



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

KUULIAISUUS, SIVEYS JA HYVÄT TAVAT

Tyttöoppikoulun merkitys kasvattajana oppilaiden muistoissa
1930-luvulta 1970-luvulle

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Joulukuu 2022
Laura Parikka
Ohjaaja: Janne Varjo



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Laura Parikka		
Työn nimi - Arbetets titel Kuuliaisuus, siveys ja hyvät tavat – Tyttöoppikoulun merkitys kasvattajana oppilaiden muistoissa 1930-luvulta 1970-luvulle		
Title Obedience, chastity and good manners – The importance of the girls' school as an educator in the memories of pupils from 1930s to 1970s		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Supervisor Pro gradu -tutkielma / Varjo Janne	Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of page 162 s + 9 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Suomalainen oppikoulu oli osittain sukupuolittuneesti jaoteltu, sillä maassamme toimi itsenäisyyden aikana 35 suomenkielistä tyttöoppikoulua ja enimmillään näissä vain tytöille suunnatuissa kouluissa opiskeli noin 40% kaikista oppikoululaisista. Tämän tutkielman tehtävänä on selvittää muistitietotutkimuksen metodologiaa käyttäen tyttöoppikoulun merkitystä kasvattajana oppilaiden muistoissa 1930-luvulta 1970-luvulle. Tutkielmani perustuu kvalitatiiviseen tutkimukseen, missä kuvailen ja analysoin koulumuistoja ilmiö- ja tapahtumakeskeisellä tutkimusotteella ja käytän muistitietoaineistoa laajojen kulttuuristen ja yhteiskunnallisten ilmiöiden ja tapahtumien tulkitsemiseen. Tutkielman keskiössä on kouluhistoriallinen ja yhteiskunnallinen kehitys mikrohistoriallisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimani muistitietoaineiston avulla muodostan pitkittäiskuvan yksilöstä osana tyttöoppikoulukulttuuria ja tarkastelen koulutuskulttuurin siirtymisiä sukupolvien yli sekä selvitan, mitä tyttöoppikoulu on menneisyydessä merkinnyt eri naissukupolville.</p> <p>Tutkielmani lähteenä on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkiston perinteen ja nykykulttuurin kokoelmiin vuosina 2005-2006 kerätty tyttö- ja poikakoulukokemuksia käsittelevä kyselyaineisto, joka koostuu 26:n naisen kirjoittamista tyttökoulumuistoista. Tutkimusaineisto sisältää kymmenessä eri kaupungissa sijainnutta seitsemäntoista eri tyttöoppikoulua.</p> <p>Tutkimani koulumuistot edustivat vahvaa kokemukserontaa opettajien harjoittamista kasvatuskäytänteistä oppilaitaan kohtaan. 1930- ja 1940-lukujen tyttöoppikoululaiset pitivät koulun kasvatusihanteina nöyryyttä, välttämättömyyden alistumista ja isänmaan etua itsestäänselvyytenä. Koulumuistojen opettajat olivat ankaria ja vaativia, rangaistukset perustuivat syyllistämiseen ja häpeän tuottamiseen. 1950-luvulla koulun kasvatuskulttuuri tavoitteli yhdenmukaisuutta ja yhtenäisyyttä ja opettajien kasvatus tehtävässä korostui koulun toimintakulttuurin ylläpitäminen tiukalla kurilla ja järjestyksen valvonnalla. Hillitty käytös oli oppilaiden sisäistävä vaatimus ajan koululta. 1960-luvulla koulun kasvatuskulttuuri alkoi muuttua, vaikka opettajien toiminta perustui yhä "luulot pois" pedagogiikkaan ja ylpeyden kitkemiseen oppilaisista. Vasta 1970-luvulla tapahtunut koulun demokratisoituminen muutti opettajien suhtautumista oppilaisiinsa ja heidät kohdattiin yksilöinä. Tyttöoppikoulun kasvatus tehtävässä korostui kautta vuosikymmenien erityinen sukupuolisiveellinen kasvatus. Oppilaat näkivät koulun tehtävänä kasvattaa kilttejä, kuuliaisia, viattomia ja hyvätapaisia tyttöjä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord tyttökoulu, oppikoulu, koulukasvatus, koulukulttuuri, opettajuus, kasvatushistoria, koulumuisto		
Keywords girls' school, grammar school, school education, school culture, teaching, educational history, school memory		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Laura Parikka		
Työn nimi - Arbetets titel Kuuliaisuus, siveys ja hyvät tavat – Tyttöoppikoulun merkitys kasvattajana oppilaiden muistoissa 1930-luvulta 1970-luvulle		
Title Obedience, chastity and good manners – The importance of the girls' school as an educator in the memories of pupils from 1930s to 1970s		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Supervisor Master's thesis / Varjo Janne	Aika - Datum - Month and year December 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 162 pp. + 9 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Finnish grammar schools were partly gender-segregated during the independence time, because 35 finnish-language girls' schools operated in Finland and at the most approximately 40% of all pupils studied in these girls' schools. The task of this thesis is to find out, using the methodology of oral history, the significance of the girls's schools as an educator in the memories of pupils from 1930s to 1970s. My thesis is based on qualitative research, where I describe and analyze school memories with a phenomenon- and event-focused research method and I use oral history to interpret broad cultural and social phenomena and events. The focus of my thesis is school history and social development viewed from a microhistorical perspective. With the oral history data I form a longitudinal picture of the individual as part of the girls' school culture and I examine the transitions of the education culture across generations and find out what the girls' school's education has meant to different generations of women in the past.</p> <p>The source of my thesis is the survey material on girls' and boys' schools experiences collected in the Finnish Literature Society's folk poetry archive's tradition and contemporary culture collections in 2005-2006, which consists of girls' school memories written by 26 women. The research material includes seventeen different girls' schools located in ten different cities.</p> <p>The school memories I studied represented a strong narrative of experiences of teachers' educational practices towards their pupils. The girls' school pupils of 1930s and 1940s took the educational ideas of the school to be humility, necessary submission and the interest of the homeland as a matter of course. The teachers in the school memories were harsh and demanding, the punishments were based on blaming and creating shame. In 1950s the school's educational culture sought uniformity and unity, and the teachers' educational task emphasized the maintenance of the school's operating culture with strict discipline and control of order. Restrained behavior was a demand internalized by the pupils from the school of the time. In 1960s the educational culture of the school began to change, although the teachers' actions were still based on restrictive pedagogy and eradicating arrogance from the pupils. It was only at 1970s that the democratization of the school changed the teachers' attitude towards their pupils and they were met as individuals. Throughout the decades, special sexual morality education was emphasized in the educational mission of the girls' school. The pupils saw the school's mission to raise kind, obedient, innocent and well-mannered girls.</p>		
Avainsanat - Nyckelord tyttökoulu, oppikoulu, koulukasvatus, koulukulttuuri, opettajuus, kasvatushistoria, koulumuisto		
Keywords girls' school, grammar school, school education, school culture, teaching, educational history, school memory		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1. JOHDANTO	5
1.1 Tutkimustehtävä.....	5
1.2 Teoreettinen tausta, tutkimuskysymykset ja metodologiset lähtökohdat	9
1.3 Naissivistuksen vaatimuksesta kohti tyttöoppikouluja	21
2. KURINPITO TUOTTAÄ HYVEELLISIÄ OPPILAITA 1930- JA 1940-LUVUILLA ...	30
2.1 Naiskasvatusta suomalaiskansallisessa hengessä	30
2.2 Auktoriteetin omaavat opettajat vaativat oppilailta kiltteyttä	39
2.3 Yhtenäiset kasvatusihanteet haastavat oppilaiden käyttäytymistä.....	50
3. KUNNOLLISUUDEN JA KUULIAISUUDEN VAATIMUKSET KOROSTUVAT 1950-LUVULLA	62
3.1 Vapaa-ajan muutoksen ja koulun kasvatustehtävän välinen ristiriita	62
3.2 Opettajien kurinpito pitää yhä pintansa	70
3.3 Siveellinen tyttö ei uhmaa sääntöjä eikä koreille ulkoisesti.....	80
3.4 Näkymätön seksuaalisuus tekee oppikoululaisista ikuisia pikkutyttöjä.....	92
4. KASVATUSKULTTUURI MUUTTUU 1960- JA 1970-LUVUILLA	100
4.1 Ihannetyttökoululainen ei kapinoi 1960-luvun nuorison tavoin	100
4.2 Oppikoulun merkitys kasvattajana vähenee ja koulu arkipäiväistyy	112
4.3 Uusi kasvatusajattelu luo innostavan ilmapiirin 1970-luvulla.....	124
5. TUTKIMUSTULOKSET	136
5.1 Tyttöoppikoulun merkitys muistojen valossa	136
5.2 Luotettavuus	148
5.3 Pohdintaa.....	155
6. LÄHTEET JA KIRJALLISUUS	159
6.1 Painamattomat lähteet	159
6.2 Dokumenttiohjelmat	159
6.3 Kirjallisuus.....	159
Liitteet.....	163

1. Johdanto

1.1 Tutkimustehtävä

”Kun koulu syksyllä 1946 alkaa, tunnen itseni todella orvoksi: 10-vuotiaana seison yksin pihalla odottamassa kaikkea edessä olevaa uutta ja outoa. On helpotus, kun meidät kellon kilistyksellä kutsutaan sisään ja jaetaan luokiksi. Nyt tiedän kuuluvani ainakin johonkin. Jotkut ovat sanoneet kokeneensa tyttönorssin ilmapiirin ahdistavana. Minä en. Ehkä se koulu oli tehty juuri minunlaisiani varten: kilteille ja tunnollisille tytöille, jotka eivät kummemmin kyseenalaistaneet kasvattajiensa viisautta. Yhdeksän vuotta matkasin kouluun päivittäin, ja kun se oli päättymässä, tunsin syvää haikeutta.”.
(Arjava, 1999, 220—221.)

Koulu voi jättää kävijäänsä lähtemättömän jäljen, niin kuin helsinkiläiseen kulttuurisukuun vuonna 1936 syntynyt kirjailija Anni Swanin pojantytär Hellevi Arjava kirjoittaa omasta koulutiästään. Arjavan kouluhistoria ja omat muistot tyttönorssilaisena ovat keskeisinä tarinankänteinä hänen kirjoittamissaan kahdessa muistelmateoksessa. (Arjava, 1999; 2002.) Riippumatta aikakaudesta koulutaival erottuu yksilön elämässä merkittävänä niin muutosten kuin jatkuvuuden aikana. Tarkasteltaessa muistoja kouluajasta ja sen merkittävydestä vuosikymmenten jälkeen, näyttäytyvät koulumuistot suhteessa siihen, millainen kuva koulu maailmasta muistelijalla on nykypäivänä. Koulumuistoista voidaan poimia nostalgisointia, mutta niistä on samalla muodostettavissa kuva siitä, miten kukin näki ja jakoi oman sukupolvensa nuoruuden määrittäjänä koulun ja siihen liittyvät tunteet. (Vehkalahti & Suurpää, 2014, 228.)

Kun katsoo Arjavan muistelmateoksessa (1999) olevaa tyttönorssin opettajien ryhmävalokuvaa vuodelta 1954, kovin vanhoilta ja vakavilta koko opettajakunta nykysilmin näyttää. Naisopettajilla on hiukset nutturalla sekä tummat, pitkät hameet ja miesopettajilla kokopuku ja solmio, eikä kenelläkään edes villapaitaa päällään.

Jokaisen koulun ja aikakauden opettajat tekevät koulun siksi, mikä se oli. Helsingin tyttönorssin opettajat majailivat pohjakerroksen opettajanhuoneessa ja siihen liittyvässä tupakkahuoneessa, joiden välillä vallitsi näkymätön raja: oli erikseen naisten ja miesten puoli. Opettajien käytös oli arvokasta, puhe selvää ja täsmällistä. He puhuivat ystävällisesti ja kohteliaasti pienille tytöille, ojensivat, eivät komentaneet. Eikä heidän oikeastaan muuta tarvinnutkaan, sillä eivät oppilaat tuohon aikaan olleet kurittomia, eikä nykynäkökulmasta katsottuna edes vilkkaita, muistelee Arjava omia tyttökouluvuosiaan. (Arjava, 1999, 246.)

Arjavan muistikuvissa tyttönorssin opettajat olivat taitavia, monet alansa huippuja ja oppikirjantekijöitä. Opettajat vaativat enemmän kuin oppilailta nykyään vaaditaan ja heillä oli oma persoonansa pelissä, koska he eivät voineet turvautua monisteisiin, piirtoheittämiin, videofilmeihin tai tietoverkkoihin. Kuitenkin kaikki opettajat ovat vaikuttaneet siihen, miksi olen tällainen kuin olen, Arjava kirjoittaa. Osa opista on tietoja, osa taitoja, osa elämyksiä, osa näkemystä. Kun koulu loppui ja tuli aika erota, opettajat olivat yhtä haikeita kuin mekin, Arjava muistelee:

”Palasin kouluuni viiden vuoden kuluttua, nyt opettajana. Monet entisistä opettajistani olivat kollegojani. He eivät olleet enää läheskään niin vanhoja kuin viitisentoista vuotta aikaisemmin ja joidenkin kanssa ehdin työskennellä heidän eläkkeellelähtönsä asti vielä toiset viisitoista vuotta. He eivät olleet kangistuneet kaavoihin, vaan seurasivat yhä opetusalan virtauksia.” (Arjava, 1999, 254—255.)

Minne lopulta pääsi kiltti tyttö? Arjava pohtii tyttökoulun vaikutusta elämäänsä ja punoo yhteen tarinaansa tyttönorssilaisena: ”Minulla oli onnea: sain olla samassa työpaikassa lähes koko työikäni. Sellaisessa koulussa elämä virtaa eteenpäin luonnollisesti.”. Koko sen ajan, minkä Arjava toimi latinan ja äidinkielen opettajana samassa koulussa neljäkymmentä vuotta ennen eläköitymistään, oli koulun uudisrakennushanke käynnissä. Kun uuden koulun

suunnittelu oli loppusuoralla, ilmoitettiin, että ollaankin rakentamassa yhteiskoulua. Poikien mukana koulun nimi muuttui Helsingin yhteisnormaalilyseoksi ja entisten oppilaiden yhdistys katsoi siinä vaiheessa, että vanhan tyttönorssin henki oli menetetty. Tyttökoululaisuus kulki Arjavan elämässä hänen eläkkeelle jäämiseensä asti: ”En ollut enää nuori opettaja, kun opettajatovereiksi tuli entisiä oppilaita tai entisiä auskultantteja. Ennen kuin huomasinkaan, olin viimeinen tyttönorssissa opettanut, sitten jo seuraava eläkkeelle lähtijä ja lopulta keväällä 1999 pitämässä lähtiäispuhetta uusille ylioppilaille ja itselleni.” (Arjava, 1999, 32; 2002, 207, 284, 286—287, 303—304.)

Koko tyttökoulujärjestelmä ja sen piirissä sukupolvesta toiseen toiminut kouluyhteisö kuuluvat menneisyyteen, niin kuin yksittäiset koulut niitä aikoinaan käyneille oppilailleen. Puhuttaessa tyttökoulukulttuurista, sen perinteistä ja olemuksesta, palautuvat muistikuvat yksilöön pulpettinsa tai opettajanpöytänsä ääressä. Entisestä koulusta muistiin jääneet kokemukset ovat sidoksissa aikaan ja takautuvia mielikuvia verhoavat aina eripituiset etäisyyden sävyt. Muistellessaan vanhoja hetkiä koulussa virittyy muistelija aina tuon menneen tapahtuman vaikuttaneisiin ja eläviin piirteisiin. Palauttaessaan mieleensä vanhaa kouluaikaansa jokainen entinen tyttökoululainen näkee itsensä keskellä omaa luokkaansa, yhtenä osana läksyjen, koulumatkojen, oppituntien, välituntien, koulun juhlien ja retkien virtaa, joka on kuljettanut oppilasta eteenpäin kouluvuodesta toiseen. Tuokio tavallista kouluelämää on osa tyttöoppikoulujen historiaa. (Kiuasmaa, 1982, 503—504.)

Aikakaudesta riippumatta koulu ja sen opettajat eivät voi välttyä kasvattamasta, vaikka opettaja mieltäisikin itsensä ensisijaisesti opettajaksi. Koulun kasvatuksellinen elementti on aina läsnä kaikessa opetuksessa joko tiedostamatta tai tiedostettuna. (Säntti, 2007, 428.) Pitipä sanonta ”opettaja tekee koulun” paikkansa tai ei, sillä kouluyhteisössähän koulun arkea eletään, jää silti opettajan

osalle paljon ja ratkaisevan tärkeää. Opettaja siirtää koulun hengen ja tavat sekä sen edustaman kasvatuserinteen seuraaville sukupolville ja juurikin opettaja toimii omien lähtökohtiensa pohjalta koko koululaitoksen opetus- ja kasvatustavoitteiden toteuttajana. Koulun merkitystä, perinteitä ja henkeä ei voi sivuuttaa etsittäessä taustaa oppilaiden myöhemmille koulutusteeille. Tyttöoppikoulu ja sen opettajat ovat olleet ajan katsomusten peili. (Kiuasmaa, 1982, 499, 505.) Kouluun liittyy myös toinen mentaalihistoriallinen ulottuvuus, joka koskettaa jokaisen koulussa olevan alitajuntaa ja tunne-elämää. Se liittyy kasvamisprosessiin, nuoruuden problematiikkaan, siirtymävaiheeseen lapsuudesta aikuisuuteen. Koulun sijainti, fyysinen miljöö, esinemaailma, henki, luokan toveripiiri ja suhteet opettajien ja oppilaiden välillä muodostavat kasvatustuotteen ohella tason, joka väijäämättä vaikuttaa oppilaaseen ja hänen maailmankuvaansa. (Kolbe, 1994, 10—11.)

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää tyttökouluja käyneiden muistoja heidän omista kouluajoistaan. Tutkimuksessa pääsevät ääneen tyttökouluja ympäri Suomea käyneet naiset, jotka muistelevat kouluvuotiaan useiden vuosikymmenien ja jotkut jopa yli seitsemänkymmenen vuoden takaa. Mikä merkitys tyttökoulu-muistoilla on nykypäivän näkökulmasta käsin katsottuna? Ukkosen mukaan (2000) muistin ja muistamisen merkitys on olennaista jokaisen rakentaessa sekä jäsentäessä omaa elämäntarinaansa ja muistelun avulla voi käsitellä oman elämänsä suhdetta historiaan sekä tuottaa julkista historiaa täydentäviä, myötäileviä tai kritisoivia tulkintoja menneestä (Ukkonen, 2000, 11). Tyttökoululaisten muistot ovat osa koululaitoksen historiallista kertomusta. Tieto menneisyydestä auttaa ymmärtämään ihmisyyttä ja ihmisen toimintaa sekä samalla itseä ja omaa paikkaa maailmassa. Kaikkea menneisyydestä ei voi kertoa eikä muistaa, mutta kaikki kertomukset sekä muistot ovat kulttuurisesti ja historiallisesti yhtä merkittäviä. Säntin mukaan (2015) muistitietotutkimus tarjoaa kasvatuksen historialle merkittävän mahdollisuuden päästä

lähemmäksi menneen ajan kasvatuksen ja koulutuksen arkea ja jokapäiväisiä käytäntöjä ja muistojen tarkastelu voi moninaistaa tulkintojamme menneen ajan kasvatuksesta ja koulutuksesta (Säntti, 2015, 38—39).

Kasvatushistoriallinen tutkimus voi kuvata koulukasvatuksen pidemmän aikavälin muutosta ja mahdollista kehitystä, saavutuksia ja menetyksiä, yhtä lailla sekä jatkuvuutta että siihen vaikuttaneita tekijöitä. Kasvatushistorian tutkimus avaa nykyajalle mahdollisuuden tarkastella koulujen toimintaa eri tavoin ja pitää siten kriittistä keskustelua käynnissä. (Salminen, 2012, 26.) Kouluhistoriallinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdettaan menneisyyden omista lähtökohdista käsin ja siten tutkimuksella voi osallistua tämän päivän keskusteluun kasvatuksesta siltä osin, mitä menneisyyden tulkinta ja valitut näkökulmat voivat opettaa (Salminen, 2002, 4). Kouluinstituutio itsessään on monenlaisten historiallisten, yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten diskurssien määrittämä julkinen tila, jossa eri toimijoille annettu liikkumatila ja toimijuus ovat määräytyneet instituution luonteesta käsin. Koulun järjestys on aina perustunut erilaisiin institutionaalisiin jakoihin ja koulun julkisessa tilassa niin sukupuolierot kuin muutkin erot ovat tulleet selvästi esille. (Jauhiainen, 2009, 103.) Tyttökouluja käyneiden oppilaiden koulumuistojen tutkiminen voi mahdollisesti avata uusia näkökulmia sukupuolittuneesti jaotellun koulumaailman ja -kasvatuksen historialliseen kehitykseen ja muutokseen.

1.2 Teoreettinen tausta, tutkimuskysymykset ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni teoreettisena taustana on muistitietotutkimus, joka ei pohjaudu kirjallisiin lähteisiin vaan tiedonantajan muistiin. Käytännössä mitä henkilö muistaa ja miten tulkitsee muistamansa asiat, on sidoksissa vuoropuheluun poliittisten, kulttuuristen ja henkilökohtaisten arvojen välillä nykyhetkessä. Muistitieto-

tutkimuksessa muisti nähdään sekä yksilöllisenä että sosiaalisena, ja keskeisenä muistamisessa pidetään kykyä unohtaa, valita ja hylätä kokemusten tulvasta muistettava ja kerrottava. Historiantutkimuksessa on alettu korostaa virallisen tiedon ohella toista tietoa, joka tarkoittaa omakohtaista kokemusta, yksityiskohtaista, paikantunutta, ihmettelevää, paljastavaa ja pohdiskelevaa tietoa. Muistitietotutkimuksen ydin on toisessa tiedossa, sen tavoittamisessa ja tutkimuksen pyrkimyksenä on laajentaa erilaisia menneisyyden tulkintoja tai vallitsevia totuuksia. Muistitieto kertoo menneisyyden tapahtumien merkityksestä muisteluhetkellä ja tutkimuksen kohteena on tutkittava aikakausi sekä muistajan tavat ymmärtää elettyä aikaansa. (Fingerroos, Haanpää, Heimo & Peltonen, 2006, 8, 12, 33.)

Muistitietotutkimus kytkeytyy mikrohistoriaan eli suppean ja rajatun tutkimuskohteen tarkasteluun kuten yksittäisten ihmisten ja ryhmien tutkimiseen ajallisesta näkökulmasta. Tällöin tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat pienet ilmiöt ja näkökulmat kuten arki, marginaalit ja unohdetut. (Fingerroos, et al., 2006, 27, 30.) Mikrohistoriallisesta näkökulmasta kirjoitettaessa voidaan luoda uusi ikkuna menneisyyteen tutkimalla historiallisia prosesseja, käsityksiä, arvoja ja tapahtumia yksittäisten ihmisten kokemusten kautta (Leskelä-Kärki, 2001, 111). Menneisyyden tulkinta kertomalla ei ole pelkästään muistelijan oman elämän tarkastelua, vaan historiallisten, monia ihmisiä koskeneiden tapahtumien käsittelyä ja kertojan elämänvaiheiden suhteuttamista julkiseen historiaan. Kokemuskerronnan keskiössä ovat tietyt tapahtumat tai kokemukset ja kertojan suhde niihin. (Ukkonen, 2000, 21, 40.)

Kasvatuksen historian alalla on viime vuosina lisääntynyt tutkimus, jossa käytetään muistitietoaineistoa laajojen ja yleisluontoisten historiallisen alan kysymysten ja ilmiöiden tarkasteluun ja tulkittamiseen (Säntti, 2015, 32). Muistitietotutkimus on noussut viime vuosikymmenten aikana vahvaksi monitieteelliseksi sekä

kansainvälisesti suuntautuneeksi tutkimusalueeksi ja sitä tehdään erityisesti folkloristiikan, etnologian ja historian aloilla. Muistitietotutkimus voi nostaa esille uusia tulkintaperspektiivejä sekä uutta lähdeaineistoa, joka voi sekä täydentää aiemmin esitettyjä tulkintoja sekä tuoda esille täysin uusia näkökulmia ja kokemus- ja merkitysperspektiivejä kasvatukseen ja koulutukseen. Kasvatustieteessä on viime aikoina noussut esille kysymyksiä, pitäisikö kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä kokemuksia ja ilmiöitä tutkia ja tulkita nykyistä enemmänkin elämänhistorian ja muistitietotutkimuksen näkökulmista käsin. Tutkimuksellisena lähestymistapana muistitietotutkimuksen avulla voidaan tavoittaa kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä kokemuksia, mikropoliittista vallankäyttöä sekä jatkumoa ja katkoksia. (Niklander-Salmi & Tähtinen, 2018, 2.)

Muistitietotutkimuksen merkitys on kulttuurihistoriallisesti tärkeää. Kenen äänellä menneisyyttä kirjoitetaan, kenen lähtökohtaisista asenteista ja arvoista tutkimusta tehdään sekä kenen kysymyksiin vastauksia etsitään, on keskeisimpiä kysymyksiä muistitietotutkimuksessa. Kokemuskerrontaa tutkittaessa analysoinnin kohteeksi tulee samalla se, mikä yhteiskunnassa on kulloinkin määritelty normaaliksi ja tavanomaiseksi. Haasteena on tutkimuskentän loputon laajuus, sillä muistitieto kertoo vähemmän menneisyyden tosista tapahtumista kuin siitä, mikä näiden tapahtumien merkitys oli muisteluhetkellä. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on menneisyyden moniäänisyys, eikä välttämättä faktat tai menneisyyden konstruoitu totuus. Muistitieto kertoo, mitä muistelijat halusivat tehdä, mihin he uskoivat teko- hetkellä tai mitä he ajattelivat tehneensä kerrontahetkellä. (Fingerroos et al., 2006, 33—34, 55, 62—64, 86, 187.) Marginaaliin jätettyjen ja historian kuohuihin hukkuneiden äänet saavat uudenlaisen merkityksen, kun erilaisten ryhmien kokemukset ja muistot heräävät tutkimustuloksissa eloon. Marginaaliryhmä ei välttämättä ole pieni kooltaan ja sen näkyväksi tekeminen kertoo

yleisempää tarinaa eletystä yhteiskunnasta. (Nieminen & Vuorio-Lehti, 2003, 14.)

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata tyttökoululaisten muistoja heidän kouluvuosistaan ilmiö- ja tapahtumakeskeisellä tutkimusotteella, jossa käytän muistitietoaineistoa laajempien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten ilmiöiden ja tapahtumien tulkitsemiseen. Tutkimukseni keskiössä on laajempi kouluhistoriallinen ja yhteiskunnallinen kehitys mikrohistoriallisesta näkökulmasta tarkasteltuna eli millaisia merkityksiä tyttökoululaiset antoivat kouluilleen kasvattajina koulumuistoissaan. Muistitietotutkimusaineiston avulla on mahdollista muodostaa pitkittäiskuva yksilöstä kulttuurin osana ja tarkastella koulutuskulttuurin siirtymisiä sukupolvien yli. Näin on mahdollista selvittää, mitä tyttökoulu on menneisyydessä merkinnyt eri naissukupolville erilaisissa elämänvaiheissa ja tilanteissa. (Säntti, 2015, 23—24, 37—38.) Kokemuskertomuksia voi Ukkosen mukaan (2000) tulkita monin eri tavoin, eikä oikeaa tulkintaa välttämättä ole. Tämän vuoksi ei myöskään ole olemassa metodia, jonka avulla kokemuskertomuksesta voitaisiin saada esiin sen alkuperäinen tai todellinen merkitys. (Ukkonen, 2000, 136.)

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää miten tyttöoppikoulujen oppilaat ovat kokeneet käymänsä kouluvuodet ja millaisia merkityksiä he antavat tyttökouluvuosilleen koulun kasvatustehtävän näkökulmasta muistellessaan omia kouluaikojaan. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää oppilaiden koulumuistojen kautta avautuvaa tyttöoppikoulukulttuuria. Tarkasteluajankohtana ovat oppilaiden koulumuistot 1930-luvulta 1970-luvulle.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millä tavoin tyttöoppikoulujen oppilaat kuvaavat koulu-
muistoissaan opettajilta saamaansa kasvatusta ja kokemaansa
opettajien toimintaa?
2. Mitä merkityksiä tyttöoppikoulujen oppilaat antavat vallinneelle
tyttöoppikoulukulttuurille koulun kasvatustehtävän näkökulmasta?

Keskeisenä käsitteenä tutkielmassani esiintyy suomalainen tyttö-
koulu eli tyttöoppikoulu, joka tarkoittaa keskikoulua, jossa oli vain
tyttöoppilaita (Ketonen, 1977, 9; 1980, 18). Oppikoulu tarkoittaa
keskikoulua ja siihen tavallisesti liittyntä lukiota ja käsitteenä ne
ovat syntyneet virallisesti vuonna 1914 keskikoulun perustamisen
myötä (Salminen, 2002, 32). Itsenäisyyden aikana peruskoulun
siirtymisvaiheeseen asti tyttöjen suomenkieliset erilliskoulut olivat
6-luokkaisia keskikouluasteisia tyttökouluja ja 9-luokkaisia
yliopistoon johtavia tyttölyseoita, joita silloinkin kutsuttiin tyttö-
kouluiksi. Näiden lisäksi toimi yksi kolmeluokkainen tyttölukio.
Useat tyttöoppilaitokset olivat keskikoulun osalta valtion omistamia
ja kuuluivat jatkoloukkien osalta yksityiskouluihin. Kunnat eivät
perustaneet tyttöjen erilliskouluja lainkaan. Autonomian ajan loppu-
puolella tyttökoulut olivat vielä viisiluokkaisia, mutta vuoden 1920
voimaan tulleen asetuksen myötä niistä tehtiin vuoden pidempiä
poika- ja yhteiskouluihin verrattuna. Samana vuonna annettiin
asetus tyttökouluun pyrkivien ikärajaksi 9-13 vuotta. (Ketonen,
1980, 18, 20.) Tyttökoulu ja tyttöoppikoulu käsitteet kattavat kaikki
tutkimuksessani esiintyvät keskikoulun luokka-asteet niin valtion
kuin yksityisten omistamissa tyttöjen erilliskouluissa.

Sukupuolen mukaan eriytetyllä opetuksella on ollut eri aikoina
erilaisia ilmenemismuotoja, sillä se on voinut tarkoittaa erillisiä
koulurakennuksia, luokkahuoneita tai opetusryhmiä. Koulutilassa
tapahtuvan fyysisen erottamisen lisäksi sukupuolittunut opetus on
voinut tapahtua kokonaisvaltaisen tai ajoittaisen opetus-
suunnitelmallisen eriyttämisen avulla. Suomessa ei ole yhden-

mukaista käsitteistöä sukupuolen mukaan eriytetylle opetukselle samaan tapaan kuin englanninkielisessä maailmassa¹, jolloin nimitykset ovat vaihdelleet: on puhuttu yhden sukupuolen opetuksen lisäksi tyttö- ja poikaryhmistä tai tyttö- ja poikaluokista, eriytetystä opetuksesta tai erillisopetuksesta. Molempien sukupuolten yhteisestä koulusta voidaan puhua yhteis- tai yhtenäiskouluna ja molemmille sukupuolille yhteisestä ryhmästä sekaryhmänä. (Jauhiainen, 2009, 104.)

Toinen keskeinen tutkielmassani esiintyvä käsite on tyttökoulujen ja niiden opettajien harjoittama kasvatus. Salmisen mukaan (2012) kasvatustieteessä käsite kasvatus on epäselvä ja käsitteen rajaaminen tieteenfilosofiassa ei ole absoluuttisesti tähän mennessä onnistunut. Käytän tutkimuksessani rajattua ja yleisesti hyväksyttyä nykymääritelmää, jonka mukaan kasvatus on tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on muuttaa yksilöä ja hänen ominaisuuksiaan haluttujen päämäärien mukaisesti ja mukaisiksi. Koska kasvatus on kietoutunut lukemattomilla tavoilla ihmisen toimintaan ja ajatteluun, yhteiskunnan rakenteisiin sekä kulttuurin ideologisiin pyrkimyksiin, on kasvatuksen tehtävä filosofisesti ja käytännöllisesti tarkastellen epämääräinen, sillä sen pitää samanaikaisesti uusintaa yhteiskunnalliset arvot, normit ja samalla ennakoida tulevaisuutta sekä muuttaa yhteiskuntaa. (Salminen, 2012, 38, 40, 42, 115.)

Koska kasvatuksella pyritään tietoisesti vaikuttamaan kasvatettavien kehitykseen, niin kehityksen toivottu suunta on määräytynyt kunkin yhteiskunnan tarpeiden mukaan ja on ollut riippuvainen yhteiskunnassa ilmenevistä arvoista. Sosiologiassa korostetaan kasvatuksen yhteiskunnallista prosessia ja säätelyä.

¹ Englannin kielessä yhden sukupuolen opetuksesta käytetään ilmaisua *single-sex* (single-sex education, teaching, schools, groups, classes.) Vastaavasti yhteiskouluista ja sekaryhmistä käytetään termejä *co-educational school and classes* tai *mixed group* (Jauhiainen, 2009, 104.)

Kasvatus tapahtuu yhteisöissä ja pyrkii uusintamaan aina joitakin moraalisia ideoita ja niihin liittyviä käytäntöjä. Koska jokainen kasvattaja omaa tietyn henkilöhistoriallisen taustan, jonka varassa hän osaltaan toteuttaa ja uusintaa itse saamaansa kasvatusta, on kasvatuksen yhteiskunnallisuus historiallista. Yhteiskunnan järjestämisen kasvatukseen eli koulutuksen avulla yhteisön jäsenet ohjataan erilaisiin sosiaalisiin tehtäviin, asemiin ja toimiin. Koulukasvatus on samalla muovannut pedagogisen nuoruuden tilan eli koululaisuuden, joka on irrallaan perheestä, työstä ja osin vapaa-ajasta. Kysymys kasvattajan vastuusta ja kasvatettavan valintojen vapaudesta on ikuinen keskustelunaihe myös opettajan työn osalta. Koulun osalta dilemman vaikutus ulottuu kulloinkin valittuihin työmuotoihin, oppimateriaaleihin ja koulupukeutumiseen saakka. (Salminen, 2012, 44—47.)

Kolmas keskeinen tutkielmassani esiintyvä käsite on koulukulttuuri. Kunkin aikakauden koulun sisäisen kulttuurin voidaan ymmärtää sisältävän muutakin kuin opetuksellisia tavoitteita ja sisältöjä. Koulukulttuuria pidetään koulukasvatuksen lähtökohtaisena tekijänä, joka sisältää koulussa opetettavan substanssin eli tiedot ja taidot, kasvatuksen tavoitteet sekä käytännön. Kysymykset oikeuksista ja velvollisuuksista, koulun jakamista palkinnoista ja rangaistuksista, käytetyistä säännöistä, vastuun ja vapauden rajoista ovat jokapäiväisiä kasvatustilanteita oppiaineista riippumatta ja muodostavat kokonaisuutena vallitsevan koulukulttuurin. Koulukasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin otetaan kantaa opetussuunnitelmissa, joissa ilmenee mihin koulukasvatuksella ylipäätään pyritään. Luku- ja opetussuunnitelmat heijastelevat aina oman aikakautensa arvoja, uskomuksia ja sosiaalisia pyrkimyksiä. Koulun rakennetta voi tarkastella eräällä tavalla kaoottisena lopputuloksena taloudellisten, ideologisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Näin ajatellen koulukasvatus ei lopulta ole minkään yksittäisen tahon suorassa ohjauksessa. (Salminen, 2012, 50, 58, 68.)

Tutkielmani lähteenä on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (SKS) kansanrunousarkiston (KRA) perinteen ja nykykulttuurin kokoelmiin vuosina 2005-2006 kerätty tyttö- ja poikakoulukokemuksia käsittelevä viiden kotelon kyselyaineisto, joka sisältää 51:n vastaajan kertomuksia yhteensä 1228 sivua. Suomalaisessa muistitietotutkimuksessa korostuu eri arkistoihin kilpakeruissa tuotettujen ja kirjoitettujen muistitietoaineistojen suuri määrä, sillä SKS on järjestänyt yli 200 kirjoituskilpailua ja vastaajaverkostolle lähetettyä kyselyä (Fingerroos et al., 2006, 27, 224). Aiheen rajaaminen pelkästään tyttöoppikouluihin on perusteltua lähdeaineiston laajuuden vuoksi, ja yhtenäisen koulumuistokertomuksen tavoittamiseksi olen rajannut lähdeaineistosta pois poika-, kansa-, emäntä-, seminaari- sekä yhteiskouluja käsittelevät kirjoitukset.

Tutkimuksessani käyttämä SKS:n lähdeaineisto koostuu 26:n naisen kirjoittamista tyttökoulumuistoista ja lähdeaineiston koko on noin 400 sivua. Tutkimusaineisto sisältää kymmenessä eri kaupungissa sijainnutta seitsemäntoista eri tyttökoulua. Ajallinen rajaus tutkimukselleni alkaa 1930-luvulta, jolloin ensimmäinen tyttökoulumuistoista kirjoittanut vastaaja oli käynyt kouluaan ja tutkimukseni ajallisena päätepisteenä on 1970-luvun tyttökoulumuistot viimeisen vastaajan kirjoituksissa. Viimeiset sukupuolen mukaan eriytetyt koulut lakkasivat 1970-luvun aikana peruskoulujärjestelmään asteittain siirryttäessä ja valtion ylläpitämät tyttö- ja poikakoulut muutettiin yhteiskouluiksi (Salminen, 2012, 187).

Tyttöoppikoululaitoksen historiasta ja sen merkityksestä osana suomalaista koulutusjärjestelmää Ketonen on tehnyt kolme kasvatustieteellistä tutkimusta: Suomen tyttöoppikoulut 1788-1886 (1972), Suomen tyttöoppikoulut autonomian aikakaudella (1977) ja Suomen tyttöoppikoulut itsenäisyyden aikana peruskoulujärjestelmään siirtymiseen asti (1980). Pääasiassa tyttökouluja käsittelevä tutkimus on yhteydessä yleiseen oppikouluja käsittelevään kasvatuksen ja koulutuksen historialliseen

tutkimukseen. Näistä keskeisimpinä tutkimuskirjallisuutena käytän Kiuasmaan teosta Oppikoulu 1880-1980: Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun (1982), Salminen, Pietiäinen & Teperin teosta Yksityisoppikoulujen historia 1872–1977 (1995), Heikkinen & Leino-Kaukiaisen toimittamaa teosta Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle (2011) sekä Kettunen & Simolan toimittamaa teosta Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle (2012).

Suomalaisen oppikoulu- ja nuorisokulttuurin historiaa käsittelevistä teoksista käytän Aapola & Kaarnisen toimittamaa teosta Nuoruuden vuosisata: Suomalaisen nuorison historia (2003), Häggmanin teosta Täältä tulee nuoriso! 1950-1979 (2006) sekä Vehkalahti & Suurpään toimittamaa teosta Nuoruuden sukupolvet: Monitieteisiä näkökulmia nuoruuteen eilen ja tänään (2014). Tyttökoululaisten aikalaismuistelmista käytän Haavio & Koskimiehen toimittamia teoksia 50-luvun tytöt: Päiväkirjat 1951-1956 (1992) ja 50-luvun teinit: Päiväkirjat 1957-1960 (1994), Arjavan muistelmateoksia Kiltti tyttö Katajanokalta (1999) ja Minne pääsi kiltti tyttö (2002) sekä Krohnin muistelmateosta Muusa kirjahyllyssä: kertomus lapsuudesta ja sen lopusta (2004).

Koulumuistot ovat olleet jokseenkin suosittu tutkimuskohde Suomessa ja tarkastelun kohteena ovat usein opettajiin liittyvät koulumuistot. Kososen tutkimus Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta (1998) selvittää naisnäkökulman kautta, millainen paikka koulu on kasvaa naiseksi, Salo (2005) on tutkinut Kodin Kuvalehden Mikä opettaja! -kirjoituskilpailun ikimuistoisia opettaja-muistoja, Niemisen tutkimus Opettajat Turun tyttölyseon kouluhistoriikkien muistelukirjoituksissa (2014) tarkastelee opettajamuistoja virallisissa julkaisuissa ja Säntin toimittamassa teoksessa Koulumuistot, kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta (2015) on käytetty lähteenä SKS:n toteuttamaa Minun koulumuistoni keruuhanketta.

Karvonen et al. (2018) on tutkinut opettajan kosketusta oppilaiden koulumuistoissa. Kaikki käyttämäni tutkimuskirjallisuus löytyy pro gradu -tutkielmani lähde- ja kirjallisuusluettelosta.

Suomessa toimineiden tyttöoppikoulujen arkistoja on tallessa sekä eri kouluista on kirjoitettu paljon historiikkeja, joita en käytä tutkimuksessani lähteenä aineiston rajaamisen vuoksi. Historiikeille on juhlakirjoina tutkimuslähteenä käyttäneen Niemisen mukaan (2014) luonteenomaista, että ne pyydettyinä ja julkaistuina tuottavat virallista muistia tietyn oppilaitoksen historiasta. Virallinen muisti kytkeytyy muistin politiikkaan, jota joku valtaa käyttävä taho säätelee. Kyse on kouluinstituution hyväksymästä ja ylläpitämästä menneisyystulkinnasta. Historiikkien kirjoitusten sävy on joko neutraali tai positiivinen ja ne eivät sisällä erityisen negatiivisia tai traumaattisia koulumuistoja ja historiikeista lähes poikkeuksetta puuttuvat kirjoitukset, joissa kouluaikaa muisteltaisiin katkeroituneesti. Lisäksi historiikkien tradition mukaisesti niistä puuttuvat ylilyövät ja panettelevat kirjoitukset, joissa kouluaikaa muistellaan ikävänä tai vastenmielisenä kokemuksena. (Nieminen, 2014, 38—39.)

Tutkimukseni lyhyt historiallisen tausta alkaa tyttökoulujen perustamisesta ja historiallisena viitekehyksenä tarkastelen tyttöoppikouluja osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Tyttökouluja käsitteleviä pro gradu -tutkielmia on verrattain vähän ja niistä valtaosa käsittelee tietyn paikkakunnan tyttökoulua ja tutkimusten aikajänne painottuu autonomian aikaan. Vaikka tyttökouluja on tutkittu pro graduina jonkin verran, niitä ei ole tarkasteltu tyttökoululaisten omien muistojen näkökulmasta käsin. Sen vuoksi tutkimusnäkökulmani valinta on mielekäs, sillä se täydentää aikaisempaa tutkimusta. Tyttökouluja käyneiden muistitiedon tutkimisen kautta avautuu uusi näkökulma kouluhistorian tutkimukseen Suomessa. Aihepiirin valinta on tärkeä, sillä sukupuolittuneesti jakautuneen koululaitoksen historia ja naisnäkö-

kulman menneisyyden kirjoittaminen jäsentävät kouluhistorian vähemmän tunnettuja aiheita. Aiheen valinnalla on kansallinen merkitys, sillä tyttökoulut olivat omalaatuinen suomalaisen koulujärjestelmän osa yli sata vuotta.

Menneisyys ja varsinkin oman suvun menneisyys voi yllättää monesti. Aloittaessani pro gradu -tutkielmani kirjoittamisen tammikuussa 2022 luulin, ettei minulla ollut mitään henkilökohtaisia siteitä tyttökouluja käyneisiin ja kiinnostukseni aihetta kohtaan nousi pelkästään kasvatuksen ja koulutuksen historian tutkimuksellisista lähtökohdista käsin. Loppusyksystä lokakuussa tutkielmani ollessa lähes valmis, löysin aivan sattumalta vanhempieni piirongin laatikosta isäni äidin papereita nippuun taiteltuina. Noiden vanhojen paperiarkkien joukossa oli todistuksia ja luokkakuvia Turun suomalaisesta tyttökoulusta, jossa vuonna 1918 syntynyt mummini oli aloittanut keskikoulun vuonna 1931 ja saanut päästötodistuksen vuonna 1935. Mummini kuoli vuonna 1990, joten yhteys hänen tyttökoulumenneisyyteensä katkeaa jäljelle jääneisiin koulutodistuksiin, sillä enempää hänen kouluvuosistaan en tiedä eikä isäni enää muista.

Pro gradu -tutkielmani perustuu kvalitatiiviseen tutkimukseen, jonka perusta on eksistentiaalisfenomenologis-hermeneuttisessa tieteenfilosofiassa ja tutkimuskohteena on ainutkertainen inhimillinen kokemus. Pyrkimyksenäni on tavoittaa tutkimuskohde sellaisenaan kuin se itsessään on sekä antaa temaattinen tulkinta tutkittavasta aiheesta. Laadullinen tutkimus soveltuu lähestymistavakseni, sillä olen kiinnostunut tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista sekä haluan saada tietoa tapauksiin liittyvistä syy- ja seuraussuhteista. Laadullinen tutkimusprosessi perustuu pitkälti tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilykykyyn, yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin, sillä käytetystä tutkimusaineistosta on

monta tapaa tehdä päätelmiä. (Metsämuuronen, 2005, 197—198, 203.)

Kvalitatiivinen tutkimus korostaa sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa huomioon kuvattaessa, tulkittaessa ja selitettäessä tutkimuskohteena olevaa ihmisten kommunikaatiota, kulttuuria ja sosiaalista toimintaa. Tutkimuskohteita on käsiteltävä ainutlaatuisina tapauksina ja aineistoa on tulkittava induktiivisen analyysin keinoin, jonka tehtävänä on paljastaa tutkimuskohteesta odottamattomia seikkoja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkimuksen kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen ja aineistossa on keskeistä tutkittavien näkökulmien ja äänien esille pääseminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 163—165.)

Muistitietotutkimuksessa muistelevaa kirjoittamista ei pidetä täysin vapaana tajunnanvirtana, sillä keruukutsun yhteydessä julkaistava yksityiskohtainen vastausohje ohjaa kirjoittamista (liite 1), joskin vastaaja on vapaa noudattamaan itse valitsemaansa tulkintalinjaa (Fingerroos et al., 2006, 28). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkiston perinteen ja nykykulttuurin kokoelmaan kerättyjen keruiden yhteydessä kirjoittajalta edellytetään suostumus aineiston arkistointiin omalla nimellä tutkimuskäyttöä varten (liite 1). Tutkimustulosten yhteydessä kirjoituksista on sallittua julkaista esimerkkiotteita ja julkaistavista otteista on muutettava välittömän tunnistamisen mahdollistavat nimet kuten kirjoittajat ja koulut toisiksi. Arkistoituja kirjoituksia tutkimusaineistona käyttävältä edellytetään aineiston käyttöä koskeva kirjallinen käyttöehto- ja vaitiolositoumus (Kuula, 2006, 127), jonka olen allekirjoittanut vieraillessani SKS:n arkistossa tammikuussa 2022.

Pro gradu -tutkielmaa tehdessäni on tärkeää huomioida, että hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden takaamiseksi tieteellisten menettelytapojen noudattaminen. Tutkimuksen tekemisessä minun on noudatettava rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta, tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmäni pitää olla eettisesti kestäviä ja minun on kunnioitettava muiden tutkijoiden saavutuksia. Tutkittavia koskevien tietojen luottamuksellisuuden turvaamisen periaate ja yksityisyyden kunnioittaminen ovat keskeisiä normeja. Henkisen ja fyysisen vahingoittamisen välttäminen on estettävä niin, etten luovuta tutkittavilta saatuja tietoja väärin käsiin enkä vahingoita julkaistuilla tutkimustuloksillani tutkittavien elämää. Yksityisyyden kunnioittamisen mukaan kirjoitan tekstini niin, ettei siitä ole tunnistettavissa yksittäiset henkilöt. Minun on tärkeää ottaa huomioon tietosuojalainsäädäntö, tutkimuksessa annetut lupaukset aineiston käyttötavasta sekä vaitiolovelvollisuus henkilötietoja sisältävistä tutkimusaineistoista ja salassapitovelvollisuus saamistani tiedoista. (Kuula, 2006, 34—35, 59—64, 91.)

1.3 Naissivistyksen vaatimuksesta kohti tyttöoppikouluja

Kunakin aikakauden koulun arki rutiineineen ja totuttuine tapoineen kuvastaa aikansa koulukulttuuria. Elokuvaohjaaja Mikko Niskasen mustavalkoinen lyhytelokuva vuodelta 1957 avaa oven aikakauden tyttöoppikouluun, sen luokkahuoneisiin ja välitunnille ulos kirmaaviin oppilaisiin. Oma tyttökouluni -elokuva on kuvattu Helsingin eri suomalaisissa tyttöoppikouluissa ja se kertoo aikalaiskuvauksena silminnäkijän näkökulmasta yhdestä tavallisesta koulupäivästä, ja siitä, kuinka ”esimerkillisesti koulutyöhönsä paneutuneet nuoret neidit oppivat monipuolisia taitoja ja kuinka erityisen tärkeitä tyttökoulut ovat oppilailleen”:

”Lähes neljänsataan opinahjooon kokoontuu päivittäin noin 140 000 oppikoululaista suorittamaan niitä tehtäviä, joilla koulu pyrkii lapsia ja nuoria kehittämään ja kasvattamaan elämää ja sen tarpeita varten. Pyritään saamaan henkistä vireyttä, tietoa ja taitoa, välillä taas rentoudutaan, jotta saataisiin voimia uusiin ponnistuksiin. Nuori tarvitsee vaihtelua ja sitä koulun monipuolinen ohjelma hänelle tarjoaakin. Kevyt, hyvin hallittu liikunta ja ryhdikäs olemus ovat tavoitteita, joihin jokaisen tytön tulisi pyrkiä. Pikku-tyttöisistä kouluvuodet kehittävät neitoja, jotka osaavat pitää huolta terveydestänsä ja kunnostansa. Viimein koittaa vuosien työn ja uurastuksen jälkeen viimeinen koulupäivä. Koulu, joka heitä on vuodesta vuoteen kasvattanut ja kehittänyt, on jäämässä taakse, elämä kaikessa avaruudessaan on edessä.”. (Niskanen, 1957.)

