

Alamainen sivistysprojekti,
tasa-arvo ja edistys

Suomen yksityisten oppikoulujen
rakenteellinen kehitys
1872-1920

Jari Salminen

Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys

Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872-1920

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi opettajankoulutuslaitoksen luentosalissa 1 perjantaina 5. huhtikuuta 2002 klo 12.

Kustos:

Professori
Kari Uusikylä
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä:

Professori
Håkan Andersson
Åbo Akademi

ISBN 952-10-0450-9 (nid.)
ISBN 952-10-0451-7 (PDF)
ISBN 952-10-0452-5 (HTML)
ISSN 0359-4203
Yliopistopaino
2002

Jari Salminen

Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys.

Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872-1920

348 + 25 sivua

Tiivistelmä

Yksityisten oppikoulujen rakenteella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa seuraavia tekijöitä: opetuskieli, koulutyyppi (poikakoulu, tyttökoulu, yhteiskoulu), vuosiluokkien määrä, erilliset linjat sekä lukusuunnitelman aine- ja tuntijako. Tutkimusongelmia asetettiin kolme: 1. Mitkä tekijät vaikuttivat yksityisten oppikoulujen rakenteeseen, 2. Mistä syistä yksityiset oppikoulut pyrkivät mahdollisesti irtautumaan jo olemassa olevien koulujen rakenteista ja 3. Millaisia rakenteellisia innovaatiota yksityiskoulut toteuttivat.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana koulujen rakenteellisen kehityksen analysoinnissa käytettiin seuraavia David Tyackin esittämiä selityskehityksiä: 1. valtiokeskeisen poliittisen ohjauksen vaikutus, 2. ideologisten, yhteisöllisten ja paikallisten eriytymispyrkimysten yhteensovittaminen, 3. systeeminen muutos, 4. liberaali investointiteoria sekä 5. taloudellisen rakenteen ja etupiirivallan uusintaminen.

Valtion rooli yksityisoppikoulujen rakenteellisessa kehityksessä muodostui erittäin merkittäväksi. Tähän oli kolme syytä: ideologiset, taloudelliset sekä erityisesti Venäjän viranomaisten yhtenäistämisyrittämiin liittyvät tekijät. Ensimmäiset suomenkieliset poika- ja tyttökoulut syntyivät protestina senaatin ja koulutoimen ylihallituksen harjoittamaa koulupolitiikka kohtaan. Koulut kytkeytyivät snellmanilaiseen valtiokeskeiseen hegeliläis-peräiseen kasvatusideologiaan. Tämä suomalaisten alamainen sivistysprojekti muutti myös Venäjän viranomaisten politiikkaa. Yksityislyseot ja useimmat tyttökoulut siirtyivät valtion kouluiksi. 1884 luotiin yksityiskoulujen valtionapujärjestelmä, jonka seurauksena yksityiskouluja ryhdyttiin valvomaan tarkemmin. Seuraavina vuosikymmeninä tähän fennomaanien valtiokeskeiseen kouluideologiaan kytkeytyi uusia ja uusia yhteiskouluja. Ne noudattivat pääosin valtion koulujen rakennetta.

Oppikoulujen rakenteelliseen kehitykseen vaikuttivat huomattavasti yksityiskoulujen tekemät ideologiset irtautumispyrkimykset valtion oppikoululle asettamista tehtävistä. Valtion koulutuspolitiikka oli konservatiivista, byrokraattista ja kompromissiluonteista. Yksityiskouluille jäi tästä syystä suuri innovatiivinen merkitys. Vuosina 1883-1901 johtavat yksityiskoulut toteuttivat tärkeimmät oppikoulun rakenteelliset uudistukset. Koulujen aikaansaama suurin innovaatio oli yliopistoon johtavan reaaliyhteiskoulumuodon toteuttaminen sekä eräät uudet oppiaineet: veisto, havainto-opetus, moraalioppi, yhteiskuntaoppi, terveysoppi, kotitalous. Myöhemmin näitä uudistuksia omaksuttiin myös valtion koululaitokseen. Johtavat yksityiskoulut korostivat useissa yhteyksissä koulujensa autonomiaa ja yksityiskoulujen pedagogista vapautta.

1872-1920 toteutettiin oppikoulujärjestelmän harmonisointi. 1870 luvulta alkanut oppikoulun rakenteellinen yhtenäistäminen päättyi valtion taholta 1914-1915. Alun perin erilaisia koulumuotoja ja lukusuunnitelmia käsittänyt koulujärjestelmä yhtenäistyi keskikoulun ja lukion käsittäväksi kokonaisuudeksi. Samalla syntyi asteittain voimistuva asiantun-

tijakontrolli ja oppikoulujen valvonta. Venäläistämiskaudella 1901-1917 harmonisointi ulotettiin yksityiskoulujen koko toimintakulttuuriin: lukusuunnitelmat, opettajien pätevyyydet, oppimateriaalit, oppilaiden käytös ja koulutustulokset. Koulujen sisällä systeemisyyttä lisäsi opettajien lisääntyvä edunvalvonta ja oppilasmäärien kasvu. Nuori tasavalta omaksui muodostuneen systeimirakenteen venäjän kielen osuutta lukuun ottamatta lähes sellaisenaan. Koulujen lukusuunnitelmat muuttuivat vähän ja yksityisoppikoulujen lainsäädäntö jäi lähes ennalleen. Kansalaissota loi voimakkaita ideologisia reunaehtoja. Yksityisen oppikoulun tehtäväksi tuli legitimoida itsenäisen valtion olemassaolon lähtökohdat. Koulujen vaikea taloustilanne ja opettajien suuri vaihtuvuus heikensivät pedagogista kehittämistyötä. 1910-luvulla vähäisiksi irtautumispyrkimyksiksi jäivät käytännölliset linjat.

Oppikoulun rakenteellisen uudistamisen tavoitteet määräytyivät ennen muuta koulun ylläpitäjien ideologisten tarpeiden mukaan. 1880-luvulta lähtien liberaali oppineisto ja laajentuva porvaristo edustivat uudenlaista ajattelua kasvatuksen päämääriin. He ryhtyivät muokkaamaan oppikoulua omien ideologisten pyrkimystensä suunnassa. Hyöty, vapaus ja sukupuolten tasa-arvo olivat keskeiset tavoitteet. Uusi keskiluokka haki vaikutteita myös aikaisempaa laajemmin. Pedagogisessa ajattelussa oli piirteitä englantilaisesta liberalismista ja utilitaristisesta ajattelusta. Taustalla vaikutti reaalikasvatuksen paradigma, naisten tasa-arvovaatimus sekä yhteiskunnan kehittämisen ideologia. Saksa ei ollut enää ainoa kasvatustieteellinen lähde. Yhteiskouluidea löydettiin Yhdysvalloista osin Ruotsin välityksellä. Uusi kasvatustieteellinen näkemys korosti enemmän yksilön oikeuksia ja vapausasteita koulusivistykselle. Erityisen merkittävää tämä oli korkeamman naiskasvatuksen toteutumisen osalta.

Autonomian ajan lopulla ja erityisesti kansalaissodan seurauksena yksityisoppikoulusta muodostui yhä selvemmin porvarillisen maailmankatsomuksen koulumuoto, ylempien yhteiskuntaryhmien ja keskiluokan taloudellisen ja kulttuurisen aseman uusintaja. Yksityiskoulut hajottivat aluksi omalla paikallisella toiminnallaan sääty-yhteiskunnan perinteisen oppikoulun rekrytointipohjan. Jopa työväkeä oli mukana perustamassa kouluja. 1905 jälkeinen yhteiskuntakehitys ja erityisesti kansalaissota tekivät eron työväenluokan ja yksityisoppikoulun välille. Samalla useimpien yksityiskoulujen kasvatuksellinen ilmapiiri kiristyi.

Avainsanat: kasvatushistoria, koulujärjestelmän kehitys, yksityiskoulu, oppikoulu, lukusuunnitelma, opetussuunnitelma, David Tyack

Jari Salminen

Equality and Progress – The Finnish Education Project Under Russian Rule.
The structural development of private secondary schools in Finland 1872–1920

348 + 25 pages

Abstract

The structure of private secondary schools refers in the present research to the following factors: language of instruction, school type (boys', girls', or mixed), number of year groups, specialisation lines, and the subjects taught and hourly distribution of subjects in the curriculum. Three research problems were posed: 1. Which factors affected the structure of private secondary schools? 2. What were the possible reasons why the private secondary schools sought to deviate from the existing school structures? 3. What type of structural innovations did private secondary schools introduce?

David Tyack's explanatory framework was employed as the theoretical basis for the analysis of the structural development of the schools : 1. the impact of government-centred political control, 2. reconciliation of ideological, social and local aspirations, 3. systemic change, 4. human capital theory, and 5. the reform of economic structures and the distribution of power in political spheres of interest.

The role of the state in the structural development of private secondary schools turned out to be significant. This was due to ideological factors, economic factors, as well as factors pertaining to the programme of unification carried out by the Russian authorities. The first Finnish-language boys' and girls' schools were established as a protest against the educational policies adopted by the Senate and the Board of Education. Schools were run under a government-centred educational ideology based on the legacy of Snellman and Hegel. The objective of this Finnish educational project was to bring about changes in the policies of the Russian authorities. The state began to run certain private upper secondary schools and most of the girls' schools. 1884 saw the introduction of the state subsidy system for private schools and private schools subsequently came under stricter control. Over the following decades the government-centred, Fennomanian educational ideology reached an increasing number of mixed schools. For the main part they followed the existing structure of state-run schools.

The aspirations of private schools to deviate in the ideologically from the tasks set for state-run secondary schools substantially influenced the structural development of secondary schools . The educational policies of the state were conservative and bureaucratic and they contained contradictory objectives. The private schools thus became significant in terms of bringing about innovations. Between 1883 and 1901, the leading private schools carried out the most important structural reforms in the secondary school system. The greatest innovations were the introduction of mixed schools specialising in humanities and sciences and leading to matriculation, and new subjects, such as woodworking, practical lessons, ethics, civic studies, health education, and home economics, reforms that would subsequently be introduced in the state school system. The leading private schools frequently emphasised their autonomy and pedagogical freedom.

During the period 1872–1920, the secondary school system was harmonised. The state's structural harmonisation programme, which began in the 1870s, was brought to a close in 1914–1915. The school system, which originally comprised several different school types and syllabuses, merged into a single entity consisting of lower and upper secondary schools. At the same time, the position of the education profession grew gradually stronger and control over secondary schools increased. During the Russification period, 1901–1917, harmonisation was extended to cover the entire operative culture of private schools: syllabuses, teacher qualifications, teaching materials, pupils' behaviour, and results. Within schools, systemisation was furthered by better professional organisation on the part of teachers and by increased pupil enrolment. The young republic continued the existing system almost without any change; only the Russian language lost its position. The curricula changed little and the legislation on private secondary schools remained for the most part as before. The Civil War (1918) spawned strong ideological constraints. The task for the private secondary school was now to legitimate the existence of the newly independent state. The economic difficulties faced by schools and the high teacher turnover rate hindered pedagogical development. During the ten years after 1910, the few efforts towards specialisation in private schools included practical training subjects.

The objectives for the structural reform of secondary schools were determined in particular by the ideological needs of those in charge of the schools. From the 1880s onwards, liberal intellectuals and the expanding middle-class represented a new way of thinking in terms of educational objectives. They set out to create a secondary school that would suit their ideological purposes. Utility, freedom and gender equality were key objectives. The rising middle-class also looked for influences from further afield. English liberalism and utilitarian thinking, for instance, gained a foothold in their pedagogical thinking. Other factors to influence ideological views were the paradigm of education in the humanities and sciences, the demand for gender equality and the ideology of social development. Germany was no longer the sole source of pedagogical ideas; the idea of mixed schools came from the United States, partly via Sweden. The new educational views emphasised the rights of the individual and increased the degree of freedom in education. This was particularly significant for women's higher education.

Towards the end of the period of autonomy, and especially after the Civil War (1918), private secondary schools became a base for right-wing ideologies, and they nurtured the economic and cultural status of the upper and middle classes. To begin with, private schools in a local context altered the traditional recruitment base of the old class society. Even labourers were involved in setting up schools. The societal development after 1905, and after the Civil War in particular, then opened a gap between the working classes and private secondary schooling. At the same time, the educational climate within private secondary schools grew more rigorous.

Keywords: Educational history, structural development of school, private school, secondary school, curriculum, lehrplan, David Tyack

Lukijalle

Tämän tutkimuksen alkuidea lausuttiin 5.6.1990 Kansallisarkiston kahviossa, jolloin Töölön yhteiskoulun entinen rehtori Mikko Mikkeli pyysi allekirjoittanutta mukaan tutkijaksi Suomen yksityisten oppikoulujen historiaprojektiin. Tuon lyhyen neuvottelun aikana rehtori Mikkeli sai minut kiinnostumaan yksityiskoulujen pedagogisesta merkityksestä Suomen kouluhistoriassa ja syntyi ensimmäinen ajatus yksityisten oppikoulujen rakenteellisen kehityksen tutkimisesta.

Yksityisoppikoulujen historiaprojekti jatkui rehtori Mikkelin kuoleman jälkeen Helsingin suomalaisen yhteiskoulun silloisen rehtorin Vesa Nikusen koordinoimana ja Suomen kulttuurirahaston tukemana tutkimushankkeena vuosina 1990-1995. Projektin tieteellisenä johtajana toimi filosofian tohtori Jouko Teperi. Kolmanneksi kirjoittajaksi valittiin dosentti Jukka-Pekka Pietiäinen. Kaikille heille haluan lausua tässä yhteydessä lämpimät kiitokseni erinomaisesta yhteistyöstä projektin eri vaiheissa. Suomen kulttuurirahaston yksityisoppikoulujen eläkekassan rahastoa haluan kiittää saamastani apurahasta vuonna 1999. Ilman tätä tukea hyvin laajan aineiston kerääminen eri puolilta Suomea sijaitsevista arkistoista ei olisi ollut mahdollista.

Professori Martti Ruutu on kommentoinut työtäni kahdessa tärkeässä vaiheessa, sekä yksityisoppikoulujen historiaprojektin loppuvaiheessa että tämän väitöskirjatyön loppuvaiheessa. Kyseiset keskustelut ovat olleet tämän tutkimuksen kannalta erittäin tarpeellisia ja kannustavia.

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan osalta haluan kiittää useita henkilöitä. Professori Martti T. Kuikka on kannustavasti seurannut työtäni kehitystä sen alusta lähtien ja on tutkimuksen eri vaiheissa asettanut selvittäviä kysymyksiä. Tutkimussuunnitelmaa on käsitelty kahteen otteeseen professori Kuikan johtamassa seminaarissa. Professori Sirkka Ahonen on seurannut työtäni keskeisintä loppuvaihetta, joista kaikista keskusteluista olen hyvin kiitollinen. Myös hänen johtamassa jatkokoulutusseminaarissa työtäni on ollut kahdesti esillä kannustavassa ilmapiirissä. Dosenteille Jukka Rantala ja Jan Löfström haluan osoittaa kiitoksen tärkeistä kommentteista työn viimeistelyvaiheessa.

Erityisen kiitollinen olen jatko-opintojeni valvojalle professori Kari Uusikylälle. Hänen ohjauksensa on ollut erittäin rohkaisevaa ja antanut voimia viedä läpi näin laajan tutkimuksen. Koulukasvatuksen ja tutkimuksen kysymyksiä olemme pohtineet useissa Uusikylän johtamissa seminaareissa ja

vapaissa keskusteluissa. Näiden pohdintojen tulokset näkyvät tässäkin työssä. Professori Pertti Kansanen on vuosien varrella jaksanut muistuttaa tutkimustyön tärkeydestä ja keskittymisestä oleelliseen. Ilman näitä huomautuksia tämä työ ei olisi ilmeisesti koskaan valmistunut. Työni esitarkastajille professori Antero Heikkiselle ja dosentti Saara Hakasteelle lausun kiitoksen arvokkaista ja kannustavista kommentteista.

Monet tiedekuntamme työntekijät sekä entiset ja nykyiset jatko-opiskelijat ovat vuosien varrella antaneet kannustusta tämän väitöskirjatyön kirjoittamiselle. Heistä haluan tässä yhteydessä erikseen mainita seuraavat: Anna-Kaarina Falck, Jukka Husu, Juha Kantokorpi, Tor Kronlund, Heikki Kynäslähti ja Heljä Linnansaari.

Tutkimustyö edellyttää myös ajallisia ja toiminnallisia resursseja. Opettajankoulutuslaitoksen esimiehille – professoreille Irina Koskinen, Juhani Hytönen ja Veijo Meisalo – haluan lausua kiitoksen erinomaisista työolosuhteista tutkimuksen eri vaiheissa. Helsingin II normaalikoulun ala-asteen rehtoria Pirkko Mannerta kiitän ymmärtävästä suhtautumisesta, jättäessäni syksyllä 1998 ala-asteen rehtorin tehtävät kesken lukuvuoden tämän väitöskirjatyön kirjoittamiseksi.

Lämpimän kiitoksen osoitan lukuisille kirjastojen ja arkistojen toimihenkilöille, yksityisten oppikoulujen rehtoreille ja kansliahenkilökunnalle, jotka ovat ystävällisesti auttaneet lähteiden löytämisessä työn eri vaiheissa. Helsingin yliopiston pääkirjaston, kasvatustieteellisen tiedekunnan kirjaston sekä Kansallisarkiston henkilökunnalle olen kiitollinen erinomaisesta palvelusta vuosien ajalta.

Työ ilmestyy opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia -sarjassa. Kiitän tästä mahdollisuudesta esimies Veijo Meisaloa sekä työn painokuntoon saattamisesta amanuessi Kari Pereniusta. Helsingin yliopiston kirjastoa kiitän mahdollisuudesta julkaista väitöskirja myös digitaalisena tallenteena tietoverkossa.

Väitöskirjani ilmestyy tarkoituksella suomen kielellä.¹ Se olisi voinut ilmestyä myös englanniksi tai saksaksi. Tällä ratkaisulla on ajateltu ennen kaikkea työn suomenkielisiä lukijoita suomenkielisten yksityislyseoiden muistoa samalla kunnioittaen. Toivottavasti suomen- ja ruotsinkielistä tutkimusta on jatkossakin luettavissa Helsingin yliopistolla. J.V. Snellmanin syntymän 200-vuotisjuhlan lähestyessä voi aiheellisesti kysyä kahta asiaa. Eikö kansakunta, joka ei kehitä tieteellisen ajattelun kieltään, kadota aikaa myöten

¹ Jo tämän työn otsikon kääntäminen sen alkuperäisen ajatuksen säilyttäen oli Helsingin yliopiston kääntäjille mahdoton tehtävä. Englanninkielinen käännös ei täysin tavoita metaforan ydintä.

identiteettinsä; ja onko vaarana, että liian nopeasti kansainvälistyvä yliopisto menettää yhteyden kansaansa?

Tärkein voimavara tutkijalle ovat läheisimmät ihmiset. Työni on varttunut rinnan kolmen lapsen. Ilman vaimoni Marja Sydänmäen, isäni Jaakko Salmisen sekä Pekka ja Kirsti Sydänmäen antamaa tukea tämän työn kirjoittaminen ei olisi ollut mahdollista. Omistan väitöskirjani rakkaille lapsilleni Jannille, Niklakselle ja Matiakselle sekä heinäkuussa 1998 kuolleen äitini Pirkko Salmisen muistolle.

Helsingissä suomalaisen kulttuurin päivänä 2002

Jari Salminen

SISÄLTÖ

1	TAPOJA NÄHDÄ	1
1.1	Taustaa tutkimukselle	1
1.2	Teoreettisia lähtökohtia.....	6
1.3	Curriculum-ideologiat.....	23
1.4	Tutkimusongelmat	29
1.5	Tutkimuksen rajaukset	32
1.5.1	Yksityisoppikoulujen määrittely.....	32
1.5.2	Tutkimuksen aikarajaus.....	35
1.6	Lähdeaineisto.....	37
2	KOULUN KANSAN KASVATTA, KANSA KOULUN KANNATTA	
	Yksityisoppikoulumuodon läpimurto 1870-luvulla	39
2.1	1870-luvun koulu-uudistuksen lähtökohdat	39
2.2	Yksityislyseoiden synty	48
2.3	Hegeliläisen kasvatustilafilosofian vaikutus	59
2.4	Valtiovalta ja yksityislyseot	69
3	NAINEN JA HÖYRY	
	Yksityiskoulut nais- ja reaalikasvatuksen toteuttajina 1870- ja 1880-luvuilla	78
3.1	Perhetyttökoulusta tyttöoppikouluihin	78
3.1.1	Naiskasvatuksen lähtökohdat 1870-luvulle.....	78
3.1.2	Kysymys suomenkielisestä naissivistyksestä	86
3.1.3	Tyttökoulujen laajentumispyrkimykset 1880-luvulle	92
3.2	Kysymys reaalikasvatuksesta 1880-luvulla	104
3.2.1	Hegel vai Spencer	104
3.2.2	Valtiovalta ja reaalikasvatus.....	113
3.2.3	Yksityiskoulumuoto uudistaa oppikoulua	118
4	TASA-ARVOINEN, OLENNOLLINEN JA SIVEÄ	
	Yhteiskoulumuodon synty ja vakiintuminen 1880- ja 1890-luvuilla	125
4.1	Yhteiskasvatusideologia ja Suomen ensimmäiset yhteiskoulut	125
4.2	Herbartilainen yhteensovitus	135
4.3	Yhteiskoulut uudistavat lukusuunnitelmaa	144
4.4	Yhteiskasvatus koulutuspolitiikan välineenä	156

4.5	Vakiintuva kahdeksanluokkainen reaaliyhteiskoulumuoto	164
4.6	Naiskasvatuksen lopullinen läpimurto	174
5	YLEISVALTAKUNNALLISET NÄKÖKOHDAT	
	Yksityisoppikoulujen tiukentuvat reunaehdot 1900-1917.....	182
5.1	Venäjän yhtenäistämispoliitiikan kohteeksi	182
5.2	Laajentuvan suomenkielisen keskiluokan yhteiskoulu.....	200
5.3	Yksityisoppikoulukysymys	211
5.4	Oppikoulujärjestelmän harmonisointi.....	222
5.5	Irtautumispyrkimyksiä autonomian ajan lopulla	243
6	ISÄNMAALLINEN JÄRJESTYSVALTA	
	Autonomian ajan perintö 1917-1920	256
6.1	Isänmaallisen kasvatuksen puolesta.....	256
6.2	Nuoren tasavallan yksityisoppikoululaitoksen lähtökohdat.....	265
7	ALAMAINEN SIVITYSPROJEKTI, TASA-ARVO JA EDISTYS	
	Teoreettisia ja kokoavia näkökulmia tutkimukseen	281
	Lähteet ja kirjallisuus	309
	Liitteet 1-3	349

Prologi

Koulun tehtävästä:

”Se mielipide on epäilemättä oikeutettu, että koulun alalla jos missään, on kaikissa uudistuksissa oltava varovainen. Jos hätäiset ja huonosti valmistetut muutokset kaikkialla tuottavat häiriötä ja vahinkoa, ovat ne etenkin valitettavat niin kallisarvoisella koetuskentällä kuin nousevan polven valmistus elämänsä työhön. Ne, jotka tässä poikkeavat vanhoilta tunnetuilta poluilta antautuvat kieltämättä vastuunalaisuuteen, joka ei suinkaan ole vähäinen.

Mutta toiselta puolen on myöskin huomattava, että vanhoilla oleminen voipi sekin tuottaa vaaroja ja vastuunalaisuutta. Ajan virta on yhäti liikkeellä, ja se mikä on hyvää toiselle ajalle, voipi muuttua sopimattomaksi toiselle. Uusia aatteita puhkeaa esille, uusia tarpeita herää, käsitystapa muuttuu, – ja silloin tulee koulunkin mukautua ajan oikeutettujen vaatimusten mukaan, varovaisesti tosin, mutta mukautua kuitenkin. Jos se ei näin tee, ei se täyttyä tarkoitustaan kasvattaa elämää varten, vaan vieraantuu itse ja vierottaa oppilaansa tosioloista, usein siinä määrässä, etteivät he koskaan niihin täydellisesti kodistu. Tämä vaara on likellä tarjona etenkin nykyaikana, jolloin edistys joka alalla kiiruhtaa niin vallan nopeasti eteenpäin”

Mikael Soininen 1889²

² Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1889, 43.

1 TAPOJA NÄHDÄ

1.1 Taustaa tutkimukselle

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää yksityisten oppikoulujen rakenteellista kehitystä 1870-luvun alusta Suomen itsenäisyyden alkuun. Tutkimus-idea syntyi Suomen yksityisoppikoulujen historiaprojektin yhteydessä 1990-1995. Matrikelityön ja autonomian aikaa koskevan yleisesityksen kirjoittamisen aikana huomioni kiinnittyi yksityisten oppikoulujen keskeiseen asemaan Suomen oppikoulujärjestelmässä sekä koulujen eräisiin itsenäisiin pyrkimyksiin irtautua valtion oppikoulujen rakenteesta ja lukusuunnitelmista. Yleisesitysten kirjoittamisen puitteissa ei kuitenkaan ollut mahdollista systemaattisesti syventyä ja rajautua tämän tutkimuksen ongelmien selvittämiseen.¹ Kasvatustieteellisesti orientoituvan kouluhistorian ja väitöskirjatyon näkökulmasta koulujen rakenteellisen kehityksen analysointi on tutkimuksen ydinalueita.²

Aikaisemman tutkimuksen vähäisyys puoltaa tutkimusaiheen valintaa kasvatustieteellisen perustutkimuksen lähtökohdista. Saara Hakasten tutkimus yhteiskasvatuksen kehityksestä Suomessa ja Pohjoismaissa 1800-1890 sekä Liisa Ketosen kaksi tutkimusta Suomen tyttöoppikoulujen vaiheista autonomian ja itsenäisyyden ajalla ovat jossain määrin käsitelleet yksityisten oppikoulujen rakenteellisia ja lukusuunnitelmiin liittyviä kysymyksiä yhteis- ja naiskasvatuksen näkökulmista.³ Yksityisten oppikoulujen omilla historioissa yksityiskoulut nähdään joskus voimakkaina oppikoulun rakenteellisina ja lukusuunnitelman uudistajina. Useimpien teosten lähdekritiikki on kuitenkin olematon. Kirjoitusten tavoitteena on ollut juhla- ja muistokirjojen tavoin kunnioittaa ja legitimoida yksittäisten koulujen vaiheita ja yksityisoppikoulujärjestelmää erilaisten muistokirjoitusten ja juhlatilaisuuksien osana.⁴ Kiuasmaan Suomen oppikoululaitoksen kehitystä 1880-1980 koskevassa yleisesityksessä ja yksityisoppikoulujen historiateoksessa yksityisten oppikoulujen rakenteellista ja

¹ Tutkimusprojektissa syntyivät julkaisut: Teperi & Salminen 1993. Yksityisoppikoulumatrikkeli 1872-1977; Salminen - Pietiäinen - Teperi 1995. Yksityisoppikoulujen historia 1872-1977.

-Yksityisoppikoulujen historiaprojekti sai Kulttuurirahaston kirjoitusta valvovalta työryhmältä työn kirjoittamisen osalta toimintavapauden. Rajoitetun sivumäärän ja aiheen laajuuden takia teoreettista ja yksityiskoulujen rakenteellisen kehityksen systemaattista analysointiosuutta oli kuitenkin pakko rajoittaa. Toisaalta monipuolinen ja perusteellinen paneutuminen yksityiskoulujen vaiheisiin oli välttämätön ehto tämän tutkimuksen toteuttamiseksi sen nykyisessä laajuudessaan.

² Kuikka 1991, 79-80; Iisalo 1976, 11; Cohen & Manion 1994, 46; Englund 1990, 169-170; Goodson & Dowbiggin 1997, 62; Pinar et al 1996, 69-70.

³ Hakaste, 1992; Ketonen 1977; Ketonen 1980.

⁴ Stenius 1941, 6-15; Honkala 1960, 20-26. Yksityisoppikoulumatrikelissa annetaan bibliografiset tiedot yhteensä 577 juhla- ja muistokirjoista ja historiikkeista. Vain muutamat julkaisut täyttävät historian tutkimuksen kriteerit.

lukusuunnitelmien kehitystä on tarkasteltu hyvin suppeasti yleisen oppikoulun kehityksen osana. Systemaattista analyysia niissä ei pyritty tekemään.⁵ Suomen oppikoulujen kehitystä on tähän mennessä tutkittu ylipäätään vähän.

Puhtaan kasvatus- ja kouluhistoriallisen mielenkiinnon lisäksi tämän tutkimuksen motiivina on myös teoreettisempi tavoite. Pyrkimys ymmärtää koulukasvatuksen taustalla vaikuttavien poliittisten, ideologisten, paikallisten ja yhteisöllisten vaatimusten vaikutusta koulujen rakenteelliseen kehitykseen sekä mahdollisia ristiriitoja suhteessa valtion ja yhteiskunnan eri ryhmien koulukasvatukselle asettamiin vaatimuksiin. Brian Simon on perustellut kasvatushistoriallisen tutkimuksen lähtökohtaa juuri kasvatuksen ja yhteiskunnan välisenä suhteena, jossa kasvatuksella on keskeinen asema yhteiskunnan muutoksen tai säilyttämisen välineenä. Modernin yhteiskunnan osalta tehtävä on 1800-luvun lopulta lähtien ollut yhä laajemmin koulun tehtävä.⁶ Teoreettisena näkökulmana tämä lähestymistapa ei ole kuitenkaan uusi. Karl Mannheim esitti jo 1930-luvulla, kuinka kasvatusta oli pienessä mittakaavassa kamppailua laajempien ideologisten tarpeiden toteuttamisesta, jotka yhteiskunnassa vaihtelevat. Sosiaaliset instituutiot pyrkivät muokkaamaan tietyn maailmankatsomuksen.⁷

Kansalliset koulujärjestelmät ovat syntyneet monien eri tekijöiden vaikutuksesta ja eroavat rakenteeltaan toisistaan. Tästä syystä kasvatustieteen tutkimuksella on merkitystä myös pienten valtioiden kouluhistorian kehityksen analysoinnissa. Ruotsin, Saksan tai Yhdysvaltojen koulujärjestelmien tuntemus ei pysty aukottomasti selittämään Suomen oppikoulujen rakenteellista tai lukusuunnitelmien kehitystä, vaikka monet kehityslinjat ovat olleet yhteneviä. Yhtä selvää on kansainvälisten laajojen aatevirtausten vaikutus Suomen oppikoulun kehitykselle. Tämän päivän näkökulmasta nykyisen koululaitoksemme rakenne ja opetuksen sisällöt ovat pitkän historiallisen kehityksen tulosta. Niiden syntyprosessien ymmärtäminen ja toisaalta koulukasvatuksen jatkuvuuden tiedostaminen ovat välttämättömiä tekijöitä myös nykyisen kasvatustoiminnan lähtökohtien ja ongelmien ymmärtämiseksi. Koululaitos ja lukusuunnitelmat ovat historiallisesti rakentuneita järjestelmiä.⁸ Koulukasvatuksen kehittäminen on David Tyackin ja Larry Cubanin mukaan usein esty-

⁵ Kiuasmaa 1982, 62-67; Salminen 1995, 63-66; Pietiäinen 1995, 129-135.

⁶ Simon 1994, 3-4; Lincoln 1992, 88; Kliebard 1992, 159.

⁷ Mannheim 1936, 138-139; Kincheloe 1997, xxi. Saman suuntaisesti Max Adler piti puolueetonta kasvatusta tosielämälle mahdollisena lähtökohtana. Sosialistisessa kasvatusteoriassa kasvatusta on luokkataistelun väline yhteiskunnallisessa kehityksessä (Adler 1928, 12). John Dewey ilmaisi asian saman suuntaisesti: "I believe that education is the fundamental method of social progress and reform" (Cremin 1987, 1).

⁸ Koulun historiallisuudesta: Ravitch 2000, 14-15; Reble 1995, 14-15; Jackson 1992, 22; Kliebard 1992, 157; Kincheloe 1997, xii, xxx; Snyder, Bolin & Zumwalt 1992, 416. Apelin mukaan myös koulupedagogiikkaa (Schulpädagogik) tulisi tarkastella historiallisesti rakentuneena järjestelmänä (Apel 1990, 36; Apel 1995, 34-35).

nyt tai pysähtynyt juuri tämän historiallisen näkökulman sekä koulun monimutkaisen rakentumisen ja yhteiskuntasidoksen ohittamiseen. Samat reformivirheet on toistettu uudelleen ja uudelleen. Saman asian Suomen koululaitoksen kehityksestä on todennut Antero Heikkinen: koulutusmuutoksia ei voida käynnistää irrallaan muusta yhteiskunnallisesta kehityksestä.⁹

Koulujen rakenteella on hyvin monia ulottuvuuksia. Niissä heijastuvat aikakauden taloudelliset olosuhteet, poliittiset pyrkimykset, aatteelliset ideologiat, pedagogiset näkemykset ja paikalliset tarpeet. Yksityisten oppikoulujen osalta kyse on myös yksittäisten ihmisten ja pienyhteisöjen intressien sekä valtion intressien välisestä suhteesta, osaltaan tradition ja muutoksen välisestä jännitteestä sekä yksittäisten kansalaisryhmien oikeudesta määritellä koulukasvatuksen sisältöjä ja toteutusta. Lukusuunnitelmien kehittämistyö on oppikouluissa vaatinut ilmeisen voimakasta paneutumista ja uskoa toimia asetettujen päämäärien puolesta. Aloitteita ja vaikutteita on saatu monelta suunnalta. Monet ulkomaiset kasvatusideologiat ovat pienellä viiveellä esiintyneet Suomessa. Koulujen ylläpitäjien, opettajien, oppilaiden huoltajien ja koulua lähellä olevien tahojen aloitteista ja tuella on lukusuunnitelmien kehittämistyötä toteutettu yksityisissä oppikouluissa. Osa kehittämistoiminnasta on voinut vaikuttaa pitkällä aikavälillä koko koululaitoksen kehitykseen. Tällöin kyse on ollut erityisen merkittävästä innovaatiosta.

Kasvatuksen historian tutkimuksella on yksi vaikeasti ratkaistava ongelma: kuinka välttyä arvottomasta menneisyyden toimia? Hayden White esitti jo 1970-luvulla ultrarelativistisessa kritiikissään, kuinka historiankirjoitus aina vääjäämättä ideologisoituu. Tämä näkökulma on oman aikamme historianfilosofiassa saanut osakseen paljon huomiota.¹⁰ Kasvatuksen historian kirjoituksessa arvokysymykset on myös tiedostettava. Koulutusratkaisuja ja -pyrkimyksiä esitetään usein ”edistyksenä”, ”kehittämisenä” ja ”uudistamisena” suhteessa ”jälkeenjääneeseen” ”takapajuiseen” tai ”vanhentuneeseen”. Ikään kuin kasvatuksella olisi edessään jokin täydellistyminen tai korkeampi päämäärä, jota kohti se rakentuu ja hakeutuu. Historiankirjoitus voi muuttua silloin tietyn kehityskertomuksen tukijaksi, jossa kasvatuksen ”kehitys” on toiminnan sankari. Sivistyksen tärkeiden korostaminen on suomalaisessa historiankirjoituksessa saanut merkittävän aseman jo autonomian ajalta lähtien. Sitä voidaan pitää myös yhtenä kansallisen identiteetin syntymistä tukeneena tehtävänä. Kirjallisuutta ja tutkimusta on huomattavan paljon käytettävissä tämän ”kertomuksen” osalta. Ongelma on aikaisempien kirjoitusten tulkinnas-

⁹ Tyack & Cuban 1995, 4-5; Tyack 1995, 209-211; Sarason 1991, xiii-xiv; Fullan 1982, 63-64; Katz 1987, 134-135; Heikkinen 1970, 69. Suomessa koulun kehittämisenäkökulma ei ole historiallisesti ollut yhtä voimakkaasti esillä kuin Yhdysvalloissa, mutta on voimistunut 1970-luvulta lähtien.

¹⁰ Jenkins 1995, 134-179; Lorenz 1997, 170-187; Stanford 1990, 97.

sa suhteessa oman aikamme näkökulmiin ja tutkimuskohteen väliseen analyysiin.

Carl F. Kaestlen mukaan länsimaista kasvatuksen historian tutkimusta on yleisesti leimannut tietyn valtiollisen ja ideologisen kertomuksen kertominen. Koulutus on nähty hyvänä ja arvostettuna asiana. Kertomus on korostanut julkisen koulun merkitystä ja eräänlaista kansallista yhtenäistä sankaritarinaa. Samalla tutkimus on ottanut monet asiat itsestään selvinä ja keskittynyt varsin kapeisiin näkökulmiin. ”*Mainstream-koulutuksen*” vastustajat tai kriittisiä näkökulmia esittäneet tahot on leimattu helposti ”roistoiksi” ja ”taantumuksellisiksi”.¹¹ Suomalaisessa historiankirjoituksessa heitä ovat olleet esimerkiksi kenraalikuvernöörit ja koulutuksen laajentumisen vastustajat. Suomessa kansallinen konteksti on ollut erityisen homogeeninen. Aikaisempaan sivistyshistoriaan ja koululaitoksen historiankirjoitukseen on tästä syystä suhtauduttava kriittisesti. Toisaalta yksityiskoulujen näkökulmaa ja keskeistä roolia ei ole aina otettu esille Suomen (koulu)historian esityksissä oikeassa suhteessa niiden yhteiskunnalliseen merkitykseen ja lukumäärään nähden.¹²

Tutkimus ei saa olla kirjoitusta kouluhistorian sankareista ja sopeutujista vaan pyrkimys puolueettomaan ja systemaattiseen analyysiin muutoksesta ja erilaisten irtautumispyrkimysten taustoista ja vaikutuksista. Koulun rakenteellisen muutoksen taustalla on aina inhimillinen toiminta: koulun rakenne ei muutu itsestään. Yhteiskunnan rakenteissa koululaitoksen rooli on moniulotteinen yhdistelmä tradition ja jatkuvuuden sekä tulevaisuuden ja muutosvaatimusten välistä vuorovaikutusta.

Historiallisella analyysillä on merkitystä koululaitokseen kohdistuvan julkisen keskustelun kriittisenä näkökulmana, vaihtoehtojen esille tuojana sekä usein yksipuolisten kehittämisvaatimusten taustojen paljastamisessa. Kouluhistoriallinen tutkimus pyrkii ymmärtämään kohdettaan monipuolisesti, puolueettomasti ja ilman ennakkovaatimuksia yksityisoppikoulujen menneisyyden omista lähtökohdista. Tästä syystä se voi osallistua myös tämän päivän kasvatustieteiden keskusteluun siltä osin, mitä menneisyyden tulkinta ja valitut näkökulmat voivat meille opettaa.¹³

¹¹ Kaestle 1997, 120-122; Green 1992, 78; Kliebard 1995, 235.

¹² Iisalo ei tuo lainkaan esille yksityiskoulujen osuutta Suomen oppikoulujen kehityksessä (Iisalo 1988, 141-143). ”Kansa liikkeessä” (toim. Alapuro & Stenius 1987) teoksessa käsitellään laajasti kansalaisten järjestäytymistä Suomessa 1820-1920. Teoksen artikkelit esittelevät useita kansalaistoiminnan muotoja raittiusliikkeestä urheiluseuratoimintaan. Yksityisten oppikoulujen osuutta ei tuoda esille. Liikanen (1995, 177-194) ei mainitse yksityiskoulujen asiamiesverkostoa fennomaanien toiminnassa. Steniuksen kattavassa analyysissä Suomen yhdistyslaitoksen kehityksestä 1900-luvun alkuun ei tuoda esille yksityiskoulujen taustayhdistyksiä (1987, 294-344). – Kasvatustieteiden tutkimus on Suomessa avannut uusia näkökulmia perinteisen kasvatustieteiden tutkimuksen rinnalle; esim. Risto Rinteen, Osmo Kivisen ja Hannu Simolan tutkimukset.

¹³ Katz 1987, 128-129, 133-135; Tyack 1995, 204-209; Ravitch & Vinovskis 1995, xiv; Ravitch 2000, 14-18; Heikkinen 1993, 5-6.

Koulujen rakenteellisesta muutoksesta ja yksittäisistä koulujen luku- suunnitelmista on luonnollisesti pitkä matka kasvatustodellisuuden hahmotamiseen sellaisena, kuin se tutkimuksen kohteena olevien ihmisten ajassa, arjessa ja ajattelussa on toteutunut. Tämä ongelma on kaiken historiallisen tutkimuksen yhteinen ongelma. Kasvatushistorian osalta vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen ja rajaaminen on vaativa tehtävä: ovatko tämän tutkimuksen lähtökohdat riittävän selkeitä ja toisaalta näkökulmiltaan kyllin itsenäisiä osoittamaan kehityslinjoja ja irtautumispyrkimyksiä? Yksiselitteistä vastausta on tutkijan itse mahdoton antaa. Missä määrin tehty analyysi ja tulkinta ovat onnistuneet, jää viime kädessä työn lukijoiden pääteltäväksi.

Sama kysymys koskee tämän tutkimuksen rakennetta, joka jossain määrin poikkeaa perinteisestä kasvatushistorian esitystavasta.¹⁴ Ensimmäisen luvun ”Tapoja nähdä” tavoitteena on esitellä kansainvälisen viimeaikaisen tutkimuksen pohjalta erilaisia mahdollisia näkökulmia ymmärtää koulujen rakenteelliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Tätä kirjallisuutta on käytettävissä lähes rajaton määrä. Yhden väitöskirjan puitteissa ei ole mahdollista esitellä kuin pieni osa tästä loputtomasta näkökulma- ja teoriaviidakosta. Toisaalta lyhytkin keskusteluyhteys uusimman kirjallisuuden välillä on tarpeellista kasvatushistoriallisen tutkimuksen näkökulmien laajentamiseksi. Näihin teoreettisiin selityskehyksiin ja niiden ongelmiin palataan myöhemmin tutkimuksen seitsemännessä luvussa: ”Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys”. Kyseinen päätösluku muodostaa tämän tutkimuksen keskeisten tulosten yhteenvedon johdannossa esitettyjen näkökulmien ja selityskehysten suuntaisesti tulosten totuusarvoa punniten. Sen sijaan tätä teemallista analysointia ja teoreettista pohdintaa ei ole liitetty lukuihin 2-6. Ne pyrkivät etene- mään itsenäisesti ja kronologisesti alkuperäislähteiden varassa perinteisen historiantutkimuksen tapaa noudattaen. Tällä ratkaisulla on haluttu korostaa ”historiallisen kokonaisuuden” ymmärtämistä ja helpottaa lukijan mahdollisuutta luoda yksityiskoulujen moniulotteisista vaiheista jonkinlainen kokonaiskäsitelmä. Tehtyä ratkaisua voi perustella myös tutkimusaiheen laajuudesta johtuen. Lähes 50 vuoden ajanjakson ja yli 120 yksityisen koulun vaiheiden esittäminen on vaikeasti muulla esitystavalla hallittava kokonaisuus. Teoreettisen pohdinnan tuominen kertomuksen sisään saattaisi rikkoa koko esityksen. Johdannossa esitettyjen selityskehysten (luku 1.2) arviointi kronologisessa esityksessä johtaisi puolestaan liialliseen toistoon. Käytetty lähdeaineisto ja

¹⁴ Perinteinen (kasvatus)historian tutkimusraportti siirtyy usein lyhyen tehtävänannon jälkeen suoraan tapahtumien analyysiin, joko kronologisen tai teemallisen esityksen puitteissa.

niihin liittyvät täsmennykset on esitetty sivujen alanooteissa. Tämä ratkaisu pyrkii helpottamaan teoksen tutkimuksellista lukutapaa.¹⁵

1.2 Teoreettisia lähtökohtia

Tämän tutkimuksen tehtävänä on analysoida suomen- ja ruotsinkielisten yksityisten oppikoulujen rakenteellista kehitystä 1872-1920. Oppikoulun rakenteella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa seuraavia tekijöitä. Koulun opetuskielitä, koulutyyppejä: poikakoulu, tyttökoulu tai yhteiskoulu, koulun vuosiluokkien määrää sekä erillisiä linjoja ja osastoja. Rakenteeseen kuuluu myös koulun lukusuunnitelma. Sillä määriteltiin ja jäsennettiin koulussa opetettavat oppiaineet, niiden tuntimäärät eri koulutyypeissä ja luokka-asteilla, pakolliset, vapaaehtoiset ja valinnaiset aineet sekä mahdolliset muut erityispiirteet. Valtion taholta määriteltiin reunaehtoja näiden rakenteellisten tekijöiden osalta antamalla niitä koskevia lakeja, asetuksia ja keisarillisia määräyksiä sekä viranomaisten ohjeita. Näiden määräysten suhde yksityiskouluihin jäi osittain epäselväksi, eikä niiden vaikutuksesta ole tähän mennessä tehty paljoa tutkimusta.

Yksityisten oppikoulujen osalta lukusuunnitelmat muodostivat koulun keskeisimmän rakenteellisen tekijän ja toisaalta valtion ja yksityiskoulun välinen suhde perustui juuri lukusuunnitelmien sisältöön. Yksityisten koulujen tuli ilmoittaa koulun rakenne viranomaisille perustamisluvan yhteydessä. Lukusuunnitelmien muuttamiseen kohdistui oppikoulun osalta myös runsas keskustelu eri foorumeilla. Yksityisen oppikoulun lukusuunnitelman laadinta oli koulun ylläpitäjien tehtävä.

Tämän päivän näkökulmasta ja terminologiassa oppikoulun lukusuunnitelmia 1872-1920 ei voi suoraan rinnastaa nykyiseen opetussuunnitelmäkäsitteeseen, joka on sisällöltään monipuolisempi. Yksityisten oppikoulujen osalta lukusuunnitelmassa ei määritelty oppiainekohtaisia tavoitteita tai sisältöjä. Sitä varten olivat joskus käytössä oppiennätykset. Ne olivat aiheuetteloi- ta ja niiden perusteella laadittiin oppikirjoja. Näihin eri oppiaineiden ja oppikirjojen sisältö- ja ainedidaktisiin kysymyksiin tämä tutkimus ei ulotu. Oppiennätykset eivät myöskään sellaisenaan velvoittaneet yksityisiä kouluja ja niiden asema oli valtion kouluissakin pitkään epäselvä. Käytännön koulutyössä lukusuunnitelma määritteli koulun opetuksen perusrakenteen: vuosiluokkien määrän, opetettavat aineet, niiden tuntimäärät, pakolliset ja vapaaehtoiset ai-

¹⁵ Lähteiden esittäminen itsenäisten jaksojen lopussa tai vasta koko tutkimusraportin lopussa tekee tutkimuksen lukemisen hankalaksi. Alanooteissa on myös mahdollista täydentää varsinaisia pääteemoja ja tuoda esille joitakin tärkeitä taustatietoja.

neet sekä erilliset linjat. Samalla lukusuunnitelma jäseni tarvittavia koulutiloja ja opettajaresursseja. Eri oppiaineiden sisällöt määräytyivät oppikouluissa lähinnä oppikirjojen kautta.¹⁶ Näistä syistä tässä tutkimuksessa käytetään järjestelmällisesti lukusuunnitelma -termiä, kun puhutaan yksityisen oppikoulun opetuksen rakenteesta 1872-1920. Nykykielessä sitä vastaisi lähinnä tuntijaon -käsite. Nykyinen curriculum- ja opetussuunnitelma -käsite pitävät sisällään enemmän tekijöitä kuin oppikoulun lukusuunnitelma. Siitä huolimatta niiden perustehtävä on säilynyt samana. Jäsentää tietyt tärkeänä pidetyt näkökulmat, eli oppiaineet tai kurssit, kasvatettaville tietyssä laajuudessa.

Taimo Iisalo pyrki tutkimuksessaan identifioimaan valtion oppikoululle opetussuunnitelman vuosille 1890-1920. Iisalo määritteli opetussuunnitelman koostuvan lukusuunnitelman, oppiennätysten ja vallitsevan pedagogisen ajattelun kokonaisuudesta. Tutkimus toi esille tärkeitä tekijöitä valtion oppikoulujen opetuksen kehityksestä. Samalla se osoitti kuinka vaikeaa on luoda nykyisen kaltainen opetussuunnitelma-ajattelu menneisyyteen. Iisaloon tutkimus tarjoaa hyviä vertailukohtia ja selitysmalleja yksityiskoulujen kehitykseen nähden. Koulumuodon osalta kyseinen tutkimus keskittyi ainoastaan valtion oppikoulujen kehitykseen. Tämän tutkimuksen ongelmanasettelun yksi keskeinen ja mielenkiintoinen kysymys on juuri yksityisten koulujen suhde valtion kouluihin. Tähän kysymykseen Iisaloon tutkimuksessa ei pystytty paneutumaan.¹⁷

Eri valtioissa ja eri aikoina koulujen rakennetta on ohjattu luonnollisesti erilaisella tarkkuudella ja määrittelyillä. Suomen oppikoulujen rakenteellisen kehityksen ja lukusuunnitelmiin kohdistuvien muutosten analysointi voidaan kansainvälisen kouluhistorian tutkimuksen osalta rinnastaa lähinnä curriculum- ja opetussuunnitelmatutkimukseen. Pohjimmiltaan koulujen rakenteessa on kysymys eri ideologisista näkemyksistä koulukasvatuksen kohdentumisesta, laajuudesta (kestosta), tehtävistä ja sisällöistä. Kysymys on yhtä vanha kuin itse opetus: mihin kasvatuksella pyritään? Koulumuodot, luku- ja opetussuunnitelmat heijastelevat oman aikakautensa arvoja, uskomuksia ja sosiaalisia pyrkimyksiä. Nämä valinnat eivät aina ole kuitenkaan tietoisia ja ne ovat monien tekijöiden summa. Koulun rakenne on eräällä tavalla kaoottinen lopputulos taloudellisten, ideologisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta.¹⁸

¹⁶ Savonlinnan reaalilyseon rehtori toteaa katsauksessaan keväällä 1909, ettei koululle oltu vahvistettu missään vaiheessa oppiennätyksiä (Savonlinnan reaalilyseo 1909, 27).

¹⁷ Iisaloon rajausta valtion kouluihin perustui niiden asemaan sekä toisaalta yksityisten koulujen suureen määrään tutkimuskohteena. Iisalo viittaa mahdollisiin yksityisten koulujen omiin linjauksiin lukusuunnitelmien laadinnassa (Iisalo 1984, 26).

¹⁸ Kliebard 1992, 157; Lundgren 1981, 15; Goodson 1997, 18.

Musgrave on todennut, että opetussuunnitelman keskeinen kysymys on yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde. Tässä tutkimuksessa koulujen rakenteen analysointi on myös sosiaalhistoriaa, joka käsittelee sosiaalisen muutoksen ja muuttuvien ideoiden lähtökohtaa.¹⁹ Seddonin mukaan opetussuunnitelmat ovat keskeinen väline siihen, kuinka institutionalisoitu tieto ja uskomukset siirretään oppijoille. Kyse on aina valinnoista ja yrityksistä vaikuttaa sosiaaliseen kenttään, muovata sitä uudelleen tai vahvistaa olemassa olevaa. Eräissä mielessä ohjelmat voidaan nähdä politiikan jatkeena: mitä tehtäviä koululaitokselle halutaan valtakulttuurin toimesta asettaa.²⁰ Ristiriita paikallisten tarpeiden välillä voi olla myös yksi curriculum-politiikan tulos. Luku-suunnitelma muotoutuu aina suhteessa koululaitoksen traditioon ja koulukasvatukselle asetettujen uusien vaatimusten yhteensovittamisesta. Nämä tekijät voivat olla keskenään ristiriitaisia. Kliebardin mukaan curriculum-historian tulee keskittyä juuri curriculum-ideoiden ja sosiaalisten olosuhteiden vuorovaikutuksen tutkimiseen, jotka muovaavat koulujen rakenteellista kehitystä ja toimintaa.²¹

Yhteiskunnan kehityksessä koulun rooli on ollut monella tavalla merkittävä, mutta kyse on samalla monimutkaisesta vuorovaikutusilmiöstä. Simonin mukaan paljon monimutkaisemmasta, kuin mitä on annettu ja haluttu ymmärtää. Koulutuksen kehitys on harvoin lineaarista: uudistuspyrkimykset vaihtuvat, tavoitteet muuttuvat, kontrollin aste vaihtelee. Kasvatustavoitteet määritellään näiden muutosten keskiössä aina uudelleen. Prosessin tulosta on mahdoton ennustaa ja vaikea ymmärtää edes aina jälkikäteen.²² Yksityisten oppikoulujen rakenteelliseen kehitykseen vaikuttavat tekijät ovat moninaisia. Yhteiskunnan monimutkaistuminen vaikeuttaa analyysin tekemistä ja kasvatustodellisuuden ymmärtämistä entisestään. Erityisen merkittävä tämä näkökulma on puhuttaessa koulun muuttamisesta. Koulun muuttaminen on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi kaikkialla länsimaissa. Kouluhistoriallisen tutkimuksen perusteella jopa ylivoimaiseksi tehtäväksi, jos mittapuuna pidetään monia epäonnistuneita yrityksiä ja irtautumispyrkimyksiä. Suuri osa kehittämisyhtymistä on lakannut itsestään, lakkautettu viranomaisten tuen puutteessa tai suoranaisena kieltona. Ilmeistä on myös, että kouluyhteisöt ovat eri aikoina perineet enemmän traditiosta kuin itse luoneet uutta.²³ Eritasoisen kontrollin ja systeemisyiden lisääntyminen koulukasvatuksessa ovat vaikeuttaneet muutosten aikaansaantia ja kehittämishjelmien läpivientä. Myös näil-

¹⁹ Musgrave 1978, 1-14.

²⁰ Seddon 1989, 1-16; Elmore & Sykes 1992, 185-186; Goodson & Dowbiggin 1997, 62.

²¹ Bidwell & Dreeben 1992, 345; Kliebard 1992, 159.

²² Simon 1994, 4-5.

²³ Tyack & Cuban 1995, 1-4; Miettinen 1990, 11; Liedman 1999, 215-216; Jackson 1992, 37.

lä kehityslinjoilla on historialliset juurensa: koulujen valvonta ja ohjausjärjestelmä, oppilasvalikoinnin perusteet, opettajan pätevyysliittymät tekijät, koulua ja kasvatusta koskevan lainsäädännön täsmentyminen määräyksineen ja ohjeineen sekä psykologis-pedagogiset tekniikat.

Opillisen koulun historiassa lukusuunnitelmilla on pitkä traditio. David Hamiltonin mukaan ne syntyivät jo 1500-luvun lopulla. Yliopisto-opetusta haluttiin standardisoida valtion ja protestanttisen reformiliikkeen taholta. Silloin syntyi ajatus kasvatuksellisesta ohjelmasta, joka kestäisi useita vuosia ja olisi strukturoitu sisäisesti. Käyttöön otettiin curriculum -termi, joka alunperin tarkoitti kilpa-ajoa tai juoksemista radalla. Termin ideana oli kuvata strukturoitu, etenevä järjestelmä ja järjestys. 1800-luvulla termi otettiin yleiseen käyttöön erityisesti anglosaksisissa maissa ja se tarkoitti tarkasti määriteltyä oppikurssia yliopistoissa ja kouluissa.²⁴ Keski-Euroopan saksalaisella kieli-alueella olivat aluksi ajankohdasta riippuen käytössä termit ”*Termini studium*” ”*Termini ordo*” ”*Traten ratio*” ”*Formula*” ja ”*Institutio*”. Curriculum käsite jäi pois 1700-luvulla, jolloin sen korvasivat saksankieliset ”*Schulplan*” ”*Unterrichtsplan*” sekä lopulta ”*Lehrplan*”. Saksalaisessa traditiossa ”*Lehrplan*” on perustunut ainejakoiselle systeemille, jossa keskeinen määräävä tekijä on tuntijako. Lisäksi on määritelty erilaisella tarkkuudella oppimääriä. Blankertzin mukaan järjestelmä perustuu saksalaiseen henkítieteellisen ajatteluun, jossa korostuivat formaali kasvatus ja oppiaineiden itsenäinen rooli. Angloamerikkalaisessa traditiossa curriculum-käsite suuntautui väljemmin: oppiaineiden tuntimääriä ja rajoja ei määritelty yhtä tarkasti. Saksalainen traditio alkaa jo antiikin seitsemästä vapaasta taiteesta ja välittyi myöhemmin kirkon ylläpitämien koulujen kautta modernille ajalle.²⁵ Suomen oppikoulujen rakenteen osalta saksalainen Lehrplan-malli on vaikuttanut voimakkaasti.

Yhteiskunnallisessa toiminnassa luku- ja opetussuunnitelmat muodostavat yhden keskeisimmistä koululaitoksen kehitystä ohjaavista tekijöistä. Menneisyyden tutkimuksen osalta kysymys on rakenteen ja toimijoiden välistä suhteesta. Rakennetekijöiden ja toimijoiden välinen suhde on yksi historiatieteen keskeisiä ongelmakohtia ja on jatkuvasti pohdinnan alaisena.²⁶ Tyackin ja Hansotin suuntaisesti koulu nähdään tässä tutkimuksessa instituutiona: jonkinasteisena välimuotona ja vuorovaikutuksena pienyhteisön ja laajemman yhteiskunnan välillä. Kouluinstituutioilla on yhtymäkohtia talouteen, politiikkaan, uskontoon, perheeseen ja kasvatukseen. Instituutiolla on myös oma rakenteensa, lailliset lähtökohdat ja sisäinen dynamiikkansa ympäristön

²⁴ Hamilton 1989, 43-47.

²⁵ Blankertz 1975, 120-122; Apel 1990, 116-118.

²⁶ Heikkinen 1992, 11; Burke 1992, 111-114, 164-165; Dahlgren & Florén 1996, 140-146.

kanssa. Instituutiot saavat eri muotoja. Brubakerin mukaan instituutioihin kohdistuva yhteiskunnallinen tutkimus on viime aikoina pyrkinyt näkemään tutkimuskohteen kokonaisuutena. Huomio kiinnittyy ryhmien verkostomaisuuteen, kollektiiviseen merkitykseen ja toisaalta on korostettava eri ryhmien välisten rajojen epämääräisyyttä.²⁷

Autonomian ja itsenäisyyden ajan sivistys- ja koulutuskysymyksiä on tästä syystä tarkasteltava oppikoulun osalta monelta tasolta, mikäli yksityisten oppikoulujen rakenteellista ja lukusuunnitelmien kehitystä halutaan ymmärtää. Kasvatuksen perimmäiset kysymykset ovat ikuisia: kenelle tulisi opettaa minkälaisia valmiuksia ja sisältöjä millä ehdoilla? 1870-luvulta lähtien näistä kysymyksistä vallitsi aikaisempaa vähäisempi yksimielisyys. Yhteiskunta alkoi erikoistua ja monia vaatimuksia oppikoulun tehtävälle esitettiin. Nämä esille nousevat kehityslinjat olivat sidoksissa laajoihin kulttuurisiin muutoksiin ja saivat meillä oman kansallisen tulkinnan. Yksittäisten koulujen tasolla kysymys on yhtä monikerroksinen. Yksityiset koulut toimivat tietyn yhteisön hyväksi ja pyrkivät lukusuunnitelman avulla jäsentämään nuorisolle tiettyjä arvokkaina pidettyjä sisältöjä. Toisaalta yksityisille kouluille määriteltiin reuna-ehdot ja valtiollisen koululaitoksen osana. Yksityiskoulujen lukusuunnitelmiin vaikuttivat monet samanaikaiset ja osin keskenään ristiriitaiset tekijät.

Kasvatusta koskevien aatteiden ja ideoiden tunnistaminen ei ole yksiselitteistä. Suutarisen mukaan kasvatusaate voidaan tulkita kollektiivisena tapana omaksua kasvatustieto ja opetusnäkemys. Oletuksena on silloin se, että kasvatustieteen ajattelulla on vastineensa ideologisessa ajattelussa ja pedagogisessa toiminnassa.²⁸ Yksityiskoulujen rakenteelliseen kehitykseen vaikuttivat monet muutkin tekijät kuin ylläpitäjien kasvatuksellinen ajattelu. Tästä syystä yksityiskoulujen kehitystä ei voida selittää vain pedagogisena muutoksena koulujen sisäisenä toimintana. Selityskehys on laajennettava käsittämään koko valtiollis-poliittinen tilanne ja vallitsevat yhteiskunnalliset ja taloudelliset olosuhteet. Koulujen rakenteellista kehitystä täytyy lähestyä monesta erilaisesta teoreettisesta lähtökohdasta. Erityistä huomiota on kuitenkin kiinnitettävä kunkin aikakauden aatehistorialliseen ja ideologiseen kehitykseen.

David Tyack esitti jo 1970-luvulla useita vaihtoehtoisia teoreettisia selitysmalleja amerikkalaisen koululaitoksen kehityksestä ja laajentumisesta 1800-luvulta lähtien. Vaikka Yhdysvaltojen julkisen koululaitoksen rakenteelliset lähtökohdat monelta osin poikkeavat Suomen olosuhteista, tarjoavat Ty-

²⁷ Tyack & Hansot 1990, 5-6; Brubaker 1996, 13; Cuban 1992, 219.

²⁸ Suutarinen 1992, 35. Maailmankuvan muotoutumisesta: Manninen 1977, 20-22, 36-38, 43-44; Wilenius 1982, 15, 17-19; Stenius 1977, 96-97.

ackin esittämät laajat selityskehykset mahdollisia näkökulmia yksityisten oppikoulujen rakenteellisen kehityksen ymmärtämiseksi. Shulmanin mukaan kasvatushistoria on lähestymistapana hyvin laaja ja avoin erilaisille selitysmalleille. Koska menneisyyden faktat eivät kuitenkaan puhu sellaisenaan tarvitaan selityskehyksiä.²⁹ Andy Green on niinkään kritisoinut perinteistä kouluhistorian kirjoitusta teoreettisuuden puutteesta. Eri koulukunnat katsovat kasvatuksen ilmiöitä kuitenkin eri tasoilta ja eri tavoin: valtiotaso, paikallinen yhteisön taso sekä yhteiskuntakriittiset näkökulmat.³⁰

Kaksi Tyackin esittämistä näkökulmista perustuu poliittisiin pyrkimyksiin. Koulutus valtiollisen poliittisen rakenteen osana korostaa keskushallinnon roolia koulukasvatuksen kehityksessä. Tällöin analysoidaan ja tulkitaan koulutus pakollisen poliittisen valtiokeskeisen konstruktion osaksi. Koulukasvatus pyrki silloin luomaan institutionalisoidun valtion auktoriteetin kansalaisiin nähden. Toinen poliittinen näkökulma nousee Tyackin ajattelussa paikallisten, yhteisöllisten ja ideologisten näkökulmien yhteensovittamisesta. Tämä näkökulma on Yhdysvalloissa ollut historiallisista syistä paljon esillä. Julkisen koululaitoksen luominen edellytti monien uskonnollisten arvojen, elämäntapojen ja kansallisten traditioiden yhteensovittamista. Julkisen koulutuksen avulla tehtiin samalla etnokulttuurista politiikkaa ja tuotiin eri tahojen omia pyrkimyksiä julkisen koululaitoksen piiriin. Samalla syntyi kansakuntaa yhdistäviä tekijöitä. Tätä kehitystä kuitenkin vastustettiin myös monin paikoin. Esimerkiksi katolisten koulujen taholta haluttiin pitää kiinni vahvasti omista lähtökohdista. Tyackin kolmas näkökulma lähestyy koulutusta sen toiminnan systematisoitumisen kehitystä tarkastelemalla. Kaksi muuta selityskehystä ovat taloudellisia: investointi ihmiseen koulutuksen avulla tai marxilaisesta näkökulmasta pyrkimys uusintaa koulutuksen avulla taloudellisesti poliittisia valtarakenteita.³¹ Andy Green on puolestaan erottanut neljä keskeistä teoriamallia selittämään koulujärjestelmien muutoksia. Liberaalin teorian, joka korostaa koulutuksen demokraattisia laajentumis- ja kehityspyrkimyksiä; teollisen vallankumouksen mukanaan tuomat vaatimukset, jolloin painopiste on yhteiskunnan uudenlaisessa demografiassa (kuten kaupungistuminen, perherakenteen muutokset, proletarisoituminen); weberiläisen sosiologisen selitysmallin, joka korostaa systeemisyyden lisääntymistä sekä durkheimilaisen integraatio-teorian.³²

²⁹ David Tyackin artikkeli ”Ways of Seeing: An Essay on the History of Compulsory Schooling” ilmestyi Harvard Educational Review lehdessä elokuussa 1976. Sen ajankohtaisuutta osoittaa edelleen Tyackin näkökulman ja kyseisen artikkelin uudelleenjulkaiseminen Richard M. Jaegerin metodioppaassa 1997, jossa L.S. Shulman analysoi sen käyttökelpoisuutta (Shulman 1997, 32-34).

³⁰ Shulman 1997, 32-34; Green 1992, 27.

³¹ Tyack 1976, 355-387.

³² Green 1992, X.

Tutkimuksen ongelma on Tyackin mukaan tasapainoilu eri näkökulmien välillä. Pitäisikö niitä yrittää yhdistää, ovatko ne sopivia juuri tietyille ajalle, missä kohden teorit leikkaavat toisiaan vai onko kysymys yksinkertaisesti eri tavoista nähdä asioita? Näkökulmat etsivät ja löytävät eri tekijät, motiivit ja todisteet. Poliittinen teoria painottaa valtion ja keskusjohdon merkitystä, etnokulttuurinen näkökulma ideologisia pyrkimyksiä, paikallisia eroja ja ristiriitojen yhteensovittamista, systeeminen näkökulma asiantuntijoiden merkityksen kasvua. Koulutus pääomana korostaa perheiden uskoa sivistykseen ja koulutukseen sekä vaikutusta talouskasvuun, marxilainen näkökulma puolestaan luokkaerojen legitimoitua ja valtapyrkimyksiä. Tutkijalla tulee olla tietoisuus eri vaihtoehdoista ja niiden välisistä suhteista. Tulkinnat on perusteltava julkisesti.³³

Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys on ollut eri tekijöistä johtuen mahdollisesti yhtenäinen. Toisaalta yksityisten koulujen tasolla näitä teoreettisia näkökulmia on mahdollista jäljittää erilaisilla rajausperusteilla. Sellaisia voivat olla valtiollis-poliittiset, sosiaaliset, kielelliset, sukupuoleen liittyvät, alueelliset sekä pedagogiset näkemykset. Laajojen selitysmallien yhteys koulujen rakenteelliseen kehitykseen on monimutkainen prosessi. Totuutta voidaan katsoa monesta suunnasta. Tämän tutkimuksen laajoina selityskehäyksiä yksityisoppikoulujen rakenteen analysoinnin osalta pidetään Tyackin ja Greenin antamien mallien pohjalta seuraavia viittä näkökulmaa:

1. valtiokeskeisen poliittisen konstruktion vaikutus
2. ideologisten, yhteisöllisten ja paikallisten eriytymispyrkimysten yhteensovittaminen sekä mahdollinen irtautuminen valtiokeskeisestä ohjelmasta
3. systeeminen muutos
4. liberaali investointiteoria
5. taloudellisen rakenteen ja etupiirivallan uusintaminen

Seuraava lyhyt yhteenveto aikaisemmasta tutkimuksesta osoittaa näiden viiden näkökulman olevan mahdollisia tämän tutkimuksen selityskehäyksiä.

Valtiokeskeinen konstruktio:

Yksi yhteinen piirre länsimaisen koulukasvatuksen kehityksessä 1700-luvulta lähtien on ollut valtion ohjauksen merkityksen kasvu. Vaikka Yhdysvaltojen,

³³ Tyack 1976, 387-389

Euroopan valtioiden ja Suomen olosuhteiden välillä on suuria eroja sekä koulujärjestelmien rakentumisen ajoituksessa että koulumuotojen sisäisessä muodostumisessa, on päälinja kuitenkin ollut kaikkialla sama. Aluksi koulutusidea oli ideologinen ajatus. Ketään ei pakotettu kouluihin ja toisaalta kouluja ei valvottu kovin tarkasti. Yksityisopetus ja yksityiskoulut saattoivat toimia vapaasti. 1700-luvulta lähtien tilanne alkoi muuttua. Koulutus byrokratisoitui ja se alistettiin vähitellen valtion kontrollin alaiseksi.³⁴ 1800-luvulla oppivelvollisuus toi yhä laajemmat kansanryhmät ja lapsiluvun koulutuksen piiriin. Keskushallinnon kontrolli voimistui edelleen ja opetukselle asetettiin kategorioita. Näin koulutus alkoi mukauttaa käytöstä ja legitimoida arvoja. Sen tavoitteet alistettiin valtiollisen koneiston kehittämisen tarpeisiin. Koulun tehtäväksi tuli kasvattaa ”kunnollinen kansalainen”. Durkheim esitti omassa teoriassaan, kuinka valtion tehtäväksi tuli modernin yhteiskunnan rakentumisessa siirtää kansallista kulttuuria ja luoda näin sosiaalista järjestystä yhteiskuntaan. Koulukasvatuksen avulla luotiin homogeenisuutta sopeuttamalla lapset alusta lähtien yhteiskunnan arvoihin ja tarpeisiin. Tämä oli juuri valtion tehtävä ja koski erityisesti alemmaa kansanopetusta. Se alistettiin useimmissa Euroopan maissa vahvan kontrollin alaiseksi. Lukusuunnitelmilla valtion määräysvalta ulotettiin luokkahuoneisiin, ilman että viranomaiset olisivat voineet olla jatkuvasti niissä läsnä.³⁵ Opetuksen sisältöihin kontrolli puolestaan ulotettiin tarkistamalla ja hyväksymällä tietyt oppikirjat käytettäväksi.³⁶

Valtion ja kansalaisen suhde kasvatuksessa on paljon esillä ollut näkökulma erityisesti kansakoulun kehityksen osalta. Pakollisen oppivelvollisuuden luominen Euroopan itsenäisiin valtioihin 1800-luvulta lähtien merkitsi valtion määräysvallan ulottumista yli kodin kasvatusvastuun ja hegemonian. Monissa valtioissa tämä kouluvelvollisuus eteni yleisen asevelvollisuuden kanssa rinnakkain. Muutosta on tulkittu julkisen vallan voittona yksityisestä. Samalla valtion valvonta ulottui jokaiseen kansalaiseen. Kuhlemanin mukaan juuri pakollisen oppivelvollisuuden luomisella toteutettiin valtion modernisointi ja kansalaisten valvonta. Yhteisiä piirteitä tälle kehitykselle olivat kouluvelvollisuus ja lukutaidon vaatimus, kaupunkeihin syntyvä kouluverkosto, maaseudun ja reuna-alueiden kouluopetuksen vakiinnuttaminen, oppilaiden ryhmittely ikäryhmiin, koulujen institutionalisointi, opettajien koulutus ja valvonta. 1800-luvun puolivälissä tämä preussilainen innovaatio omaksuttiin myös Yhdysvalloissa. Koulut strukturoitiin aikaisempaa tarkemmin sosiaalisen järjestyksen, tehokkuuden ja demokratian nimissä.³⁷ Prosessia hidastivat

³⁴ Green 1992, 308-309; Tyack 1976, 364-369; Heikkinen 1972, 189-191; Kivinen 1988, 278-279.

³⁵ Herbst 1996, 56-58; Green 1992, 1-2, 7, 11, 17-18, 81.

³⁶ Tingsten 1969, 102-113; Lehtonen 1983, 15-20; Venecky 1992, 447.

