

1 Johdanto

Aiheeni on tutkia neljän Aukusti Salon alakansakoulun opetussuunnitelman pohjalta sitä, millaista kansalaiskasvatus oli Suomessa vuosina 1921–1948. Olen aina pitänyt historian opiskelemisesta ja halusin myös pro gradu -tutkielman aiheen liittyvän menneeseen aikaan. Nykyaikana puhutaan paljon koulun muutoksesta, lasten ja nuorten pahoinvoinnista sekä huonosta käyttäytymisestä. Kasvatushanteet ovat muuttuneet merkittävästi nykypäivään tultaessa ja ihanteena ei ole enää siveä ja kunnan kansalainen (ks. Tuomaala 2004). Tulevana luokanopettajana mielenkiintoni kohdistuu myös peruskoulua edeltäneen opintajonon, kansakoulun historiaan.

Tutkielmaani ovat inspiroineet erityisesti Saara Tuomaalan ja Leena Kosken tutkimukset sekä Anja Heikkisen ja Pirkko Leino-Kaukiaisen toimittama kasvatus- ja kansalaisihannetta tarkasteleva teos. Tuomaala lähestyy tutkimuksessaan 1900-luvun alkupuolen maalaislapsia opetuksen ja kasvatuksen kohteina sekä kansallisen historian toimijoina ja kokijoina. Tuomaala tarkastelee, miten säännöllinen koulu ja oppiminen vaikuttivat lasten ja heidän lähiyhteisöjen elämään, arvomaailmaan, identiteetteihin ja muistoihin. (Tuomaala 2004, 12.) Kosken lähtökohta tutkimuksen tekemiselle on ollut keskustelut moraalien katoamisesta yhteiskunnasta ja lasten kasvatuksesta. Koski etsii tutkimuksessaan itsenäisyyden aikaisista suomenkielisistä aapisista ja ensimmäisille luokille tarkoitetuista lukukirjoista moraalisien valintojen perustoja ja ihanteita, joiden ajatellaan kulttuurillisesti johtavan hyvään, oikeaan, kunnolliseen ja onnelliseen elämään. (Koski 2001, 10–12.)

Heikkinen ja Leino-Kaukiainen ovat toimittaneet teoksen, jossa käsitellään kansakunnan rakentumisen ja modernisaation aikaa, jolloin lähes jokainen suomalainen pääsi koulutuksen piiriin. Teoksessa tarkastellaan kasvatuksen ihmiskäsityksiä ja ihanteita, kasvattajuuden eri ulottuvuuksia sekä kasvatuksen sosiaalisia merkityksiä. Teoksessa tutkitaan, millaista suomalainen kasvatus on ollut ja millaisena oppijat ovat sen kokeneet sekä millaisia kasvatuksen ihmiskäsitykset ovat. Tutkimus kertoo myös opettajuudesta ja opettajankoulutuksesta. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 11–15.)

Yksi tärkeimmistä lähtökohdista omassa tutkielmassani on ollut Kosken tutkimuksessa puhuttu moraalien katoaminen yhteiskunnasta ja lasten kasvatuksesta. Olen opiskeluaikani pohtinut nyky-yhteiskunnan menoa ja omaa ala-asteaikaani, mutta koululaitoksemme kansakouluajasta minulla ei ole omakohtaista kokemusta. Olen ajatellut, että yksi hyvä keino saada suoraa tietoa alakansakoulun kansalaiskasvatuksesta on tutkia sen ajan opetussuunnitelmia. Asiaa on helpottanut se, että maassamme on ollut aikanaan yksi merkittävä alakansakoulun opetussuunnitelmi- en laatija, Aukusti Salo, jonka opetussuunnitelmia ja -oppeja luetaan vielä nyky- päivänäkin. Opetussuunnitelmat ovat olleet saatavilla yliopiston kirjastojen varastoista.

Tuomaalan tutkimuksesta on muodostunut minulle erityisen tärkeä. Aihe koskee juuri samaa tematiikkaa kuin minun tutkielmani, mutta minä olen tutkielmassani keskittynyt opetussuunnitelmiin. Lisäkiinnostusta minussa on herättänyt se, että Tuomaala on ottanut tutkimuksen haastateltavat osittain Paavolan kunnasta. Itse olen viettänyt lapsuuteni ja nuoruuteni Paavolan kylän kupeessa. Oma edesmen- nyt pappani on käynyt Paavolan kansakoulua ja kertonut minulle omasta koulun- käynnistään.

Heikkisen ja Leino-Kaukiaisien toimittama teos on ollut runsas ja mielenkiintoinen paketti kansakoulu- ja kansalaiskasvatusasiaa. Sitä on ollut erityisen mielenkiin- toista lukea, koska kiinnostus on pysynyt yllä läpi teoksen monipuolisten ja tuo- reiden artikkelien takia. Lähes jokainen artikkeli on antanut oman panoksensa mi- nun tutkielmalleni.

Tutkimusaineistona minulla ovat Aukusti Salon laatimat neljä alakansakoulun opetussuunnitelmaa, jotka ovat vuosilta 1921, 1935, 1946 ja 1948. Kun pienten lasten kasvattaminen ja opettaminen siirtyi kirkolta valtiolle, kaipasivat alakansa- koulun opettajat selkeää opetussuunnitelmaa työhönsä. Myös Salo koki opetus- suunnitelman puuttumisen todellisena ongelmana ja ryhtyi laatimaan opetussuun- nitelmaa alakansakouluun oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen vuonna 1921. Opetussuunnitelman nimeksi tuli ”Alakansakoulun opetussuunnitelma : ohjeita sen laatijoille ja tarvitsijoille”.

Salon ensimmäistä opetussuunnitelmaa käytettiin alakansakouluissa 14 vuotta, minkä jälkeen hän laati uuden opetussuunnitelman. Sen nimeksi tuli ”Alakansakoulun opetussuunnitelma : kokonaisopetusperiaatteen mukaan”. Salo oli näinä neljänätoista välivuotena kierrellyt maailmalla ja tutustunut kokonaisopetusperiaatteeseen. Ulkomaanmatkojen jälkeen hän koki, että vuoden 1921 opetussuunnitelma ei enää riitä pikkulasten opettamiseen ja kasvattamiseen. Salo näki kouluaineiden hajanaisuuden suurena ongelmana alakansakoulussa. Salon (1935, 27–29) mukaan alakansakoulun koulutyö on lapsen sielunelämän vastaista, jos sitä ei opeteta kokonaisopetusperiaatteen mukaan. On epäloogista, että tiettyä aihetta käsitellään tietyssä oppiaineessa ja seuraavalla tunnilla opetettava asia on täysin uusi oppilaille. Kokonaisopetusperiaatteen ideana oli se, että eri aineiden välille luodaan yhteinen ajatuspiiri. Opetettava asia tuli käsitellä samanaikaisesti useassa eri aineessa, niin että opetusaineiden rajat heikkenevät tai häviävät kokonaan. Näin ollen opetus muodosti yhden suuren kokonaisuuden, ikään kuin yhden ainoan oppiaineen.

Salo jatkoi opetussuunnitelmien laatimista tällä samalla linjalla ja hänen kolmas opetussuunnitelma ilmestyi vuonna 1946. Sen nimeksi tuli ”Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma : kokonaisopetusperiaatteen mukaan”. Se oli sisällöltään juuri samanlainen kuin edellinen, vuoden 1935 opetussuunnitelma. Salon neljäs ja viimeinen opetussuunnitelma valmistui vuonna 1948 ja sai nimekseen ”Kolmiluokkaisen alakansakoulun työn järjestäminen ja opetussuunnitelmat”. Ulkomuodoltaan ja sisällöltään tämä opetussuunnitelma muistuttaa Salon ensimmäistä opetussuunnitelmaa. Salo on keskittynyt vuosien 1935 ja 1946 suunnitelmissa kokonaisopetusperiaatteen mukaiseen opetukseen eikä korosta sitä enää vuoden 1948 opetussuunnitelmassa. Olen ottanut analyysiin mukaan vuoden 1948 opetussuunnitelmasta ensimmäiselle ja toiselle vuosiluokalle suunnatut suunnitelmat jättäen kolmannelle luokalle suunnatun suunnitelman pois analyysistä.

Tutkimusongelmana minulla on: ”Millaista kansalaiskasvatus oli alakansakoulussa Aukusti Salon alakansakoulun opetussuunnitelmien mukaan vuosina 1921–1948?” Tutkin tätä aihetta kuuden teeman kautta, jotka ovat sukupuoli, isänmaa ja kotiseutu, uskonto, terveys, työkasvatus sekä käytöskasvatus. Tutkimusmenetelminä minulla on teemoittelu ja johtolankametodi, jotka kietoutuvat tutkimukses-

sani toisiinsa. Johtolankametodin uranuurtaja on Carlo Ginzburg ja metodin lähtökohdat ovat taidehistoriassa. Johtolankametodissa pienten seikkojen eli johtolankojen perusteella voi päätellä jotain suuremmasta kokonaisuudesta. (Ginzburg 1996, 37–76; Peltonen 1992, 29–30.) Teemoittelussa aineistosta nostetaan esille tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian lomittaisen vuorovaikutuksen. (Eskola & Suoranta 2003, 174–175.) Käytännössä johtolankametodi ei tutkielmassani poikkea paljonkaan teemoittelusta, koska valitsemani teemat ovat syntyneet johtolankojen ympärille. Tämän vuoksi olen voinut jäsentää aineiston paremmin ja tehdä tulkintoja sen pohjalta.

Kansakoulu, alakansakoulu, kansalaisuus sekä kansalaiskasvatus ja -ihanne ovat keskeisimmät käsitteet tutkielmassani. Nämä kuuluvat yleisempään kasvatushistorian kontekstiin. Kansakoulu tarkoitti neliluokkaista ylempää kansakoulua, johon tullessaan lapsen piti hallita lukutaidon alkeet. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 22–23). Alkuopetus oli kuulunut kirkolle aina vuoteen 1921 asti, jolloin oppivelvollisuus siirsi pienten lasten kouluttamisen kirkolta maalliselle instituutiolle, alakansakouluun. (Kuikka 1991, 87–88). Kansalaiskasvatus alakansakoulussa oli kehittävä ja isänmaallista sekä tapahtui terveellisessä ja siveässä oppimisympäristössä. (Tuomaala 2004, 11–12). Kansalaisihanne oli toiseen maailmansotaan asti maaseutukeskinen, joka perustui talonpoikaishyveisiin. Kansalaisten tuli olla isänmaallisia, kotia rakastavia ja uskonnollisia. (Tähtinen 2011, 201.) Kansalaisuus määrittyi näiden ihanteiden pohjalta sisällissodan voittajien, ”valkoisten”, arvomaailman mukaisesti. (Tuomaala 2004, 47).

Tutkielmani johdannossa kuvaan lyhyesti tutkielmani idean ja lähtökohdat. Toisessa luvussa kerron kansakoulun ja alakansakoulun synnystä ja historiasta. Kolmas luku käsittelee kansalaiskasvatusta ja -ihannetta sekä kansalaisuudesta pois-sulkemista. Neljännessä luvussa kerron laadullisesta tutkimuksesta, omasta tutkimusaineistostani, tutkimusongelmastani ja analyysikysymyksistäni, tutkimusmetodeistani sekä luotettavuudesta ja eettisistä kysymyksistä. Viidennessä luvussa esittelen analyysiani ja sen tuloksia jäsentämiäni teemojen pohjalta. Kuudennessa luvussa pohdin tutkielmani antia ja kerron jatkotutkimusideoistani.

2 Kansakoululaitoksen historia

2.1 Kansakoulun synty

1800-luvun keskivaiheilla Suomessa huomattiin, että kirkon pelkkä mekaanisen lukutaidon ja kristinuskonkappaleiden opettaminen ei enää riittänyt lasten koulutukseksi. Koettiin, että kansanopetusta pitäisi kehittää merkittävästi, että jokainen suomalainen lapsi pääsisi sivistyksen piiriin. (Syväoja 2004, 33.) Suomessa kansakouluuute liittyi kansansivistysliikkeeseen, joka 1850-luvulta lähtien kohdistui erityisesti maata omistavaan talollisväestöön, mutta jo vuosisadan lopulla kaikkiin väestöryhmiin. Kansakoulun perustamisen pääajatuksena oli, että jokaisella suomalaisella lapsella tulee olla säätyyn ja sukupuoleen katsomatta tasavertainen pohjakoulutus. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 22–26.)

Vuonna 1858 keisari Aleksanteri II antoi julistuksen, joka mahdollisti kansakoulujen perustamisen valtion tuen avulla. Liberalististen katsomusten mukainen, Uno Cygnaeuksen laatima sekä sveitsiläis-itävaltalaisien ja yhdysvaltalaisien esikuvien innoittama ajatus kansanopetuksen järjestämisestä Suomessa kirjattiin vuoden 1866 kansakouluasetukseen. Sen mukaan maaseudun nelivuotinen ja kaupunkien kuusivuotinen kansakoulu perustui kodeissa ja perheissä annettuun alkuopetukseen. Kansakouluasetukseen sisältyivät määräykset koulutoimen hallinnosta, seminaareista mies- ja naisopettajille ja niiden mallikouluista, kansakoulutoimesta maalla ja kaupungeissa sekä yksityisistä kansakouluista. Kansakoulu tarkoitti neliluokkaista ylempää kansakoulua, johon tullessaan lapsen piti hallita lukutaidon alkeet. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 22–23.) Näin kirkon opetusvastuu siirtyi maalliselle instituutiolle, mutta pikkulasten opettaminen jäi vielä kirkon vastuulle. Suomen kieli oli 1800-luvun keskivaiheilla kehittynyt jo niin paljon, että sitä voitiin alkaa käyttää oppikirjoissa ja opiskelussa. (Syväoja 2004, 33–34.)

Kansakoulujen perustaminen eri paikkakunnilla oli aluksi melko nihkeää, koska ihmiset eivät kokeneet kansakouluille suurta tarvetta. Ajateltiin, että kansakoulu oli vain ylhäältäpäin luotu uutuus. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 23.) Kaupunkien oli mahdollistettava lapsille sataprosenttinen koulunkäyntimahdollisuus, mutta laki ei velvoittanut maalaiskuntia siihen. Aluksi koulua kävivät vain

talollisten lapset, koska muilla ei ollut varaa koulunkäyntiin. Vuoden 1897 piirija-koasetus paransi kansakoulujen asemaa, mutta ei muuttanut juurikaan käytänteitä, koska asetuksesta huolimatta koulunkäynti oli vapaaehtoista. Koulunkäynnin vapaaehtoisuus vaikutti siihen, että maaseudulla lapsia ei laitettu kouluun kotitilan töiden ja rahanpuutteen vuoksi. (Iisalo 1988, 117–118.)

Vähitellen maalaiskuntiin perustettiin kouluja yhä enemmän. Asetus vaati, että lapsen koulumatka ei saa olla yli viisi kilometriä pitkä ja että koulu on perustettava, jos siihen ilmoittautuu vähintään 30 lasta. 50 oppilasta oli rajana sille, että koulussa oli oltava kaksi opettajaa. Vuoteen 1906 mennessä jokaisessa kunnassa oli vähintään yksi koulu. (Syväoja 2004, 39–40.)

Suomen itsenäistyminen vuonna 1917 mahdollisti suomalaisille oman koululaitoksen rakentamisen itsenäisen valtiokäsityksen pohjalle. Vähävaraisen maan oli valittava koulutusjärjestelmän kehittämisen painopiste. Eduskunta piti tärkeänä kansanopetusta ja sääti oppivelvollisuuslain vuonna 1921. Eduskunta halusi oppivelvollisuudella saattaa jokaisen suomalaisen 7–15-vuotiaan lapsen koulutielle, koska aiemmin jopa 40 prosenttia lapsista oli jäänyt säännöllisen opetuksen ulkopuolelle. Oppivelvollisuus takasi kaikille lapsille maksuttoman koulun sukupuoleen, kieleen ja säätyyn katsomatta. Koska laki rasitti kuntia rahallisesti, annettiin kaupungeille viisi ja maaseudulle 16 vuotta aikaa toimeenpanna laki. Näin ollen kansakoulut olivat täydessä vauhdissa vasta 1930-luvun lopulla. (Kuikka 1991, 86–87.)

2.2 Uuden koulun kehitys

1920-luvulla koulua nimitettiin uudeksi kouluksi, koska kouluissa vallitsivat muun muassa oppilaskeskeiset työtavat, työkoulu ja laboratoriotyöt. Malleja haettiin Viirosta ja Keski-Euroopasta. Koulussa kulki rinnakkain tietopainotteinen opetus ja oppilaskeskeiset opetusmuodot. Osa opettajista kannatti ulkolukua ja osa vastusti sitä. Opettajankirjan rinnalla olivat oppilaiden omat havainnot ja työkirjat. Koulukasvatuksen aatteellisena pohjana olivat suomalainen kulttuuri ja kristillinen humanismi. Ne korostivat kodin, uskonnon ja isänmaan merkitystä ihmiselle. (Kuikka 1991, 89.)

Kansakoulussa tavoitteena oli luoda hyvä yleissivistys oppilaille. Oppikirjat olivat keskeisessä asemassa, mutta opetuksessa pyrittiin ottamaan huomioon paikkakunnan elinkeinorakenne. Maaseudun kouluissa opetettiin puutarhanhoitoa sekä maataloutta ja kaupunkikouluissa kaupallisia aineita. Opetussuunnitelma ankkuroi opetuksen käytännön elämään ja kotiseutuun. Koska vastaavaa kaupunkikoulun opetussuunnitelmaa ei ollut, saivat kaupunkilaislapset lukukirjoissaan tutustua maalaiskylän elämään ja työhön (Kauppinen 1982, 19.) Kouluissa virisi vilkas harrastustoiminta, kuten partio-, raittius-, taide- ja musiikkikerhot, innokkaiden opettajien johdolla. Opettajat olivat saaneet seminaareissaan hyvän pohjan kerhotoiminnan ohjaamiselle. Urheilu oli noussut laajan kiinnostuksen kohteeksi suomalaisten kesäolympialaisissa menestymisen vuoksi. (Kuikka 1991, 88–89.)

Talvisota ja toinen maailmansota olivat raskasta aikaa Suomessa ja sota-ajat sekoittivat kouluelämän käytänteet. Talvisodan sytyttyä koulut siirrettiin pois sota- toimialueilta ja sijoitettiin muualle Suomeen, koska koulunkäyntiä pyrittiin jatkamaan pommituksista huolimatta. Sota-aikana koulukasvatuksen tavoitteena oli korostaa suomalaisuutta. (Kuikka 1991, 98–100.)

