

Sanni Kupiainen

Ihanteet karisevat ja tuleva arkipäiväisyys saa sijaa

Uran alkuvaiheissa olleiden naiskansakoulunopettajien professionaalisen
identiteetin rakentuminen 1922–1929

Pro gradu -tutkielma

Historian ja etnologian laitos

Jyväskylän yliopisto

kevät 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Historian ja etnologian laitos
Tekijä – Author Sanni Matleena Kupiainen	
Työn nimi – Title <i>Ihanteet karisevat ja tuleva arkipäiväisyys saa sijaa</i> - Uran alkuvaiheissa olleiden naiskansakoulunopettajien professionaalisen identiteetin rakentuminen 1922–1929	
Oppiaine – Subject Suomen historia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year kevät 2020	Sivumäärä – Number of pages 73
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Itsenäistymisen jälkeen suomalainen yhteiskunta koki muutoksia elinkeino- ja väestörakenteiden sekä lainsäädännön muuttuessa. Itsenäinen Suomi vakiinnutti hallinnollisia organisaatioitaan, johon myös kansakoululaitos kuului. Oppivelvollisuus astui voimaan 1.8.1921 ja oppivelvollisuuden nähtiin olevan yksi ratkaisu kansan eheyttämiseksi sisällissodan jälkeen. Tarve kansakoulunopettajille kasvoi merkittävästi ja kansakoulunopettajat olivat päässeet masakoulutuksen kautta yhteen harvoista professioammateista. Jyväskylän kansakoulunopettajaseminaarista valmistui kesällä 1922 26 naiskansakoulunopettajaa valmiina kohtaamaan kansakoulunopettajaelämän haasteet. Naiset kirjoittivat toisilleen kiertokirjekirjoja kertoen omasta työstään ja arjestaan seminaariajan ystävilleen. Naisen asemaan liit- tyen oli 1900-luvun alussa tullut monia lainsäädännöllisiä muutoksia.</p> <p>Tutkimuksessa tarkastelen professionaalisen identiteetin rakentumista uran alkuvaiheissa olleiden naiskansakoulunopettajien kiertokirjekirjojen perusteella vuosina 1922–1929. Tutkimustehtävänä selvitän, miten Jyväskylän kansakouluseminaarista vuonna 1922 valmistuneiden naiskansakoulunopettajien professionaalinen identiteetti muotoutui uran alkuvaiheilla vuosina 1922–1929 ja miten 1920-luvun modernisaatio, yhteiskunnalliset muutokset ja muuttuva käsitys naisopettajasta vaikuttivat kansakoulunopettajien professionaalisen identiteetin kehitykseen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu identiteetin osa-alueista, professionaalisen identiteetin osa-alueista sekä mallikansalaisuuden vaatimuksista.</p> <p>Tutkimuksessa selviää, että uran alkuvaiheilla tutkimukseni naiskansakoulunopettajien professionaaliseen identiteettiin vaikuttivat yhteiskunnallinen ja lainsäädännöllinen muutos, sekä heidän elämänsä liittyvät yhteisöt paikallisyhteisö, opettajayhteisö, perhe ja kristillinen yhteisö. Professionaalinen identiteetti muotoutui erilaiseksi riippuen kansakoulunopettajien asuinpaikasta, virasta sekä perhetilanteesta. Uran alkuvaiheilla seminaariajan yhteisö oli naisille tärkeä tuki. Elinkeino- ja väestörakenteen muutos vaikutti maantieteellisesti opettajien työllistymiseen.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että tutkimukseni naiskansakoulunopettajat elivät kansakoulunopettajiin liitettyjen mallikansalaisuuden vaatimusten mukaisesti. Yleiset arvot eivät kuitenkaan aina vastanneet muuttunutta lainsäädäntöä, ja naiset joutuivat kamppailemaan perinteisten arvojen parissa. Poliittisesti naiset toimivat valkoisen Suomen mentaliteetin mukaisesti ja kristillisen kirkon sisäinen kontrolli näkyi opettajien elämässä työssä sekä vapaa-ajalla.</p>	
Asiasanat – Keywords identiteetti, professionaalinen identiteetti, kansakoulunopettajat, mallikansalaisuus, yhteiskuntakehitys	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto JYX	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1. Johdanto.....	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	1
1.2 Professio, identiteetti ja professionaalinen identiteetti käsitteinä ja teoreettisena viitekehyksenä	2
1.3 Alkuperäislähteet.....	6
1.4 Aiempi tutkimus	9
1.5 Kysymyksen asettelu ja metodit.....	12
2. Seminaariyhteisö uran alkuvaiheen tukena ja uran alkuvaiheen haasteet	16
3. Ihanteiden mukainen vapaa-aika	27
4. Kansakoulunopettajien poliittinen ja uskonnollinen osallistuminen.....	34
4.1 Lottatoimintaa ja isänmaallisuutta.....	34
4.2 Kristillisuus koulutyössä, vapaa-ajalla ja henkilökohtaisessa elämässä.....	39
5. Naisena, vaimona ja äitinä opettajayhteisössä.....	47
5.1 Avioliitto ja lapset vai naimattomuus?	47
5.2. Nais- ja miesopettajien välinen palkka- ja virkakysymys	54
6. Päätäntö	60
Lähteet	66
Painamaton alkuperäisaineisto	66
Painettu alkuperäisaineisto	66
Tilastoaineistot	66
Tietokannat.....	66
Tutkimuskirjallisuus	67
Liitteet.....	73

1. Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Jyväskylän kansakoulunopettajaseminaarista valmistui vuonna 1922 26 nuorta naiskansakoulunopettajaa valmiina kohtaamaan tulevaisuuden haasteet. Yhteiskunta oli muuttanut heidän opiskellessaan seminaarissa ja oppivelvollisuus, muuttuva naisen asema sekä Suomen hiljattainen rakennemuutos vaikuttivat heidän elämäänsä ja tulevaan uraansa valmistumisen jälkeen. Tytöistä oli kasvanut nuoria naisia ja he olivat valmiina siirtymään kohti aikuisuutta sekä työ- ja perhe-elämää. Kansakouluopettajaseminaarin päätyttyä ja työn alettua naiset jatkoivat yhteydenpitoa opiskelutoverihinsa kirjoittaen toisilleen kiertokirjeitä, joissa kertoivat uudesta työstään ja arjestaan.

Yhteiskunnan modernisaatio kiihtyi Suomessa 1920-luvulla, jolloin yhteinen kansakoulu päätettiin ulottaa koskemaan kaikkia 7–13 -vuotiaita suomalaisia lapsia. Kansalaissodan haavat olivat vielä tuoreet ja koulutuksen nähtiin olevan yksi tärkeä ratkaisu kansallisen yhtenäisyyden rakentamiselle ja sen turvaamiseen. Kirkon roolia korostettiin moraalisen selkärangan vaikeiden vuosien jälkeen. Kansakoululaitoksella sekä oppivelvollisuudella oli omat paikkansa kansan eheyttämisessä.¹ Oppivelvollisuus astui voimaan 1.8.1921 ja sen seurauksena kansakoulunopettajien tarve ja määrä kasvoivat merkittävästi.²

Kansakoulunopettajia oli koulutettu kansakoulunopettajaseminaareissa jo vuodesta 1863 lähtien. Vuoteen 1921 mennessä opettajia koulutettiin yhteensä kahdeksassa eri seminaarissa, joista kuusi oli suomenkielisiä ja kaksi ruotsinkielisiä.³ Jyväskylän kansakouluseminaari oli ensimmäinen suomen kielellä toteutettu opettajien koulutuslaitos.⁴ Kansakoulunopettajista oli muotoutunut professio massakoulutuksen kautta ja opettajan ammattiin päästäkseen pääosin vaadittiin tietty koulutus.⁵ Naisten ammatit, ja etenkin professiot, olivat 1920-luvulla vähäisiä ja kouluttautuessaan kansakoulunopettajiksi naiset pääsivät yhteen harvoista professioammatteista.⁶

¹ Esim. Launonen 2000, 157–160.

² Tuomaala 2011, 95, 99. Ks. myös Liite 1.

³ Suomen tilastollinen vuosikirja 1922, 196.

⁴ Esim. Halila 1963, 21.

⁵ Valtonen 2013, 161.

⁶ Esim. Kokko 2004, 13.

Käsitys 1920-luvusta vapautuneen naiskäsityksen ja siveellisyyden murtumisen aikana on jokseenkin todellinen, sillä naisten asemaa koskevia lainsäädännöllisiä muutoksia astui voimaan itsenäisen Suomen alkuvuosina.⁷ Esimerkiksi avioliittolainsäädäntö muuttui ja naisten oli mahdollista päästä aiempaa laajemmin palkkatöihin. Keskustelua naisten asemasta sekä naisten autonomiasta käytiin aktiivisesti ja naisasialiike nosti monipuolisesti esiin naisten asemaa koskevia epäkohtia.⁸ Lainsäädäntö ja yhteisöjen arvot sekä ajatukset eivät kuitenkaan aina kohdanneet. Sukupuolten väliseen tasa-arvoon oli vielä pitkä matka.

1.2 Professio, identiteetti ja professionaalinen identiteetti käsitteinä ja teoreettisena viitekehyksenä

Professio käsitteenä on monimuotoinen ja monimutkainen, mutta yleisesti tutkimuksissa professioihin liitetään riittävä erityisasiantuntijuus ja ammattipätevyyden määrittely, jotka muotoutuvat koulutuksen kautta. Professioniin liittyy myös ammattieettinen säädöstö ja eettinen koodisto, jonka mukaan opettajan professionissa toimitaan oppilaan ja yhteisen hyvän parhaaksi. Opettajan ammattia on pidetty tutkimuksissa professiona tai puoliprofessiona.⁹

Professionaalisen identiteetin pohjalla on käsitys identiteetistä ja sen muotoutumisesta sekä kehittymisestä. Identiteetin käsite on muuttunut modernin tutkimuksen myötä ja nykykäsityksen mukaan identiteetti on hyvin muovautuva ja ristiriitainen tilanteen mukaan. Nykyään identiteetti nähdään pirstaloituneena ja epäjatkuvana.¹⁰ Erilaisia identiteettikäsitteitä ovat esitelleet esimerkiksi Stuart Hall, jonka identiteettikäsitys kiinnittyy kulttuurintutkimukseen sekä William James, joka jakaa identiteetin objektiminään (Me) ja subjektiminään (I).¹¹

Objektiminä (Me) on ihmisen identiteetin osa, joka voidaan havaita ja olla siitä tietoisia. James erottaa objektiminän kolmeen osa-alueeseen: materiaaliseen minään, sosiaaliseen minään ja henkiseen eli spirituaaliseen minään. Materiaaliseen minään kuuluvat

⁷ Esim. Leskelä-Kärki & Salmela 2016, 79.

⁸ Esim. Räisänen 1995, 39.

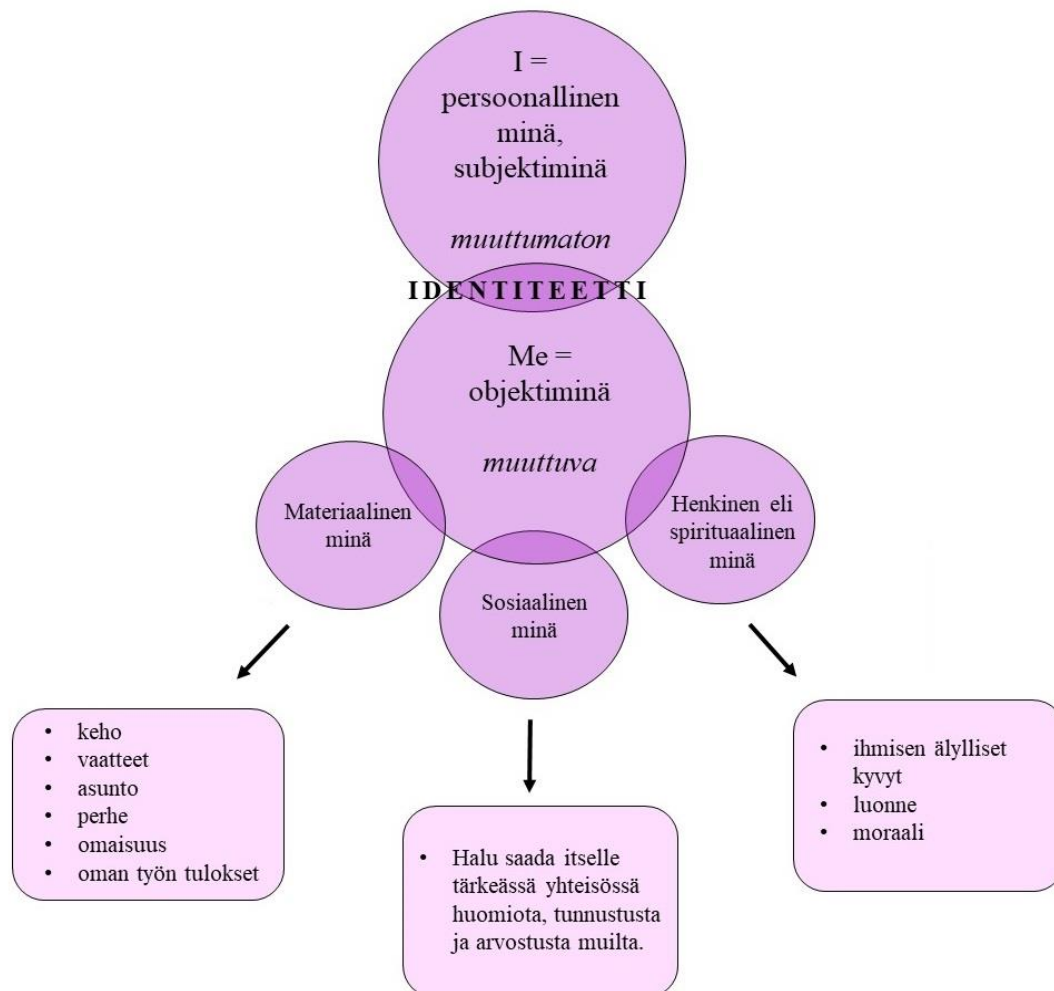
⁹ Esim. Luukkainen 2004, 50–51. Opettajuus nähdään jossain määrin puoliprofessiona, sillä se ei kattanut aivan samoja profession määritelmiä, kuten vahvaa ammattiryhmän erityisasemaa, joka koskee esimerkiksi lääkäreitä ja lakimiehiä. Bridges 2001, 451.

¹⁰ Eteläpelto, Collin & Saarinen 2010, 26.

¹¹ Hall 1999; Mead 1934; Eteläpelto, Collin & Saarinen 2010, 32–33.

esimerkiksi keho, vaatteet, asunto, perhe, omaisuus ja oman työn tulokset. Sosiaaliseen minään kuuluu halu saada huomiota, tunnustusta ja arvostusta muilta etenkin itselle tärkeässä yhteisössä. Henkinen minä taas koostuu ihmisen älyllisistä kyvyistä, luonteesta ja moraalista. Persoonallinen minä (I), subjektiminä, on Jamesin mukaan taas ”todellinen” ja ”puhdas”, ei niinkään muuttuva. Jamesin teoriaa on kehitelty eteenpäin George H. Mead, joka käsittelee erityisesti sosiaalisen minän kehitystä ja tulkintaa. Hänen mukaansa ihmisen identiteetti rakentuu ennen kaikkea sosiaalisen minän kehityksen kautta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.¹² Vaikka molemmat teoriat identiteetistä ovat melko vanhoja, ovat ne perustana edelleen monelle nykyajan identiteettitutkimukselle. Olen koonnut Jamesin identiteettiteorian osa-alueet kuvioon 1.

Kuvio 1, Identiteetin osa-alueet.



¹² Eteläpelto, Collin & Saarinen 2010, 32–34; Mead 1934.

Professionaalinen identiteetti on yksi identiteetin osista ja se rakentuu ammatin ja siihen liittyvien kokemusten ympärille. Professionaalisen identiteetin rakentumiseen vaikuttavat erityisesti henkilökohtaisten arvojen ja asenteiden, ammattietiikan ja työkäytäntöjen sekä lainsäädännön ja yhteiskunnallisen kehitys.¹³ Professionaalisen identiteetin muotoutuminen on yksilöllinen ja monimutkainen prosessi ja se alkaa jo opintojen aikana¹⁴.

*Kuvio 2, Professionaalisen identiteetin osa-alueet Preston-Shootin & McKimmin mukaan.*¹⁵



Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on muodostunut yhdessä Jamesin identiteettiteoriasta sekä Preston-Shootin ja McKimmin professionaalisen identiteetin osa-alueista. Myös sosiaalistuminen koulutusaikana on merkittävä osa professionaalisen identiteetin muotoutumista, ja koulutus voi tukea tai hajottaa rakentuvaa professionaalista identiteettiä henkilökohtaisten arvojen, asenteiden ja uskomusten kautta.¹⁶

Nuoruuden aikaiset tapahtumat ovat merkittävässä osassa myös professionaalisen identiteetin kehittymisessä. Risto Vuorisen mukaan noin 18–25-vuotiaat nuoret kokevat *sosiaalisen minuuden kehittymistä*. Se nähdään nuoruuden viimeisenä kehitysvaiheena,

¹³ Preston-Shoot & McKimm 2010, 698.

¹⁴ Antikainen 2000, 91–92.

¹⁵ Preston-Shoot & McKimm 2010, 698.

¹⁶ Eteläpelto 2006, 109.

jolloin luodaan henkilökohtainen maailmankuva. Nuoret siirtyvät kohti aikuisuutta ja sen tuomia uusia elämän käännekohtia, joita ovat muun muassa pysyvän parisuhteen muodostuminen sekä lapsien hankinta.¹⁷ Nuoria henkilöitä tutkiessa tulee ottaa huomioon myös yhteiskunnallinen tilanne ja se, millaiset oikeudet nuorilla on ollut tarkasteltavan historiallisen aikakauden eri konteksteissa. Vaikka yhteiskunta antaa ohjeita ja normeja siitä, milloin ihminen on aikuinen, on aikuisuus yksilöllinen kokemus. Aikuseksi kasvuun liittyä aikuisuuteen kuuluvat elämäntapahtumat ja siirtymäkohdat, kuten pysyvän parisuhteen löytyminen ja avioliitto.¹⁸

Teoreettinen viitekehys rakentuu tutkimuksessani professionaalisen identiteetin, sosialisoinnin sekä nuoruuden muotoutumisen lisäksi erityisesti kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden käsitteellä, joka antaa tutkimukselleni suuntaa. Kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimukset kulkevat mukana käsiteltäessä 1900-luvun alun kansakoulunopettajia. Jyväskylän kansakoulunopettajaseminaarin perustajan ja ensimmäisen johtajan Uno Cygnaeuksen määrittämät toiveet ja tavoitteet kansakoulunopettajalle vaikuttivat seminaarissa sen loppuun saakka ja ne peiloutuivat opettajan työhön valmistumisen jälkeen.¹⁹ Cygnaeuksen lisäksi kansakoulunopettajaihanteeseen seminaarin alkuvuosina vaikuttanut henkilö oli Jyväskylän seminaarin kasvatusopillisena lehtorina vuosina 1863–1886 toiminut Olai Wallin.²⁰

Mallikansalaisuuden vaatimukset vaikuttivat tutkimukseni opettajien elämään vielä 1920-luvulla, sillä seminaariopetus ei uudistunut modernisoituvan yhteiskunnan mukana.²¹ Mallikansalaisuuden vaatimukset liittyvät profession liittyvään ammattieettiseen säädöstöön. Cygnaeuksen ja Wallinin kirjoitusten ja ohjeiden pohjalta Rantala (2011) on jakanut kansakoulunopettajan mallikansalaisuusvaatimukset viiteen hyveeseen, jotka olivat ahkeruus, hurskaus, nuhteettomuus, uskollisuus ja nöyryys. Hyveiden lisäksi vaalittiin ja vaadittiin ruumiin mallikelpoisuutta sekä esikuvallista käytöstä virassa ja sen

¹⁷ Vuorinen 1997, 219, 222.

¹⁸ Aapola & Kaarninen 2003, 9, 14.

¹⁹ Cygnaeus 1910.

²⁰ Jyväskylän seminaari 1888, 4.

²¹ Halila 1950, 333.

ulkopuolella.²² Rantalan (2011) koonnin pohjalta olen jäsentänyt Cygnaeuksen ja Wallinin kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimukset oheiseen kuvioon (Kuvio 3).²³

Kuvio 3, Kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimukset.



1.3 Alkuperäislähteet

Tutkimukseni pääalkuperäisaineisto koostuu vuonna 1922 Jyväskylän kansakoulunopettajaseminaarista valmistuneiden naisten kiertokirjekirjoista. Kiertokirjekirjat muodostuvat kirjeiden kokoelmasta, jotka on liitetty kirjamuotoon. Kirjaan kirjoitettiin oma kirje, jonka jälkeen se lähetettiin seuraavalle samaan aikaan valmistuneelle seminaariajan ystävälle. Tutkimukseni kiertokirjekirjojen kirjoittajia olivat 26–27²⁴ Jyväskylän seminaarista keväällä 1922 valmistunutta naiskansakoulunopettajaa. Kaikki vuonna 1922 valmistuneet naiset olivat mukana kiertokirjekirjojen kirjoittamisessa. Vuosien 1930–1945 kirjeet ovat kadonneet, joten niiden käyttäminen edes vertailevana aineistona ei ole mahdollista. Vuosi 1930 jää kirjassa kesken kirjeiden osalta, joten olen rajannut sen tutkimukseni ulkopuolelle. Kiertokirjekirjat ovat Jyväskylän yliopiston museon arkistosta ja ne on

²² Rantala 2011, 279.

²³ Rantala 2011, 279–285.

²⁴ Yksi kirjoittaja liittyi mukaan vasta toisten kirjeiden aikana.

digitoitu tutkimuskäyttöä varten ja saatavilla tarkasteltavaksi pyydettäessä.²⁵ Naiset jatkoivat kiertokirjeiden kirjoittamista pitkälle eläkepäiviinsä saakka.

Seminaarissa opiskelu oli hyvin intensiivistä ja kiertokirjekirjoihin kirjoittaneet 26–27 naista olivat viettäneet 4–5 vuotta toistensa kanssa päivittäin. Koko seminaariyhteisölle kehittyi tiivis suhde, jonka vuoksi kirjoittaminen opiskelutoverille oli erityisen tärkeää. Kiertokirjeisiin kehoitettiin jo seminaarin aikana ja Jyväskylän seminaarista valmistuneiden lisäksi ainakin Rauman ja Sortavalan seminaareista valmistuneet kierrättivät kirjeitä aktiivisesti.²⁶ Kiertokirjeet kertoivat naisopettajien elämästä koulussa ja sen ulkopuolella. Ikä, paikkakunta sekä yhteiskunnallinen tilanne ja konteksti vaikuttivat kirjeiden sisältöön. Kirjeet mukailevat keskenään samanlaisia teemoja, mutta silti jokaisella kirjoittajalla oli oma tyyliinsä ja tapansa kirjoittaa.

Ensimmäinen kiertokirjekirja käsittää ajan 7.8.1922–noin 10.8.1925. Ensimmäisessä kiertokirjekirjassa on 68 tekstisivua. Jokaisella digitoidulla tekstisivulla on kaksi käsin kirjoitettua sivua. Ensimmäisessä kirjassa on naisopettajien ensimmäiset kirjeet sekä noin puolet toisista kirjeistä. Toinen kiertokirjekirja käsittää ajan noin 10.8.1925–30.5.1930, mutta tutkimuksessa toista kirjaa käsitellään vuoden 1929 loppuun, jolloin kaikkien opettajien kolme kirjettä tulevat käsiteltyksi.

Ensimmäinen kirjekierros alkoi 7.8.1922 ja päättyi 31.1.1924. Kirjeitä on kirjassa 26 eri kirjoittajalta. Kirjasta naiset käyttivät nimityksiä *epistola* ja *mustakantinen*. Kirjan alkuun oli kirjoitettu lista, kenelle kirja tuli lähettää itsensä jälkeen. Alussa kehoitettiin myös pitämään kirjaa maksimissaan kaksi viikkoa, jonka jälkeen se tuli lähettää seuraavalle.

Kirjeet eivät antaneet selitystä sille, miksi seuraava kierros aloitettiin vasta 17.1.1925 eli vajaan vuoden päästä edellisen kirjekierroksen päättymisestä. Toisella kirjekierroksella kirjeet pitenevät ja niissä kerrotaan yhä yksityiskohtaisemmin omasta elämästä. Ensimmäinen kirja oli kirjoitettu täyteen ja toinen kirja alkoi kiertämään ensimmäisen rinnalla elokuussa 1925. Toisella kierroksella kirjeitä oli 28 ja eri kirjoittajilta 27. Sivuja toisessa kiertokirjekirjassa on 119, joista tutkimuksessani käsitellään 104. Sivut 105–119 käsittävät jo naisten neljänsiä kirjeitä. Naisilla oli tapana kirjoittaa terveisiä lähetysjärjestyksestä

²⁵ V.1922 valmistuneiden kiertokirjekirja vuosilta 1922–1925 (A1402:8); V.1922 valmistuneiden kiertokirjekirja vuosilta 1925–1930 (A1402:11).

²⁶ Rantala 2005, 7.

poiketen, mikäli he kyläilivät jonkun opettajan luona, jolla kirja oli hallussaan. Toiselle kierrokselle oli lisätty yksi nainen, joka oli suurimman osan ajasta opiskellut muiden kanssa, mutta oli lopettanut opintonsa ennen viimeistä eli viidettä vuotta²⁷.

