O.F.Borgin puheenvuoro. Myös Kansakoulun Lehti 15.7.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 107, K.

<sup>243</sup> Kansakoulun Lehti 30.12.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 217, K; Kansakoulun Lehti 30.12.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 217, K.

<sup>244</sup> Westermarck 1933, 185 - 186, 188.

<sup>245</sup> Kansakoulun Lehti 15.7.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 107, K.

<sup>246</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1896 ”Kansakoulukokous Sortavalassa”, 293 - 294, opettaja Kronmanin puheenvuoro sekä 289, O.F.Borgin puheenvuoro.

<sup>247</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 156, A. J. Myös Kansakoulun Lehti 1.3.1895 ”Keskustelut 7:n piirin kansakoulun-opettajain kokouksessa Viipurissa 29-30 p:nä maaliskuuta 1894”, 115, opettaja Aarnion, kokouksen puheenjohtajan ja opettaja Laitisen puheenvuorot; Kansakoulun Lehti 1.9.1897 ”Pöytäkirja”, 361, A. J.



Ruumiillisen kurituksen puoltajat eivät kuitenkaan sallineet kurituskeinon käytön olevan mielivaltaista vaan ruumiillista kuritusta tulisi käyttää vain ja ainoastaan poikkeustapauksissa ja lähinnä vain ankarimpana rangaistuksena. Se koettiin hyväksi olla olemassa: kaikilla opettajilla katsottiin täten olevan vapaus käyttää ruumiillista kuritusta rangaistuskeinona, jos niin tahtoivat tai eivät tahtoneet.<sup>248</sup> Vuonna 1902 huomioidaan se tosiasia, että se tieto, että opettaja saattoi uskaltaa käyttää ruumiillista kuritusta, usein myös vapautti opettajan sitä käyttämästä.<sup>249</sup>

Kuten aikaisemmin havaittiin, sillä miten kuritustoimenpiteen suorittaa, on merkitystä. Kansakoulun Lehden kirjoittajat eivät kuitenkaan useimmiten kirjoituksissaan kuvailleet ruumiillisen kurituksen toteuttamistapoja. Vuonna 1898 kansakouluopettajien piirikokous on harvoja poikkeuksia, jolloin kirjoitetaan millainen ruumiillisen rangaistus käytännössä on.<sup>250</sup>

(...) Ruumiillista rangaistusta tavallisesti käytetään lyömällä vitsalla kämmeneen, mutta myöskin sillä tavoin käytetään kun kodilla on tavallista.”

Monelle ruumiillisen kurituksen käytön vastustajalle juuri kyseisen muodon arveluttavuus ja arkaluontoisuus tekivät siitä alttiin väärinkäytöksille, jolloin se olisi vain lapsen persoonan suurinta loukkausta ja tuhonnut ihmisarvon tuntemisen lapsessa.<sup>251</sup>

Toisaalta ruumiillisen kurituksen käyttö nähtiin mahdollisena, koska se oli osa lapsen kehittymistä. Kansakoulukokouksessa Sortavalassa käyttämässään puheenvuorossa tohtori Yrjö Koskisen mielestä ruumiinrangaistus oli sekä periaatteen että käytännön kautta täysin hyväksyttävää. Hänen mukaansa henkisellä kehittämisellä ja ruumiillisella kurituksella oli katkeamaton yhteys.<sup>252</sup>

<sup>248</sup> Kansakoulun Lehti 30.4.1894 ”Sananen koulukurista”, 156, A. J.; Kansakoulun Lehti 1.3.1895 ”Keskustelut 7:n piirin kansakoulun-opettajain kokouksessa Viipurissa 29-30 p:nä maaliskuuta 1894”, 116, opettaja Kallion puheenvuoro; Kansakoulun Lehti 1.8.1896 ”Kansakoulukokous Sortavalassa” 298, opettajatar Sjöblomin puheenvuoro.

<sup>249</sup> Kansakoulun Lehti 1.2.1902 ”Opettajain kurinpitövalta kaupungin kansakouluissa”, 61, nimimerkki Opettaja.

<sup>250</sup> Kansakoulun Lehti 1.7.1898 ”Mikkelin läänin Savonlinnan seudun kansakouluopettajain piirikokous”, 373.

<sup>251</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1895 ”Keskustelut 7:n piirin kansakoulun-opettajain kokouksessa Viipurissa 29-30 p:nä maaliskuuta 1894”, 115, kokouksen puheenjohtajan puheenvuoro; Kansakoulun Lehti 1.4.1896 ”Koulukurin käsite eri aikoina”, 148, K. Kivi; Kansakoulun Lehti 3.-4.1911 ”Kuritusko pois kansakoulusta?”, 93, Oskar Hynninen.

<sup>252</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1896 ”Kansakoulukokous Sortavalassa”, 299, tohtori Y.K. Yrjö Koskisen puheenvuoro.

”Se (ruumiillinen rangaistus) on oikeutettu niin kauan kuin lapsi on sillä aistillisella kannalla, johon mitkään henkiset vaikuttimet eivät voi riittävästi pystyä. Lapsen kehittyessä, nämä aistilliset vaikutukset tulevat vähitellen tarpeettomiksi ja silloin on aikaa voittaen ruumiillinen rangaistus syrjäytettävä jokaisessa muodossa. Mutta tämä kehitys tapahtuu eri lapsissa eri nopeudella ja sitä voi olla seurauksena että ruumiillinen rangaistus toista lasta kohtaan on paikallaan myöhemmin kuin toista.”