1950-luvulla koululaitos kehittyi pienin askelin. Maaseudun kouluolojen parantamiseksi perustettiin kunnallisia keskikouluja, joihin pystyi menemään kansakoulun jälkeen ja joissa opetus oli ilmaista. Kunnalliset keskikoulut saivat suuren suosion. Ne olivat oivallinen paikka sellaisille nuorille, joilla ei ollut mahdollisuutta edetä oppikouluun köyhyyden tai huonon koulumenestyksen vuoksi. Myös kansakoulun opetussuunnitelmaa uudistettiin, ja sota-ajan perintönä korostettiin sosiaalista kasvatusta. Koulun tehtävänä oli kasvattaa kelpollisia yhteiskunnan jäseniä ja kehittää heidän persoonallisuuttaan. Suomalainen koulu sai 1950-luvulta lähtien vaikutteita anglosaksisesta didaktiikasta, joka kiinnitti huomiota oppilaan oppimiseen, oppimistuloksiin ja kehitykseen. Uusi kansakoululaki hyväksyttiin vuonna 1957, joka vahvisti silloista tilannetta ja yhtenäisti kansakoululaitosta liittämällä ala- ja yläkoulun yhteen varsinaiseksi kansakouluksi. Laki määritteli koulukasvatuksen tavoitteeksi edelleen lasten kasvattamisen siveellisyyteen ja hyviin tapoihin. (Kuikka 1991, 103–106.)

1960-luvulla koulutuksen uudistaminen alkoi edetä kovalla vauhdilla suomalaisen yhteiskunnan muutoksen myötä. Teollisuus ja palveluelinkeinot kasvoivat ja maaseutu alkoi tyhjäntä maatalouden koneellistumisen ja siitä johtuvan työvoiman vapautumisen takia. Päämääränä oli uudistaa koko koulutusjärjestelmä varhaiskasvatuksesta yliopistoihin saakka. Vuonna 1968 hyväksyttiin uusi laki, jolloin rinnakkaiskoulujärjestelmästä siirryttiin yhtenäiskoulujärjestelmään eli yhdeksäntuotiseen peruskouluun. Päämääränä oli oppilaan persoonallisuuden kehittäminen. Näin siirryttiin pois vanhasta päämäärästä kasvattaa siveitä kansalaisia. (Kuikka 1991, 107–114.)

2.3 Alakansakoulu kirkollisena ja maallisena instituutiona

Lasten alkuopetus toimi 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa kaupungeissa paremmin kuin maaseudulla. Helsingissä lastenkouluja oli parikymmentä ja rahvaan lapsille oli sunnuntaikouluja sekä poikien vuoro-opiskelukoulu. Kaupungeissa oli lisäksi yksityisiä pientenlastenkouluja, mutta silti monet kaupunkilaislapsetkaan eivät päässeet kouluun. Pääsääntöisesti rahvaan lapset saivat alkuopetusta omassa kodissaan. Silloin kun vastuu oli kodilla, monet lapset jäivät ilman minkäänlaista alkuopetusta. Keskiluokan ja varakkaiden lapset kävivät sitä vastoin kotikoulua tai yksityisen mamsellin koulua. (Hyyrö 2011, 327.)

Kansakouluasetuksen myötä vuonna 1866 pienten lasten koulutus maaseudulla jäi edelleen kodin vastuulle, koska maalaiskunnilla ei ollut opetuspakkoa. Kaupunkiin sen sijaan perustettiin alakansakouluja. Asetus velvoitti maaseudulla kirkon antamaan opetusta niille lapsille, jotka eivät saaneet sitä kotona. (Hyyrö 2011, 328.) Kirkollisen kiertokoulun opettaja kulki kylästä kylään lukuruoduissa, joita kutsuttiin myös koulu- tai kinkeripiireiksi. Opettaja viipyi yhdellä kylällä viikosta jopa kolmeen kuukauteen. Kiertokoulut toimivat kylän taloissa ja närää aiheutti moniviikkoinen vieras. Kiertokoulunopettaja teki raskasta työtä olemattomalla palkalla opettaen lapsille koneellista lukutaitoa ja kristinopin alkeita ulkolukuna. Lyhytkestoisissa kiertokouluissa oppimistulokset jäivät vaatimattomiksi. Yksi syy siihen oli se, että opettajan pedagogiset taidot olivat 1800-luvulla olemattomat. Opettaja saattoi olla neljätoistavuotias lapsi tai iäkäs vanhus. Vuonna 1880 jotkut

kansakouluopettajat alkoivat työnsä ohessa kouluttaa kiertokoulunopettajia. (Hyyrö 2011, 334–337.)

Kansakoulun taholta huomattiin, etteivät kiertokoulut ja kotiopetus pystyneet antamaan riittävää alkuopetusta lapselle, joka oli siirtymässä yläkansakouluun. Kansakoulunopettajat esittivät toivomuksensa alkuopetuksen parantamisesta. Papisto kannatti kiertokoulun pysymisestä maassamme, koska se ei halunnut alkuopetuksen siirtyvän kirkolta maalliselle instituutiolle. Tarvittiin voimakasta yhteiskunnallisten olojen kehitystä, kansallista nousua ja muuttuvia poliittisia olosuhteita ennen kuin alkuopetuksen alalla kehitys pääsi voimakkaammin vaikuttamaan. Sortokausi jähdytti kehitystä, mutta Venäjän vallankumouksen jälkeen vuonna 1917 virisi uusi toivo. Ajatus alakansakoulusta ja yleisestä oppivelvollisuudesta heräsi uudelleen. Suomen itsenäistymisen ja sisällissodan jälkeen alakansakoulukysymys tuli tosissaan ajankohtaiseksi. (Salo 1946, 15–16.)

Oppivelvollisuuslain tultua voimaan vuonna 1921 kuntiin luotiin kaksiluokkaiset alakansakoulut. Näin alkuopetus siirtyi kirkolta maalliselle instituutiolle. Oppivelvollisuuslain mukaan kansakoulussa oli kaksi osaa, ala- ja yläkansakoulu. Alakansakoulun opettajat koulutettiin omassa alakansakouluseminaarissa. Niihin pääsi opiskelijoiksi vain naisia, koska naisilla katsottiin olevan kykyä luoda luokkaan kodinomaisen ilmapiiri. (Kuikka 1991, 87–88.)

Kaupungin alakansakoulu muodosti kansakoulun kuudesta luokasta kaksi alinta luokkaa, joissa oli omat opettajat. Maaseudun alakansakouluja oli taas kolmea eri muotoa riippuen maaseudun asukasluvusta. Parhaimmillaan alakansakoulu oli kaupungin alakansakoulun mallinmukainen täydellinen kaksiluokkainen koulu. Alakansakoulu saattoi olla myös yksiluokkainen koulu, jossa oli kaksi vuosiosastoa. Tällainen alakansakoulu toimi koko vuoden samassa paikassa. Harvaanasutulla seudulla alakansakoulu saattoi olla siirtyvä yksiluokkainen koulu, jossa oli kaksi vuosiosastoa. (Salo 1921, 8-9.) Alakansakoulu toimi päivässä korkeintaan neljä tuntia. Koulu ei saanut alkaa aamuisin ennen yhdeksää, jotta lapset saisivat nukua riittävästi. Kaupunkien kouluissa lapset pääsivät kahden ensimmäisen tunnin jälkeen kotiinsa aamiaiselle, mutta maaseudulla pitkät matkat eivät mahdollistaneet tätä. (Salo 1921, 17.)

Kirkon kiertokoulussa lapsen luonnon huomioonottaminen opettamisessa oli jäänyt kokonaan sivuun. Erityisesti tämän asian vuoksi Salo alkoi laatia erillistä opetussuunnitelmaa alkuopetukseen. Opetussuunnitelmissa korostettiin lapsen luonnon huomioonottamista opetuksessa, koska lapsen aivot ja hermosto eivät kestä raskasta ajattelemistyötä. Salo koki, että lasten omat havainnot ja mielikuvituksen kehittäminen ovat tärkeimpiä asioita oppimisessa. (Salo 1921, 5-8.)

3 Kansalaisten kasvattaminen ja sivistäminen kansakoulun vastuulla

3.1 Kansalaiskasvatus

Kansalaisuuden juuret ovat lähtöisin Ateenasta. (Kurki & Nivala 2006, 15–16; ks. Andrewes 1991). 1900-luvun alusta lähtien kansalaisuus määriteltiin yksilön ja valtion väliseksi suhteeksi. (Kurki & Nivala 2006, 19). Nykyaikana kansalaisuus tarkoittaa yksilön jäsenyyttä yhteisössä, mikä on julkista ja poliittista. Syntyessään ihminen ei ole kansalainen, mutta hän kasvaa ja häntä kasvatetaan kansalaiseksi. Kansalaisuuteen ja kansalaiseksi kasvattaminen voidaan aloittaa myös aikuisena, esimerkiksi silloin kuin ihminen muuttaa ulkomailta Suomeen. (Nivala 2006, 26–52.) Yhteiskunnan ylläpitämää koulua pidetään yhtenä tärkeimmistä kansalaisyhteiskunnan kasvattajista. Koulu on sosiaaliympäristö, joka on erotettu perheestä ja jossa kasvatukselle asetetaan tiedostettuja tavoitteita. (Boli 1989, 26.) Kansalaiskasvatus ei kuitenkaan lopu koulunkäynnin loppuessa, vaan se jatkuu läpi koko elämän. (Heikkinen 1989, 101).

Terveyskansalaisuus määritellään yleensä joko oikeuksien tai kansakuntaan kuulumisen avulla. Nykyaikana kansalaisuuden ja terveydenhoidon yhteys esitetään usein oikeuden käsitteen kautta. Suomen perustuslaissa todetaan, että jokaisella on oikeus riittäviin terveyspalveluihin. (ks. Perustuslaki 2011). Näin ei ole kuitenkaan aina ollut. 1800-luvulta asti keskustelu kansallisista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä painottui valtion ja kansakunnan kokonaisuuteen jättäen yksilön taustalle. Kansalaisuus määriteltiin ennen muuta kansakuntaan ja kansaan kuulumisen kautta. (Helén & Jauho 2003, 13–14.)

Koulu toteuttaa kansalaiskasvatusta opetussuunnitelmissa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Ensisijainen kasvatuksellisen vaikuttamisen väline on opetus. Kansalaiskasvatusta ei tapahdu vain tietyissä oppiaineissa, kuten yhteiskuntaopissa ja historiassa, vaan kaikkiin oppiaineisiin voi liittyä asiaa, joka viestittää jotain yhteiskunnasta ja maailmasta. Lisäksi koulu kasvattaa toimintatapojensa kautta. Tähän liittyy keskustelu piilo-opetussuunnitelmasta. Oppilaat omaksuvat yhteiskunnallisia viestejä koulun arkisesta kanssakäymisestä, opettajien toiminnasta ja suhtautumisesta sekä asetetuista vaatimuksista. Koulu välittää toiminnallaan viestejä

hyvästä kansalaisuudesta. (Englund 1986, 17, 75–77, 85–87; Heater 1990, 204–205.)

Ennen ajateltiin, että vain lapsia ja nuoria voidaan kasvattaa, mutta nykyään tiedetään, että kokemus ja elämä itsessään kasvattavat ihmistä läpi eliniän. (Salomaa 1948, 13.) Kasvatuksen ihmiskäsitys perustuu kahteen lähtökohtaan. Ensimmäinen lähtökohta on ymmärrys ihmisen luonteesta, johon sisältyy monta asiaa: millaiseksi ihmisen sisäinen olemus nähdään ja miten ihminen on yhteydessä yhteiskunnallisiin prosesseihin, vuorovaikutuksen tapoihin, itseensä ja havaintokokemuksen ulkopuolelle jääviin ilmiöihin. Toinen lähtökohta on mielikuvat nykyistä paremmasta tulevaisuudesta ja niistä edellytyksistä, joilla haluttu tulevaisuus voisi toteutua. Kasvattaminen, kouluttaminen, opettaminen ja sivistäminen ihmisen muuttamisen pyrkimyksinä kytkeytyvät kulloinkin vallitsevaan ihmiskuvaan. Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa, uudenlainen moraalisen sääntelyn sisältö kansan sivistämisenä ja valistamisena tuli ajankohtaiseksi 1800-luvulla. Aatteellisina lähtökohtina olivat 1700-luvun valistusajattelu ja hegeliläinen valtioajattelu. (Koski 2011, 159.)

Hyvän ihmisen ihanteen ydin syntyi Martti Lutherin ajattelusta. Hän määritteli synneiksi maallisuuden, itsekkyyden ja ylpeyden. Kansalaisihanteeksi muodostui antelias, auttavainen, vaatimaton, nöyrä ja sydämeltään puhdas ihminen. Osaksi tältä pohjalta muodostui Johan Vilhelm Snellmanin kansansivistysajattelu, jossa kansakunta muodostui aikansa hengen ja edistyksen kantajaksi. Kansansivistyksessä luterilainen ja snellmanilainen ajattelu yhdistyivät ihmiskäsitykseksi, jossa ihmisen oli oman pelastuksensa ja kansakunnan edistyksen vuoksi muututtava ja tultava toisenlaiseksi kuin aiemmin. Muutoksen täytyi tapahtua ihmisen välittömän ympäristönsä ulkopuolella. Koska ihminen nähtiin sisimmältään pahaksi, niin kasvatus- ja sivistystyön tavoitteeksi tuli opettaa kansalle, mikä on väärin ja pahaa sekä miten siirrytään oikeaan ja hyvään. Ihmisen tuli oppia hillitsemään omat halunsa, huonot tapansa ja arkaaiset taipumuksensa. (Koski 2011, 160.)

Snellman teki selvän eron kasvatuksen ja opetuksen välillä. Kasvatuksella Snellman tarkoitti vanhempien lapsilleen antamaa kasvatusta. Mikään julkinen laitos ei voinut tässä tilanteessa korvata perheen merkitystä, joten valtiolla ei ollut oikeutta

puuttua kotikasvatukseen. Koettiin, että vain perherakkauden myötä saadaan se emotionaalinen perusside, jonka kautta lapset kiinnittyvät syntymämaahan, isien tapoihin ja äidinkieleen. Snellmanin mukaan kansakoululla oli kuitenkin tehtäviä, mihin kotikasvatuksella ei päästy. Koulussa lapset pääsivät vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa, mikä sekoittaa yleiset tiedot ja tavat. (Jalava 2011, 77–79.)

Ihmisen fyysiseen kuntoon ja terveyteen alettiin kiinnittää huomiota 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa. Kansalaisen hyvinvointi oli tärkeää sekä yhteiskunnalle että kansalaiselle itselleen. Asenne oli moralisoiva, ja terveys liitettiin ihmisen ja kansakunnan moraaliin. Terveyden, fyysisen hyvinvoinnin ja kodin puhtauden vaaliminen miellettiin tärkeäksi osaksi kansalaishyvettä, josta vastuu kuului kodille ja ennen kaikkea äidille. Koululiikuntaan kiinnitettiin myös erityistä huomiota, koska liikunnan nähtiin kehittävän lasten itsehillintää ja taltuttavan huonoja tapoja. Koululiikunnan ja välituntien ajateltiin pitävän lapset vireinä koulussa. Voimistelun liikesarjat ja kylmä vesi oikein käytettynä olivat hyvä keino hyvinvoinnin lisäämiseksi. Yksi poikien koululiikunnan päämääristä oli sotilaskunnan ja miehiisyyden vahvistaminen sekä isänmaallisen mielen kehittyminen. Kansakouluasetuksessa yksi tavoite oli kasvattaa lapsista kunnollisia, hyväkuntoisia, työtätekeviä ja yritteliäitä. (Tähtinen 2011, 189–207.) Koulutuspoliittisessa ohjelmassaan Uno Cygnaeus asetti lähtökohdaksi lapsen kokonaisvaltaisen henkisen ja ruumiillisen kehittämisen. Hänen mielestään Suomen raskasliikkeisen ja kömpelön kansan piti opetella muun muassa hyppyjä ja uintia. (Jalava 2011, 84.)

Kansalaiskasvatus joutui kovan arvostelun kohteeksi Suomen itsenäistymisen ja sisällissodan myötä. Vuosikokouksessaan Suomen opettajayhdistys oli tyrmistynyt julmista veriteoista ja sivistyksen mitättömyydestä. Kansalaiskasvatuksessa koettiin suurta epäonnistumista ja huomattiin, että sitä oli jatkossa tehostettava. Erityisesti nuorison kasvattaminen koettiin tärkeäksi, koska kansalaissodan kaltaisilta tragedioilta haluttiin välttyä tulevaisuudessa. Opettajayhdistyksen kokouksessa keinoksi mietittiin jatko-opetuksen pidentämistä kolmivuotiseksi nuorisokouluksi, joka olisi pakollinen kaikille ansiotyöhön aikoville. Opetus olisi kehittännyt yhteiskunnallista vastuuntunnetta, antanut tietoa yhteiskunnan toiminnasta ja opettanut keinoja ajaa itsensä tai oman ryhmän etuja ilman rikollisuutta. Nämä tavoitteet toteutuivat osittain oppivelvollisuuslaissa. Siinä kaksivuotinen jatko-

opetus säädettiin pakolliseksi niille, jotka eivät käyneet kansakoulun jälkeen muita kouluja. (Jauhiainen 2011, 113–114.)

Oppivelvollisuuslaki liitti kansalaiskasvatuksen ja kirjallisen kulttuurin osaksi jokaisen suomalaislapsen elämää. Samalla koulukasvatus vaikutti lapsen yksilölliseen olemiseen ja toimintaan. Maalaiskodissa ja sen ympäristössä tehty agraarinen työ tulkittiin uudelleen ja siitä tehtiin suomalaiskansallista, ihanteellista toimintaa. Oppitunneilla tavoitteena oli hiljainen luokka, jossa äänet olivat vain kasvatuksellisesti tarkoituksenmukaisia. Ihanteena oli opettajajohtoinen puhe ja siihen liittyvä aktiivinen, mutta hiljainen kuunteleminen, hallittu vastaaminen ja normitettu liikkuminen. Näiden rutiinien tuli olla kansalaisnormeja, jotka ilmenisivät arkisissa liikkeissä, puheessa ja äänenkäytössä. (Tuomaala 2004, 161.)

