

Koulukuri osana oppikoulunopettajan kasvatustyötä

Oppilaiden rankaiseminen Kuopion tyttölyseossa 1963–1973

Karoliina Ruuskanen

Pro gradu -tutkielma

Suomen historia

Syksy 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Historian ja etnologian laitos
Tekijä – Author Ruuskanen, Suvi Karoliina	
Työn nimi – Title Koulukuri osana oppikoulunopettajan kasvatustyötä - Oppilaiden rankaiseminen Kuopion tyttölyseossa 1963–1973	
Oppiaine – Subject Suomen historia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 103
Tiivistelmä – Abstract <p>1960-luvulla suomalainen koulujärjestelmä oli muutosten kourissa. Kansakoulun ja oppikoulun muodostama rinnakkaiskoulujärjestelmä korvautui 1970-luvun kuluessa vaihteittain yleisellä ja yhtäläisellä peruskoululla. Peruskoulumuutokseen johtaneet kehityskulut muuttivat myös oppikoulunopettajien asemaa ja työnkuvaa. Etenkin keskikouluasteen massoittuessa aikaisemmin valikoidun oppilasaineksen kanssa työskennelleet oppikoulunopettajat kohtasivat vaihtelevan tasoisia oppilaita erilaisista taustoista. Uuden, oppilaan yksilöllistä kehitystä sekä sosiaalista ja demokraattista kasvatusta ajavan pedagogiikan vaatimukset kohdistuivat myös oppikoulunopettajiin. Yhteiskunnassa nousseet ja erityisesti opiskelijaradikaaleissa ja Teiniliikkeessä menifestoituneet vaatimukset koulujen demokratisoitumisesta ja oppilaiden aseman parantamisesta horjuttivat oppikoulunopettajien aikaisemmin vallinnutta ehdotonta auktoriteettiasemaa.</p> <p>Tätä taustaa vasten tarkastelen oppikoulun kuri- ja kasvatuskäytänteitä ja oppikoulunopettajien näkemyksiä omasta kasvatustehtävästään Kuopion tyttölyseossa lukuvuosina 1963/1964 - 1972/1973. Tutkimuksen pääasiallisena aineistona olen käyttänyt Kuopion tyttölyseon rangaistuskirjaa, opettajainkokousten pöytäkirjoja sekä vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjoja. Tutkimus on toteutettu yhdistellen kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä.</p> <p>Tutkimusajanjaksolla koulussa annettujen rangaistusten, etenkin lievempien, määrä laski radikaalisti. Tulkitseen tämän johtuneen kahdesta syystä. Turhiksi koettuja sääntöjä ja rajoituksia karsittiin, ja opettajat tulivat varovammiksi rangaistusten antamisen suhteen. He todennäköisesti pyrkivät kurinpitoon muiden, lievempien keinojen avulla. Rankaisemisessa painotettiin sitä, että rankaisemisen tuli tapahtua oikein. Aineistoni perusteella Kuopion tyttölyseon opettajien mielestä oikeanlaista rankaisemista luonnehtivat esimerkiksi oppilas- ja tapauskohtaisuus, tahallisuuden arvioiminen, joustaminen, oppilaisiin luottaminen ja rangaistuksen tarpeen kyseenalaistaminen. Jokainen tapaus piti arvioida suhteessa tapaukseen liittyviin asianhaaroihin ja oppilaan taustaan ja persoonaan.</p> <p>Tutkimusajanjaksolla sekä opettajan että oppilaan asema oppikoulussa muuttui. Kehityskulut olivat jossain mielessä päinvastaisia. Siinä missä opettajan kyseenalaistamaton auktoriteettiasema murtui, saivat oppilaiden oikeudet enemmän huomiota. Rankaisuvallta muuttui eräänlaisesta opettajan rajoitetusta mielivallasta demokraattisesti valittujen kouluneuvostojen toiminnan osaksi.</p>	
Asiasanat – Keywords Koulukuri, oppikoulu, 1900-luku, opettajuus, koulukasvatus, koulunuudistus, pedagogiikka	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto, JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

Sisältö

1 Kouluhistoriaa tutkimassa	1
1.1 Tutkimusongelman asettelu ja tutkimuskysymykset.....	1
1.2 Aikaisempi tutkimus.....	4
1.3 Tutkimuksen kohteena oleva koulu, lähdeaineisto ja tutkimusmenetelmät.....	11
2 Oppikoulu - yhteiskunnan peili.....	21
2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmän viimeiset hetket	21
2.2 Oppikoulun opettaja matkalla auktoriteetista pedagogiksi.....	26
2.3 Nuoriso kouluttautuu ja kapinoi	31
3 Rankaiseminen osana koulukuria	41
3.1 Oppilaille annetut rangaistukset – mitä ja miten	42
3.2 Kilttien tyttökouluista rikkeet – laiskuutta, välinpitämättömyyttä ja pikkurikkeitä	54
4 Ristiriitoja ja poikkeavia näkemyksiä – kurinpidon rajoja etsimässä..	68
4.1 Skandaali tyttökoulussa.....	68
4.2 Auktoriteetit vastakkain	74
4.3 Diktaattori vai vastuuntuntoinen opettaja?.....	78
4.4 Ankaran auktoriteetin tappio.....	88
5 Kun kutsumus vaihtui kasvattajan asenteeseen - oppikoulunopettaja kasvattajana ja rankaisijana	91
LÄHDELUETTELO	98

1 Kouluhistoriaa tutkimassa

1.1 Tutkimusongelman asettelu ja tutkimuskysymykset

”Ohje jonka jokaisen nuoren opettajan soisi omaksuvan on: mahdollisimman vähän rangaistuksia! jokainen lukukausi, jonka aikana hänen ei ole tarvinnut rangaista ketään, on hänelle kunniaksi.”¹

Kyseisen kurinpidollisen ohjeen antoi nuorille oppikoulunopettajille suomalaisen pedagogisen tutkimuksen suurmies Matti Koskenniemi vuonna 1953. Koskenniemen näkemyksen mukaan hyvä kuri kouluissa tarkoitti riittävää ja tarkoituksenmukaista työrauhaa, jotta opinnot sujuivat häiriöttä.² Koulukuri oli siis tarpeen ei itsessään, vaan jonkin toisen tavoitteen saavuttamiseksi, joka oli rauha opiskelua varten. Koskenniemi toteaa myös että:

”Niin tärkeä kuin työrauha onkin, sitä on kuitenkin pidettävä vain välitavoitteena. Siihen pyrittäessä ja sitä luotaessa täytyy pitää silmällä etäisempiä ja tärkeämpiä tavoitteita. Tästä syystä ei ole samantekevää, millä tavalla työrauha saadaan syntymään. Ei siitä, että oppilaat koulutyön aikana ”ovat tuottamatta häiriötä”. heidän on myös omaksuttava käytöstottumuksia, jotka edistävät järjestystä ja viihtyisyyttä koulun ulkopuolella ja koulunkäynnin päätyttyä. Vieläpä enemmän: on kehitettävä halua ja pyrkimystä itsehillintään ja sisäiseen kuriin, käyttämään demokraattisen yhteiskunnan vapautta oikealla tavalla. Työrauhan saavuttamisella on sitä suurempi välillinen merkitys, mitä enemmän saman tien edistetään sisäiseen kuriin kypsymistä.”

Olennaista kurinpidossa Koskenniemen mukaan oli siis se, kuinka kuria pidettiin, ja mihin sillä tähdättiin osana oppilaiden kasvatusta. Oikeanlainen kuri ei vain estänyt oppilaita ”tuottamasta häiriöitä”, vaan kehitti heissä pyrkimystä

¹ Koskenniemi 1953, 66

² Koskenniemi 1964, 217

halutunlaisiin ominaisuuksiin ja kykyihin. Tästä näkökulmasta tutkin koulukuria myös tässä tutkimuksessa. Näen koulukurin olennaisena osana opettajien kouluissa suorittamaa kasvatustyötä, ja ennen kaikkea tavoitteellisena toimintana, jolla pyrittiin toisaalta kehittämään, toisaalta karsimaan tiettyjä ominaisuuksia oppilaissa.

Niin kauan kuin lasten ja nuorten kasvattaminen on ollut erityisesti tätä tarkoitusta varten kehittyneiden kasvatustutkimusten tehtävänä, on koulukasvatuksen peruskysymys ollut sama. Kuinka tarjota oikeat tiedot, taidot ja käyttäytymisen tavat, joita koululaiset tarvitsevat kyetäkseen työskentelemään ja toimimaan täysivaltaisena kansalaisena yhteiskunnassa. Koulu joutuu jopa ennakoimaan: millainen on se tulevaisuuden yhteiskunta, jonka haasteisiin tämän hetkellä kasvatuksella tulisi pystyä vastaamaan. Konkreettisimmillaan vastauksen näihin kysymyksiin näkee siinä, kuinka koulujärjestelmä kussakin maassa on muodostunut, miten opetussuunnitelma on rakentunut ja millaiset käytännöt koulussa vallitsevat.³ Koulua voidaan siis tarkastella oman aikansa ideaalien peilinä.⁴

Yhteiskuntahistoriallisen kasvatustutkimuksen – jota tämäkin tutkimus edustaa – tavoitteena on etsiä yhteyksiä kasvatuksen ilmiöiden ja yhteiskunnassa samaan aikaan tapahtuvan kehityksen välillä. Koulun käytänteet ovat johdettavissa siitä, millainen kasvatustehtävä koululle on yhteiskunnan tarpeista johtuen osoitettu, mutta myös yhteiskunnassa vallitsevasta kasvatusajattelusta. Yhteiskunnan tarpeet määrittävät sen, *mitä* koululaisten tulisi oppia. Vallitseva kasvatusajattelu määrittelee sen, *kuinka* koululaisille tulisi opettaa se, mitä heidän tulisi oppia. Luonnollisesti yhteiskuntaa ja kasvatusajattelua ei voi myöskään erottaa toisistaan. Kuten kasvatuksen tutkimuksen menetelmistä kirjoittanut Juha Nieminen toteaa, on kasvatusteoreetikkojen ajattelua tarkasteltava yhteiskunnallisten olosuhteiden luomaa taustaa vasten.⁵

³ Antikainen, Rinne & Koski 2006, 65

⁴ Tolonen 2001, 7-8

⁵ Nieminen 1995, 217

Taulukko 1: Koulukasvatuksen tarkastelutasot

Yhteiskunnan arvot, aatteet ja ideologia	KULTTUURIKONTEKSTIN TASO
Koululainsäädäntö, komiteanmietinnöt, opetussuunnitelmat, pedagoginen kirjallisuus yms. tekstiaineisto	PEDAGOGISEN TEKSTIN TASO
Opettajankoulutus ja koulun kasvatuskäytäntö	OPETTAJAN TOIMINNAN TASO
Koulukasvatuksen vaikutukset	TULOSTEN ARVIOINNIN TASO

Lähde: Launonen 2000, 55.

Koulun eettistä kasvatusta väitöstutkimuksessaan käsitellyt Leevi Launonen on hahmotellut neljä eri tarkastelutasoa koulukasvatukseen. Launosen keskittyessä ennen kaikkea kulttuurikontekstin ja pedagogisen tekstin tasoon (tai toisinsanoen yhteiskunnalliseen ja vallitsevan kasvatustajatteluun tasoon) olen tässä tutkimuksessa päättänyt keskittyä opettajan toiminnan tasoon. Tarkastelen opettajia käytännön kasvatustyön tekijöinä, jotka toimivat vallitsevan kasvatustajatteluun sekä yhteiskunnallis-kulttuurisen tilanteen luomassa kontekstissa. Tähän kontekstiin tutkimuksessa perehdyn lähinnä tutkimuskirjallisuuden kautta, tutkimuksen päähuomion ollessa opettajien toiminnassa.

Tarkastelen Kuopion tyttölyseon opettajia kasvattajina koulussa tapahtuneen kurinpidon kautta. Opettajan työ oli verrattain itsenäistä, joten kurinpidon äärimmäinen muoto, rankaiseminen, oli niitä harvoja yksittäisten opettajien oppilaisiin kohdistamia toimia, joista on olemassa kirjallista aineistoa. Koulun arjessa opettajat törmäsivät jatkuvasti tilanteisiin, joissa he rankaisuvallan omaavina ottivat kantaa oikeaan ja väärään, hyvään ja pahaan.⁶ Nämä ratkaisut ja niihin liittyvät perustelut ja keskustelut tarjoavat hedelmällistä aineistoa opettajien kasvatustajatteluun arviointiin.

⁶ Koski 2003a, 21.

Tutkimukseni konkreettinen aihe on oppilaiden rankaiseminen Kuopion tyttölyseossa lukuvuosina 1963/1964 – 1972/1973. Tutkimus on toteutettu yhdistellen kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä, käyttäen aineistona Kuopion tyttölyseon arkiston asiakirjoja. Kuten myöhemmin tekstissä tulen kuvaamaan, on tutkimuksen ajankohta eräänlainen murroskohta Suomen historiassa, niin yhteiskunnallisesti kuin kasvatuksen historiankin näkökulmasta, mikä lisää aiheen mielenkiintoa.

Tutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

- 1. Millaisesta toiminnasta, miten ja millä perusteilla oppilaita rankaistiin Kuopion tyttölyseossa lukuvuosina 1963/1964 – 1972/1973?*
- 2. Millaisena Kuopion tyttölyseon opettajat näkivät oman roolinsa ja tehtävänsä kasvattajina, ja kuinka se näkyi koulun kurinpidossa?*

Luonnollisesti huomioin myös ajanjaksolla tapahtuneet muutokset analyysissäni.

1.2 Aikaisempi tutkimus

Tutkimusaiheeseen perehtyäkseni olen tutustunut laajasti kasvatushistorialliseen yleisteoksiin sekä tutkimuksiin, jotka teemoiltaan liittyvät suomalaiseen koulujärjestelmään, pedagogisen ajattelun kehitykseen ja yhteiskuntaan 1960–1970-luvuilla. Tutkimukseni ajankohta ei ole tutkimukselle vieras, sillä kyseistä ajanjaksoa on tutkittu koulu- ja kasvatushistorioitsijoiden parissa runsaasti. Kuitenkin koulukuriin ja opettajiin keskittyvä näkökulma on tuore 1960-luvun kouluhistorian tutkimuksessa. Koulukuria ovat tutkimuksissaan sivunneet useat eri tutkijat, kuitenkin keskittyen huomattavasti varhaisempiin ajanjaksoihin. Usein tutkimuksissa on perehdytty erityisesti sukupuolinäkökulmaan, etenkin kun tutkimuksen kohteena on ollut jokin tyttöjen kasvattamiseen keskittynyt koulu tai laitos.

Kaisa Vehkalahti on tutkinut kuria ja kasvatusta Vuorelan kasvatustieteiden laitoksessa 1900-luvun alkupuolella. Erittäin kiinnostava näkökulma hänen tutkimustyössään liittyy kuritoimenpiteiden kohteena olevien, ongelmallisesti käyttäytyvien ja ongelmallisissa tilanteissa olleiden nuorten määrittelyyn. Kasvatustieteiden laitokseen päätyivät tytöt, jotka oli viranomaisten toimesta määritelty niin pahatapaisiksi, että muita vaihtoehtoja heidän ”parantamiseksi” ei enää ollut.

Pahatapaisuuden termi oli 1800–1900-luvun vaihteen yhteiskunnassa hyödyllinen määriteltäessä eri tavalla ongelmallisia nuoria henkilöitä. Ilman omaa syytään laiminlyötyjen ja turvattomaksi joutuneiden, toisaalta huonosti käyttäytyvien lasten välillä vedettiin selkeä raja. Huonosti käyttäytyvät, pahatapiset lapset ja nuoret nähtiin erityisryhmänä, johon tuli kohdistaa erityisiä kasvatustoimenpiteitä. Kasvatustieteiden laitoksessa tytöt elivät tarkasti määriteltyä elämää tiukassa kurissa.⁷ Pahatapaisuus oli myös sukupuolittunut käsite, käytännössä sitä sovellettiin huomattavasti useammin poikiin, kun taas tyttöihin sovellettiin huomattavasti useammin turvattomuuden määritelmää.⁸ Myös 1960-luvun oppikoulussa kurinpitoon liittyi olennaisesti oppilaan arvioiminen ja määrittely: rikkeen tekijän motiivien ja teon tahallisuuden arvioiminen.

Myös Mervi Kaarninen tutkimuksessaan tamperelaisten tyttöjen koulutiestä 1920-luvulla on sivunnut koulukuria osana koulun arkea ja käytäntöjä. Kaarninen on Vehkalahteen tavoin kiinnittänyt huomiota pahatapaisuuden ja kurinpidon sukupuolittuneisuuteen. Hän on todennut, että Tampereella tyttöjä haluttiin suojella yhteiskunnan vaaroilta ja houkutuksilta, ja kasvatustieteiden laitokseen tyttöjä lähetettiin usein juuri siveellisyyskysymysten vuoksi.⁹

Sukupuolta ja kurikäytänteitä on tutkinut tuoreessa pro gradu -tutkielmassaan¹⁰ myös Karoliina Puranen. Puranen tutkimusajankohta on Vehkalahteen tavoin 1800–1900-luvun taite, joskin tutkimuksen kohteena ovat oppikoulut. Puranen on tutkinut kvantitatiivisesti laajan, niin yhteis-, tyttö- kuin poikakoulunkin

⁷ Vehkalahti 2002, 224–227

⁸ Vehkalahti 2002, 229

⁹ Kaarninen 1995, 61

¹⁰ Puranen 2015

rangaistuskirjat ja opettajainkokouspöytäkirjat, käsittävän aineiston avulla sukupuolen rakentumista koulun rangaistuskäytänteissä. Hän on osoittanut, että rankaisemalla rakennettiin kahta erilaista sukupuolta: kilttiä ja hiljaista tyttöä ja äänekästä ja villiä poikaa.

Kenties lähimpänä tutkimusaiheeni on kuitenkin Paavo Päiviönsalon *Oppikoulun rangaistuksista* (1953). Päiviönsalon tutkimuksen ajankohta on suhteellisen lähellä omaani, sillä hänen tutkimusajankohtansa rajoittuu 1940-luvun viimeisiin ja 1950-luvun ensimmäisiin vuosiin. Tutkimuksessaan hän on käyttänyt aineistona niin opettajilta kuin oppilailtakin kerättyä kyselyaineistoa, erilaisten oppikoulujen rangaistuskirjoja ja yhden, tarkempaan tarkasteluun ottamansa poikalyseon osalta jopa luokkapäiväkirjoja. Päiviönsalon tutkimuksen ansiot ovat ennen kaikkea rankaisemiskäytäntöjen laajassa ja perusteellisessa kartoituksessa, mistä on ollut minulle suurta hyötyä, sillä olen voinut suhteuttaa omia löydöksiäni Päiviönsalon havaintoihin, sekä verrata niiden pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä Päiviönsalon yli 60 vuotta sitten tekemiin päätelmiin.

Hieman edellisistä poikkeavan, ylätason näkökulman koulukurin tutkimukseen ovat tarjonneet väitöskirjoissaan Mika Ojakangas (1997) ja Leevi Launonen (2000). Ojakankaan ja Launosen tutkimustyötä yhdistää pitkä tutkimusaikaväli, joka kattaa Ojakankaan tapauksessa hieman alle sata ja Launosen tapauksessa reilusti yli sata vuotta suomalaisen kasvatustieteen historiaa. Kummankin tutkimuksen aineistona on käytetty suomalaisia pedagogisia tekstejä, tieteellisiä kirjoituksia, opettajille suunnattuja kasvatustapauksia ja opetussuunnitelmia.

Ojakankaan *Lapsuus ja auktoriteetti - pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen* liittyy vankasti koulukurin ja laajemminkin koulussa harjoitetun vallankäytön näkökulmaan. Aineistonaan hän on käyttänyt eri aikoina vaikuttaneiden kasvatustieteellisten auktoriteettien tekstejä. Itse hän kuvaa tutkivansa pedagogisten teknologioiden, eli kasvatusta koskevan tiedon ja kasvatuksen tekniikoiden historiaa.¹¹ Hän kysyy tutkimiltaan teksteiltä, millaiseen kuriin ja järjestykseen kouluissa pyrittiin ja kuinka sitä tuotettiin. Ojakangas on

¹¹ Ojakangas 1997, 23

nostanut erityisesti tarkasteluun muutamia omana aikanaan suuresti vallitsevaan ajatteluun vaikuttaneita kasvatuksen tutkijoita, joista ajallisesti viimeisenä hän on sisällyttänyt mukaan myös Matti Koskenniemen. Myös omassa tutkimuksessani nojaan pitkälti Koskenniemen teksteihin, sillä saatuaan 1940-luvulla ensimmäisen professuurinsa, hän oli vuosikymmenien ajan merkittävimpiä kasvatustieteellisiä auktoriteetteja Suomessa. Ojakankaan teos on auttanut minua hahmottamaan Koskenniemen ajattelua etenkin suhteessa historialliseen, pedagogisen ajattelun jatkumoon.

Launosen *Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle* näkökulma on kullekin aikakaudelle tyypillisen eettisen kasvatustieteellisen ajattelun analysoiminen kulttuurikontekstin ja pedagogisten tekstien kautta. Kuten Ojakankaankin tutkimuksessa, ei Launosen väitöskirjassa aineistosta johtuen paneuduta koulun ja opettajan todelliseen kasvatustoimintaan, vaan tarkastellaan niitä ohjanneita periaatteita. Oman tutkimukseni asettuu Launosen hahmottelemissa ajanjaksoissa sosiaalisen toimintaan kasvattamisen ajanjaksoon, jonka rajapyykeiksi hän mainitsee vuodet 1944–1970, eli vuodet sotien päättymisestä peruskoulun aikaan. Hän on analysoinut kattavasti kyseisen ajanjakson pedagogisen ajattelun perusteita filosofisteoreettisesta näkökulmasta.

Launosen ja erityisesti Ojakankaan tutkimusten merkitys omalle työlleni on suuri. Vaikka tutkimukseni tarkastelun kohteena ovat käytännön tason toimijat, oppikoulun opettajat, tarkastelen heitä kuitenkin opetustyön ammattilaisina, jotka työnsä ja koulutuksensa vuoksi ovat ainakin pääpiirteissään selvillä oman aikansa pedagogisesta ajattelusta, jota kumpikin edellä mainituista tutkijoista on tarkastellut. Kuten Launosen pedagogisista teksteistä toteaa, oli pedagogisten tekstien perustehtävä pyrkiä vaikuttamaan kasvattajien ajatteluun. Vaikka opettajat tekivät työssään omia ratkaisujaan ja opettajan omana järkeen ja kasvattajan asenteeseen luotettiin, eivät opettajat voineet tehdä työtä ”aatteellisessa tyhjiössä”, vaan aikakauden pedagoginen ajattelu muodosti taustan heidän ajattelulleen ja toiminnalleen, siinäkin tapauksessa, että he olisivat olleet eri mieltä näiden ajatusten kanssa.

Myös Hannu Simola (1995) väitöskirjassaan *Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle* on Launosen tavoin tutkinut erittäin laajaa ajanjaksoa. Hänen kiinnostuksensa kohteena ovat olleet erityisesti opettajat: miten opettajia ja heihin kohdistuvia odotuksia ja vaatimuksia kuvattiin valtiollisella tasolla? Vaikka koulukuri ei ole Simolan työssä tarkasteltavana, on sen anti työlleni silti olennainen sen opettajiin keskittyvän näkökulman vuoksi. Toki Simolan väitöskirja keskittyy kansakouluun, ja samoin on laita myös Launosen ja Ojakankaan. Tämä kuitenkin on väistämätöntä pedagogisia tekstejä hyödyntävässä kasvatushistorian tutkimuksessa.¹² Tämä johtui koulujen erilaisista luonteista ja erilaisista tehtävistä. Kasvatus ja pedagogiikka nähtiin pitkään ensisijaisesti kansakoulun opetukseen liittyvinä, kun taas oppikoulu tiedollisena, yliopisto-opintoihin valmentavana kouluna. Vasta 1950-luvulla keskikoulun kasvavan suosion ja laajentuneen opiskelijamateriaalin myötä alettiin heräämään siihen, että myös keskikoulussa oli tarvetta pedagogiselle osaamiselle.¹³

Suomessa tehty kasvatuksen historian tutkimus on keskittynyt koululaitoksen tutkimukseen, etenkin kansakoulun ja oppikoulun kehitykseen. Erityisesti koululaitoksen uudistamisvaiheet ovat saaneet tutkijat liikkeelle joukolla. Näitä suomalaisen (koulu)kasvatuksen taitekohtia ovat 1800-luvun loppupuoli, itsenäisyyden ajan alkupuoli sekä tämänkin tutkimuksen ajankohta, 1960-luku.¹⁴ Pitkän aikavälin kattavissa kasvatushistorian tutkimuksissa on usein myös nojaututtu näihin taitekohtiin historiallisia ajanjaksoja määriteltäessä.

Näin on tehnyt esimerkiksi Sinikka Ahonen, joka on pitkällä urallaan tutkinut esimerkiksi kasvatuksen historiaa aatehistoriallisella tutkimusotteella, perehtyen erityisesti tasa-arvon käsitteeseen koulutuksessa. Hän on tutkinut tasa-arvon käsitteen muuttuvaa merkitystä koulutuspoliittisessa keskustelussa juurikin edellä mainituissa murroskohdissa ja osoittanut, että kunakin aikana tasa-arvo

¹² Tarkasteltaessa Päivänsalon (1971) laajaa esitystä ”Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970” ei voi olla huomaamatta tutkimuksen kansakoulupainotteisuutta.

¹³ Kiuasmaa 1982, 405

¹⁴ Kuikka 2001, 20

koulutuksessa merkitsi hyvin erilaisia asioita. Hänen laaja tuotantonsa käsittää useitakin 1960-lukua ja käsitteleviä teoksia ja artikkeleita.¹⁵

1960-luvun suuri murros oli rinnakkaiskoulujärjestelmästä luopuminen ja peruskoulujärjestelmään siirtyminen vaiheittain 1970-luvun aikana. Peruskoulujärjestelmään siirtymisen prosessia, siitä käytyä keskustelua ja sen ideologista taustaa, eli niin sanottua ylätason tutkimusta aiheesta on tehty runsaasti.¹⁶ 1960–1970-lukuun ja oppikouluihin on väitöstutkimuksessaan keskittynyt esimerkiksi Paavo Kärenlampi, joka on perehtynyt kouludemokratialiikkeeseen ja sen yhteiskunnallisiin taustoihin.¹⁷ Kärenlammen väitöskirjan avulla olen perehtynyt 1960- ja 1970-luvun nuorisoliikehdintään ja erityisesti sen aiheuttamiin jännitteisiin yhteiskunnassa ja kouluissa.

Oppikoulua työssään käsittelevälle avainteos on Kyösti Kiuasmaan *Oppikoulu 1880–1980* (1982), joka kattaa suomalaisen oppikoulun historian sen perustamisesta sen päättymiseen. Teoksessa on tarkasteltu oppikoulua kronologisesti ja lukuisista näkökulmista, ja se on ollut korvaamaton apu tutustuessani oppikouluun osana suomalaista koulujärjestelmää. Teokseen on sisällytetty myös lyhyt kappale koulukurista oppikouluissa.¹⁸ Kiuasmaa on tosin ottanut Purasen tavoin tarkastelunsa kohteeksi 1800–1900-luvun vaihteen oppikoulun. Kiuasmaan tekemä rikkeiden teemoittelu eri kategorioihin antoi minulle ideoita vastaavan teemoittelun toteuttamiseen omassa työssäni. Teemoittelun ohessa Kiuasmaa analysoi erilaisten rikkeiden määriä ja pohtii selityksiä erilaisten rikkeiden yleisyydelle ja esiintymiselle.

Kiuasmaan *Oppikoulun* lisäksi aiheen kontekstoimisessa olen hyödyntänyt Liisa Ketosen kattavaa kartoitusta *Suomen työoppikoulut itsenäisyyden aikana*.¹⁹ Sen kautta olen saanut tietoa siitä, kuinka tyttölyseot sijoittuvat oppikoulujen kenttään

¹⁵ Ahonen 2001; Ahonen 2003; Ahonen 2011; Ahonen 2012

¹⁶ Kuikka 2001, 23. Kuikan listaamia koulujärjestelmänuudistuksen tutkimukselle panoksensa antaneita tutkijoita ovat mm. Veli Nurmi (1977, 1979), Matti Telemäki (1973), Reino Oittinen (1972), Matti Koskenniemi (1978), Urho Somerkivi (1983), Aimo Peltonen (1979), Risto Rinne (1984), Antti Lappalainen (1985) ja Paavo Kärenlampi (1999).

¹⁷ Kärenlampi 1999

¹⁸ Kiuasmaa 1982, 122–129

¹⁹ Ketonen 1980

suomalaisessa koulujärjestelmässä. Lisäksi tietoa Kuopion tyttölyseon historiasta olen saanut vuonna 1986 ilmestyneestä, silloisen rehtorin Liisa Siltasen toimittamasta historiikki- ja matrikkeliteoksesta *Kuopion suomalainen tyttökoulu ja Kuopion tyttölyseo 1879–1979*. Myös Veli Nurmen teokset²⁰ suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ovat tarjonneet arvokasta tietoa taustakehityksestä ja tutkimusajankohtani tilanteesta.

Kouluhistorian tutkija ei voi olla tutkimusta tehdessään törmäämättä kolmeosaiseen massiiviseen *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia* -teossarjaan. Omassa työssäni olen hyödyntänyt keskimmäistä osaa *Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*²¹ sekä viimeistä osaa *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*²², jotka molemmat sivuavat tutkimusajankohtaani. Kattavat teokset tarkastelevat suomalaista kasvatusta laajasta perspektiivistä, huomioiden myös koulukasvatuksen ulkopuolella tapahtuneen kasvatuksen. Kattavuudessaan ne tarjoavat paljon aiheeseeni liittyvää tietoa niin kasvatuksellisista aatteista, oppikoulun kehityksestä kuin opettajan ammatin kehittymisestäkin, vaikka koulukuria teoksissa ei erikseen käsitelläkään.

Toisesta osasta *Valistus ja koulunpenkki* olen hyödyntänyt useita oppikoulua sivuavia lukuja. Näitä ovat esimerkiksi jo mainitun Sirkka Ahosen opettajien koulutusta 1960-luvulle asti käsittelevä luku. Erityisesti oppikoulun opettajista on laatinut oman lukunsa Jukka Rantala. Myös jo aiemmin mainittu Mervi Kaarninen puolestaan tarkastelee oppikoulua yhteiskunnan rakentajana. Tyttökouluista artikkelin kokoelmaan on laatinut Elina Katainen. Oppikoulun kehitystä sadan vuoden aikavälillä tarkastelee luvussaan John Strömberg. Lisäksi Leena Kosken luku ”*Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi*” sivuaa tutkimusaiheittani.

Kolmannen eli viimeisen osan *Tiedon ja osaamisen Suomi* artikkeleista olen hyödyntänyt 1960-luvun yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista keskustelua

²⁰ Nurmi 1974; Nurmi 1989

²¹ Toim. Heikkinen ja Leino-Kaukiainen 2011

²² Toim. Kettunen ja Simola 2012

avaavia lukuja, ”Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa” (Sirikka Ahonen) sekä ”Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen” (Pauli Kettunen, Marja Jalava, Hannu Simola, ja Janne Varjo). Opettajan työn professionalisoitumisesta luvun ovat laatineet Arto Jauhiainen ja Risto Rinne.

Koulutuksen ja kasvatuksen historiaa olisi lähes mahdotonta tutkia koskettelematta samalla nuorison historiaa. Kuten koulutuksen ja kasvatuksen historiasta, myös nuoruuden historiasta on ilmestynyt teemaa käsittelevä, useiden eri tutkijoiden teksteistä koostettu kattava kokoelmateos *Nuoruuden vuosisata*²³. Teoksen artikkeleista olen hyödyntänyt esimerkiksi Sinikka Aapolan murrosiän historiaa käsittelevää artikkelia, Leena Kosken oppikoulunuoruutta tarkastelevaa artikkelia sekä Juha Niemisen nuorisokasvatuksen ammatillistumista esittelevää tekstiä.

Sekä koulukuria että 1960-luvun oppikoulua on siis sivuttu tutkimuksessa aiemminkin. En ole siis suinkaan ensimmäinen, joka työntää tutkimuksellisen lusikkansa tähän soppaan. Koulukuria nimenomaan 1960–1970-luvuilla sen sijaan ei ole aikaisemmin tutkittu, ja tutkimukseni tarjoaa myös uuden näkökulman. Tutkimuksen erityisenä kohteena oppikoulun opettajat, aikansa kasvatustutkimusten tulkkeina ja käytännön kasvatustyön tekijöinä, on uusi ja aiemmasta tutkimuksesta poikkeava.

1.3 Tutkimuksen kohteena oleva koulu, lähdeaineisto ja tutkimusmenetelmät

Vuonna 1879 perustettiin Kuopion tyttölyseon edeltäjä, Kuopion suomalainen tyttökoulu. Se aloitti toimintansa yksityisenä, viisiluokkaisena kouluna, mutta valtion koulu siitä tuli jo pian perustamisensa jälkeen, vuonna 1886. Asteittain vuodesta 1928 alkaen Kuopion tyttölyseo sai lisäluokkia, ja se muuttui

²³ Toim. Aapola ja Kaarninen 2003

tyttölyseoksi. Vasta tämä mahdollisti oppilaiden hakeutumisen yliopistoon opintojen päätyttyä. Aikaisemmat tyttölyseon opiskelijat olivat joutuneet hakeutumaan jatkoluokille muualle saadakseen mahdollisuuden jatkaa opintojaan. Tutkimusajanjakson alussa, syksyllä 1963, Kuopion tyttölyseo oli siis jo lähes sadan vuoden historian omaava, vaihtelevissa muodoissa toiminut tyttöjen oppilaitos.²⁴

Kuopion suomalaisen tyttökoulun perustaminen liittyi laajempaan yhteiskunnalliseen ilmiöön, koulutuksen arvostuksen ja sitä kautta koulutusinnon kasvuun. 1800-luvun loppupuolella Suomessa perustettiin useita uusia kouluja, ja näiden joukossa myös uudentyypisiä naisten oppilaitoksia. Tämä oli seurausta valveutuneiden naisten oikeuksien puolestapuhujien taistelusta naisten koulutusmahdollisuuksien puolesta.²⁵

Kuopion tyttölyseo oli yhdeksänvuotinen oppikoulu, joka jakaantui kuusivuotiseen keskikouluun ja kolmevuotiseen lukioon.²⁶ Oppikoulu-termi vakiintui 1900-luvun alkuun mennessä yhteisnimitykseksi hyvin erilaisille oppilaitoksille, joita yhdisti niiden tarjoama korkeampi koulutus, joka oli pohjana yliopisto-opinnoille. Oppikoulu-kattotermin alle mahtuivat erilaiset ja erimittaiset tyttökoulut, yhteislyseot sekä klassiset- ja reaalilyseot.²⁷ Rinnakkaiskoulujärjestelmän ajalla suomalainen koulutuskenttä olikin monenkirjava, oppikoulutyyppejä oli Suomessa lukuisia.