Vaikka ruumiillisen kurituksen käytöllä nähtiin myös oppilasta auttavia piirteitä, sen käytöllä ei ollut opettajan näkökulmasta mitään muuta kuin haitallisia puolia. Koska ruumiinrangaistusta ei voinut käyttää muuten kuin lain sallimissa puitteissa, se saattoi johtaa, kuten aikaisemmin mainittiin, väärinkäytöksiin ja tuoda näin ongelmia niin opettajalle kuin kyseiselle koululle.

Ruumiillisen rangaistuksen käyttö nähtiin rangaistuksen toimeksi panevan opettajan vastuulla. Käyttövastuu toi mukanaan syytöksiä ruumiinrangaistuksen poistamisen puoltajien keskuudesta, samoin oppilaiden omissa piireissä halveksunta kohdistui juuri siihen opettajaan, joka kuritti usein.<sup>253</sup> Opettajakunnan mielestä vastuu ruumiillisen kurituksen käytöstä nähtiin haitallisena, ja vuonna 1893 valitellaan, että<sup>254</sup>

”(…) tuo velvollisuus semmoisenaan on opettajasta tuiki ikävää, parjataan ja panetellaan häntä ympäri paikkakuntaa ja useimmassa tapauksessa ei asia pääty ilman oikeudessa käymättä. Sen vuoksi on aivan selvää että opettajat tahtoisivat päästä koko rangaistuksen toimeenpanosta.”

Ruumiillista rangaistusta käyttävät opettajat joutuivat ristiriitaiseen asemaan pyrkimyksissään päästä lujaan vakaumukseen siitä, että tekivät lapselle oikein vedotessaan vitsaan.<sup>255</sup>

Opettaja, joka joutui ruumiillista kuritusta käyttämään järjestyksen ylläpitämiseen, oli heikko ja osoitti näin opettajan oman voiman puutetta.<sup>256</sup> Joskus Kansakoulun Lehden sivuille

<sup>253</sup> Kansakoulun Lehti 1.4.1896 ”Koulukurin käsite eri aikoina”, 148, K. Kivi; Kansakoulun Lehti 1.12.1905 ”Pohjoismaiden koulukokous”, 782, tanskalainen pappi Wilh. Malling.

<sup>254</sup> Kansakoulun Lehti 30.12.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 217, K.

<sup>255</sup> Kansakoulun Lehti 3.-4.11.1911 ”Kuritusko pois kansakoulusta?”, 93, Oskar Hynninen.

kirjoitettiin liiallisen ruumiillisen kurituksen vaikutuksista. Muuan muassa vuonna 1890 kerrottiin pikkutyön sairastuneen ruumiillisen kurituksen jälkeen, jolloin myös vanhemmat asettuivat ruumiillisen kurituksen kiellon kannattajiin. Vuonna 1893 todetaan, että on laajalle levinnyt kansan keskuuteen vakaumus, ettei kouluissa saanut lyödä ja, että:<sup>257</sup>

(...) Opettajaa uhkaillaan, jos hän erehtyy ruumiillista kuritusta antamaan.”

Koska ruumiillinen kuritus nähtiin arveluttavana ja alttiina väärinkäytöksille, useimmiten katsottiin, että oli parempi vapauttaa oppilas kuin langettaa, jolloin ruumiillisen kurituksen vaihtoehdoksi annettiin koulusta erottaminen, sillä oli parempi erottaa oppilas kuin saattaa koko koulu vaaraan.<sup>258</sup> Koulusta erottamisen koettiin suojelevan koulua saamasta pahoja vaikutuksia, joita ruumiillisen kurituksen käyttö aiheutti.<sup>259</sup> Ruumiillisen kurituksen puoltajat taas eivät pitäneet kouluista erottamista lainkaan toimivana vaihtoehtona. Heidän mielestään erottaminen ei ollut kansakouluissa tehokas ja heidän mukaansa ”pahantapainen oppilas voi ehkä iloitakin siitä, että hänet erotetaan koulusta.”<sup>260</sup>

1900-luvulle tultaessa moraalikasvatukselliset linjaukset näyttävät olleen Kansakoulun Lehdessä tärkeämpiä kuin pohdinnat ruumiillisen rangaistuksen luonteesta. Toisaalta kun Kaino Oksanen vuonna 1914 mainitsee ruumiillisen kurituksen, koetaan se yhä kirjoittajan mielestä vastemielisenä, animaalisia motiiveja omaavana rangaistuskeinona. Ruumiillista rangaistusta pidettiin tarkoitukseensa sopimattomana.<sup>261</sup>

---

<sup>256</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1895 ”Keskustelut 7:n tarkastuspiiriin kansakoulun-opettajain kokouksessa Viipurissa 29-30 p:nä maaliskuuta 1894”, 115, kokouksen puheenjohtajan puheenvuoro.

<sup>257</sup> Kansakoulun Lehti 15.7.1893 ”Ruumiillinen kuritus kansakouluissa”, 107, K.

<sup>258</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1895 ”Keskustelut 7:n tarkastuspiiriin kansakoulun-opettajain kokouksessa Viipurissa 29-30 p:nä maaliskuuta 1894”, 116, kokouksen puheenjohtajan puheenvuoro.

<sup>259</sup> Kansakoulun Lehti 1.8.1896 ”Kansakoulukokous Sortavalassa”, 288.

<sup>260</sup> Kansakoulun Lehti 1.3.1895 ”Keskustelut 7:n tarkastuspiiriin kansakoulun-opettajain kokouksessa Viipurissa 29-30 p:nä maaliskuuta 1894”, 116.