Järjestäjävuorot olivat käytännöllistä kansalaiskasvatusta, joka opetti ahkeruuteen, avuliaisuuteen, puhtauteen, järjestelmällisyyteen ja kurinalaisuuteen. Järjestäjänä toimiminen oli kaikkien oppilaiden tehtävä. Hyvästä järjestäjätyöstä hyötyi oma luokka ja koko koulu. Järjestäjänä oli aina tyttö-poikapari, ja työt olivat osin sukupuolittuneita. Työnjaossa näkyi kasvattaminen agraariseen ideaaliin feminiinistä ja maskuliinisesta työparista, joka vastaa yhdessä talonpidosta. Jaossa näkyi myös keskiluokkainen ydinperheideologinen ajatus miehestä ja naisesta, joilla on erilliset, mutta toisiaan täydentävät tehtävät. (Tuomaala 2004, 137.) Käytännön elämässä lasten asema määräytyi ruumiillisen työnteon kautta. Erot olivat selvät naisten ja miesten töiden välillä. Tytöt kasvatettiin äitien apulaisiksi ja pojat isän kavereiksi raskaampaan ulkotyöhön. (Östman 2001, 87–159.)

Hela (1948, 36–41) toteaa, että kansakoulun ennen muita kouluja tulisi olla luonteenkasvatuskoulu. Pohjakouluna kansakoululla uskottiin olevan siihen hyvät mahdollisuudet. Tämän vuoksi kansakoulun oli jatkuvasti tarkistettava omia käytänteitä sekä etsittävä uusia ja parempia vaihtoehtoja oppilaiden kasvattamiselle. Opettajan rooli oli suuri, koska hänen tehtävänään oli muodostaa hyvä suhde oppilaisiinsa. Tätä työtä helpotti opettajan avoin luonne. Avoimuuden ajateltiin edesauttavan lasta kertomaan omista murheistaan ja huolistaan. Kun lapsi pystyi puhumaan opettajalleen mieltäpainavista asioista, uskottiin että lapsen mieleen ei patoudu negatiivisia asioita. Koulussa pakottamista alistamiskeinona ei nähty jär-

kevänä ratkaisuna. Tärkeimpiä luonteenkasvatuksen piirteitä kansakoulussa olivat itsekuri, hyväntahtoisuus, totuudellisuus, kohtuullisuus ja oikeamielisyys.

Suomalainen kansalaisideaali oli toiseen maailmansotaan asti vahvasti maaseutukeskinen. Kansakoulun tehtävänä oli kehittää oppilaiden maaseutuhenkisyyttä ja talonpoikaishyveitä. Isänmaa, koti ja uskonto kuuluivat suomalaisten kansalaisideaaliin maaseutukeskisyyden lisäksi. Isänmaallisuus ja maanpuolustushenki olivat tärkeitä kansakoulun kansalaiskasvatuksen tavoitteita. Koulun oli pyrittävä eheyttämään sisällissodan repimää kansaa. Talvisodan vahva puolustushenki kertoi siitä, että tässä oli onnistuttu hyvin. (Tähtinen 2011, 201.)

Työkasvatus oli yksi oleellinen osa kansakoulun kansalaiskasvatusta. Jokaisen tuli löytää ja täyttää paikkansa työelämässä. Ahkeruuden ja säästäväisyyden merkityksestä puhuttiin oppilaille. Naisiin liittyvät ihanteet koskivat kuitenkin eniten äitiyttä, lasten kasvattamista ja perheenhoitamista. Perheessä naisen vastuulla oli kodin siisteys ja viihtyvyys ja tämän vuoksi kotitalousopetus oli tärkeää tytöille. Poikia kehoitettiin kunnioittamaan ja rakastamaan kotia, mutta heidän vastuullaan olivat raskaat ulkotyöt ja palkkatyö. (Tähtinen 2011, 201–202.) Lasten antamaa työpanosta kodissa kunnioitettiin ja työteliäille ja kuuliaisille lapsille oli luvassa siunaus. (Brembeck 1996, 10–36). Kasvatus oli pitkälti käytännöllistä toimintaa, jonka yksi tavoite oli työhön kykenevä ihminen. Koulun lisäksi lapsi oppi työntekoa vanhempia seuraamalla ja kuuntelemalla. (Moring 1993, 33.)

Kansakoulu pyrki kasvattamaan oppilaistaan terveitä kansalaisia. Koulu kiinnitti päähuomionsa henkiseen kasvatustehtävään ja heti sen jälkeen ruumiilliseen kasvattamiseen. Ajateltiin, että oppiminen tapahtuu tehokkaimmin silloin, kun oppilaat ovat terveitä. Koulu pyrki opetuksellisin keinoin jakamaan terveitä elintapoja ja tottumuksia. (Jääskinen 1947, 26.) Kouluterveydenhoito tarkisti säännöllisesti lasten fyysisen kunnan ja yleisen terveydentilan. Opetustilojen tuli olla terveellisiä ja oppilaille korostettiin puhtauden, hygienian, raittiin ilman, auringonvalon, levon ja työn tasapainon sekä terveellisen syömisen merkitystä hyvinvoinnille. Opettajan tehtävänä oli varoittaa lapsia makeisten, tupakan ja alkoholin vaarallisuudesta. Lapsille tuli opettaa oikeat ruokailutavat ja kouluruokailu mahdollisti tämän koulussa. Lapsille opetettiin myös rahan ja ajan järkevää käyttöä sekä lii-

kennekäyttäytymisen sääntöjä. Lisäksi terveystasvatukseen liittyi raittius- ja sukupuoli- kasvatusta. Jokaisen oppilaan tuli arvostaa omaa terveyttä ja huolehtia siitä. Terveystasvatuksen painotukset pysyivät hyvin samanlaisina 1950-luvulle saakka. (Tähtinen 2011, 203.)

3.2 Kansalaissivistys ja -ihanne

Modernisoituvassa Suomessa kasvatustavoitteena oli isänmaallinen kansa. Taustalla oli Snellmanin muotoilema fennomaanien käsitys Suomesta valtiojohtoisena kokonaisuutena, joka koostui yhteisten päämäärien mukaan toimivista kansalaisista. Kansalaisuuden mittana oli sivistys, joka saisi aikaan yhteistä ja yksilöllistä onnea ja hyvinvointia. Kansallinen sivistyshanke perustui nationalistisen ideologian avulla toteutettavalle kansalaiskasvatukselle. Talollisten ja papiston vahvan panostuksen myötä suomalaisessa nationalismissa korostuivat talonpoikaisaate ja uskonnollisuus. Agraarinen työ nostettiin keskiöön kansakoulun pedagogiikassa 1800-luvun lopulta alkaen, koska talonpoikaisväestö haluttiin saada suojeiksi kansanopetusta kohtaan. (Tuomaala 2004, 63.)

Suomalaisen sivistystyön takana oli 1800-luvun kuluessa ideaali muuttua koko yhteiskunta. Se kohdistettiin kansan tapoihin, arkisiin käytäntöihin, fyysiseen ympäristöön, ruumiilliseen terveyteen, kieleen ja mieleen. Konkreettisen kansan sivistystyön laitoivat alulle kansallisen herätyksen kokeneet ylioppilaat ja sivistyneistö. Lähtökohta, kansan vajavaisuus, synnytti kuvauksia ihanteista. Sivistystyön ihmiskuvan kannalta merkittävimpiä ihanteita loivat Zacharias Topelius ja Johan Ludvig Runeberg. Ihanteissa kuvattiin suomalaista talonpoikaa, joka edustaa sivistystyön hyvää maaperää. Ihanteessa talonpojat olivat ahkeria, sisukkaita, vaatimattomia ja kohtaloonsa tyytyväisiä uurastajia. He viljelivät maataan luonnonvoimia vastaan uskoen itseensä ja Jumalaan. Talonpoikaa pidettiin viljelijänä, mutta myös taistelijana, joka teki kaikkensa isänmaansa eteen. Talonpoikaiston kuva luotiin maa- ja kansanhengen kantajaksi. Vaikka talonpoikaisto oli ihanne, siinä nähtiin myös vikoja. Talonpojan ei uskottu todellisuudessa pyrkivän sivistykseen ja henkisyteen. Pelättiin myös, että aineellinen vaurastuminen saa aikaan moraalista rappiota. (Koski 2011, 161–162.)

Ihmisessä ajateltiin olevan kaksi voimaa, hyvä ja paha, jotka vetävät eri suuntiin. Kun uskottiin, että ihmisellä on halu kehittää itseään paremmaksi, sivistys- ja kasvatustyö nähtiin järkevänä. Sivistystoiminnan tarkoitus oli kehittää niitä voimia, jotka kuljettaisivat ihmistä kohti yksilöllistä ja yhteiskunnallista edistystä. Sivistystyössä kyse oli suurista asioista, uudenlaisen ihmisen synnyttämisestä. Pyrkimys ei sinänsä liittynyt yksinomaan sivistyshankkeeseen, vaan 1800- ja 1900-luvun taite oli muutenkin suurien uudistuksien ja murrosten aikaa. Kansan sivistämisen aatteelliset lähtökohdat yhtyivät sekä 1800-luvun kuluessa tapahtuneisiin yhteiskunnallisiin murroksiin että Euroopan poliittiseen kuohuntaan. (Koski 2011, 160–161.)

Kansansivistyksen ihmiskuvassa kaikki ihmiset luonnehdittiin samanlaisiksi, olemukseltaan syntisiksi. Käytännön sivistystyössä ihmiset kuitenkin eriytettiin. Ihmisen yhteiskunnallinen asema ja sukupuoli vaikuttivat oleellisesti ihmisen yhteiskunnalliseen asemaan. Eri yhteiskunnallisissa asemassa olevien ihmisen sivistäminen edellytti erilaisia toimia. Sivistystyön tärkein kohde oli talonpojat, joiden katsottiin kansallisromantiikan hengessä kantavan puhtainta kansanhenkeä. Heillä ajateltiin olevan taloudellista ja poliittista valtaa pyrittäessä toteuttamaan yhteiskunnallisia uudistuksia. (Koski 2011, 161.)

Kun talonpoika oli kansalaisihanne, suuri osa Suomen suuriruhtinaskunnan alueella asuvista ihmisistä jäi tämän ihmiskuvan ulkopuolelle. Torppareita, piikoja, renkejä, muonamiehiä, mäkitupalaisia, loisia ja palvelijoita nimitettiin kansan syviksi riveiksi tai laajoiksi kerroksiksi. He olivat massaa, joille ei annettu suurta arvoa kansakunnan rakentajina. Rahvasta pidettiin likaisena, tyhmänä, haisevana ja viinanhimoisena kansana. Tämän kansanosan tapoja pidettiin riettaina ja sen kuviteltiin asuvan köyhyydessä syöpäläisten seassa. Rahvaan moraalisen tietoisuuden ei katsottu yltävän hyvän ja pahan erottamiseen, vaan sen ajateltiin elävän hetkelisten impulssiensa varassa. (Koski 2011, 163–164.)

Rahvaan sielullinen tila käsitettiin lapsenomaiseksi. Tämä perustui ajan kehityspsykologisiin teorioihin, joiden vaikutus näkyi vielä maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä vuonna 1925. Siinä todettiin, että lapsi on olio, jonka tarkkaavaisuus kohdistuu ulkoisiin seikkoihin ja jonka tunne-elämä on vaih-

televaa. Rahvas nähtiin ikuisesti lapsen tasolle jääneeksi ryhmäksi. Niin kauan kuin se pysyisi sellaisena, kasvattamiseksi riittäisi perinteinen luterilainen kasvatust ja muutama luokka-aste koulua. Henkisen jalostumisen ideaali nähtiin mahdolliseksi vain muutamalle poikkeusyksilölle. (Koski 2011, 163–164.)

Sivistystoiminnassa kodista ja perheestä alettiin luoda kansakunnan siveellistä moraalista ydintä, joka muodostui vanhemmista, lapsista ja näiden välisestä rakkaudesta. Rakkauden vaalijaksi asetettiin äiti. Kansansivistystyö kohdistettiin naiseen kahdella tavalla: 1800-luvun lopulla organisoitunut naisasialiike ajoi tyttölyseoiden perustamista mahdollistaakseen tyttöjen pääsyn oppikoulun ja yliopistopintojen pariin, kun taas maatalojen emännille, tyttärille ja työläisnaisille opetettiin kodinhoitamista ja lastenkasvatusta. Lisäksi sivistämisen kaksi ulottuvuutta, sisäiseen ja ulkoiseen puhtauteen pyrkiminen, korostui naiseen kohdistuneessa toiminnassa. (Koski 2011, 166.)

Naisten sivistystyötä varten syntyi vuonna 1899 Marttajärjestö, jonka perustajina olivat Helsingin naisasianaiset. Sen kasvatusihanne pohjautui naisten merkitykseen yhteiskunnan modernisoimisen prosessissa. Naisille alettiin opettaa, miten kodeista tehdään puhtaita ja viihtyisiä paikkoja asua sekä miten puutarhaa käytetään hyödyllisesti. Naisasialiike, johon Marttajärjestön johtajilla oli tiiviitä yhteyksiä, lähti kuitenkin laajentamaan vaatimuksia naisten toimintakentästä ja pyrki irrottamaan naiset yksityisistä kodeista. Koko yhteiskunta määriteltiin yhdeksi kodiksi, jossa myös naisilla olisi oikeuksia ja velvollisuuksia. Ajateltiin, että jos siveellinen äitiys- ja kasvatustehtävän suorittaminen kuului naiselle kodissa, jota pidettiin valtion ytimenä, oli naisten antama kasvattaminen selkeästi yhteiskunnallinen tehtävä. (Koski 2011, 166–168.)

Kansansivistystyön tehtävä oli löytää ihmisen luontaiset taipumukset sekä auttaa niitä kasvuun ja kukoistukseen jokaisessa yksilössä. Yksilöön kytkeytyessään sivistys tarkoitti myös moraalista ja eettistä kasvua. Kansansivistyksen pyrkimyksenä oli jokaisen yksilön paras mahdollinen elämä. Ihminen ja kansa määriteltiin samanlaiseksi ja toinen toisistaan riippuvaiseksi. Ihmisten kukoistaessa kukoistaisi kansa ja kansan kukoistaessa kukoistaisi ihminen. Koska kansakunnan edistys edellytti aineellista perustaa, kansansivistystyö ei kohdistunut pelkästään ihmisen

henkisiin ja sielullisiin ominaisuuksiin, vaan siihen liittyi vahva taloudellinen painotus. (Koski 2011, 168–170.)

Lapsi sai hyvän pohjan sivistykselleen kansakoulussa, koska sivistäminen ja hyväksi kansalaiseksi kasvattaminen oli yksi tärkeimmistä tehtävistä siellä. Usein lapsi eli hyvän kansalaisen tavoin elämäänsä, koska kansakouluissa lasten mieliin iskostettiin kuva huonon kansalaisen kohtalosta. (Salomaa 1948, 13–14.) Kansakoulussa lasten kasvattaminen koettiin usein haasteellisena tehtävänä, koska lasta pidettiin perisyntin turmelemana. Toivoa herätti se, että lapsen uskottiin olevan Jumalan kuva. Kasvatettava määritettiin heikoksi ja tietämättömäksi ja siksi häntä oli ohjattava ja opetettava sellaisiin hyveisiin ja arvoihin, joita hän vartuttuaan pystyisi toteuttamaan omatoimisesti. Ilman kasvatusta ihmisen uskottiin antautuvan luonnollisten halujen ja virikkeiden ohjattavaksi. (Syväoja 2004, 114–115.)

Vuoden 1918 sisällissota järkytti kansansivistystyön tekijöitä. Oltiin pettyneitä kansaan ja omaan työhön, jota oli alettu pitää varsin onnistuneena. Isänmaallinen herätys ja muu sivistyksellinen toimeliaisuus olivat osoittautuneet liian vähäisiksi tai vääränlaisiksi. Ne olivat kohdistuneet ensisijaisesti talonpoikiin jättäen muun kansan huomioimatta. Sisällissota horjutti sivistystyön tekijöiden uskoa ihmisen kasvuun. Kansakoulu oli vain osittain levinnyt kansan keskuuteen, mistä oli seurannut se, että puolet kansan lapsista oli jäänyt kokonaan vaille siveellistä kasvatusta. Vaikka sisällissota oli järkyttänyt kansansivistäjien sivistysuskoa, rivit koottiin nopeasti takaisin. Pian voimistui usko siitä, että kansansivistystoiminta, kuten kansakoulu ja sivistysorganisaatiot olivat ainoa keino taata se, etteivät sisällissodan kaltaiset tapahtumat toistu. Sivistystoimintaa oli laajennettava ja sen piti ulottaa koskemaan sekä kansan sivistynyttä osaa että syviä kerroksia. (Koski 2011, 170–171.)

Sisällissodan jälkeen kansallisen sivistysvelvollisuuden kasvatukselliset periaatteet lähtivät siitä, että kodeissa ja koulussa tuli vahvistaa kristillis-siveellistä ja isänmaallista kasvatustyötä. Yksi peruslähtökohta oli, että itsenäistyneen suomalaisen kansakunnan tuli olla yhtenäinen. Tehtävä lankesi keskeisesti oppivelvollisuuskoululle, jonka odotettiin tarttuvan lastenkasvatukseen puutteisiin. Sivistyksen merkitys korostui pyrkimyksenä antaa myös alimmille kansankerroksille valmiu-

det toimia sekä kansalaisina että yksilöinä. Ihanteena oli siveellinen, taitava ja ahkera ihminen. (Koski 2011, 171–173.)

1920-luku oli teknologisen optimismin, autoistumisen, uusien muotien, Tulenkantajien ja taloudellisen kasvun aikaa. Kansansivistystyön tekijät huomasivat, että kansa oli muuttunut. Kansa alkoi yksilöllistyä ja itsensä kasvattaminen tähtäsi yhteiseen hyvään. Kansansivistystyö määritti ideaaliksi sivistyneet, valistuneet ja yhteiseen asioihin osallistuvat kansalaiset. Kansansivistäjien konkreettinen tehtävä oli saada kansa kulkemaan kohti ideaalia. (Koski 2011, 171–173.)

3.4 Kansalaisuudesta poissulkeminen

Kaikilla ihmisillä ei ollut 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa pääsyä kansalaisuuteen. Vammaisten ihmisten katsottiin poikkeavan radikaalisti ihannekansalaisten mallista. Heidän ajateltiin tuovan mukanaan sekä heille itselleen että koko yhteiskunnalle haitallisia asioita, kuten työ- ja ansiokyvyttömyyttä, avuttomuutta ja ulkopuolisen avun tarvetta. Tuohon aikaan ei ollut yleiskäsitettä vammaisuuden eri muodoille, vaan vammaisina pidettiin esimerkiksi kuuromykkiä, sokeita, tylsämielisiä, hourupäisiä, mielenvikaisia, langettavatautisia tai raajarikkoja. (Harjula 2003, 128–130.) Ajateltiin, että perintötekijöiltään huonoksi katsotun ihmisaineksen poistaminen väestöstä oli yhteiskunnallinen velvollisuus. (Mattila 2003, 117–123).