Koululaisten lukumäärää tarkasteltaessa tytöt olivat 1950-luvun oppikouluissa enemmistönä, mutta kun siirrytään 150 vuotta ajassa taaksepäin, niin vuoden 1870 Suomi oli kaukana koulutuksellisesta tasa-arvosta. Suomi oli 1800-luvun lopulla edellisten vuosikymmenien tuhoisien nälkävuosien riuduttama sääty-yhteiskunta, jossa syntyperä ja sukupuoli määrittivät yksilön paikan ja liikkumatilaa. Kirjoitustaito alkoi yleistyä vasta vähitellen vuoden 1866 perustetun kansakoululaitoksen myötä, mutta kirjallisille harrastuksille ei rahvaan keskuudessa jäänyt aikaa, sillä rahvaan naiset raatoivat ympäröiväitä päiviä pelloilla, pirteissä, käsityöpajoissa ja tehtaissa. Ylempiin yhteiskuntaluokkiin eli porvaris-, pappis- ja aatelisäätyyn lukeutuvat naiset osasivat lukea ja kirjoittaa, mutta taloudellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista edellytyksistä huolimatta heillä oli rajalliset mahdollisuudet päättää elämänsä suunnasta. Alkeisopetuksen jälkeen säätyläistyöille opetettiin lähinnä käsitöitä ja ranskan kieltä, mutta sen syvällisempää koulutusta naisten ei uskottu tarvitsevan lasten synnyttämisen ja kasvattamisen kutsumustehtävänsä hoitamiseksi. (Puro & Lundell-Reinilä, 2020, 11—12, 90.)

Oppikouluaste on kantanut historiassaan vahvaa sukupuolen ja yhteiskuntaluokan eroille perustuvaa koulustraditiota. Oppikoulujen perusrakenne oli ylempien yhteiskuntaluokkien pojille

tarkoitettu klassiselle sivistykselle perustuva koulu, joka koulutti enimmäkseen virkamiehiä. Myös yliopistokoulutus oli mahdollista vain miehille. Koko 1800-luvun ajan tyttöjen opetuksen tavoitteet noudattivat omaa linjaansa erossa poikien oppikouluopetuksesta. Sivistyneiden perheiden tyttärien opetus tapahtui 1800-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä kodeissa, mamsellien kouluissa ja pensionaateissa. Kun julkisten tyttökoulujen perustamisesta käytiin keskustelua 1800-luvun ensimmäisellä puoliskolla, yliopiston konsistori ei puoltanut julkisten tyttökoulujen perustamista, sillä nainen kuului perheen piiriin ja julkisen koulun pelättiin olevan vahingoksi hänen kutsumukselleen. Tytöille sopivasta kasvatuksesta ja koulutuksesta käytyä keskustelua määritti naisen sijoittaminen yksityisen sfääriin erotuksena miesten julkisesta sfääristä. (Jauhiainen, 2009, 110.)

Naisten asemaan liittyvät epäkohdat saivat 1800-luvulla osakseen kasvavaa huomiota, kun samalla säätyläisnaiset alkoivat elätellä unelmaa omasta ammatista ja sen mukanaan tuomasta taloudellisesta turvasta ja itsenäisyydestä. Kansainvälisten esikuvien innoittamana Suomessakin ryhdyttiin vaatimaan naisille tiettyjä oikeuksia, joista ensimmäisten joukossa oli mahdollisuus kouluttautua ja hankkia työtä. (Puro & Lundell-Reinilä, 2000, 12.) Kun kirkko ja valtio eivät olleet halukkaita järjestämään korkeampaa opetusta naisille, ryhdyttiin tyttökouluja perustamaan yksityisin varoin. Oppilaat näihin ensimmäisiin tyttökouluihin tulivat kaupunkien ruotsinkielisistä säätyläisperheistä. (Salminen, 2012, 149.)

Maamme ensimmäinen tyttökoulu, jossa käytettiin suomen kieltä, perustettiin yksityisin varoin: Yksityinen tyttökoulu Jyväskylän kaupungissa aloitti toimintansa vuonna 1864. Koulu sai pian seuraajia, sillä 1880-luvun alkuun mennessä perustettiin kymmenen uutta suomenkielistä tyttökoulua yksityisin varoin. (Salminen, 2012, 150.) Tyttökoulujen perustaminen liittyi suomalaisen koululaitoksen ensimmäiseen ekspansiovaiheeseen,

jonka taustalla oli laajempi yhteiskunnallinen murros, kansalaisyhteiskunnan muodostumisen varhaisvaihe, johon liittyi tarve koulutuksen modernisoimiseen (Kolbe, 1994, 16). Oppikoulujärjestelmä oli perustamisensa aikaan hyvin hajanainen ja yhtenä muotona säätyläistön nuorille naisille syntyi sivistyneitä seurustelutaitoja opettavia rouvasväenkouluja. Valtiolliset suomenkieliset tyttökoulut perustettiin vuoden 1885 asetuksella ja niille määrättiin opetukselliseksi tehtäväksi antaa tytöille yleistä kansalais-sivistyksen tarpeellista tietoa sekä opettaa käsitöitä. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 120—121, 128.)

Ensimmäisten valtion perustamien tyttökoulujen merkitys oli ennen kaikkea periaatteellinen, sillä valtio tunnusti näin velvollisuudekseen huolehtia myös tyttöjen koulutuksesta. Tyttökoulut liitettiin oppikouluja koskevaan lainsäädäntöön ja rinnastettiin siten poikien oppikoulujen kanssa, vaikka koulutus ei johtanutkaan samalla tavalla ylioppilastutkinnon suorittamiseen ja julkisiin virkoihin kuin poikien kohdalla. Aristokraattisen pensionaattikasvatuksen perinteet kyseenalaistettiin vähitellen 1870-luvulle tultaessa ja tyttökoulujen naisihanne alkoi tähdätä sivistyneen puolison, äidin ja perheenemännän kasvattamiseen. Taustalla oli yhteiskunnallisen naisihanteen muuttuminen, sillä säätyläisnaisten toimeettomuuden sijaan korostettiin vaimon ja äidin kutsumusta sekä naisen uhrautuvaa työntekoa perheensä, aviomiehensä ja lastensa hyväksi. (Jauhiainen, 2009, 111.)

Kysymys sukupuolten välisestä suhteesta nousi 1880-luvulla esiin useilla eri foorumeilla. Naisemansipaatiokeskustelu, naisasiayhdistysten synty sekä koko naisasialiike rakensivat uutta nais-sivistysihannetta, joka korosti naisen oikeutta sivistykseen itsensä vuoksi, ihmisenä, eikä vain välillisesti puolisona, äitinä ja naisena. Niinpä ulkomaisten esikuvien myötä koulutuspoliittiseen keskusteluun tuli 1880-luvulla vallalle yhteiskasvatusaate ja vuonna

1886 perustettiin ensimmäinen suomenkielinen yhteiskoulu. (Jauhiainen, 2009, 111—112.)

Naiskasvatuksen uudistamisesta ja tyttökoulujen asemasta käytyyn keskusteluun osallistui aikanaan myös kirjailija Minna Canth, joka piti aikakautensa tyttökouluja kelvottomina kouluina ilman päämäärää. Toiset tyttökoulujen arvostelijat eivät katsoneet tyttöjen selviytyvän poikakoulujen laajemmista vaatimuksista ja tyttökoulujen perustamisen aikoihin niiden vaatimustaso ja lähtökohdat erosivat huomattavasti poikakoulujen statuksesta. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 131—133, 428.) Koulun rakenteellisessa kehityksessä kysymys tyttöjen ja poikien opettamisesta yhdessä tai erikseen on ollut reilun sadan vuoden ajan keskustelun aiheena. Yhteiskasvatuksen vastustajat pitivät yhteistä kasvatusta moraalisesti arveluttavana sekä pelkäsivät nuorison siveellisyyden turmeltumista. (Salminen, 2004, 75, 92.) Julkinen valta kiinnostui yhteiskasvatusaatteesta sangen hitaasti ja vasta toisen maailmansodan jälkeinen koulutuspaineen kasvu tasoitti tietä yhteiskouluille (Kiuasmaa, 1982, 481).

Historiallisesti tarkasteltuna tyttöjen tasa-arvoinen mahdollisuus koulunkäyntiin on hyvin uusi ilmiö ja useimmissa valtioissa yhä vähäisesti toteutunut (Salminen, 2004, 93). Maassamme 1800-luvulta lähtien vallalla ollut voimakas sivistysusko sekä yhteiskunnan kehittäminen sivistyksen avulla yhdistyivät aktivoituneen naisasialiikkeen vaatimusten kanssa 1880-luvulla tyttöjen opetuksen puolesta. Fennomaanien ansiosta tyttökoulut liitettiin 1800-luvun lopulla osaksi virallista oppikoulujärjestelmää ja valtio sitoutui naisten korkeamman sivistyksen takaajaksi perustamalla, tukemalla ja lopulta valtiollistamalla suomenkielisiä tyttökouluja. (Puro & Lundell-Reinilä, 2020, 38.) Suomenkielisten tyttökoulujen henki nojasi 1880-luvulla patriotismiin, kansallisuustunteen korostamiseen sekä ahkeruuden, huolellisuuden ja työteliäisyyden arvostamiseen. Aikakauden naisihanteena oli aktiivinen ja

toiminnallinen, mutta samalla nuhteeton ja siveellinen nainen, jonka peruspiirteisiin kuuluivat äidillisyyys, uhrautuvaisuus ja toimeliaisuus. Tyttökoulujen tärkein tehtävä valtion yhtenäisyyttä korostavassa vaiheessa oli vahvistaa uskonnollisuuteen perustuvaa kansalaismoraalia. (Kolbe, 1994, 19—20.)

Koska tyttökoulujen alkuvaiheessa niiden henkisenä tavoitteena oli yleisinhimillinen sivistys kansalliselle pohjalle perustettuna, olivat tätä tarkoitusta saavuttaakseen opetuksen keskuksena humanistiset aineet. Alkuvuosien opetuksen naisnäkökulma perustui kristillishumanistiseen ihanteeseen ja opetuksessa korostettiin kuuliaisuutta, hyviä tapoja ja isänmaallisuutta. Tyttökouluissa korostettiin itsekkyyden, valheellisuuden ja turhamaisuuden haitallisuutta ja päämääränä oli yksinkertainen koristelemattomuus. Tyttökoulujen hallinnolliset uudistukset myötäilivät ajan koulukeskusteluja ja tyttökasvatukseen liittyviä pohdintoja. Paineet tyttölyseoiden perustamisesta kasvoivat 1900-luvun alkuun tultaessa ja erityisesti eduskunnan asettaman koulukomitean mietinnössä korostettiin, että tytöillä oli oltava samat mahdollisuudet kuin pojilla opintojensa jatkamiseen yliopistossa. (Kolbe, 1994, 20, 23, 37—38.)

Yksityisten koulujen toimesta kehittyi 1900-luvun alkuun tultaessa tyttökoulujärjestelmä, kun maahan perustettiin useampiluokkaisia ja laajemman taustayhteisön omaavia kouluja tytöille. Aluksi tyttökouluissa oli vain yhdestä neljään luokkaa, eivätkä ne johtaneet ylioppilastutkintoon. (Salminen, 2002, 85, 175.) Ymmärrys nais-sivistyksen tarpeesta tähtäsi tyttöjen koulutusmahdollisuuksien laajentamiseen sekä tyttökoulujen lukusuunnitelman uudistamiseen vaativammaksi. Vuoden 1915 asetuksessa syntyivät yhdeksänluokkaiset tyttölyseot ja niille vahvistettiin täsmällisesti määrätty lukusuunnitelma. 1920-luvulta lähtien alettiin laajassa mitassa valtiollistaa aikaisemmin yksityisin varoin rahoitettua tyttöjen lukio-opiskelua ja samalla oppikoulujen tyttöoppilaiden määrä kasvoi.

Oppikoulu muuttui yhä näkyvämmiin tyttöjen koulutustieksi ja kehityksessä uudet tyttölyseot olivat erityisesti aukaisemassa tietä. (Kiuasmaa, 1982, 29, 71, 208—209, 239.) Lopulta myös yliopiston ovet avautuivat naisille tyttökouluihin perustettujen jatkuokkien ja lukioiden myötä, eivätkä naiset joutuneet enää vuoden 1901 jälkeen anomaan vapautusta sukupuolestaan (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 27). Kuitenkin 1910-luvulta lähtien enemmistö oppikouluista oli yhteiskoulumuotoisia ja oppikouluissa opiskelevista tytöistä enemmistö kävi yhteiskoulua. Opiskelu sukupuolen mukaan eriytyneessä koulussa säilyi pitkään todellisena vaihtoehtoisena oppikoulutienä suomalaisessa koulujärjestelmässä. (Jauhiainen, 2009, 114.)

Itsenäistymisen ja sisällissodan jälkeen pantiin toimeen monia oppikoululaitosta koskevia uudistuksia ja oppikoululaiset opiskelivat 1920- ja 1930-luvuilla senaatin vuonna 1918 vahvistaman väliaikaisen lukusuunnitelman mukaan. Uusiksi pakollisiksi oppiaineiksi tyttökouluun tuli saksan, englannin tai ranskan kieli, sillä aluksi niissä ei opetettu lainkaan latinaa. Tyttöoppikouluissa matematiikan, fysiikan ja kemian tuntimäärät jäivät pienemmiksi kuin lyseoissa. Tytöillä oli kieliaineiden ohella enemmän tunteja uskonossa, historiassa, kaunokirjoituksessa, piirustuksessa ja muovailussa, voimistelussa, terveysopissa ja laulussa. Lisäksi tyttökouluissa oli pakollisina aineina kotitalous ja käsityöt. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 417—418.) Tyttölyseoiden lukion lukusuunnitelma antoi vuoden 1941 uudistukseen asti vähemmän valinnan mahdollisuuksia oppiaineissa kuin poikalyseoiden tai yhteiskoulujen lukusuunnitelmat ja tyttölukiossa oli vain yksi linja, kun vastaavasti poikalyseoissa oppilaat pystyivät valitsemaan klassillisen tai reaalin linjan (Ketonen, 1980, 93-94).

Itsenäisyyden aikana maassamme toimi enimmillään 10 ruotsinkielistä ja 35 suomenkielistä tyttöoppikoulua, joista lähes kaikki sijaitsivat kaupungeissa ja olivat suurimmalta osin valtion

perustamia tai itsenäisyyden alkuvuosikymmeninä valtion haltuun ottamia (liite 2). Suomenkielisistä tyttökouluista (liite 3) perustettiin vuosina 1917-1939 jopa 15 ja toisen maailmansodan jälkeen kaksi tyttökoulua. Kouluhallituksen toimesta tapahtuneiden uusien tyttökoulujen perustamisen syinä olivat paikkakuntien kasvanut koulutustarve ja tilanahtaus aikaisemmin toimineissa oppikouluissa. Useat uusista kuusiluokkaisista tyttökouluista muodostettiin erottamalla paikkakunnalla jo toimineesta ja liian suureksi paisuneesta tyttökoulusta sarja keskikouluasteen rinnakkaisosastoja uudeksi kouluksi. Toinen yleisesti käytetty menettely oli paikkakunnan yhteislyseon jakaminen tyttö- ja poikalyseoiksi. Vuoden 1944 jälkeen luovutetuilta alueilta siirretyt tyttökoulut oppilaineen ja opettajineen jatkoivat toimintaansa eri puolilla maata ja osa kouluista yhdistettiin uusilla paikkakunnilla toimineisiin tyttökouluihin ja osa lakkautettiin kokonaan. (Ketonen, 1980, 40—78.)

Suomenkielisten tyttökoulujen oppilasmäärät (liite 4) kasvoivat koko itsenäisyyden ajan sotien jälkeisten suurten ikäluokkien kouluun tulon myötä aina vuoteen 1961 asti, jolloin maassamme oli neljä yli tuhannen oppilaan tyttökoulua Kuopiossa, Turussa, Joensuussa sekä Kouvolassa. Useissa tyttölyseoissa oli tuona lukuvuotena yli yhdeksänsataa oppilasta. Oppikoulusta muodostui tytöille entistä suurempi tie lukioon ja myöhempisiin korkeakouluopintoihin. Vaikka yksittäisten tyttökoulujen oppilasmäärät kasvoivat, ei tyttökoululaisten prosentuaalinen osuus kaikista oppikoululaisista enää kasvanut eikä yltänyt huippuvuoteen 1920-1921, jolloin tyttökouluissa opiskeli lähes 40 prosenttia kaikista oppikouluikäisistä. (Ketonen, 1980, 82—84, 88, 90.)

1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenien oppikoulussa olivat tärkeällä sijalla eheyttävät arvot ja suomalaiskansallisen kasvatuksen korostaminen. Tämä näkyi myös nuoren tasavallan tyttökoulukulttuurissa, jonka piiriin kuuluneet oppikoululaiset pääsivät osallisiksi yleissivistävästä opetussuunnitelmasta, sillä ne

korostivat humanistisia aineita ja kieliä ja niitä pidettiin arvokkaina opinahjoina eurooppalaisen kulttuurin ja arvomaailman omaksumiseen. (Kiuasmaa, 1985, 156.) Kun Helsingin suomalaisen tyttölyseon oppilasmäärä kasvoi kasvamistaan, nousi uusi koulutalo Töölön Runeberginkadulle. Koulun vihkiäisiä vietettiin huhtikuussa 1924 suuressa juhlasalissa, jossa kantelemusiikki, runonlausunta, kiitosrukous ja Sibeliuksen Soi kiitokseksi Luojan kuuluivat ohjelmaan. Koulun johtajatar alusti puheessaan koulun hengestä:

”Koulu kasvattaa sellaisia nuoria naisia, jotka eivät ole kaikkien tuulien heiteltävänä, vaan jotka pyrkivät vakaumukseen elämän tärkeimmissä kysymyksissä.”. (Kolbe, 1994, 43—44.)

Kun tyttölyseon ensimmäiset ylioppilaat saivat samana keväänä valkolakkinsa, korosti koulun johtajatar puheessaan lähteville vapauden ja palvelun välistä vuorovaikutusta:

”Me emme laske teitä vastuuttomaan vapauteen, vaan siihen vapauteen, jossa teidän tulee kasvaa ja kehittyä muita palvelemaan.”. (Kolbe, 1994, 45.)

Tähän tehtävään suomenkieliset tyttöoppikoulut ympäri maan vastasivat omanlaisella naiskasvatuksellaan 1930- ja 1940-luvuilla.

2. Kurinpito tuottaa hyveellisiä oppilaita 1930- ja 1940-luvuilla

2.1 Naiskasvatusta suomalaiskansallisessa hengessä

”Sukulaiset, joilla oli lapsia lyseossa, innostivat isääni panemaan minut neljänneksi kansakouluvuodekseni valmistavaan kouluun. Se olisi mukamas lyseoon pyrkivälle kansakoulua parempi. Itselleni jäi kyllä päinvastainen käsitys. Opettajista muistan vain laskennon opettajan, joka ei enää jaksanut seistä eikä kirjoittaa taululle. Hän pani aina minut, koska olin pitkä, kirjoittamaan paperipalaselta laskuesimerkit taululle. Joka laskun perään oli kirjoitettu tulos. Se haittasi sitten minun laskemistani, koska tiesin tuloksen jo etukäteen. Luulen, että menin taaksepäin kaikissa aineissa. Todistuksessa ei ollut muita numeroita kuin 9 tai 10. Se ei voinut pitää paikkaansa ja tyttölyseon pääsyttutkinnossa keväällä 1931 läpäisin nipin napin pistemäärällä, jolla jouduin varalle, mutta pääsin sitten kuitenkin.”. (SKS, KRA, Koulu-muistot, 1930-luku.)

Tytöt olivat 10-11 -vuotiaina elämänsä tärkeässä käännekohtassa, jolloin oppikouluun pyrkiminen tuli ajankohtaiseksi neljän kansakouluvuoden jälkeen. 1920-luvulta lähtien tyttöjen oppikoulun käynti yleistyi kaupungeissa ja isoilla paikkakunnilla keskiluokan, varakkaampien maanviljelijöiden ja kaupunkityöväestön keskuudessa. (Kaarninen, 1995, 148—149.) Oppikoulu oli jo tuolloin menettänyt säätyläiskoulun leimansa ja myös yksityisoppikoulujen oli myönnettävä varattomille vapaaoppilaspaikkoja tai lukukausimaksuihin alennusta. Yksityisoppikoulut olivat 1930-luvulla kaupunkien virkamiesten ja kasvavan keskiluokan lasten koulu. Toistuva keskustelunaihe tuolloin oli, että yksityisiin oppikouluihin otettiin taloudellisista syistä oppilaita liian heppoisin perustein, kun taas valtion koulujen pääsykokeissa hylättiin yli neljäsosa kouluun pyrkijöistä. (Salminen, Pietiäinen & Teperi, 1995, 81—82, 108, 112.)

Oppikoulua arvostettiin sosiaalisen nousun väylänä ja osa vanhemmista laittoi lapsensa varmuuden vuoksi oppikouluun kansakoulun päätyttyä. Toisaalta tyttöoppikoululaisten määrän kasvu 1930-luvulla johtui yhteiskunnallisesta muutoksesta palkkatyön yleistymisen ja kasvavan keskiluokan ideaaliin sopimattomasta ajatuksesta lasten työssäkäynnistä. Keskkikoulun käyminen erityisesti tytöille sopi tähän kuvaan, sillä se oli tapa, jolla aikuisiän odotus voitiin hoitaa sopivaksi ja järkeväksi katsotulla tavalla. (Salminen et al., 1995, 113.) Onko koulun tehtävänä olla ensisijaisesti oppilaiden opettaja vai kasvattaja, on varsin vanha keskustelunaihe, sillä kaupungeissa äidit olivat alkaneet siirtyä 1920- ja 1930-luvuilla yhä enemmän ansiotyöhön, mikä luonnollisesti vähensi kodin kasvatustyön merkitystä. Jo tuolloin esitettiin vaatimuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, mikä kiteytyi keskusteluun koulun roolista: tuliko sen vain jakaa tietoa vai huolehtia myös oppilaiden siveyskasvatuksesta. (Säntti, 2007, 426.) Kasvatusinstituutiona oppikoulua tarkasteltaessa on nähtävä sen kahtalainen luonne: toisaalta hyvää tarkoittava ja välttämättömäksi koettu koulu oli samalla myös yhteiskunnan sosiaalisen kontrollin väline ja vallankäytön kenttä. Aikakauden Suomessa nähtiin kansallisvaltion asema lasten ja nuorten kasvatuksen oikeutettuna voimana, ja kasvatusinstituutiona oppikoulun toiminta pohjautui laillisiin normeihin, joiden valtuuttamina koulut ja niiden kasvattajat toimivat. (Aapola & Kaarninen, 2003, 262, 267.)

Lasten koulutus vaati perheiltä suuria kustannuksia, eikä kysymys ollut ainoastaan lukukausi- ja kirjamaksuista, vaan koko perheen ansiotuloista ja mahdollisuuksista käyttää ansaitut varat. Koulua käyvät tytöt eivät voineet tuoda osaansa perheen yhteiseen taloudenpitoon ja monien oppikouluopintojen edellytyksenä oli yleensä perheen isän elossa olo ja lapsiluku. (Kaarninen, 1995, 155, 158.) Valtion kouluna tyttökoulu houkutteli monia alhaisilla lukukausimaksuillaan:

”Meidän koulumme ei ollut mikään rikkaiden koulu. Oli ehtona, että oli päästävä valtion kouluun, sillä lukukausimaksu oli toista luokkaa kuin yksityiskoulussa.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Tavanomaista oli, että isän kuolema ajan yleiseen tautiin, tuberkuloosiin, toi lapselle vapaaoppilaspaikan kouluun. 1930-luvun pulakausi ja kuukausia kestäneet työnseisaukset vaikeuttivat vapaaoppilaspaikkaa rehtorin kansliasta anomaan joutuneen oppilaan koulunkäyntiä. Rehtorin myötämielisestä suhtautumisesta huolimatta pelko ja häpeä saivat lukukausimaksuista vapautetun oppilaan tuntemaan itsensä vähempiarvoiseksi koulussa. Kun toisessa koulussa oppilaan vapaaoppilaspaikka-asia piti käydä hoitamassa pelätyssä ja pyhänä pidetyssä opettajanhuoneessa, hoiti toisessa koulussa tomerana tunnettu rehtori vapaaoppilaiden tositteet heidän pulpeteilleen, jonka oppilas koki aliarvioivana käytäntönä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku, 1940-luku.)

Toisaalta oppikouluun pääseminen oli monelle tytölle riippuvaista vanhempien arvostuksesta koulutusta kohtaan. Tyttökoululaisen äiti oli omassa lapsuudessaan pudonnut isän alkoholismin vuoksi köyhyyskuoppaan ja ei halunnut samaa kohtaloa omalle tyttärelleen: ”Tyttö käyköön koulua, että pääsisi helpommalla kuin me. Jos ei muuta perintöä jääkään, jäähän oppi, jota kukaan ei voi ottaa pois, niin kuin Karjalan voi. Jos jää kotirouvaksi, millä moni tyttären kouluttajia pelotteli, saapi kai koulutetumman miehen ja paremmat päivät.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku, 1940-luku.) Koulutuksen yhteiskunnallinen arvostus oli kasvussa myös alempien yhteiskuntaluokkien keskuudessa ja monille vanhemmille oli kunnia-asia saada lapsensa kouluun, josta he itse olivat jääneet paitsi. Koulutus on perinteisesti ollut sidoksissa vanhempien ammattiryhmiin, ja pitkään oppikoulut olivat maksullisen luonteensa ansiosta yläluokan lasten erioikeus. (Vehkalahti & Suurpää, 2014, 232.)

Vehkalahden tutkimuksen (2014) kertojilla 1920-1930-luvuilla syntyneiden omaelämäkerrallisissa teksteissä koulunkäynti saa erilaisia sävyjä kuten mahdollisuuksia elämänpiirin avartamiseen ja toisaalta epäoikeudenmukaisen kohtelun ja nöyryytyksen näyttämönä toimimiseen. Pohjakoulutus nousi esille nuoruuden elämäntien jäsentäjänä ja kirjoittajat kokivat koulutuksen keskeisenä elämänalueena, johon he paikansivat historiallista muutosta. Opiskelua pidettiin itsestänselvyytenä, vaikka heidän sukupolvelleen se oli etuoikeus. (Vehkalahti & Suurpää, 2014, 58—59, 70—71.) Eletty koulun arki oppitunteineen, opettajineen ja koulutöineen oli tyttökouluilaiden muistoissa omanlaisensa, sillä tyttö- ja poikakoulujen lukusuunnitelmat olivat erilaiset, ja eri oppiaineiden saama painotus vaikutti jopa tyttöjen ja poikien myöhempiin opintoihin ja yhteiskuntaan sijoittumiseen (Kaarninen, 1995, 160).

Tyttöoppikoulujen lukusuunnitelmassa oli otettu huomioon naiskasvatuksen erityisvaatimukset eli käytännöllisyys ja liikarasituksen estäminen, joita alettiin toteuttaa vuodesta 1920 lähtien kuusivuotisena keskikouluna eli vuoden poika- ja yhteiskouluja pidempänä koulutienä. Asiaa perusteltiin sukupuolten erilaisella ruumiillisella kehityksellä, jota todistettiin lääkärinlausunnoilla sekä naisten erilaisilla tehtävillä yhteiskunnassa. (Kaarninen, 1995, 161.) Tyttöjen opiskeluun kohdistuneet ennakkoluulot olivat kaikuja vuosisadan vaihteesta, jolloin naisten biologisten ominaisuuksien katsottiin estävän täysipainoisen suoriutumisen henkisellä alalla. Tällaista käsitystä vahvisti Norjan lääkärilehdeissä todettu lausunto: ”Aivot ja munasarjat eivät voi toimia yhtäaikaaisesti, mikäli halutaan pitää yllä hermotasapainoa. Jos tätä kaikesta huolimatta yritetään, munasarjat herkimpinä eliminä kärsivät ensin.” (Puro & Lundell-Reinilä, 2020, 115—116.)

Tytöt tarvitsivat pidemmän kouluajan, koska heidän piti saada erityisiä käytännöllisiä valmiuksia teoreettisen tiedon lisäksi. Oppiaineet olivat painottuneita vieraisiin kieliin ja käytännöllisyyden

vaatimus toteutettiin käsityön ja kotitalouden opetuksena. (Kaarninen, 1995, 162.) Tyttökoulujen matemaattisten aineiden opiskelu jäi vähemmälle kuin lyseon keskikoulussa (Ketonen, 1980, 93). Maan ainoassa suomenkielisessä yksinomaan tytöille perustetussa sisäoppikoulussa eli Porvoon naisopistossa ja lukiossa ei rasi matemaattisella nunniksi kutsuttuja oppilaita lainkaan (Salminen et al., 1995, 132). Tyttöoppikoulun kuusi luokkaa suorittaneet oppilaat saivat päästötodistuksen, joka antoi heille saman pätevyyden kuin reaalilyseossa suoritetun keskikoulun todistus. Tyttöjen keskikoulun pidentämisellä vaikutettiin tahallisesti tai tahattomasti myöhempisiin jatko-opintoihin, sillä mitä kauemmin keskikoulun suorittaminen kesti, sen epätodennäköisempää oli, että tytöillä olisi enää ollut halua tai taloudellisia mahdollisuuksia jatkaa koulunkäyntiään. (Kaarninen, 1995, 163.)

Toisaalta tyttökoulun vuotta pidemmästä kouluajasta saattoi olla hyötyä jatko-opintojen kannalta, kuten terveydenhoidon alalle kouluttautunut oppilas muisteli. Silti keskikoulun jälkeen jatkuneet tyttölyseon vuodet olivat kouluun jääneille kovaa ahertamisen aikaa ja muistoissa piirtyi kuva, että oppilaita opetettiin läpäisemään ylioppilastutkinto mahdollisimman hyvin arvosanoin, jotta koulun hyvä maine säilyisi. Tyttökoulu tunnettiin korkeatasoisena sekä opetuksen että käytöksen puolesta. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.) Samoin Kiuasmaa kuvaa yhteiskunnallisessa keskustelussa herännyttä kritiikkiä oppikoulujen muuttumisesta robottimaiseksi ylioppilastutkintoon valmentajaksi. Keskustelu oppikoulujen kasvatustehtävästä joutui ennen sotakautta kritiikin kohteeksi ja vanha oppikoulukulttuuri oli kaikinpuolisessa käymistilassa. (Kiuasmaa, 1982, 314.)

Tyttöihin kohdistunut liikarasiushuoli ja naiskasvatuksen erityisvaatimukset näyttäytyivät Kaarnisen tutkimuksessa (1995) ammattikasvattajien näkökulmasta huomion kiinnittämisenä tyttöihin tulevana äiteinä ja lapsen synnyttäjänä. Äitiyden, perheen-

emännyyden ja käytännöllisyyden vaatimukset olivat tyttökouluissa mahdollista toteuttaa kotitalousopetuksen avulla. Koulutuspolitiikkaa suunnitellut vuoden 1932 oppikoulukomitea halusi taata niin pojille kuin tytöille samanlaisen yleissivistyksen, jota oli sovellettava sukupuolten erityistarpeisiin. Oppikoulukomitea halusi ohjata tyttökoululaiset rentouttavaan työhön lieden ääreen koulukeittiöön. Kotitaloustyö nähtiin helppona ja keveänä puuhasteluna ja samalla koulutuksen avulla varmistettiin, että myös akateemiselle uralle tähtäävät tytöt hallitsisivat kotitaloustyöt. Käytäntöön suuntautunut lukusuunnitelma saattoi vaikeuttaa tyttökoululaisten sijoittumista luonnontieteellisille ja teknisille aloille ja näin rajoittaa ammatinvalintaa oppikoulun jälkeen. Tyttökouluja on luonnehdittu myös työkouluiksi kotitalouden ja käsityön opiskelun suuren määrän vuoksi. (Kaarninen, 1995, 164—165, 167—169.)

Vaikka 1920- ja 1930-luvuilla tehtiin monia tutkimuksia, joissa selvitettiin yhteis- ja erilliskouluissa opiskelleiden koulumenestystä eri oppiaineissa ja ylioppilaskirjoituksissa, ei koskaan saatu yksiselitteisiä tuloksia eri koulumuotojen paremmuudesta tai huonommuudesta toisiinsa nähden (Kaarninen, 1995, 165). Tyttökouluissa opiskelleiden mielestä heitä ei haluttu kasvattaa perheen äideiksi, vaan enemminkin virkanaisiksi. Myöskään naisasia ei kouluissa painottunut, vaikka jotkut opettajat olivatkin sen puolella. Oppikoululaisen muistikuvissa nousi koulun tavoite tyttöjen valmistumisesta itsenäisen isänmaan velvoittaviin virkoihin. Yksittäisiä naisasialiikettä kannattavia opettajia kouluista löytyi, niin kuin palavasilmäinen historianopettaja, joka esitti tunneilla propagandistisia näkemyksiään: ”Muistakaa, tytöt, että olette ensimmäisen suomenkielisen naisoppilaitoksen oppilaita!” ja vaativa matematiikanopettaja, jonka keskeisin ohje oli: ”Muistakaa, kun tulette aikuiseksi, äänestäkää aina naista!”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku, 1940-luku.)

Oppikoulujen kasvatustehtävässä oli 1930-luvun lopulla vahva murrosvaiheen tuntu, sillä Suomeen levisi saksalaisvaikutteista kansalliseen kulttuurikysymykseen sisältyvää uudenlaista luku-suunnitelman opetusta. Oppikouluissa alkoi heimo-opetuksen ja suomalaiskansallisen hengen voimistuminen sekä kasvava maanpuolustusideologia ja patriotismi. (Kiuasmaa, 1982, 313—314.) Koulun tehtävänä oli kasvattaa oppilaista kunnan kansalaisia ja teroittaa kansalaisvelvollisuuksien täyttämisen tärkeyttä. Kouluhallituksen tarkastajien mukaan hyvässä koulussa vallitsi hyvä järjestys ja vakava työn henki. Elämänohjeiden antaminen, siveellinen kasvatus ja hyvän käytöksen opettaminen olivat keskeinen osa koulutyötä. (Salminen et al., 1995, 135-136.) Isänmaallisuuden eetoksen korostusta monet oppilaat muistelivat ankarana aikana, jolloin uskonnolla oli suuri merkitys. Joka aamu koko koulu asettui parijonoon luokkansa käytävälle johtavan oven viereen pituusjärjestyksessä. Luokat marssivat juhlasaliin aamuhartauteen, joka päättyi muokattuun Isä meidän rukoukseen: ”ja poista maailmasta kaikki paha ja bolshevismi”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Isänmaallisen toiminnan vuodet saivat monet oppikoululaiset aktivoitumaan suojeluskunta-aatteesta sekä lapuanliikkeen ideologiasta, jonka johdosta kouluhallitus sekä eduskunta suitsivat poliittista toimintaa kouluissa ja vuoden 1936 asetuksella oppilaiden poliittinen toiminta kouluissa kiellettiin. Kiuasmaan mukaan (1982) ajankohtaiset politiikan murrosilmiöt yhdistettiin vuosikymmenten takaisin moraalisäädöksiin. (Kiuasmaa, 1982, 307—308.) Aikakauden koulumuistoissa koti, uskonto ja isänmaa olivat tärkeitä asioita, joita koulussa korostettiin ja varsinkin isänmaan rooli oli merkittävä. Isänmaallista innostusta lisättiin tunneilla luetuilla Runebergin Vänrikki Stoolin tarinoilla, Topeliuksen Maamme-kirjalla sekä Aleksis Kiven runoilla ja Snellmanin päivän vierailulla koulun läheisen puiston patsaalla. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Koska politiikasta puhuminen oli koulussa kiellettyä, oli oppilaan harvinaiseksi muistikuvaksi jäänyt saksanopettajan antama esimerkki: "Meines Erachtens is Mussolini ein Tyrann.". Hitleriä tai Stalinia moni oppilas ei ollut kuullut koskaan koulussa edes mainittavan. Kovien pakkasten aikaan oppilaita karaistiin fundamentalistisena fyysisen kunnon huoltajana pidetyn liikunnanopettajan toimesta juoksuttamalla oppilaita hihattomissa ja lahkeettomissa trikoojumpsapuvuissa koulun viereisessä puistossa. Joidenkin opettajien ennakkoluulot koululaisten kotitaustaa kohtaan saattoivat saada oppilaan nolostumaan perinpohjaisesti, niin kuin upseerin lapsena monissa eri kouluissa kiertämään joutunut muisteli opettajan tivanneen, puhutaanko kotona saksaa. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku, 1940-luku.)

Talvisota katkaisi koulutyön ja lopetti koulujen toiminnan miltei kokonaan. Oppilas muisteli, kuinka luokalla oli sodan syttymispäivänä tavanomaisen aamurukouksen jälkeinen laulutunti juuri alkanut, kun ensimmäisen ilmahälytyksen ujellus alkoi kuulua. Laulunopettaja menetti kokonaan malttinsa ja juoksi ovelta ikkunaan ja takaisin hokien: "Hyvä Jumala, mitä nyt pitää tehdä, mitä nyt tapahtuu...". Yhtäkkiä luokan ovella seisoivat tiukka ja totinen rehtori, joka komensi oppilaat marssimaan parijonossa alakerran aulaan. Portailta rehtori piti lyhyen puheen rauhoittavaan ja täsmälliseen tyyliinsä ja määräsi, että alaluokkalaiset jäivät aulaan odottamaan hakijaa ja yläluokkalaiset lähtevät kotiin ja vievät mennessään pikkutyttöjä heidän koteihinsa. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Sota-aika oli poikkeuksellista, mutta tuolloin koulua käyneille se oli heidän ainoa lapsuutensa sekä nuoruutensa. Karjalan oppikoulut evakuoitiin, lapset siirrettiin maaseudulle ja monet oppikoululaiset jatkoivat koulunkäyntiään toisissa kaupungeissa. (Salminen et al., 1995, 151.) Sodan aikainen koulunkäynti oli levottomuuden sävyttämää. Oppitunnit keskeytyivät ilmahälytykseen, koulu-

rakennus siirtyi puolustusvoimien käyttöön tai siitä tuli sairaala ja poikalyseolaisten kanssa käytiin koulua aamu- ja päivävuoroissa. Lukiossa penkinpainajaisiin kerätyt rahat lahjoitettiin suojeluskunnalle ja monilla koulu loppui kokonaan, kun tytöt toimivat lottina tai heidät määrättiin töihin maalle ja ammusvarastoon. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Talvisodan vuoksi valkolakki tuli tyttölyseolaisille ylioppilas-kirjoitusten perumisen vuoksi koulun harkinnan mukaan aiemman koulumenestyksen perusteella (Salminen et al., 1995, 153). Kokemukset koulun päättymisestä olivat kahtalaisia. Toinen valkolakkinsa saanut ei tuntenut koskaan olevansa oikea ylioppilas, kun lakit annettiin ilman kirjoituksia ja todistukseen jäi komeilemaan rivi kuutosia. Toiselle ylioppilaaksitulo oli mieleenpainuva ja juhlallinen hetki, sillä tyttölyseon luokka päätti viedä ruusunsa sotilassairaalaan, missä he jakoivat sodasta selvinneille oman ikäisille nuorille miehille ruusun laulun kera, kun he samalla katselivat pelonsekaisin tuntein kovia kokeneita, kalpeita ja vakavia poikia. Sota-ajan ylioppilas muisteli nuoruuttaan: ”Me olimme valkoisine lakkeinemme elämämme alussa.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.) Kokemuksia tyttökoulun merkityksestä reunustivat positiivisuuden sävyt:

”Nyt kun ajattelee, mihin kovaan elämänvaiheeseen minunkin ikätoverini joutuivat koulun loputtua, viideksi vuodeksi sotaan, niin oli luultavasti hyvä, että ainakaan koulu ei opettanut pinnaamista eikä veltoilua. Kouluaika oli joka tapauksessa huoleton ja mukavaa aikaa.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Tyttökoululaisten muistoissa 1930-luku ja sota-aika näyttäytyivät uskonnollisuuden, kuuliaisuuden ja kurin vaatimusten korostuksena, joka oli yhteydessä julkiseen elämisen kontrolliin ja sääntelyyn. Aikakauden kasvatusihannetta nöyrydestä, välttämättömään alistumisesta sekä isänmaan edusta oppilaat pitivät itsestäänselvyytenä. Koulun tehtävänä oli omalta osaltaan

edistää yhteiskunnan yhteistä hyvää ja koettu sota teki ideaalista konkreettisen. Kunnollisen kansalaisen kasvattamisessa itsenäisen isänmaan tarpeisiin oppikoululla oli keskeinen tehtävä ja erityisesti tyttökoulun työsarkana oli kasvattaa nuoria naisia isänmaan palvelukseen. Tähän tehtävään tyttökoulujen lukusuunnitelmaan sisältyvät naiskasvatuksen erityisvaatimukset soveltuivat hyvin.

2.2 Auktoriteetin omaavat opettajat vaativat oppilailta kiltteyttä

Koulun tehtävänä on opettamisen lisäksi kasvattaa ja kasvatuksen ihmiskuva perustuu kahteen lähtökohtaan: kulloiseenkin ymmärrykseen ihmisen luonteesta eli siitä millaiseksi ihmisen sisäinen olemus nähdään ja mielikuviin nykyistä paremmasta tulevaisuudesta. Kasvatuksen ihmiskuva syntyy kunakin aikana poliittisten, taloudellisten, henkisten, hengellisten ja elämän aineellisten ehtojen vuorovaikutuksessa. Siinä tiivistyvät ajatukset siitä, minkälainen on hyvä ihminen, millainen toiminta on oikein ja väärin, minkälainen käyttäytyminen ja ajattelu on haluttua tai torjuttavaa. Näin ollen kasvattaminen, kouluttaminen, opettaminen ja sivistäminen ihmisen muuttamisen pyrkimyksinä kytkeytyvät kulloinkin vallitsevaan ihmiskuvaan. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 159.)

Kasvatuksessa ja koulutuksessa on aina sisäänrakennettuna vallan elementti. Valtaa ei välttämättä pidä nähdä pelkästään huonona asiana, jos sillä tavoitellaan vilpittömästi sitä, että kasvava voisi kokea elämänsä entistä mielenkiintoisempuna ja parempana. Valta voi tähdätä myös yksilön välineellistämiseen, jolloin lähtökohtana eivät ole kasvavien todelliset tarpeet, vaan jokin muu yhteiskunnallinen intressi. (Tähtinen & Skinnari, 2007, 343.) Koulu on ollut aina paikka, jossa valtasuhteita on koeteltu päivittäin. Kyse on symbolisista kahakoista, joissa osoitetaan valtasuhteiden verkostoa

ja tämä taistelu on eräällä tavalla päättymätön, koska niin on valtasuhteiden tilakin. (Säntti, 2007, 433.)

1930-luvun oppikouluissa elettiin vanhan ja uuden kasvatustieteen näkemysten rajankäynnin vaihetta, sillä pedagoginen ilmasto alkoi muuttua uuden aikakauden kouluksi. Vallalla ollut herbartilainen kasvatustieteen näkemys, jonka mukaan oppilaiden ajateltiin sisäistävän kaikille yhteiset moraaliset normit ja siveellisen maailmanjärjestyksen perusväittämät oli väistymässä niin kuin myös auktoriteettiajatteluun ja opetukseen perustuva vanha kasvatustieteen filosofia. Uuden pedagogiikan aalto alkoi näkyä myös Suomessa vuosikymmenen alkupuolella, vaikkakin silloinen oppikoulunopettaja-aines oli ikärakenteeltaan vanhemmanpuoleista, sillä peräti kolmannes oli jo 60:n ikävuoden sivuuttaneita ja vain viidennes opettajista oli alle 50-vuotiaita. (Kiuasmaa, 1982, 284—285, 289, 296.)

Oppilaan muistoissa opettaja oli tosi elegantti mustiin pukeutunut hieno nainen, joka nosti lornetin tyylikkäästi silmilleen katsoessaan jotain (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku). Tuon ajan oppikoulunopettajat edustivat vielä edellisellä vuosikaudella vallalla ollutta lehtori- ja kasvattajasäädynmukaista jaottelua arvostettuun väkeen kuuluvana yhteiskunnallisena ryhmänä ja varsinkin kaupunkimiljöössä heitä pidettiin oppineisuutensa ansiosta sivistystä, tapojen tuntemusta ja vankkaa tietopohjaa omaavina yksilöinä, joille annettiin arvoa. Oppilaiden koulumuistot opettajien kasvatustieteen tehtävästä ovat sidoksissa kunkin aikakauden opettajuuden muutokseen. Oppikoulunopettajien koulutusta ja työskentelyä on sävyttänyt opetettavan aineen mahdollisimman hyvä hallinta, mikä erityisesti vanhan oppikoulun päivinä 1930-luvun jälkipuolen pedagogisiin murrosaikoihin saakka oli ymmärretty nimenomaan tieteellisenä tietona eikä sanottavasti tuon tiedon soveltamisena. (Kiuasmaa, 1982, 485, 489.)

Koska oppikoulu oli yleissivistävä koulu, nähtiin opettajien tehtävänä ensisijaisesti tiedollinen kasvatus. Oppikoulunopettajien koulutus painottui yleisen pedagogiikan eli kasvatusopin sijasta yksittäisten oppiaineiden kysymyksiin, joten oppikoulunopettajien koulutuksen arvostelu kasvatusoppineiden toimesta jatkui 1940-luvulle asti. Oppikoulunopettajien koulutusta syytettiin liiallisesta keskittymisestä pelkkään tekniseen opetustaitoon, mikä johti oppilaantuntemuksen ja luokan hallinnan puutteisiin. Aikakauden oppikoulunopettajan työssä menestyminen riippui ratkaisevasti opettajan oikeamielisyydestä, älyllisestä ja siveellisestä arvovallasta ja kurinpitokyvystä. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 304, 306—307.)

1930- ja 1940-lukujen tyttökoulun opettajan virkaan nimitetyltä vaadittiin Suomen kansalaisuutta, 21-67 vuoden ikää, hyvämaineisuutta, nuhteettoman elämän mainetta, terveyttä sekä opetuskielen täydellistä hallitsemista. Opettajan viran saamisen ehtoina olivat suoritettu opetusharjoittelu, kasvatusopin ja oppikoululainsäädännön tutkinto sekä annetut opetusnäytteet. Lisäksi ennen virkaan nimittämistä opettajan oli esitettävä röntgen-tutkimukseen perustuva lääkärintodistus, ettei hän sairastanut hengenvaarallista tuberkuloosia, eikä hänessä saanut olla ruumiinvikaa tai sairautta, joka olisi tehnyt hänet sopimattomaksi hoitamaan opettajan tehtävää. (Ketonen, 1980, 36—38.)

Riippumatta aikakaudesta opettajat ovat aina olleet oppilailleen merkityksellisiä ihmisiä, sillä heidän vaikutuksensa on voinut olla paljon suurempi kuin minkään koulun opit. Salon mukaan (2005) opettajat voivat tehdä koulunkäynnistä ja oppimisesta ihmeellistä ja heistä on helppo pitää sekä heidät muistetaan. Toisaalta nekään opettajat eivät unohdu edes vuosikymmenien päästä, jotka tekivät koulunkäynnin ja oppimisen tukalaksi. Koulut kasvatusinstituutioina toimivat opettajuuteen liittyvien kulttuuristen rakenteiden ja merkitysten varassa, joten opettajan ja oppilaan välistä suhdetta

voidaan pitää erityisenä. Opetussuhteen ominaispiirteet perustuvat henkilökohtaisuuteen, sillä opettajilla on pääsy yksityiskohtaiseen tietoon oppilaasta ja hänen elämästään sekä epäsymmetrisyyteen, sillä tieto ja vastuullisuus eivät ole koulussa vastavuoroisia. Opetussuhteen merkitys on lisäksi kauaskantoista, sillä opettajan vaikutus ulottuu jokaisen koululaisen kulloiseen sekä tulevaan loppuelämään. (Salo, 2005, 7—8, 11.)

1930- ja 1940-lukujen hyvässä oppikoulussa oppilaiden esiintymisen haluttiin olevan hillittyä, säädyllistä ja kohteliasta. Välitunneilla ei saanut kuulua kovaäänistä kirkumista, eikä tapahtua luvatonta vallattomuutta. Oppitunneilla puhuminen ja supattelu olivat moitittavaa. Kouluhallituksen tarkastajat kiinnittivät erityisesti huomiota siihen, että oppilailla olisi hyvä ryhti ja he vastaisivat lujalla äänellä. Opettajan tehtävänä oli reippaalla ja tarmokkaalla esiintymisellään karistaa oppilaista nahjusmaisuuksia, pyrkiä vaatimaan selviä vastauksia ja kasvattaa ryhdikästä esiintymistä. (Salminen et al., 1995, 136.) Uusimpien aktiivisuuspedagogisten virtausten hyvä tuntemus ja periaatteellinen hyväksyntä eivät todellisuudessa näkyneet 1800-luvun puolella syntyneiden ja vuosisadan alussa koulutuksensa saaneiden tyttökoulunopettajien arjessa oppilaiden muistellessa opettajiaan.

Tyttökoululaisten muistoissa korostuivat auktoriteettiasemaansa korostaneet opettajat, jotka osasivat pitää kurin neljänkymmenen oppilaan luokassa pelkällä katseella istuessaan kateederin takana. Rehtori oli aina hyvin totisen näköinen keski-ikäinen nainen, ja kun hänet sattui jossain näkemään, hurrahti pelonsekainen kunnioitus oppilaan olemuksen läpi. Vaikka monet opettajat olivat vaativia, olivat he samalla oikeudenmukaisia. Erikoisen reiluna ja kannustavana pidetyn opettajan tunnilla ei olisi tullut mieleenkään tehdä jotain sopimatonta. Toisaalta yleiset käytöstavat kertoivat aikakauden luonteesta, sillä opettajia teititeltiin, tunnilla noustiin seisomaan vastattaessa ja opettajan tullessa luokkaan. Koulun

sääntöjä vastaan ei yleensä kapinoitu, eikä siihen 1930-luvun kouluvuosia käyneet kokeneet tarvettakaan. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.) Vehkalahti toteaa (2014) kuinka kapinointi ei olisi ollut aikakauden nuoruudessa edes mahdollista, sillä murrosikää ei ollut eikä murrosikäisistä mitään puhuttukaan (Vehkalahti & Suurpää, 2014, 74).

