

Opettajat Turun tyttölyseon kouluhistoriikkien muistelukirjoituksissa

Marjo Nieminen

Harva oppilas on kulkenut opintietään loppuun niin, ettei hänelle olisi jäänyt muistoja opettajista. Tarkastelen artikkelissani, miten entiset tyttöoppikoulun oppilaat muistelevat opettajiaan ja heidän vuorovaikutussuhdettaan oppilaiden kanssa. Aineistona käytän Turun suomalaisen tyttökoulun – myöhemmin tyttölyseon – historiikkeja, joihin on tallentunut opettajamuisteluja 130 vuoden ajalta. Historiikkien muistelupuheessa oppilas–opettaja-suhteet näyttäytyivät monipuolisina ja vasta-vuoroisina lähes koko tutkitun ajanjakson ajan. Muisteluille leimallista olivat pik-kutarkat kuvaukset opettajien piirteistä ja käytöksestä. 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa muistelukirjoituksissa esiintynyt opettajien ihailu ja jopa ”jumalointi” vaihtui 1960–1970-luvuille tultaessa esimerkiksi ja esikuvallisuudeksi. Muistelukerronta tuo pienten kertomusten avulla näkyviin, miten koulukulttuuri muuttui, eivätkä opettajat enää olleet samanlaisessa auktoriteettiasemassa kuin aikaisemmin. Käännös vahvistui 1980-luvulta lähtien, jolloin muisteluiden pääpaino siirtyi oppilaiden omaan elämään. Muutokset heijastelevat yhteiskunnassa laajemminkin tapahtunutta individualismin nousua, jossa minäkerronta ja henkilökohtainen elämä nousi keskiöön.

Johdanto

On piristävää muistella monia opettajapersoonallisuuksia, jotka hauskaasti poikkesivat tavanomaisuudesta, ja näin jälkepäin ajatellen korostuvat nuo inhimilliset piirteet. (Muisto 1930-luvulta: Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 9.)

Kuten yllä oleva 1930-luvulle sijoittuva muisto tuo näkyviin, vanhat opettajat herättävät muistikuvia joskus pitkien aikojen takaa. Opettajat ja opettajuus onkin aihe, josta lähes jokaisella on mielipide. Opettajiin liitetään myös yhteiskunnallisessa keskustelussa erilaisia määreitä ja vaateita. Kansanopettajia on usein verrattu mallikansalaisen ihannetyyppiin, joka on vaihdellut 1800-luvun jälkipuoliskon hurskaasta, nuhteettomasta ja ahkerasta kansankynttilästä 2000-luvun esiintymistaitoiseen ja ekstroverttiin moniosaajaan (Rinne 1986, 205; Simola 1995).

Useimmat opettajatutkimukset keskittyvät tai sivuavat kansakoulun tai alakansakoulun historiaa (esim. Rinne 1986; Rinne 1989; Simola 1995; Rantala 2005; Hyyrö 2006; Paksuniemi 2009) oppikoulujen – erityisesti tyttöoppikoulujen – jäädessä vähemmälle huomiolle (esim. Kiuasmaa 1982; Ketonen 1977; Ketonen 1980; Katainen 2011). Tutkimuksissa on nostettu esille sekä opettajuuden yleisiä määreitä (esim. Säntti 2007) että kerrottu yksittäisten henkilöiden avulla opettajuuden historiasta (esim. Petrell 2009). Opettamisen erilaiset yhteiskunnalliset ja paikalliset reunaehdot piirtyvät näkyviin poikkeustilanteissa (esim. Rantala 1997).

Opettajia ja opettajuutta on aikaisemmissa tutkimuksissa lähestytty osana instituutiohistoriaa ja yhteiskunnallista määritysprosessia (esim. Rinne 1986; Kiuasmaa 1982; Hyyrö 2006), opettajien omien muistojen pohjalta (esim. Säntti 2007) tai osana julkidiskurssia (esim. Simola 1995). Oppilaiden kokemukset koulunkäynnistä ja opettajista puolestaan tulevat näkyviin esimerkiksi Saara Tuomaalan (2004) väitöskirjassa, jossa hän on tutkinut maalaislasten ja opettajien välistä kohtaamista kansakoulussa 1920- ja 1930-luvun Suomessa. Samaa asiaa on Minna Uitto (2011) lähestynyt nykyperspektiivistä, kun hän on tarkastellut opettaja-oppilassuhteita oppilaiden muistojen avulla. Uiton tutkimuksessa tulee hyvin esille, miten tärkeä suhde on ja miten tarkan katseen alla opettajat ovat. Samoin Marjo Kamilan (2012) väitöskirjatutkimuksessa opettajien ulkoisen olemuksen sosiokulttuuriset merkitykset nousevat pääosaan.

Kyösti Kiuasmaa on tarkastellut nimenomaan oppikoulun opettajiin kohdistuneita koulumuistoja osana oppikoulun laajempaa historiaa. Hänen lähdeaineistonaan ovat olleet omaelämäkerrat sekä koulujen historiikit. Painopiste on 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun opettajamuistoissa, joista Kiuasmaa piirtää vivahteikkaan kuvan etenkin lyseoiden osalta. (Kiuasmaa 1982.) Leena Koski (2003) on puolestaan tutkinut hieman myöhempää ajanjaksoa ja tarkastellut oppikoulunuoruutta 1940–1950-luvuilla. Hän on käyttänyt lähteenään aihetta käsittelevää kirjallisuutta, muistelmia, päiväkirjoja, nuorisoromaaneja sekä muisteluaineistoa. Erityisen kiinnostavia ovat Kosken hyödyntämät muistitietoaineistot, jotka koostuvat koulutuselämäkertahaastatteluista sekä koulumuistoja koskevasta haastatteluista. Hän on analyysissään keskittynyt naisten näkökulmaan ja tuonut esille 1940–1950-lukujen tyttöjen muistoja koulunuoruudesta ja opettajista. (Koski 2003.)

Tässä artikkelissa opettajia lähestytään kouluhistoriikkeihin – tarkemmin sanoen Turun suomalaisen tyttökoulun historiikkeihin – tallentuneiden koulumuistojen avulla. Historiikit muodostavat aineiston, joka kertoo opettajien ja oppilaiden muistoja samasta koulukontekstista hyvinkin pitkältä aikaväliltä. Tutkimuksen tehtävänä on pohtia, miten tyttöoppikoulun historiikeissa kuvataan opettajia sekä opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta. Seuraavassa luvussa tutustutaan lyhyesti Turun tyttölyseon historiaan, minkä jälkeen tarkastelu siirtyy koulun historiikkeihin lähdeaineistona.

Turun suomalaisesta tyttökoulusta Luostarivuoren kouluksi ja lukioksi

Turun suomalaisen tyttökoulun perustaminen vuonna 1882 ajoittuu ajanjaksoon, jota Jari Salminen on kutsunut suomenkielisen naissivistyksen läpimurron kaudeksi (1878–1883). Aikakautena aloitti toimintansa kaikkiaan yhdeksän suomenkielistä tyttökoulua olemassa olevien Jyväskylän ja Helsingin tyttöoppikoulujen lisäksi [1], ja kolme ruotsinkielistä koulua (Sortavala, Joensuu, Kajaani) muuttui suomenkieliseksi. Muiden tyttöoppikoulujen tavoin Turun suomalainen tyttökoulu perustettiin yksityisin voimin. (Ketonen 1977, 50–51; Salminen 1995, 21–22.) Valtion kouluksi se muuttui vuonna 1892. Kolme vuotta myöhemmin sen yhteyteen perustettiin niin sanottu jatko-opisto (lukioluokat), jossa tyttökoulun oppilaat saattoivat jatkaa opintojaan ylioppilaaksi saakka. Yksityinen jatko-opisto valtiolistettiin vuonna 1925. Koulusta tuli tällöin yhdeksänvuotinen tyttölyseo, jollaisena se toimi lähes viisikymmentä seuraavaa vuotta. (Luostarivuori 125 2007, 4–8.)

Vuosi 1974 merkitsi Turun tyttölyseolle käännekohtaa: koulusta tuli Luostarivuoren yhteislyseo ja se sai poikaoppilaita. Koulun historiikin mukaan muutos ei aiheuttanut opetuksessa suuria mullistuksia (Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 18–19). Vanha rinnakkaiskoulujärjestelmä loppui parin vuoden kuluttua ja siirryttiin peruskouluun, jolloin koulusta tuli Luostarivuoren koulu ja lukio. (Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta

1982, 28–29.) Lukio muuttui luokattomaksi vuonna 1995. Käänteet ovat jatkuneet myös nykyisyydessä, kun kouluun liitettiin hallinnollisesti Martin koulu vuonna 2012. (Luostari-vuori 125 2007, 26, 30).

Tyttölyseon yli 130-vuotisen taipaleen aikana ovat sekä koulujärjestelmä että konkreettinen koulutyö muuttuneet rajusti. Tyttökoulu syntyi 1800-luvun lopun sääty-yhteiskuntaan ja rinnakkaiskoulujärjestelmään. Runsaista vapaa-oppilaspaikeista huolimatta se tarjosi aluksi koulutusta lähinnä ylimpien sosiaaliryhmien tytöille (Nieminen 2012). Yhteiskunnan ja koulun demokratisoituminen 1950-luvulta alkaen muutti koulua ja sen asemaa, ja etenkin yhteis- ja peruskoulu 1970-luvulla toivat mukanaan niin poikaoppilaat kuin uudet pedagogiset käytännöt. Koulun aloittaessa toimintansa opettajan arvovalta ja auktoriteetti olivat ehdottomia, mutta 1950-luvulta lähtien opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus muuttui vähitellen yhä tasa-arvoisemmaksi ja dialogisemmaksi. (Kiuasmaa 1982; Rantala 2011.) Herääkin kysymys, miten oppilaiden opettajia koskeva muistelupuhe on muuttunut saman pitkän periodin aikana. Koulun historiikit tarjoavat kiinnostavan näkökulman tähän kysymykseen.