Toiset kirjeet päättyivät 1.1.1928 ja kolmas kierros alkoi 27.1.1928. Vaikka maantieteellinen etäisyys opettajien välillä kasvoi tutkimusajankohtana ja valmistumisesta oli jo aikaa, kirjeissä uskallettiin nostaa esiin myös teemoja, joita ei ollut käsitelty kirjeissä aiemmin. Ensimmäiset kirjeet eivät ohjanneet myöhempien kirjeiden aiheita suuremmin, vaikka muiden esittämiin ajatuksiin ja huoliin kirjoitettiin vastauksia. Kirjeiden perusteella tutkimukseni opettajat halusivat ennen kaikkea kertoa itselleen merkittäviä arjen ja työelämän tapahtumia sekä omia ajatuksiaan, eikä kritiikkiä toisia kirjoittajia kohtaan kaihdettu.²⁸

Käsittelen lähdeaineiston naisia etunimillä tutkimuseettisistä syistä. Kansaneläkelaitoksen hakemistokortistoon on listattu suosituimpia etunimiä vuosilta 1900–1909 ja olen korvannut naisten oikeat nimet näillä nimillä.²⁹ Koska naiset olivat syntyneet 1900-luvun alkuvuosina ja julkisuuslaki suojaa yksityisyyttä 100 vuotta kuoleman jälkeen, joten naisten oikeiden nimien julkaiseminen ei ole mahdollista.³⁰ En myöskään kerro yksityiskohdaisesti naisten paikkakuntia tai muita paljastavia tietoja. Paikkakuntien osalta kerron suurpiirteisen maantieteellisen sijainnin, mikäli tieto on käsiteltävän aiheen kannalta relevantti.³¹ Tutkimuseettisesti on tärkeää suojella kirjeiden kirjoittajien henkilöllisyyttä mahdollisimman tarkoin. Viitatessani naisten kirjeisiin esitän kirjeen kirjottamisajankohdan, mutta en viittaa tarkemmin aineistokohdan sivuihin. Käsittelen tutkimukseni aineistoa kunnioittaen ja se mielessäni, että jokaisen kirjoitetun kirjeen takana on ollut oikea

²⁷ Seminaari saatettiin lopettaa tai keskeyttää esimerkiksi taloudellisten vaikeuksien vuoksi. Kuitenkin myös tämä opintonsa lopettanut sai töitä, kuten monet epäpätevät opettajat, sillä erityisesti 1920-luvulla opettajapula oli huutava. Vajaa 15% lopetti seminaarin kesken. Esim. Valtonen 2009, 56; Nurmi 1995, 174; Halila 1950, 266. Nainen ei kuitenkaan itse kerro lopettamisen syitä kirjeissään.

²⁸ Esimerkiksi osa tutkimukseni opettajista piti kirjoja luonaan paljon pidempään kuin ohjeessa oli määrätty. Tämä aiheutti kitkaa tiettyjen kirjoittajien välillä ja osa nosti kovasanaisesti esiin ohjeiden noudattamisen tärkeyden. Syitä kirjojen pitämiselle pidempään kuin kaksi viikkoa annettiin esimerkiksi se, että koki olevansa yksinäinen, eikä halunnut luopua itselleen tärkeästä kirjasta. Osa ei enää loppuvaiheissa kirjoittanut päivämääriä kirjoitetun kirjeen alkuun, jottei kukaan voisi syyttää heitä kirjan panttaamisesta.

²⁹ Kansaneläkelaitoksen hakemistokortisto, Naisten yleisimmät ensimmäiset etunimet 1900–1909.

³⁰ Kokko 2017, 90.

³¹ Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi, 11.

ihminen, joka on halunnut kertoa tuntemuksistaan itselleen tärkeälle henkilölle.³² Vaikka olen anonymisoinut naiset tarkoin, esittämäni tiedot antavat kattavat kuvan käsitellessäni tutkimuskysymyksiäni.

Kiertokirjekirjojen lisäksi käytän vertailevana alkuperäislähteinä Jyväskylän seminaarin perustajan Uno Cygnaeuksen kirjoitusta *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä* (1910)³³ sekä Jyväskylän seminaarin kasvatustieteellisenä lehtorina vuosina 1863–1886 toimineen Olai Wallinin oppikirjaa *Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetus-oppi*³⁴, mitkä loivat kansakoulunopettajan ihanteelle pohjan. Vaikka Cygnaeuksen ja Wallinin kirjoitusten ajankohta oli vuosikymmeniä ennen tutkimusajankohtaa seminaariopetus ei kehittynyt nopeasti modernisoituvan yhteiskunnan rinnalla. Cygnaeuksen ja Wallinin kirjoituksia ja opetuksia käytettiin seminaariajan opetuksessa koko Jyväskylän seminaarin historian ajan vuoteen 1934 saakka. Kirjoituksilla oli hyvin vakiintunut asema seminaarinopettajien koulutuksessa, ja ne pitivät sisällään runsaasti opettajien ideaalia määrittelevää aineista.³⁵ Tilastoaineistona käytän Suomen tilastollisia vuosikirjoja peilaten niitä tutkimukseni aineistoon sekä tutkimuskirjallisuuteen.³⁶

1.4 Aiempi tutkimus

Historiantutkijat ja kasvatustieteilijät ovat tutkineet suomalaista koulutuskenttää pitkään. Tutkimusta on tehty seminaariajasta, ajasta ennen kansakoulujärjestelmää sekä koulutusjärjestelmän eri vaiheista näihin päiviin saakka. Olen jakanut aiemman tutkimuksen kolmeen osaan: Jyväskylän seminaaria ja kansakoulunopettaja koskevaan historiantutkimukseen, joka käsittää myös kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksiin liittyvän tutkimuksen, sukupuolen, nuoruuden ja 1920-luvun historiantutkimukseen, sekä historiallista professionaalista identiteettiä käsittelevään tutkimukseen.

Aimo Halilan teokset *Suomen kansakoululaitoksen historia osat 1–4* (1949–1950)³⁷, Halilan *Jyväskylän seminaarin historia* (1963)³⁸ sekä Veli Nurmen *Suomen*

³² Vainio-Korhonen 2017, 37–39.

³³ Cygnaeus 1910.

³⁴ Jyväskylän seminaari 1888, 4; Wallin 1883.

³⁵ Halila 1950, 333.

³⁶ Suomen tilastollinen vuosikirja 1922; Suomen tilastollinen vuosikirja 1931; Suomen tilastollinen vuosikirja 1934.

³⁷ Halila 1949–1950.

³⁸ Halila 1963.

kansakoulunopettajaseminaarin historia (1995)³⁹ antavat tutkimukselleni pohjan, jonka päälle pystyn rakentamaan omat tulkintani uuden lähdeaineiston valossa. Piia Einosen, Petri Karosen ja Toivo Nygårdin toimittama *Jyväskylän yliopiston historia osa I: Osa 1, Seminaarin ja kasvatusopillisen korkeakoulun aika 1863-1966* (2009) antaa tutkimukselleni yksityiskohtaista ja monipuolista taustaa seminaarin lähtökohdista sekä kehityksestä, jota peilaan alkuperäisaineistooni.⁴⁰

Halilan rinnalla Jukka Rantalan tutkimukset kansakoulunopettajista seminaarissa ja seminaarin jälkeen kansakoulunopettajana antavat vertailtavaa aineistoa tutkimukselleni. Rantala on ainoa, joka on käyttänyt tutkimuksessaan kiertokirjekirjoja lähdeaineistona käsitellen vuonna 1919 valmistuneiden kansakoulunopettajanaisten kiertokirjeitä teoksessaan *Kansaa kasvattamassa* (2005)⁴¹. Rantala on tutkimuksessaan pääasiassa kirjoittanut kirjeitä luettavampaan muotoon sekä tehnyt hyvin ohutta analyysiä lähteistä esiintulleista teemoista ilman syvällisempää tulkintaa. Rantala on pohtinut teoksessaan myös kiertokirjekirjojen metodiikkaa ja merkityksiä antaen tutkimukselleni metodista taustaa kirjetutkimuksen metodiikan lisäksi. Kirjetutkimuksen metodiikkaan olen tutustunut teoksen Maarit Leskelä-Kärjen, Anu Lahtisen ja Kirsi Vainio-Korhosen toimittaman *Kirjeet ja historiantutkimus* (2011) avulla, joka käsittelee kirjeiden metodiikkaa, merkitystä sekä kirjeiden muuttunutta roolia historiantutkimuksessa⁴².

Kansakoulunopettajien oma ääni on usein jäänyt tutkimuksissa taka-alalle, vaikka kansakoulunopettajia ja seminaaria on tutkittu paljon. Opettajien muistelmia-aineistoa käsitelty tutkimuksissa jonkin verran, mutta kirjeaineisto eroaa muistelmista aikasidonnaisuutensa vuoksi⁴³. Muistelmat kirjoitetaan jälkikäteen, kirjeet omassa historiallisessa hetkessään.⁴⁴ Janne Sääntti on tutkinut väitöskirjassaan *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin, Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omien elämäkertojen valossa* (2007) kansakoulunopettajia muistelmia-aineistoja käyttäen.⁴⁵ Rantala on yhdessä Sääntin kanssa käsitellyt 1919 valmistuneiden opettajien kiertokirjekirjoja myös myöhemmin artikkeleissa yhdistäen lähdeaineiston Sääntin käyttämään

³⁹ Nurmi 1995.

⁴⁰ Einonen, Karonen, Nygård (toim.) 2009.

⁴¹ Rantala 2005.

⁴² Leskelä-Kärki, Lahtinen & Vainio-Korhonen 2011.

⁴³ Esim. Sääntti 2007.

⁴⁴ Esim. Rantala & Sääntti 2007, 173.

⁴⁵ Sääntti 2007.

kansakoulunopettajien muistelma-aineistoon vertaillen niitä keskenään.⁴⁶ Muistelma-aineistot yhdistettynä kiertokirjeisiin antavat tutkimukselleni pohjaa tutkittaessa opettajien oman äänen kuulumista historian tutkimuksessa.

Jyväskylän seminaarin tunteminen, sen taustat ja näkökulmat ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta pystyn rakentamaan omaa tulkintaani lähdeaineistoni valossa. Jyväskylän seminaarista tehty tutkimus kattaa myös yksityiskohtaisempia näkökulmia, joita olen käyttänyt taustoittavana aineistona tutkimuksessani. Kansakoulunopettajien kulttuurisosiaaliset taustat, seminaarin vapaa-aika sekä seminaarista valmistuneita käsittelevät tutkimukset kuten Anni-Sofia Kiiskin *"Keskiluokkaistuva kansakoulunopettajisto": Jyväskylän opettajaseminaarin opiskelijoiden kulttuurisosiaaliset taustat seminaariyhteisössä vuosina 1920–1932* (2016) ja Jussi Isosaaren *Seminaarista yhteiskuntaan: Sortavalan seminaarista vuosina 1884–1940 valmistuneet kansakoulunopettajat maamme kulttuuri-, yhteiskunta- ja talouselämän vaikuttajina* (1989) antavat kontekstia tutkimuskohteelleni sekä yleisesti 1920-luvun tutkimukselle.⁴⁷ Liisa Harjulan ja Marja-Liisa Hyvösen toimittama *Harvinaisesta moninaiseksi* (2004) tutkii naisten mahdollisuuksia kouluttautumiseen Jyväskylän seminaarissa sekä myöhemmin yliopistossa esimerkkinäisten kautta.⁴⁸ Teos tukee seminaariajan ymmärrystäni sekä naisten koulutusmahdollisuuksien tutkimusta.

Historiallinen sukupuolentutkimus, kuten Anne Ollilan virkanaisia koskeva tutkimus 1800-luvun naisista sekä Merja Kinnusen tutkimus luokitellusta sukupuolesta antavat näkökulmaa sukupuoliteemoihin tutkimusajankohtanani.⁴⁹ *Modernia Suomea* käsittelevät tutkimukset valottavat naisten aseman muutosta sekä antavat näin syitä ja taustoja tutkimuskysymysteni valaisuun.⁵⁰ Yksityiskohtaisempaa sukupuolen historian tutkimusta kyseistä aikakautta koskien ovat esimerkiksi tutkimus avioliiton muutoksesta 1865–1920⁵¹ sekä tyttöjen koulutuksen tutkimus⁵².

⁴⁶ Esim. Rantala & Sääntti 2007.

⁴⁷ Kiiski 2016; Isosaari 1989. Myös esim. Aikio 2002; Eiskonen 2000.

⁴⁸ Harjula & Hyvönen (toim.) 2004.

⁴⁹ Ollila 1998; Kinnunen 2001.

⁵⁰ Esim. Immonen 2000, *Modernin lumo ja pelko: kymmenen kirjoitusta 1800–1900- vaihteen sukupuolisuudesta*; Aapola 2003, *Nuoruuden vuosisata: suomalaisen nuorison historia*; Kaartinen, M., Salmi, H. & Tuominen, M. 2016, *Maamme: Itsenäisen Suomen kulttuurihistoria*.

⁵¹ Räisänen 1995.

⁵² Kaarninen 1995.

Historiantutkimuksessa naisten professionaalista identiteettiä on tutkinut esimerkiksi Raili Ala-Haaviston (1985) tutkimuksessaan suomalaisten sairaanhoitajattarien ammatillisesta kehityksestä 1860–1890.⁵³ Sairaanhoitajat ovat kansakoulunopettajien lisäksi esimerkki ammattista, johon naiset saivat kouluttautua 1800-luvun puolesta välistä lähtien.⁵⁴ Johanna Annola on tutkinut köyhäintalon johtajattaria väitöskirjassaan *Äiti, emäntä, virkanainen, vartija: Köyhäintalojen johtajattaret ja yhteiskunnallinen äitiys 1880–1918* (2011). Köyhäintalojen johtajattaret olivat sairaanhoitajien lisäksi toinen esimerkki naisten mahdollisista ammateista tutkimusajankohtana.⁵⁵

Professionaalisen identiteetin osia on tutkinut Risto Rinne tutkimuksessaan *Mistä opettajat tulevat?: Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle* (1989), Jukka Rantala tutkimuksessaan *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio* (2010) sekä Lilja Aikio väitöskirjassaan *Opettajattareksi sopimaton?: Diskurssianalyysi seminaarien naisoppilaiden poikkeavuuden tulkinnasta ja kontrollista Suomessa 1860-1960-luvuilla* (2016).⁵⁶ Lähtökohdat ovat tutkimuksissa kuitenkin erilaisia omaan tutkimukseeni verrattuna. Aiemman tutkimuksen tarkastelu osoittaa, että kansakoulunopettajien professionaalista identiteettiä ei ole aiemmin tutkittu kokonaisvaltaisesti. Etenkin vuonna 1922 valmistuneiden kansakoulunopettajien kiertokirjekirjat, jota ei ole ennen käsitelty, luo tutkimukselleni selvän paikan ja tarkoituksen koulutushistoriallisessa kentässä. Professionaalisen identiteetin osa-alueista tehtyä tutkimusta pystyn käyttämään vertailevana ja täydentävänä aineistona omassa tutkimuksessani.

1.5 Kysymyksen asettelu ja metodit

Aiemman tutkimuksen jättämän aukon, ainutlaatuisen aineiston sekä moninaisen ja muuttuvan 1920-luvun vuoksi kysyn tutkimukseni aineistolta: Miten Jyväskylän kansakouluseminaarista vuonna 1922 valmistuneiden naiskansakoulunopettajien professionaalinen identiteetti muotoutui uran alkuvaiheilla vuosina 1922–1929 kiertokirjekirjeiden perusteella? Miten 1920-luvun modernisaatio, yhteiskunnalliset muutokset ja muuttuva käsitys naisopettajasta vaikuttivat kansakoulunopettajien professionaalisen identiteetin

⁵³ Ala-Haavisto 1985.

⁵⁴ Räisänen 1995, 44.

⁵⁵ Annola 2011; Annola 2019, 10.

⁵⁶ Rinne 1989; Rantala 2010; Aikio 2016.

kehitykseen? Kiertokirjekirjat antavat monipuolisen kuvan naisten tunteista, taidoista, arjesta ja työstä, joten kiertokirjekirjat ovat erityisen mielekäs alkuperäisaineisto tutkimuskysymysteni valaisuun.

1920-luku valikoitui tutkimukseni aikarajaukseksi sen moninaisuuden vuoksi. Suomi oli itsenäistynyt ja selvinnyt vaikeasta sisällissodasta. Verisen sodan vaikutukset näkyivät ihmisten arjessa sekä valtakunnan politiikassa. Oppivelvollisuuden astuttua voimaan 1921 yhä suurempi osa suomalaisista lapsista pääsi koulutuksen piiriin ja perinteiset kiertokoulut vähenivät. Naisen asema oli muuttumassa ja keskustelua käytiin naisen täysivaltaisuudesta sekä mahdollisuudesta omaan omaisuuteen. Nuori itsenäinen Suomi etsi paikkaansa ja vakiinnutti vähitellen omia hallinnollisia instituutioitaan, johon myös kansakoululaitos kuului.⁵⁷ Myös juuri valmistuneet naiskansakoulunopettajat hakivat omaa paikkaansa yhteiskunnassa valmistumisen jälkeen.

Kiertokirjekirjojen tutkimuksessa voidaan käyttää kirjeiden tutkimuksen metodiikkaa. Kirjeitä ei voida pitää objektiivisena totuutena, mutta niiden avulla on mahdollista päästä kurkistamaan menneisyyden ihmisten elämään ja tunteisiin. Kirjeet alkavat pääasiassa tervehdyksellä ja päättyvät toivotuksiin. Kirjeiden tarkoitus, kirjoittaja ja vastaanottaja(t) vaikuttavat kirjeen lajityyppiin ja kirjeen muotoon. Kirjeet olivat tärkein ja pitkälle 1800-luvulle ainoa kirjallisen viestin välittäjä, joten kirjeet eivät välttämättä olleet yksityisiä ja omakohtaisia.⁵⁸ Kiertokirjeitä lähettivät hallinnon eri muodot yksityisten kiertokirjeiden lisäksi.⁵⁹ Kirjeet avaavat pieniä yksityiskohtia naisten elämästä, tapahtumista ja käsityksistä. Kiertokirjekirjat ovat erityisen mielekäs tutkimuskohde, sillä valmistuneet opettajat pitivät yhteyttä vanhoihin tuttuihinsa ja myös kipeistä asioista avauduttiin nuoruuden ystäville.

Kirjeiden tutkimus auttaa ymmärtämään mikrohistorian tason arkipäiväisiä tapahtumia, tunteita ja toimintoja. Tutkimuksessani kirjeiden taustalla toimijoina olivat valmistuneet kansakoulunopettajat. Vaikka seminaarin aikainen sosiaalinen yhteisö tunsivat toisensa ja he olivat eläneet pitkään yhdessä, jokaisella toimijalla oma elämänpiirinsä. Seminaariaikanaan kirjoittajat olivat eläneet toistensa kanssa samanlaisessa yhteiskunnallisessa

⁵⁷ Halila 1950, 46; Koivisto 2016, 13; Kokko 2004, 13.

⁵⁸ Lahtinen, Leskelä-Kärki, Vainio-Korhonen, Vehkalahti 2011, 18.

⁵⁹ Kiertokirjeitä lähetti esimerkiksi Postihallinto. Kiertokirjeet ja kirjelmät, <https://www.postimu-seo.fi/fi/kirjasto/kiertokirjeet-ja-kirjelmat>, viitattu 28.5.2020.

kontekstissa. Työelämään siirtymisen jälkeen alueelliset variaatiot lisääntyvät ja myös arki muuttui yksilöllisemmäksi. Kirjeitä tutkiessa tulee ottaa huomioon kirjeiden syntyprosessi sekä yhteiskunnallinen tausta, jossa tutkimukseni naiset elivät. Tutkimukseni kirjeet lähteinä ovat eri kysymysten kannalta informatiivisia⁶⁰. Naisten toisilleen kirjoittamat kirjeet saattoivat olla hyvin erilaisia kuin sukulaiselle tai jollekin muulle kirjoitettu teksti.⁶¹ Esimerkiksi voidaan kuvitella opettajien kirjoittaneen enemmän työhön liittyviä tapahtumia ja tunteita seminaariaikaisille ystävilleen, sillä heitä yhdisti yhteinen historia opettajaksi kasvamisen saralla.

Olen käsitellyt alkuperäisaineistoa temaattisesti ja tulen käsittelemään professionaalisen identiteetin kehityksen rakentumista seminaariyhteisön, uuden asuinyhteisön ja -ympäristön, kansakoulunopettajan vapaa-ajan sekä naisen aseman kautta. Koko tutkimukseni läpi taustateemana ja kontekstina ovat kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimukset, seminaarista saatu opetus, 1920-luvun yhteiskunnallinen tilanne, kiihtyvä modernisaatio sekä naisen aseman muutos. On myös tärkeä muistaa tutkimusteni naisten olleen noin 20-vuotiaita ja heidän käsityksensä itsestään etenkin uudessa ammatissa, ja yhteiskunnan jäsenenä ei ollut staattinen. Nuoruus on merkittävä siirtymävaihe, johon eivät vaikuta vain yhteiskunnasta tulevat odotukset vaan myös jokaisen oma käsitys itsestään.⁶²

Tutkimukseni naisten elämään vaikuttivat monenlaiset erilaiset yhteisöt muovaten heidän professionaalisen identiteettinsä kehitystä kansakoulunopettajan professionaalisen identiteetin kehityksen. Olen jakanut yhteisöt neljään eri tasoon. Tulen käsittelemään seminaariajan yhteisöä, perhettä, koko opettajayhteisöä sekä paikallisyhteisöä ja uskonnollista yhteisöä. Seminaariajan yhteisöön kuuluivat ne naiset, joiden välillä kiertokirjekirjat liikkivat. Yhteisön merkitystä opettajille käsittelen luvussa 2. Seminaariyhteisö uran alkuvaiheen tukena ja uran alkuvaiheen haasteet, jossa käsitellään seminaariyhteisöä uran alkuvaiheen tukiverkostona sekä uran alkuvaihetta professionaalisen identiteetin näkökulmasta. Perheen merkitystä professionaalisen identiteetin kehittymiselle tarkastelen alaluvussa 5.1 Avioliitto, lapset vai naimattomuus? Opettajayhteisö oli laajempi, kaikkia kansakoulunopettajia ammatillisesti yhdistävä yhteisö, joka tulee esille alaluvussani 5.2.

⁶⁰ Kalela 2002, 62.

⁶¹ Lahtinen, Leskelä-Kärki, Vainio-Korhonen, Vehkalahti 2011, 12–13.

⁶² Aapola & Kaarninen 2019, 13.

Nais- ja miesopettajien välinen palkka- ja virkakysymys, jossa käsittelemme naisten ja miesten välistä toimeentuloa sekä asemaa kansakouluissa. Kristillistä yhteisöä sekä uskonnon vaikutusta professionaaliseen identiteettiin käsittelemme alaluvussa 4.2 Kristillisyys koulutyössä, vapaa-ajalla ja henkilökohtaisessa elämässä. Paikallisyhteisö oli yhteisö, jossa naiset vaikuttivat, asuivat ja tekivät työtään. Paikallisyhteisö on hyvin erilainen riippuen sen maantieteellisestä sijainnista ja väkiluvusta. Paikallisyhteisön odotukset ja mallikansalaisuuden vaatimukset tulevat esille jokaisessa luvussa.

2. Seminaariyhteisö uran alkuvaiheen tukena ja uran alkuvaiheen haasteet

Yhdessä teimme, yhdessä iloitsimme ja joskus yhdessä huolia kannoimme. – Tyyne⁶³

Seminaariaika päättyi kesäkuussa 1922 ja valmistumisen jälkeen opettajat siirtyvät suoraan alkusyksystä opettajan tehtäviin eri puolille Suomea. He asettuivat aluksi pääasiassa Keski-, Etelä-, ja Länsi-Suomen alueille. Vain yksi päätyi työelämään myöhemmin ja yksi työskenteli jollain muulla alalla kuin kansakoulunopettajana. Maantieteellisestä hajoamisesta ja yhteisön fyysisestä hajoamisesta huolimatta yhteisö pysyi vahvana yhteydenpidon ansiosta.⁶⁴

Kansakoulunopettajaksi kasvaminen tapahtui kokonaisvaltaisen sosiaalistumisen kautta ja opiskelu seminaarissa oli intensiivistä. Seminaarin ollessa sisäoppilaitos tavoitteena oli, että koko yhteisö omaksuisi ne samat arvot ja asenteet, joiden kautta heidän tulisi toimia kansakoulunopettajan toimestaan.⁶⁵ 1910–1920-luvuilla Jyväskylän seminaari oli kaksoisseminaari, jossa koulutettiin sekä miehiä että naisia kansakoulunopettajiksi. Oppilaat tulivat seminaariin pääasiassa Keski-Suomesta, Hämeestä ja Etelä-Pohjanmaalta⁶⁶. Seminaarin alkuaikoina suuri osa seminaarin naisoppilaista tuli säätyläisperheistä ja miesoppilaat talonpoikaisoloista.⁶⁷ Myöhemmin taustat alkoivat tasoittua, mutta keskimäärin naisten sosiaalinen tausta seminaarissa oli miesoppilaita korkeampi.⁶⁸ Säätyläistaustaisten naisten nähtiin erityisesti merkittävän kehitystä syrjäseuduille, sillä seminaarista valmistuneiden naiskansakoulunopettajien toivottiin vievän sivistyksen palasia syrjäisimmille seuduille.⁶⁹ 1920-luvulla suurin osa suomalaisista asui maaseudulla, joten kansakoulunopettajaopiskelijoiden tausta selittyy Suomen asutusrakenteella.⁷⁰ Seminaarilaisten ei haluttu olevan pohjaopinnoiltaan kuitenkaan liian koulututtuneita, sillä

⁶³ 23.2.1923, Tyyne.

⁶⁴ Seminaarista valmistumiseen liittyi paljon perinteitä ja tutkimukseni naiset on kuvattu seminaarin saunan pukuhuoneessa juuri ennen valmistumista 9.6.1922. Harjula 2004, 42.

⁶⁵ Kokko 2004, 14.

⁶⁶ Nurmi 1995, 173; Valtonen, 2009, 63.

⁶⁷ Halila 1963, 272.

⁶⁸ Valtonen 2009, 51.

⁶⁹ Rantala 2011, 268.

⁷⁰ Esimerkiksi vuonna 1923 maaseudulla asui noin 84 % koko Suomen väkiluvusta, Suomen tilastollinen vuosikirja 1931, 10.

ihanne kansan keskeltä tulleista kansakoulunopettajasta eli vielä vahvasti. 1900-luvulle tultaessa pääasiassa seminaarin oppilailla oli kuitenkin muutakin koulutustaustaa kuin pelkkä kansakoulu.⁷¹ Vaikka kulttuurisosiaalisia eroja seminaarissa opiskelleiden välillä saattoi olla, seminaariyhteisö oli tärkeä osa uusien opettajien elämää valmistumisen jälkeen. Heistä oli tullut saman sosiaalisen yhteisön jäseniä.⁷² Pääasiassa naisten taustat olivat kuitenkin hyvin samankaltaiset.⁷³

Intensiivisen yhteiselon jälkeen ei ollut ihme, että seminaariyhteisö näytti olevan uusille opettajille tukena opettajuuden alkuvaiheissa. Ensimmäisen kirjeen kirjoitti Eeva, joka lähetti kiertokirjekirjan matkaan heti elokuussa 1922.⁷⁴ Naisten ensimmäisissä kirjeissä muistellaan usein omaa seminaariaikaa oman luokan kanssa, joille nyt kirjoitettiin. Moni seminaariajan vapaa-ajanviettotapa jäi elämään opettajien ensimmäisissä kiertokirjeissä. Etenkin yhdessä tehtyjä asioita muisteltiin lämmöllä. Esimerkiksi Hilma olisi halunnut jatkaa kuorolaulua, jota seminaariyhteisössä harrastettiin, mutta uudella paikkakunnalla oli vain ruotsinkielinen kuoro⁷⁵. Osa naisista vieraili myös paljon toistensa luona ja 13 eli puolet naisista tapasivat toisensa Turun kansakoulukokouksessa 15.6.1929. Sen lisäksi, että muisteltiin yhteisiä hetkiä ja suunniteltiin innokkaasti luokkakokousta⁷⁶, haettiin vastauksia kysymyksiin: Olenko oikeassa paikassa ja pystynkö opettamaan näitä lapsia parhaalla mahdollisella tavalla?