³⁷ Cuban 1992, 218; Green 1992, 62.

puolestaan Saksassa ja Yhdysvalloissa maaseudun olosuhteet, pienten koulujen valvonnan ongelmat, opettajan ammatin huono palkkaus, konservatiiviset ja uskonnolliset tekijät sekä koulun epädemokraattisuus. Alueelliset erot pysyivät pitkään suurina.³⁸

Toisen asteen koulutukselle jäi aluksi enemmän vapausasteita kuin kansan alkeisopetuksesta vastaaville kouluille ja erot valtioiden välillä olivat suuremmat. Tooleyn mukaan yksityiskoulujen asema heikkeni kuitenkin Englannissa ja Keski-Euroopassa valtiokeskeisen koulutuspolitiikan voimistuessa 1800-luvulta lähtien.³⁹ Aivan sama kehitys voidaan löytää Yhdysvalloista. Saksassa liberaalit olosuhteet elpyivät 1860-luvun alussa, mutta kehitys päättyi jo 1870-luvulla. Saksa hylkäsi vapaan kaupan ja alkoi harjoittaa Bismarckin johtamaa sosiaalipoliittista ohjelmaa.⁴⁰ Koululaitoksen osalta tämä tarkoitti Müllerin mukaan sitä, että Preussin alunperin monimuotoiset ja erilaiset koulutyypit vähitellen muuttuivat tarkasti strukturoiduksi ja ohjatuksi hierarkiseksi systeemiksi. Samanaikaisesti jäljelle jääneiden kouluinstituuttien väliset rajat määriteltiin terävimmiksi. Valtio ohjasi lukusuunnitelmia ja oppinäykyksiä entistä tarkemmin. Kysymys oli osaksi byrokratian etenemisestä, osaksi yhteiskunnan hierarkkisyyden lisääntymisestä ja taloudellisten tekijöiden merkityksestä. Vuosina 1870-1920 syntyi yhteiskuntaa luokitteleva järjestelmä, jota on myöhemmin modifioitu ja korjattu, mutta ei missään muodossa lopetettu. Sen taustalla oli talouden kehitys ja luokkaerot. Samalla syntyi ammattiryhmien ja tehtävien sekä koulutuksen välinen vuorovaikutus.⁴¹

Valtiokeskeinen näkökulma on ollut yksi tapa tulkita koulutuksen kasvua ja rakenteellista kehitystä. Suomessa tämä näkökulma on autonomian ajan osalta erityisen kompleksinen, koska valtiollinen toiminta tapahtui Venäjän keisarikunnan alaisuudessa. Tämä lähtökohta loi erikoiset puitteet maamme koululaitoksen rakentumiselle. Suomen asemasta Venäjän imperiumin autonomisena osana on historian kirjoituksessa annettu erilaisia tulkintoja. Uudempi näkökulma on korostanut Venäjän osuuden merkitystä. Korkein valta oli venäläisillä. Toisaalta heillä ei ollut aineellisia tai henkisiä resursseja juuri enempää, kuin asettaa maahan kenraalikuvernööri ja vähäinen sotilasjoukko. Metropolin suora vaikutus oli pitkään heikko.⁴²

Koulujärjestelmän toiminnan kehittäminen oli suomalaisten viranomaisten ja kansalaisten vastuulla. Suomen koululaitoksen kehittämistä koskevat ulkomaiset ideat saatiin kirjallisuuden ja opintomatkojen perusteella

³⁸ Kuhleman 1992, 345; Petterson 1992, 73-74; Jones 1990, 58-59.

³⁹ Tooley 2000, 67-77.

⁴⁰ Harisalo & Miettinen 1997, 30.

⁴¹ Müller 1988, 16-17.

⁴² Ylikangas 1992, 28; Haapala 1992a, 14.

erityisesti läntisestä kulttuuripiiristä: Saksasta, Ruotsista, Sveitsistä, Tanskasta ja Pohjois-Amerikasta.⁴³ Koulutusvaikutteita ei haettu Venäjältä. Venäjän koulutustaso oli erittäin alhainen ja huomattavasti jäljessä muiden Euroopan suurvaltojen kehityksestä. 1856 vain 0.7 % Venäjän kansalaisista oli systemaattisen kouluopetuksen piirissä. Lukutaidottomuus erotti Venäjän kaikista muista länsimaista.⁴⁴ Venäjän yhteiskunnan rakenne erosi monelta osin Keski-Euroopan lähtökohdista. Venäjällä ei syntynyt porvaristoa, joka olisi määrätietoisesti lähtenyt muuttamaan koulutuksen rakenteita. Geyerin mukaan, se joka oli Venäjällä sivistynyt, ei ollut porvarillinen. Koulutuksen älymystö periytyi lähinnä aatellisesta ”intelligentsiasta”. Keskieurooppalaisessa vertailussa parhaiten Venäjän sivistyslaitoksista menestyivät eräät korkeimmat oppilaitokset: yliopistot, teknilliset koulut ja jotkut traditionaaliset gymnaasit. Venäjän koulutusjärjestelmän erityinen piirre oli juuri pohja- ja peruskoulutuksen erittäin alhainen taso.⁴⁵

Suomen oppikoulujen kehitystä autonomian ajalla ei voida toisaalta tarkastella irrallaan Venäjän olosuhteiden kehityksestä ja viranomaisten vaikutuksesta. Tästä syystä oppikoululaitoksemme kehittyi erilaisissa olosuhteissa kuin täysin itsenäisten Euroopan valtioiden kohdalla tapahtui. Venäjän intressit ja poliittinen ilmasto loivat reunaehdoja oppikoulun kehitykselle, jonka puitteissa oli toimittava ja tasapainoiltava kulloisenkin tilanteen mukaan. Risto Alapuro on todennut, ettei suomalaista aatehistoriaa voi ymmärtää ottamatta huomioon Venäjän (Neuvostoliiton) olemassaoloa ja vaikutusta. Suomen itsenäistyminen 1917 merkitsi koulutuspolitiikan siirtymistä kokonaan kotimaisten viranomaisten vastuulle ja muutti vaikutussuhteen luonteen itäiseen suurvaltaan. Itsenäiselle tasavallalle Venäjän sosialistinen vallankumous, Neuvostoliiton syntyminen ja kansalaissodan seuraukset muodostivat uuden – torjuvan – suhteen itäiseen naapurivaltioon.⁴⁶

Ideologisten, yhteisöllisten ja paikallisten eriytymispyrkimysten yhteensovittaminen

Toisaalta on hylättävä ajatus kontrolloidusta valtio-organisaatiosta, joka ohjaa kaikkia kasvatuksellisia instituutiota, muovaa niitä omiin tarpeisiinsa ja vaatii noudattamaan jotakin yhteistä sosiaalista ja poliittista normistoa. Müllerin mukaan Saksan koululaitoksen kehityksessä oli kysymys enemmänkin ole-

⁴³ Ahonen 2000, 401. Yksityisten oppikoulujen vuosikertomuksissa annettiin tietoja ulkomaille suuntautuneista opettajien opinto- ja stipendimatkoista sekä koulujen käsikirjastojen teoksista. Niiden perusteella saksalaisen kielialueen pedagogikaan osuus on erityisen merkittävä vuosina 1872-1920.

⁴⁴ Trebilcock 1981, 447 (1914 vastaava luku oli 6,12%).

⁴⁵ Geyer 1985, 207; McClelland 1983, 180-182.

⁴⁶ Alapuro 1997, 8, 199; Kiuasmaa 1985, 141.

massa olevien rakenteiden muokkaamisesta ja uudelleenorganisoinnista, johon koulutusta järjestävät eri tahot myös itse osallistuivat. Samalla kysymys oli ristiriitaisten tavoitteiden ja tekijöiden pitkäaikaisesta yhteisvaikutuksesta, jonka tulokset vaihtelivat instituutiosta toiseen. Keskieurooppalaiset kasvatustituutit joutuivat tämän saman kehityksen kohteeksi: koulujen rakenne ja tyypit, opiskeluympäristöt ja ammatilliset tarpeet. Samalla muodostui koulujen välinen hierarkia ja keskinäinen integraatio sekä luokittelu. Erityisen keskeiseen asemaan nousivat tutkinnot. Niiden avulla oli mahdollista valvoa järjestelmää ja jakaa sertifikaatteja. Myös Elmore & Sykes ovat korostaneet valtiotason ohjauksen ja curriculum-päätösten epämääräisyyttä. Kasvatuksen poliittiset ohjauspyrkimykset ovat epävarmoja ennustuksia keinoista ja tuloksista, jotka muovautuvat monien tekijöiden vaikutuksesta.⁴⁷

Oppikoulun kohdalla valtion ja kansalaisten välinen valtasuhde on ilmeisesti vähemmän alisteinen kuin kansakoulun osalta. Yksityiset oppikoulut edustivat ylemmän yhteiskuntaryhmän kouluja. Heillä saattoi olla myös valtion pyrkimyksistä vastakkaisia tavoitteita koulutuksen järjestämisessä. Yksityinen oppikoulu edusti ylä- ja keskiluokan paikallista ja yhteisöllistä sivistystarvetta. Ylläpitäjät perustivat koulujensa yhteyteen usein valmistavan koulun.⁴⁸ Valmistavien koulujen syntyminen Suomessa voidaan tulkita myös irtautumispyrkimyksenä koko kansalle tarkoitetusta kansakoulusta. Näin paikallisella ja yhteisöjen tasolla suhtautuminen koulutuksen järjestämiseen on voinut olla myös vähemmän valtiokeskeinen ja itsenäinen. Yhtenäistävä ohjelmaa on mahdollisesti jopa vastustettu. Koulutushistoria tuntee monia eriytymispyrkimyksiä, jotka noudattelevat omia poliittisia, yhteisöllisiä, paikallisia tai etnokulttuurisia taustojaan ja usein uskonnollisia ideologioita.⁴⁹

Euroopan traditionaalisilla alueilla on haluttu pitää kiinni myös jatkuvuudesta ja vastustaa valtion keskitettyjä koulu-uudistuksia. Hyvä esimerkki tästä on tutkimus saksalaisen kyläkoulun vahvasta traditionaalisuudesta. Kouluyhteisön tasolla haluttiin jatkaa perinnettä ja vastustaa muutoksia, vaikka valtiovalta asetti koululle jatkuvasti uusia tehtäviä. Englannin työväestö piti yllä varsin hyvin toimivia ja erilaisia yksityiskouluja, ennen kuin valtion sääntely muutti tilanteen 1870-luvulta lähtien. Kyseiset koulut toimivat läheisessä yhteistyössä kotien kanssa. Tooleyn mukaan valtiokeskeinen kouluhistoriankirjoitus on esittänyt näiden yksityiskoulujen aseman huonompana, kuin mitä se todellisuudessa on omalla ajallaan ollut.⁵⁰

⁴⁷ Müller 1988, 16-17; Ringer 1988, 59; Elmore & Sykes 1992, 187-188.

⁴⁸ Ahonen & Rantala 1996, 30-31; Kivinen 1988, 29-32.

⁴⁹ Cremin 1987, 552-554; Coleman 1993, 61; Katz 1987, 50-53.

⁵⁰ Cuban 1992, 220; Tooley 2000, 162-163.

Uskonnollisesta taustasta johtuen pietistit hylkäsivät jo 1800-luvun alkupuolella keskitetyn koulutusidean pyrkimyksiä ja edellyttivät omia vapausasteita. Roomalaiskatolisille oman ideologian keskeiset lähtökohdat on ollut keskeistä säilyttää kasvatuksessa. Liberalisoituvan yhteiskunnan koululaitos ei heille ole kelvannut. Tänäkin päivänä suurin osa yksityisistä oppilaitoksista eri puolilla maailmaa on katolisia jesuiittakouluja.⁵¹ Roomalaiskatolisessa sivistyskäsityksessä on traditionaalisesti toimittu subsidiaarisuus-periaatteen mukaan. Sen perusteella laajemman kokonaisuuden, kuten valtion, tulee omaksua kasvatustehtäviä vain silloin, kun suppeammat yhteisöt tai yksilöt eivät niistä selviydy. Koulumonopolia ei voida hyväksyä. Sen katsotaan sotivan ihmisen perusoikeuksia, sivistyksen kehitystä, kansalaisten rauhanomaista yhteiselämää ja moniarvoisuutta vastaan. Vanhemmilla tulee olla vapaus valita lapsilleen koulu omantuntonsa mukaan. Valtion rooli on tukea tätä *justitia distributiva* (jakavan oikeudenmukaisuuden) periaatetta.⁵²

Monet alkuperäiskansat ja vähemmistöryhmät ovat kokeneet valtiollisen keskitetyn kouluohjelman ongelmallisena. Yhdysvalloissa uudempi mikrohistoriallinen tutkimus on osoittanut, kuinka jopa intiaanien keskuudessa valtiollista keskitettyä kouluohjelmaa ja pakollista curriculumia muokattiin omiin tarpeisiin. Koulutus ei ollut intiaaneille vain sopeutumista ”valkoisen miehen” ohjelmaan. Taloudellisen pääomansa turvin ortodoksijuutalaiset avasivat Yhdysvalloissa 1870-luvulla omia vapaakoulujaan. Niissä curriculumia eriytettiin yhteisön omiin tarpeisiin julkisten koulujen ohjelmasta.⁵³

Myös traditionaaliset yksityiskoulut Yhdysvalloissa ja Englannissa pitivät kiinni omasta itsenäisestä curriculum-määrittelystä, eivätkä kaikilta osin seuranneet koulu-uudistusten tai keskitettyjen ohjelmien mukaisia uusia vaatimuksia. Koulujen kasvatuspäämäärissä kysymys on luonteen kehittämisestä, ideologisesta indoktrinaatiosta ja tiukasta kurista. Curriculum on universaali kokemus, enemmänkin kuin tietty tietomäärä. Nämä koulut ovat aina korostaneet tradition merkitystä, länsimaisen sivilisaation moraalisia perusteita. Koulujen ylläpitäjien yhteiskuntasuhteet ja varallisuus mahdollistavat tämän aristokraattisen ja monien mielestä elitistisen lähtökohdan. Hyvien oppimistulosten saavuttaminen on näistä olosuhteista usein helpompaa kuin sosiaalisesti sekulaareilla alueilla operoivilla julkisilla kouluilla. Tänäkin päivänä monien yksityiskoulujen taustalla on jokin pedagoginen tai filosofinen pyrkimys.⁵⁴

⁵¹ Eisner 1992, 304; Lamberti 2000, 26-27; Cremin 1987, 132.

⁵² Vatikaanin II kirkolliskokouksen julistus 1963, 9-10; Ascher, Fruchter & Berne 1996, 20; Dronkers 1996, 52-54.

⁵³ Coleman 1993, xi, 195; Cremin 1987, 142.

⁵⁴ Goodson, Cookson & Persell 1997, 164-166; Johnson 1987, 49-53; Herbst 1996, 67-70.

Suomessa nämä eriytyvät näkökulmat ovat olleet hyvin vähän esillä. Mahdollisesti kansallinen konteksti on ollut niin yhtenäinen, ettei eroja ole syntynyt. Toisaalta on myös mahdollista, että eroja ei ole etsitty tai että niiden syntyminen on estetty. Historiantutkimuksessa kysymys on myös aina näkökulmasta ja mittakaavasta: mikä pyrkimys halutaan nähdä eriytyvänä. Yksityiskoulujen osalta sellaisia näkökulmia on mahdollista ainekin mahdollisena pyrkimyksenä yrittää jäljittää.

Systeminen muutos

Koululaitoksen kehitystä voidaan analysoida myös systeemisenä muutoksena. Kasvatuksen byrokratisointiin, rationalisointiin sekä professionalisointiin liittyvät tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet myös yksityisoppikoulujen rakenteelliseen kehitykseen. Kasvatus nähdään tällöin hierarkkisena asiantuntijatyön lisääntymisenä ja järjestelmäkeskeisenä toimintana. Samalla on syntynyt eritasoinen koulutuksen organisointi, sisältöjen eriytyminen, erilaiset erityis- ja tukitoimet, tulosten mittaaminen ja arviointi sekä teknologian käyttö. Jatkuvuuden sijalle asetettiin koulutuksen suunnittelu, tarkastus ja kehittäminen. Ratkaisuja perustellaan tieteellisten tulosten avulla. Toimintaa pohjustetaan aineistojen keräämisellä, jotka tuodaan erilaisten teorioiden ja tutkimustulosten kautta yhteiskunnassa näkyväksi. Tämä trendi on ollut yleinen kaikissa läntisissä teollisuusmaissa. Myös Suomessa tämä systeminen muutos on löydettävissä.

Koulutoimen ylihallituksen (kouluhallituksen) rooli oli keskeinen. Se pyrki aktiiviseen asemaan koulupolitiikan ohjauksessa perustamisestaan lähtien. Maan keskusvirastona suhteessa Venäjän keisarinvaltaan se joutui tasapainoilemaan oman asemansa ja tehtäviensä osalta. Suomen itsenäistyminen muutti viraston asemaa. Kouluhallituksen toiminnasta autonomian ajalta itsenäisyyden ajalle ei ole olemassa kovin paljoa kriittistä tutkimustietoa. Aikaisemman tutkimuksen vähäisyydestä huolimatta viraston merkitystä oppikoulun kehityksessä ei voi pitää vähäisenä.⁵⁵

1860-luvulta lähtien alkoi muodostua pedagogis-psykologinen asiantuntijuus, samalla kun koulutuksen kysymyksiin kiinnitettiin yhä suurempaa huomiota. Asiantuntijoiden kirjoittamia kasvatusoppaita alkoi ilmestyä. Kasvatuksen kysymykset olivat systematisoitumassa ja toisaalta eriytyvässä.

⁵⁵ Kouluhallituksen historiaa on Suomessa tutkittu tähän mennessä vähän. 1979 ilmestynyt ”Kouluhallitus – Skolstyrelsen 1869-1969” ei ole teoreettinen tutkimus vaan lähempänä viraston toimintaa legitimoivaa yleisesitystä. Yksityiskoulujen osalta teos sisältää puutteellisia tietoja ja yksipuolisen tulkinnan viraston asemasta yksityiskouluihin nähden (Somerkivi, Cavonius & Karttunen 1979, 43-48). Gunnar Sarvan työ ”Kouluhallituksen historia” jäi kesken (KA Sarvan kokoelma: Kouluhallituksen historia).

Opetuksessa otettiin käyttöön erilaisia tekniikoita ja kasvatustieteellisessä ajattelussa tapahtui vähitellen paradigma-muutosta. Taustalla oli positivismin vaikutus. 1900-luvun alusta lähtien psykologiassa kokeellinen lähtökohta tuli tiedon lähteeksi.⁵⁶ Kasvatuksen ilmiöitä vietiin laboratorio-olosuhteisiin, alettiin suorittaa kyselyjä, tilastointia ja kykymittauksia.⁵⁷

Foucault on lähestynyt kasvatusta systeemisestä valtajärjestelmänä. Hänen mukaansa 1700-luvulta lähtien kehittyi ja voimistui kasvatusta koskeva kolmitasoinen järjestelmä. Siihen sisältyivät hierarkkinen observointi, normalisointi ja tutkinta. Tämä järjestelmä kehittyi integroiduksi systeemiksi ja kytkeytyi siihen taloudelliseen ja valtajärjestelmään, jossa kasvatusta harjoitettiin. Yksilöt voitiin tehokkaasti integroida toiminnalliseen kokonaisuuteen eri keinoin: käytöstä muokattiin, ajan käyttö sidottiin (myöhästymisen rankaiseminen, poissaolojen kontrollointi, keskeyttäminen), huomiokyvyn ja kiinnostuksen suuntaaminen sekä ohjaaminen, käytöksen ja puheen rajoittaminen sekä ruumiin kontrolli.⁵⁸

Ojakankaan mukaan 1800-luvun lopulla kasvatusta koskevassa ajattelussa käynnistyi paradigma-muutos. Koulutuksen tiedeperusta opetukseen voitti kodin oikeusperustan kasvatukseen. Tälle kehitykselle voidaan antaa monia nimityksiä: uuden voitto perinteestä, liberalismien voitto konservatismista, kehityksen voitto pysähtyneisyydestä. Samalla kodin sisäisestä elämästä tuli julkisen keskustelun, tieteellisen ja hallinnollisen manipulaation kohde. Alkoi kehityslinja, jossa luovuttiin siveellisestä vapauskäsitteestä kohti auktoriteetin kuolemaa ja lopulta kasvatuksen loppua. Länsimaisen kehitysajattelun ja liberalismien ideologiassa auktoriteetin tuhoutuminen oli Ojakankaan mukaan demokratian ehto. Myös kasvatuksessa alettiin uskoa, että lapsi tulee toimeen ilman auktoriteettia, joka voitiin korvata suostuttelulla, asiantuntijoilla ja teknologialla. Kurinpidosta opastettiin luopumaan vähitellen kokonaan. Pedagogisissa oppaissa alettiin korostaa luonteenkasvatusta kurin sijasta. Kyse ei ollut enää siveelliseen vapautteen kasvattamisesta vaan luontoon sopeuttamisen välineestä. Vanhoja metodeja alettiin epäillä. Sokeasta tottelusta tuli vaarallista, leikinomaisuus nousi esille ja liikkuminen sallittiin. Koulun tuli olla elämänläheinen ja kasvatuksen tehtävä lapsen vapauttaminen. Ympäristöoloja tuli muuttaa ja säädellä lapsen kasvattamisessa. Tämä tarkoitti mah-

⁵⁶ 1860-luvulla ilmestyivät mm. seuraavat teokset: Burlow, J. Barnavård och flickors uppfostran i hemmat. Helsingfors 1862; Barnavård och gossars uppfostran. En handbok för föräldrar och uppfostrar. Helsingfors 1865; Blickar i Familjen. Helsingfors 1863; Donne, A. Våra barns framtid. Rådgivare vid barnuppfostran i och utom hemmet och under alla årtider. Stockholm 1865. Myös erityisopetuksen alku voidaan Suomessa sijoittaa 1860-luvulle (Jossfolk 2001, 277-279).

⁵⁷ Kivinen 1988, 281-283; Ahonen 2000, 403-404; Goodson 1997, 27; Goodson & Dowbiggin 1997, 63; Cremin 1987, 231.

⁵⁸ Jones 1990, 94-96.

dollisimman paljon virikkeitä. Kasvatus muuttui tukemiseksi ja auttamiseksi. Korostettiin lapsen ainutlaatuisuutta, kehityksen rytmin huomioon ottamista ja lapsen tunnusomaisten piirteiden kehittämistä. Varhaislapsuus ja sensomotoriset ominaisuudet tulivat myös tarkastelun kohteeksi. Opettajaa ei enää verrattu tuomariin vaan lääkäriin. Hankala käyttäytyminen tuli diagnostisoida. Tällöin huomio kiinnittyi erityisesti ympäristön vaikutuksiin.⁵⁹

Mielenkiintoinen kiista syntyi Ringerin mukaan 1800-luvun lopulla klassisen sivistysihanteen ja lääketieteellis-pedagogisen näkökulman välillä. Jälkimmäinen ryhmä oli huolissaan oppilaiden liikarasituksesta ja terveydestä. Tämä aiheutti ongelmia klassisen ensyklopedisen sivistysihanteen puolustajille. Koulujen oppitunteja oli mahdoton lisätä ja kasvattaa vaatimustasoa, samalla kun opetusohjelmaan tuli liittää uusia sisältöjä, ennen muuta luonnontieteellistä ainesta.⁶⁰ Samaan aikaan voimistui psykologisen suunnan kautta näkemys opetuksen mahdollisuuksista kasvattaa ja välittää yhä monipuolisia tietoja, taitoja ja harrastuneisuutta. Herbartin kasvatusfilosofia sai Suomessa vahvan aseman. Se sopi toisaalta hyvin yhteen kansallisen sivistysprojektin kanssa.⁶¹

Liberaali investointiteoria

Taloudellisen näkökulman erottaminen poliittisesta tai systeemisestä näkökulmasta koulutuksen kehityksessä on Tyackin mukaan vaikeaa. Kaksi itsenäistä teoriaa on kuitenkin esitetty. Koulutusta voidaan tarkastella sekä pääoman ja investoinnin lähtökohdasta tai marxilaisen näkökulman kautta kapitalistisen järjestelmän uusintamisena. Taloudellisen kasvun ja koulutuksen merkitystä analysoi jo 1840-luvulla Horace Mann. Hän osoitti koulutuksen myönteisen vaikutuksen taloudelliseen kehitykseen ja hyvinvointiin. Mannin idea ”*Education will pay in dollars and cents*” sai paljon huomiota. Eroja syntyi kuitenkin eri yhteiskuntaryhmien välille. Köyhillä seuduilla lapset tarvittiin jo nuoresta työelämään avuksi, kun taas varakkaiden perheiden lapsille koulutus nähtiin ehdottoman tärkeänä investointina tulevaisuuteen. Vuosisadan vaihteessa voitiin jo osoittaa, miten koulutuksen pituus vaikutti tulotasoon. Koulutuksen merkitys korostui erityisesti laajentuvan keskiluokan keskuudessa.⁶² Tämä ”*Human capital theory*” näkee kasvatuksen tehtäväksi tiettyjen teknologioiden opettamisen, jotka ovat yksilölle tarpeellisia taitoja ja tietoja elä-

⁵⁹ Ojakangas 1997, 123-130.

⁶⁰ Ringer 1988, 63.

⁶¹ Ahonen 2000, 402.

⁶² Shulman 1997, 59.

mässä menestymiselle. Hyötyä korostava kasvatusta painottaa koulutuksen ja työelämän suhteen tärkeyttä ja on voimistunut koko 1900-luvun ajan.

Hyvin keskeinen 1800-luvun koululaitoksen kehitykseen vaikuttanut kehityslinja on liberalismiin esiinmarssi. Liberalismin pääjako voidaan tehdä klassisen liberalismiin ja mannermaisena liberalismiin välillä. Niiden lisäksi liberalismi on saanut erilaisia koulukuntatulkintoja eri aikoina ja eri olosuhteissa. Molemmat pääsuunnat ovat vaikuttaneet myös suomalaisen yhteiskunnalliseen ajatteluun.⁶³ Liberaalissa kasvatustajatteluissa korostuvat yksilön koulutusoikeudet ja kehityksen sekä demokratian usko. Empirismi, rationalismi sekä emansipaatio ovat liberaalin kasvatustoiminnan yhteisiä kulmakiviä.⁶⁴ Liberalismi vaikutti toisaalta teollistumisen kautta opetuksen standardisoitumiseen. Tavoitteena oli saavuttaa tehokkuus ja massojen koulutus. Sitä varten tarvittiin tekniikoita, joissa toimivat samat periaatteet kuin teollisuustuotannossa. Tehokas esimerkki tästä ajattelusta oli Bell-Lancaster metodi, jota käytettiin kansakoulujen opetuksessa eri puolilla Eurooppaa. Näin kasvatusta kiinnitettiin talouden vahvistamiseen pyrkimykseen. Hyötyajattelu nousi yhä tärkeämmäksi koulutuksen sisällölliseksi tekijäksi. Tämä oli myös seurausta samanaikaisesta teollisen vallankumouksen tarpeista, joka asetti uusia vaatimuksia koululaitokselle. Toisaalta systeemisyyden myös heikensi liberaalien kasvatustavoitteiden toteuttamista. Katzin mukaan suuret kaupunkikoulut edustivat usein kylmiä, ankeita ja steriilejä byrokraattisia olosuhteita.⁶⁵

Taloudellisen rakenteen ja etupiirivallan uusintaminen

Koulutuksen ja talouden välinen vuorovaikutus on yhteiskuntakriittisessä ja marxilaisessa tutkimuksessa käännetty kontrollin ja legitimoimisen näkökulmaksi. Koulutus nähdään ennen kaikkea kapitalistisen valtarakenteen ja etupiirien vahvistamisena, yhteiskunnallisen aseman ja paikan määräävänä tekijänä. Koulutus karsii, erottelee ja valikoi ihmiset eritasoisten pätevyyskriteerien ja arvosanojen mukaan yhteiskunnallista hierarkiaa vastaaviin asemiin. Näin koulutus uusintaa sosiaaliset suhteet ja määrittää samalla taloudellisen vallan rajat.⁶⁶ Oppikoulun kehitystä voidaan Suomessa tarkastella myös valtarakenteen näkökulmasta. Kenellä oli oikeus ja mahdollisuus kouluttaa lapsia ja millä ehdoilla. Taloudellisten mahdollisuuksien, talouskasvun sekä koulutuksen välisen suhteen osoittaminen on ongelmallinen tehtävä. Saksan talouden nopea kasvu 1870-luvulta on eräissä yhteyksissä osoitettu juuri valtion

⁶³ Harisalo & Miettinen 1997, 28.

⁶⁴ Green 1992, 31.

⁶⁵ Katz 1987, 28; Kliebard 1995, 235.

⁶⁶ Elmore & Sykes 1992, 205-207; Bourdieu 1977, 487-488; Kivinen 1988, 64-67.

vahvan sosiaali- ja koulutusohjelman seuraukseksi. Samalla syntyi intressipiirejä, joille koulutus oli keino uusintaa asemansa yhteiskunnassa.⁶⁷

Ringerin mukaan Saksassa ajanjakso 1860/70–1920/30 merkitsi klassisen sivistysihanteen väistymistä ja uuden modernin lukusuunnitelman esiinmarssia. Koulutuksen kasvu keskittyi uusille aloille, jotka olivat vähemmän traditionaalisia kuin klassiset lyseot ja perinteiset yliopistot. Ne keskittyivät teknisiin ja soveltaviin opetussisältöihin. Tarpeet nousivat enemmän käytännöstä. Seurauksena oli voimakas väittely kasvatuksen sisällöistä ja koulujen rajoista. Toisaalta Yhdysvalloissa tämä laajentuva keskiluokka halusi pitää kiinni myös perinteisen aristokratian piirteistä ja omaksui tästä syystä klassisen sivistyksen sisältöjä curriculumiin. Sosiaalisen aseman uusintaminen ja arvovallan savuttaminen vaikuttivat usein enemmän kuin talouden tai teknologian muutokset. Ranskassa koulureformiin liittyi kaksi selkeää pyrkimystä. Uudistuksia haluttiin modernin kehityksen vaatimuksista: sosiaalisten ja poliittisten liberaalien piiristä. Koulutuksella oli tasa-arvoon vaikuttava lähtökohta. Toisaalta kysymys oli tietyn yhteiskuntaryhmän oman aseman parantamisesta. Kun tavoite oli saavutettu alettiin olla huolissaan akateemisen proletariaatin syntymisestä.⁶⁸

Florin ja Johansson ovat Ruotsin oppikoululaitosta koskevassa tutkimuksessaan osoittaneet kuinka oppikoulun muutosprosessi klassisesta reaaliin suuntaukseen oli uusien sosiaaliryhmien esiinnousua. Jürgen Kocka on käyttänyt heistä Saksan kehityksen osalta nimitystä sivistysporvaristo. Ryhmä sisältää erilaisia ammattiryhmiä, joiden merkitys yhteiskunnassa kasvoi 1800-luvun lopulta: asianajajat, oppikoulun opettajat, insinöörit, apteekkarit. Vaikka kyse oli toisaalta vaikeasti rajattavasta ja heterogeenisestä ryhmästä, heillä oli myös yhdistäviä tekijöitä. Koulutus oli heille tärkeä väline, he asuivat kaupungeissa ja solmivat avioliittoja perheiden välillä keskenään. Koulutuksen osalta he suosivat individuaaleja saavutuksia, säännöllistä työtä, rationaalista ja järjestäytyntä elämäntapaa, yhdistystoimintaa, veljeskuntia ja itsehallintoa. Koulutus ja tieteellinen maailmankatsomus korostuivat. He ottivat oppikoulun käyttöönsä voidakseen uudelleen tuottaa ekonomisen asemensa ja kulttuuripääomansa.⁶⁹ Toisaalta Conze ja Kocka huomauttavat, että sivistysporvariston vaikutus koulutuksen rakenteisiin jäi varsin lyhytaikaiseksi ja 1900-luvun alussa heidän merkityksensä oli vähentymässä.⁷⁰

⁶⁷ Trebilcock 1981, 63. Yksimielisyyttä ei sen sijaan ole tutkijoiden välillä saavutettu eri koulutusasteiden vaikutuksesta talouskasvuun. Ringer (1985, 125) kritisoi perinteistä teoriaa, joka on esittänyt keskiasteen ja lukion roolin tärkeimmäksi. Ringer korostaa enemmän pakollisen peruskoulutuksen (kansakoulun) merkitystä.

⁶⁸ Ringer 1988, 61; Herbst 1996, 93-94; Green 1992, 157-160.

⁶⁹ Florin & Johansson 1990, 62-64; Conze & Kocka 1985, 11.

⁷⁰ Conze & Kocka 1985, 26.

Englannissa vastaavaa kehitystä on tutkinut mm. Williams. Hänen mukaansa 1800-luvulla kehittyi kansallinen luokkajärjestelmä kasvatukseen. Korkeampi koulutus monopolisoitiin ja alemmat yhteiskuntaluokat suljettiin siitä pois. Opillisesta koulusta muodostui ylä- ja keskiluokan koulumuoto. Se edellytti vanhemmilta mahdollisuutta investoida koulutukseen. Yliopistoihin johtavien koulujen lukusuunnitelmat muuttuivat hitaasti. Uusia koulumuotoja kuitenkin perustettiin alueellisia tarpeita varten. Niissä opiskeltiin kaupallisia, teknisiä ja luonnontieteellisiä aineita.⁷¹

1.3 Curriculum-ideologiat

Kansainvälisen curriculum-tutkimuksen perusteella yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys ja lukusuunnitelmien sisältö muodostuivat monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta ja ovat toisaalta aina yhteydessä kasvatuksen traditioon. Perimmäinen ongelma on kasvatuksen tehtävä. Nähdäänkö koulun tehtävä ja lukusuunnitelma ensisijaisesti tradition siirtämisenä ja jatkuvuuden turvaamisena vai välineenä muuttaa vallitsevia olosuhteita? Traditioon perustuva konservatiivinen kasvatusta korostaa yleensä lukusuunnitelman tiukempaa määrittelyä ja yhteisiä standardeja. Uudistajat korostavat puolestaan lukusuunnitelmien laadinnan vapautta, huoltajien ja oppilaan omien valintojen tarpeellisuutta sekä mahdollisuutta muuttaa koulujen rakennetta. Vallitsevat yhteiskunnalliset olosuhteet nähdään usein kriittisessä valossa. Näitä koulukasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöön liittyviä erilaisia taustaideoologioita on tutkimuskirjallisuudessa määritelty eri tavoilla. Ideologiat toteutuvat harvoin puhtaina ja ovat osin päällekkäisiä. Valtiolliset ja yhteiskunnalliset olosuhteet luovat niille lisäksi oman tulkintakehyksen.

Tanner & Tanner ovat esittäneet kuusi jäsennystapaa, joilla lukusuunnitelman sisältöjä voi länsimaisessa kasvatusajattelussa lähestyä. *Traditionaalinen kasvatusfilosofia* pohjaa antiikin filosofian lähtökohtiin ihmisestä järjellisenä olentona. Sivistys on kaiken inhimillisen kasvun lähtökohta. Opetus rakentuu antiikin liberaalien taiteiden mukaan ja vanhat kirjoitukset ovat keskeisessä asemassa. Kasvatuksella on olemassa tiettyjä pysyviä arvoja ja perusteita riippumatta ajasta ja paikasta. Kasvatusta ei saa alistaa aikalaispyrkimysten tavoitteille vaan korostaa ihmisluonnon ajattomia hyveitä. Monet ihmisen elämän ongelmat ovat ikuisia ja niihin etsitään vastausta myös traditiosta. Muutos ei merkitse sellaisenaan edistystä. Ideologiassa voidaan nähdä myös klassisen demokratian piirteitä. Kasvatusta ei saa alistaa palvelemaan

⁷¹ Goodson 1993, 13-14.

kapeita näkökulmia, esimerkiksi vain ammattikasvatusta. *Essentialistinen* kasvatustilasto korostaa akateemista oppimista ja älyä. Sen tavoite on kehittää oppilaissa tieteellistä ajattelua perinteisten akateemisten suuntien mukaan. Opetus on tieteenalojen mukaista: äidinkieli, matematiikka, luonnontieteet, historia ja modernit kielet. Ne organisoidaan loogisesti ja ennalta. Oppilaiden omille vaatimuksille ei anneta kovin suurta merkitystä. Nuoret pystyvät vain harvoin itse määrittelemään, mikä on tärkeää ja tarpeellista. Opetus perustuu tieteen saavutuksiin. Hyvä järjestys ja kontrolli ovat tärkeitä välineitä oppiaineksen ja keskittymisen kannalta. Tuloksissa korostetaan akateemisia saavutuksia ja jatko-opinto-kelpoisuuksia.⁷²

Eksperimentalistinen traditio näkee kasvatuksen refleктоivana ajatteluna ja se mahdollistaa sosiaalisten ongelmien ratkaisua. Pyrkimys on kasvattaa kriittisiä ja itsenäisesti ajattelevia kansalaisia. Se muodostaa selvän vastakohdan kahdelle ensimmäiselle kasvatustilostolle. Suuntaus ei myöskään hyväksy sisältöjä ikuisina dogmeina. Opetussuunnitelman on oltava merkityksellinen kasvatettaville. Tieto ei ole itsessään merkityksellistä vaan muuttuvaa erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Dualistinen käsitys ihmisestä hylätään ja pyrkimys on luoda kokonaisvaltainen lähestymistapa. Taustalla on usein myös ajatus demokratian kehittämistä. *Rekonstruktionistinen kasvatustilasto* pyrkii kasvatukseen avulla ihanteelliseen demokraattiseen utopiaan. Kasvatus on erityisesti ongelmia korjaavaa ja suhde olemassa olevaan on kriittinen. Kasvatus on vapauttava prosessi. Tavoite on saada yhteiskunnan monia ongelmia ratkaistua: rikollisuus, rotusorto, työttömyys, lukutaidottomuus. Kasvatusta ei tule alistaa mekaaniseksi prosessiksi. Kasvatuksen kehityspyrkimyksissä strategian tuloksena ei saa olla pienen valtaeliitin syntyminen. *Romanttinen ja naturalistinen kasvatustilasto* on yksilökeskeinen ja vapautteen pyrkivä kasvatustilasto. Kasvatus on lapsen kiinnostuksesta nousevaa. Menetelmät valitaan tilanteen mukaan eikä lopputulosta voida suoraan määrätä. Traditio juontaa juurensa Rousseauin ajattelusta ja on löytänyt monia tulkintoja historian kuluessa. A.S. Neillin 1924 perustama *Summerhill* koulu on tästä yksi kuuluisa esimerkki. Kuudes lähestymistapa on *eksistentiaalinen kasvatustilasto*, jonka lähtökohta on yksilön merkitys ja vapaa asema erilaisista rakenteista. Huomio on myös tunnetiloissa ja oman sisäisen prosessin huomioon ottamisessa. Kasvatettavien erilaisuus on hyväksyttävä. Perimmäinen kysymys on ihmisyyden merkityksen etsiminen. Sitä ei kuitenkaan saa tehdä alistettuna jonkin dogmin ympärille: uskonto, tiede, poliittinen ohjelma. Poliittikka ja uskonto ovat myös ongelmallisia, koska ne indoktrinoivat.⁷³

⁷² Tanner & Tanner 1975, 68-74.

⁷³ Tanner & Tanner 1975, 75-94.

Eisner on myös määritellyt kuusi erilaista ideologiaa, jotka ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmien kehitykseen. Vanhin niistä on *uskonnollinen ideologia*. Sen merkitys näkyy monella tavalla koulukulttuurissa. Vahvin uskonnollinen vaikutus näkyy katolisten yksityiskoulujen curriculumeissa. Koulujen päätehtävä on johdattaa roomalaiskatoliseen uskontoon. Ideologialla on pitkä traditio. Jesuiitta-koulujen toiminta alkoi jo 1550-luvulla Euroopassa. Demokraattisen yhteiskunnan näkökulmasta koulujen ohjelma saattaa olla ristiriidassa joidenkin perustuslakien kanssa. Kuinka pitkälle valtio voi sallia uskonnollisen manipulaation ja mihin suuntaan? *Rationaalinen humanistinen traditio* muodostaa toisen vanhan curriculum-ideologian. Sen historia johtaa aina Platonista tämän päivän kulttuurikasvatuksen näkökulmiin. Humanismin keskeinen lähtökohta on ihminen kaiken mittana sekä usko ihmisen mahdollisuuksiin tehdä hyviä päätöksiä. Opetussuunnitelman osalta humanismi korostaa sivistyksen tärkeyttä. Tämä näkyy mm. ajattelun ja kirjallisuuden tärkeydessä. Keskustelu, analyysi ja väittely ovat humanismin työtapoja. Ammatillisia ja eriytyneitä sisältöjä ei saa tuottaa oppilaille liian varhain. Länsimaissa suuntaus menetti merkitystään jo 1800-luvulla. Sen jälkiä voi löytää joidenkin traditionaalisten yksityiskoulujen ohjelmista. *Progressivistinen kasvatustraditio* eli voimakkainta kukoistustaan 1900-1940-luvuilla. Siinä on ollut kaksi pääsuuntausta. Toinen keskittyy ihmisen kokemuksen luonteeseen ja älykkyyden kehittämiseen toinen sosiaalisen reformin aikaansaamiseen. John Dewey oli lapsikeskeisen liikkeen tunnetuin johtohahmo. Hän edusti biologista konseptia, ihmistä kasvavana ja kehittyvänä organismina. Ihmisen elämä on jatkuvaa konstruktiota ja adaptaatiota. Koulun tehtävä on tarjota kasvatuksellisia tilanteita, joissa lapsi joutuu käsittelemään yhä monimutkaisempia ja vaativimpia haasteita. Näin lapsen älykkyys kasvaa.⁷⁴

Kriittinen teoria ei muodosta mitään yhteistä ohjelmallista lähtökohtaa curriculumin kehittämiseksi. Se on vähemmän kasvatuksellinen lähtökohta kuin edelliset ideologiat. Se tarjoaa silti yhden näkökulman opetussuunnitelmia koskevaan keskusteluun. Se on ollut enemmän esillä tutkimuksen ja kirjallisuuden kautta kuin käytännön koulutyössä. Kriittisen teorian pyrkimys on analysoida koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Se etsii näkymättömiä motiiveja ja yhteiskuntakriittistä otetta. Se voi olla myös osin vasemmistolaisen näkökulman mukaista ajattelua. Kenen intressejä koulu palvelee. Ongelma on ollut käytännön sovellusten puuttuminen. Toiminta on koulun ulkopuolista kritiikkiä, jonka määrä on 1900-luvun aikana jatkuvasti lisääntynyt. *Rekonseptualistit* eivät myöskään ole selkeä ryhmä vaan enemmän tutkimusorientaatio. He analysoivat koulun toimintakulttuuria, joka on ajautunut kei-

⁷⁴ Eisner 1992, 307-314.

not-tulokset kehään. Idea ei ole todellisuuden mukainen. Teknokratia on saanut vallan. Todellisuutta ja luontoa tulisi ymmärtää sen omista lähtökohdista. Näkökulma on lähinnä älyllinen ja teoreettinen. Kuudes ryhmä on *kognitiiviset pluralistit*. He kiinnittävät huomionsa ihmisen kykyyn tuottaa ja manipuloida symboleja. Ne ovat voimakkaita kulttuurisia resursseja. Symbolit todentuvat matematiikassa, musiikissa, kirjallisuudessa, tieteessä ja taiteessa. Merkitysten tuottaminen ja analysointi tulisi olla koulun tärkein tehtävä. He korostavat tiedon pluralismia ja älykkyyden monimuotoisuutta. He vaativat uusia näkökulmia kasvatukseen.⁷⁵

McNeil on tiivistänyt opetussuunnitelmaideologiat neljään kategoriaan. *Humanistinen lähtökohta* pyrkii takamaan yksilöllisesti tyydyttäviä kokemuksia kaikille. Opetussuunnitelma on liberalisoiva prosessi, joka vastaa henkisen kasvuun. Opetuksen osalta humanistinen traditio on hyvin vanha. Sen jäljet voidaan löytää jo Kreikan kasvatuksen filosofiasta läpi renessanssin aina oman aikamme kriittisiin yhteiskuntanäkemyksiin. Yhteistä humanistiselle kasvatustaloukselle on vastustaa koulutuksen ja kasvatuksen byrokraattista ohjausta, keskusjohtoisia suunnittelumalleja, tarkkoja sisältötavoitteita, liiallista käytännön korostamista ja koulun kytkemistä esim. työelämän ja talouden vaikutuspiiriin. Tarkka opetussuunnitelma on jo itsessään de-humanisoiva, jolloin päämäärät pyhittävät keinot, aito harrastus ja älyllinen funktio korvautuvat mekaanisella tavoiterationaalisuudella. *Sosiaalisessa rekonstruktio -näkökulmassa* sosiaalinen aspekti ja koulutuksen tasa-arvo nousevat yksilöllisten tarpeiden ylitse. Tavoite on yhteiskunnan kehittäminen. *Akateeminen tieteenala curriculum* on yksi hyvin keskeinen curriculumiin vaikuttanut näkökulma. Sille on ominaista asiantuntijoiden laatimat curriculumit ja oppimateriaalit. Taustalla on vahvojen tieteenalojen traditio. Tarkasti strukturoitu curriculum vaikuttaa opetuksen järjestämiseen monella tavalla. Sitä on perusteltu opettajien suhteellisen alhaisen koulutuksen seurauksena. *Teknologia-vetoinen curriculum* -näkökulma on monitasoinen. Tällöin puhutaan usein ohjelmien tehokkuudesta, metodeista ja materiaaleista. Teknologia vaikuttaa curriculumiin kahdella tavalla: sovelluksina ja teoriana. Sovellukset ovat käytäntöä, jossa tekniikka on apuvälineenä. Teorian tasolla se voi olla lähestymistapa määrittellä ja ohjata koulutusta ja opetusta. Kapeasti ajateltuna kysymys on siitä, kuinka opetus saadaan tehokkaaksi. 1900-luvun koululaitoksen kehitykselle on ollut ominaista standardisointi ja valvonnan korostuminen.⁷⁶

⁷⁵ Eisner 1992, 314-319.

⁷⁶ McNeil 1985, 5-6, 25-26, 42-43, 58-59.

Kasvatushistorioitsija Kliebard on myös määritellyt neljä näkökulmaa opetussuunnitelmien kehitykseen. Niillä on kaikilla pitkä traditio. *Humanistinen curriculum* korostaa antiikin traditiota, ylistää järkeä ja länsimaisen kulttuurin perinteitä. Kehitysajattelijat näkevät *curriculumin tieteellisenä näkökulmana*, joka ratkaistaan uudella tiedolla sekä kunnioittamalla lapsen oppimisen luontoa. Yhteiskunnallisen *tehokkuuden kasvattajat* etsivät standarditekniikoita teollisuuden näkökulmista tehokkaan koulutuksen järjestämiseksi. *Sosiaaliset melioristit* pyrkivät curriculumin avulla lisäämään yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta. Kliebardin mukaan lopputuloksena on loputtomien kompromissien seurauksena löysä ja määrittelemätön ”curriculum”.⁷⁷

Jackson muodostaa kaikkia edellisiä jaotteluja yhdistämällä neljä näkökulmaa. *Konservatiivinen näkökulma* ei halua muutoksia. Se korostaa perinteisiä yhteiskunnan ja koulun arvoja. *Kasvatus-kriitikoilla* on pitkä traditio. Se periytyy jo Rousseauin ajatuksista korostaessaan yksilöä ja lasta keskipisteenä. *Sosiaalinen aspekti* käyttää curriculumia instrumenttina sosiaaliseen muutokseen. Neljäs näkökulma liittyy *koulutuksen tehokkuuteen*: ollaan huolissaan kognitiivisten prosessien tuloksista. Näkökulman taustalla ovat erityisesti psykologit ja joukko käytännön praktiikan ja politiikan edustajia.⁷⁸

Näiden taustaideologioiden keskinäinen yhteys koulujen rakenteeseen ja opetussuunnitelmiin on monella tavalla ongelmallinen. Tietyt lähtökohdat ovat väkisin vastakkaisia. Vaatimuksia jatkuvuuden v. muutoksen, yleissivistyksen v. hyödyn tai yksilökeskeisen v. sosiaalisen aspektin välillä on loogisesti, psykologisesti tai toiminnallisesti mahdotonta yhdistää. Jokainen lukusuunnitelman laatija joutuu ottamaan kantaa näihin lähtökohtiin ja näin tehdessään asettuu samalla myös tietyn näkökulman vastustajaksi. Joku näkemys aina omaksutaan. Toisaalta kyse on myös stereotyyppioista. Näkökulmilla on omat tieteenalaiset taustansa ja merkkihenkilöt, jotka auktorisoitujen kirjoitusten ja tutkimustulosten avulla puolustavat oman kantansa tärkeyttä.

Näitä eri ideologisia ristiriitoja ja niiden keskinäisiä vaikutuksia yksityisten oppikoulujen rakenteelliseen kehitykseen on tarkoitus tässä tutkimuksessa identifioida sekä niiden avulla mahdollisesti yrittää selittää yksityisten oppikoulujen lukusuunnitelmien painopisteen muutoksia. Lukusuunnitelman rakenteesta käytiin kiihvasta kamppailua 1870-luvulta lähtien. Siihen osallistuivat useat tahot ja se kosketti monia yhteiskunnan tasoja: valtakysymyksiä, yhteiskunnallisia ryhmiä, viranomaisten pyrkimyksiä, opettajia sekä paikallisella tasolla kouluyhteisöjen jäseniä sekä oppilaiden huoltajia.

⁷⁷ Kliebard 1995, 23-25.

⁷⁸ Jackson 1992, 15.

David Tyackin ja Larry Cubanin esittämiä vastakohtapareja Suomen olosuhteisiin muokkaamalla on mahdollista esittää seuraavia mahdollisia vastakkaisia perusdilemmoja yksityisten oppikoulujen rakenteen ja lukusuunnitelmien kehityksen osalta:⁷⁹

- rinnakkaiskasvatus v. yhteiskasvatus
- sivistys v. hyöty
- korkea asteen taidot (älyn kehittäminen) v. käytännön elämän vaatimat taidot
- tiedon korostaminen v. kasvatuksen korostaminen
- oppiaineiden pakollisuus v. oppiaineiden valinnaisuus
- kansainvälisyys v. kansalliset arvot

Rinnakkais- ja yhteiskasvatuksen dilemmassa esille nousevat yhteiskuntaryhmään, kieleen ja sukupuoleen liittyvät kysymykset. Kenellä on oikeus opiskella ja kenen kanssa? Toinen perusdilemma koskee oppikoulun yhtä perimmäistä tehtävää. Nähdäänkö se ennen muuta sivistyksen kehittämisen välineenä vai hyödyn näkökulmasta. Aika ajoin ongelmaksi nousee myös opetuksen tavoitteissa tiedon (älyn) korostamisen ja toisaalta ihmisen laaja-alaisen kasvun (persoonan) kehittäminen. Ongelmaan liittyy usein korkea asteen taitojen ja käytännön elämän taitojen välinen vastakkaisuus. Ongelmia syntyy myös oppiaineiden ja sisältöjen pakollisuudesta suhteessa niiden valinnaisuuteen ja vapaaehtoisuuteen. Kenellä on oikeus päättää, mikä on pakollista ja vapaaehtoista. Kansainväliset arvot ja kansalliset arvot ovat lukusuunnitelmassa ristiriidassa. Mikä osuus on annettava kotimaisille kielille, kirjallisuudelle, oman maan kulttuurille, historialle ja maantiedolle. Oppikoulun osalta nämä kaikki kysymykset ovat voineet olla vaikeasti ratkaistavia.

Näiden vastakohtaparien yhteensovittamisesta oli käsitykseni mukaan yksityisten oppikoulujen toiminnan peruskysymyksiä. Niiden taustalla vaikuttivat monet tekijät: Suomen valtiollinen asema, talouden kehitys, kielikysymys, naisten tasa-arvokysymys ja erilaiset pedagogiset näkemykset. Ne loivat omat lähtökohtansa yksityisten oppikoulujen perustamiselle ja lukusuunnitelmien laadinnalle. Miten yksityiset oppikoulut tässä tehtävässä mielsivät paikkansa ja millaiseksi niiden asema muodostui oppikoulujen rakenteen ja lukusuunnitelmien kehityksen osalta, on tämän tutkimuksen tehtävänä selvittää. Se on yksi keino osoittaa, mitkä näkökulmat ovat olleet keskeisiä Suomen oppillisen koulun rakentumisessa ja kuka niitä on pyrkinyt vahvistamaan. Mitä näkökulmia yksityiset oppikoulut halusivat painottaa, mistä valtion asetta-

⁷⁹ Tyack & Cuban 1995, 43; Cuban 1998, 99-100, 110.

mista tehtävistä mahdollisesti irtautua ja missä laajuudessa nämä tavoitteet toteutuivat?

1.4 Tutkimusongelmat

Yksityisten oppikoulujen osalta pyritään selvittämään seuraavat kysymykset:

1. Mitkä tekijät vaikuttivat yksityisten oppikoulujen rakenteeseen
2. Mistä syistä yksityiset oppikoulut pyrkivät mahdollisesti irtautumaan jo olemassa olevien koulujen rakenteista
3. Millaisia rakenteellisia innovaatiota yksityiskoulut toteuttivat

Ensimmäinen tutkimusongelma muodostaa tämän tutkimuksen perustehtävän: selvittää mitkä tekijät muovasivat yksityisten oppikoulujen rakenteellista kehitystä 1872-1920. Samalla saadaan vastaus siihen, millaiseksi yksityisten oppikoulujen rakenne monimutkaisessa yhteiskunnallisessa kehityksessä muodostui. Johdannossa esitetyn teoriataustan perusteella huomiota täytyy kiinnittää erityisesti valtion ja yksityiskoulujen väliseen suhteeseen, yksityiskoulujen omiin mahdollisiin ideologisiin pyrkimyksiin ja niiden yhtensovittamiseen, kouluhallinnon systeemisyyden rakentumiseen, yksityisoppikoulu-yhteisöjen sosiaaliseen taustaan sekä oppikoulukasvatuksen vaikutuksiin yhteiskunnallisena toimintana.

Huomio kiinnittyy erityisesti koulujen perustamisvaiheisiin ja mahdollisiin koulun ylläpidossa tapahtuneisiin muutoksiin. Yksityisen oppikoulun perustamisen taustalla oli luonnollisesti tietyn paikallisen ja yhteisöllisen koulutustarpeen olemassaolo. Nuorille haluttiin järjestää koulutusmahdollisuuksia. Tämän itsestään selvän lähtökohdan lisäksi koulujen perustajat ja ylläpitäjät joutuivat ottamaan kantaa opetuskielen, koulutyypin ja lukusuunnitelman sisältöön. Vaihtoehtoja oli useita. Noudattaa olemassa olevia valtion koulujen tyyppejä ja ohjelmia, omaksua jonkin toisen yksityisen oppikoulun rakenne, saada vaikutteita jonkin ulkomaisen oppilaitoksen rakenteesta tai luoda kokonaan uusia rakenteellisia ratkaisuja yksityiselle koululle. Koulun ylläpitäjät joutuivat tekemään päätöksiä oppiaineiden pakollisuudesta, valinnaisuudesta ja tuntimäärien jakamisesta.

Yksityisoppikoulujen yleisen rakenteellisen kehityksen analyysin rinnalla selvitetään koulujen tekemien irtautumispyrkimysten taustoja ja lähtökohtia. Yksityisillä oppikouluilla oli mahdollisuus poiketa valtion koulujen rakenteesta ja ohjelmista. Irtautumispyrkimyksillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksityisten oppikoulujen tietoisia ja julkilausuttuja pyrkimyksiä to-

teuttaa valtion oppikoulujen tehtävistä eriäviä ratkaisuja tai pedagogisia näkemyksiä. Pedagogisen irtautumispyrkimyksen osoittaminen on kasvatushistoriassa vaikeaa. Tästä syystä huomio kiinnittyy juuri sellaisiin yksityiskoulujen tekemiin ratkaisuihin, jotka ovat todella näkyneet koulun rakenteessa: koulutyypit, oppiaineet, erilliset linjat sekä huomattavat tuntimäärien painopisteen muutokset.

Kaikkien pienimpien variaatioiden todentaminen ei olisi mahdollista lähdeaineiston ja tutkimusaiheen laajuuden takia. Tässä yhteydessä se tarkoittaa yhden tunnin painopisteen muutoksia koulujen ohjelmissa, joiden todellisia syitä ei välttämättä ole millään keinoilla löydettävissä. Eriytymispyrkimys tarkoittaa tässä tutkimuksessa vähintään kahden, kolmen tunnin perusteltua painotusta oppiaineesta riippuen virallisiin valtion lukusuunnitelmiin nähden. Pitkän ajanjakson aikana pieniä satunnaisia muutoksia lukusuunnitelmiin on jouduttu tekemään monista käytännön syistä; opettajien poissaolojen, äkillisten kuolemantapausten, kulkutautien aiheuttamien karanteenien, tila- sekä muiden satunnaisten syiden seurauksena. Tämän tyyppisiä muutoksia ei ole katsottu lukusuunnitelman irtautumispyrkimyksiksi.

Jotkut yksityiskoulujen tekemät rakenteelliset uudet ratkaisut ovat saattaneet vaikuttaa merkittävästi koko oppikoululaitoksen myöhempään kehitykseen. Tällöin voidaan puhua kasvatuksellisesta innovaatiosta. Käytännön koulutyössä tämä tarkoitti uusia koulumuotoja, erilaisia linjaratkaisuja, uusia oppiaineita, mahdollisia vapaaehtoisia kursseja sekä merkittäviä lukusuunnitelman painotuksia, jotka omaksuttiin myöhemmin muiden yksityisten koulujen tai valtion koululaitoksen piirissä pitkäaikaiseen ja yhtä koulua laajempaan käyttöön. Kolmantena tutkimusongelmana on selvittää yksityiskoulujen merkitystä oppikoulun rakenteellisena kehittäjänä.

Koulujen lukusuunnitelmien rakenteen analysointi muodostaa lähestymistavan etsiä koulukasvatuksen taustalla vaikuttavia ideologisia pyrkimyksiä, niiden jatkuvuuksia, uusien kehityslinjojen syntyä, vanhojen päättymistä sekä erilaisia irtautumispyrkimyksiä valtion keskitetyistä ohjelmista. Lähdekriittisesti lukusuunnitelmat ovat helposti tulkittavissa ja keskenään vertailukelpoisia. Ne ovat numeerisia kannanottoja opetuksen taustalla vaikuttavista arvoista, käytössä olevista resursseista ja opetuksen järjestämisestä. Lukusuunnitelmaan merkityillä oppiaineilla on takanaan tietyt opilliset ja ideologiset perustelut. Monet niistä ovat periytyneet hyvinkin kaukaa. Yksityisen oppikoulun lukusuunnitelmalla on ajallinen ja paikallinen viitekehys. Sen ”ruumiillistuma” on koulu ja sitä ympäröivä yhteisö. Samalla pienyhteisö on vuo-

rovaikutuksessa laajempien kansallisten ja kulttuuristen vaikutteiden kanssa. Lukusuunnitelmien laadinnan taakse kätkeytyy monimutkainen prosessi.⁸⁰

Yksityisten oppikoulujen lukusuunnitelmien kehitystä voidaan osoittaa vertailemalla numeerisesti oppiaineiden painopisteiden välisiä muutoksia koulujen välillä tiettyinä perusteltuina ajankohtina. Iisalo ja Kiuasmaa analysoivat saman tyyppisesti valtion koulujen ohjelmien muutoksia.⁸¹ Tässä tutkimuksessa vertailuja tehdään keskeisistä oppikoulun kehityksen murroskohdista. Ne perustuvat sekä yksityisten ja valtion oppikoulujen lukusuunnitelmien vertailuihin että irtautumispyrkimysten laajuuteen yksityisten koulujen välillä. Eri oppiaineiden kokonaistuntimäärien vertailu on yksi keino osoittaa painopisteiden muutoksia ja koulujen välisiä eroja. Valtakunnallista tasoa tässä tutkimuksessa edustaa valtion oppikoulujen kehitys ja yksityisten oppikoulujen lukusuunnitelmien yleinen kehitys sekä niiden suhde valtion oppikoulujen antamaan malliin. Paikallista ja yhteisön tasoa vastaa kukin yksittäinen yksityiskoulu.⁸²

Yksityisiä oppikouluja koskevassa laajassa lähdeaineistossa 1872-1920 lukusuunnitelmasta käytettiin monia nimityksiä: *lukusuunnitelma*, *luentokaa-va*, *opetuskaava*, *tuntijakokaava*, *lukutuntikaava*, *opetussuunnitelma*, *lektionsplan*, *arbetsordning*, *läroplan*. Ne tarkoittivat kaikki samaa asiaa. Yleisimmin käytössä olivat lukusuunnitelma ja lektionsplan termit.⁸³

Lukusuunnitelman muutosten tulkintaan on myös suhtauduttava kriittisesti. Lukusuunnitelma voi olla enemmän tulosta tuntemattomista kompromisseista kuin tavoitteellisista pyrkimyksistä. Samalla törmätään klassiseen historiantutkimuksen ongelmaan: irtautuminen ilmiöstä jollekin valitulle tasolle antaa vastaukseksi jonkin tulkittavan kehityskertomuksen. Sopivasta perspektiivistä selitettynä yksityiskoulujen lukusuunnitelman muutokset saavat merkityksen. Ilmiön sisältä katsottuna ne voivat kuitenkin olla myös täynnä piiloon jääneitä kompromisseja, ristiriitoja vailla loogista keskinäisyyttä ja sattuman seurausta. Lukusuunnitelmilla on myös monta tasoa. Virallisen ohjelman ja viranomaisten asettamien vaatimusten jälkeen kouluissa toteutetaan opetusta yhteisön tasolla, sen asettamissa reunaehdoissa. Opettajat luokahuoneissaan voivat tulkita lukusuunnitelmia taas uudella tavalla. Koulujen valvonnan ja tarkistusten kautta syntyy erilainen lukusuunnitelmanäkökulma.

⁸⁰ Iisalo ja Kiuasmaa viittaavat lyhyesti yksityisten oppikoulujen mahdollisiin poikkeamiin (Iisalo 1984, 31; Kiuasmaa 1982, 141).

⁸¹ Iisalo 1984, 124; Kiuasmaa 1982, 77.

⁸² Liitteessä 3 taulut 1-23 on ilmoitettu valtion oppikoulujen voimassa olleet lukusuunnitelmat 1873-1919 sekä yksityisten oppikoulujen lukusuunnitelmat ilmoitetuilta vuosilta.

⁸³ Yksityisten oppikoulujen vuosikertomukset 1872-1920. Saksankielessä vastaavia termejä olivat ”Klassenpensum”, ”Curricula” ja ”Lehrplan”.

Oppilaiden kokemus lukusuunnitelmasta on näistä kaikista tasoista erillään oleva perspektiivi.

Luokkahuoneiden pedagogiseen mikrokosmukseen tämä tutkimus ei ulotu. Tarkastelu voi kohdistua vain julkiseen keskusteluun, esitettyjen perustelujen taustoihin sekä koulujen rakenteissa toimeenpantujen muutosten selvittämiseen. Rudolp on korostanut opetussuunnitelmien sosiaalisen artefaktin luonnetta. Hänen mukaansa yhteiskunta on parempi informaation lähde curriculum-analyyseille kuin koulu.⁸⁴ Tulosten esittämisen kannalta nämä ongelmat ovat aina olemassa. Tutkijan kyky sitoa koulujen rakenteellinen ja lukusuunnitelmien kehitys laajempiin yhteiskunnallisiin ja aatehistoriallisiin muutostekijöihin on tämän tutkimuksen tavoite ja samalla sen kriittinen kohta.

1.5 Tutkimuksen rajaukset

1.5.1 Yksityisoppikoulujen määrittely

Yksityisen oppikoulun käsite ei ole täysin yksiselitteinen suomalaisessa kouluhistoriassa tai koululainsäädännössä. Molemmat termit ”yksityinen” ja ”oppikoulu” edellyttävät tästä syystä tarkkaa määrittelyä: mitkä koulut ja lukusuunnitelmat ovat tämän tutkimuksen kohteena ja millä perusteilla.⁸⁵ Oppikoulu -käsite syntyi virallisesti vasta 1914 keskikoulun perustamisen myötä, joten se oli hallinnollisesti käytössä vasta tutkimuksen aikarajauksen loppuajankana. 1870-luvulta lähtien keskikoulun toteuttamiseen asti sitä vastasi suomen kielessä lähinnä alkeisopisto- termi. Alkeisopisto tarkoitti sellaista koulumuotoa, joka valmisti yliopisto-opintoihin. Poikakoulujen osalta täydellistä alkeisopistoa kutsuttiin myös usein lyseoksi, jolla oli yliopistoon päästöoikeus.⁸⁶ Oppikoululla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaisia kouluja, joilla oli täysiluokkaisena toimiessaan yliopistoon päästöoikeus. Osa yksityisistä oppikouluista ei kuitenkaan käsittänyt ylimpiä luokkia (ns. jatkoloukkia, myöhemmin lukioastetta), vaan sitä varten oli siirryttävä toiseen yksityiseen tai valtion oppikouluun. Nämä myöhemmin keskikouluiksi nimetyt oppilaitokset ovat mukana tutkimuksessa. Kymnasio sanan suomenkielinen vastine on 1820-luvulta ollut lukio. Sen virallinen käyttö loppui käytännössä 1872

⁸⁴ Rudolp 1978, 6-7; Cuban 1998, 90-91.

⁸⁵ Luettelo tämän tutkimuksen kohteena olevista yksityisistä oppikouluista on liitteessä 1. Kouluista annetaan seuraavat tiedot: koulun alkuperäinen nimi ja viralliset nimenmuutokset, vuosi jolloin koulun virallinen toimilupa on myönnetty, koulun laajuus perustamisluvassa ja myöhempi laajentuminen, yliopistoon päästöoikeus, mahdollinen toiminnan muutos vuoteen 1920.

⁸⁶ 1880-luvun termi ”tieteellinen koulu” tai ”opillinen koulu” tarkoitti juuri yliopistoon johtavaa koulumuotoa (Cleve 1886, 22).

koulujärjestyksen myötä kymnasio-järjestelmän lakatessa. Virallisena käsitteenä se palasi käyttöön 1908 koulukomitean ehdotuksissa. Komitea ehdotti käyttöön otettavaksi kymnasion tilalle lyseo termiä. Käytännössä 1914 keski-koulu-uudistus palautti virallisen lukio-käsitteen.⁸⁷

Tyttökoulujen osalta yliopistoon johtavaksi koulumuodoksi laajentuminen tapahtui vasta 1890-luvulla. Jo ennen vuoden 1872 koulujärjestystä maahan oli perustettu useita pieniä yksityisiä tyttökouluja. Liisa Ketonen on tulkinut ne omassa tutkimuksessaan oppikoulujen ryhmään kuuluviksi.⁸⁸ Tyttökouluilla oli tärkeä tehtävä oppikoulun ja naiskasvatuksen laajentamisessa. Tästä syystä kaikki vuoden 1872 koulujärjestyksen alaiset ja jälkeen toimineet tyttökoulut ovat tämän tutkimuksen perusaineistossa mukana.⁸⁹

Yksityiset kansakoulua vastaavat oppilaitokset, alkeiskouluun tai yhteiskouluun valmistavat koulut, alemmat reaalikoulut, joista ei ollut mahdollista siirtyä yliopistoon pohjustavaan kouluun, ammatilliset koulut sekä erityisopetuksen yksityiskoulut eivät kuulu tämän tutkimuksen piiriin. Yksityinen kotiopetus tai ns. kotikoulut on myös rajattu tutkimuksen ulkopuolelle. Yksityiseltä oppikoululta edellytettiin viranomaisten myöntämää perustamislupaa.

Lainsäädännön, tilastojen ja koululaitoksesta käytävän keskustelun osalta yksityisiä kouluja on määritelty ja luokiteltu eri tavoin eri aikoina. Tässä tutkimuksessa yksityiset oppikoulut on määritelty yksityisoppikoulumatrikkelin perusteiden mukaisesti seuraavin rajauksin.⁹⁰ Pääjako voidaan tehdä oppilaiden sukupuolen mukaisesti poikakouluihin, tyttökouluihin sekä yhteiskouluihin. Toinen keskeinen jako syntyy suomen- ja ruotsinkielisten koulujen osalta (taulukko 1).⁹¹ Tyttökoulujen kokonaismäärä aineistossa on 41 koulua. Yksityisiä poikakouluja tutkimuksen aikarajauksen aikana oli toiminnassa 14. Tämän tutkimuksen osalta keskeisin koulumuoto on yhteiskoulu, joita perustettiin 1883 lähtien lukuvuoden 1919/20 alkuun mennessä yhteensä 71 koulua.⁹²

⁸⁷ Koulukomitea 1908, 166; AsK 1914: Armollinen asetus Suomen alkeisoppilaitosten uudelleenjärjestämisestä 11.9.1914.

⁸⁸ Ketonen määritteli oppikouluiksi ne vähäisetkin tyttökoulut, joissa opetettiin myös jotakin vierasta kieltä (Ketonen 1977, 9).

⁸⁹ 1872 koulujärjestys määritteli tyttökoulut 4- ja 7-luokkaisiksi (AsK 1872: Keisarillisen Majesteetin Armollinen Koulujärjestys Suomen suuriruhtinmaalle 8.8.1872).

⁹⁰ Teperi & Salminen 1993, 11-12.

⁹¹ Tähän tilastoon koulut on laskettu niiden alkuperäisen toimintamuodon mukaan. Vuosina 1872-1920 kuusi koulua muuttui poika- tai tyttökoulusta yhteiskouluksi ja neljä ruotsinkielistä tyttökoulua muuttui suomenkieliseksi (Liite 1).

⁹² Teperi & Salminen 1993, 539-542. Liitteessä 2 on ilmoitettu koulutyypin lukumäärät lukuvuosittain 1872-1920.

Taulukko 1. Tutkimuksen kohteena olevien koulujen yhteismäärät koulumuodon ja opetuskielen perusteella.

poikakoulut 14		tyttökoulut 41		yhteiskoulut 71	
suomi	ruotsi	suomi	ruotsi	suomi	ruotsi
9	5	17	24	54	17

Tutkimuksen ulkopuolelle yksityisoppikoululainsäädännön alaisista kouluista jäävät kunnalliset koulut. Niiden rajaaminen tämän tutkimuksen ulkopuolelle perustuu koulun ylläpitoa koskevaan näkökulmaan. Kunnan omistamina kouluina niiden toiminta oli eri tavalla järjestynyt kuin yksityisten henkilöiden tai yhteisöjen ylläpitämät koulut. Koulujen toiminta oli riippuvaista kunnan hallinnon päätöksentekoprosessista, joka vaatisi oman tutkimuksensa.⁹³ Tämän lisäksi suurin osa kunnallisista yhteiskouluista syntyi valtion luovutettua alkeiskoulunsa kunnalle, joten niiden lähtökohdat koulutoiminnalle olivat siltäkin osin erilaiset. Kunnallisten koulujen pyrkimys päästä valtion ylläpitämäksi kouluksi oli myös voimakas ja ajan myötä tavoite toteutuikin. Yleisen oppikoulua koskevan kehityksen osana kunnalliset koulut ovat luonnollisesti mukana tämän tutkimuksen näkökulmissa.⁹⁴ Suomessa toimineita vieras-kielisiä oppikouluja ei ole otettu tämän tutkimuksen kohteeksi. Ne eivät olleet systemaattisen valtionavun piirissä ja niiden asema poikkesi tutkimustehtävän osalta. Pietarissa toiminut suomenkielinen yhteiskoulu ei ole mukana tutkimuksen aineistossa.⁹⁵

Valtion oppikoulujen yhteyteen perustettuja jatkoluokkia ja rinnakkaisosastoja ei ole otettu tutkimukseen mukaan. Vaikka ne lainsäädännöllisesti tulkittiin ja usein tilastoitiin kuuluviksi yksityisiin oppikouluihin, ei niitä toiminnallisesti voi rinnastaa kouluiksi. Ne olivat käytännön koulutyössä valtion koulujen elimellisiä osia: toimivat usein samoissa tiloissa sekä käyttivät valtion koulun opettajia ja opetusvälineitä.⁹⁶ Muutaman erillisen luokan ylläpito verrattuna itsenäisen koulun perustamiseen, taloudelliseen ylläpitämiseen, lukusuunnitelman laadintaan ja koulutalon hankkimiseen eivät ole taloudellisesti, hallinnollisesti tai pedagogisesti keskenään vertailukelpoisia ilmiöitä.

⁹³ Esimerkki kunnallisen yhteiskoulun ylläpidon erilaisesta lähtökohdasta yksityiseen kouluun on Nurmeksen yhteiskoulu (perustettu 1898). Se siirtyi kannatusyhdistyksen haltuun 1903, kun koulukysymys ja kunnallispolitiikka eivät löytäneet yhteisymmärrystä (Teperi & Salminen 1993, 291). Kiuasmaa on käsitellyt kunnallisia kouluja omana ryhmänään (Kiuasmaa 1982, 41-43). Suomen Virallinen Tilasto erotti kunnalliset koulut omaksi ryhmäkseen vuodesta 1910 lähtien (SVT IX 1911, 54-55).

⁹⁴ Kymmenen kunnallista koulua syntyi valtion luovutettua alkeiskoulunsa kunnalle. Myöhemmin ne siirtyivät uudelleen valtion ylläpitämiksi oppikouluiksi (Teperi & Salminen 1993, 12, 575-576).