Oppikouluhistoriikkien koulumuistokirjoitukset lähteistönä

Tutkimuksen lähdeaineistona ovat Turun suomalaisen tyttökoulun – sittemmin tyttölyseon ja Luostarivuoren koulun – kouluhistoriikkien koulumuistokirjoitukset. Koulusta on laadittu kaikkiaan neljä historiikkia sekä yksi historiikki sen jatko-opistosta (silloisista lukioluokista). Ensimmäinen näistä on jatkoluokkien historiikki 1920-luvun alusta (Turun suomalainen jatko-opisto 1895–1920 1920). Koulun 50-vuotisjuhliin vuonna 1932 valmistui koko tyttölyseon historiaa käsitellyt teos (Turun Tyttölyseo 1882–1932 1932). Seuraavat historiikit ilmestyivät aina kaksikymmentäviisi vuotta myöhemmin, 75-vuotisjuhlaan, 100-vuotisjuhlaan ja 125-vuotisjuhlaan (Turun Tyttölyseo 1882–1957 1957; Turun suomalainen tyttökoulu, Turun tyttölyseo, Luostarivuoren koulu ja lukio 100-vuotta 1982; Luostari-vuori 125 2007).

Kouluhistoriikeissa oli koulun yleisen historian lisäksi kirjoituksia, joissa entiset oppilaat ja opettajat muistelivat kouluaikojaan. Historiikeista ei käy ilmi suoraan, miten muistelukirjoitukset ovat niihin valikoituneet tai millainen toimitusprosessi on ollut ylipäänsä. Vuoden 1957 historiikissa julkaisijoina mainitaan koulun entiset oppilaat. Vuoden 1982 historiikissa on tieto kirjan koostajasta, Paula Kairisesta, ja esipuheessa tuodaan esille hanketta eteenpäin vienyt juhlatoimikunta. 125-vuotisjuhlakirjan on puolestaan julkaissut Turun tyttölyseon – Luostarivuoden seniorit ry. ja sen on toimittanut Timo Puska. Juhlakirjoille on lajityyppinä luonteenomaista, että kussakin teoksessa on muistelukirjoituksia ajallisesti edustavasti ja että kirjoitusten sävy on joko neutraali tai positiivinen. Juhlakirjoille tunnusomaiseen tapaan ne eivät sisällä erittäin negatiivisia tai traumaattisia koulumuistoja, ja niistä lähes poikkeuksetta puuttuvat kirjoitukset, joissa kouluaikaa muisteltaisiin katke-roituneesti. Historiikkien tradition mukaisesti niistä puuttuvat myös ylilyövät ja panettelevat kirjoitukset sekä kirjoitukset, joissa kouluaikaa muistellaan ikävänä tai vastenmielisenä kokemuksena. Juhlakirjojen lajityyppiin kuuluu positiivinen tai vähintään neutraali muistelupuhe, jossa muistelija palaa – joskus hyvinkin pitkän ajan kuluttua – kouluvuosiinsa ja nuoruuteensa.

Julkaistuista oppilas- ja opettajamuistokirjoituksista lähdeaineistoksi on poimittu erityisesti ne kirjoitelmat, joissa on ainakin osittain kyse oppilaan opettajiin kohdistuneista muistoista. Näitä oli viidessä kirjassa kaikkiaan kolmekymmentäseitsemän. Runsaimmin niitä on viisikymmentäluvulla (8) ja kahdeksankymmentäluvulla (16) julkaistuissa historiikeis-

sa. Ajallisesti kirjoitelmat kattavat koko koulun historian – 1880-luvulta 2000-luvulle. Vanhimmat muistelijat ovat muisteluhetkellä olleet lähes yhdeksänkymmentävuotiaita ja nuorimmat puolestaan aikalaikirjoittajina koululaisia.

Kirjoitelmat olivat joko oppilaiden itsensä kirjoittamia (28) tai perustuivat heille tehtyihin haastatteluihin (9). Lähdeaineistona oppilaiden omat muistokirjoitukset ovat antoisimpia, sillä niissä kuvataan hyvin vivahteikkaasti mennyttä. Kirjoittaen tuotetussa muistelussa yleensä keskeistä on yksityisyys sekä vuorovaikutuksen ja ohjailun puuttuminen, mahdollisuus uusintakirjoittamiseen ja -muotoiluun sekä mahdollisuus valita aika ja paikka muistelu varten (ks. Pöysä 2006, 229). Historiikkien lähdeaineisto ei kuitenkaan paljasta, miten kirjoittajia on muisteluun ja kirjoitusprosessiin ohjeistettu. Selvää tietenkin on, että muistelijat tiesivät kirjoittavansa julkaistavaan juhlakirjaan. Koulumuistokirjoituksissa näkyi välillä, miten kirjoittaja on kirjoittanut tekstinsä sisään kuvitellun lukijan, niin sanotun sisäislukijan (ks. Pöysä 2006, 229). Kirjoitelmissa esimerkiksi puhutellaan lukijaa sanoilla, ”muistatko”, ”me vielä elossa olevat oppilaat” tai ”sinulle nykyinen luostarivuorelainen”. Haastatteluihin perustuvissa kirjoituksissa suorat lainaukset haastateltavan puheesta on erotettu lainausmerkeillä. Näissä kohdissa on mahdollista erottaa haastateltavan sanoma haastattelijan tulkinnasta. Kuitenkaan haastattelijan esittämät kysymykset eivät ole suoraan näkyvissä. Lisäksi joissakin haastatteluihin perustuvissa kirjoituksissa on viitattu oppilaan omiin päiväkirjamerkintöihin, joita haastateltava käytti haastattelutilanteessa muistinsa tukena.

Koulumuistokirjoitusten voidaan ajatella kuuluvan niin sanotun muistelukerronnan piiriin, jolloin henkilö kertoo omasta menneisyydestään joko kirjoittamalla tai haastattelun yhteydessä (ks. esim. Makkonen 2006). Itse kirjoitettuja muistokirjoitelmia voi verrata teemakirjoittamalla tuotettuun muistelukerrontaan, kuten esimerkiksi Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkistoon kerättyihin kilpakirjoituksiin (Pöysä 2006, 223–224). Kummassakin tapauksessa kyse on pyydetystä kirjoittamisesta (*‘elicited written data’*, Johnstone 2000, 121–123.) Koulumuistokirjoitukset ovat narratiivisia kertomuksia, joita säätelevät niin kertomuksen tuottamisen kuin muistamisen ja muistin ehdot. Muistelukerronnalle on ominaista diakronisuus ja retrospektiivisyys (Salmi-Niklander 2006). Kirsti Salmi-Niklander (2006) erottaa muistelukerronnan kokemuksestokerronnasta. Muistelukerronta liittyy yksilön ja yhteisön suuriin kokemuksiin, kun kokemuksestokerronta puolestaan keskittyy muistelijan oman elämän merkittäviin tapahtumiin. Vaikka koulumuistot eivät oletettavasti kaikkien kertojien osalta liity heidän merkittävimpiin elämäkokemuksiinsa, asioille ja tapahtumille annetut tulkinnat ovat oleellinen osa niitä. Koulumuistokirjoituksista välittyvät muistelijoiden kouluajalle antamat merkitykset juhlakirjaan sovitettuina (ks. esim. Makkonen 2009).

Kokonaisuudessaan kouluhistoriikit, pyydettyinä ja julkaistuina, tuottavat virallista muistia tietyn oppilaitoksen historiasta. Virallinen muisti kytkeytyy muistin politiikkaan, jota joku valtaa käyttävä taho säätelee. Kyse on tällöin instituution – tässä tapauksessa koulun – hyväksymästä ja ylläpitämästä menneisyydetulkinnasta [2]. (Ks. esim. Makkonen 2006.) Historiikkien tekijöillähän on ollut valta valita julkaistut kirjoitukset. Samalla henkilökohtainen, yksityinen muistelu on osa julkista tai sosiaalista muistia (vrt. Makkonen 2006; Kalela 2006). Toisaalta historiikeissa on koulumuistokirjoitusten näkökulmasta sallittu moniääninen muistelupuhe. Erityisesti ensimmäiset historiikit sallivat erilaisia ja sisällöltään toisistaan poikkeavia muistelukertomuksia. Vuonna 1982 julkaistut kertomukset olivat sisällöltään ja tyyliltään yhtenevämpiä kuitenkin niin, että niissä korostui jopa aikaisempia historiikkeja voimakkaammin kertojien yksilöllisyys ja elämäntapahtumat. Vuosien 1982 ja 2007 historiikeissa on myös aikaisempaa enemmän koulumuistokirjoitelmia, joiden

tekijät olivat hyvin ansioituneita asiantuntijoita tai muulla tavalla esimerkiksi julkisuudesta tuttuja henkilöitä.

Muistellessaan henkilö rakentaa menneisyyttä ja sen hetkistä nykyisyyttä sekä arvioi itseään suhteessa niihin (Makkonen 2009). Tämä tuli hyvin selvästi esille joidenkin iäkkäiden henkilöiden tekstien kohdalla. Kouluaika sai nostalgisia sävyjä, kun he tarkastelivat mennyttä:

Kuluneen ajan perspektiivistä katsellen näemme kouluaikamme kirkastuneena. Ymmärrämme miten paljon opettajilta saimme. Iloinen oli todellakin kouluaikamme. Oli tosin tiellämme pikku huoliakin, mutta ne on aika haudannut unohduksen mereen. Tajuaamme varmasti itsekukin, että meitä yhä näkymättömät säikeet yhdistävät kouluaikaan. Kaikki elämässämme myöhemmin opittu juontaa alkunsa sieltä. (Muisto 1910–1920-lukujen taitteesta: Turun tyttölyseon 1882–1957 1957, 91–93.)

Kuten yllä olevasta lainauksesta käy ilmi, muistitiedolle on leimallista subjektiivisuus, kertojan oma suhde oman elämänsä tapahtumiin korostuu. Toisaalta kerronta on yhteisöllistä, koska kerrontaan vaikuttavat kulttuuriset kerronnan konventiot ja koska aiheena ovat yhteisöllisesti koetut ja tulkitut tapahtumat. (Makkonen 2009; ks. myös Sääntti 2004.) Muisti ja muistamisen ovat sosiaalisia prosesseja, joissa muistoiksi valikoituvat ne tapahtumat, joita kulttuurinen konteksti odottaa muistettavan (Ollila 1999). Koulumuistokirjoituksissa on institutionaalisen kerronnan piirteitä. Esimerkiksi kirjoittajat puhuvat välillä henkilökohtaiselle kerronnalle ominaisen minä-muodon sijasta me-muodossa. (Institutionaalista ja henkilökohtaisesta kerronnasta ks. Makkonen 2006.) Koulumuistokirjoituksissa tuotetaan kuvaa kouluyhteisöstä, jolle etenkin alkuaikojen muistelukirjoituksissa on tyypillistä kodinomaisuus ja tiivis yhteisöllisyys. Elina Makkonen (2006) käyttää käsitettä muisteltu yhteisö yliopistoon kohdistuneessa tutkimuksessaan. Samaa tapaan koulumuistokirjoituksissa tyttökoulu rakentui kertomuksissa nostalgiseksi paikaksi, johon positiiviset muistot kiinnittyivät.