Vammaiskysymyksen ratkaisukeinoksi nousi 1800-luvun lopulla erityisopetus. Aistivalliskoulutus lähti liikkeelle valistuksen filosofiasta, joka käsitti uskon koulutuksen mahdollisuuksiin ihmisen kehittämisessä. Aistivalliskoulutuksessa pidettiin kuuromykkiä, sokeita ja tylsämielisiä. Kirkko kanto huolta erityisesti kuuromykkien tilanteesta, koska heillä ei ollut vammaisuutensa vuoksi mahdollisuutta päästä osaksi kirkon sanomasta. Aistivalliskoulutukset kasvattivat lapsista kristillisiä, siveellisiä, työkykyisiä ja omillaan toimeentulevia kansalaisia sekä opettivat lapsille kommunikaatiotaitoja. Yleistä kasvatusihannetta ”terve sielu terveessä ruumiissa” ehdotettiin korvattavaksi ihanteella ”puhdas sielu puhtaassa ruumiissa”. (Harjula 2003, 132–133.)

Erityiskoulut oli tarkoitettu vain kehityskelpoisille vammaisille, joten kehityskelvottomat vammaiset eivät päässeet opetuksen piiriin. Esimerkiksi tylsämielislaitoksessa tylsämielisten kehityskyky pyrittiin testaamaan kahden vuoden koeajalla. Niin ikään monivammaiset ja tuberkuloosia sairastavat lapset jäivät opetuksen ulkopuolelle. Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki nosti kuurot ja sokeat tasavertaiseen asemaan muiden lasten kanssa. (Harjula 2003, 133–134.)

Koska vammaisten parantaminen lääketieteellisesti oli kallista, vammaisuuden ennaltaehkäisystä tuli tärkeä kansanterveydellinen tavoite. Jopa puolet fyysisistä vammoista syntyi erilaisten tautien seurauksena. Yleisimmät sokeutta aiheuttavat taudit olivat trakooma eli silmäpasko, äidistä lapseen tarttuva silmätippuri ja rokkotaudit. Lapsuusiän kuuroutumisen syyksi taas mainittiin korvataudit, aivosairaudet sekä tuli- ja tuhkarokko. Raajarikkoisuutta aiheutti nivel- ja luutuberkuloosi, lapsihalvaus sekä erilaiset nivel- ja lihastaudit. Raajarikkoisuuden ennaltaehkäisy nivoutui yhteen tuberkuloosin vastustamistyöhön. Monien tautien leviämiseen uskottiin voitavan vaikuttaa ihmisten elinoloilla ja -tavoilla, joten vammaisuuden ehkäisy kytkeytyi osaksi yleistä terveys- ja hygieniavalistusta. Lääkärit hyökkäsivät ihmisten vanhanaikaisia uskomuksia vastaan, ja terveydenhoitolehdessä julkaistiin erilaisia silmien ja korvien suojelemisohjeita. (Harjula 2003, 137–138.)

Suomessa toteutettiin symbolinen puhdistaminen 1900-luvun alussa. Äänioikeuden ulkopuolelle rajattiin holhouksenalaiset, sosiaalihuoltoa vakituisesti saavat ihmiset, irtolaisuuden tähden työlaitoksessa olevat ihmiset ja valtionveronsa ilman kunnanhallituksen antamaa varattomuustodistusta maksamatta jättäneet ihmiset. Viimeisimmät epämissyyt poistettiin vasta 1970-luvun alussa. Esimerkiksi sosiaalihuoltoa tarvitsevien ihmisten äänestämiskieltoa perusteltiin sillä, että yhteiskunnallisten oikeuksien piiriin kuuluvat vain sellaiset yksilöt, jotka itse täyttivät yhteiskunnalliset velvollisuutensa. (Mattila 2003, 112–113.)

Rotuhygieniassa ajateltiin, että fyysiset, psyykkiset, moraaliset ja sosiaaliset ominaisuudet periytyvät vanhemmilta lapsille. Ajateltiin, että yhteiskunnalla on oikeus ja jopa velvollisuus rajoittaa tiettyjä ihmisiä lisääntymästä. Suomen rotuhygieninen politiikka näkyi selvimmin vuoden 1929 avioliittolaissa, vuosien 1935 ja

1950 sterilointilaeissa sekä vuoden 1950 aborttilaissa. Vuoden 1929 avioliittolaisissa avioituminen kiellettiin ehdottomasti läheisiltä sukulaisilta, vajaaälyisiltä ja mielisairailta ihmisiltä. Ehdollinen kieltö annettiin myös epileptikoille ja kuuro-mykille ihmisille. Ehdollinen kieltö mahdollisti erivapauden saamisen ja lakia säädettäessä ajateltiin, että erivapauden saamisen ehtona olisi sterilointi. Vuosien 1935 ja 1950 aborttilaissa hyväksyttiin myös pakkosterilointi. (Mattila 2003, 111.)

Huoli kansalaisten kunnosta nousi esiin muun muassa asevelvollisten kutsunnoisissa. Nuorista jopa yli 40 prosenttia oli palvelukseen kelpaamattomia yleisen heikkouden, keskenkasvuisuuden, sairauksien tai vammojen vuoksi. Lopulta sotavuodet 1939–1944 tulivat muuttamaan käsityksiä vammaisuudesta ja yhteiskunnan korvausvelvollisuudesta. Sotavuodet vammauttivat yli 50 000 ihmistä pysyvästi. (Harjula 2003, 128–130.)

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen tekemisen myötä ja siksi kirjoittaminen on prosessiluontoista. (Eskola & Suoranta 2003, 15–16). Olen huomannut tämän myös omaa tutkielmaa tehdessäni. Tutkimussuunnitelmasta oli hyvä lähteä etenemään kohti gradua, mutta laadullisessa tutkimuksessa suunnitelma saa ja pitääkin elää. Näin kävi myös omalla kohdallani. Ajan kuluessa suunnitelma muuttui ja mukaan tuli uusia ja järkevämpiä ratkaisuja. Tutkijan ymmärrys omaa tutkimustaan kohtaan lisääntyy koko tutkimuksen ajan ja on hyvä, että myös suunnitelma muuttuu sen mukana.

Laadullista tutkimusta tekevällä tutkijalla on käytettävissään valtava määrä jo valmiita aineistoja. (Eskola & Suoranta 2003, 117). Uusitalo (1991, 94) jakaa valmiit aineistot viiteen eri luokkaan. Niitä ovat aikaisempien tutkimusten aineistot, erilaiset tilastot, henkilökohtaiset dokumentit, organisaatioiden pöytäkirjat sekä joukkotiedotuksen ja kulttuurien tuotteet. (Uusitalo 1991, 94.) Minä olen valinnut tutkimusaineistoksi jo valmiin aineiston.

Valmiiden aineistojen määrä voi joskus tuottaa tutkijalle ongelmia. Omaan aiheeseen liittyviä aineistoja voi olla tarjolla niin paljon, että valikointi on järkevää ja jopa pakollista. Tällaisissa tilanteissa vastuu tutkijalla on suuri. (Syrjälä & Numminen 1988, 115.) Oma aiheeni on sellainen, että aineistoa ei ole tarjolla kovinkaan paljon. Aukusti Salo on laatinut neljä opetussuunnitelmaa ja olen ottanut ne kaikki mukaan tutkielmaani.

Laadullisessa tutkimuksessa määrää tärkeämpää on aineiston laatu. (Eskola & Suoranta 2003, 18). Itselläni saatavilla oli vain neljä Aukusti Salon alakansakoulun opetussuunnitelmaa ja koin ne riittäväksi määräksi. Mietin aluksi, onko aineistoni liian suppea, mutta sitä lukiessani ja siihen tutustuessani huomasin, että määrällisesti pieni aineisto voi olla todella antoisa.

Laadullisessa tutkimuksessa tehdään usein aineistolähtöistä analyysiä. Siinä ennakoasenteet ja määritelmät minimoidaan ja aineistoa lähdetään analysoimaan ”puhtaalta pöydältä”. Aineistolähtöinen analyysi pelkistetyimmillään tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien, ikään kuin alhaalta ylös. Tämä edellyttää sen, että on pohtinut tarkasti aineiston rajausta, että analysointi olisi mielekästä. Ongelmana voi olla se, että laadullinen aineisto ei lopu koskaan. (Eskola & Suoranta 2003, 19.) Kansakoulun kansalaiskasvatuksesta elää paljon legendoja ja jokaisella ihmisellä on varmasti jonkunlainen ennakkokäsitys siitä. Koin, että opetussuunnitelmat olivat uusi, suora ja alkuperäinen kenttä niiden tutkimiselle.

Laadullisessa tutkimuksessa erityisen tärkeää on tulkita tekstiä ajan kontekstista käsin. Menetelmät ja käytännöt muuttuvat aikojen kuluessa, ja jokainen teksti tuotos kertoo sen ajan historiasta. (Eskola & Suoranta 2003, 25.) Tämä on minun tutkielmassani erityisen tärkeää, koska aiheeni käsittelee menneitä tapahtumia. Koska aineistonani ovat opetussuunnitelmat, mitään ei jää arvailujen varaan aineiston alkuperäisyyden takia.

4.2 Aukusti Salon alakansakoulun opetussuunnitelmat aineistona

Tutkimusaineistona käytän Aukusti Salon neljää alakansakoulun opetussuunnitelmaa. Ne ovat vuosilta 1921, 1935, 1946 ja 1948. Näistä vuoden 1935 ja 1946 opetussuunnitelmat ovat täysin toistensa kopioita. Vuoden 1921 ja 1948 opetussuunnitelmat ovat ulkomuodoltaan samantyyllisiä ja paljon suppeampia kokonaisuuksia kuin vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmat.

Salon on laatinut ensimmäisen opetussuunnitelmansa oppivelvollisuuden säätämisen vuonna 1921. Pikkulasten opettaminen siirrettiin kirkolta valtiolle ja Salon koki, että alakansakoulu tarvitsee oman opetussuunnitelman pienten lasten opettamiseen ja kasvattamiseen. Salon mielestä Suomessa oli oltu retuperällä pikkulasten opettamisessa ja kasvattamisessa. Suurin syy tähän oli se, että kirkollinen kiertokoulu ei ollut ottanut huomioon lapsen luontoa, vaan oli keskittynyt mekaanisen lukutaidon opettamiseen ja ulkolukuun. Tämän vuoksi opetussuunnitelmalle oli Salon mukaan suuri tarve. (Salon 1921, 6-8.)

Salon seuraava opetussuunnitelma ilmestyi vuonna 1935 ja se erosi täysin aiemmasta. Salo oli ulkomailla ollessaan saanut vaikutteita reformipedagogiikasta ja oli sisällyttänyt oppimaansa uuteen opetussuunnitelmaan. Suurin muutos vanhan ja uuden opetussuunnitelman välillä on kokonaisopetusperiaatteen sisällyttäminen opetussuunnitelmaan. Reformipedagogiikka oli koulun uudistusliike, joka kehittyi 1800–1900 -lukujen vaihteessa Saksassa ja Yhdysvalloissa. Se oli murroskauden reformiliike, jonka tarkoituksena oli uudistaa koulua muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa ja pyrkiä vastaamaan teollistumisen, kaupungistumisen ja siirtolaisuuden aiheuttamiin ongelmiin. Kokonaisopetusperiaate tarkoitti sitä, että koulussa opetettavaa asiaa tuli käsitellä samanaikaisesti eri aineissa siten, että opetusaineiden rajat heikkenevät tai häviävät kokonaan. Näin ollen opetus muodostaa yhden suuren kokonaisuuden, ikään kuin yhden ainoan aineen. (Salo 1935, 27–29.)

Vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmissa Salo kuvaa todella tarkasti tuntien aihealueet koko vuodelle. Opettajan on ollut helppo toteuttaa opetusta selkeiden opetussuunnitelmien vuoksi. Salo on laatinut kolme erilaista opetussuunnitelmaa kolmeen erilaiseen alakansakouluun. Paras ja kattavin suunnitelma oli laadittu kaksiopettajaiseen kaupungin alakansakouluun, toinen harvaanasutun seudun yksiopettajaiseen alakansakouluun ja kolmas 18-viikkoiseen, kiertävään kansakouluun.

Salo on laatinut viimeisen opetussuunnitelmansa kaksi vuotta ennen kuolemaansa. Suunnitelma on paljon suppeampi kuin kaksi keskimmäistä ja muistuttaa ulkoasultaan ja sisällöltään paljon ensimmäistä opetussuunnitelmaa. Siinä kuitenkin näkyy kokonaisopetusperiaate varsin selkeästi. Olen jäsentänyt nämä neljä opetussuunnitelmaa analyysikysymysten teemojen mukaisesti siten, että olen nostanut aineistosta esiin ne kansalaiskasvatukseen liittyvät asiat, joita opetettiin oppitunneilla lapsille.

Olen tutkielmani analyysiosassa kursivoinut kaikki aineistosta suoraan lainatut tuntien aiheet tekstiini. Jos esimerkiksi kerron, että tunnin aihe oli *isä, äiti ja minä*, olen kirjoittanut sen kursiivilla sen vuoksi, että se myös aineistossa kirjoitetaan juuri tuossa muodossa.

4.3 Tutkimusongelma ja analyysikysymykset

Tutkimusongelmana minulla on: ”Millaista kansalaiskasvatus oli alakansakoulussa Aukusti Salon alakansakoulun opetussuunnitelmien mukaan vuosina 1921–1948?” Olen valinnut tutkimusongelman tueksi kuusi teemaa, jotka ovat sukupuoli, isänmaa ja kotiseuturakkaus, uskonto, terveys, työkasvatus sekä käytöskasvatus. Näiden teemojen pohjalta olen jäsentänyt analyysikysymykset, jotka ovat:

1. Miten sukupuoli ilmenee kansalaiskasvatuksessa?
2. Miten isänmaa ja kotiseutu ilmenevät kansalaiskasvatuksessa?
3. Miten uskonto ilmenee kansalaiskasvatuksessa?
4. Miten terveys ilmenee kansalaiskasvatuksessa?
5. Miten työkasvatus ilmenee kansalaiskasvatuksessa?
6. Miten käytöskasvatus ilmenee kansalaiskasvatuksessa?

Teemat ovat syntyneet aineistoa ja aikaisempia tutkimuksia lukiessani. Tuomaalan ja Kosken tutkimuksissa sekä Heikkisen ja Leino-Kaukiaisen toimittamassa teoksessa käsitellään paljon kansalaiskasvatusta näiden teemojen pohjilta. Tuomaalan tutkimus innosti minua valitsemaan työkasvatuksen, terveyden sekä isänmaan ja kotiseudun teemoiksi. Näistä teema isänmaa ja kotiseutu syntyi yhtä lailla aineistoa lukiessani. Työkasvatus-teema jäi sivummalle Tuomaalan tutkimusta lukiessani, mutta viimeistään Heikkisen ja Leino-Kaukiaisen toimittama teos innoitti minua ottamaan tämän teeman lopulliseen analyysiini. Tämä teema olisi jäänyt täysin sivuun pelkkää aineistoa lukiessani. Opetussuunnitelmat sisälsivät todella paljon työkasvatukseen liittyviä asioita, mutta vasta aiempia tutkimuksia lukiessani käsitin, että työkasvatus voisi olla yksi teemoista. Aineistoa lukiessani olin ajatellut työntekoon liittyvät tuntien aiheet vain irrallisina aiheina, mutta aiempia tutkimuksia lukiessani käsitin työkasvatuksen olleen kansakoulussa yksi olennaisin kasvatusihanne.

Heikkisen ja Leino-Kaukiaisen toimittamassa teoksessa käsitellään paljon terveyttä ja käytöskasvatusta. Aineistosta nousi vähän esiin käytöskasvatukseen liittyviä asioita, mutta halusin ottaa käytöskasvatuksen mukaan analyysiini, koska tiedän, että se näkyi kansakoulussa oppituntien lisäksi muussa kouluelämässä. Se on yksi teemoistani, joka ei yksittäisenä näy kovin selvästi opetussuunnitelmassa, vaan

pikemminkin piilo-opetussuunnitelmassa, joka toimii koulussa opetussuunnitelman taustalla. Piilo-opetussuunnitelma sisältää sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjä, joita noudatetaan koulussa ilman, että niistä on erikseen sovittu. (Broady 1994, 96–101.) Opettajan esimerkki oli tärkeä ja oppilaiden tuli käyttäytyä hyvin oppi-, väli- ja ruokatunneilla ja puhutella nädisti opettajaa, koulukavereita ja muuta koulun henkilökuntaa. Lasta kasvatettiin hyvään käytökseen koulussa ensimmäisestä koulupäivästä lähtien.

Kosken tutkimus ja aineistoni nostivat laajalti uskonto-teeman esiin. Uskonto oppiaineena sisälsi puhtaasti vain uskonnollista opetusta. Raamatunkertomusten opettaminen lapsille oli todella laaja-alaista ja lapsilta vaadittiin myös muun uskonnollisen aineksen opettelemista. Uskonnollisuus näkyi uskontotuntien lisäksi myös muissa aineissa, erityisesti laulussa. Tämä oli yksi teemoista, jonka ajattelin valita mukaan tutkielmaani alusta lähtien. Uskonnollinen opetus oli niin laaja-alaista Salon opetussuunnitelmissa, että huomio kiinnittyi siihen heti ensimmäisellä selailukerralla.

Käsite sukupuoli näkyy niin Tuomaalan ja Kosken tutkimuksissa kuin Leino-Kaukiaisen toimittamassa teoksessakin. Siitä oli vaikea löytää aineistosta suoranaista opetusta, mutta ajattelin esimerkiksi ammattien opettamisen viittaavan työkasvatuksen lisäksi laajalti tähän teemaan. Ammattien opettamisessa ja niihin tutustumisessa yksi suurimmista tavoitteista oli kasvattaminen työntekoon ja työtätekeväksi kansalaiseksi. Samalla opetuksessa näkyy selkeästi kasvattaminen sukupuolirooleihin ja niiden selkiyttäminen lapsille. Useimmiten tunneilla käsiteltävät ammatit liittyivät miehiin. Perheessä mies oli yleensä palkkatyön tekijä ja tämä selkiytettiin lapsille jo alakansakoulussa. Tyttöoppilaat taas oppivat sen, että perheessä naisen odotettiin huolehtivan kodista ja lapsista. Sukupuoli ja työkasvatus tuovat tutkimukseeni osittain päällekkäisyyttä, mutta olen pyrkinyt jaottelemaan ne johdonmukaisesti ja järkevästi analyysissäni.