⁹⁵ Suomessa toimi vuosina 1872-1920 14 venäjän, saksan tai ranskan kielistä oppikoulua (Teperi & Salminen 1993, 574).

⁹⁶ Teperi & Salminen 1993, 11-12.

Kiinteästi valtion kouluihin integroituneina osina jatkuoluokilla ei käytännössä ollut samanlaisia mahdollisuuksia ja tarpeita oman lukusuunnitelman laadintaan kuin itsenäisillä kouluilla. Kyseisiä valtion koulujen kylkiäisiä tarkastellaan vain siltä osin, kuin niillä oli merkitystä yleisen oppikoulun kehityksen osana.⁹⁷

1.5.2 Tutkimuksen aikarajaus

Yksityisiin oppikouluihin rinnastettavia kouluja on Suomessa toiminut jo 1600-luvulta lähtien. Tällöin syntyivät eräiden kaupunkien ja oppilaiden vanhempien varoilla ns. kaupunkikoulut. 1600-luvulla Viipurissa toimi saksankielinen yksityinen koulu. Porissa ja Uudessakaarlepyyssä yksityiset henkilöt ylläpitivät valtion koulua useita vuosia varojen loppuessa. Autonomian ajan alkuvuosikymmeninä perustettiin muutamia yksityisiä kouluja toteuttamaan reaalisivistusta ja uusia pedagogisia pyrkimyksiä. Merkittävin yksityinen oppilaitos oli pitkään Lauantai-seuran piirissä 1831 perustettu Helsingfors Lyceum. Ennen 1870-lukua yksityinen aloitteellisuus näkyi vahvimmin yksityisten pienten tyttökoulujen perustamisena.⁹⁸

Yksityisten oppikoulujen merkitys jäi kuitenkin kokonaisuudessaan vähäiseksi ennen 1870-lukua, jota voidaan pitää monella tavalla murroskohtana Suomen oppikoulujen kehityksessä. 1870 aloitti toimintansa koulutoimen yllähallitus, josta tuli oppikoulun toimintaa valvova virasto. Toimenpide päätti kirkon valta-aseman koululaitokseen nähden, mikä oli merkittävä hallinnollinen uudistus.⁹⁹ Samaan aikaan alkeisopistojen toiminta integroitiin entistä tiukemmin yliopiston alaisuuteen. Toukokuussa 1869 annettu asetus edellytti yliopistoon kirjoittautuvalta koulun antamaa päästötodistusta, joka perustui koulun järjestämään kuulusteluun. Tämä toimenpide vähensi ratkaisevasti yksityisen kotiopetuksen merkitystä ja toisaalta vahvasti yksityisten koulujen statusta. Kaksi vuotta myöhemmin yliopistoon johtavien yksityiskoulujen tuli vahvistaa lukusuunnitelma koulutoimen yllähallituksessa.¹⁰⁰

Elokuussa 1872 annettu koulujärjestys muodostui erittäin pitkäikäiseksi koululaitoksen ohjauksen perustaksi, vaikka siihen ajan kuluessa tehtiin muu-

⁹⁷ Valtion oppikouluissa toimi 1872-1920 38 erillistä yksityisin varoin ylläpidettyä luokkaa tai osastoa (Teperi & Salminen 1993, 575-576).

⁹⁸ Ruuth 1950, 454; Heikkinen 1972, 78-79; Hakaste 1992, 91; Salminen 1995, 14.

⁹⁹ Heikkilä 1985, 25; Teperi & Salminen 1993, 10.

¹⁰⁰ AsK 1869: Hans Kejsersliga Majestäts nådiga kungörelse angående tillägg till §135 mom A i Alexanders-Universitetets statuter af den 1 oktober 1852 och §4 i nådiga kungörelsen den 7. april 1856 24.11.1869; AsK 1871: Hans kejsersliga majestäts nådiga kungörelse angående ändringar och tillägg uti särskilda delar af de för Alexanders-universitetet i Finland gällande statuter af den 1. oktober 1852 och andra dertill hörande författningar 30.5.1871.

toksia. Se määrittäi myös yksityisille kouluille verraten yksityiskohtaiset hallinnolliset puitteet ja asetti niiden toiminnan valtion valvonnan alaiseksi.¹⁰¹ Koulujärjestyksen mukaan ”Jos joko yksi taikka useammat yksityiset henkilöt, taikka jonkun kaupungin tahi maanpaikan asujamet yhteisesti, tahtoisivat omalla kustannuksellansa jotakin oppilaitosta useammalla opettajalla varustaa tahi muulla tavalla laajentaa, pitää sen tapahtua tässä koulu-järjestyksessä määrättyjen perustusten mukaisesti. Hakemus siitä on tehtävä Koulutoimen Ylihallituksen luona, tarkalla ilmoituksella niin hyvin niistä aineista, joissa opettaa aiotaan, kuin myös kaikista tarjouksen erinäisistä ehdoista, jonka perästä Ylihallitus on velkappä saattamaan sen hakemuksen ynnä oman lausuntonsa kanssa Senaatin Talous-Osaston tutkittavaksi ja päätettäväksi”.¹⁰² Tammiukuussa 1873 julkaistiin koulujärjestyksen edellyttämät uudet valtion koulujen lukusuunnitelmat.

Tutkimuksen päättäminen vuoteen 1920 ei ole yhtä selkeästi perusteltavissa kouluhallinnon tai murroskohdan näkökulmasta kuin 1870-luvun alku. Nuoren tasavallan oppikouluhistoriasta ei ole löydettävissä yhtä selkeää hallinnollista tai oppikoulun kehityksen kannalta sellaista taitekohtaa, jossa voisi yksiselitteisesti katsoa olevan tutkimuksen aikarajauksen takarajan. Valtiollisen kehityksen tasolla sellainen löytyisi luonnollisesti Suomen itsenäistymisestä vuonna 1917. Oppikoulun rakenteessa ei tuolloin kuitenkaan tapahtunut merkittävää uudistusta. Suuri rakenteellinen muutos toteutettiin jo 1914 venäläistämiskauden aikana. Kesäkuussa 1918 julkaistiin uudet valtion oppikoulujen lukusuunnitelmat. Niiden merkittävin muutos oli venäjän kielen poistuminen ohjelmista. Kiuasmaan mukaan syntyi ”suurjaon” kaltainen tilanne, kun kaikki tahot ryntäsivät jakamaan vapautuvia tuntiresursseja. 1919 astuivat voimaan yksityiskoulujen laki- ja asetus. Näistä syistä johtuen tutkimus päättyy lukuvuoteen 1919/20. Iisalo perusteli saman suuntaisesti valtion oppikoulujen kehitystä koskevan tutkimuksensa aikarajauksen 1920. Koulureformi oli päättynyt ja tutkimus voi analysoida ensimmäiset kannanotot uudessa tilanteessa.¹⁰³ Käytännössä lukuvuoden 1919/20 lukusuunnitelmiin kohdistuneet suunnitelmat ovat mukana lähdeaineistossa. Tällä aikarajauksella on mahdollista etsiä piilossa olleiden kehityslinjojen jatkumista uudessa tilanteessa ja toisaalta analysoida yksityisten koulujen ensimmäiset reaktiot itsenäisen tasavallan oppikoululaitoksen osana. Yhtä selvää on tietysti se, että ke-

¹⁰¹ Yksityisoppikoulun historiaprojekti 1990-1995 päättyi pitkällisen harkinnan jälkeen koulujärjestyksen 1872 mukaiseen aikarajaukseen. (Teperi & Salminen 1993, 9-10.)

¹⁰² AsK 1872: Keisarillisen Majesteetin armollinen koulujärjestys Suomen Suuriruhtinanmaalle 8.8.1872.

¹⁰³ Kiuasmaa 1985, 139; Iisalo 1984, 25. Mahdollisen jatkotutkimuksen näkökulmasta valittu aikarajaus tarjoaa myös käyttökelpoisen ratkaisun. Yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1920-luvulta toisen maailmansodan päättymiseen olisi luonteva jatko tälle tutkimukselle. Valtion koulujen lukusuunnitelmien osalta vuoden 1918 väliaikaiset lukusuunnitelmat jäivät voimaan aina 1940-luvulle (Kiuasmaa 1982, 209).

hityslinjat jatkuivat edelleen 1930-luvulle ja siitä eteenpäin. Absoluuttista aikarajausta ei liene kasvatushistoriassa edes mahdollista tehdä.

1.6 Lähdeaineisto

Yksityisiä oppikouluja koskeva lähdeaineisto on laaja ja osin hyvin säilynyt. Yksi syy tähän oli viranomaisten oppikoulujen toimintaan ulottama valvonta. Yksityisiltä kouluilta edellytettiin toiminnan dokumentointia. Tämän seurauksena koulujen tuli laatia vuosittain kertomus toiminnastaan.¹⁰⁴ Valtionapua saavia yksityiskouluja myös tarkastettiin koulutoimen ylihallituksen toimesta keräämällä yksityiskouluista erilaista kirjallista ja tilastollista tietoa sekä suorittamalla tarkastuskäyntejä. Näistä käytännöistä ei poikettu myöhemmin itseenäisyyden ajalla.

Koulujen omat arkistot ovat säilyneet hyvin vaihtelevasti. Pienten tyttökoulujen ja yksityisomistuksessa toimineiden yksityiskoulujen osalta koulujen omaa aineistoa on säilynyt valitettavan vähän.¹⁰⁵ Laajemman taustayhteisön omaavien yksityiskoulujen osalta on yleensä käytettävissä johtokuntien, osakeyhtiöiden tai kannatusyhdistysten sekä opettajankokousten kokouspöytäkirjoja. Ne muodostavat keskeisen lähdeaineiston tälle tutkimukselle, koska koulun rakennetta koskevat päätökset tehtiin juuri kyseisten toimielinten tasolla. Yksityisten oppikoulujen toimintaa on mahdollista tutkia myös sanomalehtikirjoitusten ja aikalaisjulkaisujen avulla. Koulujen rakenteelliset ja lukusuunnitelmiin liittyvät kysymykset olivat paljon esillä julkisessa keskustelussa. Erityisesti tämä koskee oppikoulujen keskeisiä rakenteellisia kysymyksiä: kielikysymys, yhteis- ja naiskasvatus, reaalisuunta, pohjakoulukysymys sekä ylioppilastulva. Opetus- ja kasvatusalan julkaisut ovat yksi tärkeä lähdeaineisto. Alkuperäislähteiden lisäksi tutkimus voi hyödyntää tietyiltä osin yksityisten oppikoulujen osalta tehtyä historiankirjoitusta. Yksityiskoulujen julkaisuissa on eräitä tutkimuskriteerit täyttäviä julkaisuja sekä joitakin käyttökelpoisia keskeisten toimijoiden muistelmia koulujen vaiheista. Suhteuttamalla niiden tietoja muihin lähteisiin, on voitu syventää käsitystä yksityiskoulujen toiminnasta. Pienten tyttökoulujen ja yhteiskoulujen vaiheiden selvittämisessä ovat hyvänä apuna olleet useat historiantutkijoiden kirjoitta-

¹⁰⁴ Vuosikertomuksiin viitattaessa on tässä tutkimuksessa käytetty yksinkertaista muotoa. Viittaus tehdään koulun nimeen ja vuosikertomuksen painovuoteen. Lukuvuotta ei siis toisteta erikseen, koska se on pääteltävissä painovuodesta.

¹⁰⁵ Esim. Heurlinin koulun toiminnasta vuosilta 1861-1890 ei ole säilynyt juuri mitään tietoja (TMA Heurlinska skolan). Tulipalot ja pommitukset ovat tuhonneet seuraavien koulujen arkistot: Porvoon suomalainen yhteiskoulu, Riihimäen suomalainen yhteiskoulu, Mikkelin suomalainen tyttökoulu, Viipurin yhteiskoulu sekä Viipurin uusi yhteiskoulu.

mat paikallishistoriateokset. Pääosin ne täyttävät myös lähdekritiikin edellyttämät kriteerit.

Erittäin laajan tausta-aineiston muodostavat eri viranomaisasiakirjat: senaatin talousosaston ja koulutoimen ylihallituksen asiakirjat, päätökset, komiteamietinnöt ja lausunnot sekä valtiopäiväasiakirjat. Valtakunnallisissa opettajankokouksissa sekä yksityiskoulujen opettajien omissa kokouksissa käsiteltiin yksityiskoulujen toimintaan ja lukusuunnitelmiin liittyviä kysymyksiä. Joidenkin harvojen ja keskeisten toimijoiden osalta on mahdollista käyttää yksityisarkistoja ja henkilökohtaisia muistiinpanoja. Sellaista aineistoa on tutkimuksen johtopäätöksien tekemiseksi valitettavan vähän olemassa.

2 KOULU KANSAN KASVATTAJAA, KANSAN KOULUN KANNATTAJAA

Yksityiskoulumuodon läpimurto 1870-luvulla

2.1 1870-luvun koulu-uudistuksen lähtökohdat

Suomen koululaitos oli 1800-luvun alkupuolella kehittymättömässä tilassa verrattuna Keski-Euroopan ja muiden Pohjoismaiden olosuhteisiin. Ruotsin vallan ajalla Suomen koulujärjestelmällä oli ollut perifeerinen asema. Oppikoulujen kehitys jäi koko 1700-luvun ajan Ruotsin olosuhteista jälkeen. Vähäiset taloudelliset resurssit ja sodat estivät koululaitoksen laajentamisen. Jos koulujen siirtoja paikkakunnalta toiselle ei lasketa mukaan, ei Suomeen perustettu Ruotsin vallan loppuajalla kuin yksi uusi julkinen oppilaitos. Harvojen oppikoulujen tehtävä oli kouluttaa pappeja ja virkamiehiä vähäisen hallinnon tarpeisiin. Suurin koulutuksellinen edistys tapahtui kansan peruslukutaidossa. Karuissa olosuhteissa julkisen kansanopetuksen merkitys oli vähäinen ja kirkon järjestämä opetus monin paikoin tehotonta. Kansan lukutaito yleistyi kuitenkin asteittain uskonnollisten herätysliikkeiden toimesta. Suomen liittäminen Venäjän suuriruhtinaskunnan osaksi 1809 merkitsi yhteyden katkeamista Ruotsin kouluhallintoon. Ruotsin koulujärjestyksen uudistus 1807 ei enää ulottunut Suomeen, jossa jäi edelleen voimaan vuoden 1724 säädös.¹⁰⁶

Autonomian ajan alkuvuosikymmeninä Venäjällä vallitsi konservatiivinen koulupolitiikka. Keisari ei ottanut käsittelyyn Suomen koulukomissioiden tekemiä ehdotuksia, eikä Suomen senaatti ollut aktiivinen esittämään nopeita uudistuksia. Sääty-yhteiskunta määritteli jokaisen kansalaisen paikan etukäteen. Tästä syystä koululaitoksen kehittämisvaatimukset jäivät vähäisiksi. Useat koulut toimivat heikoissa aineellisissa olosuhteissa ja opetuksen taso oli alhainen. Ruotsinkielinen aatelisto ja ylempi porvaristo turvautui tästä syystä usein kotiopetukseen. Yksityinen kotiopetus säilyi yleisenä yliopistoon johtavana väylänä aina 1850-luvulle.¹⁰⁷

1840-luvulla virkavaltaisuus voimistui entisestään. Tästä syystä 1843 vahvistettu koulujärjestys ei juuri muuttanut tilannetta koululaitoksen kehittämisen osalta. Venäjän viranomaisten huomio kohdistui etupäässä koulujen valvonnan tehostamiseen. Poliittisen liikehdinnän seurauksena kiristettiin yleispoliittisena hallintotoimenpiteenä myös koululaitoksen valvontaa. 1843 Kymnasi- ja koulujärjestyksessä määrättiin, että yksityisen alkeiskoulun pe-

¹⁰⁶ Hanho 1955a, 103-105; Heikkinen 1972, 125-126; Heikkinen 1989, 85, 89; Iisalo 1988, 78; HKA Halila Da:1 Sivistyselämää Suomessa 1800-luvulla; Ruutu 1967, 111-112.

¹⁰⁷ Luntinen 1981, 33; Vuorela 1980, 62; Iisalo 1988, 58. 1820-luvulla ns. privatistien määrä oli noin 60 % yliopistoon kirjoittautuneista. 1850-luvulla heidän määrä oli noin 40% (Strömberg 1989, 286).

rustaminen tai valtion koulun laajentaminen yksityisin varoin tuli luvanvaraiseksi, mikäli opetusta antoi enemmän kuin yksi opettaja. 1849 määräystä kiristettiin edelleen. Koulun perustaminen edellytti myös kenraalikuvernöörin lausuntoa ja ”huoltapitävän ja hyväätarkoittavan valvonnan”. Näillä menettelyillä Venäjän määräysvalta ulotettiin koko Suomen opetuslaitokseen.¹⁰⁸ Lisäksi määrättiin lokakuussa 1852, että yliopistoon johtavilta yksityiskouluilta alettiin vaatia lupa todistuksen anto-oikeuteen.¹⁰⁹ Vuoden 1856 koulujärjestyksessä yksityiskoulujen suhde valtioon määriteltiin vielä tarkemmin. Edellisten säädösten lisäksi sellaisten yksityiskoulujen, jotka antoivat julkisten koulujen suuntaista opetusta piti tehdä selvitys toiminnastaan. Tuomiokapitulille jätettävässä anomuksessa tehtiin selkoa koulutoiminnan edellytyksistä, taloudellisesta vastuusta, koulun johtajasta sekä opetettavista aineista. Tuomiokapitulin annettua hakemuksesta lausunnon senaatin talousosasto ratkaisi anomuksen.¹¹⁰

Aleksanteri II hallintokauden alussa 1850-luvun lopulla uudistustyö Venäjällä käynnistyi monilla yhteiskunnan aloilla. Liberaali politiikka oli osin tulosta keisarin omasta ajattelusta ja osin lisääntyvän sosiaalisen paineen seurasta tappiollisen Krimin sodan jälkeen. Keisari oli pakotettu Venäjällä uudistuksiin. Erityisen selvästi tämä uudistuspolitiikka näkyi koulutusta koskevissa asioissa, joihin Aleksanteri II henkilökohtainen kiinnostus myös kohdistui. Liberaalisen kansanvalistusministeri A. Govlovin johdolla ryhdyttiin kehittämään kansanopetusta ja uudistamaan korkeampaa opetusta. 1863 yliopistot saivat aikaisempaan tilanteeseen verrattuna liberaalit toimintaolosuhteet.¹¹¹ Vuotta myöhemmin annetulla asetuksella parannettiin oppikoulun asemaa. Koulut tulivat samalla kirkon omistamia oppilaitoksia lukuun ottamatta ministeriön alaisiksi. Tämän uuden politiikan vaikutukset näkyivät pian myös Suomen koululaitoksen kehityksessä, joka sai ensimmäistä kertaa Venäjän alaisuudessa vapaamielisemmät olosuhteet. Liberaalissa poliittisessa ilmapiirissä kumottiin myös vuoden 1850 kielisäädös, joka oli rajoittanut suomenkielisen kirjallisuuden ja oppikirjojen julkaisemista. 1863 julkaistiin ns. kieli-reskripti, joka määräsi suomen kielen tasavertaiseksi väestöä välittömästi

¹⁰⁸ Ask 1843: Keisarillisen majesteetin armollinen gymnaasi- ja koulujärjestys 6.11.1843; Ask 1849: Keisarillisen Majesteetin armollinen julistus Suomen erikois-opistoin asettamisesta hallituksen peräänkatsannon alle 26.11.1849. Yksityiskoulujen valvonta aloitettiin Suomessa aikaisemmin mitä Kiuasmaa on esittänyt (Kiuasmaa 1982, 37); Salminen 1995, 18.

¹⁰⁹ Ask 1852: Hans kejsersliga majestäts nådiga statuter för dess Alexanders-universitet i storfurstendömet i Finland 1.10.1852.

¹¹⁰ Ask 1856: Hans kejsersliga majestäts nådiga förordning angående enskilda undervisningsanstalter i Finland ställande under styrelsens tillsyn 7.4.1856.

¹¹¹ Hosking 1998, 315-318; Saunders 1992, 204-206; George 1961, 149. Keisarin kiinnostusta sivistyskysymyksiin osoittaa hänen aktinsa, jolla hän otti yliopistot henkilökohtaisen valvonnan alaiseksi välittömästi valtaan tultuaan (Sinel 1973, 24). Keisarin uudistuspolitiikan vaikutuksista Suomessa: Klinge 1997, 203-204.

koskevissa asioissa tuomioistuimissa, virastoissa ja asiakirjoissa, joissa oli mahdollista käyttää suomen kieltä.¹¹²

1856 voimaan astunut koulujärjestys oli siinä mielessä erikoinen uudistus, että sen oppikoulua koskeva osuus jäi edelleen varsin taantumukselliseksi, mutta kansakoulu sai kehittymismahdollisuudet. Yliopistoon johtavan koulutuksen osalta oli useita ongelmakohtia. Koulumuoto oli kytketty kaupungin kokoon nähden. Tästä syystä oppikoulujärjestelmä oli hajanainen. Toinen ongelmakohta oli koulumuotojen välinen heikko integraatio. Siirtyminen koulumuodosta toiseen oli vaikeaa. Suurin kritiikki kohdistui kuitenkin lukusuunnitelmien sisältöön. Niitä pidettiin opillisten tietojen osalta liian heikkoina. Oppikurssien vaatimusten välillä oli ristiriitoja. Lukion linjajako katsottiin epätarkoituksenmukaiseksi Suomen olosuhteisiin. Klassisen sivistysihanteen puolustajat eivät halunneet oppikoulusta käytännön elämään valmistavaa koulua. Sellaisena se ei voinut pohjustaa kunnollista yliopisto-opiskelua. Merkittävä uudistus oli suomen kielen aseman vahvistuminen. Ylempien alkeiskoulujen lukusuunnitelmissa suomen kieltä opetettiin kahdeksan ja lukioissa 12 tuntia.¹¹³

Aleksanteri II myönteinen asennoituminen kansanopetukseen ja kenraalikuvernööri Bergin toiminta johtivat 1857 säädökseen, jonka mukaan Jyväskylään perustettiin yläalkeiskoulu, jossa käytettiin ensimmäisen kerran osin suomen kieltä opetuksessa. 1860-luvun alussa koulu laajeni kokonaan suomenkieliseksi yliopistoon johtavaksi alkeisopistoksi. Samoihin aikoihin Tampereen sekä Kokkolan yläalkeiskouluissa tuli käyttöön suomen kieli. Helmikuussa 1865 annettu armollinen asetus määräsi ruotsin kielen rinnalle suomen kielen yhdessä tai useamassa aineessa, siltä osin kuin sopivia opettajia oli tehtävään saatavilla. Tuomiokapitulien tehtäväksi tuli samalla määrätä tarkoituksenmukainen oppiaineiden jako.¹¹⁴ Nämä uudistukset antoivat pontta ehdotuksille suomenkielisen kouluopetuksen laajentamiseksi. Suomalaisen sivistyksen kannattajat saattoivat esittää vaatimustensa tueksi tilastoja, jotka osoittivat koulujen kieliohjelman epäsuhdan voimakkuuden. 1870-luvun alussa korkeampaa suomenkielistä opetusta sai 472 oppilasta neljässä koulussa.

¹¹² Nurmio 1947, 376-378; Ask 1863: Keisarillisen majesteetin armollinen asetus Suomen kielen asettamisesta yhdenmukaisin oikeuksin ruotsin kielen kanssa kaikista semmoisista kohdista, jotka välittömästi koskevat maan nimenomaan suomalaista väestöä 1.8.1863.

¹¹³ Isosaari 1973, 16; Hanho 1955b, 119-121; Iisalo 1988, 131-132. Snellman kritisoi ala-alkeiskouluja. Niiden opetustapa oli sekava ja oppikurssi valmisti huonosti korkeampiin opintoihin (Snellman XI, 11; Snellman VI, 294).

¹¹⁴ Jalkanen 1958, 43; Vuorela 1980, 248-250; Ask 1865: Keisarillisen majesteetin armollinen asetus sisältävä sääntöjä Suomen kielen asettamisesta maan oikeus- ja virkakunnissa käytettäväksi 5§ 20.2.1865.

Maassa toimi näin ollen yksi suomenkielinen oppikoulu noin 400.000 asukasta kohden.¹¹⁵

Ruotsinkielisten poikaoppilaiden koulutusmahdollisuudet olivat huomattavasti paremmat. Valtio ylläpiti heitä varten kolmeatoista ylempää oppilaitosta, joissa oli yhteensä yli 2200 oppilasta. Ruotsinkielinen koulu toimi näin ollen noin 22.000 asukasta kohden.¹¹⁶ Lisäksi Helsingissä oli toiminnassa yksityinen Helsingfors lyceum. Koulu oli perustettu 1831 lauantaiseuran piiristä. Lyceumin esikuvana on pidetty kööpenhaminalaista Borgerdyds-nimistä yksityislyseota. Lyceumin lukusuunnitelma oli uushumanistinen latinakoulu, jossa aikaa myöden annettiin arvoa myös uusille kielille ja luonnontieteille. Koulu sai alusta lähtien laajan kannatuksen helsinkiläisten ylempien virkamiesten ja aatelisten perheiden poikien kouluna. Kasvavan pääkaupungin johtavana oppilaitoksena se sai vastaanottaa lahjakasta oppilasainesta ja tarjosi korkeatasoista opetusta. Lyceumin maine perustui pitkälle pätevien opettajien palkkaamiseen. Se oli maan johtava oppilaitos aina valtion normaalikoulun perustamiseen saakka. Valtio tuki lyseota säännöllisesti vuodesta 1855 lähtien. Avustuksen ehdoksi asetettiin kuitenkin venäjän kielen opetuksen riittävä taso.¹¹⁷

Oppikoulun rakenteellista uudistamista valmistelemaan senaatti nimitti keväällä 1865 kahdeksanhenkisen komitean, jonka puheenjohtajaksi tuli kasvatusopin professori Z. J. Cleve. Komitean kokoonpanoa voidaan pitää asiantuntevana ja oppikoulun kehittämisen näkökulmasta maltillisena. Neljä jäsentä oli ollut mukana aikaisemmassa kansakoulukomiteassa. Komitea ehdotti eräitä uudistuksia, mutta korosti toisaalta tradition merkitystä oppikoulun opetuksessa. Se halusi tehdä oppikoulusta Ranskan lyseoiden mallin mukaan linjajakoisen koulun, jossa toimisivat humanistinen ja reaalilinja. Täysiluokkaista lyseota ei tarvinnut olla jokaisella paikkakunnalla. Komitea teki myös ehdotuksen koulujen sijoittamisesta ja perusteli yhden kielen tärkeyttä koulun opetuskielenä. Latinan kielelle kuului edelleen merkittävin asema lukusuunnitelmassa. Saksan latinattomat reaalikoulut olivat komitean mielestä osoittaneet huonoja tuloksia. Pienen kansan ei kannattanut ajatella muuta sivistyspohjaa kuin klassista. Luonnontieteiden opetuksen kehittämisen osalta tuli

¹¹⁵ Suomenkieliset oppilaat syksyllä 1870: Helsingin normaalikoulun suomenkielinen osasto 79, Kuopion lyseo 120, Jyväskylän alkeiskoulu 194. Lisäksi Joensuun ylemmässä alkeiskoulussa oli 79 oppilasta. Ala-alkeiskouluissa suomenkielisten oppilaiden kokonaismäärästä (2130) noin 50 % oli suomenkielisiä (Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 174-176).

¹¹⁶ Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 173-176.

¹¹⁷ Hakaste 1992, 91; Salminen 1995, 14; Cleve 1881, 5-13; HKA Helsingfors lyceum matrikel 1831-1889. Koulu joutui hankkimaan 1856 säädösten myötä toimiluvan, joka myönnettiin 13.7.1857. Koulu tuli samalla kasvatusopin professorin valvonnan alaiseksi (Leinberg 1866, 58). Koulun opettajina toimi useita silloisia ja myöhempiä yliopiston professoreita: mm. J.W. Snellman, J.L. Runeberg, M. Akiander (Salminen 1995, 17); KA Helsingfors lyceum Bd:1.

edetä harkiten ja historia-maantiede aineen merkitystä lisätä. Komitean enemmistön kannanotot edustivat selvästi tradition jatkuvuutta ja sääty-yhteiskunnan koulutustarvetta. Se halusi muodostaa kaksiluokkaisista alkeiskouluista reaalkouluja.¹¹⁸

1867 valtiopäivillä säätyjen keskusteluissa Cleven komitean ehdotuksia pidettiin oikean suuntaisina, mutta taloudellisesti vaikeina toteuttaa. Maata oli kohdannut nälänhätä. Porvariston ja aatelissäädyn näkökulmasta komitean ehdotus oli vallitsevat olosuhteet huomioon ottaen liian kallis. Säädyt päättivät jättää kysymyksen rahanmääräyksestä uudistustarpeisiin seuraaville valtiopäiville. Talonpoikais- ja pappissäädystä ehdotusta ja suomenkielisen korkeamman opetuksen merkitystä korostettiin useissa puheenvuoroissa. Yhteisenä julkilausumana todettiin, että mikäli valtion varat riittäisivät ryhtyisi senaatti järjestämään oppilaitoksia siihen suuntaan, että parannettu alkeisopetus niissä vähitellen tulisi toimeenpannuksi.¹¹⁹ Kesällä 1867 koulunopettajien kokouksessa Helsingissä komitean ehdotukset saivat myös tukea. Oppikoulun tuli perustua yhden kielen opetustapaan. Kahden kielen käytöstä saadut kokemukset olivat huonoja. Reaalkoulujen perustamista epäiltiin. Niillä olisi vaikeuksia saada riittävästi oppilaita. Latinan asema tuli säilyttää, eikä valtion tullut perustaa erillisiä reaalioppilaitoksia.¹²⁰

Oppikoulun rakenteellista uudistamista koskevassa valmistelussa ja julkisessa keskustelussa voimistuva ongelma oli kielikysymys: minkä aseman ruotsin, suomen ja venäjän kielillä tulisi olla eri koulumuodoissa ja lukusuunnitelmissa. Ongelma ei ollut ensisijassa pedagoginen kysymys, vaan siihen kytkeytyi useita yhteiskunnallisia ja poliittisia näkemyksiä: ruotsinkielisen vallassa olevan ylemmän virkamiehistön ja liberaalien näkemykset, suomen kielen kehittämiskäsitelmät ja uusien koulujen perustaminen sekä venäjän viranomaisten hallinnolliset intressit. Pohjimmiltaan osapuolten mielestä kysymys oli kansallisesta olemassaolosta. Suomenmielisille kielikysymys oli ennen muuta sosiaalinen ja oikeudellinen, ruotsinmielisille enemmän kulttuurikysymys ja kenraalikuvernöörin näkökulmasta keino kehittää alueen valvontaa.¹²¹ Ruotsinkieliset liberaalit pitivät suomen kielen aseman kehittämistä mahdollisena, mutta se ei saanut tapahtua ruotsin kielen kustannuksella. He olivat huolissaan sivistyksen tasosta ja kielipoliittisen ongelman kärjistymisestä. Heille yhteys Skandinaviaan oli säilytettävä ja siinä tehtävässä ruotsin

¹¹⁸ Koulukomitea 1866, 35-37, 39, 43.

¹¹⁹ VP 1867: Talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat I 137-138; Presteståndets protokoll vid landtagen II 1136-1138, 1191-1196, 1245-1247; Hans kejserliga majestäts nådiga propositioner till storfurstendömet Finlands ständar å landtagen i Helsingfors år 1867 II, 824-827, 831-833.

¹²⁰ Skolläraremötet 1867, 70-87.

¹²¹ Juva 1956, 133; Härkönen 1982, 246.

kielinen korkeampi opetus merkittävästi suomen kieltä tärkeämpi. Konservatiivit puolestaan katsoivat, ettei suomen kieli vielä ollut noussut sellaiselle tasolle, että sitä voitiin ajatella korkeamman opetuksen kielenä. Tämän näemyksen edustajia löytyi yliopistosta.¹²²

Oppikoulun sisäisen rakenteellisen uudistustyön rinnalla tapahtui kouluhallinnon kokonaisuudistus. Sen kehityshistoria juontaa 1840-luvulta, jolloin tavoitteeksi tuli koululaitoksen yhdenmukaistaminen. Byrokraattisessa ilmapiirissä siihen katsottiin parhaiten päästävän keskushallinnon valtaa lisäämällä koululaitokseen nähden. 1860-luvulla Helsingin normaalikoulu ja yksityinen Helsingfors lyceum määrättiin kirkollistoimituskunnan valvonnan alaisiksi. Samaan aikaan ajatus kirkon ja koululaitoksen erottamisesta alkoi saada yhä laajempaa hyväksyntää. 1867 säätyvaltiopäivillä asetettiin yksimielisesti tukemaan kouluhallinnon uudistamista. Myös opettajat näkivät erottamisen tarpeellisena.¹²³ Kirkon piirissä ei myöskään ilmennyt suurta vastustusta. Uskonnonopetuksen valvonta haluttiin kuitenkin säilyttää kirkon vastuulla.

Vuoden 1867 kirkkolaki merkitsi koulun erottamista kirkon valvonnan alta. Kouluhallinnon kehittäminen oli samalla osa modernin valtion hallinnon rakentumista. Vastaavia eriytyviä hallintotehtäviä annettiin toimituskunnille ja ylihallituksille monilla valtionhallinnon aloilla. Myös Cleven komitea ehdotti uuden keskusviraston perustamista koululaitosta varten. Se perusteli uutta hallintoa koulujen ohjauksen lisääntyvällä työmäärällä ja erikoistuvilla kysymyksillä. Monissa Euroopan maissa kirkon valta kouluihin nähden oli lopetettu. Hallitsijan antama määräys edellytti kuitenkin keskitetyn mallin mukaista ratkaisua. Uudesta virastosta muodostui opettajien ehdotuksista poikkeava järjestelmä, joka Iisaloon mukaan soveltui alusta pitäen byrokratian perinnäisiin käsityksiin. Ylijohtajan nimitys jäi keisarille.¹²⁴ Marraskuussa 1869 annetun säädöksen mukaan yksityiskoulujen valvonta siirtyi tuomiokapituleilta koulutoimen ylihallituksen valvonnan piiriin 1856 ehtojen mukaisesti 1.7.1870 alkaen.¹²⁵

¹²² Senaatti määräsi 7.2.1870 komitean selvittämään, oliko suomenkieli jo saavuttanut sellaisen kehityksen, että sillä ilman haittaa voitaisiin antaa tieteellistä opetusta, sekä missä määrin ja missä oppilaitoksissa se saattoi tapahtua. Komitean enemmistö asettui suomen kielen käytön kannalta myönteiselle kannalle. Yliopiston rehtori L.L. Lindelöf sekä professorit J.V. Lagus ja C.G. Estlander jättivät erivän lausunnon (Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 114).

¹²³ VP 1867: Hans Kejslerliga Majestäts nådiga propositioner 4, 151; Skolläremötet 1864, 19, 71-72; Vuorela 1980, 276-279; Iisalo 1982, 5-6; Heikkinen 1972, 105-106.

¹²⁴ Koulukomitea 1866, 9-10; Hanho 1955b, 161; Ruutu 1963, 170-173; Iisalo 1982, 7.

¹²⁵ Ask 1869: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus ylihallituksen asettamisesta koulutoimelle Suomen suuriruhtinassa ja sen kanssa yhteydessä olevista muutoksista oppilaitosten peräänkatsannosta 24.11.1869 10§.

Ylihallituksen ensimmäiseksi pääjohtajaksi nimettiin vapaaherra kenraali Casimir von Kothen. Suomalaisessa historiankirjoituksessa ja kouluhistoriassa on usein korostettu Kothenin keskeistä roolia suomenkielisen oppikouluopetuksen aseman heikentämisessä 1872 koulujärjestyksen ja sen toimeenpanon osalta. Puoluepoliittisesta ja ideologisesta näkökulmasta fenno-
maani katkeruus Kothenin toimintaa kohtaan oli ymmärrettävä reaktio, mutta ei ole tietenkään koko totuus aikakauden koulupoliittisesta todellisuu-
desta. Kothenin tavoitteiden kuvaaminen virkavaltaisiksi, svekomaanisiksi ja suomen kieltä halveksiviksi on ideologinen määrittely, joka ei vastaa kokonais-
kuva. ¹²⁶ Kothen toimi monimutkaisessa ongelmakentässä, jossa oli tasapainoiltava eri voimistuvien vaatimusten keskellä osana Suomen senaatin näke-
myksiä ja Venäjän keisarikunnan laajempaa poliittista ohjelmaa. ¹²⁷

1860-luvun jälkimmäinen puolisko merkitsi asteittaista liberaalin poliitiikan heikentymistä kaikkialla Euroopassa. Saundersin mukaan Venäjällä kyse oli sekä keisarin henkilökohtaisista kokemuksista häneen kohdistuneen murhayrityksen seurauksena että valtiollis-poliittisten voimasuhteiden järkkymisestä Preussin aseman voimistumisen myötä. Muutokset näkyivät ensimmäisenä hallintovirkojen nimityksissä. 1860-luvun alun liberaaleja virkamiehiä korvattiin konservatiivisilla henkilöillä. Venäjän opetusministeriksi tuli 1866 Dmitrii Tolstoi. Tolstoi kiinnitti erityistä huomioita toisen asteen ja korkeakouluopetuksen organisoitiin ja valvontaan. Tämä oli välttämätöntä Venäjän suurvalta-aseman vahvistamiseksi. Venäjän kehittäminen edellytti oppineita virkamiehiä ja korkeasti koulutettuja ammattihenkilöitä. Keväällä 1866 astui voimaan uusi koulusäädös, joka määräsi kouluopetuksen jälleen tiukasti valvonnan alaiseksi. Poliittiset pyrkimykset olivat taas kerran ajaneet ohi pedagogisten näkökulmien. Oppikoulun tehtävä oli keskittyä klassiseen sivistystraditioon. Tolstoin käsityksen mukaan sen opiskelu oli omiaan johtamaan nuorison tradition kunnioittamiseen ja pitämään ajatukset poissa yhteiskunnallisista ongelmista ja kannanotoista. Tästä syystä Tolstoi valvoi erityisen tarkasti opinto-ohjelmia ja oppilaiden säätytaustaa. 1871 annettu määräys sulki korkeampia oppilaitoksia Venäjän alemmilta yhteiskuntaryhmiltä. ¹²⁸ Venäjän reuna-alueiden osalta tämä Tolstoin johtama uusi koulutuspolitiikka oli myös merkitsevä. Koulujen valvontaa oli tehostettava ja venäjän kieli

¹²⁶ Hytönen 1908, 49-50; Anttila 1936, 143; Waris 1950, 143; Rapila 1980, 12.

¹²⁷ Härkönen on tutkimuksessaan korostanut kokonaistilannetta. Koethen sai tukea politiikalleen kenraalikuvernööriltä, Suomen ulkopoliittiselta johdolta sekä senaatin enemmistöltä. Erityisesti ministerivaltiosihteerin Armfeltin osuus oli suuri (Härkönen 1982, 341-342). Iisaloon mukaan Koethenin pyrkimys reaalikoulujen perustamiseen oli enemmän pitkän vaikutuslinjan toteuttamispyrkimys, kuin vain päivänpoliittinen ratkaisuyritys (Iisalo 1973, 43).

¹²⁸ Sinel 1972, 37; Saunders 1992, 263-266; George 1961, 148-149. Virkavaltaisuus näkyi myös siinä, ettei 1860-luvulla aloitettuja oppikoulunopettajien kokouksia enää kutsuttu koolle Suomessa (Iisalo 1982, 4-5).

saatettava pakolliseksi oppiaineeksi kouluihin. Venäjän viranomaisten näkökulmasta oppikoulu merkitsi keinoa kansakunnan sivistyneistön valvomiseksi ja venäläistämiseksi. Venäjän kielen ja historian opettamisella pyrittiin tulevat virkamiehet entistä selvemmin integroimaan venäläisen kulttuurin osaksi. Puolassa yliopistojen ja koulujen vapaus pyrittiin lakkauttamaan voimaperäisesti. Puolan tilanteeseen verrattuna Suomen koululaitos sai kuitenkin kehittyä itsenäisemmin.¹²⁹

Koulujärjestelmän hallinnon tehostuminen ei ollut yksin Venäjän keisarikunnan pyrkimys. Samoihin aikoihin Norjassa järjestelmää yhtenäistettiin vuoden 1869 koululailla, joka koski myös yksityiskouluja. Preussissa toteutettiin 1870-luvun alussa koululaitoksen valvonnan keskittäminen. Uudet regulatiivit ulotettiin myös yksityiskouluihin. Myös Englannissa astui voimaan 1870 uusi koululaki. Sen mukaan valtiolle kuului koulukasvatuksen järjestäminen ja valvonta, mikäli mikään ei-valtiollinen taho, lähinnä kirkko, sitä toteuttanut.¹³⁰

Cleven komitean ehdotuksista Kothenin johtama koulutoimen ylihallitus antoi oman lausuntonsa keväällä 1871, jota senaatti myöhemmin täydensi. Ehdotuksen mukaan alkeisopistoja tuli olla kolmea laatua: 4- tai 7-luokkaisia lyseoita yhden vuoden oppijaksolla, 2-4 -luokkaisia reaalikouluja, joissa neljäs vuosi oli kaksivuotinen sekä neliluokkaisia naiskouluja ja Helsingissä yksi seitsemänluokkainen tyttökoulu. Ala-alkeiskoulut tuli ehdotuksen mukaan lakkauttaa ja muuttaa reaalikouluiksi. Lukusuunnitelmasta ranskan kieli ehdotettiin poistettavaksi ja reaalikoulujen ohjelmaan tuli sisältyä venäjän kieli. Lausunnossa ehdotettiin myös Helsingin normaalilyseon suomenkielisen osaston siirtoa Hämeenlinnaan.¹³¹ Kothenin johtama ylihallitus ja senaatin enemmistö ajoivat kielipolitiikkaa, jossa suomenkielisille oli ajateltu etupäässä reaalikoulut, jotka antoivat valmiuksia käytännön elämän aloille. Omassa lausunnossaan kielikysymykseen koulutoimen ylihallitus ehdotti suomen kielen käyttämistä opetuskielenä porvari- ja reaalikouluissa sekä Jyväskylän, Hämeenlinnan ja Kuopion opistoissa, mutta katsoi ettei suomen kielen kehittämisen kuulunut julkisen hallinnon tehtäviin, vaan se oli jätettävä yksityisen harrastuksen vastuulle. Kenraalikuvernööri tuki näitä ratkaisuja.¹³² Senaatin kei-

¹²⁹ Hosking 1998, 376-377; Davies 1981, 364-365.

¹³⁰ Höigård & Ruge 1947, 148-149; Myhre 1975, 71-72; Mitter 1996, 133; Preussisches Schulaufsichtsgesetz vom 11.3.1872.

¹³¹ KA KH II Ca:1 ptk 9.3.1871, 16.3.1871; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 105.

¹³² Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 105-108; AsK 1871: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus Suomenmaan alkeisoppilaitosten toisin järjestämisestä 30.11.1871, 4§; AsK 1871: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus opetuskielestä Suomenmaan oppi-, reali ja kansakouluissa 30.11.1871. Asetus kumosi näin vuoden 1863 asetuksen (AsK 1863: Hans kejslerliga

sarin vaatimuksesta tekemien tarkennusten jälkeen uusi ehdotus hyväksyttiin 8.8.1872 koulujärjestykseksi nimettynä. Säädös oli pitkälle Kothenin ja kouluhallituksen ehdotusten suuntainen. Marraskuussa 1871 keisari oli jo vahvistanut venäjän kielen pakolliseksi Suomen poikaoppikouluihin ja määräsi suomen tai ruotsin kielen koulun opetuskieleksi.¹³³

1872 koulujärjestyistä voidaan pitää varsin perusteellisena koulujen rakenteellisena uudistuksena. Säädös poisti kaikki aikaisemmat pojille tarkoitettut julkiset oppilaitostyytit. Entiset ylemmät ja alemmat alkeiskoulut lakkautettiin ja niiden tilalle tulivat kahdeksanvuotiset seitsemänluokkaiset ja viisivuotiset neliluokkaiset lyseot poikien tieteellistä sivistystä varten. Helsinkiin perustettiin lisäksi seitsemänluokkainen reaalilyseo, joka oli uusi koulutyyppi. Uuden oppilaitoksen lukusuunnitelma perustui pitkälle Kothenin ideoihin. Käytännön elämänaloille valmistaviksi kouluiksi muodostettiin 2- ja 4-luokkaiset reaalikoulut. Ne täydensivät kansakoulun kurssia. Niistä ei ollut mahdollista siirtyä lyseoihin.¹³⁴ Koulujen paikallisvalvonta tuli uuden elimen, kouluneuvoston tehtäväksi. Sen tuli “valvoa koulun oikeutta ja parasta, sekä myös muutoinkin kartuttaa sen etua”. Kouluneuvostot asetettiin myös yksityisille kouluille tarkentavalla määräyksellä tammikuussa 1874.¹³⁵ Niiden merkitys jäi kuitenkin alusta pitäen vähäiseksi ja suhde yksityiskoulujen toimintaan etäiseksi.¹³⁶ Uudessa koulujärjestyksessä määriteltiin myös lukuisilla pykälillä koulunpitoa. Näiden säädösten suhde yksityiskouluihin jäi kuitenkin tarkemmin määrittelemättä. Samalla kirkollisten edustajien aikaisemmin valvoma vuositutkinto ei enää virallisesti koskenut yksityisiä oppikouluja.

Uuden koulujärjestyksen voimaan astuminen ei vastannut suomenkielisen korkeamman sivistyksen kannattajien vaatimuksia.¹³⁷ Neliluokkaiset reaalikoulut, joista ei ollut mahdollisuutta siirtyä lyseoon, eivät saaneet suo-

majestäts nådiga kungrörelse angående underwisningen i ryska språket wid elementarläroverken i Finland 9.2.1863).

¹³³ Härkönen on osoittanut tutkimuksessaan Armfeltin keskeisen osuuden asian valmistelussa (Härkönen 1982, 341).

¹³⁴ Iisalo 1988, 133-134; Härkösen mukaan von Kothenin osuus oli merkittävä Helsingin reaalilyseon perustamisessa ja toimeenpanossa (Härkönen 1982, 148-174); AsK 1872: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus realilyceumin asettamisesta Helsingin kaupunkiin 16.5.1872

¹³⁵ Ask 1872: Keisarillisen majesteetin armollinen koulujärjestys Suomen suuriruhtinmaalle 8.8.1872, 82-87§; Ask 1874: Ecklesiastikexpeditionens skrifvelse till överstyrelsen för skolväsendet angående utseendet af skolråd för privata löroverk 16.1.1874.

¹³⁶ Aloite kouluneuvoston asettamisesta yksityiskoululle oli lähtöisin Joensuun oppilaitosten kouluneuvostolta, joka tiedusteli joulukuussa 1873 koulutoimen ylläpitämiseltä, kuuluiko Joensuun yksityinen tyttökoulu sen valvonnan alaiseksi (Salminen 1995, 51).

¹³⁷ Torvinen 1966, 49. Suomenkielisistä neliluokkaisista reaalikouluista suurin oli Viipurin koulu, jossa oli enimmillään 82 oppilasta lukuvuonna 1881/82. Yleensä oppilaita oli alle 50. Kaksiluokkaisten reaalikoulujen oppilasmäärä jäi vielä pienemmäksi. Se oli usein alle 20. Oulun reaalikoulussa oli lukuvuonna 1882/83 6 oppilasta. (Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 175). Myönteisin vastaanotto oli Pietarsaareissa, jossa ponnisteltiin pitkään neliluokkaisen reaalikoulun saamiseksi kaupunkiin. Syyinä olivat alueen koulu- ja elinkeino-olosuhteet (Iisalo 1973, 124).

menkielisen väestön kannatusta missään vaiheessa. Niiden oppilasmäärät jäivät alusta pitäen vähäisiksi. Toisaalta näiden reaalikoulujen elinkaari jäi koulu-uudistuksessa niin lyhyeksi, että Iisalon mukaan ne olivat vasta rakentumassa, jolloin oli jo odotettavissa niiden syrjäytyminen. Fennomaanit olivat erityisen tyytymättömiä koulujärjestyksen valmisteluun. Suomenkielisen sivistyksen kannattajat kokivat tulleen ohitetuiksi koulujärjestyksen laadinnassa. Heidän näkökulmastaan koulutoimen ylihallitus ja senaatti kiirehtivät suunnitelman edistämistä, eivätkä ottaneet huomioon anomusten valmistamista valtiopäiviltä. Säädysissä epäiltiin jopa asian salaista toimeenpanoa ja ne vetosivat valtiopäiväjärjestyksen 75§, joka edellytti alamaista lausuntoa maan oppilaitosten uudelleenjärjestämisessä, mikäli merkittäviä muutoksia tehtäisiin.¹³⁸

2.2 Yksityislyseoiden synty

Suomen harvalukuinen sivistyneistö oli autonomian alussa täysin ruotsinkielistä. Suuri suomenkielinen enemmistö eli maataloudesta ja heidän sivistystasonsa oli alhainen. Keisarikunnan osana johtava eliitti joutui uuteen tilanteeseen. Osana Venäjää Suomen asema oli yhtäkkiä itsenäisempi kuin aikaisemmin. Monelta osin maamme lähtökohdat olivat koko keisarikunnan tilanteen huomioon ottaen jopa edistyneemmät. Suomessa ei ollut maaorjuutta ja vapaiden talonpoikien yhteiskunnallinen merkitys oli alusta pitäen suuri. Vanhat kulttuurisiteet Keski-Eurooppaan ja erityisesti Ruotsiin olivat olemassa. Tässä tilanteessa jouduttiin luomaan maan valtiolliset lähtökohdat. Tavoitteeksi tuli vähitellen kansallisen identiteetin rakentaminen.¹³⁹

Kansallisen ohjelman pääideologiksi nousi J.V. Snellman. Snellman pyrki siirtämään länsieurooppalaista traditiota Suomeen. Tässä tehtävässä kulttuurin kehittäminen oli eräänlaista piilopoliittista toimintaa. Snellmanin käsityksen mukaan Ruotsi oli suurempi uhka Suomelle kuin Venäjä, koska vaarana oli sulautuminen ruotsalaisuuteen. Venäjän osalta samaa ongelmaa ei ollut olemassa maan alhaisen sivistystason takia. Snellmanin valtiokeskeinen, sen laitoksia ja jatkuvuutta korostanut näkökulma muodostui kantavaksi linjaksi. Snellman määritteli sivistyneistön tehtävät suhteessa kansallisen olemassaolon luomiseksi. Hegeliläisperäisessä ohjelmassa sivistys, kieli ja kansalliset laitokset saivat keskeisen aseman. Hegeliläiseen traditioon verrattuna Snellman korosti kuitenkin enemmän lainkuuliaisuutta, olemassa olevien ta-

¹³⁸ Palmén 1917, 571; VP 1872: Asiakirjat 4, 235-236, 310.

¹³⁹ Alapuro 1997, 21-22; Karkama 1989, 11-14; Sulkunen 1986, 17-18.

pojen ja lakien merkitystä. Näin hän antoi kansalaisyhteiskunnalle laajan merkityksen, johon siveellinen päämäärä voimakkaasti kytkeytyi. Sivistyksen kautta kansakunta saattoi kehittyä kohti täydellisempää asemaa. Snellman kuitenkin vastusti nopeita muutoksia ja vastakohtien jyrkentymistä. Hän torjui porvariston eriytyvät pyrkimykset itsekkäinä ja näki kommunismin aiheuttavan vaaran. Kehitystä ei tullut vastustaa, mutta se ei saanut tapahtua perinteitä hajottavasti. Talonpoikaisen Suomen tuli turvata traditioon. Snellmanin käsityksen mukaan Suomen asema Venäjän osana tarjosi hyvän mahdollisuuden itsenäiselle sivistysohjelmalle. Luottamuksen säilyttäminen keisariin oli keskeistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Snellman tuomitsi voimakkaat irtautumispyrkimykset ja mielenilmaukset. Kansalaistoiminnan tuli olla sivistyksellistä ei missään muodossa anarkistista. Suomalaisten oli herättävä siveelliseen järkevään tietoisuuteen ja samalla ymmärtämään asemansa historiassa. Sivistyksen ehtona oli kansallisen kirjallisuuden aikaansaaminen ja suomenkielisen kouluopetuksen toteuttaminen. Snellmanin tavoite oli luoda kansallinen yhtenäisyys suomenkielisellä kulttuuripohjalla. Tämä muutos ei voinut tapahtua yhtäkkiä. Snellman pelkäsi liian nopeita muutoksia ja niiden aiheuttavan suomen kielen kehittämisen vastustusta. Tästä syystä hän puolusti kaksikielistä opetusta.¹⁴⁰

Vaikka Snellmanin filosofia ei tietenkään edusta mitään kollektiivista ryhmää, voidaan hänen kirjoitustensa avulla kuitenkin projisoida yksi keskeinen sivistystä koskeva ideologia, joka on ollut kantavia lähtökohtia suomalaisessa sivistysajattelussa. Sillä oli edustajia ja tukijoita maan johtavassa yläluokassa ja kansallisesti keskeiset ammattiryhmät asettuivat ideologian kannalle; erityisesti papisto ja talonpojat sekä osa virkamiehiä, joiden joukossa opettajilla oli keskeinen asema. Aatesuunnan edustajia on löytynyt myöhemmin maan korkeimmasta johdosta autonomian ajalla ja pitkälle itsenäisyyden aikaa. Näiden ryhmien ajattelussa perinteiset arvot ja suomenkielisen sivistyksen kehittäminen olivat tärkeässä asemassa. Luottamus keisarinvaltaan tuli säilyttää. Tämä hegeliläinen ajattelumalli omaksuttiin varsin pitkälle fenno- maanien ja suomalaisen puolueen kirkollis-konservatiiviseksi linjaksi. Keskeistä oli kunnioittava suhtautuminen menneisyyteen ja perinteeseen.¹⁴¹

1800-luvun jälkipuoliskoa voidaan pitää suomalaisen yhteiskunnan murroskohtana: ajanjaksona jolloin monet ideologiset, poliittiset ja yhteiskunnalliset kysymykset nousivat esille ja vaativat ratkaisua; ajanjaksona jolloin traditio ja jatkuvuus joutuivat koetteille. Suomalaiselle yhteiskunnalle muu-

¹⁴⁰ Pulkkinen 1989, 14-15, 20-21; Salomaa 1944, 115; Karkama 1989, 14-15, 82-83; Klinge 1993, 164-165.

¹⁴¹ Juva 1956, 131; Pulkkinen 1989, 114-115; Pulkkinen 1999, 128-129; Klinge 1997, 257-258; Manninen 1986, 133; Lindström 1998, 38.

tosprosessi merkitsi samalla asteittain vahvistuvaa tietoisuutta itsenäisen kansakunnan olemassaolosta. Maan kulttuurin lujittuminen ja vakiintuminen olivat rauhallisia ja vakaita prosesseja. Johtavan luokan huomiopiste oli ennen muuta valtion identiteetin ja hallinnon luomisessa. Senaatin talousosastolla oli tässä tehtävässä keskeinen rooli alusta lähtien. Luottamus Venäjän keisarinvaltaan ja suhteet kenraalikuvernööriin olivat keskeisiä poliittisia keinoja. Näin muodostui vähitellen valtiokeskeinen lähtökohta, joka ulotti vaikutustaan kaikille elämän aloille: talouteen, kulttuuriin, sivistykseen ja kasvatukseen. Alapuron mukaan fennomania oli ”valtion kansalaisuskonnon ja kansallisen vapausliikkeen sekoitus”.¹⁴²

1860-luvulta voimistunut ideologinen keskustelu sekä talouden vapauttaminen murensivat sääty-yhteiskunnan perusteita ja loivat mahdollisuuksia yhä laajempaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Kansainvälistyvä ilmapiiri ja lehdistö välittivät tietoja ulkomaiden sivistysoloista ja uusista pedagogisista ideoista. Suomalainen puolue oli saman aikaisesti muotoutumassa. Sen ohjelmassa kansalaisilla oli uusi – aktiivinen – rooli. Tätä ideologiaa Snellmanin ajattelun suuntaisesti Yrjö Koskinen (vuoteen 1882 Forsman) käynnisti 1860-luvun lopulta. Myös Yrjö Koskisen valtiofilosofiassa Hegelin ajattelu oli keskeisessä asemassa. Kansallisuus liittyi yleisihmisyyteen, joka velvoitti: ”ei merkitse enää kansanhenkilön oikeutta vetäytymään itsekäisten etujensa kuoreen, vaan sen oikeutta itsenäisesti vaikuttamaan ihmiskunnan yleisten etujen hyväksi toteuttamalla historian tarkoituksia sekä omassa kehityksessään että vaikutuksessansa muuhun maailmaan”.¹⁴³ Yrjö Koskiselle kansallinen identiteetti oli oikeus. Kansoilla oli oikeus olla olemassa ihmiskuntaa varten. Se edellytti yleisinhimillisen sivistyksen edistämistä. Steniuksen mukaan Yrjö Koskisen vetoamus ”kansan tahtoon” enteili Suomen poliittisen historian käännekohtaa: suomalainen puolue oli ottamassa itselleen keskeistä asemaa laajentuvan valtiokoneiston ja rakentuvan kansalaisyhteiskunnan välissä.¹⁴⁴ Yrjö Koskisen antama tehtävänanto oli selvä. Tavoitteeksi tuli kasvattaa uusi, kansan riveistä noussut äidinkieleltään suomalainen sivistyneistö. Tässä fennomaanien politiikassa suomenkielisen oppikouluopetuksen kehittäminen oli yksi keskeisimpiä strategisia pyrkimyksiä. Tavoite, josta suomenmielisten päälehti Uusi Suometar syyskuussa 1871 kirjoitti: ”Kysymys suomenkielisestä oppikoulusta ei ole mikään paljas kasvatusopillinen asia, jonka suomen

¹⁴² Manninen 1986, 128-129; Alapuro 1997, 21-23; Stenius 1987, 290; Alapuro & Stenius 1987, 14.

¹⁴³ Yrjö Koskinen 1867, 245-251; Manninen 1986, 143; Kangas 1945, 299, 327; Niemi 1969, 71; Kemppinen 2001, 163-165, 176-178. Kemppinen on yksityiskohtaisessa tutkimuksessaan osoittanut Yrjö Koskisen kasvatustalouden päälinjojen olleen hyvin yhteneviä Snellmanin ja Cleven omaksuman kasvatustalouden kanssa (Kemppinen 2001, 213).

¹⁴⁴ Liikanen 1995, 20-23; Ruutu 1963, 152-154; Stenius 1987, 291; Rommi & Pohls 1989, 75.

kansa saattaisi kylmäkiskoisuudella heittää jonkun ylimysherran tai muutamain ylensivistyneiden professoreiden ratkaistavaksi. Se ei ole asia joka ainoastaan koskee meidän suomalaisen nuorison oikeutta saada oppiansa omalla kielellään, vaan se koskee koko kansamme tulevaisuutta”.¹⁴⁵ Valtion harjoittamaan koulupolitiikkaan ei oltu tyytyväisiä. Pienten saavutusten myötä fennomaanien vaatimukset olivat samalla kasvaneet.

Yhtenä käännekohtana suomenkielisen oppikoululaitoksen kehityksessä voi pitää 10.9.1872 annettua armollista kuulutusta, jonka perusteella Helsingin normaalilyseon suomenkielinen osasto määrättiin siirrettäväksi Hämeenlinnaan. 120 oppilaan ja muutaman opettajan vahvuisen yksikön siirto neljän tunnin junamatkan päähän pääkaupungista ei ollut koulutuksen järjestämisen tai suomenkielisen opetuksen määrän kannalta erityisen merkittävä tapahtuma, mutta sen aiheuttamat psykologiset vaikutukset sitäkin suuremmat. Fennomaanien näkökulmasta oli tapahtunut byrokraattinen, epäoikeudenmukainen sekä ennen kaikkea suomalaisia sivistyspyrkimyksiä loukkaava toimenpide. Seurauksena oli välitön joukkoliike suomenkielisen oppikouluopetuksen puolesta, jota Pirkko Rommi on osuvasti kuvannut fennomanian liikekannallepanoksi. Kouluhankkeen saama massiivinen kannatus oli yllätys myös itse aloitteen tekijöille ja suomalaisuusliikkeen johdolle. Aktiivinen toiminta koulun hyväksi oli samanaikaisesti tukea suomenkielisen kulttuurin puolesta, mutta myös poliittinen protesti vallitsevaa esivaltaa kohtaan.¹⁴⁶

Yksityiskoulun perustaminen kuvaa hyvin myös suomalaisen puolueen entistä radikaalimpaa toimintaa Yrjö Koskisen johdolla. Poliittinen toiminta oli laajentunut kasvatuksen alueelle uusin keinoin. Snellman suosi varovaisempaa lähtökohtaa. Sama ajatteluero tuli esille kansanvalistusseuran perustamisessa 1874. Yrjö Koskinen peräänkuulutti kansalaisten aktiivisuutta laitosten tukemisessa. Suomenkielisestä oppikoulusta muodostui kuitenkin vahvin symboli poliittisen vaikutusvallan saavuttamiseksi.¹⁴⁷ Taistelu Helsingin suomenkielisestä normaalilyseosta on suomalaisessa historiankirjoituksessa monipuolisesti analysoitu teema. Samalla on syntynyt eräänlainen fennomaanien sankaritarina, jota kansallinen historiankirjoitus on ylläpitänyt.¹⁴⁸ Tähän astisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole kiinnitetty riittävästi huomiota Helsingin alkeisopiston merkitykselle yksityisoppikoulumuodon tienraivaajana Suo-

¹⁴⁵ Uusi Suometar 1.9.1871. Näkökulma toistuu useissa kirjoituksissa: 31.3.1871, 12.4.1871, 24.5.1871, 19.6.1871.

¹⁴⁶ Rommi & Pohls 1989, 95-96; Rommi 1973, 253.

¹⁴⁷ Huuhka 1990, 18; Liikanen 1995, 133, 140, 155; Kemppinen 2001, 278. Kansanvalistusseura muodostui Kemppisen mukaan Yrjö Koskisen johdolla vankasti fennomaanijohtoiseksi taitavan taktikoinnin ansiosta (Kemppinen 2001, 271-272).

¹⁴⁸ Kemppinen on tutkimuksessaan osuvasti todennut, ettei kyseisestä tapahtumasarjasta ole enää itsessään paljon uutta sanottavaa (Kemppinen 2001, 277).

messa. Koulun perustamisvaiheet ja prosessin eteneminen loivat toimintamallin ja strategian, joka toistuu kymmeniä ja kymmeniä kertoja eri puolilla Suomea pienemmässä mittakaavassa seuraavina vuosikymmeninä. Liikanen on korostanut Helsingin alkeisopiston suurta merkitystä kaikkien järjestäytymismuotojen sekä seura- ja kokoustoiminnan läpimurrolle maaseudulla.¹⁴⁹

Ruotsinkielisen normaalikoulun yhteydessä toimi 1867 alkaen suomenkielinen osasto, jonka perustamisessa ja toiminnassa professori Z. J. Cleven panos oli erittäin merkittävä. Normaalikoulu oli professorin suoran valvonnan alainen. 1869 senaatti ilmoitti, ettei se enää laajenna kyseistä osastoa uusilla luokilla. Tällöin syntyi fennomaanien ydinryhmän keskuudessa rohkea ajatus ylläpitää kyseistä laajentuvaa kolmatta luokkaa yksityisin varoin. Professoreiden Otto Hjelt, C. G. v. Essen, Yrjö Koskinen ja Th. Rein anomukseen senaatti suostui, mutta ilmoitti myöhemmin, että se tulisi vastaamaan kustannuksista. Kenraalikuvernöörin lausunto vaikutti asian saamaan käännteeseen. Täydellisen suomenkielisen alkeisopiston tarpeellisuutta ei vielä myönnetty, mutta jonkinasteinen kokemus haluttiin saada aikaiseksi.¹⁵⁰ Tilanne muuttui kuitenkin radikaalisti heti koulutoimen ylihallituksen aloitettua toimintansa. Helsingin normaalikoulun suomenkielisen osaston kohdalta Kothen tunsii henkilökohtaista epäluottamusta koulun opetusta kohtaan. Kothenin käsityksen mukaan koulu oli liian saksalaissuuntainen ja opettajilla vapauksia oppikirjojen ja metodin suhteen. Hallintomiehenä hän ei arvostanut kasvatusoppineita ja piti laitosta fennomaanien pesänä, joka kiihotti oppilaita separatistisiin näkemyksiin. Pelättiin myös osaston vaikuttavan liian nopeasti opilliseen säätykiertoon. Kothenin ja eräiden virkamiesten tavoite oli heikentää Cleven vaikutusvaltaa opettajien kouluttamiseen, koska hänen suomalaiskansallisia kulttuuripyrkimyksiään pidettiin vaarallisina.¹⁵¹

Kun koulutoimen ylihallitus oli ehdottanut kyseisen osaston lakkauttamista Helsingissä ja siirtämistä Hämeenlinnaan tekivät suomenkielisen kouluopetuksen tukijat uuden anomuksen yksityisen luokan ylläpitämisestä normaalilyseon yhteydessä.¹⁵² Koulun ylläpitäjät uskoivat edelleen valtion ylläpitämän koulun syntymiseen Helsinkiin. Keväällä 1872 tilanne uusiutui ja kannattajat saivat luvan toisen luokan perustamiseen. Yhä kiinnitettiin toiveita valtiopäivien tekemän aloitteen vaikutuksiin suomenkielisen opetuksen tur-

¹⁴⁹ Liikanen 1995, 279-280.

¹⁵⁰ Palmén 1889, 581; Helsingin suomenkielinen alkeisopisto 1887, 4-9; KA Cleven kokoelma kansio VIa: Suomenkielinen alkeisopisto Helsingin kaupungista 1873, 1-4.

¹⁵¹ Härkönen 1982, 79-80, 86; Rommi & Pohls 1989, 92; Heinonen 1987, 49.

¹⁵² Helsingin suomenkielinen alkeisopisto 1874, 3-4. Anomusryhmä professori C.G. v Essen, professori G.Z. Forsman, eversti A.A. Järnefelt sekä tohtori K.F. Ignatius saivat perustamisluvan kesäkuussa 1871 (KA KH II Ea:1 8.6.1871). Säädyt jättivät 2.5.1872 alamaisen anomuksen keisarille, että täydellinen osasto, jossa suomi olisi opetuskielenä asetettaisiin Helsingin normaalikoulun pysyväksi (VP 1872: Asiakirjat 4, 235-236).

vaamiseksi maan pääkaupungissa. Syksyn aikana kävi kuitenkin ilmeiseksi, että senaatin tekemä päätös jäi pysyväksi. Lokakuussa kunnallisneuvos A. Meurman käynnisti keräyksen Morgonbladin välityksellä täysiluokkaisen alkeisopiston hyväksi. Tämän koko valtakuntaan ja yli säätyrajojen kohdistuneen yhteistyön tuloksena syksyllä 1873 aloitti toimintansa kahdeksanluokkainen Helsingin suomenkielinen alkeisopisto. Keräys koulun hyväksi tuotti koko Suomen alueelta yli 200.000 markkaa. Koulun hyväksi toimi aktiivisesti eri tahoilla lähes satatuhatta suomalaista. Yksityisten lahjoitusten lisäksi keräyksiä pantiin toimeen kaikkialla missä ihmisiä oli koolla: perhejuhlissa, lukukinkereillä, tehtaiden työpaikoilla ja pitäjänkokouksissa. Uusi Suometar julkaisi aluksi viikoittain lokakuusta lähtien pääsivullaan keräyksen etenemisen.¹⁵³

Vain vuotta myöhemmin tämä kollektiivinen sivistysprotesti uusiutui pienemmässä mittakaavassa Oulussa. 1865 kieliskriptin perusteella Oulun lyseossa käytettiin neljällä alimmalla luokalla ainoastaan suomen kieltä ja kolmella ylimmällä luokalla ruotsia lukuun ottamatta latinan opetusta. Lyseon opettajakunta ja kouluneuvosto anoivat koulun muuttamista kokonaan suomenkieliseksi keväällä 1871, koska oppilaiden enemmistö oli suomenkielisiä. Koulutoimen ylihallituksen ehdotus ja senaatin tekemä päätös oli kuitenkin päinvastainen. Koulu muuttui kokonaan ruotsinkieliseksi lukuvuoden 1874/75 alusta lähtien ja muodostettiin samalla seitsemänluokkaiseksi ruotsalaiseksi klassilliseksi lyseoksi.¹⁵⁴ Tällöin syntyi Oulun läänissä Helsingin kaltainen kampanja yksityisen suomenkielisen oppikoulun perustamiseksi. Suomalaisuusasian aktiivisen harrastajan pastori W. Lindstedin ja ruotsalaisen lyseon suomenmielisten opettajien ryhmittymä ryhtyi toimenpiteisiin suomenkielisen oppikouluopetuksen turvaamiseksi. Opettajien mukanaolo kouluhankkeessa antoi esimerkin koko maakunnan väestölle. Useat lyseon opettajat olivat halukkaita opettamaan ilmaiseksi koulun alkuvuosina. Oulun yksityislyseo aloitti toimintansa syksyllä 1874 kahdella luokalla. Vaikka kokonaistuki koulun hyväksi jäi yhteen kuudesosaan Helsingin alkeisopiston saamasta tuesta, voidaan Oulun yksityislyseon hyväksi kerättyjä varoja pitää merkittävänä ponnistuksena ottaen huomioon koulun tukialueen taloudelliset olosuhteet.¹⁵⁵ Syksyllä 1874 järjestettyihin arpajaisiin koulun hyväksi osallistui yli 5000

¹⁵³ Rommi 1973, 259-260; Rommi & Pohls 1989, 96; Kemppinen 2001, 318; Uusi Suometar 18.10.1872 alkaen aina kevääseen 1873 saakka.

¹⁵⁴ Oulun lyseo 1874-1974 1974, 9; Hautala 1976, 498-499.

¹⁵⁵ Oulun yksityislyseo 1879, 4-5; Oulun suomalainen yksityis-lyseo 1890, 68. Lyseolle annetut rahalahjat tekivät yhteensä 30.616 mk (Oulun lyseo 1874-1974 1974, 14); OMA Oulun suomalainen yksityislyseo Db:1 1877/78.

henkeä. Koulun myöhempiä vaiheita tuki voimakkaasti radikaalifennomaanien Kaiku-lehden toimitus.¹⁵⁶

Oppikoulun kielikysymys oli 1870-luvun aikana muodostunut koko valtiota koskevaksi kansalliseksi ydinkysymykseksi. Samalla kieliraja suomen ja ruotsin kielen välillä edelleen jyrkkeni.¹⁵⁷ Kielipoliittisessa sanomalehtikeskustelussa kouluasiat saivat aikaiseksi kiihkeitä kannanottoja. Helsingin ruotsinkieliset lehdet julkaisivat kirjoituksia, jossa ne syyttivät Ilmajoen ja Seinäjoen kunnanmiehiä virkavirheestä ja laittomasta kuntalaisten verotuksesta, näiden hankkiessa tukea Helsingin yksityislyseon perustamisvaiheissa. Oulun läänissä mielialoja kiihoitti yksityislyseota valvovan ruotsinkielisen kouluneuvoston antama lausunto, jossa se ei kokonaisuudessaan puoltanut koulun ylläpitäjien senaatille tekemää anomusta valtionavun saamiseksi. Koulun tukijoiden mielestä lausunto oli täysin ristiriidassa kouluneuvostojen tehtävän kanssa.¹⁵⁸ Fennomaaneille Oulun ja Helsingin tapahtumat olivat vahva osoitus kansallisesta tuesta. Vaikka keräysinnostus molemmissa kouluhankkeissa vähitellen hiipui, ei poliittisesta arvovaltatappioista enää tarvinnut huolehtia. Suomenkielinen oppikoulu oli myös kansan kannattama.