Yhteiskunnan, elämäntavan ja tyylin muutokset kertovat aikakausiin sidotun opettajuuden muutoksesta. Salon tutkimuksen (2005) useissa koulumuistoissa värityy muuttumattomuus, sillä opettajat ja heidän toimintansa on joko hyvää tai huonoa ja joskus siltä väliltä. (Salo, 2005, 15—16.) Muistoissa nousivat esille kaikkein oudoimmat opettajat kuten hyvin väsyneeltä, vanhalta ja sairaalta näyttänyt piirustuksenopettaja, joka ei koskaan opettanut, vaan antoi vain aiheen, joka piti piirtää tai vesiväreillä maalata. Opettaja vetäytyi oppitunnilla pitkiksi ajoiksi piirustusluokan vieressä olevaan ovelliseen huoneeseen ja kun luokallinen tyttöjä alkoi pitää omaa meteliään, opettaja hermostui ja alkoi kirjoittaa päiväkirjamuistutuksia. Opettaja otti luokan nimiluettelosta umpimähkään viisi tai kuusi nimeä, jotka saivat muistutuksen melun pidosta. Piirustus-tuntien kasvatuskäytännöt johtivat luokan yhteisen käytösarvosanan alenemiseen ja luokasta tuli koulun toiseksi huonoiten käyttäytyvä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Opettaja muistellessa muistetaan kaikenlaista muutakin, sillä silloin muistelija palaa oman elämänsä ainutkertaisiin tapahtumiin, merkityksellisiin hetkiin ja tilanteisiin (Salo, 2005, 21). Nämä hetket ovat suunnanneet muistelijan myöhempää elämää monin tavoin. Oppilas ymmärsi vasta myöhemmin kouluajan jälkeen, miten suuri vahinko luokalliselle oppilaita koitui heidän luonnontieteiden opettajastaan. Pienikokoinen, heiveröinen, hiljainen ja ujo nainen ei kyennyt pitämään minkäänlaista järjestystä luokassa eikä opetuksesta voinut juuri puhua. Opettajan ääni kantoi vain luokan etummaisissa pulpeteissa istuville, kun taas taaempana puhuttiin

keskenään ja kirjoitettiin pitkin luokkaa lähetettäviä kirjeitä tai tehtiin muuta, mutta ei seurattu opetusta. Kun opettaja komensi usein pahimmat häiritsijät ulos luokasta, alkoi käytävältä pian kuulua juomalaitteen naksutusta ja silloin luokka alkoi nauraa ääneen. Välillä koko luokka komennettiin istumaan hiljaa käsivarret pulpetin päällä sormet ristissä, mutta kun joku purskahti nauramaan ja se levisi ympäri luokkaa, määrättiin jälki-istuntoa kollektiivisesti kaikille. Luonnontieteiden arvosanoina oli kaikilla tuhmilla aina kuusi ja kilteillä tytöillä parempi. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Leimallista useimmille opettajamuistoille on Salon mukaan (2005) erityinen herkkyys, johon liittyy koettujen tapahtumien voimakas vaikutus muistelijan ajatteluun ja tuntoihin. Muistot ovat intensiivisiä ja itsetunto saattaa horjua, sillä nöyryytykset ja epäinhimillinen kohtelu nousevat muistoissa pintaan. (Salo, 2005, 23.) Historianopettajan oppitunnin alussa käyttämät läksynkuulustelukeinot olivat piinaavia. Opettaja piti luokassa jännitystä yllä, kun hänen katseensa vaelsi rivi riviltä viittaavien tyttöjen naamatauluja etsien samalla epävarmalta näyttävää ja sitten kuin pyssyn suusta opettaja ampui jonkun nimen. Toisaalta oli myös opettajia, jotka eivät edes tunteneet oppilaiden nimiä kuten iäkäs suomen kielen opettaja, jonka didaktisena ratkaisuna oli luetuttaa umpimähkään nimelistasta valituilla oppilailla Aleksis Kiven Seitsemää veljestä. Kerran opettaja sattui mainitsemaan oppilaan, joka ei sillä hetkellä tiennyt, mihin kohtaan edellinen lukija oli lopettanut, joten opettaja oli suuttunut hirveästi ja tokaissut: ”No, istuu nyt ja kestä kauan ennen kuin on taas toisten tasolla.” Opettaja ei ollut näkevinäänkään kyseistä oppilasta moneen viikkoon. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

1930-luvun koulumuistoissa naisopettajat olivat aikakautensa tyypillisiä nutturapäisiä, meikittömiä, pitkämekkoisia ja vähitellen eläkeikää saavuttavia opettajia (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku). Vaatteet ovat aina tehneet opettajan, mutta eivät tyhjiössä,

sillä opettajan pukeutuminen on ollut myös pedagoginen ja didaktinen kysymys. Koska opettajan kasvattavaa esiintymistä ja esikuvan vastuuta on korostettu suomalaisessa opettajakoulutuksessa, on opettajille annettu aikanaan tarkkoja ohjeita pukeutumisen suhteen. Opettajan esiintyminen luokan edessä on ollut monin tavoin sosiaalisesti säänneltyä ja opettajan roolin on nähty olevan kokonainen. Sen vuoksi ulkoasu ja siisteys eivät ole rajoittuneet vain opettajan pukeutumiseen, vaan opettajalta on vaadittu kaikessa suhteessa hillittyä ja harkittua käyttäytymistä. (Salo, 2005, 56—57.)

Aikakauden opettajan hillitty esiintyminen saattoi olla kiedottuna ilkeyteen kuten oppilaitaan kiusannut saksanopettaja, joka kutsui heitä yksitellen seisomaan eteensä ja vastaamaan kysymyksiinsä. Tilannetta pelättiin yleisesti ja luokan eteen joutui usein sama oppilas, joka lupasi luokalle, että hän näyttää opettajalle pitkään, mikäli joutuu taas samaan tilanteeseen. Opettaja meni sanattomaksi oppilaan röyhkeydestä ja sanoi hillityllä äänellä: ”Ymmärrät nyt itsekin, että sinun on mentävä ulos luokasta.”, mutta lopetti kyseisen oppilaan luokan eteen kutsumiset. Saksan kokeiden huonot numerot opettaja kuittasi oppilaiden laiskuudella ja antoi ehdot samalla sanoen oppilaan aiheuttavan häpeää sukulaisilleen. Muistot siitä, ettei opettaja pitänyt oppilaastaan, koska tämä ei tullut tarpeeksi sivistyneestä kodista, saivat monet pelkäämään englanninopettajaa. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Millainen oli aikakauden ihannetyttö koulun mielestä, kiteytyi oppikoululaisen kahteen sanaan: aktiivinen ja kiltti. Kun luokallinen villimpiä oppilaita sai luokanvalvojansa harmiksi lukuisia päiväkirjamuistutuksia eri tunneilla tapahtuneista tottelemattomuuksista, laittoi opettaja pöytälaatikkoonsa mustakantisen vihon, johon jokaisen oli määrä kirjoittaa rikkeensä. Kerran joku tytöistä huusi: ”Hei, me ei olla pitkään aikaan muistettu kirjoittaa mustaan

vihkoon!”, jolloin kaikki ryntäsivät kerralla kirjoittamaan jonkun päivämäärän ja sen kohdalle keksimänsä rikkeen, kun niin oli käsketty tehdä. Toisinaan opettajat odottivat luokalta kiintymyksen ilmaisuja, kuten usein sairaana olleelle englanninopettajalle oli lähetettävä kukkakimppu hyvine toivotuksineen. Kun sitten kerran opettaja sairautensa jälkeen palasi kouluun ja sanoi luokalle: ”Kiitoksia teille lähettämistänne kukista... vai ettekö te lähettäneetkään?”. Tyttöluokka oli kokonaan unohtanut opettajansa kukat. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Tavanomaista oli, että luokanvalvoja teki oppilaidensa pulpetteihin tarkastuksia ja löydettyään sieltä tunneilla kiertäviä kirjeitä, nostatti opettaja kirjeitä toisilleen lähettelleet tytöt seisomaan pulpettiansa viereen, jolloin he saivat kuulla rikoksestaan ja rangaistuksestaan kaikkien kuullen. Oppilaan kokemukseksi jäi vahva nöyryyttäminen, suuri häpeä ja tunne olevansa hirveä rikollinen. Kotimuistutuksen vieminen vanhemmille lisäsi myötähäpeän tunnetta ja pelkoa kiivasluonteisen isän reaktiosta, mutta lopulta ihmetyksen aiheena oli rikkeestä vähäisellä selviäminen. Kun huonokäyttöisen luokan luokanvalvoja vaihtui, eikä opettaja ollut saanut tyttölaumaansa aisoihin, seisoi opettaja viimeisenä työpäivänään pöytänsä nurkalla ja ääni vavahtaen sanoi: ”Hyvästi minun vieraat tyttöni”. Ystävällisyyttä luokka osoitti kuitenkin luokanvalvojalleen, sillä he kävivät laulamassa nimipäivänä opettajan kotiovella. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Oppikoulutyöt olivat pohjimmiltaan kilttejä, kouluelämään mukautuvia ja ahkeria, sillä kapinointi ja ristiriidat selvisivät koulun asettamissa puitteissa. Yleisin oppikouluissa käytetty rangaistusmuoto oli jälki-istunto, ja useimmissa tapauksissa sen sai oppitunnin häiritsemisestä, sopimattomasta käyttäytymisestä tai luvottomasta poissaolosta. (Kaarninen, 1995, 170.) Oppikoulujen jälki-istuntorikkomuksia 1930-luvulla tarkasteltaessa Kiuasmaa toteaa (1982) aikakauden oppikoululaisen pyrkineen noudattamaan

rehellisempää elämänmuotoa edellisiin vuosikymmeniin verrattuna ja päätyy pitämään oppikoululaista varsin ryhdikkäänä koulutiensä taivaltajana. Syinä parantuneeseen käytökseen Kiuasmaa näkee voimistuneen kristillisyyden sekä kansallisisänmaalliset virtaukset. Jos luntaavaa ja törkeää käytöstä osoittanut oppilas ei tunnustautunut muodissa olleiden aatteiden ihannekannattajaksi, oli ylivoimaisen suurin enemmistö jälki-istunnon saaneista saanut muistutuksen tunnin häirinnästä kuten hyräilemisestä, kuiskuttelusta tai tirkkumisesta, luvattomasta kahvilaan menosta ja jopa Shirley Templen kuvien katselusta. Viihdekulttuuriin maailma oli alkanut tunkeutua luokkaan ja koululaisten elämään. (Kiuasmaa, 1982, 310—311.)

Oppikoululaisten jokapäiväisestä elämästä ja koulutyöstä saa tietynlaisen kuvan aikakauden tyttökirjojen ja koululaisromaanien kautta. Niiden kirjoittaminen ja suosio olivat yhteydessä oppikoulun käynnin yleistymiseen ja oppikoulukulttuuriin. Tyttökirjat kertovat, millaisena oikeanlainen tyttö haluttiin nähdä ja millaiseksi häntä haluttiin kasvattaa hyvien esimerkkien ja oikeanlaisen tyttökirjallisuuden avulla. Kirjallisuudessa tytöt kuvattiin rehellisinä, reippaina, oma-aloitteisina, velvollisuudentuntoisina sekä suora-puheisina ja heistä yritettiin kitkeä pois ylpeyttä, pöyhkeyttä, turhamaisuutta sekä epärehellisyyttä. Tyttöluokkien elämää kirjoissa kuvattiin mukavana, luokan jäsenet kokivat voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta ja oppikoululaisten ongelmina näyttäytyivät huonosti luetut läksyt, pieni pinnaaminen, vilppi kokeissa ja erilaiset kepposet. Kirjallisuuden avulla tyttöjä kasvatettiin ymmärtämään, että sisäinen kauneus oli ulkonäköä paljon tärkeämpää ja vaatimattomuus oli etu. Kun aikakauden poikakirjoissa poikia kasvatettiin sotilaiksi, itsenäisyystaistelijoiksi ja rohkeiksi seikkailijoiksi, olivat tyttökirjojen päähenkilöitä koskevat kuvaukset arkielämään keskittyviä, sillä sankarit olivat samanlaisia tyttöjä kuin kirjoja lukeva yleisö ja jonka kautta heitä myös sellaiseksi kasvatettiin. (Kaarninen, 1995, 186—189, 191.)

Tyttökoululaisten muistoissa 1930- ja 1940-luvuilla ei noussut esiin kouluhallituksen vuonna 1937 hyväksymiä uusia ohjeita oppilas-keskeisemmän opetustavan piirteistä tai siitä, että koulutarkastajille annettiin tehtäväksi kiinnittää huomiota, istuiko opettaja koko ajan unisena kateederissa, puhuiko kyllin selkeällä äänellä ja oliko hän olemukseltaan reipas ja iloinen. Koulujen kasvatustavaksi oli vanha auktoriteettivaltainen opetus liiallisena rankaisemisena ja henkisenä rääkkäämisena väistymässä, mutta todellisuus oli koulu- muistoissa jossain määrin toisenlainen. 1930-luvulla elettiin murroksen aikaa ja entiset opetustavat sekä opettajapersonat joutuivat myös opettajien omassa piirissä arvostelun kohteeksi, kun koulunpito alkoi näkyvästi uudistua. Koulujen uudeksi tavoitteeksi asetettiin oppilaiden terveen itsetunnon kunnioittaminen sekä oma- toimisuuden ja vastuunalaisen vapauden tunteen herättäminen. Samalla korostettiin koulun tarvitsevan nimenomaan opettaja- kasvattajia, jotka osoittaisivat ymmärrystä nuorison elämänilmiöitä kohtaan. (Kiuasmaa, 1982, 289—290.)

Uusista opetustavoista huolimatta 1930-luvun oppikoulu oli tiedollisesti painottunut ja vaativaksi koettu opinahjo. Jos oppikoulu teetti runsaasti työtä oppilaillaan, oli siihen koulun asettamista vaatimuksista käsin vankat perusteet. (Kiuasmaa, 1982, 292.) Kouluviikot olivat kuusipäiväisiä ja koulupäivät kestivät viidestä kuuteen tuntiin, mutta koulupäivien pituus oli huomattavasti raskaampi, sillä oppilailla oli keskellä päivää kahden tunnin vapaa kotona ruokailua varten (Ketonen, 1980, 108). Tyttökoululaisten päivittäistä työskentelyä lisäsivät kotitehtävät, joita oppikoululaiset tekivät jopa kolme tuntia (Kaarninen, 1995, 160). Oppikoulu oli työntäyteinen ja vastuu koulunkäynnistä oli oppilaalla itsellään:

”Hetä koulusta tultua ja syötyä, rupesin tekemään läksyjä. Vanhempani eivät puuttuneet mitenkään asiaan, eivät kuulustelleet läksyjä. He luottivat siihen, että jokainen hoiti omat tehtävänsä. He eivät myöskään koskaan ottaneet yhteyttä kouluun ja opettajiin siellä. Ilmeisesti luotettiin

siihen, että koulu tiesi tehtävänsä ja oli paras mahdollinen. Opettajat olivat auktoriteetteja.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku.)

Jos aikakauden oppikoulu teetti työtä, harjoitti se myös ankaralla kädellä heikoiksi katsomiensa oppilaiden karsintaa tekemällä heidän koulutaivalluksensa kerta kaikkiaan vaivalloiseksi, sillä luokalle jääneitä sekä ehtolaisia annettiin keskimäärin runsaalle viidennekselle oppilaista. Koulu sekä kouluviranomaiset pitivät opintietä suurena sosiaalisena etuoikeutena, joka oppilaiden oli sellaiseksi myös ymmärrettävä. Oppikoulu oli kulttuurilaitos, joka oli lähes ainoa mahdollinen väylä vaurastuvan kansakunnan antamiin tehtäviin. (Kiuasmaa, 1982, 293.) Vaikka oppikoulu tarjosi mahdollisuuden sosiaaliseen nousuun, oli hyvin todennäköistä, että koulunkäynti keskeytyi jo ennen keskikoulun suorittamista. Oppikouluissa oli tyttöenemmistö, mutta tytöt karsiutuivat nopeammin matkan varrella. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 420.) Luokalle jättäminen vei monelta innostuksen kouluun ja puhuttiin, että luokalle jätettiin jopa puolet luokan oppilaista, jotta saatiin karsituksi yksi vuosiluokka tilan puutteen vuoksi pois. Tämän oppilaat kokivat epäoikeudenmukaisena. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Kun oppilaan koulutyö kohtasi suuria oppimisvaikeuksia, oli edessä ehtolaiskuulustelu. Kesällä järjestettävän kuulustelun eteen joutui tekemään paljon työtä, kuten sodan jälkeen matematiikan ehdot saanut oppilas päätyi opiskelemaan Niinisalon internaattiin, joka oli perustettu sota-aikana kouluvuosia menettäneitä nuoria miehiä varten. Varsinaista matematiikan koetta oppilas lähti tekemään kesälomallaan satojen kilometrien päähän kotipaikkakunnalta opettajan kesähuvilalle, jonka saunakamarissa hän ahersi aikansa matematiikan laskujen kanssa. Parin tunnin kuluttua opettaja tokaisi: ”Kun sinä olet tullut tänne asti, en voi olla hyväksymättä tehtäviäsi, vaikka et sinä mitään osaakaan.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

1930- ja 1940-lukujen tyttöoppikoulun kasvatuskulttuuri ilmensi aikakauden pedagogisen vallan käyttöä, missä opettajan kasvatustehtävä pohjautui yhä vahvasti herbartilaiseen kasvatustilfilosofiaan. Koulun tavoitteena oli oppilaan luonteen kehittäminen, arvokasvatus sekä opettajien auktoriteettiaseman korostaminen. Kilttinä ja kuuliaisena pidetyn ihanneoppilaan ominaisuuksiin tähtäävä kasvatus ilmensi samalla opettajilta vaadittuja nuhteettomuuden ja hyvämaineisuuden ominaisuuksia. Tyttökoululaisten muistoja opettajien kasvatuskäytännöistä leimasivat ankaruus, vaativuus ja opettajille alistuneisuus. Koska koulussa harjoitettu kuri oli kovaa ja rangaistukset pohjautuivat syylistämiseen sekä häpeään, oli kuuliaisuuteen kasvattaminen aikakauden oppilaille itsestäänselvyys. Toisaalta julkisesti opettajan auktoriteettiasemaa vastaan nousseet rikkoivat omalla käytöksellään vallassa olleita käyttäytymisnormeja ja uskalsivat rohkeasti kyseenalaistaa opettajien sekä koulun valta-aseman. Tyttökoulujen kasvatustehtävään sisäänrakennettu sukupuolittunut ideaali ihannekoululaisesta perustui vallitsevaan ihmiskuvaan, jota osaltaan myös täydensi aikakauden tytöille suunnattu kirjallisuus. Ahkeruutta ja sinnikkyyttä edellyttävä ja vaativa oppikoulujärjestelmä muokkasi oppilaistaan työtä pelkäämättömiä: saavutukset koulussa tulivat vain kovan työn kautta.

2.3 Yhtenäiset kasvatusihanteet haastavat oppilaiden käyttäytymistä

Kasvattaminen tähtää aina ihanteisiin, jotka syntyvät yhteiskunnallisten pyrkimysten ja ehtojen, kulttuuristen traditioiden ja ajattelutapojen sekä ihmisten kokemusten ja toiminnan dialogeissa. Nuoria kasvatettiin kristillisyyden ja snellmanilaisen kansallisuusajattelun ihantein aina 1950-luvulle asti, missä lähtökohtana oli yksilön pienuus sekä pyrkimys alisteisuuteen kollektiiviselle hyvälle, joka toteutui yksilöiden muodostaessa kansakunnan. Kasvatuksen ideologisissa lähtökohdissa kunnioittamisen oppiminen oli selkein

tapa osoittaa vaatimusten sisäistäminen. Oppikoulussa oli voimassa vuoden 1872 koulujärjestys aina vuoteen 1945 saakka, missä vanhempien kunnioittamisen vaatimus laajennettiin opettajiin. Nuorten odotettiin kasvavan kristillistä elämää, noudattamaan lakeja, sääntöjä ja kuria, olemaan tottelevaisia, nöyriä ja hurskaita. Vallinnut kasvatuseetos läpäisi koko koululaitoksen yhtenäisenä ja auktoriteettien kunnioittamisen vaatimuksen kanssa se loi kasvatuskäytännön, jossa ensin alistamalla pystyi kehittymään ihanteen suuntaan. (Aapola & Kaarninen, 2003, 283, 285—286, 307.)

Ajan kasvatuserihanteet ulottuivat koulun piiristä myös vapaa-aikaan, eikä ollut lainkaan tavatonta koulun kasvatuserivallan ulottuminen koulun ulkopuolelle:

”Teatterielämään kulissien takana olin jonkin verran sisareni kanssa tutustunut. Voimistelimme Työväen naisvoimistelijoiden pikkutyttöissä. Kun teatterin operetteihin ja lastenäytelmiin tarvittiin avustajia, näihin esiintymisiin ei vanhempien lupa riittänyt, vaan se piti pyytää myös rehtorilta.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Vallinnut kasvatuseetos näkyi tyttökouluilaisen muistoissa opettajistaan:

”En tiedä, kuinka yleistä koulussa oli, että opettajat ottivat oppilaita henkilökohtaiseen käsittelyyn. Minulle pidettiin kaksi puhuttelua, keskikoulun jälkeen ja ylioppilaskirjoitusten loppukaneetiksi. Jos oikein ymmärsin, opettaja yritti saada minut ymmärtämään ja hyväksymään, ettei elämässä kannata ryhtyä purnaamaan ja hän sanoi: ”Sinä olet kuin lammas, joka yrittää irtautua lieastaan...”. Toinen opettaja taas saarnasi 40 minuuttia aiheesta, että vaikka ihmisellä on nupissa jotain, hän ei pärjää, jos hän on laiska. En tietenkään uskaltanut edes yrittää puolustautua kertomalla, että minulla on maailman huonoin keskittymiskyky ja tästä syystä kaikkien reaaliaineiden lukeminen jäi ihan retuperälle. Minulle jäi sellainen mielikuva, että koulussa ei sallittu kenenkään nostavan päätään hiukkaakaan muita ylemmäksi, vaan jokaisen täytyi marssia samaan tahtiin.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Aikakauden kasvatusetoksen tavoitteet eriytyivät nuoren sosiaalisen aseman, sukupuolen ja koulumuodon valinnan perusteella. Oppikouluun päässeitä nuoria kasvatettiin laajennetuin tavoittein, jossa kuuliaisuus ja opettajien kunnioittaminen pysyivät vakioina, mutta jossa korostettiin myös itsenäisyyttä, opillisten ponnistelujen tärkeyttä ja nuorisoa tulevaisuudessa odottavia suuria tehtäviä. Oppikoululaisnuorisoa ohjattiin tervehenkisten harrastusten ja toiminnan pariin sekä isänmaallisuuteen hyvän elämän symbolina. Kansakunnan rakentamisen projektissa juuri oppikoulua käyvälle nuorisolle annettiin suuri tehtävä. (Aapola & Kaarninen, 2003, 286.)

Vaikka vallitsevina kasvatusihanteina olivat vaatimukset sääntöjen noudattamisesta ja tottelevaisuudesta, eivät ne näkyneet tyttö-koulun tunneilla suinkaan aina. Erityisen mieleenpainuvia olivat tulevien opettajien eli auskultanttien pitämät harjoitustunnit, ja usein naskaleiksi kutsutut sanoivat suorittavansa harjoittelun paljon mieluummin poikakoulussa, koska pojat eivät olleet niin häijyjä ja sydämettämiä kuin tytöt. Auskultantteja kiusattiin yleisesti kuten lähes keski-ikäinen miesnaskali vaikeroi, ettei hän selviä näitten naisten kanssa, vaikka piti rintamalla komennossa kokonaisen komppanian. Auskultantti hermostui oppilaiden välihuudoista siinä määrin, ettei saanut karttaa ripustetuksi telineeseen ja uhkasi mennä hakemaan rehtorin, mikä osoittautui harkitsemattomaksi vedoksi. Tällöin joku tytöistä huusi: ”Voi, voi, pieni mies menee kertomaan pienelle, pienelle rehtorille, että isot tädit ovat hänelle tuhmia.”. Miesmaisterit olivat monet menettäneet rintamalla sekä vuosia että hermoja, joten heitä oli julman tyttöjoukon helppo kiusata. Tyttöoppilaiden suhtautuminen auskultantteihin saattoi olla toisenlaistakin. Joskus joku naskali oli niin hurmaava, että puoli luokkaa ihastui häneen ja välistä tunnin aikainen näytelmä vietiin niin pitkälle huokauksin ja voihkaisuin, että asianomainen epäilemättä tunsi olonsa tukalaksi. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Auskultanttien yksin pitämät virkatunnit olivat usein levottomimmasta päästä, sillä luokan opettaja oli virkatehtävänä arvostelemassa näytetunteja. Kun levisi huhu, että luokalle oli tulossa virkatunti, käänsivät oppilaat kiireesti opettajanpöydällä olevan istumajärjestyskansion lappujen nurjat puolet esille ja muuttuivat samalla tuntemattomiksi. Tunnin pitäjä ei saanut mitään otetta luokkaan, jolloin jotkut puuhailivat omiaan, toiset pelasivat shakkia, muutamat melusivat tarpeettoman kovaäänisesti ja vain joku harva yritti todella oppia. Useimmat auskultantit eivät uskaltaneet kannella oppilaiden käyttäytymisestä, koska heidän kyvyttömyytensä kurinpitoon olisi paljastunut ja samalla he olisivat menettäneet lopullisesti mahdollisuutensa oppilaiden suhteen myös tulevilla harjoitustunneilla. Kerran sattuihin niin, että joku raukkamainen sielu kavalsi luokan ja kun opettaja purjehti luokkaan, paheksui hän kovasti oppilaiden toimia ja varmemmaksi vakuudeksi määräsi kustakin rivistä kilteimpänä pitämänsä tytön sijaiskärsijäksi jälki-istuntoon. (Arjava, 1999, 282—283.)

Oppikoulun kasvatustavoitteet ja -käytännöt tähtäsivät oppilaiden kokonaisvaltaiseen sivistämiseen. Ihanteena oli sisäisesti ja ulkoisesti kontrolloitu, itseään korostamaton ja vaatimaton ihminen. Ulkoisen ja sisäisen olemuksen tuli olla sopusoinnussa, joten oppilaiden piti esiintyä hillitysti, kohteliaasti, ystävällisesti ja kunnioittavasti. Tavoitteeseen pyrittiin niin ruumiiden kuin sielujen avoimella kontrollilla, joka perustui aikakauden pedagogiikkaan, ulkoiseen kuriin ja sääntöihin, joiden puitteissa jokaisen koululaisen oli joka hetki mahdollista tietää, mitä häneltä odotettiin ja mitä odotusten rikkomisesta seurasi. (Aapola & Kaarninen, 2003, 287.)

Tyttökouluun muistellut kiteytti aikakauden ihannekoululaisen tavoitteet: ”Kun en ole muuta koulua käynyt, en osaa vertailla, ehkäpä muuallakin oltiin yhtä naiiveja, lapsellisia, viattomia ja kilttejä.”. Yhdenmukaisuuden vaatimus näkyi koulun odotuksena jopa oppilaiden pukeutumisen suhteen, sillä jokaisella oli oltava

puhdas pusero, hame tai mekko sekä korvannipukkaan suoraksi leikattu polkkatukka, eikä rehtori antanut lupaa housujen käyttöön. Vain voimistelutunnilla sai olla verryttelypuvun housut, mutta silloinkaan ei saanut kulkea tavallisia rappusia pitkin, vaan oli mentävä voimistelusalista koulun pihalle johtavia kierreportaita myöten ikään kuin salaa. Vasta sotavuosien mukanaan tuoma pula polttopuusta ja luokkahuoneiden kylmyys taivuttivat rehtorin mielen ja hän salli housujen käytön. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku, 1940-luku.)

Koulupäivät olivat pitkiä ja arki rutiininomaista. Pulpeteissa istuttiin selkä suorana ja viitattiin nostamalla käsi vain kyynärpäältä lähtien kulma-asentoon. Opettajan tullessa luokkaan noustiin ylös, suorana ja hiljaa, ilman keikkumista. Oma-aloitteista asiaa oppilaalla ei tunnin aikana voinut olla, tunneilla tehtiin mitä opettaja käski. Pedagogisesti opetus tapahtui opettajan johdolla opettajan kertoessa ja kysellessä, oppilaiden vastatessa ja tehdessä annettuja tehtäviä. Häpeää ja nöyryytystä käytettiin pedagogisen kontrollin muotona ja opettajat saattoivat avoimesti pilkata tai suoraan kehottaa oppilasta häpeämään. Kodin ja koulun yhteistyö toimi sosiaalisen kontrollin avulla niin, että sopimaton toiminta tuli kodin tietoon saattaen kasvatuksen vakavasti ottaneet vanhemmat häpeään. Koulussa säädeltiin käyttäytymistä, mielen sisältöjä, liikkeitä, eleitä, puhetapoja ja ulkoista olemusta. Kaikkien oli turvallista olla niin kuin käskettiin, sillä silloin ei erottunut joukosta. (Aapola & Kaarninen, 2003, 288—289.)

Samalla kun oppilailta vaadittiin kuuliaista käytöstä, niin tyttökouluja johdettiin kristillisihanteellisessa hengessä. Opettajien ja oppilaiden välejä leimasivat etäisyys ja kuri oli tiukkaa. Kun opettajaksi sattui uskonnollinen vanha piika, ei hän suvainnut oppilaiden liian maallisia ajatuksia. Myöskään kyselevä, kyseenalaistava vaikkakin tiedonhaluinen oppilas ei ollut arvossa, vaan sellainen, joka otti kaiken tiedon ja ohjeet nöyrästi vastaan. Liian kyselevä oppilas sai

uskonnonopettajalta liikanimen hapatus, sillä hän opettajan mukaan hapatti koko luokan kysymyksillään. Koulun kovinta kuria piti usein voimistelunopettaja, joka kävelytti oppilaita rangaistukseksi kymmenen kilometriä, mikäli ei ollut tarvittavia urheiluvälineitä mukana ja seisotti pallopeleissä kiistelleitä rivissä ja haukkui kommunisteiksi. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Kouluarjen saattoi katkaista 1930- ja 1940 -luvuilla harvalukuiset konventit, joihin tyttökoulussa sai kutsua poikia vain kolmen vuoden välein. Lukiolaistytöt saivat osallistua pitkissä juhlapuvuissa iltajuhlaan, jossa oli lopuksi tanssia Dallapén tahdissa. Opettajat valvoivat juhlaa teatterikiikareineen parvekkeella ja juhla kesti puoleen yöhön asti. Kavaljeereiksi ei hyväksytty muita poikia kuin ne, joista rehtori oli etukäteen saanut tarkat henkilötiedot isän ammattia myöten, niin ettei joukkoon pääsyt mustia lampaita. Olipa kerran sattunut niin, että kun kello oli soinut tanssin lopettamisen merkiksi, olivat jotkut pojat sulkeneet järjestystä valvoneet opettajat opettajanhuoneeseen ja toiset jääneet ovelle vahdiksi, että tanssi jatkui myöhempään. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku, 1940-luku.)

Oppilaiden oikeudentuntoinen ja toisia puolustava käytös ei ollut opettajien toiveena ja oppilas koki opettajan autoritäärisen aseman hyvin epäoikeudenmukaiseksi. Oppilas oli sanonut saksan opettajalleen ohimennen, että olipa halpamaisesti tehty, kun hän oli kohdellut väärin erästä oppilasta. Tämän seurauksena asian esille ottanut oppilas oli joutunut rehtorin kansliaan ja häntä uhattiin käytöksenalennuksella. Oppilas selvisi tilanteesta pyytämällä luokan edessä opettajalta anteeksi ja koska epäoikeudenmukaisuutta kokenut oppilas ei halunnut nöyryä opettajan tekemän vääryyden vuoksi, hän tokaisi: ”että minut pyydettiin pyytämään anteeksi”. Opettajien oikeudenmukainen, reilu ja kannustava kohtelu oppilaita kohtaan ei kuulunut vallinneeseen kasvatusilma-

piiriin, vaan oppilaiden kokemuksissa piirtyi opettajien harjoittama moitepainotteisuus. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Koulumuistoissa häpeästä, nöyryytyksestä tai huonoksi tekemisestä on tullut usein avainkokemuksia, jotka muistetaan tarkasti vielä vuosienkin päästä. Oppilaan kokema huonous ja häpeä ovat olleet tabuja, jotka kietoutuivat kouluympäristössä osaamattomuuteen. Kouluissa harjoitettu kollektiivinen syyllistäminen oli harkittua ja tarkoitettua, sillä toisen huonous asettui oman ihon alle. (Salo, 2005, 121, 123.) Oppilaita kiusanneet opettajat olivat yleisiä koulumuistoja. Miesuskonnonopettaja nimitteli oppilaita ”emälampaiksi”, eikä sietänyt kyniä pulpeteilla, vaan keräsi ne itselleen eikä koskaan palauttanut niitä, sillä kynät olivat arvotavaraa. Vaativan ja temperamentikkaan naisopettajan tunneilla ei haaveiltu eikä piilouduttu, sillä opettajan suuttuessa koko luokka sai kuulla olevansa ”lunttuja”. Koulun lausuntakerhoa pitänyt opettaja ajoi oppilaan ulos luokasta, koska ei voinut katsella tämän silmiä, jotka ”muistuttivat kuollutta vasikkaa”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Musiikinopettajana toiminut vanhoillislestadiolainen saarnaajakanttori oli arvonsa tunteva mies, joka kutsui oppilaita ”tontuksi punaisessa nutussa” sekä ”veteläksi kuin räkä roikkuvassa aidanseipäässä”. Viimeisen opiskelukevään epäoikeudenmukaisuus jäi oppilaan mieleen ikuisesti, kun jokaisen piti päästökokeissa soittaa virsi. Pianottomien piti tehdä kotona pahvikoskettimet ja opetella siten soittamaan, sillä uhkana oli musiikin teoriannumeron pudotus. Kun oppilas oli ehtinyt viitisen nuottia pimputella, sai hän käskyn ulos juhlasalista, jonka ulkopuolella sitten istuikin pian rivi soitto- taidottomia tyttöjä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Opettajan eronteolle kelpasivat aiheeksi mikä tahansa oppilaan erilaisuus, perhetausta tai opettajan silmissä vääränlainen olemus. Kun sotavuosina koulukaupunkiaan vaihtamaan joutunut oppilas

esittäytyi uudelle opettajalleen suomen kielen tunnilla, tokaisi opettaja: ”Loppuiko läski Helsingistä?” ja ainekirjoitusta palauttaessaan sanoi ankarasti: ”Älä enää koskaan ota uskonnollista aihetta! Pitää olla uskonnollinen vakaumus!”. Luokan edessä toisten katseiden kohteena toistuva häpeä ja nöyryytys jättivät lähtemättömän muiston matematiikan opettajan opetuskäytännöistä. Kun opettaja oli opettanut uuden kaavan, katsoi hän luokkaa tarkkaan ja kysyi: ”Ovatko kaikki ymmärtäneet? Ne viittaavat, jotka ovat ymmärtäneet! [Nimi], oletko sinä ymmärtänyt?”, jolloin kyseinen oppilas nyökkäsi vakuuttavasti ja opettaja totesi: ”No, sitten ovat kaikki ymmärtäneet.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Tyttökoululaiset eivät ajan vaatimasta opettajien kunnioittamisesta huolimatta aina pystyneet tai edes pyrkineet täyttämään koulun edellyttämää kasvatusihannetta, vaan tunneilla harjoitettiin kaikenlaista kiellettyä toimintaa. Muistelut näyttävät kertovan oppikoulun ominaisuudesta, jossa erityislaatuiset opettajapersoonat kohtasivat kujeellisia, älykkäitä tai nokkelia oppilaita (Aapola & Kaarninen, 2003, 289—290). Kovaa kuria, järjestystä ja rangaistuksia korostanut koulu piti sisällään valtavan määrän opettajia, joiden kasvatuskäytänteet olivat kaukana autoritaarisista kollegoista. Oppilaiden suurta hupia oli piiloutua kyyryssä opettajan kateederipöydän kaappiin, jonka kaksoisovet avautuivat luokkaan päin. Kun kaappiin piiloutuneen jäsenet alkoivat jäykistyä ja piiloutuja ponkaisi ulos kaapista kesken tunnin tai rapsutteli kaapin seinää sukka-puikoilla, ei opettaja ollut kuulevinaankaan. Oppilaiden hauskanpidosta ei kuitenkaan jaettu pahemmin rangaistuksia. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Jos opettajat harjoittivat suoranaista oppilaiden kiusaamista, tapahtui sitä oppikoulussa myös toisinpäin. Luokallinen tyttöjä huomasi pian kuvaamataidonopettajan taiteellisen ja herkän luonteen, joten luokka kiusasi opettajaa tahallaan. Joskus

kiusaaminen johti siihen, että opettaja poistui kesken tunnin itkien luokasta ja oppilaille se oli ylpeilyn aihe muille luokille. Kurinpitoon kyvyttömien opettajien lisäksi koulusta löytyi välinpitämättömiä opettajia, kuten työhönsä leipiintynyt voimistelunopettaja, joka käski tunnin alussa aina jonkun tytöistä hakemaan itselleen lähikaupasta leivoksen ja meni itse sisälle koko oppitunnin ajaksi. Opettaja jätti oppilaansa koulun pihalle pelaamaan pesäpalloa ja lopulta ne pelasivat, keitä huvitti. Opettajan luotto oppilaisiin saattoi olla kova, kuten ranskanopettaja jätti oppilaat keskenään kirjoittamaan kokeiden vastauksia ja häipyi omille asioilleen. Eikä kenenkään oppilaan päähän pälkähtänytkään käyttää väärin opettajan luottamusta. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1940-luku.)

Oppilailta vaadittuja käytöstapoja punnittiin välitunneilla, sillä sisällä ei saanut olla eikä koulun tontilta ollut lupa poistua. Jos päivystävää opettajaa ei näkynyt tai tiedettiin, ettei hän ollut kovin tarkka, pujahtivat monet kadun yli jäätelökauppaan. Rohkeimmat, joilla sattui olemaan pennosia mukanaan, livahtivat orapihlaja-aidan välistä läheisen puiston kioskille. Ulkovälituntien välttämisestä tuli monelle pinnausseikkailua, sillä piilopaikkoja haettiin siivouskomerota myöten. Kun oppilaiden pelkäämällä, tuimakatseisella ja ankarantuntuisella maantiedonopettajalla oli välitunnille lähtijöiden valvontavuoro, oli kaikilla kiire juosta alakerran vaatenaulakoille, siepata takki päällensä, sillä opettaja riehui melkein juosten pallomaila kädessään naulakolta toiselle rämistellen hirveästi rautaisia sateenvarjotelineitä. Tuolloin jokainen oppilas juoksi ulos henkensä kaupalla, kun muiden opettajien valvontavuoron aikana saatettiin jäädä jopa naulakoille juttelemaan. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku, 1940-luku.)

Se, mihin aikakauden tyttökoulujen opetuksessa ja kasvatuksessa tuli pyrkiä, oli eritelty valtion oppikoulujen methodisissa ohjeissa vuodelta 1941. Oppikoulujen keskeisimpänä tehtävänä oli välittää perinnäisen sivistyksen siirtämistä kasvateille ja synnyttää näissä

halua ja kykyä kehittää sitä edelleen. Opettamista tärkeämpänä tehtävänä muotoiltiin kasvattamisen, kykyjen, tunteiden sekä luonteen kehittäminen. Kaiken menestyksellisen kasvatus- ja opetustyön pohjana nähtiin oppilaan oma kasvamis- ja kehittymistähto, joka oli pyrittävä herättämään ja saamaan koulutyötä kannattavaksi voimaksi sekä opettajan parhaaksi liittolaiseksi. (Ketonen, 1980, 112.) Erityinen suomalaisen kasvatusopin aate ja tavoite muuttuivat sotavuosien seurauksena ja keskustelu oppikoulujen uudistamisesta alkoi varsin näkyvästi. Koulukasvatuksen tuli rakentua korostetun kansallistunteen ja kansallisen, omaleimaisen suomalaisuuden varaan ja siinä oli ammennettava suomalaisen ihanneihmisen peruspiirteet kuten rehellisyys, urhoollisuus, vakaa käytös, sisu ja siveellinen ryhti. Kansalaisvelvollisuuksien ja vastuuntunnon kehittämistä vaadittiin sekä erittäin voimakkaasti älyn ja luonteen koulutuksen ohella myös ruumiin kulttuurin ja käytännön taitojen korostamista. (Kiuasmaa, 1982, 321—322.)

Sotavuosien koulutuspoliittisena tuulena puhalsi kansallista yhteenkuuluvuutta korostava opetussuunnitelma, joka näkyi tyttökoulujen vuoden 1941 lukusuunnitelmassa uutena pedagogisena tavoitteena saada opetukselle tiedollisen monipuolisuuden ohella vaativuutta. Lisäviikkotunnit ja uudet oppiaineet alkoivat vähitellen hälventämään käsityksiä tyttöjen erityisestä rasittumisesta koulutyössä. Tyttökoulujen yleistyminen näkyi uusien koulujen perustamisina sekä oppilasmäärän kasvuna. (Kiuasmaa, 1982, 324, 326.) Nyt tyttölyseoihin perustettiin vaihtoehtoisesti kieli- ja matemaattinen linja ja tytöillekin tuli mahdollisuus latinan kielen opiskeluun. Kielilinjan matematiikka jäi kuitenkin kovin vähäiseksi, vain kahdeksi viikkotunniksi kullakin luokalla ja fysiikka sekä kemia puuttuivat tältä linjalta kokonaan. Lukion matemaattisissa aineissa oli sekä kielilinjalla että matemaattisella linjalla huomattavasti vähemmän tunteja kuin poikalyseossa tai yhteiskoulussa. (Ketonen, 1980, 99—100.)

Tyttökoululaisten 1930- ja 1940-lukujen muistoissa koulunkäynnistä ja koulun merkityksestä kasvattajana korostuivat auktoriteettien kunnioitukseen tähtäävä, kuria ylläpitävä sekä nöyryyttä ja tottelevaisuutta korostava toimintakulttuuri. Koulun tarjoamia päivittäisiä rutiineja ja kontrollia pyrittiin toisaalta rikkomaan, mutta pääasiassa oppilaat alistuivat välttämättömään, sillä sitä pidettiin yhtenä koulun tärkeimmistä opeista. Koulun kasvatuskäytänteet ymmärrettiin aikakaudesta johtuvina, eikä opettajien oikeutta kontrolloida oppilaiden olemisen tapaa juurikaan kiistetty. Rutiininomainen koulutyö edellytti oppilailta kollektiivisuuden käytänteen hyväksymistä ja ryhmään samaistumista jopa ulkonäköä myöten. Koulu kasvatti oppilaita massana ja sellaisena se myös yksittäisiä koululaisia kohteli.

Sotien jälkeen 1950-luvulla yhteiskunta ja sen myötä oppikoulukulttuuri alkoivat muuttua. Vaikka Suomi oli vielä maatalousyhteiskunta, jossa asuttiin ahtaasti vailla moderneja mukavuuksia, henkinen ja aineellinen murros olivat alkamassa. Muutos alkoi näkyä koulutushalukkuuden laajenemisena suurten ikäluokkien pyrkiessä yhä enemmän oppikoulusivistyksen pariin. Oppikoulujen oppilasmäärät kasvoivat lukuvuodesta 1938-1939 lukuvuoteen 1954-1955 jopa 131 prosenttia. Samalla vanhat pedagogiset ihanteet ja käytännöt alkoivat vähittäin murtua modernisoituvien rakenteiden alta. Oppikoulujen yläluokkainen eetos ei vastannut niitä kokemuksia ja arvoja, joita yhä useammin keskiluokkaisista kodeista tulevilla nuorilla oli, ja koulut alkoivat menettää otettaan oppilaiden kokonaisvaltaisesta arvokasvatuksesta. Muutos kouluissa ei ollut yhtäkkinen, vaan se alkoi vähitellen näkyä siellä täällä, niin koulujen käytännöissä kuin niissä tavoissa, joilla oppilaat kouluun suhtautuivat. (Aapola & Kaarninen, 2003, 297.)

Uusi vuosikymmen oli tuloillaan ja sitä myöten oppikoululaisten muuttuneet asenteet ikuisesti puuduttavalta tuntuvaa koulunkäyntiä kohtaan. 1950-luvulla alkanut tyttökoulun kevätlukukausi näyttäytyi

15-vuotiaan aikalaispäiväkirjassa ja myöhemmin nykykulttuurin professorina työskennelleen Katariina Eskolan pulpetista katsoen melko tavalliselta:

”Koulu alkoi tänään. Ah – miten arkista onkaan käydä koulua. Miten epämiellyttävää. Ei mitään valopilkkuja. Ylpeä, vihainen, kiukustunut Kaarina istuu vieressäni, halveksunta haisee ympärillä, opettajat täynnä intoa räikkäämään oppilasparkoja. Huh – toivotonta ajatella sitä. Miksi en kykene näkemään elämää valoisalta puolelta? Mutta ei koulua voi nähdä niin. ... Koulua on jo ollut ja siihen on tottunut. Samanlaista se on kuin aina ennenkin. Tosin näin alussa tuntuu puutuvan joka jäseneltään istuessa 7 tuntia yhteen menoon samalla kivikovalla tuolilla.”. (Haavio & Koskimies, 1992, 399—400.)

Vaikka hyveellinen tyttö säilyi koulun kasvatuskulttuurin luomana ihanneoppikoululaisena, alkoi oppilaan silmin tyttökoulu näyttäytyä sangen arkipäiväisenä ilmiönä. Lisääntymässä määrin oleva vapaa-aika ja joka paikkaan tunkeutuva nuorisokulttuuri muistuttivat koulutyön arkisuudesta ja opettajien epämiellyttävästä roolista oppikoululaisten kasvattajina. Tyttöoppikoulu ja sen kasvatuksen kohteena oleva oppilas alkoivat olla uuden edessä kalenterin sivun kääntyessä 1950-luvun puolelle.

3. Kunnollisuuden ja kuuliaisuuden vaatimukset korostuvat 1950-luvulla

3.1 Vapaa-ajan muutoksen ja koulun kasvatustehtävän välinen ristiriita

”Tyttökoululaisia kun olimme, pidimme kekereitä keskenämme. Ei kertaakaan ollut poikia mukana, edes yläluokalla, jolloin jotkut jo kävivät koulutansseissa tai olivat ihastuneita. Vain muutamista tiedettiin, että he seurustelevat. Tuolloin seurustelu oli aika viatonta touhua. Ystävien kanssa meillä oli kutsuja lauantai-iltaisina toistemme luona. Luimme elokuvalehtiä. Kävimme leffassa aika usein, kun vain viikkorahat riittivät. Illalla kutsuilta tullessamme ostimme silloin tällöin nakkeja kioskilta.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Oppikoulunuorten vapaa-aika alkoi 1950-luvulla muuttua, kun koti- ja koulutyöstä vapaata aikaa alkoi olla entistä enemmän. Muutos näkyi kaupunkien lisäksi myös maaseututaajamissakin, sillä sota-aikainen tanssikielto oli kumottu ja kauppaloitten keskustoihin alkoi tulla baareja, joissa nuoret viettivät aikaansa yhä enemmän. Nuoriso kävi teattereissa katsomassa amerikkalaisia elokuvia ja nuorten koulumuistoissa ”hyppääminen”, poikien kanssa seurustelu, ja vapaa-ajan vietto ylipäätään asettuivat koulun kanssa tasaveroiseksi toiminnaksi. (Aapola & Kaarninen, 2003, 302—303.) Nyt alkoi näkyä myös kansainvälisiä vaikutteita Amerikasta vaihtopöytävuoden jälkeen tulleiden tyttöjen jutuissa ja pukeutumisessa, sillä eräs opetti muille rock’n’rollia, kertoi Elviksestä ja toinen tuli syksyn ajan joka päivä kouluun täysin uudessa asussa: vitivalkoisessa tukassa ja tiukassa jumpperissa, missä rinnat taatusti töröttivät. Tyttö pyrki Doris Day -lookiin ja onnistui siinä hyvin. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koulumuistoihin kietoutunut uusi vapaa-aika houkutusineen sai jopa koulumatkan tuntumaan kiinnostavalta:

”Koulumatkani venyi puolella kilometrillä, mutta olin tottunut lähtemään kouluun riittävän varhain ehtiäkseni seisoa kolmen elokuvateatterin mainosikkunan edessä. Vaikka joissakin sama filmi ja kuvat ulkovitriineissä pysyivät koko viikon, jaksoin ihaila lumoavia tähtösiä aamusta toiseen.”.
(SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Modernin nuorisokulttuurin synty mahdollistui osin kotien vapautuneiden kasvatuskäytäntöjen, vapaa-ajan muotoutumisen ja ulkomaisten vaikutteiden myötä, samalla kun yhteiskunnassa työhön käytettävän ajan määrä alkoi vähentyä. Oppikoulun tavoitteena oli 1800-luvulta lähtien ollut koululaisnuorison elämän kokonaisvaltainen ohjaaminen, mikä käsitti myös nuorten vapaa-ajan vieton. Oppikoululaisista pyrittiin tekemään omia yhteisöjä pitämällä heidät erillään oppikoulua käymättömistä nuorista niin henkisesti, sosiaalisesti kuin fyysisestikin. Koulutuksen tehtävänä oli vielä 1950-luvulla avoimesti erotella nuoret suhteessa sosiaaliseen hierarkiaan. (Aapola & Kaarninen, 2003, 287, 303.)