Kyllä ajattelin ensimmäisenä syksynä, että kuinkahan tästä selvän ottaa? – Taimi⁷⁷

Alku aika opettajana toi haasteita. Kirjeistä välittyi epävarmuus alanvalintaa ja työtä kohtaan. Taimi työskenteli ensimmäiset vuotensa yksiopettajaisessa koulussa Etelä-Pohjanmaalla. Vaikka pitäjällä oli useita kouluja, ei hän kokenut saavansa apua muilta

⁷¹ Rantala 2011, 269.

⁷² Kiiski 2016, 60.

⁷³ Rantala 2011, 268.

⁷⁴ 7.8.1922, Eeva.

⁷⁵ 4.3.1924, Hilma.

⁷⁶ Ensimmäinen luokkakokous järjestettiin 13.6.1925 Viipurissa. Moni ihmetteli, että Viipuri valikoitui luokkakokouspaikaksi, sillä suurimmalla osalla ei ollut sinne mitään yhteyksiä. Syitä paikan valinnalle ei kuitenkaan kirjeissä missään vaiheessa kerrottu. Viipurin luokkakokoukseen osallistui kymmenen naista. Kesälle 1929 suunniteltiin uutta luokkakokousta, mutta se ei koskaan järjestynyt.

⁷⁷ 27.1.1924, Taimi.

opettajilta. Kolmannessa kirjeessään Taimi kertoo siirtyneensä pitäjän toiseen kouluun, jossa oli opettajia kaksi. Tämä oli hänelle helpompaa ja aikaa ja energiaa jäi paljon muuhunkin.

Myös oppilaiden käytös ja oppimattomuus tulivat selvästi joillekin opettajille yllätyksenä, ja he taivastelivat oppilaiden käytöstä ja työn haastavuutta. Rauha kertoi, että osa oppilaista oli todella vaikeita ja Laina avasi tuntemuksiaan seuraavasti:

Mitä sitten tulee siihen koulutyöhön; niin monta kertaa huomaan, etten ole voinut täyttää tehtävääni niin kuin olisin tahtonut, sillä monesti huomaan opetukseni varisseen kalliopohjalle. –Laina⁷⁸

Tutkimukseni kansakoulunopettajat eivät kirjoittaneet kirjeissään seminaarin opetuksesta juuri lainkaan, mutta seminaariaika oli yleisesti raskasta ja intensiivistä aikaa. Sen lisäksi, että seminaarissa opetettiin oppisisältö kaikista oppiaineista, opetusharjoittelut käytiin mallikouluissa.⁷⁹ Naisilla oli kirjeiden perusteella uran alkuvaiheissa selvästi korkeammat tavoitteet kuin mitä työ heille pystyi antamaan. Oppilasaines ei välttämättä vastannut heidän odotuksiaan ja työ tuntui aluksi haastavalta.

Myös asuinpaikka liittyi vahvasti siihen, miten kansakoulunopettajat kokivat uuden työnsä aloituksen. Monelle uusi paikkakunta aiheutti haasteita, sillä uusien tuttavuuksien löytäminen saattoi olla työlästä. Esimerkiksi Vieno ei ollut tyytyväinen paikkakuntaan, jonne hän päätyi ensimmäisenä opettamaan. *Silloin tietysti taivaan isä kävi niskasta kiinni, ja paiskasi minut juuri sinne*⁸⁰, Vieno kirjoitti kertoessaan, ettei olisi halunnut Hämeeseen pienelle paikkakunnalle töihin. Myöskään Saimi ei ollut kiitollinen päätyessään Keski-Suomeen Etelä-Suomen sijasta ja Lyyli olisi toivonut myös muuta asuinpaikkaa⁸¹. Vaikka asuinpaikat eivät heitä aluksi miellyttäneet, kaikki kolme jatkoivat samalla paikkakunnalla koko tutkimusajakohdan ajan. Kirjeistä ei voi päätellä minkä vuoksi naiset eivät hakeneet töitä muilta paikkakunnilta. 1920-luvun opettajapulnan perusteella töitä olisi varmasti ollut tarjolla myös muualla. Pääasiassa paikkakunnat miellyttivät ja moni

⁷⁸ 27.8.1924, Laina.

⁷⁹ Valtonen 2009, 65, 69.

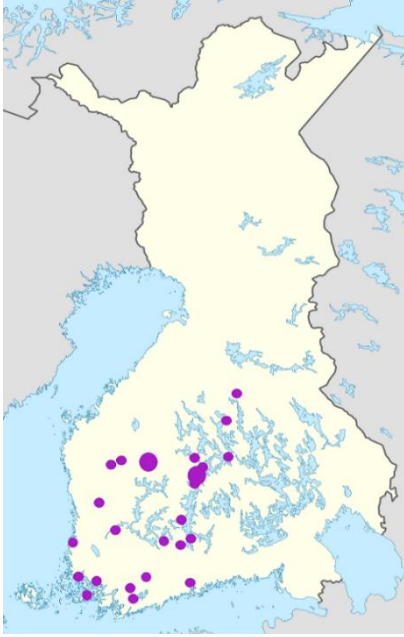
⁸⁰ 28.8.1923, Vieno.

⁸¹ 24.4.1924, Saimi; 16.3.1924, Lyyli.

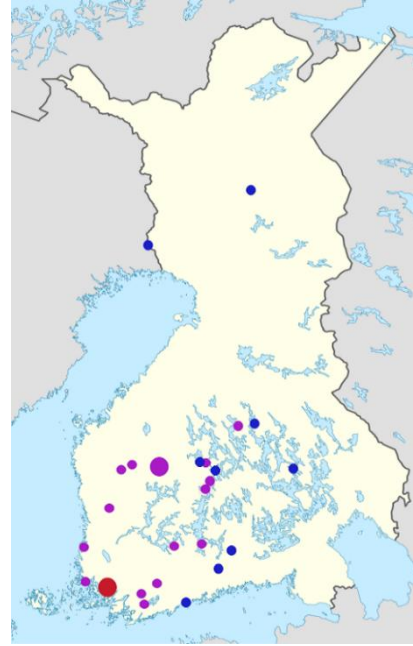
pääsi joko kotipaikkakunnalleen tai muuten lähelle perhettään ja ystäviään. Tällöin myös vapaa-ajan organisoiminen kävi helpommin.

Ensimmäisten kirjeiden aikana neljä opettajaa asui kaupungissa ja 22 maaseudulla. Toisten kirjeiden ja kolmansien kirjeiden aikana kolme asui kaupungeissa ja 24 maaseudulla. Monet opettajat muuttivat tutkimusajankohtana ja vaihtoivat koulua sekä paikkakuntaa. Tilanne oli muuttunut seminaarin alkuajoista, sillä vielä 1800-luvun lopussa Cygnaeuksen ohjeen mukaan opettajat jäivät pääasiassa paikkakunnille, johon heidät oli ensimmäiseksi palkattu.⁸² 1900-luvulla muuttoliike ja mieluisan paikkakunnan etsiminen lisääntyi kuten kartoista 1, 2 ja 3 voi päätellä. Kartoissa kuvaan opettajien asettumista eri puolille Suomea tutkimusajankohtana.

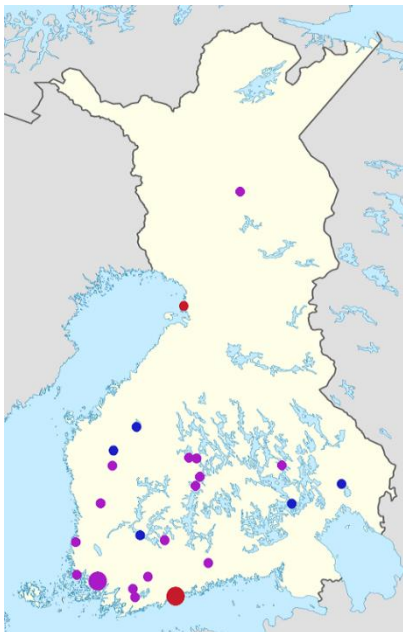
⁸² Rantala 2005, 201.



Kartta 1, opettajien asuinpaikat
7.8.1922–23.1.1924⁸³



Kartta 2, opettajien asuinpaikat
17.1.1925–1.1.1928⁸⁴



Kartta 3, opettajien asuinpaikat
27.1.1928–31.12.1929⁸⁵



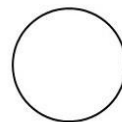
Tutkimukseni naiskansakouluopettajien ensimmäinen asuinpaikka seminaarista valmistumisen jälkeen.



Tutkimukseni naiskansakoulunopettajat olivat aiemmin asuneet toisella paikkakunnalla, mutta muuttaneet marketulle paikkakunnalle.



Paikkakunnalla asui tutkimukseni naiskansakoulunopettajia ensimmäisessä asuinpaikassaan seminaarin jälkeen sekä paikkakunnalle myöhemmin muuttaneita.



Isompi alue tarkoittaa, että paikkakunnalla asuu useampi kuin yksi tutkittava.

⁸³ V.1922 valmistuneiden kiertokirjekirja vuosilta 1922–1925, 3–50.

⁸⁴ V.1922 valmistuneiden kiertokirjekirja vuosilta 1922–1925, 50–68; V.1922 valmistuneiden kiertokirjekirja vuosilta 1925–1930, 7–42.

⁸⁵ V.1922 valmistuneiden kiertokirjekirja vuosilta 1925–1930, 48–104.

Erityisesti ensimmäiset työvuodet vierähtivät melko samoilla seuduilla, josta keskimäärin seminaarin ajan oppilaat olivat tulleet Jyväskylään; Hämeestä, Keski-Suomesta sekä Etelä-Pohjanmaalta⁸⁶. Vain Varsinais-Suomi teki tässä poikkeuksen, sillä Varsinais-Suomen alueelta Jyväskylän seminaariin tuli opiskelemaan vain harva. Silti moni tutkimukseni opettajista päätyi Varsinais-Suomen alueelle opettamaan. Maantieteellistä etäännytmistä alkoi tapahtua enemmän 17.1.1925–1.1.1928 välisenä aikana osan opettajista siirtyttyä kohti itää ja pohjoista. 27.1.1928–31.12.1929 välisenä aikana hajaannusta oli havaittavissa entistä enemmän ja myös Etelä-Suomen alueelle muutti yhä useampi. Opettajien asuinpaikat noudattelivat pääasiassa myös Suomen maantieteellistä asutusrakennetta. Esimerkiksi vuonna 1924 reilu 61 % suomalaisista asui Uudenmaan, Turku-Porin, Hämeen tai Vaasan lääneissä.⁸⁷

Paikkakunnan vaihtumiselle ilmeni kirjeissä monia syitä. Elsan mukaan hänen asuinpaikkakunnallaan Savossa ei tehty tarpeeksi lapsia⁸⁸. Helmi joutui muuttamaan, sillä vanha koulu paloi.⁸⁹ Monet halusivat myös takaisin kotipaikkakunnalleen tai lähemmäksi muita tuttuja. Pienillä paikkakunnilla oli omat haasteensa. Tekemistä ei välttämättä etenkään naimattomille naisille vapaa-ajalla löytynyt. Pienten paikkakuntien kansakoulunopettajat eivät välttämättä saaneet seuraa kollegoista, sillä moni pienen paikkakunnan koulu oli yksiopettajainen. Suurin osa opettajista opetti alle kolmeopettajaisissa kouluissa 1920-luvulla⁹⁰. Yksiopettajaisissa kouluissa tämä ainoa opettaja toimi johtajaopettajana, joka lisäsi hänen vastuutaan myös hallinnollisissa tehtävissä. Johtajaopettajalle maksettiin tosin pientä palkanlisää.⁹¹

Kirjeissä opettajat eivät juuri kertoneet siitä, miten heidät on otettu vastaan uudessa paikallisyhteisössään. Mikäli paikkakunnalla oli muita opettajia, he saattoivat vierailta toisensa luona ja viettää yhdessä vapaa-aikaa. Kuitenkaan esimerkiksi oppilaiden ja heidän vanhempien suhtautumisesta uuteen opettajaan ei kirjeissä mainittu. Opettajat olivat silti

⁸⁶ Valtonen, 2009, 63.

⁸⁷ Suomen tilastollinen vuosikirja 1934, 10.

⁸⁸ 23.9.1923, Elsa.

⁸⁹ 14.4.1925, Helmi.

⁹⁰ Esim. vuonna 1937–1938 alle kolmeopettajaisissa kouluissa työskenteli 70,8 % kaikista opettajista, maaseudulla luku oli 89,8 %. Halila 1950, 266.

⁹¹ Halila 1950, 269. Lisää virkakysymyksistä ja palkasta luvussa 5.2 Nais- ja miesopettajien välinen palkka ja virkakysymys.

monesti mukana paikkakunnan vapaa-ajan riennoissa. Maaseudulla ja kaupungeissa kansakoulunopettajien asema oli erilainen. Vaikka maaseudulla opettajat pääsivät harvaan sivistyneistöön, joutuivat he huolehtimaan kouluista pääasiassa yksin. Kaupungeissa koulut olivat isompia ja moniopettajaisissa kouluissa yksittäisellä opettajalla ei ollut niin paljon vastuuta. Paikallisyhteisö vahti kansakoulunopettajien vapaa-aikaa tarkasti ja kaupungeissa opettajilla oli mahdollisuus vapaampaan elämään.⁹²

Opettajien maantieteellistä hajaantumista tutkimusajankohdan edetessä voidaan perustella oppivelvollisuudella kouluverkon tihentymisellä. Maalaislasten saaminen kouluun oli aluksi haastavaa oppivelvollisuuden tullessa voimaan. Maaseutu oli jäänyt jälkeen kouluverkon kehityksessä jo ennen oppivelvollisuutta, ja ajatus lasten koulutuksesta ei saanut niin vankkaa tukea maalla kuin kaupungeissa. Lapsia tarvittiin mukaan maatilantoihin. Alussa oppivelvollisuus koskikin vain alle viiden kilometrin päässä lähikoulustaan asuvia oppivelvollisuusikäisiä lapsia. Kouluverkkoa tihennettiin koko ajan, jotta mahdollisimman suuri osa lapsista pääsisi kouluun.⁹³ Uusien koulujen perustamisen vuoksi vuonna 1937 enää 5 % kansakouluikäisistä ei voinut käydä koulua pitkien välimatkojen vuoksi ja täten lähes kaikki oppivelvollisuusikäiset oli saatu kouluun.⁹⁴ Eduskunta kiinnitti erityistä huomiota rajaseutujen kansakouluverkoston kehittämiseen, jolla turvattiin yhä useamman lapsen mahdollisuudesta päästä kouluun. Syrjäseutujen haasteina olivat vaikeat kulkuyhteydet sekä pätevien opettajien saaminen kansakouluihin. Syrjäseuduille päätyneet opettajat saivat oppivelvollisuuden alkuvaiheissa korotettua palkkaa.⁹⁵

Kouluverkon tihentymisen lisäksi, suomalaisten asutusrakenteeseen liittyi elinkeinorakenteen muutos. Jenny ja Martta olivat päätyneet ensimmäisten ja toisten kirjeiden välillä opettamaan tehdasseuduille, ja heillä oli hyvin vastakkaiset näkemykset siitä, miten erilainen oppilasaines näyttäytyi uudessa työpaikassa.⁹⁶

Työ koulussa täällä ei ole vaikeampaa kuin muuallakaan, vaikka onkin tehdasseutua. – Martta⁹⁷

⁹² Rantala 2005, 202–203.

⁹³ Tuomaala 2003, 334–335.

⁹⁴ Vahtola 2002, 292.

⁹⁵ Halila 1950, 34–37, 265.

⁹⁶ 28.4.1928, Jenny; 30.6.1928, Martta.

⁹⁷ 30.6.1928, Martta.

*Lapset ovat suurimalta osalta sahalaisten ja massatehtaalaisten, joten ne eivät niin erin ihanteellisia kasvatettavia ole aina. – Jenny*⁹⁸

Suomi teollistui kiihtyvällä tahdilla 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa ja ihmisiä muutti yhä enemmän kaupunkeihin. Maaseutujen väestö kattoi kuitenkin suurimman osan suomalaisista vielä 1920-luvulla ja Suomi oli vahvasti agraarinen yhteiskunta.⁹⁹ Vaikka pääasiallinen suomalaisten tulonlähde oli vielä maataloudessa, 1800-luvun lopulla osa ihmisistä alkoi päätyä töihin tehtaisiin. Pääasiassa tehtaat sijaitsivat Etelä-Suomen suurien kaupunkien ympärillä, mutta teollisuudella oli suuri merkitys myös pienemmille paikkakunnille vaikuttaen tehdaskylien paikallisyhteisöihin merkittävästi. Teollisuuskeskuksia syntyi suurien kaupunkien lisäksi rautatieverkon sekä satamien lähistöille. 1930-luvulla teollisuus oli yltänyt jo lähes koko Suomeen, sen elättävän silti vain noin 15 % suomalaisista.¹⁰⁰ Jennyn paikkakunnalla toiminut saha vaikutti koko paikallisyhteisön toimintaan tuoden lähes kaikille paikkakuntalaisille toimeentulon.¹⁰¹ Sahateollisuus oli Suomen vientivetoisin teollisuudenala vielä 1920-luvulla ennen kuin kasvu pysähtyi 1930-luvun lamaan.¹⁰²

Elinkeinorakenteen muutosten vuoksi suomalainen sääty-yhteiskunta alkoi hajota ja tilalle tuli luokkayhteiskunta. Eduskuntaudistuksen myötä vuonna 1906 kaikki täysi-ikäiset suomalaiset saivat yleisen ja yhtäläisen äänioikeuden. Maaseututyöntekijöiden rinnalle syntyi työntekijöiden ja toimihenkilöjen joukko, joka oli osaltaan modernisoituvan Suomen ilmiö. Kansakoulunopettajat kuuluivat keskiluokkaan ja keskiluokkaisia ammattaje yhdisti asiantuntija-asema.¹⁰³ Yhteiskunnallinen asema ei määrätynyt enää vain syntyperän mukaan, vaan luokkayhteiskunnassa sosiaalinen asema määrätynyt muilla tavoin.¹⁰⁴ Vanhat asenteet sekä uskomukset vaikuttivat kuitenkin edelleen yhteiskunnan rakenteisiin.¹⁰⁵

⁹⁸ 28.4.1928 Jenny.

⁹⁹ Haapala & Peltonen 2018, 158; Esimerkiksi vuonna 1923 maaseudulla asui noin 84 % koko Suomen väkiluvusta, Suomen tilastollinen vuosikirja 1931, 10.

¹⁰⁰ Koivuniemi 2018, 183; Vahtola 2002, 267.

¹⁰¹ Paikkakunnan verkkosivut, en viittaa tarkemmin.

¹⁰² Heikkinen 2009, 287.

¹⁰³ Rinne 1989, 9, 63; Kekkonen 2019, 112.

¹⁰⁴ Vahtola 2002, 269.

¹⁰⁵ Nieminen 2006, 166, 168.

Työväenliike oli modernisoituvan Suomen yksi merkittävimmistä aatteellisista toimijoista 1800-luvun lopussa ja 1920-luvun alussa, joka loi yhdessä esimerkiksi raittiusseurojen ja nuorisoseurojen kanssa yhdistystoiminnan verkoston. Vaikka työväestö ei vielä kilpaillut suuruudellaan maatalousväestön kanssa, oli se äänekäs etujensa kannattaja järjestäytyessään jo varhain.¹⁰⁶ Työväenliikkeen suhde kansakoulunopettajiin oli haastava vielä 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa, sillä työväenliikkeen aatteet olivat jossain määrin ristiriidassa kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksiin, joita seminaarissa opetettiin. Sosialismin pyrkimys auttaa heikompiosaisia sai kannatusta, mutta uskontovastaisuus oli pahasti ristiriidassa opitun kanssa. Kansakoulunopettajille annettu malli seminaarissa piti pintansa 1918 sisällissodassa, kun valtaosa seminaarilaisista kannatti valkoisia.¹⁰⁷

Opettajuuden alkukupuilun jälkeen kirjeissä ei enää paljoa puhuttu opettajuudesta, vaan kirjeet avasivat enemmän vapaa-aikaa sekä oman perheen elämää. Toisten ja kolmansien kirjeiden kohdalla aletaan selvästi tottua opettaja-arkeen, sillä oppilaista puhutaan jo positiivisempaan sävyyn.

Jokapäiväisestä työstä ei paljon enää puhuta, sillä se ei ole vallan uutta. –Lyyli¹⁰⁸

Kirjeistä voi yleisesti päätellä, että alkuvaiheen haasteet olivat jääneet taakse ja naiset olivat tottuneet opettajuuteen. Anna kertoo, ettei koulutyö vaadi enää niin paljoa ja Aino kertoo kiintyvänsä oppilaisiinsa yhä enemmän¹⁰⁹. Realismi ja arki ovat vallanneet opettajien mielet kirjeiden perusteella. Moni opettaja pyrki kartuttamaan osaamistaan myös vapaa-ajallaan, jotta pärjäisi paremmin uudessa työssään. Esimerkiksi Taimi *kasvattaa itseään* lukemalla opettajuuteen liittyvää kirjallisuutta¹¹⁰ ja Saimi taas kävi lomalla erilaisilla kursseilla *virkestäytymässä ja uutta intoa saamassa*.¹¹¹ Vieno vietti syksyn 1927 Helsingissä käyden yliopiston jatkokursseja ja Irja kävi lauantaisin Turun yliopiston luennoilla kartuttamassa omaa pääomaansa.¹¹² Myös kesäyliopistot muodostuivat

¹⁰⁶ Vahtola 2002, 269.

¹⁰⁷ Harjula 2004, 40. Lisää kansakoulunopettajien poliittisesta osallistumisesta luvussa 4.1 Lottatoimintaa ja isänmaallisuutta.

¹⁰⁸ syksy 1926, Lyyli.

¹⁰⁹ 17.1.1925, Anna; 13.2.1925, Aino.

¹¹⁰ 27.1.1924, Taimi.

¹¹¹ 30.12.1926, Saimi.

¹¹² 10.1.1928, Vieno; 3.12.1923, Irja.

kansakoulunopettajille tärkeäksi täydennyskoulutuksen väyläksi.¹¹³ Vaikka yliopistojen ovet avautuivat 1900-luvun alussa naisille, ei järjestelmällisempään jatkokoulutukseen hakeutunut kukaan tutkimukseni opettaja tutkimusajankohtana.¹¹⁴

Seminaariyhteisön tuki kansakoulunopettajan uran alkuvaiheilla näytti olevan monille opettajille hyvin tärkeä tukipilari. Kiertokirjekirjaan oli mahdollisuus kirjoittaa omia tuntejaan jo valmiiksi tutuille ihmisille, sillä uusi paikkakunta saattoi asettaa haasteita arjen sujuvuudelle. Ensimmäiset vuodet opettajana eivät välttämättä vastanneet odotuksia, joita opettajat seminaarista olivat saaneet, kuten opettajien lainauksista voi huomata. Uran edettyä pidemmälle, viimeisten kirjeiden kirjoitusaikana ei opettajuudesta enää kirjoitettu, vaan kirjeissä keskityttiin elämän muihin osa-alueisiin. Tämä kertoo opettajien ammattitaidon vankistumisesta.

Kun tarkastellaan professionaalisen identiteetin osa-alueita, henkilökohtaisiin arvoihin ja asenteisiin, ammattietiikkaan ja -käytäntöihin tai lainsäädäntöön tai yhteiskunnalliseen kehitykseen opettajien alkuvaiheen tuki ja uusi yhteisö nojautuvat henkilökohtaisten asenteiden kehitykseen.¹¹⁵ Moni opettaja ei jostain syystä ollut päätenyt töihin haluamalleen paikkakunnalle, mikä selkeästi vaikutti heidän henkilökohtaisiin asenteisiinsa uutta paikkakuntaa kohtaan. Henkilökohtaisiin asenteisiin vaikutti myös jokaisen oma tausta, joten täysin suoraviivaista analyysiä asenteiden muovautumisesta on vaikeaa tehdä. Yhteiskunnallinen kehitys vaikutti ainakin joidenkin naisten professionaaliseen identiteettiin; ainakin pari opettajaa mainitsi tekevänsä työtä työväenluokan lasten kanssa. Suomi kaupungistui pienin askelin ja kaupungeissa asuvien asukasmäärä nousi vuosien 1922 ja 1929 välillä noin 21 %. Koko Suomen väkiluku kasvoi tutkimusajankohtana 8.24 %, joten kaupungeissa oli myös suhteessa enemmän opetettavia kansakoulunoppilaita kuin aiemmin¹¹⁶.

Identiteetin objektiminään yhteisö ja muuttuva elämäntilanne vaikuttivat merkittävästi.¹¹⁷ Objektiminän materiaaliseen minään liittyy oman työn tulokset ja juuri niistä moni kansakoulunopettaja kävi keskustelua. Oman työn tuloksia epäiltiin uran alkuvaiheilla, mutta

¹¹³ Puranen & Valtonen 2012, 69–70

¹¹⁴ Moni nainen lähti opiskelemaan yliopistoon seminaarista valmistumisen jälkeen. Esim. Harjula 2004, 26.

¹¹⁵ Ks. Kuvio 2.

¹¹⁶ Suomen tilastollinen vuosikirja 1934, 9.

¹¹⁷ Ks. Kuvio 1.

kirjeiden perusteella voidaan päätellä, että ammatillinen osaaminen vahvistui uran edetessä. Koulutyöstä ei myöhemmin kirjoitettu ensimmäisten kirjeiden tapaan. Vaikka moni opettaja ei sitä maininnutkaan, oli heillä varmasti ollut halu tulla hyväksytyksi uudessa paikallisyhteisössään tai työyhteisössään. Aiemmin elämässä päivittäin läsnä ollut seminaariyhteisö oli jäänyt nyt taka-alalle. Se vaikutti silti edelleen kansakoulunopettajien arkeen vähintään aina silloin kun he kirjoittivat toisilleen kirjeitä. Objektiminään liittyy kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksista erityisesti uskollisuus.¹¹⁸ Monet opettajat pohtivat omaa opettajuuttaan sekä työnsä tuloksia, ja uskollisuuteen liittyvä kansakunnan sivistäminen saattoi monista tuntua uran alkuvaiheilla hankalalta. Opettajien kirjeiden retoriikka viittaa myös nöyryyteen, sillä omilla saavutuksilla ei kehuskeltu. On myös mahdollista, että alkuvaiheessa opettaminen on sujunut ongelmitta, mutta nöyryyden vuoksi siitä ei kirjoitettu.