Vuoden 1877 valtiopäivillä kysymys suomen kielen asemasta oppikouluissa oli yksi tärkeimmistä aloitekohteista. Yhteensä säädyiltä tuli 25 eri anomusta koskien lyseoiden laajentamista, uusien perustamista ja valtioavun myöntämistä jo olemassa oleville kouluille. Nämä aloitteet kärjistikivät säätyjen ja kieliryhmien välisiä sekä myös sisäisiä eroja. Pappissääty oli suomenkielisen kouluopetuksen tukemisen kannalla, mutta varoitti toisaalta kieliriidan kärjistämisestä. Se suositti maltillista kehitystä. Myös aatelis-ritarisäädyyssä sekä porvarisäädyyssä tehtiin kannanottoja suomalaisen oppikoulun puolesta. Oulun tilannetta pidettiin epäoikeudenmukaisena. Kiivaimmat syytökset senaatin ja koulutoimen ylihallituksen harjoittamaa koulupolitiikka vastaan esitettiin talonpoikasäädyyssä, jossa edustajat vaativat ripeitä toimenpiteitä suomalaisen kouluopetuksen hyväksi. Oppikouluja oli perustettava suuriin kaupunkeihin, Helsingin ja Oulun koulut otettava valtion haltuun ja turvattava niille riittävä valtionapu siirtymäajalle. Valtiopäivien valiokunta korosti yhteenvedossaan ruotsin kielen tarpeellisuutta ja rauhallisen kehityksen merki-

¹⁵⁶ Lehtonen 1994, 202-204, 242.

¹⁵⁷ Ilkka Liikanen on tutkimuksessaan torjunut Pirkko Rommin aikaisemmin esittämän käsityksen, jonka mukaan koulukysymyksen ympärillä käynnistynyt liikehdintä olisi kiihdyttänyt talonpoikaisen kansanliikkeen syntymistä ja muotoutumista ”yleiseksi vihamielisyudeksi kaikkea ruotsalaisuutta vastaan”. Liikasen keräämä aineisto maaseutujen yhdistys- ja kokoustoiminnasta ei tue Rommin esittämää jyrkkää kuvaa (Liikanen 1995, 272). Oppikoulukysymyksessä ja syntyvien uusien suomenkielisten yksityislyseoiden osalta Rommin näkökulmaa voi pitää myös perusteltuna.

¹⁵⁸ Helsingfors Dagblad 1.12.1872, 3.12.1872; Vikingen 30.11.1872; OMA Oulun suomalainen yksityislyseo Ea:1 30.3.1876; Oulun suomalainen lyseo 1879, 7.

tystä. Samalla se asettui tukemaan politiikkaa, jossa koulutuksen laajentamispyrkimykset jätettäisiin yksityisen aloitteellisuuden varaan. Helsingin ja Oulun yksityislyseoiden asemaa oli tuettava. Valtio voisi avustaa sellaisia sivistyspyrkimyksiä määrärahoilla, jotka olivat osoittautuneet tarpeen vaatimiksi. Tähän ehdotukseen säädyt antoivat puoltonsa, paitsi talonpoikaissäätö, joka hylkäsi ehdotuksen. Se edellytti suomenkielisen opetuksen kuuluvan valtion tehtäviin. Myös aatelissäädystä Snellman käytti puheenvuoron, jossa hän epäili yksityisten oppilaitosten mahdollisuuksia Suomessa. Kyseiseen koulumuotoon oli sivistysmaista luotettu vain Yhdysvalloissa ja Englannissa.¹⁵⁹

Valtiopäivien lukuisat anomukset johtivat erillisen komitean asettamiseen. Senaatin käsityksen mukaan esitetyt muutokset olivat laaja-alaisia ja niiden käsittely edellytti asiantuntijoiden lausuntoa. Komitean puheenjohtajaksi kutsuttiin keväällä 1879 Porvoon hiippakunnan piispa Anders Hornborg.¹⁶⁰ Fennomaanien usko senaatin haluun suomenkielisen opetuksen laajentamiseksi oli kuitenkin ratkaisevasti jo mennyt. Yrjö Koskisen käynnistämä ajatus suomalaisen oppikoululaitoksen rakentamisesta oli Helsingin alkeisopiston johdolla luonut kansallisen tukiverkoston johon yhä useampi saattoi ja halusi kytkeytyä. Maakunnissa ryhdyttiin laajaan kansalaistoimintaan suomenkielisten poikalypseoiden perustamiseksi yksityisin varoin. Massiivisella lehtikirjoittelulla suomalaisia kehoitettiin tähän kansalliseen tehtävään. Eräät kouluhankkeita epäilevät ruotsinkieliset lehtikirjoitukset kiihdyttivät toimintaa entisestään.¹⁶¹

Vuosina 1879-1881 aloitti toimintansa kuusi suomenkielistä yksityistä lyseota seuraavissa kaupungeissa: Pori 1879, Turku 1879, Viipuri 1879, Lappeenranta 1879, Vaasa 1880 ja Tampere 1881. Viipurin koulu suunniteltiin kahdeksanluokkaiseksi, Turun ja Vaasan lyseot perustettiin seitsemänluokkaisiksi. Tampereen ja Porin lyseot hankkivat perustamisluvan neliluokkaisina. Lappeenrannan lyseo oli kaupunkikunnan perustama neliluokkainen kunnallinen alkeiskoulu.¹⁶²

Vain Tampereella yksityislyseon alku kangerteli, vaikka pormestari Procopè oli ensimmäisten tukijoiden joukossa. Ensimmäiseen perustamisko-

¹⁵⁹ VP 1878: Asiakirjat 5, Anomusmietintö n:o 20; Talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat II 1878, 1276-1296; Protokoll förörd hos Finlands ridderskap och adel vid landtagen år 1877-1878 I, 405-406; Kempainen 2001, 321-322.

¹⁶⁰ Keisarillisen Suomen senaatin kirkollisasiaintoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 126-127.

¹⁶¹ Ilmarinen 15.1.1879, 18.1.1879, 25.1.1879, 15.2.1879; Sanomia Turusta 18.12.1878, 8.2.1879, 1.3.1879, 15.3.1879, 19.3.1879, 22.3.1879, 26.3.1879; Satakunta 8.2.1879, 17.2.1879, 22.2.1879. Turussa yksityislyseon ja ruotsinkielisen johtavan ryhmän välille ei syntynyt julkista kiistaa. Ruotsalaisen valtionlyseon rehtori oli perustamassa yksityislyseota ja Aleksanteri II riemujuhlan aikana 1881 kaupungissa kerättiin yhteinen kolehti molempien koulujen hyväksi (Helander 1901, 27).

¹⁶² Teperi & Salminen 1993, 341, 468, 513, 487, 446. Lappeenrannan kunnallinen lyseo toimi vuosina 1879-1887 valtion koulujen ohjelman mukaisesti. Koulun toiminta lakkasi asteittain, kun valtio perusti kaupunkiin alkeiskoulun 1884 alkaen (Castrén 1957, 542-543).

koukseen huhtikuussa 1880 ilmaantui vain muutamia henkilöitä, eikä keräysinnostusta koulun hyväksi aluksi saatu käyntiin. Myös senaatti epäili perustajien koulunpitokykyä ja hylkäsi ensimmäisen lupa-anomuksen.¹⁶³ Kielteinen päätös aktivoi suomenmielisiä ja vuotta myöhemmin koulun toiminta saatiin virallisesti käyntiin. Syyskuussa 1881 kouluun pyrki peräti 66 oppilasta ensimmäiselle luokalle. Mitään yksiselitteistä syytä Tampereen sivistyspyrkimysten hitauteen suhteessa muihin lyseokaupunkeihin ei ole löydettävissä. Ehkä Hämeenlinnan valtionlyseon läheisyys vaikutti siihen, ettei kouluasia noussut muiden yksityislyseokaupunkien tavoin yhtä akuutiksi ongelmaksi.¹⁶⁴

Yksityislyseoiden synty oli luonnollinen jatke Helsingin ja Oulun tapahtumille, jotka toimivat psykologisena esimerkkinä. Koulujen perustaminen oli osa sitä laajempaa kansalaistoimintaa ja -verkostoa, joka 1870-luvulta lähtien alkoi muodostua.¹⁶⁵ Sen keskeinen organisatorinen muoto oli 1874 toimintansa aloittanut Kansanvalistusseura. Järjestön puitteissa ylioppilailla oli tärkeä rooli sanoman levittämisessä. Kunnat, kansankirjastot ja koulut muodostivat keskeisiä tukikohtia, joihin tuhannet ja tuhannet yksityiset kansalaiset eri tavoin liittyivät. Sivistysprojektia toteutettiin monella tavalla: rahankeräyskampanjat, raittiuskasvatus, nuorisoseuratoiminta, kulttuuriset harrastukset (laulujuhlat, kuorot), kansallinen symboliikka (muistojuhlat, patsasmania) sekä urheiluseurat voidaan kaikki katsoa kuuluviksi saman ideologisen pyrkimyksen muodoiksi, vaikka niillä tietenkin oli myös eriytyneitä tehtäviä. Ajateltiin jopa uhkaavan sosialismin olevan torjuttavissa sivistysprojektin avulla. Eräät tutkijat ovat esittäneet, että juuri erilaiset kansanliikkeet loivat Suomen kansakunnan.¹⁶⁶

Kansa oli liikkeessä sivistyksen puolesta: yksityislyseoiden hyväksi järjestettiin keräyksiä, arpajaisia, iltahuveja ja seuroja eri puolilla maata. Eräät perustajajäsenet lupautuivat opettamaan jopa ilmaiseksi yksityislyseoiden alkuvaiheissa.¹⁶⁷ Yksityislyseoiden merkitystä on tämän suomalaisuusliikkeen osalta korostettava erityisen paljon. Heidän piiristään nousivat myös ne monet uudet suomenkieliset ylioppilaat, jotka kahta vuosikymmentä myöhemmin käynnistivät totaalisen suomenkielisen oppikoulun mobilisaation.

Yksityislyseoiden syntyminen oli erittäin laajan yhteistyön seurausta. Maaseudun taloudellisten olojen parantuminen ja oppikoulusivistyksen laajentumistarve kaupungeista talonpoikaisen väestön keskuuteen lisäsivät kou-

¹⁶³ Tampereen sanomat 10.4.1880, 13.9.1880; KA KH II Ea:11 5.5.1881.

¹⁶⁴ Uusi lupa-anomus hyväksyttiin saman vuoden elokuussa (KA KH II Ea:11 5.8.1881); Tampereen sanomat 3.9.1881; Voionmaa 1932, 773-774.

¹⁶⁵ Ilmarinen 11.1.1879; Sanomia Turusta 19.2.1879.

¹⁶⁶ Jussila 2000, 55; Alapuro & Stenius 1987, 5-6; Stenius 1992b, 291.

¹⁶⁷ Oulun suomalainen lyseo 1879, 8; Viipurin suomalainen lyseo 1883, 9; Ilmarinen 5.6.1880.

luhankkeiden toteuttamismahdollisuuksia. 1870-luvulta alkanut talouskasvu kohdistui maaseudulla erityisesti talollisiin, joiden nettovarallisuus kasvoi parissa vuosikymmenessä nelinkertaiseksi.¹⁶⁸ Tämä näkyi yksityislyseoiden oppilastaustoissa. Yksityislyseoiden oppilaista talollisten osuus oli peräti 25,7 % ja torppareitakin 7 %. Heikki Ylikankaan mukaan 1800-luvun lopun kieli- taistelu selittyy sosiaalisesta ja taloudellisesta paineesta. Talonpoikien vaurastuminen ja pikkuvirkamiesten poikien kasvava opillinen säätykierto loivat uuden sivistystarpeen. Koulujen perustamisryhmissä ja johtokunnissa oli mukana kymmenien eri ammattiryhmien edustajia sekä vaikutusvaltaisia henkilöitä. Koulujen tukijoukoissa keskeisiä ammattiryhmiä olivat kirkkoherrat, valtion koulujen opettajat, kansakoulunopettajat, kauppiaat sekä talolliset. Viipurissa kuvernööri W. von Daehn, Turussa tuomiorovasti T. T. Renvall, Vaasassa kirkkoherra A. Nyholm sekä Porissa pormestari A. Molander toivat oman arvovaltansa senaatille tehtyihin perustamisanomuksiin.¹⁶⁹

Erittäin merkittävä yksityislyseoiden perustamisen mahdollistanut tekijä oli kunnallishallinnon syntyminen 1865 annetun säädöksen seurauksena. Syntyi julkinen foorumi, jossa maakuntaa koskevia kysymyksiä saatettiin käsitellä paikallisella tasolla. Vaikka kunnallishallinnon rakentuminen otettiin vastaan eri puolilla Suomea eri tavoin ja toiminnan alku usein kangerteli, oli 1870-luvun alkuun mennessä hallintojärjestelmä vakiintunut. Soikkasen mukaan kunnallisen uudistuksen merkittävin yhteiskunnallinen seuraus oli talonpoikaisväestön panoksen tuntuva kasvu asioiden hoidossa. Näin heille avautui aivan uusi väylä sosiaaliselle nousulle. Varsin usein kunnallishallinnossa oli mukana myös torppareita.¹⁷⁰ Yksityislyseoiden perustamisessa tämä kunnallisen verkoston muodostuminen oli välttämätön tekijä. Lyseokaupungit eivät olisi pystyneet omin voimin keräämään koulujen tueksi riittävää tukijoukkoa. Paikallishallinto toi yhteiskunnalliset kysymykset uudella tavalla ihmisten tietoisuuteen, jota tehtävää laajentuva suomenkielinen lehdistö myös toteutti. Yksilöiden ja yhteisön kysymyksiä pohdittiin laajemmissa piireissä. Yhä useammat kansalaiset tulivat osalliseksi julkisesta keskustelusta. Yksityislyseoiden perustamisessa kuntakokousten tuki ja asiamiesverkoston rakentaminen mahdollisti laajan yhteistyön. Turun yksityislyseon perustamiskokoukseen 11 kuntaa oli lähettänyt valtuutetun edusmiehen ja kuusi muuta kirjallisen valtakirjan. Lisäksi kokoukseen lähetettiin 17 lausuntoa eri kunnista koulun tarpeellisuudesta.¹⁷¹ Viipurissa virallisia edustajia oli viidestä, Vaasassa 27 kun-

¹⁶⁸ Markkanen 1977, 203.

¹⁶⁹ Heikkinen 1972, 135; Ylikangas 1987, 126-133; Salminen 1995, 20.

¹⁷⁰ Soikkanen 1966, 185-186.

¹⁷¹ Turun suomalainen lyseo 1881, 8; TMA Turun suomalainen yksityislyseo Hh:1 perustamista koskevia asiakirjoja.

nasta. Sama maakunnallisuus näkyi myös yksityislyseoiden oppilaiden rekrytoinnissa: heistä vain 35,6 % tuli itse lyseokaupungeista.¹⁷²

Toinen merkittävä taustatekijä, joka mahdollisti suomenkielisten yksityislyseoiden perustamisen, oli kansakoulujärjestelmän syntyminen kaupunkiin. Sitä edellytti myös 1872 koulujärjestys, jossa todettiin, että lyseon perustamisen ehtona oli kansakoulun vaikutustoimi. Kansakoulujen kautta muodostui kumulatiivinen laajentuvan opinkäynnin tarve erityisesti suomenkielisille väestölle, jolla ei ollut taloudellista mahdollisuutta lähettää lapsiaan yksityiseen kotiopetukseen yliopistoon valmistamista varten. Kansakoululaitos kehittyi aluksi hitaasti, mutta 1870-luvun alusta se alkoi voittaa laajemmin yleisön luottamusta. Lyseokaupungeista kansakoulutoimi oli hyvin järjestetty erityisesti Turun, Porin ja Viipurin kaupungeissa. Turun kansakouluissa oli 1879 lähes tuhat oppilasta, Viipurissa heitä oli yli 800 ja Porissakin yli 400. Vastaavasti Vaasan yksityislyseon alku kangerteli vähäisen oppilasmäärän takia, koska suomenkielinen kansakoulu oli kaupungissa heikosti kehittynyt. Läänien tasolla kansakoulujen lukumäärä oli myös vakiintunut useiksi kymmeniksi, vaikka talonpoikainen väestö monin paikoin aluksi vastusti kansakoulujärjestelmän laajentamista.¹⁷³

Yksityislyseoiden synty merkitsi samalla kuoliniskua paikallisille valtion reaalikouluille. Niiden oppilasmäärät romahtivat. Turussa ei reaalikoulun ensimmäiselle luokalle ilmoittautunut yhtään uutta oppilasta syksyllä 1879. Porissa koko koulun oppilasmäärä oli 18 ja koulu oli lakkautettava. Tampereella vastaavan koulun ensimmäiselle luokalle ilmoittautui vain kuusi oppilasta kun yksityislyseo avasi ovensa.¹⁷⁴ Koulutoimen ylihallituksen ja senaatin 1872 koulu-uudistuksen suomenkielistä ja reaaliopetusta koskenut tavoite oli näin yksityislyseoiden perustamisen seurauksena käytännössä täydellisesti epäonnistunut.

Myös yksi ruotsinkielinen yksityislyseo syntyi senaatin kielipolitiikan tuloksena. Kuopion lyseo muutettiin asteittain kokonaan suomenkieliseksi senaatin esityksestä ja keisarin määräyksellä syksyllä 1872. Tällöin aktivoituivat ruotsinkielisen sivistyksen ystävät ja perustivat neliluokkaisen lyseon. Koulu aloitti toimintansa syksyllä 1875 yhdellä luokalla. Koulun hyväksi järjestettiin keräyksiä läänin alueella ja se sai yksittäistä tukea eri puolilta Suo-

¹⁷² Viipurin suomalainen lyseo 1883, 7; Waasan suomenkielinen yksityislyseo 1881, 9-10; Salminen 1995, 20, 319.

¹⁷³ Ruuth 1908, 1060; Saarinen 1972, 723; Rapila 1980, 47. Turun ja Porin läänissä suomenkielisiä kansakouluja oli toiminnassa syksyllä 1879 44, Viipurin läänissä 42, Vaasan läänissä 31 ja Oulun läänissä 21 (Alamainen kertomus 1865-1886, 22-23); Soikkanen 1966, 334-335.

¹⁷⁴ Jutikkala 1957, 746, 761; Saarinen 1972, 723; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 192.

mea, vaikka koulun oppilasmäärä oli vähäinen.¹⁷⁵ Aikakauden kolmas ruotsinkielinen yksityinen hanke oli Helsingfors lyceumin ja Kuopion privatlyceumin lisäksi Tampereella vain yhden lukuvuoden 1874-1875 toiminut Lärdomskolan för gossar. Koulu oli valtion reaalikoulun rehtorin A. Karstenin ylläpitämä ja neliluokkaiseksi suunniteltu oppilaitos.¹⁷⁶

2.3 Hegeliläisen kasvatustilfilosofian vaikutus

Uushumanismi oli yleiseurooppalainen aatevirtaus, joka kanonisoi lukusuunnitelmia 1700-luvun lopussa ja 1800-luvun alussa kaikkialla Euroopassa ja Yhdysvalloissa, vaikka koululaitoksen kehitys muuten eteni eri tavoin eri maissa. Euroopan maista uushumanismin merkitys oli voimakkainta Saksassa, jossa se vaikutti erityisen vahvasti kasvatustilfilosofiaan ja oppikoulujen opetukseen. Snellman ja Cleve omaksuivat ajattelunsa pääosin juuri saksalaisten ajatusten ja kirjoitusten pohjalta, jota he muokkasivat Suomen valtiollisiin olosuhteisiin sopivaksi ohjelmaksi.

Saksalainen filosofi Christian Wolf oli luonut 1740-luvulla psykologisen hierarkian ihmisen ajattelun tieteenaloista. Tietyt psyykkiset toiminnot kuten päättely, muisti ja mielikuviitus edellyttivät sopivia harjoituksia. Aivan kuten lihaksia oli mahdollista vahvistaa saatettiin henkisiä kykyjä harjoittaa kunnollisella ohjelmalla. Tämän seurauksena kreikka, latina ja matematiikka olivat keskeisessä asemassa korkeampien koulujen ohjelmissa.¹⁷⁷ Tämä mentaalikurin näkemys sai 1800-luvun alussa uusia painotuksia ja tulkintoja erityisesti Saksassa. Samalla syntyi konflikti materialistisen ja idealistisen sivistyskäsityksen välillä. Saksassa oli käynnissä erilaisia filosofisia linjauksia ja tulkintoja. Jopa Hegel kirjoitti eräissä yhteyksissä psykologisesti oppilaiden motivaatioista. Humboldt puolestaan vastusti aluksi valtion puuttumista koulutuksen järjestämiseen.¹⁷⁸ Nämä erilaiset ideologiset näkökulmat törmäsivät vastakkain koulujen lukusuunnitelmien laadinnan osalta.

Uushumanismin pääedustajia olivat J.M. Gesner, C. Gottlob Heyne, I. Niethammer ja W. von Humboldt. He kehittivät sivistyskäsitteen, jossa kreikkalainen sivistynyt ihminen otettiin esikuvaksi: harmoonisuus, persoonallisuus, totuus, hyvyys ja kauneus. Uushumanistit yhdistivät kansallisuutta ja humanismia. Termi ”Bildung” kuvaa tätä henkisistä kasvua ja idealistista kas-

¹⁷⁵ AsK 1871: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus opetuskielystä Suomenmaan oppi- reali ja kansakouluissa 30.11.1871, 1§ c-kohta; Teperi & Salminen 1993, 427; Svenska privatlyceum och privata svenska reallyceum för gossar och flickor i Kuopio 1916, 8-9.

¹⁷⁶ Teperi & Salminen 1993, 259; KA KH II Ea:3 11.12.1873; Underdånig berättelse 1870-1875, 181.

¹⁷⁷ Kliebard 1995, 4-5; Ravitch 2000, 67-68.

¹⁷⁸ Oelkers 1998, 50; Reble 1995, 185-186; Hamann 1993, 108-111; Saastamoinen 1998, 132.

vatusnäkemystä.¹⁷⁹ Gesner laati mm. Braunschweigin koulujen uuden koulujärjestyksen. Klassiset kielet eivät itsessään olleet tärkeitä, vaan ne ajatukset joita kielen avulla välitettiin. Kirjallisuus ja historia olivat myös keskeisessä asemassa. Gesner korosti tästä syystä kreikan kieltä latinaa tärkeämpänä.¹⁸⁰ 1800-luvun alkupuolella syntyi Saksassa voimakas opillinen riita korkeamman koulusivistyksen tehtävistä uushumanistien ja filantrooppien välillä. Kiista koski erityisesti klassisten kielten asemaa lukioiden lukusuunnitelmissa. Filantrooppien käsitysten mukaan niiden opiskelu oli hyödytöntä ja ne oli korvattava luonnontieteillä sekä uusien kielten opiskelulla. Niiden avulla oli helpompi opettaa nuorisolle elämässä tarvittavia taitoja. Niethammer kritisoi voimakkaasti valistusta. Valistus antoi liikaa tilaa eläimelliselle luonnolle. Se jättää muovaamatta ihmisessä olevaa suuruutta, jumalallisuutta ja näkymätöntä uskoa sekä ideoita. Valistus luo epäuskoa ja muuntaa jumalan taikauskoksi. Luonnontieteet johtavat keräilyyn, luokitteluun, mittaukseen, mutta eivät tarjoa uskoa ihmiseen ja hänen mieleensä. Opetusaika kuluu yksityiskohtien omaksumiseen ja pinnalliseen lähtökohtaan.¹⁸¹

Uushumanismi vaikutti erityisesti lukioiden opinto-ohjelmaan. Keskeiseen asemaan nousi kreikan kieli, koska sen avulla oli mahdollista tutustua suurten ajattelijoiden lähtökohtiin. Matematiikka oli myös tärkeä ajattelun kehittämisessä. Näin syntyivät vuonna 1816 Preussin uudet lukiot. Kreikan kielessä opiskelun tavoite ei ollut opiskella kuolleita fraaseja vaan kehittyä ajattelussa ja päättelyssä. Tärkeintä oli ymmärryksen kehittäminen, ei vanhojen tekstien pikkutarkka analysointi ja korjailu. Kreikan kulttuurissa oli löydettävissä perusta ihmisyydelle. Klassisten opintojen avulla voitiin löytää älykkyys, moraalisuus ja sielulliset voimat. Hegel omaksui kasvatustieteessä näkemyksessään näitä periaatteita. Hän näki kieliopinon tärkeiden loogisen sivistyksen kehittäjänä, ei niinkään kielitieteellisenä itsetarkoituksena. Hegel puolusti Niethammerin ideoita Bayernin lukioiden lukusuunnitelmien osalta.¹⁸²

Hegel ei luonut mitään erillistä pedagogista ohjelmaa, mutta kasvatuksella ja sivistyksellä oli tärkeä asema Hegelin systeemissä. Hegel pyrki käsitämään realistisesti modernin yhteiskunnan ristiriitoineen. Hegelin mukaan

¹⁷⁹ Hamann 1993, 110. Anglosaksisen ajattelun erilaisuutta kuvaa hyvin jo terminologinen ero. Englantilainen germanisti W. Bruford käänsi 1975 saksalaisen termin ”Bildung” sanalla ”Self-cultivation” (Oelkers 1998, 50).

¹⁸⁰ Bruhn 1968, 245, 250; Iisalo 1988, 127; Tenorth 1988, 121-123.

¹⁸¹ Blankertz 1982, 94-96; Uushumanistien kritiikki käynnistyi Niethammerin teoksesta ”Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit” (1808).

¹⁸² Gymnaasin ohjelma sisälsi seuraavia pakollisia oppiaineita ja tuntimäärät: latina 76, kreikka 50, saksa 44, matematiikka 60, historia ja maantiede 60, luonnontieteet 20, uskonto 20 (Ballauf & Schaller 1970, 519); Günther et.al. 1987, 255-258.

järki itse muodostaa olioiden olemuksen. Maailman perustana on järki ja maailman tarkoitus on siinä, että järjellinen toteutuisi. Ihminen on vielä luonnontilassa, mielihalujen ja viettien ohjattavissa. Pyrkimys on kohota henkiseksi olioksi. Objektiivinen henki elää perheen, yhteiskunnan ja valtion jäsenten siveellisissä tavoissa. Näin toteutuu jumalallinen maailmanaate ihmiskunnan historiassa ja yhteiskunnallisissa laitoksissa. Kasvatuksella on tässä tehtävässä erityinen tärkeä rooli. Hegeliläisessä ajattelussa kasvatusta on kehitysprosessi, jossa yksilö taipumuksineen ja erikoisuuksineen yhteisen järjestelmällisen kasvatuksen kautta muunnetaan ihmishengen mukaiseksi ja alistuvaksi. Samalla tottumus tulee heidän toiseksi luonnokseen. Suunnitelman mukainen kasvatusta on taidetta ja taitoa. Kaikki tämä tapahtuu valtio-käsitteen alaisena. Koululaitos tuo yhteisen järjestyksen ja yhteiset säännöt, jossa yksilö joutuu luopumaan halusta ja subjektiivisesta viettistä. Koulu on järjellisen toiminnan alainen, joka ei perustu hetken kiinnostukseen, mielihaluun tai sattumaan vaan sääntöihin, suorittamiseen ja oikeudenmukaisiin ansioihin.¹⁸³ Perhe on Hegelin opissa siveellinen, välitön ilmiö, vähiten kehittynyt ja luonnontilassa oleva itselleen (an sich). Perheen muoto ei ole tietoinen ja se on vapaasti valittu. Perhe perustuu rakkauteen ei sopimukseen. Porvarillinen yhteiskunta perustui sopimukseen. Se oli siveellisyyttä sille itselleen (für sich). Porvarillinen yhteiskunta oli Hegelille subjektiivisuuden vapaa ilmapiiri, mutta Hegel korosti myös valtion normiyhteiskunnan merkitystä.¹⁸⁴

Snellmanin sivistys- ja kasvatustieteelliset ajattelut Hegel ja hegeliläinen kasvatustieteilijä K. Rosenkranz olivat keskeisiä vaikuttajia. Snellman kuitenkin tulkitsi Rosenkranzin ideoita suomalaisen kulttuurin olosuhteisiin ja kehitti niiden pohjalta kansallisen kasvatustieteellisen filosofian. Se oli osa Snellmanin laajempaa historian- ja valtiofilosofiaa, jossa kasvatuksella oli keskeinen asema. Snellman lähestyi kasvatusta käytännöllisenä ongelmana, mutta toiminta vaati laajempaa teoreettista viitekehystä. Kasvatusta oli läpi elämän kulkeva itsekasvatusta järkeen ja vapauteen. Alkeiskoulujen kasvatusta synnytti itsetietoisuuden, jota yliopisto edelleen kehitti.¹⁸⁵

Snellmanin ajattelussa lasten kasvatusta kuului kodeille. Perheessä välitettiin moraalinen elämänasenne sekä pyrkimys hyvään ja oikeaan tapaan. Lasten opetus oli taas yhteiskunnallinen tehtävä ja valtion vastuulla. Tietojen antaminen ja kasvatusta totuuteen tapahtui julkisissa kouluissa. Hegelin oppeihin verrattuna Snellman korosti valtion roolia enemmän koulujen kehittämisenä. Kaiken opetuksen tuli olla valtion valvonnan alaisena ja ulottua opetusmetodiin

¹⁸³ Reble 1999, 325-326; Gessman 1999, 87-89; Apel 1995, 46-49.

¹⁸⁴ Reble 1995, 208-210; Manninen 1987, 13-14, 17-19; Pulkkinen 1989, 80-82.

¹⁸⁵ Heinonen 1987, 84-85; Karkama 1989, 214-216.

sekä oppiaineisiin. Valtiolla oli suoranainen oikeus ja velvollisuus hankkia kaikille jäsenilleen sivistystä ja valvoa sitä. Tästä syystä pedagogiset ja kasvatustuudistukset kuuluivat valtion tehtäviin, koska silloin puututtiin julkiseen elämään. Sama koski uudistuksia ajavia yhdistyksiä, mikäli ne pyrkivät muuttamaan asenteita yhteiskunnassa. Tästä syystä kouluja oli myös valvottava. Taloudellisissa kysymyksissä Snellman oli vähemmän liberaali kuin Hegel. Yksityisopetukseen ja yksityiskouluihin Snellman suhtautui varauksellisesti. Hän hyväksyi niiden perustamisen tietyn ehdoin, mutta epäili niistä muodostuvan vain rikkaiden kouluja. Tällöin yksityiseltä oppilaitokselta puuttui yhteiskunnallisen kasvatuksen lähtökohta. Valtion rahallinen tuki yksityiskouluille edellytti vapaaoppilaspaikkoja köyhille oppilaille ja valtion harjoittamaa valvontaa. Snellman näki yksityiskouluilla kuitenkin uutta luovan merkityksen. Ihminen omaksui tradition tiedon avulla, mutta se ei ole vain passiivista vastaanottamista vaan sisältää myös luovan aspektin. Tämän oli osoittanut jo aikanaan Helsingfors lyceum. Toisaalta vaarana oli yksityiskoulujen tarjoama puutteellinen yhteiskuntasiveellinen kasvatusta. Näistä syistä johtuen Snellmanin oma asennoituminen yksityiskoulujärjestelmään oli häilyvä.¹⁸⁶

Koulun tehtävä oli ensi sijassa opettaminen. Tietojen antaminen totuudesta. Järkiperäisyys oli koulun toiminnan lähtökohta, ehdoton kuri ja järjestys kouluopetuksen toiminnan ehdot. Vanhemmilta Snellman edellytti pidättyväisyyttä koulun toimintaan puuttumisessa. Luonnontieteelliseen sivistykseen Snellman ei luottanut. Luonnontiede antoi keinoja, mutta vain humanistinen tieto opettaa ihmiskuntaa ymmärtämään toiminnan järkevät päämäärät. Todella itsenäinen ja vapaa ihminen oli vasta ylittäessään subjektiivisuuden ja antaessaan itsensä varauksetta isänmaan palvelukseen. Snellman korosti moraalista aspektia Hegeliä enemmän. Näin hän lähestyi nuorhegeliläisiä ja muokkasi filosofiaa Suomen oloihin sopivaksi. Tavoite oli ihmisen vapauttaminen sivistyksen kautta luonnon ja kulttuurin välittömistä ehdoista. Samalla oli säilytettävä tasapaino vanhan ja uuden välillä. Tässä prosessissa sivistyneistöllä oli vastuu. Snellman kirjoitti Hegeliä vähemmän ideoista ja korosti toimintaa. Käytännön olosuhteet olivat ratkaistavana.¹⁸⁷

Snellmanin oppilaana Cleve korosti opetuksen sivistävää lähtökohtaa ja irtautumista luonnon vieteistä. Kasvatusta oli hyvään tapaan ja traditioon liittymistä. Historiallinen traditio muodostaa ehdon kaikelle henkiselle olemassaololle maailmassa. Kasvatusta oli näin ollen sidoksissa yhteiskunnassa vallitsevaan siveellisyyteen. Hegeliläiseen oppi-isäänsä verrattuna Cleve oli kuitenkin

¹⁸⁶ Snellman II, 46; Snellman VII, 425-430; Heinonen 1987, 85.

¹⁸⁷ Salomaa 1944, 526; Pulkkinen 1989, 15, 63; Snellman XI, 412; Rein 1981, 60-64; Wilenius 1978, 20.

kin astetta välittävämpi käsityksissään ihmisen kasvusta. Snellmanin tavoin Cleve korosti yhteiskunnallista ulottuvuutta ja historiallista traditiota. Myös Cleve hylkäsi naturalistisen kasvatuksen lähtökohdat. Toisaalta hän ei hyväksynyt käsitystä synnynnäisistä henkisistä taipumuksista. Todellinen tieto ihmishengestä voi olla yhtä vähän puhtaasti empiirinen kuin puhtaasti rationaalinen. Ihmisen luontoperäisille omille taipumuksille tuli jättää myös mahdollisuuksia, vaikka moraalisen kehityksen rajaaminen ja tukeminen oli tärkeää. Cleve korosti useissa kirjoituksissa moraalista aspektia kasvatuksessa. Ihmisen on kyettävä valitsemaan hyvän ja pahan väliltä. Kasvatus ei ollut vapaata ihmisluonnon kehitystä. Cleve tukeutui perisyntioppiin. Ihmisluonto on puutteellinen ja epäharmoninen.¹⁸⁸

Koulun tehtävä oli johdattaa totuuteen ja oikeaan tietoon. Siksi koululla oli niin tärkeä merkitys ja erilainen tehtävä kuin kodin tai kirkon antamalla kasvatuksella. Kouluja ei saanut alistaa vain valtiollisen pyrkimysten tai toisaalta jättää vain kotien subjektiivisten vaatimusten kohteeksi. Lukusuunnitelman laadinnassa täytyi olla vapautta. Passiivista mukautumista yhteiskuntakehityksen kulkuun tuli vastustaa. Koulu ei saa alistua yksipuolisten puoluepoliittisten pyrkimysten alle. Tästä syystä yksityiskoululle kuului Cleven mukaan tietty toimintavapaus lukusuunnitelmien laadinnan osalta. Niiden oli helppompia tehdä muutoksia olemassaoleviin opetusohjelmiin. Tämä mahdollisti pedagogisen kehittämistyön, joiden tuloksia voitiin myöhemmin hyödyntää myös julkisissa oppilaitoksissa. Hegeliläisittäin Cleve uskoi kaiken lisäksi epäpedagogisten yritysten kuolevan itsestään. Cleven suhtautuminen yksityiskouluihin oli näin Snellmania myönteisempi. Hän uskoi myös kotien ja koululaitoksen väliseen yhteistyöhön Snellmania enemmän. Kaiken toiminnan lähtökohta oli kuitenkin ehdoton järjestys.¹⁸⁹

Cleven ajatteluun uushumanisteista vaikuttivat Iisalon ja Heinosen mukaan erityisesti Friedrich August Wolf ja Schleiermacher. Wolf korosti oppikoulun yliopisto-opintoihin ja tieteelliseen toimintaan valmistavaa tehtävää sekä älyn ja persoonallisuuden kehittämistä. Tämä suuntaus merkitsi Anderssonin mukaan kolmea asiaa. Opetuksen tavoite oli ihmisen kehittäminen älyä harjoittamalla. Opetuskäsitys perustui vanhaan kykypsykologian suuntaukseen ja ihmiskäsitykseen. Opetuksessa korostettiin voimakkaasti ajattelua, kertausta ja muistiharjoituksia. Ihmisen tuli kehittyä luonnosta vapaaksi ja ko-

¹⁸⁸ Cleve 1865, 4-5; Cleve 1866, 38, 51; Cleve 1870, 349-350; Morgonbladet 12.9.1878; Väyrynen 1986, 325-326; Heinonen 1987, 87-88. Näitä periaatteita Cleve käsitteli tuotannossaan läpi elämänsä. Myös keskeneräiseksi jääneessä teoksessaan yleisestä pedagogiikasta, joka ilmestyi Cleven kuoleman jälkeen (Cleve 1901, 24-28).

¹⁸⁹ Cleve 1866, 381; KA Cleven kokoelma: Kansio XIII: Kirjoitus Haminan yksityisen ruotsalaisen tyttö-koulun ohjelmasta; Stenius 1938, 167; Iisalo 1982, II.

hota kohti ihmisyyden korkeita eettisiä ihanteita. Keskeisin tavoite oli sivistys. Siihen oli mahdollista yltää vähittäisellä kehityksellä. Klassiset kielet olivat tässä tehtävässä tehokkaita välineitä. Latinan opetuksella oli kaksi tavoitetta. Aineen muodollinen kasvatus ja persoonallisuuden muotoutuminen.¹⁹⁰ Wolf edusti myös erityistä filologista näkökulmaa, jota ei Saksan ulkopuolella harrastettu samassa määrin. Hän korosti kielen merkitystä ihmisen ajattelun kehittämisessä. Kielioppi sai uuden tehtävän ja tärkeän aseman lukusuunnitelmissa. Uushumanismia ei voi kuitenkaan tulkita pedagogiseksi ohjelmaksi. Enemminkin sen edustajat kritisoivat aikakauden kehittyviä kasvatusteorioita kuten Pestalozzia tai Herbartia. Humboldt käsitti pedagogiikan olevan klassisten kielten opiskelua ja sisältyvän siihen. Wolf ei myöskään pyrkinyt luomaan omaa pedagogista teoriaa vaan tuomaan klassiset opinnot keskeiseen sivistysasemaan. Luonnon ja ihmisen välillä oli sovittamaton ristiriita. Schleiermacher edusti reformipedagogiikassaan ihmisen eettistä kehitystä, jota ei saanut yksipuolisesti alistaa valtiolliseen valvontaan. Pedagogiikan tuli saada itsenäistyä ja se saattoi ottaa uusia tehtäviä.¹⁹¹

Cleve edellytti klassisten kielten opiskelua. Se oli välttämätöntä, jotta oli mahdollista osallistua eurooppalaiseen kulttuuriin. Kansa joka katkaisee siteensä vanhan maailman ja itsensä välillä on lakannut olemasta sivistyksen kannattaja. Tämä kysymys oli laajempi kuin yhden tai kahden yksityishenkilön sivistyspyrkimys. Cleve puolusti latinan opetuksen asemaa kreikan sijasta. Ratkaisua puolusti kieliopin parempi sopivuus alkeisopetukseen sekä eurooppalaisen kulttuurin lähempi yhteys Rooman kulttuuriin. Kielen opetuksella oli Cleven pedagogiikassa keskeinen asema. Hän jakoi kielenopetuksen kolmeen ryhmään: äidinkieli, vanhat klassilliset kielet ja uudet kulttuurikielet. Kielten avulla ihmisille avautui ajattelun maailma, joka johdatti aatteiden ja ideaalin näkökulmaan, ymmärtämään omaa ajatustapaansa sekä vahvistamaan itse-tuntoa. Kieliopinnot eivät olleet käytännön asioita vaan ennen muuta ajattelun kehittämistä. Latinan ohella matematiikalla oli myös tärkeä tehtävä loogisen ajattelun kehittämisessä. Luonnontieteen asema oli Cleven lukusuunnitelmissa vähäinen. Opetusta ei saanut hajottaa liiaksi. Cleven mukaan luonnontieteiden asema oli lukusuunnitelmassa tästä syystä ongelmallinen. Miten sen tiedot liittyvät sivistyksen vaatimukseen. Cleven mukaan aineen merkitys oli käytännöllisen elämän tarpeissa ja taikauskon torjumisessa. Mutta lukusuunnitelmissa luonnon täytyi väistyä hengen ja alistua kielen, historian ja matematiikan opetuksen alle. Cleve antoi myös harjoitusaineille merkityksen. Lau-

¹⁹⁰ Iisalo 1984, 64-66; Andersson 1979, 41-44, 120-121; Hamann 1993, 109. Heinosen mukaan myös Cleve tukeutui pedagogiikassaan Snellmanin tavoin Rosenkranziin, vaikka ei tähän kirjoituksissaan suoraan viittaa (Heinonen 1987, 83).

¹⁹¹ Blankertz 1982, 92-94; Reble 1995, 186; Heinonen 1987, 90-91; Stormbom 1986, 122-123.

lu ja piirustus kuuluivat oppikoulun ohjelmaan. Voimistelun osuutta oli lisättävä.¹⁹² Kasvatusopin professorin valvonnan alainen normaalikoulun lukusuunnitelma perustui pitkälle näille uushumanistisille ajatuksille. Ne tarjosivat hyvän perustan mallikoulun toiminnalle. Opetuksessa tuli keskittyä totuuteen ja faktatietoon. Latinan kieli soveltui hyvin ajattelun kehittämisen, tieteellisen päättelyn ja käsitteenmuodostuksen kehittämisen välineeksi. Latinan opiskelu oli aloitettava jo nuoresta pitäen ja aineen opetuksen oli edettävä läpi kouluvuosien tasaisesti. Reaalikasvatukseen Cleve suhtautui epäröiden, eikä reaalisivistystä voitu ajatella oppikoulun perustana. Suomen yhteiskunnan kehitys oli moraalisen ja intellektuaalisen kehityksen varassa.¹⁹³ Näitä näkökulmia Cleve korosti pedagogisessa ajattelussaan ja ajautui sen ja kielikysymyksen osalta eri linjoille koulutoimen ylihallituksen kanssa. Tämä ero näkyi myös Helsingin yksityisen alkeisopiston toiminnassa.

Vuoden 1872 koulujärjestyksessä ei vahvistettu valtion lyseoiden lukusuunnitelmia, vaan ainoastaan ilmoitettiin koulussa opetettavat oppiaineet. Lukusuunnitelmien laadintatyö annettiin koulutoimen ylihallituksen tehtäväksi, johon ehdotukseen senaatin talousosasto teki tarpeelliseksi katsomansa muutokset ennen kenraalikuvernöörin lausuntoa ja keisarin vahvistusta. Tammiukuussa 1873 voimaan astuneet 7- ja 4- luokkaisten lyseoiden lukusuunnitelmat perustuivat pitkälti koulutoimen ylihallituksen tekemiin ehdotuksiin.¹⁹⁴ Merkittävin uudistus vuoden 1856 koulujärjestykseen verrattuna oli venäjän kielen osuuden vahvistuminen pakolliseksi aineeksi. Latina säilytti edelleen tärkeimmän oppiaineen aseman. Sen osuus pakollisista opinnoista oli yli yhden viidesosan. Kotimaisen kielen asema heikkeni ja myös toista kotimaista kieltä opetettiin aikaisempaa vähemmän. Uskonnon opetuksen tuntimäärässä tapahtui selvä vähennys yläalkeiskoulun ja lukion lukusuunnitelmiin nähden. Erilliset dogmatiikan, heprean ja uuden testamentin kreikankielen oppiaineet poistettiin ohjelmasta. Saksan kielen asema sen sijaan voimistui ja ranskan kieli muuttui vapaaehtoiseksi. Luonnontieteiden asema jäi edelleen vähäiseksi. Lukion erikoisoppiaineet yleinen tilasto, trigonometria, mineralogia menettivät itsenäisen oppiaineen aseman. Uusi lukusuunnitelma yhtenäisti yliopistoon johtavaa koulutusta, koska lukion erikoislinjat poistettiin. Myös normaali-

¹⁹² Cleve 1865, 32-33; Cleve 1881, 10-12; Cleve 1886, 170, 261; Morgonblad 12.9.1878; Heinonen 1986, 93.

¹⁹³ Iisalo 1973, 31; Iisalo 1984, 54; Holmström 1976, 79; Heinonen 1986, 92; Kempainen 2001, 201. Normaalikoulun valvonta oli uskottu kasvatus- ja opetusopin professorille. Ylihallituksen perustaminen rajoitti normaalikoulun riippumattomuutta ja 1873 koulun hallinto keskitettiin koulutoimen ylihallitukselle. Professorin vastuulle jäi opetustapojen ja opetuksen valvonta (AsK 1873: Keisarillisen majesteetin armollinen asetus normalilyceumista Suomessa 29.5.1873, 2, 4§).

¹⁹⁴ KA KH II Ca:2 5.9.1872, 26.9.1872, 10.10.1872; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 105, 119; AsK 1873: Keisarillisen majesteetin Armollinen Julistus koskeva lähempi määräyksiä sen 8 päivänä Elokuuta 1872 annetun Armollisen koulujärjestyksen täyttämisen ajasta ja tawasta 4.1.1873.

lilyseo määrättiin ottamaan käyttöönsä tämä uusi ohjelma. Jokaisella luokalla oli 28 pakollista viikkotuntia. Lisäksi voitiin opiskella vapaaehtoisia aineita: ranska, piirustus, laulu, voimistelu.¹⁹⁵

Helsingin suomenkielisen alkeisopiston lukusuunnitelma laadittiin normaalilyseon vanhan ohjelman suuntaiseksi kahdesta syystä. Ensinnäkin koulun perustamisluvassa lukusuunnitelman perustaksi määriteltiin normaalikoulun ainejako. Toiseksi alkeisopiston johtokunta asettui Cleven ajatusten kannalle. Heidän näkökulmastaan vuoden 1873 lukusuunnitelmat perustuivat osin vieraisiin pyrkimyksiin. Reaaliopetuksen laajentamisen vaatimukset koettiin myös uhkana. Tästä syystä koulun piirissä arvostettiin saavutettua yksityiskoulun itsenäisyyttä ja mahdollisuutta suhteuttaa muutoksia valtion koulujen kehitykseen. Koulun suunnitelma perustui normaalikoulun lukusuunnitelmaan, jota perusteltiin ”uusimpien kasvatustieteellisten näkökulmien mukaisena”. Cleven osuus sen laadinnassa oli keskeinen. Hän oli muutenkin merkittävin henkilö koulun pedagogisessa toiminnassa. Lukusuunnitelman laadinnan lisäksi Cleve oli mukana koulun johtokunnassa sekä myöhemmin koulutalon rakennustoimikunnassa.¹⁹⁶

Alkeisopiston luokkien määrä oli alusta pitäen kahdeksan kuten normaalikoulussa. Näin ollen seitsemännen luokan alempi ja ylempi osasto oli erotettu toisistaan. Äidinkielen osuus oli miltei kaksinkertainen valtion kouluhin nähden ja suurempi myös normaalikoulun vanhaa ohjelmaa. Johtokunnan mukaan äidinkielellä tuli olla vahva asema lukusuunnitelmassa. Ruotsin kielen tunteja vähennettiin hiukan normaalikoulun määrästä, koska katsottiin paikallisten kieliolosuhteiden sen mahdollistavan. Oppilailta oli mahdollisuus kuulla ja käyttää ruotsin kieltä omassa elämänpiirissään. Latinan kielelle varattiin valtion kouluja yhdeksän tuntia suurempi tuntimäärä. Suurin ero valtion lyseoiden tuntimäärään oli kuitenkin venäjän kielen jättäminen kokonaan vapaaehtoiseksi aineeksi kreikan rinnalla ja sen aloittaminen vasta viidennellä luokalla. Cleven käsityksen mukaan liian useiden vieraiden kielten lukeminen alaluokilla ei ollut pedagogisesti tarkoituksenmukaista. Alkeiskoulun johtokunta antoi myös harjoitusaineille laulu ja voimistelu tärkeän aseman. Tästä syystä ne olivat pakollisia aineita. Niiden opettamisella katsottiin olevan oppilaiden henkisiä kykyjä tasapainottava merkitys. Näin voitiin välttää oppilaiden liikarastitusta. Tästä suunnitelmasta jouduttiin kuitenkin myöhemmin luopumaan oppilaiden vanhempien esittämien anomusten takia. Oppilaiden väsymisen takia ohjelmasta vähennettiin jokaiselta luokalta yksi tunti. Lisäksi

¹⁹⁵ Liite 3, taulu 1.

¹⁹⁶ Helsingin suomenkielinen alkeisopisto 1874, 14-16; Helsingin suomenkielinen alkeisopisto 1887, 10-11; KA Cleven kokoelma: Kansio VIa Alkeisopiston asiakirjoja.

välitunnit pidennettiin viidentoista minuutin mittaisiksi, valtion koulujen kymmenen minuutin käytännöstä poiketen. Myös ranskan kielen vähäinen tuntimäärä perustui pedagogisiin näkökulmiin. Kieli oli pakollinen vain seitsemännellä luokalla ja opettajakunta sai huoltajia kuultuaan vapauttaa oppilaan heikon menestyksen takia kielen opiskelusta. Myös oppikurssien tasolla johtokunta pyrki seuraamaan kurssien kohtuullista laajuutta.¹⁹⁷ Muiden aineiden osalta suuria eroja valtion kouluihin ei syntynyt. Alkeisopiston, normaalilyseon alkuperäisen ja valtion lyseoiden 1873 lukusuunnitelmien kokonaisuutena välinen vertailu osoittaa kuitenkin selvästi Cleven ajattelun ja valtion koulupolitiikan painotuserot. Cleven pedagogisten ideoiden ohella kysymys oli samalla fennomaanien ja uushumanistien kasvatuksellisesta lähtökohdasta.¹⁹⁸

Iisalon mukaan 1872 koulujärjestys ja 1873 lukusuunnitelmien sisältö vastasivat ensi sijassa kansallisia toimenpiteitä.¹⁹⁹ Alkeisopiston ja valtion lyseoiden lukusuunnitelmien erot osoittavat kuitenkin aste-eroja valtion kompromissiluonteisen koulupolitiikan ja fennomaanien ydinryhmän välillä. Helsingin alkeisopistossa korostui voimakkaammin uushumanistinen lähtökohta ja erityisesti kotimaisen kielen asema. Kielipolitiikka aiheutti toisen eron koulujen lukusuunnitelmiin venäjän kielen osalta. Yhteistä alkeiskoulun ja valtion koulujen välillä oli latinan suuri merkitys ja luonnontieteiden vähäinen asema. Alkeisopisto korosti laulun ja voimistelun opetuksen osuutta valtion kouluja enemmän. Molemmilla aineilla oli kansallista merkitystä.

Oulun yksityislyseon taloudelliset lähtökohdat koulun ylläpitämiseen olivat paljon heikommät kuin Helsingissä. Tästä syystä koulun lukusuunnitelma jouduttiin laatimaan suppeammaksi ja ohjelmaan tekemään enemmän muutoksia eri lukuvuosina. Piirustuksen opetusta ei järjestetty lainkaan, voimistelun opetusta voitiin toteuttaa vain tilapäisesti ja laulun opetus jouduttiin jättämään kokonaan pois ohjelmasta lukuvuonna 1881/82. Oulun yksityislyseon ohjelma oli perusrakenteeltaan valtion lyseoiden mukainen. Venäjän kieli oli ohjelmassa. Sen tuntimäärä jäi kuitenkin pienemmäksi ja suuri osa oppilaista luopui kielen opiskelusta aikaa myöden. Suomen kieltä opetettiin valtion koulujen mukaiset 11 tuntia/viikko. Omia pedagogisia painotuksia ei koulun lukusuunnitelmasta ole löydettävissä ja koulun virallisen ilmoituksen mukaan se seurasi valtion lyseoiden ohjelmaa.²⁰⁰

¹⁹⁷ KA Helsingin suomenkielinen alkeisopisto Cg:1 ohjesääntö 13.5.1875; Helsingin alkeisopisto 1887, 13.

¹⁹⁸ Cleve 1886, 207-209; Helsingin suomenkielinen alkeisopisto 1884, 85. Vähennys tapahtui seitsemässä aineessa tasapuolisesti (Helsingin suomenkielinen alkeisopisto 1887, 13).

¹⁹⁹ Iisalo 1988, 137-138.

²⁰⁰ Oulun suomalainen lyseo 1879, 19; Oulun suomalainen yksityislyseo 1890, 33; Liakka 1941, 90; Oulun lyseo 1881, 11.

Vuosina 1879-1881 perustetuista yksityislyseoista Viipurin yksityislyseo otti pitkälle käyttöönsä Helsingin alkeisopiston lukusuunnitelman. Koulun ohjelma oli suunniteltu kahdeksanvuotiseksi. Suomen kielelle ja latinalle varattiin valtion kouluja suurempi tuntimäärä, vapaaehtoisen venäjän opiskelu jäi hyvin vähäiseksi. Harjoitusaineista laulu ja voimistelu pidettiin ohjelmaan kuuluvina. Koulun johtajalle A. V. Strengille Cleven ajattelu oli tuttua jo Helsingin ajoilta, hänen toimiessaan alkeisopiston opettajana. Myös Turun lyseon johtokunta teki joitakin Helsingin alkeisopiston suuntaisia ratkaisuja. Venäjän kieltä ei ollut ohjelmassa, laulu ja voimistelu olivat pakollisia aineita. Taloudellisista syistä Turun ja Viipurin yksityislyseot joutuivat kuitenkin supistamaan ohjelmaa ja tinkimään lukusuunnitelman laajuudesta erityisesti voimistelun ja laulun osalta. Pienet muutokset lukusuunnitelmassa eri vuosina johtuivat myös saatavilla olevista opettajista. Tätä ongelmaa koulut pyrkivät taasoittamaan eri vuosina. Molempien koulujen johtokunnat ja johtajat painottivat voimakkaasti klassisen sivistyslaitoksen tärkeyttä kaupungissa. Kun Viipurissa alkoi liikkui huhuja alkuvuodesta 1883 reaalisuuntaisen lyseon perustamisesta kaupunkiin, pitivät yksityislyseon kannattajat hätäkokouksen ja johtokunta teki tammikuussa 1883 erillisen vierailun Helsinkiin kouluviranomaisten luokse selvittämään tilannetta. Turun yksityislyseon johtaja Antti Helander kuului myös uushumanistisen ajattelun kannattajiin ja suhtautui aikakauden koulunuudistushankkeisiin epäillen. Latinan opetus tuli ehdottomasti säilyttää lukusuunnitelman keskeisessä asemassa ja koulutyölle turvattava rauhallinen kehitys.²⁰¹

Porin, Tampereen ja Vaasan yksityislyseot noudattivat valtion koulujen ohjelmaa. Pienet muutokset johtuivat taloudellisista syistä, jotka pakottivat koulut käyttämään minimikursseja ja luopumaan aika ajoin piirustuksen, voimistelun ja laulun opetuksesta. Yksityislyseoiden ylläpitäjien pedagogisten lähtökohtien ja perustelujen tulkintaa vaikeuttaa koulujen osalta vähäinen primäärilähteiden määrä.²⁰² Tausta-aineiston ja säilyneiden lukusuunnitelmien perusteella on kuitenkin tehtävissä selkeä johtopäätös, että Helsingin alkeiskoulua lukuun ottamatta yksityislyseoiden ensisijainen tavoite oli alusta pitäen päästä mahdollisimman nopeasti valtion ylläpitämäksi täysiluokkaiseksi oppikouluksi. Tämä pyrkimys ajoi ohi kaikkien muiden tavoitteiden. Koulut

²⁰¹ Viipurin suomalainen lyseo 1883, 4-5, 10; Viipurin suomalainen lyseo 1884, 4-5; Turun suomalainen lyseo 1882, 5; Turun suomalainen lyseo 1883, 3-6; Turun suomalainen yksityis-lyseo 1887, 31-32; Kaukovalta 1909, 15; KA KH II Eh:2 11.11.1882.

²⁰² Vain Helsingin alkeisopiston osalta on säilynyt johtokunnan ja kannattajien pöytäkirjoja. Porin ja Vaasan yksityislyseojen osalta niitä on koulun toiminnan loppuajalta. Koulujen perustamisluvissa viitataan valtion lyseon mukaiseen ohjelmaan: KA KH II Ea:9 3.4.1879 Porin yksityislyseo; Ea:10 3.6.1880 Vaasan yksityislyseo sekä Ea:11 5.8.1881 Tampereen yksityislyseo.

omaksuivat tästä syystä tietoisesti lukusuunnitelmien osalta valtion koulujen lähtökohdat.²⁰³

Myös Kuopion ruotsalainen yksityislyseo noudatti julkisten koulujen rakennetta ja lukusuunnitelmaa. Venäjän kieli oli mukana ohjelmassa valtion koulujen laajuudessa, voimistelu, laulu ja ranskan kieli olivat vapaaehtoisia aineita. Koulu oli kuitenkin alusta lähtien yksityiskoulu, eikä ylläpitäjien keskuudessa ollut ajatuksena koulun siirtäminen valtion koululaitoksen osaksi. Vähäinen oppilasmäärä aiheutti kuitenkin koululle vaikean taloudellisen aseman, joka omalta osaltaan rajoitti lukusuunnitelman laajentamista. Voimistelun opetusta ei voitu lukuvuonna 1878/79 järjestää lainkaan.²⁰⁴

2.4 Valtiovalta ja yksityislyseot

Kovin pitkää yksityiskouluvaihetta yksityislyseoiden ylläpitäjät eivät olleet Helsingin alkeisopistoa lukuun ottamatta suunnitelleet. Luokkien määrän lisääntyminen ja suuremman kouluhuoneiston tarve aiheutti taloudellisia ongelmia kaikille yksityislyseoille viimeistään kolmantena kouluvuonna. Samaan aikaan alkuinnostus toimia koulun hyväksi alkoi laantua ja keräysvarojen saaminen vaikeutui. Uusia keräyksiä pantiin toimeen samalla kun valtiopäivillä edusmiehet tekivät aloitteita koulujen puolesta. Suomenkielinen lehdistö kirjoitti koulujen aseman vakiinnuttamisesta. Lisäksi koulujen johtokunnat käyttivät suoria vaikutuskanavia kenraalikuvernöörin ja senaatin suuntaan.²⁰⁵ Valtiollinen tilanne muuttui suomenkielisen opetuksen kehittämisen ja yksityislyseoiden tulevaisuuden osalta asteittain suotuisammaksi. Von Kothern oli joutunut väistymään jo loppuvuodesta 1873. Hänen tilalleen koulutoimen ylläpidon johtajaksi nimitettiin matemaatikko L. L. Lindelöf. Uudistuksessa Lindelöf pyrki maltilliseen ja harkittuun etenemiseen. Positivistina hän suhtautui suomen kielen aseman parantamisen varovaisesti, mutta näki kehityksen mahdollisena. Suomen kielen kehittämisenä oli eräänlainen filantrooppinen tehtävä.²⁰⁶

Aleksanteri III astui valtaan maaliskuussa 1881. Hänen hallintokautensa alku oli Suomessa vakaan ja perustuslaillisen toiminnan aikaa. Keisari hyväksyi valtiopäivien säännöllisen kokoontumisen, mutta odotti niiltä yksimie-

²⁰³ Kaukamaa 1954, 76; Vaasan suomenkielinen yksityislyseo 1882, 9; Levón 1905, 19, 26-27.

²⁰⁴ KA KH II Ea:4 18.3.1874; Eh:1 6.9.1878, 16.10.1878; Svenska privatlyseum i Kuopio 1885, 4; Svenska privatlyseum i Kuopio 1916, 12. Koulu mukautui myös 1883 valtion lyseoiden lukusuunnitelmaan.

²⁰⁵ Koulukomitea 1880, 3-4; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 125; VP 1878: Yleisen valitus-valiokunnan mietintö N:o 17, Anomusmietintö N:o 20.

²⁰⁶ Vuorela 1980, 32; Halila 1980, 287; Sarvan mukaan Lindelöf jarrutti suomen kieltä (KA Sarva III).

lisyyttä anomusehdotusten osalta.²⁰⁷ 1882 valtiopäivien avajaispuheessa Aleksanteri III kehotti senaattia noudattamaan säätyjen anomuksia koulukysymyksissä. Keisari myös delegoi tehtäviä senaatille. Suomen kenraalikuvernööriksi nimitettiin kesäkuussa 1881 kenraali Feoder Heiden. Heiden suosi politiikassaan suomenkielisiä. Kielen aseman vahvistamisella hän uskoi lujitettavan Suomen yhteyksiä Venäjään ruotsalaisten kustannuksella. Tämä käy ilmi hänen virkakautensa alussa laatimista salaisista muistioista. Niiden perusteella Venäjän hallituksen tuli johdonmukaisesti tukea fennomaanien asemaa. Jo ensimmäisten lausuntojensa joukossa Heiden ehdotti Mikkelin lyseon suomenkielisyyttä, Tampereelle perustettavaksi suomenkielistä reaalilyseota sekä ettei Kuopioon tarvita ruotsinkielistä lyseota.²⁰⁸ 1880-luvun alkupuolella senaatin kokoonpanossa tapahtui ratkaisevia muutoksia yksityislyseoiden tulevaisuuden kannalta. 1882 kamaritoimituskunnan päälliköksi tuli suomalaisen puolueen johtaja professori Yrjö Koskinen ja liberaaleihin kuulunut L. Mechelin nimitettiin valtionvaraintoimituskunnan apulaispäälliköksi. 1885 S. W. von Troil nimitettiin talousosaston varaesimieheksi. Senaattoreiksi tulivat suomalaisuusliikkeen tukijat K. F. Ignatius ja Ch. Oker-Blom sekä liberaali R. Montgomery. Osalla heistä oli suoria suhteita yksityislyseoiden taustaryhmiin.²⁰⁹

Yksityislyseoiden siirtyminen valtion haltuun oli monivaiheinen prosessi, joka käynnistyi Hornborgin komitean työstä. Se ehdotti maaliskuussa 1880 jättämässä mietinnössään kahdeksanluokkaisia suomenkielisiä lyseoita perustettavaksi Helsinkiin, Ouluun ja Turkuun. Poriin ja Tampereelle voitiin perustaa viisiluokkaiset lyseot. Senaatin ja kouluhallituksen mielipide oli selvästi hitaamman kehityksen kannalla. Kouluhallitus puolsi omassa lausunnossaan marraskuussa 1880 useimpia komitean ehdotuksia, mutta esitti yksityislyseoiden toiminnan jatkumista vielä jonkin aikaa. Oulussa valtion lyseo voitiin perustaa, mikäli sikäläinen reaalikoulu lakkautettiin. Senaatti esitti klassilliset lyseot perustettavaksi Helsinkiin, Turkuun ja Ouluun sekä reaalilyseot Viipuriin ja Poriin. Keisari hylkäsi ehdotukset joulukuussa 1881 ja edellytti uusia ehdotuksia erillisistä muutoksista säätyjen anomusten suuntaisesti. Vuosien 1882 valtiopäivillä tehtiin useita aloitteita yksityislyseoiden ottamisesta valtion haltuun sekä suomenkielisen normaalilyseon siirtämisestä Helsinkiin. Jälkimmäinen ehdotus oli kaikkien säätyjen kannattama ja toukokuussa 1882 keisarille jätettiin alamainen anomusehdotus. Senaatin ratkaisevassa käsittelyssä keväällä 1882 Leo Mechelin johdolla saatiin aikaiseksi päätös suomen-

²⁰⁷ Tuominen 1964, 8-11; Tyynilä 1992, 234; Uusi Suometar 25.1.1882.

²⁰⁸ Torvinen 1966, 41; Suni 1975, 53; Heikkilä 1985, 65.

²⁰⁹ Yrjö Koskinen oli perustamassa Helsingin alkeisopistoa, von Troil oli Turun yksityislyseon suosija, Ch. Oker-Blom oli tukemassa Viipurin yksityislyseon perustamista (Salminen 1995, 20).

kielisten lyseoiden perustamisesta Turkuun, Poriin ja Ouluun. Keisari hyväksyi asetuksen elokuussa 1882.²¹⁰ Samalla käynnistettiin valtiovallan ja Helsingin suomalaisen alkeisopiston johtokunnan väliset neuvottelut, yksityislyseon siirtymisestä valtion ylläpitämäksi normaalilyseoksi. Koulun johtokunta ja perustajien kokous päättyi lopulta yksimielisesti kannattamaan oppilaitoksen valtiolle luovuttamista. Vakaa tulevaisuus katsottiin paremmaksi kuin epävarma itsenäisyys.²¹¹

Muiden yksityislyseoiden osalta törmättiin alueelliseen ongelmaan. Missä järjestyksessä koulut tulisi ottaa valtion haltuun. Valtiopäivillä talonpoikaissäädystä edusmiehet perustelivat omien maakuntiensa koulujen tärkeyttä. Kansallisen sivistysprojektin sisällä alkoi muotoutua paikallisten koulutustarpeiden intressi. Yksityislyseoiden luovuttamista valtion ylläpidettäväksi kouluiksi pohdittiin alusta pitäen myös eräänlaisena koulujen välisenä kilpailuna. Viipurin yksityislyseon perustamisvaiheissa koulun tukijat suhtautuivat hyvin kielteisesti saman aikaiseen Lappeenrannan yksityislyseon perustamisajatukseseen, joka oli ilmestynyt kuin ”salamana taivaalta” vaikeuttamaan mahdollisesti Viipurin koulun myöhempää valtiolle luovuttautumista.²¹²

Haltuunoton toimeenpanojärjestys oli monimutkainen kysymys myös senaatin tasolla. Yksityislyseoiden siirtyminen valtion kouluiksi toteutui useassa vaiheessa 1883 alkaen, kun alkanut valtiontalouden suotuisa kehitys antoi sille lisääntyviä mahdollisuuksia. Viralliset julkiset perustelut vaihtelivat kuitenkin koulusta toiseen. Oulun valtion lyseo aloitti toimintansa syksyllä 1883. Tilapulan takia valtio ei voinut ottaa yksityislyseota suoraan haltuunsa, vaan se lakkasi luokka luokalta valtion koulun laajentuessa. Turun suomenkielinen yksityislyseo sai myös rinnalleen syksystä 1883 valtion lyseon. Yksityislyseon luokat lakkasivat yksi kerrallaan asteittain. 1887 kolme jäljellä olevaa luokkaa siirtyivät valtiolle. Turun osalta senaatti katsoi, ettei ollut mahdollista ottaa kaikkia luokkia kerralla valtion haltuun. Tätä perusteltiin luku-suunnitelman eroilla venäjän kielen osalta, sekä tila- ja opettajakysymyksillä.²¹³ Viipurin osalta samaa ongelmaa ei kuitenkaan syntynyt. Syksyllä 1883 koulu siirtyi kokonaisuudessaan valtion kouluksi ja vanhoille yksityislyseon

²¹⁰ VP 1882: Asiakirjat V, Yleisen valitusvaliokunnan mietintö n:o 18, anomusmietintö n:o 32; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 139.

²¹¹ 14.2.1883 johtokunta päätti ehdottaa kannattajien kokoukselle valtion tekemän tarjouksen hyväksymistä. Vain kolme jäsentä Meurman, Streng ja Nissinen pitivät parempana koulun toiminnan jatkumista yksityisenä. He halusivat nähdä mihin suuntaan valtion koulujen kehitys tulisi kulkemaan. Tammikuussa 1884 koulun luovuttamisesta valtiolle päätettiin yksimielisesti (Helsingin suomalainen alkeisopisto Cg:1 ptk 14.2.1883, 15.1.1884).

²¹² VP 1882: Suomen talonpoikaissäädyn pöytäkirjat I, 78-79, 82, 84, 117-133; Ilmarinen 18.6.1879, 5.7.1879.

²¹³ Turun suomalainen yksityislyseo 1887, 20-21; Saikku 1929, 72-73; Jutikkala 1957, 746-747; Hautala 1976, 504-506; Forsman 1890, 31.

oppilaille tehtiin muutos lukusuunnitelmaan. Porissa täysiluokkainen valtion lyseon rakentuminen tapahtui kahdessa vaiheessa. 22.8.1882 asetuksella perustettiin neliluokkainen lyseo, jolloin yksityislyseon luokat lakkasivat asteittain. Samalla yksityislyseon johtokunta perusti valtion lyseon jatkoksi viidennen luokan. Joulukuussa 1889 ylemmät luokat siirtyivät valtion haltuun.²¹⁴

Vaasassa ja Tampereella alkuperäisestä tavoitteesta, saada kaupunkiin klassillinen lyseo, jouduttiin tinkimään. Yksityislyseon kannattajille valtion päätös perustaa reaalilyseo oli pettymys. Alkuvuodesta 1883 pidettiin Tampereella suuri koulukokous, jossa suurella ääntenemmistöllä 168-21 päätettiin anoa klassillista lyseota Tampereelle. Kaikki ehdotusta vastustaneet olivat ruotsinmielisiä. Tampereen reaalilyseo aloitti toimintansa syksyllä 1883, jolloin yksityislyseo lakkautettiin. Yksityisin varoin ylläpidettiin latinalinjaa kevääseen 1890, jolloin toiminta lakkasi. Vaasassa sama prosessi tapahtui kahdessa vaiheessa. 1884 syksystä aloitti toimintansa valtion reaalilyseon ensimmäinen luokka, jolloin yksityiskoulu lakkasi asteittain. Yksityislyseon ylimmät luokat otettiin valtion haltuun vasta 1892. Yksityisin ja kaupunkikunnan varoin pidettiin yllä muutaman vuoden klassillista osastoa.²¹⁵

Syksyllä 1884 astuivat voimaan uudet klassisten lyseoiden lukusuunnitelmat. Koulut muuttuivat kahdeksanluokkaisiksi normaalilyseon ja Helsingin alkeisopiston antaman mallin suuntaisesti. Lukusuunnitelmissa vahvistui äidinkielen asema kolmella tunnilla. Toinen kotimainen kieli vahvistui peräti kahdeksan tuntia lisää. Näin haluttiin turvata suomenkielisille oppilaille riittävä ruotsin kielen taito. Latinan kieli menetti seitsemän tuntia. Kreikan kielellä säilyi sama vaihdettavuus venäjän kielen kanssa kuudennelta luokalta kuten aikaisemminkin. Myös Venäjän kokonaistuntimäärä väheni kahdeksalla tunnilla. Saksan kieli menetti kolme viikkotuntia. Muiden aineiden kohdalla tapahtui pienempiä muutoksia. Klassisen sivistysihanteen huippukohta oli samalla ohitettu. Sen keskeisimmät tukijat siirtyivät ikääntyneinä syrjään aktiivisesta koulupoliittisesta toiminnasta. Pedagoginen yhtenäiskulttuuri oli hajoamassa.²¹⁶

Yksityislyseoiden vaikutus Suomen kouluhistoriassa voidaan niiden lyhyestä toiminta-ajasta huolimatta arvioida erittäin suureksi. Tämä kansallinen ja alamainen sivistysprotesti johti suomenkielisen korkeamman oppikoululaitoksen läpimurtoon. Kaikkiin niihin kaupunkeihin, joihin oli perustettu

²¹⁴ Saarinen 1972, 723-724; Sandelin 1904, 31-32; Rosendal 1909, 63-66. AsK 1882: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus suomenkielisten lyseoin asettamisesta Turkuun, Ouluun ja Poriin sekä Turun ja Oulun reaalikoulun lakkauttamisesta 22.8.1882; AsK 1883: Keisarillisen majesteetin armollinen asetus sisältävä erinäisiä muutettuja määräyksiä alkeis-oppilaitoksista Suomessa IX, 23.8.1883.

²¹⁵ Voionmaa 1932, 776-777; Rapila 1980, 135-136; Salminen 1995, 21.