Ensinnäkin erilaiset oppikoulut jaettiin uusimuotoisiin ja vanhamuotoisiin. Vanhamuotoisiin oppikouluihin pyrittiin neljän vuoden kansakouluopintojen pohjalta. Tällainen oli myös Kuopion tyttölyseo. Uusimuotoisiin oppikouluihin pyrittiin kuusivuotisen kansakoulun pohjalta.²⁸ Uusimuotoinen oppikoulu ei enää 1960-luvulla ollut erityisen uusi – eduskunta oli säätänyt lain uusimuotoisista oppikouluista jo 1928. Uusimuotoiset oppikoulut olivat jo pieni askel kohti

²⁴ Kasurinen, 14, 26–28

²⁵ Strömberg, 139

²⁶ Kasurinen, 26–28

²⁷ Kaarninen 2011, 405

²⁸ Ketonen 1980, 17

yhtenäiskoulujärjestelmää, jossa kokonainen, kuusiluokkainen kansakoulu toimi pohjana ylempiin opintoihin.²⁹

Vanhamuotoiset oppikoulut jakaantuivat edelleen keskikoulun ja lukion oppimäärän käsittäviin kouluihin ja vain keskikoulun tai lukion oppimäärän käsittäviin kouluihin. Uusimuotoiset oppikoulut jakaantuivat lukion ja keskikoulun oppimäärän käsittäviin ja vain keskikoulun käsittäviin kouluihin. Lisäksi oli runsaasti yksityisoppikouluja, jotka vastasivat yleensä muodoltaan jotain edellä luetelluista valtion oppikouluista.³⁰

Tyttökoululle tyypillistä verrattuna yhteis- ja poikakouluihin oli sen oma, tytöille sopivaksi suunniteltu lukusuunnitelma. Se poikkesi poikien suunnitelmasta kahdella tavalla. Tyttöjen ja poikien lukusuunnitelmassa korostuivat erilaiset aineet, etenkin kielet, käsityöt ja kodinhoito etenkin matemaattisten aineiden kustannuksella. Tyttökoulujen lukusuunnitelma oli myös aikataulultaan väljempi. Väljempi aikataulu mahdollisti tyttöjen opiskelemisen rauhallisempaan tahtiin; tällä haluttiin välttää tyttöjen liika rasittuminen ja sairastuminen.³¹ Tyttöjen perinteisestä yhdeksän vuotisesta lukusuunnitelmasta luovuttiin Kuopion tyttölyseossa lukuvuonna 1971/1972. Muutoksella pyrittiin toisaalta yhdenmukaisuuteen, toisaalta haluttiin tehdä koulusta houkuttelevampi hakijoille.³²

Oppilasmääriä tarkasteltaessa Kuopion tyttölyseo eli useiden muiden oppikoulujen tapaan huippukauttaan 1960-luvun alussa: huippuvuonna 1963–1964 koulussa oppilaita oli 1059³³, ja Kuopion tyttölyseo oli yksi neljästä yli tuhannen oppilaan tyttöoppikoulusta Suomessa.³⁴ Huippukauden oppilasmääriä selittävät toisaalta koulutuksen suosion kasvu, toisaalta oppikouluiässä olleen ikäpolven suuruus. 1960-luvun alussa oppikouluiässä oli historiallisen suuri ikäpolvi, sotien jälkeen syntyneet suuret ikäluokat.³⁵ 1960-luvun alun jälkeen

²⁹ Kiuasmaa 254–255

³⁰ Ketonen 1980, 17

³¹ Kaarninen 1995, 160–161

³² Kasurinen 1986, 28

³³ Kasurinen 1986, 30

³⁴ Ketonen 1980, 82,84

³⁵ kaarninen 2011, 426

Tyttölyseon oppilasmäärä laski tasaisesti ollen tutkimusaikavälin viimeisenä lukuvuonna noin 800.³⁶

Kuopion tyttölyseon toiminnan päättyminen, kuten aikoinaan alkaminenkin, oli osa laajempaa yhteiskunnallista muutosta. 1970-luvulla siirtyminen asteittain rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskoulujärjestelmään jätti tyttökoulut historiaan. Tyttökoulujen määrä oli tosin vähentynyt huomattavasti jo ennen siirtymistä peruskoulujärjestelmään. Lukuvuoteen 1970–1971 mennessä useat suomenkieliset tyttökouluista oli muutettu yhteiskouluiksi, ja lukuvuonna 1976–1977 tyttökouluja toimi enää kaksi.³⁷ Kuopion tyttölyseo oli siis viimeisiä Suomessa toimineita erilliskouluja.

Tutkimukseni ajankohta rajoittuu vuosiin 1963–1973. Tutkimuskohteeni ajallisen päätepisteen muodostaa kesä 1973, jolloin lukukauden 1972/1973 päättyessä Kuopion tyttölyseon aika tyttökouluna päättyi, ja koulusta tuli virallisesti yhteiskoulu. Tämä muutti koulun luonnetta suuresti, joten se muodostaa loogisen päätepisteen tarkastelulle. Tutkimusajanjakson alkupisteeksi valikoitui lukuvuoden 1963/1964 alku syksyllä 1963. Vuoden 1963 valtiopäivillä käytiin merkittävä koulunuudistuskeskustelu, jonka päätteeksi tehtiin periaatepäätös yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisestä.³⁸ Tästä alkoi virallinen koulujärjestelmän uudistamisen prosessi ja oppikoulun lopunaika.

Tutkimukseni pääasiallisena aineistona olen käyttänyt Kuopion tyttölyseon rangaistuskirjaa lukuvuosien 1963/1964 - 1972/1973 ajalta. Rangaistuskirja on arkistoituna Joensuun maakunta-arkistoon (JoMa) osana Kuopion tyttölyseon arkistoa.³⁹ Tutkimusajanjaksokseni ajalta rangaistuksia on kirjaan merkitty yhteensä 670 kappaletta.⁴⁰ Muodoltaan rangaistuskirja on taulukkomainen, ja

³⁶ Kasurinen 1986, 30

³⁷ Ketonen 1980, 82,84

³⁸ Nurmi 1989, 92

³⁹ Kuopion tyttölyseon arkistoon on koottu tyttölyseon toiminnasta säilynyt arkistomateriaali koulun perustamisesta peruskoulujärjestelmään siirtymiseen asti. Arkistoon sisältyy esimerkiksi koulun kirjeenvaihtoa, tilikirjoja, luokkapäiväkirjoja, oppilasterveydenhuollon asiakirjoja sekä erilaisia luetteloita esimerkiksi oppilaista ja kalustosta.

⁴⁰ Näistä 670 tapauksesta neljä on koko luokalle osoitettuja rangaistuksia, joten yhteensä rangaistuja henkilöitä on hieman kyseistä lukua enemmän.

siihen on koottu kaikki rangaistustoimenpiteisiin liittyvät tiedot lukukausittain.⁴¹ Aineistona rangaistuskirja on hyvin lyhytsanainen ja tiivis. Varsinaista rikettä on harvoin kuvattu pitkällisesti, pääasiassa rikkeet on kuvattu yhdestä muutamaan sanalla. Joskus selvitys on ollut hieman tarkempi ja kuvailevampi, pisimmilläänkin kuitenkin vain lauseen mittainen.

Rangaistuskirjoja tukevana lisäaineistona olen käyttänyt opettajainkokousten pöytäkirjoja ja vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjoja. Kokouspöytäkirjoja olen hyödyntänyt aina, kun niissä on käyty yleisesti rankaisemiseen, sääntöihin, oppilaiden kohteluun tai käyttäytymiseen ja opettajien toiminnan rajoihin liittyvää keskustelua. Toisinaan, mutta valitettavasti ei kovinkaan usein, kokouksissa on käyty keskustelua suoraan liittyen johonkin rangaistusasiaan, ja tällöin pöytäkirjat ovat tuoneet lisävaloa rankaisutapauksiin.

Opettajainkokoukset olivat säännöllisesti järjestettyjä koulun opettajakunnan kokoontumisia, joissa hoidettiin useita opettajainkokoukselle asetettuja tehtäviä⁴². Koko opettajakunnan yhteisiä opettajainkokouksia pidettiin kymmenen vuoden aikana 128, eli noin 13 kokousta vuodessa. Opettajainkokousten pöytäkirjat ovat muodoltaan pääasiassa päätöspöytäkirjoja, ja käytyjä keskusteluja puheenvuoroittain on kirjattu ylös hyvin harvoin. Itse asiassa virallisten asioiden ulkopuolelle kokouksissa ei ole menty pöytäkirjojen mukaan lainkaan. Esimerkiksi helmikuussa 1964 eräs koulun oppilas sai Savo-lehteen kirjoittamansa mielipidekirjoituksen johdosta rangaistuksen⁴³, ja asiaa käsiteltiin lehdissä valtakunnallisestikin.⁴⁴ Tämä on varmasti herättänyt laajaa keskustelua myös koulussa. Kuitenkaan opettajainkokouksessa, opettajien virallisella

⁴¹ Rangaistuskirjaan sisältyvät tiedot kunkin rangaistuksen osalta: päivämäärä jolloin rangaistus on annettu, rangaistuksen saajan nimi ja luokka, rangaistuksen syy, itse rangaistus, rangaistuksen antaja. Lisäksi loppuun on erikseen kirjattu tiedot rangaistuksen suorittamisesta, yleensä jälki-istunnon valvojan kuittaus ja päivämäärä.

⁴² Säännöllisiä opettajainkokouksen tehtäviä olivat esimerkiksi oppilaiden käytösarvostelut kolme kertaa vuodessa, keväisin oppilaiden arvosteluun, ehtojen suorittamiseen ja luokalta siirtämiseen liittyvät päätökset, kesällä oppilasvalintaan ja pääsyutkintoon liittyvät asiat, syksyllä kouluvuoden alkuun liittyvät toimet. Myös valinnat luottamustehtäviin tehtiin opettajainkokouksissa. JoMa, Opettajainkokousten pöytäkirjat.

⁴³ JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirjat 2.3.1964

⁴⁴ Paavo Lipponen, ”Maaseudun Kulttuurikeskuksia 1 Kuopio - skandaalikaupunki”. Ylioppilaslehti 13/64

keskustelufoorumilla, asiaan viitattiin ainoastaan virallisessa yhteydessä, kun oppilaalle määrättiin jälki-istunnosta seuraava numeron alennus.⁴⁵

Vanhempainneuvosto oli neljäksi vuodeksi kerrallaan valittava, mielellään koulun oppilaiden vanhemmista koostuva toimielin. Vanhempainneuvostolla oli joitakin neuvostolle laissa asetettuja tehtäviä⁴⁶, mutta pääasiallinen tarkoitus oli pitää yllä keskusteluyhteyttä koulun ja vanhempien välillä. Neuvoston toiminta ei ollut kovinkaan aktiivista. Kymmenen vuoden aikana vanhempainneuvosto kokoontui omaan kokoukseensa 36 kertaa. Vanhempainneuvoston kautta kulkivat esimerkiksi valitusasiat. Kun jostakin koulun opettajasta tehtiin valitus kouluhallitukselle, valtuutti kouluhallitus vanhempainneuvoston selvittämään asiaa. Näitä tapauksia koulussa oli tutkimusajanjaksollani ainakin kolme, ja näihin tapauksiin olen yksityiskohtaisesti päässyt tutustumaan pöytäkirjojen avulla.

Tutkimuksessa apuna olen käyttänyt lisäksi koulun vuosikertomuksia. Koulun vuosikertomus oli rehtorin toimittama lyhyt katsaus koulun vuoteen, ja se sisälsi selvitykset henkilökunnasta, opiskelijoista, koulumenestyksestä ja oppimateriaaleista menneen vuoden osalta. Vuosikertomukset ovat olleet suureksi hyödyksi, sillä niiden sisältämien oppilas- ja opettajaluetteloiden avulla olen voinut varmentaa epäselvissä tapauksissa opettajan tai oppilaan nimen. Tästä on suuri hyöty käsinkirjoitettujen aineistojen kanssa työskennellessä, jollaisia myös rangaistuskirjat ovat.

Koen vielä tarpeelliseksi perustella, että miksi olen jättänyt käyttämättä yhtä mahdollista ja varmasti erittäin hedelmällistä aineistotyyppiä. Lähihistoriaa tutkittaessa on yleensä olemassa historian tutkijalle harvinainen mahdollisuus: haastatteleminen. Tutkimuskohteen sijaitessa lähimenneisyydessä, on aina suuri todennäköisyys, että tutkittavaan ilmiöön liittyneitä henkilöitä olisi yhä elossa, ja he pystyisivät tuomaan oman näkökulmansa tutkittavaan aiheeseen. Kuopion

⁴⁵ JoMa, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 20.2.1964.

⁴⁶ Näitä tehtäviä olivat esimerkiksi vapaaoppilaspaikoista päättäminen ja koulun tilien ja kaluston tarkistaminen. Vanhempainneuvoston asemasta ja tehtävistä tarkemmin koulujärjestyksessä (en päässyt kirjastolle tarkistamaan tarkkaa kohtaa ja muotoa)

tyttölyseon entisten opettajien haastattelemineen olisi varmasti antanut paljon rankaisemista käsittelevään tutkimukseen. Koin kuitenkin pro gradu -työn asettamissa rajoissa parhaaksi keskittyä ilmiön perustan hahmottamiseen virallisaineiston pohjalta.

Tutkimukseni on oman määritelmäni mukaan laadullinen (kvalitatiivinen), joskin se sisältää elementtejä määrällisestä (kvantitatiivisesta) tutkimusotteesta. Hyvin perinteisen näkemyksen mukaan kvantitatiivisillä menetelmillä kerätty tieto on luotettavaa mutta pinnallista; sen sijaan kvalitatiivisia menetelmiä hyödyntäen päästään käsiksi syvälliseen mutta huonosti yleistettävään tietoon. Tästä johtuen kvantitatiivinen ote nähdään erityisen hyödyllisenä perustutkimuksessa.⁴⁷ Kvantitatiivista otetta hyödyntäen olen ensin selvittänyt tarkkaan tutkimiä ilmiön perustaa rangaistuskirjojen sisältämää dataa taulukoimalla ja laskemalla. Tämän jälkeen olen pyrkinyt syventämään saamaani informaatiota laadullisin menetelmin.

Olen lähestynyt aineistoani sisällönanalyysin avulla. Kuten Tuomi ja Sarajärvi toteavat, voi sisällönanalyysin tulkita niin yksittäiseksi menetelmäksi kuin väljemmäksi teoreettisemmaksi kehykseksi.⁴⁸ Sisällönanalyysi menetelmänä onkin sen verran moniselitteinen, että on ehkä parempi puhua menettelytavasta tai suhtautumistavasta aineistoon. Sisällönanalyysiä voi soveltaa mihin tahansa kirjalliseen muotoon saatettuun dokumenttiin.⁴⁹ Menetelmänä sisällönanalyysin vahvuus on sen systemaattisuus ja tarkkuus aineiston läpikäymisessä. Ongelmaksi voi koitua analyysivaihe. Analyysi helposti pelkistyy vain erittelyn tulosten esittelyyn.⁵⁰ Tässä vaiheessa tutkija tarvitseekin rohkeutta ja kykyä irtautua tekstistä ja viedä kerätty tieto uudelle tasolle analysoimalla ja kontekstoimalla.

Sisällönanalyysiä käytettäessä tulee ensin määritellä oma suhtautuminen teoriaan: onko oma tutkimus aineistolähtöinen, teoriasidonnainen vai teorialähtöinen. Tämä määrittää sen, toteutetaanko tutkimus jonkin teorian

⁴⁷ Alasutari 2011, 214

⁴⁸ Tuomi&Sarajärvi 2009, 91

⁴⁹ Tuomi&Sarajärvi 2009, 101-102

⁵⁰ Mts.

näkökulmasta, teorian tietyt lähtöoletukset huomioiden vai puhtaasti aineistosta lähtien. Puhtaasti aineiston lähtökohdista muotonsa saava tutkimustulos on luonnollisesti utopiaa, sillä vaikka tutkija kuinka pyrkisi kuuntelemaan ja ymmärtämään aineistoaan, niin silti häntä vähintäänkin tiedostamatta ohjaavat hänen omat taustatekijänsä; hänen lukeneisuutensa, teorit joihin hän on jo aiemmin tutustunut, hänen oma katsomuksensa.⁵¹

Ongelman voi pyrkiä ratkaisemaan kirjoittamalla nämä omat ennakkokäsitykset käsiteltävästä ilmiöstä mahdollisimman tarkkaan auki ja suhtautua niihin tiedostaen analyysiprosessin aikana.⁵² Näin lukijan on ainakin mahdollista arvioida, miten tutkijan tausta on osaltaan vaikuttanut saatuihin tuloksiin. Olen lähestynyt tutkimaani ilmiötä aineistolähtöisesti, eli olen pyrkinyt muodostamaan aineistosta teoreettisen kokonaisuuden sen omilla ehdoilla. Työni rakenne ja sen pohjana olevat teemat ja analyysiyksiköt ovat pääosin aineiston pohjalta nousseita, eivät ennalta päätettyjä.⁵³

Rangaistuskirjan muodostama aineisto on laaja, 670 yksikön suuruinen aineistomassa. Tämän massan käsiteltävään muotoon saattamiseksi olen tehnyt paljon kvantifiointia, eli luokitteluja eri muuttujien mukaan. Kuten Eskola ja Suoranta⁵⁴ toteavat, kvantifiointi ei kenties ole paras mahdollinen tapa analysoida laadullista aineistoa, mutta se on hyvä tapa päästä liikkeelle ja saada tekstimassa hallintaan. Pääosin olenkin karkeasti luokitellut aineiston eri muuttujien mukaan ja laskenut määriä.

Jotta laskeminen onnistuisi, on aineistoa ensin järjestettävä jonkin periaatteen mukaisesti. Aineistoa voi lähteä järjestämään esimerkiksi luokittelemalla, teemoittelemalla tai tyypittelemällä. Luokittelu on yksinkertaisinta aineiston järjestelemistä. Alkeellisimmillaan se on kvantitatiivista analysointia: määritellään luokat ja lasketaan, kuinka monta kertaa kukin luokka esiintyy aineistossa. Luokiteltu aineisto voidaan esittää taulukkona. Teemoittelussa aineistosta etsitään

⁵¹ Eskola&Suoranta 1998, 156

⁵² Tuomi&Sarajärvi 2009, 95-96

⁵³ Tuomi&Sarajärvi 2009, 95

⁵⁴ Eskola&Suoranta 1998, 164

teemoja, aineisto järjestetään näiden teemojen mukaan ja katsotaan, miten kutakin teemaa kuvataan. Tyypittely on eräänlaista jatkettua teemoittelua. Kun teemoittelu on tehty, etsitään teemojen sisällä kaikille osalle yhteisiä ominaisuuksia ja muodostetaan teemasta eräänlainen yleistys, tyyppiesimerkki.⁵⁵

Omassa tutkimuksessani olen soveltanut sekä luokittelua että eräänlaista teemoittelua. Näiden kahden välisen eron olen tulkinut niin, että luokittelua olen tähnyt käyttäessäni aineiston jaottelussa aineiston minulle suoraan tarjoamia kategorioita. Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden ikä ja luokka-aste. Tarkastellessani rangaistuksia oppilaiden luokka-asteen mukaan olen siis tehnyt luokittelua. Teemoittelussa sen sijaan vaaditaan tutkijan omaa panosta ja syvällistä tuntemusta kategorioiden muodostamista varten. Oman aineiston tuntemukseni pohjalta olen teemoitellut rangaistuksia esimerkiksi riketyyppien mukaan. Olen siis ensin muotoillut rikekategorioita rikkeiden luonteen perusteella, joihin sitten olen aineiston tapaukset tapauskohtaisesti jaotellut.

Luokittelun ja teemoittelun ohella olen etsinyt kokouspöytäkirjoista lisätietoa rangaistustapauksista ja yleisesti opettajien näkemyksistä käyttäytymisen ja kurinpitämisen suhteen. Tätä aineistoa olen analysoinut kvalitatiivisella otteella. Näin kvantifioitu aineisto ja sen analyysi muodostavat työlleni vahvan pohjan, jonka päälle rakennan syvempää analyysiä niistä teemoista ja yksittäisistä tapauksista, joista on aineiston rajoissa ollut mahdollista saada lisää tietoa.

Tutkimusaiheeni asettaa tutkijalle joitakin erityisiä, tutkijaan itseensä liittyviä haasteita. Tutkimuskohteeni sijoittuu lähihistoriaan. Lähihistorian tutkimus asettaa tutkijalle aina omat haasteensa aiheen tuttuuden ja läheisyyden vuoksi.⁵⁶ Historiantutkijan täytyy kyetä tutkimaan tutkimuskohdetta sen oman ajan kontekstissa, ja mitä lyhyemmäksi käy ajallinen etäisyys tutkimuksen kohteen ja tutkijan välillä, sitä hienovaraisemmaksi erot käyvät, ja niiden tunnistaminen ja huomioiminen muuttuu haastavammaksi. Jokaisella aikakaudella on omat

⁵⁵ Tuomi&Sarajärvi 2009, 93

⁵⁶ Kuikka 2001, 113

arvostuksensa ja piirteensä. Kuinka tutkija voi erottautua näistä arvoista, jos ne ulottuvat hänen omaan aikaansa?⁵⁷

Kouluhistorian parissa objektiivinen suhtautuminen voi olla erityisen hankalaa. Koululaisten vanhempien omia koulumuistoja haastattelujen avulla tutkinut Tuija Metso toteaa haastateltavistaan, että he luontaisesti vertaavat ja arvottavat omaa kouluaikaansa nykypäivän koulunkäyntiin.⁵⁸ Jokaisella on omaa kokemusperäistä tietoa koulusta. On siis kerrassaan luonnollista luoda oletuksia omien kokemusten pohjalta ja nähdä samuutta siellä missä sitä ei ole, vaikka todellisuudessa menneisyyden koulun ilmiöiden taustalla olisi aivan erilaisia syitä kuin tämän päivän koulussa. Suuri haaste koulumaailman tutkimisessa, historian tutkijoille - siinä missä muidenkin alojen taitajille - on kyetä irrottamaan itsensä omien muistojensa ja kokemustensa painolastista, ja tutkia ilmiötä omassa kontekstissaan vertaamatta sitä tutkijan omaan kokemusmaailmaan. Luonnollisesti tämä on valtava haaste, mutta ongelman tiedostaminen on jo suuri askel kohti sen ratkaisemista.

⁵⁷ Kuikka 2001, 115

⁵⁸ Metso 1999, 267

2 Oppikoulu - yhteiskunnan peili

Tässä kappaleessa pyrin hahmottelemaan pääasiassa tutkimuskirjallisuutta käyttäen tutkimuksen kontekstia, eli tutkailen kasvatusta kulttuurikontekstin (yhteiskunnallisen) ja pedagogisen tekstin (kasvatusajattelu) tason näkökulmasta.⁵⁹ Tarkastelussa kiinnitän huomiota erityisesti opettajiin ja oppilaisiin. Millainen oli opettajan asema tarkasteluajankohdalla, millaisia odotuksia opettajiin kohdistettiin? Kuinka heidän odotettiin toimivan kasvattajina? Kasvatuksen tutkimuksessa myös kasvatuksen kohde on olennainen osa tarkastelua. Millaisia olivat 1960-luvun oppikoululaiset? Mikä oli heidän suhteensa opettajiin, kouluun ja yhteiskuntaan?

2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmän viimeiset hetket

1960-luku oli suomalaisen yhteiskunnan kiihkeää murrosaikaa. Käynnissä oli niin taloudellinen ja yhteiskunnallinen, mutta myös aatteellinen ja kulttuurinen muutos. Sotien jälkeinen valtava talouskasvu, elinkeinorakenteen nopea muutos sekä muutto maalta kaupunkeihin löivät leimansa aikaan. Vuosien 1950 ja 1970 välillä kolmannes suomalaisista siirtyi maatalousammateista teollisiin tai palveluammatteihin. Yhteiskunnan läpikäymät muutokset asettivat uudistumisen vaatimuksia myös koulujärjestelmälle. Toisaalta muuttuva elinkeinoelämä vaati entistä osaavampaa ja koulutetumpaa työvoimaa, ja tähän tarpeeseen suomalainen koulujärjestelmä ei pystynyt ilman suuria muutoksia vastaamaan.⁶⁰

Koulutus alettiin myös nähdä uudella tavalla, olennaisena osana menestyvää yhteiskuntaa. Poliitiikassa koulutusta tarkasteltiin uudesta näkökulmasta: sijoituksena yhteiskunnan tulevaisuuteen. Inhimillisen pääoman käsite vakiintui keskusteluun, ja koulutus nähtiin parhaana vaihtoehtona inhimillisen pääoman hyödyntämiseen. Kun nuoret samaan aikaan yhä halukkaammin hakeutuivat oppikouluun, nähtiin taloudellinen hyvinvointi, yksilöiden koulutusmahdollisuuksien

⁵⁹ Taulukko 1 tämän työn sivulla 3.

⁶⁰ Nevala 2008, s. 89-90

parantaminen ja luokkayhteiskunnan romuttaminen toisiinsa liittyvinä ja toisiaan tukevinä elementteinä, joiden toteuttamiseen pyrittiin.⁶¹

Tämä ei ollut vain suomalaista yhteiskuntaa leimaava kehityssuunta. Lawton ja Gordon arvioivat, että koko läntistä maailmaa yhdistivät tietyt yhteiskunnalliset kehityskulut toisen maailman sodan lopusta 1970-luvun puolen välin öljykriisiin asti. Näitä olivat jatkuva taloudellinen kasvu ja hyvinvoinnin lisääntyminen sekä koulutuksen nouseminen keskeiseen osaan kansallista politiikkaa. Yhteiskunnallisiksi tavoitteiksi nousivat kaikkien kansalaisten vauraus, turvallisuus ja tasapuoliset mahdollisuudet. Tämän seurauksena olivat useissa maissa yhteinen ja yleinen perus- ja keskiasteen koulutus, kolmannen asteen koulutuksen opiskelijamäärien kasvu sekä ammatillisen koulutuksen kehittyminen.⁶²

Inhimillisten resurssien hyödyntäminen ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus tulivat koulutuspoliittisiksi tavoitteiksi. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa tutkimukset osoittivat, että sosiaali-ekonomiset tekijät estivät köyhemmiltä lapsilta mahdollisuudet opiskella niin pitkälle kuin heidän kykynsä riittäisivät. Alettiin jopa pelätä, että korkeakouluun sopivien hakijoiden määrä jää tarvittua pienemmäksi, mikäli kansakunnan lahjakkuusreserviä ei hyödynnetä. Iso-Britanniassa nuoret alkoivat tällä ajanjaksolla opiskella huomattavasti pidempään: esimerkiksi seitsemäntoista vuotiaaksi asti koulussa olleiden nuorten määrä kasvoi yli puolella vuosien 1953 ja 1960 välillä.⁶³

Inhimillisten resurssien ja yhteiskunnan tarpeiden lisäksi koulutuskeskustelu liittyi vahvasti tasa-arvovaatimukseen. Kaikissa Pohjoismaissa alettiin tavoitella ”kaikkien koulua”, yleistä ja yhtäläistä koulutusta, josta kaikilla kansalaisilla oli tasa-arvoinen mahdollisuus päästä osalliseksi.⁶⁴ 1960-luvulla oikeus saada koulutusta alettiin Suomessakin nähdä hyvinvointiyhteiskunnan jäsenten oikeutena. Koulutusmahdollisuuksien piti jakaantua tasaisesti kaikille asemasta,

⁶¹ Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 27–28

⁶² Lawton&Gordon 2002, 229

⁶³ Lawson&Silver 1973, 427, 432

⁶⁴ Blossing, Imsen & Moos 2014a, 1

varallisuudesta ja asuinpaikasta riippumatta.⁶⁵ Useimmissa Pohjoismaissa tämä kehitys oli pääasiassa sosiaalidemokraattisen politiikan seurausta.⁶⁶ Suomessa koulujärjestelmän kehittäminen oli muista poiketen lähestulkoon konsensusprojekti, jonka takana lähes kaikki ryhmät seisoivat ja näkivät sen tarpeelliseksi.⁶⁷

Koulutuksen kehittämiseksi oli siis niin taloudellisia että sosiaalisia motiiveja. Tarve oli niin yhteisön kuin yksilönkin.⁶⁸ Simolan mukaan tämä aatteellinen muutos näkyi myös suomalaisissa pedagogisissa teksteissä. 1950–70-luvuilla yhteiskunnan ja yksilön välinen suhde teksteissä muuttui. 1950-luvulle asti koulukasvatusta perusteltiin yhteiskunnallisilla tarpeilla. Tästä eteenpäin koulutuksen perusteluna on kuitenkin sekä yhteiskunnan että yksilön etu niin, että yhteiskunnan etu on vielä ensisijainen.⁶⁹

Tasa-arvon vaatimus koulutuksessa keskittyi Suomessa pitkälti rinnakkaiskoulujärjestelmän uudistamiseen yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti.⁷⁰ Suomalainen koulujärjestelmä oli peruskoulun syntyyn asti niin sanottu rinnakkaiskoulujärjestelmä. Sen osia olivat kuusiluokkainen kansakoulu jatkoluokkineen, joita kutsuttiin kansalaiskouluksi, sekä oppikoulu, joka muodostui viisivuotisesta keskikoulusta ja kolmivuotisesta lukiosta. Kansakoulu oli perustettu rahvaan sivistystyöhön, oppikoulu taas sivistyneistön kasvatusta varten. Neljän kansakouluvuoden jälkeen joko hakeuduttiin pääsykokeiden kautta oppikouluun, taikka jatkettiin vielä kaksi vuotta kansakoulussa, jonka jälkeen saattoi halutessaan hakea vielä kaksivuotiseen kansalaiskouluun. Kun ainoa tie korkeampaan koulutukseen oli keskikoulun ja lukion muodostaman oppikoulun kautta, joutuivat lapset vanhempineen tekemään päätöksen tulevaisuudestaan noin kymmenen vuoden iässä.⁷¹

⁶⁵ Ahonen 2003, 37

⁶⁶ Blossing, Imsen & Moos 2014a, 2

⁶⁷ Ahonen 2001, 175

⁶⁸ Blossing, Imsen & Moos 2014a, 1

⁶⁹ Simola 1995, 74–77, 110, 112

⁷⁰ Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 37–38

⁷¹ Ahonen 2012, 144; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 93–94; Jouhki 2014, 228; Nevala 2008, 90–91,

Järjestelmä oli monellakin tapaa ristiriidassa uusien yhteiskunnallisten näkemysten kanssa. Kun korkeampaan koulutukseen johtavaan putkeen oli mahdollista hakeutua vain tietyssä kohtaa koulutuspolkua, syntyi järjestelmään hankala pullonkaula. Tämä esti hyödyntämästä täysin kansakunnan lahjakkuusreserviä, ja sen vuoksi kansalaiset olivat koulutusmahdollisuuksien suhteen hyvin epätasa-arvoisessa asemassa.⁷²

Rinnakkaiskoulujärjestelmässä loi myös merkittävää taloudellisista ja maantieteellisistä syistä johtuvaa eriarvoisuutta.⁷³ Suomalainen koulukanta jakaantui pitkään valtion kouluihin ja yksityisiin kouluihin sekä kunnallisiin keskikouluihin. Etenkin maaseudun pienituloisemman väestön kohdalla lasten saaminen oppikouluun oli hankalaa: mikäli alueelle ei ollut perustettu kunnallista, maksutonta keskikoulua, oli perheen lapsilla edessä pitkä koulumatka ja vanhemmilla iso taloudellinen kustannuserä.⁷⁴

Vaatimuksia yhtenäiskoulujärjestelmän puolesta synnyttivät paitsi jo aikaisemmin mainitut aatteelliset ja yhteiskunnalliset muutokset, mutta myös käytännön syyt. Etenkin alemman oppikoulun eli keskikoulun suosio kasvoi kasvamistaan, hankaluuksistaan huolimatta. Kasvaneiden opiskelijamäärien myötä muuttunut aopiskelija-aines muutti keskikoulun luonnetta. Se alkoi muotoutua kuin ylemmäksi kansakouluksi, joka sitoutui vahvasti kansakouluun, käytäntöön ja kehittyvään ammattikoulutukseen. Lukio sen sijaan säilytti edelleen asemansa ennen kaikkea tiedollisena, yliopistoon johtavana koulutuksena.⁷⁵ Muutos kohti keskikoulun yleistymistä koko ikäpolven kouluksi oli siis jo alkanut kuin luonnostaan. Oppikouluihin hakeutuvien opiskelijoiden tulva entisestään kasvatti paineita yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisestä.⁷⁶

Rinnakkaiskoulujärjestelmä korvautui yhtenäiskoulujärjestelmällä, eli peruskoululla, vasta 1970-luvulla, mutta peruskouluun tähtäävää poliittista

⁷² Ahonen 2012, 144

⁷³ Rinne&Vuorio-Lehti 1996, 23

⁷⁴ Jouhki 2014, 228

⁷⁵ Kiuasmaa 1982, 405

⁷⁶ Antikainen, Rinne & Koski 2006, 93–94, 96

keskustelua oli käyty jo 1940-luvulta lähtien. Jonkinasteisia vaatimuksia yhtenäiskoulusta on kuultu jo itsenäistymisen alkuvuosista asti.⁷⁷ 1960-luvulla voidaan sanoa peruskoulun varsinaisesti syntyneen, sillä silloin tehtiin tehtiin valtava määrä järjestelmämuutokseen tarvittavaa selvitys- ja tutkimustyötä. 1960-luvusta muodostuikin oikea komiteojen ja työryhmien vuosikymmen, jolloin oli lähes jatkuvasti ainakin yksi koulunuudistukseen liittyvä komitea työn touhussa.⁷⁸

Koulunuudistustoiminta sai virallisen alkunsa vuonna 1963, jolloin eduskunta hyväksyi vasemmiston ja keskustan äänin 123–68 pöytäkirjan, joka velvoitti hallituksen valmistelemaan ja antamaan eduskunnalle peruskoulujärjestelmään liittyvät tarpeelliset esitykset. Asiasta käytiin kiivasta keskustelua, sillä kaikki tahot periaatteessa kannattivat koulujärjestelmän uusimista, mutta muodosta oltiin eri mieltä.⁷⁹ Tästä eteenpäin komiteat pohtivat muunmuassa peruskoulun tavoitteita ja opetussuunnitelmaa, opettajien koulutuksen uudistamista, uudistuksen toteutusta ja koulujen sisäisen hallinnon uudistamista.⁸⁰

Yhtenäiskoulupyrkimykset saivat viimeisen sinettinsä vuonna 1968, kun eduskunta sääti lain yleisestä ja yhtenäisestä peruskoulusta. Käytännössä muutos tarkoitti kansa-, kansalais- ja keskikoulun yhdistämistä yhdeksänvuotiseksi kunnalliseksi kouluksi. Täysin yhteneväiseksi ei peruskoulun opetusta vielä tässä vaiheessa tehty. Ala-asteella opetuksen oli tarkoitus olla kaikille saman sisältöistä, mutta yläasteella se taas jakautuisi opintosuuntiin.⁸¹

1960–1970-luvuilla suomalainen koulujärjestelmä, kuten yhteiskuntakin, kävi läpi valtavia muutoksia. Näiden muutosten taustalla oli useita vaikuttavia syitä. Suomalaiset innostuivat koulutuksen tarjoamista mahdollisuuksista – niin valtion

⁷⁷ Antikainen, Rinne & Koski 2006, 93–94

⁷⁸ Koulujärjestelmän uudistamiseen selkeästi liittyvät komitea- ja toimikuntamietinnöt: kouluohjelmakomitean mietintö (1959); Peruskoulukomitean mietintö (1965); Koulunuudistustoimikunnan mietintö (1966); opetussuunnitelmakomitean mietintö (1967); kaksi komiteaa opettajien koulutuksen uudistamisesta, tuloksena ehdotus opettajavalmistuksen uudistamiseksi (1967) ja kolmivuotisen kansakoulunopettajien valmistuksen opetussuunnitelma (1968); Kouluyhteistyökomitean mietinnöt 1 (1969) ja 2; koulunuudistuskomitean mietintö (1969); opetussuunnitelmakomitean mietinnöt 1 ja 2 (1970). Päivänsalo 1971, 337–338.