<sup>261</sup> Kansakoulun Lehti n.9.1914 ”Uudempia ajatuksia koulukurista III”, 407, Kaino Oksanen.

## 5 SIVISTYSKANSOJEN JOUKKOON

Määritelmät koulunkurille ja -kuritukselle olivat moniulotteisia suomalaisen kansankoulutuksen mullistusten vuosien aikana 1890-luvulta 1920-luvulle. *Kansakoulun Lehti. Aikakauskirja kodille ja koululle* -lehden opettajakunta keskusteli aiheesta suhteellisen vilkkaasti. Tutkielmassa oli tarkoitus selvittää, miten kyseisenä ajanjaksona koulukurin ja kurituksen käsitteitä määriteltiin, kuka sai kuritustoimintaa harjoittaa ja millä perustein. Myös käsitteiden positiivinen (kuri, järjestys) ja negatiivinen (kuritus) arvolataus oli tarkastelun kohteena. Tällöin kysymykseksi nousi, miksi ja millaisin kielikuvin näihin mielenyhtymiin on päästy. Käsitteiden ja arvolatauksen jatkumon selvittäminen kyseinä tutkimusajanjaksolla oli myös yksi tutkimustehtävistä.

Kansakoulut, joiden tarkoituksena oli taata jokaiselle suomalaiselle lapselle tasaveroinen mahdollisuus opiskeluun, olivat vuonna 1866 annetun kansakouluasetuksen jälkeen koululaitoksina muovaamassa suomalaista koulutuskenttää. Oppi- ja koulupakkoa perusteltiin sen yhteiskunnallisella hyödyllä. Kansan lapsista, jotka kansakoulua kävivät, tahdottiin saada isänmaan ja yhteiskunnan käyttöön hyödyllisiä ihmisiä. Koululla nähtiin kasvatuksellinen merkitys eikä ainoastaan opettava, jolloin oikeanlaiseen käytökseen kasvattaminen oli koulujen tehtävä. Vuoden 1918 jälkeen tämä koulun kasvattava merkitys haluttiin saada kaikkien kansalaisten velvollisuudeksi. Vasta vuoden 1921 oppivelvollisuus kuitenkin toi pakolliseksi osallistumisen kouluopetukseen.

Kansakouluissa kurin ja järjestyksen ylläpitämisen kohteena oli lapsi, jonka yhteiskunnallinen asema muuttui tutkittavalla aikajaksolla. Lapsi oli kansakoulussa siksi, että hänestä tulisi elämänsä osa-alueen kansalainen ja täten yhteiskunnan hyödyllinen jäsen, jolloin monelle Kansakoulun Lehteen kirjoittavalle kansakoulu oli parasta, mitä kansan lapsi voisi saada. Lapsi ei missään nimessä saanut vieraantua ympäristöstä, jota hän kansakoulusta päästyään tulisi palvelemaan. Koulun katsottiin edistävän lapsen kasvatusta kunnolliseksi kurinpidollisin keinoin. Vailla kuria ei voinut olla koulua. Kuri nähtiin olevan sidoksissa kasvatukseen, joka taas oli sidoksissa siveellisyyteen, ja siihen, että lapsi oppii itse näkemään mikä on järjellisesti hänelle hyvää ja oikein. Kurin avulla lapsi saataisiin määrätietoisesti pyrkimään kohti siveellistä toimintaa.

Kansan hyvinvointia ja sivistystä voitiin siis lisätä vain kansakoululaitoksen avulla, jolloin kansakoulun opettajat nähtiin tämän tarkoitusperän kiistattomina toimeenpanijoina. Opettaja nähtiin henkilöksi, jonka tuli toimia ja käyttäytyä niin kuin hän halusi opetettaviensa toimivan: hänen tuli olla esimerkkinä. Opettaja ei saanut vieraantua kansan elämästä ja tavoista, joten hänen tuli olla samalla kansanmies tai -nainen. Suomi oli viimeisiä länsimaita, jossa siirryttiin oppivelvollisuuteen. Sitä ennen, vuoden 1918 sodan jälkeen, opettaja oli mitä enenevässä määrin kansan opettaja, eikä vain kansan lasten opettaja.

Opettajat kansan kasvattajina olivat myös koulukurin ja -järjestyksen ylläpitäjiä. Toisaalta juuri se, että opettajan tahdottiin olevan myös osa opetettavaa kansaa, toi tavallaan kilpailevan tekijän kasvattavan opetuksen rinnalle. Kodilla, eritoten vanhemmilla, katsottiin olevan lapsen kasvatuksellinen velvollisuus, ja opettaja, vedoten kansakoulun kasvattavaan merkitykseen, astui tavallaan vanhempien alueelle. Kansakoulun Lehdessä opettajan velvollisuutta kasvattajana puollettiin sillä, että lapsen kotiolot saattoivat olla ihan millaiset tahansa, ja monen mielestä vanhemmat kasvattajina olivat epäonnistuneet ja kotikasvatus huonontunut. Kodin rappeutuminen nähtiin olevan suoraan sidoksissa yhteiskunnan rappeutumiseen.

Kodin ja koulun yhteistoiminta nähtiin hyödylliseksi, sillä koti ei pystynyt takaamaan hyvää kasvatusta, joten koulun oli tultava sen avuksi. Vuorovaikutuksen haluttiin tapahtuvan niin, että koulusta tulisi tavallaan kaikissa suhteissa mallikoti. Koti nähtiin alempiarvoisena suhteessa kouluun, ja koulu joutui sitten kantamaan kodeissa laiminlyödyn kasvatuksen seuraukset. Kotikasvatusta ei kuitenkaan voitu korvata pelkällä koulukasvatuksella. Äiti ja äidin rakkaus nousivat tutkittavan ajanjakson loppupuolella lähes ylistyksen kohteeksi, ja kodin henki, se rakkaus on parasta mitä lapselle voitaisiin antaa. Tällöin opettaja kasvattajan roolissa oli velvoitettu kaikissa toimissaan toimimaan rakkaudesta.