¹¹⁸ Ks. Kuvio 3.

3. Ihanteiden mukainen vapaa-aika

Ei opettaja-paran täällä aikanaan anneta niin vain rauhassa elää.

– Martta¹¹⁹

Kansakoulunopettajan tuli olla esimerkkinä koulutyön ulkopuolisessa vapaa-ajan toiminnassa ja heidän tuli osallistua paikallisyhteisön toimintaan, kuten Martta lainauksessaan kertoi. Kansakoulunopettajia koulutettiin jo seminaarin aikana porvarillissävyytteiseen poliittiseen suuntautumiseen.¹²⁰ Työelämään siirtymisen jälkeen kouluhallitus tarkkaili kansakoulunopettajien vapaa-aikaa sekä opettajien poliittisia kytköksiä.¹²¹ Tulevat kansakoulunopettajat olivat sisäistäneet opettajuuden niin kokonaisvaltaisesti, ettei vapaa-aikaa ja työtä voinut erottaa täysin toisistaan. Kasvatus oli ympärivuorokautista ja opettajan tuli olla esimerkkinä koko yhteisölle.¹²²

Yhdistystoiminta oli osa kansansivistysliikkeen kokonaisuutta, johon myös kansakoulu-aate kuului. Järjestöt järjestivät koulutusta sekä valistusta nuoren itsenäisen Suomen ihanteiden mukaisesti.¹²³ Kansakoulunopettajiin liitettyjen hyveiden, eli ahkeruuden, hurskauden, nuhteettomuuden, uskollisuuden, nöyryyden ja sovinnollisuuden tuli näkyä myös opettajien vapaa-ajan vietossa.¹²⁴ Kansakoulunopettajien tuli olla myös ulkoisesti esikuvallisia pukeutuen esimerkillisesti.¹²⁵ Myös aineistoni kirjeissä naiset kertoivat omista kansakoulunopettajilta odotettujen hyveiden mukaisista vapaa-ajanviettotavoistaan.

Olenpa paikkakuntalaisista nuorista saanut kyhätyksi kokoon "sekkuoron", joka jo kolmisen kertaa on harjoitellut lauluja.

– Lempi¹²⁶

Lempi jatkoi seminaariajan harrastustaan uudella paikkakunnallaan johtaen kuoroa. Seminaarin aikana vapaa-ajanviettotapoja olivat esimerkiksi kuoro, orkesteri, voimistelu ja

¹¹⁹ 29.4.1925 Martta.

¹²⁰ Rantala 2004, 27; Syväoja 2004, 88.

¹²¹ Syväoja 2004, 88.

¹²² Ilmolahti 2017, 64.

¹²³ Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 26.

¹²⁴ Ks. Kuvio 3.

¹²⁵ Syväoja 2004, 91. Naisten työasuun kuului nilkkapituinen tumma hame ja vaalea pusero sekä usein myös hattu. Miehillä työasuun kuului knalli ja kävelykeppi sekä keväisin ylioppilaslakki. Ilmolahti 2017, 165.

¹²⁶ 8.10.1925, Lempi.

muu urheilu, sekä toiminta kristillisissä yhdistyksissä ja raittiusyhdistyksissä¹²⁷. Musiikki ja voimistelu olivat suosituimpia harrastuksia naisseminaarilaisille esimerkiksi vuonna 1917.¹²⁸ Jo seminaariin haettaessa vaadittiin jonkinlaista laulutaitoa ja kuorolaulu sekä musiikki olivat koko seminaariopetuksessa vahvasti mukana.¹²⁹ Seminaariajan harrastukset siirtyivät myös monen tutkimukseni naiskansakoulunopettajan vapaa-ajanviettotavoiksi. Moni naisista kertoi harrastaneensa ompelua, kuorolaulua, voimistelua sekä muuta urheilua.

*Kuten huomaatte, olen joutunut seuraan, joka minun erinomaisille taipumuksilleni on mitä sopivinta. Olen joutunut sekä voimistelu- että lauluseuraan ja virkoja molemmissa. Mikä edistys! – Helmi*¹³⁰

Helmin voimisteluseuraan kuulumisen sopi 1920-luvun ihanteellisiin vapaa-ajanviettotapoihin muun urheilun rinnalla. Urheiluharrastusten nähtiin olevan vastavoima epäsopi-ville vapaa-ajanviettotavoille kuten alkoholin juomiselle ja *raitilla rallattamiselle*.¹³¹ Urheilun nähtiin kasvattavan nuorison kurinalaiseen kansalaisuuteen ja elämään.¹³² 1920-lukua voidaan luonnehtia liikuntakulttuurin murrosvaiheeksi, sillä sisällissodan jälkeen Suomi jakautui kahtia myös urheiluseurojen osalta.¹³³ Liikuntakasvatusjärjestöjen lisäksi esimerkiksi suojeluskunta- ja lottatoiminta tukivat suomalaisten liikkumista järjestämällä erityisesti suurille joukoille säännöllisiä liikuntamahdollisuuksia. Liikunta- ja urheilutoiminta oli 1920-luvulla yksi merkittävimmistä joukkoliikkeen muodoista ja miehille, naisille ja lapsille rakennettiin omat ihanteelliset liikuntamuotonsa ja niiden tavoitteet. Kansakouluopetuksessa erityisesti poikien liikuntakasvatus liitettiin isänmaallisuuteen ja maanpuolustustaitoon. Liikuntaan ja urheiluun patistettiin myös terveydellisiin perusteisiin nojaten.¹³⁴

Naisten suositelluilla liikuntamuodoilla pyrittiin valmistamaan heitä sodanaikaisiin fyysisiin tehtäviin, mutta myös äitiyteen.¹³⁵ Naisten liikuntamahdollisuudet rajautuivat

¹²⁷ Nurmi 1995, 174.

¹²⁸ Rinne 1989, 166.

¹²⁹ Harjula 2004, 39.

¹³⁰ 14.3.1923, Helmi.

¹³¹ Keskinen 2016, 123.

¹³² Laine 2007, 219.

¹³³ Itkonen 1997, 205.

¹³⁴ Tähtinen 2011, 195, 207.

¹³⁵ Tähtinen 2011, 207; Vainio 2000, 161.

yhdessä tekemiseen, eikä yksilöllisiä suorituksia hyväksyty. Voimistelu nähtiin sopivan naisille erityisen hyvin, sillä voimistelun liikkeet olivat tarkoitettu ruumiin vahvistamiseen. 1920-luvullakin vaikuttanut liikuntakasvattaja Anni Collan halusi korostaa, ettei voimistelun perimmäinen tavoite voinut olla vain naisen kasvattaminen äitiyteen ja vaimona olemiseen, vaan myös naisilla tuli olla oikeus itsensä kehittämiseen myös fyysisesti.¹³⁶ Naisten urheilu jäi kuitenkin miesten kilpaurheilun varjoon, sillä naisten tuli tuottaa liikunnalla iloa silmälle ja kehittää omaa ruumiillista kuntoaan.¹³⁷

Kirjeistä voidaan nähdä, että voimistelu ja urheilu olivat suosituimpia vapaa-ajanviettopaikoja kuorolaulun lisäksi. Ensimmäisissä kirjeissä neljä naista kertoi harrastavansa voimistelua, myöhemmin esimerkiksi Martta valmensi voimistelukurssuja paikkakuntalaisille. Hän oli saanut innostuksensa kesäkursseilta, joihin oli osallistunut joka kesä seminarista valmistumisen jälkeen yhtä kertaa lukuun ottamatta, kun oli sairastunut. Toisessa kirjeessään Martta ei ollut vielä paikkakuntalaisten riennoissa mukana, mutta kolmansien kirjeiden aikana osallistui jo valmennustoimintaan.¹³⁸

Paikallisyhteisössään kansakoulunopettajien merkitys oli sitä tärkeämpi, mitä pienempi yhteisö oli. Kyläläiset saattoivat turvautua opettajiin arjen monenlaisissa huolissaan, mikäli esimerkiksi pappia tai lääkäriä ei ollut lähetyvillä. Kansakoulunopettajilla oli monissa yhteisöissä merkittävä kulttuurityöntekijän rooli, ja lisäksi he osallistuivat usein raittius- ja nuorisoseurojen järjestämiseen kuten kirjeissä ilmeni.¹³⁹ Erityisesti ensimmäisten kirjeiden kierroksella moni nainen osallistui yhdistystoimintaan. Kirjeissä mainitaan esimerkiksi maamiesseura, nuorisoseurat, raittiusseurat sekä toverikuntatoiminta.

Raittius- ja nuorisoseurat vaikuttivat koko Suomen kehitykseen urheiluseurojen lisäksi 1900-luvun alussa. Raittiusliikkeen juuret Suomessa yltävät 1870-luvulle ja raittiusaate sai myös monet naiset lähtemään mukaan yhteiskunnalliseen toimintaan raittiusliikkeen ollessa sukupuolia yhdistävä aate.¹⁴⁰ 1920-luvulla raittiusliikkeen toimintaa väritti kieltoain jatkamisen perusteleva, toiminnan vakauttaminen ja kieltoain valvominen, mutta sen järjestämä toiminta ei rajoittunut vain raittiusaateen esilletuomiseen. Se oli kasvatus-

¹³⁶ Vainio 2000, 160–161.

¹³⁷ Laine 2007, 226.

¹³⁸ 29.4.1925 Martta; 30.6.1928, Martta.

¹³⁹ Rantala 2011, 280.

¹⁴⁰ Harjula 2004, 30–31.

ja itsekasvatusjärjestö, joka pyrki sivistämään erityisesti työväestöä.¹⁴¹ Suojeluskuntien liikuntakasvatuksen ja urheiluseurojen rinnalle monissa raittiusliikkeen paikallisyhdistyksissä perustettiin urheiluosastoja.¹⁴²

Raittiusaate yhdistyi myös tiukasti kansakoulunopetuksen peruseriaatteisiin. Aatteen alkuaikoina kiinnitettiin huomiota etenkin työväestön valistamiseen, mutta vielä 1920-luvulla opetuksen sisällössä näkyi raittiusaatteen opettaminen lapsille.¹⁴³ Kansakoulunopettajia opetettiin jo seminaarissa raittiseen elämäntapaan, sillä oppilaiden tuli esimerkiksi pitää selkoa iltamenoistaan ja he eivät saaneet esimerkiksi näyttäytyä iltaisin ravintoloissa tai muissa epäilyttävissä paikoissa.¹⁴⁴

Joillakin paikkakunnilla seurojen väliset erimielisyydet vaikuttivat myös opettajien elämään. Esimerkiksi Vieno kertoi, että päijäthämäläisessä kylässä kyläläiset jakoutuivat eri seurapiireihin *seurojensa mukaan*. Paikkakunnalla vaikuttivat pääasiassa nuorisoseura sekä raittiusseura ja Vieno itse oli mukana nuorisoseuran toiminnassa. Hän oli saanut *tarpeekseen raittiusmiehenä olemisesta seminaarin aikana*.¹⁴⁵ Vieno oli mukana nuorisoseuran toiminnassa yhdessä kymmenien tuhansien muiden suomalaisten kanssa. Esimerkiksi vuonna 1919 nuorisoseurojen jäseniä oli 71 000. Nuorisoseurojen tarkoitus oli kasvattaa monipuolisesti suomalaisia yhä modernisoituvassa yhteiskunnassa, jossa säätyraajat olivat häviämässä pala palalta. Nuorisoseuraliike sai alkunsa Etelä-Pohjanmaalta 1880-luvulla ja 1890-luvulla liikkeen toiminta vakiintui ja seurojen toiminta yhtenäistyi. Nuorisoseurat järjestivät esimerkiksi keskustelukerhoja, urheilutoimintaa sekä kuoroja ja seuranäytelmiä.¹⁴⁶ Erityisesti maaseutujen talolliset ja porvarilliset piirit innostuivat nuorisoseuroista.¹⁴⁷ Vaikka Vienon päijäthämäläisellä paikkakunnalla seurojen välillä oli kitkaa, ei hän kertonut joutuneensa itse tämän vuoksi vaikeuksiin.

Osa näki taas mielekkäämpänä vapaa-ajanviettotapana muiden opettajien tapaamisen kuin paikallisyhteisön yhdistystoiminnan.

¹⁴¹ Markkola 2007, 106.

¹⁴² Ahonen 2003, 219.

¹⁴³ Harjula 2004, 30.

¹⁴⁴ Syväoja 2004, 88.

¹⁴⁵ 28.8.1923, Vieno.

¹⁴⁶ Sulkunen & Alapuro 1989, 154, 156; Markkola 2007, 108.

¹⁴⁷ Koivisto 2016, 61.

Seuraelämä on täällä vilkasta kutsuineen. – Hilma¹⁴⁸

Hilma kertoi seuraelämänsä olevan vilkasta ja Martta kirjoitti, kuinka *koulutyön ohella ajellaan kartanolaisten kanssa hevosilla ja autoilla ompeluseuroissa ja juhlia pitämässä*.¹⁴⁹ Hilman ja Martan kirjeistä voi päätellä heidän kuuluneen paikkakuntansa sosiaaliseen yläluokkaan, mikä osaltaan kohdisti heihin odotuksia, mutta myös mahdollisuuksia. Osa naisista kiinnittyi muuhun opettajayhteisöön ennemmin kuin paikallisyhteisönsä ja vietti heidän kanssaan vilkasta seuraelämää. Kansakoulunopettajien asumisratkaisut vaikuttivat osaltaan myös siihen, millaiseksi vapaa-aika koulutyön ulkopuolella muotoutui. Esimerkiksi Elsa vietti aikaansa samassa asunnossa asuvan apuopettajan kanssa, jonka kanssa he kyläilivät ja tutustuivat uuteen paikkakuntaan¹⁵⁰.

Kaikki eivät kuitenkaan saaneet tekemistä vapaa-ajalleen. Suuria ongelmia oli opettajilla, jotka työskentelevät paikkakunnalla, jossa vallitsevana kielenä oli ruotsi. Esimerkiksi Fanny kertoi vapaa-aikansa olevan melko köyhää, sillä kaikki tilaisuudet Turun saaristossa sijaitsevalla paikkakunnalla järjestettiin ruotsiksi.¹⁵¹ Opettajien vapaa-ajan vietto vaihteli suuresti paikkakunnan mahdollisuuksien mukaan sekä opettajien oman aktiivisuuden mukaan. Pienillä paikkakunnilla opettajat saattoivat olla merkittäviä paikallisia vaikuttajia, ja paikallisyhteisö toivoi opettajilta erilaisia osallistumisen muotoja. Kaikki kansakoulunopettajat eivät tästä kuitenkaan innostuneet, vaan tunsivat ylimääräisen vastuun työn ulkopuolella kuormittavaksi.¹⁵² Kirjeiden mukaan maantieteellinen sijainti vaikutti vapaa-ajan viettoon ruotsinkielisten paikkakuntien lisäksi. Esimerkiksi Hilka hoiti vapaa-ajallaan poroja asuessaan Lapissa toisten ja kolmansien kirjeiden aikana.

Minusta ei ole aikuisten johtajaksi. Jos mukana olisi, täytyisi näin syrjäkylällä olla etunenässä. – Aino¹⁵³

Mikäli opettaja ei osallistunut paikallisyhteisön toimintaan, ei hän täyttänyt mallikansalaisuuden vaatimuksia.¹⁵⁴ Kansakoulunopettajan tuli olla yhteisöä kokoava henkilö ja hänen tuli osallistua paikalliseen toimintaan. Vaikka esimerkiksi Aino ei innostunut

¹⁴⁸ 19.7.1928, Hilma.

¹⁴⁹ 19.7.1928, Hilma; 29.4.1925 Martta.

¹⁵⁰ 23.9.1923, Elsa; 1.1.1926, Elsa.

¹⁵¹ 10.6.1923, Fanny.

¹⁵² Rantala 2011, 280.

¹⁵³ 13.2.1925, Aino.

¹⁵⁴ Ks. Kuvio 3.

paikallisesta osallistumisesta ainakaan johtavassa muodossa, ei hän kerro ongelmista paikallisyhteisön kanssa. Jossain määrin kansakoulunopettajien mallikansalaisuuden vaatimukset ja naisopettajiin liittyvät vaatimukset voidaan nähdä olevan ristiriidassa toistensa kanssa. Naiset koulutettiin pääasiassa opettamaan pienempiä lapsia, sillä heidät nähtiin antavat näin äidillistä otetta pienten lasten koulutukseen¹⁵⁵. Näin ollen vaatimukset paikallisyhteisön vapaa-ajan toiminnan organisoinnissa ei välttämättä ollut naisopettajalle ihanteellinen vapaa-ajanviettotapa, kuten Aino kirjeessään mainitsi.

Ennen 1920-lukua naisten osallistumismahdollisuudet kotiympäristön ulkopuolella olivat hyvin rajalliset ja 1920-luvulle siirryttäessä esimerkiksi juuri voimistelu antoi naisille mahdollisuuden osallistua myös muuhun kuin kodin ylläpitämiseen. Kansalaissodan jälkeen naisten työssäkäynti lisääntyi perheen yhteisen elannon ansaitsemiseksi nopean teollistumisen myötä. Vaikka edelleen keskiluokkaisen naisen paikka oli lähtökohtaisesti kotona, jaettiin naisihanne nyt kahteen osaan. Naimaton nainen sai osallistua esimerkiksi yhdistystoimintaan ja liikuntaan, kun taas perheellisen naisen paikka oli edelleen kotona, kuten naiset kirjeissään kertoivat.¹⁵⁶

Kahdella ensimmäisellä kirjeiden kierroksella tutkimukseni naiset luettelivat monipuolisia vapaa-ajanviettotapoja. Kolmannella kierroksella yhä enemmän kirjeisiin kirjoitettiin perheen kuulumisia sekä uutisia raskaudesta tai lasten syntymästä ja muun vapaa-ajan avaaminen jäi vähemmälle. Heistä seitsemän sai lapsia tutkimusajankohtana, ja he kertoivat vapaa-aikansa menevän lähinnä lastensa kanssa ajan viettämiseen. Esimerkiksi Anna ja Aino toivat esille enemmän lastensa edesottamuksia kuin omaa vapaa-aikaansa¹⁵⁷. Anna ja Aino olivat aktiivisia toimijoita paikallisyhteisössään ennen perheen perustamista, mutta ajan keskiluokkaisen naisen naisihanteen mukaisesti naimisiin mennessä kotiin jääminen oli naiselle paras vaihtoehto.¹⁵⁸

On myös mahdollista, ettei omien vapaa-ajanviettotapojen avaaminen ollut naisille myöhemmin tärkeää, mikäli he olivat kertoneet niistä jo aiemmin. Yksi naisista ei kirjoittanut kirjeisiin lainkaan vapaa-ajastaan. Keski-Suomessa koko tutkimusajan asuneen Kertun toimet kouluympäristön ulkopuolella jäivät kokonaan pimentoon. Kerttu ei muutenkaan

¹⁵⁵ Rantala 2011, 292.

¹⁵⁶ Vainio 2000, 137.

¹⁵⁷ 27.1.1928 Anna; 31.3.1928, Aino.

¹⁵⁸ Vainio 2000, 137.

kirjoittanut kirjeisiinsä suuremmin tuntemuksiaan, vaan keskittyi lähinnä kertomaan lyhyesti omasta työstään.¹⁵⁹

1900-luvun alussa kouluja ja opettajien toimintaa tarkastelivat kouluhallituksen kansakouluntarkastajat, jotka olivat saaneet vinkkiä naisopettajan toiminnasta esimerkiksi paikallisyhteisöltä. Kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksia rikkovat saatettiin erottaa tehtävästään ja saman koulupiirin alueelle heillä ei ollut mahdollista työllistyä jatkossa.¹⁶⁰ Tällaisia ongelmia ei kuitenkaan esiintynyt tutkimusaineistossani 1922 valmistuneiden naisopettajien kohdalla tai he eivät kerro niistä opiskelutovereilleen kirjeissään.

Kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksista opettajan vapaa-ajassa näkyi erityisesti ahkeruus sekä nöyryys ja sovinnollisuus.¹⁶¹ Ahkeruuden vaatimuksen mukaan kansakoulunopettajan tuli osallistua paikallisyhteisön toimintaan. Kuitenkaan kaikki opettajat eivät halunneet tai pystyneet olemaan mukana koulutyön ulkopuolisessa toiminnassa. Pääasiassa naiset osallistuivat ihanteen mukaiseen toimintaan paikallisyhteisössä. Nöyryys ja nuhteettomuus taas näkyivät tutkimukseni kansakoulunopettajien vapaa-ajassa myös melko samalla tavalla kuin vaatimus ahkeruudesta. Kansakoulunopettajan tuli olla yhteisöä kokoava henkilö ja moni osallistui vapaa-ajallaan paikallisyhteisön rientoihin.

Identiteetin osa-alueiden objektiminän sosiaalisen minän mukaan ihminen haluaa saada hyväksyntää ja arvostusta itselleen tärkeässä yhteisössä¹⁶². Vaikka kaikki tutkimukseni kansakoulunopettajat eivät välttämättä viihtyneet uudella paikkakunnalla, yhteisön tuki ja luottamus kasvoivat varmasti, mikäli opettaja osallistui mallikansalaisuuden vaatimusten mukaisesti paikallisyhteisön vapaa-ajan toimintaan. Tärkeä yhteisö tarkoitti naisille eri asioita. Osa koki mielekkääksi osallistua paikallisyhteisön rientoihin, osa taas ennemmin opettajayhteisön sisällä toimimisen.

¹⁵⁹ Esim. 20.9.1928, Kerttu.

¹⁶⁰ Rantala 2010, 67–68.

¹⁶¹ Ks. Kuvio 3.

¹⁶² Ks. Kuvio 1.

4. Kansakoulunopettajien poliittinen ja uskonnollinen osallistuminen

Kansakoulunopettajien vapaa-aikaan liittyi 1920-luvulla voimistelun ja yhdistystoiminnan lisäksi osallistumista paikalliseen poliittiseen toimintaan. Suomen poliittinen kenttä oli sisällissodan jälkeen myllerryksessä ja suojeluskunta- sekä lottatoiminta vaikuttivat monilla paikkakunnilla työväenliikkeen sekä kommunismin lisäksi. Poliittisen osallistumisen lisäksi luterilainen kirkko piti kansaa otteessaan ja kristillisyyttä ylsi koulujen ope-
tussuunnitelmiin sekä opettajien henkilökohtaiseen elämään.

4.1 Lottatoimintaa ja isänmaallisuutta

*Tietenkin minäkin olen "Lotta" maan tavan mukaan, joskaan ei niin suuresta harrastuksesta – Laina*¹⁶³

Lotta Svärd- järjestö perustettiin vuonna 1918 tukemaan pääasiassa suojeluskuntatoimintaa. Lottien toiminta oli aluksi suojeluskuntien muonituksesta sekä muista huoltotöistä huolehtimista. Järjestö sai nimensä toukokuussa 1918, jota ennen sitä kutsuttiin esimerkiksi suojeluskunnan naisosastoksi. Lotta Svärd- järjestö merkittiin yhdistysrekisteriin vuonna 1920. Järjestön tärkeimpinä tavoitteina olivat isänmaanrakkauden herättäminen, yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistaminen sekä maanpuolustushengen vahvistaminen ja kasvattaminen.¹⁶⁴

Moni kertoi Lainan tavoin kirjeissään olleensa mukana lottatoiminnassa. Lotat ja suojeluskunnat vaikuttivat monien paikkakunnilla. Lainan kirjoitus lottatoiminnasta ja siihen osallistumisesta mukaillee myös aiheeseen liittyvää tutkimusta. Aineistoni perusteella naiset eivät nähneet lottatoimintaa poliittisena toimintana vaan katsoivat sen olevan *maan tavan mukaista* kuten Laina kirjoitti.¹⁶⁵ Paikkakunnan poliittinen eliitti saattoi vaatia kansakoulunopettajia osallistumaan lottatoimintaan, joten lottaosallistumisen ilmeneminen tutkimukseni aineistossa noudattelee pitkälti 1920-luvun poliittista ilmapiiriä.¹⁶⁶

Seminaarissa korostettua kristillissiveellistä mielenlaatua sekä aatteita koti, uskonto ja isänmaa pidettiin kansakoulunopettajien arvomaailman perustana seminaarin alusta alkaen. Suomen itsenäistymisaatteen ja itsenäistymisen johdosta kansakoulunopettajat

¹⁶³ 27.8.1924, Laina.

¹⁶⁴ Peltokorpi 2011, 47–48.

¹⁶⁵ 27.8.1924, Laina.

¹⁶⁶ Rantala 2010, 106.

valjastettiin kristillissiveellisuuden lisäksi tuomaan opetukseen isänmaallisuutta sekä sisällissodan jälkeen valkoisen Suomen mentaliteettia.¹⁶⁷

Lottiin kohdistuvat vaatimukset ja odotukset olivat hyvin lähellä kansakoulunopettajien mallikansalaisuuden vaatimuksia.¹⁶⁸ Lotat palvelivat isänmaataan ja toimivat Jumalan palvelijana¹⁶⁹. Kansakoulunopettajat oli valjastettu rakentamaan valkoisen Suomen mukaista yhteiskuntaa poliittisesti oikealla olevan kouluhallituksen toimesta. Kansakoulunopettajien mallikansalaisuuden vaatimuksien mukaan kansakoulunopettajien tuli edistää kansallisuusaatetta sekä itsenäistymisen jälkeen valkoisen Suomen mentaliteettia. Tämän vuoksi 1918 sisällissodassa seminaarilaiset kannattivat pääasiassa valkoisen toimintaa. Monet olivat mukana suojeluskuntien ja lottien toiminnassa jo seminaarin aikana. Tätä ei kuitenkaan nähty poliittisena toimintana.¹⁷⁰ 1900-luvun alussa seminaarilaisten poliittisia kytköksiä tarkkailtiin ja seminaarilaiset eivät saaneet esimerkiksi kuulua puolueisiin.¹⁷¹ Poliittiset sitoumukset eivät silti vaikuttaneet valmistumiseen seminaarista. Kurinpitotoimenpiteinä käytettiin varoitusta, määräaikaista erottamista tai siirtoa toiseen seminaariin.¹⁷²

Suojeluskunta- ja lottatoimintaan osallistumisen lisäksi vastakkainasettelu näkyi myös muilla tavoin. Ennen sisällissotaa kaikkia kansakoulunopettajia oikeistoväritteinen toiminta ei miellyttänyt. Vuonna 1917 perustettiin Sosiaalidemokraattinen opettajayhdistys, jonka tarkoituksena oli esimerkiksi poistaa uskonnonopetus kansakoulujen opetussuunnitelmista sekä parantaa opettajien asemaa. Valtaosa yhdistyksen jäsenistä joutui vaikeuksiin sisällissodan aikana ja toiminta loppui hyvin nopeasti.¹⁷³ Kokonaisuudessaan sisällissodan jälkeen noin 30 punaista kansakoulunopettajaa päätyi valtiorikosoikeuteen, 16 tuomittiin ja neljä menetti virkansa. Syytösten kohteeksi joutui yhteensä 92 opettajaa, joista 19 jätti koulutyön palaamatta opettajaksi.¹⁷⁴ Esimerkiksi Sosiaalidemokraattisen opettajayhdistyksen puheenjohtaja Hulda Salmi tuomittiin valtiorikosoikeudessa kahdeksaksi vuodeksi kuritushuoneelle. Salmi joutui kärsimään tuomiotaan viisi vuotta, jonka

¹⁶⁷ Prokkola 2001, 43–45; Kuikka 2003, 41.