⁷⁹ Kiuasmaa 1982, 456; Päivänsalo 1971, 335; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 23–24

⁸⁰ Päivänsalo 1971, 337–338.

⁸¹ Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 37–38; Päivänsalo 1971, 336

kuin yksittäisten ihmisten tasollakin. Kehittyvä yhteiskunta tarvitsi koulutetumpaa työvoimaa, koulutuksen voimaan uskottiin kansakunnan menestyksen tekijänä ja koulutus alettiin nähdä kansalaisoikeutena. Koulutusmahdollisuuksien saavutettavuudesta muodostui tärkeä tasa-arvokysymys. Rinnakkaiskoulujärjestelmä ei enää pystynyt vastaamaan siihen kohdistuviin vaatimuksiin, joten järjestelmä oli välttämättömän muutoksen edessä. Tämä muutos toteutui 1970-luvun aikana peruskoulujärjestelmän muodossa.

2.2 Oppikoulun opettaja matkalla auktoriteetista pedagogiksi

1900-lukua on yleisesti kutsuttu ”lapsen vuosisadaksi”. 1900-luvulla lapsi ja lapsen kasvattaminen alkoivat kiinnostaa tiedemaailmaan ennennäkemättömällä tavalla.⁸² Kasvattaminen tieteistyi, ja samalla se myös ammatillistui: kasvatuksellinen auktoriteetti alkoi siirtyä perheenpäältä tutkimukseen perustuvaan asiantuntijuuteen nojaaville ammattikasvattajille.⁸³ Kasvatustieteellinen tutkimus vakiinnutti asemansa tieteenä Suomessa 1960-luvulle tultaessa. Yksi merkittävä osoitus tästä oli kasvatustieteiden aiemman nimityksen, kasvatus- ja opetusopin, muuttaminen virallisesti kasvatustieteeksi vuonna 1966.⁸⁴ 1950-luvulle asti kasvatuksen tutkimus oli Suomessa muutamien asiaan vihkiytyneiden henkilöiden erikoisalaa. Sen sijaan 1950-luvulta eteenpäin kasvatustieteellisestä tutkimuksesta tuli määrätietoista ja suunnitelmallista. Kasvatustiede nousi arvostetuksi tieteeksi, eikä se enää ollut harvojen harrastus.⁸⁵

Aikansa tunnetuin kasvatustieteilijä oli Matti Koskenniemi, jonka vaikutus suomalaiseen kasvatustieteeseen ja koulujärjestelmän kehittämiseen oli

⁸² Cunningham 1995, 176

⁸³ Nieminen 2003, 177

⁸⁴ Launonen 2000, 197

⁸⁵ Päivänsalo 1971, johdanto

merkittävä aina 1940-luvulta lähtien.⁸⁶ Näkemyksiltään Matti Koskenniemi edusti ns. uutta pedagogiikkaa:

”Kasvatustyön merkittävimpiä edistysaskeleita on, että kasvatettavan yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja kunnioittaminen on kiteytynyt kasvatusta ohjaavaksi pääperiaatteeksi. Lasta ei enää pyritä puristamaan ennakoita tarkoin määritettyyn kaavaan, vaan hänen yksilölliset kehitysmahdollisuutensa otetaan huomioon, vieläpä pyritään jo varhaisessa vaiheessa vahvistamaan hänen myönteisiä erikoistaipumuksiaan. Vain siten pidetään mahdollisena kehittää itsenäisesti harkitsevia ja toimivia yhteiskunnan jäseniä.”⁸⁷

Koulun kasvatuksen tavoitteeksi nousi ihmisen yksilöllisen kehityksen tukeminen.⁸⁸ Lapsi alettiin nähdä luonnollisesti kehittyvänä olentona, ja kasvatuksen tarkoitus oli tukea tätä luontaista kehitystä sen sijaan, että sen tulisi taivuttaa ja muotoilla lasta kurin ja järjestyksen avulla ympäröivään yhteiskuntaan sopivaksi eläjäksi. Koskenniemi ei suinkaan ainoana Suomessa kannattanut tätä ajatussuuntaa, myös esimerkiksi J.A. Hollo totesi kasvatuksen olevan ennen kaikkea luonnollisen kasvamisen auttamista.⁸⁹ Opettajan huomion tuli kohdistua lapseen ei valvoakseen hänen kaikkia toimiaan ja niistä rangaistakseen, vaan oppiakseen tuntemaan kasvatettavansa mahdollisimman hyvin onnistuakseen kasvatustehtävässään.⁹⁰

Usko lapsen luontaiseen kasvuun oli jopa niin suurta, että se synnytti kritiikkiä lasta rajoittavaa koulukasvatusta kohtaan. Esimerkiksi Koskenniemi teoksessaan *Sosiaalinen kasvatus kouluissa*, että *”vaikka koulun tavoitteet ja kasvaville ominaiset pyrkimykset monessa kohtaa onkin onnistuttu saattamaan sopusointuun, niin että niin sanoaksemme purjehtii myötäistä, koulu kuitenkin toisaalta tekee ilmeistä – ainakin psyykkistä – väkivaltaa oppilailleen.”* Se, että lapsi ei voi toteuttaa luontaisia tarpeitaan esimerkiksi sosiaaliseen toimintaan tai

⁸⁶ Päivänsalo 1971, 382

⁸⁷ Koskenniemi 1964, 11

⁸⁸ Lawton&Gordon 2002, 229

⁸⁹ Rinne,Kivirauma & Lehtinen 2004, 224

⁹⁰ Ojakangas 1997, 143–144; Sääntti 2003, 180

liikkumiseen, tai että hän joutuu opettelemaan ikäänsä suhteutettuna vääränlaisia asioita, on koulun lapsen kohdistamaa henkistä väkivaltaa.⁹¹

Uusi pedagogiikka vaikutti myös siihen, kuinka opettajia neuvottiin tekemään omaa työtään. Koskenniemi laati uutta pedagogiikkaa edustavan kasvatusoppaan ensin kansakoulun opettajille (Kansakoulun opetusoppi, 1944) ja myöhemmin myös oppikoulun opettajille ja ammatillisen koulutuksen opettajille (Opettamisen taito, 1953).⁹² Uusissa opetusoppaissa korostettiin lapsen tarpeiden psykologiaa ja uskoa lapsen omiin kehitysedellytyksiin. Konkreettiseen luokahuonetoimintaan haluttiin tuoda lisää ryhmätyötä ja keskustelua, vähentää opetuksen opettajakeskeisyyttä ja lisätä oppilaiden henkilökohtaista panosta tunnin kulkuun.⁹³ Demokraattisuutta korostavassa ilmapiirissä oppilaiden aktivoimiselle oli niin pedagoginen kuin yhteiskunnallinenkin pohja: demokraattinen yhteiskunta kaipasi demokraattisessa yhteiskunnassa toimimaan kykeneviä kansalaisia. Demokratia tulisi siis ottaa osaksi koulumaailmaa.⁹⁴

Koskenniemi uskoi vahvasti, ettei koulun tehtävän pitäisi rajoittua vain opettamiseen, vaan koulun tulee ottaa vastuu myös oppilaiden kasvattamisesta hyviksi ihmisiksi ja kunnollisiksi kansalaisiksi. Hän oli hyvin tietoinen siitä, että oppikoulupiireissä suhtauduttiin ajatuksiin epäsuopeasti. Koskenniemen mielestä myös oppikoulun opettajien oli kannettava vastuuta oppilaiden kasvattamisesta.⁹⁵ Oppikoulunopettajien rooli oli kuitenkin pitkään nähty ennen kaikkea tiedollisena asiantuntijana, joka jakaa tietoaan oppilailleen. Esimerkiksi eräs Kuopion tyttölyseon opettaja katsoi hänellä ensisijaisesti olevan vastuun ”*oppilaistaan ja heidän osaamisestaan*”.⁹⁶

Oppikoulun opettajan työn painottuminen aineenhallintaan näkyi myös koulutuksessa, joka ei tarjonnut erityisen tehokkaita kasvattajan työkaluja.⁹⁷

⁹¹ Koskenniemi 1964, 23

⁹² Launonen 2000, 196

⁹³ Launonen 2000, 197; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 212, 231

⁹⁴ Ahonen 2011, 251; Blossing, Imsen & Moos 2014b, 139; Koskenniemi 1964, 25

⁹⁵ Koskenniemi 1964, 194

⁹⁶ JoMa, Kuopion tyttölyseon arkisto, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 5.4.1966

⁹⁷ Säntti 2003, 179

Oppikoulunopettajan koulutuksesta leijonanosaa koostui oman oppiaineen opinnoista. Käytännössä oppikouluopettajan virkaan pätevöitytti yliopistotutkinto omasta oppiaineesta, jonka lisäksi pedagoginen osaaminen hankittiin auskultoimalla, eli kahden lukukauden mittaisella opetusharjoittelulla, ja suorittamalla kasvatusopin ja oppikoululainsäädännön tutkinnot. Pedagogisiin kysymyksiin paneutuminen oli koulutuksessa kovin rajallista, ja myös työnantajat kiinnittivät huomiota ensisijaisesti menestykseen yliopisto-opinnoissa.⁹⁸

Koulunuudistuspyrkimykset muuttivat väistämättä oppikoulunopettajien roolia. Kun koulua uudistettiin rakenteellisesti yhteiskunnan tarpeiden mukaan, tuli koulun uudistua sisäisesti vastaamaan muuttuneisiin vaatimuksiin.⁹⁹ Koulun massoituminen oli jo muuttanut luokkien opiskelijakoostumusta heterogeenisemmäksi. Oppikoulunopettajat olivat tottuneet valikoituneeseen valio-oppilaiden joukkoon, mutta yllättäen etenkin keskikoulussa oli runsaasti eritasoisia ja eri tavoin oppivia oppilaita.¹⁰⁰ Uuden pedagogiikan sille ominaisine menetelmineen uskottiin olevan keino jolla pystyttäisiin vastaamaan koululaitokseen kohdistuviin haasteisiin.¹⁰¹ Oppikoulunopettajan työ pedagogisoitui ja laajeni oman tieteenalan hallinnasta pedagogiseksi asiantuntijuudeksi etenkin keskikoulun, tulevan peruskoulun yläasteen, osalta.¹⁰²

Työn pedagogisoitumisen lisäksi oppikoulunopettajien ammattikunta kohtasi 1960-luvun kuluessa muitakin muutoksia. 1950- ja 1960-luvun oppikoulussa opettajien arvostus ja auktoriteettiasema oli vielä vahva ja koulukulttuuri oli autoritääristä ja hierarkista.¹⁰³ Ajan oppikoululaiset muistelevat vaikeita kokeita, ankaraa arvostelua ja julkista nöyryyttämistä ja kiusaamista. Opettajan vahvasta asemasta luokassa oppilaiden maailmassa, niin hyvässä kuin pahassa, kertoo opettajan rooli oppilaiden muistoissa. Tuija Metson haastattelemat, pääasiassa 1960-luvun oppikoululaiset muistelivat kouluaikaansa usein opettajien kautta.

⁹⁸ Jauhiainen & Rinne 2012, 107; Ketonen 1980, 35; Rantanen 2011, 304–306

⁹⁹ Blossing, Imsen & Moos 2014b, 133

¹⁰⁰ Päivänsalo 1971, 339

¹⁰¹ Ahonen 2011, 249–251

¹⁰² Nieminen 2003, 217

¹⁰³ Launonen 2000, 222–223; Nevala 2008, 108; Rantanen 2011, 310

Muistikuvissa esiintyi enimmäkseen vakavia ja muodollisia opettajia, mutta myös ystävällisiä ja kannustavia opettajia.¹⁰⁴

1960-luvun kuluessa opettajien liian keskeistä ja autoritääristä asemaa kouluissa alettiin arvostella voimakkaasti. Etenkin lukiolaisten etujärjestö Teiniliitto ajoi innokkaasti muutosta koulumaailmaan, ja teinien arvostelu opettajien auktoriteettiasemaa kohtaan sai julkisuudessa paljon näkyvyyttä. Hiljalleen opettajien auktoriteettiasema mureni, oppilaat alkoivat sinuttelemaan opettajiaan ja kouluhallituskin esitti opettajat auktoriteetin sijasta pikemminkin oppilaiden opastajina ja työtovereina.¹⁰⁵ Kehitys johti vähitellen myös koulujen hallinnolliseen muutokseen, kouluneuvostojen perustamiseen. Kouluneuvoston muodostivat demokraattisesti valitut opettaja- ja oppilasjäsenet, ja kouluneuvostot saivat merkittävää valtaa koulujen asioiden hoitamisessa.¹⁰⁶

Teiniliikkeen kritiikki oli osa laajemminkin yhteiskunnassa meneillään olevaa aatteellista muutosta. Esimerkiksi aapisten tarinoiden moraalisia opetuksia tutkinut Leena Koski huomauttaa, että kyseisten oppikirjen sisällössä koettiin 1960-luvulla nopea ja radikaali muutos. Itsenäisyyden ajan alun aapisissa oli selkeä ja yhtenäinen kristillissiveellinen ja isänmaallinen sisältö, mutta 1960-luvun kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten murrosten jälkeen tämä moraalipohja katosi. Sen sijaan aapisiin valituissa tarinoissa pyrittiin opettamaan lapsille solidaarisuutta, suvaitsevaisuutta ja yhdessä toimimisen iloa.¹⁰⁷ Murros ulottui myös opettajia koskeviin odotuksiin ja vaatimuksiin. Opettajilta odotettiin tiettyä arvomaailmaa, sillä opettajat olivat oppilaidensa esikuvia niin käytöksessä kuin aatteissa. Kansakoulun opettajia valtiollisessa kouludiskurssissa tutkinut Lauri Simola esittää, että aina 1960-luvulle saakka opettajilta edellytettiin kristillissiveellistä mielenlaatua. 1960-luvulla omakohtaisen kristillisyyden vaatimus kuitenkin katoaa virallisesta puheesta, ja se korvaantuu demokraattisuutta, humanisuutta ja tasa-arvoa korostavalla puheella.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Metso 1999, 273

¹⁰⁵ Rantanen 2011, 311

¹⁰⁶ Mts.

¹⁰⁷ Koski 2001, 23.

¹⁰⁸ Simola 1995, 251

Oppikoulun opettajan asema ja ammatti muuttuivat radikaalisti 1960- ja 1970-luvuille tultaessa. Vielä sotien jälkeisinä vuosina oppikoulujen opettajat toimivat tiukan autoritäärisessä kouluympäristössä ja olivat ehdoton auktoriteetti oppilailleen. Heidän tehtävänä oli ennen kaikkea nostaa oppilaansa vaadittavalle tiedolliselle tasolle matkalla kohti yliopisto-opintoja. Tämä vaatimus näkyi myös opettajan työn tiedollista puolta korostavissa opinnoissa. 1960-luvun kuluessa oppikoulunopettajiin alkoi kohdistua uudenlaisia vaatimuksia niin yhteiskunnan, kasvatustieteen asiantuntijoiden kuin oppilaidenkin taholta. Opettajalta alettiin edellyttää uudenlaista kasvattajan asennetta, tieteellistä pedagogista ja didaktista osaamista ja uutta, ymmärtäväpää ja demokraattisempaa suhtautumista oppilaisiin.

2.3 Nuoriso kouluttautuu ja kapinoi

Jos 1900-luku oli lasten vuosisata, oli 1960-luku ehdottomasti nuorten vuosikymmen. 1960-luvun puolivälissä nuorten, eli 15–19-vuotiaiden, osuus väestöstä oli korkeimmillaan 1900-luvun aikana. Tällöin heidän osuutensa väestöstä oli lähes 11%.¹⁰⁹ 1960-luvulla nuoria oli paitsi paljon, he myös kouluttautuivat enemmän kuin yksikään aikaisempi sukupolvi. Kun esimerkiksi vuonna 1950 lukion aloitti ikäpolvestaan joka kymmenes, vuonna 1960 lukioon hakeutui jo joka viides. Lukiolaisten suhteellinen osuus väestöstä kasvoi nopeimmin 1960- ja 1970-luvulla.¹¹⁰

Millaisia olivat 1960-luvun oppikoulun oppilaat? Ensinnäkin keskimääräinen oppikoululainen oli tyttö. Suomessa kaikilla luokka-asteilla opiskeli enemmän tyttöjä kuin poikia, poiketen kaikista muista Pohjoismaista.¹¹¹ Lisäksi voidaan sanoa, että oppikoulun yleistymisestä huolimatta he olivat valikoitu joukko. Oppikouluun ei päässyt kuka tahansa halukas nuori, vaan halukkaan tuli läpäistä

¹⁰⁹ Haapala 2003, 67–68

¹¹⁰ Kaarninen 2010, 174

¹¹¹ Kaarninen 2010, 174

pääsytkinto koulun opetuskielessä ja laskennossa.¹¹² Lisäksi oppikouluissa, jotka Kuopion tyttölyseon tavoin käsittivät sekä keskikoulun että oppikoulun, tuli oppilaiden keskikoulun päätteeksi hakea luokioasteelle. Erillistä koetta ei järjestetty, vaan valinnat tehtiin keskikoulun päättötodistuksen keskiarvon perusteella.¹¹³

Oppikoululaiset olivat jo kokeneita koulunkävijöitä, sillä hakijalla täytyi olla pohjaopintoina neljä vuotta kansakoulua suoritettuna. Oppikouluun pyrkijöiden piti myös täyttää tietyt ”laatuvaatimukset”. Pyrkijä ei saanut olla pahatapainen, eikä hänellä saanut olla opetuksen hyödyntämisen estävää ruumiinvikaa taikka vaaraa toisten terveydelle. Lisäksi oppikouluun pyrkijän tuli olla määrätyn ikäinen: oppikoulun ensimmäiselle luokalle pyrkivän piti sinä kalenterivuonna, jona pääsytkinto pidettiin, täyttää vähintään 10 ja enintään 13 vuotta.¹¹⁴ Esimerkiksi Kuopion tyttölyseossa, joka oli yhdeksänluokkainen oppilaitos, olivat opettajat tekemissä hyvin vaihtelevan ikäisten nuorten naisten kanssa. Oppilaiden ikähaarukka oli noin kymmenen ja kahdenkymmenen kahden vuoden välillä, joten nuorimmat oppilaista olivat käytännössä lapsia vanhimpien ollessa jo aikuisiässä.

Laaja ikäskaala näkyi myös koulun käytännöissä. Opettajat suhtautuivat eri tavalla nuorempiin ja vanhempiin oppilaisiin, heidän käytöstään katsottiin eri kriteerien kautta. Kuopion tyttölyseon opettajainkokouksissa viitattiin usein nuorempia ja vanhempia opiskelijoita eroteleviin käytäntöihin. Esimerkiksi erään kurinpitotapauksen yhteydessä yksi lehtoreista ”*piti annettua rangaistusta niin korkean luokan oppilaalle epäoikeudenmukaisena*”¹¹⁵. Myös nuorempien ja vanhempien oppimistapoja pidettiin erilaisina, joten heiltä oltiin valmiita hyväksymään erilaisia toimintatapoja: ”*lehtori Siltanen mainitsi, ettei alaluokilla saa tehdä merkintöjä kirjoihin, kun taas yläasteella kirjaan tehdyt merkinnät saattavat auttaa oppilasta*”¹¹⁶. Etenkin lukiolaisten nähtiin olevan jo valmiita

¹¹² Meinander&Aattonen 1968, 102

¹¹³ JoMa, Ca:2, Opettajainkokousten pöytäkirjat 1963–1973.

¹¹⁴ Meinander&Aattonen 1968, 102

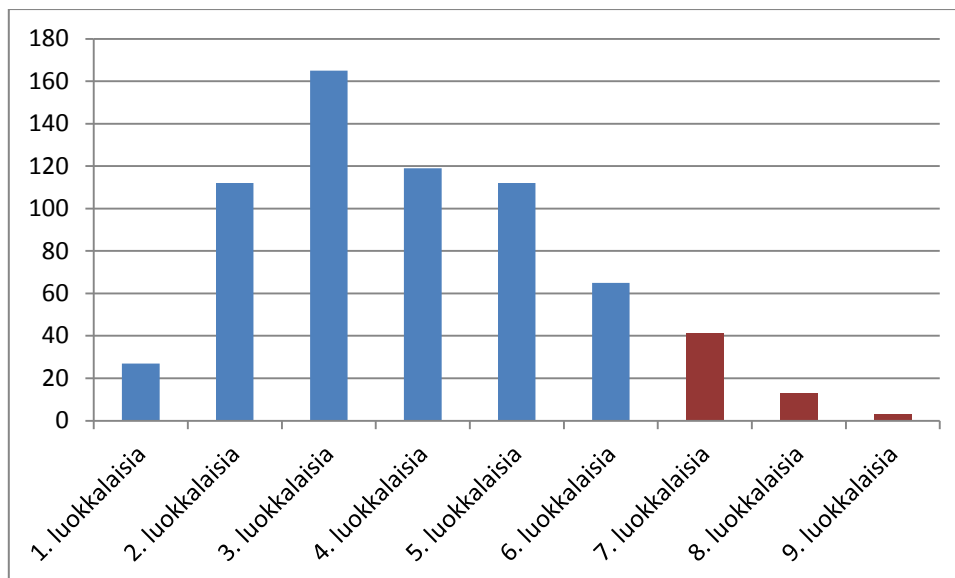
¹¹⁵ JoMa, Ca:2 Opettajainkokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

¹¹⁶ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajainkokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

toimimaan oman harkintansa mukaan. Samassa kokouksessa eräs lehtori totesi, että ”9-luokkainen oppikoon miten parhaaksi näkee” toisen lehtorin kannattaessa, että ”lukion oppilailla on itse vastuu itsestään”.¹¹⁷

Osittain erilainen suhtautuminen eri vuosiluokkien oppilaisiin selittyi varmasti iällä, eri-ikäisiltä lapsilta ja nuorilta odotettiin erilaisia asioita. Osa selitystä on varmasti myös oppilaiden jakaantuminen keskikoululaisiin ja lukiolaisiin. Tutkimusajanjaksolla keskikoulun ja oppikoulun luonteet olivat jo muotoutuneet selkeästi toisistaan poikkeaviksi, joten oppilaita ohjattiin erilaisiin suuntiin. Keskikoulu oli muotoutunut yläastemaisemmaksi, oppilaskeskeisemmäksi ja useiden oppilaiden kohdalla työelämään tai ammattikoulutukseen johtavaksi kouluksi. Lukio sen sijaan oli edelleen tiedollisiin vaatimuksiin sitoutunut ja keskittynyt kehittämään opiskelijoiden ajattelukyvyyn ja abstraktisluonteisen tiedon omaksumisen kehittämiseen.¹¹⁸

Taulukko 2: rangaistukset lukuvuosina 1963/1964–1972/1973 vuosiluokittain



Lähde: JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirjat

¹¹⁷ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

¹¹⁸ Kiuasmaa 1982, 405; Nurmi 1974, 13

Erilainen suhtautuminen eri-ikäisiin oppilaisiin heijastui myös rangaistuksiin. Totta kai on huomioitava, että lukiolaisia oli kullakin vuosikurssilla hieman keskikoululaisia vähemmän, mutta silti ero rangaistusten määrissä on huomattava. Siinä missä lukioikäisiin liittyviä, rangaistuskirjaan asti päätyneitä kurinpitotapauksia oli koko kymmenen vuoden aikajaksolla alle 60, oli niitä ensimmäistä vuosikurssia lukuunottamatta jokaista yksittäistä keskikoulun vuosikurssia kohti yli 60. Etenkin keskimmäiset luokat, luokat toisesta viidenteen saivat paljon rangaistuksia, noin 110–160 rangaistusta per luokka-aste.

Myös Puranen¹¹⁹ on omassa tarkastelussaan huomannut rangaistusten vähenevän huomattavasti luokka-asteen noustessa. Hän on tulkinut tämän johtuvan ennen kaikkea siitä, että vanhemmat opiskelijat olivat niin sanotusti ”oppineet tavoille”. He olivat oppineet sopivan käytöksen rajat ja välttämään rangaistuksia. Varmasti myös tämä oli yksi tekijä. Pitkän koulutiensä loppupuolella olevat lukiolaiset olivat oppineet käyttäytymään koulussa. Uskon kuitenkin, että myös opettajien erilainen suhtautuminen vaikutti vanhempien opiskelijoiden saamien rangaistusten vähyyteen.

Kaikista oppikoululaisista voidaan laajasta ikähaarukasta huolimatta puhua yleisesti nuorina. Tämä on perusteltua, sillä nuoruus ja koulu liittyvät olennaisella tavalla toisiinsa. Kouluaika assosioidaan muistoissa erityisesti nuoruuden elämänvaiheeksi.¹²⁰ Historiallisesti koulutukseen osallistuminen loi nuoruuden erilliseksi välivaiheeksi lapsuuden ja aikuisuuden välille. Nuori irtautui perheen täydellisestä kontrollista ja siirtyi osittain koulun auktoriteetin alaisuuteen. Kuitenkaan nuoresta ei vielä tullut yhteiskunnallisesti katsottuna aikuinen, sillä hän ei vielä ota osaa tuottavaan työhön.¹²¹

Yhteiskunnalliselta taustaltaan 1960-luvun oppikoululaisista suurin osa oli keskiluokkaa. Seuraavaksi eniten oli työväestön sekä maanviljelijöiden lapsia, ja

¹¹⁹ Puranen 2015, 70

¹²⁰ Jouhki 2014, 228

¹²¹ Mitterauer&Sieder 1983, 110-111; Cunningham 1995, 185

pienimmän ryhmän muodostivat yläluokan lapset.¹²² Vaikka oppikoulu oli edelleen hyvin keskiluokkainen koulu, 1950- ja 1960-luvuilla oppilaiden joukossa oli enenevässä määrin sellaisten sosiaaliluokkien lapsia, joiden vanhemmilla ei ollut oppikoulusivistystä. Oppikoulu nähtiin sosiaalisen liikkumisen väylänä, tienä ylöspäin yhteiskunnassa, ja yhä useammat halusivat tarjota sen lapsilleen. Etenkin vähävaraisempien perheiden lapsille tämä aiheutti myös valtavia paineita menestyä, jotta vanhempien taloudelliset panostukset ja suuret odotukset eivät heidän kohdallaan menisi hukkaan.¹²³

Antti Häkkinen on tutkinut kolmen eri oppikoulusukupolven (ennen 1940-lukua syntyneet, 1940–1960-luvuilla syntyneet sekä 1960-luvun jälkeen syntyneet) omaelämäkerrallisia muistelmatekstejä yhteiskunta kohtaamisen näkökulmasta. Koulu on useimmille nuorille ensimmäinen yhteiskunta kohtaaminen, kosketus ”*hierarkioiden, vallan ja instituutioiden maailmaan*”. Häkkinen näkee, että nämä ensimmäiset yhteiskuntakokemukset ja niihin liitetyt merkitykset ovat elämänsä rakentumisessa hyvin tärkeitä.¹²⁴

1960-luvulla oppikoulussa opiskellut sukupolvi vaikuttaisi olleen erityisen luokkatietoinen joukko. Tähän varmasti ainakin osittaisena syynä on oppikoulun oppilasjoukon monimuotoistuminen. Kun oppikouluun asteli myös työväenluokan lapsia, kohtasivat erilaiset ryhmät koulun arjessa. Häkkisen tutkimissa teksteissä nousevat usein esille yhteiskunnan eriarvoisuus, perheiden varallisuuserot ja sekä luokkaerot. Kirjoittajista useat mainitsevat kouluajan olleen yhteiskunnallisten luokkaerojen opettelua.¹²⁵ Vaikka oppikoululaiset tunsivat keskinäistä yhteenkuuluvuutta, oli rikkaiden ja köyhien lasten välillä selkeät rajat. Etenkin työläis- ja maanviljelijäperheiden lasten nuoruuskokemukset rakentuvat oman taustan ja koulutautumisen väliselle suhteelle.¹²⁶

¹²² Kiuasmaa 1982, 402

¹²³ Jouhki 2014, 232

¹²⁴ Häkkinen 2014, 32,35

¹²⁵ Mts.