Kun kansakouluun saapuvan lapsen kotiolot ja -kasvatus saattoivat olla puutteellisia, oli kansakoulun ja sen opettajan sitä kautta pyrittävä säätelemään kasvatustehtävänsä ja kurinpitonsa. Kuri siis oli keino, jolla koulu edisti lapsen siveellistä kasvatusta. Kuri ja järjestys olivat koulun tehtäviä, samoin kuin kasvatus, ja kaikki kolme nähtiin olevan sidoksissa toisiinsa. Tämä näyttää olevan yleinen, suurempi linjaus kurin määrittämiselle Kansakoulun Lehdessä. Kun kuri - käsitettä lähdetään jakamaan pienempiin osiin, nousee sen monitulkinnallisuus hyvin esiin.

Kuri määriteltiin vuonna 1894 Kansakoulun Lehden sivuilla laveaksi, johon sisältyi kurin ahtaampi määritelmä. Laveampaan merkitykseen kuuluivat ne järjestyksen ylläpidolliset keinot kuten koulujen aikataulut ja oppilaan siisteys, kun ahtaampaan merkitykseen kuuluvat moitteet, palkinnot ja rangaistuskeinot. Kurin ahtaamman merkityksen moitteita, palkintoja ja rangaistuskeinoja määrittelemällä saadaan laajempi kuva kurin ja kurituksen moninaisuudesta. Toisaalla kuri määriteltiin hallitsevaksi ja ohjaavaksi, jolloin nousi kysymys ystävällisistä ja hallitsevista kurinpitokeinoista. Ystävälliset ja täten myös ohjaavat kurinpidolliset keinot huomioidaan olevan tarkoitettut oikaisemaan hairahtanutta ja vaikuttamaan rikkojan luonteessa olevaan vikaan.

Niinpä Kansakoulun Lehdessä havainnoidaan, että kurin avulla opettaja pystyy poistamaan lasten keskuudessa olevat paheet ja täten tähtäämään siis parannukseen eli siveellisyyteen. Kun opettajan kehoitettiin kaikessa kasvatustoimissaan toimimaan äidin rakkaudesta, nyt häntä kehoitettiin kurinpidossaan toimimaan isällisen ohjaavasti ja totuttavasti. Kansakoulun Lehden sivuilla on kuitenkin vain yksi julkaisu tutkittavalla ajanjaksolla, jolloin opettajan sukupuoli otetaan tarkastelun kohteeksi. Artikkelissa kirjoitetaan, että koulun kasvatuksellinen tehtävä tulisi olla naisten ja opetuksellinen tehtävä miesten hoidettavana. Mies- ja naisopettajien välille ei tehdä juuri muulloin eroa vaan jokainen opettaja oli toimiva kansan parhaaksi. Tutkimuskohteena mies- ja naisopettajien väliset käsityserot koulukurista ja kurituksesta voisivat olla mielenkiintoista selvittää.

Kurinpitokeinojen määrittelemisen Kansakoulun Lehdessä on lähes yhtä vilkasta ja moninaista kuin itse kurin ja kasvatuksen, jotka tavallaan nähtiin yhtenä ja samana asiana. Kurinpitokeinot nähtiin pakkona, joka oli oltava koulukasvatuksessa. Käytäntö ja teoria eivät usein yhtyneet, jolloin monenlaiset ristiriidat niiden välillä olivat mahdollisia. Ankaruus nähtiin tarpeellisena, varsinkin koulutaipaleen alkuvaiheessa. Toisaalta nähtiin, että jos oli mahdollista, heikommallakin kurituskeinolla tultaisiin toimeen.

Mielenkiintoisena seikkana Kansakoulun Lehden sivuilla esiintyy näkökulmat sanan käytöstä kurituskeinona. Artikkeleita ei ole montaa mutta niistä jokaisesta käy ilmi, kuinka tärkeäksi opettajan sanallinen valmius nähdään. Käsky ja kielto nähtiin opettajan auktoriteetin perusteina, ja sanan voima nousikin juuri sen oikeanlaisesta käytöstä. Huonoimmiksi nähtiin juuri kuivat ja hetken mielijohdeesta lähteneet suulliset huomautukset, ja opettajan arvovalta

nähtiin pohjaavan juuri siihen, miten hyvin hän osasi sanoillaan sekä kehottaa, rohkaista, rakentaa luottamusta että nuhdella.

Erilaiset rangaistukset aiheuttivat eniten päänvaivaa Kansakoulun Lehteen kirjoittaville, ja varsinkin se, kuinka ja missä tilanteessa rangaistustoimenpiteet laitettiin toimeen. Rangaistustoimenpiteitä haluttiin antaa harvoin ja harkiten, vasta sitten kun kaikki helpommat keinot ovat osoittautuneet tehottomiksi. Rangaistus ei saanut vaikuttaa vihassa ja kostossa tehdyltä, koska oli tärkeää saada oppilas järjellisesti tajuamaan mitä oli tehnyt väärin eikä häntä täten äkkivihassa saanut rangaista. Toisaalta rangaistuksen toimenpanohetkeä heti rikkeen jälkeen puolsi ajatus rangaistuksen ja rikkeen syy-seuraus -suhteesta. Siksi se, että rangaistus on silloin kaikille varoitus ja tavallaan myös pelote. Esitetään, että kaikille kuuluvat suulliset käskyt ja kiellot tuli myös kaikille antaa. Huomautuksen saattoi antaa kaikille, sillä siihen liittyi yleensä tahaton rike.