Kysymykseen, miksi kirjoittajat halusivat kirjoittaa tai antaa haastattelun, ei saa suoraan vastausta lähteistä. Yhtenä mahdollisena selityksenä on halu muistella mennyttä. Muistelemisen tarjoaa mahdollisuuden oman elämän jäsentämiseen ja hallintaan, kuten Anni Vilkkonen (1997, 52) on todennut (ks. myös esim. Ukkonen 2000, 40–41). Marja Saarenheimo (1997, 37–44) tuo esiin Judith Butleriin (1963) viitaten, että iäkkäät ihmiset vahvistavat identiteettiään niin sanotun elämäntarkastelun avulla, jolloin muistelulla on terapeutin rooli ihmisen elämässä. Tutkimuksissa on esitetty myös muunlaisia tulkintoja muistelemisen merkityksestä vanhuksille ja tällöin on korostettu, että muistelukerrontaa kerrotaan tietyille kuulijakunnalle sosiaalisissa tilanteissa, jolloin tavoitteena voi olla esimerkiksi viihdyttäminen tai opastaminen (Makkonen 2006; Heimo 2010, 56). Koulumuistokirjoitusten yhteydessä voi olla kyseessä halu osallistua juhla- ja laulukirjoituksen laadintaan ja tuoda esille omia kouluaikaisia muistoja siinä kontekstissa.

Koulumuistokirjoitusten sisältämät kuvaukset ovat hyvin värikkäitä ja eläviä. Anni Vilkkonen (1997, 39) puhuu omaelämäkertakirjoitusten yhteydessä ”eloisista muistoista, jotka näyttävät kertojalleen autenttisina, tosina, ja niiden herättämät tunteet välittyvät tekstistä lukijalle, uudelleen koettaviksi”. Koska teksti on alun perin kirjoitettu julkaistavaan juhla- ja laulukirjaan, niihin oletettavasti kohdistui vielä suurempi totuudessa pysymisen vaatimus kuin yksityisiin, itselle kirjoitettuihin ”pöytälaatikkokirjoituksiin” (ks. myös Lejeunen omaelämäkerrallinen sopimus ja Heimon historianesittämissopimus; Lejeune 1989; Heimo 2010, 60–61). Janne Sääntti (2004) viittaa muistamisen yhteydessä narratiiviseen tietoon, joka

mahdollisista epätarkkuuksistaan huolimatta saattaa antaa menneisyydestä yhtä totuudenmukaisen kuvan kuin muut tiedon lajit. Philip Gardner (2003) puolestaan on todennut, että muisti sekä rakentaa ja ylläpitää kertojan identiteettiä että kantaa mukanaan todistusta menneisyydestä (ks. myös Huotelin 1996).

Kuten edellä on jo todettu, koulumuistokirjoituksia ohjaavat sekä muistamisen että kirjoittamisen konventiot; mitä on sallittua ja mahdollista muistaa julkaistavaksi tarkoitettussa kirjoituksessa ja mitkä ovat olleet kunakin ajankohtana kirjoittamista ohjanneet säännöt. Mitä vanhemmista kertojista on kyse, sitä enemmän yleensä muistoihin kohdistuu katoavuutta ja erheitä. (Schacter 2002, 23–24, 100–129.) Daniel Schacter (2002, 156) on todennut, että ”se millaisia olimme, riippuu siitä, millaisia olemme”. Toisin sanoen nykyiset tiedot ja uskomukset vaikuttavat siihen, miten menneisyys muistetaan. Kyse ei ole tahallaan väärinmuistamisesta, vaan normaalista muistin erheestä. Muistaminen on tilanne- ja aikasidonnaista (Säntti 2004). Huomionarvoista on kuitenkin myös, etteivät kouluhistoriikkien muistokirjoitukset aina perustu pelkästään henkilöiden muistiin. Usealla kertojalla on ollut henkilökohtainen päiväkirja tai esimerkiksi muistokirjoituskirja muistelemisen tukena. Kokonaisuudessaan juhla- ja muistokirjoitukset eivät sisällä erityisen negatiivisia tai katkeroituneita muistoja, jolloin ne piirtävät positiivista kuvaa kouluajoista. Osalle muistelijoina kouluaika saattoi olla myönteinen kokemus, tai sitten he olivat juhla- ja muistokirjojen luonteesta tietoisena valikoineet muistelemisen tavan.

Vanhemmissa koulumuistokirjoituksissa keskiössä ovat kertojan muistot tietyistä henkilöistä, tapahtumista ja paikoista, etenkin opettajista ja opetustilanteista. 1980-luvulla ja sen jälkeen muistellut ja kirjoitetut kertomukset poikkeavat tästä. Niissä kerronta lähestyy elämäntarinoissa ja omaelämäkertoissa käytettyä tapaa kuvata itseä ja korostaa omaa kokemusta. Etualalle näissä kertomuksissa nousevat kouluajaiset muistot osana omaa elämäntarinaa, ja tarinan ydin on siinä, kuinka kertojasta tuli se henkilö, joka hän kokee olevansa. Tällöin opettajien sijaan kerronnan kohteena on henkilö itse ja hänen kokemuksensa esimerkiksi luokasta tai luokkatovereista.

Muutamaa tekstiä lukuun ottamatta kertojina ovat luonnollisesti naiset. Anni Vilkkonen (1997, 84–85) on kuvannut, miten hänen tutkimissaan omaelämäkertoissa erottui naisille ominainen kertomisen tapa, joka näkyy esimerkiksi persoonapronominien käytössä. Tarinoiden kertojat käyttivät itsestään yksikön ensimmäisen persoonan lisäksi monikkoa tai kirjoittivat passiivissa. Samaan tapaan koulumuistokirjoituksissa henkilöt puhuivat minä- tai me-muodossa. Haastattelutekstit erottuvat muista kirjoituksista siinä, että kerronta on kolmannessa persoonassa.

Aineistossa on seitsemän entistä oppilasta, joista itsestään tuli opettajia. Peräti viisi heistä toimi opettajina aikaisemmassa koulussaan. Muutama kirjoittaja tarkastelee koulua pitkällä aikaperspektiivillä peilaten omia muistojaan nykyisyyteen ja analysoiden koulussa tapahtuneita muutoksia. Oma positio opettajana on voinut vaikuttaa siihen, miten tapahtumat muistetaan. Kuvaukset ovat kuitenkin monitasoisia ja niissä on usein erittelevä ote. Minna Uitto ja Eila Estola (2009) ovat tuoneet esille, miten menneisyyskertomuksia konstruoidaan nykyisyyden ja tulevaisuuden kautta.

Kirjoitusten sisältöön vaikuttivat yhtäältä yksilön omat tärkeyskriteerit, toisaalta kulttuuriset ja kerronnalliset konventiot (esim. juhla- ja muistokirjo). Ne muodostavat tavanomaisiin kirjoituskilpikirjoitusten muistelukirjoituksiin verrattuna homogeenisemmän ja yhtenäisemmän korpuksen, koska kaikkien muistot kohdistuvat samaan kouluun. Aineiston vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että muistelijoiden kirjoituksissa tietyt teemat ja esimerkiksi tietyt opettajat nousevat selkeästi muita voimakkaammin esille. Seuraavaksi tarkastellaan muistokirjoitusten heijastamaa kuvaa opettajista.

Koulumuistokirjoitusten opettajat: fyysinen olemus, sukupuoli ja luonteenpiirteet

Kyösti Kiuasmaa on kuvannut vuosisadan vaihteen koulua patriarkaaliseksi yhteisöksi, jossa rehtorien persoonallisuudella oli suuri vaikutus. Kiuasmaan tutkimissa muistelmissa rehtoreita luonnehdittiin samanaikaisesti sekä ankariksi että turvallisiksi. (Kiuasmaa 1982, 106.) Samaan tapaan tyttökoulun oppilaiden historiikkikirjoitukset sisälsivät tulkintoja koulun kahdesta ensimmäisestä johtajattaresta, sisaruksista Olga (johtajatar 1882–1919) ja Naëma (johtajatar 1919–1925, rehtori 1925–1935) Lembergistä. Näissä muisteluissa vallitsi patriarkaalisuuden sijaan matriarkaalisuus. Etenkin Olga oli usein muistelun kohteena ja häntä kuvattiin ”tyyneksi ja rauhalliseksi, tilanteita hallinneeksi” henkilöksi. Olгаа muisteltiin samanaikaisesti sekä ”arvokkaaksi, kunnioitusta herättäväksi ja hallitsevaksi” että ”lämpimäksi, sydämelliseksi ja turvallisen äidilliseksi”. Oppilaiden käyttämä nimitys ”Mamma” (Olga Lemberg) kertoo, miten koulun johtajaan liitettiin äidillisiä ominaisuuksia. ”Johtajatar oli koulun äiti”, kuvaa hyvin oppilaiden kirjoituksille tyypillistä kerrontaa ja vuosisadan vaihteelle tavanomaista tapaa kytkeä äidillisyyys naisopettajiin ja erityisesti koulun johtajattariin. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 51, 67, 86, 97, 94; Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 7–8; Turun suomalainen jatko-opisto 1920, 71–73.) Kyse oli yhteiskunnassa vallinneesta ajatuksesta, jossa työssä oleva nainen paikannettiin äidilliseen hoivarooliin (Ollila 1998, 43–53, 61–63). 1800-luvun lopulla syntynyt käsite ”yhteiskunnallinen äitiys” (Sulkunen 1987; Kaarninen 1995, 194; Ollila 1998) pitää sisälleen ajatuksen naisten tekemän hoivan ja huolenpidon ulottamisesta julkiselle alueelle, jolloin naimattomat naiset toteuttivat äidillisyytään yhteiskunnallisessa kontekstissa, esimerkiksi opettajina. Koulun johtajien muistelu sijoittui ajallisesti 1800-luvun loppuun ja 1900-luvun alkuun. Uusimmissa historiikeissa koulun rehtorit ja heidän sukupuolensa eivät ole samalla tavalla läsnä.