¹⁶⁸ Ks. Kuvio 3.

¹⁶⁹ Sulamaa 2009, 122.

¹⁷⁰ Rantala 2010, 127; Rantala 2011, 287.

¹⁷¹ Fornaciari 2015, 9.

¹⁷² Rantala 2011, 274–275.

¹⁷³ Rantala 2011, 297.

¹⁷⁴ Rantala 2004, 32; Kuikka 2003, 41; Rantala 2018, 55.

jälkeen hän pääsi palaamaan opettajaksi.¹⁷⁵ Sisällissodan aikana punaisiin kuului noin 75 000 ihmistä¹⁷⁶, joten kansakoulunopettajat eivät kuuluneet kuitenkaan suurena ryhmänä punaisiin.

Sisällissodan jälkeen kouluhallitus halusi punaiset kansakoulunopettajat takaisin opettamaan näyttääkseen, että eriävistä aatteista luopuminen oli tärkeää kansakunnan eheytyksen kannalta. Paikallisyhteisö ei kuitenkaan ollut aina samaa mieltä kouluhallituksen kanssa, vaan yhteisö saattoi tuntea epävarmuutta entisiä punaista opettajaa kohtaan. Kouluhallitus ei nähnyt kansakoulunopettajien poliittista menneisyyttä taakaksi, vaan kouluhallitukselle riitti, että kansakoulunopettajat toimivat kansallisen eheyden hyväksi. Kouluhallitus auttoi näitä opettajia taistelemaan paikallisia johtokuntia vastaan ja tarvittaessa löytämään töitä muilta koulualueilta.¹⁷⁷ Opettajien kirjeissä ei ole viitteitä, että joku naisista olisi toiminut punaisten puolella sisällissodassa, mutta opettajat näyttivät omaksuneen valkoisen Suomen mentaliteetin.

Tultaessa 1920-luvulle kansakoulunopettajat olivat poliittisesti melko yhtenäinen ryhmä kannattaen oikeisto- ja keskustapuolueita.¹⁷⁸ 1920-luvun poliittisen ilmapiirin mukaisesti muutama opettajia innostui äärioikeistolaisesta politiikasta, mutta se näkyi ainoastaan vapaa-ajalla eikä kouluympäristössä. Kouluhallitus suhtautui hyvin jyrkästi poliittisiin ääri-ilmiöihin, sillä sisällissodan muistot olivat vielä tuoreet. Kouluhallituksen tavoitteena oli yhdistää kansaa ja estää poliittisten ääri-ilmiöiden leviämistä koulutuksen ja kansansivistyksen kautta.¹⁷⁹

1920-luvulla poliittista kitkaa ilmeni kansakoulunopettajien ja vasemmiston välillä. Vasemmisto kritisoi opettajakunnan edustavan oikeistolaisia arvoja ja heidän mukaansa koulun arvokasvatus oli oikeistoväritteistä. Kansakoulunopettajien suojeluskunta- ja lottatoiminta eivät näitä syytöksiä laannuttaneet.¹⁸⁰ Toinin lainauksen mukaan, lottatoiminta saattoi olla hyvinkin mielekästä vapaa-ajan toimintaa.

¹⁷⁵ Harjula 2004, 34.

¹⁷⁶ Vahtola 2003, 260.

¹⁷⁷ Rantala 2018, 33, 49, 55.

¹⁷⁸ Halila 1950, 278.

¹⁷⁹ Rantala 2010, 130–131.

¹⁸⁰ Rantala 2010, 126.

Lotat ovat pitäneet muutamia ompeluiltoja. Niissä olen ollut mukana.

– Saimi¹⁸¹

Saimin mainitsemien ompeluiltojen lisäksi lotat järjestivät ensiapu- ja saniteetikursseja, myyjäisiä suojeluskuntatoiminnan varainhankinnan tueksi sekä liikuntaa.¹⁸² Kirjeiden perusteella ei ole nähtävissä, että kukaan opettaja olisi innostunut äärioikeistolaisesta politiikasta, vaan oikeistoväritteinen toiminta rajautui lottien järjestämään vapaa-ajan toimintoihin.

Lotissa olen mielhaluin mukana. – Toini¹⁸³

Tutkimukseni kansakoulunopettajat eivät kyseenalaistaneet kirjeissään lottatoimintaa ja näkivät sen yhtenä vapaa-ajan muotona muiden joukossa. Poliittista toimintaa ei voida muutenkaan irrottaa kokonaan omaksi erilliseksi tarkastelun kohteeksi, sillä lottatoiminta nähtiin sopivaksi tavaksi kansakoulunopettajan viettää vapaa-aikaansa. Myös tutkimukseni naisten kirjeistä voidaan huomata, että järjestö järjesti monenlaista toimintaa, toimien monipuolisen harrastustoiminnan organisoijana.

Poliittisten myllerrysten aikana kouluhallituksen tuli tasapainotella kahden toisistaan eroavan aatteen välillä. Poliittisesti maltillisesti oikealla oleva kouluhallitus ei halunnut politiikan vaikuttavan kansakouluissa oppilaisiin tai opettajiin. Se pyrki pysymään mahdollisimman neutraalina poliittisena toimijana. Koulu piti saada tuntumaan puolueettomalta, sillä oppivelvollisuuslaki itsessään ei ollut ratkaisu kansan eheytymiseen sisällissodan jälkeen.¹⁸⁴

Myös paikallisyhteisöjen tuli tehdä merkittävästi työtä yhteisöjen eheytymiseksi. Omien lasten lähettäminen samalle koulutielle vihollisina nähtyjen perheiden lasten kanssa ei ollut kaikille helppoa, etenkin jos paikkakunnalla oli ollut verisiä taisteluja ja vastakainasetteluja sisällissodan aikana.¹⁸⁵ Sisällissodan jälkeen molempien osapuolten tuli tehdä kompromisseja ja rakentaa elämää uudelleen yhdessä. Sisällissodan vaikutukset paikallisyhteisöön vaihtelivat sen mukaan, oliko paikkakunnalla käyty taisteluita tai

¹⁸¹ 30.12.1926 Saimi.

¹⁸² Nevala-Nurmi 2009, 408; Nevala-Nurmi 2012, 16; Tähtinen 2011, 207.

¹⁸³ 20.1.1929 Toini.

¹⁸⁴ Rantala 2010, 29.

¹⁸⁵ Rantala 2010, 127; Rantala 2018, 49.

miten laajasti erimielisyyksiä oli ollut.¹⁸⁶ Tutkimukseni aineistossa paikkakuntien mahdolliset sisällissodan jälkeiset erimielisyydet eivät tulleet esille.

Paikallisyhteisön lottatoiminta tuli esille monien naisopettajien kirjeistä, mutta tarkempaa poliittisen toiminnan analyysiä on kirjeiden pohjalta vaikeaa tehdä. Naiset eivät kyseenalaistaneet lotta- tai suojeluskuntatoimintaa, vaan kertoivat sen kuuluneen vapaa-aikaansa kuten mikä tahansa muukin harrastus. Kirjeistä ei voi päätellä, kuinka tiiviisti opettajat olivat mukana toiminnassa ja todennäköisesti lottatoiminta ei saanut naisia mukaan sodanaikaisiin tehtäviin talvi- ja jatkosodassa.¹⁸⁷ Vaikka paikallisyhteisön poliittinen eliitti saattoi painostaa paikkakunnan kansakoulunopettajia osallistumaan valkoisen Suomen mentaliteetin mukaiseen toimintaan, ei opettajien kirjeistä välity suojeluskunta- tai lottatoiminnan kyseenalaistaminen.

Monien naisten kirjeissä tuli ilmi isänmaallisuus sekä isänmaanrakkaus, jotka olivat myös naiskansakoulunopettajan mallikansalaisuuden peruspilareita. Isänmaallisuus ja isänmaanrakkaus tulivat esille naisten kirjeissä etenkin, jos joku oli matkustanut pois Suomesta tai paikkakunnalla oli järjestetty isänmaallisia tapahtumia. Helvi oli matkustellut ympäri Suomea ja käynyt Viipurin luokkakokouksen yhteydessä myös Neuvostoliitossa. Martta taas kertoi kotipaikkakuntansa suojeluskuntaviikosta.

[...] äsken vietetyllä suojeluskuntaviikolla olimme mukana kolmessa isänmaallisessa juhlassa ja kotona pitämässä ompeluseuraa.

– Martta¹⁸⁸

Professionaalisen identiteetin teorian mukaan poliittinen osallistuminen voidaan liittää ennen kaikkea yhteiskunnan kehitykseen.¹⁸⁹ Lottatoiminta ja muu isänmaallisuuteen liittyvä toiminta noudatti ennen kaikkea aikansa yhteiskunnallista kehitystä ja yleisesti hyväksytyä aatemaailmaa ja toimintatapoja. Itsenäistymisen jälkeen ilmennyt valtatyhjiö täytettiin suojeluskuntatoiminnalla, jonka pohjalta sisällissodan aikana ja sen jälkeen luotiin perusta myös naistoiminnalle suojeluskunta-aatteen pohjalta¹⁹⁰.

¹⁸⁶ Ilmolahti 2017, 15, 20.

¹⁸⁷ Lotta Svärd verkkomuseo – Lottagalleria sukunimen mukaan, <http://www.lottasvard.fi/lottagalleria/>, viitattu 24.8.2019.

¹⁸⁸ 29.4.1925 Martta.

¹⁸⁹ Ks. Kuvio 2.

¹⁹⁰ Pukkila 2015, 9.

Kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksista poliittiseen toimintaan liittyi vahvasti uskollisuus; opettajan poliittisen käyttäytymisen tuli tukea kansallisuusaatetta.¹⁹¹ Myös vaatimukset opettajien nuhteettomuudesta sekä hurskaudesta olivat hyvin samanlaisia kuin lottia koskeneet vaatimukset. Lottien tuli 1920-luvulla olla hyvämaineisia ja riippuen toiminnan painotuksista ja vaatimuksista järjestöön liittyvän lotan tuli olla myös terve, käytännöllinen, naimaton, elämäntavoiltaan moitteeton ja sitoutunut mahdollisiin hälytyksiin. Vuoden 1926 Lotta Svärdin kultaisissa sanoissa eli lottien kymmenessä käskyssä painotettiin uskollisuutta, Jumalan pelkoa, isänmaan rakastamista sekä kunnioitusta.¹⁹² Nämä samat teemat olivat nähtävissä kansakoulunopettajien mallikansalaisuuden vaatimuksissa pois lukien naimattomuus. Naiskansakoulunopettajien oli mahdollista avioitua 1920-luvulla, joskin se aiheutti usein haasteita.¹⁹³ Myös lottiin liittyvät vaatimukset olivat nähtävissä naisten kirjeissä. 1920-luvulla kansakoulunopettajia nähtiin yhä enenevässä määrin myös valtakunnan politiikassa esimerkiksi kansanedustajina. Esimerkiksi vuosien 1907–1937 kansanedustajina toimi yhteensä 61 kansakoulunopettajaa.¹⁹⁴ Aineistostani ei ilmene, että tutkimukseni opettajat olisivat havitelleet poliittista vaikutusvaltaa muualta, vaan he toimivat lähinnä paikallisyhteisössään, kuten Laina luvun alussa kertoi.

4.2 Kristillisyyden koulutyössä, vapaa-ajalla ja henkilökohtaisessa elämässä

*Tämän Isän armosyliin suljen Teidät rakkaat Toverini. – Lempi*¹⁹⁵

Kirjeissä oli paljon kristillistä retoriikkaa ja suuri osa kirjeistä lopetettiin kristilliseen toivokseen kuten Lempin toivotuksessa tovereilleen.¹⁹⁶ Tulkintani mukaan kristillisyyden merkitys voidaan nähdä professionaalisen identiteetin osa-alueista kuuluvan yhteiskunnan kehitykseen samalla tavoin kuin poliittinen osallistuminen.¹⁹⁷ Olen jakanut kristillisen ympäristön ja osallistumisen julkiseen ja henkilökohtaiseen tasoon. Julkinen taso on näkyvä osa, joka näkyi opettajien kouluympäristössä sekä vapaa-ajan toiminnassa.

¹⁹¹ Cygnaeus 1910; Wallin 1883; Ks. Kuvio 3.

¹⁹² Pukkila 2015, 17–18, 25.

¹⁹³ Rantala 2011, 292; Ks. Kuvio 3. Lisää avioliitosta luvussa 5.1 Avioliitto ja lapset vai naimattomuus?

¹⁹⁴ Halila 1950, 278.

¹⁹⁵ 5.12.1928, Lempi.

¹⁹⁶ 5.12.1928, Lempi.

¹⁹⁷ Ks. Kuvio 2.

Henkilökohtainen osa taas painottuu naisten omakohtaisiin käsityksiin uskonnosta ja uskonnon vaikutuksesta retoriikkaan ja sekä ajatusmaailmaan.

Kansakoulunopettajan nuhteettomuutta pidettiin jopa elinehtona kansakouluuutteen etenemiselle, sillä etenkin kirkon puolelta kansakouluuutetta kritisoitiin ja kyseenalaistettiin vielä 1930-luvulla.¹⁹⁸ Ennen kansakouluasetusta koulutus kuului hallinnollisesti kirkon alaisuuteen kirkon ollessa ainoa instituutio, joka koulutti kansaa. Opetus oli ennen kansakouluasetusta merkittävässä määrin uskonnonopetusta.¹⁹⁹ Kansakouluasetuksen myötä hallinnollinen vastuu koulutuksesta siirtyi tuomiokapituleilta kouluhallitukselle. Vielä 1930-luvulla osa kirkon vanhoillisista jäsenistä näki kristillisen kiertokoulun antavan tarpeellisen luku- ja kirjoitustaidon kristillisen opin lisäksi.²⁰⁰ Kirkon vanhoilliset jäsenet huomasivat nopeasti koululaitoksen ja kansakoulunopettajien puoltavan ja edistävän toiminnallaan kristillissiveellisiä arvoja ja täten huoli kansan oikeanlaisesta kasvattamisesta oli aiheutonta.²⁰¹

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon asema oli muuttunut 1900-luvun alussa ja vuonna 1923 astui voimaan uskonnonvapauslaki.²⁰² 1800-luvun lopussa uskontoa kohtaan käytiin kriittistä keskustelua, kun uudet luonnontieteelliset tutkimukset ylsivät Suomen yläluokan keskusteluun.²⁰³ Kriittinen keskustelu ja uusi uskonnonvapauslaki eivät monien odotuksista huolimatta muuttaneet luterilaisen kirkon asemaa ratkaisevasti, ja vain harva erosi lain voimaantulon jälkeen kirkosta.²⁰⁴ Ennen uskonnonvapauslakia oli käyty myös kiivasta keskustelua siitä, pitikö uskonnonopetus edelleen sisällyttää kansakouluopetukseen. Vuonna 1919 sosiaalidemokraatit toivat eduskunnan käsittelyyn ehdotuksen tunnustuksellisen uskonnonopetuksen korvaamisesta uskontohistorialla sekä siveysopilla. Ehdotus ei saanut kannatusta, mutta jätti ilmaan keskustelun uskonnonopetuksen muuttamisesta.²⁰⁵ Tilanne pysyi kuitenkin ennallaan, sillä kirkosta eronneiden määrä uskonnonvapauslain astuessa voimaan oli minimaalinen ja tämän vuoksi uskonnonopetukseen ei

¹⁹⁸ Rantala 2004, 29.

¹⁹⁹ Murtorinne 1992, 57–59.

²⁰⁰ Rantala 2004, 28.

²⁰¹ Heininen & Heikkilä 1996, 193.

²⁰² Heininen & Heikkilä 1996, 225.

²⁰³ Ollila 1998, 64.

²⁰⁴ Murtorinne 1995, 143. Vuosina 1923–1929 yhteensä 47 876 suomalaista erosi kirkosta, joka oli reilu prosentti Suomen koko väestöstä. Murtorinne 1995, 143.

²⁰⁵ Murtorinne 1995, 146.

tarvinnut tehdä suurempia muutoksia.²⁰⁶ Tunnustuksellisen uskonnonopetuksen liittäminen oppivelvolliseen kansakoulunopetukseen vakiinnutti luterilaisen kirkon asemaa suomalaisten yhteisenä kirkkona sekä valtiovallan ja kirkon läheistä suhdetta.²⁰⁷

Vaikka herätysliikkeet keräsivät kannatusta 1800-luvulla evankelisluterilaisuuden sisällä, perinteinen luterilaisuus piti asemansa vahvana yhteiskunnallisesti myös uskonnonvapauslain voimaan tultua. Tähän vaikutti taas Suomen poliittinen ilmapiiri; valkoisen Suomen aatteen mukaisesti evankelisluterilaisuuden protestanttinen mentaliteetti oli peruslähtökohtia kommunismia vastaan. Näin ollen poliittista ja uskonnollista kansallista tilannetta ja kontekstia ei voi erottaa kokonaan toisistaan, vaan niitä tulee tarkastella limittein.²⁰⁸

Pidän luokassani rukoukset joka päivä ja opetan kaikkia aineita.

– Laina²⁰⁹

Lainan lainauksen perusteella vuodelta 1924 luterilaisen mentaliteetin näkyi kouluissa uskonnonvapaudesta huolimatta. Vaikka koulu ja kirkko oli erotettu hallinnollisesti toisistaan jo kansakouluasetuksen myötä, niin Cygnaeus kuin Wallinkin painottivat kirjoituksissaan instituutioiden yhteistyötä yhtenäisen päämäärän saavuttamiseksi. Lasten ja nuorten tuli oppia elämään Jumalan tahdon mukaisesti.²¹⁰ Wallin korosti, että kirkon tuli antaa kansakoululle itsenäinen asema opetuksessaan yhteistyöstä huolimatta.²¹¹

Kansakoulunopettajalla tuli olla kutsumus opettajan ammattiin. Hän ei toiminut vain lasten, vanhempien, yhteiskunnan ja isänmaan vuoksi, vaan suorastaan Jumalan palvelijana. Tulevan kansakoulunopettajan tuli olla myös *ruumiillisesti ja henkisesti terve* ja hänellä tuli olla kyky saada oppilaissa aikaan *kristillistä mieltä*. Ilman sisäistä kutsumusta tämä tavoite oli saavuttamattomissa.²¹² Kansakoulunopettajan tuli elää jumalanpelossa, ja sitä kansakoulun tuli opettaa lapsille ja nuorille.²¹³ Kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksia vaalittiin ja pyrittiin kasvattamaan seminaarissa myös opetuksen

²⁰⁶ Heininen & Heikkilä 1996, 228.

²⁰⁷ Murtorinne 1995, 149.

²⁰⁸ Rantala 2010, 125.

²⁰⁹ 27.8.1924, Laina.

²¹⁰ Cygnaeus 1910, 341–342.

²¹¹ Wallin 1883, 151–153.

²¹² Wallin 1883, 88, 296–297, 304.

²¹³ Wallin 1883, 247–248.

ulkopuolella.²¹⁴ Seminaarin päiväjärjestys ja myös viikonloppuisin vaadittavat osallistumiset esimerkiksi sunnuntaisiin jumalanpalveluksiin rytmittivät seminaarilaisten elämää ja vapaa-aikaa. Vapaa-ajan toiminnan tuli olla ihanteiden mukaista ja kehittää tulevia opettajia parhaiden mahdollisuuksien mukaan.²¹⁵ Wallin määritteli toiveita valmistuneelle kansakoulunopettajalle, jotta tämä voisi toimia toimessaan kristillisistä lähtökohdista. Opetustyön ulkopuolella opettajalla tuli olla nuhteeton elämä tai opettaja ei voinut ansaita lasten ja vanhempien luottamusta. Opettajan tuli rukoilla parhaansa mukaan ja osallistua jumalanpalveluksiin joka sunnuntai.²¹⁶ Seminaarin tiukka kuri ja aktiivinen uskonnollisen elämän viettäminen antoivat seminaarioppilaille valmiuksia toimia ihanteiden mukaisina kansakoulunopettajina valmistumisen jälkeen.

Vaikka kirkon asema oli muuttunut Wallinin ja Cygnaeuksen kirjoituksen ajankohdasta, aineistoni perusteella naiset noudattivat hyvin tarkasti niitä kristillisen elämän ja opetuksen malleja, joihin he olivat saaneet seminaarista opetusta. Vuoden 1923 uskonnonvapauslain jälkeen kansakoulunopettajien ei ollut pakollista kuulua evankelisluterilaiseen kirkkoon, mutta käytännössä eroaminen ei ollut mahdollista etenäkään maaseudulla²¹⁷. Tutkimukseni naiskansakoulunopettajien uskonnollinen elämä ja sen näkyminen opetuksessa noudattelivat hyvin vahvasti yhteiskunnan normeja ja kehitystä. 1920- ja 1930-luvulla kirkosta eroaminen oli hyvin harvinaista ja kirkon sisäinen kontrolli piti ihmiset kirkon jäsenenä²¹⁸. Luterilaisesta kirkosta eronneet liittyivät lähinnä vapaisiin kristillisperäisiin liikkeisiin tai katoliseen kirkkoon. Tätä ennen vain evankelisluterilainen kirkko, ortodoksinen kirkko sekä rajoitetut kristillisperäisen liikkeet olivat mahdollisia vaihtoehtoja suomalaisille.²¹⁹ Kirjeistä päätellen naiset kuuluivat luterilaiseen kirkkoon koko tutkimusajan.

Julkinen uskonnollisuus näkyi naisten kirjeissä heidän kertoessaan, millä tavoin heidän paikkakunnallaan kristillinen elämä toimi, ja miten he olivat olleet siihen osallisina.

²¹⁴ Cygnaeuksen laatima *Elämä- ja työjärjestys* kertoi seminaarin päivärhythmin, ja uskonnonharjoittaminen nousi erityisesti esiin päivien alussa ja lopussa. Jokapäiväisten kahden hartaushetken sekä ruokarukousten lisäksi erityisesti sunnuntai oli merkittävä uskonharjoittamisen päivä. Seminaarilaisten tuli osallistua sunnuntaisiin seminaarissa opettavan uskonnonopettajan toimittamiin jumalanpalveluksiin. Lauanlaisin illallisen jälkeen vietettiin yhteinen ehtoohartaushetki. Cygnaeus 1910, 205, 207, 265.

²¹⁵ Halila 1963, 152.

²¹⁶ Wallin 1883, 309, 248.

²¹⁷ Rantala & Sääntti 2007, 155.

²¹⁸ Jäntti 2017.

²¹⁹ Heikkinen & Heikkilä 1996, 206, 227–229.

Eräissä suhteessa on kouluni erilainen kuin teidän toisten. Se on samalla pitäjän kirkko. [Paikkakunnan] pitäjä on ollut neljä vuotta itsenäinen seurakunta, mutta kirkosta ei ole vielä mitään tietoa. [...] Yhteen luokkaan on laitettu alttari ja saarnastuoli ja siellä pidetään kaikki kirkkoon kuuluvat toimitukset. – Saimi²²⁰

Keski-Suomessa opettaneen Saimin seurakunta oli itsenäistynyt vuonna 1921. Saimi ei kertonut seurakunnan toiminnasta koulun tiloissa enää ensimmäisen kirjeen jälkeen, mutta oman kirkon seurakunta sai 1920-luvun lopussa.²²¹ Saimin paikkakunnan uusi oma seurakunta ei ollut ajalleen poikkeuksellista, sillä vuosina 1917–1930 Suomeen perustettiin noin 70 uutta seurakuntaa. Keski-Suomessa seurakuntia perustettiin useita paikallisten uusien teollisuuslaitosten tukemana.²²² Uusien seurakuntien perustaminen noudatteli siis myös teollistuvan Suomen asutusrakenteen muutosta. Vaikka koulu toimi kirkkotilana vain Saimin paikkakunnalla, luterilainen elämä vaikutti muilla tavoin tutkimukseni opettajien vapaa-aikaan.

Pitäjän kanttori käy koulullamme veisuuttamassa paikkakuntalaisilla kirkkoveisuuta etupäässä messuja ja hengellisiä lauluja. – Laina²²³

Lainan sekä Saimin kirjoitukset olivat kuvaavia esimerkkejä kristillisestä koulutyöstä sekä vapaa-ajasta. Myös moni muu nainen kirjoitti kirjeissään, kuinka kylällä järjestettiin uskonnollisia tilaisuuksia ja esimerkiksi pappi oli siunannut uuden koulun.²²⁴ Osa naisista osallistui myös mielellään kirkkokuoroon. Kuten lottatoiminta, myös kirkollinen toiminta tarjosi alustan monipuoliselle vapaa-ajan vietolle. Paikallisyhteisön hengellisen elämän turvaaminen oli esimerkiksi Annalle tärkeää, sillä hän kertoi, että yritti saada rukoushuonetta omalle paikkakunnalleen, jotta lasten ja aikuisten henkinen elämä paranisi hänen koulukunnassaan²²⁵.

Naisten kirjeiden perusteella julkinen uskonnollinen toiminta noudatteli vahvasti opettajille määrättyjä velvollisuuksia. Kristillinen elämä ulottui kouluympäristön lisäksi vapaa-

²²⁰ 24.4.1924, Saimi.

²²¹ Seurakunnan verkkosivut, en viittaa tarkemmin.

²²² Murtorinne 1995, 203.

²²³ 27.8.1924, Laina.

²²⁴ Esim. 1.2.1925, Aili.

²²⁵ 7.8.1922, Anna.

ajanviettopoihiin sekä perhe-elämään. Henkilökohtaiset arvot ja asenteet tulivat kirjeissä ilmi esimerkiksi suhtautumisessa kristillisiin juhlapyhiin. Mikäli kirje oli kirjoitettu kristillisen juhlapyhän aikana, se mainittiin aina kirjeen alussa. Wallinin vaatimasta joka sunnuntaisesta jumalanpalveluksessa käymisestä tutkimukseni naiset eivät kirjeissään kertooneet. Sunnuntain erityisasema lepopäivänä tuli esille muilla tavoin kuten Tyyne kirjeessään kirjoitti:

Nytkin [lapsi] pyytää äitiltä neulaa ja lankaa, jotta saisi ommella, mutta äiti vain selittää, että nyt on sunnuntai - suuri juhlapäivä, jolloin ei voida ommella. – Tyyne²²⁶

Arkielämän tapahtumia ja haasteita tarkasteltiin myös kristillisistä lähtökohdista käsin. Esimerkiksi Anna pohtii syvällisesti elämää ja perustaa näkemyksensä lähinnä Jumalan tahdolle ja johdatukselle.