Neuvonta taas tuli antaa kahdenkeskisesti, sillä silloin pyrittiin vaikuttamaan neuvottavan luonteeseen. Kahden kesken tapahtuvan rangaistuksen tuli tapahtua niin vakuuttavasti ja järjellisesti, jolloin lapsi oppisi häpeämään jo ennen tekoa ja näin ei sortuisi kehuskelemaan löyhästä puhuttelusta. Opettajaa kehoitettiin olemaan tarkkana, sillä jos hän erehtyi antamaan kahdenkeskisesti tapahtuvan nuhteen koko luokalle, saattoi se ajaa luokan muut oppilaat katkeruuteen. Katkeruus, iva ja häpäisy nähtiin rangaistuskeinojen huonoina seurauksina, sillä niistä oli vaaraa lapsen siveelliselle kehitykselle. Ruumiillinen kuritus oli kurituskeinoista kiistanalaisin. Kansakouluasetuksessa ruumiillinen kuritus luetellaan keinoksi ojentaa hairahtunutta oppilasta, mutta monesti se kuitenkin nähtiin rangaistuskeinona, joka ei soveltunut sivistysvaltion koululaitoksiin, ja se koettiin häpeälliseksi ja tarkoitustaan täyttämättömäksi.

Puoltajien mielestä ruumiillinen kuri oli tärkeä osa kansakoulujen rangaistusten sarjaa. Vaikka Suomen oppikoulut olivat sen poistaneet rangaistuksistaan, ei kansakoulu niin voinut tehdä sen ollessa kansan kasvatuslaitos. Niin kauan kuin lapsi oli aistillisesti siinä tilassa, etteivät henkiset vaikuttimet häneen pystyneet, oli ruumiillinen kuri tarpeen, se oli osa lapsen kehitymisprosessia. Ruumiillista kuria puollettiin myös sillä, että se oli myös kotona käytössä, ja kuten aikaisemmin todettiin, koulu ja koti pyrkivät toimimaan yhdenmukaisesti ainakin teoriassa, ja vanhempien suostumus ruumiilliseen kuritukseen nähtiin olevan avain onnistuneeseen kuritusmuotoon.

Vastustajille ruumiillinen kuri oli yksi lapsen persoonan ja henkisen kehityksen suurinta loukkausta ja häväistystä sekä altis väärinkäytöksille. Vastustajien mielestä myös suurin osa kansaa oli sitä mieltä, ettei kouluissa saanut lyödä. Eniten vastustajat hyökkäsivät ruumiillista kuria käyttävän opettajan kimppuun. Ruumiillinen kuritus haluttiin liittää osaksi suurempaa kokonaisuutta ja sen toimeksipano sidottiin koulun johtokunnan tai kodin päätösvallan alle. Kuritustoimenpide oli kuitenkin opettajan vastuulla, ja tämä kurinpidollinen velvollisuus oli opettajasta ikävä, sillä se ei useimmiten tuonut hänelle kuin harmia. Yhteisön silmissä ruumiillista kuritusta käyttävä opettaja oli heikko ja osoitti opettajanvoiman puutetta ja täten altistui halveksunnalle. Opettajat kyllä useimmiten puolsivat ruumiillista kuritusta, sillä se oli koettu oikeutetuksi siellä, missä heikommat kurituskeinot eivät toimineet, mutta sen toteuttaminen ja siitä johtuva yhteisön halveksunta ei houkuttanut.

Kurituksen alkulähteet nähdään paheissa, ja ruumiillisen kurituksen kohdalla usein mainitaan, että on helpompi vapauttaa kuin langettaa ja erottaa hairahtanut oppilas. Tällöin saatiin paheellinen oppilas ulos koulusta vaikuttamasta muihin oppilaisiin, mutta toisaalta oppilas saattoi olla vain hyvillään tullessaan erotetuksi. Ruumiillinen kuri ja kuritus voidaan katsoa olevan kuritusmuodoista ristiriitaisin, sillä se esitetään sekä oppilaan kasvun takaajaksi että sen turmelijaksi.

Pääsääntöisesti keskustelu eri kuritusmuodoissa Kansakoulun Lehden sivuilla oli melko kärjistettyä. Keskustelun kohteeksi nousi kurituskeinoista se pahamaineisin vaikka sitä saattoi käyttää vain turmeltuneimmissa tapauksissa. Mielenkiintoista olisi selvittää, kuinka moni opettaja oikeasti oli käyttänyt tai oli joutunut edes harkitsemaan ruumiillisen kurituksen käyttämistä; välillä keskustelu tuntui kallistuvan linjalle, jossa opettajat yhteisön vihan pelossa eivät sitä suostuneet käyttämään.

Kuri ja järjestys nähtiin positiivisina asioina. Ilman niitä ei olisi koulua, ja niin kauan kuin oli koulu, oli kuri ja järjestys. Positiivisuus syntyi kurin ja järjestyksen lapsen luontoa kasvattavasta merkityksestä. Lapsen siveellinen kasvu oikeanlaiseksi kansalaiseksi nähtiin mahdolliseksi vain kurin ja järjestyksen kautta. Tämä ajatus säilyi lähes samana tutkittavan ajanjakson aikana, vaikka eräänlainen syyn erilainen painotus ilmeni vuoden 1918 molemmin puolin. Vaikka kansakoululaitos oli vuoden 1918 sotaan mennessä ollut jo olemassa, ei jokaisen perheen lapsi sen piiriin päässyt. Tällöin kansa ei ollut lapsenkaltaisuudessaan



tiennyt, mihin oli ryhtynyt. Vain oikeanlainen koulukasvatus tulisi tueksi. Periaate oli edelleen sama, hyvien kansalaisten saaminen yhteiskunnan käyttöön, mutta keinot nähtiin nyt velvoittavina, melkein pakottavina.