²¹⁶ Iisalo 1984, 174-175.

suomenkielinen yksityislyseo, syntyi valtion ylläpitämä korkeampi oppilaitos. Yksityislyseot saivat näin ollen 1880-luvun aikana aikaiseksi yliopistoon johdettavan suomenkielisen opetuksen lopullisen läpimurron. Lukuvuonna 1883/84 Suomessa toimi 14 sekä suomen, että ruotsinkielistä lyseota. Ylioppilaiden määrän osalta suomenkieliset saavuttivat ruotsinkieliset 1880-luvun puolivälissä.²¹⁷

Kiuasmaa on todennut suomen kielen aseman voimistuneen asteittain tasaisena ”prosessinomaisena oppikoulun suomalaistumiskehityksenä”.²¹⁸ Yhtä paljon kysymys oli vaikeasti analysoitavasta taloudellisten, valtiollis-poliittisten ja sivistyksellisten voimien yhteisvaikutuksesta, jossa hyvin keskeisessä asemassa oli yksityinen aloitteellisuus. Tasainen kehitys piti sisällään selkeitä murroskohtia, joita voidaan nimetä eri tavoin: liikekannallepano, sivistysprotesti tai kansallinen herääminen. Koulujärjestelmän rakenteeseen kohdistui voimakkaita vaatimuksia. Yksityislyseot eivät olleet irtautumispyrkimys valtiollisesta kouluohjelmasta vaan suomenkielistyvän sivistyneistön näkyvä protesti ja osoitus siitä, mitkä tehtävät kuuluivat valtiolle. Toisaalta tätä tavoitetta edistettiin juuri yksityisen aloitteellisuuden kautta. Ratkaiseva ärsyke yksityislyseoiden perustamiselle oli senaatin harjoittama kieli- ja koulupolitiikka. Jos konservatiivien tavoitteena oli vallitsevien olosuhteiden säilyttäminen, niin lopputulos oli suomenkielisen oppikoulun vastustajien näkökulmasta huono. Itse asiassa toimenpiteet vain kiihdyttivät aktiivisuutta fennomaanien asettamien tavoitteiden suuntaisiksi. Tämäkin esimerkki osoittaa, kuinka vaikeaa kasvatustoiminnan ohjaaminen on poliittisina päätöksinä. Lopputulos voi olla jopa päinvastainen, kuin valtaapitävien alkuperäinen päämäärä.²¹⁹

Suomalaisten rauhallinen ja alamainen työ sivistyksen hyväksi johti myös Venäjän viranomaisten uuteen koulupoliittisen tilanearvioon. Tälle kaikelle muutokselle Venäjän valtiollinen ja yhteiskunnallinen kehitys antoi laajemman ja erittäin keskeisen toimintaympäristön. Suomalaisten toiminnassa voidaan nähdä myös piilopoliittinen ohjelma. Tietoisena Venäjän viranomaisten intresseistä koulutuspolitiikan ohjaukseen, haluttiin luoda järjestelmä, jossa toimivalta säilyisi myös kansalaisten tasolla. Tässä tehtävässä yksityiset oppikoulut olivat keskeisessä asemassa jo 1870-luvulta lähtien. Myös viranomaiset tietyllä tavalla tukivat tätä politiikkaa. Yksityislyseoiden harvoissa tarkastuksissa ei pidetty mitään pöytäkirjaa. Turun yksityislyseon joh-

²¹⁷ Salminen 1995, 21.

²¹⁸ Kiuasmaa 1982, 78.

²¹⁹ Kemppinen kysyy tutkimuksessaan spekulatiivisesti, mitä olisi tapahtunut, jos senaatti ja koulutoimen ylihallitus olisivat suhtautuneet myönteisemmin suomenkielisen oppikoulun kehittämiseen. Vastausta ei tietenkään voida antaa, mutta Yrjö Koskisen tulkinta tilanteesta syksyllä 1882 oli se, että vaikeudet olivat olleet aatteelle hyödyksi (Kemppinen 2001, 319).

taja A. Helanderin aikalaistulkinta oli se, että tällä tavoin haluttiin turvata yksityiselle koululle toimintavapautta mahdollisista puutteista huolimatta.²²⁰

Suomenkielisten yksityislyseoiden ylläpitäjät korostivat klassista sivistystä. He halusivat nuorisolle saman opillisen statuksen kuin perinteisillä ruotsinkielisillä lyseoilla. Lukusuunnitelmassa korostui uushumanistinen lähtökohta ja sivistystä korostava traditio. Klassisen sivistysihanteen tärkeys oli sidoksissa Snellmanin, Cleven ja Yrjö Koskisen ohjelmaan, joka korosti jatkuvuutta ja eurooppalaisen sivistystradition merkitystä. Ideologian keskeinen tukijoukko olivat papisto ja talonpoikainen Suomi. Tämä näkökulma saavutti huippukohtansa 1870-luvun lopussa, jonka jälkeen kysymys oppikoulun tehtävistä alkoi eriytyä moneen eri suuntaan. Pedagogisia innovaatiota tai irtautumispyrkimyksiä valtion koulujen ohjelmista on Helsingin yksityistä alkeisopistoa lukuun ottamatta vaikea osoittaa. Helsinginkin osalta tavoite oli pysyä vanhassa ohjelmassa. Cleve korosti kuitenkin yksityisten koulujen merkitystä pedagogisten ideoiden kehittämisessä, joka edellytti joustavuutta lukusuunnitelmien laadinnassa. Cleven merkitystä voidaan pitää 1870-luvun oppikoulun kehityksessä erittäin merkittävänä. Hän oli mukana kaikilla rintamilla; komiteoissa, lukusuunnitelman laadinnassa, opettajankouluttajana, alkeiskoulun ja suomenkielisen opetuksen perustajana ja koulun pedagogisena johtajana. Reaalipoliittiset ja taloudelliset tekijät painoivat myös Cleven ajattelussa kuitenkin enemmän kuin yksityiskoulumuodon teoreettiset vapausasteet.

Yksityislyseot olivat osa laajempaa kollektiivista sivistysprojektia. Ne korostivat korkea asteen taitoja ja älyn kehittämistä. Koulu ei ollut valmistamasta käytännön elämän tarpeisiin. Kansalliset arvot olivat keskeisessä asemassa. Yksityislyseot painottivat tietoa ja totuutta kasvatuksen välineenä. Oppilaiden tasolla odotettiin kuuliaisuutta ja hyvää järjestystä, tradition ja perinteisten tapojen noudattamista. Koulukulttuurin osalta yksityislyseot tarjosivat kansalaisille alueellisen esimerkin yli säätyrajojen ulottuvasta yhteistyöstä. Tällä oli esikuvallista merkitystä jatkossa, kun ryhdyttiin myöhemmin perustamaan yhteiskouluja. Koulun tehtävä oli kansan sivistäminen, kansalle kuului koulun kannattaminen.

Yksityislyseoiden perustamisen merkittävin seuraus yksityiskoulujen myöhemmälle rakenteelliselle kehitykselle oli niiden avaama valtionapujärjestelmän syntyminen 1880-luvun alussa. Yksityiskoulumuoto ohjautui samalla tiukasti valtiokeskeisen koulutuspolitiikan osaksi. Tämä oli myös yksityislyseoiden ylläpitäjien tavoite. Valtiovalta omaksui samalla omasta näkökulmastaan riskittömän ja alueellisesti tasapuolisen koulutuspolitiikan strategian. Se jätti koulutuksen laajentamisen varsin pitkälle yksityisen aloitteelli-

²²⁰ Turun yksityislyseo 1887, 29.

suuden varaan ja ryhtyi tukemaan tätä kehitystä valtion varoilla säännöllisen valtionavun muodossa.²²¹

Valtio oli tukenut 1850-luvulta lähtien yksityisiä oppilaitoksia pienillä avustuksilla. Helsingfors lyceum, Behmin saksankielinen oppilaitos Viipurissa sekä eräät yksityiset tyttökoulut saivat valtion tukea erillisinä avustuksina.²²² Kysymys yksityiskoulujen auttamisesta valtion varoilla tuli toden teolla ajankohtaiseksi vasta 1870-luvun kuluessa Helsingin ja Oulun yksityislyseoiden perustamisen myötä. Valtiopäivillä 1878 tehtiin aloite yksityisten koulujen toimintaehtojen parantamisesta. Professori Cleve oli ensimmäisten ehdotajien joukossa. Pappissäätö ehdotti yksityiskoulujen tuen tekemistä säädyistä riippuvaiseksi. Yleisessä valitusvaliokunnassa ehdotus kuitenkin hylättiin.²²³ Hornborgin komitea kannatti myös tuen myöntämistä yksityiskouluille. Yksityisten oppikoulujen syntyminen oli myös senaatin enemmistön koulutuspolitiikan mukaista. Valtion talouden ei katsottu kestävän samanaikaisesti useiden uusien koulujen perustamista. Tästä syystä katsottiin paremmaksi tukea yksityistä aloitteellisuutta valtion varoilla, jos oppilaitos osoittautuisi todellisen sivistystarpeen vaatimaksi. Tämä periaate takasi paremmin myös alueellisen tasa-arvon, koska uusia kouluja anottiin perustettavaksi useisiin kaupunkeihin. Maaliskuussa 1883 maan alkeisopistojen uudelleen järjestämistä koskevassa ehdotuksessa keisari määräsi selvitettäväksi ne periaatteet, joilla yksityisiä kouluja olisi mahdollista avustaa valtion varoilla.²²⁴

Yksityisten koulujen taloudellinen tukeminen kytkeytyi senaatin ja koulutoimen ylihallituksen käsittelyissä kielikysymykseen ja erilaisiin näkemuksiin yksityiskoulujen toimintavapaudesta. Ruotsalaismielinen koulutoimen ylihallitus piti tärkeänä sitä, että yksityisillä kouluilla säilyisi tietty vapaus laatia lukusuunnitelmia, kunhan koulun tietomäärä kokonaisuutena ja kotimaisissa kielissä vastasi julkisten oppilaitosten vastaavaa määrää.²²⁵ Valtionavun ehtona oli koulun kahden vuoden toiminta. Koulujen tarkastuksia tuli lausunnon mukaan kuitenkin lisätä. Valtionavun määrästä ei ylihallitus katsonut mahdolliseksi antaa kaavamaisia määräyksiä. Senaatin kouluvaliokunta asettui tukemaan näitä ehdotuksia. Se ehdotti lisäksi koulutoimen ylihallitukselle laajaa oikeutta ratkaista yksityiskoulun perustamisanomukset.

²²¹ Salminen 1995, 23.

²²² Valtion menosäännössä 1870 tukea myönnettiin yhteensä 12.000 mk kymmenelle yksityiskoululle. 1875 kouluja oli 16 ja tuen kokonaissumma 19.700 mk. (Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 187).

²²³ VP 1878: Anomusmietintö N:o 20, yleisen valitusvaliokunnan mietintö N:o 17, 65.

²²⁴ Komitebetänkande 1880, 85-86; Salminen 1995, 24; Heikkilä 1985, 67.

²²⁵ Yksityiskoulujen valtionapuseräysten käsittelyn aikana Helsingin ruotsinkieliset liberaaliipiirit olivat asettaneet tavoitteeksi oppikoulun rakenteellisen uudistamisen. Tästä syystä Lindelöf, Mechelin ja eräät muut ehdotusta pohjustaneet henkilöt näkivät tärkeäksi tietyn pedagogisen vapauden turvaamisen yksityiskouluille (katso luku 3.2.1).

Valtioapua voitaisiin myöntää viideksi tai kymmeneksi vuodeksi kerrallaan. Valtionavun ehtona oli koulujen vuosittainen ilmoitusvelvollisuus koskien opettajakunnassa tapahtuneita muutoksia ja tilastotietoja. Yksityiskoulun johtajan nimitys tuli alistaa senaatin päätettäväksi.²²⁶

Heiden esitti lisäksi muutoksia perustamislupaan: koulun toiminta edellytti kaupungin tai kunnanhallituksen arviointia, senaatti antaisi lausunnon koulun oppikursseista. Avustus kytkettäisiin oppilaiden määrään ei luokkien määrään. Näillä keinoilla Heiden halusi tukea fennomaanien koulupyrkimyksiä.²²⁷ Senaatin lopullisessa käsittelyssä Yrjö Koskinen ehdotti useita muutoksia asetusluonnokseen. Hänen mukaansa koulutoimen ylihallitukselle ei pitänyt antaa koulun perustamisanomuksen osalta laajennettua lausunto-oikeutta, vaan säilyttää päätös senaatin tasolla. Lisäksi koulussa tuli opettaa molempia kotimaisia kieliä ja noudattaa valtion koulujen oppikursseja. Liberaalien L. Mechelin ei puolestaan halunnut asetukseen vähimmäisrajoja jokaiselle vuosiluokalle. Alueelliset olosuhteet tuli myös ottaa huomioon. Senaatin enemmistö hyväksyi A. Mechelinin johdolla toimineen valiokunnan ehdotuksen. Kenraalikuvernööri Heiden suhtautui kielteisesti osaan senaatin ehdotuksista. Hän näki omassa lausunnossaan valtionavun olevan lisäyksen kaupungin myöntämään avustukseen. Siksi kaupungin tuli antaa lausuntonsa koulun tarpeellisuudesta. Avustusta ei Heidenin mukaan tullut määrätä luokkaluvun perusteella vaan oppilasmäärän mukaan. Heiden pyrki näillä ehdotuksilla helpottamaan suomenkielisten koulujen perustamista. Heidenin lausunto johtikin siihen, että Keisari Aleksanteri III ei hyväksynyt oppilaitosten perustamiseen ja valvontaan liittyviä määräyksiä vaan ainoastaan valtionapua koskevat perusteet.²²⁸ Koulutoimen ylihallitukselle tehdyn anomuksen perusteella tarkastustoimen alaiset yksityiskoulut, jotka olivat toimineet vähintään kaksi vuotta, voivat saada valtionapua. Hakemuksessa tuli tehdä selvitys koulun tuloista ja menoista, kunnan antamasta tuesta, koulun saamista lahjoituksista, oppilasmäärästä, tuntien jaosta opettajien kesken sekä lukujärjestyksestä. Koulun oppikurssien tuli vastata valtion koulujen oppimääriä molemmissa kotimaisissa kielissä sekä venäjän kielessä. Koulutoimen ylihallitus antoi anomuksesta lausunnon senaatille, joka asian käsiteltyään jätti päätöksen keisarin ratkaistavaksi. Koulutoimen ylihallituksella oli lisäksi velvollisuus ilmoittaa senaatin talousosastolle, mikäli koulun toiminnassa tapahtui merkittäviä muutoksia tai oppilasmäärän laskua, jolloin senaatti saattoi vähentää tai lakkauttaa kokonaan valtionavun. Valtionavun vuosimääräksi vahvistettiin poikakoulujen

²²⁶ KA KH II Ca:13 ptk 17.12.1883; KA SA Tal. os. kd 174/355 1883; KA SA Tal. os. ptk 5.4.1884.

²²⁷ KA SA Tal.os. kd 579/59.

²²⁸ Heikkilä 1985, 69; KA SA Tal. os. k.d. 579/59.

ylemmille luokille korkeintaan 4 000 mk ja alemmille luokille 2 000 mk sekä tyttökoulujen ylemmille luokille 2 000 mk ja alemmille luokille 1000 mk.²²⁹

Säädös kytki yksityiset koulut selkeästi valtion koulujärjestelmän osaksi. Yksityislyseoiden osalta tämä ratkaisu ei ollut ongelma, koska ne rakensivat myös itse valtiokeskeistä kasvatustoimintaa. Yksityiskoulujen valvontaa tiukennettiin myös muilla tavoin. Helsingin alkeisopiston valtionavun ehdoksi tuli vuosittaisen kertomuksen lähettäminen koulun toiminnasta. Oulun yksityislyseon kohdalla yliopistoon päästöoikeus kytkettiin riippuvaiseksi samojen oppikirjojen käyttämisestä, jotka vahvistettiin valtion kouluille. Lisäksi loppuvuodesta 1881 yksityiskoulujen tuli ilmoittaa uusien oppilaiden lukumäärät vuosittain koulutoimen ylihallitukselle.²³⁰

Yksityiskoulujen toimintaehdot oli 1880-luvun puoliväliin mennessä valtion taholta määritelty. Uusia määräyksiä, lukuun ottamatta valtionavun laajentumista, annettiin seuraavan kerran vasta venäläistämiskauden alussa. Uusien yksityisoppikoulujen valtionapua vuoden 1884 säädöksillä ei kuitenkaan pystytty ratkaisemaan, sillä yksityinen aloitteellisuus oppikoulurintamalla oli samoihin aikoihin suuntautumassa kohti sellaisia reformeja, jotka olivat silloisen lainsäätäjän ajattelun ulkopuolella.²³¹

²²⁹ Ask 1884: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus ehdoista, joilla yksityisiä oppilaitoksia autetaan valtionvaroilla 11.12.1884.

²³⁰ KA Helsingin suomenkielinen alkeisopisto Hg:1 8.11.1881; OMA Oulun suomalainen yksityislyseo Ea:1 20.1.1881; KA KH II Ea:11 20.1.1881.

²³¹ Valtion viranomaisten ratkoessa yksityisten koulujen valtionapuun liittyviä ehtoja oli Helsingfors läroverket för gossar och flickor jo perustettu (Salminen 1995, 24; tämän tutkimuksen luku 4.1).

3 NAINEN JA HÖYRY

Yksityiskoulut nais- ja reaalikasvatuksen toteuttajina 1870- ja 1880-luvuilla

3.1 Perhetyttökouluista tyttöoppikouluihin

3.1.1 Naiskasvatuksen lähtökohdat 1870-luvulle

Autonomian ajan alussa Suomen koululaitoksen korkeampaa naiskasvatusta edustivat ainoastaan Vanhan Suomen Viipurin saksankieliset tyttökoulut. Niiden ohjelma ja rakenne perustui Itävallasta saatuihin ideoihin, jotka toteutettiin Katariina II:n hallintokaudella 1780-luvulla. Suomen opillisen koulun osana tyttöjen kasvatukselle ei annettu merkitystä 1800-luvun alkupuolella. Keski-Euroopan naissivistystä koskeneet kehittämisspyrkimykset eivät vielä vaikuttaneet Suomessa, vaikka tietoja Saksan ja Sveitsin kehityksestä välittyi. Toinen ja kolmas koulukomissio ehdottivat tyttökoulujen perustamista niihin kaupunkeihin, joissa triviaalikoulut olivat toiminnassa.²³²

Keski-Euroopassa tyttöjen sivistysmahdollisuuksia pyrkivät edistämään monet aikakauden kasvatusideologiat ja pedagogiikan edustajat. Ranskan vallankumouksen yhteydessä vaadittiin julkisia kouluja myös tytöille. Saksassa Fröbel, Pestalozzi sekä Fichte puolustivat tyttöjen kasvatuksen tärkeyttä. Kirkollisen kasvatuksen ohella ryhdyttiin perustamaan yksityisiä kouluja tytöille. Niiden opetusohjelma oli monipuolisempi ja kasvatus vähemmän autoritaarista. Erityisen aktiivisia naiskasvatuksen puolestapuhujia olivat vapaa-kirkollisen liikkeen jäsenet. He esittivät jopa vaatimuksia naisten akateemisten opintojen mahdollistamisesta. 1840-luvun lopulla syntyivät Saksan ensimmäiset naisseurat. Tavoitteeksi asetettiin naissukupuolen kasvatuksen uudistaminen ja naisen uusi itsenäisempi asema. Tätä tehtävää toteuttamaan perustettiin ensimmäinen naisten korkeakoulu. Se ei kuitenkaan kilpaillut akateemisen opetuksen kanssa, vaan koulutus oli suunnattu perhe-elämän tarpeita ajatellen. Koulu toimi yksityisenä hankkeena. Naiskasvatuksen eteneminen pysähtyi kuitenkin pian ensimmäisten koulujen perustamisen jälkeen. 1850-luvulla ideologinen ilmasto muuttui poliittisista syistä konservatiiviseksi. Preussin opetusministeri Karl von Raumer kielsi mm. Fröbelin lastentarhojen toiminnan ateismia ja kumouksellisia oppeja lietsovana.²³³

Myös Ruotsissa tehtiin 1800-luvun alussa aloitteita tyttöjen opetuksen kehittämisestä saksalaisten vaikutteiden seurauksena ja vaadittiin toimenpi-

²³² Hanho 1955a, 348-349; Hanho 1955b 5, 37, 28-29; Pärssinen 1911, 606.

²³³ Allen 1995, 19-29; Kleinau 1995, 71-72.

teitä valtion taholta tyttöjen korkeamman koulutuksen kehittämiseksi. Tyttökoulut perustettiin kuitenkin yksityisinä. 1812 aloitti toimintansa Åskersundin tyttökoulu ensimmäisenä Ruotsissa. 1831 Tukholmaan perustettiin Wallinska skolan niminen tyttökoulu, josta tuli pitkäksi ajaksi johtava naiskasvatuslaitos. Se edusti uutta pedagogista lähtökohtaa: koululla oli pääsyvaatimukset, suunnitellut kurssit ja vuositutkinto. Lukusuunnitelmassa oli vieraita kieliä. 1830-luvulla perustettiin muutamia vastaavia tyttökouluja. Ne oli tarkoitettu aatellis- ja porvarisperheiden tytöille, koska lukukausimaksut olivat korkeat. Valtion ensimmäinen tyttökoulu aloitti toimintansa Tukholmassa vasta 1863. Se oli normaalikoulu naisopettajien kouluttamista varten.²³⁴

Ensimmäiset aloitteet tyttöjen koulukasvatuksen kehittämiseksi Suomessa syntyivät myös yksityiseltä taholta. Opetusohjelmaltaan ensimmäisenä tytöille tarkoitettuna oppikouluna on pidetty Henrik Odert Gripenbergin Helsinkiin vuonna 1835 perustamaa kaksiluokkaista koulua. Koululla oli monipuolinen opetusohjelma ja se käytti aikakauden uusia metodeja. Koulussa opetettiin useita poikakoulujen oppiaineita ja vieraita kieliä: saksa, ranska sekä venäjä. Gripenberg oli henkilökohtaisesti tutustunut Yverdunissa Pestalozzin toimintaan ja oli tietoinen Ruotsin tyttökoulujen kehityksestä. Koulu toimi yhtäjaksoisesti vuoteen 1851. Toinen opetusohjelmaltaan merkittävä tyttökoulu oli valtion alkeiskoulun opettajien ylläpitämä 1850 toimintansa aloittanut Fruntimmersskolan i Vasa. Sen lukusuunnitelmassa oli vähemmän käsitöitä ja tilalle oli otettu maantiedon ja luonnontieteen opetusta. Vaasan palon takia koulu jouduttiin siirtämään Pietarsaareen, jossa se toimi vuosina 1853-1863. Koulua on pidetty oman aikansa johtavana tyttökouluna Suomessa.²³⁵

Valtion taholta toteutettiin 1840-luvulla ensimmäiset toimenpiteet tyttöjen opetuksen hyväksi. 1841 annetulla määräyksellä perustettiin ruotsinkieliset kaksiluokkaiset tyttökoulut Helsinkiin ja Turkuun. Viipurin saksankieliset tyttökoulut saivat jatkaa toimintaansa. 1843 koulujärjestyksessä tyttökoulujen tehtävät määriteltiin sääty-yhteiskunnan naiskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti: koulun tehtävä oli opettaa sivistyneitä seurustelutaitoja. Tästä syystä käsityön opetukselle varattiin yli puolet lukusuunnitelman tunneista. Ranskan kieli oli tärkein lukuaine. 1856 koulujärjestyksessä tyttökoulut laajentuivat neliluokkaisiksi. Ylin luokka oli tarkoitettu opettajattarien valmistukselle. Käsityön opetuksen tuntimäärä oli enää yksi neljäsosa koko ohjelmasta. Ruotsin kieli, englanti ja luonnontieto tulivat ohjelmaan. Opetus oli kuitenkin alkeellista, yksinkertaisten perustietojen opiskelua useimmissa ai-

²³⁴ Kyle 1972, 38-40, 97; Richardson 1990, 48-49; Nordström 1987, 26-29.

²³⁵ Ketonen 1977, 20-21; Wilkama 1938, 51; Salminen 1995, 14-15. Termi ”Fruentimmersskola” omaksuttiin saksankielisestä sanasta ”Frauenzimmerschule” (Björklöf 1964, 10).

neissa. Tyttöjen ei katsottu selviytyvän poikakoulujen laajemmista vaatimuksesta.²³⁶

Suomen yhteiskunnalliset olosuhteet hidastivat naiskasvatuksen edistymistä suhteessa Keski-Euroopan ja Ruotsin tilanteeseen. Kansallisen sivistysohjelman osana Snellman suhtautui osin varauksellisesti naiskasvatuksen nopeaan laajentamiseen. Avioliitossa ja kodissa naisen roolina oli tunne, aisti ja lämpö. Äitinä naista estivät jo luonnolliset syyt toimimasta perheen ulkopuolella. Naiselle ei tästä syystä kuulunut julkista roolia. Naisemansipaation Snellman tuomitsi kokonaan ja vertasi sitä kommunismiin. Vanhojen sääntöjen hylkääminen ja toimiminen välittömien mielijohteiden mukaan olisi onnetonta ennen kaikkea lapsen ja perheen kannalta. Snellman pelkäsi naisemansipaation vaarantavan koko kulttuuriperinnön. Toisaalta Snellman vastusti tyttöpensionaattien teennäisyyttä. Tytöille oli tarjottava sivistävää kirjallisuutta, jotta heidän tiedostavuus kohoaisi ja näin hairahtuminen esimerkiksi pietismiin estyisi. Papiston keskuudessa tämän suuntainen ajattelu säilyi myös vahvana. Tätä ideologiaa ryhtyivät harvat toisinajattelijat kritisomaan. Fredrika Bremerin kirjoitukset J.V. Snellman tyrmäsi *Litteraturbladissa*. Naista oltiin Snellmanin mukaan viemässä sellaisille aloille, jotka hänelle eivät ollenkaan sopineet: naisesta yritettiin tehdä miehen kopio. Näin syntyi orastava puoluejako naiskysymykseen.²³⁷

Uskonnollinen liikehdintä ja pietistien ajattelu vaikutti käsitykseen naisen asemasta ja johti huomiopisteen pois tyttökoulujen laajentamistavoitteista. Uskonto loi vahvan auktoriteetin naisen asemalle. Herätysliikkeiden vaikutusta naiskasvatuksen kehittämisen osalta voi tulkita kahdella tavalla. Herätysliikkeet tähtäsivät yksityisen ihmisen mielenmuutokseen, eivät yhteiskunnan muuttamiseen. Maallisissa kysymyksissä ne opettivat jäsenilleen kuuliaisuutta laillista järjestysvaltaa kohtaan. Kirkon piirissä herätysliikkeet johtivat papiston toiminnan valvonnan kiristymiseen. Kirkon ja valtion viranomaisten välillä vallitsi samansuuntainen käsitys alamaisten kontrollin merkityksestä ja nopeiden muutosten torjumisesta.

Tästä syystä uskonnollisen liikehdinnän voi katsoa hidastaneen naiskasvatuksen laajentamista. Vaikka suuri osa herätysliikkeistä menetti merkitystään 1820- ja 1830-luvuilla, jatkui niiden toiminta monin paikoin voimakkaana erityisesti Länsi-Suomessa, Pohjois-Savossa ja Kainuussa. Toisaalta

²³⁶ AsK 1843: Keisarillisen majesteetin armollinen gymnaasi- ja koulu-järjestys Suomen isoruhtinanmaalle 6.11.1843; AsK 1856: Keisarillisen majesteetin armollinen gymnaasi- ja koulujärjestys Suomen isoruhtinanmaalle 7.4.1856; Ketonen 1977, 23; Laurell 1893, II-III.

²³⁷ Snellman I, 42-43; Snellman II, 30; Snellman IV, 393-394; Snellman V, 233-234; Snellman XI, 226, 233; *Excelsior-kalenteri* 1887, 90-104. Yrjö Koskinen suhtautui myös ristiriitaisesti naiskasvatuksen kysymykseen, eikä kaikilta osin tukenut niiden kehittämistä (Kempinen 2001, 280).

herätysliikkeillä oli kollektiivisia piirteitä, jotka asettivat valtionkirkon auktoriteetin kyseenalaiseksi, samalla kun uusi uskonnollinen käsitys rikkoi säätyyhteiskunnan perinteistä ajattelutapaa. Herätysliikkeet korostivat henkilökohtaista vakaumusta ja siihen perustuvaa toimintaa. Uskonnollisten tekstien lukeminen vauhditti lukutaidon vaatimuksia.²³⁸

1850-luvulla syntyivät ns. Frouasväen yhdistykset. Niiden tehtävä oli kuitenkin sosiaalinen yleishyödyllinen huoltotyö, eivät yhteiskunnalliset kannanotot. Yhdistysten taustaideologia oli konservatiivinen ja jäsenet säätyläisrouvia. Heidän ajatteluaan leimasivat aristokraattiset käsitykset ylempien säätyjen tehtävistä auttaa vähäosaisia. Yhdistysten kautta naiset pääsivät kuitenkin mukaan uudenlaiseen yhteistyöhön ulkopuolella kodin ja perheen.²³⁹

Voimakkaimmin tyttöjen sivistystä laajennettiin useiden pienten yksityisten tyttökoulujen toimesta. Vuosina 1850-1872 sai perustamisluvan 37 yksityistä tyttökoulua, jotka Liisa Ketonen on tutkimuksessaan luokitellut oppikoulujen ryhmään kuuluviksi. Suurin osa tyttökouluista oli oppilasmäärältään pieniä, alle 30 oppilasta ja niiden toiminta-aika jäi yleensä lyhyeksi. Ilman laajaa taloudellista tukea ne olivat täysin riippuvaisia ylläpitäjästään. Tämän sairastuminen tai siirtyminen toiseen tehtävään merkitsi yleensä tyttökoulun toiminnan päättymistä. Joskus tilalle oli mahdollista perustaa uusi koulu lakanneen tilalle. Useimmat tyttökoulut olivat kaksiluokkaisia. Pienen kokonsa ja toimintatapansa vuoksi niitä kutsuttiin joskus perhetyttökouluiksi. Luku- ja suunnitelmien kehittämiseen niillä ei lähtökohdistaan johtuen ollut juuri mahdollisuuksia. Ne yrittivät parhaansa mukaan toteuttaa valtion koulujen ohjelmaa, mikäli se taloudellisesti vain oli mahdollista. Vähäisestä oppilasmäärästä ja lyhyestä toiminta-ajasta huolimatta pienetkin koulut laajensivat nais-sivistystä, sillä naiskasvatuksen alueellisen laajentumisen lisäksi yksityisinä kouluina niitä ei säädellyt määräys oppilaiden pakollisesta säätytaustasta.²⁴⁰

1860-luvulta lähtien naiskasvatuksen asema alkoi Keski-Euroopassa nopeasti muuttua. Liberalisoituivat olosuhteet tarjosivat jälleen mahdollisuuksia myös tyttökoulujen kehittämiseksi. Saksan naisasialiike järjestäytyi 1865, jolloin perustettiin ”Allgemeine Deutsche Frauenverein”. Hiukan myöhemmin porvarillinen naisasialiike alkoi ajaa naisten korkeamman opetuksen järjestämisen vaatimusta. Englannissa Emily Davies perusti 1869 Girton Collegien Cambridgeen, joka oli Britannian ensimmäinen korkeampi oppilaitos naisille. 1860-luvulla Englanti, Saksa ja Ranska saivat myös ensimmäiset nais-

²³⁸ Heininen & Heikkilä 1996, 176-178; Ylikangas 1987, 130-131; Heikkilä & Seppo 1987, 75, 77, 82.

²³⁹ Sulkunen 1986, 18; Liikanen 1995, 67; Stenius 1987, 169.

²⁴⁰ Salminen 1995, 15; KA Sarva III Yksityisoppikoulut; Wilkama 1938, 50; Ketonen 1977, 9, 28-30. Ketonen on luokitellut tyttöoppikouluiksi kaikki ne koulut, joissa opetettiin jotakin vierasta kieltä (Ketonen määrittely on ongelmallinen, mutta ei kuulu tämän tutkimuksen varsinaisen aikarajauksen tai käsittelyn piiriin).

ylioppilaansa. 1870-luvulla tyttöjen korkeampi opetus oli levinnyt Ruotsiin ja Tanskaan. 1873 Wallinin tyttökoulu Tukholmassa aloitti ensimmäisen lukio-luokan. Tyttöjen sivistysmahdollisuuksia kehitettiin myös Yhdysvalloissa. Dynaamisessa, yksilön mahdollisuuksia korostavassa ja praktisessa ideologiassa uuden lännen ihmiset halusivat irtautua konservatiivisista ja ennakkoluuloisista oletuksista yhteiskunnallisessa toiminnassa. Muutamissa oppilaitoksissa oli osoitettu, että tyttöjen opintosuoritukset olivat poikien tasolla.²⁴¹

1860-luvulta lähtien myös Suomessa keskustelu naiskasvatuksen laajentamisesta voimistui. Kansakoulun osalta Cygnaeuksen ohjelmassa tyttöjen sivistäminen oli hyvin tärkeässä asemassa. Pestalozzin hengessä Cygnaeus korosti äitien sivistystason nostamisen tärkeyttä. Naiskasvatuksen kehittäminen oli ”sanomattoman tärkeää kansan jalostumiselle”. Tyttöjen opetukseen tuli kuulua luonnontieteellisen ja hengellisen aineksen lisäksi käytännön elämään liittyvien taitojen ja lastenhoidon opiskelua. Snellman ei hyväksynyt näitä perusteluja. Hänen mukaansa oli vaarallista puuttua perheen traditioon astumalla kodin kynnyksen ylitse.²⁴² Myös oppikoulun opettajien keskuudessa vaadittiin yleisesti naiskasvatuksen laajentamista. Koulunopettajien kokouksessa tehtiin aloitteita uusien tyttökoulujen perustamisesta maan kaikkiin lääneihin. Professori Akianderin mukaan tarve oli suuri. Kokouksen enemmistö ei kuitenkaan halunnut ehdottaa radikaaleja muutoksia tyttökoulujen ohjelmaan. Suomen kielen asemaa oli kuitenkin vahvistettava. Kokous ei myöskään voinut ottaa kantaa yksityisten tyttökoulujen asemaan, vaikka sitä ehdotettiin käsittelylistalle. Toisessa valtakunnallisessa koulunopettajakokouksessa 1867 käytiin vilkas keskustelu valtion tyttökoulujen lukusuunnitelmien rakenteesta. Kokouksen enemmistö oli varovaisen kehityksen kannalla ja piti valtion tyttökoulujen ohjelmaa liian raskaana. Kokous ehdotti myös käsityön tekemistä vapaaehtoiseksi oppiaineeksi.²⁴³

Merkittävä laajennus tyttökoulujen kehityksessä tapahtui 1868. Helsingissä valtion ruotsinkielisen tyttökoulun johtajatar Elisabeth Blomqvist käynnisti yksityisin varoin koulun yhteydessä jatko-opiston. Idea oli peräisin Viipurista ja Ruotsista. Opiston tehtävä oli antaa aikaisempaa laajempi valmistus niille tytöille, jotka halusivat valmentua tyttökoulun opettajan tehtävään. Jatko-opiston pääsyvaatimuksena oli 18 vuoden ikä ja jossakin fruntimmers-koulussa suoritettu oppimäärä. Opetus keskittyi pedagogiikkaan. Naisten korkeampaa opetusta yritettiin kehittää myös yliopiston osalta. Ensimmäinen yksityisen tutkinnon kautta valmistunut naisylioppilas otettiin yliopiston kirjoihin

²⁴¹ Bennett 1990, 1-2; Allen 1995, 32; Kyle 1972, 35-36; Monroe 1972, 474; Arblaster 1984, 189.

²⁴² Cygnaeus 1910, 12; Snellman V 53-54; Snellman VI 533-535, 537.

²⁴³ Skolläremötet 1864, 24-25, 162-165; Skolläremötet 1867, 121-123.

1870 ja seuraavana vuonna lääketieteellinen tiedekunta avattiin naisylioppilaille. Konsistori puolsi senaatille antamassaan lausunnossa naisten korkeamman opiskeluoikeuden toteuttamista. Tämä ehdotus kuitenkin hylättiin senaatissa ja asia raukesi sillä erää. Kanslerilta oli anottava edelleen erivapaus opintojen suorittamiseen. 1873 Helsingissä käynnistettiin muutamien yliopistonopettajien toimesta pitkään valmisteltu naisakatemia saksalaisen mallin mukaisesti. Oppilaitokselle oli laadittu hyvin laajat kurssit. Sen oppilasmäärä jäi kuitenkin hyvin vähäiseksi ja toiminta oli lopetettava jo kahden lukuvuoden jälkeen.²⁴⁴

1860-luvulla vakiintuivat ensimmäiset useampiluokkaiset yksityiset tyttökoulut, joiden toiminta muodostui pitkäjänteiseksi. Syynä oli koulun perustajien ja ylläpitäjien tausta, hyvä koulunpitokyky ja ehdoton paneutuminen tehtävään. Heillä oli hallinnollista ja pedagogista asiantuntemusta suoritettujen opintojen tuloksena. Eräät naisopettajat olivat suorittaneet tutkinnon Viipurin korkeammassa saksankielisessä tyttökoulussa. Tämä tausta oli Antellin sisaruksilla Alexandra ja Alina. He käynnistivät 1854 yksityisen tyttökoulun Mikkelissä. Koulun oppilasmäärä oli pitkään vähäinen, mutta koulu pysyi hengissä kasvatustehtävänsä täydellisesti omistautuneiden sisarusten voimin.²⁴⁵ Myös Sortavalan tyttökoulun perustaja Charlotta Maria Lydecken opiskeli Viipurissa, jonka jälkeen hän alkoi antaa yksityisopetusta Sortavalan säätyläisperheiden tyttärille. Vähitellen toiminta laajentui koulumaiseksi ja 1857 Lydecken anoi lupaa ylläpitää ”oppilaitosta alaikäisille lapsille”. 1861 koulu laajeni kolmiluokkaiseksi kurssiksi. Voimistelu tuli koulun ohjelmaan 1870. Monipuolinen lukusuunnitelma muistutti Viipurin koulujen ohjelmaa. Merkittävä lukusuunnitelman laajennus tapahtui 1861, jolloin koulu otti suomen kielen ohjelmaansa.²⁴⁶ Kokkolan fruntimmers-koulun perustaja ja ylläpitäjä Augusta Olivia Kyntzell oli puolestaan perehtynyt naiskasvatukseen Vaasan tyttökoulun ensimmäisenä johtajattarena. Hän avasi 1858 valtion koulun ohjelman mukaisen fruntimmers-koulun. Kyntzellin koulu käytti Kokkolan alkeiskoulun opettajia tuntiopettajina ja vakiinnutti toimintansa useiksi vuosikymmeniksi. Koulun ohjelmassa oli myös suomen kieli.²⁴⁷

Wilhelmina Nordström aloitti Porvoossa tyttökoulun ylläpidon 1863. Hän oli yrittänyt koulunpitoa ensin Heinolassa, mutta yritys kilpistyi oppilaiden puutteeseen. Porvoossa kouluun ilmoittautui alusta pitäen riittävästi tyttöjä. Nordström oli saanut rovastin perheen tyttärenä huolellisen ja monipuolisen kasvatuksen. Haminan saksankielisen tyttökoulun opintojen jälkeen

²⁴⁴ Ketonen 1977, 59; Heikel 1940, 546-547.

²⁴⁵ Pontar 1959, 18; Wilkama 1938, 50; Anntelska privata fruntimmersskolan 1905, 31.

²⁴⁶ Sortavalan tyttökoulu ja Sortavalan tyttökoulun jatkoluokat 1857-1944 1962, 14-15; Tiainen 1970, 157.

²⁴⁷ Möller 1970, 364-365.

Nordström teki opintomatkan Saksaan ja Sveitsiin. Omassa tyttökoulussa hän toteutti laajaa kieliohjelmaa ja käytti Porvoon lukion opettajia tuntiopettajina. Uskonnollisesta taustasta johtuen uskonnon tuntimäärä oli suuri. Voimistelun opetus tuli koulun ohjelmaan 1873.²⁴⁸ Toinen merkittävä tyttökoulu oli Heurlinin kulttuurisuvun kasvatin Augusta Heurlinin Turkuun 1861 avaama tyttökoulu. Heurlin oli hyvin perehtynyt aikakauden naiskasvatusta koskeviin kysymyksiin ja halusi irtautua fruntimmers-koulun perinteestä. Hän oli jo nuoresta iästä kiinnostunut liberalistisista ajatuksista ja valmistautui koulunpitoon hyvin. Hän tutustui vuoden ajan Pietarsaareissa tyttökoulun toimintaan ja sai vaikutteita lukusuunnitelman laadintaan. Neliluokkaisena tyttökouluna Heurlinin laajensi koulunsa lukusuunnitelmaa jo ensimmäisten lukuvuosien aikana käsittämään voimistelun, luonnontieteen, suomen kielen sekä englannin opetusta. Heurlin käytti myös valtion poikakoulujen opettajia tuntiopettajina. Koulu kulki perustamisestaan lähtien Suomen yksityisten tyttökoulujen kehityksen kärjessä. 1869 se toimi jo viisiluokkaisena ja laajeni kahta vuotta myöhemmin oikeastaan kuusivuotiseksi, koska koulun alin luokka tehtiin kaksivuotiseksi.²⁴⁹

Eräät yksityiset tyttökoulut syntyivät laajemman yhteistyön tuloksena. Näiden koulujen taustalla olivat valtion alkeiskoulujen opettajat. Heidän pedagogiset mahdollisuutensa koulun ylläpitoon olivat varsin hyvät. Tällaisia kouluja olivat Fruntimmersskolan i Nyslott (1853), Privata svenska fruntimmersskolan i Tammerfors (1862), Privata fruntimmersskola med svenskt undervisningsspråk i Heinola (1863), Privata svenska fruntimmersskolan i Tavastehus (1865) sekä Privata svenska fruntimmersskolan i Björneborg (1866).²⁵⁰ Joensuussa valtion koulun opettajat J.M. Alopeus ja F.V. Lindberg ottivat 1868 haltuunsa kaksi vuotta aikaisemmin sisarusten Josefina ja Wilhelmiina Tavastin perustaman tyttökoulun. Loviisan fruntimmersskolan perustettiin poikkeuksellisesti osakeyhtiön ylläpitämäksi. Koulu oli Suomen ensimmäinen yksityiskoulu, jolla oli tämä omistusmuoto.²⁵¹

Oppilaiden sääty- ja kotipaikkaa koskevia tietoja ei ole kaikista kouluista säilynyt. Käytettävissä olevien matrikkeleiden ja eräiden oppilasluetteloiden perusteella voidaan kuitenkin päätellä tyttökoulujen oppilaiden olleen

²⁴⁸ Strömborgska läroverket 1863-1963 1964, 10; Mäkelä-Alitalo 2000, 257; Privata svenska fruntimmersskolan i Borgå 1914, 4-5.

²⁴⁹ Rosengren 1911, 5-6; Heurlinska skolan 1961, 22; Wilkama 1938, 190-191.

²⁵⁰ Teperi & Salminen 1993, 57, 359, 348, 360, 354; Savonlinnan tyttökoulu 1903, 6-7; Cederberg 1948, 477-478; Lindeqvist 1930, 318; Privata svenska fruntimmersskolan i Tammerfors 1895, 3-4; Saarinen 1972, 725.

²⁵¹ Könönen 1904, 432; Siren 1995, 56; Teperi & Salminen 1993, 539.

pääasiassa koulukaupungeista kotoisin. Koulut edustivat pitkään paikallista porvaris- ja ylempien virkamiesperheiden sivistystarvetta.²⁵²

Opettajattarien aloitekyvystä paljolti riippui, kuinka koulu menestyi ja minkä laajuista lukusuunnitelmaa se kykeni noudattamaan. Ylläpitäjien omat opinnot ja intressit vaikuttivat myös ohjelmaan. Valtion koulujen lukusuunnitelmaa laajennettiin lähinnä kielten opetuksen alueella. Koulujen välillä ei ole löydettävissä mitään selkeitä yhteisiä kehityslinjoja tai laajempia kehittämiskäytäntöjä. Koulujen ohjelmaan vaikutti lähinnä Viipurin saksankielinen tyttökoulu, jossa osa tyttökoulujen opettajista oli myös itse opiskellut. Vaikutteita siirtyi yksittäisten opettajien kautta uusiin perustettuihin kouluihin. Tässä yhteydessä on myös todettava valtion johtavan fruntimmers-koulun Helsingissä toimineen varsin saksalaisvaikutteisesti.²⁵³ Ristiriita yksityisen aloitteellisuuden ja aikakauden johtavien valtionkoulun pedagogien välillä ei ollut naiskasvatuksen sisältöjen osalta suuri.

1872 koulujärjestys muodostaa tyttökoulujen kehityksessä ensimmäisen vedenjakajan. Pienet yhden opettajattaren ylläpitämät yksi- ja kaksiluokkaiset perhetyttökoulut alkoivat väistyä ja niiden tilalle syntyi useampiluokkaisia joskus laajemman taustayhteisön omaavia tyttökouluja. Perusta tälle naiskasvatuksen laajentumiselle tehtiin 1860-luvun aikana. Yksityiskoulujen historiassa ennen vuotta 1872 toimineet tyttökoulut ovat tärkeä pohjustava vaihe myöhemmille laajennuksille. Osa vakiintuneista yksityistyttökouluista lähti myös itse kehittämään naiskasvatusta dynaamisten ylläpitäjiensä toimesta. Uuden koulujärjestyksen astuessa voimaan syksyllä 1872 Suomessa oli toiminnassa 15 yksityistä tyttökoulua, joista valtion neliluokkaisen tyttökoulun ohjelman laajuuden omaisi viisi koulua: ruotsinkielisistä Antellin sisarusten koulu Mikkelissä, Sortavalan, Porvoon ja Hämeenlinnan fruntimmers-koulut sekä suomenkielisistä Jyväskylän yksityinen tyttökoulu. Augusta Heurlinin koulu toimi käytännössä viisiluokkaisena ja Helsingin suomalainen tyttökoulu oli jo laajentumassa seitsemänluokkaiseksi.²⁵⁴

²⁵² MMA Savonlinnan tyttökoulu Bb:1 1853-1872; BSSA Privata svenska fruntimmersskolan i Björneborg elevförteckningar 1868-1872; Rosengren 1911, 7; KH II Eh:1 16.10.1878 (Antellska fruntimmersskolan); Könönen 1904, 434; Sortavalan tyttökoulu ja Sortavalan tyttökoulun jatkoluokat 1857-1944 1944, 22-23. Valtion taholta ryhdyttiin yksityisten tyttökoulujen oppilaiden taustatietoja keräämään systemaattisesti vasta 1910.

²⁵³ Pontar 1959, 18. Viipurin koulussa olivat opiskelleet myös Savonlinnan tyttökoulun opettajat Adele ja Augusta Tawast (Savonlinnan tyttökoulu 1903, 6).

²⁵⁴ Teperi & Salminen 1994, 539, 581.

3.1.2 Kysymys suomenkielisestä naissivistyksestä

Sääty-yhteiskunnan osana valtion tyttökoulut oli pitkään tarkoitettu ainoastaan ruotsinkielisille säätyläisperheiden tytöille. Fennomaanien sivistyspyrkimyksissä tämä tilanne ei ollut tietenkään tyydyttävä. 1860-luvun alussa Jyväskylään syntyi paikallisista sivistysolosuhteista johtuen voimakas suomenkielisen opetuksen keskittymä. Kaupungissa toimi valtion suomenkielinen poikaoppikoulu ja sinne perustettiin suomenkielinen kansakoulunopettajien seminaari, jossa oli naisosasto. Tässä suomenmielisessä kulttuuriympäristössä syntyi ajatus yksityisen tyttökoulun perustamisesta, jossa suomen kielellä olisi ensi kertaa tärkeä asema. Yksityisten tyttökoulu Jyväskylän kaupungissa aloitti toimintansa 1864 ja toimi neliluokkaisena. Koulun perustajina olivat alkeiskoulun rehtori Gottlieb Pesoniuksen rinnalla useat alkeiskoulun ja seminarin lehtorit. Snellmanin sivistysajatuksen mukaisesti koulussa opetettiin osin ruotsiksi ja suomeksi. Kotimaisten kielten ja historian osalta oppikurssit olivat valtion kouluja laajempia. Myös liikunnan opetus oli alusta pitäen ohjelmassa.²⁵⁵

Helsingissä fennomaanien naiskasvatuksen kehittämisspyrkimykset konkretisoituivat muutamaa vuotta myöhemmin. Suomalaisuusliikkeen keskeiset tukijat professorit Z. J. Cleve ja Yrjö Koskinen, senaattori K. F. Ignatius sekä yliopiston lehtori B. F. Godenhjelm puolisonsa kanssa olivat hankkeen taustalla. Heidän johdollaan ryhdyttiin keräämään kannatusvaroja Helsingin suomalaisen tyttökoulun perustamiseksi. Tavoitteeksi asetettiin suomen kielellä ”toimittaa oppilaille kaikki ne tiedot, jotka kuuluvat ajanmukaiseen korkeampaan naissivistykseen”. Koulu käynnisti toimintansa kaikessa hiljaisuudessa kahdentoista oppilaan voimin syksyllä 1869. Tähän ensimmäiseen kokonaan suomenkieliseen tyttökouluun lähetettiin aluksi oppilaita eri puolilta Suomea. Koulun alkuvuosina alle puolet tytöistä oli Helsingistä kotoisin.²⁵⁶ Fennomaanien tukiryhmien – pappis- ja opettaja- perheiden tyttärien – osuus oppilaista oli huomattava.

Vaikka Snellmanin sivistysohjelmassa tyttöjen korkeampi koulutus ei saanut suurta merkitystä, alkoi vaatimuksia naisten suomenkielisen koulutuksen laajentamisesta esiintyä julkisessa keskustelussa erityisesti nuoremman

²⁵⁵ JYMA Jyväskylän suomalainen tyttökoulu Dc:1; Jyväskylän tyttökoulu ja tyttölyseo 1864-1964 1964, 13-14; Salmela 1969, 222; Tommila 1972, 132-134.

²⁵⁶ Uusi Suometar ja Helsingfors Dagblad uutisoivat 3.9.1869 hyvin lyhyellä tiedonannolla suomenkielisen tyttökoulun avajaisista; Helsingin suomalainen tyttökoulu 1869-1876, 27. Vuosina 1869-1876 kouluun kirjoitettiin 90 tyttöoppilasta. Heistä pappis- ja opettajaperheistä oli yhteensä 33 tyttöä, siviilivirkamiesperheistä 13, porvarisperheistä 15 ja tilanomistajia 14. Jyväskylän tyttökoulun osalta (85 tyttöä vuosina 1865-1876) oppilaiden taustaprofiili oli saman suuntainen: pappis- ja opettajaperheistä 18 tyttöä, kauppiasperheistä 21 tyttöä, siviilivirkamiesperheistä 15 (JYMA Jyväskylän tyttökoulu Db:1 1865-1876).

papiston piiristä. Myös Cleven sivistyskäsityksessä naiskasvatus sai Snellmanin ajatteluun verrattuna laajemman merkityksen. Perheen asema oli muuttumassa ja tämä edellytti toimenpiteitä myös tyttöjen sivistyksessä. Vaikka koti oli naimattoman ja naitetun naisen maailma, kuului myös tytöille sivistys yhteiskunnan kehittyessä. Naisen täytyi käsittää isänmaallisuuden merkitys, kansallisen kirjallisuuden tehtävä ja kohoavan sivistyksen vaatimukset. Snellmanin suuntaisesti Cleven mukaan naiskasvatuksen tuli kytkeytyä humanistiseen kouluun. Myös naiskoulun taustalla oli oltava aatteellinen lähtökohta. Opetuksen tuli olla perinpohjaista ja johonkin määrään tieteellistä. Tämä tapahtui yhdistämällä klassisen opillisen koulun tavoitteita reaalikasvatuksen tavoitteisiin. Vaikka klassiset kielet jätettiin pois tyttökoulujen ohjelmasta, oli kuitenkin tärkeää kehittää tyttöjen ymmärrystä niiden aatteiden ja käsitteiden osalta, jotka ajassa olivat esillä.²⁵⁷ Yrjö Koskinen ja Godenhjelm korostivat naiskasvatuksen yhteyttä isänmaalliseen perintöön ja sivistysperheen pyrintöihin. Tästä syystä naiskasvatuksessa tärkeitä aineita olivat historia, äidinkieli, suuret sivistyskielet ja niiden kirjallisuus. Tämä ohjelmaluonnos merkitsi selvää irtautumista perinteisestä perhetyttökoulun pensionaattikehityksestä. Toisaalta tavoitteeksi ei tullut kilpailla poikakoulujen laajempien ohjelmien kanssa. Ensisijaisesti pyrkimys oli kansallisuusasian ja yleisinhimillisen sivistyksen edistäminen.²⁵⁸

Kysymys suomenkielisten naiskoulujen tulevaisuudesta oli esillä vuoden 1877-1878 valtiopäivillä. Silloin tehtiin useita aloitteita poikien lyseo-opetuksen järjestämisen rinnalla suomenkielisten tyttökoulujen perustamisesta. Ehdotuksia lähetettiin valiokuntaan aatelistoraikaan lukuun ottamatta kaikista säädyistä. Uusien koulujen perustamisen lisäksi pappissäädyssä tehtiin aloite Turun, Viipurin, Kuopion ja Oulun valtion naiskoulujen muuttamisesta suomenkielisiksi. Anomusehdotusten yhteenvedossa komitea ehdotti Jyväskylän tyttökoulun ottamista valtion haltuun ja Kuopioon perustettavaksi suomenkielinen tyttökoulu. Yksityisiä kouluja tuli tukea apurahoilla. Säätyjen käsittelyssä talonpojat ja papisto hyväksyivät ehdotukset. Porvarissäädyssä sen sijaan käytiin vilkas keskustelu suomenkielisten tyttökoulujen tarpeellisuudesta. Niukka enemmistö asettui kuitenkin vastalauseiden jälkeen tyttökoulujen perustamisen ja tukemisen kannalle. Aatelisto sen sijaan hyväksyi mietintöön jätetyn vastalauseen. Robert Björkenheim katsoi esityksessään tyttökoulujen laajentamisen kuuluvan yksityisen aloitteellisuuden piiriin. Näin välttyttiin samalla sekaantumasta kielipoliittisiin paikallisiin kysymyksiin, koska tyttö-

²⁵⁷ Cleve 1886, 31-34; Program öfver fruntimmersskolan i Helsingfors verksamhet under läsåret 1874-1875, 28-30.

²⁵⁸ Yrjö Koskinen 1867, 250-251; Yrjö Koskisen puhe Helsingin suomalaisen tyttökoulun alkajaisissa 1.9.1869 (Lehtonen 1924, 15-18); Siikaniemi 1912, 576-579.

kouluja haluttiin perustaa useisiin kaupunkeihin. Kolmen säädyn tukemana keisarille jätettiin joulukuussa 1877 anomus suomenkielisten naiskoulujen asettamisesta Jyväskylään ja Kuopioon sekä yksityisten tyttökoulujen tukemisesta valtion varoilla.²⁵⁹

Valtiopäivien jälkeen syntyi yksityislyseoiden sivistysprotestiin verrattava suppeampi kansanliike suomalaisen naiskasvatuksen laajentamiseksi. Helsingin suomalainen tyttökoulu oli omalla toiminnallaan luonut esimerkin, jota ryhdyttiin seuraamaan monilla paikkakunnilla. Vuosina 1878-1883 syntyi yhdeksän yksityistä suomenkielistä tyttökoulua seuraaviin kaupunkeihin: Hämeenlinna, Kuopio, Oulu, Mikkeli, Pori, Viipuri, Turku, Tampere ja Rauma. Perustamisvaiheet muistuttavat monella tavalla yksityislyseoiden syntyvaiheita pienemmässä mittakaavassa. Monilla paikkakunnilla toimeen ryhdyttiin kun suomenkielinen poikalyseo oli saatu kaupunkiin.²⁶⁰ Koulujen perustaminen oli suomenkielistyvän sivistyneistön protesti valtion harjoittamaa kieli- ja koulupolitiikkaa kohtaan. Koulujen ylläpitäjät halusivat yksityisten tyttökoulujen avulla osoittaa paikallisen sivistystarpeen todellisen olemassaolon. Perimmäinen tavoite oli poikalyseoiden tavoin saada koulut aikaa myöten valtion ylläpitäviksi oppilaitoksiksi. 1880-luvun alussa myös kolme ruotsinkielistä tyttökoulua muuttui asteittain suomenkielisiksi: Kajaani 1880, Sortavala 1882 ja Joensuu 1883. Osin kysymys oli aatteellisesta muutoksesta, sillä kaikkien kolmen tyttökoulun oppilaiden enemmistön äidinkieli oli edelleen ruotsi, osin alueiden suomenkielisen sivistyneistön määrän lisääntymisestä ja koulujen toiminnan tulevaisuudesta.²⁶¹

Yksityiset suomenkieliset tyttökoulut syntyivät laajan yhteistyön seurauksena. Kun tarkastellaan koulujen ydinryhmien, perustamistoimikuntien ja ensimmäisten johtokuntien kokoonpanoja, voidaan löytää selkeitä kouluja yhdistäviä taustaryhmiä. Keskeisessä asemassa tyttökoulujen hyväksi toimivat erityisesti rovastit ja pastorit, valtion koulujen opettajat sekä vastaperustettujen yksityislyseoiden opettajat. Näitä ryhmiä oli mukana kaikkien tyttökoulujen toimikunnissa ja heidän kokonaismäärä oli lähes puolet (30 henkilöä) noin 70 keskeisimmän toimijan ryhmästä. Aktiivisesti mukana oli myös muita valtion virkamiehiä sekä kauppiaita. Eräissä tapauksissa sysäys koulun perusta-

²⁵⁹ VP 1877-78: Asiakirjat V, Yleisen valitusvaliokunnan mietintö n:o 20; Talonpoikaissäädyn pöytäkirjat II, 1478-1495; Bårgareståndets protokoll IV, 1743-1758; Presteståndets protokoll IV, 2078-2092; Protokoll förda hos Finlands ridderskap och adeln IV, 483-486; Asiakirjat IV, Säätyjen anomus n:o 36: Suomenmaan säätyjen alamainen anomus suomenkielisten naiskoulujen asettamisesta.

²⁶⁰ Porin suomenkielinen yksityistyttökoulu 1905, 3-4; Viipurin suomalainen tyttökoulu 1885, 3-4; Turun suomalainen tyttökoulu 1893, 7-8; Hämeenlinnan suomalainen tyttökoulu ja yhteiskoulu 1878-1928 1928, 6-7; Tampereen tyttölyseo 50 v. 1883-1933 1934, 7; Teperi & Salminen 1993, 115, 210, 306, 269, 340, 508, 466, 444, 379.

²⁶¹ Teperi & Salminen 1993, 350, 540; SVT IX 1881, 60; Tiainen 1970, 230; Ahonen 1961, 468. Kajaanin tyttökoulu oli perustettu 1877 ruotsinkielisenä, mutta muuttui jo kolme vuotta myöhemmin suomenkieliseksi.

miselle tuli ylläpitäjien omien tyttärien koulutustarpeesta. Huomionarvoista on talonpoikien olematon edustus tyttökoulujen perustamisryhmissä. Aivan uusina yhteiskunnallisina toimijoina koulutus- ja pedagogisia kysymyksiä tulivat ratkomaan vaikutusvaltaisten virkamiesten ja kauppiaiden rouvat ja tyttäret. Heitä oli mukana kaikkien koulujen perustamisryhmissä ja joskus jopa puolet johtokuntiin nimitetyistä. Suomenkielisten tyttökoulujen perustamisen myötä ensi kertaa naisten kasvatusajattelu tuli laajasti mukaan julkiseen koulutusta koskevaan keskusteluun. Tämä oli merkittävä muutos koko kasvatusopillisessa keskustelussa.²⁶²

Saman suuntainen taustaprofiili saadaan tarkastelemalla yksityisten tyttökoulujen oppilaiden vanhempien ammatti- ja säätytaustaa. Matrikkelitietojen perusteella on osoitettavissa, että juuri opettaja-, pappis- ja muiden virkamiesten perheiden tyttöjä lähetettiin suomenkielisiin tyttökouluihin. Toisen – kasvavan – ryhmän muodostavat kauppiaiden ja vapaiden ammattien harjoittajien ammattiryhmät. Talollisten osuus jäi aluksi vähäiseksi. Kuopion suomenkielisessä tyttökoulussa vuosina 1879-1883 opiskelleista vajaan sadasta tytöstä virkamiesten ja opettajien tyttäriä oli 24. Kauppiaiden ja maakauppiaiden perheistä tuli 18 tyttöä, kirkon ammattiryhmästä 8. Kasvava ryhmä oli vapaiden ammattien harjoittajat ja käsityöläiset, joiden osuus lisääntyi vuosittain useilla tytöillä. Talonpoikaisperheistä Kuopioon lähetettiin vain kolme tytärtä. Porissa tyttökoulu koostui saman suuntaisesti tehtailijoiden ja kauppiaiden sekä valtion virkamiesten tyttäristä. Tilallisten tyttäriä Porin koulussa opiskeli alkuvuosina hiukan enemmän kuin Kuopiossa (8). Viipurissa ensimmäisinä lukuvuosina virkamiesperheiden tyttöjen osuus oli lähes kolmannes ja tilanomistajien tyttäriä kouluun tuli vain seitsemästä talosta. Mikkelissä talollisten osuus kasvoi vähitellen, mutta heidän kokonaismääränsä vuosina 1879-1903 jäi silti yhteentoista prosenttiin.²⁶³ Tampereella 1883-1890 sisäänkirjotetuista lähes sadasta tytöstä virkamiesperheistä tuli 25 tyttöä, kauppias ja käsityöläisperheistä kummastakin kymmenen. Vain viidessä tapauksessa isän ammatiksi on ilmoitettu talollinen, neljässä maanviljelijä ja yhden tytön kohdalla torppari. Työläisperheistä kouluun lähetettiin kymmenen tyttöä. Savonlinnassa kaupungin hallinnollinen asema heijastui tyttöjen kotitaustassa. Virkamiesperheistä tuli vuosina 1873-1886 yli puolet koulun oppilaista. Kaup-

²⁶² Viipurin suomalainen tyttökoulu 1885, 4-5; Mikkelin suomalainen tyttökoulu 1879-1904, 3-4; HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:1 ptk 10.3.1883, 17.5.1883; Porin suomenkielinen yksityistyttyökoulu 1882, 4; Kuopion suomalainen tyttökoulu 1883, 5-6; Rauman suomalainen tyttökoulu 1882-1895, 3-4; Turun tyttölyseo 1882-1932 1932, 7; Oulun suomalaisen tyttökoulun 50-vuotisjuhlaulkaisu 1931, 13; Hämeenlinnan suomalainen tyttökoulu ja yhteiskoulu 1878-1928 1928, 6-7, 17-18. Naisten mukaantulo koulukysymysten julkiseen tarkasteluun toteutui Soikkasen mukaan myös kansakoulujen osalta (Soikkanen 1966, 341).

²⁶³ Kuopion suomalainen tyttökoulu 1883, 28-34; Porin suomenkielinen yksityistyttyökoulu 1882, 10-15; Viipurin suomalainen tyttökoulu 1885, 8; Mikkelin suomalainen tyttökoulu 1879-1904, 31.

piaiden ja käsityöläisten osuus kasvoi vähitellen. Heitä kouluun ilmoitettiin yhdestätoista perheestä kummassakin ammattiryhmässä. Maanviljelysperheistä koulutielle lähti 13 tyttöä.²⁶⁴

Suomenkielisten yksityistytökoulujen ylläpito perustui yksityisten poikalyseoiden tavoin laajojen keräysten ja yhteisen talkootyön voimaan. Keräysvaroja tarvittiin vähemmän kuin poikakoulujen kohdalla. Tyttökoulu saattoi aloittaa toiminnan yhdellä huoneella ja opettajattarella. Vaikka tyttökoulun ylläpito lyseoon nähden oli taloudellisesti helpompaa, edellytti koulun perustaminen kuitenkin laajoja keräyksiä: kannatuslistat kiersivät lähipitäjissä ja kolehdit eri tilaisuuksissa, arpajaisia järjestettiin koulujen hyväksi. Ajoittain nämä kampanjat keräsivät liikkeelle laajoja ihmisryhmiä.

Kuopiossa rahavaroja tyttökoulun hyväksi uskottiin saatavan niukasti, mutta toivo valtion tyttökoulun saamisesta kaupunkiin johti yksityiskoulun perustamiseen. Ylläpitäjät luottivat kansan tukeen muutaman vuoden ajan. Kuopion suomalainen tyttökoulu sai alkuvuosina lahjoituksia koulun hyväksi kahdentoista kunnan alueelta tehdyissä keräyksissä ja kansanjuhlien yhteydessä pidetyissä kolehdeissa. Yksittäisiä lahjoittajia mainitaan keräyslistoissa nimeltä hiukan yli 200 henkilöä yli säätyrajojen. Turun lehden mukaan lähes 900 henkeä oli kokoontunut helmikuussa 1887 Turun tyttökoulun arpajaisiin. Tampereella työväki oli myös tukemassa koulua.²⁶⁵ Kansanliikkeen voimakkuutta kuvaa myös suomalaisen lehdistön kouluhankkeisiin kohdistama huomio. Uuden Suomettaren lisälehti omisti syksyllä 1879 yli sivun Mikkelin suomalaisen tyttökoulun avajaisille. Alle kolmenkymmenen tyttöoppilaan koulunkäynnin aloitus kytkeytyi kollektiiviseen päämäärään, jota median avulla ylläpidettiin. Samalla tavalla Oulussa suomalaisuusaktiivit Kaiku-lehden piiristä vaativat laajoin artikkelein suomenkielisen naiskasvatuksen laajentamista. Koulua tuki paikallinen naisseura. Lisäksi mukana oli useita valtion ja yksityislyseon opettajia. Viipurissa Ilmarinen-lehti toimi pontevasti yhdessä suomalaisen seuran kanssa paikallisen tyttökoulun puolesta. Viipurin yksityislyseon jäljelle jääneet varat luovutettiin tyttökoulun hyväksi poikakoulun siirtyessä valtion ylläpitämäksi. Hämeenlinnassa naisten suomalainen seura auttoi koulua alkuvuosien vaikeassa taloudellisessa tilanteessa. Saman aikaisesti eri tahoilla ponnisteltiin koulujen saamiseksi valtion ylläpitämäksi. Valtiopäivillä tehtyjen aloitteiden lisäksi yksityiset henkilöt, kaupunkikunnat

²⁶⁴ HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Bb:1 1883-1890; MMA Savonlinnan tyttökoulu Bb:1 1873-1890.

²⁶⁵ Kuopion suomalainen tyttökoulu 1883, 4; Turun lehti 24.2.1887; HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:1 ptk 17.4.1885.

ja koulujen ylläpitäjät tekivät suoria anomuksia senaatille koulujen ottamisesta valtion haltuun.²⁶⁶

Hornborgin komitea asettui keväällä 1880 puoltamaan suomenkielisten valtion tyttökoulujen perustamista Helsinkiin, Jyväskylään ja Kuopioon. Helsingin koulun tuli olla seitsemänluokkainen maan johtava tyttöoppilaitos. Lisäksi komitea ehdotti valtionavun laajentamista yksityisille tyttökouluille. Vuoden 1882 valtiopäivillä tehtiin lukuisia anomuksia perustettujen tyttökoulujen siirtämisestä valtiolle ja niiden tukemisesta siirtymäajan valtion varoilla. Yleinen valitusvaliokunta asettui osin tukemaan näitä vaatimuksia. Se ehdotti myös ensivaiheessa Jyväskylään ja Ouluun perustettavaksi valtion tyttökouluja ja tukea valtion varoista yksityisille tyttökoululle Hornborgin komitean suuntaisesti. 1885 valtiopäivillä anomukset uusittiin.²⁶⁷ Myös senaatin kokoonpanossa tapahtuneiden muutosten seurauksena sen keskuudessa vallitsi varsin suuri yksimielisyys muutamien suomenkielisten tyttökoulujen ylläpitämisen tärkeydestä. Yksityinen aloitteellisuus oli osoittanut niiden tarpeellisuuden ja Venäjän viranomaisten harjoittama kielipolitiikka oli muuttumassa yksityislyseoista käydyn kamppailun seurauksena. 1884 voimaan astunut yksityiskoulujen valtioneapussäädös tunnusti myös yksityisten tyttökoulujen oikeudet. Anomuksen perusteella koulun oli mahdollista saada ylemmille luokille 2000 mk ja alemmille luokille 1000 mk vuosittaista valtioneapua.²⁶⁸

Ensimmäisessä vaiheessa valtion haltuun siirtyivät viiden paikkakunnan yksityiset tyttökoulut. Marraskuussa 1885 keisari antoi armollisen vahvistuksen, jonka perusteella senaatti sai valtuudet neuvotella yksityisten koulujen ylläpitäjien kanssa. Jo maaliskuussa 1886 koulutoimen ylihallitus saattoi ilmoittaa, että Jyväskylän, Viipurin, Oulun ja Kuopion tyttökoulut voitiin ottaa haltuun seuraavasta syksystä. Senaatti vahvisti nämä ehdotukset.²⁶⁹ Asetuksessa säädettiin myös, että valtion kustannuksella perustettiin Helsinkiin suomenkielinen tyttökoulu. Senaatti kääntyi Helsingin suomalaisen tyttökoulun puoleen ja ehdotti sopimusta, jolla koulu voitiin siirtää valtion haltuun. Helsingin suomalaisen tyttökoulun johtokunta oli yksimielinen valtiolle siirtymisestä. Yksityisen koulun mahdollisuudet toteuttaa lukusuunnitelman uudistuksia myönnettiin tärkeäksi, mutta valtion koulun asema toi mukanaan

²⁶⁶ Uusi Suometar 23.9.1879; Kaiku-lehti 26.4.1879, 3.5.1879, 10.5.1879, 14.6.1879; Oulun suomalaisen tyttökoulun 50-vuotisjuhlaulkaisu 1931, 9-10; Viipurin suomalainen tyttökoulu 1911, V; Hämeenlinnan suomalainen tyttökoulu ja yhteiskoulu 1878-1928 1928, 8; Ilmarinen 17.3.1879, 2.3.1881, 3.3.1881, 25.5.1881; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 158.

²⁶⁷ Komitebetänkande 1880, 60-62; VP 1882: Asiakirjat V, Yleisen valitusvaliokunnan mietintö n:o 14; VP 1885: Asiakirjat V, Yleisen valitusvaliokunnan mietintö n:o 18.

²⁶⁸ AsK 1884: Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus ehdoista, joilla määrättyjä yksityisiä oppilaitoksia autetaan valtionvaroilla 11.12.1884, 1b§; Heikkilä 1985, 70-72.

²⁶⁹ Heikkilä 1985, 72-73; Teperi & Salminen 1993, 210, 528, 306, 508; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 157-162.

taloudellisen turvallisuuden ja toiminnan jatkuvuuden. Myös ylläpitäjien mielestä pääkaupungissa tuli olla suomenkielinen valtion ylläpitämä johtava tyttökoulu. Keväällä 1886 senaatti ilmoitti kouluhallitukselle sopimuksen ehdot. Koulun lukusuunnitelma jäi pääosin voimaan ja osa opettajista jatkoi tehtävissään. Kieliohjelman erilaisuuden takia neljä ylintä luokkaa jatkoivat kuitenkin alkuperäisen Cleven laatiman lukusuunnitelman puitteissa opintonsa loppuun valtion koulun alaisuudessa.²⁷⁰

Fennomaanien naiskasvatuksen päätavoite oli näin toteutunut. Poikalyseoiden raivatessa esteitä suomenkielisen opetuksen tieltä, saattoi suomenkielinen naiskasvatus laajentua yksityislyseoiden vanavedessä varsin kiihkottomasti. Syksyllä 1886 Suomeen oli syntynyt neljä valtion ylläpitämää suomenkielistä tyttökoulua sekä seitsemänluokkainen johtava suomalainen tyttökoulu Helsinkiin. Näissä kouluissa opiskeli lukuvuonna 1886/87 hiukan yli 750 tyttöä. Vastaava luku valtion seitsemässä ruotsinkielisessä tyttökoulussa oli noin 1000 oppilasta.²⁷¹ Alueellisesti kamppailu suomenkielisten tyttökoulujen saamisesta valtion ylläpitämiksi kouluiksi jatkui niillä paikkakunnilla, joissa yksityinen tyttökoulu oli toiminnassa. Niiden osalta valtion haltuun siirtyminen jäi kuitenkin odottamaan myöhempiä aikoja. Lakisääteisen valtiovavun ja riittävän paikallisen tuen turvin ne kuitenkin saattoivat jatkaa toimintaansa toiveikkaina tulevaisuudestaan. Samalla pyrkimykset päästä valtion kouluiksi jatkuivat eri asteisina sanomalehdissä, valtiopäivillä sekä suorilla yhteyksillä viranomaisiin.²⁷²

3.1.3 Tyttökoulujen laajentumispyrkimykset 1880-luvulle

Vuoden 1865 Cleven johtama koulukomitea ehdotti tyttökoulujen ohjelman laajentamista ja uudistamista. Kouluja tuli kehittää varsinaisen opillisen koulun suuntaan ja irtautua yksityisten pensionaattikoulujen ohjelmasta. Käsiyön tuntimäärä oli alennettava ja ranskan kielen asema myös määriteltävä uudelleen. Tyttöjen koulukasvatuksen keskeisin tavoite ei ollut salonkikelpoisuuden saavuttaminen. Opetusohjelmaa oli laajennettava ja tyttöoppilaiden fyysisestä hyvinvoinnista pidettävä huolta. Komitea ehdotti tästä syystä voimiste-

²⁷⁰ Helsingin suomalainen tyttökoulu 1876-1883, 7-10.