Raskaita suruja ja syviä elämäkokemuksia olette useat saaneet kestää. Jumalan tiet ovat ihmeelliset! On suurta nähdä, että jaksatte olla kiitollisia Hänelle viisaasta johdatuksestaan. [...] Minua on Herra vetänyt luokseen vain hyvyydellä, päivänpaistetta on ollut elämäni. Joskus huokaisen Herralle: "Oletko kokonaan unohtanut kasvattaa minua!" – Anna²²⁷

Tarkempia huomioita muista uskonnoista tai kristillisistä liikkeistä ei löydy kirjeistä, joten on mahdoton sanoa, millainen suhtautuminen naisilla oli eriäväisiin uskonnollisiin näkemyksiin. Seminaariaikana saatu opetus ja ohjaus kohti kristillistä elämää ohjasi selvästi tutkimukseni opettajia toimimaan näiden ohjeiden mukaisesti, jonka lisäksi kirjoitettu kieli oli kristillissävytteistä.

Entäs sitten tämän jalon ja ihanan työn tulokset ja hedelmät? Olen tullut näkemään ja ymmärtämään, että se maa, johonka minut on pantu jaloa siementäni kylvämään on juuri se tie, josta linnut tulivat ja söivät kaikki, jokaikisen jyvän [...] Sillä en ole nähnyt kylvökseltäni

²²⁶ 27.5.1928, Tyyne.

²²⁷ 27.1.1928, Anna.

*nousevan ainoatakaan tainta, puhumattakaan kukista, saatika sitten
hedelmistä!* – Vieno²²⁸

Vienon viittaus *siemenen kylvämisestä* viittaa vahvasti raamatulliseen metaforaan.²²⁹ Kristillisen sanaston ja käsitteistön käyttäminen kuvattaessa arkitapahtumia tai toivotuksissa kertoo tutkimukseni naisten hyvin perinteisestä suhtautumisesta kristinuskoon. Kirjeissä kerrottiin oman elämän luottamisesta Jumalalle, mutta ilmaistiin myös pettymystä. Vaikka tutkimukseni opettajat noudattivat ohjeita sekä mallikansalaisuuden vaatimuksia uskonnollisen elämän osalta, Anna pohtii erilaisia maailmankatsomuksia. Muiden kirjeissä ei kuitenkaan otettu kantaa luterilaisuuden ulkopuolisiin maailmankatsomuksiin. Mikäli näkemys uskonnosta oli poikkeuksellinen saattaa olla, ettei sitä haluttu avata kirkon sisäisen kontrollin vuoksi.

*Missä on onneni? Siinä, että tiedän kulkevani Jumalan tahdon tiellä.
Jokainen teistä ei ehkä ymmärrä tätä sisäistä tunnetta, ovathan luon-
teemme ja elämäkatsomuksemme erilaisia.* – Anna²³⁰

Kristillisuus oli tärkeässä osassa sekä vapaa-ajan vietossa että kouluympäristössä, joten se vaikutti naiskansakoulunopettajien käsitykseen omasta opettajuudesta sekä käsityksestä yhteiskunnan jäsenenä. Opettaja- ja paikallisyhteisön lisäksi opettajat kuuluivat koko Suomen kattavaan kristilliseen yhteisöön. Kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimusten mukaan erityisesti hurskaus liitetään uskonnolliseen toimintaan²³¹. Kirjeistä voi päätellä opettajien sisäistäneen seminaarin ajan opit sekä yhteiskunnan vaatimukset omaan arkeensa sekä koulutyöhön. Ympäriällä oleva yhteiskunta ja evankelisluterilaisen kirkon erityisasema vaikuttivat naisten elämään jokaisella elämän osa-alueella, myös kirjeiden kirjoittamiseen. Usein opettajilla näytti olevan aikaa kirjoittaa kirje kiertokirjekirjaan juuri kristillisten juhlapyhien aikana.

Identiteetin osa-alueiden mukaan objektiminän sosiaalinen minä haluaa saada hyväksyntää itselleen tärkeässä yhteisössä.²³² Kirkon sisäinen kontrollioli vielä 1920-luvulla niin

²²⁸ 28.2.1923, Vieno.

²²⁹ Mark. 4: 1–20. Raamatusta löytyvä kylväjävertaus kertoo lähetystyöstä. Tulkintani mukaan kansakoulu-
luuaste voitiin jossain määrin yhdistää kristilliseen lähetystyöhön, johon myös Vieno viittasi.

²³⁰ 7.8.1922, Anna.

²³¹ Ks. Kuvio 3.

²³² Ks. Kuvio 1.

vankkaa, ettei naiskansakoulunopettajilla ollut mahdollisuutta esittää poikkeuksellisia uskonnollisia mielipiteitä. Tunnustuksen ja arvostuksen saaminen itselleen tärkeältä yhteisöltä, tässä tapauksessa paikallisyhteisöltä sekä kirkolliselta yhteisöltä olisi vaarantunut, mikäli olisi esittänyt poikkeuksellisia ajatuksia uskontoa kohtaan. Objektiminän henkinen eli spirituaalinen minä taas rakentuu moraalista, luonteesta ja ihmisen älyllisistä kyvyistä. Luterilaisen kirkon vahva sisäinen kontrolli sekä vahva asema yhteiskunnassa vaikutti varmasti myös tutkimukseni opettajien moraaliin. Kristillissiveellisyys oli naiskansakoulunopettajan mallikansalaisuuden peruslähtökohtia, joten kirkon vaikutusta omaan luonteeseen ei voi myöskään sivuuttaa. Naiset näyttivät sisäistäneen vaatimukset kristillisyydestä myös henkilökohtaisesti, sillä lähes kaikissa kirjeissä näkyi kristillistä retoriikkaa.

5. Naisena, vaimona ja äitinä opettajayhteisössä

Naisten ja miesten välinen tasa-arvo kansakoulunopettajayhteisössä noudatteli sukupuolten välistä tasa-arvoa yleisesti 1920-luvulla käsiteltäessä perhettä sekä palkkatuloja. Naisten oikeuksista käydyt keskustelut 1800–1900-lukujen vaihteessa sekä voimaantulleet lakimuutokset veivät etenkin naimattomien naisten asemaa kohti yhdenvertaista yhteiskunnan jäsentä, mutta etenkin naimisissa olevat naiset joutuivat odottamaan täysivaltaisuutta vuoteen 1930 saakka.²³³ Vanhat arvot sekä asenteet vaikuttivat kuitenkin vahvasti yhteiskunnan asenteisiin sekä tutkimukseni omiin ajatuksiin perheestä ja työstä.

5.1 Avioliitto ja lapset vai naimattomuus?

[...] *ole tässä mitään kerrottavaa miehistä eikä lapsista eikä liioin rakkaudestakaan, muusta kuin velvoittavasta lähimmäisenrakkaudesta.* – Rauha²³⁴

1920-luvun naisihanne oli kaksijakoinen. Toisaalta naimaton nainen sai osallistua paikallisyhteisön toimintaan ja heidän odotettiin osallistuvan yhteisön kokoavana henkilönä esimerkiksi yhdistysten toimintaan. Naimisiin mentyä naisen tuli jäädä kotiin.²³⁵ Perhe oli yhteiskunnan perusyksikkö, josta naisen tuli parhaalla mahdollisella tavalla pitää huolta.²³⁶

Vielä 1800-luvun lopun ihanteen mukaan naisopettajien tuli jäädä naimattomiksi voidakseen hoitaa työnsä kunnolla kutsumuksen pohjalta. Ennen 1900-lukua suurin osa naisopettajista ei mennyt naimisiin tai jos menivät, he luopuivat opettajuudestaan. Perheen ja työn yhdistäminen nähtiin ajan käsitysten ja ihanteiden vastaisena. Naisopettajan ihannetta ja perheen suhdetta rakennettiin jo seminaarin aikana koulutuksessa ja *yhteiskunnallisen äidin* ihanne oli merkittävässä osassa naisopettajien koulutusta.²³⁷ Vielä 1800-luvun lopulla Rauhan kirjoitus olisi ollut ihanteiden mukainen hänen työskennellessään naimattomana naisena kansakoulunopettajana, mutta 1920-luvulla nainen kaipasi jo puolisoa monen seminaariajan toverinsa tavoin.

²³³ Sukupuolten tasa-arvo Suomessa 2018, 3, Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_sts_201800_2018_19722_net.pdf, viitattu 15.8.2019.

²³⁴ 13.5.1929, Rauha.

²³⁵ Vainio 2000, 137.

²³⁶ Katvala 2001, 17.

²³⁷ Rantala 2011, 291; Harjula 2004, 27; Kokko 2004, 14.

1900-luvulle siirryttäessä naisopettajien avioituminen oli jo yleisempää ja se voidaan nähdä myös aineistossani.²³⁸ Suurin osa naisista meni tutkimusajankohtana tai valmistumisen ja kirjeiden aloittamisen välissä naimisiin. Avioliitot solmittiin 1920-luvulla keskimäärin noin 20-vuotiaana²³⁹. Naisten ja miesten välinen asema opettajayhteisössä oli vielä 1920-luvulla erilainen ja erityisesti äitiyden ja opettajuuden yhdistäminen loi monelle naisopettajalle paineita.²⁴⁰ Naisopettajat kokivat sisäistä kamppailua opettajuutensa sekä yhteiskunnan naisihanteen välillä.

Keskustelu naisen asemasta avioliitossa nousi esiin kansalaisyhteiskunnan syntyminen ja kehittymisen sekä hitaan kaupungistumisen ja teollistumisen myötä. Naimattomien naisten täysivaltaisuutta käsiteltiin vuosien 1863–1917 välillä käydyissä valtiopäiväkeskusteluissa. Vuonna 1864 yli 25-vuotiaat naimattomat naiset olivat tulleet lakimuutoksen myötä täysivaltaiseksi ja vuonna 1897 yli 21-vuotiaat naimattomat naiset olivat saaneet yhtäläiset oikeudet saman ikäisten miesten kanssa. Ennen kuin nainen täytti 21 vuotta, oli naimaton nainen isänsä holhouksenalaisuudessa. Naisasialiike ei kuitenkaan ollut tyytyväinen uudistuksiin, vaan esimerkiksi keskustelu naimisissa olevan naisen holhouksenalaisuudesta pysyi esillä pitkään. Vuonna 1919 naimisissa oleva nainen sai oikeuden tehdä palkkatöitä ilman aviomiehensä lupaa ja vuonna 1930 aviovaimo vapautui aviomiehensä holhouksenalaisuudesta ja hänellä oli oikeus omaan omaisuuteen.²⁴¹

Naisopettajat menivät 1900-luvun alussa naimisiin pääasiassa miesopettajien, pappien, liikemiesten tai maanviljelijöiden kanssa. Monessa opettajapariskuntatapauksessa suhde oli alkanut ainakin henkisellä tasolla jo seminaarin aikana. Seminaarissa myös seurusteltiin hallinnolta salassa.²⁴² Parit menivät naimisiin heti seminaarin loputtua päätyen samalle paikkakunnalle töihin. Myös moni tutkimukseni nainen avioitui miesopettajan kanssa ja he hoitivat koulua yhdessä. Esimerkiksi Tyyne kertoo kirjeessään vuonna 1925 pitävänsä kaksiopettajaista koulua yhdessä miehensä kanssa päijäthämäläisessä kylässä.²⁴³ Eeva kertoo koko kiertokirjekirjan ensimmäisessä kirjeessään menneen kesällä

²³⁸ Rantala 2011, 292.

²³⁹ Aatsinki, Annola & Kaarninen 2019, 6.

²⁴⁰ Rantala 2011, 292.

²⁴¹ Sukupuolten tasa-arvo Suomessa 2018, 3, Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_sts_201800_2018_19722_net.pdf, viitattu 15.8.2019; Räisänen 1995, 39.

²⁴² Rantala 2011, 292; Rantala & Sännti 2007, 153.

²⁴³ 23.3.1925, Tyyne.

1922 naimisiin seminaariajalta tutun miehen kanssa ja myös he pitivät yhdessä koulua Varsinais-Suomessa.²⁴⁴

Vaikka naisopettajien naimisiinmeno oli jo laajalti hyväksyttävämpää yhteiskunnallisessa kontekstissa, moni tutkimukseni naisista ei kuitenkaan tuntenut sen olevan etuoikeus, vaan lähinnä haaste. Perheen ja työn yhdistäminen ei ollut helppoa ja naiset kävivät sisäistä kamppailua opettajaihanteen ja äitiyden välillä.

Vaikka totta sanoen, ei se vakinainen työ ole minulle enää pääasia, ja sivulle se joutuu jokaisella, joka äidin asemaan tulee. Joka ajattelee toisin, ajatelkoon itsekseen, kunnes kokee [...] Minä en silloin ole enään [sic] opettaja, sillä kunnollisesti ei voi olla molempia. Joka voisi rauhallisesti irrottaa pikku suun rinnastansa, jättää raukan itkemään äitiä, mennä luokalle ja pitää tunnin täysin hyvin, hän ei olisin normaali. Näin joutuu kuitenkin tekemään jos luulee voivansa olla äiti ja opettaja. – Lyyli²⁴⁵

Lyyli muutti mielipidettään ollessaan kahden lapsen kanssa useamman vuoden kotona.

Kun sitten syksy tulee, niin kouluun kouluun. Olen häpeäkseni huomannut, ettei minusta tule koskaan emäntää! – Lyyli²⁴⁶

Tyyne ja Anna kertoivat omista kokemuksistaan seuraavasti:

Kun katsotaan kuluneeseen kouluvuoteen, niin täytyy sanoa, että olen vain puolella sydämellä ja puolella harrastuksella tehnyt varsinaista koulutyötä, - Juuri koulun syksyllä alkaessa tunsin, että minua tänä vuonna odottaa uusi ennen aavistamaton tehtävä [...] mutta onnellisin olen nyt kun Luoja suo minun odottaa ensimmäistä pienoistamme. – Tyyne²⁴⁷

²⁴⁴ 7.8.1922, Eeva.

²⁴⁵ syksy 1926, Lyyli.

²⁴⁶ kesä 1929, Lyyli.

²⁴⁷ 29.3.1925, Tyyne.

[...] *tuntuu kuin varastaisin jotakin omilta lapsiltani kun menen pois*
[...] *Kun minä heitä katson, niin uskon, että heidän, lasteni vaalimissessa on minun elämäntehtäväni.* – Anna²⁴⁸

Pääasiassa kirjeissä toivotettiin perheellisille ja naimisiin menneille kanssasiskoille onnea ja Jumalan siunausta, eikä vastakkaisia mielipiteitä kotiin jäämiselle esitetty. Naimattomat naiset ottivat erityisen vähän kantaa muiden valintoihin koskien perhettä, mutta muilta naimisissa olevilta ja perheellisiltä tuli Lyylin ensimmäistä ajatusta tukevia kommentteja.

[...] *te teette viisaasti, kun jätätte opettajapaikkanne. Kyllä talo tarvitsee emännän kokonaan. Se tuntuu sopimattomalta, jos emäntä parhaan osan päivästä on poissa tehtävistään.* – Aino²⁴⁹

Rakkauden löytämisestä ja naimisiin menosta naiset kertoivat tovereilleen kirjeissään ja perhe-elämää jaettiin kuvien ja tarinoiden muodossa eteenpäin. Rakkaudesta kiitettiin usein Jumalaa. Lapsia ei ollut tutkimukseni naisilla tutkimusajankohdan loppuun mennessä vasta kuin seitsemällä, vaikka 16 naista oli jo naimisissa. Äidiksi tulleet naiset kertoivat lastensa kuulumisia ja edesottamuksia, sekä jakoivat kuvia lapsistaan tovereilleen, kuten Toini kertoessaan, että lapsi oli saanut tulirokon.²⁵⁰ Lapsettomuudesta ei puhuttu, eikä ystäviltä udeltu mahdollisen perheenlisäyksen tulosta. Naimattomat naiset lähinnä itse esille avioliittotoiveet tai perustelut aviottomuudelle. Esimerkiksi Laina asetti avioliittotoiveensa Jumalan huomaan.

Kirjeiden perusteella naimattomille naisille keskustelu avioliitosta ja perheestä olivat hankalaa. Naimaton Toini kertoi kirjeessään, kuinka *kateeksi käy vanhanpiian sydämessä.*²⁵¹ Muiden kirjeet alkoivat sisältää yhä enemmän avioliittouutisia tutkimusajankohdan edetessä. Tutkimukseni opettajista 11 jäi tutkimusajankohtana naimattomaksi ja se vaikutti heidän asemaansa yhteiskunnassa. Toinin lisäksi myös Vieno koki yksinolon ahdistavana ja hän perusteli naimattomuuttaan omilla ominaisuuksilla ja riippumattomuuden tarpeella

²⁴⁸ 17.1.1925, Anna.

²⁴⁹ 31.3.1928, Aino.

²⁵⁰ 21.5.1929, Taimi

²⁵¹ 20.1.1929, Toini.

Olen kuten ennenkin ylpeä ja itsenäinen enkä luule että koskaan, olettaen että minunlaiselleni sellaiseen olisi tilaisuus, voisin vapauteni ja itsemääräämisoikeuteni uhrata minkäänlaista korvausta vastaan. En silti toivo teidän tekevän siten. – Vieno²⁵²

1800-luvun loppupuolella naisten oli mahdollista siirtyä myös työelämään perinteisten kodinhoidon ja maatilantöiden lisäksi. Naimattomille naisille avautui 1800-luvulla mahdollisuus opiskella paitsi kansakoulunopettajiksi, myös esimerkiksi kätilöiksi ja sairaanhoitajiksi. Naimisissa olevat yläluokan naiset, joihin kansakoulunopettajat eivät kuitenkaan kuuluneet, jäivät usein näiden uudistusten ulkopuolelle. Perinteiden tapaan naimisissa olevan naisen ei ollut soveliasta käydä palkkatöissä.²⁵³ Joissain tapauksissa naiset olivat voineet olla palkkatöissä esimerkiksi alempina toimihenkilöinä postissa, lennätinlaitoksella tai konttoreissa sihteereinä.²⁵⁴

Naisten ammattien vähälukuisuus vielä 1900-luvun alussa näkyi myös naisopettajien kirjeissä. Naisena valinnanvapaus ja mahdollisuudet olivat hyvin rajalliset, minkä vuoksi opettajakoulutukseen oli saattanut ajautua ihmisiä, joiden suurin kutsumus opettajuus ei välttämättä ole ollut. Joillekin se saattoi olla tie kohti laajempaa sivistystä.²⁵⁵ Vienolle kansakoulunopettajuus antoi mahdollisuuden tulla toimeen ilman *toisen apua ja tukea*. Vajaa vuotta aiemmin Vieno oli kertonut, ettei halua luopua itsemääräämisoikeudestaan. Aviottomuus sekä kansakoulunopettajana toimiminen olivat sopiva yhdistelmä Vienolle.

En ole koskaan mitään erikoista kutsumusta tuntenut tähän jaloon ammattiin enkä mitään intoa maailmanparantamiseen, sillä minun olemattomat lahjani ja leiviskäni eivät ole ainakaan sen suuntaisiin "asioimisiin" päin kallellaan kuten ammatti edellyttää. Olen siitä huolimatta tyytyväinen valitsemaani alaan, paremman puutteessa, koska olen nainen, ja koska sen avulla kykenen huolehtimaan itse elämästäni ja toimeentulostani, tarvitsematta toisen apua ja tukea.

– Vieno²⁵⁶

252 20.1.1925, Vieno.

253 Räisänen 1995, 44.

254 Ollila 1998, 43; Kokko 2004, 13.

²⁵⁵ Harjula 2004, 26.

²⁵⁶ 20.11.1925, Vieno.

Avioliiton solmiminen tai aviottomana pysyminen vaikuttivat paitsi naisopettajien henkilökohtaiseen arkielämään, myös omaan identiteettiin ja sen kehitykseen. Naimattomien naisten oikeus omaan omaisuuteensa oli eri tasolla kuin naimisissa olevien ja erityisesti äitiys vaikutti professionaaliseen identiteetin merkittävästi. Vaikka yhteiskunnallinen ilmapiiri oli muuttunut ja naisopettajat saivat mennä naimisiin, he kamppailivat kahden ihanteen välissä: Miten olla ihanteellinen opettaja ja ihanteellinen äiti?

Osa tutkimukseni naisista pystyi yhdistämään äitiyden ja opettajuuden, mutta osa jäi kokonaan pois töistä. Sisäisen kamppailun lisäksi myös yhteiskunta ja yhteisö tarjosivat opettajille puitteet tehdä päätöksiä. Joidenkin mielestä kotiin jääminen lasten kanssa oli opettajakutsumuksen pettämistä²⁵⁷. Vaikka yhteiskunnallinen ilmapiiri oli muuttunut, ei se aina helpottanut naisten valintaa työn ja perheen välillä perinteisten sukupuoliroolien vallitessa edelleen, kuten aineistostani voi huomata.

Vaikka mieskansakoulunopettajien tuli sopeuttaa oma vapaa-aikansa kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksiin, ei heidän tarvinnut käydä sisäistä kamppailua perheen ja työn välillä. Mieskansakoulunopettajille naimisiinmeno oli ollut hyväksyttävää aina.²⁵⁸ 1920-luvun miesihanteen mukaan miesten tehtävänä oli elättää perheensä ja hoitaa kodin ulkopuoliset asiat.²⁵⁹ Naiset eivät kerro toisilleen suuremmin miestensä edesotamuksista naimisiinmenon jälkeen. Pääasiassa perhe-elämää avattiin lasten kautta.

Kiertokirjekirjojen perusteella äitiys vaikutti naisopettajien käsitykseen itsestään opettajina, mutta paikallisyhteisö ei kirjeiden mukaan ottanut kantaa opettajien päätöksiin naimattomuudesta tai perheestä. Naisopettajien koulutuksessa seminaarin ajalla oli kiinnitetty huomiota naisihanteen merkittävyyteen ja sen rakentamiseen myös työelämässä. Naisopettajia varten tuli tarjota hieman erilaista koulutusta kuin miehille, sillä nainen oli sielultaan erilainen. Valvonta seminaarissa oli tarkkaa ja aluksi pelättiinkin naisten joutuvan pahoille teille. Naisopettajilta vaadittiin yleisen mallikansalaisuuden lisäksi aikansa naiskuvan kriteerejä kuten ”tosinaiseutta”. Naisia pidettiin edelleen tarkassa seksuaalissa sääntelyssä, minkä vuoksi naisen olemista opettajana pidettiin suotavana ja sopivana. Naisten haluttiin olevan ”kansanäitejä” ja oman siveellisen maineen menettämistä

²⁵⁷ Rantala 2011, 292.

²⁵⁸ Prokkola 2001. <https://www.jyu.fi/tdk/museo/prokkola.html>, viitattu 10.5.2020.

²⁵⁹ Lindman 2015, 223.

pelättiin toden teolla. Sisäinen kontrolli olikin naisten maineen paras turvaaja, vaikkakin yhteisön ja yhteiskunnan asettamat paineet ja mallit loivat juuri tätä sisäistä kontrollia.²⁶⁰

Päihtymys ja siveettömyys nähtiin vakavina rikkomuksina etenkin naisopettajille. Valtaosa huolesta naisten siveellisyyteen liittyi seksuaalisuuteen. Tutkimusajankohdan kasvatussoppat sekä myöhemmin tehty tutkimus tyytöydestä ja naiseudesta todistavat naisen olleen 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa tarkoin varjeltu siveellisyytensä vuoksi ja häntä kohdeltiin lähinnä siveellisyyden kautta. Miehiin suhtauduttiin taas tekojen ja toiminnan kautta.²⁶¹

Tarkasteltaessa identiteetin objektiminän osa-alueita, liittyy avioliitto ja perhe niistä useaan. Objektiminän materiaalisen minään kuuluu perhe, joka on näkyvä, selkeä ja muiden nähtävä osa ja sosiaalisen minän tarve on halua saada tunnustusta ja arvostusta itselleen tärkeässä yhteisössä. Henkiseen minään kuuluu esimerkiksi moraali.²⁶² Erityisesti sosiaalisen minän hyväksynnän merkitys on tärkeä käsitellessä avioliittoa. Naisopettajat kokivat odotuksia ja perhesuhteitaan kohtaan. Osaltaan naisten odotettiin menevän naimisiin, mutta kotiin jääminen lasten kanssa saatettiin nähdä kaksijakoisena päätöksenä. Naimattomat naiset kokivat taas ahdistusta käsitellessä avioliittoa. Sosiaalinen minä ei tällöin saanut hyväksyntää, sillä yhteisön odotuksiin ei pystytty vastaamaan. Huomionarvoista on, että naimattomia naisia ei tuettu tai heidän tilanteeseensa ei otettu kantaa kiertokirjeissä naimisissa olevien naisten osalta. Naisten oma moraali liittyen perheeseen ja avioliittoon tuovat avioliiton, perheen ja naimattomuuden henkiseen osa-alueeseen.²⁶³ Naimattomien naisten tilannetta ei ehkä osattu käsitellä, sillä se oli niin kovasti vastaan omaa moraalia tai oli vain yksinkertaisesti helpompaa sivuuttaa itselleen vieras ja vaikea aihe.

Professionaalisen identiteetin osa-alueisiin perhe, avioliitto ja naimattomuus voidaan nähdä liittyvän henkilökohtaisiin asenteisiin ja arvoihin sekä yhteiskunnallisen kehitykseen ja lainsäädäntöön.²⁶⁴ Aineiston perusteella kukaan naisista ei näyttäisi kuitenkaan välittelevän avioliittoa pitäen sitä täysin omien arvojensa vastaisen. Esimerkiksi holhoudenalaisuus oli avioliiton osa, jota Vieno vierasti. Naisilla oli suurempi mahdollisuus

²⁶⁰ Aikio 2016, 37–39, 58–60.

²⁶¹ Aikio 2016, 67.

²⁶² Ks. Kuvio 1.

²⁶³ Ks. Kuvio 3.