¹²⁶ Jouhki 2014, 235, 237

Koulu oli ja on edelleen nuorille myös tärkeä sosiaalinen instituutio.¹²⁷ Koulussa nuoren sosiaalinen piiri laajenee, ja edellä kuvatun kaltaisen oman yhteiskuntaluokan ja ryhmän tunnistamisen ja hahmottamisen lisäksi se mahdollista myös nuorten omien, aikuisten sosiaalisista järjestelmistä poikkeavien ryhmien muodostamisen. Koska 1960-luvulla nuoria oli paljon ja yhteiskunnan läpikäymistä muutoksista johtuen heillä oli verrattaen paljon vapaa-aikaa, ei ole mikään ihme, että 1960-luvusta tuli myös nuorisokulttuurin vuosikymmen.¹²⁸

Nuorisokulttuurien kehittyminen edellyttää ensinnäkin nuorison olemassaoloa erillisenä ryhmänä. Kuten jo aikaisemmin todettua, on tämä mahdollistunut nimenomaan koulun ansiosta, kun nuoret ovat saaneet vapautuksen tuottavasta työvoimasta kouluttauakseen. Koulu on toisellakin tapaa merkittävä tekijä nuorisokulttuurien synnyn edistäjänä. Se on tarjonnut nuorille paikan, jossa nuoret viettävät aikaan nimenomaan muiden nuorten kanssa. Koulu on tietyllä tapaa irrotanut nuoret perheestään, sen elinpiiristä ja arvoista ja asenteista. Kun varhaisemmissa yhteiskunnissa nuoret elivät tiiviisti sidoksissa perheyhteisöön, siirtyivät yhteisön ajatukset ja arvot käytännössä eteenpäin sukupolvelta toiselle. Irtautuminen perheestä on mahdollistanut uusien arvojen ja ajatusten kohtaamisen, ja myös uusia arvoja sisältävän kulttuurin syntyminen uudessa sosiaalisessa ympäristössä.¹²⁹

Nuorten oma kulttuuri ulottui monelle tasolle, ja se käsitti lähes kaikki elämänalat musiikista ja viihteestä syvällisempiin arvostuksiin ja näkemyksiin. Maailma avautui 1960-luvulla monellakin tapaa, pitkälti tiedotusvälineiden kehittymisen ansiosta.¹³⁰ Nuorisokulttuurin lähettiläänä toimivat elokuvat, radio ja suomalaisiin koteihin tiensä löytänyt televisio. Television kautta nuoret tutustuivat kansainvälisiin ja kotimaisiin populaarikulttuurin ilmiöihin kuten myös maailman tapahtumiin.¹³¹

¹²⁷ Jouhki 2014, 234

¹²⁸ Aapola ja Kaarninen 2003, 24

¹²⁹ Mitterauer&Sieder 1983, 115-116

¹³⁰ Häkkinen 2014, 39

¹³¹ Kuisma 2008, 16

Yksi suomalaisen nuorisokulttuurin muoto oli oppikoululaisten oma kulttuuri. Oppikoulun oppilailla oli oma etujärjestö, vuonna 1944 perustettu Teiniliitto. Kouluissa toimivat paikallisosastot, teinikunnat, jotka järjestivät jäsenilleen runsaasti toimintaa koulun puitteissa ja sen ulkopuolella.¹³² Kuopion tyttölyseossa toimivat ainakin kristillinen teinikilta, teinien kirjallisuuskerho, kotitalouskerho, näytelmäkerho ja matematiikkakerho. Kutakin kerhoa veti opiskelijoiden keskuudesta valittu puheenjohtaja. Teinitoimintaa pyöritettiin yhteistyössä koulujen kanssa, ja jokaista kerhoa kuratoi joku opettajakunnasta.¹³³ Teiniliiton ja teinikuntien toiminta yhdisti teinejä, toisaalta erotti heitä muista paikkakunnan nuorista, sillä teinien toiminta oli suunnattu omille jäsenille, ja jäseniksi pääsivät vain oppikoululaiset. Esimerkiksi teinien vapaa-ajan iltamiin oli pääsy vain teinikortilla, joka todisti teinikunnan jäsenyydestä. Näissä tapahtumissa nuoret tapasivat oman ja muiden koulujen oppilaita opettajien valvovien silmien alla.¹³⁴

Myös Kuopion tyttölyseossa tällaisia iltajuhlia järjestettiin, ja ainakin vanhempainneuvoston mielestä nuorten juhlintatavat olivat turhankin hurjia. Kuultuaan huhuja tapahtumien luonteesta, kävivät vanhempainneuvoston jäsenet tutustumassa yhteen tällaiseen iltamaan, ja heidän kuvauksensa tapahtumasta oli lievästi kauhistunut. Kokouspöytäkirjan mukaan he todistivat jopa 600 ilmeisesti enemmän tai vähemmän päihtyneen nuoren illanviettoa. Tilaisuus oli opettajien ja vanhempien oppilaiden toimesta valvottu, mutta neuvoston mielestä liian vähäisessä määrin. Vanhempainneuvoston puheenjohtaja kertoi kirjeessään Kouluhallitukselle: *”kaiken tämän vuoksi vanhempainneuvosto esittikin koulun rehtorille omana suosituksenaan, ettei koulun tiloissa toistaiseksi järjestettäisi enää mainitunlaisia yleisiä tilaisuuksia niihin liittyvien lukuisten kielteisten ilmiöiden vuoksi.”*¹³⁵

Nuorten kulttuuri ja tiedotusvälineiden vaikutus johti siihen, että aikuisten yhteiskuntaan suhtauduttiin yhä kriittisemmin. Nuorten arvostukset olivat usein

¹³² Kaarninen 2010, 174

¹³³ Kuopion tyttölyseon vuosikertomukset 1963/1964–1972/1973

¹³⁴ Koski 2003, 303

¹³⁵ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1972–1975, Vanhempainneuvoston kirje Kouluhallitukselle 25.2.1972

ristiriidassa heidän vanhempiensa arvojen kanssa.¹³⁶ Vielä 1950-luvulla sekä vanhempien että koulun auktoriteetti tunnustettiin ja niitä kunnioitettiin, 1960-luvulla auktoriteettien vastustamisesta oli tullut lähes itsestään selvyys. Kaikki ansio tästä ei tietenkään kuulu vain nuorisokulttuureille, vaan myös yleinen yhteiskunnallinen ilmasto muuttui liberaalimmaksi ja maallistuneemmaksi.¹³⁷

Yhteiskunnassa läpikäytyt muutokset näkyivät yhteiskunnassa asenteellisena muutoksena ja ristiriitojen heräämisinä. Aatteellinen nuoriso kannatti vasemmistolaisia arvoja ja ajoi nuorten, naisten ja vähemmistöjen oikeuksia. Ulkomaisten tapahtumat, kuten Vietnamin sota, kiinnostivat nuoria. Suomalainen nuoriso kansainvälistyi ja aktivoitui poliittisesti, ja jopa radikalisoitui.¹³⁸ 1960-luvulla tapahtui useita asioita samaan aikaan. Taloudellinen vaurastuminen, suurten ikäluokkien kasvaminen nuoruuteen ja aikuisuuteen, tiedotusvälineiden globalisoituminen ja vanhemman sukupolven auktoriteetin ja vallan heikentyminen loivat yhteiskunnallisen tilanteen, joka huipentui 1960-luvun lopulla ”hulluuden hetkeksi”, jolloin vanha tuntui väistyvän ja uusi ja vielä tuntematon oli alkamassa. Nuorten näkökulmasta hetkellisesti kaikki tiet olivat avoinna, kaikki oli mahdollista ja maailmaa pystyi muuttamaan erilaiseksi.¹³⁹

Tapahtuma, johon 1960-luvun opiskelijaliik ehdintä kulminoitui, oli ”vanhan valtaus” vuonna 1968. Pariisin opiskelijamellakoista ja Kiinan kulttuurivallankumouksesta innostuneet opiskelijat valtasivat Helsingissä vanhan ylioppilastalon ja vaativat muutoksia. Opiskelijoiden joukko nousi avoimesti poliittista ja kulttuurista eliittiä vastaan vaatien taantumuksellisuudesta irtautumista ja tasa-arvoa korkeakouluihin ja oppikouluihin.¹⁴⁰ Vanhan valtaus oli toki pienen nuorisopoliittisen eliitin esiinnousu, eikä suurin osa nuorista radikalisoitunut vastaaviin mittoihin. Todellisuudessa kuitenkin kymmenet tuhannet nuoret kapinoivat omassa elinpiirissään, omassa ympäristössään omalla tavallaan. Antti Häkkinen väittääkin, että tämän ”radikaalisukupolven” näkyvin osa oli pieni mutta

¹³⁶ launonen 2000, 224

¹³⁷ Koski 2003, 304

¹³⁸ Haapala 2003, 72–73;

¹³⁹ Häkkinen 2014, 37–38

¹⁴⁰ Ikonen 2011, 232

äänekäs opiskelijaradikaalijoukko, mutta koko sukupolvi osallistui yhdessä käytännön arjessa vanhan sosiaalisen järjestyksen ja instituutioiden muuttamiseen ottamalla haltuun oman elämänsä ja kieltäytymällä vanhempiensa sukupolven arvoista. Tämä yhdisti nuoria luokasta, maantieteellisestä sijainnista ja sukupuolesta riippumatta.¹⁴¹

Myös Teiniliitto vaati muutoksia. Nuorille haluttiin mahdollisuus vaikuttaa asioihin omassa toimintaympäristössään eli koulussa, tasa-arvoisina siellä työskentelevien aikuisten kanssa. Kouludemokratiaa ajoivat Teiniliiton ohella vasemmistopuolueet sekä keskustapuolue.¹⁴² Osittain, vaikkakaan ei pelkästään nuorison toiminnan seurauksena, näihin tavoitteisiin päästiin. Vuonna 1969 mietintönsä julkaissut Kouluyhteistyökomitea oli perustettu valtionhallinnon toimesta ja nuorison painostuksesta pohtimaan oppilaiden oikeusturvaa esimerkiksi kurinpidollisissa asioissa sekä ja heidän osallistamistaan koulun hallintoon.¹⁴³ Tämän mietinnön pohjalta vuoden 1973 alusta voimaan tulleella lailla kouluihin perustettiin kouluneuvostot. Kouluneuvostot olivat koulun sisäisiä, vaaleilla valittuja elimiä, joissa myös oppilailla oli edustus. Kouluneuvostot päättivät ja ottivat kantaa lukuisiin koulua koskettaviin asioihin, ja esimerkiksi oppilaiden rankaiseminen asetettiin kouluneuvostojen tehtäväksi.¹⁴⁴

Vaikka nuorten vaateita tuettiin poliittisiltakin tahoilta, aiheutti nuorten kapinoiminen väistämättä jännitteitä niin nuorten ja vanhempien kuin opettajien ja oppilaidenkin välille. Murrosiän käsitettä Suomessa tutkinut Sinikka Aapola on huomannut, että käsite vakiintui käyttöön 1970-luvulle tultaessa. Hänen tulkintansa mukaan murrosiän käsite tarjosi helpottavan tulkinnan aikuisille. Murrosiän käsitteen avulla nuorten liikehdintä oli rajattavissa eräänlaiseksi nuoruuden ohimeneväksi ikävaiheeksi, murrokseksi, joka oli jopa tarpeellinen matkalla kypsäksi aikuiseksi kehittämisessä. Aapolan mukaan käsitteen avulla aikuisten oli helpompaa sietää sekä nuorisokulttuurin ilmiöitä että kapinointia ja

¹⁴¹ Häkkinen 2014, 38

¹⁴² Kärenlampi 1999, 42

¹⁴³ Päivänsalo 1971, 337

¹⁴⁴ Kärenlampi 1999, 43

irtiottoja.¹⁴⁵ Aapolan näkemys on kiinnostava ja varmasti kerrassaan osuva. Muutos oli ollut nopea ja radikaali, ja luonnollisesti nuorten erilaiset arvot ja kulttuuri musiikista pukeutumiseen oli helpompi käsittää, kun ne nähtiin osana jotain biologista ja psykologista välttämättömyyttä.

Antti Häkkisen sanoin 1960-luvun nuorisopolvi ”*kouluttautui, luki, koki, matkusti ja kapinoi*”.¹⁴⁶ Tiivistys on kerrassaan osuva. 1960-luvun Suomessa nuoria oli historiallisen paljon, joten heistä muodostui erityisen näkyvä ja kuuluva kansanryhmä. 1960-luvun nuoret tulvivat oppikouluihin kaikenlaisista taustoista. He olivat tiedostavia niin omasta luokastaan, ympäröivästä yhteiskunnasta kuin kansainvälisistä tapahtumistakin. Kouluissa he nousivat vastustamaan opettajiensa ehdotonta auktoriteettia ja omia oikeuksiaan, ja lopulta 1970-luvulla pääsivät osallisiksi koulujen päätöksenteosta kouluneuvostojen kautta.

¹⁴⁵ Aapola 2003, 96

¹⁴⁶ Häkkinen 2014, 39

3 Rankaiseminen osana koulukuria

Rankaiseminen ja kurikäytänteet yleisestikin herättivät paljon mielipiteitä niin opettajien keskuudessa kuin kasvatustieteilijöidenkin parissa. Kuten jo johdannon lainauksista on pääteltävissä, suhtautui Koskenniemi hyvin kriittisesti rankaisemiseen. Kurinpito itsessään oli vain väline oppimisen mahdollistavan työrauhan saavuttamiseksi, ja kurinpidollisista toimista rankaiseminen oli äärimmäinen keino.¹⁴⁷ Itse asiassa Koskenniemen laatimissa kurinpidon ohjeissa tarjottiin kaikkia muita keinoja työrauhan saavuttamiseen äänenkäytöstä oppilaiden sijoitteluun ja merkitsevistä katseista opetuksen sopivan vaikeustason löytämiseen.¹⁴⁸ Koskenniemi ei siis nähnyt rankaisemista lähtökohtaisesti positiivisena tai suositeltavana toimintana, mutta rakentavasti ja oikein toteutettuna se oli hyväksyttävää.¹⁴⁹ Koskenniemen ihanne oli eräänlainen demokraattinen kuri, jossa opettajan ja oppilaan välillä vallitsi keskinäinen ymmärtämys ja kunnioitus.¹⁵⁰

Oppikoulujen rankaisemista 1950-luvulla kirjoittanut Paavo Päivänsalokin huomautti, että rankaisemisesta esiintyy ”kasvatusmiesten” keskuudessa vaihtelevia näkemyksiä. Yleisesti jaettuna käsityksenä hän kuitenkin esitti, että erilaisten hallintakeinojen joukossa rankaiseminen on se, johon on turvauduttava aivan viimeisenä vaihtoehtona. Omaan näkemyksensä hän totesi, että rangaistusten kasvatuksellinen merkitys on kiistämätön. Koska lapsissa ja nuorissa ilmenee usein taipumusta pahaan, on rankaisemalla heihin mahdollista juurruttaa oikeita taipumuksia ja estää hairahtumasta uudestaan samoihin rikkomuksiin. Lisäksi hän kokee kiistan rangaistusten kasvattavasta vaikutuksista tarpeettomana, sillä ”koulu ei voi tulla koskaan toimeen ilman rangaistuksia. Sitä ennen on ihmisluonnossa tapahduttava muutos”.¹⁵¹

¹⁴⁷ Koskenniemi 1964, 217

¹⁴⁸ Koskenniemi 1953, 68

¹⁴⁹ Launonen 2000, 224–225

¹⁵⁰ Launonen 2000, 207

¹⁵¹ Päivänsalo 1953, 18

Rankaisemista ohjasivat vuoden 1872 koulujärjestyksessä määritellyt lailliset rajat. Koulujärjestys määräsi, mitä rangaistuksia oppilaille sai määrätä, sekä linjasi hyvin yleisluontoisesti, millaisesta toiminnasta rangaistuksia oli heille osoitettava. Näitä suurpiirteisiä määräyksiä ja vaihtelevia ja jopa ristiriitaisia ohjeita opettajien oli työssään sovellettava. Rangaistukset olivat yleensä opettajan asia ja vastuu, vaikkakin osassa kouluista rehtori valvoi opettajien toimintaa innokkaammin kuin toisissa.¹⁵² Määriteltäessä tekojen rangaistavuutta luotettiin pitkälti opettajan harkintakykyyn ja oikeudentajuun. Olennaista ei ollut vain se, millainen rangaistus mistäkin rikkeestä annettiin, vaan merkityksellistä oli myös rankaisemisen tapa. Jotta rangaistus olisi rakentava ja kasvattava, piti kurinpidossa noudattaa kasvatuksellisia periaatteita.

3.1 Oppilaille annetut rangaistukset - mitä ja miten

Vuoden 1872 koulujärjestyksen koulukuria käsittelevässä osiossa opettajille määrättiin oikeus käyttää rankaisuvaltaa oppilaisiin, ja oppilaat velvoitettiin alistumaan tähän valtaan.¹⁵³ Opettajien käyttöön rajattiin saman lain 39 § mukaisesti yhdeksän rangaistusta¹⁵⁴, ja tämän luettelon ulkopuolisia rangaistuksia ei ollut oppikouluissa luvallista käyttää. Muutamaa pientä muutosta lukuunottamatta¹⁵⁵ ei rangaistustapoihin oltu tehty virallisia muutoksia, joten seuraava luettelo oli pääasiassa edelleen voimassa¹⁵⁶:

1. *varoitus tai nuhtelu luokkalaisten edessä*
2. *eroittaminen tovereista*
3. *muutto alimmaiseksi luokassa*
4. *jälkeenpito koulussa viikon lopulla*

¹⁵² Koskenniemi 1953, 67

¹⁵³ Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 35§

¹⁵⁴ Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 39§

¹⁵⁵ ruumiillisen rangaistuksen kieltäminen 1914, 1933 määräys lukukausimaksun suorittamisesta vapauttaminen ei enää käy jos ei edellisenä lukuvuonna kiitettävä käytös, sekä 1949 opintoapuraha voidaan peruuttaa huonon käytöksen johdosta. Päivänsalo 1953, 31

¹⁵⁶ Päivänsalo 1953, 31

5. *nuhtelu ja moite koulun kokoontuneiden opettajain ja nuorison läsnä ollessa*
6. *aresti eri huoneessa eli karcerissa*
7. *kehoitus koulusta lähtemään (consilium abeundi)*
8. *karkoitus oppilaitoksesta vissiksi lyhyemmäksi tahi pitemmäksi ajaksi*
9. *karkoitus ikuiseksi ajaksi*¹⁵⁷

Rangaistukset ovat järjestyksessä kevyimmästä ankarimpaan. Rangaistuksista neljä ensimmäistä olivat lain mukaan kenen tahansa yksittäisen opettajan vallassa langettaa oppilaalle.¹⁵⁸ Aineistona olleen rangaistuskirjan sisällön perusteella olen päättänyt tulkitsemaan niin, että rangaistuskirjaan on merkitty vain rikkeet neljästä yhdeksään. Tähän samaan päätelmään päätyi myös Puranen omassa pro gradu -tutkielmassaan. Muitakin rangaistuksia kuin jälki-istuntoja opettajat kyllä antoivat, mutta näitä rikkeitä ei rangaistuskirjoihin merkitty.¹⁵⁹

Todennäköisesti selityksenä on se, että lievempien rangaistusten määrääminen on kuulunut lainmukaisesti yksittäisen opettajan vallankäytön piiriin, joten niitä ei ole koettu tarpeelliseksi kirjata rangaistuskirjaan. Jälki-istunnot olivat poikkeus. Vaikka myös jälki-istunnon määrääminen oli yksittäisen opettajan vallassa, nämä kirjattiin silti rangaistuskirjaan. Oletan tällä olleen käytännöllinen syy. Jälki-istuntorangaistuksen määrännyt opettaja ei välttämättä itse voinut valvoa rangaistuksen suorittamista, sillä jälki-istuntorangaistusten valvonta kuului kulloinkin vuorossa olleelle valvojaopettajalle. Rangaistuskirja toimi informaation välittäjänä toisaalta määrättyistä jälki-istunnoista, toisaalta niiden suorittamisesta.

Tutkimuksessaan oppikouluissa tapahtuvasta rankaisemisesta Päivänsalo on arvioinut myös rangaistuskirjan ohi tapahtunutta rankaisemista. Nekin rangaistukset, joita ei rangaistuskirjaan merkitty, tuli merkitä luokan päiväkirjaan. Hän perehtyi yhden poikalyseon osalta sekä luokkapäiväkirjoihin että

¹⁵⁷ Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 39§

¹⁵⁸ Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 40§

¹⁵⁹ Puranen 2015, 26

rangaistuskirjaan. Hänen laskemiensa mukaan luokkapäiväkirjamerkintöjä tehtiin eri lukuvuosina eri luokilla keskimäärin 3,6-4,5 oppilasta kohden. Samalla aikavälillä rangaistuskirjoihin vietyjä rangaistuksia oli noin 0,3-0,4 oppilasta kohden. Rangaistuskirjan ohi annettuja lievempiä rangaistuksia on siis yli kymmenkertainen määrä suhteessa rangaistuskirjaan merkittyihin rangaistuksiin.¹⁶⁰ Hyvin todennäköisesti myös Kuopion tyttölyseossa iso osa rankaisemisesta ei koskaan rangaistuskirjaan päätenyt. Valitettavasti Kuopion tyttölyseon luokkapäiväkirjat eivät ole säilyneet arkistossa tutkimusajanjaksoni osalta, joten en voi varmentaa asiaa.

Loput rangaistuslistan kohdat viidestä kahdeksaan olivat rehtorin ja luokanvalvojan yhteisen harkinnan mukaan sovellettavia. Viimeinen ja ankarin rangaistus, eli ikuseksi ajaksi karkoittaminen, voitiin langettaa vain koko opettajakunnan yhteispäätöksellä. Päätös tuli myös langettaa kouluhallituksen tutkittavaksi.¹⁶¹ Vuonna 1973 voimaan tulleen oppikoulujen kouluneuvostoja koskeneen lain myötä rankaisovalta tosin siirtyi osittain kouluneuvostoille, vain erottaminen määrääjäksi tai kokonaan jäi opettajainkokousten tehtäväksi.¹⁶² Vuoden 1973 muutos koskettaa tutkimukseni viimeistä lukuvuotta. Tutkimukseni nojautuessa rangaistuskirjojen sisältöön, on tärkeää arvioida, kuinka luotettava rangaistuskirja on tiedonlähteenä arvioitaessa koulussa tapahtuvaa rankaisemista. Tutkittuani tarkoin sekä rangaistuskirjaa että opettajainkokousten pöytäkirjoja en näkisi syytä epäillä, etteikö vakavampia rangaistuksia olisi kirjattu sääntillisesti rangaistuskirjaan.

Osa koulujärjestyksen rangaistuksista vaatii hieman selventämistä. Eroittaminen tovereista on viitannut kahteen eri rangaistukseen, luokasta poistamiseen ja luokassa erilleen muista laittamiseen, ”nurkkaan panoon”.¹⁶³ Päivänsalo arvelee, nurkkaan panon jo 1950-luvulla olleen erittäin harvinainen, ja hänen tutkimissaan päiväkirjoissa sitä ei ole mainittu kertaakaan. Sen sijaan luokasta poistaminen on

¹⁶⁰ Päivänsalo 1953, 46–49

¹⁶¹ Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 40§

¹⁶² Kärenlampi 1999, 79

¹⁶³ Puupponen 1945, 45

ollut yleisesti käytetty rangaistusmuoto.¹⁶⁴ Alimmaksi luokassa muuttaminen oli vanhentunut rangaistus, jota ei enää käytetty, koska se oli menettänyt merkityksensä. Se oli perustunut vanhaan tapaan, jossa istumajärjestys perustui luokan arvojärjestykseen, joten istumapaikan muuttaminen on siirtäminen alemmas arvojärjestyksessä.¹⁶⁵

Jälkeenpito koulussa tunnettiin jo 1960-luvulla paremmin jälki-istuntona. Jälki-istunnon suositeltu kesto oli yksi tunti, mutta törkeämissä rikkomuksissa tai rikkomuksen uusintatapauksissa saatettiin kesto pidentää kahteen tuntiin.¹⁶⁶ Tätä jakoa olen käyttänyt hahmottaessani aineistoni rangaistuksia, eli korkeintaan tunnin mittaiset jälki-istunnot olen laskenut lyhyiksi jälki-istunnoiksi, ja tätä pidemmät pitkiksi jälki-istunnoiksi.

Karcerilla eli arestirangaistuksella tarkoitettiin oppilaan eristämistä erilliseen tilaan eli karseriin. Tätä rangaistusta pidettiin niin koettelevana, että sen sai määrätä vain 14 vuotta täyttäneelle oppilaalle. Enimmillään eristykseen sai sulkea neljäksi päiväksi aamukahdeksan ja iltakahdeksan välillä. Vuonna 1968 julkaistussa teoksessaan oppikoulun hallinnosta Meinander ja Aattonen toteavat, että kyseistä rangaistusmuotoa sovelletaan nykyisin enää harvoin.¹⁶⁷ Kuopion tyttölyseossa karseria käytettiin rangaistuksena vain yhden ainoan kerran kymmenen vuoden aikana. Useiden eri koulujen rangaistuskirjoihin 1940- ja 1950-luvun taitteen vuosina tutustunut Päivänsalo ei löytänyt yhdestäkään rangaistuskirjasta merkintää karsserista, joten rangaistus on todella ollut harvinaisuus. Päivänsalo huomauttaa muutenkin Jälki-istuntoja ankarampia rangaistuksia rangaistuskirjoissa olevan mitättömän vähän.¹⁶⁸

Consilium abeundi, eli oppilaalle annettu kehoitus lähteä koulusta, oli oppilaan vanhemmille tai holhoojalle osoitettu kirjallinen kehoitus pyytää opiskelijalle tiettyyn määräaikaan mennessä erotodistus koulusta. Mikäli kehoitusta ei noudatettu,

¹⁶⁴ Päivänsalo 1953, 38

¹⁶⁵ Meinander&Anttonen 1968, 131-132

¹⁶⁶ Mts.

¹⁶⁷ Mts.

¹⁶⁸ Päivänsalo 1953, 51

oppilas poistettiin koulusta. Tätä pidettiin lievempänä kuin koulusta erottamista (määräaikaista tai ainaista), koska mikään ei estänyt consilium abeundin saanutta oppilasta kirjautumasta toiseen oppikouluun vaikka saman tien. Määräaikaiselle koulusta erottamiselle ei ollut määritelty vähimmäiskesto, mutta enimmillään erottaminen sai kestää vuoden ajan. Erottaminen ainaiseksi oli ankara rangaistus, sillä jos siitä ei kahden vuoden hyvän käytöksen perusteella oppilasta armahdettu, se tarkoitti oppilaan sulkemista pois oppikoulusta loppuelämäkseen. Tämä ei koskettanut siis vain rangaistuksen antanutta koulua, vaan kaikkia oppikouluja.¹⁶⁹

Rankaisemiseen liittyi olennaisesti näkemys siitä, että sen kasvatuksellinen merkitys syntyy rankaisemisen tavasta, ei niinkään siitä, mitä rangaistuksia käytetään.¹⁷⁰ Siksi oikeanlaisesta rankaisemisesta annettiin paljon ohjeita. Koulujärjestys antaa opettajille rankaisemisen tavasta seuraavanlaisia määräyksiä:

”Isällisesti lempeällä, vaan vakaalla tavalla oikaiskoon hän oppilaiden virhetöitä, pitäen tarkassa huomiossa eroitusta niissä vioissa, jotka kuuluvat heidän iällensä, ja niissä, jotka tulevat pahanelkisyydestä tahi voivat siihen saattaa, jos ei ojennusta tehdä. Kun opettaja käyttää sitä rangaistusoikeutta, joka tämän koulujärjestyksen jälkeen ja kaiken kasvatuksen luonnon mukaan hänelle kuuluu, pitää hänen tarkasti katsoa, ett’ei sitä toimeenpanna oikullisuudesta tai pikaistuksissaan. Etenkin pitäköön hän vaarill, ett’eivät rankaisemiset, väärästä suhteesta virheen laatuun ja virheentekijän mielialaan, mahda siittää enentynttä vallattomuutta tahi teeskentelyä, mielikarvautta tai alakuloisuutta.”¹⁷¹

Koulujärjestys velvoittaa opettajan lain puitteissa oppilaitaan rankaisemaan, kuitenkin huomioiden, onko teko seurausta nuoruuden vallattomuudesta vai ”pahanelkisyydestä” tai taipumuksesta siihen, mikäli sitä ei ajoissa kitketä pois. Opettaja siis velvoitetaan arvioimaan teon syitä ja tekoa suhteessa henkilöön. Tämä oli huomioitu myös Kuopion tyttölyseon opettajain joukossa. Opettajainkokouksessa 14.11.1968 ”lehtori Räsänen kertoi kouluhallituksen

¹⁶⁹ Meinander&Anttonen 1968, 131-132

¹⁷⁰ Päivänsalo 1953, 100

¹⁷¹ Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 98§.

tarkastajien tarkastuksiensa yhteydessä usein puuttuvan annettuihin rangaistuksiin, mainiten lisäksi, että jokainen rangaistus on käsiteltävä erikseen ottaen huomioon oppilas yksilönä”.¹⁷² Opettajalta oletettiin siis opettamiensa lasten persoonan ja taustojen tuntemista.¹⁷³

Opettajat veloitettiin kontrolloimaan myös omaa käytöstään: rangaistusta ei tulisi antaa pikaistuksissa ja harkitsematta. Etenkin varoitellaan tällaisesta harkitsemattomasta rankaisemisesta seuraavaa mielipahaa, jolla todennäköisesti olisi oppilaaseen negatiivinen, eikä suinkaan kasvattava vaikutus. ”Mielikarvautta” pyrittiin ehkäisemään paitsi harkitsevuudella myös rangaistuksen perustelemisella. Kuopion tyttölyseossa tarkastusta suorittanut ylitarkastaja Kalervo Virtanen muistutti opettajakuntaa, että rangaistukseen tuli aina liittyä keskustelu, jossa tälle selvitetään rangaistuksen syitä ja yhteiskunnan asennetta rikkomuksiin.¹⁷⁴ Rangaistusten tarkoituksena oli kasvattaa oppilaita ja saada heidät havaitsemaan tekojensa vääryys, ei vain rangaista rankaisemisen ilosta tai kostonhalusta. Oikeanlaista rankaisemista kuvasivat oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus, yksilöllisyys, hyvänsuopuus ja luonnollisuus. Epäoikeudenmukaisella rankaisemisella synnyttiin paitsi mielipahaa, myös moraalisen luonteenkasvatuksen vaurioita.¹⁷⁵

Taulukko 3: rikkeistä annetut rangaistukset kategorioittain

Rangaistus	kpl	%
Lyhyt jälki-istunto (½h - 1h)	502	75
Pitkä jälki-istunto (1½, 2 tai 3h)	145	22
Rangaistukset 5-9	8	1
Muut	15	2
Yht.	670	100

Lähde: JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirja

¹⁷² JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

¹⁷³ Ojakangas 1997, 162–163

¹⁷⁴ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 24.1.1969

¹⁷⁵ Päivänsalo 1953, 100

Yhdeksästä koulujärjestyksen sallimasta rangaistuksesta Kuopion tyttölyseon rangaistuskirjaan oli kirjattu ennen rankaisuvallan siirtymistä kouluneuvostolle vain neljää eri rangaistusta, jotka olivat jälki-istunto, karsseri, *consilium abeundi* ja karkotus määräajaksi. Siirtymävaiheessa opettajainkokouksen käyttäessä kouluneuvoston valtaa ja kouluneuvoston aikakaudella rangaistuskirjaan ilmestyi merkintöjä myös nuhtelusta ja varoituksista (muut).

Jälki-istunto oli rangaistuskirjan perusteella ehdottomasti suosituin rangaistus ankarista rangaistuksista. Todennäköisesti tähän oli useita syitä. Jälki-istunnon määrääminen oli yksittäiselle opettajalle helppoa, sen saattoi tehdä itsenäisesti, kun taas muut ankarat rangaistukset olisivat vaatineet rehtorin ja luokanvalvojan päätöstä. Osasyynä oli varmasti myös jälki-istunnon koettu tehokkuus. Päivänsalo tutki oppikoulujen rankaisemiseen liittyen myös eri rankaisumuotojen tehokkuutta sekä opettajien että oppilaiden mielestä. Sekä opettajat että oppilaat nimesivät jälki-istunnon ja kotimuistutuksen tehokkaimmiksi rangaistuksiksi.¹⁷⁶

Jälki-istuntoa ankarampia rangaistuksia annettiin tutkimusajanjaksolla kahdeksan. Karsseriin tuomittiin yksi opiskelija 22.11.1967. Kyseisellä opiskelijalla oli lukuisia poissaoloja, ja hän oli syyllistynyt myymälänäpistykseen. Myöhemmin kyseiselle opiskelijalle annettiin *consilium abeundi*, syynä epäsäännöllinen koulunkäynti ja epäsäännölliset elämäntavat. Hän erosi koulusta samana päivänä, 25.1.1968. Kyseisen tapauksen lisäksi *consilium abeundeja* annettiin kolme kappaletta, kaikki vuonna 1966, perusteluna ollen toistuvat poissaolot. Lisäksi kolme opiskelijaa erotettiin määräajaksi, yksi kymmenen päivän ajaksi ja kaksi heistä kuukauden ajaksi. Kukin rangaistus oli perusteltu toistuvilla poissaoloilla.

Ryhmä ”muut” sisältää nuhtelut ja varoitukset. Nämä rangaistukset ovat hankalasti vertailtavia, koska ne on annettu muista poikkeavassa tilanteessa. Kahta poikkeusta lukuunottamatta ne on annettu tutkimusajanjakson viimeisenä lukuvuotena, jolloin rangaistukset käsiteltiin eri tavalla, ensin opettajainkokoukselle alistettuna kouluneuvoston puolesta, ja kouluneuvoston

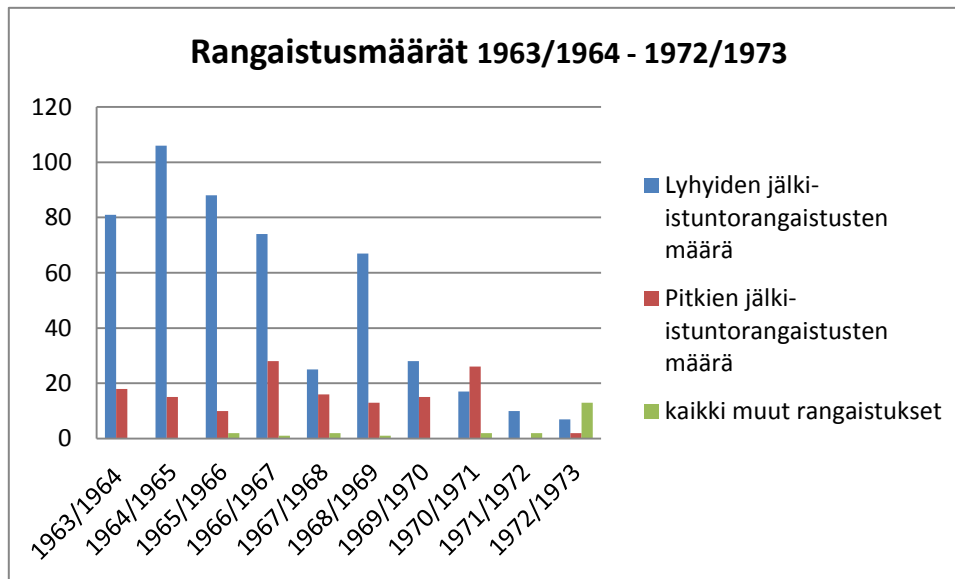
¹⁷⁶ Päivänsalo 1953, 79, 82

alettua toimintansa kouluneuvoston käsittelyssä.¹⁷⁷ Tällöin siis lähes kaikki rankaisutapaukset alistettiin ko. tahon tutkittavaksi ja päätettäväksi, joten rangaistuksia tuli kirjoihin merkityksi laidasta laitaan. Kaikki kouluneuvoston tai opettajainkokouksen päätettäväksi alistetut tapaukset kirjattiin rangaistuskirjaan, riippumatta tuloksesta.

Rangaistuksia ei olisi ollut mielekästä tarkastella näiden neljän rangaistustyyppin kautta. Muiden kuin jälki-istuntojen osuus rangaistuksista on niin pieni, että merkittävämpään tietoon käsiksi pääsemiseksi oli hyödyllisempää jakaa jälki-istuntorangaistukset kahteen osaan: lyhyisiin rangaistuksiin (½ tai 1 tuntia) ja pitkiin rangaistuksiin (1½, 2 tai 3 tuntia). Yhden tunnin jälki-istunto oli selkeästi yleisin rangaistus jota koulussa käytettiin. Kaikista annetuista rangaistuksista 75 % oli lyhyitä jälki-istuntoja, pitkiä jälki-istuntoja oli rangaistuksista 22 %. Yhdessä nämä muodostavat 97 % kaikista annetuista rangaistuksista, kun loppujen osuudeksi jää 3 %. Huomattavasti informativisemmaksi tilasto muuttuu, kun rangaistusmääriä tarkastellaan vuosittain. Taulukkoa tarkastellessa tulee huomioida, että rangaistusmääriä ei ole suhteutettu koulun oppilasmäärään, joka pienenee ajanjaksolla noin 1050:stä noin 800:an. Prosentuaalisesta oppilasmäärä vähenee vain hieman yli 20 %, joka toki on merkityksellinen lasku, mutta rangaistusmäärien muutoksen suunta pysyy samana.