Turun tyttölyseon historiikit sisälsivät vivahteikkaita ja pikkutarkkoja opettajakuvauksia vuosisadan vaihteen molemmiin puolin (ks. myös Kiuasmaa 1982, 102–111). Muistelukerronta jatkuu nykyaikaan saakka, kuitenkin niin että runsaimmat kuvaukset sijoittuvat ajanjaksolle 1800-luvulta ja 1900-luvun puoliväliin.

Opettajista muistettiin ja kuvailtiin niin fyysisistä ulkonäköä kuin luonteenpiirteitä ja käytöstä: ”ryhdikäs olemus”, ”ylen suloinen”, ”olemus niin miehekkään voimakas”, ”ankaran näköinen herra”, ”lyhyehkö ja pyöreä”, ”suuri, roteva ja musta mies”, ”suuriliikkeinen”, ”nukkemaisen siro”, ”jämerä ulkokuori”, ”polkkatukkamuodin uranuurtaja”, ”mustat kujeilevat silmät”, ”täti, joka pukeutui aina samaan hameeseen ja villatakkiin”, ”arvokkailta näyttävät miesopettajat, joilla oli aina puku päällä”. Kuvaukset opettajien fyysisestä olemuksesta olivat konkreettisia ja paikoitellen hyvin yksityiskohtaisia. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 67, 68–69, 74, 76, 89, 92, 94, 98, 100; Turun suomalainen jatko-opisto 1920, 74–76; Luostarivuori 125 2007, 50, 51.)

Edellä olevista esimerkeistä käy ilmi, miten olemusten kuvailu oli osin sukupuolittunutta ja kietoutui välillä yhteen luonnearviointien kanssa. Tällöin ankaruus oli jotain, joka välittyi myös fyysisestä ulkomuodosta, tai voimakkuus yhdistyi maskuliinisuuteen ja miehen olemukseen. Muistelukerronnassa muita miespuolisiin opettajiin liitettyjä määreitä olivat muun muassa rotevuus, komeus, suuri koko ja jämyys. Naisopettajaa puolestaan saatiin kuvailla pyöreäksi, nukkemaisen siroksi tai vaaleaveriköksi. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 67, 68–69, 74, 76, 89, 92, 94, 98, 100; Turun suomalainen jatko-opisto 1920, 74–76; Luostarivuori 125 2007, 50, 51.) Muutamissa opettajamuistoissa olemuksellisuus

sai tätäkin laajemman merkityksen. Esimerkiksi Naëma Lemberg, koulun toinen johtajatar oli muistokirjoituksessa ”suorana asteleva ja ryhdikäs Naëma, jonka koko olemus tulkitsi meille [oppilaille] kiintymystä tähän liikkuvaan ja eloisaan massaan”. Kuvauksessa johtajattaren fyysinen olemus heijasti hänen suhtautumistaan – kiintymystään – oppilaisiin. (Turun suomalainen jatko-opisto 1920, 71–73.)

Minna Uitto ja Leena Syrjälä ovat korostaneet samaa asiaa nykyaikaan sijoittuvassa opettajamuistotutkimuksessaan: opettajia kuvailtiin heidän fyysisten ominaisuuksiensa kautta. Kuten tyttökoulun historiikeissa oppilaiden muistot olivat tarkkoja ja kietoutuivat opettajan sukupuoleen. (Uitto & Syrjälä 2008.) Kouluhistoriikkiaineiston valossa näyttäisi-kin siltä, että opettajamuistoissa olisi jotain ajallisesti pysyvää tai hitaasti muuttuvaa. Vaikka yhteiskunta ja koulu sekä opettajat ja oppilaat muuttuvat, opettajien yksityiskohtainen muistaminen noudattaa yleisellä tasolla samoja konventioita, joissa muistelu – sekä negatiivinen että positiivinen – liittyy opettajan ominaisuuksiin, on pikkutarkkaa ja usein myös sukupuolittunutta.

Muistokirjoitukset sisälsivät runsaasti tulkintoja opettajien luonteesta ja käytöksestä. Fyysisen ulkomuodon tavoin oppilaiden kuvaukset olivat hyvin yksityiskohtaisia ja tarkkoja, ja ne liikkuivat positiivisesta negatiiviseen. Pääosa niistä oli positiivisia. Opettajia karakterisoi muun muassa ”lempeäksi”, ”innostuneeksi”, ”luonteeltaan maltilliseksi ja tasaiseksi”, ”herttaiseksi”, ”aristokraattiseksi ja hienotunteiseksi”, ”sydämelliseksi”, ”ystävälliseksi ja hyväntahtoiseksi”, ”huomaavaiseksi”, ”kärsivälliseksi, tyyneksi ja kiltiksi”, ”tarmokkaaksi”, ”kannustavaksi”. Huomionarvoista on, että vaikka runsaimmat kertomukset sijoittuvat vuosisadanvaihteen molemmiin puolin, positiivisten kuvausten sisältö pysyi melko muuttumattomana nykypäivään asti. Kirjoituksissa oppilaiden arvostuksen saivat innostuneiksi ja innostaviksi, ystävällisiksi ja empaattisiksi kuvatut opettajat. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 67, 68–69, 87, 91; Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 12, 34–35; Turun suomalainen jatko-opisto 1920, 74–76; Luostarivuori 125 2007, 44, 50, 52, 53.)

Positiivisten kuvailujen ohella oppilaat esittivät myös toisenlaisia kertomuksia. Kuitenkin näissä karakterisoinneissa negatiivisilta vaikuttavat seikat lähes poikkeuksetta kerrottiin myönteisessä valossa, jolloin ne saivat ymmärtäväisen ja valoisan konnotaation ja sävyn. Kirjoituksissa selostaan, miten opettajaa kohtaan saatettiin tuntea ”pelonsekaisista kunnioitusta”, joka lieventyi, kun opettajaan tutustuttiin koulun ulkopuolella. Opettajaa kuvailtiin ”kiivaaksi” ja taipuvaiseksi ”akkipikaisiin purkauksiin”, mutta hänen tuntejaan pidettiin samanaikaisesti niin ”suurenmoisina”, että ne olisi haluttu elää uudelleen. Temperamenttikkuus – joka voisi tarkoittaa kielteisinä koettuja ominaisuuksia – sai muistokirjoituksissa aina positiivisen latauksen: ”Eräiden sytyttävä temperamentti tempasi mukaansa haluttomankin oppilaan, ja teki kuivan aineen eläväksi”. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 89–93; Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 12.) Värikkäimmät karakterisoinnit – niin myönteiset kuin kielteiset – painottuivat 1800-luvun loppuun ja 1900-luvun alkupuolelle.

Muistelijat kiinnittivät muutamia kertoja huomionsa opettajien ikään. Opettajaa saatettiin muistella nuorena tai häneen liitettiin määreitä – kuten ”täti” – jotka kertoivat hieman iäkkäämmästä henkilöstä. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 77, 90, 93, 95; Turun suomalainen jatko-opisto 1920, 71–73; Luostarivuori 125 2007, 50, 51, 52.) Selkein viittaus ikään oli kirjoituksessa, jossa kertoja ryhmitteli opettajat osittain iän perusteella tiettyihin ryhmiin: ”Kolmannen ryhmän muodostivat ’tädit’. [– –] Heitä oli pitkä ja kaunis rivi, harmaita hiuksia ja tarmokkaita piirteitä, oli sen ’Olgan koulun’ perinteitä vaaliva joukko, joka rakasti omaa työtään ja oli kai vähän huolissaan näistä tämän hetken villivesoista”. Kerron-

nassa ”tädit” saivat myönteisen konnotaation, ja he sekä heidän tapansa kuvattiin tärkeänä osana koulua, sen ilmapiiriä ja toimintaa. (Muisto 1920–1930-luvuilta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 95.) Samantapaista sävyä on näkyvissä myös muiden koulujen muistelukerronnassa. Esimerkiksi Kiuasmaa on tulkinnut Porvoon Naisopiston johtajattaren edustaneen Täti-nimisenä koko naisopistoa ja sen kasvatusta. (Kiuasmaa 1982, 105.)

Oppilaiden ja opettajien vuorovaikutus: esikuvallisuudesta sankarinpalvontaan

Oppilaiden koulumuistikirjoituksissa luonnehdittiin sitä, millä tavalla oppilaat suhtautuivat opettajiin ja minkälainen vuorovaikutus heidän välillään oli. Muistoissa, jotka sijoittuvat koulun alkuaikoihin, suhdetta kuvattiin ”perin kunnioittavaksi”. Opettajia kohtaan saatettiin tuntea jopa pientä pelkoa. Yhtäältä muistelmakirjoituksissa puhuttiin opettajista, jotka ”herättivät pelonsekaista kunnioitusta” tai olivat ”armoitettuja kurinpitäjiä”. Toisaalta taas kerrottiin, kuinka oppilaat olivat olleet ”kovasti kiintyneitä” opettajiinsa. Kuvausten tyyli säilyi hyvin pitkään samanlaisena, sillä vielä 1950-luvulle sijoittuneissa muistoissa opettajia luonnehdittiin ”auktoiteeteiksi”, joita teiteltiin. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 67, 69, 72, 75, 88–89, 95; Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 7, 8, 9, 24, 35, 36.) Samoin Leena Koski on todennut tutkimuksessaan oppikoulunuoruudesta, miten opettajia toteltiin ja kunnioitettiin 1940-luvulla. Hänen aineistossaan esimerkiksi eräs muistelija käytti opettajista nimitystä ”kunnianarvoisa”. (Koski 2003; ks. myös Rantala 2011.) 1960-luvulla tilanne muuttui. Yksi Turun tyttölyseon entisistä oppilaista, joka myöhemmin toimi opettajana koulussa, kuvasi asiaa seuraavasti:

Olin lähtenyt koulusta, jossa opettaja oli ehdoton auktoiteetti. Hän johti, oppilaat tottelivat. Palasin kouluun, johon oli tullut kouludemokratia kouluneuvostojen muodossa. (Muisto 1950–1960-luvuilta: Luostarivuori 125 2007, 42.)