Äidillisestä rakkaudesta, sanan voimalla ja isällisesti neuvoen saatiin panna toimeksi oikeanlaista järjestystä ja kasvatusta kansakouluissa. Kurin positiivista kuvaa saatiin luomalla juuri näitä yhteyksiä äitiin, isään ja lempeyteen, ohjaavuuteen ja rakkauteen: kaikki ovat positiivisiksi mielletäviä käsitteitä. Koulukurin avulla poistettiin paheet ja kasvatettiin lasta siveelliseksi, hyväksi kansalaiseksi. Kurin avulla lapsen tuli kasvaa nuoreksi ja aikuiseksi, joka pystyi järjellisyteen ja itsekuriin. Kuritus eli käytännön toimenpiteet olivat oikaisemassa ja neuvomassa hairahtanutta oppilasta.

Kuritus koettiin paikoin positiiviseksi asiaksi, koska se tuki lapsen kasvattamisen periaatetta. Niin kauan kuin kuritustoimenpiteitä toimeksi pantiin oikein, ne koettiin tarkoituksensa täyttäväksi ja kuritustoimi sai positiivisen latauksen. Toisaalta kuritus sai negatiivisen latauksen väärinkäytösten kautta, jotka usein liittyivät rangaistuksiin. Kuritus- ja rangaistuskeinoin pyrittiin muokkaamaan oppilaan luonnetta, mahdollisesti myös väkiväkityksellä. Yleisemmin luonteen muokkaaminen tapahtui parhaassa tapauksessa neuvonnan keinoin mutta myös ruumiillinen kuritus pyrki rangaistusten ääripäässä oppilaan luonteen muokkaamiseen. Ruumiilliseen kuriin liittyvien ristiriitojen takia kaiken kurituksen (vaikka vähäpätöisen) negatiivinen lataus on suuri vielä nykypäivänäkin.

Kun oikeanlaisen kurin ja kasvatuksen, järjestyksen ja kurituksen toimeenpano kouluissa on riippuvainen opettajasta, opettaja teoillaan ja päätöksillään teki siitä omanlaisensa. Kansakoulun Lehteen kirjoittajat kaikki kirjoittavat opettajien maailmasta, opettajien näkökulmasta opettajille. Ei siis ole ihme, että kurille ja kurituksen kansakoulumaailmassa saadaan monenlaisia ja arvoisia määrityksiä. Myös pienellä varauksella voidaan todeta, että todennäköisesti oli myös kouluja, joissa koulukuria ei juuri ollut, jolloin kuri saatettiin mieltää turhaksi ja arvottomaksi. Se, että lapsi saattoi tulla millaisesta kodista tahansa - periaate päti myös kansakouluun: lapsi saattoi päätyä lähtökohdistaan riippumatta ihan minkälaiseen kouluun tahansa.

## LÄHTEET

### I Alkuperäislähteet

#### Aikakauslehdet

Kansakoulun lehti. Kasvatusopillinen aikakauskirja kodille ja koululle, 1890 – 1921.

#### Virallisjulkaisut

Suomenmaan valtiokalenteri vuosilta 1895, 1896, 1901, 1903. Julkaisija Keisarillinen Suomen Aleksanterinyliopisto

Suomen valtiokalenterit vuosilta 1906, 1916, 1917, 1919, 1921. Julkaisija Helsingin yliopisto.

### II Tutkimuskirjallisuus

Aalto, Ilona; Boxberg, Laura, Ijäs, Ulla; Paalumäki, Heli (2011), Saatteeksi vallan teorioihin historiantutkimuksessa. Teoksessa Aalto, Ilona; Boxberg, Laura; Ijäs, Ulla; Paalumäki, Heli (toim.), Vallan teoriat historiantutkimuksessa. Turku, Turun historiallinen yhdistys ry. s.7 - 16.

Ahonen, Sirkka (2003), Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere, Vastapaino.

Ahonen, Sirkka & Rantala, Jukka (2001), Introduction: Norden's Present to the World. Teoksessa Ahonen, Sirkka; Rantala, Jukka (toim.), Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000. Studia Fennica Historica 1. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s.9 - 25.

Autio, Veli-Matti, Ylioppilasmatrikkeli 1853-1899. Verkkojulkaisu.

<<http://www.helsinki.fi/ylioppilasmatrikkeli/1853-1899/>> Luettu 31.3.2015.

Ball, Stephen J. (1990), Introducing Monsieur Foucault. Teoksessa Stephen J. Ball (toim.), Foucault and Education. Disciplines and Knowledge. Lontoo, Routledge.

Boberg, Henrik (2004), Mustaa valkoisella – näkökulma sanomalehtiin historiallisena lähteenä. Teoksessa: Lähde. Historiatieteellinen aikakauskirja 1/2004, s.39 - 49.

Eduskunta, Kansanedustajat 1907 -. Verkojulkaisu.

<<http://www.eduskunta.fi/thwfakta/hetekau/hex/hxent.htm> > Luettu 26.3.2015.