¹⁷⁷ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajajakousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 21.8.1972

Taulukko 4: Rangaistusmäärät kategorioittain vuosina 1963/1964 - 1972/1973



Lähde: JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirja

Yllä olevassa taulukossa on kuvattu vuosittain lyhyiden ja pitkien jälki-istuntorangaistuksien sekä muiden rangaistuksien määrät rinnakkain. Mielenkiintoista on, että yleisesti ottaen rangaistusten määrä vähenee radikaalisti tutkimusajanjakson loppua kohden. Ehkä jopa mielenkiintoisempaa on, että vaikka pitkien jälki-istuntorangaistusten määrässä on pientä vaihtelua vuosittain, pysyy niiden määrä suhteellisen tasaisena, jopa kasvaa. Sen sijaan lyhyiden jälki-istuntorangaistusten määrä vähenee runsaasti. Tulkitseen tämän niin, että oppilaiden käytöksessä ei tapahtunut suuria muutoksia, koska vakavampia rikkeitä tehtiin tasaisesti ja opettajat rankaisivat niistä samalla tavalla kuin ennenkin. Sen sijaan opettajien kynnyksellä antaa rangaistuksia pienemmistä rikkeistä vaikuttaisi kasvaneen. Todennäköisesti opettajat ovat alkaneet rankaisemaan pienemmistä rikkeistä muilla keinoin, esimerkiksi nuhtelemalla ja antamalla kotimuistutuksia. Löydän tälle kaksi mahdollista selitystä, jotka molemmat omalta osaltaan selittävät rangaistusten, etenkin kevyiden, määrän laskua.

Ensimmäinen syy on koulun toiminnassa havaittava pyrkimys karsia turhia rajoituksia. Todella suuri osa yleisimmistä rikkeistä¹⁷⁸ liittyi välitunneilla

¹⁷⁸ häiritsevää toimintaa tai käytös oppituntien ulkopuolella, 31 % rikkeistä. Riketyyppejä ja niiden yleisyyttä käsitellään laajemmin seuraavassa alakappaleessa.

tapahtuvaan piileskelyyn ja haluttomuuteen siirtyä ulos koulurakennuksesta. Ulosmenemisen pakosta kuitenkin luovuttiin osittain, ja lopullisesti lukuvuoden 1971/1972 alussa.¹⁷⁹ Myös muita sääntöjä päädyttiin arvioimaan uudelleen, esimerkiksi oppilaiden kaupassakäynnin rajoittamista¹⁸⁰ ja makeisten syömistä koulussa¹⁸¹.

Opettajainkokouksessa lehtori Tiittanen kysyi ylitarkastajan mielipidettä makeisten tuonnista ja syömisestä koulussa, joka oli kielletty tunneilla ja tietyillä välitunneilla. Tiittasen mukaan tämä määräys aiheutti ongelmia, sillä sitä oli vaikeaa valvoa ja se aiheutti paljon rikkomuksia. Ylitarkastaja totesi mielipiteenään, että oppilaille tuli antaa niin vähän määräksiä kuin mahdollista, ja annettujen määräysten tuli olla sellaisia, että niitä pystyttiin valvomaan. Hän kannusti opettajia yleisestikin uudistamaan vanhoja sääntöjä ajanmukaisiksi ”*oman perheen kesken*”. Jos koulun opettajat olisivat asiasta keskusteltuaan yhtä mieltä muutoksen tarpeesta, olisivat he täysin vapaita muuttamaan tällaisia määräksiä.¹⁸² Koska opettajia näin jopa kannustettiin luopumaan hankalista määräyksistä, jäi karkinsyönnin valvonta välitunneilla tuskin ainoaksi, joka koettiin turhaksi valvoa.

Säännöistä luopumisen lisäksi uskon, että kynnys rankaisemiseen myös siksi, että opettajat tulivat varovammiksi rangaistusten antamisen suhteen. Varovaisuus syntyi muuttuneesta asenneilmastosta rankaisemista kohtaan. Koskenniemi oli jo 1950-luvulla laatimissa kirjoituksissaan ohjeistanut opettajia, että vähäinen annettujen rangaistusten määrä oli opettajalle kunniaksi.¹⁸³ Kun hyvä työrauha ja hyvä kuri alettiin nähdä selkeämmin opettajan pedagogisen kyvykkyyden

¹⁷⁹ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 21.8.1971

¹⁸⁰ Opettajainkokouksen 21.8.1971 pöytäkirjassa todetaan, että kakkosluokkalaisten vanhemmat ovat toivoneet kaupassakäynnin täyskieltoa. Tähän ei suostuttu, koska kieltoa olisi mahdotonta valvoa. Rangaistuskirjan perusteella näyttäisi siltä, että vuodesta 1968 eteenpäin kaupassakäyntiä ei enää juurikaan valvottu, ainakaan siitä ei ole yhtään merkintää vuoden 1968 jälkeen. JoMa, Opettajainkokouksen pöytäkirja 21.8.1971

¹⁸¹ Karamellien syönnin kiellon lakkauttamisesta ei löydy merkintää opettajainkokousten pöytäkirjoissa, mutta päätellen siitä kuinka kiellon turhuus puhutti opettajia, siitä todennäköisesti päädyttiin luopumaan. Makeisiin liittyviä rangaistuksia ei ollut rangaistuskirjaankaan ilmestynyt vuoden 1965 jälkeen.

¹⁸² JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 24.1.1969

¹⁸³ Koskenniemi 1953, 66

seurauksena, eikä niinkään hankalien lasten syynä, saattoi opettajille muodostua uudenlaisia paineita.¹⁸⁴Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että opettajat mieluummin jättivät rankaisematta, tai tyytyivät rankaisemaan oppilasta tilanteessa esimerkiksi nuhtelemalla. Rangaistuskirjan käytöstä saattoi jopa muodostua joillekin opettajille omien pedagogisten taitojen mittari.

Varovaisuus saattoi myös liittyä siihen, että kysymys opiskelijoiden oikeuksista oli noussut pinnalle. Ylitarkastaja Virtanen halutessaan keskustella rankaisemisesta opettajakunnan kanssa mainitsee, että ”*juuri nyt puhutaan paljon oppilaiden oikeuksista ja koska muutama vuosi sitten koulun antamien rangaistusten määrä on hieman ylittänyt koko maassa annettujen rangaistusten keskivertoprosentin*”.¹⁸⁵ Oppilaat itse olivat alkaneet vaatia itselleen parempia oikeuksia ja mahdollisuuksia vaikuttaa koulu yhteisössä etenkin teiniliiton kautta¹⁸⁶, ja myös valtionhallinnossa oli herätty oppilaiden oikeusturvan ongelmiin.¹⁸⁷ Vuoden 1969 komiteamietinnössään oppilaiden, opettajien ja kotien välistä yhteistyötä arvioimaan perustettu koulu yhteistyökomitea totesi oppilaiden asemassa useita puutteita. Ongelmalliseksi oppilaiden oikeusturvan kannalta nähtiin esimerkiksi se, että opettajat toimivat rankaisemisessa sekä silminnäkijän, ilmiantajan että tuomarin asemassa, oppilaalla ei ollut mahdollisuutta puolustautua tai lausua mielipiteensä rangaistuksesta eikä hän voinut valittaa tuomiosta keneltäkään ylemmältä viranomaiselta saadakseen muutoksen tuomionsa.¹⁸⁸

Kuvaava on erään lehtorin huomautus opettajainkokouksessa 14.11.1968: ”*Lehtori Heino oli sitä mieltä, ettei ollut varaa kiristää tai ärsyttää oppilaita opettajia vastaan.*”¹⁸⁹ Opiskelijaliik ehdintä ja teiniliiton vaatimukset saivat oppilaat näyttäytymään jopa mahdollisena uhkana. Myös vanhempainneuvoston pöytäkirjassa viitataan erään valitusasian käsittelyssä vastaavanlaisiin ajatuksiin. Vanhempainneuvosto epäili, että erään lehtorin kommentti ”*tulee oppilaitten*

¹⁸⁴ Ojakangas 1997, 143–144; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 224; Säänti 2003, 180

¹⁸⁵ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 24.1.1969

¹⁸⁶ Rantanen 2011, 311

¹⁸⁷ Koulu yhteistyötoimikunnan I osamietintö 1969, 12–13

¹⁸⁸ Koulu yhteistyötoimikunnan I osamietintö 1969, 13

¹⁸⁹ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

keskuudessa johtamaan varsin arveluttavaan lopputulokseen kasvatuksellisessa mielessä”.¹⁹⁰ Saman asian käsittelyyn liittyen rehtori Ukkola toteaa kirjeessaan kouluhallitukselle samansuuntaisesti: *”Annettu rangaistus on ymmärtääkseni koulujärjestyksen kirjaimen mukainen. - - Toinen asia on, miten tällainen lainomainen suhtautuminen vaikuttaa opettajan ja oppilaitten välisiin suhteisiin.*”¹⁹¹

Tutkimusajanjakson loppua kohden opettajainkokouksissa keskustellaan rankaisemisesta koko ajan enemmän ja enemmän. Välillä keskustelut ovat laajoja¹⁹², välillä ne ovat rehtorin puheenvuoroina tulleita muistutuksia¹⁹³. Kuriin ja järjestykseen liittyvät asiat selkeesti puhuttivat, ja rehtori koki tarpeelliseksi muistuttaa opettajiaan. Rehtori ja opettajakunta eivät kuitenkaan ainakaan kokouspöytäkirjojen perusteella suhtautuneet kielteisesti tapahtuviin muutoksiin. Mitään kasvanutta vihamielisyyttä oppilaita kohtaan ei esimerkiksi ole aistittavissa. Syksyllä 1971 koulussa jopa järjestettiin opettajien suunnittelupäivä, jonka tavoitteena oli kehittää yhteistyötä sekä opettajien että opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa.¹⁹⁴

Uskoakseni opettajat olivat meneillään olevien tapahtumien vuoksi varpaillaan suhteessa oppilaisiin, ja tämä vaikutti myös rankaisemiseen. En usko, että opettajat varsinaisesti pelkäsivät oppilaita, tai oppilaiden nousemista avoimeen vastarintaan. He pelkäsivät pikemminkin epäonnistuneen ja harkitsemattoman rankaisemisen vaikutusta opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Suhtautumisesta oppilaisiin lehtori Tiittanen totesi, *”ettei ollut voitto opettajalle saada oppilaat pelkäämään itseään*”.¹⁹⁵ Opettajat pyrkivät välttämään tietoisesti turhaa rankaisemista, sillä he pelkäsivät suhteiden huonontumista ja sen vaikutusta heidän kasvatustehtäväänsä.

¹⁹⁰ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 5.4.1966

¹⁹¹ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, Rehtori Ukkolan lausunto kouluhallitukselle Anja Korhosen asiasta 31.12.1968.

¹⁹² JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 24.1.1969

¹⁹³ Esimerkiksi opettajainkokoukset 18.1.1966, 25.2.1968, 4.12.1972., JoMa, KTA, Opettajainkokouksen pöytäkirjat.

¹⁹⁴ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 21.8.1971

¹⁹⁵ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

3.2 Kilttien tyttökoululaisten rikkeet – laiskuutta, välinpitämättömyyttä ja pikkurikkeitä

Koulujärjestyksen 35§:ssä määrättiin koulussa vaadittavasta käytöksestä. Erityisen tarkkoja sääntöjä kyseinen kohta ei sisällä. Ensimmäinen kohta ”*oppilas harrastakoon Jumalanpelkoa ja hyviä tapoja sekä vaarinottakoon oppilaitoksille säädettyä järjestystä. Tämän suhteen erehdyttyänsä sekä millä tavoin tahansa rikottuaan siveyttä ja säädyllisyyttä vastaan, olkoon hän opettajainsa nuhteiden ja rangaistuksen alainen*”¹⁹⁶ kuvaa hyvin sääntöjen yleisluontoisuutta. Pääasiassa oppilailta vaadittiin hyvää käytöstä, kuuliaisuutta ja nöyryyttä, sekä opettajan rankaisultaan alistumista. Erityistä huomiota kiinnitetään ulkoasun ja käytöksen siisteyteen, ajoissa olemiseen ja koulutyön hoitamiseen.

Erityisen kiinnostava on kohta seitsemän: ”*oppilas vaarinottakoon oppikartanon ulkopuolella kaikkea, mikä hyvään järjestykseen sekä siveään ja kunnolliseen käytökseen kuuluu*”.¹⁹⁷ Tällä säännöllä koulun valvonta- ja rangaistusvalta ulotettiin myös koulun ulkopuolella tapahtuvaan huonoon käyttäytymiseen. Oppikoululaisuus velvoitti käyttäytymään mallikkaasti aina ja kaikkialla. Käänteisesti tämä kosketti myös opettajia: opettajien tuli vapaahetkinäänkin pitää silmällä oppilaitaan, valvonta ei rajoittunut vain virka-aikaan.¹⁹⁸

Aineiston perusteella koulun ulkopuolella tapahtuneesta toiminnasta rankaiseminen ei kuitenkaan ollut ainakaan 1960- ja 1970-luvuilla kovin yleistä. Rikkeet ovat pääasiassa kouluaikana ja koulun alueella tapahtuneita. Kuitenkin rangaistuskirjassa oli neljä tapausta, joissa rangaistuksen syynä oli kaupassa tapahtunut näpistys.¹⁹⁹ Näpistykset ovat saattaneet tapahtua kouluajan sisällä, mutta eivät missään nimessä koulun alueella. Olisikin kiinnostavaa tietää, onko

¹⁹⁶ Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 35§

¹⁹⁷ Mts.

¹⁹⁸ Antikainen, Rinne & Koski 2006, 79

¹⁹⁹ JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirja

näitä nuoria rikoksentekeijöitä rangaistu erikseen muitakin reittejä, vai ovatko rangaistukseksi riittäneet koulun kurinpitotoimet. Oppilaiden vapaa-aikaan ulottuva valvominen oli yksi vuoden 1969 kouluyhteistyökomitean esille nostamista koululainsäädännön piirteistä, jotka olivat ongelmallisia oppilaiden oikeuksien kannalta. Oppilaiden vapaa-aika alettiin nähdä vanhemmille, ei opettajille kuuluvana asiana.²⁰⁰ Tämä oli osa 1960- ja 1970-luvun kehitystä, jonka seurauksen koulun valta oppilaisiin heikkeni.

Päivänsalo on erittäin osuvasti verrannut toisiinsa koululainsäädännön ja yleisen lainsäädännön pääperiaatetta. Yleisessä lainsäädännössä lähtökohta on, että mikään teko ei ole rangaistava, jos sitä ei erikseen lainsäädännössä kriminalisoitu. Rangaistuksena saa käyttää ainoastaan laissa säädettyjä rangaistuksia. Koululaki sen sijaan on kirjoitettu niin laajaan ja yleisluontoiseen muotoon, että sen perusteella voi rankaista oppilasta periaatteessa mistä vain. Sallitut rangaistukset on määritelty hyvin tarkasti, mutta rangaistavien tekojen määrittelyssä opettajille on annettu hyvin vapaat kädet.²⁰¹

Tämä perustavanlaatuinen ero kertoo siitä, kuinka suuresti opettajien järkeen, oikeudentuntoon ja oppilastuntemukseen luotettiin. Toisaalta se kertoo myös suhtautumisesta oppilaisiin ja heidän alisteisuudestaan opettajan auktoriteetille. Yleisessä lainsäädännössä rikollisten tekojen yksilöiminen on osa kansalaisten oikeusturvaa. On yleisen oikeustajun mukaista, että rikos ei ole rikos, jos sitä ei ole määritelty rikokseksi. Sen sijaan oppilaat olivat ikävästi sanottuna opettajan mielivallan alaisia – heillä ei ollut mitään keinoa tarkasti tietää, mikä oli sallitua ja mikä ei. Tästä näkökulmasta on helppo ymmärtää joidenkin kasvatussociologien vetämät yhteydet koulun ja vankilan kaltaisten totalitääristen laitosten välillä.²⁰²

Kymmenen lukuvuoden aikana Kuopion tyttölyseon rangaistuskirjaan kirjattiin yhteensä 670 rangaistustapausta. Kuinka suuri kyseinen määrä on kyseisenä aikakautena suhteessa muihin kouluihin, on vaikeaa sanoa varmasti. Oppikoulujen rankaisemiskäytänteitä kartoittanut Päivänsalo vertasi ankarampien

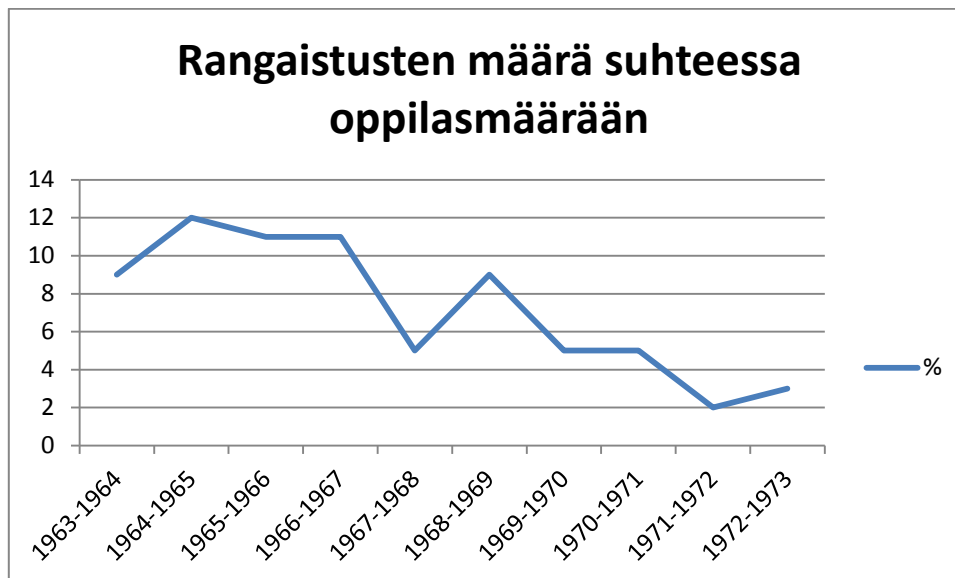
²⁰⁰ Kouluyhteistyötoimikunnan I osamietintö 1969, 12

²⁰¹ Päivänsalo 1953, 110

²⁰² ks. esim. Bourdieu

rangaistusten määrää kuudessa oppikoulussa vuosina 1945–1953. Näistä oppikouluista kaksi oli poikakouluja, yksi oli tyttökoulu ja yhteiskouluja oli joukossa kuusi. Kun rangaistusten määrä suhteutettiin oppilaiden määrään keskimäärin tällä tutkimusjaksolla, tuli poikalyseoiden prosentteiksi 49,7 % ja 60,4 %, tyttölyseon 2,3 % ja yhteiskoulujen 5,9 %, 22,1 % ja 39,3 %. ²⁰³ Alla oleva taulukko 5 kuvaa vastaavanlaista oppilasmäärän ja rangaistusten määrän suhdetta Kuopion tyttölyseossa.

Taulukko 5: Rangaistusten määrä suhteessa oppilasmäärään Kuopion tyttölyseossa 1963/1964–1972/1973



Lähde: JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirja

Kuopion tyttölyseossa suhteutettu rangaistusmäärä vaihteli kymmenen vuoden aikajaksolla kahden ja 12 prosentin välillä, ollen keskimäärin 7,4 prosenttia. Kuten jo Päivänsalon tuloksista on huomattavissa, on koulujen välillä valtaisia eroja. Päivänsalo selittää eroja toisaalta koulujen erilaisella oppilasaineella (etenkin tyttö- ja poikakoulujen osalta), rehtorin henkilökohtaiseen vaikutukseen koulun toimintakulttuuriin (rangaistuksia vastustava/kannattava) sekä erilaisiksi

²⁰³ Päivänsalo 1953, 50

kehittyneisiin kurinpidon traditioihin.²⁰⁴ Vaikka Kuopion tyttölyseon rangaistusmäärät ovat keskimäärin Päivänsalon tutkiman oppilaitoksen rangaistusmääriä suurempia, ovat ne kuitenkin yhdessä linjassa siinä, että myös Kuopion tyttölyseo jää rangaistusmäärissä kauas poikalyseoista.

Rankaisemisen vähyydelle tyttökouluissa oli useitakin perusteluja. Poikia yksinkertaisesti pidettiin riehakkaampana sukupuolena. Tähän tulokseen tuli myös Karoliina Puranen, joka pro gradu -tutkimuksessaan havaitsi koulujen rangaistuskäytänteissä selkeästi rakennetun kahta erilaista sukupuolta – vilkkaita poikia ja hiljaisia tyttöjä. Oppilaat itsekin pitivät tyttöjä ja poikia erilaisina. Esimerkiksi Jyväskylän tyttölyseossa sen yhteiskouluksi muuttumisen aikaan opiskellut Lea Santala muistelee poikien saapumista kouluun nimenomaan järjestyshäiriöiden lisääntymisen kautta: *”Hetä ensimmäisestä päivästä alkaen näkyi muutaman seitsemännän luokan tulo koulun elämässä rajuna menona ja poikien nujakointina. Se oli meillä ennenkokematonta.”* Santalan mukaan tyttölyseossa oli aina korostettu kaunista käytöstä ja välit opettajiin olivat kohteliaat, mutta poikien saavuttua kouluun roskaaminen, vahingonteot ja karkea kielenkäyttö lisääntyivät.²⁰⁵

Tyttöjen rankaisemiseen käskettiin suhtautumaan eri tavoin kuin poikien rankaisemiseen jo koulujärjestyksessä. Koulujärjestyksen 47§:ssä opettajia kehoitetaan järjestyksen pidossa välttämään tyttökouluissa rankaisemista viimeiseen asti, rankaistan pääasiassa varoituksia käyttäen. Kovempien rangaistusten käyttämisen suhteen tuli käyttää erityistä harkintaa, ja mikäli sellaiseen päädyttiin, oli sen käytössä varottava, jottei rankaistu oppilas joudu muiden oppilaiden ivan kohteeksi.²⁰⁶ Erityistä varovaisuutta käyttäen tyttöihin sai siis soveltaa samoja rangaistuksia kuin poikiinkin. Kuitenkin jo lain näkökulmasta opettajat veloitettiin kohtelemaan tyttöoppilaita silkkihansikkain, erityistä harkintaa noudattaen.

²⁰⁴ Päivänsalo 1953, 51

²⁰⁵ Hellemo&Maukonen 2005, 209

²⁰⁶ Päivänsalo 1953, 28

Kuopion tyttölyseon rangaistusmäärät vaikuttavat Päivänsalon tulokset sekä edellämmainitut seikat huomioon ottaen suhteellisen normaaleilta. Tätä tukee myös kouluhallituksen ylitarkastaja Virtasen arvio vuodelta 1969: ”... *muutama vuosi sitten koulun antamien rangaistusten määrä on hieman ylittänyt koko maassa annettujen rangaistusten keskivertoprosentin*”.²⁰⁷ Virtasen lausunnon perusteella Kuopion tyttölyseossa annettujen rangaistuksien määrä ei poikkea suuresti valtavirrasta, mutta on hieman suurempi kuin maassa keskimäärin. Oletan, vaikka Virtasen kirjatusta lausahduksesta sitä on mahdotonta varmasti tulkita, että Kuopion tyttölyseon rangaistusmäärät on suhteutettu nimenomaan muihin tyttöjen oppilaitoksiin.

Kuopion tyttölyseon 670 tapausta lähdin analysoimaan aineistolähtöisesti, eli muodostin rangaistusten teemoittelua varten kategorioita aineiston ohjaamana. Jaottelussani olen kuitenkin löyhästi seurannut Kyösti Kiuasmaan tapaa jakaa rangaistuksia kategorioihin. Kiuasmaa on analysoinut otantaa poikalypseoiden rangaistuskirjoista vuosilta 1890–1917.²⁰⁸ Alla olevassa taulukossa on laatimani vastaava jako Kuopion tyttölyseosta:

Taulukko 6: Rangaistut teot kategorioittain Kuopion tyttölyseossa 1963/1964–1972/1973

Rankaistu teko	määrä	%
1. Häiritsevä toiminta oppituntien ulkopuolella	210	31
2. Luvattomat poissaolot, myöhästymiset	199	30
3. Häiritsevä toiminta oppitunnilla	85	13
4. Vilpillinen toiminta	64	10
5. Huono käytös	42	6
6. Tehtävistä laistaminen	35	5
7. Vakavat rikkeet	33	5
Ei saa selvää	2	0
Yhteensä	670	100

Lähde: JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirja

²⁰⁷ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 24.1.1969

²⁰⁸ Kiuasmaa 1982, 125–126

Yleisin rangaistu rike on ollut **häiritsevä toiminta tai käytös oppituntien ulkopuolella**, 31 % rangaistuksista annettiin tästä syystä. Häiritsevä toiminta oppituntien ulkopuolella koostuu suurelta osin häiritsevästä toiminnasta välituntien aikana. Yleisiä rikkomuksia olivat välituntien aikana piilotteleminen sisätiloissa (lähes koko tutkimusajanjakson sisällä välituntien viettäminen oli kiellettyä, säännöstä luovuttiin lukuvuoden 1971/1972 alussa²⁰⁹) taikka luvatta koulun alueelta poistuminen. Myös muiden koulun tapahtumien, esimerkiksi juhlien, ylioppilaskirjoitusten tai aamuhartauksien aikainen häiritseminen sisältyy tähän kategoriaan, samoin muu kouluajalla kielletty toiminta, jonka ei erityisesti mainittu tapahtuneen oppitunnilla, laskettiin kuuluvaksi tähän ryhmään.

Tämän ryhmän rikkeet eivät selvästi olleet annettujen rangaistusten perusteella kovinkaan vakavia, sillä vain kolmessa tapauksessa seurauksena oli kovempi rangaistus, eli tuntia pidempi jälki-istunto. Tämä näytti olleen myös opettajakunnan näkemys, mistä kertoo esimerkiksi paljon vaivaa opettajille aiheuttaneen välitunnin ulkonaviettämisestä luopuminen. Useimmat rikkeistä, kuten välitunnilla sisälle jääminen (kerrassaan ymmärrettävää etenkin talvisäällä!), makeisten syöminen ja kenties hieman liian riehakkaaksi äitynyt sosiaalinen kanssakäyminen oppituntien ulkopuolella eivät olleet missään nimessä koulujärjestyksen mainitsemasta ”pahanelkisyydestä” johtuvia rikkeitä.

Luvattomat poissaolot ja myöhästymiset muodostavat selkeän ryhmän. Tämä rikkeiden kategoria oli toiseksi yleisin, se kattoi 30 prosenttia kaikista rikkeistä. Pääosa tämän kategorian rikkeistä liittyi nimenomaan poissaoloihin. Myöhästymiset olivat ilmeisesti suhteellisen harvoin niin usein toistuvia tai törkeitä, että niistä on rankaistu oppilaita jälki-istunnolla. Toistuvuus kuitenkin lisäsi teon rangaistavuutta. Oikeanlaisen kurinpidon yksi vaatimuksista Päivänsalon mukaan oli asteittaisen kovenemisen vaatimus. Jos oppilas osoitti ”*jatkuvaa vastahakoisuutta ja uhmamielisyyttä koulujärjestyksen ja opettajien antamia määräyksiä kohtaan*” oli

²⁰⁹ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 21.8.1971

rangaistusten koventamiseen syytä.²¹⁰ Oletettavasti myöhästymisistä pääasiassa nuhdeltiin oppilaita, mutta niiden toistuessa jatkuvasti todettiin parhaaksi rangaistusten avulla kitkeä huono tapa pois.

Poissaolojen kohdalla on annettu rangaistuksia niin yksittäisistä poissaoloista kuin toistuvista tai jatkuvista poissaoloistakin. Tästä johtuen poissaoloista saadut rangaistukset ovat myös vaihdelleet suuresti. Tyypillisin rangaistus oli yhden tunnin jälki-istunto, mutta jopa neljäosassa tapauksista rangaistus on ollut kahden tunnin jälki-istunto. Myös lähes kaikki koulussa tutkimusajanjaksolla annetut ankarat rangaistukset (neljä lähtökehotusta ja kaksi määräaikaista erottamista) on annettu tämän kategorian rikkeistä.

Poissaolot ovat olleet siis suhteellisen yleisiä. Tämä poikkeaa suuresti Kiuasmaan 1800- ja 1900-lukujen taitteen poikalypseoiden rangaistusmääristä: Kiuasmaan aineistossa myöhästymiset ja poissaolot (8 %) muodostivat vasta viidenneksi yleisimmän riketyypin oppituntihäiriöiden, huonon käytöksen, laiskuuden ja vilpillisyyden jälkeen.²¹¹ Eroa selittää mahdollisesti Kiuasmaan aineiston oppilaiden innokkaampi sääntöjen rikkominen muilla osa-alueilla niin, että poissaolojen ja myöhästymisten suhteellinen osuus jäi pienemmäksi.

Yksi mahdollinen tulkinta on myös se, että vuosisadan taitteen oppilaat välttivät poissaoloja ja myöhästymisiä tarkemmin, sillä oppikoulun käynti oli huomattavasti harvinaisempaa. Koulunkäynnin yleistyessä, niin kuin se 1960-luvulla, sitä ei kenties nähty enää niin arvokkaana asiana. Tähän viittaisi myös ylitarkastaja Virtasen kehoitus tähdentää koulupinnareille, että *”koulunkäynti on kallis yhteiskunnan suoma etu”*.²¹² Virtasen sanoista on tulkittavissa, että ainakin hänen nähdäkseen nuoret eivät enää nähneet koulua niin arvokkaana mahdollisuutena. Uskon, että opettajien halu antaa kaikista rikkeistä juuri poissaoloista (törkeistä sellaisista) ankarampia rikkeitä, sille jatkuvat poissaolot kertoivat koulun

²¹⁰ Päivänsalo 1953, 104

²¹¹ Kiuasmaa 1982, 125–126

²¹² JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 24.1.1969

merkityksen ylenkatsomisesta. Oppikoulun oppilailta vaadittiin halua ja motivaatiota koulutyöhön.

Häiritsevää toimintaa oppitunneilla (13 %) sisältää erittäin vaihtelevan kattauksen erilaista tunneilla tapahtunutta toimintaa. Pääasiassa rangaistukset tuntien häiritsemisestä olivat lieviä, vain kuudessa tapauksessa annettiin pidempi jälki-istuntorangaistus. Tämän kategorian toiminta on pikemminkin levottomien opiskelijoiden puuhailua, väsymystä ja huomion kiinnittymistä toisaalle, harvemmin varsinaisesti pahassa tarkoituksessa suoritettuja rikkeitä. Useissa tapauksissa on ollut kyse tunnilla kuiskaamisesta, purukumin pureskelusta, lehden lukemisesta, yleisestä puuhastelusta tai puhelemisesta; onpa eräs oppilas jopa käyttänyt fysiikan luokan verhoa käsipyyhkeensä.

Kiuasmaan aineistossa pienet oppituntihäiriöt olivat sen sijaan ehdottomasti yleisin rike: ne käsittivät noin 50 % kaikista tapauksista. Kiuasmaa selittää häiriöiden yleisyyttä erityisesti aikansa opetusmenetelmillä: opettajakeskeisellä katedeeriopetuksella, jossa oppilas ei juuri saanut osallistua tai tehdä mitään, joten nuorten energia purkautui erilaisiin levottomiin puuhiin.²¹³ Kiuasmaan tulkinnassa on varmasti perää. Hän nostaa tämän kategorian rikkeistä yleisimpinä esille esimerkiksi haukottolun, nouseskelun ja leikkimisen.²¹⁴ Nämä kaikki kuulostavat yleisestä levottomuudesta ja aktivoimisen puutteesta johtuvilta, ei missään nimessä pahuuttaan tehdyiltä rikkeiltä, jotka todennäköisesti kertovat nimenomaan toiminnan puutteesta.

1960-luvulla uuden pedagogiikan myötä ymmärrettiin jo opettajan toiminnan ja opetustapahtuman kulun merkitys osana kurin ja hyvän työrauhan säilymistä. Esimerkiksi Koskenniemi muistutti oppilaita siitä, että levottomuuksien syynä saattoi olla liian vaikea tai oppilaita passivoiva opetus.²¹⁵ Syynä työrauhan heikkenemiseen saattoi olla opettaja, oppilas tai jokin ulkopuolinen syy:

²¹³ Kiuasmaa 1982, 125–126

²¹⁴ Mts.

²¹⁵ Koskenniemi 1953, 69

”Koulun työrauhan häiriintyminen ja siitä aiheutuvien rangaistusten syyt ovat usein hyvin komplisoituja. Läheskään aina ei voi varmasti todeta, kumpi osapuoli opettajat vai oppilaat ovat enemmän vastuussa. Lisäksi monet ulkonaiset tekijät kuten koulun ahtaus ja säätila voivat merkittäväällä tavalla edistää järjestyshäiriöitä.”²¹⁶

Opetusoppaissa kannustettiin tuomaan luokkahuoneisiin enemmän ryhmätyötä, keskustelua ja oppilaiden panosta tunnin kulkuun.²¹⁷ Pedagogiikan kehittymisen ansiosta tällaiset yleisestä levottomuudesta kertovat toimet olivat mahdollisesti vähentyneet. Toinen puoli selitystä on varmasti se, että vaikka niitä olisi ilmennyt, niihin ei koettu niin suurta tarvetta puuttua. Kuten Koskenniemi muotoili, *”Lasta ei enää pyritä puristamaan ennakoita tarkoin määritettyyn kaavaan”²¹⁸*. Hänen tarpeitaan ja kehitystään lapsena sekä ominaisuuksiaan yksilönä pyrittiin ymmärtämään. Siksi niin sanottu turha rankaiseminen oppitunnin toiminnoista oli vähentynyt.