4.4 Teemoittelu ja johtolangat tutkimusmetodeina

Tutkimusmenetelmänä minulla on teemoittelu ja johtolankametodi. Koin, että saan näillä metodeilla parhaalla mahdollisella tavalla aineistosta kaiken oleellisen irti. Teemoittelussa aineistosta nostetaan esille tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tämä mahdollistaa aineistosta nousevien teemojen vertailun. Aineistosta täytyy löytää ensin omaan tutkimukseen liittyvät aiheet ja sen jälkeen teemoitella ne. Usein laadullisessa tutkimuksessa analysointi on pelkkien teemojen luettelomista irrallisena, jolloin analyysissä ja johtopäätöksissä ei päästä syvälle. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian lomittaisen vuorovaikutuksen. (Eskola & Suoranta 2003, 174–175.) Koin tämän myös omassa tutkimuksessani haasteelliseksi. On helppo kirjoittaa erilliset teoria- ja empiriaosiot, mutta niiden nivominen yhteen on paljon vaikeampaa.

Olen ottanut teemoittelun täydennykseksi ja analyysin avuksi mukaan johtolankametodin. Käytännössä johtolankametodi ei tutkielmassani poikkea paljoa teemoittelusta, koska valitsemani teemat ovat syntyneet johtolankojen ympärille. Tämä mahdollistaa paremmin aineiston jäsentelyn ja tulkintojen tekemisen. Käytännössä johtolankana, jonka pohjalta teema voi syntyä, voi tutkimuksessani toimia jokin tunnin aihe. Ajatuksenani ei ollut ottaa esimerkiksi työkasvatusta teemaksi, mutta aikaisempia tutkimuksia ja aineistoa lukiessani koin työkasvatus-teeman hyväksi valinnaksi tutkimukseeni. Aineistossa monet työkasvatukseen liittyvät tunninaiheet toimivat johtolankoina, joiden pohjalta lopulta valitsin työkasvatuksen yhdeksi teemaksi tutkielmaani.

Carlo Ginzburgia voidaan pitää yhtenä johtolankametodin uranuurtajana. Johtolankametodin lähtökohdat ovat taidehistoriassa ja Ginzburg kehitti ajatusta eteenpäin. Hänen mielestään taitelijan tyylin tunnistaa pienistä seikoista, esimerkiksi tyylistä maalata jokin pieni yksityiskohta maalaukseen. Tällaiset asiat paljastavat myös maalauksen väärentäjän. Ginzburg soveltaa ajatusta myös salapoliisin ja lääkärin työhön: pienten seikkojen perusteella voi päätellä jotain myös suuremmasta kokonaisuudesta. (Ginzburg 1996, 37–76; Peltonen 1992, 29–30.)

4.5 Luotettavuus ja eettiset kysymykset

Aina kun tutkija tekee tutkimusta, hänen tulee miettiä tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustyöhön sisältyy aina kysymyksiä, joihin ei ole aukottomia vastauksia, joten tutkijan oma vastuu on suuri. On tärkeää, että tutkija tiedostaa eettisten kysymysten problematiikan. Sillä tavoin hän todennäköisesti tulee tekemään hyvää eettistä tutkimusta. (Eskola & Suoranta 2003, 52.)

Eettiset kysymykset ja luotettavuus rajautuvat tiedonhankinnan ja tiedonkäytön välille. Tutkijan etiikka joutuu koetukselle tutkimuksen tekemisen aikana useita kertoja, koska jo yksi tutkimus sisältää paljon eettisiä kysymyksiä, joiden ratkaiseminen on tutkijan vastuulla. (Eskola & Suoranta 2003, 52.) Suojanen (1982, 70–72) on listannut viisi eettistä ongelmakohtaa, joita tutkija joutuu pohtimaan tutkimusta tehdessään. Ne ovat tutkimuslupaa koskevat asiat, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, osallistumiseen liittyvät ongelmat ja tutkimuksesta tiedottaminen.

Omassa tutkielmassani nämä ongelmakohdat eivät konkretisoituneet. Minun ei tarvinnut kysyä tutkimuslupaa, koska Salon opetussuunnitelmat ovat kaikkien ihmisten vapaasti käytettävissä. Aineistonkeruussakaan ei ilmennyt ongelmia, koska Salon opetussuunnitelmat ovat vanhuudestaan huolimatta saatavissa kirjastoista. Tutkimuskohteen hyväksikäyttö, osallistumiseen liittyvät ongelmat ja tutkimuksesta tiedottaminen eivät myöskään muodostuneet minulle ongelmiksi. Nämä Suojasen viisi ongelmakohtaa korostuvat esimerkiksi sellaisissa tutkimuksissa, joissa aineisto on kerätty haastattelemalla. Vaikka tutkimusaineistonani on valmis aineisto, en koe pääseväni kuin koira veräjältä. Myös minua koskee liuta luotettavuuteen ja tutkijan etiikkaan liittyviä asioita ja olen joutunut usein tutkielmaani tehdessäni miettimään niitä.

Eettisten ongelmien tunnistaminen ja niiden välttäminen vaatii tutkijalta ammattitaitoa ja -etiikkaa. Aina raja eettisen ja epäeettisen toiminnan välillä ei ole selvä ja siksi tutkijan vastuu näissä asioissa on suuri. Tutkijan on oltava herkkä erilaisille tutkimuksen ongelmakohdille. Mitään ongelmakohtaa ei voi liikaa miettiä. Kun

asiaa pohtii eettisesti, tutkija toimiikin yleensä oikealla tavalla. Herkkyys ja ammattitaito kehittyvät tekemällä ja kokemuksen myötä. (Eskola & Suoranta 2003, 59.) Tutkija on siis tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ei ole vain mittauksen luotettavuutta, kuten määrällisessä tutkimuksessa, vaan koko tutkimusprosessin ja sitä kautta itse tutkijakin luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2003, 210–211.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida aina selittää luotettavuustermein. Käsitteiden merkitykset ovat neuvotteluvaraisia kysymyksiä. On ehdotettu, että laadulliseen tutkimukseen otettaisiin käyttöön uudet termit mittaamaan tutkimuksen luotettavuutta. Kuitenkaan itse termit eivät ole niinkään tärkeitä, vaan niille annettu sisältö. Esimerkiksi uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkastettava vastaavatko hänen tulkintansa ja käsitteellistyksensä tutkittavan käsityksiä. Ei ole kuitenkaan varmaa, että tutkimuksen uskottavuus lisääntyisi tutkittavan arvioinnilla. Tutkittava voi olla sokea omille kokemuksille ja tapahtumille. (Eskola & Suoranta 2003, 211.)

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vertailuissa on puhuttu, että laadullinen tutkimus ei olisi niin spesifiä ja luotettavaa kuin määrällinen tutkimus. Tämä johtunee siitä, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa toisistaan niin selvästi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Toisena syynä pidetään sitä, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen kieli on erilaista. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kulkea edestakaisin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on suuri vastuu ja hänen pitää joko yksin tai tutkijakollegoiden kanssa arvioida luotettavuuskysymyksiä. Hänelle ei välttämättä missään vaiheessa anneta suoria vastauksia, vaan oma pohdinta ja etiikka ovat merkittävässä roolissa. Tässäkin asiassa tutkijan kokemus tuo vähitellen varmuuden luotettavuuskysymyksiensä pohdintaan. (Eskola & Suoranta 2003, 208.)

Eisenhart ja Howe (1991, 644–663) toteavat luotettavuuden olevan haaste kasvatuksellista tutkimusta tehdessä. He jakavat kasvatuksen tutkimuksen viiteen osaan.

Ensimmäinen kriteeri on, että tutkimuskysymysten, aineistonkeruumenetelmän ja analysointitekniikan tulisi olla yhteensopivia. Aineistonkeruun tulee sopia tutkimuskysymysten vastaamiseen. Tutkimuskysymysten tulee siis olla perustana aineistonkeruulle ja analyysille, eikä toisinpäin. Toisena kriteerinä Eisenhart ja Howe pitävät spesifin aineistonkeruun ja analyysitekniikoiden tehokasta käyttöä. Aineistonkeruumenetelmän ja analysointitavan valinnalle pitää löytyä jokin järkevä perustelu. Kolmas kriteeri on, että tutkijan valppauden ja tuloksien pitäisi olla yhteneväisiä aiemman tiedon kanssa. Tutkimuksen tuloksia pitää verrata aiempien tutkimusten tuloksiin sekä tutkimuksenteon vaiheet ja pohdinta pitää näkyä tutkimuksen raportoinnissa. Neljäs kriteeri on, että luotettavat tutkimustulokset ja väitteet tulisivat olla ilmiön kannalta merkityksellisiä ja niiden tulisi antaa arvokasta tietoa. Viidentenä ja viimeisenä kriteerinä on kattavuus, eli se, että tutkijan tulee ottaa huomioon kaikki luotettavuuden kriteerit raportistaan.

5 Suuntana ihannekansalaiset

5.1 Siivot pojat ja siveät tytöt

Aloitin analyysini esittelyn kertomalla, miten sukupuoli ilmenee Aukusti Salon ensimmäisessä, vuoden 1921 opetussuunnitelmassa. Havainto-opetuksessa sukupuoli näkyy tuntien aiheissa, joissa erotetaan selvästi naisten ja miesten työt. Kodissa äidin tehtäviä ovat leipominen, pyykin peseminen ja vaatteiden ompelu ja isän tehtävä on veistäminen. (Salo 1921, 25–26.) Olen tunnistanut opetussuunnitelmassa perinteisten työtehtävien sukupuolijaon, naisten ja miesten työt. Tunneilla lapsi kasvatettiin tietämään, mitä naisilta ja miehiltä odotettiin elämässä. Lapsille kerrottiin perinteisistä naisten ja miesten töistä ja askareista. Naisen vastuulla oli kodin ja lasten hoitaminen sekä navettatyöt yksin tai yhdessä miehen kanssa. Miehet saattoivat käydä palkkatyössä kodin ulkopuolella tai tekivät töitä pelkäämään kotitilalla. Miesten työt olivat usein raskaita ja ulkona tapahtuvia. Vuoden 1921 opetussuunnitelmassa sukupuoli ei erikseen korostunut muissa kuin havainto-opetuksessa.

Vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmissa sukupuoli näkyy erityisesti äidinkielen lukutunneilla. Salo on laatinut jokaisen lukutunnin satuaiheet opetussuunnitelmaan. Aiheina ovat *äiti ja isä, siskoni ja veikkani, tuhmia poikia, minun äitini, reippaita poikia* sekä *kummisetä Kallen ja Maijan hoitajana*. (Salo 1935, 66–96; Salo 1946, 66–96.) Äidinkielessä ainekirjoituksen aiheiksi on annettu kaksi sukupuoleen liittyvää aihetta, jotka ovat *äiti ompelee* ja *isä kyntämässä*. (Salo 1935, 92–98; Salo 1946, 92–98). Luku- ja kirjoitusaiheissa sukupuolet erotetaan selkeästi toisistaan ja esimerkiksi aiheessa *tuhmia poikia* toinen sukupuoli leimataan selkeästi. Toisaalta aiheena on myös *reippaita poikia*, jossa korostetaan toista puolta. Satuaiheessa *kummisetä Kallen ja Maijan hoitajana* näkyy se, että tottumusten vastaisesti myös mies voi olla lastenhoitajana.

Vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmissa kotiseutuopin, entisen havainto-opin, tunneilla korostui sukupuoli. Uusi kotiseutuoppi ja entinen havainto-oppi käsittävät kuitenkin kutakuinkin samat aihepiirit, mutta sukupuolesta opettaminen on vähentynyt siirryttäessä havainto-opetuksesta kotiseutuoppiin. Tunnin aiheina

ovat vain *isän ja äidin talvitoimet, äiti jouluostoksilla sekä äiti leipoo*. (Salo 1935, 62–80; Salo 1946, 62–80.) Opetussuunnitelmissa askartelutunneille sen sijaan on annettu paljon sukupuoleen liittyviä aiheita. Ne ovat *isä, äiti ja minä, mitä isä tekee talvella, äidin paistinpannu ja isän kirves, rakas äiti leipoi rinkelin, kuuntelen äidin lauluja, äiti leipoo makean leivän, isä astelee pellolla, äiti sytyttää tulen uuniin, isä kyntää sekä isä kylvää ruista*. Näitä aiheita on käsitelty joko piirtämällä tai muovailemalla. (Salo 1935, 55–100; Salo 1946, 55–100.)

Salon vuoden 1948 opetussuunnitelmassa sukupuoleen liittyvät aiheet ovat kutakuinkin samoja kuin edellisissä opetussuunnitelmissa. Kotiseutuopissa sukupuoli näkyy vain yhdellä tunnilla, jonka aihe on *äiti leipoo*. Äidinkielen lukutunneille Salo on kehottanut valitsemaan tarinoita, jotka ovat sidoksissa kotiseutuopin aiheiden kanssa. Myös liikunnan ja askartelun aiheet Salo on kehottanut ottamaan kotiseutuopin aihepiireistä. Tässä suunnitelmassa korostetaan siis selkeästi kokonaisopetusperiaatetta. Käsityön aiheiksi Salo on kehottanut opettajaa antamaan pojille ja tytöille toisistaan eriävät aiheet. (Salo 1948; 53–71.)

Oppituntien ulkopuolella tapahtuvat järjestäjän tehtävät ovat olleet sukupuolittanutta kansalaiskasvatusta. Ne ovat opettaneet poikia ja tyttöjä heille tavanomaisiin työtehtäviin. Työnjaossa on näkynyt kasvattaminen agraariseen ideaaliin feminiinisestä ja maskuliinisesta työparista, joka vastaa yhdessä talonpidosta. Järjestäjätyössä on näkynyt myös keskiluokkainen ydinperheideologinen ajatus miehestä ja naisesta, joilla on erilliset, mutta toisia täydentävät osat. (Tuomaala 2004, 137.) Tyttöjen ja poikien kokemukset koulusta sukupuoleen kasvattajana ovat muutoinkin poikenneet toisistaan. Piilo-opetussuunnitelman avulla koulu on aina välittänyt oppilaille stereotyyppistä kuvaa miehestä ja naisesta ja tällä tavoin myös uusintanut yhteiskunnallista työnjakoa miesten ja naisten välillä. (Komiteamietintö 1988:17, 81; Lampela 1995, 7.)

Kansalaiskasvatuksessa sukupuoleen kiinnitettiin paljon huomiota. Naisia kasvatettiin äitiyteen sekä kodin ja lasten hoitamiseen. Kodissa nainen oli se, joka vastasi kodin siisteydestä ja viihtyvyydestä. Tämän takia tyttöjen kotitalousopetusta pidettiin myöhemmässä kouluvaiheessa todella tärkeänä. Vaikka opetus ja kasvatustavat olivat eriytyneet tyttöjen ja poikien välillä, opetettiin poikia kuitenkin rakastamaan ja kunnioittamaan kotiaan. (Tähtinen 2011, 202.)

tamaan ja kunnioittamaan kotiaan. (Tähtinen 2011, 202.) Tyttöjä kasvatettiin naisaliikkeiden toimesta myös koulun ulkopuolella perinteisiin naisten töihin ja askareisiin. (Koski 2011, 166). Myöhemmin, kun kansakoulu muuttui peruskouluksi, tyttöjä alettiin rohkaista sukupuolelle ei-typillisiin ammatinvalintoihin ja tämä näkyi myös opetuksessa. Yksi esimerkki oli tyttöjen rohkaiseminen valitsemaan tekninentyö tekstiilityön sijaan. (Heikkinen & Huuki 2005, 17–21.)

5.2 Isänmaa ja kotiseuturakkaus

Teema isänmaa ja kotiseutu eivät erikseen ilmene Salon ensimmäisessä opetussuunnitelmassa. Taas vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmissa on useita mainintoja isänmaasta ja kotiseudusta. Kotiseutuopin tunneilla aiheena ovat *kotiseutu ja isänmaa, itsenäisyyspäivä* sekä *Suomen lipun päivä*. (Salo 1935, 62–100; Salo 1946, 62–100.) Kuikan (1991, 89) mukaan 1920-luvulla koulukasvatuksen aatteellisena pohjana olivat suomalainen kulttuuri ja kristillinen humanismi, jotka korostivat kodin, uskonnon ja isänmaan merkitystä ihmiselle. Oli hämmäntävää huomata, että vuoden 1921 opetussuunnitelmassa ei mainita ollenkaan isänmaata ja kotiseutua. Suomi oli itsenäistynyt vuonna 1917 ja olisin odottanut, että vuoden 1921 opetussuunnitelmassa näkyisi laajalti isänmaallinen kasvatus. Ehkä tähän on vaikuttanut se, että Salo teki vuoden 1921 opetussuunnitelman nopeasti alakansakouluun, ja opetussuunnitelma on muiltakin osin paljon suppeampi ja suurpiirteisempi kuin kaksi keskimmäistä opetussuunnitelmaa. Kansa oli repaleinen sisällissodan jäljiltä ja isänmaallinen kasvatus tuli selkeästi mukaan opetussuunnitelmiin vasta vuonna 1935.

Laulussa laulettiin isänmaahan ja kotiseutuun liittyvät *Maamme -laulu, Kotomaa-ni, Synnyinpaikka, Helsingin matka, Siniristilippumme* ja *Suomen lippu*. (Salo 1935, 91–100; Salo 1946, 91–100.) Näitä lauluja opeteltiin ulkoa äidinkielen tunneilla lukemalla niitä läpi. Myös satuaiheissa näkyy isänmaallisuus. Satuaiheina on *Timon ihmeellinen Helsingin matka* sekä *Lipullemme*. Ainekirjoituksen isänmaallinen aihe on *Terveisiä Suomeen*. (Salo 1935, 62–100; Salo 1946, 62–100.) Isänmaallinen opetus on ollut monipuolista. Lapset ovat saaneet lukea ja kirjoittaa isänmaastaan ja kotiseudustaan sekä laulaa isänmaallisia lauluja. Suomalainen kansalaisideaali oli toiseen maailmansotaan asti pitkälti maaseutuun kiinnittynyt,

mutta tunneilla ei kuitenkaan näkynyt liiaksi maaseudun arvon korostaminen ja nostaminen kaupunkien yläpuolelle. Aiheet olivat yleisesti isänmaallisia, Suomenhenkisiä ja kotimaan tärkeyttä korostavia.