Tyttökoulun rehtori näki tehtäväkseen pitää erillään koulunsa tytöt kaupungin muista nuorista, sillä rehtori kuunteli kaikki kaupungin juurutädit ja käsitteli kuulemansa: ”Kaupungilla kerrotaan, että eräs tämän luokan tyttö on nähty merikoululaisen kanssa. Voi, hyvät tytöt, eihän se sovi.”. Suurin kriisi luokalla koettiin, kun kaupunkiin tuli ensimmäinen baari ja luokkaan uusi oppilas: luokalle jäänyt vilkas ja jenkkimuodikas tyttö, jonka tukan väri vaihteli viikoittain ja varmaan myös poikakaveri. Tytön tapasi joka ilta kaupungilta, kunnes hän otti pesäpaikakseen uuden baarin, jossa soi levyautomaatissa Billy Haileyn rokki ja sieltä sai ostaa uutta ihanuutta eli jäätelösoodaa ja Coca Colaa, mutta ei alkoholia eikä edes pilsneriä. Rehtori ja tytön luokanvalvoja tuomitsivat baarin ja siellä viihtyneen oppilaan pilaantuneeksi omenaksi ihanassa punaposkiomenaisessa tyttölyseokorissa. Luokanvalvojalle ja rehtorille ei riittänyt koulussa ja tunneilla asian tuomitseminen, vaan kaksikko teki itsensä naurettavaksi ilmestymällä baariin ja käskemällä kaikki oppilaat ulos. Myöhemmin tunnilla luokanvalvoja yritti heittää

päiväkirjalla baarissa istunutta tyttöä, mutta se osuikin mustepulloon ja teki pahaa siivoa lattiaan. Luokan piti pyynnöstä valehdella rehtorille, että tapahtuma oli vahinko. Tähän murskautui luokanvalvojan arvovalta ja vaikka muu luokka pitikin itseään kiltteinä tyttöinä, eivät he sietäneet opettajien ennakkoluuloista käytöstä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koulumuistoissa oppilaiden vapaa-aikaa vahtivat opettajat nousivat esiin, niin kuin jo 16-vuotias lukiolainen sai kuulla matematiikan opettajansa ilkeyksiä käydessään poikaystävänsä kanssa iltaisin elokuvissa ja kävelyllä kaupungilla. Opettaja oli vanhapiika, joka ei sietänyt edes ajatusta nuorten naisten olevan missään tekemisissä poikien kanssa. Oppilaat yrittivät välttää törmäämästä opettajiin kaupungilla kierrellessään, mutta aina se ei onnistunut, sillä kerran opettaja tuli vastaan ihan äkkiarvaamatta ja oppilaan oli pakko tervehtiä ja niitata hänelle. Kun oppilas meni seuraavana päivänä kouluun, alkoi opettaja heti ojentaa tätä huonosta käytöksestä ja sanoi luokassa kaikkien kuullen: ”Poikien tapaaminen on loputtava siihen paikkaan, sillä on ihan järkyttävää, kun jokaisesta puskasta nousee joku oppilas tervehtimään...”. Opettaja piti moraalisarjansa tytöille ja tuntui kamalalta, miten tämä painoi lokaan ja häpäisi kauniin ja nuoren ensirakkauden. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Kasvatuksen ihmiskuvan muutos näkyi opettajien suhtautumisessa vapaa-ajan turmiolliseen vaikutukseen, sillä aikaisempi käsitys ihmisestä sisimmiltään syntisenä, mutta syvällistä elämää janoavana, sivistyksellistä herätystä odottavana oli alkanut kadottamaan merkitystään. Jumalan, isänmaan ja kansan liitto ei maallistuvassa ja keskiluokkaistuvassa yhteiskunnassa enää pystynyt perustelemaan ajatuksia hyvästä ihmisestä. Kulutushyödykkeiden lisääntyminen, angloamerikkalaisiin ihanteisiin kiinnittyvän nuorisokulttuurin synty ja kaupungistuminen rikkoivat yhteiskunnallisia perinteitä laajemmin. 1950-luvulla alkoi kehkeytyä

modernin hyvinvointivaltion ihmiskuva, jossa jokainen ihminen nähtiin sisimmältään hyvänä. Paha sijaitsi ihmisen ulkopuolella ja pyrki sieltä hänen sisäänsä. Pahan lähteinä nähtiin huonot sosiaaliset olosuhteet ja vaikutteet sekä väärät esimerkit. Kuva sisimmältään hyvästä ihmisestä sisällytti itseensä ajatuksen alttiudesta houkutuksille, jotka estivät hyvän toteutumisen. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 180—181.)

Rehtorin kasvatustalva luokkaretken turmiollisesta vaikutuksesta näkyi 15-vuotiaan aikalaispäiväkirjassa, mistä paistoi läpi voimakkaat tunteet:

”Romahdus!!! Putosimme koko luokka takaisin maan pinnalle pilvenreunalta, jossa suunnittelimme luokkaretkeä. Ei koskaan voi tapahtua mitään hauskaa. Aina pitää tulla jokin este. Se on Reksi-paskiaisen syytä. Hän tuli luokkaan ja tuomitsi meidät, että emme saa lähteä niin suuri joukko tyttöjä yöksi ilman opettajaa. Koska Rekolan kääkkänä ei suostu tulemaan jo edellisenä iltana, on koko retki pilalla. Inhottavaa! Vihaan Reksiä. Haluaisin tappaa hänet.”.
(Haavio & Koskimies, 1992, 236—237.)

Nuorten käyttäytyminen alkoi tosiaan muuttua 1950-luvulla. Yksi sen ilmentymä oli oppikoululaisten oma kulttuuri sekä koulun järjestämissä puitteissa että omaehtoinen toiminta koulun ulkopuolella. Oppikoululaisille yhteistä harrastustoimintaa ja yhtenäistä arvomaailmaa ajoi sota-aikana perustettu Suomen Teiniliitto, joka syntyi oppikoulujen yläluokkaisten toverikuntien kattojärjestöksi. (Häggman, 2006, 11, 20.) Oppikoululaiset osallistuivat kouluissa toimivien teinikuntien järjestämiin harrastuksiin ja heille tarjottiin lähinnä korkeakulttuuria, konsertteja, teatteria ja Teiniliiton julkaisemassa Teinilehdessä kirjoitettiin elokuvista, kirjallisuudesta ja jazz-musiikista (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 426).

Oppikoulujen omat illanvietot eli konventit olivat suosittuja tapahtumia, ne pidettiin koulun tiloissa, konventteja valvoivat opettajat ja ne sisälsivät valmisteltua ohjelmaa, keskikouluikäisille

laululeikkejä, kun taas lukiolaiset saivat tanssia oikeita tansseja (Aapola & Kaarninen, 2003, 293, 303). Tyttö- ja poikaoppikoulujen yhteiset teinikuntien konventit vietettiin aina lyseolla, sillä tyttökoulussa ei saanut tanssia, vain mennä pelkkiä piirileikkejä ja kaikenlaisten hippojen pitäminen oli koulussa muutenkin kiellettyä. Kielto johtui juhlasalin perälle rehtorin maalauttamasta seinänkorkuisesta raamatuntekstistä: ”Herran pelko on viisauden alku.”. Kaikissa tyttökouluissa ei ollut teinikuntaa, mikäli rehtori vastusti sitä liian maallistuneena. Niinpä jotkut tytöt kävivät tanssikoulua vapaa-ajalla kaikessa hiljaisuudessa ja ostivat välitunnin mustasta pörssistä lippuja toisten koulujen teinihippuihin. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.) Muistot konventeista olivat kahtalaisia:

”Koulu ei ollut mikään nunnakoulu, vaan koulun järjestämät juhlat olivat odotettuja tapahtumia. Konventit tansseineen tutustuttivat seuraelämän sääntöihin. Erityisesti yhteisjuhlat poikalyseon kanssa olivat odotettuja, poikakoulu kutsui luokkamme heidän juhliinsa ja me vastavuoroisesti heidät. Myöskin kouluajan ulkopuolella hengailtiin enemmän poikakoululaisten joukoissa kuin yhteiskoululaisten.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

”Meidän koulun lähellä oli poikakoulu. Ei sinne meillä ollut asiaa. Välissä oli sopivasti kirkko ja puisto. Muistan yhden kerran, kun meidän koululle järjestettiin puurojuhla, joka oli poikakoulun kanssa yhteinen. Voimistelusalissa istuttiin pöydissä ja syötiin puuroa ja lopuksi mentiin piirileikkiä. Se ei ollut yhtään hauska tilaisuus. Me pelkäsimme poikia ja he meitä. Rippikoulussakin oli vain tyttöjä. Se, että oli erikseen tyttö- ja poikakouluja, oli meille itsestäänselvyys.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Omaelämäkerrat ovat vahvistaneet kuvaa oppikoulusta vedenjakajana 1950-luvulla nuoruuttaan eläneiden kokemusmaailmassa. Oppikoululaisuus oli kokonaisvaltaisesti läsnä myös koulun ulkopuolisessa elämässä, sillä koulu ei luonut puitteita nuoruudelle pelkästään opiskeluympäristönä, vaan sen ympärille kiertyivät myös oppikoululaisten omat vapaa-ajanviettotavat, toveripiiri, seurustelusuhteet, illanvietot, juhlat, retket sekä harrastukset.

Vehkalahden mukaan (2014) oma nuoruus kerrotaan osana suhteessa laajempiin kulttuurisiin käsityksiin nuoruudesta. Erityisesti vapaa-ajalla ja nuorisokulttuurilla oli keskeinen merkitys ja nuorisotutkimuksen parissa sillä on tarkoitettu nuorten omaehtoista toimintaa ja nuorten muodostamia tiiviitä ryhmiä. Nuorten näkökulmasta nuorisokulttuuri on ollut ennen kaikkea erottautumista muista ikäryhmistä, mutta myös näkyväksi tekemistä nuorisoryhmien keskinäisistä eroista. (Vehkalahti & Suurpää, 2014, 71, 75.) Tämä näyttäytyi tyttöoppikoululaisena olemisena:

”Kaupungin keskustassa oli silloin pari korttelia, joiden ympäri kierrettiin. Tytöt yleensä kävelivät ja pojat ajelivat autoilla, joilla kaasuttelivat komiasti ja näyttivät tytöille taivaan merkit! Kuitenkin oli ero, mitä korttelia kiersi, sillä oppikoululaiset kiersivät toista ja muut nuoret toista korttelia. Minäkin tietysti kiersin ystävättäreni kanssa oppikoululaisten lenkkiä. Sitä toista korttelilenkkiä kutsuimmekin alentuvasti kotiapulenkiksi, sillä siellä käyskentelevät kotiapulaisina työskentelevät tytöt.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Kaikki oppikoululaiset eivät olleet kaupunkilaisia, jotka istuivat koulupäivän jälkeen Valion baarissa, kävivät iltaisin elokuvissa tai kekkereissä luokkatovereidensa kodeissa. Suuri osa maaseutu- taajamien ja kauppaloiden oppikoululaisista kävi koulua toiselta paikkakunnalta joko asuen viikot poissa kotoa tai kulkien päivittäin pitkiä matkoja, jolloin koulupäivä saattoi kestää aamukuudesta iltayhdeksään, eikä nuorilla ollut paljon rahaakaan käytettävissään. Alivuokralaisasunnoissa eli kortteereissa eläminen ei merkinnyt nuorelle vapautta valvonnasta, sillä siellä asuvien piti pyytää rehtorilta lupa elokuvissa käyntiin. (Aapola & Kaarninen, 2003, 291.) Tyttökoululainen muisteli kortteerielämänsä:

”Koulukortteeria hallinnoi minua 43 vuotta vanhempi ikäneito. Hänellä oli mielestäni hyvin ahtaat periaatteet ja tiukka kuri. Luontoni oli koko ajan varuillaan. Kortteerin pitäjän mielestä lähes kaikki oli syntiä. Kasva siinä avaramieliseksi ja valistuneeksi. Hän tunnusti lakkiaisissa, että oli päättänyt nujertaa luontoni.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Tyttökoulujen oppilasaineksen yhtenäisyys oli hajoamassa, sillä oppilaat eivät enää tulleet kaupungin ylemmän sosiaaliluokan perheistä, vaan kaikista yhteiskuntakerroksista sekä maaseudulta että siirtolaisista, mikä ei voinut olla muuttamatta koulujen henkeä. Aikakauden oppikoulu vasta sopeutui oppilaiden sosiaalisen taustan kirjavuuden tuomaan muutokseen. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.) Myös sota-ajan läheisyys näkyi koulussa monin tavoin, sillä miltei jokaisessa maan oppikouluista oli siirtolaisia, eikä viralliseen asiakirja-ainekseen ole piirtynyt henkisiä ja sosiaalisia evakko-oppilaiden kokemia vaikeuksia heidän koettaessaan sijoittua täysin uusien koulujen ahtaisiin luokkiin uusien oppilastovereiden joukkoon (Kiuasmaa, 1982, 321).

Koulutusmahdollisuuksien laajentumisesta huolimatta yhteiskunnalliset erot olivat edelleen näkyvissä 1950-luvun koulu maailmassa. Vehkalahden & Suurpään (2014) omaelämäkirjoittajien koulunuoruudessa korostui hyvin vahvasti tiedostettu oman nuoruuden yhteiskuntaluokka-aseman suhde muihin koulutovereihin. Kamppailu oman sosiaalisen taustan ja elämässä menestymisen kanssa olivat teemoja, jotka värittivät useimpien kirjoittajien nuoruuden kokemusta. (Vehkalahti & Suurpää, 2014, 234—235.) Erityisesti koulumaailmassa näkyi vielä yhteiskuntaluokkien eriarvoisuus, sillä parempiosaiset perheet pitivät kiinni vanhoista tavoistaan ja sosiaalisista etuoikeuksistaan, kun taas alempi keskiluokka, työläiset, maalaiset ja evakot koettivat päästä mukaan. Kuitenkin yhteiskuntaluokkien väliset rintamalinjat olivat jo rakoilleet ja oppilaat seurustelivat keskenään mieltymystensä mukaan, sillä kotien arvomaailmalla alkoi olla vähemmän merkitystä. Opettajien ylhäältä päin arvioiva kasvatus oli toisinaan yhteiskuntaluokkatietoista kuten äidinkielen opettaja selittäessään Kalevalaa sotki siihen omaa kasvatusoppiansa suolaksi ja pohti ääneen luokassa saavatko köyhien äitien oppilaat liian korkean elintason äiteihinsä verrattuna. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Sotien jälkeisenä aikana jako maalaisiin ja kaupunkilaisiin sekä työläisiin ja parempaan väkeen näkyi oppikoulussa, sillä opettajat suosivat kaupunkilaisia monin eri tavoin. Kaupunkilaistytöt nimittelivät pilkallisesti kaupungin ulkopuolelta koulua käyviä maalaisten luokaksi ja osa opettajistakin kiusasi maalta tulleita oppilaita. Junien myöhästellessä moni myöhästyi aamuhartaudesta ja koska koulun ulko-ovet lukittiin, joutuivat myöhästyneet odottamaan ulkona ja menemään sisään opettajan kotkan katseen alle. Vaikka opettajat tiesivät, että juna oli ainoa aamulla kulkeva, he syyllistivät oppilaita koulusta myöhästymisestä. Kun junalla kouluun tullut oppilas myöhästyi häijynä tunnetun historianopettajan tunnilta, nousi opettaja tuoliltaan karttakeppiä uhkaavasti oppilaan nenän edessä heiluttaen ja huusi: ”Sinä maalainen! Etkö tiedä, että kouluun tullaan silloin, kun kello soi?” Oppilas pyysi anteeksi ja yritti hämillään selittää junan olleen pahasti myöhässä, mutta opettaja ei kuunnellut, vaan huusi hurjana: ”Täällä ei maalaisten pillien mukaan tanssita! Tähän kouluun tulevat kaikki silloin, kun tunnit alkavat!”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Aikakauden koulumuistojen opettajien kasvatuksesta löytyi paljon informaalista, epävirallista ja piiloista koulukulttuuria. Näillä tarkoitetaan Salon mukaan (2005) erilaisia kirjoittamattomia ja puhumattomia sääntöjä ja toivomuksia, jotka eivät olleet virallisen opetussuunnitelman mukaista opetusta. Ne ovat silti olleet usein koulun ja opettajien tietoisia tekoja. Tällaiseen epäviralliseen opetussuunnitelmaan on sisältynyt usein myös negatiivista pedagogiikkaa. Se on saattanut toimia virallista proseduuria vastaan tai julkilausutuista tavoitteista välittämättä, mutta on saattanut olla osa vallitsevia käytäntöjä tarkoitetun pedagogiikan rinnalla. Negatiivinen pedagogiikka on ollut kielteisen lisäksi salakavalaa, sillä sen keskeistä sisältöä ovat olleet opettajien luomat tietoiset uskomukset oppilaista ja heidän erottelumeکانismit. Tämänkaltaiset uskomukset ovat olleet keskeistä kokemusvarastoa monissa koulumuistoissa. (Salo, 2005, 92—93.)

Tyttökoulun kasvatustavoitteet olivat 1950-luvulla kokonaisvaltaisia ulottuessaan koululaisten vapaa-aikaan. Koulu määritteli sukupuolittuneet alueet, sillä tyttöjen liikkumista vapaa-ajalla rajoitettiin siveyden vaalimisen nimissä. Vaikka aikakausi toi pientä vapautta nuorille toisenlaiseen käyttäytymiseen kuin aikaisemmin, oli ristiriita koulun kasvatuskäytänteiden ja oppilaiden mielihalujen välillä melkoinen. Tyttökoulun kasvatuskulttuurina vallitsi oppilaiden erottelu, sillä koulu pyrki kasvattamaan kaikista sivistyneitä kaupunkilaisia arvottomalla maaseudun oppilaat alempiarvoiseen asemaan. Koulun yhdenmukaistava kasvatustehtävä näkyi yhä opettajien toiminnassa, missä muutos ei ollut silmin nähden yhtä havaittava kuin oppikoululaisten uudet vapaa-ajan viettotavat.

3.2 Opettajien kurinpito pitää yhä pintansa

Jos tyttöoppikoulujen opettajakunnalla oli edellisillä vuosikymmenillä ehdoton valta-asema koulussa suhteessa oppilaisiinsa, ei tilanne ollut 1950-luvulle tultaessa muuttunut. Sangen ahdasmieliseksi paikaksi kuvaili tyttökoulua käynyt vuonna 1945 kulttuurisukuun syntynyt taidemaalari ja graafikko sekä Kuvataideakatemian professorina työskennellyt Inari Krohn omaelämäkerrallisessa kirjassa (2004) koulumuistoistaan:

”Vähitellen tuli aika ajatella oppikouluun pyrkimistä. Ehdottomasti tyttökouluun. Siellä ei ole typeriä poikia. Koulun ahtaalla sisäpihalla talojen puristuksessa kasvaa kaksi suurta poppelia, kuin vankeina. Meistäkin on tulossa vankeja. Emme tiedä sitä vielä. Pääsin sisään hyvillä pisteillä. Huokaisen onnellisena tietämättä, että joudun sidotuksi Helsingin ahdasmielisimpään ja omituisimpaan kouluun. Koulun opettajat olivat kokoelma originelleja, yksinäisiä ihmisiä, joille oli kehittynyt outoja tapoja. Lapset olivat heille massaa, jonkinlaista alaluokkaa, työläiskotien lapsia, joita ei tarvinnut kohdella yksilöllisesti. Oppilaille piti antaa peruskoulutus kivisessä koulutalossa, jossa ei ollut mitään pehmentävää: ei värejä, ei lasten piirustuksia, ei koristeita.” (Krohn, 2004, 150, 152—153.)

Krohnin muistelmissa tyttökoulun liikunnanopettajasta kerrottiin kauhujuttuja, sillä hän piiskasi säälimättömästi veltoja ja laiskureita, englanninopettaja oli leimattu viholliseksi, joka kävi sotaa aina uusien tyttö sukupolvien kanssa ja koko koulun sentimentaalisen yltiöisänmaallista henkeä ylläpiti äidinkielen opettaja, jonka tunteilla Maamme-runon oli opittava ulkoa jokaista säettä myöten. Kun oppilas takelteli kahdeksannessa säkeistössä, sanoi opettaja ääni väristen: ”Mene paikallesi. Sinä olet pettänyt isänmaasi.”. Koulussa ei saatu koskaan tarpeeksi montaa venäjän opiskelijaa kokoon, sillä koulun ilmapiiri oli itänaapurille kielteinen, ja se annettiin ymmärtää monin tavoin. Kun oppilas oli ihmetellyt musiikintunnilla, miksi eri maiden kansallislauluja lauletaessa ei lauleta Oi suuri ja mahtava Neuvostoliitto -laulua, oli se ollut kauhea loukkaus ja saanut opettajainhuoneessa aikaan kiihtyneen keskustelun. (Krohn, 2004, 155—158, 164—165.)

Sen enempää omaelämäkerroissa kuin 1950-luvun koulu-muistoissakaan ei noussut esiin pedagogisen ajattelun muutoksia, joita kouluhistoriallisissa tutkimuksissa on esitetty. Aapola & Kaarnisen mukaan (2003) pedagogisessa ajattelussa alkoi vähitellen liberalisoituminen, jonka yhtenä käynnistäjänä oli toisen maailmansodan kokemuksista noussut autoritaarisen kasvatuksen kritiikki ja demokraattisten järjestelmien rakentamisen tarve uudessa poliittisessä tilanteessa. Kasvatusajattelussa alettiin painottaa yksilöllisiä ja yhteistoiminnallisia pedagogisia käytäntöjä. Samalla opettajien kyseenalaistamaton kunnioittaminen oli murtumassa, sillä heidän opetustaitonsa ja persoonallisten ominaisuuksiensa merkitys olivat tulossa hierarkkista asemaa tärkeämmiksi. Pääosin koulun kasvatukselliset menettelyt toimivat samoin kuin ennen sotia ja opetus perustui ”luulot pois” pedagogiikkaan, joka tarkoitti vaikeita kokeita, todistuksiin saatavia ala-arvoisia numeroita, ehtoja, luokalle jättämistä ja oppilaiden julkista kiusaamista ja nöyryyttämistä. (Aapola & Kaarninen, 2003, 297, 299—300.)

Tyttökoulu oli oma maailmansa, joka jotenkin erosi muusta todellisuudesta. Ajan koulumuistot vahvistivat 1950-luvun tyttö-koulun edelleen paikaksi, missä yksittäinen oppilas ei ollut näkyvillä. Oppilaiden käyttämät sisäänkäynnit sijaitsivat takapihalla ja vain opettajat käyttivät pääsisäänkäyntiä. Koulu alkoi useimmiten kahdeksalta, jolloin kaikki luokat järjestäytyivät riviin ja marssivat virsikirjantarkistajien ohi aamurukoukseen juhlasaliin. Tavallista oli, että hapenpuutteen vuoksi tyttöjä pyörtyi ja jos ei ollut tilaa raahata pyörtyneitä pois, niin vieressä ja takana seisovat pitivät kuukahtaneita pystyssä. Koulun portaikossa ja yleisissä tiloissa edellytettiin ripeää, mutta melutonta liikkumista ja koulun ainoa hissi oli varattu vain opettajille. Jos jollekin opettajalle oli asiaa, oli jäätävä käytävään odottamaan, kunnes joku opettaja huomasi oppilaan. Opettajat olivat maisteri sitä ja lehtori tätä ja opettajia kohdatessa niiaattiin tervehdykseksi. Sinuttelu ei tullut kysymykseenkään, ja opettajat puhuttelivat oppilaitaan sukunimillä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koulujen karuutta kuvasi luokahuoneiden sisustus: seiniä ei koristeltu oppilaiden töillä edes kuvaamataidon luokassa, vaan sieltä löytyi kehystettynä tsaarin vahvistama koulukuri. Edes viherkasveja ei tuotu leveille ikkunalaudoille. Pulpetit olivat puisia, jossa oli penkki ja pöytä yhdessä ja kannessa oli reikä mustepulloa varten. Käsityötunneilla ensimmäisenä tehtävänä oli roska-tuokkosen taitteleminen kartongista ja rasia laitettiin mustepullolle varattuun koloon, johon piti teroittaa lyijykynä. Käsityötunneilla valmistettiin myös valkoiset esiliinat ja päähineet eli hilkat, jotka kaikilla oli oltava päällään kotitaloustunneilla. Koulupäivän ajan aina kaksi oppilasta oli järjestäjinä ja he saivat olla välitunnit sisällä tuulettamassa luokkaa ja pyyhkimässä taulun. Ennen opettajan tuloa luokkaan oppilaat istuivat hiljaa pulpeteissaan, tai jos hälinää olikin, niin hyvissä ajoin järjestäjät ilmoittivat opettajan tulosta. Oppitunnin alkaessa järjestäjät seisoivat opettajan pöydän vieressä, he olivat valmiiksi avanneet päiväkirjan ja ilmoittivat

poissaolevat, kertoivat läksyn ja ojensivat opettajalle valmiiksi mustepulloon kastetun kynän. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

1950-luku oli oppikoulun kasvun aikaa, sillä oppilasmääriä kasvattivat ensin ikäluokkien kasvu ja sen jälkeen jatkuva koulutus-halukkuuden lisääntyminen. Suuret ikäluokat toivat mukanaan oppikouluun sekä määrällisesti että suhteellisesti enemmän kuin koskaan aikaisemmin sellaisten sosiaalikerrostumien lapsia, joiden vanhemmilta puuttui oppikoulusivistys, joten koululaitos alkoi muuttua keskeiseksi sosiaalisen liikkuvuuden väyläksi. (Kiuasmaa, 1982, 402.) Kun oppikouluun meni 1950-luvun alussa lapsista noin 25 prosenttia, niin vuosikymmenen lopussa määrä oli kasvanut jo 40:een prosenttiin. Melkein koko 1950-luvun oli sallittua, että luokassa oli jopa 44 oppilasta. Oppikoululaisten määrän lisääntyessä koululaitos samalla tavanomaistui ja siitä karsiutui sosiaalinen erityisarvostus, joten oppikoululaisena olemisesta tuli entistä arkipäiväisempi ja luonnollisempi asia. Kun koulunkäynti levisi huomattavan paljon tasaisemmin eri väestönkerroksiin, alkoi koulun yläluokkainen leima hälvetä. Koulumaailman muutoksen myötä myös opettajakunta tavanomaistui, sillä opettajien määrän kolminkertaistuminen kahdessa vuosikymmenessä aiheutti inflatorisen kehityksen ja opettajien yhteiskunnallinen status heikkeni. Kasvattajasäätö oli muuttumassa ammattiopettajakunnaksi. (Salminen et al., 1995, 184, 190—191, 202.)

Uudenlainen opettajuus oli pitkälti kiinni opettajan persoonasta kuten joviaalina isähahmona muisteltu uskonnon ja psykologian opettaja kasvatti tyttöjä ymmärtäväisellä ja suvaitsevaisella otteella. Opetuksessa oli lämmintä huumoria ja hän tuntui ymmärtävän pappina ja psykologina tyttöjen sielunelämää. Opettajan kannustavat sanat koepaperin reunassa jäivät lukiolaisen mieleen loppuelämäksi: ”Pääset pitkälle elämässäsi, jos voitat itsesi.”. Lukion ruotsin opettaja oli todellinen herrasmies, joka ei koskaan

suuttunut oppilailleen ja kohteli heitä leideinä. Toisaalta opettajanhuoneen keskinäiset kähinät heijastuivat oppilaiden kohteluun. Jos joku opettaja piti jostain oppilaasta ja oli erehtynyt sen joskus muiden opettajien kuullen sanomaan, saattoi käydä niin, että riitapukarien toinen osapuoli piti luokassa käsittämättömällä tavalla pihdeissään tuota onnetonta tyttöä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Monella oppilaalla oli tavoitteena päästä vuosi- ja luokka-tahtiin ulos pitkästä koulusta, sillä liki kaikkien vanhemmat kouluttivat lapsiaan varsin niukoista varoista ja iso osa oppilaista oli sotaleskien ja evakkojen jälkeläisiä. Oppilaiden sosiaalinen tausta ei ollut juurikaan muiden luokkakavereiden tiedossa kuin ehkä vapaaoppilaana olon perusteella. Jotkut oppilaat saattoivat saada muita herkemmin koulun myöntämän stipendin, vaikka menestyneempiäkin oli tarjolla. Koska stipendinsaajien ansioita ei kerrottu, tuntui asiaan vaikuttavan oppilaiden kotioloit. Stipendien saajat sai lukea vasta koulun vuosikertomuksesta kaiketi ylipistymisen estämiseksi. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Oppikoulun kasvatustavoitteet olivat hyvin samantapaisia kuin sotia edeltäneenä aikana, sillä yhtäältä ne olivat perinteisiä arvoja kunnioittavia ja toisaalta koulun tavoitteena ei ollut vain tiedon jakaminen, vaan koululaisten kasvattaminen kunnon kansalaisiksi. Oppilaille opettajat olivat edelleenkin tärkeitä ihmisiä, auktoriteetteja hyvässä ja pahassa. Vaikka oppikoulun luku- ja suunnitelmia ajanmukaistettiin, opetusmetodeja ja eri aineiden oppisisältöjä uudistettiin, oppilaiden harrastustoimintaa tuettiin ja opetukseen liitettiin kasvatuksellisia, psykologisia ja sosiaalisia näkemyksiä, oppikoulu säilyi 1950-luvulla paljolti vanhoillaan. (Salminen et al., 1995, 207, 213.)

1950-luvulla jopa koulukirjat saattoivat olla samoja mitä oppilaiden vanhemmat olivat jo 1920-luvulla käyttäneet, eikä koulussa kajottu

lähihistorian tapahtumiin tai poliittisiin päätöksiin, sillä niiden käsittely oli tabu. Aikakauden oppikoulusta jäi vaikutelma, ettei siellä ollut mitään kohottavaa henkeä, vaan enemminkin nöyryyttävä, josta ihanteet puuttuivat ja ilmapiiri oli tekohyväksyttävyyden kyllästyttämä, joka heijastui etenkin vuosittaisissa raittiuskilpakilpikirjoituksissa: piti yltää ainakin Turmiolan Tommin kauhisteluun. Oppilaiden koulupäiviä reunustivat jatkuva ahdasmielisydestä kumpuava varpaillaan olo sekä krooninen pelko ja opettajat katselivat päivittäin vaiteliaita ja hymyttömiä tyttöjä. Koulun edustamien arvojen ja yhteiskunnallisten olosuhteiden kuviteltiin olevan pysyviä ja kiistattomia. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Säntin tutkimuksessa (2007) opettajuuden rakentumisesta ja muuttumisesta sotienjälkeisessä Suomessa hahmottuu työorientaation muutos, jonka mukaan 1940-luvulta aina 1960-luvun loppupuolelle asti yhteiskunnassa vallitsi moraalitalouden vaihe. Ajanjaksolle tyypillinen vakaan yhtenäiskulttuurin ylläpito oli säilytetty opettajien ammattikunnan harteille, sillä he vastasivat tulevien sukupolvien kasvatuksesta tilanteessa, jossa yksilöä määriteltiin keskeisesti osana yhteisöä ja yhteiskuntaa. Opettajien tehtävänä oli mukauttaa yksilöt enemmistön mielipiteeseen ideologisella opetuksellaan. Moraalitalouden kauteen liittyi idea ammatillisesta kutsumuksesta, joka yhdistyi kuuliaisuuden ja pyyteettömyyden ideaaliin elämäntehtävän täyttämisestä opettajana. Oppikoulun massoittumisen myötä opettajan työ alkoi muotoutua entistä enemmän kasvatustyöksi, sillä luokkiin tuli yhä enemmän oppilaita, joiden oppimisen eteen opettaja joutui tekemään yhä enemmän töitä. (Säntti, 2007, 397—398, 401, 426.) Moraalitalouden vaiheen korostuminen opettajien kasvatuksessa näkyi koulumuistoissa, kun koulun kasvatustehtävää kuvattiin hyveellisyyteen, ahkeruuteen, isänmaallisuuteen, siveyteen, hyviin tapoihin ja rehellisyyteen tähtäävinä. Koulumuistojen moni opettaja oli tahditon ja omahyväinen ja hänellä oli juuri ne ominaisuudet,

jotka oppilaista haluttiin kitkeä. Jos kateederin tuolla puolen oli huono päivä, niin kuin useimmiten oli, ei oppilaan tarvinnut kuin hymyillä väärässä kohden päästäkseen jäähyllä oven ulkopuolelle. Alituinen pelko siitä, mitä tunnilla taas saataisiin tuta, vei osan oppimisen ilosta ja virheiden korostamisen vuoksi moni tunsu itsensä suureksi nollaksi. Opetettavat asiat joko opittiin tai ei, sillä tukiovetusta ei ollut ja tasokursseista oli käytössä vain korkein eli laajin. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Jo opettajan läsnäolo saattoi herättää pahan olon siitä, että oli tehnyt jotakin väärin, vaikka itse teko ei muistunutkaan mieleen. Jopa opettajan kylmä ja kopea katse herätti pelkoa. Muistoissaan oppilas saattoi yhä kuulla opettajan korkokenkien määrätietoisen kopseen koulun puulattialla. Opettajat kohdistivat avointa pilkkaa oppilaisiin ja silmätikuksi joutuminen oli herkässä, joten parasta oli olla mahdollisimman näkymätön. Esitelmien pito luokan edessä oli kauhun paikka, sillä jos sanat jäivät suuhun tai paperit tippuivat jännityksestä lattialle, ei opettaja lohdutellut, kannustanut, eikä opastanut. Oppilaan hyväntahtoisuus kostautui, kun tämä toi kevät-esikkoja äidinkielen opettajansa pöydälle, niin opettaja tivasi luokalta kukkia tuoneen nimen ja totesi ettei häntä voi lahjoa eikä arvosanoihin pysty vaikuttamaan. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Yleisvaikutelmaltaan 1950-luvun opettajat edustivat oppilaiden isoäitien sukupolvea, ajatuksiltaan sitäkin vanhempia. Harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta he olivat opiskelleet ennen sotia ja kokeneet tsaarinajan lopun tiukat ajat. Opettajat vaikuttivat puhaltavan yhteen hiileen yhteisenä rintamana oppilaisiin päin, sillä pieninkin häiriö vuorolukuajan suuria ikäluokkia pursuavassa koulutalossa olisi saattanut suistaa kurittomuuteen. Opetusmenetit olivat hyvin julmia, kuten äidinkielen opettaja laittoi aineiden palautustunnilla oppilaat kirjoittamaan omat virheensä taululle ja toisti tutun repliikin: ”Eräs oppilas kirjoittaa näin, nimeä en sano,

mutta kuinka sinä [nimi] saatoit...”. Koulussa ei ollut sopivaa esittää omia mielipiteitä ja selittely kitkettiin määrätietoisesti pois, sillä oli oltava kuuliainen, tottelevainen ja kiltti tyttö. Tunnilla kysyvää oppilasta pidettiin häirikkönä ja oppilaan odotettiin olevan tuppisuuna ja nielevän kaiken, sillä koululaisen mielipidettä ei mihinkään tarvittu. Vasta myöhemmässä elämässä oppilas koki oppineensa ajattelemaan omilla aivoillaan ja kyseenalaistamaan asioita, sillä niitä keinoja ei koulu kasvattanut. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Aikakauden tyttökoululainen muisteli opettajien olleen melkoisen pahasti elämäänsä kyllästyneitä. Monet opettajat taisivat olla vanhapiikoja ja -poikia omine pinttysteine tapoineen, joista ei kukaan saanut koskaan poiketa. Esikuviksi ei opettajista ollut, sillä he muistuttivat 1940-luvun kotimaisista elokuvissa kuvattuja seipään-nielleitä opettajia. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.) Niemisen mukaan (2014) opettajien olemuksen kuvailu on kietoutunut yhteen heidän luonnearviointiensa kanssa ja erityisesti opettajien ankuruus on välittynyt myös fyysisestä ulkomuodosta. Kouluhistoriikki-aineiston valossa näyttää siltä, että opettajamuistoissa on ollut jotain ajallisesti pysyvää tai hitaasti muuttuvaa, sillä opettajien yksityiskohtainen muistaminen on noudattanut samoja konventioita, joissa sekä negatiivinen että positiivinen muistelu on liittynyt opettajan ominaisuuksiin. (Nieminen, 2014, 42—43.)

Ajan kauheuksien pedagogiikkaa harrasti matematiikan opettaja, joka muistutti oppilaan mielestä psykopaattia, sillä toisen tunnin hän oli mykkäkoulussa ja toisen raivosi karttakepin kanssa. Opettaja oli harvoin normaali, mutta oppilaissa oli aina vika. Läksyt kuulusteltiin tarkasti ja paljon piti opetella asioita ulkoa. Opettajat olivat etäisiä, kun he istuivat tai seisoivat kateederilla ja sieltä jumalan veroisina, monesti karttakeppi kädessään, tenttasivat onnettomia oppilaita. Aina piti viitata, jos halusi vastata, mutta auta armias, jos viittasi ja vastasikin väärin! Kamala synty oli kyllä sekin, ettei viitannut.

Kokeitten aikana ei saanut kuulua hiiskaustakaan luokassa, tuskin uskalsi hengittää. Yhtään ylimääräistä tavaraa ei saanut olla pulpetilla, sillä kaikkien tavaroiden tuli olla kannen alla ja kansi tiukasti kiinni. Lukusuunnitelman toteutuminen ei aina vällinneiden kasvatuskäytäntöjen vuoksi onnistunut, kuten tiukkana ja ilkeänä muisteltu saksan opettaja suuttui oppilaalle pahanpäiväisesti tämän sanottua tunnilla asiasta vastaan. Opettaja ajoi oppilaan ulos luokasta, kielsi tulemasta enää tunneille ja määräsi oppilaan vapaa-ajalla kotiinsa opiskelemaan. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Opettajiksi päätyi sodan seurauksena hermot riekaleiksi saaneita miehiä, kuten arvaamaton musiikinopettaja, joka sai tunnilla yllättäen kohtauksia. Opettaja alkoi yhtäkkiä riehumaan ja huusi ottavansa konepistoolin ja ampuvansa oppilaat siihen paikkaan, niin ettei oppilaista jää jäljelle muuta kuin märkä läntti lattialle! Joskus sama opettaja salpasi muutaman oppilaan luokassa olleeseen komeroon, missä oppilaat kököttivät tunnin ajan, vaikka eivät aina edes tieneet, miksi heidät oli sinne suljettu. Välillä opettaja istui kateederilla muissa maailmoissa, eikä nähnyt eikä kuullut mitään, vaikka luokassa sipistiin ja jopa naurettiin. Ihme kyllä, oppilas ei osannut pelätä kyseistä opettajaa, sillä opettajan riehumisesta huolimatta olo tuntui turvalliselta muiden joukossa isossa luokassa. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Kuvauksissa ja koulumuistoissa opettajien kasvatuksesta nousi esille Salon (2005) mukainen kulttuurinen kertomuskokoelma, jossa opettajuuteen on yhdistynyt monia symbolisia ja kaikkivoipaisuuteen kurottautuvia piirteitä. Kun suomalaista opettajuutta on rakennettu virallisissa mietinnöissä ja kasvatusopillisissa teksteissä eräänlaisena mallikansalaisuutena, on opettajuuteen kuulunut ulkoisia vaatimuksia mallikelpoisesta ruumiista ja käytöksen esimerkillisyydestä. Salo pohtii koulumuistojen vihaa, nöyryytystä, pettymystä ja epäoikeudenmukaisuutta herättäneitä opettajamuistoja ja toteaa, etteivät opettajat ehkä silti olleet niin pahoja kuin

luulisi. Aikakauden opettajat uskoivat tekevänsä asioita oppilaan parhaaksi eli olivat ankaria silkkaa hyvyyttään. Toisaalta koko tunteiden kirjoa herättäneitä koulumuistoja on syntynyt sivutuotteena, kun kunkin aikakauden koulu on ylläpitänyt vallinnutta systeemiä ja sen järjestystä. (Salo, 2005, 16, 19—20, 46.) Tyttökoululaisten tarinat opettajien kasvatuksesta ovat samassa suhteessa yhteisiin kokemuksiin ja kulttuurissa eläviin opettajatarinoihin.

Muisteluaineistossa muistetaan tarkasti, eikä koskaan unohdeta, niin kuin tyttökoululainen totesi: ”Toivottavasti arvon opet pyörivät haudoissaan!”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku). Aikakauden opettajamuistoissa loistivat pidäkkeettömät purkaukset ja eräänlaiset tunnustukset sekä koetut vääryydet ja oikaisutarinat. Muistoissa heijastuivat koulun ylhäältäpäin suorittama oppilaan näkymättömäksi tekeminen ja yhtäläisen kiltin lauman ohjaaminen ja toisinaan yksittäisen oppilaan julma erottaminen joukosta. Koulun toimintamalli ja oppilaiden kohtelu oli tyttökoululaisten toimesta sisäistetty kuuliaisesti asettamatta niiden mielekkyyttä kyseenalaiseksi. Koulun edustamien pedagogisten ajattelumallien muuttuminen oli sangen hidasta ja yksilöllisen kasvatusajattelun tuulet eivät vielä puhaltaneet aikakauden tyttökoulussa. Toisaalta oppilasmäärien jatkuva kasvu häivytti yksilön keskelle valtavaa oppilasmassaa, eikä koulun tavoitteleman ihannetytön kuva ollut muuttunut sotia edeltäneestä ajasta. Oppilailta edellytetty hillitty ja esimerkillinen käytös sekä kunnon kansalaiseksi kasvamisen vaatimus olivat tyttökoulun keskeinen kasvatustehtävä, mitä edellytti myös yhteiskunnassa vallalla ollut opettajuuteen kohdistunut moraalitalouden vaihe. Oppikoulun tehtävänä oli uusintaa vallalla ollutta toiminta- ja ajattelumallia, ja tähän tehtävään oli valjastettu tiukkaa koulukuria ja järjestystä ylläpitävä opettajakunta.

3.3 Siveellinen tyttö ei uhmaa sääntöjä eikä koreile ulkoisesti

Kun sota-aikainen oppikoulunuoriso ei avoimesti kapinoinut heille opetettuja ihanteita vastaan ja auktoriteetteja uhmattiin pienin, salaisin muodoin kuten siirtyen tunneilla omiin ajatuksiinsa, niin nuoriso alkoi 1950-luvulla näkyvämmiin kiistämään kasvatuksen vanhoja ihanteita ja käytäntöjä kyseenalaistaen auktoriteettien asemaa jupisemalla jo havaittavasti. Oppikoulu ei ollut kuitenkaan yhteiskunnallisen keskustelun ja muutoksen tila, vaan siellä elettiin varsin suojattua, kontrolloitua ja säädeltyä elämää. Muuttuvista ajoista huolimatta oppikoulun pyrkimyksenä oli perinteisen kasvatuseetoksen korostus: isänmaallisuus, tottelevaisuus ja vanhempien kunnioittaminen. (Aapola & Kaarninen, 2003, 304—305.)

Koulussa ei palkintoja hyvästä käyttäytymisestä jaettu, koska hyvä ja esimerkillinen käytös olivat itsestäänselvyys. Murrosikää ei huomioitu tai alleviivattu, jokaisen piti sopeutua yhteisöllisyyteen, eikä individualismia hyväksytty. Jos oppilas ei osannut tunnilla, eikä viitannut tarpeeksi, hänet saatettiin poistaa luokasta tunnin ajaksi. Äidinkielen opettaja vaati opettelemaan suomen kielioppisäännöt ulkoa ja kyseisellä opettajalla oli tapana kirjoittaa koepaperiin punakynäpukkeja tehostamaan: "Opi jo!". Slangin käyttö oli koulussa kiellettyä ja siellä sai puhua vain puhdasta kirjakieltä. Kotitaloustunnilla oppilas sai opettajalta huomautuksen, kun hän työskentelyn tiimellyksessä päästi suustaan: "Jokohan tämän laatikkoruoan voisi heittää uuniin?". Opettajan tuhtunut vastaus oli: "Ruokaa ei heitetä!". Säätyjaostakin näkyi koulussa vielä jäänteitä, sillä oppilaita kiellettiin puhumasta palveluskunnan eli koulun vahtimestarin ja siivoojien kanssa, mutta tervehtiä piti niiaamalla. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koulukiusaamista oppilaiden kesken ei juurikaan muisteltu, vaan vastakohtina olivat oppilaat ja heitä kiusaavat opettajat. Kukaan ei uskaltanut vaarantaa nahkaansa toisen auttamiseksi ja välituntien kestopuheenaiheena olikin opettajien haukkuminen. Kiellettyjen asioiden lista oli pitkä: karkin ja purukumin mussuttaminen ei ollut sallittua ja siitä selvisi muistutuksella, tosin herkut oppilas menetti valtiolle. Opettaja saattoi heittää taulusienellä tunnilla puhuvaa oppilasta. Historianopettajana toimineen rehtorin pitämät tunnit alkoivat usein miten sattui ja jäivät joskus kokonaan pitämättä, kun kansliassa olivat ripittäytymistilaisuudet meneillään. Rehtorin kansliasta tytöt palasivat usein punoittavin silmin, vaikka neuvona oli kuvitella tukeva rehtori bikineissä, jotta itku ei tulisi. Kokeesta luntaamisesta seurasi käytöksenalennus ja koulusta potkittiin pois oppilaita kovin herkästi huonon käytöksen, pikkukoltosten sekä koulun sääntöjen jatkuvan rikkomisen vuoksi. Mitä elitistisempi koulu oli, sitä herkemmin sieltä lensi ulos. Toisaalta rehtori saattoi olla omalla tavallaan vastuuntuntoinen, sillä poispotkitulle oppilaalle hän järjesti työpaikan, ettei oppilas ainakaan tästä syystä joutuisi tuuliajolle. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Kun tunnilla puhumisesta, nauramisesta, Ajan sävelen ja muiden lehtien lukemisesta, toisten aineiden läksyjen tekemisestä sekä erinäisten muiden kieltojen rikkomisesta oli kertynyt kolme muistutusta lukukautta kohden, sai jälki-istuntoa lauantaisin kello 16. Valvovalla opettajalla oli ajankulunaan mukanaan kirja, mutta oppilaat istuivat hiljaa kädet ristissä pulpetinkannella. Toisinaan saattoi joutua istumaan kirja pään päällä, jotta hyvä ryhti pysyisi, eikä pystyisi vilkuilemaan sivuille. Tunnin päästä pääsivät pois pienemmistä rikkeistä tuomitut, kun isommista joutui istumaan kaksi tuntia. Oppilaiden kanssa ei kasvatusteskusteltu tai kysytty miksi oppilas toimi vastoin koulun ohjeita, rangaistukset kärsittiin vaieten. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Tyttökoululaisen reppu oli painava, sillä mitään koulutarvikkeita ei saanut jättää kouluun. Mutta auta armias, jos kotiin unohtui vihko, kirja, kynä tai kumi! Koska opettaja ei suvainnut oppilaan unohtavan koulutarvikkeita, vaadittiin oppilasta sanomaan: ”Jätin kirjan, vihon tai kynän kotiin.”. Jos unohdusta ei kertonut tunnin alussa ja oli saanut kaverilta lainakynän, tulkittiin vieraalla kynällä kirjoittaminen varkaudeksi, josta joutui rehtorin puhutteluun ankarin seurauksin. Yksilöllisyyttä ei sallittu, sillä opettaja määräsi millä värillä vihon päällystettiin. Vaikka oppilaita kohdeltiin kuin nimetöntä massaa, vaadittiin toisenlaista näkyvyyttä, sillä kaikkiin koulutavaroihin oli merkittävä nimi ja luokka, ja voimistelupuvussa se oli ommeltava viiden sentin kirjaimin rintamukseen, sillä kaikenlaista varastamista pelättiin. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koulun piha-alueelta poistuminen oli rangaistuksen uhalla kiellettyä, joten usein luokan pahis palkattiin asialle viereiseen leipomoon munkin hinnalla. Kun ruokasalia ei ollut, luokkahuoneissa isoista ämpäreistä kauhottava ja omilla pulpeteilla syötävä kouluruoka oli maksullista ja useimpien mielestä kamalaa puuro-, velli- ja keittolinjaa, niin kekseliäimmät järjestivät luvan vanhemmiltaan syödä koulun läheisessä baarissa ja samalla hoitui hakureissu munkkipossuille. Saalis syötiin sadekatoksen peränurkassa ja sokerit pyyhittiin suupielistä ja ravisteltiin rinnoilta. Kävipä joskus niinkin, että pahimmilla pakkasilla tai kaatosateilla sai jäädä välitunneiksi sisään, mutta silloin kaikki kiersivät isossa aulaassa ympyrää tarkan valvonnan alaisina. Seiniin ei missään nimessä nojailtu eikä latioilla vetelehditty. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Kososen mukaan (1998) koulun merkitys korostuu järjestyksen ja valtasuhteiden tuomien vapauden rajoitusten näkökulmasta. Erityisesti välitunteja ja koulun pihaa Kosonen tarkastelee näyttämönä, missä oleillaan katseiden alla tarkoin säädetty aika ja jossa tullaan aina uudestaan esiin. Piha tarkoin rajattuna alueena

erottaa sen koulun ulkopuolisesta maailmasta maagisella näkymättömällä viivalla. Koulumuistoissa muistetaan usein tapahtumia, joissa ollaan osallisina eräänlaisissa välitiloissa ja luodaan omia tiloja koulun tilojen sisälle. (Kosonen, 1998, 63—64.) Samanlaista kokemusta edusti tyttökouluilaisen muisto koulun välituntipihasta:

”Välituntivalvoja seisoi muutaman porrasaskelman sisäänkäyntitasanteelta ja jotkut opettajat valvoivat ikkunoista. Voimistelunopettaja kulki pihalla patistaen tyttöjä kävelemään ringissä. Piha oli riittävän suuri, ja sen keskellä kasvaneen valtavan korkean lepän ympäryskaide oli suosittu istuskelupaikka. Leppä oli kuullut tuhansia kuiskattuja salaisuuksia ”hänestä” tai parhduksia huonosti menneistä saksan kokeista.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Tyttökoulurakennus oli keskeinen koulumuistojen paikka, joka symbolisoi koulun henkeä. Rakennukseen piti suhtautua pieteetillä ja kunnioittavasti, sillä rakennus disiplinaa oppilaitaan ja korosti koulun sisäisiä hierarkioita. Oppilaiden oli jopa astuttava luokkahuoneiden kynnyksen yli, ei niiden päälle. Koulun portaikko oli monessa suhteessa eräänlainen välitila, joka sijaitsi sosiaalisen järjestyksen välimaastossa, selvästi ylöspäin ja alaspäin vieden. Hierarkkisuus ulottui kaikkialle koulun arjessa, myös luokkahuoneisiin, sillä luokat nousivat alhaalta ylöspäin tietyssä järjestyksessä niin, että lopulta koulun vanhimmat oppilaat olivat ylimmässä kerroksessa. Koulun portaat disiplinaivat sisäistä liikkumatilaa osoittaen kullekin sosiaalisesti hyväksyttävän paikan kouluyhteisössä. Tyttökoulujen arkkitehtuurin klassismin henki miellettiin itsestään selväksi, samoin juhlasalin suurmiesten kipsipäät ja rehtoreiden muotokuvat. Ne sijaitsivat koulun symbolisesti tärkeimmässä tilassa eli juhlasalissa ja osoittivat koulun sisäisen järjestyksen ja menneisystradition voimaa. (Kolbe, 1994, 43, 56, 69, 72.)