Oman aineistoni toiminta, jonka olen laskenut häiritsevän tuntitoiminnan kategoriaan, on luonteeltaan erityyppistä kuin Kiuasmaan. Monissa tapauksissa se lähentelee huonoa käytöstä. Tulkintani on, että tunnilla kuiskaamisesta, lehden lukemisesta ja käsien pyyhkimisestä verhoon rankaistiin erilaisista syistä kuin Kiuasmaan tutkimalla aikakaudella. Opettajat ovat rankaisseet tunnilla tapahtuvasta häiritsevästä käytöksestä pääasiassa, kun se on ollut huonoa, epäkohteliasta ja loukkaavaa. Tämän kaltainen toiminta oli yleisestikin yhteiskunnassa epäkohteliaaksi tulkittavaa, ja siksi oppilaat yritettiin opettaa siitä pois. Kuitenkaan oppitunnilla puuhailusta ei rankaistu enää vain tunnilla puuhailemisen itsensä takia.

Vilpillinen toiminta (10 %) pitää sisällään erilaisia rikkeitä, joita yhdistää jonkinlainen vilppi. Esimerkiksi tunnilla tai kokeessa lunttaaminen tai sen yrittäminen, toisen koulutyön esittäminen omanaan tai opettajalle valehtelu ovat vilpillistä toimintaa. Sen sijaan vanhempien allekirjoituksen väärentämistä en ole

²¹⁶ Päivänsalo 1953, 75

²¹⁷ Ahonen 2011, 251; Launonen 2000, 197; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 212, 231

²¹⁸ Koskenniemi 1964, 11

laskenut tähän kategoriaan, vaan sisällyttänyt sen raskaampiin rikkeisiin Kiuasmaan tavoin. Vilpillisestä toiminnasta annettiin suhteellisen usein kovia rangaistuksia, yli puolet annetuista jälki-istunnoista (30/59) oli pitkiä jälki-istuntoja.

Nähdäkseni vilppiä pidettiin lähtökohtaisesti pahana rikkeenä loogisesta syystä. Opettajainkokouksessa 14.11.1968 lehtori Tiittanen totesi, ettei ”*opettajalla ole oikeutta moittia oppilaitaan, ellei laiminlyönti ole tahallinen*”. Kyse on samasta asiasta, mihin koulujärjestyskin opettajia velvoitti. Tuli arvioida, oliko rike ikään liittyvä ja hyvässä tahdossa tehty, vai ”pahanelkinen” ja tahallinen. Vilppiin jos mihin liittyi lähes aina toiminnan tarkoituksellisuus. Vilppiä tekona oli vaikeaa selitellä vahingolla.²¹⁹

Kiuasmaan tarkastelussa vilppi ja luntaus muodostivat yhdeksän prosenttia kaikista rikkeistä. Kiuasmaa mainitsi luvun olevan huomattavasti odottamaansa alhaisempi. Hän arvelikin lunttaamisen olevan tyttökouluille poikakouluja tyypillisempi rike. Poikakouluissa luntaus sai jopa urheilulajin ja kisailun sävyjä. Tyttökouluissa luntaus oli seurausta pikemminkin osaamattomuuden pelosta, joka sai muuten nuhteettomasti käyttäytyneet tytöt suorittamaan rikkeen.²²⁰ Jouhki havaitsi 1960-luvun oppikoululaisten omaelämäkerrallisia tekstejä tutkiessaan, että monille muistelijoille oli jäänyt mieleen paine menestyä opinnoissa. Kun koulumaksut olivat kalliit ja vanhemmat olivat käyttäneet koulutukseen paljon rahaa, he odottivat ja toivoivat lapsilleen menestyssä opinnoissa.²²¹

Huono käytös (6 %) on kiinnostava kategoria. Joissakin tapauksissa käytöstä ei ole tarkemmin kuvattu, rangaistuskirjaan on kirjattu vain ”*sopimaton käytös*” tai ”*ruma käytös*”. Onneksi suuressa osassa tapauksia käytöstä on kuvailtu tarkemmin sanoin. Huonoa käytöstä on ollut esimerkiksi kiroileminen, opettajan vastustaminen ja tottelemattomuus, opettajan herjaaminen tai nimittely, huono käytös toveria tai koulun henkilökuntaa kohtaan ja jopa ”*vallaton kerjääminen eri*

²¹⁹ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajainkokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

²²⁰ Kiuasmaa 1982, 125–126

²²¹ Jouhki 2014, 232

taloissa”. Huonosta käytöksestä annettiin pääasiassa lyhyitä jälki-istuntorangaistuksia, ja noin neljäsosassa tapauksista pidempi rangaistus. Kiuasmaan vastaava luku oli 17 % kaikista tapauksista, mikä nosti huonon käytöksen hänen aineistonsa toiseksi yleisimmäksi riketyypiksi. Selityksenä Kiuasmaa on todennut, että vuosisadan vaihteen koulu ei herkästi hyväksynyt sopimattomaksi laskettavaa käytöstä tai opettajan uhmaamista.²²²

Syitä tämän riketyypin harvinaisuuteen Kuopion tyttölyseossa on varmasti useita. Kun luokkahuoneissa ja opetustilanteissa huomioitiin oppilaita enemmän, ristiriitatilanteiden syntymisille opettajien ja oppilaiden välille ei varmasti syntynyt niin usein. Toisaalta 1950-luvulle saakka ehdottomana säilynyt opettajan auktoriteetti oli jo alkanut murenemaan²²³, joten jokaisesta loukkaavaksi tulkittavasti teosta ei ollut auktoriteetin loukkaamattomuuden nimissä enää syytä rankaista. Oppikoulunopettajan kurinpito-ohjeissaan Koskenniemi jopa kannusti opettajia lyömään asiat leikiksi, tarvittaessa jopa opettajan omalla kustannuksella.²²⁴ Auktoriteetin mureneminen varmasti jopa helpotti osaa opettajista. Kun tilanteiden täydellinen hallitseminen ja opettajan auktoriteetin ehdottomuus eivät olleet enää vaatimuksena, oli opettajien varmasti helpompi suhtautua omaan asemaansa kevyemmin ja ohittaa tiettyjä kohtaamisia luokkatilassa puuttumatta niihin. Rankaisemista kohtaan tapahtunut asennemuutos saattoi myös toisella tapaa vaikuttaa huonon käytöksen osuuden vähenemiseen rangaistuskirjaan tuoduista rikkeistä.

Toiseksi viimeinen kategoria on **tehtävistä laistaminen** (5 %). Tästä on annettu pääasiassa lyhyitä rangaistuksia, vain neljässä tapauksessa rangaistuksena on ollut pitkä jälki-istunto. Tähän kategoriaan on laskettu tapaukset, joissa oppilas on jättänyt suorittamatta hänelle osoitetun tehtävän. Suurin osa rikkeistä on pikemminkin laiskuuteen viittaavaa tehtävistä laistamista kuin asenteellista kieltäytymistä tehtävän suorittamisesta, mutta sellaisiakin tapauksia on kirjattu, joissa oppilas on opettajan sanojen mukaan suoraan kieltäytynyt suorittamasta hänelle osoitettua tehtävää. Kiuasmaan aineistossa tehtävistä laistaminen, eli

²²² Kiuasmaa 1982, 125–126

²²³ Launonen 2000, 222–223; Nevala 2008, 108; Rantanen 2011, 310

²²⁴ Koskenniemi 1953, 69

vuosisadan vaihteen opettajien näkökulmasta laiskuus, osaamattomuus ja tietämättömyys, olivat rangaistuksen aiheuttajina lähes yhtä yleisiä kuin huono käytös, ne käsittivät noin 16 % tapauksista. Vuosisadan vaihteen kouluissa tietämättömyyttä ei suvaittu, ja se tulkittiin oppilaan tahalliseksi kovapäivyydeksi, josta rankaistiin voimalla.²²⁵ 1960-luvulla oppilaita ei enää rankaistu ”tahallisesta kovapäisyydestä”, sillä ymmärrettiin toisaalta opettajan vaikutus oppilaiden oppimiseen, että huomioitiin oppilaiden yksilölliset kyvyt ja lahjakkuudet, joiden puitteissa oppilaita pyrittiin ohjaamaan.²²⁶ Oppilaita ei siis tuomittu tyhmiksi ja rankaistu siitä, mutta laiskuudesta, eli koulun tekemän työn ylenkatsomisesta sen sijaan rankaistiin.

Kategoriaan vakavat rikkeet (5 %) olen sisällyttänyt rikkeitä mukailleen Kiuasmaan vastaavaa. Hän sisällytti tähän kategoriaan mm. varkaudet, väärennykset ja alkoholin käytön.²²⁷ Rangaistuksen ankaruuden vuoksi olen liittännyt tähän kategoriaan erään toistuvan rangaistuksien unohtamisen tapauksen. Kyseinen oppilas sai rangaistukseksi kuukauden koulusta karkottamisen. Olen lisäksi liittännyt tähän kategoriaan ainoan koulussa tutkimusajalla tapahtuneen pahoinpitelyn. Toisen oppilaan pahoinpitelyyn syyllistynyt oppilas sai teostaan erittäin ankaran rangaistuksen, kolme tuntia jälki-istuntoa. Koska tapauksesta on käytetty termiä ”pahoinpitely”, on kyseessä tuskin ollut mikään kevyt töniminen. Siksi jälki-istunto on ehkä yllättävänkin lievä rangaistus. Valitettavasti tapauksesta ei löydy lisätietoa esimerkiksi opettajainkokouspöytäkirjoista, joten tapausta on vaikeaa analysoida tarkemmin.

Varkauksista rankaistiin koulussa yhteensä kuusi kertaa. Neljä kertaa varkaus oli tapahtunut läheisessä myymälässä, kerran oppilas oli varastanut kotitalousluokkaan saapuvasta tavarakuormasta kaksi mandariinia ja yksi opiskelija oli kavaltanut rahaa opettajan joululahjaa varten luokan keskuudessa kerätystä rahastosta. Muista tapauksista ei ole koulun arkistossa lisätietoa, mutta mandariinivarkautta käsiteltiin yksityiskohtaisesti opettajainkokouksessa 4.12.1972. Kotitalouden opettaja Kaarina Vesihäisi selvitti tarkoin ruokalähetysten

²²⁵ Kiuasmaa 1982, 125–126

²²⁶ Koskenniemi 1964, 11

²²⁷ Kiuasmaa 1982, 125–126

ja selitti, ”*ettei sillä tahallisesti ketään johdeta kiusaukseen*”. Mikäli lähetys olisi jätetty houkuttelevasti näkyville, olisi se mahdollisesti lieventänyt mandariinivarkaan rangaistusta. Kun oppilaan luokanvalvoja vielä todisti, että oli huomannut kyseisen oppilaan käytöksessä muutakin vilpillisyyttä, kuten pinnausyrityksiä ja valheita, päädyttiin oppilaalle antamaan rangaistukseksi kahden tunnin jälki-istunto.²²⁸

Vanhempien nimen väärentämisestä annettiin rangaistus kymmenen kertaa. Alkoholin nauttimisesta tai tuomisesta koulun tiloihin annettiin kahdeksan rangaistusta. Kaikissa alkoholiin liittyvissä tapauksissa oli ollut kyse ilta-aikaan koulun tiloihin sijoittuvasta luokkajuhlasta tai jostain koulun yleisestä juhlasta. Alkoholinkäyttöön suhtauduttiin vakavasti, sillä yksilöitiinhän se jo koulujärjestyksessäkin kielletyksi toiminnaksi. Myös oppilaiden vanhemmat suhtautuivat alkoholiin vanhempainneuvoston toiminnasta päätellen hyvin kielteisesti.²²⁹

Kuopion tyttölyseo edusti ilmeisestikin rankaisumääriltään suunnilleen keskimääräistä tyttökoulua. Tarkastellessa kymmenen vuoden aikana annettuja 670 rangaistusta, vaikuttavat näissä painottuvan suhteellisen lievät rikkomukset. Kaksi yleisintä riketyyppeä, häiritsevä toiminta oppituntien ulkopuolella ja luvattomat poissaolot ja myöhästymiset muodostavat yhdessä reilusti yli puolet, noin 61 % kaikista rikkeistä. Häiritsevä toiminta koostui pääasiassa todella lievistä rikkomuksista, esimerkiksi välitunnin viettämisestä väärässä paikassa tai liian kovaääniseksi äityneestä välitunnin vietosta. Poissaoloja Kuopion tyttölyseon oppilailla oli paljon, ja tämä ilmeisesti myös opettajien keskuudessa tiedostettiin. Opettajakunta mietti yhdessä rankaisemiselle vaihtoehtoisia tapoja poissaolojen vähentämiseksi.²³⁰

²²⁸ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 4.12.1972

²²⁹ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1972–1975, Vanhempainneuvoston kirje Kouluhallitukselle 25.2.1972

²³⁰ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 18.1.1967

Esimerkiksi oppituntihäiriköinnin vähyys suhteessa Kiuasmaan löydöksiin kertoi mielestäni siitä, että opettajat eivät kokeneet enää välttämättömäksi rankaista auktoriteettinsa pitämiseksi kaikista tunnilla tapahtuneista pikkuhäiriöistä. Opettajakunta myös tiedosti hyvin tunnin kulujen ja opettajan toiminnan vaikutuksen työrauhan säilymiseen, ja tämän vuoksi myös oppilaiden toimintaa ymmärrettiin. Oppilailta kuitenkin odotettiin koulun ja koulunkäynnin arvostamista, minkä vuoksi välinpitämättömyydestä kertovat poissaolot, myöhästymiset, tehtävistä laistamiset ja laiskuudessa suoritettu vilppi sekä epäkohtelias käytös eivät olleet suvaittavia toimintatapoja.

4 Ristiriitoja ja poikkeavia näkemyksiä – kurinpidon rajoja etsimässä

Tässä kappaleessa kuvaan tarkemmin neljää koulussa sattunutta tapausta, joissa kussakin oppilas on jollakin tavoin ylittänyt sallitun toiminnan rajat ainakin jonkun tai joidenkin opettajien mielestä. Osaan tapauksista olen sivunnut jo aiemmissa kappaleissa. Kaikki käsittelemäni tapaukset ovat olleet jollakin tavalla poikkeuksellisia, ja en ovat herättäneet runsaasti keskustelua ja ristiriitaisia näkemyksiä. Tämän vuoksi kaikista tapauksista on olemassa lisätietoa rangaistuskirjan tarjoaman rajallisen tiedon lisäksi, joten niihin on mahdollista paneutua tarkemmin. Tapaukset mahdollistavat syventymisen opettajien ja myös oppilaiden näkemyksiin sallitun käytöksen rajoista sekä oikeellisesta ja oikeudenmukaisesta rankaisemisesta. Tapaukset edustavat ajallisesti tutkimusajanjakson eri vaiheita, joten niiden kautta on mahdollista hahmottaa toimintatapojen ja ajattelun muutosta Kuopion tyttölyseossa tutkimusaikavälillä.

4.1 Skandaali tyttökoulussa

”Päättymässä oleva kuopiolainen kulttuurikausi on todella ollut skandaalimainen: tuskin kuukauttakaan on selvitty kulttuuritörkeydettä. - - vastakkain ovat jatkuvasti olleet arvosteleva nuoriso ja sensuroiva tahi kahlehtiva vanhempi polvi rehtorit etunenässä.”²³¹

Näin kiihkein sanankääntein kuvaa nuori toimittaja Paavo Lipponen Ylioppilaslehdessä entisen kotikaupunkinsa kulttuurielämää keväällä 1964. Mutta mikä saikaan Helsingissä vaikuttavan opiskelijan kuvaamaan Kuopiota näillä sanoin? Annetaan Paavon jatkaa:

²³¹ Ylioppilaslehti 13/64, Paavo Lipponen, ”Maaseudun Kulttuurikeskuksia 1 Kuopio - Skandaalikaupunki”

”Kaikkien viikkolehtien toimittajat ryntäsivät viime viikolla Kuopioon todistamaan tyypillisesti kuopiolaisesta kulttuuritapahtumasta: teinityttö oli julkisesti arvostellut opetusta ja saanut käytöksenalennuksen.”²³²

Muitakin kuopiolaisia tapauksia Lipponen artikkelissaan kuvaa, mutta erityisesti häntä kiivastuttaa tämä törkeäksi kuvaamansa, myöhemmin ”Starckin tapauksena” tai ”Starckin juttuna” tunnettu tapahtuma. Keväällä 1964 Marjatta Starck kävi kahdeksatta luokkaa Kuopion tyttölyseossa.²³³ Hän toimi koulunsa teinikunnan puheenjohtajana²³⁴, ja koki ilmeistä kiinnostusta koulunsa ainekirjoituksen opetusta kohtaan. Maaliskuussa julkaistiin paikallisen Savo-lehden teinisivuilla Marjatan artikkeli ”Vuodentulon ongelma omakohtaisena kokemuksena”²³⁵, jossa hän arvosteli huumorin sävytteisesti ainekirjoituksen aihevalikoiman ennalta-arvattavuutta ja pintapuolisuutta, toisaalta ilmaisunvapauden rajoittamista käsitellessä kantaaottavampia aiheita, kuten politiikkaa ja uskontoa:

”Koulujen tulisi antaa kestävä pohja ainekirjoitukselle, sillä se on nykyään muodostunut ensiarvoisen tärkeäksi – sitä tarvitaan kaikkialla. On hieman katkeraa todeta olevansa aivan avuton, eli kykenemätön kirjoittamaan asiatekstiä, kirjallisuus- tai taidearvosteluja. Ei se, että osaa kirjoittaa vuodentulosta²³⁶ tai uskonnosta – tuoden julki hyvin neutraaleja mielipiteitä – auta ihmisiä kovinkaan kauan.”

Hän toivoi opettajilta suurempaa rohkeutta antaa oppilailleen haastavampia aiheita ja uskoa heidän osaamiseensa. *”Tällä hän saisi heikommista oppilaistaan esille uusia kykyjä ja voittaisi puolelleen lahjakkaimpien oppilaittensa*

²³² Ylioppilaslehti 13/64, Paavo Lipponen, ”Maaseudun Kulttuurikeskuksia 1 Kuopio - Skandaalikaupunki”

²³³ JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirja

²³⁴ Kuopion tyttölyseon vuosikertomus 1963–1964, s. 4

²³⁵ Starck, Marjatta. ”Vuodentulon ongelma omakohtaisena kokemuksena”. Savo-lehti n:o 60/1964

²³⁶ Vuodentulolla tekstissä viitataan vuodenaikojen saapumiseen/lähestymiseen. Vuodentuloon liittyviä aiheita olivat Marjatan mukaan esimerkiksi ”Mielipiteeni koulun alkamisesta”, ”Syksyn antimet” ja ”Menneen kesän iloja” (vaihtoehtoisesti ”Menneen kesän hauskin päivä!”).

varauksettoman kannatuksen ja ennen kaikkea herättäisi mielenkiinnon ainekirjoitukseen.”²³⁷

Opettajakunta ei suhtautunut lämpimästi Marjatan ehdotukseen, tai ainakaan siihen tapaan, jolla se heidän tietoonsa saatettiin. Toinen päivä maaliskuuta 1964, eli samana päivänä kun Marjatan artikkeli ilmestyi, kirjattiin Kuopion tyttölyseon rangaistuskirjaan lyhyt maininta: *Marjatta Starck, 8A, 1 tunti jälki-istuntoa, vilpill. käyttäyt.*²³⁸ Mielopidekirjoituksen seuraamuksena oli siis yhden tunnin jälki-istunto, syynä vilpillinen käyttäytyminen. Kuten aiemmin olen jo todennut, oli lukiolaisten rankaiseminen todella harvinaista, mikä korostaa tapauksen erikoisuutta. Asiaa sivuttiin seuraavan kerran lyhyesti oppilaiden käytösnumeroiden alennuksia ja korotuksia käsittelevässä opettajainkokouksessa parin viikon kuluttua:

”Lehtori Siltavuoren ilmoituksen mukaan oppilas Savo-lehden teinisivulla julkaistussa kirjoituksessa ”Vuoden tulon ongelmia” on esittänyt vääriä tietoja ja suoranaisia valheita niistä aineiden otsakkeista, joista hän on joutunut aineittensa aiheet valitsemaan VII ja VIII luokalla ollessaan.”²³⁹

Tämän enempää ei tapaukseen viitata opettajainkokousten pöytäkirjoissa. Tapaus on erittäin hyvä esimerkki siitä, kuinka vähän virallisissa kokouksissa käsiteltiin opettajakuntaa todellisuudessa varmasti puhututtaneita asioita: virallisissa kokouksissa keskityttiin virallisiin asioihin, muu keskustelu hoidettiin kokousten ulkopuolella. Asiaan tuskin olisi edes viitattu, jos se ei olisi liittynyt viralliseen toimeen, eli oppilasarvosteluun. Pelkästään rangaistuskirjaa ja opettajainkokouspöytäkirjaa tutkimalla tapaus ei juurikaan pistä silmään ja se jää helposti huomaamatta. Sen merkittävydestä antaa vihjeen vasta toukokuussa käydyn vanhempainneuvoston kokouksen pöytäkirja. Vanhempainneuvosto oli kokoontunut käsittelemään opettajakollegion ehdotusta koulun rehtoriksi seuraavalle toimikaudelle, toimittaakseen sen edelleen omana ehdotuksenaan

²³⁷ Starck, Marjatta. ”Vuodentulon ongelma omakohtaisena kokemuksena”. Savo-lehti n:o 60/1964

²³⁸ JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirja

²³⁹ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajainkokousten pöytäkirjat 1950–1975; opettajainkokouksen pöytäkirja 20.3.1964.

eteenpäin Kouluhallitukselle. Väistynyt rehtori Ellen Luostarinen oli erikseen toivonut opettajakollegiolta, että häntä ei ehdotettaisi enää seuraavalle toimikaudelle. Tähän liittyen vanhempainneuvosto ilmaisi huolensa Luostarisen maineen puolesta:

”Edelleen vanhempainneuvosto valittaa, että rehtorin vaihto sattuu ajallisesti samoihin aikoihin, jolloin kouluhallituksen päätös ns. Starckin juttuun tuli julkisuuteen. Tästä on näet täysin virheellisesti vedetty mm. kuopiolaisissa sanomalehdissä sellainen johtopäätös, että mainittu Starckin jutun päätös olisi vaikuttanut rehtorin vaihdokseen.”²⁴⁰

Mikä tekee tapauksesta erityisen kiinnostavan on se, että se mielestäni muodostaa jonkinlaisen alkupisteen koulun toimintakulttuurissa tutkimusajanjaksolla tapahtuneelle muutokselle. Tapaus vaikutti paisuneen mittasuhteiltaan paljon suuremmaksi kuin kukaan osapuolista on alun perin tarkoittanut: vaikka Starck kritisoikin oppilaitostaan, oli tekstin tyyli kuitenkin kevyt ja humoristinen, eikä siinä ollut luettavissa samaa uhoa opettajia, rehtoria ja koulua kohtaan kuin esimerkiksi Lipposen Ylioppilaslehden tekstissä. Se on kaukana yliopistoradikaalien kapinahengestä, eikä se sisältänyt henkilökohtaista hyökkäystä ketään nimenomaista opettajaa tai oppilaitosta kohtaan. Pikemminkin tekstin tarkoitus vaikuttaisi olevan ystävällisesti herätellä opettajia luottamaan oppilaidensa kykyihin ja haastamaan heidän taitojaan. Tällä tulisi olemaan positiivinen vaikutus parantamalla oppilaiden oppimistuloksia ja kasvattamalla heidän kunnioitustaan opettajia kohtaan.

Koulun opettajat kuitenkin reagoivat rankaisemalla koulun auktoriteettia vastaan sanallisesti nousseeseen opiskelijaan. Vanhastaan opettajilla oli ollut oikeus ja jopa velvollisuus puuttua myös oppilaan koulun ulkopuolisiin tekemisiin, ja

²⁴⁰ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1959–1966, kokouspöytäkirja 9.5.1964. Vanhempainneuvoston huoli Luostarisen maineen ja sanomalehdistön suhteen vaikuttaisi muuten olleen hieman ylimitoitettu. Marjatta Starckin tapauksen ja rehtorin vaihdoksen tultua julkiseksi ainakin kaksi suurta paikallislehteä, Savo ja Savon Sanomat, uutisoivat tapaukseen liittyen ainoastaan lyhyesti 5.5.1964. Kummankin lehden erittäin lyhyessä ilmoituksessa mainittiin vain, että Ellen Luostarinen on pyytänyt eroa toimestaan, tilalle on valittu uskonnon lehtori Helvi Ukkola, ja ennen valinnan viralliseksi tulemistä asia tulee käsittelemään vanhempainneuvostossa ja kouluhallituksessa.

oppilaalla vastavuoroisesti vastuu käyttäytyä moitteettomasti myös koulun ulkopuolella.²⁴¹ Oppilaat edustivat ympäristössään oppilaitostaan ja heidän tuli käyttäytyä sen mukaisesti. Rangaistus annettiin hyvin nopeasti, samana päivänä kuin artikkeli ilmestyi. Tässä tapauksessa jos missä opettajat näyttävät todellakin toimineen hyvän rangaistuskäytännön vastaisesti; eli *oikullisuudesta tai pikaistuksissaan*²⁴², todennäköisesti myös kiihtyneessä *mielentilassa*²⁴³.

Rangaistuksen kirjannut opettaja oli Maj Ruwwe, yksi koulun ruotsinopettajista. Hän siis ei edustanut Marjatan kritisoimaa oppiainetta. Yleensä rangaistuksen antajana toimi se opettaja, johon/jonka tunnilla rike tapahtui, toisinaan rangaistuksen antoi esimerkiksi rehtori tai tilanteeseen liittymätön opettaja, kuten tässä tapauksessa. Koska Ruwwe ei ollut Marjatan kritiikin kohde, hän tuskin antoi rangaistuksen henkilökohtaisista syistä muiden opettajakunnan jäsenten kanssa keskustelematta. Todennäköisesti tapauksesta on keskusteltu vähintäänkin rehtorin ja Ruwwen, tai mahdollisesti pienen opettajajoukon kesken (virallista kokousta ei ainakaan pidetty). Rangaistusta ei siis voi sanoa täysin harkitsemattomaksi, mutta kovin pitkää harkinta-aikaa ei tapaukseen sovellettu. Tämä antaa tapauksesta sen kuvan, että Marjatan rikkeeseen reagoitiin lähes automaattisesti: koulun ja opettajien auktoriteettia on loukattu ja heidän osaamistaan kyseenalaistettu, luonnollisena seurauksena on rangaistus. Opettajakunta tuskin näki tapauksessa mitään ongelmallista, tai rangaistusta olisi harkittu hieman pidempään.

Tulkintani on myös, että osaselityksenä opettajien voimakkaalle reaktiolle oli se, että tekoon syyllistynyt oppilas oli nimenomaisesti Marjatta Starck. Rankaisemisessa tuli harkita jokaista tilannetta erikseen. Johtoajatuksena oli: *”Älä käsittele jokaista tilannetta samalla tavalla äläkä sovelle jokaiseen oppilaaseen samaa menetelmää”*.²⁴⁴ Käytännössä tämä tarkoitti siis, että vääristä teosta ei kuulunut olla automaattista rangaistusta, joka olisi siitä aina seurannut, vaan teko tuli aina arvioida tilannekohtaisesti ja ennenkaikkea *oppilaskohtaisesti*. Starck oli

²⁴¹ Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 35§

²⁴² Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 98§;

²⁴³ Koskenniemi 1952, 69

²⁴⁴ Mts.

jo kahdeksannen vuoden opiskelija, siis lähes aikuinen, jonka tulisi kyetä jo arvioimaan omaa toimintaansa ja kantaa siitä vastuu.

Vanhemmat opiskelijat myös toimivat esimerkkeinä nuoremmilleen. Erityisen vakavaksi asian teki Marjatan asema yhteisössä, eli se, että Marjatta toimi opiskelijoiden yhdistyksen, Teinikunnan, puheenjohtajana. Hän on siis todennäköisesti ollut varsin näkyvä henkilö opiskelijoiden keskuudessa, ja edustanut paitsi itseään, myös muita lukiolaisia eli teinejä asemansa puolesta. Teiniliike oli sotien jälkeiset vuosikymmenet toiminut ristiriidatta ja tiiviissä yhteisrintamassa koululaitoksen kanssa. Niillä oli jaettu, yhteinen kristillis-isänmaallinen arvopohja. 1960-luvun puolella välissä teiniliitto kuitenkin alkoi tehdä pesäeroa oppikouluun, ja teiniliiton arvot uudistettiin sääntötasolla asti. Teiniliike sai marxilaisia sävyjä, ja se alkoi kritisoida voimakkaasti porvarillista yhteiskuntaa ja sen koulutuspolitiikkaa. Vaatimuksiin kuului esimerkiksi kouluorganisaation muuttaminen ”*opettajain harvainvallasta kohti koulun sisäistä demokratiaa*”²⁴⁵. Teini- ja opiskelijaliikkeen uhma ja valta huipentuivat 1960-luvun lopulla, jolloin niistä oli tullut merkittäviä vaikuttajia suomalaisessa yhteiskunnassa.²⁴⁶

Vaikka Marjatan tyyliltään kevyt artikkeli on kaukana myöhemmistä teiniliikkeen uhoa ja kapinaa tihkuvista teksteistä, sisältää se elementtejä nuorison keskuudessa nousevasta kouluun kohdistuvasta kritiikistä. Näitä olivat esimerkiksi sanan- ja ajattelunvapauden rajoittaminen uskonnollisten ja yhteiskunnallisten tekstien ollessa kyseessä, oppilaiden aliarvioiminen ja tasapäistäminen ja vapauden rajoittaminen ja opettajien ylivalta koulussa. Myös tekona opetuksen ja opettajien julkinen kritisoiminen oli opettajan ja koulun auktoriteettia herjaava. Vaikka esimerkiksi sääntömuutokset koskien teiniliikkeen aatteellisia johtajatuksia tehtiin vasta Jyväskylän kokouksessa tammikuussa 1965, oli keskustelu vanhentuneista arvoista sekä kritiikki koulun valtasuhteita kohtaan

²⁴⁵ Kärenlampi 1999, 42

²⁴⁶ Kiuasmaa 1982, 478; Kaarninen 2011, 426–427; Kärenlampi 1999, 42-43

varmasti alkanut jo keväällä 1964.²⁴⁷ Oletettavaa on, että myös tyttölyseon opettajat olivat tietoisia meneillään olevasta liikehinnästä.

Rankaisemalla Marjattaa tämän ulostulosta opettajat tekivät Marjatasta esimerkin, jolla osoitettiin kaikille opiskelijoille toiminnan rajat. Koskenniemen sanoin ”*Väliin on toimenpide, joka tiettyä oppilasta käsiteltäessä on tarkoituksenmukainen, koko luokan kannalta epätarkoituksenmukainen, jopa haitallinen. Väliin koko luokkaan nähden tarvittaisiin toimenpiteitä, jotka jonkun yksityisen oppilaan kannalta eivät ole paikallaan.*”²⁴⁸ On mahdollista, että opettajat eivät yksittäisenä oppilaana kokeneet Marjatan ansainneen rangaistustaan, mutta teon julkisuuden ottaen opettajien oli rangaistava häntä. Opettajakunnan ratkaisu ei kuitenkaan saanut ympäröivän yhteiskunnan hyväksyntää, niin räikeäst se loukkasi demokraattisen yhteiskunnan perusarvoja.

4.2 Auktoriteetit vastakkain

Seuraava tapauksemme alkaa merkinnällä Kuopion tyttölyseon rangaistuskirjaan joulukuun 11. päivä vuonna 1965. Koko 7a-luokalle on asetettu kollektiivinen puolen tunnin jälki-istuntorangaistus. Syyksi on kirjattu opettajan herjaaminen nimityksiä huutelemalla. Rangaistussarakkeeseen poikkeuksellisesti kirjattu erillinen huomio ”*½ t jälki-istuntoa (rehtori kieltänyt määräämästä pidempää arestia)*” antaa jo odottaa, että tapausta tullaan käsittelemään vielä tulevaisuudessa. Rangaistuksen kirjaajana on kyseisenä syksynä ruotsin kielen vanhemman lehtorin toimessa aloittanut Anja Korhonen.²⁴⁹

Kyseinen lehtori käy Kuopion tyttölyseon historiaan tutustuvalla tutkijalle pian tutuksi, kuten kävi ilmeisesti myös koulun oppilaille. Korhosen saatua nimityksen tehtävänsä syksystä 1965 alkaen, alkaa hänen nimensä ilmestyä rangaistuskirjan kirjaaja-sarakkeeseen hyvin usein, yhteensä 42 kertaa

²⁴⁷ Kiuasmaa 1982, 478

²⁴⁸ Koskenniemi 1964, 219

²⁴⁹ JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirja 11.12.1965

kahdeksan vuoden aikana. Kaikista koulun opettajista Anja on jakanut tutkimusajanjaksolla toiseksi eniten rangaistuksia. Anjan käsitykset kasvattamisesta ja rankaisemisesta poikkesivat suuresti niin oppilaiden kuin kollegojenkin näkemyksistä, ja se on selkeästi luettavissa myös lähteistä.