²⁶⁴ Ks. Kuvio 2.

itsenäisyyteen kuin ennen, kuitenkin yksin ilman avioliittoa. Naimattomat naiset eivät voineet etsiä puolisoa omalta paikkakunnaltaan, sillä paikallisyhteisö tarkkaili opettajien toimia koko ajan ja esimerkiksi tansseissa käynti ei ollut hyväksyttävää.²⁶⁵ Suurin syy aviottomuuteen kirjeiden perusteella oli kuitenkin se, ettei oikeaa miestä ole tullut vain elämään. 1900-luvun alkupuolella koulutetuissa ammattiteissa naisten oli mahdollista jäädä naimattomaksi etenkin suurissa kaupungeissa.²⁶⁶ Mikäli naiset saivat lapsia ja jäivät kokonaan kotiin, vaikutti se heidän professionaaliseen identiteettiinsä merkittävästi. Opettajuuden asiantuntijuus saattoi heikentyä ja kouluun palaaminen ei välttämättä ollut helppoa, mikäli joku päätti palata työelämään kotonaolon jälkeen.

5.2. Nais- ja miesopettajien välinen palkka- ja virkakysymys

Eikö tahdota väittää, että "mammat" eivät muka sopisi "johtajiksi?"

– Martta²⁶⁷

Naiset ja miehet palkattiin eri virkoihin 1920-luvulla ja erot näkyivät myös palkassa. Opettajaihanne oli erilainen ja naiset koulutettiin pääasiassa opettamaan pienempiä lapsia alakansakouluihin. Naiskansakoulunopettajia oli miehiä paljon enemmän, sillä opettajaksi kouluttautuminen antoi naisille mahdollisuuden itsenäisempään taloudelliseen elämään, vaikka se usein tarkoitti sosiaalisen aseman laskua.²⁶⁸ Koulujen johtajaopettajaksi valittiin useimmiten mies, joka sai Martan pohtimaan naisten mahdollisuuksia nousta koulun johtoon.²⁶⁹

Lukuvuonna 1920–1921 naisopettajia oli 3835 ja miesopettajia 2794. Erot kasvoivat myöhemmin huomattavasti, kun lukuvuonna 1930–1931 naisopettajia oli jo 8737 ja miesopettajia 3315.²⁷⁰ Mies- ja naisopettajien määrän suhdetta ja kehitystä tutkimusajankohdanani kuvaan kuviossa 5 Halilan (1950, 267) pohjalta.²⁷¹

²⁶⁵ Rantala & Säntti 2007, 156.

²⁶⁶ Rinne 1989, 38.

²⁶⁷ 29.4.1925, Martta.

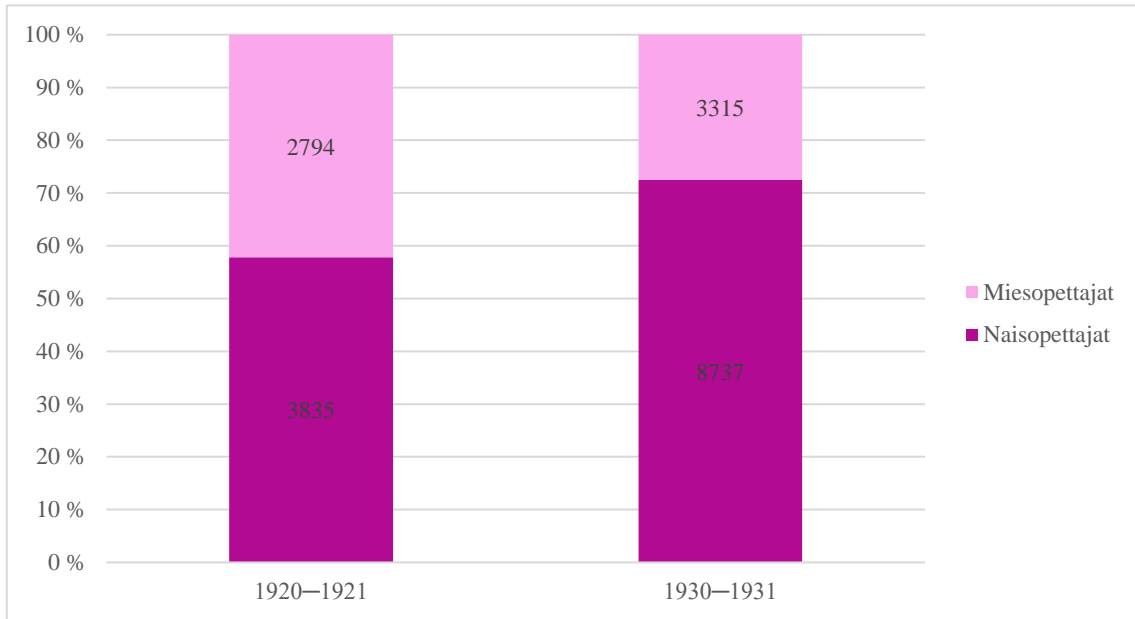
²⁶⁸ Rantala 2011, 268.

²⁶⁹ Halila 1950, 269; 29.4.1925, Martta.

²⁷⁰ Halila 1950, 267.

²⁷¹ *Ibid*; Vuonna 1936 jo yli 70 % kansakoulunopettajista oli naisia, joten naisopettajien suhde miesopettajiin kasvoi entisestään. Rantala 2005, 195.

Kuvio 5. Nais- ja miesopettajien määrät 1920–1921 ja 1930–1931.



Miesten ja naisten erot viroissa ja opettajana toimimisessa tulivat esiin kiertokirjekirjoissa naisten pohtiessa asemaansa koulun hallinnossa. Esimerkiksi Vieno kertoi ensimmäisen opettajavuoden menneen hyvin, vaikka hänestä oli tehty *miesopettaja*. Koulun entinen johtajaopettaja oli lähtenyt ja kukaan ei ollut hakenut paikkaa. Viisi vuotta myöhemmin Vieno oli iloinen menettäessään johtajaopettajattaren vastuun miehelle, sillä hän ei pitänyt niin suuresta vastuusta.²⁷²

Mutta nyt on seikka sellainen, että minusta on tehty mies, kuten kohta älyätte. Johtajaopettaja pani pillit pussiinsa, puhdisti [paikkakunnan] tomut jaloistaan ja lähti. – Vieno²⁷³

Sain nimittäin syksyn lopuksi heittää johtajan raskaan arvon "hennoilta hartioiltani" miehisen toverin kannettavaksi. [...] Huokaisin helpotuksesta johtajan arvosta päästyäni. – Vieno²⁷⁴

Oppivelvollisuuden tullessa voimaan myös johtajaopettajakysymys tuli ajankohtaiseksi. Yksiopettajaisissa kouluissa tämä ainoa opettaja toimi luonnollisesti johtajaopettajana, mutta moniopettajaisissa kouluissa johtajaopettajaksi valittiin yläkansakoulun kokenein

²⁷² 28.8.1923 & 10.1.1928, Vieno.

²⁷³ 28.8.1923, Vieno.

²⁷⁴ 10.1.1928, Vieno.

opettaja, joka oli useimmiten mies.²⁷⁵ Erityisesti maaseudulla oli tapana, että miehet hoitivat yläkansakoulua ja naiset alakansakoulua, minkä vuoksi miehet päätyivät naisia useammin johtajaopettajiksi.²⁷⁶

Johtajaopettajia kohdeltiin paikallisyhteisössä toisin kuin muita opettajia. Tämä tuli esille erityisesti maaseudulla. Aino, joka opetti noin 7000 asukkaan yhteisössä Etelä-Pohjanmaalla, kertoo vapaa-ajastaan näin:

Kun olemme kylässä, niin minä saan istua keinutuolissa, siksi, kun minä olen johtajaopettaja ja [toinen opettaja] apuopettaja. [Hän] on tämän asian näin määrännyt. – Aino²⁷⁷

Olen entisessä paikassani, nykyisin vain apuopettajana. [...] Ensin miesopettajana, sitten herra johtajana ja nyt - vain apuopettajana. Sellaista se on maailman meno. Tyytyväinen kuitenkin olen näihin muutoksiin. – Kerttu²⁷⁸

Kertun toimenkuva oli muuttunut työvuosien aikana ja hänen lainauksestaan voidaan nähdä systemaattinen yhteiskunnallinen epätasa-arvo. Miehet ja naiset valittiin omiin virkoihinsa. Nais- ja miesopettajien toimenkuvat eivät käytännössä eronneet toisistaan suuremmin, mikäli he työskentelivät samalla kouluasteella.²⁷⁹ Koulun johtokunnan mielestä miesopettajien läsnäolo oli tärkeää ja esimerkiksi Toini kuvasi virka-asettelua seuraavasti:

Tämä miesopettajan paikka, riidan perästä, muutti naisopettajan paikaksi. Aion olla tässä hamaan kuolemaan asti. – Toini²⁸⁰

Toini ei kirjeessään kertonut, kuka asiasta oli riidellyt, mutta aikansa mukaisesti vastalauseita oli voinut tulla juuri johtokunnalta tai muulta paikallisyhteisöltä.

²⁷⁵ Halila 1950, 269.

²⁷⁶ Rantala 2011, 292.

²⁷⁷ 14.2.1923, Aino.

²⁷⁸ 20.9.1928, Kerttu.

²⁷⁹ Rantala 2011, 292.

²⁸⁰ 20.1.1929, Toini.

Mies- ja naisopettajia erotti työelämässä virkojen lisäksi palkka. Uno Cygnaeus esitti opettajille palkkaa, jonka avulla he voivat säästävää eläen hoitaa tehtävänsä.²⁸¹ Alhaisen palkan vuoksi jotkut opettajat joutuivat tekemään sivutoita tullakseen hyvin toimeen.²⁸² Esimerkiksi Helvi oli käynyt osuuskuntakurssin ja hänestä oli tehty satakuntalaisen kylän pankinhoitaja opettajantyönsä lisäksi. Pankinhoitajan tehtävän lisäksi naiset saattoivat antaa esimerkiksi yksityistunteja kerryttääkseen enemmän tuloja²⁸³.

Numerot ja raha asiaankuuluvine välittäjineen (pankkiasiakkaat) vangitsevat koulutyöstä jättävät vapaahetket viimeistä sekuntia myöten. – Helvi²⁸⁴

Vaikka miesopettajatkään eivät päässeet opettajan palkalla rikastumaan, ansaitsivat he enemmän kuin naiset. 1860-luvulla naisopettajien palkaksi ehdotettiin 2/3 miesopettajien palkasta. Vaikka erot myöhemmin kapenivat, ei palkkatasa-arvosta voi puhua vielä ennen vuotta 1958, jolloin voimaantulleen asetuksen mukaan naisten ja miesten palkat vastasivat toisiaan. Vielä 1930-luvulla erot olivat noin kymmenen prosenttia samasta työstä ja kokemuksesta.²⁸⁵ Miesten suurempaa palkkaa perusteltiin esimerkiksi miesten kalliimmilla vaatteilla ja suuremmalla tarpeella ravinnolle. Paremmalla palkalla pyrittiin myös saamaan opintoihin ja täten kansakouluihin lisää miesopettajia. Miesopettajia ei kuitenkaan saatu houkutelua toivotulla tavalla suuremman palkan avulla kouluihin.²⁸⁶

Myös maantieteellinen sijainti vaikutti palkkaan naisten välillä. Kaupungissa opettavat opettajat saivat maaseudun kollegoitaan enemmän palkkaa.²⁸⁷ Tosin oppivelvollisuuden alkuaikoina opettajia pyrittiin houkuttelemaan syrjäseuduille paremmalla palkalla, mutta pääasiassa palkkaus oli heikompi maaseudulla kuin kaupungissa.²⁸⁸ Johtajaopettajuus vaikutti myös palkkaan, sillä johtajaopettajille maksettiin pientä lisää palkkaansa.²⁸⁹

²⁸¹ Cygnaeus 1910, 312.

²⁸² Rantala & Säntti 2007, 298.

²⁸³ Harjula 2004, 28.

²⁸⁴ 10.11.1928, Helvi.

²⁸⁵ Rantala & Säntti 2007, 298; Syvänoja 2004, 99. Keskimääräisten palkkaerojen perusteella nais- ja mieskansakoulunopettajien palkkaerot eivät olleet merkittäviä. Esimerkiksi 1900-luvun alussa naispuolinen teollisuustyöntekijä tienasi samasta työstä keskimäärin 55 % vähemmän kuin hänen miespuolinen työtoverinsa. Hannikainen 2008, 81.

²⁸⁶ Rantala & Säntti 2007, 298.

²⁸⁷ Rantala 2005, 203.

²⁸⁸ Halila 1950, 35–36.

²⁸⁹ Halila 1950, 269.

Sukupuolten välisten palkkaerojen ja maantieteellisen sijainnin lisäksi myös opettajan siivillisäyty vaikutti palkkaan. Naimattomat naiset saivat palkkaa vähemmän kuin perheelliset. Perheellisten palkkaa perusteltiin suuremmilla elinkustannuksilla. Suomen opettajainyhdistys pyrki jo 1906 palkkojen samanarvoisuuteen, mutta mies- ja huoltajalisää maksettiin edelleen.²⁹⁰ Kuitenkin myös naimattomilla naisilla oli usein sukulaisia, joita heidän tuli elättää opettajan palkallaan.²⁹¹ Koko 1900-luvun alun opettajat pyrkivät kamppailemaan paremman palkan puolesta ja palkkakysymys sai opettajat järjestäytymään yhteisen asian vuoksi. 1900-luvulla heikon palkan nähtiin laskevan kansakoulunopettajien arvostusta.²⁹²

Rahapalkan lisäksi opettajat saivat luontaisetuksia, jotka vaikuttivat rahapalkan suuruuteen. Alakansakoulunopettajat saivat vähintään yhden huoneen ja keittiön asunnon, polttopuut, valon ja välttämättömät ulkosuojat sekä 1/10 hehtaaria viljelysmaata. Yläkansakoulunopettajilla huoneita oli 2–3 opettajan sukupuolen mukaan.²⁹³ Naisopettajat menettivät luontaisetuudet 1954 jälkeen, mikäli olivat töissä samassa koulussa aviomiehensä kanssa.²⁹⁴ Tutkimukseni opettajat, etenkin naimattomat ja lapsettomat, asuivat usein koululla. Huoneita oli 1–2 ja osa jakoi taloutensa ja huoneensa toisen naisopettajan kanssa. Maaseudulla viljeltiin peltoa ja ruokittiin eläimiä.

Naiset eivät ottaneet kantaa miesten ja naisten välisiin palkkaeroihin. Jukka Rantala teki saman huomion teoksessaan *Kansaa kasvattamassa* (2005) tutkiessaan 1919 valmistuneiden kansakoulunopettajien kiertokirjekirjoja. Keskustelu oli käynyt kuitenkin aktiivisena opettajien kokouksissa ja lehdistössä.²⁹⁵ Mies- ja naisopettajien virkakysymykseen kirjeistä löytyi palkkakysymystä enemmän kirjoituksia ja ajatuksia. Osa koki miesopettajana toimimisen liian raskaana ja vastuullisena. Jotkut naiset joutuivat myös kokemaan todellisen virkapudotuksen kuten Kerttu, joka oli alennettu johtajaopettajasta apuopettajaksi. Toini taas oli onnellinen saamastaan vastuusta ja halusi jatkaa toimessaan pitkään.

Mies- ja naisopettajien välisten virka- ja palkkaerojen voidaan nähdä vaikuttavan naisopettajien professionaaliseen identiteettiin, sekä siihen, millä tavoin he näkivät itsensä

²⁹⁰ Rantala & Säntti 2007, 298.

²⁹¹ Ollila 1995, 45.

²⁹² Rantala 2011, 299.

²⁹³ Halila 1950, 272

²⁹⁴ Syväoja 2004, 98.

²⁹⁵ Rantala 2005, 19.

opettajina kansakoulunopettajayhteisössä. Yhteiskunnan normit olivat vielä 1920-luvulla rajaavia ja erityisesti maaseudun ja kaupungin erot olivat nähtävissä. Pienillä paikkakunnilla sukupuoliasenteet asenteet olivat perinteisiä ja toistivat yhtenäiskulttuurin sekä korkeakirkollisen ajan ajattelumaailmaa Alkuperäisaineiston ja tutkimuskirjallisuuden perusteella, naiset palkattiin järjestelmällisesti miehiä alemmille viroille alakansakoulunopettajiksi. Yhteiskunnallisesti kansakoulunopettajat kuuluivat alempaan virkamiesluokkaan ja täten keskiluokkaan. Usein naisille kouluttautuminen kansakoulunopettajaksi tarkoitti sosiaalista pudotusta, sillä pääasiassa naisten taustat olivat esimerkiksi virkamiesperheissä²⁹⁶.

Kirjeiden mukaan naisopettajien suhtautuminen virkojen eriäväisyyteen oli ollut moninainen. Suurin osa opettajista ei kommentoinut omaa paikkaansa koulussa. Johtajaopettajan työn osa näki liian haastavana ja osa taas halusi selvästi haastaa itseään uudessa työssä. Työllisyys naisten parissa oli koko tutkimusajan vakaata ja kaikki muut paitsi yksi nainen toimi kansakoulunopettajan työssä. Ainoastaan Elli kertoi työskentelevänsä lastentarhassa. Hän kuitenkin sanoi, että *arvoni on yhä vielä opettajan*.²⁹⁷ Yksi opettajista päätyi kansakoulunopettajaksi pari vuotta muita myöhemmin.

Kun palkkakysymystä tarkastellaan identiteetin objektiminän osa-alueiden kautta, se liittyy erityisesti objektiminän alaisen sosiaalisen minän osioon omaisuus.²⁹⁸ Omaisuuteen vaikuttivat kansakoulunopettajilla palkka sekä muut luontaiset uudet. Luontaiset uudet ja palkka taas määräytyivät sen mukaan, oliko tutkimukseni naiskansakoulunopettaja naimissa vai naimaton ja missä hän asui. Tämä aiheutti eroja naisten välille ja sille, millaisessa asemassa he olivat taloudellisesti verrattuna toisiinsa. Palkan lisäksi eroja löytyi naisten suhtautumisesta virkoihin. Osa oli tyytyväinen omaan pestiinsä ja osa taas pohti laajemmin omaa paikkaansa virassaan.

²⁹⁶ Rantala & Sääntti 2007, 157; Rinne 1989, 78.

²⁹⁷ 16.8.1926, Elli.

²⁹⁸ Ks. Kuvio 1.

6. Päätäntö

*Pian on taas painumassa muistojen sarjaan yksi työvuosi, niin -ajatel-
kaahan- seitsemän jo meillä, jotka olemme yhdenjaksoisesti tätä työ-
muotoa harrastaneet, ja lisäksi minä, kuten moni muukin, koko tämän
ajan vaikuttanut saman paikan päällä. – Rauha²⁹⁹*

Kirjeet vuosilta 1922–1929 antavat monipuolisen kuvan kansakoulunopettajien elämästä ja siitä, mitkä tekijät rakensivat heidän professionaalista identiteettiään ja miten kansakoulunopettajia kohtaan määrätyt mallikansalaisuuden vaatimukset täyttyivät heidän kohdallaan. 1920-luvun naisen aseman muutos Suomessa, valkoisen Suomen mentaliteetti sekä uskonnon iso rooli aikakauden yhteiskunnassa tulivat esille suurimmassa osassa kirjeistä tavalla tai toisella. Henkilökohtaiset opettajuuden alkuvaiheen haasteet sekä elämä itselle tärkeissä yhteisöissä (perhe, koulu, paikallisyhteisö, seminaariajan yhteisö, uskonnollinen yhteisö) kietoutuvat aineistossa edellä kuvattuun yhteiskunnalliseen tilanteeseen.

Tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja tulkintoja yllä mainittujen teemojen mukaan nojaten identiteetin osa-alueisiin (objektiminän sosiaalinen minä, materiaallinen minä, henkinen minä)³⁰⁰, professionaalisen identiteetin osa-alueisiin (lainsäädäntö ja yhteiskunnallinen kehitys, henkilökohtaiset arvot ja asenteet, ammattietiikka ja työkäytännöt)³⁰¹ sekä kansakoulunopettajien mallikansalaisuuden vaatimuksiin ja niihin liittyviin hyveisiin (nuhteettomuus, ahkeruus, hurskaus, nöyryys ja sovinnollisuus, uskollisuus).³⁰² Kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimukset yhdistyivät pitkälti objektiminän osa-alueisiin sekä professionaalisen identiteetin osa-alueisiin. Kansakoulunopettajan tuli olla kaikkien esikuva, kansan sivistäjä ja yhteisön kokoaja. Lisäksi tutkimukseni teoriat ja johtopäätökset peilautuvat 1900-luvun alun yhteiskunnalliseen kehitykseen. 1920-luvun yhteiskunnallinen kehitys vaikutti tutkimukseni naiskansakoulunopettajien ammatillisen identiteetin kehittymiseen monin eri tavoin. Materiaalisen minän osa-alueet keho, vaatteet, asunto,

²⁹⁹ 13.5.1929 Rauha.

³⁰⁰ Kuvio 1.

³⁰¹ Kuvio 2.

³⁰² Kuvio 3.

perhe, omaisuus ja oman työn tulokset kattavat ison osan tutkimukseni naisten elämästä ja niissä tapahtui paljon muutoksia tutkimusajankohtana.

1900-luvun alussa myös monet lakimuutokset olivat antaneet naisille vapaamman oikeuden omaisuuteen ja omaan elämään ilman miehensä tai isänsä holhousa. Tutkimuskirjallisuuden mukaan mieskansakoulunopettajien ja naiskansakoulunopettajien väliset palkkaerot olivat kuitenkin koko tutkimusajankohdan suuret. Naisilla ei ollut mahdollista ansaita niin paljon kuin miehillä ja palkkatasa-arvoon päästiin vasta vuosikymmeniä myöhemmin. Palkkakysymykseen ei otettu kantaa kirjeissä, vaikka yhteiskunnallisesti kansakoulunopettajien palkkauksesta käytiin kiivasta keskustelua. Palkan lisäksi myöskään muuta omaisuutta ei tutkimukseni kirjeissä juuri käsitellä, yksi kuitenkin kertoi ostaneensa kalliit sukset. Asumismuodoista kuitenkin kerrottiin tovereille innokkaana. Voi vain arvailla minkä vuoksi juuri palkasta ei puhuttu. Jukka Rantala teki saman huomion tutkiessaan 1919 valmistuneiden kansakoulunopettajien kiertokirjeistä tutkimuksessaan *Kansaa kasvattamassa*.³⁰³ Myöskään Rantala ei osannut tulkita syitä palkasta vaikenemiseen.

Avioliittolainsäädäntö oli muuttunut 1900-luvun aikana ja naisilla oli mahdollisuus jo hieman itsenäisempään elämään kuin aiemmin. Professionaalisen identiteetin osa-alueista lainsäädäntö ja yhteiskunnallinen kehitys näkyi kirjeissä, kun puhuttiin avioliitosta. Tiukka lainsäädäntö ei antanut vielä naisille täysivaltaisuutta yhteiskunnan kansalaisena, mikäli he olivat naimisissa. Lainsäädäntö ja yhteiskunnallinen kehitys olivat myös tiukasti yhteydessä henkilökohtaisiin arvoihin ja asenteisiin, sillä moni nainen kävi sisäistä kamppailua liittyen perheen ja työn yhdistymiseen.

1920-luvun naisten aseman muutos loi naiskansakoulunopettajille vapaamman mahdollisuuden olla sekä äiti että työelämässä kansakoulunopettajana. Kansakoulunopettajien arvot ja asenteet eivät välttämättä pysyneet lainsäädännön perässä, sillä moni pohti asemaansa naisena, äitinä ja kansakoulunopettajana. Perhe materiaalisen minän osana vaikutti tutkimukseni naiskansakoulunopettajiin uran alkuvaiheessa paljon. Mikäli perhettä ei ollut, kipuiltiin yksinäisyyden kanssa. Lasten saamisen jälkeen opettajat pohtivat opettajaihanteen ja perheenäidin välistä suhdetta. Henkilökohtaiset arvot, asenteet ja uskomukset eivät aina yhdistyneet yhteiskunnan tavoitteisiin ja normeihin ja seminaarissa

³⁰³ Rantala 2005, 19.

omaksuttuun mallikansalaisuuden ihanteeseen hyveineen. Tämä tuli esille erityisesti perhekysymyksessä. Suhde perheeseen sekä opettajuuteen myös saattoi muuttua tutkimusvuosien aikana, sillä ainakin yksi tutkimukseni opettaja palasi kouluun, vaikka oli aiemmin ilmaissut vahvasti äidin paikan olevan lasten kanssa kotona.

Identiteetin objektiminän materiaalsen minän osa-alueen vaatteet liittyivät myös kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksiin; opettajan tuli olla ulkoisesti esikuvalinen paikallisyhteisönsä jäsenille.³⁰⁴ Opettajat kertoivat asumisratkaisujen vaikuttaneen arkiseen elämään. Osa asui yksin, mutta moni nainen eli joko aviomiehensä ja perheensä kanssa tai jonkun toisen opettajan kanssa. Asunnon ja asumisratkaisujen myötä vapaa-aika muodostui juuri tietynlaiseksi. Moni vietti aikaa samassa taloudessa asuvan toisen opettajan kanssa ja perheellisillä vapaa-aika painottui lasten kasvattamiseen.

Identiteetin objektiminän henkisen eli spirituaalisen minän osa-alueista erityisesti ihmisen älylliset kyvyt kokivat muutosta kirjeiden mukaan tutkimusajankohtana. Moni kansakoulunopettaja kehitti itseään ja omaa osaamistaan esimerkiksi yliopiston kursseilla sekä opettajuuteen liittyvällä kirjallisuudella. Luonteen ja moraalien muutos ja kehitys noudattelivat pääasiassa henkilökohtaisten arvojen, asenteiden ja uskomusten kehitystä, erityisesti kun oli puhe perheestä ja kotiin jäämisestä lasten kanssa. Laajemmin moraalien muuttumisesta on vaikea tehdä tulkintaa ainoastaan kirjeiden perusteella. On mahdollista, että tutkimukseni opettajien yksilölliset moraaliset käsitykset muuttuivat yhteiskunnan tai henkilökohtaisten muutosten takia, mutta aineistossa ei ole nähtävissä irtautumista seminaarissa omaksuttuihin mallikansalaisuuden vaatimuksista ja niihin sisältyvistä hyveistä.