Koulussa tapahtunut ruumiillisuuden kontrollointi loi sosiaalisia hierarkioita opettajien ja oppilaiden välille. Koulun rappusissa saattoi olla lappu, jossa luki: ei saa kulkea vastavirtaan. Oppilaiden ruumiillisuutta ja liikkumista kontrolloimalla on pyritty samalla säätelemään oppimista, seksuaalisuutta ja moraalialia. Samalla se on näyttäytynyt vallankäyttönä, sillä koulussa valta on verhoutunut erilaisiin kirjoitettuihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin, jotka ovat ohjanneet niin oppilaiden kuin opettajienkin käyttäytymistä. Kehon, ruumiillisuuden ja tilan välinen suhde on muodostunut ja muokkautunut eri sukupuolilla erilaiseksi, sillä tilan käyttöön ja haltuunottoon on liittynyt usein sukupuolispesifejä odotuksia ja oletuksia. Millaisen tilan, liikkumisen tai ruumiillisuuden toteuttamisen koulu on aikanaan sallinut oppilailleen, on ollut sukupuolittunutta. Kontrolloimalla ruumiillisuutta on pyritty kontrolloimaan myös tietoa ja oppimista. (Palmu, 2007, 169.)

Vanhakantaisuus ja perinteisyys näyttäytyivät aikakauden tyttökoulussa ja reformistinen pedagogisuus loisti poissaolollaan, sillä koulu eli Runebergin, Kiven ja Lönnrotin hengessä. Tämä näkyi äidinkielen tuntien kirjallisuusvalinnoissa, Kalevalan ulkoa pänttäämisenä ja koulun joulujuhlissa, kun oppilaat esittivät vuosittain Topeliuksen satunäytelmän. Väinö Linnan Tuntemattomasta sotilaasta ei sen ilmestyessä koulussa edes puhuttu eikä yhteiskuntaoppia opetettu lainkaan. Kun Kekkonen valittiin presidentiksi, eivät opettajat maininneet asiaa sanallakaan. Virret, kansallis-, maakunta- ja isänmaalliset laulut olivat koulun maailmankuvallista viihdettä ja koulu eli muuttumattomassa umpiossa. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Oppilaille puhuttiin isänmaallisten velvollisuuksien täyttämisestä näitä milloinkaan yksilöimättä ja annettiin ymmärtää, että aikuisuuteen ja täysivaltaisuuteen oli vielä pitkä matka. Kasvatusihanteena oli tehdä tytöistä sieviä, hyvin käyttäytyviä ja hillittyjä naisia. Lukiolaiset muistelivat koulun tärkeimmäksi tehtäväksi

kouluttaa hyödyllisiä naisia, joilla olisi laaja sivistys eivätkä he reputtaisi ylioppilaskirjoituksia, sillä se koettiin häpeäksi. Koulussa tavoiteltiin kaunista ja rouvasmaista käytöstä ja monet opettajat antoivat painokkaasti ymmärtää, että jokaisen oli hankittava naisellinen ammatti kuten opettaja tai sairaanhoitaja. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Kotien suhtautuminen koulunkäyntiin oli häilyvää, sillä oppikouluun piti edelleen pyrkiä ja yksityiset oppikoulut olivat maksullisia. Koska oppikoulun käyminen ei ollut itsestänselvyys eikä välttämättömyys, eikä varsinaista koulutusyhteiskuntaa ollut vielä muotoutunut, niin ehdotonta pakkoa pitkän koulutuksen ja työelämän pääsyn välille ei vielä ollut syntynyt. (Aapola & Kaarninen, 2003, 301.) Kotien suhtautumisessa opettajiin ja heidän harjoittamaan kasvatustoimintaan näkyi yhteiskuntaluokkien eriarvoisuus, sillä oppikoulunopettajien sosiaalinen tausta oli enimmäkseen ylä- ja keskiluokkaista vielä 1960-luvulle asti. Oppikoulunopettaja säilyi monelle tavallisen kansan edustajalle etäisenä auktoriteettina. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 308—309.) Näin myös tyttökoululainen muisteli kodin ja koulun välistä yhteyttä hyvin etäiseksi:

”Olin köyhästä rintamamieskodista, jossa kaikki oli aloitettu pystymetsästä. Vanhempani eivät tunteneet yhtään opettajaa, eivätkä olleet yhteydessä kouluun. Minun maalaiskotini ja kaupungin hieno oppikoulu tärkeine, tärkättyine opettajineen, olivat ihan eri maailmasta.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku).

Kasvatustehtävässä koti ja koulu olivat samalla puolella, vaikka vanhemmat eivät aina edes tienneet opettajan mielipidettä. Vanhempien suhtautuminen koulun ja opettajien toimintaan oli yksiselitteisen selkeää: jos oppilas sanoi kotona jotain negatiivista opettajan ratkaisusta tai numeroiden annosta, vanhemmat menivät aina opettajan puolelle ja vaimensivat valituksen sanomalla, että kyllä opettajat tietävät, sillä viisaampia he kaikki ovat kuin sinä.

Koulutyö oli pitkälti lapsen itsensä vastuulla, eivätkä vanhemmat siihen puuttuneet. Koska kodin ja koulun yhteistyö oli vähäistä, kävivät huoltajat useimmiten vain katsomassa kouluun hyväksytyjen listan porttikäytävästä sekä allekirjoittivat muistutukset, jälki-istuntolaput ja todistukset. Koti oletti opettajilla olevan auktoriteettia, lapsen kunnioittavan opettajiaan ja iskostivat sen myös lapsiinsa. Aikakauden kasvatus oli yleisesti äitien harteilla, eikä isiä juuri koulussa näkynyt. Kun äiti tuli koululle vierailulle, tuli hän juhliin katsomaan lapsensa esityksiä, ei keskustelemaan opettajien kanssa. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koulun ylivalta kotikasvatukseen nähden näkyi rehtorin tehtävänä vahtia oppilaiden poissaolojen syitä. Kun 16-vuotias tyttö-koululainen oli lähtenyt isän ulkomaantyömatkan vuoksi muiden perheenjäsenten, kotiapulaisen ja luokkakaverin kanssa viikonlopun viettoon maalle, joutuivat tytöt rehtorin puhutteluun oltuaan päivän luvattomasti poissa koulusta. Sydän kurkussa ja kädet sinisenä pelosta tytöt kuuntelivat rehtorin jyrisevää saarnaa ja kun tämä oli soittanut toisen tytön äidille, oli tämäkin aivan häkeltynyt tietämättä mitä puhua. Tytön äiti oli sanonut lopulta rehtorille: ”Minä sain sen käsityksen, että Katarinan isä oli antanut hänelle luvan mennä.”. Silloin rehtori oli kiljaisut puhelimeen: ”Onko se professori Haavio, joka määrää koulussa!”. Tilanne ratkesi isän palattua ulkomaanmatkalta, soitettuaan rehtorille ja otettuaan syyt niskoilleen. Kaiken lopuksi rehtori oli antanut tytöille jälki-istuntoa, huolellisuusnumeron alennuksen ja luokanvalvoja oli lausunut tuomion koko luokan kuullen sekä puhunut aivan kuin tytöt olisivat olleet pahoja rikollisia. (Haavio & Koskimies, 1992, 464—467.)

Koulun kurinpidollisten toimien muuttumattomuuden lisäksi koulupukeutuminen pysyi melko samanlaisena 1950-luvun tyttökoulussa, sillä oppilailta edellytettävä hameen tai leningin pito koulupäivien aikana oli edellytys, pitkät housut kuuluivat vain urheilutunnille ja olivat siellä pakolliset. Kun oppilas kävi koulua kauempaa

keskustasta ja joutui tarpomaan talvisin melkoisessa hangessa auraamattomia teitä pitkin, kirjoitti äiti rehtorille pyynnön, että oppilas saisi pitää pitkiä housuja. Lupa heltisi ja se oli pidettävä aina mukana. Toinen oppilas muisteli joutuneensa mahtavaan riitaan voimistelun-opettajansa kanssa, ettei ollut tykästynyt pitkiin housuihin ja oppilas vaihtoi liikuntatunnin asua vasta koulun läheisen puiston reunalla, jota opettaja piti siveettömänä. Asiasta suuttui myös oppilaan isä, mutta niin, että puolusti tyttärtään ja ilmoitti kirjeitse rehtorille, että hän määrää lapsensa pukeutumisesta eikä koulu, eikä myöskään koulu voi vaatia ketään hankkimaan pitkiä housuja, sillä monilla elämä muutenkin oli tosi tiukalla. Housuselkkauksen seurauksena koulu osti suuren määrän eri kokoisia verryttelyhousuja, joiden toiseen lahkeeseen kirjottiin punaisin ristipistoin koulun nimi. Ja arvata saattoi, että kovin moni oppilas ei halunnut niitä liikuntatunneilla käyttää. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Housujen lisäksi villapaita oli kielletty vaate, sillä tyttöjen kuului pitää villatakkia. Nokkelimmat oppilaat alkoivat kiertämään jumpperikieltoa kääntämällä villatakin niin, että napit olivat selkäpuolella. Itsekeskeiselle ja oppilaita aliarvoivalle piirustuksenopettajalle eivät kelvanneet oppilaiden päällä olleiden villatakkien väriyhdistelmät, vaan sota-ajan jälkeisestä pulasta huolimatta opettaja arvosteli oppilaan vaatepartta koko luokan kuullen. Vaikka opettajien nähden oli näytettävä koulutyöltä, koulusta lähdetessä monien kampaussuutu, huuliin sipaistiin väriä, hametta rullattiin vyötäröltä ylöspäin, koulukassista otettiin esille pienehkö käsilaukku ja kaikkein rohkeimmat kaivoivat sukkapuikkokotelosta savukkeen ja tulitikut. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Rehtorin kuningasajatuksena oli estää oppilaiden keskuudessa turha vaatteilla koreilu, vaikka itse pukeutuikin tyylikkäästi ja kalliisti. Kouluun hankittiin koulupuku, joka oli siniharmaasta villakankaasta valmistettu liivihame, ja jonka saattoi ostaa valmiina kaupungin

tavaratalosta tai valmistaa itse kaavojen mukaan. Puku oli malliltaan yksinkertainen, ja sitä saattoi käyttää niin arkena kuin juhlissa vain vaihtamalla puseroa. Kovin monta vuotta asun kukoistuskausi ei kestänyt ja se jäi hiljalleen pois käytöstä. Koulun määräämään pukeutumiseen liittyi myös päähine- ja käsinepakko ja asiaa valvottiin kylminä vuodenaikoina varsin tarkkaan. Välitunnilla opettaja kiersi ja huomautti heti, jos havaitsi jonkun ilman päähinettä. Anorakin huppu ei korvannut päähinettä, eikä käsiä saanut pitää taskuissa. Jos päätä ei välitunneilla peitetty, tuli siitä muistutus. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Oppilaiden hameessa oli oltava kiinteä tasku, jossa oli säilytettävä rahat, raitiovaunuliput, kotiavaimet, nenäliina ja kampa. Varsinkin rehtori ja hänen oikeana kätenään toiminut voimistelunopettaja pitivät huolen, että sääntöä myös noudatettiin. Tuon tuostakin oli taskutarkastuksia ja voi sitä onnetonta, jolta tasku puuttui tai sieltä löytyi karkkipaperi tai tulitikku, sillä siitä seurasi marssitus rehtorin kansliaan ja muistutus rapsahti heti. Rehtori teki myös toisenlaisia vaatetarkastuksia, sillä jokaisella luokalla oli oma vaate-aulakkonsa ja rehtori saattoi hyppytuntiansa aikana hiippailla naulakoissa ja kokeilla ulkovaatteiden taskuja. Löydettyään jotain luvatonta taskuista rehtori otti takin naulakosta ja marssi kesken tunnin luokkaan, vaati takin omistajaa esiin pitääkseen saarnan ja antaakseen muistutuksen. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Joskus sattui niin, että tunnin alussa opettaja alkoi käydä läpi oppilaiden hameita ja teki taskutarkastuksen. Hameessa olevan taskun oli nimenomaan oltava kiinteä, eikä hakaneuloilla kiinnitettyjä kangaspusseja hyväksyty. Taskutarkastusta muistellut oppilas joutui tukalaan tilanteeseen, sillä hänen irrallinen pussinsa sai aikaan erittäin epäilevän reaktion, eikä opettaja tiennyt miten suhtautua pussiin, joten hän kutsui rehtorin paikalle. Rehtori oli heti todennut pussin olevan sääntöjen vastainen ja seuraavassa aamuhartaudessa ilmoitti, ettei mitään hakaneulakiinnityksiä tulla

sallimaan. Oppilas sai varoituksen ja äiti joutui ompelemaan hameisiin oikeat taskut. Tosin hän lausui erinäisiä ironisia huomautuksia asiasta kotona. (Krohn, 2004, 173—174.)

Kaikenlainen ulkonainen koreilu oli tyttökoulussa pannassa, sillä kaikissa koulurakennuksissa ei ollut edes peilejä. Uskovainen rehtori käski peittää koulun peilit sekä jopa käsityöluokan sovituskopin peilin harmaalla huovalla. Opettaja sai nostaa verhon syrjään vain vaatteiden sovituksen ajaksi, sillä oman kuvan peilaamista pidettiin turhamaisuuden syntinä. Kerran oppilaat avasivat ikkunan seinää vasten kampaillakseen hiuksiaan, kun naisrehtori sattui juuri tulemaan luokkaan ja sanoi paheksuvasti: ”Tytöt, tytöt, ei sovi tualeerata yleisellä paikalla!”. Koulun ihanneoppilas oli luonnollinen, meikkaamista eikä rei’itettyjä korvia sallittu. Vain luokkasormus, rintaneula ja kaulakoru olivat sallittuja koristautumisen muotoja. Oppilailleen loukkaavasti puhuvaa piirustuksenopettajaa oppilas ärsytti kasvattamalla pitkät kynnet, jotka hän maalasi kirkkaan punaisiksi. Oppilas piti kätensä näkyvillä pulpetilla ja halusi opettajan huomaavan maalatut kyntensä. Siinä onnistuttuaan opettaja tuijotti kynsiä ja tokaisi, ettei tuollaisilla käsillä töitä tehdä, mihin oppilas vastasi: ”En aiokaan!”. Se oli kyllä julkeuden huippu ja ihme, ettei siitä rangaistu. Jos joku oli saanut käsiinsä huulipunaa, niin jopa vapaa-ajallakin pelättiin, ettei vain tule opettajia vastaan kadulla, sillä punat oli pyyhittävä pois. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Kasvatuksen ja koulutuksen on Aapola & Kaarnisen mukaan (2003) osoitettu uusintaen sukupuolten välistä työnjakoa, sukupuolisympoliikkaa ja sukupuolistereotyyppien mukaisia eriytyneitä odotuksia. Tyttöihin on kohdistunut poikia voimakkaammin odotus tunnollisuudesta, siisteydestä sekä tunteiden ja ruumiin hallinnasta. Koska koulun yleisenä tavoitteena on ollut opettaa oppilaat kuuliaisiksi ja sopeutuvaisiksi, on tämä odotus kohdistunut erilaisina tyttöihin ja saanut erityisiä naiseuteen ja seksuaalimoraaliin

sidottuja muotoja tyttöjen kasvatuksessa. (Aapola & Kaarninen, 2003, 307.)

Salon mukaan (2005) koulun tehtävänä on ollut perinteisesti seksuaalisen voiman taltuttaminen ja rajojen asettaminen, mikä on merkinnyt tyttöjen ulkonäön, käytöksen ja tunne-elämän vartiointia. Meikkaaminen ja erityisesti huulipuna sekä punainen väri ovat yhdistyneet moraaliseen epäjärjestykseen ja likaisuuteen, jotka ovat yhdessä luoneet sukupuolispesifin määritelmän huonosta naisesta. Tyttöjen seksuaalisuuden kesyttäminen on tehty koulussa puhtauden ja likaisuuden rituaalisen kuvakielen avulla ja puhtautta ylläpitävien sääntöjen voimalla. Kunnollinen tyttö on ollut keskeinen osa rahvaan sivistämisprojektia sekä yleistä puhtauden ja terveyden vaatimusta. Tyttöys käsitteenä on luonut puhtaita ja idealisoituja mielikuvia viattomuudesta, mitä opettajat naisina on laitettu valvomaan. (Salo, 2005, 137—140.)

Idealisoitua tyttöyttä pidettiin yllä tyttökoulussa vielä keskikoulun loppuessa, sillä murrosiästä ja lukioon menemisestä huolimatta koululaisten traditiona oli pukeutua viimeisenä koulupäivänä pikkutyttöiksi: ruudullisissa kesämekoissa, rusetit päässä, nallet ja nuket kainalossa asettauduttiin kuvaan koulun ulkoportaille. Lapsuus oli jäämässä taakse ja lukioaika matkalla kohti aikuisuutta oli edessä. Tyttönorssilaisten penkinpainajaisperinteenä oli jo 1930-luvulta lähtien ollut voimissaan purpuriperinne eli kansanomaisten tanssien esittäminen kansallispukuihin pukeutuneina. Tanssit vietiin läpi tyttö-oppilaiden kesken, eikä poikia kutsuttu tanssipareiksi kouluun lainkaan. (Arjava, 1999, 290—291, 301, 303—304, 309.)

Puhuttaessa siveellisyydestä tyttökoulun kasvatuskulttuurisessa kontekstissa, käsitteellä ei aikanaan tarkoitettu pelkästään seksuaaliseen häveliäisyyteen yhdistettyä merkitystä, vaan siveellisiä olivat henkilöt, joiden käyttäytymistä ja motiiveja arvostettiin ja joiden aikomuksiin luotettiin. Pulkkinen & Sorainen

(2011) tulkitsevat siveellisyyden semanttisten kenttien eli merkitysalueiden muuttuneen aikojen saatossa. 1800- ja 1900-lukujen taitteesta 1950-luvulle tultaessa siveellisyys tarkoitti synonyymia moraalille, vastuulle, eettisyydelle, hyvälle aikomuksille ja tavoille. Tällöin siveellisyyden vastakohtana näyttäytyivät pahuus, karkeus, raakuus, pahantahtoisuus, huonot tavat sekä heikkoluonteisuus. Siveellisyys tässä positiivisessa merkityksessä on viitannut joko luonteen tai käyttäytymistapojen moraalisuuteen ja hyvää eettistä harkintakykyä kaikilla elämänalueilla osoittaneeseen henkilöön. (Pulkkinen & Sorainen, 2011, 9, 11, 15, 17—18.)

Koska siveellisyyteen liittyivät hyvät tavat, ei auktoriteettien uhmaaminen kuulunut vielä 1950-luvun tyttökoululaisen arkeen, sillä koulu odotti ja edellytti edelleen oppilailtaan kilttiä ja kuuliaista käytöstä, jota se piti itsestäänselvyytenä. Koulun sääntöjä rikkoneita odottivat kovat rangaistukset ja ne kärsittiin mukisematta. Aikakauden uudet pedagogiset virtaukset eivät olleet tyttökouluihin rantautuneet, sillä koulujen edustama maailmankuva oli jämähtänyt edellisten vuosikymmenien edustamiin ihanteisiin. Tytöistä kasvatettiin oppineita ja sivistyneitä naisia kehittyvän yhteiskunnan tarpeisiin, mutta kasvatuksen johtotähtenä ei ollut yksilöllisyyden korostus, vaan sulautuminen osaksi suurta massaa. Kotien tehtävänä oli tukea koulun kasvatustehtävää sitä kyseenalaistamatta. Tyttöjen kasvatus oli vahvasti sukupuolittunutta, sillä koulu määritteli edelleen kunnollisen tytön ulkoasun hameen taskua myöten. Hame ja villatakki tekivät työstä koulun silmissä sopivan ja tyttömäinen vaatetus näkyi jopa koulun traditioissa. 1950-luvun tyttökoululaisen ei sopinut tanssia vastakkaisen sukupuolen kanssa, koristautua, meikata tai peilailia, sillä koulun yhtenä kasvatustehtävänä oli kitkeä turhamaisuus ja heräävä seksuaalisuus oppilaistaan pois.

3.4 Näkymätön seksuaalisuus tekee oppikoululaisista ikuisia pikkutyttöjä

Monet tyttökoululaiset eivät olleet välttämättä tekemisissä vastakkaisen sukupuolen kanssa, sillä vapaa-aika vietettiin luokkakavereiden kanssa, eikä poikia ollut tapana kutsua kotikekkereihin. Jos poikia ei ollut sisaruksina, ei luonnollisia kontakteja poikiin syntynyt lainkaan:

”Tyttölyseo oli erotettu korkealla katiska-aidalla viereisestä poikalyseosta. Muistan poikien joskus tiiranneen aidan rakosista meidän koulumme pihalle, mutta ainakaan minulla ei ollut lyseon poikien kanssa mitään tekemistä. Heitä ei tyttölyseossa yksinkertaisesti ollut edes olemassa. Pojista, tai yleensäkkään miespuolisista ihmisistä, ei koulussamme puhuttu koskaan. Kaikki opettajat sulkivat silmänsä näiltä asioilta.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Läpikäyvästi miehistä ja pojista ei tyttökoulussa puhuttu paitsi suurmiesten urotöiden ja saavutusten kohdalla. Olipa eräs uskonnonopettaja, jonka jäljiltä koulun kuvatauluista oli Jeesusta lukuun ottamatta sensuroitu kaikki urokset liimapaperilla. Koulun edustamassa naiskuvassa ei ollut aitoa aikuisuutta, vaan oppilaiden minäkuvan kehitys pyrittiin jäädyttämään esi- ja varsinaisen puberteetin rajalle. Fysiologisista muutoksista, seurustelusta, puolisoitten tai vanhempien rooleista ei koulussa sanallakaan puhuttu. Sukupuolivalistusta ei kouluaikana ollut ja kun biologian opettajaksi sattui lukiossa vanhakantaisen arvomaailman omaava, kuivahko, väritön ja hartaan uskovainen opettaja, kertoi hän lisääntymisestä vain kukin, perhosin ja siemenen itämisin. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koska tyttökouluissa ei ollut kovin paljon miesopettajia, vallitsi koulun ilmapiirinä, että miehiä sietää varoa ja vasta avioliitossa tutustua paremmin. Harvat miesopettajat olivat joko vanhoja, rumia tai niin tylsiä, etteivät mitenkään herättäneet oppilaissa ihailua. Vastakkainen sukupuoli tuli opettajien mielestä kysymykseen

aviomiehenä, joka olisi hyvin koulutettu, toimeentuleva, naista palvova ja hyvä isä. Seurustelusuhteet kuuluivat vasta koulun jälkeiseen elämään, sillä jos seurusteleva lukiolaispari halusi mennä kihloihin tai peräti naimisiin, oli seurauksena itsestään selvästi koulusta erottaminen. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Haaveilu yhteiskoululaisuudesta poikien kohtaamisen paikkana kuvasi 15-vuotiaan aikalaispäiväkirjassa vapaa-ajan ja tyttö-koululaisena olemisen välistä ristiriitaa:

”Ajatteles, meidän luokalla on yhteinen luokkajuhla Norssin kanssa! Tunnen itseni kauheaksi, kun ajattelen, että on hauskaa tutustua poikiin. Menen kai joululomalla tanssikouluun, että osaan sitten siellä juhlassa tanssia. Mutta luulen kuitenkin, että pidän tanssimisesta. Vaikka pelkäänkin kamalasti, että miten osaan suhtautua poikiin? He ovat minulle tuntematon käsité.” (Haavio & Koskimies, 1992, 364.)

Vaikka tyttömäinen ulkoasu oli koulun vaatimus, ei vapaa-ajalla haluttu näyttäytyä pikkutyttömäisiltä ja pojatkin kiinnostivat kovasti:

”Toissa päivänä, kun Marja-Terttu oli meillä, olimme ”pyydyksellä”. Minun tukkani pantiin poninhännälle, kulmakarvat maalattiin ja ruudulliset huivit päässä lähdimme ulos. Mutta saaliimme oli huono; yksikään kala ei joutunut katiskaan. Näimme siellä täällä poikia, mutta kukaan ei vaivautunut seuraamaan meitä. Missä ja koska rupeamme tutustumaan yhteenkään poikaan, kun olemme tämmöisiä tipulaisia. Yhteiskoulussa olisi niin ihanaa, ja siellä ei tarvitsisi olla leteissä. Letit ovat nykyinen kärsimykseni. En voi sietää niitä. Ne ovat kuin kaksi narua, jotka roikkuvat inhottavasti selässä. Hyi, ja on vanhanaikaista pitää lettejä.” (Haavio & Koskimies, 1992, 199.)

Koska tyttökoulussa oli terveysoppi vielä lapsen kengissä, eikä mitään sukupuoleen viittaavaa tunneilla mainittu, sattui melkein joka vuosi, että joku tyttö joutui keskeyttämään koulunsa raskauden takia. Näistä tapauksista vain kuiskailtiin koulun käytävillä, sillä ei

tullut kuulonkaan, että lasta odottava nuori neito olisi voinut jatkaa koulunkäyntiään. Oppilaan muistoissa koko kouluajan heitä kohdeltiin lapsina, eikä puhuttu sanallakaan aikuisuudesta, seksuaalisuudesta tai aikuisuuteen liittyvästä hygieniasta. Vasta lukion viimeisellä luokalla pidettiin kouluajan ainoa sukupuolivalistustilaisuus, kun juhlasaliin kokoontuneille oppilaille kutsuttu lääkäri yritti melko häveliäästi selostaa asioita, jotka tuossa vaiheessa olivat monella jo melko hyvin omakohtaisesti hanskassa. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koulun antaman seksuaali- ja terveystieteiden puutteen seurauksena oppilaalla oli aika pitkään tietämättömyys eri sisäelinten toiminnoista ihan sekaisin. Oppilas muisteli nähneensä vasta 18-vuotiaana voimistelutunnilla näytetyn pahvitaulun profiilipiirroksena naisen synnytyskanavasta, munasarjoista ja kohdusta. Opettaja oli ollut vain hämillään, eikä häpeältään iljennyt sanoa yhtään mitään. Pahvinen opetustaulu oli näkyvillä muutaman minuutin, eikä miehen sukupuolielimiä edes piirrettyinä näytetty koulussa koskaan. Eläinopissakaan ei puhuttu ihmisestä, sillä ajattelutapa oli, että kyllähän jokainen ihmisen tuntee. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.) Lakisääteinen kouluterveydenhoito osana muuta koulusosiaalista toimintaa syntyi vasta kansanterveyslain säätämisen myötä ja kun kansakoulujen ja kunnallisten keskikoulujen terveydenhoito 1950-luvulla organisoitiin lakisääteiksi, jäivät oppikoulut näiden säädösten ulkopuolelle. Vasta vuodesta 1962 alkoivat oppikoulujen koululääkärien vastaanotot. (Kiuasmaa, 1982, 387—388.)

Kun tyttöoppikouluista puuttui oppilashuolto, oli voimistelunopettajan tehtävänä mitata, punnita ja tarkistaa oppilaiden näkö. Luokanvalvoja hoiti poissaolojen kontrollin. Jos jollakin oppilaalla oli ongelmia, mentaalisia tai fyysisiä, ei koulu auttanut tai yrittänyt korjata tilannetta luokkayhteisössä. Jos oppilaalla oli sopeutumisvaikeuksia koulunkäyntiin, ei keneltäkään saanut henkistä apua,

vaan kaikki oli selvittävä ja sulateltava omassa pienessä päässään hammasta purren ja itkua oli nieltävä useasti. Kun oppilas sai keväällä ehdot, niin rehtorina toiminut ruotsin opettaja päästi oppilaan armosta läpi, sillä hän tiesi oppilaan äidin tehneen samana vuonna itsemurhan, jonka johdosta koulumenestys oli mennyt sikin sokin. Tämä olikin opettajakunnan tarjoama ainoa kriisiapu, mitä oppilas vaikeassa elämäntilanteessaan koulultaan sai. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Kouluterveydenhuollon puutteesta huolimatta oppilaiden fyysisestä kunnosta ja terveydestä huolehtiminen nähtiin 1950-luvulla liittyvän kiinteästi koulujen moraalikasvatukseen, sillä liikuntakasvatusta sekä luonne- ja siveellisyyskasvatusta ei voinut erottaa toisistaan. Terveys ja siisteys määrittivät moraalisesti hyvän ihmisen ulkoisia ja sisäisiä ominaisuuksia ja tässä mielessä koulujen terveyskasvatus nähtiin tärkeänä, ja siihen liittyi läheisesti puhtaus, sillä se nähtiin osana tervettä elämää. Näin terveistä, elämänmyönteisistä, työkykyisistä ja työhaluisista yksilöistä otaksuttiin muodostuvan elinkelpoisen kansan. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 202—203.) Terveysihanteet ja niiden toteuttaminen ovat olleet tärkeä osa kasvatuksen ideologista ja institutionaalista tehtävää. Koulukasvatus on ollut avainasemassa kansanterveysohjelman läpiviemisessä ja terveiden elämäntapojen avulla kansalaisruumiiseen on rakennettu autonomian ja kurinalaisuuden tasapainoinen suhde. Kun ruumista uhkasivat monet vaarat: likaisuus, velttous, basillit ja muodin oikut, nähtiin terveys elämäntapojen ja moraalisen ryhdin muodostamana kokonaisuutena, joka takasi hyvän elämän. (Salo, 2005, 132—133.)

Siisteyskasvatukseen kiinnitettiin tyttökoulussa huomiota, sillä hiukset eivät saaneet olla valtoimenaan ja etenkin voimistelutunneilla liehuvaa tukkaa pidettiin epähygieenisenä. Voimistelutunnilla ei saanut käyttää tossuja ja köyttä kiivettäessä jalkapohjat eivät saaneet olla siihen kontaktissa, vaan jalkaterien ulkosyrjät.

Kasvojen ja hiusten koskettelusta tunnilla opettaja saattoi huomauttaa, että kädet ovat likaiset. Opettajat suorittivat pienempiä siisteystarkastuksia tuon tuostakin: kynsien aluset ja kynsien riittävä lyhyys tarkastettiin. Jos pituutta oli liikaa, opettaja otti saksit esiin ja kynnet lyhennettiin. Myös keuhkot kuvattiin vuosittain, kun valtava röntgenlaite tuotiin koulun jumppasaliin, jonne kaikki marssivat jonossa yläosa paljaana. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Terveysopissa selkäfinnien hoitoon suositeltiin löylyssä hieromista suolalla ja oppilaat keksivät finnien kuivavan, kun niille pani järjestäjänvuorolla luokasta pihistettyä taululiitua. Koulun terveyskasvatukseen kuului myös elokuva, jossa kerrottiin tupakoinnin vaaroista ja esitettiin keuhkoleikkaus sangen realistisesti. Joissakin kouluissa pidettiin vuosittaisia lääkärintarkastuksia, jotka sisälsivät siisteystarkastuksen. Oppilaiden päät tutkittiin täiden varalta ja terveyskorttiin saattoi tulla merkintä syöpäläiset. Siisteyskasvatus näkyi opettajan ennakkoluuloisena suhtautumisena oppilaiden likaisia kotioiloja kohtaan. Kun kesken tunnin luokan lattialla vilisti suuri torakka, opettaja tallasi sen kuoliaaksi ja tutki tuimasti kenen mukana olio oli luokkaan tullut. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Oppilaiden kuukautisiin suhtautumisessa näkyi aikakauden kulttuuri, sillä kuukautisia pidettiin sairauden kaltaisena tilana vielä 1960-luvulla ja hoitoon kuului ruumiillisen rasituksen välttäminen. Tyttöjen suojeleminen fyysisiltä rasituksilta liittyi äitiyden vaatimukseen, sillä vielä 1950-luvulla keskusteltiin tosissaan urheilun sopivuudesta naisen fysiologialle, sillä liikunnan luultiin vahingoittavan synnytyselimiä. (Kosonen, 1998, 74—75.) Liikuntatunneilla opettaja piti kirjaa, ettei joku vain pinnaisi kuukautisten takia. Koodi oli luonnollinen syy. Jumppatunnilla tytöt, joilla oli kuukautiset, kulkivat nimellä istujat, ja heidän tehtäviinsä kuului luututa säkki-kangasluutulla sali sekä huuhdella luutut sillä välin, kun muut

pukeutuivat. Kun istujia sattui tunnilla olemaan paljon, saattoi opettaja viedä vessaan ja tarkistaa oliko housuissa side. Jos sellaista ei ollut, jälki-istuntoa tuli. Yksityisyyttä ei oppilailla ollut wc:ssä käydessään, sillä ne olivat ovettomia ja avoimia koppeja, joten puutteelliset wc-olot tuottivat vaikeuksia ylemmillä luokilla oppilaiden ollessa jo miltei aikuisia naisia. Siteidenvalmistaja lahjoitti koululle vihkosia, joita voimistelunopettaja jakoi tunnin päätteeksi asiaa mitenkään kommentoimatta. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koululiikunnan aseman vahvistuminen oli osa oppikoulujen moraali- ja terveystkasvatusta, sillä liikunnan nähtiin lisäävän oppilaiden vireyttä ja edistävän siten oppimista. Kun toisen maailmansodan edellä ja sen aikana koululiikunnan ja sotilaskasvatuksen yhteys tiivistyi varsinkin oppikouluissa, näkyi sama linja vielä 1950-luvun koulun liikuntatunneilla. Oppilaasta, joka oli tottunut koululiikunnassa kuriin, täsmälliseen käytökseen, järjestäytymiseen ja marsseihin, tuli myös hyvä alokas. Tyttöjen osalta tämä ajattelutapa näkyi siinä, että liikkuminen ja kuntoilu opettivat tarvittavia valmiuksia mahdollisessa sodanaikaisessa työssä. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 207, 209.) Vaikka 1950-luvulla kouluissa korostettiin siisteyskasvatusta osana kunnollisen oppilaan ideaalia, ei onnistuneesta hygieniakasvatuksesta voinut aikakauden koulussa edes puhua, sillä liikuntasalien pukuhuoneissa ei ollut pesumahdollisuuksia eikä aina edes toimivia suihkuja. Wc:ssä oli käsienpesua varten kylmävesijohdot, ruskeaa saippuaa ja isot päistä ommellut kangaspyyhkeet roikkuivat useimmiten aivan märkinä telineissään. Kerran piirustuksenopettaja huomautti oppilaille, että näiden kuukautiset aiheuttivat hajuongelman ja jumppatunnilla opettaja haisteli ilmaa ja kehotti kaikkia haistelemaan kainaloitaan. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Koulujumppa punnerruksineen, hyppyineen ja muine voimaa vaativine ohjelmineen oli kaukana oletetusta tyttökoulujen ”perhostelusta”. Musiikilla ei säestetty tunteja, vaan ainoa soittopeli oli tamburiini, jolla naputettiin tahtia. Liikunnanopettajan vääpelinotteinen tamburiinintahti kuului vielä vuosikymmenien jälkeen oppilaan korvissa ja yleiskuvaksi jäi, että oltiin kasvattamassa tyttöistä Pohjolan amatsoneja. Joukossa oli monia, joita ei liikunta kiinnostanut pätkääkään, joten aina oli keksittävä jokin syy, miksi juuri nyt ei voinut osallistua tunnin kulkuun: kurkkukipuisia, vatsavaivaisia, selkä- ja jäsenvammaisia oli yllättävän paljon. Ja kun tunti päättyi, he kokivat ihmeperannuksen! Liikuntatuntien siveyskasvatus näkyi naisopettajien asenteessa, kun tuntia pitämään tullut miespuolinen sijainen oli pukeutunut shortseihin. Tämä ei ollut naisopettajien mielestä lainkaan säädyllistä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Tyttökoululaisuus 1950-luvulla tarkoitti monelle todellista pesäeroa poikiin, sillä koulu vaikenä kaikessa hiljaisuudessa sukupuolikasvatukseen liittyvistä kysymyksistä. Koska seksuaalisuuteen liittyvistä asioista ei koulussa puhuttu, odotti koulu ihanneoppilaaltaan pikkutyttömäistä olemusta ulkonäköä ja käyttäytymistä myöten. Vaikka seurustelusuhteet poikien kanssa olivatkin viattomia, kuuluivat ne koulun kasvatuskäsityksen mukaan kaukaiseen aikuisuuteen, johon koulu ei oppilaitaan valmistanut. Seksuaaliterveys, raskaus ja jopa oppilaiden kuukautiset olivat koulussa tabu, joista ei häveliäisyssyistä puhuttu ääneen. Siisteyskasvatus oli vähäistä ja terveystieteiden kasvatusta oli sidoksissa aikakauden moraalikasvatukseen. Koska lakisääteistä kouluterveydenhoitoa ei oppikouluissa vielä ollut, puhumattakaan myöhemmin vuosikymmeninä tulleista koulupsykologi- ja kuraattoripalveluista, joutuivat opettajat vastaamaan oppilaiden laaja-alaiseen hyvinvointiin liittyvistä kysymyksistä ilman asianmukaista koulutusta. Koulun kasvatustehtävä alkoi 1960-luvulle tultaessa joutua uuden tilanteen eteen.

1960-luvulla nuoruuttaan eläneiden oppikoululaisten maailma oli sangen erilainen verrattuna 1950-luvun nuorten elämään. Jos nuorten käyttäytyminen koulussa alkoi muuttua, niin samalla oli havaittavissa uuden aikakauden opettajuutta. (Kiuasmaa, 1982, 378.) Oppikoulu ei ollut enää 1950-luvulla koululaisen elämän kiintopiste, vaan vapaa-ajan asiat tunkeutuivat entistä enemmän koulumaailmaan. Muutoksen huomasivat myös luokanvalvojat suhtautuessaan ymmärtäväisemmin 1960-luvun lukiolaiseen:

”Kuulkaa tytöt, minusta tuntuu, että Katarina on valtavan rakastunut. Hänen ruumiinsa vain käy koulua, ja sielu leijailee muualla. Onko tässä perää? Hän ei tee yhtään työtä.”. (Eskola & Marttila, 1994, 501.)

Kaikesta muusta kuin koulusta haaveileva tyttöluokiolainen jatkoi päiväkirjamerkintäänsä:

”Niinpä niin. En mahda mitään, että maanantaiaamuinen ruotsintunti on liian varhainen oppihetki viikonlopun jälkeen. Jos nukuttaa, niin unelmoi. Peltola gård och Vadstena kloster eivät jaksa aina kiinnostaa. Olenhan minä rakastunut.”. (Eskola & Marttila, 1994, 501.)

Kunnollinen ja kuuliainen tyttökoululainen oli kohdannut 1950-luvulla koulun siveellisyyksikasvatuksen ja kaikkialle yhä enenevässä määrin tunkeutuvan vapaa-ajan välisen ristiriidan. Kuria pitävät ankarat opettajat alkoivat pikkuhiljaa väistymään ja arkipäiväistyvä oppikoulu joutui suhtautumaan kasvatettaviinsa toisenlaisella otteella. Tyttökoulun kasvatuskulttuurin muutos näyttäytyi pieninä puroina, joista kasvoi vähitellen valtava virta vuosikymmenen vaihtuessa 1960-luvulle.

4. Kasvatuskulttuuri muuttuu 1960- ja 1970-luvuilla

4.1 Ihannetyttökoululainen ei kapinoi 1960-luvun nuorison tavoin

Nuorten ja vanhempien sekä oppilaiden ja opettajien väliset auktoriteettisuhteet olivat vielä 1950-luvulla selkeät. Niiden kunnioittamiseen ja tottelevaisuuteen kiinnittynyt moraalinen perusta oli kuitenkin sotien jälkeen alkanut vähitellen murtua. Vaikka opettajien kyseenalaistamaton kunnioittamisen pakko oli jo väistymässä, oli opettajalle vastaan sanominen edelleen uskaliaasta, eikä monikaan oppikoululainen siihen kovin avoimesti ryhtynyt. Opettajuuden muutos oli kuitenkin jo ilmassa, sillä opettajien persoonallisten ominaisuuksien ja opetustaidon merkitys olivat tulossa hierarkkista asemaa tärkeämmiksi. (Aapola & Kaarninen, 2003, 299—300, 304.)

Aikalaispäiväkirjassa 17-vuotiaan ihmetys opettajan auktoriteetin uhmaamisesta kertoo nuorten muuttuneesta suhtautumisesta koulukasvattajiin kohtaan. Tyttökoululaisten vaietessa ottivat poikakoululaiset rohkeasti näyttämön itselleen:

”Teiniys on ihanaa!! Eilen poikanorsseilla ja meidän koululaisilla oli keskustelutilaisuus tyttönormaalilyseossa aiheesta: Psykologian valoa alkoholikysymyksessä. Opettaja alusti kysymyksen 40 min. kestäväällä kiihkeällä puheella, mutta myöhemmin hänet teiltiin täysin norssien älykkäillä huomautuksilla. Oli suorastaan hämmästyttävää havaita, kuinka pojat olivat viisaita ja nokkelia, kun taas yksikään tyttönorssi ei sanonut mitään.” (Eskola & Marttila, 1994, 29.)

Nuorten käyttäytyminen ja koko elämä muuttuivat 1960-luvulla nuorisokulttuurin läpimurron myötä ja uudella vuosikymmenellä eläneiden nuorten elämä oli erilaista verrattuna 1950-luvun nuorten mahdollisuuksiin. Suurten ikäluokkien varttuminen nosti nuorten

määrän yhteiskunnassa suureksi ja teki nuoret näkyviksi. 1960-luvun nuorisoliikkeen yhdeksi pääsyyksi on tunnistettu koulutuksen tavaton laajeneminen, alemmista yhteiskuntaluokista tulleiden oppilaiden määrän kasvu ja koululaitoksen arvojen jääminen jälkeen yhteiskunnan nopeasta muutoksesta. Oppikoulun moraaliset ja isänmaalliset arvot joutuivat kriisiin, kun yhteiskunta modernisoitui nopeasti ja televisio toi maailman uudella voimalla oppilaiden näkyville. Hakiessaan identiteettiään ja kapinoidessaan teinit vaistosivat, että liittolaisiksi löytyisi opettajanhuonettakin mahtavampia voimia: kaupallinen nuorisokulttuuri, media ja Kekkonen. ”Onko Isä-Urho tietoinen, että oppikoulu on samassa pimeydessä kuin aikoinaan”, kysyttiin Teinilehdessä vuonna 1966. (Häggman, 2006, 30, 170, 174.)

Vanhan maailman auktoriteettien kiistäminen, vapaus kulttuurin murroksena ja maailman avautuminen iskivät suurten ikäluokkien nuoriin lähes kertaheitolla. Parissa kymmenessä vuodessa nuorten suhde auktoriteetteihin teki käännöksen. Auktoriteettien vastustamisesta näytti tulleen yhtä itsestään selvä vaatimus kuin aiemmin oli niiden kunnioittaminen. Muutos ei kuitenkaan ollut yksinomaan nuorison kapinaa, vaan osa koko yhteiskunnan ja kasvatuseetoksen muuttumisesta. Maallistuminen, liberalisoituminen ja yksilöllistymisen historialliset, modernin syntyyn ja sen suomalaiseen kehitykseen kiinnittyvät suuret linjat näkyivät muutoksina niin niissä ihanteissa, joihin nuoria pyrittiin kasvattamaan, kuin niissä tavoissa, joilla nuoret tulkitivat kulttuuria ja elivät elämäänsä. 1960-luvun nuoriso alkoi näkyvästi ja kuuluvasti kiistää niitä arvoja ja käytäntöjä, joita koulussa ja laajemmin yhteiskunnassa välitettiin. Selkeimmin arvojen muutos näkyi koulun opettaman isänmaallisen ihanteellisuuden kiistämisenä ja katseen suuntaamisena koko maailmaan. (Aapola & Kaarninen, 2003, 304—306.)

Kuten historiassa yleensä, vallankumoukset voivat tapahtua yhdessä yössä, mutta perustasolla, ihmisten välisessä kanssa-

käymisessä muutos on hitaampaa eikä mitään tapahdu hetkessä (Kolbe, 1994, 87). Niinpä ajan uusista tuulista huolimatta tyttökoulu muuttui 1960-luvulle tultaessa vähemmän ja hitaammin kuin maailma ja tämä muuttumattomuus näkyi niin koululaisten arjessa kuin välittyi heidän huoltajilleen. 1960-luvulla koulut alkoivat järjestämään vanhempainiltoja, joissa huoltajat pääsivät tapaamaan luokanvalvojia ja eri aineenopettajia. Jo koulun ovella oppilaan äidin silmät avautuivat tyttökoulun harjoittamalle kurille, kun tiukkana järjestyksenpitäjänä tunnettu voimistelunopettaja toimi portsarina ja komensi väepeliäänellään viemään takit naulakkoon, tyhjentämään taskut ja asettumaan jonoon jumppasaliin marssimista varten. Siellä rehtori piti naisasiahenkisen puheen tyttökoulun sivistävästä voimasta ja merkityksestä kasvattajana ja voimistelunopettaja painotti nuorten tyttöjen tulevia isänmaallisia velvollisuuksia. Oppilaan äiti sai matematiikan opettajan kahdenkeskisessä tapaamisessa helpotukseen tietää, ettei tämä antaisi ehtoja, koska oppilas ”ajatteli kuin pojat” kemiassa ja fysiikassa. Ilmeisesti tämä johtui siitä, ettei oppilas yrittänyt monien luokkatovereiden lailla flirttailla miesopettajan kanssa. Muita opettajia äiti oli katsellut vain kaukaa ja todennut kotona tyttökoulun vähintäänkin eriskummalliseksi paikaksi. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Oppikoulunuorison keskuudessa uudenlainen liikehdintä alkoi 1960-luvun alussa, kun heidän edustamassaan Teiniliitossa alettiin pohtia toiminnan sisältöä ja samalla arvioida uudelleen omia periaatteita. Teiniliitto oli pitkään sekä opettajien että vanhempien silmissä asiaankuuluva järjestö, johon osallistumista suosittiin. Mutta sekään ei enää pysynyt ennallaan, sillä uusia aatteita välittivät kerhot, teiniteatterit ja Teinilehtien liitto, jonka tarkoituksena oli kumota koulun tappava autoritaarisuus. Teinilehdessä uskallettiin arvostella oppikoulua ja siellä kirjoitettiin yhteiskuntatietouden opetuksen olevan lapsenkengissä. Oppikoululaitoksen väitettiin toimivan politiikasta puhuttaessa kuin

säilyketehdas, joka umpioi oppilaansa, jätti pimeään purkkiin ja unohti avaimen kannesta. Oppikoulunuorison ja koulun edustamien arvojen törmäyskurssi näkyi vuoden 1964 Kotkan teinipäivillä, missä eräs teini vaati säilykepurkkien avaamista ja vastaväittäjänä toiminut opettaja näki varoittavia esimerkkejä nuorison villiintymisestä, jonka esimerkiksi Beatlesit saivat aikaan. (Häggman, 2006, 32—33, 175.) Saattoipa muuttunut Teiniliitto saada tiukan vastustajansa tyttökoulun rehtorista, joka kielsi oppilaitaan osallistumasta sen kursseille, koska tämä oli kuullut, että siellä jaettaisiin ehkäisyvälineitä (Kolbe, 1994, 106).

Oppikoulumaailman huomiota herätti Teiniliiton aatteellisen sisällön vaihtuminen, kun yli kahden vuosikymmenen ajan jokseenkin tiiviisti oppikoululaitoksen henkiseen rakenteeseen kuulunut ja yhtä askelta sen kanssa taivaltanut järjestö osoitti selviä oireita suhteen muuttamiseksi. Jyväskylän teinipäivillä 1965 tehtiin ensimmäiset ratkaisut irrottautumisiksi koulun omissa ympyröissään kiehnavaasta ilmapiiristä ja sen ilmentämästä hurskastelevasta hyvinvoinnista. Porvarillinen yhteiskunta ja sen koulutuspolitiikka sai vastaansa marxilaisesti väritynyttä kritiikkiä, oppikouluorganisaatiota vaadittiin muutettavaksi opettajain harvainvallasta kohti koulun sisäistä demokratiaa, jossa myös koululaisten käsitykset otettaisiin huomioon. (Kiuasmaa, 1982, 478.)

Nuorison kritiikillä opettajien horjumatonta asemaa kohtaan oli perustelunsa, sillä 1960-luvulle tultaessa oli perusasteen koulutukseen muodostunut kolmen portaan opettajisto, missä ylimpänä statushierarkiassa olivat edelleen oppikoulunopettajat (Kettunen & Simola, 2021, 107). Julkinen keskustelu oppikoulun uudistamisesta murensi opettajien auktoriteettiasemaa, kun Teiniliitto ja Opettajien Keskusjärjestö ajautuivat keskustelussa törmäyskurssille. Teinien arvostelu opettajien auktoriteettiasemaa kohtaan sai julkisuudessa paljon näkyvyyttä ja opettajat pelkäsivät julkisen syyttelyn rohkaisevan oppilaita edesvastuuttomaan käytökseen. Opettajien

etujärjestö valitti jopa Yleisradion johtokunnalle yksipuolisesta oppikoulun käsittelystä, mutta opettajia osoittelevat ohjelmat jatkuivat. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 311.)

1960-luvulla nousi äänenpainoja koulun uudistamisen suhteen, sillä koulu oli menettämässä merkitystään yhtenäiskulttuuriin kasvattajana. Avainsanana koulu-uudistuksessa oli demokratia ja koulun tavoitteeksi asetettiin kaikkinaisen demokratian toteuttaminen. Kouluyhteisö oli demokratisoitava siten, että myös oppilaat saattoivat kokea kuuluvansa siihen tasa-arvoisina jäseninä. Demokraattisuuteen kuului olennaisena osana yksilön kriittisyys ja aktiivisuus sekä luovan panoksen korostaminen. Koululaitoksia ei enää tullut rakentaa siten, että kasvatustavoitteet asetettaisiin yhteiskunnan kerrostuneisuuden mukaisesti, vaan niin, että kaikille sosiaaliryhmille varattaisiin mahdollisuus vaikuttaa kasvatustavoitteiden asettamiseen. Tyttökoulujen maailmaan liittyi radikaalimpien koulunuudistajien esittämä vaatimus sukupuolten välisten rooliodotusten poistamisesta. (Kolbe, 1994, 99—100.)

Oppikoulunopettajien koulutus alkoikin pikkuhiljaa uudistua ja 1960-luvun opettajien pedagogisissa asenteissa oli jo varsin yleisenä piirteenä oppilaskeskeisyys, interaktion hyväksyminen ja luokan kaikkien oppilaiden aktivoiminen. Siirtymistä opetusteknologian tehokkaaseen käyttöön alkoi tapahtua ja samoin aloitettiin oppisisältöjen uudistaminen käytännölliseen suuntaan. Jopa opettajiston asenteissa syntyi varsin kattava pyrkimys oppilaiden kouluvaikeuksien voittamiseen ja oppilashuollon tehostamiseen. Taustalla oli uusi asetus opettajankoulutuksesta, jossa julkinen valta pyrki ottamaan huomioon uudet koulutyön ja elämän piirteet ja siirtämään niihin perehdyttämisen opetusharjoitteluun. Oppikoulunopettajat havaitsivat joutuneensa muuttuvan koulun opettajiksi, joiden mahdollisuudet vapautua interaktioon syntyneistä vaikeuksista olivat pienemmät kuin vanhassa oppikoulussa. (Kiuasmaa, 1982, 378, 460.)