Tapaus jatkui, kun vanhempainneuvoston puheenjohtaja, Kalevi Kempainen, lähetti rehtori Helvi Ukkolalle helmikuussa 1966 seuraavanlaisen kirjeen:

”Kouluhallitus on lähettänyt minulle oheisen lähetevihkonsa 10.1.1966 N:o V/Khs 14/219–66. Pyydän Teitä ystävällisesti toimittamaan minulle kouluhallituksen haluaman kirjallisen selvityksenne asiasta. Selitys on osoitettava kouluhallitukselle ja sen mukana on oheinen lähetevihko minulle palautettava. Toivon teidän mahdollisimman yksityiskohtaisesti selostavan asian, erikoisesti kantelussa mainitun ”keksityn nimityksen”. Kun saan selityksenne, kutsutaan vanhempainneuvosto koolle ja se antaa sitten oman lausuntonsa kouluhallitukselle.”²⁵⁰

Anja Korhonen oli 30.12.1965 tehnyt kouluhallitukselle kantelun rehtori Ukkolan toimista 7a-luokan rankaisemiseen liittyen. Asiaa käsiteltiin perusteellisesti seuraavissa vanhempainneuvoston kokouksissa 15.3. ja 5.4. Valitettavasti Korhosen kantelukirjelmää eikä Ukkolan vastinetta ole säästynyt tyttölyseon arkistossa, mutta kokouspöytäkirjojen sisällön perusteella on mahdollista selvittää tapahtumien kulku pääpiirteissään. Maaliskuisessa vanhempainneuvoston kokouksessa perehdyttiin sekä Korhosen valituskirjelmään että rehtori Ukkolan vastaukseen. Neuvoston jäsenet tutkivat myös koulujärjestyksen rangaistuksia koskevia määräyksiä sekä koulun rangaistuskirjaa. Rehtori Ukkola oli myös itse paikalla antamassa suullisen selostuksensa asiasta. Huhtikuisessa kokouksessa käsittelyä jatkettiin, ja lehtori Korhonen oli kutsuttuna paikalla esittämässä kantansa asiaan.²⁵¹

²⁵⁰ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1959–1966, liite kokouspöytäkirjaan 15.3.1966

²⁵¹ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 15.3.1966; JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 5.4.1966

Pöytäkirjojen selvityksen mukaan tilanne oli edennyt kutakuinkin näin: lehtori Korhosen saapuessa luokkaan oli joku 7a-luokan oppilaista huutanut ääneen jotakin lehtorista koulussa yleisesti käytettyä kutsumanimeä. Mikä tämä nimi oli, ei pöytäkirjasta käy selville. Lehtori Korhonen ei kyennyt varmasti sanomaan, oliko kyseinen oppilas huutanut nimityksen ääneen vain ilmoittaakseen luokalle lehtorin saapumisesta, vai herjatakseen Korhosta.²⁵² Jostain syystä epäselvä tilanne oli johtanut siihen, että lehtori Korhonen oli päätenyt rankaisemaan koko luokkaa kollektiivisella jälki-istunnolla.

Rehtori oli kuitenkin kieltänyt lehtori Korhosta antamasta luokalle puolta tuntia pidempää jälki-istuntoa. Lehtori Korhonen koki rehtorin puuttumisen antamaansa rangaistukseen vääränä, rehtori oli hänen näkemyksensä mukaan ylittänyt toimivaltansa puuttumalla rankaisemiseen, johon opettajalla oli oikeus. Ilmeisesti tämän lisäksi hän koki luokalle annetun puolen tunnin jälki-istutorangaistuksen riittämättömäksi. Näistä syistä johtuen Korhonen oli päätenyt jättämään tapauksesta valituskirjelmän kouluhallitukselle.²⁵³

Vanhempainneuvoston tehtävänä oli antaa kouluhallitukselle lausuntonsa kuultuaan asiassa eri osapuolia. Pöytäkirjojen perusteella vanhempainneuvosto oli myös yrittänyt toimia sovittelijana rehtorin ja Korhosen välillä, kuten myös oppilaiden ja Korhosen välillä, mutta huonolla menestyksellä. Rehtori Ukkolan ollessa halukas sovintoratkaisuun, lehtori Korhonen torjui ehdotuksen jyrkästi. Hän kieltäytyi myös ehdottomasti hyväksymästä luokan anteeksipyyntöä asiassa, koska *"hän on periaatteessa sillä kannalla, että opettajan on ankaria rangaistuksia käyttäen säilytettävä kuri ja järjestys luokassa."*²⁵⁴

Vanhempainneuvosto päätyi antamaan kouluhallitukselle vahvasti rehtori Ukkolan toimia puoltavan lausunnon. Itse rangaistuksesta vanhempainneuvosto esitti näkemyksensä, että koulujärjestys ei rangaistuksena tunne koko luokalle määrättyä jälki-istuntoa, joten *"rehtori Ukkola, vastustaessaan sanotunlaista*

²⁵² JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 5.4.1966

²⁵³ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 15.3.1966

²⁵⁴ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 5.4.1966

*kollektiivirangaistusta, on menetellyt oikein ja olisi rehtori Ukkola voinut sen kokonaan estää*²⁵⁵.

Vanhempainneuvosto myös ilmaisee tyytymättömyytensä lehtori Korhosen toimintaan. He pelkäävät lehtori Korhosen toiminnan vahingoittavan koulun opettajien kesken vallitsevaa hyvää henkeä, jota neuvosto pitää rehtori Ukkolan onnistuneesta toimenhoidosta johtuvana.²⁵⁶ Neuvosto myös epäilee, että hänen kieltäytymisensä oppilaiden tarjoamasta anteeksipyyntöstä sekä tähän liittyvästä kannanotosta *"tulee oppilaitten keskuudessa johtamaan varsin arveluttavaan lopputulokseen kasvatuksellisessa mielessä"*. Vanhempainneuvosto päättääkin lausuntonsa kouluhallitukselle osoitettuun vetoomukseen. *"Kouluhallitus katsonee oikeaksi sopivin tavoin saattaa lehtori Korhosen tietoon, että oppikoulussa on opettajan pystyttävä ylläpitämään järjestys muutenkin kuin ankariin rangaistuksiin turvautumalla"*.²⁵⁷

Tapaus sisältää useita kiinnostavia elementtejä. Rehtori Ukkola on tulkinut koko luokalle kollektiivisesti annettavan rangaistuksen koulujärjestyksen vastaiseksi, ja tällä perusteella rajoittanut lehtori Korhosen antaman rangaistuksen pituutta. Siltikään rehtori ei ole estänyt lehtoria antamasta rangaistusta, joka hänen harkintansa mukaan on tarpeellinen. Näin siitäkkin huolimatta, että vanhempainneuvostonkin mukaan hän olisi voinut kokonaan estää rangaistuksen, jonka näki vääräksi ja laittomaksi. Jo koulujärjestyksessä ja sen sanamuodoissa opettajat ja rankaisuvälit liitetään yhteen.²⁵⁸ Opetushenkilökunnalle oppaaksi tarkoitettussa teoksessaan Meinander ja Aattonenkin toteavat, että *"- - koulujärjestys ei tyhjentävästi määrittele, mitkä teot ovat rangaistavia, taikka mistä teosta seuraamuksena tulisi olla mikäkin rangaistus. Tässä luotettiin opettajien*

²⁵⁵ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 15.3.1966

²⁵⁶ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 15.3.1966

²⁵⁷ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 5.4.1966

²⁵⁸ "1. Oppilas harrastakoon jumalanpelkoa ja hyviä tapoja sekä vaarinottakoon oppilaitokselle säätyä järjestystä. Tämän suhteen erehdyttyänsä sekä millä tavoin tahansa rikottuaan siveyttä ja säädyllisyyttä vastaan, olkoon hän opettajainsa nuhteiden ja rankaisemisen alainen." ja "2. Oppilaan pitää osoittaman kunnioitusta ja välttämätöntä tottelevaisuutta opettajiensa kohtaan sekä kuuliaisuudella ja nöyryydellä vastaan ottaman heidän ohjeitansa, varoituksiansa ja rankaisemisiensa." Suomen Asetuskokoelma 26/1872, 35§, kohdat 1 ja 2.

omaan arviointikykyyn: opettajien tuli noudattaa kurinpidossa pedagogisia periaatteita ja rangaistukset oli mitoitettava rikkeen laadun mukaan.”²⁵⁹

Nähdäkseni opettajille laissa taattu rankaisuvalta sai lähes tabunomaisen aseman oppikoulussa. Opettajalla oli suuri valta ja vastuu omaan järkeensä ja harkintakykyynsä nojaten antaa oikeaksi näkemänsä rangaistus. Opettajien kyvykkyyteen luotettiin niin suuresti, että siihen ei tullut puuttua kuin poikkeustilanteessa. Edes mahdollisesti oppilaisiin kohdistunut vääräys tai suoranainen lainrikkominen ei ollut tässä tapauksessa riittävää syy estää opettajaa toimimasta harkintakykyynsä mukaan.

Vanhempainneuvosto ilmaisi kaksi huolenaihetta ristiriitatilanteen johdosta. Ensinnäkin huolta aiheutti sen vaikutus *opettajakuntaan*. Tämä huoli oli ilmeisen painava, koska se nousi esille kummassakin kokouksessa. ²⁶⁰ Vasta toisessa vanhempainneuvoston kokouksessa, jossa lehtori Korhonen muotoili ääneen näkemyksensä kurinpidosta, heräsi myös vanhempien huoli opettajan toimien vaikutuksista oppilaiden keskuudessa. Lehtori Korhosen näkemys siitä, että *”opettajan on ankaria rangaistuksia käyttäen säilytettävä kuri ja järjestys luokassa”*²⁶¹ herätti neuvostossa ilmeisen voimakkaita tunteita. Ilmeisesti vanhempainneuvosto ei hyväksynyt Korhosen kasvatuskäsityksiä, ja niitä ei pidetty ajan hengen mukaisina.

4.3 Diktaattori vai vastuuntuntoinen opettaja?

”10. Älä masennu ellet kykenekään hallitsemaan jokaista tilannetta. Oppilaasi haluavat Sinussa nähdä mieluummin ihmisen kuin diktaattorin.”²⁶²

- Matti Koskenniemen neuvo nuorille oppikoulunopettajille

²⁵⁹ Meinander&Aatonen 1968, 130-131

²⁶⁰ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 15.3.1966; JoMa, Kuopion tyttölyseon arkisto, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 5.4.1966

²⁶¹ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 5.4.1966

²⁶² Koskenniemi 1953, 69. Käytännöllisiä neuvoja.

Seuraava tapaus sai alkunsa 12.11.1968. Rangaistuskirjasta kyseisellä päivämäärällä löytyy Anja Korhosen 9a-luokan oppilaalle, Maija Luttiselle, määräämä yhden tunnin jälki-istuntorangaistus, syynä luvattomat käännökset oppikirjan rivien välissä.²⁶³ Lehtori Korhonen oli, kuten jo mainittua, ruotsin kielen vanhempi lehtori. Lehtorin selvityksen mukaan Maija Luttisen ruotsinkielisen kirjaan oli tehty suomenkielisiä käännöksiä hänen nimenomaisesta kiellostaan välittämättä. Selvityksensä mukaan hän oli aiemminkin rankaissut oppilaita kyseisestä rikkeestä, ja asia oli myös 9a-luokan oppilaiden tiedossa.²⁶⁴ Oppilaiden kertoman mukaan lehtorilla oli tapana valvoa kiellon noudattamista suorittamalla ajoittain ”ratsioita”, joissa kirjat tarkistettiin ja niiden oli oltava puhtaita.²⁶⁵

Tässä kyseisessä tapauksessa 9a-luokan oppilaat eivät hyväksyneet annettua rangaistusta seuraavin perustein:

*”Mielestämme tämä (kirjojen puhtaana pitäminen) on kuitenkin täysin mahdotonta oppilaille, jotka käyttävät vanhempien sisarusten vanhoja oppikirjoja, joihin on jo tehty merkintöjä aikaisemmin kirjoja käyttäneiden henkilöiden toimesta. Kuitenkin edellä mainittu rangaistuksen saanut henkilö leimattiin epärehelliseksi vanhassa kirjassa olevien jo aikaisemmin tehtyjen merkintöjen vuoksi ja hän sai rangaistukseksi yhden tunnin jälki-istuntoa. Tämä ei mielestämme ole asiallista, koska kirjaan tehtyjä merkintöjä, vaikka ne olisikin tehty lyijykynällä, on erittäin vaikea täysin poistaa. Jos merkinnät on tehty kirjaan kuivamustekynällä, on kirjan puhdistaminen suorastaan mahdoton tehtävä. Oppikirjojen hinnat ovat nykyisin niin korkeat, ettei voitane vaatia jokaisen perheen kouluikäyvien lasten hankkivan itselleen omat oppikirjat. Lisäksi on opettajia, jotka suorastaan vaativat tehtävän merkintöjä lukemisen helpottamiseksi ja oppimisen nopeuttamiseksi. - - Käsityksemme mukaan ei ole tarkoitus, että opettajat osoittavat yllämainitunlaista diktatuuria oppilaita kohtaan.”*²⁶⁶

²⁶³ JoMa, KTA, Ac:1 rangaistuspäiväkirja 12.11.1968.

²⁶⁴ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

²⁶⁵ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, 9A-luokan oppilaiden kirje kouluneuvos Aattoselle.

²⁶⁶ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, 9A-luokan oppilaiden kirje kouluneuvos Aattoselle.

Käytännössä oppilaat siis vetosivat siihen, että opettaja ei voi vaatia jokaisen oppilaan hankkivan itselleen omaa kirjaa, joten kirjat voivat oppilaasta johtumattomista syistä olla jo täytettyjä, etenkin, kun osa koulun opettajista oppilaiden mukaan Korhosesta poiketen jopa vaatii merkintöjen tekemistä. Tämän vuoksi Korhosen olisi kyseisessä tapauksessa tullut joustaa säännöistään sen sijaan, että rangaistuksen antamalla leimasi Maija Luttisen lunttaajaksi ja huijariksi. Oppilaat laativat tapauksesta kirjelmän, jonka luokan 30 oppilasta allekirjottivat.²⁶⁷

Oppilaiden pyynnöstä asiaa eteenpäin lähti viemään heidän luokanvalvojansa, lehtori Heino. Luokanvalvojan tehtävänä oli toimia luokkansa eräänlaisena edunvalvojana, joka perehtyi heidän asioihinsa ja huolehti heidän heidän jaksamisestaan.²⁶⁸ Luokanvalvoja oli siis luontainen apu oppilaille, kun he halusivat olla yhteydessä opettajakuntaan. Rehtori Ukkola toivoi kahden lehtorin neuvottelevan asiasta keskenään. Kun neuvotteluyhteyttä ei lehtoreiden välille syystä tai toisesta syntynyt, kutsui rehtori Ukkola opettajainkokouksen keskustelemaan rangaistuksista ja yleensä suhtautumisesta oppilaisiin.²⁶⁹

Lehtori Korhonen puolusti kokouksessa antamansa rangaistuksen oikeellisuutta vetoamalla toimintansa johdonmukaisuuteen ja siihen, että oppilaat olivat varmasti tietoisia hänen säännöistään.²⁷⁰ Käytäntöään ehdottomasti kieltää käännökset kirjoissa hän perusteli sillä, että opettajana hän on vastuussa oppilaidensa oppimisesta, ja hän ajattelee asiaa oppilaiden oppimisen kannalta.²⁷¹ Hän myös

²⁶⁷ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, 9A-luokan oppilaiden kirje kouluneuvos Aattoselle.

²⁶⁸ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 24.1.1969

²⁶⁹ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, Rehtori Ukkolan lausunto kouluhallitukselle Anja Korhosen asiasta 31.12.1968.

²⁷⁰ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

²⁷¹ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, Anja Korhosen lausunto kouluhallitukselle asiastaan 12.12.1968

ilmoitti pysyvänsä kannassaan: hänen oppilaansa eivät saa tehdä merkintöjä, ellei (kouluhallituksen) tarkastaja toisin määrää.²⁷²

Kokouksessa käytiin vilkasta keskustelua. Kieltenopettajien opetusmenetelmiä sivuttiin ja todettiin, niin kuin oppilaat kirjeessäänkin huomauttivat, että osa opettajista ei välittänyt käännöksistä, osa jopa kannusti niiden tekemiseen. Esimerkiksi lehtorit Pietikäinen ja Siltanen olivat sitä mieltä, että kirjat ovat oppilaiden henkilökohtaista omaisuutta, ja lehtori Karttunen totesi, että ”9-luokkalainen oppikoon miten parhaaksi näkee”.²⁷³

Luokanvalvoja Heinon näkemyksen mukaan se, että luokka oli reagoinut tilanteeseen näin voimakkaasti kertoi siitä, että rangaistus oli ylimitoitettu sekä tekoon että oppilaiden luokkatason nähden. Hän myös katsoi, ”*ettei ollut varaa kiristää tai ärsyttää oppilaita opettajia vastaan, vaan täytyisi joustaa, kun on kyseessä 9-luokka*”. Lehtori Siltanen mukaili Heinoa todeten, että yleensä oppilaat eivät tällä tavoin uskalla nousta opettajiaan vastaan. Lehtori Karttunen huomautti, että siitäkin huolimatta opettajien ei ole syytä mielistellä oppilaita. Lehtori Korhonen syytti Heinoa oppilaiden kannustamisesta, ja katsoi kirjelmän syntyneen luokanvalvojan innostamana. Rehtori Ukkola puolusti Heinoa todeten, että luokanvalvoja on oppilaidensa luottamusmies.²⁷⁴

Opettajat kävivät pitkän keskustelun rankaisemisesta yleisellä tasolla, ottamatta juurikaan kantaa kyseessä olevaan tapaukseen. Yleiseksi mielipiteeksi muodostui, että kurinpitotapaukset pitää aina käsitellä tapauskohtaisesti oppilas, tilanne ja toiminnan tahallisuus huomioiden. Esimerkiksi lehtori Rissanen ”*kertoi esimerkin siitä, miten oikeutetusti, mutta oppilaan kotioloja tuntematta annettu rangaistus voi johtaa traagisiin seurauksiin*”. Rangaistus ei missään nimessä ole aina pakollinen seuraamus rikkeestä, vaan tärkeämpää on keskustelu oppilaan

²⁷² JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

²⁷³ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

²⁷⁴ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

kanssa. Lisäksi lehtori Tiittanen muistutti, ettei ”ollut voitto opettajalle saada oppilaat pelkäämään itseään”.

Kokouksessa lausutut mielipiteet ja näkemykset voi tiivistää näin: pääasiassa nähtiin, että lehtori Korhosen rangaistus oli mahdollisesti ylimitoitettu ja Korhonen olisi voinut harkita rangaistuksen tarpeellisuutta ottaen huomioon tilanteen sekä oppilaan luokkatason. Kuitenkin Korhosella oli täysi oikeus antaa oppilaalle oikeaksi katsomansa rangaistus, eikä opettajakunnan kuulunut puuttua siihen. Rehtori Ukkola totesi useaan otteeseen, että opettajainkokouksella ei ole valtaa muuttaa yksittäisen opettajan oppilaalleen antamaa rangaistusta, ”*olkoonpa kukin opettaja mitä mieltä hyvänsä asiasta*”.

9a-luokan oppilaat eivät jättäneet asiaa tähän. He lähestyivät kirjelmällään kouluneuvos Aattosta, joka puolestaan pyysi kouluhallitusta antamaan lausuntonsa asiassa. Kouluhallitus otti yhteyttä Kuopion tyttölyseon vanhempainneuvostoon, joka pyysi selvitystä kolmelta asianomaiselta opettajalta, rehtori Ukkolalta, luokanvalvoja Heinolta ja lehtori Korhoselta.²⁷⁵

Rehtori Ukkola toteaa lausunnossaan kouluhallitukselle, että hän ei nähnyt voivansa puuttua lehtori Korhosen antamaan rangaistukseen, koska opettajien kokouksella ei ole valtaa puuttua opettajan yhdelle oppilaalle antamaan koulujärjestyksen mukaiseen rangaistukseen. Lisäksi hän toteaa rangaistuksen olevan näkemyksensä mukaan koulujärjestyksen mukainen, vaikkakaan hän ei pidä sitä oikeanosuneena, eikä edes oikeudenmukaisena lieventävät asianhaarat huomioonottaen. Lopuksi hän kuvaa lehtori Korhosta erittäin velvollisuudentuntoiseksi, ankaraksi ja vaativaksi opettajaksi, jonka oppilaat saavuttavat erinomaisia tuloksia ylioppilaskirjoituksissa, mutta joka myös teetättää oppilailla paljon töitä ja arvioi heitä ankaralla kädellä.²⁷⁶

²⁷⁵ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, Jorma Aattosen kirje Kuopion tyttölyseon vanhempainneuvostolle

²⁷⁶ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, Rehtori Ukkolan lausunto kouluhallitukselle Anja Korhosen asiasta 31.12.1968.

Lehtori Korhosen lausunnosta on jo aistittavissa turhatuminen tapauksen selvittelyyn. Hän kuvaa yksityiskohtaisesti omia rankaisuperiaatteitaan, ja kieltää, että Luttisen kirjassa olleet merkinnät olisivat olleet mustekynällä tehtyjä ja aikaisemman omistajan jäljiltä, vaan hennosti lyijykynällä tehtyjä. Hän lähestulkoon syyttää oppilaita valehtelusta: ”*miltä tämä kirja nyt näyttää on eri asia. Minunhan olisi pitänyt välittömästi takavarikoida oppikirja päteväksi todistuskappaleeksi, muta mielestäni asia oli niin selvä, ettei sen olisi luullut kaipaavan tällaisia selvittelyjä*”. Hän myös kritisoi tyttölyseon löysiä toimintatapoja kirjoihin merkintöjen tekemisen suhteen, ja vetoaa auskultointiaikaansa, jolloin pohdittiin, voiko kirjaan edes tehdä alleviivauksia. Lopuksi hän toteaa, että ”*en myöskään hyväksy, että minua tällaisen asian vuoksi sanotaan diktaattorimaiseksi*”²⁷⁷

Vanhempainneuvosto on jälleen samoilla linjoilla koulun rehtorin kanssa. Neuvosto toteaa kaiken kuulemansa ja näkemänsä perusteella ilmeisenä, että Anja Luttinen ei ole tehnyt rangaistuksen aiheuttaneita merkintöjä kirjaan vilpillisessä mielessä, ja ainakin osa merkinnöistä on tehty samaa kirjaa käyttäneen sisaren toimesta. Kuitenkin opettajalla on oikeus rangaista oppilaitaan rikkeistä, etenkin, kun hän on selkeästi kieltänyt merkinnät. Vanhempainneuvosto pitää rangaistusta liian ankarana, mutta katsoo, ettei opettajaa tästä voi saattaa vastuuseen. Mikäli liian ankarasti rankaisuvallastaan käyttänyt opettaja saatettaisiin vastuuseen, voisi tämä vaikeuttaa kurinpitoa koulussa ja ajaa oppilaita kantelutielle. Vanhempainneuvosto toivoi, ettei kantelu aiheuttaisi enempää toimenpiteitä, ja ilmaisee aikovansa keskustella asiasta lehtori Korhosen kanssa.²⁷⁸

Tapauksen selvittelyn vielä ollessa käynnissä, teki kouluhallituksen ylitarkastaja Kalervo Virtanen vierailun Kuopion tyttölyseoon. Virtasen toimesta opettajat kokoontuivat yhteen keskustelemaan oppilaiden rankaisemisesta ja erilaisten

²⁷⁷ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, Anja Korhosen lausunto kouluhallitukselle asiastaan 12.12.1968

²⁷⁸ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, liite A kokouspöytäkirjaan 27.1.1969

rikkeiden rangaistavuudesta.²⁷⁹ Tässä kokouksessa käytyihin keskusteluihin olen myös tässä työssä usein viitannut niiden hedelmällisyyden vuoksi. Tarkastajan vierailun tavoitteena oli ilmeisesti kiinnittää opettajien huomio rankaisemisen tapoihin, kannustaa opettajakuntaa turhista rangaistuksista luopumiseen ja saada pohtimaan vaihtoehtoisia ja kehittävämpiä kurinpidon muotoja rankaisemisen ohelle. Luultavasti tarkastajan vierailu juuri tähän aikaan ei ollut sattumaa. Vaikka tarkastaja omien sanojensa mukaan oli paikalla Kuopion tyttölyseon hieman keskiarvoa korkeamman rangaistusprosentin vuoksi, oli lehtori Korhosen tapaus varmasti osasy.

Tässäkin tapauksessa oli useita kiinnostavia piirteitä. Tapauksen käsittelyssä, etenkin opettajien osalta, oppilaan varsinainen rike jäi taka-alalle. oikeastaan keskustelun ytimeksi muodostui kysymys siitä, millainen suhtautuminen opettajan tulisi omaksua suhteessa oppilaisiin. Vastakkain oli kaksi erilaista näkemystä, joissa kummassakin nähtiin omat ongelmansa.

Lehtori Korhonen edusti toista näkökantaa. Hän edusti ”vanhaa koulukuntaa”, ankaria rangaistuksia, kuria ja järjestystä ja opettajan auktoriteettiasemaa suhteessa oppilaisiin. Hän tuskin oli muuttanut mielipidettään edellisen tapauksen käsittelyn jälkeen, jolloin hän totesi, että ”*opettajan on ankaria rangaistuksia käyttäen säilytettävä kuri ja järjestys luokassa*”.²⁸⁰ Lehtori Korhonen näki hänet velvollisuudentuntoisena ja ankarana opettajana, jonka oppilaat saavuttivat erittäin hyviä arvosanoja.²⁸¹ Myös kouluhallituksessa oli huomattu, että lehtori Korhosen oppiaineessa saavuttivat tyttölyseon oppilaat keskimääräistä parempia arvosanoja.²⁸²

Lehtori Korhonen ei itse nähnyt itseään epäreiluna opettajana, ja hänen mielestään oli absurdia, että häntä nimitettiin toimintansa vuoksi diktaattoriksi.

²⁷⁹ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 24.1.1969

²⁸⁰ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 5.4.1966

²⁸¹ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, Rehtori Ukkolan lausunto kouluhallitukselle Anja Korhosen asiasta 31.12.1968.

²⁸² JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 10.5.1971

Hänen periaatteenaan oli tiettyjen, oppilaille tiedoksiannettujen sääntöjen ehdoton noudattaminen. Mikäli näitä sääntöjä loukattiin, siitä oli seurauksena rangaistus, tapauksesta ja sen yksityiskohdista riippumatta.²⁸³ Tämä oli hänen näkemyksensä oppilaiden tasa-arvoisesta kohtelusta. Hän oli sääntöjensä seuraamisessa johdonmukainen, ja kaikille oli perustelu.

Paavo Päivänsalo kritisoi 1950-luvulla uuden pedagogiikan suosimaa ”toverillista asennetta” oppilaisiin. Hänen näkemyksensä mukaan on hyvä, jos oppilaan ja opettajan välinen suhde muotoutuu läheisemmäksi kuin menneinä aikoina, mutta piti liioiteltuna sitä, että opettajan tulisi olla oppilaiden kanssa kuin yksi heistä, tai että auktoriteettiasemaansa korostava opettaja olisi vähemmän sopiva kasvattaja kuin toverillinen opettaja. Hän uskoi opettajan kasvatuksen vaikutuksen kärsivän, jos hän ” *muuttuu jonkilaiseksi oppilaiden kaveriksi.*”²⁸⁴

Jotkut opettajakunnasta olivat ainakin osittain samoilla linjoilla Päivänsalon ja lehtori Korhosen kanssa. Esimerkiksi lehtori Karttunen kritisoi oppilaiden ”mielistelemistä”²⁸⁵. Kuitenkin suurin osa vaikutti ottavan vastakkaisen kannan ja kallistui lehtori Heinon ja rehtori Ukkolan maltilliselle ja ymmärtävälle linjalle. Rankaisemisen kohtuullisuuden vaatimukseen kuului yleisiin hyvän rankaisemisen periaatteisiin. Mikäli opettajat antoivat suuria rangaistuksia pienehköistä rikkomuksista, oli oppilaiden oikeustajun vaikea niitä ymmärtää.²⁸⁶ Näin kävi myös Maija Luttisen luokkakavereille. Heidän mielestään oli väärin tuomita oppilas huijariksi niin pienestä rikkeestä kuin kyseisessä tapauksessa.²⁸⁷

Koskenniemi ohjasi opettajia kurinpidossa toimimaan oikein menetelmin. Hänen näkemyksensä mukaan väkevä auktoriteetti joka rajoittaa oppilaiden vapauden minimiinsä, saa aikaan ulkoisen kurin. Tämä kuitenkin ei kehitä oppilaan sisäistä kuria, tai luokan sosiaalista ilmastoja, ja oppilaiden reagointi

²⁸³ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1967–1971, Anja Korhosen lausunto kouluhallitukselle asiastaan 12.12.1968

²⁸⁴ Päivänsalo 1953, 65

²⁸⁵ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

²⁸⁶ Päivänsalo 1953, 102

²⁸⁷ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

autoritäärisyyteen voi nousta pintaan jonkin toisen opettajan kanssa. Siksi ei ollut suotavaa ylläpitää järjestystä ”ankaran auktoriteetin” menetelmin.²⁸⁸ Opettajat ilmaisivat paitsi huolensa Korhosen toiminnan yleisestä vaikutuksesta oppilaisiin, lehtori Heino jopa pelkäsi sen ”kivistävän ja ärsyttävän” oppilaat opettajia vastaan.

289

Sen lisäksi että opettajat pelkäsivät vaikutuksia koulussa vallitsevaan henkeen, he myös kritisoivat lehtori Korhosen tulkintaa oikeudenmukaisuudesta. Useita kannanottoja tämän näkökulman puolesta tehtiin. Lehtori Heino vaati yksilön huomioimista rankaisemisessa, ei vain ”logiikan vaatimusten” huomioimista²⁹⁰. Lehtori Tiittanen katsoi, että opettajalla ei ole oikeutta antaa rangaistusta, mikäli laiminlyönti ei ole tahallinen. Myös oppilaiden oikeudentajun puolesta kommentoitiin. Lehtori Heinon mielestä luokan nouseminen lehtori Korhosta vastaan osoitti, että rangaistus oli oikeudentajun vastainen.²⁹¹ ”Uuden koulukunnan” opettajien näkemykset tasa-arvoisesta rankaisemisesta liittyivät tilanne- ja oppilaskohtaiseen arvioimiseen, intuitiiviseen oikeudentajuun luottamiseen, tarvittaessa joustamiseen ja teon tahallisuuden arviointiin.

Pedagogisia tekstejä tutkinut Simola²⁹² arvioi, että 1960-luvulla tapahtui merkittävä muutos opettajan ammattiin kohdistuneissa vaatimuksissa. Aikaisemmin opettajan työhön oli liitetty vahvasti kutsumuksellisuus. 1960-luvulla kutsumus korvautui kasvattajan asenteella. Tätä asennetta luonnehti myönteinen suhtautuminen koulun kehittämiseen, tieteellinen asenne ja kasvatusoptimismi. Mielestäni Kuopion tyttölyseossa ilmennyttä näkökantaeroa voi luonnehtia tämän erottelun kautta. Lehtori Korhonen ei missään nimessä suhtautunut välinpitämättömästi työhönsä opettajana. Hän koki opetustehtävän vastuullisena tehtävänä, ja hänellä oli velvollisuus hoitaa se hyvin omien standardiensä mukaan. Hän oli hyvin varmasti kutsumuksellinen opettaja. Hänellä ei kuitenkaan

²⁸⁸ Koskenniemi 1964, 195

²⁸⁹ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

²⁹⁰ Sananmuodolla Heino ilmeisesti viittasi Anjan periaatteeseen siitä, että tietystä rikkeestä seurasi aina tietty rangaistus riippumatta asianhaaroista.

²⁹¹ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

²⁹² Simola 1995, 252

ollut uudelle pedagogiikalle ominaista kasvattajan asennetta, johon liittyi oppilaan tarkasteleminen kokonaisuutena ja yksilönä, sekä oppilaan kasvun tukeminen ehjäksi ihmiseksi ja osaavaksi kansalaiseksi oppiaineen aineenhallinnan ohella.

Kasvatuksellisten näkemysten ristiriitaisuudesta huolimatta opettajakunta oli (lehtori Heinoa lukuunottamatta) hyvin yksimielinen opettajakunnan mahdollisesta vaikuttamisesta yksittäisten oppilaiden antamiin rangaistuksiin. Kuten edellisessäkin tapauksessa, siitäkin huolimatta, että useimmat opettajista eivät pitäneet rangaistusta oikeaan osuneena ja kohtuullisena, he eivät millään muotoa halunneet puuttua asiaan. Opettajan itsemäärämisoikeus oli edelleen tärkeintä. ”*Pienet rikkeet ovat opettajan ja oppilaan välinen asia.*”²⁹³

Tämä näkemys oli oppilaiden kannalta ongelmallinen, ja siihen Kouluuyhteistyötoimikuntakin kiinnitti seuraavana vuonna valmistuneessa mietinnössäänkin huomiota. Kurinpitoasioissa oppilaan oikeusturva oli heikko. Hänen ei ollut mahdollista hakea muutosta rangaistukselleen. Lisäksi rangaistuksen antaja oli tapauksen todistaja ja usein myös kohde. Oppilaiden tapausta ei siis arvioinut kukaan objektiivisesti suhtautuva sivullinen, vaan tapaukseen itse osallinen henkilö, ja kaiken lisäksi päätöksestä ei voinut valittaa.²⁹⁴ Tämän lisäksi opettajakunnalla oli selkeä tahto pitää opettajien asiat opettajien keskeisinä asioina, joista ei tullut keskustella oppilaiden kanssa. Tämä näkemys kävi ilmi tapauksen käsittelyssä.²⁹⁵

²⁹³ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

²⁹⁴ Kouluuyhteistyötoimikunnan I osamietintö 1969, 13

²⁹⁵ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 14.11.1968

4.4 Ankaran auktoriteetin tappio

*Älä kiihdy, ole kärsivällinen. Älä missään tapauksessa rankaise kiihtyneessä mielentilassa. Ole optimisti ja oikeamielinen. Älä kaihda lyödä asiaa leikiksi – vaikkapa joskus omalla kustannuksellasi!*²⁹⁶

- Matti Koskenniemen neuvo nuorille oppikoulunopettajille

Viimeinen neljästä tapauksesta ei koskaan päätynyt rangaistuskirjaan, ja ainoa todiste siitä on vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja, sekä kokouksessa laadittu vastaus kouluhallituksen selvityspyyntöön. Tapaus oli saanut alkunsa penkinpainajaisissa 10.2.1972. Riehakkaiden opiskelijoiden käytös oli lehtori Korhosen mukaan loukkaavaa, joten hän oli vaatinut rehtosi Pertti Halosta puuttumaan asiaan. Kun Halonen ei ollut näin tehnyt, oli Korhonen tehnyt rehtorista kantelun kouluhallitukselle.²⁹⁷

Kirjeessään kouluhallitukselle vanhempainneuvosto selvittää pitkällisesti käsityksiään penkinpainajaisten viettotavoista ja sen merkityksestä osana oppikoulukulttuuria. Neuvosto näkee tässä vaihtelevia muotoja ottaneessa juhlassa paljon hyvää, koska ”hyväksyttävissä muodoissa vietettynä niillä saattaa jopa olla oppilaskuntaa ja opettajakuntaa toisiinsa lähentävä vaikutus.” Neuvosto toteaa myös, että kyseisen päivän viettotavat vaihtelevat koulun perinteiden ja opettajien suhtautumisen mukaan suurestikin. Tällöin yksittäisten opettajien käsitykset päivästä voivat vaihdella. Kuitenkin yleisenä piirteenä voidaan pitää yleistä riehaantumista, jonka rajoittaminen sopivuuden rajoihin on rehtorin tehtävä.²⁹⁸

Kuopion tyttölyseossa penkinpainajaisperinteisiin kuului neuvoston mukaan vanhimpien opiskelijoiden laatima kronikka, jossa käsiteltiin yleisiä koulutyöhön liittyviä aiheita, ja etenkin koulun opettajia. Kronikka oli ilmeisesti aiemminkin aiheuttanut ristiriitatilanteita koulussa: ”*Vaikka kronikka onkin katsottava laadituksi*

²⁹⁶ Koskenniemi 1953, 69

²⁹⁷ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirja 25.2.1972

²⁹⁸ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1972–1975, Vanhempainneuvoston kirje Kouluhallitukselle liitteenä 25.2.1972 kokouspöytäkirjaan.

päivän vieton mukaisessa hengessä, saattaa siinä usein olla sanontoja, jotka jokin yksityinen opettaja luonteenlaatunsa mukaan voi kokea itseään haavoittavaksi". Humoristista kronikkaa oli laulettu päivän aikana luokissa ja keskusradiossa.