Oppilaiden ja opettajien suhde arkisessa koulutyössä muovautuikin uudella tavalla (Kiuasmaa 1982, 470–472; Koski 2003; Rantala 2011). Tämä muutos näkyi myös historiikkien koulumuistikirjoitelmien kertomuksissa. 1980-luvun abiturientti nosti esille, miten ”opettajan tuli tiedoillaan, taidoillaan ja ennen kaikkea oikeudenmukaisuudellaan hankkia oppilaiden arvontoa”. Muistikirjoituksissa oppilaat kuvasivat, miten pelkkä virkanimike ei taannut enää tiettyä arvovaltaa. Kaksikymmentä vuotta myöhemmin – 2000-luvulla – yhdessä kertomuksessa arveltiin vuorovaikutuksen nousseen jo dialogin asteelle. Opettajissa ja opettajien ammattiasemassa tapahtuneet muutokset piirtyvät terävästi esille kouluhistoriikkien muistikirjoituksista. (Muistot aikalaikirjoituksia 1980- ja 2000-luvulta: Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 35, 36; Luostarivuori 125 2007, 42, 60.)

Historiikit eivät kuitenkaan sisällä kerrontaa ulkokohtaisista ja suorastaan torjuvista oppilaiden ja opettajien välisistä suhteista, jotka Kiuasmaa tuo esiin 1970-luvulla tehdyn kansainvälisen koulusaavutustutkimuksen avulla (Kiuasmaa 1982, 471–472). Historiikeissa kuvattu suhde muistuttaa enemmänkin Leena Kosken kuvaamaa vuorovaikutusta, jossa vähitellen 1940–1950-luvuilta lähtien kunnioittamisen sijaan alettiin korostaa opettajan persoonallisia ominaisuuksia ja opetustaitoa (Koski 2003). Tyttökoulun historiikeissa muutos näkyy selkeimmin 1960-luvulta lähtien.

Vaikka tyttökoulun historiikeissa oppilaiden ja opettajien suhde kuvantui yhtäältä hierarkkisena, niin toisaalta vuorovaikutuksesta piirtyi kirjoituksissa paljon monipuolisempi ja vivahteikkaampi kuva. Kiuasmaa viittaa samaan todetessaan, ettei edes vuosisadan vaih-

teen oppikoulussa opettaja–oppilas-suhde ollut lainkaan yksiselitteinen (Kiuasmaa 1982, 107). Tyttökoulun historiikkien muistokirjoituksiin sisältyi erittäin runsaasti kerrontaa tilanteista ja tapahtumista, joissa opettajat näyttäytyivät oppilaille perin inhimillisessä valossa. Kirjoituksissa puhuttiin niistä hetkistä, jolloin oppilaat kokivat saaneensa osakseen lämpöä, huolenpitoa, empatiaa, sydämellisyyttä ja ystävällisyyttä. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 51–52, 67–69, 87–89, 98; Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 7–9; Turun suomalainen jatko-opisto 1920, 59–60, 74–76.) Eräs muistelija kuvasi 1900-luvun alkua kirjoittaen, miten ”tyttökoulu oli kuin koti, joka jätti vain rakkaita muistoja. Sen vaikeutta ennen kaikkea opettajat”. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 75.) Koti metaforana ilmensi turvallisuutta ja hoivaa, joka monissa muistoissa liitettiin tyttölyseon opettajiin (ks. myös Uitto & Syrjälä 2008).

Kuvauksissa muisteltiin, miten myönteisiä ja positiivisia tunteita ja ajatuksia herättäviä tilanteita sattui niin oppituntien aikana kuin niiden ulkopuolella. Näkyviin piirtyivät etenkin ne oppitunnit, jolloin oppilaat tunsivat tulleensa kohdelluksi oikeudenmukaisesti ja joissa korostui kiinnostus oppimiseen ja opetukseen. 1920–1930-luvun taitteen geometrian tunnin muistelu ilmentää hyvin oppilaiden kerrontaa.

Mutta että maailmassa saattoi olla sellainenkin paikka, jossa geometrian tunnilla ei tarvinnut mennä taululle vapisemaan, vaan sai ajatella rauhassa ja turvallisesti ja omaksi hämmästykseksensä ymmärtää jotain, se oli uutuutta uudelle oppilaalle. Tämän rauhallisen paratiisin loi Siivo. (Muisto 1920–1930-lukujen taitteesta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 95.)

Yllä oleva kuvaus poikkeaa aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nostetusta ilmiöstä, jossa opettaja on käyttänyt häpeää ja nöyryytystä pedagogisena keinona (Koski 2003). Kouluhistoriikit kontekstina näyttävätkin tuottavan muistelupuhetta, jossa muistetaan myös positiiviset asiat (ks. myös Kiuasmaa 1982, 117).

Toisaalta historiikeissa ei epäröity kirjoittaa negatiivisista muistoista. Tyttökoulun jatko-opiston historiikkiin sisältyy yksi kertomus, jossa oppilaat kritisoivat opettajan toimintaa. Muistelija kertoo opettajan luona käydyistä suullisista kuulusteluista, joiden aikana opettaja oli pyytänyt saada polttaa savukkeen. Tytöt eivät edes kohteliaisuussyistä antaneet siihen lupaa. Kertomuksessa oppilaat asettautuivat menestyksekkäästi vastustamaan opettajan auktoriteettia. Tapauksen epätavallisuudesta ja kuohuttavuudesta kertoo se, että se herätti oppilaiden keskuudessa keskustelua vielä vuosia koulun päättymisen jälkeen. (Muisto 1900-luvun alusta: Turun suomalainen jatko-opisto 1920, 66–67.)

Kuitenkin kertomuksiin kaiken kaikkiaan sisältyy enemmän kuvauksia siitä, millaisia asioita oppilaat opettajissa arvostivat. Samalla tulee näkyviin, miten tietyt henkilöt muodostuivat kerronnan kohteiksi. Muistelupuheessa korostuivat usein opettajat, jotka nimettiin ”persooniksi” tai ”persoonallisiksi” ja/tai jotka kirjoituksissa mainittiin kiinnostuneiksi omasta aineestaan ja joiden kerrottiin saaneen myös oppilaat motivoitumaan oppimisesta. Leena Koski on poikien osalta osuvasti todennut, miten ”muistelut näyttäisivät kertovan siitä oppikoulun ominaisuudesta, jossa erityislaatuiset opettajapersoonat kohtasivat erityislaatuisia oppilaspersoonia” (Koski 2003). Muistelupuheessa sivuutettiin yleensä opettajat, jotka koettiin mitäänsanomattomiksi.

Vuosikymmenten ajan tyttölyseon kirjoituksissa muisteltiin samoja pitkään koulussa opettaneita opettajia. Esimerkiksi seitsemän kertojaa neljältä eri vuosikymmeneltä kahdessa eri historiikissa mainitsi maisteri Julius Finnbergin, joka opetti koulussa pitkään historiaa, uskontoa ja filosofiaa (1903–1949). Kirjoitelmissa Julius Finnberg, lempinimeltään ”Fimppu”, kuvattiin ”täsmälliseksi”, ”huoelliseksi”, ”hienotunteiseksi”, ”iloiseksi”, ”reip-

paaksi” ja ”omasta oppiaineestaan innostuneeksi” henkilöksi, ”persoonallisuudeksi jota ei hevin unohda”. Kertomusten mukaan oppilaat antoivat arvoa hänen tavalleen sekä opettaa että kohdata oppilaat. ”Fimpulle kymppi ja plus siitä, että hän opetti meitä etsimään elämästä kauneutta ja vaalimaan henkisiä arvoja.” (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 77, 89, 91–93, 99; Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 8, 9, 13.)

Erityisen lämmöllä muistokirjoitusten tekijät tuovat esille tapahtumia, joissa opettajiin tutustuttiin epävirallisemmin, jolloin he näyttäytyivät oppilaille opettajan roolia laajemmin. Ompelutuokiot johtajattaren asunnolla, käynnit opettajien kotona tai yhteiset retket muuttivat kirjoittajien mukaan oppilaiden käsityksiä ja opettajat inhimillistyivät. Mielenkiintoista on, että tällaisia epävirallisia tilanteita kuvattiin kaikissa historiikeissa, läpi koko koulun historian.

Nekin olivat hauskoja tilaisuuksia, sillä opettajiakin oli aina mukana ja oppi heitä tuntemaan ihmisinä, ei vain opettajina. (Muisto 1880-luvulta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 69.)

Kun pieni ryhmä luokkamme tyttöjä keväällä 1928 lähti junakotimatalle, Naima [rehtori] tuli asemalle saattamaan, antoi junan ikkunasta lakrisipusin ja herttaisen kehoituksen: Pitäkää silmät ja korvat auki. (Muisto 1920-luvulta: Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 8.)

Retket olivat mukavia siitäkin syystä, että niiden aikana muulloin niin virallinen suhtautuminen opettajiin muuttui tuttavallisemmaksi. (Muisto 1950-luvulta: Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 22.)

Lisäksi koulumuistokirjoituksissa korostettiin, että opettajat toimivat esikuvina ja että heitä ihailtiin: ”Tyttöjen tapaan useat meidänkin luokkamme tytöt ihailivat tai jopa jumaloivat jotakuta opettajaa”. (Muisto 1930-luvulta: Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 8.) Ihailu kohdistui ulkonäköön, käytökseen ja/tai toimintatapoihin. 1900-luvun alkuvuosikymmeninä opiskelleet muistelijat esimerkiksi kirjoittivat:

Katselin ihailien hänen 5 cm:n levyisiä suippokärkisiä miniatyyrikenkiään. (Muisto 1910–1920-lukujen taitteesta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 88.)

[– –] Loistavien tuntiensa, iloisuutensa ja reippautensa ansiosta kaikkien ihailema Fimppu (Muisto 1900-luvun alusta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 99.)

Ihaileva puhe jäi vähitellen taka-alalle, mutta myös 1980-luvun ja 2000-luvun kirjoituksissa korostettiin opettajien esikuvallista vaikutusta. ”Oppilaat seuraavat koulutyössä opettajien esimerkkiä, [– –]” (Muisto 1980-luvulta: Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 35.)