Vaikka 1960-luvulla tapahtui paljon uudistuksia niin oppikoululaisten kansoittamassa Teiniliitossa kuin oppikoulunopettajien koulutuksessakin, eivät muutokset näkyneet samanlaisina tyttökouluun käyneiden muistoissa. Kertomukset keskikouluvuosiaan tyttökoulussa viettäneillä erosivat lukiovuosiksi yhteiskouluun siirtymisen jälkeen kuin yö ja päivä. Tiukkakurinen, tunnelmaltaan alistava ja vanha-arvoisuuteen kangistunut tyttökoulu ei pysynyt koulu-uudistuksen tahdissa mukana. Koulun katse oli käännetty menneisyyteen, nykyajan keksinnöistä tai ympäröivästä yhteiskunnasta ei puhuttu mitään. Koulukirjoja ei päivitetty toisen maailmansodan jälkeisin rajamuutoksien tai siirto- maiden itsenäistymisin. Uskontoa opetti huonokuuloinen eläkkeellä oleva rovasti, joka ilmeisesti kuvitteli edelleenkin puhuvansa saarnastuolista. Koulussa annettiin arvoa naisen perustaidoille, sillä kotitalous oli yhtä arvostettua kuin piirustus, musiikki ja käsityöt, jossa valmistettiin vauvanvaatteita ja kapaloita, mikä kieli odotuksesta, että lähivuosina avioiduttaisiin ja lapsia tulisi. Tyttökoulun opettajat näyttäytyivät leipääntyneiltä viranhaltijoilta, jotka opettivat tunnista toiseen neljä rinnakkaisluokkaa samoin metodein: oppituntien valmistelu, läksynkuulustelu ja koe, jossa aina samat oppilaiden virheet toistuivat vuodesta toiseen. Uudet ideat olivat ehtyneet virkaiän karttuessa ja vain rutiini soi henkisen energian säästöä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Tyttökoulusta yhteiskouluun lukiovuosiksi siirtyneen koulu- muistoissa uuden koulun opettajat olivat sukupolvea nuorempia, nykyisyydessä eläviä ja liikkumavaraa oli niin mielipiteissä, ulkoisessa olemuksessa kuin suhtautumisessa oppilaisiin. Yhteiskoulussa pelon ahdistavan lamaava ilmapiiri oli poissa ja oppilaat eivät olleet leimautuneita, sillä opettajanhuoneessa tuskin pohdittiin oppilaiden töppäysten summaa, sillä päiväkirja- ja kotimuistutuksia ei enää annettu. Vastakkainasettelu opettajien ja oppilaiden kesken puuttui, samoin kontrollimentaliteetti ja oppilaisiin suhtauduttiin yksilöinä. Kun monissa tyttökouluissa pitkälti noudatettiin tarkkoja

pukeutumisohteita vielä 1960-luvulla, niin yhteiskoulussa ei sellaisia enää ollut. Opettajia ei tarvinnut pelätä ja uskallettiin jopa laskea leikkiä tunneilla. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Matematiikasta oli tyttökoulua käyneillä usein vaillinaiset pohjatiedot, sillä opettajat vaihtuivat tiuhaan ja tunnit olivat koulurakennuksen pimeimmissä ja huonoimmissa tiloissa. Eipä siis ihme, että muihin lukioihin matematiikkalinjalle erehtyneet jäivät usein luokalleen. Kun yhteiskouluun siirtynyt oppilas näytti uudelle opettajalleen tyttökoulun viimeiset matematiikan kokeet, tokaisi opettaja: ”Sinulla on vuoden tai puolentoista aukko tiedoissa.”. Ja sama päti kemiaan ja fysiikkaan, joiden oppikirjoissa ei ennätetty edes puoliväliin. Kun tyttölukion keskipitkä matematiikan tasoryhmä vastasi poikalyseon lyhyttä kurssia, niin tyttökoulun lyhyttä matematiikkaa kuvattiin kurssiksi, jolla kertotaulukin unohtuu. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Jos tyttökoulun lukusuunnitelma oli yhä vanhakantaista perua, eivät 1960-luvun opettajien harjoittamat didaktiset keinotkaan poikenneet totutusta. Ankaralle historianopettajalle piti kertoa vanha läksy pulpetin vieressä asennossa seisten. Läksyä ei kuitenkaan saanut opetella mekaanisesti ulkoa ja opettaja yritti saada kiinni oppilaita vanhan läksyn osaamattomuudesta. Niinpä lukiolainen oli opetellut läksyn ulkoa kuin vettä vain, mutta teeskenteli välillä takellellen, ettei muka muistanut jotain nimeä tai vuosilukua ja vältyi opettajan suunnattomalta raivolta. Englanninopettaja iski kuin haukka oppilaan heikkoon kohtaan, sillä tämä joutui opettajan pöydän ääreen hokemaan eroja sanojen ”George” ja ”church” välillä. Epäonnistuminen oli taattu, kun opettaja piti käsivarresta tiukasti kiinni ja muu luokka tuijotti, miten onneton selviäisi pinteestä. Äidinkielenopettaja laittoi hyvät kirjoittajat lukemaan aineensa luokan edessä ja muiden piti sanoa mielipiteensä. Huonoja aineita opettaja luki itse ääneen ja kysyi, mikä niissä oli vikana. Saksan tunneilla räpsähti jälki-istuntoa, jos ei viitannut ja laiskanläksyä tuli

monelle, jos ei muistanut Mozartin kuolinvuotta. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Osaaminen ja varsinkin osaamattomuus ovat korostuneet koulussa, sillä siellä on aina sellaista, mitä joku ei osaa. Juuri tällaisissa tilanteissa on rakennettu ja purettu Salon mukaan (2005) koululaisen minuutta. Oppimisesta saatua palautetta arvioidaan ja se suhteutetaan maailmoihin, joihin myöhemmin kouluvuosien jälkeen on asetuttu. Oppilaan osaamattomuus hävettää ja nöyryyttää, nostattaa kiukkua, uhmaa ja sisua. Kokemukset ovat intensiivisiä, eikä niitä unohdeta. (Salo, 2005, 141—142, 145—146.) Ajan tyttökoulussa ulkoa lukeminen oli edelleen keskeinen opetusmetodi eri oppiaineissa ja tunneilla pidettiin paljon pistokokeita. Äidinkielessä oli käytössä sääntövihko, johon kirjoitettiin taululta sääntöjä, ja jotka luettiin ulkoa. Sääntövihko oli tärkein oppimisväline ja jos se hukkui, uusi vihko oli pakko kopioida toisilta, sillä elämä ilman sääntövihkoa ei ollut mahdollista. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Ajan tyttökoulun opettajat arvottivat yhä oppilaita heidän sosiaalisen taustansa mukaan, sillä äidinkielen opettajalla oli hyvin selkeät mielipiteet, kuinka yksinhuoltajaäidin kotiapulaistausta oli suoraan verrannollinen tyttären aineenkirjoitustaitoon ja muuhun koulumenestykseen. Oppilaiden taustatiedot hankittiin lukuvuoden alkaessa, kun jokaisen piti vuorollaan nousta luokassa ylös ja kertoa ääneen, mitä ammattia vanhemmat edustivat. Toinen tapa oli heti lukioon tulon yhteydessä laittaa oppilaat kirjoittamaan oma elämäkertansa. Asiasta tietämättömät kirjoittivat, mutta kun eräs oppilas oli saanut ennakkoon vihjeen opettajan motiiveista, ei arvosana ollut kaksinen, sillä moitteet tulivat riittävien tietojen puutteesta. Opettajilla oli suosikkinsa oppilaiden joukossa, niin kuin oopperan balettikoulussa tanssiva tyttö, joka hankki vapaalippuja opettajalleen. Ylioppilaskirjoituksissa kyseisen oppilaan menestys

ei kuitenkaan vastannut ennakko-odotuksia. (SKS, KRA, Koulu-
muistot, 1960-luku.)

Nöyryyttäminen kasvatukseen näkyi matematiikan opettajana toimineen rehtorin jakaessa tyttölukiolaiset tyhmiin ja fiksuihin sen mukaan, olivatko oppilaat kieli- vai matematiikkalinjalla. Kielilinjalaisia kohtaan rehtori tunsikin jonkinasteista halveksuntaa ja piinasi oppilaita parhaansa mukaan. Kun oppilas meni taululle, eikä osannutkaan laskea oikein, piirsi rehtori raivostuneena liidulla ristin oppilaan poskeen. Oppilaiden aliarvioiva kohtelu ja pilkkaaminen näkyivät kommentissa, kun oppilas ei viitannut haluavansa taululle laskemaan: "[Nimi] luulee olevansa jotain, kun on opettajan tytär.". Tämän seurauksena oppilas purskahti katkeraan itkuun ja se sai ilkeän rehtorin säikähtämään ja hänen pasmansa menivät täysin sekaisin. Vaikka oppilas itki koko lopputunnin, rehtori ei pyytänyt anteeksi toimintaansa. Ehkä rehtori kertoi opettajainhuoneessa episodista, sillä loppupäivän oppilas sai istua paikallaan yhdenkään opettajan häiritsemättä hänen rauhaansa. (SKS, KRA, Koulu-
muistot, 1960-luku.)

Oppilaiden julkinen nolaaminen toimi edelleen ajan kasvatuskäytäntönä, ja tämä näkyi tyttölukion pakollisten taide- ja taitoaineiden tunneilla. Ankarana tunnetun käsityöopettajan tunneilla kannustamattomuus ja tiukka komennus oppilaan aikaansaannoksista toistuivat tunnista toiseen: "Pura!". Oppilaiden epäonnistuneita tekeleitä hän näytti muille pilkallisesti nauraen. Käsityöpäivän lähestyessä lukiolainen yritti tehdä kaikkensa sairastuakseen kuten roikkumalla puolialastomana ikkunasta ja jopa rukoilemalla, mutta turhaan, sillä tunneille oli joka kerta mentävä pelko vatsanpohjassa. Kuvaamataidon opettaja jakeli purevia kommentteja "kannustukseksi" oppilaiden töistä ja lukiolainen sai kuulla olevansa piirustustaidoiltaan 12-vuotiaan tasolla. Musiikinopettajan suhtautuminen vähemmän musikaalisiin oppilaisiin oli joka tuntuinen kommentti: "Kuutoset ja viitoset hiljaa!".

Kaikki ne, joilla oli arvosanana vähintään kahdeksan, saivat laulaa ja osallistua kuoroon. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Nuorisokulttuuri iskelmineen, elokuvineen ja tansseineen viesti, että elämä on tuolla ulkona, mutta koulun näkökulmasta se kaikki oli syntiä. Tupakointiin suhtauduttiin koulussa ehdottoman kielteisesti, ja keksipä rehtori, että oppilaita pitää käreäyttää tupakoinnista myös vapaa-aikana. Niinpä opettajat ilmestyivät baareihin ottamaan tupakoivien tyttöjen nimet ylös ja heille annettiin jälki-istuntoa. Jopa koulurakennuksen korkeiden luokkahuoneiden isoista ikkunoista katuvilinän tiirailu oli ankarasti kiellettyä hupia, jos ei jaksanut tunneilla seurata opetusta. Hyvä tyttö oli 1960-luvun koulun näkökulmasta edellisten vuosikymmenien kaltainen koulun laitostuttama ja opettajille helppohoitoinen: huolellinen, tarkkaavainen, hiljainen, näkymätön, sääntöjä noudattava ja tunnollinen sekä lapsenomaisempi kuin koulun ulkopuolella. Vuosien mittaan tämä johti apatiaan ja tulevaisuusperspektiivin kuihtumiseen ja kun muita kouluja käyvät ystävät suunnittelivat, mitä he tekisivät täytettyään vuosia tai päästyään koulusta, puuttui tyttökoululaisen elämään kuuluva unelmointi tyystin välituntijutustelusta. Tyttökoulussa opiskelu tuntui siltä, kuin olisi kärsinyt elinkautista rangaistusta. Opettajakunta ikääntyi ja urautui, eikä kukaan auttanut oppilaita kasvamaan aikuisiksi. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Edellisten vuosikymmenien mukaiset käsitykset siisteydestä ja hyvistä tavoista olivat koulun kasvatuksessa edelleen tärkeitä, sillä oppikoulun viimeisellä luokalla opettajat korostivat, että työnantajat katsovat huolellisuuden ja tarkkaavaisuuden numeroa todistuksesta. Opettajille ja koulun palveluskunnalle piti aina kohdattaessa, annettaessa ja vastaanotettaessa niitata, samoin kateederilla esiintymisen aluksi ja lopuksi. Erään koulun rehtori oli tunnettu siitä, että häntä piti tervehtiä kadulla syvästi niiaten ja jopa kadun toiselta puolelta. Jos joku reppana ei tätä tehnyt, sai hän totisesti kuulla kunniansa seuraavana koulupäivänä. Kun äidinkielen opettajana

toimi rehtori, oli luokan edessä pidettävät esitelmät aloitettava aina sanoilla: "arvoisa rehtori ja hyvät luokkatoverit.". Hillitty käytös oli yhä oppituntien edellytyksenä, kuten liikunnanopettaja ei suvainnut tunneillaan "koketeerausta", joten oppilaat eivät saaneet hänen nähtensä kävellä kaupungin halki urheilukentälle sateenvarjot auki. Koulun säännöt ja moraalinen ohjaus korostivat siveää käytöstä, sillä poikaystävät ja olutkrouvit eivät istuneet siihen maailmankuvaan, jotka opettajat olivat hahmotelleet oppilailleen. Luokkatapaamisessa kaksi vuotta tyttökoulun päättymisen jälkeen muissa lukioissa jatkaneet huomasivat, että opettajien entiset lellikit ja hyviä numeroita saaneet eivät pärjänneetkään enää uusissa kouluissaan. Osalla tytöistä entinen peli niailuineen ja kiltin tytön roolin esittämisineen ei enää vedellyt. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Kun 1950-luvulle asti nuoriso oli pukeutunut pieniksi aikuisiksi, alkoi 1960-luvulla olla jo mahdollisuuksia muuhun vaatetukseen. Farkkusukupolvi näkyi koulun käytävillä ja dongareiksi kutsutut housut onnistui saamaan jalkaan parhaiten vain märkinä. Farkkujen lisäksi tennistossut yleistyivät ja lyhyitä minihameita näkyi tyttöjen päällä. Seurustelipa joku tyttö pojan kanssa tai ei, niin siitä huolimatta "fritsuliina" piti olla kaulassa. Vaikka opettajat saattoivat ilmein paheksua oppilaiden laittautumista, alkoivat monet tulla kouluun vahvoissa meikeissä, irtoripsissä, hiuslisäkkeissä tai hiukset aikakauden muodin mukaisesti tupeerattuna ja lakalla tönköksi kovetettuna. Muutamat opettajat vinoilivat korkealle tupeeratuista hiuksista, mutta muuten asiaan ei puututtu. Toisaalta oli myös kouluja, joissa meikkaamaan erehtynyt oppilas joutui armottomasti käytävään ja opettaja pesi kylmällä vedellä oppilaan kasvot. Selitykset eivät auttaneet, eikä vanhempien lupa moiseen touhuun. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Jos oppilaiden käyttäytyminen ja pukeutuminen alkoivat 1960-luvulla muuttua, niin samaa ei voinut sanoa tyttökoulun hengestä. Eläkeikää lähestyvän rehtorin uskonnollinen vakaumus ja

maailmankatsomus vaikuttivat vahvasti koulun elämään. Kun tyttölukion oppilaskunta halusi vaihtaa toimittamansa koululehden nimen ja kansikuvan toiseksi, järjestettiin aiheesta kilpailu, jonka tulokseen rehtori ei ollut tyytyväinen. Nimiehdotukset olivat mitä olivat kuten Pneumaattinen amme ja rehtori olisi halunnut koululehden kanteen kevään kunniaksi sinivuokkoja tai muuta hempeää, jolle yleisesti oppilaiden keskuudessa naureskeltiin. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

1960-lukuun liitetty nuorisoradikalismi vaikutti yhteiskunnassa, mutta sen tuulet eivät puhaltaneet aikakauden tyttökoulussa. Kun oppikoululaisten edustama Teiniliitto arvosteli julkisuudessa opettajien auktoriteettiasemaa, oli tyttökoulun ikääntynyt opettajakunta viimeisenä linnakkeena pitämässä kiinni omaksumistaan vanhoista kasvatuseriaateista. Tyttökoulukulttuurissa tapahtuneet muutokset olivat hiuksenhienoja, jos edes niitäkään. ”Luulot pois” -pedagogiikka oli koulumuistoissa edelleen keskeisesti vallalla ja nöyryyttämällä kitkettiin oppilaista ylpeyttä pois. Tyttökoulu toimi 1960-luvulla oppilaiden elämään puskeneista yhteiskunnan modernisoitumisesta ja viihdekulttuurista huolimatta kuin irrallisena saarekkeena, missä koulun tehtävänä oli kasvattaa oppilaistaan kilttejä, kuuliaisista ja viattomia tyttölapsia. Maailma muuttui ympärillä nopeammin kuin 1960-luvun tyttökoulu.

4.2 Oppikoulun merkitys kasvattajana vähenee ja koulu arkipäiväistyy

Oppikouluun tunkeutui 1950-luvun puolivälistä lähtien suurten lukujen aika, mikä ei näyttäytynyt ainoastaan tungoksena koulujen käytävillä ja opetustiloissa, vaan kouluelämän massoituminen herätti vaatimuksia opetuksen ja opetussuunnitelman uudistamisesta. Opettajien pedagogisia valmiuksia haluttiin kehittää ja alettiin paikoin jopa kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä. Nousipa äänenpainoja senkin puolesta, että opettajien olisi luotava kiinteämmät suhteet oppilaiden koteihin sekä luokkatyöskentelyn ulkopuoliseen toimintaan. Aikakautta kuvasi Kiuasmaan mukaan (1982) reformistinen pedagogisuus, joka johti 1960-luvun puoliväliin tultaessa oppikoulun irtaantumiseen kaikesta vanhasta. Uudistaminen ei ollut pelkästään opetuksen tai koulunpidon ulkonaista kohentamista, vaan keskeisin ajan murrostilanne syntyi suhteesta oppilaisiin. Oppilaiden nopeasti monipuolistunut koulun ulkopuolinen harrastusmaailma alkoi muodostua monien opettajien mielestä ongelmaksi ja oppikoulunopettajat tunsivat olevansa uudessa kasvatustilanteessa, joka edellytti oman työn ja koulun tavoitteiden uudelleenarviointia. Oppikoulu joutui uudistumisen eteen, jotta se kykenisi vetämään oppilaat kiinteämmin piiriinsä ja, että oppilaat voisivat tuntea koulun omakseen ja näkisivät siinä muutakin kuin arkisen pänttäyksen ankeat kuviot. (Kiuasmaa, 1982, 402—405.)

1960-luvun nuortenkirjallisuudessa näkyi myös nuorisokulttuurin muutos. Kirjallisuuden reviirijaoiksi määrittyivät kodin, koulun ja vapaa-ajan harrastusten kolmiyhteys. Kaveripiiri muodostui koulussa, mutta kaikki tärkeä tapahtui kodin ja koulun ulkopuolella, missä rakennettiin paitsi omaa identiteettiä, myös parannettiin maailmaa keskustelemalla ja haaveilemalla paremmasta. (Häggman, 2006, 191.) Koulun merkityksen väheneminen näkyi myös tyttölukiolaisen aikalaispäiväkirjassa:

”Eilen olimme SYK:n nahkiaisissa. En voi ymmärtää mitään, olen vain aivan päihtynyt onnesta. Elämäni on muuttunut uneksi. Tai minä olen jakaantunut kolmeksi Kataksi: Koulu-Kata, teinipuheenjohtaja-Kata ja Pekan Kata. En ehdi olla mitään muuta täydellisesti kuin viimeksi mainittuja. Koulun olen hyljännyt, en enää osaa mitään, mutta yritän olla edes jonkinlainen puheenjohtaja: aktiivisuus on valtava kaikkialla ja näin aluksi ainakin näyttää tulevaisuus valoisalta. Koulu ei huoleta minua. Teinikunnan asiat ehkä hiukan. On vastuutonta viettää hurjaa elämää eikä ajatella seurauksia.”. (Eskola & Marttila, 1994, 341—342.)

Muutoksen tuulet olivat koulumaailmassa ilmassa, sillä oppilaat ryhtyivät sinuttelemaan opettajiaan ja kouluhallituskin esitti opettajat auktoriteettien sijasta oppilaiden opastajina ja työtovereina. Osa opettajista piti muutosta tervetulleena ja opettajanhuoneessakin unohdettiin titteleiden käyttö. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 311.) Opettajien auktoriteetin perinteinen symboli eli koulun juhlasalin puhujakoroke alkoi avautua 1960-luvulla myös oppilaille. Muutosta kuvasti myös se, että aamuhartauksissa oppilaiden laulu- ja soittoyhtyeet saivat esittää omaa ohjelmaansa. (Kolbe, 1994, 106.) Koulujen viestintä koteihin päin muuttui, kun oppikoululaisten osaamista, käyttäytymistä, ahkeruutta, tarkkaavaisuutta ja edistymistä arvosteltiin pitkään vuoden 1872 koulujärjestyksen ohjeiden mukaisesti, mutta vuoden 1961 asetuksella oppilaan kotiin lähetettävän tiedotukseen merkittiin huomautusten ohella oppilasta koskeneet myönteiset havainnot. Aikaisemmat muistutukset muuttuivat kirjallisiksi kehotuksiksi, mikäli oppilaan olisi ollut syytä tehostaa opiskeluaan. (Ketonen, 1980, 118—119.)

Muuttuvista ajoista huolimatta vielä läpi 1960-luvun oppikouluissa noustiin kunnioituksen merkinä seisomaan opettajan tullessa luokkaan (Aapola & Kaarninen, 2003, 305). Aina muutos tasa-arvoisempaan suuntaan ei tuntunut oppikoululaisista helpolta, niin kuin lukiolainen koki todella vaivautuneeksi opettajan tehdessä sinunkaupat ylioppilaskevään suullisten tenttien jälkeen ja monet

onnistuivatkin kiertämään sinuttelua melkoisin sanakääntein. Tapahtuipa myös toisinpäin eli opettajat alkoivat teititellä oppilaitaan lukiossa ja tuolloin ei tarvinnut enää niitata opettajille. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.) Oppilaiden silmissä osa opettajien auktoriteetista karisi vasta 1960- ja 1970-luvulla, kun nuoremmat, vapaamman kaupunkilaiskasvatuksen saaneet sukupolvet tulivat koulunpenkille, tavat muuttuivat ja monia asioita ryhdyttiin kyseenalaistamaan (Salminen et al., 1995, 202).

Aikakauden opettajat alkoivat suhtautua oppilaiden kapinointiin välinpitämättömämmin kuin aikaisemmin, niin kuin kuvaamataidon opettaja ei kommentoinut sanallakaan oppilaan huomionhakuista työtä, eikä laskenut tämän arvosanaa, vaikka oppilas teki tunnilla kollaasin, johon hän liimasi kananmunanviipaleen sekä oikein hiiltyneen nakin ja vei työnsä pokkana opettajalle. Ruotsinopettajana toiminut todellinen herrasmies antoi lukiolaisen nukkua rauhassa oppitunnit etupulpetissa. Nyt opettajat joutuivat useammin kiusatuksi, varsinkin jos näillä ei ollut mitään auktoriteettia. Lukion psykologian opettaja oli hyvin ujo ja kiltin oloinen nuori nainen, joka ulkoisesti toi oppilaalle mieleen pelastusarmeijan upseerin. Niinpä eräällä tunnilla oppilas rupesi vain makaamaan lattialla, eikä opettajarassu osannut käskeä häntä sieltä ylös, koska eihän oppilas pelkkää ystävällistä pyyntöä noudattanut. Historiaa opettanut nuori miesopettaja joutui tyttöluokan kiusaamaksi, kun oppilaat kaatoivat punaista ainetta tuolille mukamas kuukautisverenä ja ilmoittivat opettajalle, että likainen tuoli pitäisi vaihtaa. Kun opettajaparka meni katsomaan tuolia, punastui hän hiusrajaansa myöten tyttöjen hihitellessä hänelle. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Tyttökoulun harvat miesopettajat olivat koulumuistoissa kummajaisia, jotka hiipivät usein pitkin seinänvierustoja, mutta kouluun tullut nuori miesopettaja oli aina tapaus ja osa oppilaista ”rakastui” opettajaansa. Eräs tyttöoppilas pyörtyi aina sopivasti

aamuhartauden aikana nuoren miesopettajan jalkojen juureen. Kun herrasmiehenä tunnettu opettaja kantoi tytön virkoamaan opettajainhuoneeseen, kysyi vanha naisopettaja lopulta eikö tämä tajua, mistä oli kyse. Sen jälkeen opettaja ei tyttöä enää kantanutkaan ja tämä lopetti pyörtyilemisen. Nuori vastavalmistunut miesuskonnonopettaja oli hyvin vaivaantunut tyttölauman edessä, sillä isommat tytöt iskivät silmää ja keimailivat opettajalle, joka punasteli ja koitti kaikin keinoin pitää ohjaksia käsissä. Toisen koulun oppilaat seurasivat huvittuneina sivusta, kun musiikinopettaja osoitti mieltään, koska oppilaat olivat kiusallaan valinneet laulutaitoisen voimistelunopettajan koulun juhlaan esiintyjäksi. Opettajien yksityiselämä sekä keskinäiset kähinät kiinnostivat myös kovasti oppilaita. Muutamat opettajat eivät koskaan viettäneet välitunteja opettajainhuoneessa, vaan vetäytyivät karttahuoneeseen tai kuvavarastoon, jossa oli ikkuna. Siellä he sitten valmistelivat tuntejaan, korjasivat kokeita ja harjoittivat pahettaan eli tupakointia. Joskus opettajien seurustelusuhdet saivat aikaan huvittavia piirteitä, sillä jotkut oppilaat vaanivat tilaisuutta seurata pariskuntien tapaamisia koulun nurkalla ja vahtivat opettajien liikkeitä koulun ulkopuolella. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Koulun kasvatuskulttuurin muutos 1960-luvulla johtui Kiuasmaan mukaan (1982) keskikoulun aseman muuttumisesta ylemmän asteiseksi kansalaiskouluksi, sillä se kuului yhä tavallisimmin nuorison koulutusuraan, oppikoululaisuus yleistyi ja yhteiskunnallisesti tavanomaistui. Samalla tavallisen oppikoulunopettajan työnkuvaan muodostui selvä pedagoginen kahtiajako: suuret keskikoululuokat oli hoidettava entistä oppilaskeskeisemmin, joustavammin sekä interaktiivisemmin, kun taas lukioasteella oli pidettävä tiedollisesta tasosta tiukasta kiinni. Suurten oppilasikäluokkien vuosista 1950-1960 -luvulta lähtien lukiosta muodostui korkeamman asteinen yleissivistävä koulu, sillä opetussuunnitelmassa tapahtui uudistuksia ja valinnan mahdollisuudet lisääntyivät. Lyseolaisesta tuli yhä selvemmin koulutyötään suorittava nuori

ilman koulunkäyntiin liittyvää, aikaisemman sosiaalisen erityisarvostuksen antamaa hohdetta. Uudistusten myötä keskikoulun ja lukion opetustyön kehittämistapaan kohdistui kovia ympäristön paineita. (Kiuasmaa, 1982, 405, 470, 492.)

Viimeistään 1960-luvulla alkanut yhtenäiskulttuurin murentuminen johti opettajan aseman tarkastuksiin, sillä rooliodotukset vähenivät, erityisesti kristillisyytsvaateet jäivät pikkuhiljaa taka-alalle ja opettajan asema alkoi vähitellen modernisoitua. Opettajasta tuli oman kenttensä eli kasvatus- ja opetusalan asiantuntija ja samalla yhteiskunnallisella palvelusektorilla työskentelevä virkamies. (Säntti, 2007, 403—404.) Oppikoulunopettajan työajan jakautumista tutkittiin 1960-1970-lukujen taitteessa ja varsinainen opetus, opetuksen valmistaminen ja kokeiden pito kattoivat yhä lähes 90 prosenttia opettajan työstä. Erilaiset kasvatukselliset tehtävät kuten luokanvalvojan työ, harrastusten ohjaaminen, aamuhartauksien pito ja kuraattorin tehtävät olivat kuusi prosenttia opettajan työajasta. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 311.)

Jos aikaisempina vuosikymmeninä oppikoulunopettajat olivat olleet tiukkoja kurinpitäjiä ja puhtaasti tiedon jakajia kateederillaan, joutuivat opettajat nyt uudenlaisten tehtävien eteen. Koulun ohjaavan toiminnan voimistuminen oli peräisin jo sotavuosilta, jolloin koulut ja opettajat veloitettiin erinäisiin huoltajan tehtäviin. Kun oppilasmäärät osoittivat huomattavaa kasvuvauhtia, alkoi keskikoulu muuttaa luonnettaan seuraavan kouluasteen pohjakouluksi ja syntyi tarve ammatinvalinnanohjaukseen sekä koulu-kuraattoritoiminta käynnistyi. (Kiuasmaa, 1982, 391.) Samalla tyttö-koulun opettajien käyttämien rangaistusten määrät alkoivat vähenemään kuten Ruuskanen toteaa (2015) oppilaiden rankaisemista Kuopion tyttölyseossa vuosina 1963-1973 käsittelevässä pro gradu -tutkielmassaan. Opettajat olivat varpaillaan suhteessa oppilaisiinsa, sillä he pelkäsivät harkitsemattoman ja epäonnistuneen rankaisemisen vaikutusta opettajien ja oppilaiden

välisiin suhteisiin sekä turhien rangaistusten vaikutusta heidän kasvatustehtäväänsä. (Ruuskanen, 2015, 53.)

Ajan koulumuistoissa nousivat entistä enemmän esille kannustavat opettajat ja luokanvalvojat, jotka paneutuivat luokkansa ongelmiin tosissaan. Nuori miesopettaja halusi saada selville oppilaiden sosiaaliset suhteet ja pyysi jokaista mainitsemaan kolmesta viiteen parasta kaveriansa. Opettajanhuoneessa hän oli kertonut järkyttyneenä, kuinka kukaan ei ollut maininnut erästä oppilasta. Kun lukio-luokilla oppilas päätti jättää koulunsa kesken, meni luokanvalvoja tämän kotiin puhumaan ja taivuttelemaan oppilasta palaamaan takaisin kouluun. Parin viikon poissaolon jälkeen oppilas palasi ja kirjoitti myöhemmin ylioppilaaksi. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Uusien ajatusten rantautuminen kouluun oli pitkälti kiinni rehtorin näkemyksistä, niin kuin tyttökouluun uusi rehtori oli ollut Yhdysvalloissa ja toi sieltä kouluneuvoston ja sen myötä teki vanhemmista oppilaista välituntien päävalvoja eli toisten oppilaiden ulosheittäjiä. Oppilasdemokratian kehittäminen näkyi tyttölukiolaisen koulumuistoissa melko tavallisesta näkökulmasta:

”Yhtenä vuonna minut valittiin luokkamme edustajaksi oppilaskuntaan, joka päätti joistakin pikkuasioista. Homma itsessään ei minua yhtään kiinnostanut, en ollut mitenkään aktiivinen. Se oli kuitenkin hyvä puoli, että sai olla poissa oppitunnin ajan. Sillä ei ollut väliä, mikä oppitunti oli kyseessä.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Pelätyn rehtorin jäätyä eläkkeelle monen tyttökouluun ilmapiiri keveni huomattavasti, hamepakko loppui ja sen myötä taskupakko. Eräessä koulussa hamepakko saatiin loppumaan, kun uudeksi biologian opettajaksi valittiin reipas ja mukaansa tempaava mies, joka valittiin pian kouluneuvoston puheenjohtajaksi. Opettaja oli oikeasti oppilaiden puolella ja hän yritti kovasti taistella vanhoja naisopettajia ja heidän aikanaan luotuja ”tyhmiä, turhia kieltoja ja

sääntöjä” vastaan. Oppilaan raskauteenkin suhtauduttiin ymmärtäväisemmin, kun keskikoulun viimeisellä luokalla muita oppilaita pari vuotta vanhempi ja luokalle jäänyt tyttö odotti lasta. Oppilaan maha oli kevätlukukaudella aika mahtava ja vaikka hän käytti suuria ja löysiä puseroita, opettajat taatusti tiesivät mistä oli kyse. Sääntöjen mukaan kyseinen oppilas olisi pitänyt erottaa koulusta, mutta hän kävi koulunsa loppuun ja sai päästötodistuksen. (SKS, KRA, Koulu-
muistot, 1960-luku.)

Oppikoulun viimeisinä vuosikymmeninä kiinnitettiin julkisuudessa käytävissä keskusteluissa huomiota kovin runsaiden ala-arvoisten numeroiden määrään, mikä herätti erilaista toimintaa oppilaiden suoriutumistason nostamiseksi. Oppikouluihin alettiin luomaan vilkasta kerhotoimintaa ja opettajat saivat aikaan harrastusta vieraita kieliä kohtaan ja kenties vaikuttivat koulumenestyksen parantumiseen näissä aineissa. Monissa oppikouluissa käynnistyi tukiovetustoiminta, jota pääasiassa hoitivat lukioluokkalaiset tai opetusharjoittelijat. (Kiuasmaa, 1982, 392.) Kun tyttöluokion koulun kuoroa ohjasi musiikinopettaja, oli hänellä taka-ajatuksia kuorolaisia kohtaan, sillä opettaja yritti tutustuttaa tyttöjä asevelvollisuusikäiseen poikaansa kutsumalla heitä kotiinsa kylään, mutta turhaan, sillä tytöt vain naureskelivat opettajalle. (SKS, KRA, Koulu-
muistot, 1960-luku.)

Kun kouluyhteisö muodosti vielä 1950-luvulla useimmille nuorille arkisen työn lisäksi vapaa-ajan keskipisteen, alkoi koulun merkitys oppilaiden elämässä vähentyä. Teiniliiton jäsenmäärä kasvoi 1960-luvun alussa nopeasti ja kaupunkilaiskouluissa sen toimintamuotona olivat teinihipat ja tanssit, joiden tieltä ohjelmallinen puoli väistyi. Teinikuntien toiminta seurasi vielä 1960-luvun alkupuolella perinteisiä muotoja ja vaikka monet koulujen perinteisistä juhlista jäivät elämään vuosikymmenen puolivälin jälkeenkin, muuttui moni asia. Samaan aikaan hiipui hitaasti monenlainen koulujen järjestämä harrastustoiminta. Vaikka tämä muutos tapahtui

nopeammin kaupungeissa, väheni koulun merkitys paikkakunnan keskuspaikkana maaseututaajamissakin. Koulu tavallaan arkipäiväistyi yhdeksi palveluksi, jota kansalaiset käyttivät hyväkseen. Muutos liittyi elämäntapaan, sillä oppikoululaisten harrastuspiiri laajeni elintason nousun myötä. Enää ei mentykään vapaa-ajalla koulun ilmaiseen harrastekerhoon, vaan maksullisten harrastusten pariin. (Salminen et al., 1995, 215.)

Samoihin aikoihin oppikoulujen konventit muuttuivat vallattomampaan suuntaan, vaikka koulun opettajat edelleen valvoivat koulussa järjestettyjä iltatilaisuuksia. Erään tyttökouluun ”konva äityi sellaisiksi hiluiksi”, jonka seurauksena rehtori kielsi kaikkien konventtien vieton. Oppilaat olivat päissään ja melusivat koko ohjelman ajan, eikä kukaan kuullut mitään. Kun rehtori oli kehottanut oppilaita olemaan hiljempaa, olivat monet huutaneet hänelle: ”Turpa kiinni!”. Olipa eräs humalainen poika hakenut jopa opettajaansa tanssimaan. 1970-luvun alussa konventit lakkautettiin, koska niissä käytettiin alkoholia ja järjestyksenpito alkoi olla vaikeaa. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

1960-luvulla oppikoululaisten vapaa-ajasta veivät yhä suuremman osan televisio ja muu massakulttuuri. Yhteiskunnallinen keskustelu ja moraalikäsitteet vapautuivat. Yleinen elämäntapamuutos oli paljon suurempi ja syvällisempi kuin uusvasemmistolaisen politiikan nousu, sillä se kosketti paljon useampia oppikoululaisia ja vei koulu-politiikan päähuomion. Vaikka aikakauden teini-ikäisten enemmistö opiskeli edelleenkin kunnolla ja uskoi opettajiin, näytti oppikoulu yhä useamman silmissä vanhanaikaiselta laitokselta. Oppikoulun sosiaalisten ongelmien paikkaaminen ja opetuksen uudistaminen oppilaskeskeisempään suuntaan eivät pystyneet korjaamaan tilannetta. (Salminen et al., 1995, 215.)

Vaikka yhteiskunnassa käytiin koulunuudistuskeskustelua ja esitettiin vaatimuksia keskikoulun käytännöllistämistä, ei opetus-

suunnitelmaa oleellisesti muutettu ennen peruskoulu-uudistusta. Yleiseen keskusteluun nousivat keskikoulun vaativuus, valintajärjestelmä sekä oppilaiden koulumotivaatio. Kansainvälisen koulu-saavutustutkimuksen valossa keskikoululaiset viihtyivät koulussaan varsin hyvin, mutta koulutyö ei ollut miellyttävää, sillä sitä pidettiin suhteellisen vaativana ja rasittavana. Oppilaat suhtautuivat kouluunsa välinpitämättömästi, mutta tuskin kuitenkaan vihamielisesti. Syyt löytyivät opettajakunnasta, sillä oppilaat tunsivat itsensä vähäpätöisiksi suhteessa opettajiinsa ja joiden ilmeisen auktoritatiivinen asennoituminen oli oppilaiden mielestä ahdistavaa. Aikakauden kouluinstituutio oli ajautumassa jonkinasteiseen pedagogiseen käymistilaan ja oli syntymässä asenteiden ja näkemysten kuilu, joka erotti keskimääräisen keskikoululaisen koulustaan, saamastaan opetuksesta ja opettajistaan. (Kiuasmaa, 1982, 462—464.)

Ajan muutoksen virrasta huolimatta tyttökoulussa edellytettiin edellisten vuosikymmenten normien mukaista käyttäytymistä, jota vielä 1960-luvulla oppilaille jaettu Kouvolan tyttölyseon käytösaapinen kuvastaa. Opas kehotti tyttökoululaisia hyvään käytökseen, sillä ”tavoitasi sinut tunnetaan ja niiden mukaan sinua arvostellaan”. Käytösaapinen kehotti oppikoululaisia tarkkailemaan käytöstään ja harjoittelemaan tapojen puhtautta, mutta oppilaille jaettu vihkonen kuvasti kuitenkin koulun muuttunutta suhtautumista nuorison käyttäytymiseen ja ajan oppikoululaisen uusien olemisen tapojen huomioimista:

”Nuku tarpeeksi yöllä kotona, jotta et torkahtaisi epä mukavasti pulpettiin. Älä hajota unelmillasi koulutyön tehokkuutta.

...

Henkilökohtaiseen kauneudenhoitoon tähtäävä toiminta on oppitunnin aikana kielletty.

...

Työpaikalta ei saa poistua kuin ruokatunnilla. Ei siis mitään ekskursioita välitunnin aikana.

Kuka nyt viettäisi aikaansa rikkivedyn ja ammoniakkin katkussa, saati ruokailisi siellä. WC:ssä ei asuta.

...

Luokissa ruokailtaessakin on syytä käyttää aivoja: ikkunalauta ja opettajanpöytä eivät ole sopivia ruokailupaikkoja. ”Possut” maistuvat paremmilta luokissa istualtaan syöden kuin käytäviä sokeroiden.”. (Orlov, 2016, 46—48.)

Kouvolan tyttölyseon käytösaapinen ohjeineen kasvatti oppikoululaisia muun muassa siitä, miten tulisi tervehtiä, siirtyä välitunneille ja käyttäytyä sekä opiskella tehokkaasti, mutta se opasti myös koulun ulkopuoliseen elämään:

”Koulu on vain pieni yhdyskunta. Mutta sen säännöt ovat päteviä myös itse rakennuksen ulkopuolella, kaikkialla yhteiskunnassamme. Yhä on voimassa vanha viisaus: Minkä nuorena oppii, sen vanhana taitaa.”. (Orlov, 2016, 48.)

Käytösaapinen kehotti, kannusti ja opasti hyvään ja oikeanlaiseen käyttäytymiseen sekä toimintaan koulussa, mutta aina koulu ei sujunut kaikilla ihannetyttökoululaisen tavoin. Jos koulunkäynti eteni 1960-luvun oppikoululaisella surkeasti, ei kokeiden numeroina ollut enää nelosia, vaan jopa kolmonen, ykkönen tai peräti yksi miinus. Kouluvuosiin muistellut oppilas pohti, miten välinpitämättömyys opettajien sääntöjä kohtaan tuntui viimeistä oppikouluvuottaan viettäneeltä siltä, ettei mikään enää järkyttäisi. Koulun opettajat olivat samanlaisia kuin ennenkin. Lukukauden alussa taiteista innostunut koululainen joutui opettajanhuoneeseen puhutteluun, sillä hän oli piirrellyt koulukirjansa marginaalit täyteen kuvia. Vaikka kirjat olivat oppilaan omia, joutui hän seisomaan rehtorin edessä pää painuksissa ja kotiinkin soitettiin. Lopulta opettajat saivat vain sietää, että oppilas luki läksynsä piirretyistä kirjoista. (Krohn, 2004, 264, 273—274.)

Aikanaan jokaisen tyttökoululaisen elämässä koitti päivä, jolloin Suvivirsi laulettiin viimeistä kertaa rehtorin muotokuvien ankarien

silmien alla. Oppilas muisteli viimeistä ja sangen erikoista kevätkuuhlapäiväänsä tyttökoulussa:

”Jokin mielijohde iski meihin ja kiipesimme katolle. Peltikatto rämisi, kun astuimme sille. Aloimme kiskoa koulukirjoja laukuista. Revimme niistä lehtiä ja sirottelimme pihalle. Ne lensivät valkeina lintuina asfalttisessa pihakuilussa ja sade heitti ne märkään asfalttiin. Hypimme katolla ja revimme hullun riemun vallassa yhä lisää. Äkkiä rehtori seiso parvekkeella ja hänen ankara kätensä viittoi meitä ylös. Kiipesimme portaat opettajanhuoneen eteiseen. Siellä meidät pantiin riviin, ja saimme vielä puhuttelun – minun ja Ellun viimeisen. Rehtori sekoitti nimemme. Tuskin pystyimme pidättämään nauruamme. Hän oli voimaton.”. (Krohn, 2004, 281—282.)

Vastaavanlainen hullaantunut käytös tuskin olisi voinut olla mahdollista edellisten vuosikymmenien tyttökoululaisella. Kontrolloidusta tyttöoppikoulun kasvatuskulttuurista huolimatta 1960-luvun oppikoululainen uskalsi todella uhmata auktoriteetteja ja suhtautuminen kouluun sekä rehtoriin ei ollut enää pelonsekaisen kunnioituksen sävyttämää. Salmisen mukaan (1995) lähiöiden sukupolvi oli paljolti toisenlainen arvomaailmaltaan kuin koulussa rehtoreina ja opettajina olevien sodan ja pulan tai sodanjälkeisen jälleenrakennuksen sukupolvi. Oppikoulujen, niiden opettajien ja oppilaiden välillä alkoi olemaan kasvava kulttuurikuilu. Se ei näkynyt oppilaiden kapinana tai vihamielisyytenä, vaan välinpitämättömyytenä koulutyötä kohtaan. (Salminen et al., 1995, 215, 218.)

Tyttökoulujen aika alkoi olla jo 1960-luvulla vääjäämättömästi ohi, sillä joillakin paikkakunnilla kouluun otettiin poikia ja pelkkien tyttöluokkien lakkauttaminen alkoi (Ketonen, 1980, 48, 51-52). Oppilaissa muutos ei juurikaan tuntunut herättävän erityisiä tunteita, mutta opettajakunnan käytös oli käsittämätöntä. Koko ajan huolehdittiin siitä, että pojat nyt viihtyisivät näin naisvaltaisessa ympäristössä, tytöistä ei kukaan tuntunut olevan huolissaan. Kastijakoa harrastanut opettaja selosti kerran, kuinka taitava pianonsoittajapoika oli pakko siirtää ikkunarivistä keskemälle,

etteivät pojan sormet jäykistyisi vedosta. Luokalla olevan taitavan pianistitytön sormet eivät tainnut samaisesta syystä jäykistyä. Poikien tulo kouluun aiheutti myös yllättävän mustasukkaisuusdraaman, kun joku poika sattui ihastumaan samaan tyttöön kuin miesopettaja. Asia meni niin pitkälle, että opettaja yritti väen väkisin järjestää pojalle potkut koulusta keinolla millä hyvänsä siinä onnistumatta. Sitten koulun ovea näytettiin opettajalle itselleen. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Avaamattomina ja purkamattomina kouluinstituutioiden sisään rakentuneet käytännöt ovat toistaneet totuttuja kulttuurisia muotoja kuten autoritaarisuutta ja rajoittuneisuutta. Salo pohtii (2005) voiko aika todella pysähtyä koulussa ja onko kysymys sellaisista rakenteista, jotka ovat koulun vaikutuksen ulkopuolella. Kulttuuriset koodit on otettu turhan suoraviivaisesti käyttöön opetustilanteissa, eivätkä ne ole syntyneet yksittäisessä tapahtumassa, tietyssä koululuokassa tietyn opettajan puheena, vaan hyvin yleisenä kulttuurisena kategoriana. Opettamisessa ja oppimisessa usein erilaiset maailmat eivät ole kohdanneet, eivätkä opettajat läheskään aina ole tienneet, keitä he ovat opettaneet. Koulun toimintakulttuurissa kohtaamattomuus on kulkenut moneen suuntaan, sillä tavanomaista on, että koulumuistoissa oppilaat ovat kokeneet koulun ilmapiirin usein tekopyhäksi, sovinnaiseksi ja etäiseksi. Koulu ei ole ollut sensitiivinen erilaisille yhteiskunnallisille todellisuuksille ja ilmeisesti yhtä vähän omalle sosiaaliselle laadulleen. Koululaitos on mahdollistanut institutionaalisesti lukemattomia tapoja suojautua aidolta kohtaamiselta, sillä opettamisessa ja kasvattamisessa on liikuttu aina henkilökohtaisen ja julkisen rajamailla. (Salo, 2005, 157, 167.)

Minkä tahansa koulun toiminnassa ja kasvatuskulttuurissa tapahtuneet muutokset eivät ole koskaan olleet nopeita. Vaikka 1960-luvulla oli ilmassa oppikoulun pedagogisen ilmaston muutos, rakentui tyttökoulu kasvatuskulttuuri totutuille käytänteille. Vuosi-

kymmeniä vallalla olleet tavat saattoivat muuttua opettajakunnan eläköidyttyä ja nuorennuttua, mutta koulukulttuurin murrokset olivat hitaita ja uudistuksiin oli oppilaiden näkökulmasta toisinaan jopa vaikeaa tottua. Uskaliimmat oppilaat saattoivat kokeilla opettajiensa ymmärryksen rajoja, vaikkakin tyttökoulu muodosti sen oppilailleen saman päivittäisen arkisen puurtamisen paikan ja määritteli tyttökoululaisena olemisen tilan. Koulun kanssa kilpailivat entistä enemmän vapaa-ajan houkutukset ja tähän todellisuuteen joutuivat myös oppikoulunopettajat heräämään. 1960-luvun tyttökoulu muuttui yhä arkipäiväisemmäksi oppilailleen ja tuolloin kylvetyt koulussa viihtymättömyyden siemenet muodostivat sen kulttuurisen koodiston, johon monet oppilaat koulumuistoissaan vuosia myöhemmin palasivat.

4.3 Uusi kasvatustajattelu luo innostavan ilmapiirin 1970-luvulla

Kun edellisten vuosikymmenien tyttökoulu oli ankarimmillaan ikuista oppituntia, siirtymistä oppiaineesta ja tunnista toiseen, muuttuivat koulumuistot tyttöoppikoulun viimeisellä vuosikymmenellä jopa miellyttäväksi ja kiinnostavaksi paikaksi oppia ja kasvaa nuoruuttaan. Uusi vuosikymmen toi tullessaan muutoksia arkisen koulunkäynnin rytmiin, sillä lukuvuodesta 1971-1972 lähtien kaikissa kouluissa toteutettiin viisipäiväistä työviikkoa. Oppilaiden lukujärjestykset laadittiin kahta erilaista viisipäiväistä viikkoa varten kymmenpäiväiseksi työjaksoksi ja oppituntien päivittäinen määrä oli korkeintaan seitsemän. Vuoden 1872 koulujärjestyksen mukainen aamurukous korvattiin vuoden 1970 asetuksen päivänavauksella ja vuodesta 1962 lähtien uskonnonopetuksesta vapautettu oppilas voitiin holhoojan kirjallisella anomuksella vapauttaa osallistumisesta koulun aamuhartauteen. Oppilaiden kurinpitorangaistuskäytännöt myös muuttuivat, sillä kun aikaisemmin rangaistukset määräsi rehtori, opettaja tai luokanvalvoja, niin vuoden 1971 jälkeen

laki oppikoulun kouluneuvostosta siirsi kouluneuvoston tehtäviin kuuluviksi kurinpitorangaistukset. (Ketonen, 1980, 107, 110, 118.)

Aikakaudella esiin nousseissa kouludemokratiavaatimuksissa oli vahva vasemmistolainen viritys ja 1970-luku toi tullessaan yhä syvemmän kuilun koulujen ylläpitäjien, rehtoreiden ja opettajien sekä uusvasemmistolaisten aatteiden omaksuneiden oppilaiden välille. Vasemmistolaisesti ajattelevissa piireissä tehtiin johtopäätöksiä siitä, että oppikoulu, sen opetus ja kansalaiskasvatus olivat vakaasti tukemassa vallitsevaa yhteiskuntaa ja siihen liittyneitä arvoja ja tämä haluttiin muuttaa. Ensimmäiset kouluneuvostovaalit järjestettiin helmikuussa 1973. Sodan käyneen sukupolven oli vaikeaa sulattaa oppikoululaisten radikalismia, joka oli maailmankatsomukseltaan ja tavoitteiltaan opettajien näkemysten vastaista. Oppilaiden näkökulmasta tilanne näytti kokonaan toisenlaiselta, sillä oppikoulu ei heidän mielestään opettanut epäilemään, suvaitsemaan tai toivomaan. Koulu opetti muuttumattomuutta enemmän kuin muutosta, kotimaisuutta enemmän kuin kansainvälisyyttä ja isänmaallisuutta enemmän kuin solidaarisuutta. (Salminen et al., 1995, 215, 218.) Ajan mullistavat tapahtumat eivät välttämättä olleet tyttökouluilaisen arjessa järin erikoisia:

”Kuohuvat vuosikymmenet – 1960- ja 1970-luku – eivät näkyneet nekään voimakkaasti koulussamme. Kouludemokratiasta puhuttiin ja kouluneuvostot tulivat, mutta varsinainen politisoituminen näkyi vain yksittäisten oppilaiden aktiivisuutena. Opetus oli varmaankin nykykäsityksen mukaan monella tapaa vanhoillista, esimerkiksi Suomen historiassa ei päästy 1930-lukua pitemmälle. Uskonnonopetus oli maan tavan mukaisesti tunnustuksellista, mitä uskalsin ääneen kritisoida.”. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.)