Kevään 1972 penkinpainaisten kronikassa mainittiin myös lehtori Korhonen. Kronikassa *"häneestä käytettiin - - nimitystä, joka on ollut oppilaiden keskuudessa käytössä jo useiden vuosien ajan"*. Ilmeisesti kyseessä on sama kutsumanimi, jonka käytöstä Korhonen rankaisi 7a-luokkaa jo syksyllä 1965. Korhonen ei siis ollut kovinkaan kiintynyt lempinimeensä, ja tämä oli yleisessä tiedossa. Tästä syystä rehtorin olisi Korhosen näkemyksen mukaan pitänyt kieltää kronikan esittäminen koulussa. Neuvoston mielestä oppilaiden keskuudessa vakiintuneen lempinimen käyttöä ei voi pitää lehtori Korhosen kunniaa loukkaavana, joten rehtori Halosella ei ollut syytä kieltää sen esittämistä. Näihin syihin vedoten neuvosto totesi, että ei suosittele jatkotoimenpiteitä asiassa.²⁹⁹

Ilmeisesti jatkotoimenpiteisiin ei ryhdytty, kuten ei missään edellisistäkään tapauksista. Lyhykäisyydessään tapaus on kiinnostava siinä missä se poikkeaa edellisistä. Lukuvuoden 1971–1972 aikana kirjaan merkittiin yleisestikin äärimmäisen vähän rangaistuksia, 12 yhteensä koko lukuvuonna. Opettajat saivat vielä käyttää rankaisusoikeuttaan, sillä toimivalta asiassa siirtyi kouluneuvostoille vasta seuraavana vuonna.³⁰⁰ Miksi rankaiseminen väheni niin merkittävästi? Koulussa oli toki eri rehtori, Pertti Halonen, mutta hän oli aloittanut toimessaan jo 1969. Uskon, että opettajat välttivät ankarien rangaistusten käyttämistä joko itsekontrollin, rehtorin kontrollin, taikka vielä ylemmän tason eli kouluhallituksen, kontrollin vuoksi.

Yleinen keskustelu mm. opiskelijaliikkeen, kouludemokratiavaateiden ja Kouluyhteistyötoimikunnan mietinnön seurauksena oli kriittinen oppilaisiin kohdistunutta rankaisemista kohtaan. On siis vain luonnollista, että opettajat olivat varpaillaan. Tässä tapauksessa lehtori Korhonen ei ole itse rankaissut ketään

²⁹⁹ JoMa, KTA, Ce:2, Vanhempainneuvoston kokouspöytäkirjat 1972–1975, Vanhempainneuvoston kirje Kouluhallitukselle liitteenä 25.2.1972 kokouspöytäkirjaan.

³⁰⁰ JoMa, KTA, Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975; Opettajainkokouksen pöytäkirja 21.8.1972

oppilasta halveeraamisestaan kronikkaa laulamalla. Mahdollisesti Korhonen oli luopunut rankaisemisesta huomattessaan, että joutuisi rankaisemaan puolta koulusta. Tämä kuitenkin vaikuttaa niin voimakkaasti lehtorin tapojen vastaiselta, että uskon, että opettajia oli kielletty, tai ainakin hyvin vahvasti kannustettu, olemaan rankaisematta oppilaita neuvottelematta rehtorin kanssa.

Lehtori Korhonen oli yrittänyt neuvotella rehtorin kanssa, tuloksetta. Rehtori Halonen ei nähnyt syytä estää tai kieltää oppilaita laulamasta humoristista kronikkaansa. Myöskään vanhempainneuvosto ei nähnyt tähän mitään syytä. Ensimmäistä kertaa näytti siltä, että lehtori Korhonen joutui kärsimään auktoriteettitappion. Enää opettajan valta rajoittaa ja rankaista oppilaiden toimintaa ei vaikuttanut olevan hänen yksityinen, omaan harkintaan perustuva asia.

5 Kun kutsumus vaihtui kasvattajan asenteeseen - oppikoulunopettaja kasvattajana ja rankaisijana

Edellisessä luvussa hahmottelemani tapahtumien kaari kuvaa kiinnostavasti koulumaailmassa tapahtuneita muutoksia kymmenen vuoden aikavälillä Kuopion tyttölyseon näkökulmasta. Kymmenen vuoden aikana moni asia ehti muuttua, sillä aikaväli sijoittuu suomalaisen koulumaailman murroskohtaan. Olen pitänyt mielessäni sen, että niinkin kuvaavia kuin edellä esitellyt tapaukset ovat, ne ovat siltikin yksittäistapauksia. Yksinään niiden pohjalta en voisi vetää johtopäätöksiä tapahtuneesta muutoksesta. Niitä kuitenkin tukee laajempi, kvantitatiivinen aineisto, jota olen esitellyt luvussa kolme. Yhdessä nämä kaksi puhuvat samaa kieltä, toisiaan tukien osoittavat muutoksen kulun vaihe vaiheelta yhdessä suomalaisessa oppikoulussa vuosien lukuvuosien 1963/1964 ja 1972/1973 välillä.

Oppikoulun kurinpidosta oli säädetty vuonna 1872 annetussa koulujärjestyksessä, joka oli pääosin voimassa alkuperäisen kaltaisena vielä sata vuotta myöhemminkin. Koulujärjestys listasi yhdeksän eri rangaistusta, joita oppikoulussa oli sallittua käyttää. Rangaistukset kirjattiin erityisesti tätä tarkoitusta varten olevaan rangaistuskirjaan. Tosin lievimmät rangaistuksen tulkittiin opettajan ja oppilaan välisiksi, ja ne merkittiin vain luokkapäiväkirjoihin. Rangaistuskirjaan merkittiin jälki-istunnot ja tätä vakavammat rangaistukset.

Valtaosa (eli 97 %) Kuopion tyttölyseossa kymmenen vuoden aikana annetuista 670 rangaistuksesta oli jälki-istuntoja. Jälki-istunnoista kolme neljäsosaa oli lyhyitä, maksimissaan tunnin mittaisia istuntoja. Koulujärjestyksessä yksi tunti määrättiin jälki-istunnon maksimipituudeksi, mikäli rike ei ollut erityisen törkeä tai toistuva, jolloin sitä sai pidentää. Jälki-istuntoa ankarampia rangaistuksia annettiin vain kahdeksan, eli äärimmäisen vähän. Kaikkiin ankariin rangaistuksiin oli pääasiallisena syynä toistuvat poissaolot.

Kymmenen vuoden ajanjaksolla rangaistusten määrä väheni selkeästi. Suurin osa muutoksesta aiheutui lyhyiden jälki-istuntojen, eli rangaistuskirjaan merkityistä

rangaistuksista lievimpien, määrän laskusta. Tämän tulkitseen johtuneen muutoksesta opettajien rankaisemiskäytännöissä pikemminkin kuin oppilaiden käytöksessä. Vakavista rikkeistä rankaistiin edelleen, mutta kynnys pienemmistä rikkomuksista rankaisemiseen nousi. Todennäköisesti lyhyt jälki-istunto korvasi usein puhuttelulla tai varoituksella opetustilanteessa.

Arvioni mukaan opettajien rankaisemiskynnyksen nouseminen johtui kahdesta eri tekijästä. Ensimmäinen syy oli sekä kouluhallituksen että koulun opettajien taholta ilmennyt halu karsia turhia rajoituksia. Kun turhia sääntöjä karsittiin, tämä vaikutti myös rangaistusten määriin. Turhia sääntöjä olivat sellaiset, joiden valvominen oli käytännössä vaikeaa, tai joiden olemassaololle ei ollut selkeitä perusteita. Koulun toiminnassa oli huomattavissa pyrkimys yksinkertaistaa säännöstöä niin, että kaikkien sääntöjen noudattamista oli mahdollista ja järkevää valvoa.

Osasta säännöistä luopumisen lisäksi opettajat tulivat varovammiksi rangaistusten antamisen suhteen. He mahdollisesti korvasivat rangaistuksia lievemmille menetelmillä ja pyrkivät kurinpitoon muiden keinojen avulla. 1960- ja 1970-luvun kasvatustilanteesta myös kannusti opettajia tähän. Uuden pedagogiikan myötä työrauhaa ei pidetty enää opettajan ankaruudesta syntyvänä, taikka sitä häiritseviä oppilaita hankalina ja rangaistuksen ansaitsevina. Uusi pedagogiikka arvioi työrauhan olevan pitkälti seurausta opettajan toiminnasta luokassa sekä opetuksen tasosta.

Kun ankara kuri ei ollut enää suosiossa ja työrauhan ylläpitäminen ilman rangaistuksien tuomaa auktoriteettia nostettiin opettajan pedagogisen osaamisen osaksi, oli luonnollista, että opettajat eivät kokivat rankaisemisen vähemmän tarpeelliseksi. Kun samaan aikaan yhteiskunnassa yleisesti ja erityisesti opiskelijoiden taholta herättiin opiskelijoiden aseman ongelmallisuuteen ja oikeusturvan heikkouteen erityisesti rankaisemistapauksissa, pyrittiin myös tästä syystä välttämään ongelmallisia rangaistuksia. Opiskelijoiden yhtäkkiä herännyt voimakas vastarinta sai opettajat jopa pelkäämään rankaisemisen aiheuttamia ristiriitoja opettaja- ja oppilaskunnan välillä. Väliä oppilaisiin pyrittiin pitämään

hyvinä, koska opiskelijoiden huonon kohtelun ja välien huononemisen pelättiin vaikeuttavan koulun kasvatustyötä.

Koululainsäädäntö todellakin teki oppilaiden aseman hyvin hankalaksi. Oppilaille oli annettu hyvin vapaat kädet rangaistavien tekojen määrittelyssä. Siinä missä sallitut rangaistukset oli määritelty tarkkaan, perustui teon rangaistavuuden määrittely usein yksittäisen opettajan harkintaan ja järkeen. Oppilailla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa rangaistuksiin esimerkiksi ilmaisemalla mielipidettään tai vetoamalla ylempään tahoon. Tätä yrittäneille oppilaille tehtiin hyvin selväksi, että rike ja siitä annettu rangaistus olivat oppilaan ja rangaistuksen antaneen opettajan välinen asia. Silloinkin, kun rangaistus muiden opettajien mielestä oli kohtuuton tai väärä.

Kun opettajille oli lainsäädännön kautta annettu rikkeiden määrittelyssä vapaat kädet, oli Kuopion tyttölyseossakin rangaistuksia annettu lukuisista eri syistä. Tarkastelun helpottamiseksi luokittelin kaikki 670 rangaistustapausta rikkeiden mukaan seitsemään eri kategoriaan; häiritsevään toimintaan oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolella, luvattomiin poissaoloihin ja myöhästymisiin, vilppiin, huonoon käytökseen, tehtävistä laistamiseen ja vakaviin rikkeisiin. Kaksi yleisintä rikekategoriaa olivat oppitunnin ulkopuolella tapahtunut häiritsevä toiminta ja luvattomat poissaolot, yhteensä ne muodostivat 61 % kaikista rikkeistä. Oppitunnin ulkopuolella tapahtuneen häiritsevää toiminnan alle kuului pääasiassa kovin lieviä rikkeitä, välitunnin viettämistä väärässä paikassa, puhelemista väärässä paikassa tai liian kovaäänisesti.

Luvattomat poissaolot muodostivat lähes yhtä suuren osuuden rikkeistä. Niiden suuri määrä selittyi varmasti osittain sillä, että Kuopion tyttölyseon opiskelijat yleisesti tekivät kovin vähän rikkeitä. Siksi poissaolojen suhteellinen osuus oli suuri. Osa selitykselle on varmasti myös oppikoulun, etenkin keskikouluasteen, yleistymisen yhteiskunnassa. Kun koulutuksesta tuli yleisempää, se ei ollut enää niin arvokasta. Tämän vuoksi oppilaat todennäköisesti eivät enää vältelleet poissaoloja niin tarkkaan kuin aiemmin. Koska toistuvat poissaolot olivat koulun ja opiskelun ylenkatsomista, oli se vakava rike, josta usein rankaistiin ankarasti.

Poissaoloista olivat huolissaan niin opettajat kuin kouluhallituskin, ja poissaolojen vähentämiseksi mietittiin opettajainkokouksessa keinoja.

Kuopion tyttölyseon rangaistusmääristä on vaikeaa sanoa mitään varmaa. Kuitenkin on oletettavaa, että se edusti rankaisumääriltään suunnilleen keskimääräistä tyttökoulua. Koko kymmenen vuoden aikajaksolla rangaistuksia annettiin yhteensä 670, sen ollessa keskimäärin 7,4 % suhteutettuna koulun oppilasmäärään. Tyttökouluissa yleisesti rankaistiin vähemmän kuin poika- ja yhteiskouluissa. Osaksi tämä perustui siihen, että tytöt ja pojat nähtiin luonteiltaan erillisinä. Myös lainsäädäntö kehotti tyttöjen kohdalla rankaisemisessa erityiseen varovaisuuteen.

Rankaisemisessa painotettiin sitä, että rankaisemisen tuli tapahtua oikein. Oikeanlainen rankaiseminen oli saanut oman osuuden koulujärjestyksessä ja opettajien oppaissa ohjattiin myös oikeanlaisiin tapoihin. Aineistoni perusteella Kuopion tyttölyseon opettajien mielestä oikeanlaista rankaisemista luonnehtivat esimerkiksi oppilas- ja tapauskohtaisuus, tahallisuuden arvioiminen, joustaminen, oppilaisiin luottaminen ja rangaistuksen tarpeen kyseenalaistaminen. Jokainen tapaus piti arvioida suhteessa tapaukseen liittyviin asianhaaroihin ja oppilaan taustaan ja persoonaan. Taustoja tuntematta rangaistus saattoi olla väärä ja johtaa huonoihin kasvatuksellisiin seurauksiin. Joustamista liittyi edelliseen: opettajat eivät voineet pitää ehdottomia sääntöjä ja ehdottomia rajoituksia.

Jokaisen tapauksen kohdalla tuli myös arvioida, oliko se suoritettu tahallisesti vai tahattomasti. Tämä myös vaikutti rangaistuksiin: sellaisista rikkeistä, kuten poissaolo ja vilppi, jotka ovat yleisemmin tahallisia, annettiin useammin ankarampia rangaistuksia. Rankaisemisen ei tullut olla itsetarkoitus, sillä tuli olla perustelunsa oppilaan kasvattamisessa. Tästä johtuen tuli rangaistukseen aina liittyä keskustelu oppilaan kanssa. Mikäli keskustelu riitti, oli syytä miettiä, oliko oppilasta yleensäkin syytä rankaista. Oppilaiden oikeudentaju tuli ottaa huomioon. Jo Koskenniemi uskoi, että lapsilla oli luontainen käsitys oikeudesta. Mikäli rangaistus satutti oppilaan oikeudentuntoa, oli sillä ikävä vaikutus kasvatuksellisessa mielessä. Myös tämän takia oppilaita oli kuunnelta.

Tutkimusajanjaksolla sekä opettajan että oppilaan asema oppikoulussa muuttui. Kehityskulut olivat jossain mielessä päinvastaisia. Siinä missä opettajan kyseenalaistamaton auktoriteettiasema murtui, saivat oppilaiden oikeudet enemmän huomiota, ja vuonna 1973 lailla perustettujen oppilaskuntien edustuksen kautta oppilaat pääsivät vaikuttamaan koulun toimintaan tasaveroisina opettajien kanssa. Esimerkiksi rankaiseminen siirtyi yksittäisen opettajan käsistä kouluneuvoston päätettäväksi.

Olen hahmotellut opettajan aseman muutosta neljän eri vaiheissa tutkimusajanjaksoa sattuneiden tapausten kautta. Niiden osoittama kehitys on selkeä. Ensimmäinen tapaus kuvaa perinteistä tapaa rankaista oppilaita. Hyvin viattomasta lehtikirjoituksesta, jolla oppilas nousi opettajien näkökulmasta nousi koulun auktoriteettia vastaan ja arvosteli opettajien osaamista työssään, oli seurauksena välittömästi, ilman harkinta-aikaa, annettu rangaistus. Todennäköisesti opettajat halusivat tehdä kirjoittajasta, koulun teinikunnan puheenjohtajasta, esimerkin. Ilmeisesti yllätyksenä kaikille osapuolille tapauksesta syntyi kansallisiin ja paikallisiin lehtiin asti ulottunut kohu.

Tämä oli osoitus siitä, että opettajat eivät enää voineet rankaista oppilaita mielivaltaisesti. Yhteiskunnan muuttuessa ja sen eetoksen muuttuessa demokratiaa ja tasa-arvoa korostavaksi muuttuivat myös kouluun kohdistuneet vaatimukset. Koulun odotettiin kasvattavan oppilaistaan paitsi tiedoiltaan korkeakouluopintoihin valmiita nuoria, myös persoonaltaan ehyitä yksilöitä ja toimintakelpoisia kansalaisia demokraattiseen yhteiskuntaan. Kyseisessä tapauksessa opettajat rajoittivat opiskelijan mielipiteen- ja ilmaisunvapautta, mikä ei ollut demokraattisen yhteiskunnan eetoksesta mukaista.

Ensimmäisen tapauksen jälkeisissä toisessa ja kolmannessa tapauksessa kävi selväksi, että oppilaiden lisäksi myös opettajakunta kääntyi vastustamaan oikeanlaisen rankaisemisen periaatteiden kanssa ristiriidassa olevaa toimintaa. Opettajien keskuudessa olivat vastakkain vanhan koulukunnan kaksi erilaista näkemystä oikeudenmukaisuudesta ja opettajan tehtävästä. Opettajan

auktoriteettiin ja tiukkaan kuriin nojaava, yhteen opettajaan henkilöitynyt vanha koulukunta jäi näkemyksensä kanssa tappiolle. Siltikin opettajan oikeutta itse päättää rangaistuksistaan pidettiin niin pyhänä, että rehtori ja opettajakunta eivät halunneet puuttua siihen – silloinkaan kun rangaistukset nähtiin epäoikeudenmukaisiksi ja jopa laittomiksi.

Tutkimusajanjakson lopulta oleva viimeinen tapaus osoitti, että yksittäisen opettajan auktoriteetille ja kurinpito-oikeudelle oli asetettu rajat. Opettaja ei voinut enää mielivaltaisesti päättää, mikä on rankaistavaa toimintaa ja mikä ei. Samaan aikaan rangaistusten määrä koulussa romahti, mikä kertoo samaa tarinaa – opettajia kannustettiin – tai mahdollisesti jopa painostettiin – kurinpidossa käyttämään muita menetelmiä kuin rankaisemista.

Samalla kun opettajan oikeudet kapenivat, oppilaan oikeudet lisääntyivät. Tutkimusajanjaksolla niiden asioiden piiri, joihin opettajat saivat valtansa ulottaa, kapeni. Osittain oppilaiden oikeuksien paraneminen johtui yhteiskunnan yleisestä kehityksestä, osittain siitä, että opiskelijat ja teinit heräsivät itse vaatimaan itselleen oikeuksia ja tekivät heikon asemansa tiettäväksi esimerkiksi median avulla. Aineistostani päätellen opettajat – joitakin poikkeuksia lukuunottamatta – toivottivat muutoksen tervetulleeksi. Ainakaan virallisissa yhteyksissä kehitystä ei kritisoitu. Opettajat olivat näkemykseni mukaan valmiita muutokseen jo ennen kuin muutoksia lainsäädännön tasolla tapahtui. Opettajia ei missään nimessä jouduttu lain voimaan tullessa ”pakottamaan” uusiin näkemyksiin.

Luonnollisesti täytyy huomioida, että virallisissa kokouksissa opettajat olisivat varmasti hillinneet kiivaimmat vastustavat sanansa, sillä kouluhallitus ajoi voimallisesti oppilaiden aseman parantamista ja rankaisutapojen uudistamista. Kritiikki uusia tapoja kohtaan olisi siis ollut kritiikkiä myös kouluhallitusta kohtaan. Kuitenkin kritiikin lähes täysin loistaessa poissaolollaan, on tuskin oletettavaa, että koulun opettajien keskuudessa olisi ilmennyt ainakaan merkittävää vastarintaa muutoksia kohtaan.

Oppikoulunopettajat nähtiin pitkään ennenkaikkea oman tieteenalansa asiantuntijoina siinä missä kansakoulunopettajat hahmotettiin selkeämmin kasvattajiksi. Myöskin opettajien koulutuksessa peruskoulumuutokseen asti painottui aineenhallinta, ja pedagoginen ja didaktinen osaaminen olivat sivuosassa. Oli siis kyseenalaista, missä määrin oppikoulun opettajat ajattelivat itseään kasvattajina. Aineistoni perusteella väitän, että 1960- ja etenkin 1970-luvun oppikoulunopettajat näkivät itsensä kasvattajina ja pitivät kasvatustehtävänsä hyvin tärkeänä.

Perustan tämän näkemykseni sille, että opettajille ei ollut missään nimessä samantekevää millä tavalla oppilaita rankaistiin. Kurinpitoon ja rankaisemiseen liittyvissä keskusteluissa viitattiin usein kasvatuksellisiin vaikutuksiin ja kasvatuksen näkökulmaan. Opettajat olivat kiinnostuneita siitä, kuinka oppilaat kokivat tulevansa kohdelluksi. Opettajainkokouksissa ilmaistiin huomattavan harvoin huolta esimerkiksi oppilaisten tiedollisesta tasosta tai osaamisesta, toisin kuin mitä voisi olettaa ennen kaikkea tiedollista tehtävänsä arvossa pitäviltä opettajilta. Uuden pedagogiikan tuoma ihanne ymmärtävästä opettajasta, joka piti yllä työrauhaa ennen kaikkea pedagogisin keinoin eikä ankarien rangaistusten ja kovan auktoriteetin avulla, sisäistettiin 1960- ja 1970-luvun kuluessa oppikoulunopettajien ammattilliseksi ihanteeksi.

LÄHDELUETTELO

ALKUPERÄISLÄHTEET

Arkistolähteet:

Joensuun maakunta-arkisto (JoMa), Joensuu

Kuopion tyttölyseon arkisto (KTA):

Diaarit:

- Ac:1 rangaistuspäiväkirjat: Rangaistuspäiväkirja 1914–1976

Pöytäkirjat:

- Ca:2 Opettajakokousten pöytäkirjat 1950–1975
- Ce:2 Vanhempainneuvoston pöytäkirjat 1936–1975

Virallisjulkaisut ja muut painetut alkuperäislähteet:

Keisarillisen Majesteetin Armollinen Koulujärjestys Suomen Suuriruhtinaanmaalle, Suomen Asetuskokoelma 8.8.1872, No. 26/1872

Kuopion tyttölyseo (kaksoistyttylölyseo). Kertomus lukuvuodesta 1963–1964; 1964–1965; 1965–1966; 1966–1967; 1967–1968; 1968–1969; 1969–1970; 1970–1971; 1971–1972; 1972–1973. Kuopio: Kuopion tyttölyseo.

Sanomalehtiartikkelit:

Starck, Marjatta. 2.3.1964. ”Vuodontulon ongelma omakohtaisena kokemuksena”. Savo-lehti n:o 60/1964, sivu 8.

Lipponen, Paavo. 10.4.1964. ”Maaseudun Kulttuurikeskuksia 1 Kuopio - skandaalikaupunki”. Ylioppilaslehti n:o 13/1964, sivu 13.

TUTKIMUSKIRJALLISUUS

Aapola, Sinikka. 2003. ”Murrosiän lyhyt historia suomessa”. Teoksessa Aapola, Sinikka ja Kaarninen, Mervi, Nuoruuden vuosisata: suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 87–105.

Aapola, Sinikka ja Kaarninen, Mervi. 2003. ”Näkökulmia suomalaisen nuoruuden ja nuorison historiaan”. Teoksessa Aapola, Sinikka ja Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuosisata: suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 9-31.

Ahonen, Sirkka. 2001. ”The end of common school . Change on the Ethos and Politics of Education in Finland towards the End of the 1900s”. Teoksessa Ahonen, Sirkka ja Rantala, Jukka (toim.), Nordic Lights – education for Nation and Sivic Society in the Nordic Countries, 1850-2000. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 175–203.

Ahonen, Sirkka. 2003. ”Tasa-arvon pyrkimys 1960-luvun koulutuspolitiikassa”. Teoksessa Vuorio-Lehti, Minna ja Nieminen, Marjo (toim.), Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Turku : Suomen kasvatustieteellinen seura. 37–58.

Ahonen, Sirkka. 2011. ”Millä opeilla opettajia koulutettiin?” Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 239–252.

Ahonen, Sirkka. 2012. ”Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa”. Teoksessa Kettunen, Pauli ja Simola, Hannu (toim.), Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 144–174.

Alasuutari, Pertti. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, Ari; Rinne, Risto ja Koski, Leena. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Blossing, Ulf; Imsen, Gun ja Moos, Lejf. 2014a. ”Nordic schools in a time of change”. Teoksessa Blossing, Ulf; Imsen, Gun ja Moos, Lejf (toim.), The Nordic education model: 'a school for all' encounters neo-liberal policy. Dordrecht: Springer. 1-14

Blossing, Ulf; Imsen, Gun ja Moos, Lejf. 2014b. ”Progressive education and new governance in Denmark, Norway and Sweden”. Teoksessa Blossing, Ulf; Imsen, Gun ja Moos, Lejf (toim.), The Nordic education model: 'a school for all' encounters neo-liberal policy. Dordrecht: Springer. 133 – 154.

Cunningham, Hugh. 1995. Children and childhood in western society since 1500. London: Longman.

Eskola, Jari ja Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Haapala, Pertti. 2003. ”Nuoriso numeroina”. Teoksessa Aapola, Sinikka ja Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuosisata: suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 67–85.

Hellemo, Marja-Leena ja Maukonen, Annamari (toim.). 2005. Tipulan tarinoita - Voionmaan vaiheita. Jyväskylä: Jyväskylän Tyttölyseon Entiset Oppilaat Jy-Ty ry.

Häkkinen, Antti. 2014. ”Kun yhteiskunta tuli kylään’: Nuorisosukupolvien erilaiset yhteiskuntakohtaamiset ja –kokemukset.” Teoksessa Vehkalahti, Kaisa ja Suurpää, Leena (toim.), Nuoruuden sukupolvet : monitieteisiä näkökulmia nuoruuteen eilen ja tänään. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto : Nuorisotutkimusseura. 32–57.

Ikonen, Risto. 2011. ”korkeasti koulutetun ihmisen ihanne”. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 217–236.

Jauhiainen, Arto ja Rinne, Risto. 2012. ”Koulu professionaalisenä kenttänä”. Teoksessa Kettunen, Pauli ja Simola, Hannu (toim.), Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 105- 143.

Jouhki, Essi. 2014. ”Nuoruus opintilla – Vuosina 1940–1955 syntyneiden muistot koulunuoruudesta. Teoksessa Vehkalahti, Kaisa ja Suurpää, Leena (toim.), Nuoruuden sukupolvet: monitieteisiä näkökulmia nuoruuteen eilen ja tänään. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto : Nuorisotutkimusseura. 226–249.

Kaarninen, Mervi. 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura

Kaarninen, Mervi. 2010. ”Nuorisokulttuurin läpimurto”. Teoksessa Häggman, Kai, Suomalaisen arjen suuri tarina. Helsinki: WSOY. 168–185

Kaarninen, Mervi. 2011. ”Oppikoulu yhteiskunnan rakentajana”. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 405-429

Kasurinen, Riitta. 1986. ”Kuopion suomalainen tyttökoulu ja Kuopion tyttölyseo 100-vuotishistoriikki”. Teoksessa Siltanen, Liisa (toim.) Kuopion suomalainen tyttökoulu ja Kuopion tyttölyseo 1879–1979. Kuopio: Kuopion tyttölyseon seniorit.

Katainen, Elina. 2011. ”Tyttökoulut - ennakkoluulojen ja järjettömyyksien kudelma?”. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.),

Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 132–136.

Ketonen, Liisa. 1980. Suomen tyttöoppikoulut itsenäisyyden aikana peruskoulujärjestelmään siirtymiseen asti. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Kettunen, Pauli; Jalava, Marja; Simola, Hannu ja Varjo, Janne. 2012. ”Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen”. Teoksessa Kettunen, Pauli ja Simola, Hannu (toim.), Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 25–62.

Kiuasmaa, Kyösti. 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oulu: Pohjoinen.

Koski, Leena. 2003a. ”Hyvä tyttö ja hyvä poika – ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa”. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.), Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 21–49.

Koski, Leena. 2003b. ”Oppikoulunuoruus 1940–1950-luvuilla”. Teoksessa Aapola, Sinikka ja Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuosisata: suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 283–313.

Koski, Leena. 2011. ”Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi”. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 159–183.

Kuikka, Martti T. 2001. Kasvatuksen historian tutkimus. Helsinki: Otava

Kuisma, Markku. 2008. ”YYA-Suomesta Euroopan unioniin.” Teoksessa Häggman, Kai ja Aalto, Seppo (toim.), Suomalaisen arjen historia 4: Hyvinvoinnin Suomi. Helsinki: Weilin + Göös.

Kärenlampi, Paavo. 1999. Taistelu kouludemokratiasta: kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Launonen, Leevi. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lawson, John ja Silver, Harold. 1973. A social history of education in England. Lontoo: Methuen & co ltd.

Lawton, Denis ja Gordon, Peter. 2002. A history of Western educational ideas. London: Woburn Press.

Meinander, Ragnar ja Aattonen, Toivo. 1968. Oppikoulun hallinto. Viides painos. Porvoo: WSOY

- Metso, Tuija. 1999. "Erialaista ja tuttua – koulu vanhempien koulumuistoissa". Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.), Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Mitterauer, Michael ja Sieder, Reinhard. 1983. The European Family – Patriarchy to Partnership from the Middle Ages to the Present. Oxford: Blackwell.
- Mäkelä, Klaus. 1967. "Pakkoauttajat". Teoksessa Eriksson, Lars David, Pakkoauttajat. Helsinki : Tammi. 33–57.
- Nevala, Arto. 2008. "Koulutuskumouksen kolme vaihetta" Teoksessa Häggman, Kai ja Aalto, Seppo (toim.), Suomalaisen arjen historia 4: Hyvinvoinnin Suomi. Helsinki : Weilin + Göös.
- Nieminen, Juha. 1995. Menetelmävalintojen viidakossa: pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nieminen, Juha. 2003. "Vanhempain valvottavista asiantuntijain analysoitaviksi - auktoriteetti ja ammatillistuminen suomalaisessa nuorisokasvatuksessa". Teoksessa Aapola, Sinikka ja Kaarninen, Mervi. Nuoruuden vuosisata - suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 261–281.
- Nurmi, Veli. 1974. Maamme koulutusjärjestelmä. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Nurmi, Veli. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Ojakangas, Mika. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti - pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Puranen, Karoliina. 2015. Kiltit tytöt, vilkkaat pojat? - sukupuoli ja koulukuri 1800–1900-lukujen vaihteen oppikouluissa. Pro gradu -työ: Jyväskylän yliopisto.
- Puupponen, L. 1945. Oppikoululainsäädäntö selityksineen. Helsinki: Otava.
- Päivänsalo, Paavo. 1953. Oppikoulun rangaistuksista. Helsinki: Suomen kasvatussosiologisen yhdistyksen julkaisuja.
- Päivänsalo, Paavo. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Rantala, Jukka. 2011. "Oppikoulunopettajat". Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 304-311.
- Rinne, Risto; Kivirauma, Joel ja Lehtinen, Erno. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Rinne, Risto ja Vuorio-Lehti, Minna. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallitus.

Simola, Hannu. 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Simola, Hannu. 1999. "Hienotunteisuuden dilemma: käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa". Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.), Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 51–77.

Strömberg, John. 2011. "Oppikoulun laajentuminen ja yhtenäistyminen". Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 120–139.

Säntti, Janne. 2003. "Muuttuva opettajuus sotienjälkeisessä Suomessa". Teoksessa Rantala, Jukka (toim.), Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsinki : Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. 172–188.

Tolonen, Tarja. 2001. "Johdanto". Teoksessa Tarja Tolonen (toim.), Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 7-17.

Tuomi, Jouni ja Sarajärvi, Anneli. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Vehkalahti, Kaisa. 2010. "Historiallisten aineistojen etiikka lasten ja nuorten tutkimuksessa". Teoksessa Lagström, Hanna; Pösö, Tarja; Rutanen, Niina ja Vehkalahti, Kaisa (toim.), Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto. 140-162.

Vehkalahti, Kaisa. 2008. Daughters of penitence: Vuorela State Reform School and the construction of reformatory identity, 1893-1923 Turku: University of Turku, Cultural History

Vehkalahti, Kaisa. 2002. "Vuorelan kasvatustiloksen tytöt ja pahatapaisuuden sukupuoli 1900-luvun alun Suomessa". Teoksessa Aaltonen, Sanna ja Honkatukia, Päivi (toim.), Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 224–250.