Askartelutunneilla on piirretty ja muovailtu isänmaahan ja kotiseutuun liittyviä asioita. Aiheina on ollut *Suomen lippu nostetaan salkoon, seisomme kalliolla katsomassa rakasta Suomeamme* sekä *palanen kotiseutua*. (Salo 1935, 87–99; Salo 1946, 87–99.) Kokonaisopetusperiaatteen tavoite täyttyi hyvin, koska lapsi sai sekä äidinkielessä, laulussa että askartelussa opiskella isänmaahan ja kotiseutuun liittyviä asioita. Aiheissa korostettiin rakkautta omaa maata kohtaan ja oma kotiseutu nostettiin tärkeäksi asiaksi ihmisen elämässä.

Vuoden 1948 opetussuunnitelmassa käsitellään muita opetussuunnitelmia laajemmin isänmaahan ja kotiseutuun liittyviä asioita. Tunneilla opiskellaan kotikyliin, koulupiiriin, kotipitäjään, kotipitäjän kyliin, kotimaakunnan pitäjiin ja kaupunkeihin, maaherran ja piispan toimiin, lääninhallitukseen, tuomiokapituliin, kotipitäjän historiaan sekä historiallisiin muistomerkkeihin ja merkkihenkilöihin liittyviä asioita. Aiheina on näiden lisäksi myös *koti, itsenäisyyspäivä, kirkko, pappila, kunnantalo, seurakunta, kunta, kotiseutu kunnan kallis, juhannus, suomen lipun päivä* sekä *kuinka päästään Helsinkiin, missä presidentti asuu*. (Salo 1948, 53–58.) Lähes jokainen kotiseutuopin tunti on sisältänyt omaan kotiseutuun ja isänmaahan liittyviä aiheita. Lapselle on opetettu aiempaa laajemmin oman kylän, kunnan ja pitäjän asioita.

Salo on kehottanut opettajia vuoden 1948 opetussuunnitelmassa nivomaan äidinkielen, liikunnan ja askartelun aiheet kotiseutuopin tuntien aiheisiin. Laulussa on laulettu isänmaallisia lauluja, muun muassa maakuntalaulua ja merkkipäiviin sekä isänmaahan liittyviä lauluja. (Salo 1948, 67–68.) Isänmaahan ja kotiseutuun liittyvää opetusta on annettu siis useissa eri aineissa. Lapset ovat saaneet syventyä aiheeseen laulamalla, kirjoittamalla, askartelemalla ja lukemalla.

Isänmaallinen ja kotia rakastava ihminen oli yksi keskeisimmistä kansalaisideealeista aina 1950-luvulle asti. (Tähtinen 2011, 201). Lapsiin oli pienestä pitäen istutettu totuuden, lain kunnioituksen ja rakkauden siemenet sekä herätetty kiinnostus

isänmaan asioihin. Kansakoulun odotettiin kasvattavan lapsista kelvollisia ja oikeudenmukaisuutta arvostavia kansalaisia, samalla kun koulun tuli antaa ne perustiedot ja valmiudet, mitä kansallisvaltion toimintaan ja kehittämiseen osallistuminen edellytti. (Tähtinen 2011, 189–190.)

5.3 Tottelemattomuus ja synty teinä turmioon

Salon vuoden 1921 opetussuunnitelmassa uskonto näkyy erityisesti eri raamatunkertomusten läpikäymisenä uskonnon tunneilla. Lisäksi uskonnon tunneilla on käsitelty aiheita *äiti ja isä, suojelusenkeli, Jumalan hyvyys, lapsen aamu- ja iltarukous, koti, kunnioita isääsi ja äitiäsi, Herran siunaus* sekä *Herran rukous*. (Salo 1921, 61–62.) Alakoulussa lapselle tuli antaa tietoa Jumalasta ja uskonnollis-siveellisestä elämänvaelluksesta. Alaluokilla uskonnon opetuksen lähtökohtana oli Uusi Testamentti, erityisesti Jeesuksen elämänvaiheet ja toiminta. Lapsille opetettiin myös keskeisimpiä Vanhan Testamentin kertomuksia. Raamatunkertomusten piti olla lapsentajuisia ja pohjautua lapsen omaan kokemuspäiriin. Tunnin alussa mielenkiinto opetettavaan asiaan herätettiin uskonnollisilla lauluilla. (Tuomaala 2004, 206.)

Salo on korostanut, että uskonnolliset asiat tulee opettaa lapsille lapsentajuisesti, koska muutoin lapsi ei pysty ymmärtämään niitä. Uskonnollisuus näkyy opetussuunnitelmassa uskonnontuntien lisäksi myös muiden aineiden aihepiireissä. Havainto-opetuksessa uskonnolliset aiheet ovat *köyhille antaminen, kohteliaisuus, kirkossa* sekä *lähimmäisenrakkaus*. (Salo 1921, 64–66.) Luterilaisen ja snellmanilaisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen oli paha. Koulussa lapselle pyrittiin opettamaan, mitkä asiat ovat hyviä ja mitkä pahoja. (Koski 2011, 160.)

Jo pienen lapsen on siis pitänyt osata keskeisemmät raamatunkertomukset. Raamatunkertomusten läpikäymistä on pidetty tärkeänä asiana, koska sen nähtiin laajentavan lapsen uskonnollista käsitystä. Hyvän kansalaisen tuli tietää raamatun keskeisimmät kertomukset. Muiden uskonnollisten aiheiden opettamisessa kansalaiskasvatuksen tavoite on myös havaittavissa. Lapselta on odotettu omien vanhempien, kodin ja Jumalan rakastamista ja arvostamista sekä eri rukouksien ulkoa osaamista. Jumalaa ja enkeleitä on pidetty elämän tärkeimpinä asioina sekä niihin

turvaaminen on tuonut lohtua ihmiselle. Hyvä uskovainen ihminen ei pelkästään käynyt kirkossa ja rukoillut, vaan oli myös antelias, kohtelias ja toisia ihmisiä rakastava. Uskonnon opettaminen ei ollut siis pelkkien raamatunkertomusten läpikäymistä, vaan myös muun uskonnollisen aineksen opettelua, joiden hallitseminen katsottiin hyvän ihmisen merkiksi.

Vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmissa uskonnollisia aiheita käydään läpi pääasiassa uskonnon tunneilla. Käsittelyssä ovat eri raamatunkertomukset, Jumala, anteeksiantaminen ja -saaminen, rukoileminen ja kymmenen käskyä. (Salo 1935, 56–100; Salo 1946, 56–100.) Lapsilta on vaadittu aikaisempaa enemmän uskonnollisen aineksen opettelua. Opettajan tuli opettaa raamatunkertomuksia keskustelevasti. Mielenkiintoisen kerronnan ja keskustelun koettiin herättävän lapsen mielenkiinto opetettavaa asiaa kohtaan. Havainnollistamisen tuli lähteä lapsille tutuisista kristillisistä kertomuksista. Raamatunkertomuksia kiteytettiin Katekismuksen kappaleisiin, Raamatun lauseisiin ja virsiin, joita opeteltiin ulkoa. Keskustelun elävöittäjänä käytettiin raamatullisia kuvia ja kuvatauluja, taulupiirustuksia sekä karttoja. Oppilaat saivat selostaa omin sanoin kertomusten asiasisältöjä ja henkilöiden mielenliikkeitä. Näin syvennettyjä aiheita sovellettiin lasten omaan elämään. Uskonnolliset totuudet pyrittiin osoittamaan lopuksi yleispäteviksi opettajan johdolla. (Tuomaala 2004, 206–207.)

Myös kotiseutuopin tunneilla käsitellään uskonnollisia aiheita, jotka ovat *uskonnolliset juhlapäivät, sisarukset ja omaiset, mitä koti antaa lapselle sekä joulu*. (Salo 1935, 62–99; Salo 1946, 62–99.) Lasten on odotettu osaavan eri juhlapäivät ja ymmärtävän niiden merkitys Suomen kansalle. Myös sisarusten, omaisten ja kodin merkitystä on korostettu kotiseutuopin tunneilla lapsille. Mitään ei ole saanut pitää itsestänselvyytenä.

Uskonnollisuus näkyy myös äidinkielen tunneilla, joissa lukuaiheina ovat eri uskonnolliset kertomukset: *Pikku Leenan iltarukous, eri rukoukset, mitä sinun tulee rakastaa* sekä eri raamatunkertomukset. (Salo 1935, 64–98; Salo 1946, 64–98.) Lapsia on näidenkin aiheiden kautta kasvatettu rukoilemaan ja rakastamaan kotia, läheisiä ihmisiä ja isänmaata. Salo (1935, 65–100; Salo 1946, 65–100) on listannut uskonnollisia lauluja laulettavaksi laulussa. Laulettavat laulut ovat virsiä, hen-

gellisiä lauluja, uskonnollisia joululauluja ja rukouslauluja. Yksittäisten uskonnollisten laulujen nimet ovat *Rakas Isä Taivahan, enkeli ohjaa, auta Isä vaarassani, Jumala suojelee, siunaus, enkelille, soi kiitokseksi Luojan, kiitollinen lapsi, Jumalan hyvyys, levolle laskeudun, Kallis Isä Taivainen, kirkkomaalla, Herra varjelee, Jeesuksesta laulan ja lapsuutesi usko*. Askarteluun ei ole annettu kuin yksi uskonnollinen aihe, joka on *menemme kirkkoon*. (Salo 1935, 65–100; Salo 1946, 65–100.) Kirkossa käyminen on ajateltu kuuluvan jokaiselle ihmiselle. Lapset on totutettu kirkossa käymiseen jo pienestä pitäen ottamalla heidät mukaan sinne. Kirkko on ollut vanhemmille ihmisille rauhoittumisen paikka, jossa on voitu unohtaa oman elämän huolet ja työt.

Vuoden 1948 opetussuunnitelmassa uskonnon tuntien aiheiksi on kehoitettu ottamaan lasten elämästä uskonnollis-siveellisiä kertomuksia. Raamatunlauseiden on pitänyt olla lapsentajuisia, että lapsi pystyy ymmärtämään ne. Uskonnon tunneilla on laulettu virsiä ja hengellisiä lauluja, luettu raamatunkertomuksia, opeteltu Herran rukous ja Herran siunaus, ruokarukoukset sekä aamu- ja ehtoorukous. (Salo 1948, 49–50.) Laulun tunneille on kehoitettu ottamaan uskonnonopetuksen aiheiden mukaisia virsiä ja hengellisiä lauluja. (Salo 1948, 67.) Lapset ovat siis laulaneet samoja lauluja sekä uskonnon että laulun tunneilla. Opetettavat kristilliset laulut ja virret liittyivät erityisesti kotiseutuun ja isänmaahan, kristinuskoon, vuodenkiertoon ja vuotuisjuhliin, joihin liittyviä perusarvoja ja tunteita sisäistettiin laulamalla yksin tai yhdessä. (Tuomaala 2004, 206.)

Opetussuunnitelmista näkyy, että uskonnollisuus on ollut kokonaisvaltaista ja se on tuotu esiin lähes jokaisessa oppiaineessa. Lapset ovat opiskelleet, lukeneet, laulaneet ja maallaneet uskonnollisia asioita. Näin uskonnon merkitys ja tärkeys on iskostettu lapsen mieleen ja uskonnosta on muodostunut yksi ihmisen elämän tärkeimmistä asioista. Uskonto oli heti työkasvatuksen jälkeen laajimmin opetussuunnitelmissa näkyvä teema minun kuudesta teemastani.

5.4 Terveysaakkosia jo ensimmäisellä luokalla

Kansalaisten ruumiillinen hyvinvointi alettiin nähdä voimavaraksi 1800–1900 lukujen vaihteessa ja siihen tuli panostaa sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla. Asenne oli todella moralisoiva ja terveys liitettiin ihmisen ja kansakunnan moraaliin. Sairauksia ja tauteja ei enää pidetty pelkästään väistämättöminä luonnonilmiöinä, vaan sosiaalisina ongelmina, jotka johtuivat ihmisestä itsestään ja heidän huonoista elintavoistaan. (Tähtinen 2011, 191.)

Salo on painottanut tätä asiaa alusta lähtien opetussuunnitelmissaan. Salo on kehottanut opettamaan havainto-opetuksen tunneilla lapsille yksinkertaisia terveysohjeita. Näin lapset saataisiin asian pariin lapsentajuisesti. Lisäksi havainto-opetuksessa tunninaiheet *peseytyminen ja pukeutuminen, aamiaiseni, nukku- maanmeno, ihmisen ravinto ja miten syödään, huoneen puhdistus, sairastuminen, apteekissa* sekä *kuolemasta* ovat terveyskasvatusta. (Salo 1921, 25, 64–66.) Terveysohjeiden tuli olla yksinkertaisia, että niitä oli hyödyllistä opettaa lapsille. Lasten terveydestä huolehtiminen lähti pienistä ja yksinkertaisista asioista. Kotona saattoi olla likaista ja epähygieenistä, joten lapsille korostettiin peseytymisen ja pukeutumisen tärkeyttä sekä kodin puhdistamista. Lapsille opetettiin myös ravintoasioita ja terveellisiä elämäntapoja, koska terveellisen ruoan merkitys oli oleellinen lapsen terveydelle. Terveysisärien kotikäynnit vaikuttivat vähitellen siihen, että asia selkeni myös lasten vanhemmille.

Jokaisen lapsen tuli pitää koulussa terveyskorttia, josta saattoi seurata ruumiillista kehitystä ja arvioida terveyttä. Yksi tärkeimmistä asioista oli puhtaus. Lapsille opetettiin puhtauden aakkosia jo ensimmäiseltä luokalta lähtien. Puhtautta pidettiin osana tervettä elämää ja se oli yksi tärkeimmistä lapsuusideaaleista. Oppilaiden oli opittava viimeistään koulussa hygienian, raittiin ilman, auringonvalon, levon ja työn tasapainon sekä terveellisten syömis- ja juomistottumusten merkitys hyvinvoinnille. Opettajan tuli varoittaa lapsia makeisten, tupakan ja alkoholin vaarallisuudesta. (Tähtinen 2011, 203.)

Terveys näkyi myös leikissä ja voimistelussa. Huomio kehoitettiin kiinnittämään lapsen ryhtiin. Lasten piti suorittaa marssi- ja käyttäytymisharjoituksia ja tunneilla

korostettiin yleistä reippautta ja täsmällisyyttä. (Salo 1921, 81.) Lasten leikkimisen ja voimistelun nähtiin edistävän terveyttä. Kun terve ihminen oli yksi kansalaisihanteista, terveyskasvatus korostui joka asiassa koulussa. Terveystieteistä lapsi sai oppituntien lisäksi myös välitunneilla, ruokatunnilla ja terveystieteiden käynneillä. Monet lapset olivat heikkoja ja likaisia ja koulun tehtävä oli poistaa näitä asioita lapsessa.

Vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmassa terveyskasvatus näkyy erityisesti kotiseutuopin tunneilla. Tuntien aiheita ovat *laitamme kotimme viihtyisäksi, väkijuomat turmelevat ihmisen, keuhkotauti, ruumiin puhtaus, urheilu, kasvamme terveiksi Suomen tyttäreiksi ja pojiksi* sekä *tarvitsemme eri vaatekappaleita*. (Salo 1935, 60–94; Salo 1946, 60–94.) Lapselle opetettiin, että heistä kasvaisi hyviä Suomen kansalaisia, kun he pitävät huolta terveydestään. Keuhkotauti oli yksi ajalle tyypillinen vakava sairaus ja sen kitkemiseksi tehtiin paljon töitä. Valistuksen ja terveystieteiden kotikäyntien avulla keuhkotauti pyrittiin kitkemään pois kansan keskuudesta.

Äidinkielessä lukuaiheet *hampulaiset harjataan, nuha, lapsi on pipi, mitä tohtori eno sanoo lapsille puurosta ja muusta, näin sinun on syötävä, raitis olla tahdon, tupakkajuttu, sairasvuoteella, terveys on elon sisko, hoida lapsen vaattehesi* sekä *kulje varovasti teillä ja kadulla* sisältävät terveyskasvatusta. Ainekirjoituksessa terveyskasvatuksellisia aiheita ovat *kun olin sairaana, mitä puuro saa aikaan, älä sylje lattialle, Juhon likaiset kädet* sekä *Matin uudet villasukat*. (Salo 1935, 72–94; Salo 1946, 72–94.) Lukuaiheet liittyivät oleellisesti hyvän terveyden vaalimiseen ja erilaisten neuvojen antamiseen. Jo pikkulapsille korostettiin raittiutta ja tupakan vaarallisuutta. Lapset olivat oivaa maaperää iskostaa ajatus tupakan ja alkoholin vaaroista. Moni lapsi sai kotoaan esimerkin, että tupakanpoltto sisällä on harmiton tapa. Lattialle sylkeminen ja likaisuus levittivät pöpöjä, joiden myötä lapsi saattoi sairastua. Taas lämmin pukeutuminen, terveelliset elämäntavat ja siisteys edesauttoivat terveenä pysymistä.

Myös laulussa laulettavissa lauluissa näkyy terveyskasvatus. Terveysaiheisia lauluja on *nuorten raittiustaulu, puhtahaksi, vaatteiden pesijä, raittiustaulu* sekä *raitis olla tahdon*. (Salo 1935, 61–93; Salo 1946, 61–93.) Askartelussa terveyteen

liittyviä aiheita ovat *vuode tai kehto sairaineen* sekä *lasten talvivaatteet ulkona tuulettumassa*. (Salo 1935, 73–91; Salo 1946, 73–91.) Raittiuskasvatusta annettiin laulussa, äidinkielessä ja kotiseutuopissa. Vaikka väkijuomat kuuluivat vähän vanhempien ihmisten elämään, asia tuotiin selvästi esiin jo pienten lasten opetuksessa ja kasvattamisessa. Moni lapsi oli saattanut kotona joutua näkemään vanhempiensa tai sukulaistensa alkoholin juomista ja siitä johtuvia harmeja. Siksi raittiuskasvatusta oli hyvä antaa jo pienelle lapselle.