Kertomusten mukaan naisopettajien elämäntilanteisiin saatettiin myös samaistua. Esimerkiksi kun 1910-luvun taitteessa nuori opettajatar meni kihloihin, herätti se oppilaissa tunteita, joita muistokirjoituksessa kuvattiin näin: ”Me tytötkin tunsimme olevamme melkein kihloissa, kun katselimme hänen suuria, onnesta säteileviä silmiään. – Se oli niin kaupan jännittävä.” (Muisto 1900-luvun alusta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 98.) Eräät kertojat toivat esille, miten nuoret miesopettajat puolestaan saattoivat olemuksellaan syyttää kiinnostuksen johonkin tiettyyn aineeseen tai motivaation opiskella. Tämä puhetapa keskittyi 1900-luvun alkuvuosikymmeniin.

Minä tietenkin halusin viittaamalla kertoa ihastukseni kohteelle lukeneeni sen. Näin syntynyt kiinnostus johti myöhemmin siihen, että otin aineyhdistelmäni myös yleisen kirjallisuuden. (Muisto 1920-luvulta: Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 8.)

Sankoin parvin osallistuimme, vaikka kreditit ja debetit eivät ollenkaan kiinnostaneet. Liekö nuori miesmaisteri ollut vetonaulana? (Muisto 1910-luvulta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 90.)

Koulumuistokirjoituksiin sisältyi myös kertomus, jossa esikuvallisuus sai sankarinpalvonnan piirteitä. Tapaus sattui suurlakon aikaan, jolloin koulutyö oli keskeytetty tyttökoulussa ja joukko oppilaita järjestäytyi ”lakkokomiteaksi” lyseolaisten kanssa. Komitealaiset kuuliivat huhun, jonka mukaan venäläismieliset olivat ”päättäneet murhata” tyttökoulun erään opettajan. Kirjoituksessa opettajaa kuvataan hyvin värikkäin sanoin: ”hehkuvan kaunopuheinen”, ”lahjomaton vapaussankari”, ”passiivisen vastarinnan peloton puolustaja”. Muistelija kertoo, miten he huhusta kauhistuneena päättivät lähteä suojelemaan opettajaa. Kirjoittaja itse kuvasi tapahtunutta lähes kolmekymmentä vuotta myöhemmin ”havainnolliseksi esimerkiksi nuorison sankarinpalvonnasta ja uhrimielestä”. Kerronta painottaa sitä, miten sitoutuneita nuoret olivat opettajiinsa ja miten voimakkaita tunteita he poikkeuksellisissa oloissa saattoivat oppilaissa herättää. (Turun tyttölyseo 1882–1932 1932, 39–55.) Samantyyppistä suhtautumista oli nähtävissä myös muiden oppikoulunuorten keskuudessa poikkeuksellisin aikoina (Kiuasmaa 1982, 151–152).

Opettajien kohtelu: lempinimiä, empatiaa ja leikinlaskua

Koulumuistokirjoituksissa käsiteltiin lisäksi sitä, millä tavalla oppilaat kohtasivat ja kohtelivat opettajia. Nykyajan tapaan oppilaat antoivat opettajille mielellään lempinimiä, jotka olivat usein väännöksiä opettajien etu- tai sukunimestä, kuten ”Kraka”, ”Jasse”, ”Fimppu”, ”Olssunski”, ”Stepe”, ”Noimanski”, ”Sarkku”, ”Hessu” ja ”Eki”. Joskus opettajan aine herätteli oppilaiden mielikuvitusta: ”Piffiksi” nimitettiin kotitalousopettajaa 1910–1920-luvulla. Muistelukirjoituksissa lempinimet yleistyivät vasta 1900-luvun vaihteessa, sitä ennen oppilaiden ja opettajien suhdetta kuvattiin virallisemmin. (Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 67, 77, 88–89, 90–93, 95, 99; Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 8; Luostarivuori 125 2007, 44, 52.)

Kirjoitelmissa tuotiin esille tilanteita, joissa oppilaat osoittivat välittämistä ja empaattista suhtautumista opettajia kohtaan. Nimipäiväsankarin ikkunan alla esitetty serenadi tai kukkalähetykset sairastuneille opettajille ovat esimerkkejä muistelukertomuksista, joissa korostetaan nuorten oma-aloitteisuutta ja empaattisia tekoja. Kirjoitukset sisälsivät myös kertomuksia tapahtumista, joissa oppilaat pyrkivät hyvittämään opettajille toimiaan, joita he jälkikäteen häpesivät:

Tunnin päätyttyä eräs meistä lausui julki sen, mitä kaikki tunsimme: ”Tytöt, kyllä me olemme olleet kauheita. Varmasti olemme aiheuttaneet vain mielipahaa opettajalle, ja hän jaksaa noin kauniisti puhua meille. Mennään pyytämään anteeksi!” Siihen yhtyivät heti kaikki. (Muisto 1880–1890-lukujen taitteesta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 72.)

Välillä oppilaat muistelijoiden mukaan kujeilivat ja pilailivat opettajien kustannuksella: ”Kerran joku ’aloitekykyinen’ liidutti hänen [suositun kirjanpidon opettajan 1900-luvun alussa] tuolinsa ja valkostaustaisena hän sitten kuljeskeli tirskevien tyttörievien lomassa”.

(Muisto 1900-luvun alusta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 90.) Toinen esimerkkitapaus koski koulun alkutaipaleella toimineita äidinkieleltään ruotsinkielisiä opettajia, joiden puutteellinen suomenkielentaito herätti välillä hilpeyttä nuorten joukossa. Kerronta korostaa yhtäältä tyttöjen huumorintajua ja toisaalta heidän auttavaista suhtautumistaan, kun he pyrkivät avustamaan opettajia kielikarikkojen yli.

[K]un he joskus solkkasivat suomea, syntyi hyvinkin lystikkäitä lauseita, joita sitten vitseinä toisillemme kerroimme. Niistä riitti meille ilonpitoa ja naurunaihetta. (Muisto 1880–1890-lukujen taitteesta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 69.)

Mutta kun me selitimme, ettei ole kysymys puurosta, kuten opettaja luuli, vaan puurosta (bäck), oli hän hyvin kiitollinen. (Muisto 1880–1890-lukujen taitteesta: Turun tyttölyseo 1882–1957 1957, 74–75.)

Leena Koski on tulkinnut kepposten ja huumorin toimineen sekä opettajan auktoriteetin kieltämisen muotona että oppilaiden yhteishengen luojana (Koski 2003). Kujeista kertovat kirjoitukset vähenivät tyttökouluun koulumuistokirjoituksissa nykyaikaan tultaessa, eivätkä uusimmat kertomukset sisältäneet niitä enää.

Osa muistelijoista otti myös suoraa kantaa siihen, millä tavalla he olivat käyttäytyneet oppilaina. Kommentteja leimasi lämpö ja empatia opettajia kohtaan. Kirjoittajat määrittivät itsensä ymmärtämättömiksi ja lapsellisiksi nuoriksi, joiden pilailut jälkikäteen tarkastellen näyttäytyivät kypsymättömyytenä ja ajattelemattomuutena. Tältä osin kirjoitukset ja muistelupuhe selittyvät ainakin osittain julkaisukontekstinsa kautta. Ne näyttäytyvät ”elämänvii-sauksia” sisältävinä teksteinä, jotka on suunnattu kirjoittajan nykyajassa elävälle nuorelle. Osa viittasi eksplisiittisesti iän mukanaan tuomaan ymmärrykseen; jotkut puolestaan saivat perspektiiviä sekä aikuisuudesta että omasta opettajan ammatistaan.

Niin, me 19–20-vuotiaat tytöt olimme melko lapsellisia ja vasta itse kypsyneinä pystymme antamaan arvon opettajien meitä kohtaan osoittamalle humanisuudelle. (Muisto 1930-luvulta: Turun suomalainen tyttökoulu 100-vuotta 1982, 8.)

Se joka omasta kokemuksestaan tuntee opettajatoimen, vasta täysin ymmärtää sen uhrautuvaisuuden ja alttiuden suuruutta, jota Juvelius osoitti meille jatkolaisille ja minulle erittäin käyttäessään hyväksemme niin paljon vapaa-ajastaankin (Muisto 1800–1900-lukujen taitteesta: Turun suomalainen jatko-opisto 1920, 74–76.)

Kaikki aiemmat esimerkit kertovat, miten monimuotoisia ja hienosyisiä oppilaiden ja opettajien kohtaamiset kirjoittajien mukaan olivat. Muistelupuheessa vuorovaikutus ei siten määrittynyt vain yhdensuuntaiseksi, hierarkkiseksi, kurin ja järjestyksen leimaamaksi suhteeksi, vaan kirjoittajat kuvasivat sitä vivahteikkaaksi ja molemminpuolista empatiaa sisältäneeksi.

Lopuksi

Turun suomalaisen tyttökoulun historiikkien koulumuistokirjoitukset muodostavat monipuolisen ja -sävyisen lähdeaineiston, joka avaa mahdollisuuden tarkastella pitkällä aikaperspektiivillä oppilaiden muistokirjoituksia koulusta ja opettajista. Muistelukerronnalle

ominaiseen tapaan niitä raamittivat samanaikaisesti kerronnalliset konventiot, muistamisen ehdot ja muistin politiikka (ks. esim. Huotelin 1996; Kalela 2006; Makkonen 2006; Makkonen 2009; Salmi-Niklander 2006; Sääntti 2004). Historiikkien koulumuistokirjoitelmia tarkasteltaessa tulee lisäksi ottaa huomioon niiden luonne juhlakirjoihin tuotettuina muistelupuheina. Ne ovat samanaikaisesti sekä instituution historiaan kietoutuvaa ja sen säätelemää että henkilökohtaisesti muisteltuja tapahtumia (ks. esim. Makkonen 2006). Lisäksi tulee erottaa toisistaan itse tapahtumat niiden kokemuksesta ja kerronnasta (ks. esim. Huotelin 1996). Toisaalta – kuten esimerkiksi Janne Sääntti (2004) on todennut – muistelijat pyrkivät kuvaamaan ja kertomaan menneisyyden tapahtumia mahdollisimman todenmukaisesti. Koulumuistokirjoitukset välittävät lukijalle sangen elävää tunteista ja moni-ilmeistä muistelukerrontaa, jossa oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutus näyttäytyy eri tarkastelukulmista. Myös Kyösti Kiuasmaa on huomauttanut, miten oppikoulun muistojulkaisut ilmentävät oppikoulun opettajien työn rikkautta sekä menneiden ihmissuhteiden lämpöä (Kiuasmaa 1982, 505).