Ekenstam, Claes (2006), Män, manlighet och omanlight i historien. Teoksessa: Lorentzen, Jorgen & Ekenstam, Claes (toim.), Män i Norden. Manlighet och modernitet 1840-1940. Möklinta, Gidlunds. s.13 - 47.

Foucault, Michel (1980), Tarkkailla ja rangaista. Helsinki, Otava.

Foucault, Michel (1982), Afterword: The Subject and Power. Teoksessa: Dreyfus, Hubert.L & Rabinow, Paul (toim.), Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Brighton, The Harvester Press.

Foucault, Michel (2010), Seksuaalisuuden historia. Helsinki, Gaudeamus.

Halila, Aimo (1949a), Suomen kansakoululaitoksen historia I, kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Helsinki, WSOY.

Halila, Aimo (1949b), Suomen kansakoululaitoksen historia II, kansakouluasetuksesta piirijakoon. Helsinki, WSOY.

Halila, Aimo (1949c), Suomen kansakoululaitoksen historia III, piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Helsinki, WSOY.

Hartikainen, Esko (2007), Kansalaisen sivistys. Teoksessa Hartikainen, Esko; Harinen, Päivi; Hurmalainen, Leila (toim.), Opinpaikat. Elämäkulkuja sivistyskansan elämäkerrassa. Helsinki, Kansanvalistusseura. s.64 - 73.

Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (2011), Johdanto. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen (toim.), Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 2. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Henttonen, Antti, (1991), TVK:n ja Akavan ammattijärjestölehdet. Teoksessa: Tommila, Päiviö (toim.), Suomen lehdistön historia 9. Erikoisaikakauslehdet. Kuopio, Kustannuskiila. s.499 - 525.

Hurmalainen, Leila (2007), Valtion sivistys: kansan sivistäminen ja sivistyneistön kansallistaminen. Teoksessa Hartikainen, Esko; Harinen, Päivi; Hurmalainen, Leila (toim.), Opinpaikat. Elämäkulkuja sivistyskansan elämäkerrassa. Helsinki, Kansanvalistusseura. s.47 - 64.

Jalava, Marja (2011), Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa: Heikkinen, Anja; Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 2. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s. 74 - 94.

Kaarninen, Mervi (2003), Nuoren tasavallan nuorison ongelmat: oliko Suomessa nuoriso-ongelma? Teoksessa: Aapola, Sinikka; Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuosisata: suomalaisen nuoruuden historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 909; Julkaisuja/Nuorisotutkimusseura 32. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s.217 - 237.

Karonen, Petri (2002), Patriarkaalisesta järjestyksen monet todellisuudet. Teoksessa: Einonen, Piia & Karonen Petri (toim.), Arjen valta. Suomalaisen yhteiskunnan patriarkaalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle (v.1450-1860). Historiallinen Arkisto 116. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s.255 - 259.

Korpela, Jukka (2007), Historian kliseitä huonontuvasta maailmasta. Teoksessa: Knuuttila, Seppo; Piela, Ulla (toim.), Menneisyys on toista maata. Kalevalaseuran vuosikirja 86. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s.321 - 333.

Koski, Leena (2011), *Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi*. Teoksessa: Heikkinen, Anja; Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 2. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s. 159 - 183.

Koselleck, Reinhart (2004), *Futures Past on the Semantics of Historical Time*. Translated and with an Introduction by Keith Tribe. *Studies in contemporary German social thought*. New York, Columbia University Press.

Koukkunen, Jussi (2008), *Puolueeton aikansa kuvastin? Suomen Kuvalehden näkökulma sisällissotaan, sen osapuoliin ja tilanteeseen sodan jälkeen vuosina 1918-1919*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Kuikka T. Martti (1991), *Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen*. Helsinki, Otava.

Kähkönen, Satu (2012), *Käsitteet metodologisina välineinä*. Teoksessa: Waenerberg; Kähkönen, Satu (toim.), *Taidetta tutkimaan: menetelmiä ja näkökulmia*. Kampus Kustannus/JYY:n julkaisusarja 86. Jyväskylä, Kampus Kustannus. s.23 - 36.

Laamanen, Hilikka (2000), *Kenen koulu, sen kansa: lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoon(1866–1898)*. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran Julkaisuja. Helsinki, Helsingin yliopisto.

Lahtinen, Anu, Vainio-Korhonen, Kirsi (2011), *Valta ja naiset esimodernia koskevassa historian tutkimuksessa: pohjoismaista keskustelua toimijoista ja rakenteista*. Teoksessa: Aalto, Ilona; Boxberg, Laura; Ijäs, Ulla; Paalumäki, Heli (toim.), *Vallan teorian historiantutkimuksessa*. *Historia mirabilis* 7. Turku, Turun historiallinen yhdistys ry. s.19 - 39.

Landgren, Lars (1988), *Kieli ja aate – politisoituva sanomalehdistö*. Teoksessa: Tommila, Päiviö (toim.), *Suomen lehdistön historia 1, Sanomalehdistön vaiheet vuoteen 1905*. Kuopio, Kustannuskiila Oy. s.267 - 420.

Launonen, Leevi (2000), Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 168. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Lod, Erkki (2008), Suomalaisen ihmisen kehityksestä 1800-luvulta nykypäivään. Alamaisestä kansalaiseksi, käskijästä kohti kaveruutta. Helsinki, Edico Oy.

Löytty, Olli (2009), Valittu kansa. Teoksessa Anttila, Anu-Hanna; Kauranen, Ralf; Löytty, Olli; Pollari, Mikko; Rantanen, Pekka & Ruuska, Petri (toim.), *Kuriton kansa. Poliittinen mielikuvitus vuoden 1905 suurlakon ajan Suomessa*. Tampere, Vastapaino. s.139 - 160.