Vuoden 1948 opetussuunnitelmassa terveystieteistä annetaan erityisesti kotiseutuopin tunneilla. Aiheina ovat *laitamme kotimme viihtyisäksi, tarvitsemme eri vaatekappaleita, terveydenhoito, lääkäri, terveyskeskus, apteekki, keuhkotauti, keuhon puhtaus, kuinka syömme, väkijuomat turmelevat ihmisen, urheilu sekä kasvamme terveiksi Suomen tyttäreiksi ja pojiksi*. (Salo 1948, 53–56.) Aiheet ovat kutakuinkin samoja kuin aiemmissa opetussuunnitelmissa, mutta niitä on enemmän ja terveyttä käsitellään laajemmin. Mukaan ovat tulleet terveydenhoitoon ja terveydenhuollon henkilökuntaan liittyvät aiheet. Äidinkielessä, laulussa, liikunnassa ja askartelussa terveystieteiden aiheiksi on kehoitettu ottamaan samoja aiheita kuin kotiseutuopissa. Näin lapsi pääsi kertaamaan oppimiaan asioita useilla eri tunneilla, erissä aineissa.

Oma terveys oli jokaisen ihmisen henkilökohtainen velvollisuus kansakuntaa ja kansaa kohtaan. Jokainen pystyi kantamaan vastuunsa huolehtimalla omasta terveydestään ja ylläpitämällä hyvää terveyttä. (Helén & Jauho 2003, 14–15.) Terveiden ja fyysisen hyvinvoinnin vaaliminen miellettiin tärkeäksi osaksi kansalaishyvettä, josta suurin vastuu kuului kodille, erityisesti äidille. Myös liikunnan merkitys terveydelle korostui. Voimistelun, urheilun ja vapaamuotoisen leikin katsottiin kehittävän lapsista reippaita, päättäväisiä ja tarmokkaita. Liikunnan nähtiin myös kehittävän lapsen itsehillintää ja taltuttavan intohimoa ja kurittomuutta. Voimistelun, urheiluleikkien, koulukylpyjen, luontoretkien ja vapaan välituntiliikunnan nähtiin pitävän oppilaat vireinä koulussa. Myös hyvään ryhtiin ja asentoon kiinnitettiin huomiota. (Tähtinen 2011, 191–194.)

5.5 Laiskuus pahasta, työ hyvästä

Kansakouluasetuksessa yksi tavoite oli kasvattaa lapsista kunnollisia, hyväkuntoisia, työtätekeviä ja yritteliäitä. (Tähtinen 2011, 189–207.) Vuoden 1921 opetus suunnitelmassa havainto-opetuksen tunneilla läpikäydään erilaisia työkasvatukseen liittyviä asioita. Yksi osa-alue on eri ammatit. Niitä ovat *nokikolari, räätäli, ompelijatar, suutari, nuohooja* sekä *puuseppä*. (Salo 1921, 25–26.) Ammatit ovat olleet pitkälti miesmäisiä ammatteja. Poikkeuksen tekee ompelijattaren ammatti, joka usein oli naisen hallussa. Naisen tehtäväksi miellettiin palkkatyön sijaan omaan kotiin liittyvät asiat. Siksi naisille suunnattu kotitalousopetus korostui myöhemmässä vaiheessa koulutietä. (Tähtinen 2011, 201–202.)

Tunneilla aiheina on myös erilaisissa työntekoon liittyvissä paikoissa käyminen joko konkreettisesti tai mielikuvien avulla. Aiheet ovat *suutarin työhuoneessa, seppän pajassa, maalaistalossa, pellolla, riihessä, eri ammattien luona, kanalassa, kaupapuodissa* sekä *puutarhassa*. (Salo 1921, 25–26.) Näissäkin aiheissa korostuu poikaoppilaiden kasvattaminen ulkona tapahtuvaan työntekoon sekä palkkatyöhön kodin ulkopuolella. Aiheet ovat joko poikamaisia tai sellaisia, että ne soveltuvat sekä naisten että miesten työkasvatukseksi. Ainoastaan aiheet *kaupapuodissa* ja *puutarhassa* ovat selvästi enemmän tyttöjen työkasvatusta.

Muita työkasvatukseen liittyviä havainto-opetuksen tuntien aiheita ovat *raha, heinänteko, kesätyöt, peltotöitä, perunanotto, lasten iltatöitä ja leikkejä, leipominen, lasten talvitoimet, palvelevaisuus, peltotöitä syksyllä, miten saamme leipää, perunnannosto, tulipalon sammutus, ostaminen sekä myyminen*. (Salo 1921, 25–26.) Lapsille on opetettu rahankäyttöä ja töitä, mitä lasten tulee hoitaa iltaisin ja kesälomilla. Tähtisen (2011, 190) mukaan koulun oli totutettava oppilaansa alusta asti työntekoon ja yritteliäisyyteen. Lasten tuli oppia arvostamaan työtä ja näkemään se ihmiselämään kuuluvana onnen ja siunauksen tuojana. Työkasvatusta annettiin myös sen vuoksi, että ilman sitä pelättiin Suomen jäävän kansainvälisessä taloudellisessa kilpailussa sivustakatsojaksi. Suomen elinkeinotoiminta tarvitsi tiedollisesti ja taidollisesti kyvykkäitä kansalaisia. Kansakoulunkin tuli palvella tuotantoelämää.

Vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmissa työkasvatus näkyy erityisesti kotiseutuopissa, jossa lähes jokainen tunninaihe liittyy työkasvatukseen. Aiheita ovat erilaiset työt ja askareet: *jouluvalmistuksia, lasten puuhut kotona, puutarha laitetaan kuntoon, mitä pellolla tehdään, koulutyö, puolukassa kesällä, rukiin kylväminen, elonleikkuu, elonkorjuu, viljaa puidaan, metsästys, onkiminen, rysällä kalastaminen, verkolla kalastaminen, silakanpyynti, lämmitys, joulusiivous, kankaankutoaminen, vaatteiden ja jalkineiden hoito, muuraaminen, vetojuhdat ja niillä ajaminen* sekä *kauran idättäminen*. Muita työkasvatukseen liittyviä aiheita ovat *pajassa, kauppapuodissa, maanviljelijän työvälinoitää, käymme myllyssä, livekalaa jouluksi, sekä pellolla ja niityllä*. (Salo 1935, 56–98; Salo 1946, 56–98.) Opetuksessa pyrittiin ottamaan huomioon paikkakunnan elinkeinorakenne. Opetussuunnitelmat olivat pitkälle maaseutuelämään opettavia ja näin ollen kaupunkilaislapset saivat tutustua koulussa maalaiskylän elämään ja työhön. (Kauppinen 1982, 19.) Salon opetussuunnitelmissa näkyy selkeästi maaseudulla tehtävät työt, mistä kaupunkilaislapsella ei välttämättä ollut minkäänlaista konkreettista mielikuvaa.

Leikissä työkasvatusta annettiin lapsille erilaisten leikkien avulla. Niitä ovat *suolan punnitseminen, äidin asiolla, marjassa, lasten työnteko, metsästäjän toimet koiran kanssa, nokikolarin, nuohooja ja liikennepoliisin työtä sekä pellavantekoa*. (Salo 1935, 63–95; Salo 1946, 63–95.) Äidinkielessä lukuaiheina on *varustaudumme talveksi, Pikku Matin ensimmäinen metsästys, pojat elonleikkuussa, talon rakentaminen, elämän vaellus, isä ja tyttö perunamaalla, isä lähtee verkkoja laskemaan sekä tiilenteossa*. (Salo 1935, 62–92; Salo 1946, 62–92.) Ainekirjoituksessa aiheina on *autamme äitiä, me kylvämme herneitä, kerran mansikassa, lasten pelto, päivä myllärinä, kalamatkalta, nuohooja saapuu, me veistelemme, postinkantajamme, isän kanssa kauppiaalla, isä kyntämässä, teimme seppeleitää sekä mitä teen kesällä*. (Salo 1935, 70–100.)

Laulussa työkasvatukseen liittyvät aiheet ovat *puutarhurin laulu, marjojen korjuu, kirvesmiehet, lypsällä, lampaankeritsijä, Liisa pitää puotia, lapset työssä, kylväjä, paimenten leikkilaulu, marjassa käynti, talkooväen laulu, riihen lämmittäjät, kaaraan, apulaisia, vaatteiden pesijä, rukin ääressä, pellavatyössä, suutarin luona, tuvan teko, puusepän luona, laivan uittaja, kauppasilla, ahkeruus on ilomme* sekä *äidin asiolla*. (Salo 1935, 55–97; Salo 1946, 55–97.) Lapsia opetettiin työntekoon

niin leikkimisen, lukemisen, kirjoittamisen kuin laulamisen avulla. Työnteosta pyrittiin muodostamaan lapsen mieleen mukava asia, jota tekemällä ihminen pärjäisi elämässä.

Askarteluaiheetkin ovat pitkälti työkasvatukseen liittyviä. Niitä ovat erilaisiin kotiaskareisiin liittyvät aiheet *äiti leipoo makean leivän, vien kopassa marjoja mummulle, poimin marjoja puutarhasta, kun otimme perunoita, äiti sytyttää tulen uuniin, meillä leivotaan, isä panee lyhteen pikkulinnulle, lakaisen lattian, pölyt pyyhin hyvin, kastelen kukat ikkunalla, kylvimme herneitä koulussa, isä kyntää, mansikoita poimimassa, hoidan puutarhaani, kun olimme puolukassa, isä kylvää ruista, viljaa puidaan, äidin asialla kahvia tai sokeria hakemassa, sokerijuurikkaita otetaan pellostä, itse parsin sukkanani sekä meidän Veikko vetää heinäkuormaa*. Muita työkasvatukseen liittyviä aiheita ovat *seppä takoo pajassa, paimen tuo lehmät kotiin, kun olin apteekissa, kalastaja kantaa verkkojaan, nuohooja ja palo-kuntalainen, kun olin räätäilillä, suutari paikkaa kenkäni, maalari työssään, postinkantaja tulee sekä kauppias tilaa tavaraa puhelimella*. (Salo 1935, 57–97; Salo 1946, 57–97.)

Vuoden 1948 opetussuunnitelmassa kotiseutuopin tunnilla käydään niin ikään samoja asioita läpi kuin aiemmissakin opetussuunnitelmissa. Uusia aiheita ovat *puuseppä, maalari, maanviljelijän kevät- ja talvitöitä* sekä *metsänhoito*. (Salo 1948, 53–56.) Huomaan aiheita lukiessani sen, että koulu oli merkittävä työntekoon kasvattava paikka. Kotona annettiin vanhempien esimerkin kautta työkasvatusta, mutta koulun kasvattaminen oli erilaista. Lapsen ei koulussa tarvinnut konkreettisesti tehdä muuta työtä kuin järjestäjän tehtäviä, mutta häntä kasvatettiin työntekoon mielikuvien, erilaisissa työpaikoissa käymisen, lukemisen, kirjoittamisen ja laulamisen avulla.

Työkasvatus oli niin laaja-alaista alakansakoulussa, että jokaiselle lapselle varmasti valkeni, että elämä ei ole pelkkää hupia, vaan myös työntekoa. Jokaisen lapsen tuli auttaa vanhempiaan kotitöissä ja myöhemmin elämässä tehdä töitä elantonsa eteen. Lapsen oli autettava kotona vanhempiaan sellaisissa toimissa, mitkä olivat hänen voimilleen mahdollisia. Pojat saivat olla isänsä mukana ulkotöissä ja tytöt saivat auttaa äitiään kotiaskareissa.

Jokaisen lapsen tuli koulun jälkeen löytää ja täyttää paikkansa elämässä ja sitä kautta työelämässä. Kansakoulussa painotettiin ruumiillisen ja käytännöllisen työn merkitystä. Koulun odotettiin juurruttavan lapsiin alusta alkaen taloudellisen elämäntavan perushyveitä, kuten ahkeruutta ja säästäväisyyttä. Työkasvatuksessa näkyi jako nais- ja miesideaaliin. Naisten työnä pidettiin useimmiten äitiyttä, lastenkasvatusta ja kodinhoitoa. Poikien kasvatuksessa huomioitiin taas enemmän työelämän vaatimuksia. Poikien tuli olla käteviä sekä käsitöitä ja laskentoa osavia. Heiltä myös odotettiin kestävyyttä, voimakkuutta, sitkeyttä ja sisua elämässään. (Tähtinen 2011, 201–202.)

Työkasvatus pysyi samanlaisena vuodesta 1921 vuoteen 1948 Salon opetussuunnitelmien mukaan. Työkasvatuksen antamiseen oli suunnattu paljon oppitunteja jokaisessa opetussuunnitelmassa, mutta erityisesti vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmissa. Työkasvatus olikin näistä minun kuudesta teemasta opetussuunnitelmissa laajimmin näkyvä. Työteliäs kansalainen on ollut yksi tärkeimmistä ideoista.

5.6 Kohteliaat tavat vievät pitkälle

Viimeinen teemoistani on käytöskasvatus ja se näkyy myös vähiten Salon opetussuunnitelmissa. Vuoden 1921 opetussuunnitelmassa käytöskasvatusta ei anneta muilla kuin leikin ja voimistelun tunneilla, joilla tehdään erilaisia käyttäytymisharjoituksia. (Salo 1921, 81.) Käyttäytymisen odotettiin olevan rauhallista ja hallittua. Hyvän ryhdin säilyttäminen oli tärkeää ja terveyttä edistävää. Oppitunneilla tavoitteena oli hiljainen luokka, jossa äänet olivat vain kasvatuksellisesti tarkoituksenmukaisia. Ihanteena oli opettajajohtoinen puhe ja siihen liittyvä aktiivinen, mutta hiljainen kuunteleminen, hallittu vastaaminen ja normitettu liikkuminen. Näiden rutiinien tuli olla kansalaisnormeja, jotka ilmenisivät arkisissa liikkeissä, puheessa ja äänenkäytössä. (Tuomaala 2004, 161.)

Vuonna 1923 annetussa kansakoulun järjestysmuotolaissa säädettiin, että koulun tuli parhaansa mukaan kasvattaa lapsia siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämäänsä varten tarpeellisia tietoja ja taitoja (Syväoja 2004, 113). Mo-

nien aineiden opiskelu aloitettiin alakansakoulussa käytöstarojen harjaannuttamisella ja lapsen tuli koulussa toimia järjestyssääntöjen mukaisesti. Tunneilla tärkeitä käytöstaroja olivat viittaaminen, kohtelias tervehtiminen, käsien puhtaanapito ja nenäliinan käyttäminen. Lapsia opetettiin arvostamaan kotiaan ja auttamaan vanhempiaan kotitöissä. (Tuomaala 2004, 195–203.)

Vuosien 1935 ja 1946 opetussuunnitelmissa käytöstarvatus näkyy laajimmin. Uskonnon tunneilla puhutaan ystävällisyydestä, auttavaisuudesta, kiittollisuudesta, kuuliaisuudesta, tottelemattomuudesta ja synnistä. (Salo 1935, 54; Salo 1946, 54.) Uskonto oli oppiaine, joka kasvatti lapsia siveellisyyteen, ja kouluopetuksen tuli ohjata ajattelemaan myötätuntoisesti toisista ihmisistä. (Tuomaala 2004, 195–203.)

Kotiseutuopin tunneilla käytöstarvatus korostui aiheissa *koulutaroja, kohteliaisuus, raittiit ihmiset, joulutaroja, lasten kesänvietosta sekä säästävällisyys*. (Salo 1935, 54–84; Salo 1946, 54–84.) Koulussa lapselta odotettiin tietynlaista käyttäytymistä ja lasten tuli olla kohteliaita muille ihmisille, omalle opettajalle, koulun henkilökunnalle sekä toisille oppilaille. Lapsille opetettiin kotiseutuopin tunneilla myös joulutaroja. Jouluku oli merkittävä juhla ja silloin lapsilta odotettiin erityisen kaunista käyttäytymistä. Myös kesälomalle lähtiessä lapsi sai koulusta ohjeita, miten loman voi viettää järkevästi.

Äidinkielessä käytöstarvatus näkyi lukuaiheissa *armelias on rikas, valokuvaajalla, Annikka auttamassa, puhelimesta, varovaisuutta lapset sekä häijyille pojille*. Ainekirjoituksessa käytöstarvatus näkyi aiheissa *vieraita tulee, autamme äitiä, sekä säästölaatikkoni*. (Salo 1935, 70–100; Salo 1946, 70–100.) Lapselta odotettiin kaunista käyttäytymistä silloin, kun kotona oli vieraita käymässä. Omien vanhempien auttaminen kotitöissä oli kaunista käyttäytymistä ja kotiaskareiden tekeminen kuului jokaiselle lapselle.

Laulussa aiheina ovat *kolme kultaista ohjetta* sekä *ahkeruus on ilomme*. (Salo 1935, 55–89; Salo 1946, 55–89.) Leikissä käytöstarvatuksellisia aiheita ovat *ole näppärä, rohkeasti aalloille* sekä *tule mukaan*. (Salo 1935, 67–97; Salo 1946, 67–97.) Ahkeruus ja näppäryys liittyivät Topeliuksen ja Runebergin kansalaisideaa-

liin, missä talonpoika nostetaan ahkeruudessaan ja näppäryydessään muun kansan yläpuolelle. (Koski 2011, 161–162).

Voimistelussa ja urheilussa oppilaiden tuli tehdä käyttäytymis-, kohteliaisuus- ja liikehtimisharjoituksia. Lasten piti opetella myös liikennekäyttäytymistä. (Salo 1935, 55–79; Salo 1946, 55–79.) Vuoden 1948 opetussuunnitelmassa ei ole erikseen merkitty käytöskasvatukseen liittyviä seikkoja. Ainoa on kotiseutuopin tunneilla käytävä säästäväisyysopetus. (Salo 1948, 55.)

Käytöskasvatus näkyi sen vuoksi vähiten Salon opetussuunnitelmissa, koska se on teemoistani sellainen, mikä näkyy merkittävimmin piilo-opetussuunnitelmassa. Opetuksen kautta lapsi oppi, millainen on hyvin käyttäytyvä kansalainen, mutta itse kaunis käytös opittiin koulun muussa arjessa. Opettajan esimerkki ja koulun toimintatavat ohjasivat lasta hyvään ja odotettuun käyttäytymiseen. Broadyn (1994, 96–101) mukaan koulun arjessa opitaan piilo-opetussuunnitelman mukaisia asioita, jotka yleensä liittyvät käyttäytymiseen. Esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjä opitaan koulussa ilman, että niistä on erikseen sovittu. Piilo-opetussuunnitelma toimii koulussa kirjoitetun opetussuunnitelman taustalla.