Kokipa aikakauden tyttökouluilainen koulunsa opettajien kasvatustoiminnan vanhojen sukupolvien arvoihin jämähtäneenä tai ajan virrassa pysyvänä uudistuksena, on äärimmillään opettajan ja

oppilaan välistä suhdetta kuvattu jopa kiitollisuudella ja horjumattomalla luottamuksella. Moni opettaja on vallinneista kasvatuskäytännöistä huolimatta tai niistä riippuen voinut olla merkityksellinen ihminen tyttökoululaisen elämässä. Salon mukaan (2005) koulun oppiaineet muuttuvat helposti opettajiensa näköisiksi. Innostavat ja persoonalliset opettajat saavat oppilaat oppimaan melkein mitä tahansa: matematiikka luontuu, kirjallisuus viehättää ja innostus kestää ja jopa syveneekin. Opetuksen muoto ja sisältö muuttuvat yhdeksi, oppiaineet henkilöityvät ja niistä tulee opettajiensa näköisiä. (Salo, 2005, 80.)

Kun eläin- ja kasvioppia opetti alaluokilla varsin kypsään ikään ehtinyt opettaja, joka pukeutui aina harmaaseen tyköistuvaan jakkupukuun hiukset tiukasti sipulinutturalle vedettynä, muuttui asenne oppiainetta kohtaan kokonaan opettajan eläköidyttyä. Vanha opettaja tuntui kuin menneestä maailmasta repäistyltä, kun oppilas oli kansakoulussa tottunut nuoriin ja innokkaiisiin seminaarilaisiin opettajiin. Opettajan jäätyä eläkkeelle sai luokka täsmällisen ja perusteellisen uuden opettajan, joka kutsui luonnosta kiinnostuneet oppilaat pyöräretkelle synnyinseudulleen. Koulussa suhtauduttiin myötämielisesti oppilaiden osallistumiselle Luonto-Liiton järjestämille kursseille, joille myönnettiin helposti vapaata koulusta ja äidinkielen tunneilla oppilaat saivat pitää esitelmiä luontoaiheista, joka ei aikaisemmin ollut mahdollista. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.)

Uudet pedagogiset otteet näkyivät 1970-luvun oppikoulussa, kun äidinkielen opettaja pyysi syksyn ensimmäisellä oppitunnilla oppilaita ottamaan kalenterinsa esiin ja merkitsemään lukuvuoden jokaisen oppitunnin sisällön ylös. Vuosittain opettaja toi uusia asioita opetusohjelmaan, sillä tunneilla tehtiin tutkielmia, pidettiin ex tempore -puheita, eikä pakollisia romaanejakaan ollut enää luettavana ja oppilaat saivat valita mieluisimpia kirjoja luettavaksi. Opettaja oli inhimillinen, oppilasta kuunteleva ja kannustavaa

palautetta antava sekä järjesti ainekirjoitustunnit niin, että innokkaimmat saivat kirjoittaa tekstejään iltaan asti. Miespuolisella matematiikan opettajalla oli silmää nähdä, miten tyttöjä kannustetaan loistosuorituksiin. Opettajalla oli tapana todeta vakavalla naamalla, miten tyttöjen ei välttämättä tarvitse hallita fysiikkaa tai pohtia, että poikaluokkalaiset oppivat nämä asiat aika nopeasti. Sitten opettajan katse tarkasti nopeasti alta kulmain, miten neidit reagoivat. Sen kummemmin kommentoimatta tyttöluokka tiesi, että ainakin heidän luokkansa hallitsi fysiikan ja oppivat vaikeimmatkin yhtälöt vaivattomasti. Ylioppilasjuhliissa istui ylpeä opettaja, jonka oppilaiden tulokset hakkasivat mennen tullen poikaoppilaiden menestyksen. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.)

1970-luvun tyttökoulumuistoissa koulunkäynti ei ollut aina synkkää. Koulusta on voinut myös oikeasti innostua ja erilaiset opettajat ovat voineet tehdä siitä vapauden ja erilaisen olemisen tilan. Salon mukaan (2005) tällaisista suhteista on kehkeytynyt välittämisen pedagogiikka, joka on ollut sensitiivistä erilaisille sosiaalisille todellisuuksille. Emotionaalisilla muistoilla on aina sisältö ja välittävä pedagogiikka on keskittynyt oppilaan emotionaaliseen elämään ja siihen, miten ja miksi hänestä on koulussa välitetty. Jos oppilas on voinut tuntea olonsa turvalliseksi koulussa, on se ollut voimakas kokemus. Tällaiset opettajat ovat arvostaneet oppilaitaan sellaisina kuin nämä ovat olleet ja ovat samalla saaneet oppilaansa innostumaan. Kuvatun kaltaiset opettajat ovat haastaneet ajattelemaan ja mahdollistaneet oppilaan sosiaalisen, emotionaalisen ja intellektuaalisen kasvun, jossa koko oppilaan hyvinvointi on oivallettu kehittymisen ideaksi. (Salo, 2005, 169.)

Tyttökoulun viimeisen vuosikymmenen koulumuistoissa korostui merkitykselliset opettajat, jotka ymmärsivät oppilaitaan ja se teki heistä erityisen muistettavia. Koska tyttökouluissa opetettiin opetus suunnitelman mukaan muita kouluja enemmän taideaineita,

kouluihin tuntui hakeutuvan parhaita taideaineiden opettajia. Tunneilla oli riittävästi aikaa veistosten tekemiseen ja oppitunteja riitti taidehistorian opiskeluun. Opetus oli kaikin puolin innostavaa ja luovuuteen kannustavaa, sillä tunneilla kokeiltiin monenlaisia tekniikoita ja aihepiirit olivat kaiken kattavia. Oppilas ei muistanut koskaan kuulleen opettajan suusta mitään negatiivista, sillä jokaisen työstä tuli jotain positiivista palautetta. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.)

Musiikki oli tyttökoulussa kovassa kurssissa ja jokainen kynnelle kykenevä oli mukana koulun kuorossa tai orkesterissa. Musiikinopettaja oli aina iloinen olemukseltaan ja sai oppilaat innostumaan, eikä hän karttanut mitään musiikinlajeja. Euroviisujen jälkeisellä oppitunnilla oppilaat saivat kirjoittaa voittaneen kappaleen nuotit diktaattina ja sen jälkeen soittaa biisin nokkahuilulla. Koulun kuoron kanssa oppilaat tekivät matkoja nuorisomusiikkitapahtumiin ulkomaille ja kuoro vieraili Toivotaan, toivotaan televisio-ohjelmassa, missä tyttöluokka esiintyi ja seurasi innolla Jamppa Tuomisen esittämää Varrella virran kappaletta. Kun liikunnanopettajaksi tuli nuori ja vastavalmistunut opettaja, tämä palkitsi oppilaan pelkästä innostuneisuudesta oppiainetta kohtaan ja oppilas koki ensimmäistä kertaa koululiikunnan olleen hauskaa. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.)

Toisinaan 1970-luvun tyttökoulun opettajat saattoivat olemuksellaan ja käytöksellään hämmästyttää oppikoululaisia, kuten avoimesti vasemmistolainen uskonnonopettaja, joka kiehtoi oppilaita. Oppikoululaiset kävivät opettajan kotona kuuntelemassa kantaaottavaa musiikkia ja keskustelemassa kriittisesti valtionkirkosta. Kyseiseltä opettajalta tyttökoululaiset oppivat kolmannen maailman ongelmista, joihin ei muissa oppiaineissa juurikaan puututtu. Vaikka matematiikan opettaja vaikutti hyvin työhönsä keskittyneeltä ihmiseltä, luokka oli hyvin hämmäntynyt, kun opettaja pyysi olympialaisten aikana oppilailta lupaa pitää radiota auki, jotta

hän voisi oppitunnin aikana pysyä selvillä ampumahiihdon tilanteesta. Opetus sujui normaalisti, mutta kun suomalaishiihtäjä keskittyi ampumiseen, pysähtyi liitu taululle ja opettaja keskittyi vain kuuntelemaan selostusta. Luokka joutui olemaan pari viikkoa erossa opettajastaan tämän kertausharjoitustensa takia, eikä tyttöluokka ollut tyytyväinen sijaiseen, joten he ilahduivat opettajaa lähettämällään postikortilla: "[Nimi], tule pian takaisin!". (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.)

Aikakauden tyttökoulussa sai arvostusta osaamisensa perusteella eikä siellä asetettu tyttöjä vain yhteen muottiin. Naisasiaa ei koulun opetuksessa otettu oikeastaan lainkaan esille, vaikka opettajat muistuttivatkin oppilaitaan ennen vaaleja: "Älkää sitten aikuisena kysykö tulevalta mieheltänne ketä me äänestetään; naisen on aina syytä äänestää naista, jotta naisenkin näkökulma on mukana yhteiskunnan päätöksenteossa.". Koulun kotitalousopetus saattoi silti olla vielä hyvin sukupuolittunutta, sillä oppilas otti melkein yhteen kotitalousopettajansa kanssa, kun tämä kieltäytyi opettelemasta miehen paidan silittämistä eikä ymmärtänyt, miksi koulu opetti tyttöjä huolehtimaan mahdollisen tulevan puolisonsa vaatteista. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.)

Tyttökoulujen toiminnan viimeisellä vuosikymmenellä ei koulu- muistoissa muisteltu enää katkeransävyisesti koulun harjoittamaa kuria eikä opettajien rangaistuskäytäntöjä (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tyttökoulu olisi antanut koululain puitteissa sallittuja rangaistuksia, mutta todennäköisempää oli niiden merkityksen väheneminen koulun kasvatuskulttuurissa. 1960-luvulla alkoi suomalaisen koulu- maailman murroskohta, jonka eteen myös tyttökoulu joutui 1970-luvulle tultaessa. Ruuskanen toteaa pro gradu -tutkielmassaan (2015) Kuopion tyttölyseon rankaisumenetelmistä oppikoulun- opettajien kutsumustyön vaihtuneen kasvattajan asenteeseen. Opettajien rankaisemiskäytänteissä tapahtui muutos, kun

puhuttelut ja varoitukset opetustilanteissa korvasivat aikaisemmat jälki-istunnot. Tyttökoulussa alettiin karsia turhia sääntöjä, joiden valvominen oli käytännössä vaikeaa ja joiden olemassaololle ei ollut enää selkeitä perusteita. Uuden pedagogiikan myötä työrauhaa tunneilla ei pidetty enää opettajan ankaruudesta syntyvänä tai sitä häiritseviä oppilaita hankalina ja rangaistuksen ansaitsevina. Uusi kasvatuserä arvioi työrauhan olevan pitkälti seurausta opettajan toiminnasta luokassa sekä opetuksen tasosta. Opettajan auktoriteettiin ja tiukkaan kuriin nojaava vanha koulukunta jäi näkemystensä kanssa tappiolle ja uuden pedagogiikan tuoma ihanne ymmärtävästä opettajasta sisäistettiin 1960- ja 1970-lukujen kuluessa oppikoulunopettajien ammatilliseksi ihanteeksi. (Ruuskanen, 2015, 91—92, 95—97.)

Opettajakunnan oppilaisiin suhtautumisen muutosta siivitti myös murrosikäpuheen yleistyminen yhteiskunnassa, sillä tuolloin murrosiälle oli sosiaalista tilausta yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten tuloksena. Ensimmäiset varsinaisissa lähiöissä kasvaneet sukupolvet alkoivat varttua nuoriksi juuri 1970-luvulla. Yhteiskunnallisissa muutosprosesseissa murrosikä- ja nuoruuskäsitykset muuttuivat, sillä samaan aikaan kiihtyi laajamittainen maaltamuutto asutuskeskuksiin, ammattirakenne painottui agraarisesta teolliseen ja palvelupainotteiseen, koulutusjaksot pitenivät, hyvinvointiyhteiskunta laajeni, syntyi erilaisia ihmisoikeusliikkeitä, seksuaaliset arvot alkoivat vapautua ja tapahtui monia poliittisia mullistuksia. Murrosiän käsite sopi siten 1970-luvun puolivälissä ilmaisemaan huolta kansakunnan tulevaisuudesta ja tulkitsemaan nuorten muuttuneen käytöksen aikuisissa herättämää neuvottomuutta. (Aapola & Kaarninen, 2003, 95—97.)

Kiuasmaan mukaan (1982) on enemmän kuin todennäköistä, että uuden koulutusvaiheen nuori koki koulunsa ja työskentelynsä toisin kuin 1930- ja 1940-lukujen lukiolainen, jolle pääsy oppikoulun ylimmille luokille oli ollut suuri etuoikeus (Kiuasmaa, 1982, 470).

Tyttökoulujen historiaa ovat leimanneet monet pyrkimykset eri aikakausina ja nämä ovat saaneet vaihtelevia painotuksia eri kouluissa erilaisten rehtoreiden näkemyksissä. Uusi kasvatustajattelu muutos ei lyönyt kerralla läpi tyttöoppikoulujen kentän, niin kuin Palmu toteaa (2007) tutkimissaan tyttökoululaisten kokemuksista koulunjärjestyksistä suhteessa naisellisuuden vaatimuksiin. Koulussa näyttäytyivät kuri ja järjestys heijastelevan yhä vahvasti valtaa suhteessa oppilaiden toimintaan. 1970-luvun tyttökoulua ja sen järjestystä muisteltiin ahdistavana ja perinteisenä, mutta toisaalta koulun järjestys nähtiin positiivisena ja vapauttavana. Tyttökoulun ilmapiiri pelon ja kunnioituksen tunnetiloina sekä kirjoittamattomat säännöt kuten koulun perinne nousivat muistoissa esiin. Koulun kulttuuri rakentui koulun historialle ja ilmapiiriin vaikuttivat merkittävästi opettajat sekä järjestyksen luojana toiminut rehtori, jotka työskentelivät tyttökoulussa koko sen olemassaoloajan ja jotka siirtyivät eläkkeelle vasta 1970-luvulla. (Palmu, 2007, 165, 167—168.)

Palmun tutkimissa (2007) 1970-luvun koulumuistoissa tyttökoulussa vallinnut kuri nähtiin myös hyvänä ja ihanteellisena. Positiivinen kuri liittyi koulun maineeseen, tietynlaiseen koulun käymisen rauhaan ja siihen, että koulussa keskityttiin opiskeluun ja opettajien kunnioittamiseen. Toisaalta ajan tyttökoulussa vallinnutta järjestystä ja kuria haastettiin ja rikottiin oppilaiden toimesta ja koulussa tapahtui monenlaista vanhan järjestyksen repeytymiä. Muistot kontrolloidun opetuksen ja nuhteettoman ilmapiirin keskellä vaikuttaneesta rennosti ja boheemista opettajasta haastoivat koulun järjestystä. Kyseisen opettajan tiedettiin polttavan tupakkaa sekä käyttävän alkoholia ja jonka tunneilla kuunneltiin levyjä, kun taas räiskyvän ja värikkään kuvaamataidonopettajan tunneilla sai istua lattialla ja tehdä hajan hajan asioita. Muistot erilaisista opettajista antoivat vastakohtan koulun ylläpitämälle järjestykselle. (Palmu, 2007, 170—171.)

Vaikka tyttökoulun kasvatuskulttuuri oli murroksessa 1970-luvulla, olivat sitä käyneet oppilaat edellisten vuosikymmenien kilttien tyttöjen kuvajaisia. Palmun tutkimuksessa (2007) nousee esille erityinen kiltteys tyttökoululaisen ominaisuutena, jossa kiltteys ja rauhallisuus suhteessa poikiin oli aikakauden vallitsevaa peruskiltteyttä. Tytöt eivät kyseenalaistaneet opetusta ja heidät oli poikia helpompi saada tottelemaan. Palmu tulkitsee tyttökoululaisten näkemystä kiltteydestä suhteessa kuriin jännitteisenä ilmiönä. Haastatteluissa piirtyneet kiltit ja hyvät tavat omanneet tytöt näyttäytyivät myöhemmin koulumuistoissa hieman naureskellen ja ironisoiden suhtautuneen kiltteyteensä. Olivatko tytöt kilttejä, vai tuliko vaatimus kiltteyteen koulusta ja yhteiskunnasta? Vai olivatko tytöt sisäistäneet naiseuden vaatimukset ja käyttäytymisen vaatimukset? Palmu pohtii antamatta vastauksia. (Palmu, 2007, 172.)

Kiltin, kuuliaisen ja siveellisen tytön perusolemusta oli tyttökoulun kasvatuskulttuuri juurruttanut useisiin sukupolviin jo vuosikymmenten ajan. Kiltteys oli kietoutunut tyttönä olemisen kulttuuriseen kuvaukseen, joka yhdistyi niin kotien, koulun kuin koko yhteiskunnan edustamien sukupuolimallien kautta. Aikanaan vallinneet sukupuoliroolit olivat myös valtarakenteen ilmentymiä, sillä yhtenäiskulttuurin aikana jokaisella oli määrätty paikkansa ja roolinsa yhteiskunnassa. Tyttökoulu edusti yhtä yhteiskunnallista instituutiota, joka jäsensi oppilaiden olemisen paikkoja ja tiloja koulun ympärillä olevien mallien mukaisesti. Tytöt olivat kilttejä, koska ajan koulu ja yhteiskunta vaativat sitä, mutta samalla tyttöjen edustama kiltteys oli sisäistettyä kiltteyttä ja kasvatuksen myötä tyttöjen osaksi tullutta tyttönä olemisen tilaa.

Tyttökoulu opettajineen ja heidän harjoittamansa kasvatusta näytti todella muuttuneen vasta 1970-luvulle tultaessa. Koulujärjestyksen ja kurinpitovälikäytäntöiden uudistuminen muuttivat väistämättä myös opettajien asemaa suhteessa oppilaisiinsa ja

kasvava kouludemokratia laittoi opettajat uusien käytänteiden eteen. Opettajat kirjaimellisesti laskeutuivat alas kateedereiltaan, heistä nousi esiin inhimillisiä piirteitä ja jopa avoimen positiivisen vilpittömiä persoonallisuuksia. Edellisten vuosikymmenien ankaran koulukurin ja järjestyksen ylläpitäjät olivat menneen maailman jäänteitä ja uusi opettajuus rikkoi vuosikymmeniä vallalla ollutta oppikoulunopettajan kulttuurista kuvausta. Oppituntien ja opettajien innostava ilmapiiri tarttui oppilaisiin ja molemmin puoleista vuorovaikutusta nähtiin tunneilla. Opettajan suhtautuminen oppilaaseen yksilönä ja murrosikäisten elämän ymmärtäminen ison oppilasmassan johtamisen sijaan näkyi välittämisen pedagogiikan ajatusten rantautumisena ajan oppikouluun. 1970-lukuun liitetyt kulttuuriset murrokset eivät välttämättä näkyneet oppilaiden radikaaleina ajatuksina, vaan nyt opettaja saattoikin olla uusia virtauksia nuorten ajatusmaailmaan tuova henkilö. Uusi kasvatusta ajattelu läpäisi koko oppikoulukentän ja tyttökoulut muuttuivat yhteiskunnallisten uudistusten mukana.

Edelliseltä vuosisadalta periytynyt oppikoululaitos joutui toden teolla uudistuksen eteen, kun uusi peruskoululaki tuli voimaan vuonna 1970, keskikoulusta siirryttiin peruskouluksi ja uuden järjestelmän toteutuminen ajettiin syyslukukaudesta 1972 alkaen läpi koululaitoksen pohjoisesta etelään (Kiuasmaa, 1982, 457-458). Viimeisiä vuosia tyttökoulussa viettänyt kävi koulunsa murrosvaiheessa:

”Kävin tyttölyseon mielenkiintoisella ajanjaksolla: aloitin perinteikkään koulun ensimmäisellä luokalla ja peruskoulu-uudistus saattoi koulumme historiaan. Lukion toisen ja kolmannen kävin aivan uudessa koulussa, joka muodostettiin yhdistämällä poika- ja tyttölyseon lukiot. Jo aloittaneita luokkia ei sekoitettu, vaan jo aloittaneet luokat säilyivät tyttö- ja poika-luokkina. Niinpä kummankin koulun perinteet sekoittuivat ja penkkareissa abiturienttitytöt pukeutuivat kansallispukeihin ja pojat työhaalareihin.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.)

Oppilaan muistoissa opettajienkin näkökulmasta elettiin murrosvaihetta tyttökoulujen lakkauttamisen ja poikaoppilaiden kouluun tulon myötä:

”Kuvaamataidon opettaja pohti kerran, että oli siihen asti ollut sitä mieltä, ettei kuvaamataidosta voi antaa seiskaa huonompaa arvosanaa, mutta poikien tultua kouluun oli pitänyt ottaa vitonenkin käyttöön.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.)

Lukuvuoteen 1970-1971 mennessä useat suomenkielisistä tyttöoppilaitoksista oli muutettu jo yhteiskoulumuotoisiksi ja tyttökoulujen määrä väheni kovaa vauhtia. Kun vielä vuonna 1921 tyttökoulujen osuus kaikista oppikouluista oli yli 20 prosenttia, oli tyttöjen erilliskouluja 50 vuotta myöhemmin enää vajaa viisi prosenttia kaikista oppikouluista. Kaikkien tyttöoppikoulujen keskikoulu muutettiin vuoteen 1971 mennessä aikaisemman kuuden luokka-asteen sijaan viisiluokkaiseksi ja koko koulu kahdeksanluokkaiseksi. Viimeisissä suomenkielisissä tyttöjen erilliskouluissa sammuivat valot vuonna 1977, kun Helsingin Kirkkopuiston tyttökoulu vaihtoi nimensä Ressun yläasteen kouluksi ja Aitoon kotitalouskeskikoulu Luopioisissa muuttui peruskoulun yläasteeksi ja emäntäkouluksi. Tyttökoulut säilyttivät erikoisasemansa oppikoulujärjestelmän muihin kouluihin verrattuna 1970-luvun peruskoulujärjestelmän siirtymisvaiheeseen asti ja vasta peruskoulun tulo teki lopulta yli satavuotiaista tyttöoppikouluista historiaa. (Ketonen, 1980, 13, 88, 143.)

Mitä muuta tyttöoppikoulu jätti jälkeensä, kun valtavan määrän oppia ja ojennusta, kasvatusta, kuria ja koulutusta? Koulumuistojen muistijäljet vaihtelivat yksittäisten opettajien anekdooteista oppituntien joskus sangen eriskummallisiin tapahtumiin. Kuuliaisuus, siveys ja hyvät tavat korostuivat koulumuistoissa tunnollisen ja kiltin tyttökoululaisen näkökulmasta koulun ja sen opettajien vaatimusten täyttämisenä, mutta toisinaan näiden ihanteiden vastustamisena.

Tyttöoppikoulujärjestelmän onnistumista sen kasvatustehtävässään ja -tavoitteissaan on vaikea jälkikäteen mitata ja tuskin se on tarpeellistakaan. Menneisyyden tyttökoulun ovet ovat kiinni, oppilaat maailmalla ja koulun henki on enää muisto vain. Tyttöoppikoulujen erityisestä kansallisesta naiskasvatuksen tehtävästä muistuttaa yhä Kouvolan tyttölyseon käytösaapisen ohje tyttökoululaisena olemisesta:

”Sievästi olla pitää – ei tiedä koska katsotaan.” (Orlov, 2016, 46).

5. Tutkimustulokset

5.1 Tyttöoppikoulun merkitys muistojen valossa

”Tyttölyseon oven avasin vasta, kun koulun lopettaminen oli käsissä, sillä vuonna 1994 lopetettiin tyttölyseon perillinen. Ystäväni työpaikka oli ollut jo vuosia entisessä tyttölyseossa ja hänen työhuoneensa oli alakerran opettajainhuone. Kaakeliuuni ja kassakaappi on paikallaan entisen rehtorin kansliassa. Kaikki muuttuu eikä mikään. Käydessäni ystäväni työpaikalla hieman aina kirpaisee, kuvittelen vahtimestarin tulevan kysymään, mihin olen matkalla. En tiedä, onneksi, mihin olen matkalla. Kauas pois olen kulkenut. En kaipaa menneitä.” (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Muistojen ja etenkin lapsuusajan muistojen sanotaan olevan nostalgisesti sävyttyneitä. Nostalgiseen muisteluun liittyy voimakas tunnelataus, sillä muistoja sävyttävät erilaiset mielihyvän, kaipauksen tai surumielisyyden tunteet. Niissä etsitään jotain kadotettua, jonne voitaisiin muistojen avulla hetkeksi palata. Mielihyvää herättävien nostalgisten sävyjen on todettu olevan koulumuistoissa harvinaisempia, sillä niissä korostuvat ennemminkin ikävät ja negatiivisina mieleen jääneet kokemukset koulusta. Monissa elämäkerroissa varhainen lapsuus on kuvattu huolettomaksi elämänjaksoksi, jonka koulun alkaminen muuttaa. Kouluun tullessa tai viimeistään siellä muistelija muuttuu araksi ja ujoksi ja itsetunnon menettäminen liittyy kouluun menoon, joka kuvataan elämäkerroissa murroskohdaksi. Koululla on muistoissa kahtalainen rooli: toisaalta se voi olla keskeinen itsetunnon hävittämisen väline, toisaalta juuri siihen kohdistetaan suurimmat odotukset pyrittäessä rakentamaan itsetunnon perustaa. (Tolonen, 1999, 270.)

Tyttökoulujen yli satavuotisen taipaleen aikana ovat sekä koulujärjestelmä että konkreettinen koulutyö muuttuneet rajusti. Tyttökoulut syntyivät 1800-luvun lopun sääty-yhteiskuntaan ja

rinnakkaiskoulujärjestelmään. Runsaista vapaaoppilaspaikoista huolimatta se tarjosi aluksi koulutusta ylimpien sosiaaliryhmien tytöille. Tyttökoulujen aloittaessa toimintansa opettajan arvovalta ja auktoriteetti olivat ehdottomia, mutta 1950-luvulta lähtien opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus muuttui vähitellen tasa-arvoisemmaksi ja dialogisemmaksi. Yhteiskunnan ja koulun demokratisoituminen 1950-luvulta alkaen muutti koulua ja sen asemaa, ja yhteiskoulu 1970-luvulla toi mukanaan niin poikaoppilaat kuin uudet pedagogiset käytännöt. (Nieminen, 2014, 38.)

Koulutaival on yksi nuoruuden kannalta merkittävä ja rajoja muodostava instituutio. Kouluaikaisissa muistoissa on selvä tunnelataus, joka kirjoittajasta riippuen on joko negatiivinen tai positiivinen, harvoin neutraali tai tunteeton. Koulu aika on koettu kultaisena ja onnellisena, ahdistavana ja surullisena, mutta myös lämpimänä ja kaivattuna. Omaelämäkerrallisia muistoja syntyy erityisesti kokemusmaailmaan nähden selvistä muutostilanteista ja muuttuvista vaatimuksista, sillä muutokset astuvat mukaan elämään koulutaipaleen varrella. (Vehkalahti & Suurpää, 2014, 245.) Tutkielmassani tarkastelemat koulumuistot selityksineen kertovat Karvonen et al. mukaan (2018) ennen kaikkea siitä, miten erilaisten koulumuistojen ympärille muodostuneet kielelliset kokonaisuudet ja koulun merkitystä määrittävät ajattelutavat ja niihin rakentuneet kulttuuriset kertomukset ovat ohjanneet muistelijoiden havaintoja ja ymmärrystä opettajuudesta, koulun merkityksestä ja pedagogiikan kulloisistakin painopisteistä, mutta myös opettajien ja koulukokemusten merkityksestä yksilön elämäntähtäyksiin. (Karvonen et al., 2018, 18.)

Kun vielä 1930- ja 1940-lukujen tyttökoululaiset pitivät koulun antamia kasvatusihanteita nöyryyttä, välttämättömään alistumista ja isänmaan etua itsestäänselvytenä, niin 1950-luvulla toivat muuttuneet vapaa-ajan viettotavat koulun kasvatustehtävään uudenlaisen ulottuvuuden. Tyttökoulu ei ainoastaan määritellyt

oppilaan paikkaa ja tilaa sukupuolittuneesti koulun sisällä, vaan opettajien kasvatus ulottui koulun ulkopuolelle. Siveyden vaaliminen ja hillitty käytös olivat oppilaiden sisäistämiä vaatimuksia ajan koululta. 1960-luvun radikaalit ajatukset opettajien auktoriteettiaseman arvostelun myötä näkyivät tyttökoulun kasvatuskulttuurissa hitaina uudistuksina ja oppilaat näkivät koulun tehtävänä kasvattaa kilttejä, kuuliaisista, viattomia ja hyvätapaisia tyttöjä. Vasta 1970-luku toi koulun kasvatustehtävään uudet vaikutteet, joskin kiltteyden olemuksen vaatimus säilyi tyttökoulun kasvatuksen painopisteenä koko sen olemassaolon ajan.

Sadan vuoden aikainen oppikoululaitos, sen piirissä toimineet opettajat ja sitä sukupolvesta toiseen käyneet oppilaat ovat kunakin aikakautena muodostaneet eheän ja omaleimaisen kouluyhteisön. Sille on ollut tyypillistä perinteisen oppikouluinstituution hengen ja muotojen noudattaminen, mutta myös aina koulun ulkopuolella virinneiden aatteiden ja katsomusten heijastaminen. Tutkimastani muistitietoaineistosta on löydettävissä Kiuasmaan mukainen (1982) jaottelu eri vuosikymmenien oppikoululaisten suhtautumiseen kouluunsa. 1940-luvulla teini-ikäinen koululaisyhteisö eli täysin oppikoulukasvatuksen perinteisen aatesisällön piirissä ja se hyväksyi vielä 1950-luvullakin vanhat oppikoulun katsomukselliset perusarvot. Vasta 1960-luku merkitsi tässä suhteessa käännetekevää muutosta. Ajan vaihtuvista näkemyksistä huolimatta oppikoulu on osallistunut kansaliskasvatukseen ja tähdännyt opetus- ja kasvatustyössään tiedollisen ja yleissivistävän pohjan luomiseen. Kulttuurihistoriallisesti oppikoulu on siirtänyt ja välittänyt suomalaiskansallisen katsomustavan ja siihen kuuluvan tietopohjan sukupolvelta toiselle. Yhteiskunnallisesti oppikoululaitos on avannut väylän sosiaaliseen liikkuvuuteen ja valtiohistoriallisesta näkökulmasta koulu opettajineen ja oppilaineen on osallistunut itsenäisen maan syntyvaiheista lähtien sen aatteelliseen ja sivistykselliseen rakennustyöhön. (Kiuasmaa, 1982, 502, 508.)

Joillekin vanhoille oppilaitoksille on saattanut vuosikymmenien mittaan muodostua luonteenomaisia piirteitä, jotka tietyllä paikkakunnalla ovat olleet vain tälle koululle tyypillisiä ominaisuuksia. Jokin oppikoulu on ollut sen käyneille hyvä koulu, kun siellä ovat vallinneet suuri pedagoginen sallivuus ja lempeys, kun taas jokin toinen koulu on ollut yhtä hyvä koulu siksi, että siellä hallitsivat aikanaan ankara kuri, moitteeton järjestys tai tiukka vaatimustaso. (Kiuasmaa, 1982, 499.) Kun entiset koululaiset siirtyvät muistelemisen paikkoihin, heillä on mahdollisuus kertoa asioista, joiden kertomiseen ei ole aikaisemmin ollut tilaisuutta. Salon mukaan (2005) opettajan aiheuttamat ja oppilaana koetut vääryydet ovat usein tämänkaltaisia. Kertoja fokusoi itsensä lapseksi, muistaa opettajan repliikit sanatarkasti ja palaa sitten aikuiseksi arvioimaan tapahtunutta. Asioita on mahdollisuus kertoa omasta näkökulmasta, itse koettuna ja kääntää tarvittaessa totuttuja merkityksiä. Muistelija voi rikkoa konventioita ja tulla tietoiseksi omasta sisäisestä havainnoijastaan. (Salo, 2005, 12.)

Tutkimani koulumuistot edustivat vahvaa kokemukserontaa opettajien harjoittamista kasvatuskäytänteistä oppilaitaan kohtaan. 1930- ja 1940-luvulla opettajia kohtaan koettu kunnioitus ja heidän auktoriteettiasemansa olivat yhteydessä ajan uskonnollisuuden ja kuuliaisuuden vaatimukseen. Pedagogiikkaa hallitsi herbartilainen kasvatustilfilosofia, jossa koulun kasvatustehtäväksi nähtiin oppilaan luonteen kehittäminen sekä kristillinen arvokasvatus. Koulumuistoissa opettajat olivat ankaria sekä vaativia ja rangaistukset perustuivat syyllistämiseen ja häpeän tuottamiseen. 1950-luvulla koulun kasvatuskulttuuri tavoitteli yhdenmukaisuutta sekä yhtenäisyyttä, sillä tyttökoulun oppilaat tulivat entistä erilaisimmista sosiaalista taustoista ja heidän määränsä räjähti koulussa. Opettajien kasvatustehtäväksi korostui koulun toimintakulttuurin ylläpitäminen tiukalla kurilla ja järjestyksen valvonnalla. 1960-luvulla oli havaittavissa jo muutosta koulun kasvatuskulttuurissa, joskin useimpien opettajien toiminta perustui yhä ”luulot pois”

pedagogiikkaan ja ylpeyden kitkemiseen oppilaista. Tyttökoulun kasvatuskulttuurin murrokset olivat hitaita ja vasta 1970-luvulla tapahtunut koulun demokratisoituminen muutti opettajien suhtautumista oppilaisiinsa. Ankara koulukuri ja kontrollimentali-teetti väistyivät ja opettajat alkoivat kohdata oppilaansa yksilöinä.

Toimijuus ja se, millaisia positioita niin mentaalissa kuin fyysisessä koulutilassa on annettu ja otettu, ovat historiallisten kerrostumien tulosta. Myös se, millä tavalla ja missä muodossa sukupuoleen ja sukupuolieroon eri aikoina liitetyt käsitykset elävät ihmisissä, ovat monille kouluajan tuottamia. (Jauhiainen, 2009, 129.) Muistot tyttöluokasta ja tyttökoululle annetut merkitykset peilautuvat koulutukseen ja naisellisuuden rakentumiseen sekä siihen, minkälaisina saatavilla ja ympärillä olleet kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit ovat näyttäytyneet koulumuistojen valossa (Palmu, 2007, 166). 1930- ja 1940-luvuilla tyttökoulun naiskasvatuksen tehtävä oli sidoksissa yhteiskunnallisiin tarpeisiin ja oppilaita kasvatettiin isänmaan velvoittaviin tehtäviin. Sama kasvatustehtävä jatkui 1950-luvulla, jolloin koulun korostuksena olivat oppineisuus ja sivistyneisyys. Tyttökoululaisuus oli myös tunnetila, jonka merkitystä oppilas pohti vasta lähdettyään opiskelemaan yliopistoon:

”Yliopistossa huomasin, että minua oli alkanut jotenkin nolottaa se, että olin käynyt tyttölyseota, ja kaiken lisäksi vielä yksityistä. Aivan kuin olisin ollut niin lahjaton, etten ollut päässyt tavalliseen kouluun! Koulumuistot olivat kuitenkin koko ajan hyvät. Vuosien myötä nolouden tunne katosi.”
(SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

1960-luvun tyttökoulumuistoissa nousi esiin erityinen naiskasvatuksen tehtävä, joka johtui naisvaltaisen opettajakunnan sitoutumisesta työhönsä. Monet opettajista olivat naimattomia naisia ja koulu oli heidän elämänsä keskipiste. Tyttökoulu antoi keskimääräistä emansipoituneemmat eväät naisena kasvamiseen, sillä etevät ja älykkäät opettajat olettivat ilman muuta, että jokaisen

oppilaan oli jatkossakin tarkoitus hyödyntää lahjojaan parhaalla mahdollisella tavalla ja mieluummin osoittaa, että asiat hoituvat naisiltakin. Koulussa oppilaat tiesivät, että naiset voivat päästä koulutuksella mihin asemaan tahansa ja eräälle tyttökoulu opetti, ettei sellaista asiaa olekaan, mistä eivät naiset selviäisi. Tyttökoulu kasvatti rehdiiksi, raittiiksi, työtä pelkäämättömäksi ja eteenpäinpyrkiväksi naiseksi. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Eri vuosikymmenien naiskasvatuksen muutokset näkyivät koulumuistoissa, kun 1970-luvun oppikoululainen ymmärsi vasta vuosia myöhemmin, miten hyvät eväät maailmalle hän sai tyttökoulustaan. Oppilas koki kasvaneensa ympäristössä, missä naiskuva oli monipuolinen sekä salliva ja mikä antoi hyvät lähtökohdat valita ammattinsa ja pärjätä myöhemmin työelämässä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1970-luku.) Palmun mukaan (2007) 1970-luvun kulttuuriset kuvat, naisten asema työelämässä ja koulutusmahdollisuudet ovat vaikuttaneet siihen, millaisena ilmapiiri ja feminiinisyyden mahdollisuudet ja rajoitukset koulumuistoissa ovat näyttäytyneet. Koulun järjestykset ja kuri sekä toisaalta oletettu ja sisäistetty kiltteys ovat omalta osaltaan muokanneet tyttökoululaisten käsityksiä itsestään naisina ja toimijoina. (Palmu, 2007, 172.)

Koulua voidaan Tolosen mukaan (1999) tarkastella paikallisena ilmiönä tietyssä ajassa, sekä yhteisönä, jossa julkinen ja yksityinen tieto kohtaavat ja jossa ideaalit ja käytännöt törmäävät. Koulu-yhteisö toimii paikallisuudesta huolimatta kulttuuristen ideaalien peilinä, jolloin yhteisön jäsenet peilaavat itseään ja muita toisten kautta. Myös asiat, ilmiöt ja moraalit peilautuvat koulu-yhteisössä toimivien ihmisten kautta: käsitys menestyvästä oppilaasta tai hyvästä tytöstä ruumiillistuu, kun joku yhteisön jäsen nimetään jonkun ominaisuuden tai moraalin kantajaksi. Koulu on kautta aikojen esittänyt, kuinka tulee olla ja elää, mikä on moraalisesti oikeaa ja mikä väärää, miten liikkua ja harjoittaa ruumista ja mikä

on tervettä ja mikä sairasta. Koulu on pyrkinyt vaikuttamaan oppilaiden persoonaan ja käytökseen arvostelun kautta. Käsitys koulusta ja koulussa itsestä saatu käsitys vaikuttavat sen jäseniin myöhemmin elämässä, vaikka kouluyhteisö olisikin vain muisto menneestä. (Tolonen, 1999, 7—8, 10.)

Tyttökoulun kasvatustehtävässä korostui kautta vuosikymmenien erityinen sukupuolisiveellinen kasvatus. Kun 1930- ja 1940-luvuilla oli niin opettajan kuin oppilaankin oltava nuhteeton sekä hyvämaineinen nainen, nousi 1950-luvulla merkittäväällä tavalla esille oppilaiden sukupuolittunut kasvatus. Koulun tehtävänä oli kontrolloida oppilaiden tyttömäistä pukeutumista sekä vahtia heidän sukupuolimoraaliaan. Kasvatuskulttuuri johti kaikenpuolisen seksuaalisuuden häivyttämiseen taka-alalle ja seksuaalikeskeytyksiin suhtauduttiin tabuina aina 1960-luvulle saakka.

Tyttökoulun vaikutus oppilaan minäkuvaan sai 1960-luvulla kouluaan käyneen pohtimaan, olisiko elämä ollut toisenlaista, jos olisi käynyt yhteiskoulun. Elämä nuorena naisena olisi ollut helpompaa, mikäli oppilas olisi ollut koko kasvuikänsä päivittäisessä ja luontevassa kontaktissa vastakkaiseen sukupuoleen ja monet puhuivatkin koulumuodon kierouttavasta vaikutuksesta. Jotkut kirosivat koulumuodon jo kouluaikaanaan ja toiselle tyttökoulu jätti elämänmittaisen trauman, sillä oppilas ei ikinä oppinut suhtautumaan poikiin luonnollisesti ja tunsivat olonsa poikien seurassa tosi vaivautuneeksi. ”Vieläkin aikuisena, jos seurassa on paljon miehiä, en tunne oloani rentoutuneeksi, vaan olen koko ajan varuillani. Kun aloitin seurustelun, olin kovin varautunut ja tavallaan peloissani, kun yritin epätoivoisesti hakea oikeaa käyttäytymiskoodia.” totesi tyttökoulua käynyt. Toinen muistelija oli sangen tyytyväinen jo kouluaikaanaan siihen, ettei koulussa ollut metelöimässä kakara-asteella olevia poikia. Tytöt saivat olla omia itseänsä ja ehkä siksi tyttökoulussa säästyttiin

lumppusirkukselta, pakonomaiselta meikkaustarpeelta ja kaikenkarvaiselta keikistelyltä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Karvosen mukaan (2018) koulumuistoille ja niiden selityksille annetaan merkitys omasta ajastamme käsin, sillä erilaiset koulumuistot kertovat ajastamme ja ajallemme ominaisesta diskurssi-järjestyksestä. Tästä käsin jotkut opettajan toiminnalle annetut tulkinnat näyttäytyvät odotuksenmukaisempina ja vakuuttavampina kuin toiset. Koulun kokemuksia muisteltaessa opettajan toimintaa selitetään yhtäältä siitä näkökulmasta, millaisena opettajan toiminta on näyttäytynyt suhteessa tapahtumahetkelle ominaisiin ajattelutapoihin ja käytänteisiin sekä pedagogisiin ideaaleihin. Toisaalta koulumuistoissa opettajan toimintaa selitetään ensisijaisesti opettajien yksilöllisistä piirteistä, elämänhistoriasta ja ajattelumalleista käsin. Monissa koulumuistoissa korostuvat koulun ja opettajan harjoittama kielteiseksi koettu toiminta, joka voi johtua siitä, että tapahtumien yksityiskohtia saatetaan muistaa paremmin silloin, kun muistettaviin tilanteisiin liittyy negatiivisia tunteita. (Karvonen et al., 2018, 17—18.)

1930-luvulla ja sotavuosina tyttökouluun käynyt muisteli opettajan fraasilauseita ”ei koulua, vaan elämää varten” olleen koulun antama virike oppia, tutkia ja tarttua aina uuteen toimintaan, joka ei kysy ikävuosia, vaan innostusta. 1940-luvun tyttökoululainen viihtyi hyvin omassa suljetussa maailmassaan, jota nunnalaksi kutsuttu koulu edusti. Tyttökoulu saattoi olla samana vuosikymmenenä koulua käyneelle ja sieltä eronneelle oppilaalle elämän kamalin kokemus, sillä hän muisteli tyttökoulun henkeä puritaanisena, uskonnollisena ja äärettömän ahdasmielisenä, eikä jälkeenpäin ajatellen voinut pitää koulua mitenkään innostavana tai kehittäväenä. 1950-luvulla tyttökouluun käynyt vertasi saamaansa opetusta muisteluhetkeen ja totesi aikanaan saaneen parempaa opetusta kuin nykyään, sillä tänä päivänä vain raapaistaan pintaa ja ennen kaikkea kuri, toisten kunnioitus ja rehellisyys olivat ennen koulukasvatuksessa

paremmin. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1930-luku, 1940-luku, 1950-luku.)

Sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti ei ole merkityksetöntä, minkälaisia kouluja kukin on käynyt, kuinka pitkään ja minkälaisia opettajia on kohdannut. Koulunkäynti on Salon mukaan (2005) määrittänyt ja mahdollistanut jokaiselle muistelijalle monia myöhemmän elämän valintoja. (Salo, 2005, 21.) Kun 1950-luvun oppikoulunopettajat käyttivät kasvatustapoinaan henkistä nöyryytystä, koki tuolloin kouluaan käynyt, että tuo kaikki kasvatti ja opetti tulevaan elämään, sillä eipä koulun jälkeenkään elämä liian helppoa ollut. Toiselle saman aikakauden koulu ei antanut minkäänlaisia sosiaalisia valmiuksia elämää varten. Koska tyttölyseolla oli ankaran kasvattajan ja koulun maine, niin tärkein koulun opetus oli ulkoa pänttäminen ja se, että oppilaat noudattivat jyrkästi koulun lakeja ja asetuksia. Opettajat halusivat opetus- ja kasvatuskäytännöllään pitää yllä omaa mainettaan, sillä jos tyttökoululainen pyrki yliopistoon, hän sinne myös pääsi ja jos ei päässyt, ei ainakaan opettajia voinut siitä syyttää. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Salon mukaan (2005) koulumuistoissa kirjoittajilla on kyky kriittisesti käsitellä elämäkokemuksiaan ja sellaisia ristiriitoja, joihin ne saattavat takautuvasti kuljettaa. Koulumuistot eivät ole missään suhteessa viattomia, koska koulu muokkaa niin perustavalla tavalla lasten ja nuorten maailmoja ja koulun opetus vaikuttaa ihmisen koko persoonallisuuteen. Jokaiselle muodostuu kouluaikana käsitys omasta itsestä suhteessa toisiin: siitä, miten lahjakas tai ahkera on, tuleeko hyväksytyksi ja miten tulee toimeen muiden kanssa. (Salo, 2005, 84.) 1950-luvulla tyttökoulua käyneelle opinahjo ei edistänyt sosiaalisten turvaverkkojen syntymistä, sillä tiukka kuri ei saanut tyttöjä ystäväystymään, yhdessä ei tehty kepposia, eikä ollut aikaa eikä tilaa kertoa omista asioistaan. Ryhmätöitä ei koulussa tehty, koska se olisi ollut sama asia kuin

lunттаaminen, ja niinpä myöhemmin työmaailmassa entinen tyttö-koululainen koki karttavansa kaikkea tiimitoimintaa. Suun avaaminen joukossa oli vaikeaa, koska väärin vastaaminen pelotti ja näin koulu teki ujusta aran ja reippaampikin oppi harkitsemaan ennen vastaamistaan ja hillitsemään oma-aloitteisuuttaan. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Kukin tyttöoppikoulu on ollut oma maailmansa ja oma yhteisönsä, jonka erityislaatuisuuden ja ilmapiirin on voinut tuntea vain sitä aikanaan käynyt. Jokaisen tyttökoululaisen koulutie on päättynyt aikanaan ja kokemukset tyttökoulun merkityksestä ovat monella tavalla olleet erilaisia niin kuin ovat koulujaan käyneet oppilaatkin. Koulumuistoihin mahtuu sävyjen koko kirjo. 1960-luvun tyttö-lyseolainen piti koko koulumuotoa erittäin epäonnistuneena, sillä vapautta rakastaneelle koko koulu-aika oli hyvin ahdistavaa. Olivatko tytöt muka tyhmempiä, hidasoppisempia ja hitaammin itsenäistyviä, sillä vuoden pidempi koulu-aika ihmetytti jo koulu-aikana ja pohditutti aikoinaan, vastasiko ylimäärävuosi muka sota-väkeä. Koululta puuttuivat ihanteet naiseksi ja ihmiseksi kasvattamisessa, ja kun oppilas oli niin pitkän ajan koulun holhouksessa, sen lopulta oppilaan ulos heittäessä oli kuin lintu harjaantumattomin siivin. Tyttökoulun jäljiltä oppilaan olo oli jähmettynyt osaamattomuuteen, sillä koulusta puuttui yksilöllinen kannustaminen ja kykyjen löytäminen. Myös kouluajan hyvän käytöksen edellytys kuten niaaminen oli vaikea oppia aikuisena pois. Oppilas piti mahdollisena luostarikoulumuodon loppumista omaan mahdollisuuteensa. Toinen koulumuistojaan pohtinut totesi, että vaikka koulu kuulosti tosi vankilalta, se ei kuitenkaan ollut sitä henkisesti. Tyttökoulu antoi varsinaisen kulttuurikärpäsen pureman jokaiselle, joka oli hiukankin kiinnostunut teatterista, oopperasta, baletista ja koulun juhlien näytelmistä. (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

Tyttöoppikoulusta 1970-luvulla lähtenyt vietti todelliset jäähyväiset potkijaispäivänään, sillä koulurakennus purettiin pian maan tasalle ja tyttökoulun raunioille perustettiin yhteislyseo. Potkijaiset olivat siirtyminen toiseen maailmaan, sillä luokkaan tuli poikia: ”Vaikka ei olisi uskonut, välillä oli tosi ikävä vanhaa turvallista koulua ja sen ilmapiiriä.” totesi entinen tyttökoululainen. (SKS, KRA, Koulu- muistot, 1970-luku.) Koulun loppuminen kaikesta päivittäisestä puurtamisesta, opettajien kurille alistumisesta ja arkisesta aherruksesta huolimatta on tunnepitoinen kokemus ja tuota kokemusta voi sävyttää nostalginen haikeus jo aikanaan koulun päättyessä. Tyttönorssin käynyt 19-vuotias abiturientti Hellevi Arjava kirjoitti tunnelmistaan koulun loppuessa vuoden 1955 aikalaispäiväkirjassaan:

”Yhtäkkiä vasta tajusin sen, että yksinkertaisesti ei ole enää koulua. Vain yksi kirjoitus ja viisi tenttiä ja lakinsaanti ja sitten siteet katkeavat. Toisia siteitä tulen kaipaamaan, ellei muuta niin turvallisuuden sidettä ja ystävyiden sidettä. Tarjoaakohan elämä minulle toista niin huoletonta ja onnellista aikaa kuin kouluaikani on ollut. Kuvitella, että ovat menneet ne yhdeksän vuotta, jotka olen tämän koulun vallassa ollut. Tuntuuhan se helpotukselta, mutta ikävä on erota. Kaikki sanovat, että ei sitä niin ikävä tule, kun eivät toverit ole enää siellä. Mutta minulle ei koulu todellakaan ensi sijassa ollut luokkatovereita vaan opettajia.” (Arjava, 1999, 311.)