²⁷¹ SVT IX 1887, 110.

²⁷² Mikkelin tyttölyseo 1879-1954 1954, 18; Mikkelin tyttökoulu 1879-1979 1979, 28; Porin suomenkielisen tyttökoulun lähteistä ei ole löydettävissä aloitetta valtion haltuun siirtymisestä ennen tammikuuta 1900 (TMA Porin tyttölyseo Cb:1 ptk 20.1.1900), mutta sellainen tehtiin valtiopäivillä 1885 (VP 1882: Asiakirjat V, Petitionsbetänkande N:o 17). Tampereella suomalaisen tyttökoulun johtokunnassa ei käsitelty anomusta, mutta sellainen esitettiin valtiopäivillä 1885 (VP 1885: Asiakirjat V, Yleisen valitusvaliokunnan mietintö N:o 18). Johtokunnassa asia otettiin virallisesti esille vasta 1898 (HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:2 ptk 17.3.1898).

lun opetusta lukusuunnitelmiin. Tyttökoulun luokkaluku oli laajennettava neljään. Lisäksi tuli olla laajempia seitsemänluokkaisia tyttökouluja.²⁷³ Vuoden 1867 koulukokouksessa otettiin vilkkaasti kantaa Cleven komitean ehdotuksiin. Yksimielisyyttä ei juuri syntynyt pakollisten aineiden, tuntimäärien, kielikysymyksen, lukusuunnitelman laajuuden ja opetusmetodin osalta. Loppuyhteenvedossa ei muodostunut yhtenäistä kantaa. Enemmistö oli kuitenkin suppeamman tuntimäärän kannalla kuin komitean ehdotus. Tyttöjen liikarasitumista tuli välttää. Enemmistö kannatti myös pedagogiikan poistamista Helsingin fruntimmers-koulun ohjelmasta. Saksaa ei haluttu ainoaksi kieleksi, mutta sen tuli olla pakollinen. Geometrian muoto-oppi katsottiin tarpeelliseksi. Käsityön opetuksen asemasta oltiin myös eri mieltä. Enemmistön mukaan aine oli tehtävä vapaaehtoiseksi. Kokouksessa käytetyt puheenvuorot heijastelevat aikakauden naiskasvatukselle asetettuja ristiriitaisia odotuksia.²⁷⁴

1872 koulujärjestys toteutti osan Cleven komitean ehdotuksista. Asetuksen mukaan valtion tuli kustantaa ”vaimoihmisten sivistystä varten naisväenkouluja neljällä luokalla huolelliseen kasvatukseen tarvittavien tietojen ja käsitöiden opettamista varten”. Tyttöjen säätyläistausta ei enää ollut ehdoton edellytys oppilaaksi pääsyyllä. Neliluokkaisia ruotsinkielisiä valtion tyttökouluja toimi viidessä kaupungissa: Turku, Viipuri, Kuopio, Vaasa ja Oulu. Helsingin ylemmän naisväenkoulun tehtävä oli seitsemällä luokalla tarjota täydellisempi ja laveatasoisempi kasvatusta. Koulujärjestyksen perustalta koulutoimen ylihallitus laati syksyllä 1872 lukusuunnitelmat valtion tyttökoulujen osalta. Ne astuivat voimaan lokakuussa 1873. Muutokset vuoden 1856 ohjelmaan olivat merkittävät. Voimistelu tuli ohjelmaan pakollisena aineena puoli tuntia päivittäin. Äidinkielen asema vahvistui ja toinen kotimainen kieli tuli vapaaehtoisena mukaan. Venäjän ja englannin kieli jäivät kokonaan pois, käsityön tuntimäärää vähennettiin yhteen kolmasosaan. Matematiikan kurssin sisältö monipuolistui ja samalla tuntimäärä kaksinkertaistui. Muiden aineiden kohdalla muutokset olivat vähäisempiä. Uuden koulujärjestyksen edellyttämän laajuuden omasi syksyllä 1872 kaksi suomenkielistä ja viisi ruotsinkielistä yksityistä tyttökoulua.²⁷⁵ Vuoteen 1886 mennessä perustettiin tai laajentui edelleen vähintään neliluokkaisiksi 24 yksityistä tyttökoulua. Näistä suomenkielisiä oli yhteensä 12. Tässä yhteydessä lukusuunnitelmien tarkempi analy-

²⁷³ Koulukomitea 1866, 46-48.

²⁷⁴ Skolläremötet 1867, 121-122.

²⁷⁵ AsK 1873: Keisarillisen majesteetin armollinen kirje koulutoimen ylihallitukselle vahvistetuilla lukukaa-voilla ja oppikursseilla neliluokkaisille naisväenkouluille 10.9.1873. Seuraavat yksityiskoulut toimivat vähintään neliluokkaisina: suomenkieliset Jyväskylässä ja Helsingissä sekä ruotsinkieliset Turussa, Mikkelissä, Sortavalassa, Porvoossa ja Hämeenlinnassa (Liite 1).

sointi kohdistuu niihin kouluihin, jotka laajensivat toimintansa valtion koulujen laajuuteen tai kehittivät ohjelmaa edelleen.²⁷⁶

Yksityisten ruotsinkielisten tyttökoulujen lukusuunnitelmien systemaattista analysointia ja mahdollisten irtautumispyrkimysten selvittämistä vaikeuttaa lähteiden puute.²⁷⁷ Useimmista tyttökouluista ei ole säilynyt mitään koulukohtaisia lukuvuosittaisia tietoja, eikä pedagogista toimintaa kuvaavia muistiinpanoja. Suurimmat aukot lähdeaineistossa koskettavat kuitenkin pieniä tyttökouluja, joiden toiminta lakkasi ennen vuosisadan vaihdetta. Suhteutettuna siihen materiaalin mitä niistä on saatavilla, on mahdollista kuitenkin tehdä se johtopäätös, ettei niiden piiristä noussut erityisiä lukusuunnitelman kehittämisideoita. Toiminnan laajentaminen yli valtion koulujen oppimäärien olisi edellyttänyt huomattavia taloudellisia resursseja, johon ei ollut käytännössä mahdollisuuksia. Uusien tyttökoulujen perustamisluvissa määriteltiin poikkeuksetta valtion koulujen ainejako.²⁷⁸ Koulujen tarkastusten yhteydessä tarkastajien lyhyissä lausunnoissa koulut saivat yleensä myönteisen lausunnon toiminnastaan, mutta erityisistä kokeiluista tai poikkeamista ei ole mainintoja. Koulujen säilyneet lukusuunnitelmat ovat valtion koulujen suuntaisia, vaikka pieniä eroja tuntimäärissä saattoi syntyä.²⁷⁹

Ruotsinkieliset tyttökoulut voidaan rakenteensa puolesta ryhmitellä kolmeen ryhmään 1870- ja 1880-luvuilla. Yhden ryhmän muodostavat ne koulut, jotka toimivat taloudellisesti erittäin niukoissa olosuhteissa yleensä yhden ylläpitäjän varassa. Koulut yrittivät seurata mahdollisuuksien mukaan valtion koulujen lukusuunnitelmia alimpien luokkien osalta. Taloudelliset syyt kuitenkin pakottivat usein karsimaan tuntimääriä. Voimistelun opetusta varten ei ollut käytettävissä kunnollisia tiloja, useita tuntiopettajia ei ollut mahdollista palkata ja koulun laajentaminen ei taas ollut mahdollista vähäisen oppilasmäärän takia. Oppilasmäärän ja luokkaluvun vähäisyys ei puolestaan mahdollistanut suuremman valtionavun anomista. Näiden ongelmien parissa kappailivat pienten kaupunkien tyttökoulut, joista osa joutui sulkemaan ovensa

²⁷⁶ Raumalla toimineet tyttökoulut Fruntimmersskolan i Raumo 1878-1882, Fruntimmersskolan i Raumo 1882-1893 sekä Rauman suomalainen tyttökoulu 1883-1995 jäivät kaksi- ja kolmiluokkaisiksi (Teperi & Salminen 1993, 58-59, 379).

²⁷⁷ Useimmista ruotsinkielisistä tyttökouluista ei ole säilynyt koulujen omia arkistoja lainkaan. Näitä kouluja ovat Loviisan, Heinolan, Hämeenlinnan, Haminan, Uudenkaarlepyyn, Ringbomin, Kajaanin, Kristiinankaupungin, Rauman, Pietarsaaaren ja Tampereen tyttökoulut. Myös Heurlinin koulun arkistossa on vuosilta 1869-1920 vain joitakin hajanaisia tietoja koulun toiminnasta ennen vuotta 1890. Koulun alkuvuosikymmeniä koskevat tiedot perustuvat etupäässä suullisiin muistitietoihin jotka Sulho Rosengren kokosi vuonna 1911 koulun historiikka varten (Rosengren 1911, 3); TMA Heurlinska skolan Bc:1 ja Bf:1.

²⁷⁸ KA KH II Ea:1 20.3.1873 (Fruntimmersskolan i Tavastehus), Ea:2 17.4.1874 (Nykarleby fruntimmersskolan), Ea:7 21.9.1877 (Fruntimmersskolan i Kajana), Ea:8 10.7.1878 (Fruntimmersskolan i Raumo), Ea:9 19.6.1879 (Fruntimmersskolan i Jakobstad), Ea:13 16.8.1873 (Fruntimmersskolan i Raumo).

²⁷⁹ KA KH II Eh:1 30.3.1871, 16.9.1871, 23.11.1872; 15.5.1873, 17.11.1874, 21.10.1878, 1.11.1883, Eh:2 19.6.1884; BSSA Privata svenska fruntimmersskolan i Björneborg lektionsplaner 1869-1882.

kokonaan. Näin tapahtui Loviisassa 1882, Raumalla 1893 sekä Heinolassa 1889. Koulut olivat vain kaksi tai kolmiluokkaisia.²⁸⁰ Fruntimmersskolan i Nyslott laajentui kolmiluokkaiseksi 1881 ja siirtyi neiti Aura Harlinin omistukseen. Syvästi uskonnollinen kasvattaja luotasi koulunsa suomenkieliseksi 1880-luvun lopulla kaupungin kieli- ja sivistysrakenteen muuttuessa. Ratkaisu oli onnistunut ja oppilasmäärän kasvaessa koulun toiminta vakiintui.²⁸¹

Toiseen ryhmään kuuluvat ne tyttökoulut, jotka perustettiin tai laajennettiin valtion neliluokkaisten koulujen lukusuunnitelman laajuuteen. 1870-luvulla aloittivat toimintansa Hämeenlinnan, Uudenkaarlepyyn, Kajaanin, Kristiinankaupungin, ja Raahen tyttökoulut. Ne olivat kaikki neliluokkaisia. Vain Pietarsaaren tyttökoulu oli pitkään kolmiluokkainen. Kokkolassa Maria Wallin seurasi täysiluokkaisen valtion tyttökoulun ohjelmaa.²⁸² Kolmannen ryhmän muodostavat ne ruotsinkieliset tyttökoulut, joilla oli mahdollisuudet tyttökoulun rakenteen kehittämiseksi ja laajentamiseksi. Useampiluokkaisen koulun ylläpito vaati hyvää organisointikykyä ja useita tuntiopettajia. Laajentuminen edellytti myös kunnollista koulurakennusta. Koulujen ylläpitäjinä ja opettajina toimi naiskasvatuksen kehittämiseen voimakkaasti sitoutuneita henkilöitä, joilla itsellään oli korkea sivistystausta. Näistä syistä johtuen koulujen profiilit muodostuivat varsin persoonallisiksi ja koulut erosivat osin myös suomenkielisten koulujen lähtökohdista. Koulujen välillä oli myös keskinäisiä painotuseroja.

Siri Ringbomin tyttökoulu Turussa aloitti toimintansa syksyllä 1874. Se laajeni asteittain kuusiluokkaiseksi. Ringbomin tyttökoululla oli tästä syystä valtion kouluja laajemmat tuntimäärät käytettävissä useissa aineissa. Syksyllä 1881 Sirin sisar Nanny otti koulun ylläpidon vastuulleen ja onnistui vakiinnuttamaan toiminnan useiksi vuosiksi. Tarkastaja Synneborg antoi koulusta hyvän lausunnon marraskuussa 1882. Lukusuunnitelma oli monipuolinen ja tuntimäärät olivat korkeita kielissä ja uskonnossa. Myös äidinkielen opetukseen ja metodeihin oli kiinnitetty erityistä huomiota. Koulussa oli laajimmillaan lähes 150 tyttöoppilasta, jolloin se oli hetken aikaa oppilasmäärältään suurin yksityinen ruotsinkielinen tyttökoulu Suomessa.²⁸³

²⁸⁰ Teperi & Salminen 1993, 351, 58-59, 348; Cederlöf 1939, 279-280; Lähteenoja 1939, 395; Vehviläinen 1976, 363-364.

²⁸¹ Oppilasmäärä nousi Savonlinnan tyttökoulussa alle viidestäkymmenestä yli 75 oppilaan (SVT 1891, 125); Savonlinnan tyttökoulu 1903, 9; KA KH III Ea:6 22.10.1890.

²⁸² Brick 1985, 92-93; Teperi & Salminen 1993, 60, 56, 350, 358, 357, 352; Privata svenska fruntimmersskolan i Tammerfors jatkoi toimintaansa neliluokkaisena vuoteen 1890, jolloin aloitti viides luokka (KA KH II Eh:2 1.11.1883); Björkman 1954, 94.

²⁸³ KA KH II Eh:2 11.11.1882; Jutikkala 1957, 744; Statistisk öfversigt af Elementarläroverkens i Finland tillstånd och verksamhet 1884-1885 1886, 28-29; Underdånig berättelse 1870-1875, 180.

Professori ja tutkimusmatkailija R.F. Sahlbergin tytär Mia Sahlberg perusti yhdessä opettajatar Emilia Backmanssonin kanssa 1870 Helsinkiin neliluokkaisen valtion tyttökoulujen ohjelman mukaisen koulun. Sahlberg oli saanut aikakauden olosuhteisiin nähden poikkeuksellisen monipuolisen kasvatuksen ja suorittanut yliopisto-opintoja matematiikassa. Koulunpidon kannalta hänellä oli lisäksi suoritettuna auskultointi Helsingin normaalilyseossa. Hän laajensi koulunsa 1877 seitsemänluokkaiseksi. Tämä mahdollisti valtion kouluja laajemmat oppimäärät ja omia painotuksia. Sahlberg korosti uskonnollista kasvatusta ja oli mukana erään anglosaksisen uskonnollisen liikkeen toiminnassa. Tästä syystä koulun ohjelmassa painottui voimakkaasti uskonto-kasvatus.²⁸⁴ 1879 Helsingissä aloitti toimintansa toinen tyttökoulu. Aina Tavaststjerna siirsi silloin 1873 perustamansa koulun ylläpidon Hämeenlinnasta pääkaupunkiin. Syynä oli liian vähäinen oppilasmäärä paikkakunnalla. Privata svenska fruntimmersskolan i Helsingfors toimi alusta pitäen kuusiluokkaisena ja laajentui vähäisestä oppilasmäärästä huolimatta käsittämään seitsemän luokkaa syksystä 1883.²⁸⁵

Erikoisin uusista yksityistyttökouluista oli Privata flickskolan i Fredrikshamn. Sen ohjelma oli myös valtion kouluja monipuolisempi ja oppilaitos oli tunnettu korkeatasoisista opettajistaan. Koulu toimi kadettikoulun opettajien ja paikallisen yksityisen reaalikoulun kanssa yhteistyössä. Tämä tarjosi hyvät mahdollisuudet tasokkaalle opetukselle. Koulu oli perustamisestaan lähtien 1873 viisiluokkainen. Opetusta annettiin valtion koulujen ohjelmaa laajemmin venäjän ja englannin kielissä, kirjanpidossa sekä monipuolisesti luonnontieteen opetuksessa. Matematiikan kurssi oli myös valtion neliluokkaisia tyttökouluja monipuolisempi. Koulun yhteydessä toimi sisäoppilaitos. Opetuksessa käytettiin kadettikoulun välineistöä ja kokoelmia. Koulun johtokunnassa painotettiin myös tyttöjen terveydentilan seuraamista ja liikarasittumisen välttämistä. Tuntimäärät haluttiin pitää sopivina 24-26 tuntia/viikko. Tyttökoulu oli taustoistaan johtuen poikkeuskoulu, eikä sitä voida Wilkaman mukaan sijoittaa Suomen tyttökoulujen yleiseen kehityskulkuun. Haminan suuri tulipalo hävitti koulutalon ja tyttökoulu oli lakkautettava 1889.²⁸⁶

Valtion kouluja laajemmaksi luokkalukunsa muodostivat myös eräät jo vakiintuneista tyttökouluista. Augusta Heurlinin koulun oppilasmäärä lähti laskuun 1870-luvun lopulla ylläpitäjän sairastelun ja Siri Ringbomin tyttökou-

²⁸⁴ Underdänig berättelse 1870-1875, 179; KA SA Senaatin tal. os. ptk 16.2.1870; Sahlbergska skolan, Svenska privata läroverket för flickor och Laurellska skolan 1870-1971 1978, 9-10. Koulun lukusuunnitelmassa suomi, saksa ja ranska olivat vapaaehtoisia aineita. Koulun toiminnan alkuvuosista ei ole säilynyt arkistoa (KGA Kyrklätts gymnasiumin arkisto).

²⁸⁵ Teperi & Salminen 1993, 60, 356; Nya svenska flickskolan i Helsingfors 1926, 1. Koulun toiminnan alkuvuosista ei ole säilynyt tietoja (HKA Nya svenska flickskolan arkisto).

²⁸⁶ KA KH II Eh:1 12.1.1875; Nordenstreng 1911, 894-896; Wilkama 1938, 188-190; Allardt 1938, 13-17.

nähden, ei niiden piiristä kuitenkaan noussut tarpeita uusien oppiaineiden tuomisesta tyttökoulujen lukusuunnitelmaan tai muiden erityisratkaisujen toteuttamisesta. Perustamisluvissa määriteltiin poikkeuksetta valtion koulun ai-nejako, eikä koulujen säilyneessä tausta-aineistossa ole merkkejä muista eri-tyisratkaisuista. Toisaalta yksityishenkilöiden ylläpitäminä niistä muodostui myös persoonallisia kouluja omistajien painottaessa mahdollisia omia kasva-tusintressejään.

Suomenkielisten yksityistytökoulujen taustat olivat osin erityyppiset. Yhtäkaikki tavoitteena oli naiskasvatuksen laajentaminen, mutta koulujen pe-rustaminen ja ylläpito tapahtui eri tavalla kuin useimpien ruotsinkielisten tyt-tökoulujen. Koulujen käyttövoimana toimi erittäin voimakas kansalaisaktiivi-suus ja suomen kielen aseman parantamiseen tähtäävä pyrkimys. Tämä kan-sallisen identiteetin vahvistaminen heijastui myös osin koulujen arkisessa toiminnassa ja lukusuunnitelmissa.

Cleven uushumanistinen kansallinen lukusuunnitelma-ajattelu näkyi selvästi Helsingin suomalaisen tyttökoulun ohjelmassa. Historia-maantiedon opetukseen oli varattu viisi tuntia enemmän kuin valtion kouluissa. Matema-tiikalla oli tärkeä ajattelun kehittämisen tehtävä, mutta opetus tähtäsi myös jokapäiväisen elämän tarpeiden huomioon ottamiseen. Siitä syystä tuntimäärä oli viisi tuntia suurempi kuin valtion koulussa. Geometrian opetus tuli ohjel-maan 1876. Vastaavasti luonnontiedon opetusta oli vähemmän. Modernien kielten asema oli Helsingin suomalaisessa tyttökoulussa vahvempi. Niihin va-rattiin yhteensä peräti 51 viikkotuntia, kun vastaava luku valtion koulussa oli 40. Cleven mukaan tyttökoulujen perustavan kielen asema oli ongelma. Ide-aalia ratkaisua ei ollut löytynyt. Ranskan kielen osuus perustui sen rakentee-seen. Cleve ajatteli kielen voivan johonkin määrään toimittaa latinan kielen virkaa. Sen tähden oppiaine aloitettiin toiselta luokalta. Saksan kielen vahvaa asemaa puolusti sen synteettinen luonne ja nuorisolle sopivan kirjallisuuden käyttö. Tästä syystä saksa oli myös ylimpien luokkien tärkein oppiaine. Eng-lantia opiskeltiin kaksi tuntia viikossa käytännön tarpeita ajatellen. Venäjän kieltä ei tarjottu edes vapaaehtoisena. Voimistelu oli koulun ohjelmassa pa-kollinen, käsitöiden osuus valtion koulua pienempi.²⁹¹ 1874 koulun ensimmäi-sen luokan lukusuunnitelmaa muutettiin, koska luokalle otettiin myös poika-oppilaita. Helsingin suomalainen alkeisopisto tarvitsi valmistavaa koulua. Kä-sityö aine pudotettiin tästä syystä kokonaan pois ensimmäiseltä luokalta ja matematiikan tuntimäärä vähennettiin. Tilanne kuvaa jälleen kerran kuinka

²⁹¹ Valtion tyttökoulun ohjelma 19.6.1873 päätöksen mukaisesti (Fruentimmersskolan i Helsingfors verksam-het under läsåret 1874-1875, 23); Helsingin suomalainen tyttökoulu 1869-1876, 3; KA Cleven kokoelma: Kansio VIb Lukusuunnitelmaehdotus täydellisen naisopiston opetusjärjestelmäksi.

lukusuunnitelmiin vaikuttivat monet irralliset tekijät ja käytännön syyt. 1881 toimintansa aloittaneen jatko-opiston ohjelmassa opettajan uraa aikovien tuli suorittaa oppijakso suomen kielessä, ainekirjoituksessa, psykologiassa sekä pedagogiikassa. Ohjelmaan sisältyi lisäksi harjoitustuntien pitämistä. 1883 ohjelma laajentui kokemusten myötä kolmivuotiseksi ja ainevalikoimaan lisättiin latinan kieli.²⁹²

Näitä samoja kansallisia ja uushumanistisia painotuksia on löydettävissä suomenkielisten tyttökoulujen lukusuunnitelmista. Naiskasvatukselle haluttiin tarjota laaja yleissivistys. Tyttöoppilaiden älyn kehittäminen oli yksi tavoite. Oppiaineiden avulla vahvistettiin ajattelua ja tuotiin esille ihmiskunnan henkistä edistymistä ja aatteellista katsantotapaa. Opetuksen keskuksena olivat tästä syystä yleinen ja isänmaan historia, äidinkieli ja nykyajan tärkeimmät sivistyskielet sekä niiden kirjallisuus. Yksityisten tyttökoulu Jyväskylässä painotti pienessä määrin äidinkielen, toisen kotimaisen kielen ja historia-maantiedon opetusta. Sen sijaan vieras kieli, laskento ja voimistelu saivat valtion koulujen ohjelmaan verrattuna vähemmän tunteja. Myös Jyväskylässä tavoitteena oli laajentaa tyttöjen sivistyspohjaa ja irtautua tyttökoulujen perinteisestä pensionaattikouluajattelusta.²⁹³

Kuopion suomalaisen tyttökoulun perustamiskokouksessa lukusuunnitelmassa korostettiin kotimaisten kielten asemaa sekä isänmaan historian oppikurssia. Kielistä ainoastaan ruotsinkieli oli pakollinen, saksa ja ranska vapaaehtoisia. J. V. Snellmanin hengessä oli tavoite luoda kansallista yleisinhimillistä sivistystä. Koululla oli kiinteät suhteet toiminnan alkuvuosina paikallisen Kalevala-seuran kanssa. Seura tuki koulua jopa taloudellisesti.²⁹⁴

Viipurin tyttökoulu toimi neliluokkaisena, mutta asetti oppimäärät eräissä aineissa valtion kouluja laajemmiksi. Tästä syystä koulun otettiin vain 12-vuotta täyttäneitä ja pääsyvaatimukset olivat korkeammat kuin valtion kouluissa. Turun tyttökoulu painotti myös kotimaisen kielen tuntimäärää ”kasvatuksellista tarkoitusta silmälläpitäen”, vaikka omaksui muuten valtion koulujen ohjelman.²⁹⁵ Hämeenlinnan suomalaisen tyttökoulun kuusiluokkaisuus mahdollisti laajemmat kurssit uskonnon ja historian opetukselle. Porin suomenkielinen yksityistyttökoulu puolestaan kevensi oppilaiden räsitusta jakamalla viidennen luokan kaksivuotiseksi. Aloite oli lähtöisin oppilaiden vanhemmilta. Kuusiluokkainen koulu mahdollisti samalla oppikurssien sy-

²⁹² Helsingin suomalainen tyttökoulu 1876, 3; Helsingin suomalainen tyttökoulu 1883, 3; Cleve 1886, 36.

²⁹³ Koulu otti voimistelun opetuksen ohjelmaansa jo perustamisvuonna (Salmela 1969, 222); Jyväskylän tyttökoulu ja tyttölyseo 1864-1964 1964, 52-53; Ketonen 1977, 57-58.

²⁹⁴ Kuopion suomalainen tyttökoulu 1883, 4-5; Kuopion suomalaisen tyttökoulun 50-vuotisjuhlajulkaisu 1879-1929 1929, 20-22, 26-27.

²⁹⁵ Viipurin suomalainen tyttökoulu 1885, 3-4; TMA Turun tyttölyseo Bh:1 Suoritetut oppimäärät 1882-1906; Turun suomalainen tyttökoulu 1882-1932 1932, 8.

ventämistä. Koulun oman ilmoituksen mukaan niiden laajuus lähenteli Helsingin seitsemänluokkaisen tyttökoulun ohjelmaa. Koulu painotti pienessä määrin myös uskonnon opetusta eräiden keskeisten toimijoiden toiveesta.²⁹⁶ Tampereen suomalainen tyttökoulu toimi myös kuusiluokkaisena. Se painotti suomen kieltä valtion kouluja suuremmalla tuntimäärällä. Saksan kieltä ja toista kotimaista kieltä opetettiin vähemmän. Voimistelun tuntimäärä jäi puolestaan suppeaksi. Muilta osin noudatettiin valtion tyttökoulujen ohjelmaa, eikä pedagogiikka ollut paljoa esillä koulun johtokunnassa perustamisvaihetta lukuunottamatta. Huhtikuussa 1889 johtokunta päätti muuttaa lukusuunnitelman vielä lähemmäs valtion koulujen ohjelmaa käytännön syistä.²⁹⁷

Muilta osin lukusuunnitelman irtautumis- tai kehittämispyrkimyksiä on vaikea osoittaa. Koulujen toiminnassa seurattiin oppiaineiden osalta pääosin valtion koulujen tuntimääriä ja ohjelmaa, koska tavoite oli myös tulla myöhemmin valtion ylläpitämäksi kouluksi. Pieniä lukusuunnitelman muutoksia ja poikkeuksia saatettiin tehdä eri lukuvuosina, mutta ne olivat seurausta käytännön syistä ja koulujen niukan talouden reunaehdoista. Ehkä merkittävin suomalaisten tyttökoulujen lukusuunnitelmia yhtenäistänyt tekijä oli Helsingin suomalaisen tyttökoulun jatko-opiston pääsyvaatimustaso. Tyttöjen jatko-opintojen kannalta se oli tärkein oppilaitos. Siitä syystä oli järkevää rakentaa koulujen lukusuunnitelmat myös mahdollisia jatko-opistossa tapahtuvia opintoja ajatellen. Jokaisessa tyttökoulussa oli myös muutamia oppilaita, jotka olivat asettaneet itselleen alusta pitäen jatko-opistotavoitteen.²⁹⁸ Tällä tavoin Cleven ja uushumanistien kansallinen kouluohjelma muodosti valtakunnallisen verkoston, johon uudet tyttökoulut jo käytännön syistä vapaaehtoisesti kytkeytyivät.

1870-luvulta lähtien vaatimukset naiskasvatuksen kehittämisestä lisääntyivät yhteiskunnassa. Tehtävän katsottiin kuuluvan pääosin valtion vastuulle, mutta toisaalta yksityisillä kouluilla oli merkitystä lukusuunnitelman kehittämisen tasolla. Yksityiskoulu oli liikkuvampi ja itsenäisempi. Se saattoi ottaa myös huomioon paikallisia tarpeita ja olosuhteita.²⁹⁹ Hornborgin komitea ehdotti neliluokkaisten valtion tyttökoulujen laajentamista, siten että kolmas ja neljäs vuosikurssi olisivat kaksiluokkaisia. Laajentumisanomuksia tehtiin valtion koulujen omasta piiristä, paikallisten kaupunkikuntien aloitteesta sekä

²⁹⁶ Hämeenlinnan suomalainen tyttökoulu ja yhteiskoulu 1878-1928 1928, 9; Porin suomenkielinen yksityis-tyttökoulu 1886, 3-4; Porin suomenkielinen yksityistyttökoulu 1880-1920 1920, 22-23; Tampereen suomalainen tyttökoulu 1884, 2.

²⁹⁷ HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:2 ptk 17.4.1887, 27.4.1889.

²⁹⁸ Tampereen suomalainen tyttökoulu 1884, 2; HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:2 ptk 11.5.1891; Savonlinnan tyttökoulu 1853-1903, 10 (vuosikertomus); KA KH II Eh:2 11.12.1884 (Oulun suomalainen tyttökoulu).

²⁹⁹ Tidskrift för pedagogiska föreningen i Finland 1876, 246-247.

yksityisinä aloitteina. Valtion koulujen opettajien keskuudessa ehdotettiin saman suuntaisesti tyttökoulujen luokkaluvun laajentamista. Laajennusta perusteltiin erityisesti tyttöjen liikarasittumisella. Yksi vieras kieli oli riittävä pakollisena. Se saattoi olla saksa tai ranska. Vapaaehtoisena oli mahdollista lukea toista vierasta kieltä. Kompensatiivinen kielikurssi ehdotettiin kuitenkin siirrettäväksi viidennelle luokalle. Senaatille jätettiin kansalaisadressi keväällä 1884 kahdeksansadan henkilön allekirjoittamana. Siinä vaadittiin tyttökoulujen opetuksen ajanmukaistamista vastaamaan aikakauden vaatimuksia. Kotimaisten kielten asemaa oli vahvistettava, yksi vieras kieli olisi pakollisena riittävä, historian osuutta oli laajennettava, terveystoppi otettava ohjelmaan. Lisäksi toivottiin seitsemänluokkaisia kouluja ja luotava niihin yliopistoon johtava osasto. Anomuksen taustalla oli lähinnä suurten kaupunkien liberaaleja piirejä. Klassisen sivistysihanteen puolustajat vastustivat näin pitkälle meneviä ja radikaaleja suunnitelmia. Tyttökouluja oli toki kehitettävä, mutta varovaisesti jatko-opistojen suuntaan.³⁰⁰

Senaatti oli laajentumisen osalta myös varovaisen kehityksen kannalla. Sen ehdotuksessa tyttökoulujen asema haluttiin jättää lähes entiselleen. Osaltaan kysymys oli taloudellisten resurssien riittävydestä, koska samaan aikaan yksityislyseoiden valtiollistaminen edellytti huomattavia resursseja. Senaatin käsitys tyttökoulujen asemasta oli varsin yksimielinen. Toisella kotimaisella kielellä tuli olla aikaisempaa suurempi osuus ja aine olisi pakollinen. Tyttökoulujen lukusuunnitelma oli oltava yhtenäinen. Helsingissä toimisi korkeampi oppilaitos. Muut tyttökoulut olisivat viisiluokkaisia ja pääsyvaatimuksia kouluun tulolle korotettiin. Matematiikan kurssia tuli laajentaa. Kasvatusoppi ehdotettiin poistettavaksi lukusuunnitelmasta.³⁰¹ Koulutoimen ylihallitus ehdotti yhden vuosiluokan laajentamisen tärkeyttä ja ylimmän neljännen luokan tekemistä kaksivuotiseksi. Matematiikan opetuksen lisääminen katsottiin myös tarpeelliseksi. Kenraalikuvernööri Heiden puolusti tätä esitystä. Loppuvuodesta 1883 kirkollistoimituskunta antoi koulutoimen ylihallitukselle pääperiaatteet tyttökoulujen ohjelman uudistamisesta. Ne tultiin laajentamaan viisiluokkaisiksi. Lisäksi perustettiin jatko-opistot Helsinkiin valtion varoilla. Senaatti hyväksyi pienin muutoksin tyttökoulujen uuden ohjelman helmikuussa 1886. Uusi ohjelma otettiin käyttöön lukuvuoden 1886/87 alusta ja oli periaatteessa voimassa valtion koululaitoksessa vuoteen 1915.³⁰²

³⁰⁰ Koulukomitea 1880, 45-46; Förhandlingar vid pedagogiska föreningens möte 1879, 411-417; Helsingfors Dagbladet 3.6.1884; Morgonblad julkaisi 28.3.1883 alkaen artikkelisarjan ”Om kvinnobildning”; Wasabladet 29.3.1884.

³⁰¹ Heikkilä 1985, 70-71; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 158-159.

³⁰² KA KH III Ea:2 k.d. 4/2 1886; Ketonen 1977, 63; AsK 1886: Keisarillisen Suomen senaatin kirje koulutoimen Ylihallitukselle jatko-opistojen järjestämisestä naisia varten 4.3.1886; AsK 1886: Keisarillisen Suo-

Vuoden 1885 asetus oli naiskasvatuksen laajentamisen kannattajille ymmärrettävästi pettymys. Keisarillisen Majesteetin armollinen asetus muutamista muutoksista naissivistystä varten määrittä tyttökoulut viisiluokkaisiksi. Yhden lisäluokan laajennus mahdollisti tuntimäärien lisäämisen useissa aineissa. Lisäksi Helsinkiin tuli perustaa seitsemänluokkainen suomenkielinen oppilaitos. Tyttökoulun ainevalikoimaan lisättiin terveysoppi. Muut keskeiset muutokset vuoden 1873 lukusuunnitelmaan olivat seuraavat. Vieraan kielen asema vahvistui kuudella tunnilla. Fennomaanien isänmaallinen painotus näkyi historia-maantiede aineen kuuden tunnin lisäyksenä. Tyttöjen ajattelun kehittämistä vahvistamalla matematiikan tuntimäärää. Oppiaine sai peräti 12 lisätuntia. Voimistelun osuutta lisättiin kolmella tunnilla. Muut harjoitusaineet menettivät 1-2 viikkotuntia. Lukusuunnitelma oli kompromissi. Tyttökoulu oli laajentunut opillisen koulun suuntaan ja fennomaanien uushumanistinen painotus voimistunut myös valtion tyttökouluissa. Koulu-uudistuksessa naiskasvatuksen asema oli kuitenkin kokonaisuudessaan ratkaistu jälleen viimeisenä. Vaatimustaso ja lähtökohdat erosivat yhä huomattavasti poikakoulujen statuksesta. Lopullinen naiskasvatuksen läpimurto jäi valtion taholta edelleen toteuttamatta.³⁰³

Suomen valtion tyttökoulujen kehitys ja olosuhteet 1880-luvulla muistuttavat jossain määrin Saksan ja Ruotsin naiskasvatuksen kehitystä. Preussissa tyttökoulujen lukusuunnitelmat harmonisoitiin myös 1880-luvulla. Tyttökoulut olivat laajimmillaan yhdeksänvuotisia, mutta niiden ohjelma jäi varsin konservatiiviseksi. Niistä valmistuvat tytöt saattoivat sijoittua tyttökoulujen opettajiksi. Saksassa porvarillinen naisliike esitti laajempia vaatimuksia ja perusti yksityisin varoin muutamia reaalikouluja, joista oli mahdollista siirtyä Sveitsiin suorittamaan abitur. Saksan valtion taholta naisten akateeminen pohjustus tapahtui vasta 1908 lähtien. Itävallassa tyttöjen korkeampi opetus jäi niinkään yksityisen aloitteellisuuden varaan. 1892 Wienissä aloitti toimintansa saksalaisen kielialueen ensimmäinen naislukio. Viranomaiset kielsivät kuitenkin koululta ”gymnasium” nimen käytön.³⁰⁴ Myös Ruotsissa 1885 mietintönsä jättänyt tyttökoulukomitea päätyi lopulta kompromissiratkaisuun. Tietyllä tavalla hyväksyttiin naisten korkeampi koulutustarve. Tyttökoulujen ohjelma laajeni Ruotsissa yhdeksänluokkaiseksi. Toisaalta ei haluttu myöntää

men senaatin kirje koulutoimen Ylihallitukselle vahvistetuin luku- ja opetuskaavain sekä oppikurssien tausta opetuslaitoksille naissivistystä varten 19.3.1886. Liite 2, taulu 3.

³⁰³ AsK 1885: Keisarillisen majesteetin armollinen asetus muutamista muutoksista nais-sivistystä varten olevien oppilaitosten järjestämisestä sekä uusien semmoisten oppilaitosten perustamisesta 27.11.1885; Heikkilä 1985, 70, 73.

³⁰⁴ Preussin olosuhteet edustivat Saksan naiskasvatuksen kehittyneintä tasoa. Monissa muissa Saksan osissa tyttökoulujen luokkaluku ja oppimäärä jäi pienemmäksi (Kleinau 1995, 132); Engelbrecht 1986, 282.

käytännössä tasa-arvoista asemaa poikakouluihin nähden. Lukusuunnitelma ei suoraan johtanut korkeampiin opintoihin.³⁰⁵

1880-luvun aikana tapahtui yksityisten tyttökoulujen osalta jälleen rakenteellinen muutos. Toimintaansa jatkavat yksityiset tyttökoulut irtautuivat nyt lopullisesti Fruntimmers-koulun perinteestä ja laajentuivat useammalla luokalla. Pienet perhetyttökoulut siirtyivät naiskasvatuksen kehityksessä kokonaan syrjään. Mikäli laajentumiseen ei ollut mahdollisuuksia, koulut sulki-
vat ovensa oppilaskannatuksen vähentyessä. Osa ruotsinkielisistä yksityisistä tyttökoulusta oli laajentunut ohi valtion koulujen tarjoaman oppimäärän. Saman aikaisesti alettiin kiinnittämään huomiota myös koulujen nimeen. ”Fruntimmersskolan” sanaa kritisoi jo vuoden 1867 koulunopettajapäivillä maisteri Boehm. Hänen mukaansa se oli halventava ja harhaanjohtava: eihän poikakouluja myöskään kutsuttu nimellä ”Herreskolor”.³⁰⁶ Yksityiset ruotsinkieliset tyttökoulut alkoivat samasta syystä muuttaa nimiään. 1873 Sortavalan tyttökoulua ei enää kutsuttu nimellä ”Fruntimmersskolan” vaan ”Flickskolan”. 1883 Joensuun tyttökoulu vaihtoi nimensä. 1886 toimintansa aloittanut Kotka svenska fruntimmersskolan oli viimeinen tyttökoulu, joka käytti kyseistä muotoa koulun nimessään. 1890-luvun alussa Fruntimmers-sana poistui lopullisesti.³⁰⁷

Valtion tyttökoulujen rakenne ja lukusuunnitelma vakiintui, mutta sen perimmäinen tehtävä ei muuttunut. Koulut eivät pyrkineet valmistamaan tytöille korkeampaa opetusta. Erityisesti suomenkielisten tyttökoulujen perustamisen taustalla vaikutti uushumanistien naiskasvatuksen ideologia. Kysymys oli kollektiivisesta sivistysajattelusta, jossa naiselle oli määritelty tietty tehtävä yhteiskunnassa ja perheessä. Tämä tavoite ei kuitenkaan enää tyydyttänyt naisasialiikkeen liberalistista ja radikaalia siipeä, joka 1880-luvun puolivälissä alkoi irtautua tytöille asetetusta rajoitetusta sivistysoikeudesta. Naiskasvatuksen suhde yliopisto-opiskeluun muodostui keskeiseksi rajaksi naisliikkeen sisällä. Sen osalta fennomaanit olivat 1880-luvun puolivälissä saavuttaneet pääosan tavoitteistaan. Radikaalimpi naisliike alkoi sen sijaan suuntautua täydellisiä tasa-arvovaatimuksia kohtaan. Heidän keskuudessaan tunnettiin S. Millin teos ”*The Subjection of Woman*”. Mill vaati poliittisten ja juridisten oikeuksien ulottamista myös naisille. Heillä tuli olla samat mahdollisuudet koulutukseen.³⁰⁸

Helsingissä oli käynnissä alkuvuodesta 1883 toimintaa suomenkielisen naislyseon saamiseksi kaupunkiin. Aloite oli lähtöisin Kuopion naisasialiik-

³⁰⁵ Kyle 1972, 95-96.

³⁰⁶ Skolläremötet 1867, 106; Laurell 1894, IV.

³⁰⁷ Teperi & Salminen 1993, 539-540.

³⁰⁸ Jallinoja 1983, 42; Saastamoinen 1998, 145.

keen piiristä. Hankkeen tukijat lähestyivät Helsingin suomalaisen tyttökoulun johtokuntaa yhteistyötarjouksella, perustaa yliopistoon johtavat jatkuoluokat koulun yhteyteen. Tyttökoulun johtokunta kuitenkin torjui tämän ehdotuksen ja varasi oppilaitoksen laajentamisen itselleen mahdollisia myöhempiä tarpeita ajatellen. Jatko-opiston ylläpito oli sopivin ratkaisu koulun ylläpitäjien sen hetkisiin tarpeisiin.³⁰⁹ Kouluhistorian kirjoituksessa on eräissä yhteyksissä katsottu jatko-opistojen näin hidastaneen tyttökoulujen laajentumista yliopistoon johtavaksi.³¹⁰ Todellisuudessa Cleven uushumanistinen ajattelu tyttökoulujen ohjelman osalta mursi perhetyttökoulujen aseman ja käänsi naiskasvatuksen tehtävän ja lukusuunnitelman opillisen koulun suuntaan. Tämä oli ratkaiseva pohjustus tyttöjen korkeamman opetuksen kehityksessä erityisesti laajentuvalla suomenkielisille naiskasvatukselle, vaikka se samalla oli fenno- maaninen silloisessa ajattelussa riittävä vaatimustaso. Naiskasvatuksen lopullinen läpimurto jäi yksityisen liberaalisen keskiluokan ja naisliikkeen aloitteellisuuden varaan kytkeytyen koulukasvatuksen kehittämisen laajempiin uudistamispyrkimyksiin.

3.2 Kysymys reaalkasvatuksesta 1880-luvulla

3.2.1 Hegel vai Spencer

Kysymys reaalkasvatuksen asemasta yliopistoon johtavien poikakoulujen ohjelmassa ei ollut ensi sijassa pedagoginen ongelma, vaan osa laajempaa ideologista ajattelun murrosta, joka Suomessa voimistui 1870-luvulta lähtien. Pedagoginen yhtenäiskulttuuri alkoi samalla hajota. Vastaava ideologinen murros on nähtävissä muillakin kuin kasvatuksen aloilla. Mikko Juva on kuvannut prosessia papiston keskuudessa, Pirkko Rommi poliittisessa kentässä. Uuden ajattelun mukaista kirjallisuutta oli saatavilla jopa suomennoksina samalla kun laajentuva lehdistö ja lukutaito toi yhä useammat kansalaiset ideologiseen keskusteluun mukaan.³¹¹

Luonnontieteellinen ajattelumalli sai aluksi kannatusta aihepiiriä opiskelevan akateemisen nuorison keskuudessa. Kirkon piirissä uudet opit herättivät voimakkaan kiistelyn. Samalla sivistyneistön ja kirkon välinen vuorovaikutus alkoi loitontua. Charles Darwin julkaisi 1859 teoksen lajien synnystä. Hän korosti luonnossa olevan muuntelun satunnaisuutta. Luonto oli sokea, mekanistinen prosessi, jolla ei ollut tarkoitusta. Tämän pohjalta Spencer ke-

³⁰⁹ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Cd:1 20.4.1883.

³¹⁰ Svenska fruntimmersskolan i Helsingfors 1945, 77; Ketonen 1977, 67.

³¹¹ Juva 1956, 98, 165; Rommi 1964, 20-21; Iisalo 1984, I, 15.

hitti teoriansa kehityksestä, ihmiskunnan mahdollisuudesta muuttaa vallitsevia olosuhteita. Luomakunnan syntymisessä ei voi nähdä mitään korkeampaa johdatusta vaan jatkuvaa kamppailua olemassaolosta, asemasta ja mahdollisuuksista. Tässä taistelussa koulutuksella oli merkittävä asema.³¹²

Suomessa reaaliopetuksen laajentamista koskeva vaatimus aktualisoitui muuhun Eurooppaan nähden valtiollista olosuhteista johtuen myöhään. Keski-Euroopassa käytiin jo 1820-luvulta lähtien kiivasta keskustelua uushumanistien ja filantropiaa edustavien koulukuntien välillä. 1830-luvun kuluessa Hegelin koulukunta alkoi hajaantua eri suuntauksiin. Saman aikaisesti materialistiset ja luonnontieteelliset näkökulmat saivat lisää kannatusta. 1830-luvun lopulla Saksassa käytiin raju uskonnonfilosofinen kiistely D. F. Straussin teoksen pohjalta ”Jeesuksen elämä”. Strauss selitti Jeesusta koskevat uuden testamentin kertomukset myyteiksi. Vielä pidemmälle meni Ludvig Feuerbach, joka esitti kaiken uskonnon olevan puhdasta harhaluuloa. Materialistinen maailmankuva kielsi hengen olemassaolon kokonaan. Jo 1820-luvun lopulla Saksan oppikoulujen uushumanistinen lukusuunnitelma asetettiin kritiikin kohteeksi ja klassisen lukusuunnitelman voimistaminen pysähtyi. Reaaliaineet alkoivat vahvistaa asemiaan vähitellen myös lukioiden ohjelmissa. 1849 Itävallan gymnaaseissa luonnontieteiden osuus näkyi jo selvästi, samalla kun latinan tuntimäärää vähennettiin.³¹³

Ruotsissa kritiikki latinapohjaista koulua ja vuoden 1820 saksalaisperäisiä koulujärjestyksen lukusuunnitelmia kohtaan käynnistyi 1830-luvulla. Geijer esitti, että äidinkieli oli otettava opetuksen perustaksi ja modernit kielet mukaan lukusuunnitelmaan. Vasta koulujen yläluokilla tuli opiskella klassisia kieliä tarpeen mukaan pitempi tai lyhyempi oppijakso. Tukholmaan perustettiin Hillska skolan niminen oppilaitos. Se perustui englantilaisten Hillin veljesten Hazelwoodissa sijainneen koulun antamaan malliin. Koulu painotti uutta kasvatusopillista ajattelua, oppilaiden itsehallintoa, havainnollis-käytännöllistä pedagogista lähtökohtaa sekä leikinomaisia opetusmenetelmiä.³¹⁴ Ruotsissa vaadittiin yhteistä pohjaa oppikoulun rakenteelle 1840-luvulla. Vasta lukioissa tuli tapahtua erikoistuminen. 1849 vapautettiin lukusuunnitelmien laadintaa. Eräät koulut ottivat saksan kielen ensimmäiseksi kieleksi. Käytännölliseen elämään tähtäävä apologistanluokka yhdistyi oppikoulun kanssa itsenäiseksi latinattomaksi linjaksi. 1850-luvulla syntyivät erilliset reaalilinjat. Tämä

³¹² Ketonen 1963, 148-149; Arblaster 1984, 247-248.

³¹³ Hamann 1993, 95; Engelbrecht 1988, 148. Reaalikasvatuksen perustajana pidettiin yleisesti Christoph Semleriä (1669-1740). Hänen mukaansa ”elämää hyödyttävä tieto” tuli ottaa itse asiasta (res) eikä oppikirjasta (Cleve 1888, 29).

³¹⁴ Korpikallio 1937, 164, 344. Koulu toimi vain vuoteen 1845, mutta toi reaalikasvatuksen ideaa laajempaan tietoisuuteen (Warne 1959, 9-10).

merkitsi edistysaskelta reaaliopinnoille, vaikka latina säilyi edelleen pääsyvaatimuksena akateemisiin opintoihin. 1870 vapautettiin lukusuunnitelmia reaalikasvatuksen suuntaan. 1878 toteutettiin laajempi kokonaisuudistus. Syntyi niin kutsuttu puoliklassillinen linja, jossa ei enää opetettu kreikkaa. Ohjelmassa oli englannin kieli sekä laajempi matematiikan kurssi. Latina siirrettiin alkavaksi neljännellä luokalle. Neljäs ja viides luokka noudattivat vain osin eri ohjelmaa latina- ja reaalilinjoilla. Tämä mahdollisti yhteisen opetuksen varsin pitkälle. Lukiossa toteutui linjajakoinen opiskelu. Näin reaalilinja vähitellen tunnustettiin opillisen koulun osaksi.³¹⁵ Vaikka sen oppilasmäärä nopeasti kasvoi, arvosti koulu- ja yliopistomaailma vielä pitkään klassista sivistyspohjaa. Sama klassisen oppikoulun arvostus säilyi myös saksalaisella kielialueella, vaikka reaalisivistyksen merkitys yhteiskunnassa teollistumisen vauhdittuessa voimakkaasti lisääntyi. Todellinen tasa-arvo syntyi vasta vuosisadan vaihteessa, jolloin reaalikasvatus hyväksyttiin lopullisesti Saksassa yliopistoon pohjustavaksi.³¹⁶

Snellmanin ystävä J. J. Nervander sai tuntumaa uuteen filosofiseen ajatteluun jo 1830-luvun alussa Saksassa ollessaan. Kirjeessään Snellmanille Nervander ennusteli Hegelin filosofian alkavan väistyä ja suositti Snellmania tutustumaan J. F. Herbartin ajatteluun ja erityisesti sen luonnontieteellistä osaa koskeviin kirjoituksiin. Nervander uskoi Herbartin uusien näkökulmien syrjäyttävän Schellingin ja Hegelin osin epämääräisen idealismin. Nervander tulkitsi aikakauden filosofista ilmapiiriä hyvin.³¹⁷

Jyrkkä julkinen konflikti syntyi Suomessa kasvatuskysymyksissä 1860-luvun alussa, jolloin Snellman ja Cygnaeus kiistelivät lehdistössä kansakoulun perimmäisestä tehtävästä. Cygnaeuksen ehdotuksissa käsityöllä ja hyöty-näkökohdilla oli keskeinen asema. Cygnaeus oli myös vakuuttunut Fröbelin pestalozzilaisesta pedagogiikasta. Pitkällä Euroopan opintokäynnillään vuosina 1858-1859 hän tutustui erityisesti Saksan ja Sveitsin uuteen koulupedagogiikkaan. Cygnaeuksen ajattelussa kansakoulun oli suuntauduttava käytännölliseen suuntaan, edistettävä kansan yleistä kätevyyttä, ehkäistävä saamatomuutta ja kannustettava toimeliaisuuteen.³¹⁸ Snellman vastusti näitä Cygnaeuksen ideoita hyötyyn ja praktiseen toimintaan perustuvasta kasvatuksesta myös kansakoulun osalta. Kansakoulun ero oppikouluun oli lähinnä siinä, että sen kurssi oli päättyvä, kun taas oppikoulu vasta valmisti tieteellisiin opintoihin. Perustehtävä oli silti molemmilla koulumuodoilla sama. Kasvatus oli läpi

³¹⁵ Boucher 1981, 10. Emil Hägg puolusti voimakkaasti klassillista sivistystä vielä 1915 ilmestyneessä kirjassaan ”De svenska läroverkens förfall”.

³¹⁶ Rössner 1984, 368-370; Lundgren 1981, 89.

³¹⁷ Ketonen 1963, 128-129.

³¹⁸ Cygnaeus 1910, 42-46, 80-82, 521-525.

elämän jatkuva tapahtuma itsekasvatukseen ja vapauteen. Kasvatus kuului ensisijassa kodeille, siellä tapahtui kansallisen tradition siirto ja tapojen oppiminen. Opetus tapahtui koulussa ja perustui älylliseen kasvatukseen. Käsityöt ja muut käytännön aineet eivät tukeneet sivistyksen kehittämistä. Cygnaeuksen pedagogisia lähtökohtia Snellman piti arveluttavina. Oppikurssit olivat hengetöntä ulkolukua ja ensyklopedinen lähestymistapa oli hylätty luettelonomaisilla yksityiskohdilla. Fröbelin leikkipedagogiikka oli perinteisen tavan rikkomista. Pestalozzin metodeja Snellmanin piti mekaanisina.³¹⁹ Myös Cleve torjui useimmat Cygnaeuksen keskeiset ideat: kansakoulun tarkoituksen, ulkoisen organisaation, muodollisen kasvatuksen ja havainto-opetuksen.³²⁰

Liberalistisen ajattelun ja englantilaisen utilitarismin vaikutukset koulutusta koskeviin kysymyksiin ovat monimutkaiset. Osaltaan ne olivat ristiriidassa uushumanistien ja klassisen sivistystradition kanssa, osaltaan valtiokeskeistä valvontaa korostavan pyrkimyksen kanssa. Uushumanistit puolsivat ennen muuta rauhallista kehitystä, perinteisiä arvoja ja klassisen oppikoulun lukusuunnitelmaa. Koulutuksen tuli turvata yhteiskunnan jatkuvuus. 1800-luvun uudet liberaalit kasvatusnäkemykset olivat monessa kohdassa tämän ajattelun vastaisia. Ne korostivat kehitystä, muutosta ja vapautta. Perinteiset arvot ja puhdas tradition toteuttamisen vaatimus eivät olleet koulutuksen ensimmäiset tehtävät. Toisaalta myös liberalismien klassikot korostivat valtion merkitystä koulutuksen järjestämisessä.

Adam Smith esitti pääteoksessaan kuinka laajojen kansankerrosten kouluttaminen oli tärkeää, koska yhä lisääntyvä työnjako pakotti työläiset yksitoikkoisiin tehtäviin. Tästä syystä oli ryhdyttävä ajoissa toimenpiteisiin ja perustettava alkeiskouluja, jotka olisivat pakollisia. Varakkaalle säädylle kuului laajempi sivistys ja koulutus. Koulutuksessa ei kuitenkaan saanut syntyä monopolia. Vapaa kilpailu hyödytti kehitystä eniten ja takasi parhaimmat tulokset.³²¹ James Millille koululaitoksella oli suuri merkitys sosiaalisen kasvun edistäjänä ja sitä kautta yhteiskunnan kehityksen muovaajana.³²² John Stuart Millin ajattelussa korostui isän suuntaisesti yhteisöllinen näkökulma. Ihmisen onnellisuus edellytti monipuolista kasvatusta ja tunne-elämän kehittämistä. Tästä syystä valtiolla oli viime kädessä vastuu kunnollisesta kasvatuksesta, jonka tuloksena yksilöt saavuttavat elämänhallinnan ja ovat kykeneviä ymmärtämään yhteisiä etuja ja kehittämään yhteiskunnan hyvinvointia. Yksityisillä kouluilla tuli olla oikeus toimia, jotta kasvatus ei yhdenmukaistaisi ih-

³¹⁹ Snellman VI, 559-561.

³²⁰ Nurmi 1988, 119-121; Väyrynen 1986, 335, 339-341.

³²¹ Mitter 1996, 135-136; Saastamoinen 1998, 54; Harisalo & Miettinen 1997, 90.

³²² Mill 1931, 69-70; Mitter 1996, 136.

mistä ja vähentäisi sitä kautta yhteiskunnan moninaisuutta.³²³ John Stuart Millin vuonna 1859 ilmestynyt teos ”*on Liberty*” toi englantilaisen vapauskäsitteksen Suomeen. Kasvatuksellisessa ajattelussaan Mill korosti koulutuksen hyödyllisyyden merkitystä yhteiskunnan hyvinvoinnin edistäjänä. Aikakauden kiistakysymykseen klassisen ja luonnontieteellisen sivistyksen välillä hänellä oli varsin välittävä kanta: molempia tarvitaan.³²⁴

Herbert Spencer korosti A. Smithiä ja J. S. Milliä vielä selvemmin utilitaristista lähtökohtaa kasvatuksessa. Hänen kasvatuksellinen ideologiansa perustui laajaan maailmankatsomukseen, jonka taustalla oli vahva taloudellisuonnontieteellinen ajattelumalli. Opetuksen tuli perustua ennen muuta hyötyyn. Tieteen ja kasvatuksen tehtävä oli vaikuttaa hyvää tekevästi elämän toimintaan ja tuottaa onnea. Spencerin mukaan klassinen sivistystraditio oli vain mukautumista yleiseen vallitsevaan mielipiteeseen ja tapaan. Kasvatuksen perimmäinen tehtävä oli valmistaa ihmistä täydellisesti elämään. Opetusaineet ja opetustavat oli valittava tämän päämäärän saavuttamiseksi. Kielioppi johti myös vääränlaisen auktoriteetin kunnioittamiseen. Opetuksen tuli perustua tieteelliseen lähtökohtaan. Siten syntyi itsenäisyys. Opetuksessa tuli käyttää kokeellisia työtapoja, havainnollisuutta sekä konkreettisuutta. Oppilaiden vireystilaa oli tarkkailtava. Askeettisuus oli häviämässä yhteiskunnasta, joten sen oli väistyttävä myös kasvatuksesta. Tavoite oli saada lapsi kykeneväksi opettamaan itseään.³²⁵ Spencer kritisoi voimakkaasti klassillista lukusuunnitelmaa. Kieliopin opetus aloitettiin liian varhain. Tehtävät olivat vastenmielisiä ja niitä suoritettiin pakon edessä. Opetusmetodi oli turmiollinen ulkoluku. Sen tuloksena oli vain huomiokyvyn tylsyminen ja huomion kiinnittyminen kirjatietoihin. Lukusuunnitelma oli muutettava todellisten merkitysten mukaiseksi. Tämä edellytti erityisesti luonnontieteellistä lähtökohtaa. Fysiologia tuotti tarpeellista tietoa terveyden ylläpitämisestä ja perustui tieteen tuloksiin. Matematiikka on koulun tärkein aine. Lisäksi tuli opettaa mekaniikkaa, fysiikkaa, kemiaa, tähtitiedettä, geologiaa ja biologiaa. Historian opetus oli muutettava yhteiskuntatieteeksi. Opiskeltavan tiedon tuli auttaa elämään täydellisemmin. Spencer kritisoi myös Pestalozzia. Tämän menetelmät olivat vastoin lapsen todellista kiinnostusta. Lasta oli kuunneltava ja kannustettava kysymyksiin. Kasvatuksen tuli Spencerin mukaan olla pienoiskuva sivistyksen kehityksestä, jossa korostui jatkuvan kehityksen ja oppimisen

³²³ Saastamoinen 1998, 144-145; Saastamoinen 2000, 126.

³²⁴ Pulkkinen 1989, 117; Cavenagh 1931, xxii-xxvii; Mill 1931, 133-134, 138.

³²⁵ Arblaster 1984, 247-248; Spencer 1888, 17-18, 21, 54, 68, 74-87. Spencerin teos ”*On Education*” ilmestyi Englannissa 1861, Ruotsissa 1879 ja suomeksi 1888.

idea. Pedagogiikan oli samalla muututtava lempeäksi ja käskyjä jaettava säästeliäästi.³²⁶

J. S. Millin ja Spencerin lisäksi Suomessa tunnettiin ruotsalaisen Adolf Hedinin ja englantilaisen Alexander Bainin kasvatustajatteluja. Hedin julkaisi 1883 teoksen ”*Om latin – herraväldet*”, jossa hän syytti klassista oppikoulua aristokratiasta ja vaati koulun muuttamista hyödyllisempään suuntaan. Klassisen oppikoulun arvokkuus oli muodostunut hyötyopin kehittämisen esteeksi. Taustalla vaikutti bainilainen ajattelu.³²⁷ Bainia on pidetty empirisen utilitarismin koulukunnan viimeisenä merkittävänä edustajana. Bain kehitteli J. Millin ja J. S. Millin ajatuksia kasvatuksen osalta edelleen. Hänelle kasvatusta oli puhdasta koulumestarin käytäntöä, jota tiede ei normita. Teos ”*Education as a science*” ilmestyi Englannissa 1878 ja kaksi vuotta myöhemmin Saksassa.³²⁸ Bain hyökkäsi voimakkaasti latinapohjaista koulutusta vastaan ja katsoi James Millin tavoittaneen tärkeimmän lähtökohdan kasvatukselle, jossa monella tavalla pyrittiin yksilön ja yhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen. Kasvatuksen uusi lähestymistapa edellytti muutoksia perinteisen opillisen koulun ohjelmaan. Bain korosti myös äidinkielen asemaa. Jo teoksensa johdannossa hän ilmoitti, että latinan ja kreikan opetuksen merkitys oli lakannut olemasta merkittävä tekijä korkeammassa opetuksessa. Tämä oli otettava huomioon koulujen lukusuunnitelmissa.³²⁹

Yhtymäkohdat liberalismiin sekä tieteen ja talouden kehitykseen on helppo osoittaa. Erityisesti luonnontieteellinen ajattelumalli osoitti käytännön tuloksia ja laajensi toimintamalliaan yhä uusille elämänalueille. Kulttuurin tasolla kysymys oli ennen muuta länsimaisen tieteellisen ajattelun nopeasta etenemisestä ja erityisesti teknisten keksintöjen merkityksen kasvusta. Teollistumisen mukana syntynyt tuotannon kasvu ja hyvinvoinnin lisääntyminen olivat vakuuttavia näyttöjä edistyksen mahdollisuuksista. Kaikilla elämänalueilla teknisten keksintöjen hyödyntäminen alkoi yleistyä ja ne tulivat vähitellen yhä laajempien kansanosien nautintapiiriin. Kaikki tämä näkyi elintason nousuna ja merkittiin 1870-luvulta nälkärajan väistymistä sekä laajentuvaa nautintaoikeutta yhä laajemmille kansalaisryhmille. Teollisuuden syntyminen ja kaupan vilkastuminen merkittiin uuden yhteiskuntaryhmän merkityksen erittäin nopeaa kasvua. Porvaristo ja laajentuva keskiluokka alkoi ulottaa yhä enemmän vaikutusvaltaansa yhteiskunnan kehitykseen.³³⁰ Porvariston ideologiassa korostuivat yksilön mahdollisuudet ja pyrkimys kehitykseen. Maailma

³²⁶ Spencer 1888, 134; Cremin 1987, 389-391.

³²⁷ Hedin 1883, 151-152.

³²⁸ Rössner 1984, 368-370.

³²⁹ Bain 1880, vi-vii, 396-401.

³³⁰ Von Wright 1987, 67-70; Klinge 1978, 115-116; Klinge 1977, 149-150, 156-157; Cremin 1987, 390.

ei ollut annettuna, vaan sitä oli mahdollisuus muokata ja kehittää paremmaksi. Tämä kehitysusko ulottui kaikille elämänalueille ja johti liberaaleihin vaatimuksiin. Yksilön tasa-arvo, kyky ja oikeudet oli turvattava. Yksilön kehitystä hidastavia rajoituksia ei saanut asettaa. Monopoleja oli purettava ja ihmisen kyky sekä yritteliäisyys otettava toiminnan lähtökohdiksi. Erityisesti tämä näkyi valtion ja kansalaisten välisessä suhteessa.³³¹

Porvariston elämässä perhe muodostui keskeiseksi yksiköksi, samalla kun yhteys perinteiseen kyläyhteisöön lakkasi tai heikkeni. Porvaristo rakensi kaupungeissa uudenlaista verkostoa, jossa myös naisilla oli aktiivisempi yhteiskuntaelämään osallistuva rooli. Lapsiluvun säätely ja vähentyminen mahdollistivat aivan uudenlaisen aseman naisille. Kasvatukselle asetettiin samalla uusia vaatimuksia. Koulutus merkitsi taloudellista menestystä ja yksilön lisääntyviä mahdollisuuksia. Lapsuus alettiin samalla nähdä investointina tulevaisuuteen ja kehitykseen. Julkista koulusivistystä alettiin korostaa myös tyttöjen osalta. Kysymys oli kollektiivisen maailmankuvan muutoksesta kohti yksilöiden, vapauden ja tasa-arvon ihannetta. Tämä tarkoitti vapautta ammatin, puolison ja asuinpaikan valintaan. Syntyvyyden säännöstely ja avioerot tulivat samanaikaisesti mahdolliseksi. Avioliitto merkitsi porvarillisessa elämänpiirissä naisille symbolista ja konkreettista valtaa. Yhä useampi säätyläislapsi kasvoi aikuiseksi ehjässä perheyhteisössä, jossa kumpikin vanhempi oli elossa. Lasten kasvatusta sai aikaisempaa suuremman merkityksen samalla kun lapsiluku väheni. Myös perheen sisällä erilaiset vapaudet ja oikeudet lisääntyivät. Lasten perushoidosta vastasivat useimmiten palkatut apulaiset, mutta henkisen ja moraalisen kehityksen ohjaaminen oli ennen muuta sivistyneen äidin vastuulla.³³²

Saksalaisen hegeliläisyyden ja englantilaisen empirismin välillä löytyy myös yhtymäkohtia. M. Buhrin mukaan saksalaisen filosofian traditio ilmensi yhtäläillä ajatuksen ihmiskunnan kehityksestä. Tälle edistykselle ei saanut asettaa esteitä. Tämä ajattelu edusti juuri nousevan porvariston etuja, tarpeita ja maailmankatsomusta. He halusivat poistaa sensuurin ja poliisivaltion.³³³ Laschin mukaan liberalismien voittokulku korostui erityisesti taloudessa. Se valtasi muiden kehitysnäkemyksen roolin, kuten ihmisen täydellistyminen tai siveyden kehittäminen. Yleinen mukavuudenhalu tuli tärkeäksi. Liberalismi ei asettanut ihmisille vaikeita vaatimuksia ja kapitalismi tuotti aineellista hyvinvointia. Liberalistiselle ajattelulle oli ominaista ”*laissez-faire*” iskulause; vapautumista mielivaltaisesta hallitusvallasta. Valtio ei saanut puuttua yksinöi-

³³¹ Pulkkinen 1989, 117.

³³² Perrot 1993, 166-171; Häggman 1994, 217-219.

³³³ Pulkkinen 1989, 31.

keudella ihmisten elämään, valintoihin ja tekemisiin. Liberalismin vaikutukset poliittiseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen kehitykseen 1800-luvulla ovat kiistattomat.³³⁴ Liberalismin tutkijat ovat myös yksimielisiä siitä, että 1900-luvun alussa sen merkitys alkoi heikentyä. Poliittinen ajattelu jakautui vähitellen kahteen vastakkaiseen leiriin: kommunisteihin ja antikommunisteihin. Liberalismi sai väistyä.³³⁵

Liberalismi vaikutti toisaalta teollistumisen kautta opetuksen systeemeihin ja standardisoitumiseen. Tavoitteena oli saavuttaa tehokkuus ja massojen koulutus. Sitä varten tarvittiin tekniikoita, joissa toimivat samat periaatteet kuin teollisuustuotannossa. Tehokas esimerkki tästä ajattelusta oli Bell-Lancaster metodi, jota käytettiin kansakoulujen opetuksessa eri puolilla Eurooppaa 1800-luvun aikana. Bellin käsityksen mukaan koulujen tehokkuus tuli esille juuri mahdollisimman suurena koulutettavien määränä. Samalla kasvatuksessa otettiin käyttöön uusia tekniikoita ja organisointimuotoja: tarkentuvat lukusuunnitelmat, kuvalliset oppikirjat, oppilaiden ryhmittely, tarkat aikataulut ja informointi (kellon soitto), havaintovälineitä ym.³³⁶

Suomessa liberaalisen kasvatusohjelman tukiryhmiä olivat nouseva porvaristo ja osa aatelista ja ylemmistä virkamiehistä. He eivät olleet täysin fennomanian kulttuuriohjelmaa vastaan, mutta eivät hyväksyneet ajatusta yksinomaan suomenkielisestä kulttuurista. Heille oli tärkeää poliittisten instituutioiden vahvistaminen suhteessa Venäjään ja jatkuvuuden säilyttäminen Ruotsin ajan läntiseen kulttuuriperintöön. He korostivat myös enemmän Suomen asemaa erillisenä valtio-yksikkönä ja perustuslaillisia oikeuksia. Yksilön asemasta ja oikeuksista heillä oli erilainen käsitys kuin fennomaaneilla. Liberaalit aatteet tulivat meille erityisesti Pohjoismaista, mutta myös Yhdysvalloista. Keskeistä oli tasa-arvon vaatimus ja yksilön roolin korostaminen. Jokaisella oli oikeus ponnistella korkeimpaan mahdolliseen päämäärään, eikä sitä vastaan saanut asettaa esteitä. Jokainen oli myös vastuussa itsestään.³³⁷ Liberaalien johtavaksi poliittiseksi johtajaksi nousi valtio-opin professori Leo Mechelin. Hän korosti yhteiskunnan henkisen, poliittisen ja taloudellisen vapauden merkitystä.³³⁸

Suomeen perustettiin kaksi liberaalista lehteä. Ruotsinkieliset uudistuspiirit toimittivat 1876 alkaen *Finsk Tidskrift* nimistä julkaisua C.G. Estlanderin johdolla. Se edusti luonnontieteellistä ajattelua ja filosofiaa. Tämä naturalistinen suuntaus oli voimistunut hieman aikaisemmin Ruotsissa. Matematiik-

³³⁴ Lasch 1991, 52-55.

³³⁵ Arblaster 1985, 299-300; Klinge 1977, 132.

³³⁶ Hamilton 1989, 75; Petterson 1992, 118-119.

³³⁷ Pulkkinen 1989, 113-115.

³³⁸ Rommi & Pohls 1989, 106-107.

ka ja luonnontieteet sekä kotimaiset kielet tuli asettaa oppikouluissa tärkeään asemaan. Suomenkielisten kulttuuriliberaalien lehti oli nimeltään *Valvoja* vuodesta 1880. Se edusti maltillisempaa linjaa, vaikka irtautui suomalaisuusliikkeen saksalaisperäisestä idealismin edellyttämästä tieteellisyydestä ja maailmankatsomuksellisista perusteista. Ydinryhmän päämäärä oli modernin sivistyksen tekeminen kansalliseksi. Tässä tavoitteessa he menivät niin pitkälle, että opiskelivat suomen kielen taidon. Lehden keskushahmo V. Vasenius näki suomenkielisen oppikouluopetuksen erittäin keskeisessä asemassa suomalaisen sivistyksen nostamiseksi. Samoilla linjoilla oli ryhmän toinen aktiivi E. G. Palmén. Palménin tavoite oli vapaamielisyyden ja suomenmielisyyden yhdistäminen. Palménin maailmankuva oli realistinen ja tämä heijastui hänen koulupolitiikassaan. Valvoja-ryhmälle sivistys oli enemmän sosiaaliseen uudistamiseen tähtäävää kuin nationalistiseen teoriaan pohjautuvaa. Kansallinen kieli oli ennen kaikkea kommunikaatioväline ihmisten välisissä suhteissa. Suomen kansa oli kahdesta kielestä huolimatta yksi ja jakamaton.³³⁹ He arvostivat korkealle myös suomalaisen talonpojan sivistyspyrkimykset. Erityisesti Palméniin 1877 valtiopäivien tapahtumat ja yksityislyseoiden perustaminen jättivät syvällisen vaikutuksen. Juvan mukaan ”suomalaisten talonpoikaisedustajien korkea eettisyys ja jalo sivistystahto ratkaisivat sivistyskodin pojan elämäntehtävän suunnan”. Tästä syystä Valvoja-ryhmä edusti astetta maltillisempaa koulu- ja uudistuspolitiikkaa verrattuna ruotsinkielisiin. Sama suuntautuminen näkyi suhteessa Venäjän viranomaisiin, vaikka molemmat ryhmät pitivät kiinni perustuslaillisesta lähtökohdasta. Heille valtion ja kansalaisen asema ilmeni myös uudessa merkityksessä. Keskeistä oli usko olemassa olevien olojen kehittämiseen ja aktiiviseen itsenäiseen toimintaan.³⁴⁰ Finsk tidskriftin ja Valvoja-lehden ympärille rakentuivat ne ydinryhmät, jotka asettivat oppikoulujen kehitykselle uusia vaatimuksia.