6 Pohdinta

Olen tutkinut, millaista kansalaiskasvatus oli alakansakoulussa Aukusti Salon opetussuunnitelmien mukaan vuosina 1921–1948. Olen analysoinut aineistoni kuuden teeman pohjalta, jotka ovat sukupuoli, isänmaa ja kotiseutu, uskonto, terveys, työkasvatus sekä käytöskasvatus. Aineistonani oli neljä Salon alakansakoulun opetussuunnitelmaa, jotka ovat vuosilta 1921, 1935, 1946 ja 1948.

Teemoistani sukupuoli ilmeni Salon opetussuunnitelmissa useissa eri aineissa. Erityisesti havainto-opetus ja kotiseutuoppi olivat aineet, joissa sukupuoleen liittyvää kasvatusta annettiin eniten. Tunneilla opetettiin perinteisten miesten ja naisten töiden sekä askareiden kautta sitä, mitä naiselta ja mieheltä odotetaan elämässä. Kasvatus ja opetus olivat selkeästi sukupuolten ideaaleihin kasvattavaa.

Havainto-opetuksen ja kotiseutuopin lisäksi sukupuoleen suunnattua kansalaiskasvatusta annettiin lapsille äidinkielessä lukemisen ja kirjoittamisen kautta. Luku- ja kirjoitusaiheet olivat vahvasti sukupuolittuneita, joiden kautta lapsi oppi miehiin ja naisiin suunnattuja ihanteita ja odotuksia. Myös askartelussa lapsia kasvatettiin piirtelyn ja muovailun avulla tiedostamaan sukupuoleen liittyvät odotukset.

Havainto-opetus, kotiseutuoppi, äidinkieli ja askartelu olivat alakansakoulussa oppiaineet, joissa annettiin selkeästi sukupuoleen liittyvää opetusta. Salon viimeisessä opetussuunnitelmassa korostetaan merkittävästi kokonaisopetusperiaatetta ja Salo on kehottanut ottamaan edellä mainittujen tuntien lisäksi liikunnan opetettavan aineksen kotiseutuopin tuntien aiheista. Voin siis päätellä, että sukupuoleen ohjannut kasvatus on ollut laajinta Salon viimeisessä, vuoden 1948 opetussuunnitelmassa.

Salon ensimmäisessä, vuoden 1921 opetussuunnitelmassa ei näy toiseksi valitsemani teeman isänmaa ja kotiseutu mukaista opetusta lainkaan. Se tulee mukaan vasta Salon toisessa, vuoden 1935 opetussuunnitelmassa. Siinä isänmaan ja kotiseudun arvostamiseen ja rakastamiseen on kasvatettu erityisesti kotiseutuopin tunneilla. Laulussa on laulettu paljon erilaisia isänmaallisia lauluja ja näitä lauluja

on luettu myös äidinkielen lukutunneilla. Äidinkielessä laulujen lisäksi muutamat satuaiheet ovat olleet isänmaallisia. Askartelutunnit ovat sisältäneet myös isänmaahan ja kotiseutuun liittyviä aiheita. Lapset ovat saaneet piirrellä ja muovilla niitä.

Kaikista kattavinta isänmaahan ja kotiseutuun liittyvää kasvatusta ja opetusta on annettu vuodesta 1948 eteenpäin. Salon viimeisessä, vuoden 1948 opetussuunnitelmassa kotiseutuopin tunnit ovat rakentuneet lähes pelkästään isänmaahan ja kotiseutuun liittyvien aiheiden varaan. Lapset ovat oppineet perinteisten aiheiden lisäksi oman kotikunnan ja -pitäjän asioita. Tässä suunnitelmassa näkyy myös kokonaisopetusperiaate siten, että Salo on kehottanut ottamaan äidinkielen, liikunnan, laulun ja askartelun aiheet kotiseutuopin tuntien aiheista.

Kun uskonnollinen ihminen oli yksi kansalaisihanteista, oli uskonnollinen opetus ja kasvatusta myös todella laaja-alaista alakansakoulussa. Jokaisen opetussuunnitelman jokainen uskonnontunti sisälsi pelkästään uskonnollisten asioiden opettamista lapsille. Merkittävimmässä asemassa olivat eri raamatunkertomukset, mutta niiden lisäksi lapsille opetettiin tärkeiden asioiden rakastamista ja arvostamista, eri rukouksia, käskyjä sekä virsiä ja hengellisiä lauluja. Erityisen tärkeää oli uskonnollisen aineksen opettaminen lapselle lapsentajuisesti.

Myös kotiseutuopin, äidinkielen, laulun ja askartelun tunneilla lasta on kasvatettu uskonnolliseksi. Lapset ovat lukemisen, laulamisen ja piirtämisen kautta tutustuneet uskonnolliseen oppiaineeseen ja oppineet sen, että usko on yksi tärkeimmistä asioista jokaisen ihmisen elämässä. Uskonto-teema näkyi työkasvatuksen lisäksi merkittävimmin Salon opetussuunnitelmissa. Uskontoa on opetettu joka päivä lapsille jollakin tunnilla.

Terveyskasvatusta on annettu lapsille alakansakoulussa vuodesta 1921 lähtien. Pienet lapset on kasvatettu heti koulun aloittamisesta lähtien puhtauteen ja terveelliseen elämään. Terveyskasvatusta oli joillekin lapsille koulussa aluksi täysin vierasta, koska kaikki lapset eivät olleet saaneet kotona minkäänlaista kasvatusta terveelliseen ja puhtaaseen elämään. Lapsi saattoi olla se valistunein ihminen kotona, jossa muu perhe eli liian ja sairauksien keskellä.

Terveysteen kiinnitettiin huomiota erityisesti leikin ja voimistelun tunneilla. Siellä opettaja pääsi läheltä katsomaan, olivatko lapset tarpeeksi ravittuja, siistejä ja terveen oloisia. Lisäksi terveyteen liittyviä asioita läpikäytiin kotiseutuopin tunneilla. Tunneilla terveystieteiden lisäksi lapsia varoiteltiin huonojen elintapojen aiheuttamista vaaroista. Lapset oppivat, mitä epäterveellinen ruoka, tupakka ja alkoholi aiheuttavat ihmisille. Lisäksi laulussa lapset lauloivat näistä samoista asioista.

Työkasvatus-teema, jonka aluksi meinasin jättää pois tutkielmastani, näkyi lopulta kaikista selkeimmin opetussuunnitelmissa. Erityisesti havainto-opissa ja myöhemmin kotiseutuopissa lapsille opetettiin eri ammatteja, työntekoa ja kotiaskareita. Ammattien opettamisessa näkyi selkeästi poikien kasvattaminen kodin ulkopuolella tapahtuvaan palkkatyöhön. Tyttöjä sen sijaan kasvatettiin tietämään, mitä heiltä odotettiin kotona äitinä ja vaimona. Opettaminen ja kasvattaminen olivat selkeästi sukupuolittunutta, mutta joissakin aiheissa näkyi myös sukupuolineutraalisuus. Näitä olivat esimerkiksi sellaiset aiheet, missä lapsille opetettiin lasten kotitöitä. Kotiseutuopin tunneilla aiheina oli myös erilaisissa työntekoon liittyvissä paikoissa käyminen. Opetussuunnitelma ei kerro sitä, vierailtiinko näissä paikoissa konkreettisesti vai mielikuvituksen ja kirjan kuvien avulla.

Havainto-opetus ja kotiseutuoppi olivat aineet, jossa työkasvatus näkyi selvimmin, mutta työkasvatusta annettiin myös äidinkielessä, laulussa, askartelussa ja leikissä. Äidinkielessä lapset lukivat ja kirjoittivat työntekoon liittyviä asioita. Laulussa lapset lauloivat eri töistä sekä työnteosta ja askartelussa piirtelivät ja muovailivat eri ammatteja ja työpaikkoja. Leikin kautta lapset oppivat erilaisia kotiaskareita ja työntekoa.

Käytöskasvatus näkyy Salon ensimmäisessä, vuoden 1921 opetussuunnitelmassa vain leikissä ja voimistelussa. Tunneilla on tehty erilaisia käyttäytymisharjoituksia. Salon seuraavissa opetussuunnitelmissa käytöskasvatus sen sijaan näkyy paljon selvemmin. Uskonossa ja kotiseutuopissa lapsille opetettiin hyviä käytöstapoja, joita noudattamalla lapsesta tuli hyvä kansalainen. Äidinkielessä osa luku- ja kirjoitusaiheista liittyivät kauniiseen käyttäytymiseen ja laulussa ja leikissä käsiteltiin vuoden aikana muutama käytöskasvatukseen liittyvä aihe. Myös voimistelussa

opeteltiin hyvää käyttäytymistä erilaisten käyttäytymis-, kohteliaisuus- ja liikeharrastusten avulla.

Teemojeni verrattessa työkasvatus ja uskonto näkyivät selkeimmin opetussuunnitelmissa ja käytöskasvatus heikoiten. Kuitenkin käytöskasvatus oli aihe, joka näkyi useimmissa aineissa. Sitä on opetettu vähän vuoden aikana, mutta kuitenkin lähes jokaisessa oppiaineessa. Käytöskasvatus näkyi vähiten oppiaineen sisällä, mutta merkittävästi koulun muussa arjessa. Lapset oppivat käytöskasvatusta koulun käyttäytymissääntöinä ja tapoina. Hyvään käytökseen kasvatettiin oppituntien lisäksi väli- ja ruokatunneilla. Opettajan hyvät käytöstavat olivat esimerkkinä oppilaille. Nämä asiat vallitsivat piilo-opetussuunnitelmassa. Piilo-opetussuunnitelma sisältää sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjä, joita noudatetaan koulussa ilman, että niistä on erikseen sovittu. Piilo-opetussuunnitelma toimii koulussa kirjoitetun opetussuunnitelman taustalla. (Broady 1994, 96–101.)

Uskonto ja työkasvatus olivat joka päivä läsnä jollakin oppitunnilla. Voin siis todeta, että uskonnollinen ja työtätekevä kansalainen oli merkittävä kansalaisideali tuona aikana. Uskonnollisuuden kautta kansalainen omisti siveitä ja hyviä tapoja, jotka muodostivat hyvin käyttäytyvän kansalaisen ideaalin. Hyvin käyttäytyvä siveä kansalainen toimi sukupuolinormien mukaisesti, huolehti terveydestään ja rakasti ja kunnioitti isänmaataan. Opetussuunnitelmat kertovat sen, että kaikki kuusi teemaani liittyivät vahvasti ajan kansalaisidealiin. Hyvä kansalainen oli isänmaallinen, uskonnollinen, terve, työteliäs, hyväkäyttöksinen sekä eli ja toimi sukupuolinormien mukaisesti. Alakansakoulu opettamisen lisäksi kasvatti vahvasti lapsia hyvään kansalaisuuteen. Aineistoni mukaan matematiikka oli ainoa oppiaine, joka oli puhtaasti oppiaineen opettamista ja hallintaa. Mutta vaikka tunneilla ei ole opetettu mitään teemojeni mukaisia asioita, on matematiikan tunneilla kasvatettu hyviä kansalaisia piilo-opetussuunnitelman mukaisesti.

Tutkielman tekeminen on ollut erityisen mukavaa. Aloittamisen jälkeen tutkimus edistyi nopeasti ja motivaatio oli korkealla koko tutkimusenteoajan. Teoriaosuuden kirjoittaminen oli mielenkiintoista ja mukavaa ja empiirisen osion kirjoittaminen tuntui vaikeammalta. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka oleellisesti kansalaiskasvatus näkyi Salon opetussuunnitelmissa. Kun siihen lisää vielä kaiken

muun koulussa tapahtuneen kansalaiskasvatuksen, voin todeta, että kansakoulu oli merkittävä kansalaisten kasvatus- ja sivistyslaitos. Koen, että kasvattaminen oli jopa opettamista tärkeämpää ja laaja-alaisempaa alakansakoulussa.

Kaikki tämä piilo-opetussuunnitelmassa tapahtuva kansalaiskasvatus jää vain arvailujen varaan. Tutkimuskirjallisuus kertoo siitä minulle paljon, mutta seuraava tutkimusaiheeni voisi mennä syvemmälle koulun tavalliseen arkeen, myös oppituntien ulkopuolelle. Suomessa elää vielä kansakoulunopettajia ja paljon kansakoulun käyneitä ihmisiä. Heistä iäkkäimmillä olisi varmasti paljon kerrottavaa koulunkäynnistään vasta itsenäistyneessä Suomessa. Mieheni isoäiti on syntynyt Suomen oltua Venäjän vallan alla ja hänellä on muistoja omasta koulunkäynnistään vastaitsestä Suomessa. Tutkielman voisi laajentaa koskemaan koko kansakoulua, koska muistoja löytyy varmasti paremmin myöhemmiltä kouluvuosilta kuin alakansakouluaikalta.

Olisi mielenkiintoista tutkia myös pelkkien kansakouluopettajien muistoja lasten kansalaiskasvatuksesta. Haastattelututkimusten lisäksi vertailevan tutkimuksen tekeminen olisi mielenkiintoista ja haastavaa. Voisin vertailla Salon alakansakoulun opetussuunnitelmia nykykoulun alkuopetuksen opetussuunnitelmiin. Sitä kautta saisin tietoa kansakoulun ja peruskoulun eroista ja yhtäläisyyksistä. Voisin samalla pohtia myös sitä, millaiseksi kansalaiskasvatus on muuttunut vai onko se hävinnyt kokonaan yhteiskunnastamme. Jos sitä edelleen on koulussa, voisin tutkimuksessa vertailla, kuinka radikaaleja muutokset ovat olleet ja onko niiden avulla saavutettu jotain merkittävää.

Tutkimusaineisto

Salo, A. 1921. Alakansakoulun opetussuunnitelma : Ohjeita sen laatijoille ja tarvitsijoille. Helsinki: Otava.

Salo, A. 1935. Alakansakoulun opetussuunnitelma : kokonaisperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.

Salo, A. 1946. Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma : kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.

Salo, A. 1948. Kolmiluokkaisen alakansakoulun työn järjestäminen ja opetussuunnitelmat. Helsinki: Otava.

Lähteet

Andrewes, A. 1991. Greek Society. London: Penguin Books.

Boli, J. 1989. New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden. Pergamon Comparative & International Educational Series, volume 9. New York: Pergamon Press.

Brembeck, H. 1996. Tyst-lydig-arbetsam. Om barnuppforstan på den västsvenska landsbygden under senare delen av 1800-talet. Göteborg: Etnologiska Föreningen i Västsverige.

Broady, D. 1994. Piilo-opetussuunnitelma : mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Eisenhart, M. & Howe, K. 1991. Validity in Educational Research. Teoksessa M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle. (toim.) The handbook of qualitative research in educational. San Diego: Academic Press, 643–680.

Englund, T. 1986. Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education. Uppsala: Studentlitteratur.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Ginzburg, C. 1996. Johtolankoja : Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisesta metodista. Suomentanut Aulikki Vuola. Helsinki: Gaudeamus.

Harjula, M. 2003. Uhka vai uhri? Vammaisuus ja kansanterveys Suomessa 1880–1939. Teoksessa I. Helén & M. Jauho (toim.) Kansalaisuus ja kansanterveys. Helsinki: Gaudeamus, 128–145.

Heater, D. 1990. Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education. London: Longman.

Heikkinen, A. 1989. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Yliopistopaino.

Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 16–33.

Heikkinen, M. & Huuki, T. 2005. Hoiva, huolenpito ja elollisesta huolehtiminen perusopetuksen piiloisina, sukupuolistuneina käytäntöinä. Teoksessa L. Teräs, V. Sunnari & K. Kailo (toim.) Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia: näkökulmia segregatioon. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti, 17–30.

Hela, M. 1948. Kansakoulu luonteenkasvatuskouluna. Teoksessa K. Saarialho, A. Jääskinen, M. Koskenniemi, A. Konttinen & V. Myrsky (toim.) Kansakoulun työtapoja I. Porvoo: WSOY, 36–44.

Helén, I. & Jauho, M. 2003. Terveyskansalaisuus ja elämän politiikka. Teoksessa I. Helén & M. Jauho (toim.) Kansalaisuus ja kansanterveys. Helsinki: Gaudeamus, 13–32.

Hyyrö, T. 2011. Alkuopetus kiertokoulusta alakansakouluun. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 327–351.

Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

Jalava, M. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 74–94.

Jauhiainen, A. 2011. Työläis- ja maalaisnuorison pidentyvä koulutie. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 111–119.

Jääskinen, A. 1947. Kansakoulu terveen nuorison kasvattajana. Teoksessa N. Oksanen (toim.) Suomen kansakoulun työtä sanoin ja kuvin. Helsinki: Otava, 26–29.

Kauppinen, S. 1982. Kansakoulun ja oppikoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehitys autonomian ajalta 1950-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 5.

Kiviharju, P. 1948. Kansakoulu hyviin tapoihin kasvattajana. Teoksessa K. Saarialho, A. Jääskinen, M. Koskenniemi, A. Konttinen & V. Myrsky (toim.) Kansakoulun työtapoja I. Porvoo: WSOY, 90–98 .

Komiteamietintö. 1988:17. Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukikirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Koski, L. 2011. Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 159–183.

Kuikka, M. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.

Kurki, L. & Nivala, E. 2006. Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Lampela, K. 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa : opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Laudaturtyö.

Mattila, M. 2003. Rotuhygieniä ja kansalaisuus. Teoksessa I. Helén & M. Jauho (toim.) Kansalaisuus ja kansanterveys. Helsinki: Gaudeamus, 110–127.

Moring, B. 1993. ”Allmogens barnsyn i det agrara Finland och överhetens van-tolkningar av densamma”. Historisk Tidskrift 78(1).

Nivala, E. 2006. Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisena ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 25–103.

Peltonen, M. 1992. Matala katse : Kirjoituksia mentaliteettien historiasta. Helsinki: Hanki ja jää.

Salomaa, J. 1948. Kasvatus ja kansallisuus. Teoksessa K. Saarialho, A. Jääskinen, M. Koskenniemi, A. Konttinen & V. Myrsky (toim.) Kansakoulun työtapoja I. Porvoo: WSOY, 13–18.

Soininen, M. 1931. Opetusoppi. Helsinki: Otava.

Suojanen, P. 1982. Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. tarkista

Suomen perustuslaki 2011. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326?search\[type\]=pika&search\[pika\]=terveys>](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326?search[type]=pika&search[pika]=terveys). (Luettu: 27.9.2011).

Syrjälä, L & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto.

Syväoja, H. 2004. Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja : perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Tuomaala, S. 2004. Työtätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tähtinen, J. 2011. Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 184–216.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Östman, A. 2000. Mjök och jord. Om kvinnlighet, manlighet och arbete i ett österbottniskt jordbrukssamhälle. Åbo: Åbo Universitet.