Tyttölukiolaisen penkinpainajaispäivä oli säväyttävä hetki keväällä 1960 ylioppilaaksi päässeelle, kun abiturientti vuodatti tunteitaan aikalaispäiväkirjassaan:

”Mutta on surullista, etten penkkareitten jälkeen saa palata kouluun enää samoin. Tulen ikävöimään ullakkoluokkaamme, jonka ikkunoista näkyy vain taivas, tulen kaipaamaan kaikkea. Penkinpainajaispäivä ja äidin Aino-puku ovat edessä, laulut opettajille ja Maailman Ihanin Luokka-riemu viimeisen kerran! Luokka on muuttunut rakkaaksi ja reiluksi ja itkettävän kivaksi kuin ajattelee eroa kaikista, vieraimmistakin tytöistä. Tanssimme purpurin, hymyilen ja laulamme. Elän, elän, elän hartaasti ja kokonaan!” (Eskola & Marttila, 1994, 508, 513—514.)

Koulutuksen kentillä jokainen lapsi ja nuori oppii tietojen ja taitojen lisäksi myös paljon itsestään. Palmun mukaan (2007) yksi koulutuksen vaikutus liittyy siihen, minkälaisia merkityksiä sukupuolesta koulutuksen kautta tuotetaan. Sukupuoli, joka on läsnä kaikkialla, mutta yleensä piilossa, tulee koulussa esiin erilaisina jaotteluina ja sukupuolitettuina oletuksina ja odotuksina. Tämä dikotomia on tullut selkeästi näkyviin historiallisessa jaottelussa tyttö- ja poikakouluun. Koulujärjestelmä on keskeinen yhteiskunnan kasvatusinstituutio, jossa sekä luokkarakenne että sukupuoli-järjestelmä ovat olleet monin tavoin läsnä. Tutkimuksissa on puhuttu erityisistä kulttuurin merkityskartoista ja siitä, miten kasvaminen tietyn yhteisön jäseneksi on ennen kaikkea kyseisen kulttuurin merkityskarttojen oppimista. Tyttökoulu oli oma kulttuurinsa, jonka ihanteet, vaatimukset, odotukset ja tavoitteet olivat aikanaan läsnä koulua käyneiden tyttöjen naiseksi kasvamisen arjessa. (Palmu, 2007, 173.) Löytyipä koulumuistojen joukosta tyttökoulukulttuurin merkityskarttojen sisäistänyt yhä vankkumaton erilliskoulun kannattaja:

"Itse olen edelleen sitä mieltä, että on vahinko, että tyttö- ja poikakoulut lopetettiin kertarysäyksellä, mielestäni rikkautta on tarjota erilaisia vaihtoehtoja, eikä yrittää näennäistä tasa-arvoa. Se tuottaa vain tasapäisiä yksilöitä. Annettaisiin kaikkien kukkien kukkia ja kaikenlaisten koulujen elää." (SKS, KRA, Koulumuistot, 1950-luku.)

Toisaalta tyttökoululaisuus kuului toisen muistelijan mielestä kaukaiseen menneisyyteen:

"Onneksi tyttökoulun kaltaiset opinahjot ja opetusmenetelmät ovat jo historiaa. Kenties vielä opin hymyilemään tyttökoulumuistoille kertoessani niitä ihmettelevälle nuorisolle." (SKS, KRA, Koulumuistot, 1960-luku.)

5.2 Luotettavuus

Kunkin aikakauden tyttökoulun lukusuunnitelma, oppilaiden lukujärjestys ja opettajien opetusvelvollisuus ovat rakentaneet kouluvuosien aikaisten satojen ja tuhansien oppituntien ulkoiset kehukset. Se, mitä on tapahtunut koulurakennusten sisällä, säädetyn pituisten oppituntien aikana ja lukuisten eri opettajien toimesta on luonteeltaan lopulta tavoittamatonta, monivivahteista elettyä koulun arkea. Tyttökouluvuodet ja niiden kokemus- sekä tunnemaailma ovat jokaisen kokijansa näköisiä. Samanlaista koulukokemusta tuskin on olemassa, mutta kertomuksista on löydettävissä yhtenäisiä piirteitä. Tyttökoulutaival ei ollut kaikille muistelijoille onnellista lapsuuden ja nuoruuden aikaa, vaan siihen on liittynyt negatiivisia tunteita ja ahdistusta. Mahdollisuus oppikoulussa opiskeluun ei ollut kaikille siunaus, vaan pikemminkin taakka, josta pääsi eroon vasta koulun loputtua. Sopeutumisvaikeudet tyttökoulukulttuuriin sekä koulun asettamat paineet tytöille oletetusta olemisen tavasta ja käyttäytymisen vaatimuksista varjostivat usean kirjoittajan koulumuistoja. Tyttökoululaisuus näyttäytyy vastakohtaisena, osalle se oli onnellista ja huoletona aikaa, toisille taas päivittäistä selviämistä koulun asettamista vaatimuksista ja opettajien tiukasta kasvatuksesta ja kurista.

Koulumuistoilla on suhde muistelijan elämänvaiheisiin ja luonteeltaan ne ovat kertomuksia, joita sävyttää myönteinen tai kielteinen tunnevaraus. Sántin mukaan (2015) kouluhistoriallisessa tutkimuksessa on usein sovellettu Karl Mannheimin teoriaa sukupolvikokemuksesta, jonka avulla voi ryhmitellä suurta ihmisjoukkoa. Ihmisillä on arjessa paljon yhteisiä kokemuksia, mutta niistä kaikista ei tule Mannheimin tarkoittamia sukupolvea muodostavia tekijöitä. Identifioituminen sukupolveen tapahtuu elämäkulun aikana, missä avainasemassa ovat nuoruusvuodet ja sukupolvikokemuksen on

suuren yhteiskunnallisen muutoksen tavoin erotuttava taustastaan. (Säntti, 2015, 67—68, 81.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimani eri aikakausien tyttöoppi-kouluvuosien koulumuistoissa voi nähdä sukupolvikokemuksen, sillä 1930- ja 1940-luvuilla opiskelleille kouluvuodet olivat harvinainen etuoikeus ja koulun kasvatustehtävä oli valmistaa oppilaita osaksi kehittyvää, kasvavaa ja muotoutuvaa kansakuntaa. 1950- ja 1960-lukujen suurten ikäluokkien oppikoululaiset kuuluivat murroksen sukupolveen, jotka ensimmäistä kertaa pääsivät laajassa mittakaavassa osalliseksi koulutuksesta. Tällöin kouluun käyneet kokivat saamansa kasvatuksen arkipäiväisempänä. 1970-luvulla viimeisiä tyttökouluvuosiaan käyneet kokivat koulun kasvatustehtävän merkittävänä elämänsuuntaajana ja koulutuksen tärkeyden itsestäänselvytenä. Yhtenäistä kokonaisuutta viidenkymmenen vuoden ajalta erilaisille tyttökoulukokemuksille on toisaalta mahdotonta piirtää tekemättä oikeutta jokaiselle yksittäiselle koulumuistolle. Samanlaisista tapahtumista ei synny samanlaisia kokemuksia kaikille.

Tyttöoppikoulu opettajineen ja koulun kasvatuskäytänteineen on koskettanut tuhansia oppikoululaisia heidän koulupolkunsa aikana. Harva oppilas on kulkenut opintietään loppuun niin, ettei hänelle olisi jäänyt muistoja opettajistaan ja koulustaan. Niemisen mukaan (2014) koulumuistoissa yhdistyvät subjektiivisuus, sillä kertojan oma suhde elämänsä tapahtumiin korostuu, ja toisaalta kerronta on yhteisöllistä, koska siihen vaikuttavat kulttuuriset kerronnan konventiot ja aiheena ovat yhteisöllisesti koetut ja tulkitut tapahtumat. Kouluhistoriikkeja tutkineen Niemisen mukaan on aiheellista kysyä, miten oppilaiden opettajia koskeva muistelupuhe on muuttunut pitkän periodin aikana. Tutkielmani lähdeaineiston koulumuistot ovat jaettavissa Niemisen mukaiseen (2014) koulutussukupolvittaiseen jaotteluun. Tyttökouluja käyneet jakautuivat kaikkiin sukupolviin: sodan ja niukan koulutuksen suku-

polveen eli ennen vuotta 1935 syntyneisiin, rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen eli vuosina 1936-1955 syntyneisiin sekä hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen eli vuonna 1956 jälkeen syntyneisiin. Koulumuistot välittivät sängen elävän tuntuista ja moni-ilmeistä muistelukerrontaa ja niissä voi havaita samankaltaisia piirteitä kuin sukupolvittaisessa tarkastelussa, jolloin koulutus on muuttunut ihanteesta itsestään-selvyydeksi. (Nieminen, 2014, 36, 38, 40, 49.)

Koulumuistojen perustana olevaa subjektiivista kokemusta värittää usein myönteinen tai kielteinen tunne. Sántin mukaan (2015) kaikista koulussa syntyneistä muistijäljistä vain osa valikoituu muistoiksi ja muistot syntyvät vasta, kun niitä työstetään muistoiksi. Vaikka koulumuistoja voi pitää muiden muistojen tavoin historiallisesti rakentuneina, ne eivät ole muuttumattomia. Varsinkin muistoille annettu merkitys muuttuu elämänkaaren aikana, elämäntilanteiden vaihtuessa ja yhteiskunnan muuttuessa. Muistelukerronnalle on luontaista, että se sisältää aina muistelijan omasta näkökulmasta nousevaa menneen ajan tulkintaa. Muistitietoaineistoa hyödyntävänä minun on tutkielmassani hyvä pitää mielessä, mitä Sántti on todennut omassa tutkimuksessaan: muistelija ei aina muista menneisyyden tapahtumia täydellisesti tai kerro näistä neutraalisti, vaan ihmisille on tyypillistä muistella mennyttä enemmän tai vähemmän omista lähtökohdistaan käsin. Tapahtumat eivät myöskään tallennu mieleen sellaisinaan vaan ne liitetään kaikkeen siihen, mitä muistissa jo valmiiksi on. (Sántti, 2015, 2—3, 35—36.)

Kouluaikaansa muistelevat suodattavat muistonsa kirjoittamis-aikansa nykyhetken läpi, arvioivat menneisyyttä ja sen aikana tekemiään ratkaisuja (Sántti, 2015, 82). Koulumuistoissa kohtaavat aina nostalginen menneisyyden koulu ja nykykoulu, sillä omia koulumuistoja vertaillaan omien lasten tai lastenlasten koulukokemuksiin sekä omiin kokemuksiin näiden koulunkäynnistä (Tolonen, 1999, 273). Tutkielmassani käyttämät tyttökoulumuistot kerättiin SKS:n

arkistoon vuosina 2005-2006, jolloin koulumaailmasta oli kadonnut menneiden kouluvuosien kaltainen opettajien ehdoton auktoriteetti, oppilaat olivat olleet koulussa niin näkyvillä kuin heidän äänensäkin oli kuulunut paremmin ja koko kouluelämä oli muuttunut monin tavoin vapaammaksi. On hyvin ilmeistä, että kirjoittajien tyttökoulumuistot peilautuivat kirjoitusajankohdan kontekstista ja vallinneesta koulu-kulttuurista käsin sekä koulumuistot ovat risteytyneet muistelu-ajankohtana mahdollisten omien lasten tai lastenlasten koulu-aikoihin. Koska tyttökoulumuistoissa koulu-aikaa muisteltiin useimmiten opettajien kautta, kertovat koulumuistot opettajien omanneen merkittävän roolin tyttökoulujen ja koululaisten arjessa. Muistojen opettajat pitivät valtaa luokkahuoneissa ja eletyssä koulun arjessa, koulu oli pitkälti opettajien tilaa ja se mitä koulussa tapahtui, oli pitkälti vain opettajien määriteltävissä. Jos koulumuistoissa kurin ja vaativan koulun läpikäynyt nousi selviytymistarinan keinoin omin voimin koulutyönsä sankariksi, saattaa ankaria koulumuistoja värittää vertailu uuden vuosituhannen kouluun, jossa opettaja-oppilas-suhde on muuttunut monen muistelijan aikaan verrattuna kasvatussuhteesta lähes kaverisuhteeksi. Koulumuistoissa ankara menneisyyden koulu vertautuu jonkin mielestä pehmentyneeseen nykykouluun, joka voi päästää oppilaansa liian helpolla.

Tutkimissani tyttökoulumuistoissa entiset oppilaat peilasivat muistojensa kautta aikanaan vallinneita koulun kasvatuskäytänteitä ja koulukulttuuria. Koulukasvatuksen historiallisuutta voidaan pitää Salmisen mukaan (2012) mutkikkaana ilmiönä. Jo itse kasvatuksen käsitteen ongelmallisuus ja monimuotoisuus heijastuu vääjäämättä kouluinstituutiota koskevaan analyysiin ja tutkimukseen. Yhteiskunnan kehityksessä koulun rooli on ollut monella tavalla merkittävä, mutta kyse on samalla erittäin monimutkaisesta mikro- ja makrotason vuorovaikutusilmiöstä. Koulutuksen kehitys on harvoin tasaista lineaarista etenemistä: uudistuspyrkimykset vaihtuvat, tavoitteet muuttuvat, kontrollin aste vaihtelee. Koulun edustamat kasvatus-tavoitteet määritellään näiden muutosten pyörteissä aina uudelleen

ja uudelleen. Tavoitteellisessa koulukasvatuksessa ovat aina läsnä sisältö ja tietyt tavoitteet, keinot niihin pääsemiseksi sekä toiminnan materiaaliset reunaehdot. Näiden tekijöiden varassa tapahtuu kouluopetus, jonka taustalta on aina erotettavissa erilaisia ideologisia pyrkimyksiä ja poliittisia päämääriä. (Salminen, 2012, 49—51.)

Pro gradu -tutkielmassani esiin nousseet tutkimustulokset ovat samalla muistelijoiden edustamia näkökulmia, jotka ovat sidoksissa jokaisen henkilökohtaiseen elämään ja elettyyn kontekstiin, mutta samalla osa laajempaa yhteiskunnallista kasvatuksen ja koulutuksen kehitystä, missä tyttökoulujen kasvatustehtävä ja opettajien edustama kasvatuskulttuuri ovat olleet alati muuttuvassa vuorovaikutuksessa. Tutkimani tyttökoulu muistot avaavat ikkunan suomalaisen koulutuksen ja kasvatuksen historiaan, missä sukupuolen mukaan erottelevan koulun tehtävänä oli uusintaa tytöille suunnattua kasvatusta omanlaisensa luoman traditionaalisen naiskasvatuksen hengessä. Tyttökoulua aikanaan käyneiden näkökulmasta katsottuna vallinnut koulukulttuuri oli totta, elettyä kokemusta ja elämää sekä vallinnutta todellisuutta.

Säntin mukaan (2015) muistitietotutkimuksen piirissä ei kanneta kovinkaan suurta huolta siitä, kuinka totuudenmukaista ja tarkkaa menneen ajan tapahtumien kuvausta muistelut pitävät sisällään. Näiden suhteen ei siis uskota päästävän täyteen totuudellisuuteen eikä neutraaliin tarkasteluun menneisyyden tapahtumista ja niiden taustalla olevista tekijöistä, vaikka muistitietoon voidaankin suhtautua myös todellisuuden objektiivisena, kirjallisiin dokumentteihin ja vastaavaan lähdeaineistoon rinnastuvana kuvaajana. Hedelmällisempänä lähtökohtana muistitietotutkimuksessa pidetään sitä, miten eri muistelijat tulkitsevat menneisyyttä, miten sitä muisteltiin ja millaisia asioita pidettiin muistamisen arvoisina sekä millaisia merkityksiä niille annettiin. (Säntti, 2015, 19.)

Muistitietotutkimusta tehdessä Grönholm & Sivulan mukaan (2010) historiankirjoittajan tulisi huomioida, että hän ehdottaa todisteina käyttämiään kohteita aineettomiksi tai aineelliseksi kulttuuriperinnöksi sille yhteisölle, jonka historiaa hän on kirjoittamassa. Historiantutkimuksessa on alettu kysyä, kuka tekee menneestä historiaa ja mihin tarkoituksiin historiaa käytetään. Keskusteluja identiteetistä ja yhteisöjen asemasta ovat värittäneet kiistat historian tulkinnoista ja merkityksistä. Kun historiaa tutkitaan lähteiden avulla ja niiden kautta, on myös historian esitys itsessään lopulta jälki tekijänsä arvoista, tavoitteista ja niistä kysymyksistä, joihin esityksen laatija omana aikanaan etsi vastauksia. Historiallisen esityksen tekijä on aina aktiivinen tulkitsija, joka on jäljen äärellä kysymyksineen ymmärtämässä ja selittämässä mennyttä. (Grönholm & Sivula, 2010, 11—13, 26.)

Muistitietotutkimuksessa on Fingerroos et al. mukaan (2006) hyvä huomioida, että menneisyydestä kiinnostunut tutkija tarkastelee samanaikaisesti sekä menneisyyttä että omaa aikaansa, sillä tutkimuksen kohteena on muistelijoiden tavat ymmärtää aikaansa ja tutkijan aikalaisten tavat ymmärtää menneisyyttä (Fingerroos et al., 2006, 33). Koulumuistot on mahdollista mieltää Salon mukaan (2005) kertojien kokemuksista käsin myös sellaisina, että ne eivät olekaan itse tapahtuma, vaan sen merkitys kertojalle. Tällöin kuvauksen kohteena ei ole niinkään historiallinen todellisuus kuin kertojan mielenmaisema, joka nähdään kulttuuristen jäsenysten ja puhetaipojen rakenteistamana. Koulumuistoissa ei ole kysymys vain näiden ihmisten henkilökohtaisista, ainutkertaisista tapahtumista, sillä asiat ovat voineet tapahtua monille muillekin, kenelle tahansa, milloin hyvänsä. Kysymys on erityisistä, mutta kulttuurisesti yhteisistä tarinoista. (Salo, 2005, 25—26.)

Pro gradu -tutkielmani lähdeaineistoa käyttäessäni en voinut muuta kuin luottaa koulumuistojen autenttisuuteen sekä samalla kirjoittajien vilpittömyyteen kertoa totta. Toisaalta saman aikakauden koulu-

muistojen yhteneväisyys ja samankaltaiset piirteet vahvistivat käsitystäni muistitiedon luotettavuudesta. Tyttökoulua käyneiden muistojen merkitys avautui ennen kaikkea kirjoittajien antamien tulkintojen kautta. Näin ollen pohdittavaksi nousi kysymys, mikä on tutkielmani merkitys osana tyttökoulujen historian kirjoittamista ja tyttökoululaisuuden yhteisöllisyyden vahvistamista. Kirjoittaessani ulkoryhmäläisenä tyttökoulua käyneiden historiaa, tulkitsin ja annoin merkityksiä tyttökoulukulttuurille omien arvojeni, tavoitteideni ja kysymyksieni kautta. Koulutuksen ja kasvatuksen historian pro gradu -tutkielman laatijana toimin tulkitsijana ja tarkoitukseni oli ymmärtää ja selittää menneisyyttä muistitietohistorian kautta.

Muistitietotutkimuksessa historiaan unohdettujen äänen esiin nostamisessa on hyvä pohtia muistamisen merkitystä ja sen muutosta historiatieteissä. Leskelä-Kärki pohtii (2001) mikä tehtävä muistamisen kohteilla ja julki tuoduilla asioilla on? Onko historian-tutkijalla oikeus tarrautua kaikkeen dokumenttiaineistoon ja muovata menneisyyden ihmisistä oman tulkintansa mukainen luomus? (Leskelä-Kärki, 2001, 99.) Toisaalta Kalelan mukaan (2002) muistaminen voi lujittaa unohdettujen ryhmien kokemaa identiteettiä tai tutkimuksella voi olla kauas kantoisampi tehtävä tulevia jälkipolvia, myös tulevia tutkijoita ajatellen. Kun muistitietotutkimus nostaa esille vaiettuja aiheita ja historian hämärään jääneitä ihmisiä, voidaan pohtia, minkä perinnön tutkimus haluaa tiedon julkistamisella jälkeensä jättää. Muistitiedon tutkija laatii tutkimuksestaan aina oman näköisensä tulkinnan, missä tutkija yrittää ymmärtää ja selittää tutkimuskohdettaan. Lopulta muistitietotutkimuksessa onnistuminen ja tulosten hedelmällisyyden mittaaminen on aina myöhempien tutkijoiden ja tulevaisuuden tutkimusten tehtävä. (Kalela, 2002, 45, 79, 146—147, 191—192.)

5.3 Pohdintaa

Koulutuksen ja kasvatuksen historian tutkimuksellisesta kiinnostuksesta syntynyt pro gradu -tutkielmani sai elämänmakuisen pisteen katsellessani mummini todistuksia ja luokkakuvia hänen tyttöoppikouluvuosiltaan. Pohdin mummini tyttökoulumenneisyyden vaikutusta hänen elämäänsä. Piirongin laatikosta löytyneen 1930-luvun alun Turun suomalaisen tyttökoulun luokkavalokuvasta minua katsoo 39 tuntematonta, hymytöntä ja vakavailmeistä tyttöä. He istuvat kukin selät suorina järjestyksessä olevissa puisissa paripulpeteissa kädet tiukasti ristissä pulpetin kannen päällä. Lähes kaikilla on polkkakampaus ja otsatukka pinnillä sivulle vedettynä sekä ruudulliset mekot päällään. Mitä mahtoi mummini mieltä tyttökouluvuosistaan jää minulle arvoitukseksi. Ehkä todistusten arvosanat kertovat jotain. Parhaimmat numerot olivat kotitaloudesta yhdeksän ja voimistelusta kymmenen. Nauroimme sitä yhdessä isäni kanssa, sillä mummini ei ollut pullantuoksuinen kotitalousihme ja hän käveli elämänsä loppuun asti mekoissa ja korkeakorkoisissa kengissä harrastamatta koskaan liikuntaa. Hillitty ja arvokas käytös sekä sydämen sivistys olivat mummini keskeisiä elämän ohjenuoria. Ehkä paras oppi koulusta on elämää, eikä itse koulua varten.

Tarkastellessani tyttökouluja käyneiden muistoja menneisyydestä käytössäni oli kouluhistoriasta kertovia mielellisiä edustuksia eli muistikuvia. Näiden muistiin tallentuneiden kertomusten täsmällisyys on yhtä kyseenalaista kuin kaikki ihmisen muistiin liittyvä toiminta. Mitään menneisyyttä ei voi koskaan tavoittaa sellaisenaan eikä menneisyyden tapahtumat ole eksaktisti mitattavissa. Tutkielmani tarkoituksena oli antaa merkittävyys kertojien moniäänisyydelle sekä heidän jäsentämilleen tavoille ymmärtää tyttökoulumuistojaan. Nykypäivästä käsin tarkastellessani tyttökouluun liitettyjä koulu-muistoja olen aina sidoksissa oman aikakauteni kulttuuriin ja toimin siitä tulkintoja tekevänä ja merkityksiä antavana. Tulkintani tyttö-

koulun kasvatuskulttuurista eri vuosikymmeniltä heijastaa omia menneisyystulkintojani ja käsityksiäni siitä, millaista kukin aikakausi olisi voinut näyttää aikalaisten silmin. Tekevätkö tyttöoppikoulujen kasvatuskulttuurista nousseet tulkintani oikeutta kaikille niille tuhansille erilliskouluja käyneille oppilailleen? Edustavatko lähteistä nousseet näkökulmani todellista menneisyyden tyttökoulukulttuuria ja voiko sellaista lopulta edes tavoittaakaan? Muistitietotutkimuksen tekeminen herättää sen tekijässä enemmän kysymyksiä kuin antaa selkeitä vastauksia.

Pro gradu -tutkielmassani pääsivät ääneen 26 viidellä eri vuosikymmenellä elänyttä naista kymmenestä eri kaupungista, jotka muistelivat monin sävyin tyttökouluun, opettajaan ja näiden elävästä vuorovaikutuksesta yhteen kietoutunutta kasvatusta. Vahva ja elämänmakuinen kokemuksellisuus läpäisi kirjoittajien koulu- muistot ja niiden esille tuominen oli tutkielmani päätehtävä. Pro gradu -tutkielmani kautta pyrin tekemään läpinäkyväksi ja toisaalta kyseenalaistamaan menneisyyden koulun kasvatuskulttuurin valtasuhteita sekä antamaan äänen tyttökoululaisille, jotka jäivät omana aikanaan alisteisiksi tai jopa näkymättömiksi koulun toimintakulttuurissa. Tyttökoululaisuus puhutteli muistelijoita merkittävästi ja antoi jokaiselle omanlaisensa tulkinnan koulun merkityksestä kunkin elämänkulkuun. Tutkielmani lähteinä käyttämä muistitieto risteili yksittäisten muistojen ja kollektiivisesti kerrottujen narratiivien välimaastossa ja lopulta myös tutkimustulokseni ovat kudelmanäistä: tyttökoulumuistojen tehtävänä oli jäsentää sekä kirjoittajien omaa menneisyyttä että suomalaista erilliskoulutuksen ja kasvatuksen historiaa.

Tyttökoulut yhteiskunnallisina instituutioina ja niiden opettajat ja oppilaat yksilöinä ovat historiansa tuotteita. Kouluhistoriaa tutkiessani tavoitteenani ei ollut toimia sen enempää syyttäjänä, puolustusasianajana kuin tuomarinakaan, vaan tavoitteenani oli menneisyyden toiminnan käsitettäväksi tekeminen ja selittäminen

käytettävissä olevien lähteiden pohjalta. Pro gradu -tutkielmani pyrkimyksenä oli osoittaa aikanaan vallinneen tyttöoppikoulukasvatuksen ja -kulttuurin merkittävyys. Menneisyyttä tutkittaessa on huomioitava, että tutkimuksen kohteena oleva todellisuus on aina sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio. Näin ollen tutkimani tyttöoppikoulun kasvatuskulttuuri on sellainen, millaiseksi ihmiset sen aikanaan uskoivat ja samanaikaisesti sellainen, millaisiksi nämä käsitykset ovat muuttuneet ajassa. Yksilöt ja yhteiskunnat vallitsevine käsityksineen ovat aina oman aikakautensa vankeja. Tutkimani tyttökoulumuistot kertovat arvokasta tietoa ajasta koulu maailmasta ja menneisyyden koulukulttuurista, joka elää enää sitä käyneiden muistoissa.

Tämän pro gradu -tutkielman puitteissa tuli esille uusia näkökulmia tyttöoppikoulumuistoista viidenkymmenen vuoden ajalta, kun tarkastelin tyttökoulujen ja näiden opettajien kasvatuksen pidemmän aikavälin muutosta ja kehitystä osana suomalaisen oppikoululaitoksen historiaa. Tyttöoppikoulu on ollut yhteiskunnallisena instituutiona eri aikakausien tuote, joka on määrittänyt ihanne tyttökoululaisen olemusta ja luonnevaatimuksia kunkin ajan hengen mukaisesti. Tutkielmassani avautui entuudestaan tutkimattomia näkökulmia mikrohistoriallista muistitietoaineistoa käyttämällä ja se mahdollisti laajempien koulutuksen ja kasvatuksen historian kehityslinjojen tarkastelun. Tutkielmani tuotti uutta tietoa tyttöoppikoulun kasvatuskulttuurin ylisukupolvisuudesta ja koulukasvatuksen pysyvyydestä muuttuvista ajoista huolimatta. Tutkielmani täydensi aiemmin selvittämätöntä puolta sukupuolittuneesti jaotellun erilliskoulun merkityksestä koulutuksen ja kasvatuksen historiassa ja toi esille kansallisen naisnäkökulman oppikoulujärjestelmän vähemmän tutkittuun menneisyyteen.

Pro gradu -tutkielmani lähteet olivat muistitietoaineikselle tyypillisesti samaan aikaan laajat mutta suppeat, sillä rajoituksena tutkimustuloksilleni oli käytettävissä olleiden lähteiden määrä. Kun

käyttämäni muistitietoaineisto pohjautui vain 26:n eri kirjoittajan teksteihin 17:ssä eri tyttökoulussa, on ilmeistä, että tutkimustulokset rajautuivat kyseisten kirjoittajien muistitietoaineuksen kautta. Tyttökoulujen omien arkistojen ja eri kouluista tehtyjen historiikkien käyttö lähdeaineistona olisi tuonut laajemman perspektiivin tarkasteltaviin koulumuistoihin, mutta niiden käyttö tämän tutkielman puitteissa ei ollut mahdollista ilman, että lähdeaineisto olisi paisunut liian laajaksi. Muistitietoaineistoa lähteenä käyttäessäni on hyvä huomioida mitä kirjoittajat jättivät mahdollisesti kertomatta asioiden arkaluonteisuuden tai henkilökohtaisuuden vuoksi. Näin ollen käyttämäni lähdeaineisto oli vääjäämättä vajavainen ja tekemäni tulkinnat pohjautuivat vain käyttämäni lähdemateriaaliin.

Toisaalta pro gradu -tutkielmassa käyttämäni SKS:n muistitietoaineisto oli laaja, eikä se suinkaan ollut ammennettavissa tyhjiin tämän tutkielman puitteissa. Mahdollisia tyttöoppikouluhistorian hedelmällisiä tutkimuslähtökohtia voisi olla esimerkiksi oppikoulun opetussuunnitelman toteuttaminen eri aikakausina. Tutkimaton aihepiiri liittyen tyttökoulujen kasvatustoimintaan on eri koulujen historiikkien kertomusperinteestä nousevat diskurssit ja eri tyttökoulujen kasvatuskulttuurien välinen vertailu. Tutkielmastani avautuvia uusia näkökulmia voisi tutkia paikallishistoriallisesti ja selvittää oliko eri puolella Suomea toimineissa tyttöoppikouluissa eroavaisuuksia koulujen toiminta- ja kasvatuskulttuureissa. Pro gradu -tutkielmani avaavia uusia lähestymistapoja oli tyttöoppikoululaisten omien koulumuistojen esille tuominen henkilökohtaisten näkökulmien kautta. Menneisyyden tyttöoppikoulujen ovet ovat vielä avaamatta ja niiden luokkahuoneisiin on yhä kurkistamatta. Historiaan jääneiden lukuisten eri vuosikymmenien tyttöoppikoululaisilla ja heidän opettajillaan on vielä paljon sanottavana. Aika näyttää, mitä uusia näkökulmia ja tuloksia tyttökoulujen tutkiminen tuokaan.

6. Lähteet ja kirjallisuus

6.1 Painamattomat lähteet

Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkisto	SKS
Kansanrunousarkisto /	
Perinteen ja nykykulttuurin arkistoaineisto	KRA
Koulumuistot, Tyttö- ja poikakoulukokemuksia	2005-2006

6.2 Dokumenttiohjelmat

Niskanen, M. (1957). *Oma tyttökouluni*. SF-filmi. 10 min. YLE elävä arkisto.

6.3 Kirjallisuus

Aapola, S. & Kaarninen, M. (Toim.). (2003). *Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia*. SKS.

Arjava, H. (1999). *Kiltti tyttö Katajanokalta*. Tammi.

Arjava, H. (2002). *Minne pääsi kiltti tyttö*. Tammi.

Eskola, K. & Marttila, S. (Toim.). (1992). *50-luvun tytöt. Katarina Haavio ja Satu Koskimies. Päiväkirjat 1951-1956*. Kirjayhtymä.

Eskola, K. & Marttila, S. (Toim.). (1994). *50-luvun teinit. Katarina Haavio ja Satu Koskimies. Päiväkirjat ja kirjeet 1957-1960*. Kirjayhtymä.

Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U.-M. (Toim.). (2006). *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. SKS.

Grönholm, P. & Sivula, A. (Toim.). (2010). *Medeiasta pronssisoturiin. Kuka tekee menneestä historiaa?* Historia mirabilis.

Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (Toim.). (2011). *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. SKS.

Hirsjärvi S., Remes. P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

Hägman, K. (2006). *Täältä tulee nuoriso! 1950-79*. WSOY.

- Jauhiainen, A. (2009). Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (Toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. (s. 101-135). Vastapaino.
- Kaarninen, M. (1995). Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. *Bibliotheca Historica* 5. Suomen Historiallinen Seura.
- Kalela, J. (2002). Historiantutkimus ja historia. Gaudeamus.
- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S., & Ahlholm, M. (2018). Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 5–21. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/76611>.
- Ketonen, L. (1972). Suomen tyttöoppikoulut 1788-1886. Licensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Ketonen, L. (1977). Suomen tyttöoppikoulut autonomian aikakaudella. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia N:o 53.
- Ketonen, L. (1980). Suomen tyttöoppikoulut itsenäisyyden aikana peruskoulujärjestelmään siirtymiseen asti. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia N:o 85.
- Kettunen, P. & Simola, H. (Toim.). (2012). *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. SKS.
- Kiuasmaa, K. (1982). Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Kaleva.
- Kiuasmaa, K. (1985). Nuoren tasavallan oppikoulukulttuuri. Teoksessa *Koulu ja kulttuuri. Koulu ja menneisyys XXIII*. Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985. (s. 137-157). WSOY.
- Kolbe, L. (1994). Traditio – murros – jatkuvuus? Teoksessa *Helsingin II Normaalkoulun 125-vuotismatrikkeli*. (s. 7-167). Gummerus.
- Kosonen, U. (1998). Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto.
- Krohn, I. (2004). Muusa kirjahyllyssä. Kertomus lapsuudesta ja sen lopusta. Gummerus.

Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.

Leskelä-Kärki, M. (2001). Kerrottu elämä. Naishistorioitsija ja toisen ihmisen historian kirjoittamisen ongelmia. Teoksessa Kalela, J. & Lindroos, I. (Toim.), *Jokapäiväinen historia* (s. 98-120). SKS.

Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus.

Nieminen, M. & Vuorio-Lehti, M. (2003). Menneisyyden kasvatustodellisuuden lähestymistapoja ja tulkintamahdollisuuksia. Teoksessa Vuorio-Lehti, M. & Nieminen, M. (Toim.), *Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin.* (s. 11-34). Kasvatusalan tutkimuksia 14. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Nieminen, M. (2014). Opettajat Turun tyttölyseon kouluhistoriikkien muistelukirjoituksissa. *Kasvatus & Aika*, 8(4). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68672>.

Niklander-Salmi, K. & Tähtinen, J. (2018). Muistitietotutkimus nousussa myös kasvatuksen ja koulutuksen historian alalla. *Kasvatus & Aika* 12(4), 2-4. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/76618>.

Orlov, V. (2016). Tyttölyskän tarinoita. Muistoja ja vaikutelmia opintieltä Viipurin toisessa tyttökoulussa ja Kouvolan tyttölyseossa. Kouvolan Tyttölyseon Perinneyhdistys ry.

Palmu, T. (2007.) ”Me niitään ja kiitetään”: Kuri ja järjestys 1970-luvulla tyttökoulua käyneiden naisten muistoissa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 38 (2), 165-174.

Pulkkinen, T., & Sorainen, A. (2011). Siveellisyydestä seksuaalisuuteen: poliittisen käsitteen historia. SKS.

Puro, L. & Lundell-Reinilä, H. (2020). Lahjakkaat, sitkeät, kyvykkäät. Suomalaisten naisten koulutuksen ja Konkordia-liiton historia. Siltala.

Ruuskanen, K. (2015). Koulukuri osana oppikoulunopettajan kasvatustyötä. Oppilaiden rankaiseminen Kuopion tyttölyseossa 1963-1973. Suomen historian pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Salminen, J., Pietiäinen, J.-P. & Teperi, J. (1995). Yksityisoppikoulujen historia 1872–1977. Painatuskeskus.

Salminen, J. (2002). Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872-1920. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Salminen, J. (2004). Miten koulusaavutustilastoja pitäisi tulkita? – Analyysi yhteis- ja tyttökoulujen naisylioppilaiden suorituksista ylioppilaskirjoituksissa 1890-1900. Teoksessa Löfström, J., Rantala, J. & Salminen, J. (Toim.), *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. (s. 73-95). Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2.

Salminen, J. (2012). Koulun pirulliset dilemmat. Teos.

Salo, U.-M. (2005). Ankarat silkkää hyvyttään. Suomalainen opettajuus. WSOY.

Simola, H. (1995). Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Yliopistopaino.

Säntti, J. (2007). Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 31. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Säntti, J. (Toim.). (2015). *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja. Painosalama.

Tolonen, T. (Toim.). (1999). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino.

Tähtinen, J. & Skinnari, S. (Toim.). (2007). *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ukkonen, T. (2000). Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina. SKS.

Vehkalahti, K. & Suurpää, L. (Toim.). (2014). *Nuoruuden sukupolvet. Monitieteisiä näkökulmia nuoruuteen eilen ja tänään*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura.

LIITE 1

Tyttö- ja poikakoulukokemuksia Tutkimuskysely 2006: FT Hilkka Helsti, Jyväskylän yliopiston historian ja etnologian laitos

Merkittävä osa oppikouluista oli ennen tyttökouluja ja poikakouluja. Myös kansakoulut ja ammattikoulut saattoivat olla erikseen tytöille ja pojille. Peruskoulun tulo Suomeen 1970- luvulla päätti oppikoulujen osalta tämän aikakauden. Oletko käynyt tyttö- tai poikakoulua? Keräämme nyt omakohtaisia kokemuksia aiheesta. Otsikoi kirjoituksesi vapaasti ja kirjoita joistakin alla mainituista näkökulmista tai aivan oman valinnan mukaan. Voit hyödyntää kirjoituksessasi myös vanhoja päiväkirjojasi, kirjeitäsi tai muuta henkilökohtaista kouluaikeihin liittyvää aineistoa. Kaikkien osallistuneiden kesken arvotaan kirjapalkintoja (SKS).

Perustiedot

toivomme, että mainitset kirjoituksen alussa

- mitä koulua olet käynyt
- milloin aloitit koulun ja päätit sen
- onko sinulla muita aiheeseen liittyviä aineistoja, kuten valokuvia, koululehtiä tai päiväkirjoja, joita voisit tarvittaessa lainata tai luovuttaa tutkimuskäyttöön

Koulun valinta

- millä perusteella koulu valittiin
- pääsykokeet
- jos olet käynyt myös yhteiskoulua, vertaile kokemuksiasi

Luokka ja oppitunnit

- muistele eri oppiaineita ja oppitunteja
- lempiaineet, vastenmieliset aineet
- läksyjen kuulustelu, kokeet ja esitelmät
- käyttäytyminen ja luokan ilmapiiri
- pilailu ja kepposet
- luokalle jääminen ja ehdot
- pohdi, miten vastakkaista sukupuolta edustavien luokkatovereiden poissaolo vaikutti oppitunteihin ja opiskeluun yleensä

Opettajat

- muistele opettajiasi
- löysitkö opettajien joukosta itsellesi esikuvia

- opettajien ja oppilaiden välinen suhde, miten oppilaat ja opettajat puhuttelivat toisiaan
- oma ja muiden oppilaiden suhtautuminen vastakkaista sukupuolta edustaviin opettajiin
- lempinimet
- kerro kiusaamisesta, jos sellaista tapahtui

Oppilaat

- muistele tovereitasi ja yhdessäoloanne koulussa ja vapaa-ajalla
- miten oppilaat ja opettajat jakoivat oppilaita "hyviin" ja "huonoihin" tai joihinkin muunlaisiin ryhmiin
- miten oppilaiden sosiaalinen tausta ilmeni koulussa
- millaisia haaveita ja tulevaisuuden suunnitelmia sinulla oli
- kerro kiusaamisesta, jos sellaista tapahtui
- oletko kouluaikojen jälkeen ollut tekemisissä vanhojen tovereittesi kanssa

Koulun henki, ihanteet, tavoitteet, säännöt ja rangaistukset

- painotettiinkö koulussa erityisesti joitain oppiaineita
- millainen merkitys uskonnolla oli koulukasvatuksen osana
- miten suhtauduttiin oppilaiden heräävään seksuaalisuuteen, millaista sukupuolivalistusta teille annettiin
- miten Suomen ja maailman tapahtumat, politiikka ja yhteiskunta näkyivät koulussa
- erityisesti tyttökoululaiset: oliko naisasia koulussa jollain tavoin esillä
- käyttäytymisihanteet: millainen oli hyvä tyttö/ hyvä poika koulun näkökulmasta
- kuri ja järjestys, palkinnot ja rangaistukset
- muistele tottelemista sekä kapinaa koulun ihanteita ja sääntöjä vastaan

Pukeutuminen, ulkoasu ja siisteys

- oliko koulussanne erityisiä koulupukuja
- millaisissa vaatteissa sinä ja toverisi tulitte kouluun
- millaisia tapoja ja sääntöjä oppilaiden vaatetukseen ja ulkoasuun liittyi: oppilaiden ja opettajien suhtautuminen esim. meikkaamiseen, erilaisiin kampauksiin ja muotivillityksiin
- hygieniaan liittyvät muistot
- miltä opettajat näyttivät

Välitunnit, retket, juhlat

- missä ja miten välitunnit vietettiin, välitunteihin liittyneet säännöt
- ruokatunnit, aamunavaukset, rukoukset, retket ja juhlat

- yhdistystoiminta ja konventit

Koulun eri tilat

- muistele koulurakennusta ja koulun eri tiloihin liittyneitä tapoja ja sääntöjä (piha, opettajainhuone, luokat, käytävät, ruokala, juhlasali, jumppasali, suihkut, wc:t...)

Koulumatkat, koti ja vapaa-aika

- muistele koulumatkoja, miten kuljit ne
- jos asuit koulukortteerissa, kerro kokemuksistasi
- kotitehtävät ja vapaa-ajan vietto
- miten vanhempasi suhtautuivat koulunkäyntiisi
- kodin ja koulun väliset suhteet: yhteistyö, ristiriidat

Tyttökoulun/ poikakoulun merkitys

- muistele ja pohdi koulukasvatusta erityisesti sukupuolen näkökulmasta: millaiseksi mieheksi tai naiseksi koulu kasvatti tai pyrki kasvattamaan
- millaisen kuvan koulu antoi omasta ja vastakkaisesta sukupuolesta
- millaiseen tehtäväkenttään ja tulevaisuuteen koulu valmensi

VASTAUSOHJEET

- Merkitse kirjoituksen alkuun omalle liuskalleen riittävät taustatiedot: nimi (myös entiset), koulutus ja ammatti (myös entiset), syntymäaika ja -paikka, osoite ja muut yhteystiedot. Nimimerkin käyttöä ei toivota.
- Allekirjoita suostumukseksi siihen, että aineisto arkistoidaan nimelläsi tutkimuskäyttöön Kansanrunousarkistoon. Mikäli haluat aineistoon käyttörajoituksia, tee siitä selvä merkintä.
- Kirjoita valkoiselle A4-arkille vain paperin toiselle puolelle. Jätä vasempaan reunaan n. 4 cm marginaali arkistointitoimenpiteitä varten.
- Numeroi irralliset liuskat, mutta älä kiinnitä niitä toisiinsa. Älä käytä tarroja, teippejä tai niittejä.
- Pyydetessä arkisto voi lähettää vastaajille kirjoituspaperia ja vastauskuoria veloituksetta.
- Sähköpostilähetyksestä on ilmentävä edellä esitetyt tiedot aineiston luovuttajasta ja tietoja antaneista henkilöistä. Huom! Valmistele aineisto rauhassa ja lähetä kaikki kerralla. Ota itsellesi oma kopio.

Valokuvat

- Allekirjoita myös kuvien saatteeseen suostumukseksi siihen, että aineisto arkistoidaan nimelläsi tutkimuskäyttöön Kansanrunousarkistoon.
- Merkitse selvästi, pitääkö valokuvat tai negatiivit palauttaa vai ei.
- Lähetä myös negatiivit, mikäli ne ovat käytössäsi.
- Älä kiinnitä kuvia mihinkään, äläkä revi irti. Voit lähettää myös koko albumin.
- Kirjoita jokaisesta kuvasta mahdollisimman tarkat tiedot erilliselle paperille, ei itse kuvaan; kirjoita kuvaajan nimi aina, jos se on tiedossa.
- Aikoessasi lähettää aineistoa sähköisesti ota ensin yhteyttä arkistoon.

Lähetä vastauksesi postitse tai sähköpostitse 31.5.2006 mennessä. Kirjoita kuoreen tai viestin aihekenttään kyselyn nimi Tyttö- ja poikakoulut.

Yhteystiedot

Postiosoite: SKS / Kansanrunousarkisto, PL 259, 00171 HELSINKI

Sähköposti: keruu@finlit.fi (myös lisätietoja täältä)

Käyntiosoite: Hallituskatu 1, 00170 HELSINKI, päivystävän tutkijan
puh. 0201 131 240

Lisätietoja: Hilikka Helsti, puh. 050-3581575

LIITE 2**Suomen- ja ruotsinkielisten tyttöoppikoulujen lukumäärät Suomessa lukuvuosina 1920-1977 (Ketonen, 1980, 86).**

Lukuvuosi	suom.	ruots.	yht.	valtion kouluja
1920-1921	25	12	37	59,5%
1930-1931	28	11	39	64,1%
1938-1939	28	10	38	65,8%
1940-1941	26	9	35	68,6%
1946-1947	30	9	39	71,8%
1950-1951	31	9	40	75%
1960-1961	29	8	37	81,1%
1970-1971	24	6	30	86,7%
1976-1977	2	-	2	50%

LIITE 3

Itsenäisyyden aikana toimineet suomenkieliset tyttöoppikoulut Suomessa (Ketonen, 1980, 43-54).

Koulu	perustamis- vuosi	lakkauttamisen tai peruskouluun siirtymisen vuosi
Jyväskylän suomalainen tyttökoulu, myöh. Jyväskylän tyttölukio, Jyväskylän tyttölyseo	1864	1973
Helsingin suomalainen tyttökoulu, myöh. Kaksoistyttölyseo, Tyttönormaalilyseo	1869	1969
Kuopion suomalainen tyttökoulu, myöh. Kuopion tyttölyseo	1879	1973
Oulun suomalainen tyttökoulu, myöh. Oulun tyttölyseo	1879	1971
Mikkelin suomalainen tyttökoulu, myöh. Mikkelin tyttölyseo	1879	1972
Porin suomenkielinen yksityistyttö- koulu, myöh. Porin tyttölyseo	1880	1974
Viipurin suomalainen tyttökoulu, myöh. Viipurin tyttölyseo	1881	1944
Sortavalan suomalainen tyttökoulu, myöh. Sortavalan tyttölyseo	1882	1944
Turun suomalainen tyttökoulu, myöh. Turun tyttölyseo	1882	1974
Joensuun suomalainen tyttökoulu, myöh. Joensuun tyttölyseo	1883	1974
Tampereen suomalainen tyttökoulu, myöh. Tampereen tyttölukio, Tampereen tyttölyseo	1883	1973
Savonlinnan suomalainen tyttökoulu, myöh. Savonlinnan tyttölyseo	1890	1972
Vaasan suomalainen tyttökoulu, myöh. Vaasan tyttökoulu, Vaasan tyttölyseo	1891	1971
Helsingin uusi suomalainen tyttökoulu, myöh. Helsingin suomalainen tyttökoulu, Helsingin tyttökoulu	1905	1973

Koulu	perustamis- vuosi	lakkauttamisen tai peruskouluun siirtymisen vuosi
Helsingin suomalaiset yliopistoon johtavat tyttökoulun jatkoluokat, myöh. Helsingin tyttölukio	1906	1971
Tampereen suomalainen tyttökoulu, myöh. Tammerkosken tyttölyseo	1908	1973
Lahden suomalainen tyttökoulu, myöh. Lahden yksityinen tyttölyseo	1908	1970
Porvoon naisopisto – Institutet för unga flickor i Borgå, myöh. Porvoon naisopisto ja tyttölukio	1912	1972
Viipurin tyttölyseo, myöh. Viipurin suomalainen tyttökoulu, Viipurin tyttökoulu	1921	1940
Turun tyttöopisto, myöh. Turun suomalainen tyttökoulu, Turun tyttökoulu	1921	1976
Helsingin toinen suomalainen tyttökoulu, myöh. Helsingin toinen tyttökoulu, Kirkkopuiston tyttökoulu	1923	1977
Hämeenlinnan tyttökoulu	1924	1974
Helsingin kolmas suomalainen tyttökoulu, myöh. Helsingin kolmas tyttökoulu	1929	1953
Kotkan tyttölyseo	1929	1973
Viipurin toinen tyttökoulu	1936	1940
Lappeenrannan tyttölyseo	1939	1968
Aitoon kotitalouskeskikoulu, Luopioinen	1940	1974
Kemin tyttölyseo	1940	1972
Kouvolan tyttölyseo	1940	1973
Tampereen toinen tyttökoulu	1940	1957
Rauman tyttölyseo	1944	1972
Riihimäen tyttölyseo	1944	1971
Seinäjoen tyttölyseo	1944	1971
Iisalmen tyttölyseo	1949	1970
Kajaanin tyttölyseo	1951	1970

LIITE 4**Suomenkielisten tyttöoppikoulujen oppilasmäärien kehitys lukuvuosina 1920-1977 (Ketonen, 1980, 84).**

Lukuvuodet ja oppilasmäärät helmikuun 1. päivänä

Luku- vuosi	1920- 1921	1930- 1931	1938- 1939	1940- 1941	1946- 1947
Oppilas- määrä	5130	7351	7663	7926	11776

Luku- vuosi	1950- 1951	1960- 1961	1970- 1971	1976- 1977
Oppilas- määrä	13034	22074	17358	620

Tyttöjen jakautuminen suomenkielisiin erillis- ja yhteiskouluihin lukuvuosina 1920-1971 (Ketonen, 1980, 89).

Luku- vuosi	1920- 1921	1930- 1931	1938- 1939	1940- 1941
Tyttö- koulu	5130	7351	7663	7926
Yhteis- koulu	7728	14637	----	----

Luku- vuosi	1946- 1947	1950- 1951	1960- 1961	1970- 1971
Tyttö- koulu	11776	13034	22074	17358
Yhteis- koulu	30070	34897	88585	152082

Tyttöoppikoulujen oppilaiden lukumäärät prosentteina suomenkielisistä oppikouluista lukuvuosina 1920-1971
(Ketonen, 1980, 89).

Lukuvuosi	1920- 1921	1930- 1931	1938- 1939	1940- 1941
Tyttöoppi- koululaisten lukumäärä %	39,9	33,4	----	----

Lukuvuosi	1946- 1947	1950- 1951	1960- 1961	1970- 1971
Tyttöoppi- koululaisten lukumäärä %	28,1	27,2	19,9	10,2