Liberaalien sanomalehti *Nya Pressen* julkaisi ensimmäisistä numeroistaan lähtien keväällä 1883 Bainin suuntaisia ajatuksia ja kyseenalaisti koko klassillisen koulun tehtävän. Liberaaleille oppikoulu alkoi näyttäytyä yhä enemmän yhteiskunnalliseen muutoksen liittyvänä organisaationa. Oppikoulun tehtävä oli tukea myös käytännön elämään kuuluvien taitojen kehittämistä. Siihen sisältyivät ennen muuta kotimaiset kielet ja eurooppalaiset modernit kielet. Kotimaisten kielten aseman voimistaminen oli kytköksissä voimistuvaan kansalliseen ajatteluun. Saksan, ranskan, venäjän ja englannin kielillä oli käyttöarvoa monilla elämänaloilla: teollisuudessa, kaupassa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Radikaalimpi osa porvaristosta piti klassisten kiel-

³³⁹ Liikanen 1995, 286; Rommi 1964, 20-25, 56-59, 286, 342.

³⁴⁰ Juva 1951, 195, 217-220; Juva 1956, 166-167.

ten opiskelua täysin hyödyttömänä. Heille koulutuksen kehittäminen oli ennen muuta taloudellisten tekijöiden huomioon ottamista. Luonnontieteiden asemaa oli vahvistettava lukusuunnitelmissa. Oppikoulujen eri osien välille haluttiin myös laajempi integraatio. Yksilöiden liikkumista ei saanut estää keinotekoisilla rajoituksilla ja tuli tarjota vaihtoehtoja. Fennomaanien Morgonblad julkaisi kuusiosaisen artikkelisarjan, jossa se kohta kohdalta torjui nämä bainilaiset ajatukset.³⁴¹

Liikanen on korostanut varovaisuutta aatehistoriallisessa tulkinnessa fennomanian ja liberalismien välillä. Vaarana on liian hienoviriteinen erittely. Molemmilla ryhmittymillä oli myös paljon yhteistä. Ne korostivat perustuslain noudattamista, painovapautta, kauppaoikeutta ja kansalaisten perusoikeuksia.³⁴² Vaikka taloudellisissa ja yhteiskunnallisissa näkemyksissä ryhmien välillä on löydettävissä paljon saman suuntaista ajattelua, muodostui ero kasvatuskysymyksissä kuitenkin huomattavaksi. 1880-luvun alussa Suomessa vallitsi paradoksaalinen tilanne: talonpoikainen Suomi halusi turvata sivistyksen ja tradition latinapohjaisella klassisella oppikoululla, kun taas liberaalit ruotsinkieliset piirit vaativat kotimaisen kielten aseman kehittämistä, käytännöllisempää reaalivivistyksen toteuttamista ja naiskasvatuksen tasa-arvon toteuttamista.³⁴³

3.2.2 Valtiovalta ja reaalikasvatus

Vähäiset konkreettiset toimenpiteet realiopetuksen kehittämiseksi tehtiin autonomian ajan alkuvuosikymmeninä yksityisten koulujen toimesta. Tällaisia kouluja olivat Henrik Odert Gripenbergin koulu Hämeenlinnassa sekä Edward Bergenheimin realioppilaitos Turussa. Yleisön mielenkiinto jäi kuitenkin vähäiseksi ja koulut oli lopetettava kannattamattomina. Varojen puuttuessa ne toimivat vain muutamia vuosia.³⁴⁴ 1860- ja 1870-luvun oppikoulun kehittämisen keskeinen pyrkimys oli suomen kielen aseman vahvistaminen, joka tapahtuikin suomenkielisten yksityislyseoiden perustamisen seurauksena. Ylempien virkamiesten ajattelussa reaalikasvatus kuului lähinnä kansakoulun laajentuvaan kurssiin. Se nähtiin käytännön elämään tähtäävän toiminnan tukemisena, ei tieteellisiin opintoihin valmistautumisena. 1872 koulujärjestyksellä toteutettiin 2- ja 4-luokkaiset reaalikoulut, jotka osoittautuivat alusta pi-

³⁴¹ Nya Pressen 9.1.1883, 11.1.1883, 17.1.1883, 21.1.1883 ja 1.2.1883; Morgonblad 3-13.4.1883.

³⁴² Liikanen 1995, 120; Pulkkinen 1989, 115-116; Klinge 1978, 220-228; Jussila 1987, 92-106.

³⁴³ Estlander 1921, 38-39; Juva 1979, 25-26.

³⁴⁴ Salminen 1995, 14. Gripenberg yritti koulunpitoa myöhemmin Porissa ja Sääksmäellä, mutta yritys ei ollut kannattava.

täen epäonnistuneiksi molemmissa kieliryhmissä. Kothenin ehdotuksiin perustunut Helsingin reaalilyseo edusti myös omalla tavallaan reaalikasvatuksen kehittämistä. Seitsemänluokkaisena oppikouluna se tarjosi varsin monipuolisen lukusuunnitelman. Suuret tuntimäärät varattiin matematiikka-fysiikalle (37), historia-maantiedolle (30) sekä venäjän ja ranskan kielille (35). Saksan kieleenkin varattiin 16 viikkotuntia. Pakollisten aineiden lisäksi oli mahdollista lukea ulkopuolella lukusuunnitelman latinaa tai englantia. Voimistelun opetuksen yhteydessä toteutettiin tanssin opetus. Kothenin ajatuksissa koulu kytkeytyi tiukasti venäläistämisyrittämyksiin, joka piirre leimasi koulua pitkään. Tästä syystä koulua vieroksuttiin liberaalien keskuudessa, vaikka sen ohjelmassa oli joitakin moderneja piirteitä.³⁴⁵ Maaliskuussa 1871 senaatti myönsi maisteri B. Nybergille luvan perustaa kuusiluokkaisen reaalioppilaitoksen Helsinkiin. Koulun ohjelmassa ei ollut lainkaan klassisia kieliä, vaan kotimaiset kielet ja saksan kieli. Koulu ei virallisten lähteiden mukaan kuitenkaan koskaan aloittanut toimintaansa.³⁴⁶

Vuoden 1877 valtiopäivillä oppikoulun kielitaistelun ollessa kiivaimillaan lukuisten suomen kielen asemaa koskevien parannusehdotusten joukossa esitettiin kannanotto reaalisuuntaisen sivistyksen kehittämiseksi. Porvarissääty esitti alkeiskoulujen kolmen alimman luokan muodostamista pohjakouluksi, jonka jälkeen olisi mahdollista valita myös klassisen linjan rinnalla reaalilyseo. Yleinen valitusvaliokunta päätyi samaan ehdotukseen uushumanistien jättäessä vastalauseen.³⁴⁷ Omassa puheenvuorossaan A. J. Hornborg vaati reaalikasvatuksen laajentamista ja yhteistä perustaa oppikoulun alemmille luokille. Kahden koulutyypin järjestelmä oli valtion talouden ja pedagogiikan kannalta epätarkoituksenmukainen. Reaalikoulujen ja klassisen oppikoulun erillisyydestä oli luovuttava.³⁴⁸ 1879 kasvatusopillisen yhdistyksen järjestämässä opettajien kesäkokouksessa ehdotettiin latinan siirtämistä kokonaan yläluokille. Kokouksen enemmistö asettui kuitenkin selvästi klassisen sivistyksen puolustajiksi. Virallisessa julkilausumassaan kokous suositti 1872 koulujärjestyksen mukaista jakoa reaali- ja klassisiin kouluihin. Kokouksen enemmistö ehdotti kuitenkin, että reaalikoulujen ohjelmaan tuli sisältyä latinan opetusta niillä paikkakunnilla, joissa ei ollut lyseota.³⁴⁹

Koulukomiteassa puheenjohtajana Hornborg jatkoi reaaliopetuksen laajentamisvaatimuksia. Komitean oli vaikea päästä yksimielisyyteen lyseoi-

³⁴⁵ Härkönen 1982, 64-65; Reallyceum i Helsingfors 1879, 5-7. 1876 venäjän kielen tuntimäärä lisääntyi kolmella tunnilla.

³⁴⁶ KA KH II Ea:1 1.3.1871.

³⁴⁷ VP 1878: Allmänna Besvärskottets betänkande n:o 18, 2-3; 49-50; 74-75.

³⁴⁸ VP 1878: Yleisen valitus-valiokunnan mietintö n:o 17, 77-78.

³⁴⁹ Förhandlingar vid pedagogiska föreningens möte 1879, 471-472.

den ohjelmasta ja kielikysymyksestä. Se ehdotti latinan kielen opetuksen siirtämistä neljänteen luokkaan, että lyseoiden ja reaalikoulujen kolme alinta luokkaa saisivat saman lukusuunnitelman ja muodostaisivat näin molemmille kahdeksanvuotisille oppilaitoksille yhteisen pohjakoulun. Epätäydelliset lyseot lavennettaisiin viisiluokkaisiksi samoin reaalikoulut kolmi- ja kuusivuotiaiksi. Muutamissa kaupungeissa reaalikoulut voisivat olla kahdeksanluokkaisia. Alkeiskoulun ohjelmaan tuli sisältyä myös luonnontieto, kotimaiset kielet saivat aikaisempaa suuremman tuntimäärän, lyseon neljännellä luokalla alkaisi vasta latinan opiskelu, viidennellä luokalla vaihtoehtoja olisivat kreikka tai venäjä. Vastaavasti reaalikouluissa venäjä alkaisi neljännellä luokalla ja englantia viidennellä luokalla. Harjoitusaineet piirustus, laulu ja kaudonkirjoitus tulisivat pakollisiksi. Hornborgin komitea tuli näin esittäneeksi ensimmäisen täydellisen reaalilyseon perustamista Suomeen. Komiteassa jätettiin useita eriäviä mielipiteitä. Omassa lausunnossaan Cleve vaati klassillisen lyseon rakenteen säilyttämistä. Kaksiluokkaiset reaalikoulut tuli muodostaa pohjakouluksi alkeiskoululle lisäämällä niiden ohjelmaan riittävä määrä latinan kieltä. Neliluokkaiset reaalikoulut tuli Cleven mukaan säilyttää vain sellaisissa kaupungeissa, joissa lyseo myös oli toiminnassa.³⁵⁰ Fennomaanien keskuudessa nähtiin tässä vaiheessa kaikki klassisen lyseon asemaan ja rakenteeseen kohdistuneet muutosvaatimukset vaarallisina pyrkimyksinä. Ne käänsivät huomion pois suomenkielisen oppikoulun laajentamisesta ja uus-humanistisesta ideologiasta. Jopa liberaalien Valvoja-lehti tuomitsi aluksi koulukomitean ehdotukset.³⁵¹

Marraskuussa 1880 valmistui koulutoimen ylihallituksen lausunto. Sillä oli komitean ehdotuksiin varovaisen myöntävä suhtautuminen. Lyseoilla ja reaalikouluilla saattoi olla yhteinen lukusuunnitelma kuitenkin vain ensimmäisellä luokalla. Latina tuli säilyttää keskeisenä opintojen perustana. Kaksiluokkaisissa reaalikouluissa toisella luokalla eri opetus latinassa annettaisiin niille oppilaille, jotka sitä halusivat luonnontieteen ja piirustuksen sijaan. Näin reaalikoulut tulisivat olemaan pohjakouluina sekä lyseoille että korkeammille reaalikouluille, joita pitäisi säilyttää entisessä järjestyksessä, mutta laajennettuina viisiluokkaisiksi.³⁵² Senaatissa komitean ehdotus ja kouluhallituksen lausunto tarkistettiin erillisessä valiokunnassa. Työryhmä asettui komitean kannanottojen puolelle ja teki oman 24 kohtaisen esityksen. Reaalikasvatuksen osalta se ehdotti alkeisopistot jaettavaksi kahteen ryhmään: klassilliset lyseot joiden lukusuunnitelmaan kuului latinan ja kreikan kieli sekä

³⁵⁰ Komitebetänkande 1880, 23-27, 27-53.

³⁵¹ Iisalo 1973, 148; Valvoja 4/1881, 99-100; Uusi Suometar 27.1.1882.

³⁵² KA SA Tal. os. k.d. 36/329 1880; KA KH II Ca:10 ptk 21.11.1880; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 130-131.

reaalilyseot, joissa uudenaikaiset sivistyskielet ovat edellisten tilalla ja matematiikassa, luonnontieteessä sekä piirustuksessa tuntimäärä suurempi kuin klassisessa lyseossa. Klassillisessa lyseossa oli valinnanvapaus kreikan ja venäjän kielen välillä. Kenraalikuvernööri otti ehdotuksiin kielteisen kannan ja suositteli lausunnon hylkäämistä. Hänen mukaansa ehdotukset olivat liian suurisuuntaisia ja niistä voitiin toteuttaa vain muutamia. Suomen asian komitea oli Heidenin kanssa pitkälle samoilla linjoilla. Näistä syistä johtuen keisari ei hyväksynyt ehdotuksia ja palautti osakysymykset uuteen käsittelyyn. Samalla oli otettava huomioon vuoden 1882 valtiopäivien tekemät anomukset.³⁵³

Säätyjen käsittelyssä reaalikasvatuksen laajentaminen sekoittui koulujen kielikysymykseen, yksityislyseoiden valtionapukysymykseen sekä uusien koulujen perustamisen tarpeellisuuteen. Tästä syystä yksimielisyyttä oli vaikea saavuttaa. Pappis- ja talonpoikaissäädyn päähuomio oli suomenkielisen lyseo-opetuksen turvaamisessa. Porvarissäädyn A.H. Chydenius teki aloitteen maan koko koululaitoksen uudistamisesta. Chydeniuksen mukaan koko oppikoulun rakenne oli muutettava. Oli perustettava 2- ja 3-luokkaisia latinattomia alkeiskouluja, joiden lukusuunnitelma oli käytännöllisempi, kotimaisilla kielillä olisi tärkeä asema ja näistä kouluista oli mahdollisuus siirtyä myöhemmin täydellisiin lyseoihin. Näin syntyisi edullinen ja kattava pohjakouluverkosto, johon kaikki oppilaitokset kytkeytyisivät vähitellen.³⁵⁴ Myös senaatin omissa suunnitelmissa reaalikasvatuksen laajentaminen oli saanut 1880-luvun alussa kannatusta. Tästä syystä yleisen valiokunnan oli mahdollista pääosin puoltaa Chydeniuksen aloitetta. Valiokunnan enemmistö ehdotti säätyjen anottavaksi, että Suomeen muodostettaisiin omavaraiset pohjakoulut, joilla olisi mainitut kaksi tehtävää ja että lyseot jakautuisivat klassillisiin ja reaalisiin lyseoihin. Fennomaanien piiristä jätettiin jälleen Cleven ajattelun suuntainen vastalause.³⁵⁵ Säätyjen äänestyksissä porvari- ja aatelissäätö hyväksyivät ehdotuksen ja vastaavasti pappis- sekä talonpoikaissäätö hylkäsivät sen yksimielisesti.³⁵⁶

Keväällä 1882 senaatti pyysi koulutoimen ylihallitukselta lausuntoa asian johdosta. Koulutoimen ylihallitus ehdotti edelleen jakoa lyseoihin ja reaalikouluihin säilytettäväksi. Lukusuunnitelmaan tulisi sijoittaa enemmän tunteja toista kotimaista kieltä varten ja muutamia reaalityseoita voitaisiin perustaa. Ne jatkaisivat reaalikoulujen kursseja yliopistoon saakka ja opetus perustuisi ainoastaan uusiin kieliin. Neliluokkaiset reaalikoulut laajennettaisiin

³⁵³ Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 132-133; Heikkilä 1985, 62.

³⁵⁴ VP 1882: Borgareståndets protokoll vid landtagen I, 212-217.

³⁵⁵ VP 1882: Asiakirjat 5, Anomusmietetintö N:o 32.

³⁵⁶ VP 1882: Asiakirjat 5, Anomusmietetintö N:o 13; Borgareståndets protokoll vid landtagen III, 1793; Protokoll förddt hos Finlands ridderskap och adel vid landtagen III, 1434; Suomen talonpoikaissäädyn pöytäkirjat II, 1250-1253; Presteståndets protokoll vid landtagen III, 1816-1817.

viisiluokkaisiksi ja kaksiluokkaiset kolmiluokkaiseksi. Kahden alimman luokan opetus olisi mahdollisimman samanlaista. Niistä voisi siirtyä lyseoiden neljänteen luokkaan niissä kaupungeissa, joissa täysiluokkaista lyseota ei ollut olemassa. Täydelliset lyseot olisivat jääneet vielä seitsemänluokkaisiksi ja latinan opetus alkaisi toiselta luokalta. Reaalioppilaitoksissa latinan sijaan maan itäisissä osissa tai Viipurin ja Mikkelin lääneissä venäjä olisi kielenä, muissa osissa maata saksa. Uudemman kielen ja piirustuksen saattoi vaihtaa latinan kieleksi, mikäli tarkoitus oli siirtyä myöhemmin lyseon neljänteen luokkaan.³⁵⁷ Senaatin lopullisessa käsittelyssä fennomaanien koulupolitiikka tuli hyvin esille. Yrjö Koskinen ehdotti loppuun saakka reaalilyseoiden osalta hidasta etenemistä. Hänen mukaansa niistä ei oltu saatu riittävästi kokemusta ja kehotti kiinnittämään huomioita Vaasan, Tampereen ja Lappeenrannan yksityislyseoiden tukemiseen. Heiden antoi omassa lausunnossaan ymmärtää ehdotuksen olevan pääsääntöisesti kunnossa. Keisari vahvisti lähes yhtäpitävästi ehdotuksen alkeisopistojen uudelleenjärjestelystä sekä antoi määräyksiä etenkin venäjän kielen opettamisesta korkeintaan kahtena tuntina viikossa reaaliylyseoiden ja neliluokkaisten alkeiskoulujen toisella luokalla sekä myöskin kaksiluokkaisissa alkeiskouluissa, niillä paikkakunnilla, joissa voidaan saada tarkoitukseen sopivia opettajia.³⁵⁸

Asetuksen mukaisesti syntyi uusi koulumuoto kahdeksanluokkainen reaaliylyseo. Vain sen ensimmäinen luokka vastasi klassisen lyseon ohjelmaa. Reaaliylyseoissa opetettiin latinan ja kreikan sijasta enemmän uusia kieliä, matematiikkaa, luonnontietoa ja piirustusta. Reaalikoulut muuttuivat jälleen alkeiskouluiksi. Ne olivat 2- ja 4-luokkaisia, vastasivat lyseon alaluokkia ja johtivat ammattikouluihin tai suoraan ammatteihin. Alkeiskoululla oli jälleen kaksi tehtävää: tuli antaa pohjaopinnot jatko-opintoihin tai ammatillisiin opintoihin sekä työelämään. Asetuksen tarkempi toimeenpano jäi senaatin tehtäväksi. Koulutoimen yllähallitus laati uudet lukusuunnitelmat näille kouluille, jotka astuivat voimaan lukuvuoden 1883/84 alusta. Uuden lukusuunnitelman mukaisia reaaliylyseota perustettiin aluksi kolme. Suomenkieliset reaaliylyseot Savonlinnaan ja Tampereelle sekä ruotsinkielinen Turkuun. Koulut eivät olleet suomenmielisten suuressa suosiossa toiminnan alkuvuosina. Savonlinnan reaaliylyseon toiminnan aloittamista ei edes paikallinen sanomalehti katsonut

³⁵⁷ KA SA Tal. os. k.d. 46/274 1882; Heikkilä 1985, 63-64; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimistuskunnan kertomus 1870-1887 1888, 140-141.

³⁵⁸ KA SA Tal. os. ptk 17.3.1883; KA KH III Ea:13 k.d. 14/36 1883; Heikkilä 1985, 65-66; Ask 1883: Keisarillisen majesteetin armollinen asetus sisältävä erinäisiä muutettuja määräyksiä alkeis-oppilaitoksista Suomessa 23.8.1883.

tarpeelliseksi uutisoida. Talonpojat vieroksuivat oppilaitosta, joten oppilasmäärä jäi aluksi vähäiseksi.³⁵⁹

Oppikoulun uudistamisen valmistelutyön aikana ruotsinkieliset liberaalit piirit hyökkäsivät voimakkaasti perinteistä klassillista koulumuotoa vastaan. Latinalle oli saatava vaihtoehtoja, reaalikasvatus oli laajennettava yliopistoon johtavaksi sekä kotimaiset että modernit kielet tuotava opetuksen keskiöön. Latinan opetus oli siirrettävä yläluokille. Reaalilyseoiden kehittäminen ei millään tavalla vaarantanut oppikoulun kehitystä ja niiden perustaminen oli välttämätöntä yhteiskunnan kehityksen osana. Radikaaleimmissa ehdotuksissa vaadittiin koko koulutoimen yksityistämistä. Valtion koulujen kehittäminen oli osoittautunut liian vaikeaksi ja hitaaksi. Yksityiskoulu oli joustavampi ja palveli aitoa intressiä. Tämän oli jo Helsingfors lyceum omalla ajallaan osoittanut. Oppikoulua ei tullut rinnastaa opettajaseminaariin tai kadettikouluun, vaan sillä oli erilainen tehtävä. Tästä syystä oli jatkossa suositettava yksityiskouluja. Koulu-uudistuksia tehtäisiin myös tulevaisuudessa ja siinä tehtävässä yksityiskoulumuoto oli välttämätön.³⁶⁰

3.2.3 Yksityiskoulumuoto uudistaa oppikoulua

Reaalikasvatuksen kehittäminen Suomen oppikouluissa hidastui siis fenno-
maanien ja osaksi heitä tukeneen kenraalikuvernööri Heidenin näkemyksiin. Heidän pyrkimyksensä oli ennen muuta suomenkielisen uushumanistisen klassillisen oppikoulun kehittämässä. Tämä herätti ärtymystä liberaaleissa ruotsinkielisissä. Keisarin torjuttua laajemmat reformit kävi ilmeiseksi, ettei reaalikasvatuksen uudistusta valtion taholta voitu vähään aikaan toteuttaa. Valtion oppikoulun laajentamiseen käytettävät resurssit kohdentuivat ennen muuta yksityislyseoiden valtiollistamiseen ja tyttökoulujen perustamiseen. Tässä tilanteessa reaalikasvatuksen ja oppikouluopetuksen pedagoginen kehittäminen jäi yksityisten ja ruotsinkielisten liberaalien tahojen varaan.

Haminassa oli aloittanut toimintansa vuonna 1877 yksityinen reaalikoulu. Sen syntyyn vaikutti myös kieliasia. Vuonna 1876 kaksiluokkainen valtion ruotsinkielinen alkeiskoulu muutettiin suomenkieliseksi reaalikouluksi uuden koulujärjestyksen ohjelman mukaisesti. Tällöin aktivoituivat kadettikoulun ja yksityisen tyttökoulun piirissä toimineet henkilöt kenraali Frithiof Neoviuksen johdolla. He perustivat neliluokkaisen oppilaitoksen turvatakseen ruotsinkielisten poikaoppilaiden opetuksen paikkakunnalla. Ylläpitäjillä oli

³⁵⁹ Savonlinnan reaalilyseo 1909, 11.

³⁶⁰ Helsingfors Dagblad 21.3.1883, 22.3.1883; Nya Pressen 13.4.1883.

taloudellisia mahdollisuuksia muodostaa koulun tueksi osakeyhtiö 30.000 mk pääomalla. Koulun päätehtävä oli aluksi pohjustaa opintoja Haminan kadettikouluun pyrkiviä poikia varten. Koulun kolme alinta luokkaa vastasivat tästä syystä kadettikoulun yleisen vuosikurssin vaatimuksia. Samasta syystä reaalkoulun ylin neljäs luokka kärsi oppilaspulasta. Syksyllä 1879 käynnistyi ylläpitäjien keskuudessa keskustelu koulun laajentamisesta yliopistoon johtavaksi. Osakeyhtiö teki senaatille hakemuksen ennakoivasta valtionavusta. Hakemus kuitenkin hylättiin ja tästä syystä laajentumisen toteuttaminen viivästyi kahdella vuodella. Syksyllä 1881 aloitti toimintansa Privata reallyceum i Fredrikshamn.³⁶¹

Kahdeksanluokkaisen reaalityseon ylläpito ilman valtion tukea yksityisin varoin oli taloudellisesti erittäin vaativa tehtävä. Tästä syystä lukukausimaksu oli pidettävä korkeana. 225 markan vuosimaksu vähensi kouluun pyrkijöiden määrän pieneksi. Reaalityseolla oli oma valmistava luokka. Varsinainen lyseo käsitti seitsemän luokkaa. Latinan kieltä ei ollut pakollisena ohjelmassa lainkaan. Suomen kielelle varattiin 27 viikkotuntia, saksan ja venäjän kieltä opetettiin 20 tuntia sekä ranskaa 16 tuntia viikossa. Matematiikka oli koulun tärkein aine. Sille varattiin 43 tuntia lukusuunnitelmassa. Luonnontieteellinen aineryhmä korostui myös valtionlyseoon nähden.³⁶²

Koulun ylläpitäjät korostivat mahdollisuutta opiskeluun kotipaikkakunnalla. Yksityiskoulun oli mahdollista luoda uudenlainen yhteistyö kotien kanssa. Tästä oli saatu hyviä kokemuksia Ruotsin ja Tanskan yksityiskouluissa. Oppilas voitiin vapauttaa tietyn aineen opiskelusta vanhempien toivomuksesta. Koulun oppilaat edustivat Haminan säätyläisperheiden, ylempien virkamiesten ja suurkauppiain poikia. Svenska privatlyceum kärsi kuitenkin oppilaspulasta koko vaikutusaikansa. Poikakoulu oli tästä syystä lakkautettava asteittain jo 1895 lähtien. Olosuhteista johtuen siitä ei koskaan muodostunut kovin merkittävää oppilaitosta. Koulu oli kuitenkin omalla ajallaan rohkea yritys murtaa perinteisen oppikoulun ohjelmaa ja siitä syystä lyhyen tarkastelun arvoinen. Toimintatapojensa osalta Haminan reaalityseota voi pitää modernin yksityiskoulumuodon edelläkävijänä Suomessa.³⁶³

Haminan kouluhankkeen aikoihin aktivoituivat liberaalit piirit myös Helsingissä ja toukokuussa 1882 perustettiin Nya svenska läroverket niminen

³⁶¹ Reaalkoulu oli aluksi tarkoitettu lähinnä kadettikoulun upseerien pojille, joilla oli oikeus vapaaoppilaspaiikkaan kadettikoulussa isän työtehtävän takia (Bergroth 1901, 44); Nordenstreng 1911, 900-901.

³⁶² Privata reallyceum i Fredrikshamn 1888, 3-5, 9-10; Bergroth 1901, 42-44. Valtionapua koululle ryhdyttiin maksamaan yksityiskouluja koskevan valtionapusäädöksen puitteissa 1884 (SVT 1888, IX:1, 53).

³⁶³ Privata reallyceum i Fredrikshamn 1891, 6; Teperi & Salminen 1993, 429; Salminen 1995, 25. Reaalityseon säilyneen aineistoluettelon mukaan koululla oli huomattava kirjasto ja erittäin monipuolinen kokoelma opetustarvikkeita (MMA Privatlyceum i Fredrikshamn Bc:1).

oppilaitos.³⁶⁴ Se pyrki toteuttamaan alusta lähtien Hornborgin ehdottamia suuntaviivoja. Koulun perustamisessa keskeisessä asemassa olivat professorit M.G. Schybergson, J.W. Runeberg ja Fritiof Gustafsson sekä tohtori T. Saelan. Heidän rinnallaan uutta kasvatuksellista ajattelua ja ammatillista taustaa edustivat insinöörit Th. Frosterus ja K. Moring. Johtokuntaan kuuluivat lisäksi kihlakunnantuomari C.B. Federley, tohtori A. Holmberg sekä juristi J. Serlachius. Johtokunnan puheenjohtajaksi valittiin Gustafsson, koulun ensimmäiseksi johtajaksi maisteri K.T. Broberg. Koulun tukijoiden taloudelliset lähtökohdat olivat varsin hyvät ja se saattoi aloittaa toimintansa kahdella luokalla syksyllä 1882. Haminan yksityislyseon suuntaisesti Nya svenska läroverket rekrytoi oppilaansa kaupungin oppineista ja varakkaista virkamies- ja porvarisperheistä. Yksityiskoulujen valtionapuseräysten mukainen tuki myönnettiin koululle syksystä 1885 lähtien.³⁶⁵

Nya svenska läroverketin perustaminen merkitsi samalla lopullista kuoliniskua Helsingfors lyceumin toiminnalle. Koulun oppilasmäärä alkoi laskea ja valtionapu näin vaarantui. Keväällä 1883 Böökin johtama koulu yritti vielä uudistua. Se ilmoitti lehdissä, että kouluun avataan moderni linja seitsemännelle luokalle ja koulun yhteyteen perustetaan valmistava koulu. Nämä toimenpiteet eivät kuitenkaan enää auttaneet ja koulu oli lakkautettava asteittain. Keväällä 1891 Suomen siihen asti merkittävin yksityiskoulu sulki ovensa lopullisesti.³⁶⁶ Pääkaupungin ja Suomen johtavan yksityisen ruotsinkielisen poikakoulun aseman oli ottanut Nya svenska läroverket. Vaikka koulujen välille ei ehtinyt syntyä varsinaista kilpailuasetelmaa, kuvaa vahdinvaihto hyvin ideologista murrosta, joka oli ruotsinkielisen sivistyneistön keskuudessa tapahtumassa. Uushumanistinen traditionaalinen lyseo sai antaa tilaa uudenaikaiselle oppilaitokselle, joka nimeään myöden edusti modernia lähtökohtaa. Nya svenska läroverket sai vahvan suosion pääkaupungin ruotsinkielisen sivistyneistön poikien kouluna. Lähes 80 % koulun oppilaista oli lähtöisin Helsingin ylemmistä virkamies ja porvariskodeista. Svenska normallyceum tarjosi puolestaan perinteisen latinapohjaisen kasvatuksen, joten Nya svenska läroverket oli todellinen vaihtoehto pääkaupungin ylempien sosiaaliryhmien perheiden pojille.³⁶⁷

Nya svenska läroverketin ylläpitäjien tavoitteena oli luoda modernia lukusuunnitelmaa ja metodia käyttävä itsenäinen oppilaitos, jonka organisaa-

³⁶⁴ Koulu käytti vuoteen 1901 muotoa ”Lärovärket” virallisissa yhteyksissä, jonka jälkeen vakiintui termi ”Läroverket”. Tässä tutkimuksessa on käytetty vain jälkimmäistä muotoa.

³⁶⁵ HKA Nya svenska läroverket Ca:1 Protokoll 22.5.1882; Nya svenska lärovärket 1883, 8-9; Nya svenska läroverket 1884, 5; Alamainen kertomus Suomenmaan alkeis-oppilaitosten tilasta ja toiminnasta 1884-1887, 49.

³⁶⁶ KA KH II Ea:13 k.d. 103/59 1883; Morgonblad 20.4.1883; Teperi & Salminen 1993, 84.

³⁶⁷ Salminen 1995, 26.

tio olisi valtion kouluja liikkuvampi. Pyrkimys itsenäisiin ratkaisuihin näkyi koulun toiminnassa alusta pitäen. Uuden oppikoulun oli pyrittävä tiiviiseen yhteistyöhön kotien ja oppilaiden valvojien kanssa. ”Yhteistyö kodin ja koulun välillä” oli yksi keskeinen periaate koulun toiminnassa. Koulu halusi tarjota vaihtoehtoja ja ottaa laajemmin huomioon oppilaiden huoltajien toiveita. Koulu oli tästä syystä yhdeksänluokkainen. Tämä mahdollisti pitkäjänteisen kasvatustyön. Oppilaiden huoltajilla oli myös mahdollisuus pyytää vapautusta lapselleen eri aineissa henkilökohtaisista syistä, yleensä liikaräsituksen välttämiseksi. Käytännön koulutyössä oppilaita vapautettiin kuitenkin lähinnä vain laulun ja voimistelun opetuksesta lahjattomuuden ja heikon fysiikan vuoksi. Muiden aineiden kohdalla oli kysymys satunnaisista tapauksista. Eri-tyistä huomiota haluttiin kiinnittää myös oppilaiden työmäärän kohtuullisuuteen ja kotitehtävien määrään. Koulun johtokunta teki jopa erillisen selvityksen oppilaiden käyttämästä ajasta oman suunnittelutyönsä tueksi. Koulun johtokunta halusi kehittää myös oppilaiden arvostelua pehmeämpään suuntaan. Koulu luopui tietojen osalta oppilaiden asettamisesta julkisesti paremmuusjärjestykseen ja alkoi käyttää luokan keskiarvoa ilmaisemaan saavutetun tason. Vuodesta 1887 järjestettiin keväisin opettajien ja ylempien luokkien oppilaiden useita päiviä kestänyt yhteinen kevätvaellus, josta tuli yksityiskoulun perinne.³⁶⁸

Yhdeksänluokkaisen yksityiskoulun ja kahdeksanluokkaisen valtion koulun lukusuunnitelmat eivät ole täysin vertailukelpoisia keskenään. Eräitä selkeitä johtopäätöksiä voidaan kuitenkin koulumuotojen välillä tehdä. Nya svenska läroverketin alkuperäisessä ohjelmassa viisi alinta luokkaa muodosti eräänlaisen pohjaosaston, jonka jälkeen oppilas saattoi valita kahdesta yliopistoon johtavasta linjasta: antiikki tai moderni. Latinan kielen opiskelu aloitettiin vasta neljänneltä luokalta. Näin oppilaat eivät joutuneet valitsemaan liian varhaisessa vaiheessa tulevaa linjaansa. Myös saksan opetus käynnistettiin vasta kolmannelta luokalta, jotta kieliaineiden rasitus ei olisi aloitusvuosina liian suuri. Saksan kurssin laajuus oli valtion kouluja suurempi. Alkuperäisessä suunnitelmassa modernilla linjalla latinan kieli jatkui yläluokilla yhdellä viikkotunnilla. Latinan opiskelu oli myös mahdollista vaihtaa piirustuksen tai kielen lisätunteihin. Valtion reaalityseoon nähden äidinkielen osuus oli huomattavasti suurempi. Nya svenska läroverket varasi siihen peräti kahdeksan oppituntia enemmän. Suurin ero syntyi maantiede-historia aineryhmässä, jota Nya svenska läroverket opetti peräti kymmenen tuntia valtion kouluja enem-

³⁶⁸ Nya svenska läroverket 1884, 3-4; Nya svenska läroverket 1885, 3-6; Nya svenska läroverket 1886, 5-11; Nya svenska läroverket 1889, 3; Nya svenska läroverket 1890, 71-72; Nya svenska läroverket 1893, I-III; Hakaste 1992, 216-218.

män. Valtion reaalilyseossa puolestaan korostui matematiikan suuri osuus. Muiden aineiden kohdalla erot jäivät pienemmiksi, joskin harjoitusaineisiin Nya svenska läroverket varasi yhteensä 12 tuntia valtion kouluja enemmän.³⁶⁹

Tämä suunnitelma joutui kuitenkin kritiikin kohteeksi ja kahden ensimmäisen lukuvuoden aikana ja koulun johtokunta oli pakotettu tekemään pieniä muutoksia. Molempien kotimaisten kielten osuutta vahvistettiin edelleen. Lukuvuonna 1886/87 latinan opetus siirrettiin alkavaksi viidenteen luokkaan ja ensimmäisen luokan tuntimäärää supistettiin kahdella tunnilla, voimistelu otettiin luokan ohjelmaan. Nämä toimenpiteet pyrkivät vähentämään oppilaiden rasitusta, johon seikkaan johtokunnan kokouksissa oli kiinnitetty huomiota. Ranskan kieli tuli samalla valinnaiseksi latinan kanssa, niille jotka siirtyivät modernille linjalle. Venäjän kieli oli vaihdettavissa kreikan kieleen. Latinan kielen arvostus laski edelleen monissa porvariskodeissa. Seuraavana lukuvuonna linjan valitsi vain kaksi oppilasta, jolloin koulun ylläpitäjät katsoivat linjajaon käyneen tarpeettomaksi. Latinan tilalle tarjottiin vapaaehtoinen englannin kieli. Vanhempien kannatus reaalikasvatusta kohtaan oli näin osoittautunut käytännössä toteutuneeksi. Koulun ohjelma oli vakiintunut yhteistyössä kotien kanssa ja yksityiskoulumuoto oli samalla osoittanut toimintakykynsä. Jatkossa Nya svenska läroverketin lukusuunnitelman kehittämisessä edettiin maltillisesti. Ensimmäisten ylioppilaskirjoitusten tulokset olivat koulun näkökulmasta täysin tyydyttävät. Julkinen tutkinto ja siinä menestyminen oli tarpeellista, mutta koulukasvatusta ei saanut tehdä vain muodollisista tehtävistä riippuvaiseksi. Valtion reaalilyseoon verrattuna äidinkielen asema voimistui entisestään. Saksan, historia-maantiedon aineiden tuntimäärä pysyi selvästi suurempana. Taito- ja taideaineisiin oli mahdollista varata enemmän tunteja. Latina säilyi vaihtoehtoisena venäjän kielen kanssa.³⁷⁰

Suurin keskustelu Nya svenska läroverketin ylläpitäjien keskuudessa 1890-luvulla käytiin kuitenkin edelleen kielten ja erityisesti latinan kielen asemasta koulun ohjelmassa. Vieraiden kielten määrä ja niiden lukusuunnitelmaa hajottava ongelma oli vaikea ratkaista. Kotimaiset kielet olivat opetuksen keskiössä. Oppilaiden tuli pystyä ilmaisemaan itsensä suomen ja ruotsin kielissä virheettömästi sekä kirjallisesti ja puheessa. Kaksikielinen suomi oli tekijä, joka tuli aina ottaa huomioon lukusuunnitelman laadinnassa. Sen lisäksi oli opiskeltava valtiollis-poliittisista syistä valtionavun ehtona venäjää. Saksa oli tärkein uusista kulttuurikielistä. Lisäksi tarvittiin pienessä määrin ranskan ja englannin opiskelua. Jos klassisia kieliä haluttiin pitää ohjelmassa

³⁶⁹ HKA Nya svenska läroverket Dk:1 Undervisningsplan.

³⁷⁰ HKA Nya svenska läroverket Ca:1 ptk 6.4.1887; Nya svenska läroverket 1887, 12-13; Nya svenska läroverket 1888, 16-18; Nya svenska läroverket 1890, 2-3.

nousi kielten kokonaismäärä seitsemään ja viikkotunnit muodostivat enemmän kuin 1/3 koko koulutyöstä. Yhtenä ratkaisuna esitettiin kielilinjaa, jossa keskityttäisiin saksan tai ranskan kieleen. Vielä 1898 ryhmän koulun opettajia teki aloitteen oppilaitoksen muuttamisesta jälleen latinapohjaiseksi. A. Boldtin suunnitelma perustui saatuihin kokemuksiin. Hänen mukaansa tulokset olivat olleet huonoja ja kielten looginen ymmärrys puutteellista. Ehdotus ei kuitenkaan johtanut toimenpiteisiin johtokunnassa. Modernien kielten opetusta pyrittiin edelleen kehittämään. Erityisen tärkeä oli saksan kielen opiskelu. Saksan ja ranskan opetuksessa käytettiin uusia metodeja.³⁷¹

Lähdeaineiston perusteella Nya svenska läroverket perustettiin alusta pitäen vahvan yksityisen identiteetin omaavaksi oppikouluksi, jota koulumuotoa oppilaitos tuli edustamaan Suomessa puhtaimmillaan. Tämä identiteetti tulee usein näkyviin koulun toiminnan myöhemmissä vaiheissa Suomen oppikoulujen historiassa. Vaikka lukusuunnitelman erot valtion reaalilyseoon jäivät 1890-luvulla pienemmiksi korostettiin koulun piirissä koko ajan yksityisen koulun mahdollisuutta tehdä tarvittavia tuntisiirtoja tarpeen ja kokemusten mukaan. Koulun ylläpitäjät ankkuroituivat erittäin vahvasti perustuslailliseen rintamaan Suomen valtiollisen aseman ja kehityksen osalta. Heille yksityinen koulumuoto oli autonomisen, liberaalin ja demokraattisen yhteiskunnan kehittämisen väline ja Venäjän valtapyrkimysten ulkopuolella.

Huolimatta Nya svenska läroverketin saamasta myönteisestä kannatuksesta se oli yksi viimeisistä Suomeen perustetuista yksityisistä poikakouluista. Yksityinen aloitteellisuus oli samaan aikaan suuntautumassa vielä radikaalimpia koulukasvatuksen uudistuksia kohden. Näitä aloitteita nousi esille erityisesti Nya svenska läroverketin piiristä. Koulun tukijoukoissa ja opettajakunnassa vaikuttivat ne voimat, jotka ryhtyivät Suomen oppikouluhistorian toiseen suureen uudistukseen. Reaalikasvatuksen ja modernin pedagogiikan toteuttamisen rinnalla kysymys naisten korkeammasta koulutuksesta vaati yhä ratkaisua. 1880-luvun alun suuressa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa murroksessa liikkeellepaneviksi voimiksi olivat muodostuneet naiskasvatus ja reaalisivistus: nainen ja höyry veivät yhteiskuntaa ja koululaitosta eteenpäin rajulla voimalla. Näiden kahden kehityslinjan yhdistyminen johti yksityiskoulujen merkittävimpään ja Suomen koululaitoksen kehityksen kannalta vuosisadan suurimpaan innovaatioon, vain vuoden kuluttua Nya svenska lä-

³⁷¹ Nya svenska läroverket 1889, 54-57; Nya svenska läroverket 1898, 58-67; HKA Nya svenska läroverket Ca:1 ptk 19.5.1896.

roverketin toiminnan käynnistymisestä. Koulun piiristä lähtenyt uusi aloite hakee vertaistaan jopa kansainvälisessä vertailussa.

4 TASA-ARVOINEN, OLENNOLLINEN JA SIVEÄ Yhteiskoulumuodon synty ja vakiintuminen 1880- ja 1890-luvuilla

4.1 Yhteiskasvatusideologia ja Suomen ensimmäiset yhteiskoulut

Ensimmäiset tiedot poikien ja tyttöjen yhteiskasvatuksesta oppikoulun tasolla välittyivät Suomeen eräiden Yhdysvaltoihin tehtyjen matkakuvausten seurauksena. Ruotsalaisen P.A. Siljeströmin kertomus ”Resa i Förenta Staterna” tunnettiin Suomessa pian ilmestymisensä jälkeen 1852.³⁷² 1870-luvun alussa kauppakoulun opettaja K.F. Heikel vieraili Yhdysvalloissa ja tutustui matkan-
sa aikana Amerikan yhteiskunta- ja kouluoloihin. Amerikkalaista elämän-
muotoa ja vapauden ilmapiiriä ylistävässä kirjoituksessaan ”Från Förenta
Staterna” Heikel esitteli lyhyesti myös amerikkalaisten koulujen tapaa opettaa
tyttöjä ja poikia korkeammassa oppilaitoksissa samassa luokassa samalla op-
pimäärällä. Käytäntö oli sikäläisissä oloissa täysin luonnollinen ja kehitti
molempia sukupuolia luontevaan käytökseen. Liberaaleille piireille Amerikan
Yhdysvallat, sellaisena kuin maa Hesse-Warteggin matkakirjoissa esitettiin,
oli edistyksen ja uuden ajattelun kehto. Maa jossa myös tytöille voitiin opettaa
fysiikkaa, latinaa ja korkeampaa matematiikkaa. Heikelin mukaan vapaus oli
varallisuuden, sivistyksen ja siveyden paras kasvattaja.³⁷³

Keskilännen pienissä lukioissa katsottiin mahdolliseksi ottaa myös
naisoppilaita, koska ei ollut taloudellisesti mahdollista perustaa erillisiä lai-
toksia tytöille. Tämän käytännöllisen tosiasian rinnalla tehtiin työtä naiskas-
vatuksen tasa-arvovaatimusten osalta. *The American Annals of Education* to-
tesi jo 1838, että tyttöjen ja poikien opettaminen yhdessä oli täysin osoitettu
mahdolliseksi. Keksintöä pidettiin erittäin merkittävänä tulevaisuuden koulu-
tuksen kannalta, koska yhteiskasvatuksen edut olivat huomattavat. Myönteis-
estä julkilausumasta huolimatta tutkintoon asti eteni vielä vähäinen määrä
naisia. Yhteiskasvatusta toteuttivat myös monet lahkolaiskoulut, jotka ottivat
tyttöjä oppilaikseen. 1860-luvun alkuun mennessä kaikissa osavaltiossa oli
toiminnassa jonkinasteista yhteiskasvatusta. Syynä olivat taloudelliset, poliit-
tiset ja uskonnolliset tekijät. Erityisesti pohjoisissa osavaltioissa koulutus eteni
vailla traditionaalisia rajoituksia yksityisten koulujen toiminnan kautta. De-

³⁷² Hakaste 1992, 198. Hakasteen mukaan yhteiskasvatusideologiaa kehitettiin 1860-luvulla myös kansakou-
lun, valmistavien koulujen ja opettajaseminaarien osalta (Hakaste 1989, 31-36, 40). Tässä tutkimuksessa
tarkastelu kohdistuu kuitenkin vain oppikoulun tasolle. Vanhempien oppilaiden osalta ensimmäisiä yhteis-
kasvatuksen muotoja Suomessa oli Turun kauppakoulu, johon otettiin tyttöjä ja poikia yhteiseen opetukseen
jo 1872 (Lento 1939, 83-84).

³⁷³ Heikel 1876, 181-182; Hesse-Wartegg 1892, 20-21, 346-347; Hakaste 1992, 198-199. Suomessa tunnet-
tiin myös H. Edgrenin teos ”Förenta staternas folkskolor och högre lärostäten”, jossa kirjoittaja esitteli
myönteisesti Yhdysvaltojen yhteiskasvatusta (1879, 97-105). Nya Pressen esitteli 21.2.1883 Edgrenin ku-
vauksia nimimerkillä ”from sounds to things”.

mokratian tukeminen vaati demokratian toteuttamista myös käytännössä. Naisia ei voitu näin ollen sulkea korkeamman opetuksen ulkopuolelle. Yhteiskasvatuksen toteuttaminen oli välttämätöntä myös maantieteellisistä syistä. Oppilasmäärät olivat usein vähäisiä, etäisyydet koulujen välillä pitkiä ja kulku-yhteydet huonoja. Tästä syystä yhteiskasvatus hyväksyttiin maaseudulla yleensä nopeammin ja uusissa oppilaitoksissa helpommin kuin traditionaalisissa kaupunkikouluissa. Yhdysvalloissa yhteiskasvatus kehittyi enemmän muista kuin pedagogista syistä.³⁷⁴ 1870 Michiganin korkeakoulu antoi naisoppilaille samat oikeudet kuin miehillä. Yhteiskasvatus oli näin saavuttanut julkisen hyväksynnän. Pian tämän jälkeen Mainen ja Cornellin yliopistot hyväksyivät myös naisoppilaita, vaikka keskustelu yhteiskasvatuksesta oli johtanut myös kriittisiin kannanottoihin. Yhdysvalloissa julkinen keskustelu yhteiskasvatuksen haitoista käynnistyi vasta sitten, kun se oli jo yleisesti toteutettu. Yksi syy tähän saattoi olla se, että yhteiskasvatuksella ei pyritty aluksi muuttamaan naisen ja miehen perinteisiä rooleja. Jotkut korkeakoulut perustivat kuitenkin erillisiä linjoja tai luentoja tytöille. Vähitellen muutos yhteiskasvatukseen tapahtui myös perinteisissä oppilaitoksissa niiden kilpaillessa oppilaiden suosiosta.³⁷⁵

Yhteiskasvatus ei Keski-Euroopassa saanut samalla tavalla yleistä kannatusta kuin Yhdysvalloissa. Kansan alkeiskoulutuksessa sitä käytettiin, mutta korkeamman opetuksen tasolla siihen suhtauduttiin kielteisesti. Roomalais-katolisella alueella yhteiskasvatusta ei toteutettu lainkaan edes kansakoulujen osalta. Tyttöjen opetus oli kirkollisten piirien vastuulla tiukassa valvonnassa tyttö- ja luostarikouluissa.³⁷⁶ Saksassa ja Englannissa yhteiskasvatusta toteutettiin alimpien yhteiskuntaryhmien koulutuksessa sekä myöhemmin 1900-luvun vaihteessa eräiden kokeilukoulujen ohjelmissa. Saksassa yhteiskoulu oli mahdollinen vain silloin, mikäli mitään muuta ratkaisua ei ollut käytettävissä. Maaseudulla yhteiskasvatus oli tästä syystä yleisempää kuin kaupunkikouluissa, joissa se jäi harvinaiseksi poikkeukseksi. Yhteiskasvatus hyväksyttiin joissakin teoreettisissa kirjoituksissa 1860-luvulta, mutta sitä ei kuitenkaan käytännön koulutyössä toteutettu. Edes kaikki reformipedagogiikan kannattajat eivät hyväksyneet yhteiskasvatusta. Hugo Gaudig hylkäsi yhteiskasvatuksen, koska se oli haitaksi tytöille. Yhteiskoulujen opetus, tavoitteet ja järjestely suosi poikia. Yhteiskasvatusideologia eteni hitaasti myös Saksan naisasialiikkeen keskuudessa. 1890 perustettu Allgemeine Deutschen Lehrerinnenverein (ADLV) hylkäsi vuoden 1903 vuosikokouksessaan yhteiskasvatuk-

³⁷⁴ Monroe 1971, 472-474; Good 1951, 472-475; Tyack & Hansot 1990, 48; Herbst 1996, 44.

³⁷⁵ Monroe 1971, 474-481; Tyack & Hansot 1990, 3.

³⁷⁶ Ranskassa yhteiskasvatusta alettiin toteuttaa vasta 1960-luvulta (Bakker – van Essen 1999, 455).

sen edistämistä koskeneen aloitteen. Hampurissa ensimmäiset yhteiskoulut toimivat vasta 1910-luvun lopulla.³⁷⁷ Englantilaisessa kasvatusopissa yhteiskasvatus ei ollut lainkaan esillä. Vielä niinkin myöhään kuin 1922 ilmestyneessä teoksessa ”*Evolution of Educational Theory*” sana co-education mainitaan ainoastaan yhden kerran ja silloinkin kielteisessä sävyssä.³⁷⁸ Euroopan maista Alankomaat oli poikkeus. Siellä yhteiskasvatus eteni 1870-luvulta lähtien nopeasti ja ilman voimakasta pedagogis-ideologista työtä. Syyt olivat uskonnollis-taloudelliset. Tyttöjä alettiin ottaa oppilaiksi eräisiin reaalisuuntaisiin kouluihin. Yhteiskasvatuksen kritiikki jäi puolestaan enemmän teoreettiselle tasolle, koska käytännön koulutyössä ei ongelmia havaittu.³⁷⁹

1870-luvulta lähtien uusi kasvatuksellinen ajattelutapa alkoi herättää laajempaa kiinnostusta Pohjoismaissa, osin myös kielteisestä näkökulmasta. 1873 ilmestyi Yhdysvalloissa Harwardin lääketieteellisen koulun hermostosairauksien lääkäriin E.H. Clarcken teos ”*Sex in education*”. Clarcken mukaan yhteiskoulumuoto vaaransi tyttöjen terveyden. Poikien ja tyttöjen biologiset erot olivat liian suuria, jotta heitä voisi opettaa yhteisesti. Clarcken teoriaa tuki Clarkin yliopiston arvostettu psykologi G. Stanley Hall.³⁸⁰ 1876 Tukholman koulunopettajien kokouksessa käytiin keskustelua yhteiskasvatuksen haitallisista vaikutuksista erityisesti tyttöjen fysiologis-psykologiseen kehitykseen. Yhteiskasvatuksen kannattajat pitivät Clarcken teosta poleemisena ja vailla riittävää tieteellistä näyttöä. Samana vuonna aloitti toimintansa Tukholmassa ensimmäinen yhteiskoulu nimellä ”*Praktiska arbetsskolan för barn och ungdom*”. Yhteiskasvatuksen lisäksi oppilaitos toteutti erilaista kokeilua, erityisesti käytännöllistä ja fyysistä kasvatusta. Koululla oli omaleimainen kasvatuksellinen lähtökohta, jossa yhdistyivät kristillinen katsomus ja konkreettisesti pedagoginen toiminta. Ideat perustuivat koulun johtajan K.E. Palmgrenin ajatuksiin. Koulussa toimi erillisiä linjoja, joista 1880 perustettu veisto-osasto oli tärkein. 1886 koulu muuttui täysiluokkaiseksi yliopistoon johtavaksi kouluksi, jolla oli yhdeksänvuotinen oppimäärä. Palmgrenin koulu sai Ruotsissa muutamia seuraajia yhteiskoulumuodon osalta. 1870-luvulla perustettiin Sollefåesin ja Bollnäsien pienet yhteiskoulut. Kokonaisuudessaan yhteiskoulujen määrä ei kuitenkaan noussut suureksi, vaikka vuoden 1885 tyttökoulukomitea esitti yhteiskouluja ratkaisuksi pienten kaupunkien taloudellisiin ongelmiin koulutuksen järjestämisessä. Toinen täysiluokkainen yhteiskoulu perustettiin

³⁷⁷ Stradin mukaan mukaan Pestalozzi ja Salzman kokeilivat yhteiskasvatusta (Strad 1860, 837); Horstkemper 1996, 205; Kleinau 1996, 122. Preussissa yhteiskasvatusta alettiin toteuttaa vasta 3.6.1919 säädösten perusteella (Kleinau & Mayer 1996, 173).

³⁷⁸ Pekin 1939, 9.

³⁷⁹ Horstkemper 1996, 211-213; Bakker & van Essen 1999, 454-457.

³⁸⁰ Tyack & Hansot 1990, 146; Hakaste 1992, 199. Hakasten mukaan Tanskassa yhteiskasvatuksen kehitys hidastui osin Clarcken esittämien väitteiden takia (Hakaste 1992, 256).

Djursholmeniin vasta 1891. 1890-luvulla aloitti toimintansa viisi muuta yhteiskoulua.³⁸¹

Yhteiskasvatuksesta käytävä keskustelu ja Palmgrenska skolanin perustaminen noteerattiin myös Suomessa samoissa liberaaleissa piireissä, jotka olivat mukana *Nya svenska läroverketin* toiminnassa.³⁸² *Nya svenska läroverket* oli ehtinyt toimia vain vajaan vuoden, kun helmikuussa 1883 ryhmä koulun kannattajia lähestyi oppilaitoksen johtokuntaa ehdotuksella muuttaa koulu yhteiskouluksi. Aloitteentekijöiden näkökulmasta uuden oppilaitoksen luku-suunnitelma ja pedagogiset periaatteet soveltuivat myös tytöille. Koulun kannatusmaksujen keräyksen yhteydessä muutamat henkilöt olivat saman suuntaisesti esittäneet yhteiskoulumuotoa harkittavaksi. Tätä aloitetta seurasi vilkas lehdistökeskustelu Helsingissä yhteiskasvatuksen eduista ja haitoista. Yhteiskasvatuksen puolustajat vetosivat Yhdysvalloissa saatuihin myönteisiin kokemuksiin. Vastustajat pitivät koulumuotoa moraalittomana ja jopa perikristillisen toiminnan vastaisena. Rintamalinjat olivat selvät. *Morgonblad* asettui vastustamaan yhteiskasvatusta, *Nya Pressen* ja *Helsingfors Dagblad* tukivat.³⁸³

Nya svenska läroverketin johtokunnassa yhteiskasvatus sai kevään aikana taakseen enemmistön tuen, mutta lopullista muutosta ei kuitenkaan haluttu toteuttaa. Koulun johtohenkilöt eivät olleet varsinaisesti yhteiskoulumuotoa vastaan, mutta he katsoivat kaksi uudistusta liian vaativaksi läpi viedä lähes saman aikaisesti. J.W. Runeberg pelkäsi mahdollista yhteiskoulukokeilun epäonnistumista ja sen seurauksena koko *Nya svenska läroverketin* aloittaman uudistuksen vesittymistä. Hän epäröi myös koulun lukusuunnitelman sopivan tytöille huonosti. C.G. Estlander ehdotti harkittavaksi erillistä 1/3 kiintiötä tyttöoppilaille. Tuleva johtaja August Ramsay piti puolestaan parempana avata tytöille mahdollisuus korkeampiin opintoihin erillisten tyttökoulujen avulla omista lähtökohdistaan. Yhteiskasvatuksen osalta oli edettävä varovaisesti. Helsingissä oli samaan aikaan käynnissä täysiluokkaisen yliopistoon johtavan yksityisen tyttökoulun suunnittelu.³⁸⁴ Hankkeen takana olivat normaalilyseon opettajat C.J. Lindeqvist ja G. Dreijer. Pontevasta kirjoit-

³⁸¹ Hakaste 1992, 270; Heckscher 1914, 89; Kyle 1972, 200.

³⁸² Hakaste 1992, 221.

³⁸³ *Helsingfors Morgonblad* 12.3.1883, 15.3.1883; *Helsingfors Dagblad* 24.2.1883, 14.3.1883, 1.4.1883; *Nya Pressen* 21.2.1883, 7.4.1883, 13.4.1883, 15.4.1883, 23.5.1883, 29.5.1883.

³⁸⁴ Kriittisimmät puheenvuorot yhteiskasvatusta kohtaan esitettiin muutamien oppilaiden huoltajien taholta. Tämä saattoi myös vaikuttaa lopulliseen päätökseen. Syksyllä 1883 lehti-ilmoituksissa *Nya svenska läroverketin* johtokunta korostikin koulun toiminnan jatkumista entisellä perustalla. Sana ”oförändrat” oli ilmoituksessa alleviivattu (*Nya pressen* 10.5 ja 12.5.1883). HKA *Nya svenska läroverket* Ca:1 ptk 24.2.1883; *Läroverket för gossar och flickor* 1892, 7-10; Ramsay 1884, 352-352. Ramsayn varauksellisuus yhteiskoulumuotoa kohtaan näkyi myös tämän kirjeessä Porin ruotsalaisen yhteiskoulun suunnitteluryhmän johtajalle W. Rosenlewille (BSSA Björneborgs svenska samskolan suunnitteluryhmä, pöytäkirjan liite 2.5.1887); *Helsingfors läroverk för gossar och flickor* 1893, 6-8.

teluista ja useista lehti-ilmoituksista huolimatta oppilaita ei ilmoittautunut koskaan riittävästi.³⁸⁵

Nya svenska läroverketin johtokunnan kokouksessa huhtikuussa 1883 puheenjohtaja Fritiof Gustafsson ilmoitti eroavansa koulun palveluksesta. Hän ja johtaja K.T. Broberg olivat yhä vakuuttuneemmat yhteiskasvatuksen toteuttamisen mahdollisuudesta ja kevään aikana he päättivät perustaa uuden koulumuodon Suomeen. Gustafsson julkaisi keväällä 1883 *Finsk Tidskrift*issä laajan artikkelin, jossa hän kuvasi yhteiskasvatuksen etuja ja vetosi tutustumaan myös muihin kuin saksalaisperäisiin kasvatusoppeihin. Hänen mukaansa naisten tasa-arvo-oikeutta ei ollut mahdollista kieltää. Suomen olosuhteisiin yhteiskoulumuoto sopi hyvin, koska useimmat kaupungit olivat pieniä ja usein tarvittiin vielä erilliset koulut suomen- ja ruotsinkielisille oppilaille. Yksityiselle koululle yhteiskasvatuksen toteuttaminen oli mahdollista. Samalla lukusuunnitelmaa oli muutettava edelleen käytännöllisempään suuntaan. Oppilaiden liikarasittumista oli vältettävä, eikä kaikkien oppilaiden ollut välttämätöntä suorittaa ylioppilastutkintoa, vaikka he opiskelivat yhteiskoulussa. Sivistyksellä oli muitakin tehtäviä kuin valmistaa akateemisiin opintoihin. Tästä syystä latinan opiskelu ei ollut pakollista kaikille. Yhteiskasvatus tuli aloittaa jo ensimmäiseltä luokalta. Se mahdollisti harmonisen kasvatuksen ja oppilaiden moraalisen ajattelun kehittämisen. Koulun johtaja K.T. Broberg tutustui henkilökohtaisesti Palmgrenin koulun toimintaan.³⁸⁶ Suomen ensimmäinen yhteiskoulu Helsingfors läroverket för gossar och flickor aloitti toimintansa syksyllä 1883 100 markan lukukausimaksulla. Koulutoimen ylihallitus puolsi perustamislupaa kokeiluluonteisena. Senaatti myönsi toimiluvan ilman periaatekeskustelua toukokuussa 1883.³⁸⁷

Uuden koulumuodon sisäänajo osoittautui kuitenkin koulun alkuvuosi-
na vaikeaksi. Kouluyhteisön sisällä syntyi kiistoja kasvatuksellisista kysymyksistä sekä koulun johtamiseen liittyvistä seikoista. Myös oppilaiden vanhemmat ja johtokunnan jäsenet puuttuivat koulun toimintaan. Näiden kiistojen seurauksena tyttöoppilaiden johtaja piirustuksen opettaja Augusta Pipping erosi koulusta ja perusti oman yhteiskoulun nimellä *Lyceum för gossar och flickor*.³⁸⁸ Pippingin yksityisomistuksessa toiminut koulu aloitti toimintansa

³⁸⁵ Nya Pressen 20.4.1883, 29.5.1883, 1.9.1883 ja 4.9.1883; Morgonblad 8.5.1883. Koululle hankittiin virallinen toimilupa (KA KH II Ea:13 k.d. 109/60 1883).

³⁸⁶ HKA Nya svenska läroverket Ca:1 ptk 16.4.1883; Gustafsson 1883, 165-166; Hakaste 1992, 221.

³⁸⁷ KA KH II ptk 8.5.1883; KA SA Tal. os. ptk 25.5.1883; KA KH III Ea:13 k.d. 10/53 1883; Läroverket för gossar och flickor 1883-1933 1933, 19.

³⁸⁸ Läroverket för gossar och flickor 1883-1933, 49-50. Johtokunnassa tehtiin tällöin päätös, että yksityiset huoltajat tai johtokunnan jäsenet eivät saaneet henkilökohtaisesti enää puuttua koulun toimintaan. Mahdolliset ongelmakohdat oli ratkaistava puheenjohtajan välityksellä (HKA Läroverket för gossar och flickor Ca:1 ptk 3.3.1884, 6.3.1884, 11.5.1884).

syksyllä 1885 ja se oli suunniteltu kahdeksanluokkaiseksi. Lupaavasta alusta ja oppilasmäärän kasvusta, huolimatta koulu ajautui pian taloudellisiin vaikeuksiin ja toiminta oli lakkautettava asteittain jo 1893 alkaen. Augusta Pipping uhrasi koulun hyväksi huomattavan yksityisomaisuuden. Laajimmillaan koulussa oli 177 oppilasta.³⁸⁹

Lukuvuonna 1887/88 Läroverket för gossar och flickorin keskuudessa puhkesi vielä laajempi erimielisyys opettajien ja johtokunnan jäsenten välillä. Kiista jakoi työyhteisön kahtia. Riidan seurauksena Viktor Heikel ja Uno Kurten erosivat koulun palveluksesta ja perustivat Nya svenska samskolan nimisen yhteiskoulun. Heitä seurasi kolmekymmentä oppilasta. Eron taustalla olivat henkilökohtaiset erimielisyydet, jossa sekoittuivat maailmakatsomus, kielikysymys, Brobergin johtamistapa ja koulun kasvatukselliset tavoitteet. Keväällä Läroverket för gossar och flickorin johtokunta selkeytti koulun ohjesääntöä ja johtajan asemaa. Tämän jälkeen suuret linjaerimielisyydet katoavat ainakin johtokunnan pöytäkirjojen tasolta.³⁹⁰

Yhteiskasvatuksen vastustajille nämä yhteiskoulumuodon alkuvaikeudet antoivat oivan kritiikin mahdollisuuden aina valtiopäiväkeskusteluja myöden. Vuoden 1888 valtiopäivillä valtion koulun lehtori Hedberg käytti hyvin kriittisen puheenvuoron yhteiskouluja vastaan. Hän perusteli kuinka yhteiskoulun jatkuvat sisäiset kiistat olivat paras osoitus yhteiskasvatuksen epämääräisyydestä ja koulumuodon vakavista sisäisistä ristiriidoista. Yhteiskoulu ei ollut osoittautunut miltään osin valtion tuen arvoiseksi: ”Tämmöiset kokemukset silmien edessä kehoitetaan nyt Suomen lainsäätämiskuntaa saattamaan lakia samanlaiseen suuntaan”.³⁹¹

Ensimmäisen suomenkielisen yhteiskoulun perustaminen vaati pidemmän ajan kuin Läroverket för gossar och flickorin kohdalla. Lähtölaukaus hankkeelle annettiin marraskuussa 1882 Kuopiossa, jossa ryhmä naisasialiikkeen aktiiveja jäseniä kirjailija Minna Canthin johdolla teki aloitteen täysiluokkaisen lyseon perustamisesta Helsinkiin, joko yhteiskouluna tai erillisenä naisopistona. Ajatus tuotiin tämän jälkeen sanomalehtien välityksellä laajempaan tietoisuuteen.³⁹² Ensimmäisissä Helsingissä järjestetyissä kokouksissa

³⁸⁹ Lyceum för gossar och flickor sai toimiluvan 18.5.1885 (Teperi & Salminen 1994, 258); Helsingfors Dagblad 6.5.1885, VP 1894: Asiakirjat V, Anomusmietetintö N:o 6; SVT 1894: IX, 42-43; Helsingfors läroverk för gossar och flickor 1893, 12.

³⁹⁰ Hakaste 1989, 137-138; Hakaste 1992, 240-241; Nya svenska samskolan 1888-1938 1938, 17-20; HKA Läroverket för gossar och flickor Ca:1 ptk 20.12.1887, 14.1.1888, 19.1.1888 ja 23.3.1888.

³⁹¹ VP 1888: Pappissäädyn keskustelupöytäkirjat II, 1229. Vastaavia kiistoja yhteiskasvatuksen toteuttamisesta ilmeni myös Åbo svenska samskolanin piirissä toiminnan alkuvaiheessa (TMA Åbo svenska samskola Cb:1 ptk 19.11.1891). Lucina Hagmanin eron yhtenä syynä Helsingin suomalaisesta yhteiskoulusta oli myös osittain pedagogiset koulun johtokunnasta eroavat näkemykset yhteiskasvatuksen toteuttamisesta (KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Cb:4 1.2.1889).

³⁹² Hakaste 1992, 223-224.

koulun perustamiseksi yhteiskouluajatus jäi kuitenkin taka-alalle. Ajatusta pidettiin osin epäkäytännöllisenä ja se ei nostattanut laajempaa kannatusta. Tämä ei sinänsä ollut yllätys, sillä kokouksissa käytiin kiivasta keskustelua koulun ohjelmasta ja asetuttiin jopa koko yliopistoon johtavaa naislyseohan- ketta vastaan. Neuvottelut Helsingin suomalaisen tyttökoulun kanssa eivät myöskään johtaneet tulokseen.³⁹³ Mieliapteen muokkaus ja taloudellisten re- surssien kerääminen yliopistoon johtavaa naiskoulua varten osoittautuivat ai- kaa vieväksi tapahtumaksi. Tämä viivytyks muutti samalla suunnitelmia. Kou- lun tukiryhmään liittyi uusia jäseniä. Läroverket för gossar och flickorin toi- minnan käynnistyminen vaikutti omalta osaltaan yhteiskasvatuksesta käytä- vän keskustelun voimistumiseen. Helsingissä ei myöskään ollut toiminnassa reaalisuuntaista poikakoulua, joka yhteiskoulumuodon myötä oli mahdollista toteuttaa. Toisaalta yhteiskoulumuotoa ei mahdollisesti haluttu perustamis- vaiheissa propagoida liian suurella innolla, jottei kouluhanke herättäisi mah- dollista vastustusta. Vuoden 1886 alussa yhteiskoulumuoto oli joka tapauk- sessa saanut koulun tukijoiden enemmistön kannatuksen. Keskeisiä henkilöitä yhteiskasvatuksen hyväksi olivat kasvatustieteilijä Mikael Soininen, naisasia- liikkeen aktiivi Lucina Hagman ja sekä Valvoja-ryhmän professorit E.G. Palmén ja Th. Rein.³⁹⁴

Mikael Soininen toimi julkisuudessa hyvin aktiivisesti yhteiskoulumuo- don puolesta. Soininen oli perehtynyt yhteiskasvatuksen lähtökohtiin. Hän tunti henkilökohtaisesti yliopisto-opettajansa F. Gustafssonin ja pastori K.T. Brobergin. Kesällä 1884 Soininen teki opintomatkan Yhdysvaltoihin ja tu- tustui mm. Bostonissa ja Cambridgessa yhteiskasvatuksen toteuttamiseen. Kouluvierailujen ohella Soininen perehtyi yhteiskasvatusta koskevaan teori- aan ja täydensi näin kokonaiskuvaansa.³⁹⁵

Suomeen palattuaan Soininen julkaisi lyhyen ajan sisällä kolme artik- kelia, joissa hän tarkasteli yhteiskasvatuksesta saatuja kokemuksia Yhdys- valloissa. Soininen toi tieteellisellä argumentoinnilla esille amerikkalaisen koulu-uudistuksen taustoja ja yhteiskasvatuksesta saatuja myönteisiä tuloksia. Tutkimustuloksiin vedoten hän torjui myös yhteiskasvatukseen kohdistuneet syytökset tyttöjen liikarastituksesta. Soinisen mukaan juuri yksityisten koulu- yritysten tarkoituksena oli saada kokemusta sellaisille aatteille, ”jotka teo- reettisesti näyttivät kansan kehitykselle erinomaisen tärkeiltä”.³⁹⁶ E.G. Palmén

³⁹³ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Cd:1 2.12.1882, 20.4.1883, 28.4.1883.

³⁹⁴ Hakaste 1989, 73-74, 110-120; Hakaste 1992, 231-239; Salminen 1995, 27; Hagman 1897, 6-7; Hagman 1912, 2-6; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1889, 3-6; Koskenjaakko 1936, 17-20.

³⁹⁵ Hakaste 1992, 199. Kuukan mukaan (1992, 79-81) Bostonin koululaitos oli pitkälle kehittynyt juuri tasa- arvon näkökulmasta; HY Soinisen kokoelma Coll 215.14 Käsikirjoitukset yhteiskasvatuksesta Amerikassa.

³⁹⁶ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Cd:1 ptk 22.2.1886; Soininen 1885, 31-48; Soininen 1886, 49-60; Soininen 1886, 105-114.

muutti myös vähitellen kantaansa yhteiskoululle myönteiseksi. Hän uskoi yhteiskoulumuodon aikaa myöten saavan aikaiseksi suuren muutoksen suomalaisessa koulujärjestelmässä. Vanhemmat halusivat kouluttaa lapsensa lähellä kotia ja perhettä. Suurimmassa osassa Suomea ei ollut mahdollista ylläpitää erillisiä kouluja tytöille ja pojille. Vallitseva erilliskoulujärjestelmä oli Palmenin mukaan ”henkisen työn ja niukkojen aineellisten varojen haaskausta. Köyhän kansan oli tarkkaan katsottava mihin se voimavaransa käyttää.”³⁹⁷ Lucina Hagmanin ponteva puolustuspuhe yhteiskoulun hyväksi ilmestyi helmikuussa 1886. Hagmanin mukaan perinteisessä poikakoulussa pojat joutuivat pelkästään miehisen vaikutuksen alaiseksi. Tämä johti yksipuoliseen kasvatukseen puheessa, ajattelussa ja käytöksessä. Samalla tapahtui vieraantumista äidistä ja sisarista. Erilliset tyttöjen ja poikien koulut eivät olleet tyydyttävästi säilyttäneet ja kannattaneet siveyttä. Tyttöjen osalta yhteiskasvatus puolestaan merkitsi realistisempaa lähtökohtaa, jossa turha koristeellisuus ja teennäisyys loppuivat. Näin kumpikin sukupuoli saattoi täydentää toistensa heikkouksia.³⁹⁸ Professori Thiodolf Rein irtautui hegeliläisyydestä 1880-luvun alussa ja alkoi suuntautua empirismiin. Hän kirjoitti Valvoja-lehdessä alkuvuodesta 1886 myönteisen arvion Soinisen Excelsior-artikkelista. Palménin suuntaisesti Rein katsoi yhteiskoulua juuri taloudellisista tekijöistä, vaikka pohti myös Suomen ja Yhdysvaltojen erilaisia lähtökohtia kasvatuksen osalta. Reinin mukaan yhteiskasvatus ”meilläkin ansaitsee huolellista tutkimista eikä sekään seikka, että yksi tahi toinen koetus ehkä menee myttyyn, riittäne sen hylkäämiseksi”.³⁹⁹ Helsingin suomalainen yhteiskoulu aloitti toimintansa syksyllä 1886 ensimmäisenä suomenkielisenä yhteiskouluna. Lucina Hagman valttiin koulun johtajaksi ja Mikael Soininen vastasi koulun lukusuunnitelman laadinnasta.⁴⁰⁰

Kuopion ruotsinkielinen yhteiskoulu sen sijaan syntyi ennen muuta käytännön olosuhteiden seurauksena. Svenska privatlyceum kärsi oppilaspuhlasta ja valtionapu alkoi tästä syystä olla vaarassa. Vaikeassa taloudellisessa tilanteessa koulun hyväksi Helsinkiin perustettu säätiö järjesti keräyksen, jonka tuotto 30.000 mk turvasi koulun ylläpidon vähäksi aikaa. Varojen käytöstä päättäneessä komiteassa olivat edustettuina myös yhteiskouluideologit F. Gustafsson ja K.T. Broberg. Heidän taholtaan tehtiin aloite koulun muuttamisesta yhteiskouluksi. Kun samaan aikaan valtio ei laajentanut kaupungissa toiminutta ruotsinkielistä valtion tyttökoulua viisiluokkaiseksi, päätti lyseon johtokunta loppuvuodesta 1885 muuttaa koulun yhteiskouluksi. Kuopiossa

³⁹⁷ Uusi Suometar 5.9.1886; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1896, 17-22.