Markkola, Pirjo (1994), Työläiskodin synty. Tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallinen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle. *Historiallisia tutkimuksia* 187. Helsinki, Suomen historiallinen seura.

Markkola, Pirjo (2002), Synti ja siveys. Naiset, uskonto ja sosiaalinen työ Suomessa 1860-1920. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 888. Helsinki, Suomen Kirjallisuuden Seura.

Ojakangas, Mika (1998), Lapsuus ja auktoriteetti: pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. *Tutkijaliiton julkaisu* 85. Helsinki, Tutkijaliitto.

Pulkinen, Tuija (2011), J.V.Snellman poliittisena ajattelijana – siveellisyys. Teoksessa Pulkinen, Tuija & Soranen, Antu (toim.), *Siveellisyydestä seksuaalisuuteen – poliittisen käsitteen historia*. *Historiallinen arkisto* 133. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Pulkinen, Tuija; Soranen, Antu (2011), Johdanto. Teoksessa Pulkinen, Tuija & Soranen, Antu (toim.), *Siveellisyydestä seksuaalisuuteen – poliittisen käsitteen historia*. *Historiallinen arkisto* 133. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Pynnönen, Anu (2013), *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto. e-aineisto: < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5471-0> > viitattu 7.3.2014

Rantala, Jukka (2001), The Political Ethnos of a Model Citizen. Ensuring the Correct Political Attitude of Elementary School Teachers during the First Decades of Finland's Independence. Teoksessa Ahonen, Sirkka; Rantala, Jukka (toim.), Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000. Studia Fennica Historica 1. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s.153 - 172.

Rantala, Jukka (2002), Vuoden 1918 punaisuussytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Historiallisia tutkimuksia 214. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rantala, Jukka (2003), Johdanto: Kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa Rantala, Jukka (toim.), Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallisyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1. Helsinki, Helsingin yliopisto. s.7 - 13.

Rantala, Jukka (2011), Kansakoulunopettajat. Teoksessa: Heikkinen, Anja; Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 2. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s.266 - 299.

Rautakilpi, Sirkku (2007), Uno Cygnaeuksen kristillinen kasvatusajattelu. Teoksessa Tähtinen, Juhani; Skinnari, Simo (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Turku, Suomen kasvatustieteellinen seura. s. 189 - 206.

Saari, Antti (2007), 1900-luvun alun kokeellisen kasvatustieteen ohjelma kasvatustieteellisen tiedon uudelleenmäärittelynä. Teoksessa Tähtinen, Juhani; Skinnari, Simo (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Turku, Suomen kasvatustieteellinen seura. s.139 - 338.

Sulkunen, Irma (1986), Raittius kansalaisuskontona. Raittiusliike ja järjestäytyminen 1870-luvulta suurlakon jälkeisiin vuosiin. Historiallisia tutkimuksia 134. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tuomaala, Saara (2004), Työtätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921-1939. *Bibliotheca historica* 89. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tuomaala, Saara (2011), Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa Heikkinen, Anja; Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 2. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s.95 - 110.

Turunen, Arja (2011), ”Hame, housut, hamehousut! Vai mikä on tulevaisuutemme?”: naisten päällyshousujen käyttöä koskevat pukeutumisohteet ja niistä rakentuvat naiseuden ihanteet suomalaisissa naistenlehdissä 1889-1945. *Kansatieteellinen arkisto* 53. Helsinki, Suomen muinaismuistoyhdistys.

Tähtinen, Juhani (2007), Modernia kouluyhteiskuntaa kohti. Suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysjuonteita autonomian ajalla. Teoksessa Tähtinen, Juhani; Skinnari, Simo (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Turku, Suomen kasvatustieteellinen seura. s. 101 - 148.

Uino, Ari (1992), Aikakauslehdistön vakiintumisen kausi 1830-1880. Teoksessa Tommila, Päiviö (toim.) *Suomen lehdistön historia 10. Aikakauslehdistön historia. Aikakauslehdistön kehityslinjat*. Kuopio, Kustannuskiila oy. s.37 - 103.

Valtonen, Heli (2004), Minäkuvat, arvot ja mentaliteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntyneiden toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. *Jyväskylä studies in humanities* 26. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Valtonen, Heli (2009), Seminaariyhteisö opettajien kouluttajana. Teoksessa Einonen, Piia; Karonen, Petri & Nygård, Toivo (toim.) *Jyväskylän yliopiston historia osa I, Seminaarin ja kasvatusopillisen korkeakoulun aika 1863 – 1966*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto. s.19 - 109.

Vilkuna, Kustaa H.J. (2010), *Cygnæus and His Reputation*. Teoksessa Räsänen, Aki; Rissanen, Timo (toim.) *In the Spirit of Uno Cygnæus – Pedagogical Questions of Today and*



Tomorrow. 200<sup>th</sup> Anniversary of the Birthday of Uno Cygnaeus Symposium 12<sup>th</sup> -13<sup>th</sup> October, 2010. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto. s.7 - 16.

Värynen, Kari (2007), Sivistysprosessi ja kouluinstituutiot J.V. Snellmanille. Tähtinen, Juhani; Skinnari, Simo (toim.), Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Turku, Suomen kasvatustieteellinen seura.s.149 - 166.

Westermarck, Edward (1933) Moraalinen synty ja kehitys. 1. Siveelliset yleiskäsitteet. Suomentanut Emerik Olsoni. Helsinki, WSOY.