Lähdeaineisto on sikäli erityistä, että se tavoittaa saman koulun oppilaiden muistelukerrontaa 1880-luvulta 2000-luvulle saakka. Yhtenäinen korpus tuo näkyviin historiikkien muistelukerronnan muuntumisen, mutta antaa yllättäen viitteitä myös jatkuvuudesta. Muistelijat itse luonnollisesti edustivat hyvin erilaisia ikäpolvia ja olivat muistellessaan eri-ikäisiä. Vanhimmat heistä olivat lähes 90-vuotiaita ja nuorimmat taas aikalaikirjoittajina alle kaksikymmenvuotiaita. Koulutusukopolvittain kertojat jakautuivat kaikkiin sukupolviin: sodan ja niukan koulutuksen sukupolveen (ennen vuotta 1935 syntyneet), rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen (1936–1955 syntyneet) sekä hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen (1956 tai sen jälkeen syntyneet) (Kauppila 1996). Tyttölyseon historiikkien muistelukerronnassa voi havaita samankaltaisia piirteitä kuin sukupolvittaisessa tarkastelussa, jolloin koulutus muuttuu ihanteesta itsestäänselvyydeksi. Yhteiskunnan individualisoituminen ja koulutusmahdollisuuksien avautuminen kaikille selittävät osaltaan niitä käännteitä, jotka kirjoituksissa olivat nähtävissä. Koulun ja opettajien merkitys jäi taka-alalle 1980-luvulta lähtien ja pääpaino kerronnassa oli siinä, miten koulu oli tukenut oppilaan kasvua (ks. myös Simola 1995, 61–73).

Seuraava sitaatti kuvaa hyvin sekä sukupolvittaista muutosta että tuo esiin muistelemisen merkityksen osana henkilön omaa elämänsä kulkua. Se piirtää myös näkyviin tyttölyseon muistelukirjoituksille tyypillisiä aihealueita: opettajien esikuvallisuutta ja muistojen positivismia.

Usein muistelen opettajiani. Herkimmät nuoruusvuoteni vietin heidän seurassaan, muutamien kanssa jopa yhdeksän vuotta. En heitä voi koskaan elämästäni eliminoida. Meidän sukupolvemme kuului siihen nuorisoon, joiden mielestä oli suuri etuisuus saada käydä koulua. Nykyään se on välttämätön paha. Me ihailimme opettajiamme, eräitä jopa jumaloimme. Joku heistä oli mies-toinen naisihanteemme, joiden kaltaisiksi halusimme itse tulla. Muutamissa koimme ihmeellisen opettajakyvyn, joka leikiten opetti vaikeimmatkin asiat. Eräiden syyttävä temperamentti tempasi mukaansa haluttomankin oppilaan, ja teki kuivan aineen eläväksi. (Muisto 1910–1920-lukujen taitteesta: Turun Tyttölyseo 1882–1957 1957, 91–93.)

Hannu Simola (1995, 233–241) on todennut kansakoulunopettajiin kohdistuneen valtiollisen opettajadiskurssipuheen sisältäneen 1800-luvun lopulta lähtien pitkälle 1990-luvulle saakka perusvaatimuksen opettajan ruumiin ja käytöksen mallikelpoisuudesta. Opettajan ulkoisen mallikansalaisuuden vaatimus vähentyi kuitenkin 1960-luvun lopulta lähtien,

vaikka laki- ja asetusteksteistä se poistui kokonaan vasta 1980–1990-lukujen aikana. Jukka Rantala (2005) on nostanut esiin saman ilmiön: opettajuuden ja mallikansalaisuusidealin muutoksen, jonka hän paikantaa 1950-luvulle. Risto Rinteen (1986) esittämässä kansakoulun opettajaihannetyypeissä ruumiinterveys [1] ja hyväkäyttösisyys poistuivat 1970-luvulla.

Tyttölyseon kouluhistoriikkien kirjoituksissa esikuvallisuus oli läsnä, mutta väljemmin määriteltynä kuin kansakoulunopettajien julkidiskurssissa. Kirjoitelmapuhe ei pääsääntöisesti sisältänyt vaateita siitä, miltä opettajan olisi pitänyt näyttää tai miten käyttäytyä. Ainoan poikkeuksen muodosti jatko-opistolaisen kertomus opettajan tupakointipyynnöstä vuosisadan alusta, jolloin oppilaat menestyksekkäästi vastustivat opettajan auktoriteettia ja tilanteeseen sopimatonta käytöstä.

Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu (Kiuasmaa 1982; Koski 2003), oppikoulukontekstissa muistelu keskittyi opettajien ulkoisen olemuksen ja käytöksen kuvailuun. Lähes nykyaikaan saakka kirjoituksissa korostettiin opettajien esikuvallisuutta. Oppilaiden kertomuksissa painottui ennen kaikkea persoonallisuus. Kertomusten mukaan oppilaat pitivät itsestään selvänä opettajien aikuista ja vastuullista käytöstä ja olemusta, jolloin muistelupuhe keskittyi kuvaamaan persoonallisia yksityiskohtia ja opettajien inhimillisyyttä ja empatiaa.

Lisäksi on otettava huomioon, että oppikoulunopettajat olivat hieman eri asemassa kuin kansakoulunopettajat, jolloin aivan suoria rinnastuksia ja vertailuja ei näiden kahden ryhmän välillä voi tehdä. Samoin on muistettava tulkintoja tehtäessä, että tyttöoppikouluilla oli vielä oma erityinen asemansa ja historiansa oppikoulujen joukossa (ks. Salminen 1995). Juhlakirjoihin kirjoitettu muistelupuhe on myös luonteeltaan toisenlaista kuin virallisten julkidiskurssien piirtämä kuva opettajaihanteista. Kuitenkin tyttölyseon historiikeissa tuodaan esille kiinnostavia yksityiskohtia opettajiin kohdistuneesta ihailusta tai samaistumisesta, mitä ei kovin runsaasti ole käsitelty aikaisemmissa oppikoulututkimuksissa. Mielenkiintoista olisi myös tietää, miten kansakoulujen historiikkien koulumuistokirjoituksissa on muisteltu opettajia; läheneekö se kansakoulunopettajien julkidiskurssia vai onko sillä enemmän tartuntapintaa oppi- ja tyttökoulujen muistelupuheeseen.

Vaikka tyttökoulun koulumuistokirjoitusten opettajakuvaukset muuttuivat ajan myötä, niistä ei voi paikantaa äkillisiä ja suuria muutoksia. Kuitenkin huomion arvoista on, että muistokirjoitusten sisältämät opettajakuvaukset ylipäättään vähenivät 2000-luvulle tultaessa. 1980-luvulta lähtien opettajat ja opetustilanteet saivat niukemmin tilaa muistelussa ja tilalle tulivat kertomukset muistelijasta itsestä ja hänen henkilökohtaisesta elämästään. Toisin sanoen opettajat eivät enää olleet uusimmissa historiikeissa muistelun pääkohde, vaan kirjoitusten ydin on siinä, mitä koulu on merkinnyt kirjoittajalle itselleen osana hänen omaa elämänkulkuaan.

Sen sijaan muistelukirjoituksiin sisältyneissä opettajakuvauksissa muutos oli vähittäistä – kuin varkain hiipivää – ja kirjoituksissa oli myös piirteitä, jotka jatkuivat vuosikymmenestä toiseen. Ajan kuluessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa muistelukirjoituksissa esiintynyt opettajien ihailu ja jopa ”jumalointi” vaihtui 1960–1970-luvuille tultaessa esimerkiksi ja esikuvallisuudeksi (ks. myös esim. Simola 1995; Uitto 2011). Kuitenkin läpi koko tutkitavan ajanjakson entiset oppilaat korostivat kertomuksissaan opettajia, joita he kutsuivat ”opettajapersooniksi” tai ”persoonallisiksi opettajiksi”. Voimakkaimmin oppilaiden mieliin ovat historiikkipuheen mukaan tallentuneet opettajat, jotka joko innostavalla opetuksella ja/tai muuten koskettivat oppilaita (ks. myös Kiuasmaa 1982, 107–109, 117).

Minna Uitto ja Leena Syrjälä (2008) ovat todenneet nykyaikaan sijoittuneiden muistojen kohdalla, että hoiva ja huolenpito ovat vahvasti läsnä opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksessa. Sama hoivan ja huolenpidon tematiikka on löydettävissä tyttöoppikouluhisto-

riikkien muistelupuheesta 1800-luvun lopulta 2000-luvulle saakka. Entiset oppilaat käsitteivät kirjoituksissaan opettajien heille – joko oppituntien aikana tai niiden jälkeen – osoittamaa empatiaa ja ystävällisyyttä. Muistelut keskittyivätkin monesti juuri sellaisten tilanteiden kuvauksiin, joissa oppilas tai toisinaan koko luokka sai osakseen tavanomaista suurempaa positiivista huomiota ja kohtelua. Jatkuvuus hoivan ja huolenpidon kertomuksissa selittyy sillä, että ihmiset merkityksellistävät ja siten muistavat tilanteet, joissa he saavat osakseen ymmärrystä ja empatiaa. Koulumuistokirjoituksista piirtyvätkin esiin muistelijoiden koulujalle antamat positiiviset merkitykset juhlaKirjaan sovitettuina (ks. esim. Makkonen 2006; 2009).