Oman työn tulokset olivat identiteetin objektiminän materiaalsen minän osa-alueista moninaisin ja siinä näkyi myös kehitystä tutkimukseni opettajien kirjeissä. Opettajuuden ensivuosina oman työn tuloksia ei välttämättä osattu arvostaa, eikä positiivisia tuloksia juuri nähty. Opettajuuden alkuvaiheessa kansakoulunopettajat kokivat ongelmia työnsä tulosten kanssa, mutta vuosien edetessä, kirjeissä mainittiin yhä vähemmän kouluarjesta ja vapaa-ajanviettotavat sekä perheiden kuulumiset veivät yhä enemmän kirjoitustilaa. Ammattietiikka ja työkäytänteet noudattelivat kirjeissä seminaarin aikana opittua. He eivät keskustelleet kirjeissään työkäytänteistä suuremmin, vaan keskittyivät muihin asioihin opettajuudessa, kuten alkuvaiheen vaikeuksiin. Kirjeiden loppuvaiheessa opettajuuden

³⁰⁴ Ks. Kuvio 1 & Kuvio 3.

avaaminen jäi vähemmälle ja tutkimukseni opettajat kirjoittivat ennemmin muusta elämästä. Oman työn tuloksia voi tarkastella myös naisten vapaa-ajanviettotapojen kautta. Moni heistä oli aktiivinen paikallisyhteisössään, kuten myös kansakoulunopettajan mallikansalaisuuden vaatimuksista ahkeruus sekä nöyryys ja sovinnollisuus edellyttivät. Heillä oli selkeitä tavoitteita aktiviteeteissaan ja johtaja-asemassa esimerkiksi kuorossa tavoitteet ovat konkreettiset. Osa naisista oli päätenyt kuoronjohtajiksi ja osa valmentamaan esimerkiksi voimistelua.

Identiteetin objektiminän sosiaalinen minä eli halu saada arvostusta, huomiota ja tunnustusta itselleen tärkeässä yhteisössä tuli ilmi myös ilmi. Tärkeinä yhteisöinä kansakoulunopettajille voidaan kirjeiden perusteella pitää paikallisyhteisöä, seminaariajan yhteisöä sekä myös jossain määrin koko opettajayhteisöä sekä uskonnollista yhteisöä. Sosiaalisen minän kehitykseen vaikutti myös yhteiskunnallinen kehitys sekä lainsäädäntö.

Sosiaalisen minään liittyvät tutkimukseni toiminnot liittyivät myös vahvasti kansakoulunopettajien mallikansalaisuusvaatimuksista erityisesti nöyryyteen ja sovinnollisuuteen sekä ahkeruuteen. Kansakoulunopettajan tuli osallistua paikallisyhteisön toimintaan sekä olla yhteisöä kokoava henkilö ja etenkin tutkimukseni naimattomat naiset osallistuivat aktiivisesti paikallisyhteisön toimintoihin. Naiset eivät ota kuitenkaan kantaa siihen, millä tavoin uusi paikallisyhteisö otti heidät vastaan. Suurin osa toimi kirjeiden perusteella mallikansalaisuuden vaatimusten mukaisesti. Aineistoni perusteella voidaan tulkita uuden paikallisyhteisön olleen tyytyväinen tutkimukseni opettajien työpanokseen niin työssä kuin vapaa-ajallakin. Mikäli konflikteja oli, naiset eivät kertoneet niistä toisilleen.

Seminaariyhteisö näytti olevan erityisen tärkeä, sillä kiertokirjekirjaa pidettiin mielellään pitkään seurana. Monet opettajat vierailivat toistensa luona vielä vuosia seminaarista valmistumisen jälkeen. Yhteisö oli selvästi niin tuttu, ettei vaikeidenkaan asioiden esille nostamista tarvinnut pelätä ja naiset eivät näytä juurikaan pelänneen hyväksymisen puutetta. Naiset nostivat esille epäonnistumisia ja opettajuuden alkuvaiheen vaikeuksia rohkeasti ilman, että joku muu oli kirjottanut asiasta aiemmin. Kirjeistä huomasi heidän tarpeensa avautua itselleen tärkeistä asioista merkitykselliselle yhteisölle.

Yhteiskunnallinen kehitys näkyi vapaa-ajan osalta erityisesti tarkasteltaessa poliittista osallistumista. Suomi oli käynyt verisen sisällissodan 1918 ja valkoisen Suomen menteliteetti valtasi myös kansakoululaitoksen 1920-luvulla. Opettajien tuli viedä tätä aatetta

opetuksessaan oppilaille ja myös opettajien vapaa-ajan aktiviteetteja tarkkailtiin. Vaikka naiset eivät kirjoita lottaosallistumisesta poliittisena toimintana, oli se kuitenkin vahvasti valkoisen Suomen mentaliteetin mukaista vapaa-ajan toimintaa. Lottaosallistuminen nähtiin lähinnä alustana vapaa-ajan toiminnalle ja järjestö järjesti esimerkiksi ompeluiltoja. Lottiin ja kansakoulunopettajiin kohdistuvat vaatimukset olivat hyvin samankaltaisia ja molempien tuli olla hyvämaineisia sekä elämäntavoiltaan moitteettomia. Kansakoulunopettajien mallikansalaisuutta koskevista vaatimuksista hurskaus ja nuhteettomuus olivat myös vaatimuksia lotille. Molempien tuli olla ehdottoman kristillisiä sekä toimia moraalisenä mallina. Yhteisön paine saattoi vaikuttaa opettajien osallistumaan lottatoimintaan, mutta tutkimukseni kirjeistä ei tullut esille poliittisia erimielisyyksiä.

Evangelisluterilaisen kirkon asema säilyi vahvana koko tutkimusajankohtani läpi, vaikka uskonnonvapauslaki astui voimaan 1923 ja suomalaisten oli mahdollista erota kirkosta. Lainsäädännöllinen muutos ei kuitenkaan vaikuttanut tutkimukseni opettajien kristilliseen toimintaan koulutyössä eikä vapaa-ajalla. Kirjeiden perusteella naiset eivät eronneet kirkosta ja käytännössä kansakoulunopettajien tuli kuulua luterilaiseen kirkkoon uskonnonvapauslaista huolimatta. Uskonnonvapautta ei mainittu tutkimukseni kirjeissä kertaakaan eikä kirjeissä ollut nähtävissä muutosta käytänteisiin tai henkilökohtaisiin arvoihin ja asenteisiin. Vain yksi opettaja otti esille mahdollisen erilaisen elämäntavon opettajien välillä, mutta kukaan muu opettaja ei tähän kommenttiin tarttunut. Kristillisen yhteisön tiukka ote kansasta saattoi olla ratkaiseva tekijä siihen, ettei uskonnosta käyty enempää keskustelua. Kristillisyys oli vahvasti sisällytetty seminaarin opetukseen sekä paikallisyhteisöjen toimintaan. Kirjoitetut kirjeet sisälsivät paljon kristillistä sanastoa ja toivotusta ja perinteistä kristillisyyttä tuotiin esille esimerkiksi juhlapyhien aktiviteettien esittelyssä.

Kiertokirjekirjojen kirjeet antavat monipuolisen kuvan opettajien arjesta, työstä, elämästä sekä arvoista ja asenteista. Kirjoittaminen oli naisille hyvin tärkeää, eikä kirjaa välttämättä haluttu laittaa eteenpäin, sillä sen pitäminen tuntui niin hyvältä. Heillä oli mahdollisuus olla yhteydessä itselleen merkitykselliseen yhteisöön ja heillä oli mahdollisuus myös avata omaa elämäänsä ja sen kipupisteitä tutuille ihmisille. Tämä oli erityisen merkittävää, sillä moni tutkimukseni opettaja päätyi kokonaan uudelle paikkakunnalle ja osa ei voinut jakaa näitä asioita edes perheensä kanssa päivittäin.

Vaikka kirjeet eivät voi antaa täysin objektiivista kuvaa opettajien elämästä sekä ympäröivästä yhteiskunnasta, auttavat ne ymmärtämään mikrohistorian tason arkipäiväisiä tapahtumia, arvoja, asenteita ja tunteita. Tutkimukseni kansakoulunopettajien professionaalinen identiteetti rakentui seminaarin ajan koulutuksen, yhteiskunnallisen kontekstin sekä omien arkipäiväisten tapahtumien kautta. Jokaisella opettajalla oli oma tiensä kuljettavana, eikä vuoden 1922 valmistuneita naiskansakoulunopettajia voida tarkastella vain yhtenä yksikkönä. Jokaisen yksilön professionaalinen identiteetti rakentui hieman eri tavalla, mutta jokaisen taustalla oli se yhteiskunnallinen aikaansa konteksti, jonka kautta he pystyivät kehittymään kansakoulunopettajina. Jollakin vaikutti enemmän oma perhe sekä paikkakunta, joillakin taas oman elämän haasteet. Naiset kirjoittivat kiertokirjekirjoja vielä pitkälle 1900-luvulla. Osa naisista saattoi menehtyä, osa saattoi vaihtaa alaa ja osan elämässä tapahtui lisää mullistuksia yhä vahvemmin modernisoituvassa Suomessa.

Lähteet

Painamaton alkuperäisaineisto

V.1922 valmistuneiden kiertokirjekirja vuosilta 1922–1925 (A1402:8), Jyväskylän yliopiston museo.

V.1922 valmistuneiden kiertokirjekirja vuosilta 1925–1930 (A1402:11), Jyväskylän yliopiston museo.

Painettu alkuperäisaineisto

Cygnaeus, Uno. & Lönnbeck, Gustaf. (1910). *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*: Valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12 p. lokakuuta 1910. Helsinki: Kansanvalitusseura.

Jyväskylän seminaari (1888). *Jyväskylän seminarin opettajat ja päästökirjan saaneet oppilaat 1863-1888*. Jyväskylä: (kustantaja tuntematon).

Wallin, Olai. (1883). *Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetus-oppi*. Jyväskylä: Toimittaja.

Tilastoaineistot

Sukupuolten tasa-arvo Suomessa 2018, Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_sts_201800_2018_19722_net.pdf, viitattu 29.8.2019.

Suomen tilastollinen vuosikirja 1922 <https://www.doria.fi/handle/10024/69238>, viitattu 25.8.2019.

Suomen tilastollinen vuosikirja 1931, 2, <https://www.doria.fi/handle/10024/69248>, viitattu 29.3.2020.

Suomen tilastollinen vuosikirja 1934, 10, <https://www.doria.fi/handle/10024/69255>, viitattu 28.4.2020

Tietokannat

Jäntti, Mari. (2017). *Sodat, lama ja homo-ilta saivat kirkon ovet paukkumaan – "Ihmiset reagoivat pienestäkin kimmokkeesta"* <https://yle.fi/uutiset/3-9703807>, viitattu 24.8.2019.

Kiertokirjeet ja kirjelmät <https://www.postimuseo.fi/fi/kirjasto/kiertokirjeet-ja-kirjelmat>, viitattu 28.5.2020.

Lotta Svärd verkkomuseo – Lottagalleria sukunimen mukaan <http://www.lottasvard.fi/lottagalleria/>, viitattu 24.8.2019.

Naisten yleisimmät ensimmäiset etunimet 1900–1909, <https://www.tuomas.salste.net/suku/kela-etunimet.html#N1>, viitattu 29.8.2019.

Vuosina 1914-22 sotaoloissa surmansa saaneiden nimitiedosto, <http://vesta.narc.fi/cgi-bin/db2www/sotasurmaetusivu/stat2>, viitattu 20.10.2019.

Tutkimuskirjallisuus

Aapola, Sinikka. & Kaarninen, Mervi. (toim.) (2003). *Nuoruuden vuosisata: Suomalaisen nuorison historia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Aatsinki, Ulla, Annola, Johanna & Kaarninen, Mervi. (2019) *Introduction: Approaches to Changing Values of Upbringing and Education in the Nordic Societies* teoksessa Aatsinki, Ulla, Annola, Johanna & Kaarninen, Mervi. (toim.) (2019). *Families, values, and the transfer of knowledge in Northern societies, 1500-2000*. New York, NY: Routledge.

Ahonen, Jukka. (2003). *Raittiuden voima: Raittiuden ystävät 1853-2003*. Helsinki: Otava.

Aikio, Lilja. (2002). *"Vaikeita pikku neitejä": Diskurssianalyttinen katsaus tyttöjen poikkeavuuden tulkintaan ja kontrolliin vuosina 1890-1970*. Jyväskylä.

Aikio, Lilja. (2016). *Opettajattareksi sopimaton?: Diskurssianalyysi seminaarien naisoppilaiden poikkeavuuden tulkinnasta ja kontrollista Suomessa 1860-1960-luvuilla*. Turku: Turun yliopisto.

Ala-Haavisto, Ritva. (1985). *Suomalaisten sairaanhoitajattarien ammatillinen kehitys 1860-luvulta 1890-luvulle* julkaisussa *Hippokrates: Suomen lääketieteen historian seuran vuosikirja*. Helsinki.

Annola, Johanna. (2011). *Äiti, emäntä, virkanainen, vartija: Köyhäintalojen johtajattaret ja yhteiskunnallinen äitiys 1880-1918*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Annola, Johanna. (2019). *Maternalism and Workhouse Matrons in Nineteenth-Century Finland Women's* julkaisussa *History Review*. 2019, 28(6), 950-966.
<https://doi.org/10.1080/09612025.2018.1516243>, viitattu 11.5.2020.

Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena. (2000). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.

Bridges, David. (2001). *Professionalism, authenticity and action research* julkaisussa *Educational Action Research*, 9 (2001). <https://doi.org/10.1080/09650790100200160>, viitattu 24.5.2020.

Einonen, Piia, Karonen, Petri, Nygård, Toivo. (toim.) (2009). *Jyväskylän yliopiston historia: Osa 1, Seminaarin ja kasvatustieteellisen korkeakoulun aika 1863-1966*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Eiskonen, Satu. (2000). *Arkea ja juhlaa Jyväskylän seminaarissa: Elämä 1800-luvun laitostyhteisössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/12027>, viitattu 13.7.2019.

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja. (toim.) (2006). *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona* teoksessa Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi. Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura (2006). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi. Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura (2006). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Eteläpelto, Anneli, Collin, Kaij & Saarinen, Jaana. (2010) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Fornaciari, Aleks. (2015). *Keskustelemattoman universumi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45569>, viitattu 13.7.2019.
- Haapala, Pertti & Peltola, Jarmo. (2018). *Elinkeinorakenne 1750-2000* teoksessa Haapala, Pertti. (toim.) (2018). *Suomen rakennehistoria: Näkökulmia muutokseen ja jatkuvuuteen (1400-2000)*. Helsinki: Osuuskunta Vastapaino.
- Halila, Aimo. (1949a). *Suomen kansakoululaitoksen historia: 1, Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Halila, Aimo. (1949b). *Suomen kansakoululaitoksen historia: 2, Kansakouluasetuksesta piirijakoon*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Halila, Aimo. (1949c). *Suomen kansakoululaitoksen historia: 3, Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Halila, Aimo. (1950). *Suomen kansakoululaitoksen historia: 4, Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet 1921-1939*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Halila, Aimo. (1963). *Jyväskylän seminaarin historia*. Porvoo: WSOY.
- Hall, Stuart, Lehtonen, Mikko & Herkman, Juha. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hannikainen, Matti. (2008). *Lapionvarresta näyttöpäätteelle* teoksessa Häggman, Kai & Aalto, Seppo. (2008). *Suomalaisen arjen historia 4: Hyvinvoinnin Suomi*. Helsinki: Weilin + Göös.
- Harjula, Liisa & Hyvönen, Marja-Liisa. (toim.) (2004). *Harvinaisesta moninaiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko. (toim.) (2011). *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkinen, Sakari. (2003). *Teollistuva maatalousmaa* teoksessa Kolbe, Laura & Kervanto-Nevanlinna, Anna. (2003). *Suomen kulttuurihistoria: 3, Oma maa ja maailma*. Helsinki: Tammi.
- Heininen, Simo & Heikkilä, Markku. (1996). *Suomen kirkkohistoria*. Helsinki: Edita.
- Ilmolahti, Oona. (2017). *Eheys ja ennakkoluulo: Työväenyhteisön ja kansakoulunopettajiston jännitteinen suhde Helsingissä sisällissodasta 1930-luvulle*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura ry. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/185919>, viitattu 7.5.2020.
- Immonen, Kari, Hapuli, Ritva, Vehkalahti, Kaisa & Leskelä, Maarit. (toim.) (2000). *Modernin lumo ja pelko: Kymmenen kirjoitusta 1800-1900-lukujen vaihteen sukupuolisuudesta*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Isosaari, Jussi. (1989). *Seminaarista yhteiskuntaan: Sortavalan seminaarista vuosina 1884-1940 valmistuneet kansakoulunopettajat maamme kulttuuri-, yhteiskunta- ja talouselämän vaikuttajina*. Helsinki: Kymölän kilta.

- Itkonen, Hannu. (1997). *Tuskin etanaa elävämpi – Urheilu sosiaalisena kontrollina* teoksessa Vares, Vesa. (toim.) (1997) *Urheilu ja historia: Kansakunnan identiteetiksi, yhteiskunnan vaikuttajaksi, joukkojen harrastukseksi*. Turku: Turun yliopisto.
- Kaarninen, Mervi. (1995). *Nykyajan tytöt: Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Kaartinen, Marjo, Salmi, Hannu & Tuominen, Marja. (toim.) (2016). *Maamme: Itsenäisen Suomen kulttuurihistoria*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kalela, Jorma. (2002). *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Katvala, Satu. (2001). *Missä äiti on?: äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Keskinen, Lauri. (2016). *Urheilukansan synty* teoksessa Kaartinen, Marjo, Salmi, Hannu & Tuominen, Marja. (toim.) (2016). *Maamme: Itsenäisen Suomen kulttuurihistoria*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kiiski, Anni-Sofia. (2016). *"Keskiluokkaistuva kansakoulunopettajisto": Jyväskylän opettajaseminaarin opiskelijoiden kulttuurisosaaliset taustat seminaariyhteisössä vuosina 1920-1932*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49892>, viitattu 13.7.2019
- Kinnunen, Merja. (2001). *Luokiteltu sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Koivisto, H. (2016). *Nuoren valtion avohaavat* teoksessa Kaartinen, M., Salmi, H. & Tuominen, M. (toim.) (2016). *Maamme: Itsenäisen Suomen kulttuurihistoria*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Koivisto, Hanne. (2016). *Elämää maalla ja kaupungissa* teoksessa Kaartinen, Marjo, Salmi, Hannu & Tuominen, Marja. (toim.) (2016). *Maamme: Itsenäisen Suomen kulttuurihistoria*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kokko, Marja. (2004). *Kansakoulunopettajat ja yhteiskunnan kutsu* teoksessa Harjula, Liisa & Hyvönen, Marja-Liisa. (toim.) (2004). *Harvinaisesta moninaiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kokko, Marja. (2017). *Henkilötietojen suoja-aika esimerkkinä historiantutkimuksen tutkimuseettisistä kysymyksistä* teoksessa Lidman, Satu, Koskivirta, Anu & Eilola, Jari. (toim.) (2017). *Historiantutkimuksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Leskelä-Kärki, Maarit, Lahtinen, Anu & Vainio-Korhonen, Kirsi. (toim.) (2011). *Kirjeet ja historiantutkimus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kuikka, Martti. (2003). *Koulun merkitys suomalaisen kansallisvaltion ja kansalaisyhteiskunnan kehityksessä* teoksessa Rantala, Jukka. (toim.) (2003). *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lahtinen, Anu, Leskelä-Kärki, Maarit, Vainio-Korhonen, Kirsi & Vehkalahti, Kaisa. (2011). *Kirjeiden uusi tuleminen*, teoksessa Leskelä-Kärki, Maarit, Lahtinen, Anu & Vainio-Korhonen, Kirsi (toim.) (2011). *Kirjeet ja historiantutkimus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Laine, Leena. (2007). *Säkkijuoksijat ja hiilimurskan sankarit* teoksessa Häggman, Kai & Aalto, Seppo. (2008). *Suomalaisen arjen historia 3: Modernin Suomen synty*. Helsinki: Weilin + Göös.
- Leino-Kaukiainen, Pirkko & Heikkinen, Anja. *Yhteiskunta ja koulutus* teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko. (toim.) (2011). *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lidman, Satu. (2015). *Väkivaltakulttuurin perintö: Sukupuoli, asenteet ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Luukkainen, Olli. (2004). *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press.
- Löfstöm, Jan, Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.) (2004). *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Markkola, Pirjo. (2007). *Suomalaisten järjestäytyminen ompeluseuroista suojeluskuntiin* teoksessa Häggman, Kai & Aalto, Seppo. (2008). *Suomalaisen arjen historia 4: Hyvinvoinnin Suomi*. Helsinki: Weilin + Göös.
- Mead, George Herbert. H & Morris, Charles W. (1934). *Mind, self & society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago (Ill.): University of Chicago Press.
- Murtorinne, Eino. (1992). *Suomen kirkon historia: 4, Sortovuosista nykypäiviin: 1900-1990*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Murtorinne, Eino. (1995). *Suomen kirkon historia: 4, Sortovuosista nykypäiviin: 1900-1990*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Nevala-Nurmi, Seija-Leena. (2009). *Lotta Svärd – paikallisista ompeluseuroista maanlaajuiseksi organisaatioksi* teoksessa Haapala, Pertti. & Hoppu, Tuomas. (toim.) (2009) *Suomen sisällissodan pikkujättiläinen*. WSOY, Helsinki.
- Nevala-Nurmi, Seija-Leena. (2012). *Perhe maanpuolustajana: Sukupuoli ja sukupolvi Lotta Svärd- ja suojeluskuntajärjestöissä 1918-1944*. Tampere: Tampere University Press.
- Nieminen, Hannu. (2006). *Kansa seisoi loitompana: Kansallisen julkisuuden rakentuminen Suomessa 1809-1917*. Tampere: Vastapaino.
- Nurmi, Veli. (1995). *Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Ollila, Anne. (1998). *Jalo velvollisuus: Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Peltokorpi, Kaisa-Maria. (2011). *On eletävä kun koska tahansa voi kuolla: Lottien selviytyminen sodassa 1939-1945*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61664>, viitattu 21.9.2019.
- Preston-Shoot, Michael. & McKimm, Judy. (2010). *Prepared for practice? Law teaching and assessment in UK medical schools* julkaisussa *Journal of Medical Ethics*, 36: 11. doi:10.1136/jme.2010.036640, viitattu 21.9.2019.

Prokkola, Susanna. (2001). *"Kynttilätehtaan tytöt": Kansakoulunopettajien kasvattaminen ja naiskasvatuksen tavoitteet Jyväskylän seminaarissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/12052/suprokkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, viitattu 13.7.2019.

Prokkola, Susanna. (2002). Jyväskylän seminaari mallikansalaisten kasvattajana <https://www.jyu.fi/tdk/museo/prokkola.html>, viitattu 10.5.2020.

Pukkila, Hanna. (2015). *Isänmaata varten: Lottajärjestön tarina*. Somero: Amanita.

Puranen, Matti & Valtonen, Heli. (2012). *Opiskelijat, opettajat ja opetus tekevät kesäyliopiston*. teoksessa Valtonen, Heli & Matikainen, Olli. (toim.) (2012). *Kesäsemesteristä se alkoi: Jyväskylän kesäyliopisto 1912-2012*. Jyväskylä: Jyväskylän kesäyliopisto.

Rantala, Jukka. (2004). *Mallikansalaisuuden paikalliset rajat – Kansakoulunopettajan esimerkillisyys paikallisyhteisön määrittelemänä* teoksessa Löfstöm, Jan, Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.) (2004). *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus: Helsingin yliopisto, sovelta- van kasvatustieteen laitos.

Rantala, Jukka. (2005). *Kansaa kasvattamassa*. Jyväskylä: Minerva.

Rantala, Jukka. (2010). *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura: Yliopistopainon kirjamyynti. <http://www.thpts.fi/julkaisut/muut-julkaisut/jukka-rantala-suomalaisen-opettajan-poliittinen-orientaatio/>, viitattu 21.9.2019.

Rantala, Jukka. (2011). *Kansakoulunopettajat* teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko. (toim.) (2011). *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rantala, Jukka. (2018). *Kouluhallitus kansallisen eheyttämisen edistäjänä sisällissodan jälkeän julkaisussa Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu, 12(3)*. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/70421/36776?acceptCookies=1>, viitattu 21.9.2019

Rantala, Jukka & Sääntti, Janne. (2007). *Kansanopettajana 1900-luvun Suomessa* teoksessa Kauranne, Jouko. (2007). *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. (Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja; Nro 45). Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.

Rinne, Risto. (1989). *Mistä opettajat tulevat?: Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallisen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle*. Turku: Turun yliopisto.

Räisänen, Arja-Liisa. (1995). *Onnellisen avioliiton ehdot: Sukupuolijärjestelmän muodostumisprosessi suomalaisissa avioliitto- ja seksuaalivalistusoppaissa 1865-1920*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Sulamaa, Kaarle. (2009). *Lotat: Uskonto ja isänmaa: lotat protestanttis-nationalistisina nunnina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Sulkunen, Irma. & Alapuro Risto (1989). *Raittiusliike ja työväestön järjestäytyminen* teoksessa Smeds, Kerstin & Stenius Henrik. (toim.) (1989). *Kansa liikkeessä*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syvöja, Hannu. (2004). *Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja: Perussivistystä koko kansalle 1866-1977*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Säntti, Janne. (2007). *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin: Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura: Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Tuomaala, Saara. (2007). *Maalaislasten ja -nuorten moninaiset koulutiet*. <https://www.doria.fi/handle/10024/73434>, viitattu 9.5.2020.

Tuomaala, Saara. (2003). *Katekismuksesta päästötodistukseen* teoksessa Kolbe, L. & Kervanto Nevanlinna, A. (2003). *Suomen kulttuurihistoria: 3, Oma maa ja maailma*. Helsinki: Tammi.

Tuomaala, Saara. (2004). *Työtätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi: Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921-1939*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tuomaala, Saara. (2011). *Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta* teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko. (toim.) (2011). *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>, viitattu 22.5.2020.

Tähtinen, Juhani. (2011). *Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteenä* teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko. (toim.) (2011). *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Vahtola, Jouko. (2002). *Suomen historia: Jääkaudesta Euroopan unioniin*. Helsingissä: Otava.

Vainio, Eveliina. (2000). *Anni Collan ja naisliikunnan mahdollisuus* teoksessa Roiko-Jokela, Heikki & Sironen, Esa, *Urheilu katsoo peiliin*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Vainio-Korhonen, Kirsi. (2017). *Vastuullinen historia* teoksessa Lidman, Satu, Koskivirta, Anu & Eilola, Jari. (toim.) (2017). *Historiantutkimuksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.

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

Valtonen, Heli. (2013). *How did popular educators transform into experts of the Finnish welfare state from the 1860's to the 1960's?* teoksessa Valtonen, Heli, Buchardt, Mette & Markkola, Pirjo (2013). *Education, state and citizenship*. Helsinki: Nordic Centre of Excellence NordWel.

Vasara, Erkki. (2002). *Lottien urheiluelämää: hiihtoa ja patikointia suojeluskuntahengessä* teoksessa Roiko-Jokela, Heikki & Sironen, Esa, *Lajien synty*. Jyväskylä: Atena.

Vuorinen, Risto. (1997). *Minän synty ja kehitys: Ihmisen psyykkinen kehitys yli elämänkaaren*. Helsinki: Porvoo: WSOY.

Liitteet

Liite 1

Kansakouluopettajat 1920–1929 Halilan tietojen pohjalta (Halila 1950, 30.)