Samoin muistoissa korostuivat tapahtumat, joissa opettajat näyttäytyivät perin inhimillisessä valossa. Muistelijat nostivat esiin sitä, miten kuva opettajista syveni ja monipuolistui, kun opettajiin tutustui esimerkiksi oppituntien ulkopuolella. Opettajat nähtiin tällöin opettajan rooliaan laajemmin, kokonaisempina ihmisinä. Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutussuhteiden monitasoisuutta kuvasivat myös tarinat, joissa oppilaat kujeilivat opettajien kustannuksella tai joissa he osoittivat ymmärrystä opettajia kohtaan. Tyttöoppikouluhistoriikkien muisteluissa oppilas–opettaja-suhteet näkyvätkin monipuolisina ja vastavuoroisina lähes koko tutkitun ajanjakson ajan. Tämä on merkityksellistä erityisesti 1800-luvun ja 1900-luvun alun historiikkien osalta, koska tuolloin koulukulttuurille oli tyypillistä opettajien ehdoton auktoriteetti ja hierarkkiset vuorovaikutussuhteet. Muistelukerronta tuo pienten kertomusten avulla esiin jo 1800-luvun lopulta ja 1900-luvun alkupuolelta lähtien vuorovaikutuksen nyanseja, joissa jäykkä ja hierarkkinen koulu saa myös muunlaisia piirteitä. Toinen huomion arvoinen seikka on 1950–1960-lukujen koulukulttuurin muutos, jonka seurauksena opettajat eivät enää olleet samanlaisessa auktoriteettiasemassa kuin aikaisemmin. Käännös vahvistui 1980-luvulta lähtien, jolloin historiikkien kertomukset muuttuivat ja muisteluiden pääpaino siirtyi oppilaiden omaan elämään. Muutokset heijastelevat yhteiskunnassa laajemminkin tapahtunutta individualismin nousua, jossa minäkerronta ja henkilökohtainen elämä nousi keskiöön. Kertomuksissa piirtyvän oppilas–opettaja–vuorovaikutussuhteen kannalta se merkitsi kuitenkin sitä, että lähimenneisyyttä käsittelevistä kuvauksista jäivät kokonaan pois humoristiset tilannemuistelut, joissa oppilaat osoittivat sympatiaa ja ymmärrystä opettajia kohtaan.

Minna Uiton (2011) tutkimuksessa tuli ilmi, että oppilaiden muistot ovat hyvin yksityiskohtaisia ja olemuksellisia (vrt. myös Kamila 2012). Myös tyttölyseon historiikkikirjoituksille leimallista olivat pikkutarkat kuvaukset opettajien piirteistä ja käytöksestä. Sen sijaan vallan tematiikka ei ollut samalla tavalla läsnä näissä koulumuistoissa kuin Uiton käyttämässä aineistossa. Historiikkien kirjoitelmissa – etenkin koulun alkuaikoina – opettajien valta ja auktoriteetti otettiin itsestään selvyytenä. Hierarkkiset opettaja–oppilassuhteet mainittiin, mutta hierarkkisuuksi ei kuvattu erityisen negatiivisessa valossa. Ilmiö voi johtua kirjoitusten juhlaKirjaluonteesta. Se voi olla myös toisella tavalla tietoisesti valittua, kuten eräs muistelija tuo esiin:

Varmaan monilla on paljon myönteisiä, henkilökohtaisia kokemuksia koulujaltaan. Niistä ehkä puhutaan vähemmän kuin kielteisistä tapauksista, joita usein lisäksi aiheettomastikin suurennellaan ja paisutellaan. (Muisto 1910–1920-lukujen taitteesta: Turun Tyttölyseo 1882–1957 1957, 87.)

Tulkintoja tehdessä on lisäksi hyvä pitää mielessä se, että koulu on ylipäätään aina sidoksissa yhteiskunnassa vallinneisiin käytöstapoihin ja normeihin. Esimerkiksi 1800–1900-luvun taitteessa nuoren ja vanhemman henkilön välinen vuorovaikutus oli lähtökohtaisesti

erilaista kuin yli sata vuotta myöhemmin. Tyttöoppikouluhistoriikit tarjoavatkin yhden näkökulman tuon muutoksen ja jatkuvuuden tarkasteluun.

Viitteet

- [1] Vuonna 1882 Suomessa oli suomenkielinen tyttökoulu Jyväskylässä (perustettu 1864), Helsingissä (perustettu 1869), Hämeenlinnassa (perustettu 1878), Kuopiossa (perustettu 1879), Oulussa (perustettu 1879), Mikkelissä (perustettu 1879), Porissa (perustettu 1880) ja Viipurissa (perustettu 1881). Joensuun, Sortavalan ja Kajaanin ruotsinkieliset tyttökoulut muuttuivat suomenkielisiksi. Vuonna 1883 saivat alkunsa Tampereen ja Rauman tyttökoulut. (Ketonen 1977, 51; Salminen 1995, 21–22; Suomen yksityiskoulujen digitaalinen matrikkeli 1872–1977.)
- [2] Epävirallista muistelupuhetta löytyy esimerkiksi koululaislehdistä. Varsinkin oppilaiden omissa, epävirallisissa lehdissä opettajat kuvautuvat eri valossa kuin virallisissa kouluhistoriikeissa. Epävirallisuus tässä yhteydessä ei tarkoita sitä, että näihin julkaisuihin olisi kelpuutettu kaikentyypiset kirjoitukset. Myös vuonna 2013 käynnissä olleen koulumuistojen keruuhankkeen aineistot sisältävät epävirallista muistelupuhetta.

Lähteet

Luostarivuori 125. 2007. Turku: Turun tyttölyseon – Luostarivuoren Seniorit ry.
Turun suomalainen jatko-opisto 1895–1920. 1920. Turku.
Turun suomalainen tyttökoulu, Turun tyttölyseo, Luostarivuoren koulu ja lukio 100-vuotta. 1982. Koonnut Paula Kairinen. Turku.
Turun Tyttölyseo (Turun suomalainen Tyttökoulu) 1882–1932. 1932. Turku.
Turun Tyttölyseo (Turun suomalainen Tyttökoulu) 1882–1957. 1957. Turku.

Kirjallisuus

Gardner, Philip 2003. Oral history in education: teacher’s memory and teachers’ history. *History of Education* 32 (2), 175–188.

Heimo, Anne 2010. Kapina Sammatissa. Vuoden 1918 paikalliset tulkinnot osana historian yhteiskunnallisen rakentamisen prosessia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Huotelin, Hannu 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäntutkimukseen. Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.), *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13–42.

Hyyrö, Tuula 2006. Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866–1939. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1147.

Johnstone, Barbara 2000. *Qualitative methods in sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Kaarninen, Mervi 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. *Bibliotheca Historica* 5. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kalela, Jorma 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa Fingeroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 67–92.

Kamila, Marjo 2012. Katsojana ja katsottuna. Opettajan kontrolloitu ulkoasu. Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110.

Katainen, Elina 2011. Naiset oppikoulunopettajina. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Välustus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 305–306.

- Kauppila, Juha 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.), *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 45–108.
- Ketonen, Liisa 1977. Suomen tyttöoppikoulut autonomian aikakaudella. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 53.
- Ketonen, Liisa 1980. Suomen tyttöoppikoulut itsenäisyyden aikana peruskoulujärjestelmään siirtymiseen asti. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 85.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Koski, Leena 2003. Oppikoulunuoruus 1940–1950-luvuilla. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.), *Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 32*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 282–313.
- Lejeune, Philippe 1989. *On autobiography. Theory and history of literature*, vol. 52. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Makkonen, Elina 2006. Instituution suullinen historia. Teoksessa Fingeroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 245–270.
- Makkonen, Elina 2009. Muistitiedon etnografiaa tuottamassa. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja nro 58.
- Nieminen, Marjo 2012. Tyttöoppikoulusta ammattiin – Turun suomalaisessa jatko-opistossa 1800–1900-lukujen taitteessa opiskelleiden urapolut. *Kasvatus & Aika* 6 (3). [www-lähde.] < http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=487 > (Luettu 22.10.2014)
- Ollila, Anne 1998. Jalo velvollisuus. Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ollila, Anne 1999. Introduction: History as memory and memory as history. Teoksessa Ollila, Anne (toim.), *Historical Perspectives on Memory. Studia Historica 61*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Paksuniemi, Merja 2009. Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 161.
- Petrell, Pasi 2009. Ihanteiden kahleissa. Kansakoulunopettajien valmistuksen kehitys kohti ylioppilaspoijaista koulutusta Kaarlo Franssilan henkilöhistorian näkökulmasta tarkasteltuna.
- Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 290.
- Pöysä, Jyrki 2006. Kilpakirjoitukset muistitietotutkimuksessa. Teoksessa Fingeroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 221–244.
- Rantala, Jukka 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Rantala, Jukka 2005. *Kansaa kasvattamassa*. Jyväskylä: Minerva.
- Rantala, Jukka 2011. Oppikoulunopettajat. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 304–311.
- Rinne, Risto 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoitumismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:108.

- Rinne, Risto 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallisen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:135.
- Saarenheimo, Marja 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muistelemisen. Tampere: Vastapaino.
- Salminen, Jari 1995. Yksityiset oppikoulut autonomian aikana. Teoksessa Salminen, Jari, Pietiäinen, Jukka-Pekka & Teperi, Jouko, Yksityiskoulujen historia 1872–1977. Helsinki: Painatuskeskus, 13–76.
- Salmi-Niklander, Kirsti 2006. Tapahtuma, kokemus ja kerronta. Teoksessa Fingeroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 199–220.
- Schacter, Daniel 2002. Muistin seitsemän syntiä. Miten aivot muistavat ja unohtavat. Helsinki: Terra Cognita.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansakoulunopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.
- Sulkunen, Irma 1987. Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa Alapuro, Risto, Liikanen, Ilkka, Smeds, Kerstin & Stenius, Henrik (toim.), Kansa liikkeessä. Helsinki: Kirjayhtymä, 157–172.
- Säntti, Janne 2004. Muistin ja menneisyyden välisestä suhteesta. Teoksessa Löfström, Jan, Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.), Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2.
- Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Kasvatustieteiden tutkimuksia 31. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tuomaala, Saara 2004. Työätätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoitettaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Bibliotheca Historica 89. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Uitto, Minna 2011. Storied relationships. Students recall their teachers. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 122.
- Uitto, Minna & Estola, Eila 2009. Gender and emotions in relationships: a group of teachers recalling their own teachers. *Gender and Education* 21 (5), 517–530.
- Uitto, Minna & Syrjälä, Leena 2008. Body, caring and power in teacher-pupil relationships: Encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (4), 355–371.
- Ukkonen, Taina 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemukset kertomusten tuottamisprosessina. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 797. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vilkko, Anni 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämä ja kerronta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KT, FL Marjo Nieminen, PhD, toimii yliopistolehtorina Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.