³⁹⁸ Uusi Suometar 9.2.1886; Hagman & Soininen 1897, 5-6.

³⁹⁹ Suutarinen 1992, 92; Valvoja 1886/1, 45-46.

⁴⁰⁰ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:1 ptk 24.4.1886.

ajatusta tuki voimakkaasti johtokunnan puheenjohtaja G. Avellan. Klassisen poikakoulun muuttaminen yhteiskouluksi kuvaa yhteiskasvatuksen kannatuksen suhteellisen kivutonta etenemistä ruotsinkielisen sivistyneistön keskuudessa. Pedagogisen innovaation oli helppo edetä liberaalissa ilmastossa taloudellisista ja praktisista syistä. Senaatti myönsi tammikuussa 1886 luvan kouluuodon muutokseen ja samana syksynä käynnisti toimintansa asteittain lakkaavan poikalypseon ensimmäinen yhteiskoululuokka.⁴⁰¹ Helsingin alkeisopiston ylläpitäjille Kuopion kaltainen siirtymä klassisesta sivistysihanteesta ja erilliskouluista yhteiskouluksi ei ollut samalla tavalla mahdollinen. Helsingin suomalaisen yhteiskoulun ylläpitäjät lähestyivät Helsingin yksityistä alkeisopistoa alkuvuodesta 1887 ja ehdottivat tämän jäljelle jäävien varojen luovuttamista yhteiskoulun käyttöön alkeisopiston siirtyessä valtion haltuun. Alkeisopiston johtokunta hylkäsi anomuksen yksimielisesti.⁴⁰²

Turussa ryhdyttiin perustamaan ruotsinkielistä yhteiskoulua pian Läroverket för gossar och flickorin toiminnan käynnistyttyä. Aloitteet yhteiskoulun perustamiseksi keväällä 1885 eivät kuitenkaan vielä johtaneet riittävän laajaan kannatukseen. Kolme vuotta myöhemmin Åbo samskola aloitti toimintansa kahdella luokalla. Koulun perustaminen oli lähtöisin ideologisesta ja pedagogisesta tarpeesta. Turussa toimi tuohon aikaan useita poikakouluja ja yksityisiä tyttökouluja, joten yhteiskoulun perustaminen ei ollut aivan välttämätöntä uusien oppilaspaikkojen saamiseksi. Turun lehdissä käytiin Helsingin tapaan väittelyä yhteiskoulumuodon tarpeellisuudesta Suomessa. Åbo Underrättelser kritisoi hanketta alusta pitäen ja piti ajatusta amerikkalaisena keksintönä, joka ei Suomen olosuhteisiin olisi sopiva. Yhteiskasvatusta voitiin ajatella vain oppikoulun alemmille luokille. Yhteiskoulun ylläpitoa vain praktisesta taloudellisesta syystä lehti piti arveluttavana. Liberaalien Åbo Tidningin antoi tukensa alusta lähtien koulun hyväksi samoilla perusteilla kuin Helsingin liberaali lehdistö.⁴⁰³ Tärkeässä roolissa koulun aloitusvaiheessa oli johtajatar C. Finström. Hän oli työskennellyt Kuopion ruotsalaisessa yhteiskoulussa ja tutustunut näin käytännössä yhteiskasvatuksen toteuttamiseen. Fin-

⁴⁰¹ Privata svenskspråkiga läroverket i Kuopio 1891, 3-4; Svenska privatlyceum 1916, 29-31; Nya pressen 27.12.1885, 28.12.1885; Hakaste 1989, 139-142; Hakaste 1992, 242-243. Valtion ruotsinkielinen tyttökoulu lakkautettiin asteittain 1889 vähentyneen oppilasmäärän takia (Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimintakunnan kertomus 1888-1890 1891, 28; AsK 1889: Hans kejsarliga majestäts nådiga brief till öfverstyrelsen för skolväsendet angående indragning af svenska fruntimmersskolan i Kuopio 29.5.1889); KA KH III Ea:2 k.d. 17/42.

⁴⁰² KA: Helsingin suomenkielinen alkeisopisto Cg:1 10.1.1887 ja Helsingin suomalaisen yhteiskoulun käyttäjien anomuskirje (pöytäkirjan liite).

⁴⁰³ Hakaste 1992, 244; Åbo Underrättelser 14.3.1885, 15.3.1885, 22.3.1885, 28.4.1888; Åbo Tidning 14.3.1885, 15.3.1885, 26.4.1888, 28.4.1888, 29.4.1888. 15.5.1888.

ström toimi kaksi lukukautta myös koulun omistajana, ennen kuin kannatusyhdistys saatiin keväällä 1890 muodostettua.⁴⁰⁴

Ensimmäisten yhteiskoulujen joukkoon tulee teoriassa laskea myös Raahen ruotsinkielinen yksityiskoulu. Se aloitti toimintansa tyttökouluna 1880 pormestari W. Nystenin aloitteesta. Neliluokkaiseen kouluun otettiin vuodesta 1884 alimmille luokille myös paikkakunnan varakkaiden porvareiden ja säätyläisten poikia oppilaaksi valmistavan koulun luonteisesti. Kevästä 1890 lähtien ensimmäiset poikaoppilaat suorittivat koko nelivuotisen oppimäärän, joten koulu toimi siitä lähtien käytännössä yhteiskoulun tavoin. Ylläpitäjät muuttivatkin koulun nimen seuraavana syksynä yhteiskouluksi. Koulun oppilasmäärä oli koko toiminta-ajan vähäinen, yleensä alle 30. Koulun matrikkeliin on kirjoitettu 33 poikaoppilasta vuosina 1884-1900. Heistä vain 16 suoritti koko oppimäärän. Koulun päätehtävä olikin valmistaa oppilaita kaupungissa toimivaan kauppakouluun ja osaksi lyseoiden viidennelle luokalle. Näistä syistä johtuen lukusuunnitelma jäi suppeaksi ja yhteiskasvatus täysin käytännön ratkaisuksi. Lukusuunnitelman tai pedagogiikan erityispiirteitä ei koulusta ole löydettävissä.⁴⁰⁵

Erityisesti Helsingin sivistysoloja voi pitää 1880-luvun lopulta dynaamisina. Valtion perinteisten poika- ja tyttökoulujen rinnalla toimi vajaan kahden neliökilometrin alueella yksityinen ruotsinkielinen poikaoppikoulu, kolme yksityistä tyttökoulua sekä neljä yksityistä yhteiskoulua. Kun näiden lisäksi mukaan lasketaan saksankieliset yksityinen tyttökoulu ja Deutsche Schule sekä venäjänkielinen Aleksanterin kinnaasi, ei ole yllättävää, että jopa ulkomaisten asiantuntijoiden huomio kiinnittyi Helsingin kouluoloihin. Reformipedagogiikan edustajan ruotsalaisen Ellen Keyn mukaan Helsingin sivistysolosuhteet olivat koko Euroopan mittakaavassa poikkeukselliset.⁴⁰⁶

Suomen ensimmäiset yhteiskoulut saivat myönteisen vastaanoton ylemmän keskiluokan ja porvarisperheiden keskuudessa. 1890 toiminnassa olleissa

⁴⁰⁴ Åbo samskola 1891, 3-5; Åbo samskola 1888-1938 1938, 9-17; Jensen 1964, 9.

⁴⁰⁵ KA KH III Ea:13 k.d. 103/59; OMA Privata svenska skolan i Brahestad Bb:1; Söderhjelm 1911, 271-272; Teperi & Salminen 1993, 352. Suomen virallisessa tilastossa koulu on luokiteltu tyttö- ja valmistavien koulujen ryhmään vuosina 1881-1897. Koulusta ei anneta tietoja Alamaissa kertomuksessa Suomenmaan alkeisoppilaitosten toiminnasta ennen vuotta 1897 (SVT 1897, 58). Tässä tutkimuksessa koulu on tilastoitu yhteiskoulujen ryhmään lukuvuodesta 1890-1891.

⁴⁰⁶ Key 1900, 22-23. Eräässä toisessa artikkelissaan E. Key mainitsi Helsingin, Turun ja Kuopion lisäksi Vaasan yhteiskoulun (Hakaste 1992, 251). Sillä hän mitä ilmeisemmin tarkoitti tammikuussa 1891 toimiluvan saanutta alkeiskouluun valmistavaa yhteiskoulua (KA KH III Ea:7 k.d. 12/44 1891). Vuoden 1890 Pohjoismaisessa koulukokouksessa norjalainen P. Voss esitteli alustuksessaan Helsingin yhteiskoulujen toimintaa. A. Lönnbeckin artikkeli julkaistiin kongressin jälkeen ”Vår Ungdom” lehdessä (Forhandlingerne ved det sjette Nordiske skolmode i Kjøbenhavn 1890, 244-245). Kansainvälisessä julkaisussa ”I Vår Tids Lifsfrågor” 1900 esiteltiin yhteiskasvatuksesta saatuja kokemuksia Pohjoismaissa. Kirjoittajien joukossa olivat Lucina Hagman ja K.T. Broberg (Böra vi sända våra barn i samkola 1900. Toim. Alritz, S.). Myös Saksassa tunnettiin Suomen yhteiskoulukokeiluja. Niiden tuloksia pidettiin kuitenkin vielä alustavina (Horstkemper 1996, 210). Helsingin vieraskieliset yksityiskoulut 1890-luvulla: Teperi & Salminen 1993, 574.

seitsemässä yksityisessä yhteiskoulussa oli oppilaita hiukan vajaa 1000. Heistä suurin osa tuli koulukaupungista. Tyttöjen ja poikien osuus oli lähes sama 51,9 – 48,1 %.⁴⁰⁷ Liberaalinen kaupunkilainen ylempi virkamieskunta ja porvaristo oli ottanut yhteiskasvatuksella oppikoulun tasa-arvoisesti käyttöönsä ja alkoi muokata sitä omiin ideologisiin tarpeisiinsa.

4.2 Herbartilainen yhteensovitus

Yhteiskoulumuodon toteuttaminen merkitsi muutoksia perinteisen oppikoulun toimintaan ja ohjelmaan. Nya svenska läroverket oli toteuttanut jo osan uuden kasvatustajatteluun lähtökohdista. Yhteiskasvatuksen puolestapuhujien näkökulmasta kysymys oli kuitenkin vielä laajemmasta ideologisesta muutoksesta, joka oli enemmän kuin pelkkä lukusuunnitelman parannusehdotus. Taustatajatuksena oli kokonaan uudenlainen kasvatuksellinen lähtökohta. Tyttöjen ja poikien yhteisellä kasvatuksella haluttiin vaikuttaa myönteisesti molempien sukupuolten kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Gustafsson, Broberg, Hagman, Soininen ja muut yhteiskasvatuksen kannattajat loivat omat periaatteensa ja teoreettiset perustelut yhteiskasvatuksen toteuttamiselle Suomessa. Heidän ajatteluaan ei voi suoraan verrata amerikkalaisten yhteiskoulujen lähtökohtiin, eikä se ole missään tapauksessa sikäläisten ideoiden tai olosuhteiden suora kopio. Yhdysvalloissa heitä kiinnosti yhteiskoulujen luonteva tasa-arvo ja käytännön toimeenpano. Kasvatusfilosofisesti sen sijaan Suomessa syntyi omalaisensa pedagoginen toteutus suomalaisesta traditiosta ponnistaen ja sitä yhteiskasvatuksella muokaten. Tässä yhteydessä on syytä korostaa, että myös Yhdysvalloissa yhteiskasvatusta toteutettiin eri tavoin ja erilaisin perustein. Osa kouluista toimi alkeellisissa oloissa sekä toiminnallisesti että yhteiskasvatuksen osalta. Soininen oli myös tietoinen amerikkalaisten koulujen ongelmista.⁴⁰⁸

Suomen yhteiskasvatuksen ja reaalikasvatuksen toteuttamisen taustalla vaikutti uudenlainen kasvatusfilosofia, kun samalla opillisen koulun tehtävät laajentuivat yhdellä kertaa monille uusille suunnille. Tyttöjen ja poikien läsnäolo ylemmillä luokilla johti uudenlaisen moraalisen näkökulman tarpeellisuuteen kasvatuksessa. Siveellisen yhteiskunnan säilymiselle oli välttämätön-

⁴⁰⁷ SVT IX 1890, 42-43. Tyttöjen osuus yhteiskoulujen oppilaita oli Suomessa alusta pitäen enemmistö eli yli 50 %. Tämä tosiasia on ohitettu Suomen oppikouluja koskevassa historiankirjoituksessa. Naisten yhteiskunnallisille tasa-arvopyrkimyksille yhteiskoulu muodostui näin ollen ehkä merkittävimmäksi välineeksi. Suomen oppikoulujen saama kehityskulku on tässä suhteessa hyvin poikkeuksellinen myös kansainvälisesti katsottuna (vrt. Pekin 1939, 142).

⁴⁰⁸ Hagman & Soininen 1897, 5-6; HY Soinisen kokoelma coll 215.14 käsikirjoitukset yhteiskasvatuksesta Amerikassa. Väitöskirjassaan Soininen viittaa lyhyesti julkisten koulujen ongelmiin (Soininen 1887, 95). Amerikkalaisten yhteiskoulujen moninaisuudesta: Tyack & Hansot 1990, 8, 121.

tä saada aikaiseksi tyttöjen ja poikien välinen keskinäinen vuorovaikutus. Koulu- ja yhteiskasvatuksella oli näin mahdollista vähentää sukupuolten välistä juopaa, joka oli yksi aikakauden keskeisiä yhteiskunnallisia ongelma-kohtia. Yhteiskasvatuksen ylläpitäjät asettuivat näin eräänlaiseen välittäjän rooliin naiskasvatuksen ja erityisesti naisemansipaation kysymyksissä. Koulukasvatus ulottui tällä tavoin rakenteensa kautta erittäin laajaan yhteiskunnalliseen kysymykseen. Miehen ja naisen tasa-arvon lisäksi tavoitteena oli sukupuolten välinen aito, luonnollinen vuorovaikutus ja sitä kautta uudenlainen luonteenkasvatus. Sukupuolten tasa-arvo johti myös yksilöllisyyden suurempaan korostamiseen. Jokaista oppilasta tuli käsitellä tämän persoonallisuuden mukaisesti, ei ensisijassa sukupuolen mukaan.⁴⁰⁹ Lucina Hagman määritteli tehtävän seuraavasti: ”Kasvatus on erehtynyt, kun se on ylenmäärin silmällä pitäen vain tyttöä, naista on unohtanut lapsen, ihmisen. Järjestelmän seurauksista nähdään parhaiten sen vahingollisuus ja kuinka tarpeellista on, että siitä luovutaan ja palataan luonnollisemmalle pohjalle”.⁴¹⁰

Suomalaisen oppikoulun kehityksessä tämä uusi ajattelutapa on yksi kouluhistoriamme suurimmista kasvatusteorioista muutoksista ellei merkittävistä. Tällä innovaatiolla oli vaikutusta kaikille toiminnan tasoille: koulutyyppeihin, lukusuunnitelman rakenteeseen, pedagogiseen ilmastoon, opettajien rekrytointiin sekä koulun johtamiseen. Yhteiskoulu edellytti yksityiskoulua, uutta pedagogiikkaa, reaaliopetusta sekä erillisiä mies- ja naisjohtajia valvomaan oppilaiden siveyttä.

Yhteiskasvatustyö oli aloitettava nuoresta kasvavasta, eikä se myöhemmällä iällä aloitettuna enää välttämättä tuottanut hyvää tulosta. Yhteiskoulut suhtautuivat tästä syystä varauksellisesti uusien oppilaiden ottamiseen koulun oppilaisiksi erilliskoulujen ylemmiltä luokilta. Heidän mukanaan oli vaarana tulla katsontatapoja, puheenparsia ja käytötapoja, jotka olivat yhteiskoululle vieraita. Erityisesti tämä ongelma koski poikaoppilaita.⁴¹¹ Yhteiskoulumuodon kannattajat, ennen muuta Soininen, asettivat oppikoulukasvatukselle korkeita päämääriä. Luonteenkasvatus ei saanut perustua kurivallan ylivoimaan kuten perinteisessä oppikoulussa. Sen tilalle oli asetettava ihanteita, henkisen ja siiveellisen etevyyden kehittämistä. Tämän tehtävän edistäminen vaikutti myös

⁴⁰⁹ Lärövärdet för gossar och flickor 1885, 9-10; Lärövärdet för gossar och flickor 1886, 13-15; Lärövärdet för gossar och flickor 1887, 3-5; Nya svenska samskolan i Helsingfors 1891, 1-2; Soininen 1889, 45; Lönnbeck 1889, 1-2; Broberg 1886, 53-54; Broberg 1887, 4-5; Hagman 1887, 4-6; Gustafsson 1894, 63-64; Lärövärdet för gossar och flickor 1898, 3-4.

⁴¹⁰ Hagman 1887, 4-6; Hagman 1888, 85-86.

⁴¹¹ Lärövärdet för gossar och flickor i Helsingfors 1885, 9-10; Nya svenska samskolan 1889, 3-4; KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:2 ptk 29.5.1892, ptk 9.4.1892; HKA Lärövärdet för gossar och flickor Ca:1 ptk 2.12.1891. Aivan ehdoton sääntö ei aina ollut. Johtokunta myös hyväksyi poikakouluista tulleita, kysymys oli myös koulun taloudesta (HKA Lärövärdet för gossar och flickor Ca.1 ptk 27.5.1898); Björneborgs svenska samskola 1892-1947 1947, 7.

opettajan rooliin ratkaisevasti ja vaati suurta persoonallisuutta ja kasvatuskykyä; ennen kaikkea siveellisesti eheää persoonaa. Kasvattajan suuri tavoite oli Soinisen mukaan luoda jotakin itsensä parempaa ja onnellisempaa. Se tekee ihmisestä juuri kasvattajan.⁴¹² Aikakauden heikentyneet käytöstavat ja kaupunkielämän monet vaaratekijät aiheuttivat oman vaatimuksensa oppilaiden siveellisen luonteen voimistamisen tarpeeseen. Tähän kysymykseen kiinnitettiin huomiota myös valtion koulujen opettajien keskuudessa. Oliko kouluissa kylliksi pidetty huolta oppilaiden siveellisestä kasvatuksesta ja luonteenkehityksestä.⁴¹³

Yhteiskoulujen edustajat toivat usein esille uuden kaupunkikulttuurin vaarat nuorison kasvun kannalta. Tämä huoli lisääntyi myöhemmin 1900-luvun alkuvuosina voimistuvan yhteiskunnallisen murroksen seurauksena. Arkisessa koulutyössä suuri huomio kiinnitettiin oppilaiden käytökseen ja seurustelutapaan toverien kesken. Virallisissa kirjoituksissa tuotiin toistuvasti esille, kuinka yhteiskasvatus oli tuottanut hyvän tuloksen. Kumpikin sukupuoli kehittyi luonnollisesti ja oman luonteensa säilyttäen. Tyttöjen ja poikien vuorovaikutuksen seurauksena kumpikin sukupuoli oli vaikuttanut myönteisesti toiseen. ”Tyttöjen usein vaarana oleva pintapuolisuus, teeskentely ja turhamielisyys oli vähentynyt ja samalla oli tapahtunut karaistumista. Poikien liiallinen rohkeus ja raakuus, törkeä puheet ja tappelunhalu olivat vähentyneet. Asu ja ulkonainen käytöstapa sievistyneet.” Koulut saattoivat raportoida julkisuuteen, ”ettei mitään sellaista, joka loukkaisi sopivaisuuden tunnetta taikka millään tavoin häiritsisi toisen taikka toisen mieltä tai työnintoa ollut havaittavissa”. Moraalisessa kokemuksessa yhteiskasvatus oli vaikuttanut myönteisesti. Poikien egoismi vähentyi ja tytöt tulivat luontevimmiksi. Myös kurinpidon kannalta tulokset olivat myönteisiä ja osoittivat yhteiskasvatuksen vastustajien näkökulmat vääriksi.⁴¹⁴

Kuinka pitkälle yhteiskasvatuksen pioneerit näissä ylevisissä päämäärissään käytännön koulutyössä ylsivät, on käytettävissä olevien lähteiden pohjalta tietenkin mahdotonta absoluuttisesti arvioida. Yhteiskoulumuodon kannatuksen leviäminen on kuitenkin ilmeinen todiste siitä, etteivät kasvatustulokset ainekaan huonontuneet. Ensimmäisiin yhteiskouluihin nimittäin kohdistui epäluuloja, joten mahdolliset epäonnistumiset tarjosivat kritiikin aineksia koulumuodon vastustajille. Lausumalla julkisesti korkeita kasvatuspää-

⁴¹² Soininen 1897, 16-17; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1892, 8-10; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1894, 9-10.

⁴¹³ Skollararemötet 1893, 77-111.

⁴¹⁴ Läroväcket för gossar och flickor 1886, 15; Läroväcket för gossar och flickor 1887, 3-4; Läroväcket för gossar och flickor 1888, 3-5; Läroväcket för gossar och flickor 1890, 5-6; Voss 1891, 244-245; Soininen 1897, 125-127; Gustafsson 1894, 64-65; Nya svenska samskolan i Helsingfors 1898, 6-8; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1893, 4-7; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1891, 6.

määriä yhteiskoulujen ylläpitäjät asettivat itsensä vaativan tehtävän eteen. Samalla nämä uudet tavoitteet antoivat toiminnalle suunnan, jota kohden oli mahdollista vaikeuksista huolimatta ainekin johonkin määrään ponnistella.

Yhteiskasvatus merkitsi myös kokonaisvaltaista lähestymistä oppilaan psyykkis-fyysisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Perinteinen koulukuri, joka perustui pakkokeinoihin ja rangaistuksiin oli muutettava järjellisten perusteiden, ohjauksen ja vakavien sanojen avulla siveelliseksi kasvatukseksi. Oppilaiden terveyden seuranta oli osa modernia kasvatuskäytäntöä. Yhteiskoulut ottivat käyttöön mittauksia, tilastointia ja seuranta sekä lääkärintarkistuksia. Erityisesti seurattiin oppilaiden terveydentilaa, taudinkohtausten lukumäärää sekä kotitehtäviin käytettyä aikaa. Tulokset tuotiin myös julkisuuteen ja näin uskottiin vaikuttavan kasvatuskulttuurin muutokseen.⁴¹⁵

Yksilöllisyyden aikaisempaa suurempi korostaminen ja liberaali kasvatustilasto tarjosivat mahdollisuuden myös kunnioittaa oppilaiden huoltajien tarpeita entistä enemmän. Yhteiskoulut antoivat mahdollisuuden vapautua joidenkin aineiden opiskelusta, mikäli se oli oppilaan kokonaiskehityksen kannalta tarkoituksenmukaista. Kokemukset olivat myönteisiä, eikä väärinkäytöksiä ollut ilmennyt. Helsingin suomalainen yhteiskoulu ja Läroverket för gossar och flickor ottivat myös ensimmäisenä käyttöön tukiopetuksen luvu-
vuonna 1895-1896. Se oli tarkoitettu sairauden takia poissa olleille oppilaille tai mikäli oppilas oli jäänyt yrityksistä huolimatta oppikursseista jälkeen.⁴¹⁶

Yhteiskoulut korostivat käytännönläheisyyttä. Koulukasvatus oli valmistumista elämää varten ei vain tutkintoon. Käsiyön ja veiston ottaminen lukuunottamatta merkitsi irtautumista oppikoulun perinteisestä perustehtävästä, joka oli ollut vain akateemisiin opintoihin valmistaminen. Liberaali porvaristo näki oppikoululla myös muita tehtäviä kuin älyn kehittämisen. Yhteiskoulut korostivat aikaisempaa enemmän empiiristä havaintoon perustuva pedagogiaa. Kotimaisen kielen ja kulttuurin painottaminen kytki ne kansallisten arvojen toteuttajiksi. Tälle moninaiselle lähtökohdalle uushumanistinen kasvatustilasto sen klassisessa muodossa ei voinut enää tarjota ideologista perustaa. Yhteiskoulujen kasvatustilasto perustuikin eräänlaiseen yhdistelmään englantilaisen utilitarismin ja saksalaisen idealismin välillä. Tälle

⁴¹⁵ Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1889, 17-23; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1896, 42-43; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1897, 20-21; Hagman & Soininen 1997, 44-45; Åbo samskola 1891, 7; Åbo samskola 1893, 4-5; TMA Åbo samskola Db:1 tilastot oppilaiden läksyihin käyttämästä ajasta 1889-1892; Läroverket för gossar och flickor 1898, 3-4. Aina tilastoja ei kuitenkaan tulkittu yhteiskasvatuksen kannattajien näkökulmasta myönteisellä tavalla. Valtioapäivillä 1891 yhteiskasvatuksen kiihkeä vastustaja piispa Johansson osoitti yksityiskoulujen antamien tietojen perusteella, kuinka tytöt olivat vaarallisesti ylirasittuneita (VP 1891 Pappissäädyn pöytäkirjat I, 581-582).

⁴¹⁶ Kullhem 1894, 56; Läroverket för gossar och flickor 1896, 3; Läroverket för gossar och flickor 1898, 3-4; Läroverket för gossar och flickor 1901, 3; Nya svenska samkolan 1898, 8-11; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1895, 8-9.

pedagogiselle ajattelulle herbartilaisuus antoi vaikutteita. Erityisen merkittäväksi Herbartin ajattelu muodostui Mikael Soinisen pedagogiikassa. Ruotsinkielisten yhteiskoulujen osalta herbartilaisuus on vaikeammin suoraan osoitettavissa, vaikka monet kasvatukselliset linjaukset olivat niissäkin saman suuntaisia.

1800-luvun jälkimmäisellä puoliskolla Herbartin kasvatustilfilosofia koki renesanssin erityisesti saksalaisella kielialueella.⁴¹⁷ Herbartilaisuuden vaikutus oli voimakasta kansakouluissa ja useissa opettajaseminaareissa, mutta se jätti jälkensä myös oppikoulujen pedagogiseen toimintaan ja ohjelmiin 1850-luvulta. Preussin, Itävallan ja Prahän yliopistoissa vaikutti useita herbartilaisen koulukunnan edustajia. Vuoden 1849 Itävallan gymnaasien lukusuunnitelmissa Herbartin vaikutus näkyi selvästi.⁴¹⁸ Herbartin kasvatustilfilosofiaa on pidetty jonkinasteisena keskitienä 1800-luvun kahden suuren ja toisilleen vastakkaisten ideologisten virtausten uushumanistien ja filantrooppien välillä. Herbart ei tyrmännyt filantrooppien kasvatustyötä. Campe ja Salzman olivat Herbartin mukaan kehittäneet koululaitosta. Toisaalta hän suhtautui ironisesti Basedowin curriculum-ajatuksiin kasvatuksesta puhtaan hyödyn lähtökohtana. Herbart vastusti opetuksen hajottamista tuhansiin yksityiskohtiin ja tietoihin. Sellainen ideologia ei ollut Herbartille opetusta lainkaan.

Opetuksen kohteena oli ihminen, jonka ympäristö, sääty ja aika oli otettava huomioon. Herbart vastusti myös liiallista praktista lähestymistapaa. Pedagogiikka edellytti tieteellistä ajattelumallia. Uushumanisteihin Herbart suhtautui osin varauksellisesti. Voidaanko idealistisesta periaatteesta johtaa pedagoginen teoria? Reaalimaailma oli otettava paremmin huomioon ja yksilölle annettava enemmän merkitystä. Pelkkä traditio ei riitä opetustyön pohjaksi. Kokemusmaailma oli otettava huomioon lainalaisuuksineen. Toisaalta hän ei uskonut vapaaseen kasvatukseen Rousseauin suuntaisesti. Lapset eivät ole järkeviä itsessään, vaan heidät on kasvatettava siihen. Koulu ei ollut Herbartille kuitenkaan tehdas, joka jättää ottamatta huomioon yksilön tarpeita. Koulu ja valtio eivät saa sitoa jokaista oppilasta tiukkaan oppikurssiin. Sellainen kasvatustil, jossa valtion sääätely ohittaa yksilöiden tarpeet muodostuu turmiolliseksi ja estää kehityksen. Luova tahto oli otettava huomioon. Herbart etsi näin synteisiä. Hänellä oli tavoitteena tieteellis-problemaattinen lähtökohta filosofian ja luovan todellisuuden välissä.⁴¹⁹

Nämä ajatukset eivät Herbartin kirjallisena toiminta-aikana (n. 1802-1848) saaneet suurta huomiota Suomessa, koska hänen realistinen filosofiansa

⁴¹⁷ Kuukka (1992, 15) asettaa Dieter Bennerin tavoin kyseenalaiseksi nimitykset herbartilaisuus tai herbartzilleriläisyys. Ne ovat aina yleistä ja vaikutushistorian tuotteita.

⁴¹⁸ Engelbrecht 1986, 47.

⁴¹⁹ Mussener 1986, 22-29, 47; Kühne 1976, 102-103, 144-145; Reble 1999, 393-395.

oli monilta osin ristiriidassa Hegelin ajattelun kanssa. Herbart työsti filosofi-aansa rationalistisempaan ajatteluun ja irtautui Hegelin spekulatiivisesta näkemyksestä. Herbartille pedagogiikka oli struktuuri, jossa oli erilaisia sisältöjä. Hän pyrki luomaan tieteellisen lähtökohdan kasvatukselle ja toi psykologisen aspektin näkyvästi esille. Opettajan asema muodostui tärkeäksi. Kasvatusta ei ollut olemassa ilman opetusta. Herbart korosti esikuvan merkitystä ja eettis-moraalista kasvatusta. Tässä kohden hän sai vaikutteita I. Kantilta, mutta korosti enemmän käytännön ohjauksen merkitystä ja strukturointia. Opettajan persoonallisuus ja esikuva olivat keskeisessä asemassa. Opetuksessa tuli syntyä työyhteisö oppilaan ja opettajan välillä. Herbart korosti myös Pestalozzin havainto-opetuksen lähtökohtia ja kehitteli metodia eteenpäin. Henkilökohtainen ystävyysuhde Pestalozzin kanssa vaikutti Herbartin myönteiseen tulkintaan kuitenkin enemmän kuin varsinainen teoria. Havaintokyky oli lapsen tärkein edellytys oppimiselle. Sitä oli mahdollista harjoittaa. Hän kritisoi kuitenkin Pestalozzia teorian puutteesta. Opetuksen tehtävä oli monipuolisen harrastuksen herättäminen. Historia-aine ja kirjallisuus saivat tärkeän aseman herbartilaisen koulukunnan lukusuunnitelmissa.⁴²⁰ Herbartin oppi voidaan jakaa kolmeen keskeiseen näkökulmaan: oppiin sielusta, mielteestä ja apperseptiosta, oppiin harrastuksesta ja harrastuksen monipuolisuuden tärkeydestä sekä oppiin kasvatuksen keinoista. Herbart jakoi koulun opetustehtävän oppilaan näkökulmasta kuuteen harrastusalueeseen. Koulukasvatuksen tehtävä oli vahvistaa näitä alueita ja tukea monipuolista harrastuneisuutta.

Herbartin seuraajista Suomessa tunnettiin parhaiten Wilhelm Rein (1847-1929). Rein oli herbartilaisuuden vankka metodinen puolestapuhuja. Hän korosti Herbartin merkitystä eettisen ideaalin näkökulmasta ja oli kiinnostunut myös sosiaalipolitiikasta. Katolinen pedagogi Otto Willman (1839-1920) korosti sosiaalista aspektia Herbartia enemmän ja kritisoi Herbartia liian voimakkaasta yksilöpedagogiikan korostuksesta. Willman painotti myös tradition merkityksen tärkeyttä kasvatuksessa. 1800-luvun lopulla Keski-Euroopassa kritiikki Herbartin oppeja kohtaan voimistui koko ajan ja pedagoginen huippukohta oli 1880-luvulla jo ohitettu. Euroopan kehityksen osalta herbartilaisuus alkoi vaikuttaa Suomessa siis varsin myöhään. Viimeisiä Herbartin koulukunnan Eurooppalaisia edustajia oli Friedrich Paulsen. Paulsen puolusti reaalikasvatuksen asemaa Saksassa ja korosti tahto- ja esteettistä kasvatusta. Pedagogiikka oli systeemi, joka edellytti omaa didaktiikkaa.⁴²¹

⁴²⁰ Brubacher 1966, 263; Reble 1995, 240-242; Mussener 1986, 30-31; Ulich 1945, 282.

⁴²¹ Willmanin pääteos oli ”Didaktik als Bildungslehre”; Paulsen 1930, 6-7, 71-72, 134-136; Iisalo 1987, 162-164; Apel & Grunder 1995, 15-17; Reble 1995, 264-265.

Kuukan mukaan Soininen sai todennäköisesti ensimmäiset vaikutteensa herbartilaisuudesta Thidolf Reinin kirjoitusten perusteella. Rein esitteli Herbartin teoriaa 1876 ilmestyneessä teoksessaan ”Försök till en framställningen af psykologen”. Yhteiskoulujen syntyvaiheiden aikana Suomessa oli käynnissä voimakas herbartilaisen pedagogiikan harrastus kasvatusoppineiden keskuudessa. J.J.F. Peranderin väitöskirja ilmestyi lokakuussa 1883 ja keskittyi Herbartin pedagogisen systeemin esittelyyn.⁴²²

Tutkimuksessaan Perander kehitti Herbartin pohjalta synteesiä ja teoreettista pedagogista lähtökohtaa modernin koulun ohjelmaksi. Kasvatus oli uudistettava. Koulun tuli ottaa huomioon oppilaiden psyykkinen ja ruumiillinen kehitys sekä ikäkauden tarpeet. Kasvatus käsitti monia osa-alueita: empiirisen, spekulatiivisen, esteettisen, empaattisen, sosiaalisen sekä uskonnollisen kasvatusintressin.⁴²³

Luonnontieteiden opetus oli tärkeässä yhteydessä matematiikkaan ja käsitti sekin useita osa-alueita. Näistä maantiede oli tärkein. Jokaisen oppilaan tuli tutustua myös työkalujen käyttöön ja toimintaan. Lineaarin ymmärtäminen ja sirkkelin käyttö olivat yhtä tärkeitä taitoja elämässä. Perander ei edellyttänyt Herbartin tavoin kreikan kieltä koulun perustavaksi kieleksi. Klassikoihin oli mahdollista tutustua myös äidinkielen avulla. Historian ja äidinkielen opetuksella oli tärkeä merkitys johdattaa oppilaat antiikin ihanteisiin. Peranderin mukaan siveän luonteen kehittäminen ei voinut olla yksin koulun vastuulla. Modernin koulun ongelma oli myös siinä, että se oli saamassa vastuulleen enemmän tehtäviä, kuin mihin se kykeni vastaamaan. Tämä juuri edellytti yhteistyötä kotien kanssa. Erityisen tärkeää oli naiskasvatuksen kehittäminen tulevien äitien sivistystason nostamiseksi. Perander korosti myös havainto-opetuksen tärkeyttä ja yhdisteli Spencerin ja Herbartin ajatuksia.⁴²⁴ 1887 Waldemar Ruin analysoi myös väitöskirjassaan herbartilaisen teorian pohjalta eettisen kasvatuksen lähtökohtia. Vaikka työn metodinen osuus keskittyi enemmän kansakoulun pedagogiseen lähtökohtaan, toi Ruin useissa kohdin esille myös yksilöiden luonteenkasvatuksen tärkeyden aina gymnaaseja myöden. Kasvatus oli silläkin asteella muutettava kokonaisvaltaisemmaksi tapahtumaksi.⁴²⁵

Näiden vaikutteiden lisäksi Soininen oli perehtynyt Spencerin kasvatustopilliseen ajatteluun. Tämä näkyi hänen 1891 julkaisemassa tutkimuksessa ”Om induktiv metod i undervisningen”. Artikkelissa Soininen korostaa oppilaan oman havainnon ja keksimisen mahdollisimman suurta hyödyntämistä.

⁴²² Kuukka 1992, 156.

⁴²³ Perander 1883, 15-20, 40, 49, 73.

⁴²⁴ Perander 1883, 81, 96, 111-115.

⁴²⁵ Ruin 1887, 133; Stormbom 2000, 166-167.

Näistä monista vaikutteista käsin Soininen kehitteli pedagogista oppiaan Suomen olosuhteisiin.⁴²⁶ Vaikka Soinisen varsinainen tieteellinen julkaisutoiminta herbartilaisen kasvatustieteen osalta käynnistyy vasta 1890-luvulla, olivat hänen ajattelunsa pääaineokset näkyvissä jo Helsingin suomalaisen yhteiskoulun lukusuunnitelman laadinnassa. Soininen etsi synteisiä. Uusi aika oli koittanut ja yhteiskunnan kehittäminen edellytti muutoksia myös koululaitoksessa. Soinisen mukaan ”kaksi tärkeää alaa, kirkko ja koulu, olivat kaikkina aikoina olleet puritaanisen kansallisuuden vallassa, kun taas kauppareissussa ja valtiollisessa elämässä toinen vaikutus oli ollut nähtävissä. Sivistys oli edistyksen ehto.” Tämä oli toteutunut Yhdysvaltojen demokraattisessa koulujärjestelmässä.⁴²⁷

Soininen kritisoi perinteisen oppikoulun vähäistä siveellisuuden arvostusta ja kasvatuksen puutteellisuutta. Soininen vaati jatkuvuutta kasvatukselle. Koululta odotettiin apua kasvavan polven luonteen kehittämiseen ja arvokkaiden elämänharrastusten herättämiseen, iloiseen työnhaluun sekä käytännöllisen kyvyn kasvattamiseen isänmaan palvelukseen ja lähimmäisten hyväksi. Kasvatuksen päämäärä oli lujan siveellisen luonteen kehittäminen, johon liittyi välttämättömänä valmistuksena toiminnan hallinta. Muodollisilla aineilla oli ollut liian suuri ylivalta. Yksipuolisesti oli korostettu tiedon ja älyn kehittämistä. Matematiikan osuutta voitiin supistaa. Tieteellisen kasvatustieteen tehtävä oli korjata syntynyt epäkohta. Toisaalta Soininen vieroksui myös liiallista käytännön korostamista. Sellaisia tarpeita varten oli mahdollista luoda ammattikouluja. Kasvatuksen tärkein tehtävä oli luonteen jalostuminen. Toisena lähtökohdaksi käytännön hyöty. Lukusuunnitelmassa tuli korostaa erityisesti historiallista aineryhmää; uskonto, historia ja kaunokirjallisuus. Niiden avulla pystyi herättämään siveellistä harrastuneisuutta. Historian opetuksessa oli korostettava yhteiskunnallista näkökulmaa. Toiseksi tärkein oli luonnontieteiden aineryhmä. Kolmannessa ryhmässä olivat taideaineet; piirustus, käsityö ja laulu. Muodolliselle aineille (matematiikka ja vieraat kielet) Soininen antoi vähäisemmän merkityksen. Niiden käytännön merkitys kuitenkin oikeutti veraten laajaan tuntimäärään lukusuunnitelmassa. Ristiriita oppikoulun perustehtävän, joka useimmille oli ylioppilastutkintoon tähtääminen, ja Soinisen ajattelun välillä oli ilmeinen. Hän myös irtautui Willmanin vaatimasta tradition korostamisesta. Koulun tuli mukautua yhteiskunnan muutoksiin ja uusiin vaatimuksiin. Herbartin tavoin Soininen näki yksityisten oppilaitosten tar-

⁴²⁶ Kuukka 1992, 61-64.

⁴²⁷ HY Soinisen kokoelma Coll 215.14 Käsikirjoitukset.

peellisuuden. Myös oppilaiden vanhempia oli kannustettava sellaisten koulujen tukemiseen.⁴²⁸

Soininen itse totesi 1897 herbartilaisuuden vaikuttaneen Suomessa veraten vähän. Hän oli henkilökohtaisesti samaan aikaan suuntautumassa kansakoulujen kysymyksiin. Iisaloon tutkimusten mukaan herbartilaisuuden vaikutus Suomen oppikoulussa jäi vähäiseksi. Vallitsevana taustafilosofiana säilyi uushumanismi, joka korosti tieteellistä ajattelua, tasaista etenemistä ja kokonaisuuksien hallitsemisen tärkeyttä. Iisaloon tutkimus koski kuitenkin valtion oppikoulujen toimintaa. Yhteiskoulujen osalta uushumanismin vaikutus heikentyi selvemmin ja toisaalta ensimmäisten yhteiskoulujen toiminnassa herbartilaisuuden piirteitä on näkyvissä.⁴²⁹ Yksiselitteistä tulkintaa Herbartin vaikutuksesta yhteiskoulujen lukusuunnitelmiin on mahdoton antaa. Koulut irtautuivat joka tapauksessa uushumanistien klassisesta lähtökohdasta ja toteuttivat useita Herbartin ideologian periaatteita.⁴³⁰ Toisaalta siirtymä Clevelandin edustamasta kansallisesta uushumanismin tulkinnasta kohti yhteiskoulujen ideologisia toimintaperiaatteita ei ollut käytännössä aivan yhtä jyrkkä, kuin muutosprosessia edeltäneen kiistelyn riitaisat äänensävyt, ottamatta lukuun rakenteellisia kysymyksiä: naisten korkeamman opetuksen järjestämistä ja yhteiskasvatusta.

Ensimmäisten yhteiskoulujen lukusuunnitelmat edustivat Mussenerin antamaa tulkintaa eräänlaisesta ”keskitien pedagogiikasta”. Ne yhdistivät traditionaalisen ja kansallisen oppikoulun ideologiaa uusiin yhteiskunnallisiin vaatimuksiin uudella kasvatusotteella. Suutarinen on osoittanut yhtymäkohtia Soininlaisen herbartilaisuuden ja brittiläisen empirismin välillä. Tämä näkyi Soinisen käsityksissä havainnon merkityksestä. Ajattelun rakenneyksikköä – mielletä – ei voida synnyttää ilman havaintoa. Anderssonin mukaan 1800-luvun loppupuolen uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa herbartilaisuus tarjosi nationalismiin ja demokratian voimistuessa taustateorian. Ero uushumanisteihin oli erityisesti siveellisyyden korostamisessa, tieteellisesti monipuolisemmassa oppisisällössä, kotimaisten kielten merkityksen korostamisessa sekä sivistystehtävän laajentamisessa.⁴³¹ Tätä synteesiä ensimmäiset yhteiskoulut edustivat. Juuri näistä syistä herbartilaisuuden vaikutusta voi pitää tuntuvampana Suomen oppikoulujen kehityksen osalta, mitä tähän astisessa tutkimuksessa on esitetty ja ymmärretty.

⁴²⁸ Soininen 1897, 1-3; Soininen 1901, 27, 56, 61.

⁴²⁹ Iisalo 1984, 105-106. Soinisen omasta myöhemmästä suuntautumisesta herbartilaisuuteen on tutkimus antanut erilaisia tulkintoja. Lahdeksen mukaan (1961, 49-50) Soininen osin irtautui opista. Suutarisen mukaan (1992, 27-29) näin ei tapahtunut.

⁴³⁰ Stormbom on nähnyt herbartilaisuuden reaktiona juuri uushumanismin johtaville ideoille (Stormbom 1986, 125-127).

⁴³¹ Andersson 1979, 45; Stormbom 1986, 59, 128; Suutarinen 1992, 72.

1900-luvun alussa herbartilaisuus aktiivisena kasvatusfilosofiana oli jo menettämässä merkitystään. Pedagogisessa teoriassa alkoi vaikuttaa enemmän luonnontieteellinen ajattelumalli ja kokeellinen pedagogiikka. Stormbomin mukaan tietyt Herbartin opin piirteet säilyivät kuitenkin koulupedagogiikassa mukana. Albert Lilius kehitti koulukasvatusoppia 1900-luvun alkupuolella kohti kokeellisempaa pedagogiikkaa, mutta säilytti erityisesti opetusmetodisella puolella Zillerin näkemyksiä. Lukusuunnitelmien osalta Herbartin vaikutus alkoi heikentyä, vaikka sillä oli yhä suuri vaikutus opetusmetodeihin.⁴³²

4.3 Yhteiskoulut uudistavat lukusuunnitelmaa

Suuri enemmistö korkeamman naissivistuksen ja reaalikasvatuksen kannattajista ei pitänyt tarkoituksenmukaisena latinan opiskelua oppikoulujen ohjelmassa. Yhteiskoulujen osalta latinan kieli jäi näin ollen vähäiseen asemaan alusta pitäen. Perustaviksi kieliksi tulivat kotimaiset kielet. Samalla oli mahdollista vähentää sitä räsitystä, joka lukuisten kielten opiskelusta seurasi. Läroverket för gossar och flickorin ohjelmassa ranska, englantia ja latina olivat aluksi vaihtoehtoisia keskenään. Ylemmillä luokilla oli mahdollista vaihtaa piirustuksen tunteja saksan kielen lisätunteihin.

Suurin oppiaineita koskeva uudistus oli veiston opetuksen aloittaminen oppikoulussa. Uno Cygneuksen ehdotuksissa veistolla oli tärkeä asema kansakoulun ohjelmassa, mutta yhteiskoulujen ratkaisu tuoda aine oppikoulun ohjelmaan oli radikaali pedagoginen toimenpide. Veiston opetuksen aloittamista oli pohdittu jo Nya svenska läroverketin johtokunnassa ilman konkreettisia toimenpiteitä. Läroverket för gossar och flickorin perustamiskokouksessa asetettiin tavoitteeksi tehdä veistosta koulun keskeinen aine. Koulu palkkasi syksyllä 1884 erillisen veistonopettajan, joka kuvaa oppiaineen saamaa arvostusta koulun kannattajien keskuudessa. Johtokunnan puheenjohtaja V. Heikel oli erityisesti kiinnostunut aineen mahdollisuuksista kasvatuksellisessa mielessä. Oppiaine tarjosi hänen mukaansa aineksia älylliseen, moraaliseen ja fyysisen kehitykseen. Käsityön ja veiston opetuksella oli mahdollista kehittää tarkkaavaisuutta, havainnollisuutta, vastuuta sekä käytännön taitoja. Alkuvuosina käytettiin rehtori Palmgrenin kehittämiä mallitöitä, jotka myöhemmin korvattiin kotimaisilla T. Järveläisen malleilla. Veistoa oli mahdollista opiskella myös lisätunteina.⁴³³ Toinen käytännön taitoja lisäävä aine oli pikakir-

⁴³² Ahonen 2000, 401-403; Stormbom 1995, 137-138.

⁴³³ HKA Läroverket för gossar och flickor Ca:1 ptk 26.5.1883; Lärovärket för gossar och flickor 1885, 6-7; Läroverket för gossar och flickor festkrift utgiven till femtioårsjubileet 1933, 4; Nya pressen 26.5.1885. K.E. Palmgren julkaisi 1880 käsikirjan "Handarbets betydelse vid uppfostran" (Stockholm 1880).

joitus. Se perustui saksalaiseen Gabelsbergin malliin. Pikakirjoitustaitoa pidettiin tärkeänä kansalaistaitona ja opiskelun apuvälineenä. Harjoitusaineet tarjosivat ylipäättään vastapainoa teoreettisille lukemiselle.⁴³⁴ Päivittäiseen ohjelmaan kuului myös lyhyt muutaman minuutin mittainen voimistelutauko, jona aikana luokkahuoneet tuuletettiin. Nya svenska läroverketin tavoin myös piirustuksen opetusta arvostettiin. Opettajatar E. Nordlund vieraili Pariisissa opintomatalla tutustumassa paikallisten lyseoiden käyttämiin metodeihin.

Muilta osin Läroverket för gossar och flickor noudatti varsin pitkälle Nya svenska läroverketin periaatteita. Koulu oli alusta pitäen yhdeksänluokkainen. Taloudellinen kustannus yhdeksänluokkaisen yhteiskoulun ylläpitämiseksi oli suuri, mutta se katsottiin kasvatuksellisesti tärkeäksi. Ohjelma mahdollisti kaksi asiaa, joilla oli erityistä merkitystä oppilaiden terveyden kannalta. Keskeiset oppiaineet saivat riittävän suuren tuntimäärän, ilman että kunkin vuosiluokan kokonaistuntimäärä kasvoi liian suureksi. Samalla tunti-resurssia oli mahdollista jakaa myös ruumiillista terveyttä suosiville aineille: käsityö, veisto ja voimistelu. Ensimmäinen luokka vastasi lyseoiden valmistavaa luokkaa. Opetus pyrittiin alemmilla luokilla järjestämään konkreettiseksi. Teoreettisempi opetus koski vain koulun ylempiä luokkia. Erityistä huomiota oli kiinnitettävä oppilaiden liikarasittumiseen. Tämä oli yhteiskasvatuksen kannattajien keskeinen huoli. Samalla haluttiin vaimentaa uutta koulumuotoa kohtaan esitettyä kritiikkiä. Liikarasituksen välttämiseksi kodin ja koulun yhteistyö oli tärkeä toiminta-alue. Oppilas oli mahdollista vapauttaa jonkin aineen opiskelusta, mikäli liiallista rasitusta oli havaittavissa. Aloite saattoi lähteä oppilaan huoltajalta tai opettajalta. Vuosikertomuksissa esitettyjen tilastojen perusteella tätä mahdollisuutta käytettiin laulun ja voimistelun opetusta lukuun ottamatta varsin vähän. Uuden oppiaineen terveystieteiden opetuksella pyrittiin oppilaita ohjaamaan oikeisiin elämäntapoihin ja ravintotottumuksiin.

Nya svenska samskolan painotti ohjelmajulistuksessaan vielä enemmän sellaista kasvatuksellista lähtökohtaa ja opetusta, joka ei merkinnyt ainoastaan hyviä tietoja vaan laajempaa ihmisen kehittämistä: oikeamielisyyttä, ruumiillisesti tervettä kehitystä sekä luonteenkasvatusta. Lukusuunnitelmassa haluttiin korostaa psykologis-praktista lähtökohtaa ja oppilaiden valinnanvapautta. Tuntijaossa tämä näkyi Läroverket för gossar och flickoriin verrattuna piirustuksen, liikunnan opetuksen, käsityön ja veiston korostamisena. Nya svenska

⁴³⁴ HKA Läroverket för gossar och flickor Ca:1 ptk 3.6.1885; Läroverket för gossar och flickor 1885, 6-8; Läroverket för gossar och flickor 1886, 14-15, 71-74; Fabritius 1890, 3-13. Pikakirjoituksen opetus alkoi alunperin valtion ruotsalaisen normaalilyseon kokeilusta. Valtion kouluissa oppiaine ei kuitenkaan yleistynyt. Ruotsinkieliset yksityiskoulut ottivat sen joskus ohjelmaansa: Pikakirjoitusta opetettiin ainakin seuraavissa kouluissa: Läroverket för gossar och flickor 1883-1914, Nya svenska läroverket 1886-1887, Åbo samskola 1894-1898, Svenska samskolan i Tavastehus 1906-1907, Svenska samskolan i Tammerfors 1907-1909.

samskolan painotti myös toisen kotimaisen kielen tärkeyttä enemmän, joka oli yksi syy koulun perustamiseen. Kieliohjelmassa ranskan kieli oli tärkeässä asemassa, englantia opetettiin pienellä tuntimäärällä alusta pitäen⁴³⁵

Kahdella alimmalla luokalla käynnistettiin havainto-opetus, joka säilyi koulun ohjelmassa vuoteen 1914. Uuden aineen oli tarkoitus kehittää oppilaiden havainto- ja huomiokykyä, sekä antaa tietoja kulttuuri- ja luonnonilmiöistä. Käytännön koulutyössä tämä tarkoitti museokäyntejä, luontoretkeä sekä kuvataulujen ja havaintoesineiden käyttöä. Koulun opettaja Dagmar Neovius pyrki edistämään uuden metodin käyttöönottoa koulussa. Havainto-opetus perustui osin Pestalozzin ajatuksiin huomiokyvyn kehittämisestä erilaisten muotojen avulla. Huomiokyvyn herättäminen koski kaikkia aineita, ei vain luonnontieteellisiä oppiaineita. Opetuksen tavoite oli tarjota lapselle harjoitusta oikeaan havaintoon, kehittää kykyä ilmaista itseään havaintojen pohjalta, muodostaa havainnosta käsitys ja lopuksi esittää johtopäätös.⁴³⁶

Helsingin suomalaisen yhteiskoulun lukusuunnitelma perustui Mikael Soinisen laatimiin suunnitelmiin, jotka koulun johtokunta pienin muutoksin keväällä 1886 hyväksyi. Korkeamman naissivistyksen toteuttaminen ja suomenkielisen yhteiskasvatuksen aloittaminen olivat Soinisen mukaan niin suuria uudistuksia, ettei niiden rinnalla ollut mahdollista enää tehdä kovin radikaaleja lukusuunnitelman muutoksia. Liian suuret poikkeamat vakiintuneista lukusuunnitelmista aiheuttaisivat mahdollisesti vain lisää ongelmia. Tästä syystä Helsingin suomalainen yhteiskoulu rakensi lukusuunnitelmansa maltillisesti valtion reaalilyseon ohjelman ympärille.⁴³⁷ Osin se mukaili Läroverket för gossar och flickorin ohjelmaa, johon se yhdisti omia painotuksiaan. Lopputuloksena oli uudenlainen yhdeksänluokkainen moderni humanistinen lukusuunnitelma, jossa yhdistyivät perinteisen klassisen lyseon sivistykselliset lähtökohdat ja toisaalta yhteiskunnan uudet vaatimukset. Soininen rakensi näin synteesin aikakauden suurista pedagogisista ohjelmista. Suomalainen yhteiskoulu ei ollut klassisten lyseoiden suuntainen, jos sillä tarkoitettiin vanhoja kieliä harrastavaa oppilaitosta, mutta ei se myöskään ollut reaalilyseo, jos sillä ymmärrettiin vain käytännöllisten tietojen tarjoamista.⁴³⁸ Kysymys oli Soini-

⁴³⁵ Hakaste 1992, 240-241; Nya svenska samskolan i Helsingfors 1889, 1-4, 8-11; Nya svenska samskolan 1893, 3-4; Nya svenska samskolan i Helsingfors 1898, 1-6; Nya svenska samskolan 1898-1938 1938, 21-24.

⁴³⁶ Neovius 1894, 1-11.

⁴³⁷ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:1 ptk 9.5.1886, 16.5.1886. Soinisen keskeistä roolia koulun pedagogisena johtajana kuvaa se, että koulun virallinen ohjelma oli lähes identtinen Soinisen suunnitelmien kanssa (HY Soinisen kokoelma Coll 215.14 Suomalaista yhteiskoulua koskevaa materiaalia). Soinisen pedagogista arvostusta koulun opettajien keskuudessa osoittaa johtokunnalle tehty aloite keväällä 1898. Opettajakunta toivoi Soinisen voivan jatkaa koulun johtokunnassa ”jonkinlaisena neuvonantajana” tämän siirtyessä Heinolan seminaarin johtajaksi (KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Caa:1 ptk 4.2.1897).

⁴³⁸ Helsingin suomalaisen yhteiskoulun perustamisvaiheessa tehtiin myös aloite koulun muodostamisesta käytännön elämään tähtääväksi kouluksi, jossa vieraat kielet olisivat kokonaan vapaaehtoisia ja opetuksen painopiste käden taidoissa (Finland 31.3.1886; Uusi Suometar 23.5.1886); HY Soinisen arkisto Coll 215.14:

sen mukaan yleisinhimillisestä sivistykseen ja sielunvoimien tasapuoliseen kehittämiseen tähtäävästä humanistisesta koulusta. Tällä ohjelmalla tuli olemaan erittäin suuri merkitys Suomen oppikoulujen myöhemmälle kehitykselle, jonka puolesta Soininen teki määrätietoista työtä läpi elämänsä.

Kieliohjelma muistutti valtion reaalilyseoiden ohjelmaa. Kreikan kieltä ei ollut lainkaan lukusuunnitelmassa. Latinan kieli oli vaihtoehtoinen venäjän kielen kanssa, jonka asema lukusuunnitelmassa johtui valtionavun ehdoista. Tarjoamalla latinan opetusta koulu tuki niiden oppilaiden opiskelua, jotka suunnittelivat tiettyjen alojen yliopistolukuja. Moderneista kielistä saksa oli tärkein vieras kieli. Sen avulla suoritettiin ylioppilastutkinnon kirjallinen kirjoitusnäyte. Saksan kieli aloitettiin neljänneltä luokalta. Kolmantena uutena kielenä oli mahdollista opiskella ranskaa. Latinan kielestä vapautunut resurssi käytettiin historian ja äidinkielen opetuksen hyväksi. Humanistiset aineet olivat tärkeässä asemassa alusta lähtien. Äidinkielen ja historian tunteihin varattu tuntimäärä oli valtion kouluja suurempi. Näiden aineiden avulla oli mahdollista myös tutustua aatteellisen kasvatuksen lähtökohtiin ja suuriin ajattelijoihin. Soinisen mukaan kotimaisten kielten avulla tämä omaksuminen tapahtui jopa nopeammin kuin klassisten kielten alkeita hitaasti omaksumalla. Toisen kotimaisen kielen tuntimäärä mahdollisti kansallisen kirjallisuuden opiskelun, jota Soininen piti niinkään tärkeänä. Matematiikan ja luonnontieteen osalta noudatettiin varsin pitkälle klassisten lyseoiden ohjelmaa. Käsi-työn ja veiston opetukselle Helsingin suomalainen yhteiskoulu varasi alkupe-
räisessä suunnitelmassa peräti 13 tuntia. Ainetta suunniteltiin opetettavan jopa ylemmillä luokilla yksi viikkotunti. Liikarasituksen välttämiseksi myös Helsingin suomalaisen yhteiskoulun ohjelmasta oli oppilaiden mahdollista pyytää vapautuksia tarpeen mukaan yhdestä tai useammasta aineesta. Samasta syystä alimmilla luokilla opetustuntien luku pidettiin alhaisena, vain 26 viikkotuntia. Voimistelua harjoitettiin kaikilla luokilla joka päivä. Oppilaiden terveydentilaa seurattiin tilastoinnin avulla ja lääkäri tarkisti oppilaat säännöllisesti. Terveysoppi tuli Helsingin suomalaisen yhteiskoulun ohjelmaan lukioluokkien myötä 1893. Koulu ilmoitti myös julkisesti pyrkivänsä vähentämään oppilaiden välistä kilpailua, joka johtaa usein ”liialliseen ponnisteluun ja antaa py-
rinnöille itsekkään kiihottimen”.⁴³⁹

Åbo samskolanin perustamisessa korostettiin edellä mainittuja yhteiskasvatuksen periaatteita: yhdeksänluokkaisuus, kotimaisten kielten tärkeä asema, veiston ja voimistelun suuri tuntimäärä sekä oppilaiden mahdollisuus

Ehdotus opetusohjelmaksi Helsingin suomalaiselle yhteiskoululle; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1886-1889, 23-29; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1896, 32-33.

⁴³⁹ Soininen 1889, 43-50; Uusi Suometar 23.5.1886.

valintoihin. Neiti Finströmin laatimassa alkuperäisessä suunnitelmassa veiston opetusta oli yhteensä peräti 17 viikkotuntia ja ainetta suunniteltiin opetetavan myös lukiossa. Lukusuunnitelman perusta otettiin Nya svenska samskolanilta, mutta Åbo samskola painotti enemmän luonnontieteen opetusta. Se varasi näille aineille suurimman tuntimäärän kaikista yhteiskouluista. Matemaattis-luonnontieteellinen aineryhmä sai suunnitelmassa yhteensä 11 viikkotuntia enemmän kuin Läroverket för gossar och flickorin ohjelmassa. Samalla historian, saksan, ranskan, vapaaehtoisen latinan ja laulun tuntimäärät jäivät pienemmiksi. Englannin opetusta suunniteltiin tarjottavan valinnaisena kielenä latinan kielen rinnalla. Suomen kieli sai suuren tuntimäärän (32 t). Åbo samskolan korosti selvimmin reaalisuuntaisen yhteiskoulun pyrkimyksiä. Jopa historian opetuksessa korostui uudenlainen moderni sosiologian suuntaisen ajattelu. Opetuksessa tuli painottaa yhteiskunnallista aspektia, deskriptiivistä sosiologista otetta. Kysymyksenasettelussa ”miksi” ja ”kuinka” olivat tärkeämpiä kuin ”kuka” ”mitä” tai ”milloin”.⁴⁴⁰

Näitä yhdeksänluokkaisen ja kasvatustieteellisesti modernin koulun periaatteita omaksuivat 1890-luvulla perustetuista yksityiskouluista vielä muutama koulut.⁴⁴¹ Björneborgs svenska samskola syntyi yksityisen tyttökoulun jatkoksi, jonka johtokunnassa ryhdyttiin 1880-luvun puolivälissä suunnittelemaan mahdollista muutosta yhteiskouluksi. Samanaikaisesti paikkakunnan valtion ylläpitämä ruotsinkielinen poikien alkeiskoulu kärsi oppilaspulasta ja joutui lakkautusuhan alaiseksi. Yhteiskoulu oli näin keino turvata ruotsinkielisten tyttöjen ja poikien koulutus paikkakunnalla. Yhteiskoulumuotoa oli tukemassa tehtailija W. Rosenlew.⁴⁴² Huolimatta tästä praktisesta lähtökohdasta 1893 toimintansa aloittanut Björneborgs svenska samskola oli yhdeksänluokkainen innovatiivinen koulu. Se omaksui Nya svenska samskolanin toimintaperiaatteita. Koulun tehtävä oli opillisen koulun tehtävää laajempi. Tavoite oli kehittää sivistyneitä kansalaisia, joilla oli vastuullinen ja siveä karakteri. Tähän yhteiskasvatus tarjosi hyvät lähtökohdat. Lukusuunnitelmassa piirustus, voimistelu ja laulu olivat vapaaehtoisia, mutta eräänlainen peruskurssi toivottiin oppilaiden suorittavan. Reaaliaineissa korostettiin havainnollisuutta. Kodin ja koulun yhteistyö oli tärkeä toiminta-alue. Koulu perusti lisäksi kaksivuotisen valmistavan asteen yhteiskoulun yhteyteen. Terveysoppi, käsityö ja veisto olivat koulun ohjelmassa. Voimistelua järjestettiin päivittäin puolen

⁴⁴⁰ Åbo samskola 1891, 6-8; Åbo samskola 1894, 3-4; Åbo samskola 1888-1938 1938, 26-27; Nykopp 1891, 25-36.

⁴⁴¹ Ei liene sattumaa, että näistä innovatiivisista yhteiskouluista vielä nykyisinkin toimii neljä yksityisenä: Helsingin suomalainen yhteiskoulu, Helsingin uusi yhteiskoulu, Tampereen suomalainen yhteiskoulu, ja Björneborgs svenska samskola.

⁴⁴² BSSA Björneborgs svenska samskola direktionens protokoll 27.10.1886, 2.5.1887. Rosenlew oli mukana yhteiskoulua valmistelevalle komitealle (pöytäkirjan liite 2.5.1887).

tunnin jaksoina. Saksan kieli aloitettiin jo toiselta luokalta. Koulu kehitti myös oppilasarvostelua aikakauden uusien vaatimusten mukaiseksi ja pyrki vähentämään oppilaiden keskinäistä kilpailua.⁴⁴³

Suomenkielisistä kouluista Tampereen suomalainen yhteiskoulu perustettiin yhdeksänluokkaisiksi ja toteuttamaan yhteiskasvatusideologian pedagogista uudistusta. Koulu sai alkunsa 1890 toimintansa aloittaneen Suomen naisyhdistyksen Tampereen osaston piiristä. Vuoden 1894 aikana syntyi yhdistyksessä ajatus suomalaisen yhteiskoulun saamiseksi kaupunkiin. Koulun perustajat edustivat kaupungin sivistyselämän merkittäviä henkilöitä. Tärkeässä asemassa oli yhteiskasvatusta edistämässä valtion lyseon lehtori V. Malin. Hän toimi pitkään johtokunnan puheenjohtajana. Johtokunta asettui alusta pitäen yhdeksänluokkaisen yhteiskoulun taakse Helsingin suomalaisen yhteiskoulun ohjelman suuntaisesti. Vaikka osakeyhtiön perustaminen aluksi takerteli, olivat koulun tukijat vakuuttuneita yhteiskoulumuodon tarpeellisuudesta kasvavassa kaupungissa. Samaan aikaan hankkeilla ollut ruotsinkielisen yhteiskoulun perustaminen lisäsi kaupungin suomenkielisten kulttuuripiirien innostusta oman koulun saamiseksi paikkakunnalle. Äidinkielen ja saksan opetukselle varattiin Tampereen suomalaisessa yhteiskoulussa suuri tuntimäärä (28 ja 24 viikkotuntia), venäjä ja latina olivat keskenään vaihtoehtoisia, veiston opetus ja terveystoppi olivat ohjelmassa.⁴⁴⁴ Syksyllä 1899 koulun johtajaksi tuli suomen kielen opettaja Kaarlo Tiililä. Hänen osuutensa oli merkittävä koulun pedagogisessa toiminnassa lähes neljä vuosikymmentä. Tiililä oli hyvin perehtynyt yhteiskasvatukseen ja herbartilaiseen koulupedagogiikkaan. Hän toimi aluksi Helsingin suomalaisen yhteiskoulun opettajana ja lyhyen aikaa Porvoon suomalaisen yhteiskoulun johtajana ennen Tampereelle tuloaan.⁴⁴⁵ Tiililän näkemys korosti Soinisen suuntaisesti rauhallista lukusuunnitelman kehitystä. Hän oli erityisen huolestunut yhteiskunnassa käynnissä olleesta ja lisääntyvästä levottomuudesta, jolla oli haitallisia vaikutuksia nuoriin. Tiililä oli myös vakuuttunut yhteiskasvatuksen nuorisoa jalostavasta vaikutuksesta. Yhteiskoulu ”rakensi siltaa mies- ja naispyrkimysten divergee-

⁴⁴³ BSSA Björneborgs svenska samskola aktiebolagets protokoll 1.11.1892, 6.12.1892, 9.5.1893, 18.5.1893, 28.8.1896; Björneborgs svenska samskola 1893, 5, 11-13; Björneborgs svenska samskola 1917, 8-11; Björneborgs svenska samskola 1892-1947 1947, 7-8.

⁴⁴⁴ TYLA Tampereen suomalainen yhteiskoulu; väliaikaisen toimikunnan ptk 9.11.1894, 18.2.1895, 21.3.1895; Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1899, 3-4.

⁴⁴⁵ Tiililän osakseen saama arvostusta kuvaa se, että Helsingin suomalaisen yhteiskoulun opettajakunta ja erityisesti Mikael Soininen ja Lucina Hagman toivoivat Tiililän nimittämistä Helsingin suomalaisen yhteiskoulun pedagogiseksi johtajaksi Soinisen jälkeen. Tampereen suomalainen yhteiskoulu puolestaan kutsui Tiililän keväällä 1899 koulun johtajaksi (KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:3 ptk 10.3.1897, 4.2.1897; TYLA Tampereen suomalainen yhteiskoulu johtokunnan pöytäkirja 16.2.1899); Voipio 1944, 157.

raavalle jyrkkyydelle”. Yksityinen yhteiskoulumuoto oli kansallinen kasvatuseaali, jonka puolesta Tiililä ponnisteli elämänsä ajan usealla taholla.⁴⁴⁶

Kuopion ruotsalainen yhteiskoulu noudatti yhdistelmää valtion reaalityseosta ja Läroverket för gossarin och flickorin ohjelmasta. Paikallisista kieliolosuhteista johtuen koulu painotti ruotsin kielen osuutta alkuvuosinaan. Latinan kieltä oli mahdollista lukea viidenneltä luokalta lähtien. Käsityö ja veisto olivat koulun ohjelmassa mukana pienellä tuntimäärällä. Kahdeksanluokkaisen kouluna johtokunnalla ei ollut samassa määrin vapausasteita lukusuunnitelman kehittämiseksi kuin yhdeksänluokkaisilla yhteiskouluilla. Pieniä muutoksia tehtiin tuntiosuuksiin, mutta niiden syynä oli usein opettajan vaihtuminen tai pätevän tuntiopettajan saaminen kouluun. Opettajavaihtuvuus selittää hyvin paljon yhteiskoulujen pienistä lukusuunnitelman muutoksista ja se säilyi myös yhtenä kehittämistyön keskeisenä ongelmana yksityiskouluissa koko tarkastelujakson aikana.⁴⁴⁷ Myös Augusta Pippingin Lyceum för gossar och flickor toimi kahdeksanluokkaisen ja yhdisti yhteiskoulujen ja valtion lyseoiden ohjelmaa. Omassa ilmoituksessaan se korosti uusia pedagogisia metodeja ja oppilaiden siveyden valvontaa. Opettajan läsnäolo luvattiin myös oppilaiden välitunneilla.⁴⁴⁸

Kuopion suomalaisen yhteiskoulun osalta pyrittiin koulun perustamisvaiheessa merkittävään rakenteelliseen uudistukseen. Paikkakunnalle haluttiin koulu, johon voitiin siirtyä suoraan kansakoulusta. Tästä syystä koulu ajateltiin perustaa seitsemänluokkaiseksi. Yhteiskoulun perustamisajatuksen toi julkisuuteen paikallisen sanomalehden Uusi Savon päätoimittaja Pekka Brofelt, joka lehden kirjoituksissaan esitteli valtiopäivien kannanottoja yhteiskoulukysymykseen. Hän asettui keväällä 1891 kannattamaan yhteiskoulun perustamista Kuopioon. Paikallinen naisyhdistys oli mukana perustamisvaiheissa alusta pitäen. Kansakoulun ohjelmaan kytkeytyvää oppikoulumuotoa ajoi erityisesti maisteri P.A. Sahlsten. Hän kamppaili kansakoulun aseman vahvistamiseksi läpi elämänsä. Suunnitelman mukaan kouluun oli mahdollista siirtyä Kuopion kaupungin ylemmästä kansakoulusta neljän vuoden oppimäärällä tai maalaiskansakoulun koko oppimäärän suorittamisen jälkeen. Lukusuunnitelma pohjasi vieraiden kielten osalta Helsingin suomalaisen yhteiskoulun ohjelmaan ja muilta osin valtion reaalityseoiden ohjelmaan.⁴⁴⁹ Koulun

⁴⁴⁶ Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1899, 3-4; Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1902, 12-14.

⁴⁴⁷ Koulun piirissä pohdittiin aika ajoin laajentumista yhdeksänluokkaiseksi, mutta siihen ei katsottu olevan taloudellisia mahdollisuuksia (Svenska samskolan i Kuopio 1901, 3).

⁴⁴⁸ Helsingfors Dagblad 6.5.1885; Nya Pressen 2.5.1885.

⁴⁴⁹ Uusi Savo 14.4.1891, 16.4.1891; Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1894, 7-9; Niemi 1969, 214. Sahlsten erosi koulun johtokunnasta 1899 siirtyessään Mikkelin valtion lyseon lehtoriksi. Kuopiota ehdotettiin mahdollisena toimipaikkana jo Helsingin suomalaisen yhteiskoulun perustamisen alkuvaiheissa. Myöhemmän

perustajat kohtasivat tämän poikkeavan lukusuunnitelman ehdotuksen kanssa viranomaisten eriävät näkemykset.⁴⁵⁰ Koulutoimen ylläpito oli liian raskaana ja vaativana erityisesti historian ja matematiikan osalta. Taustalla vaikutti ilmeinen epäily kansakoulun mahdollisuuksiin toimia oppikoulun pohjakouluna. Senaatin istunnossa elokuussa 1892 koulun perustamis-anomus hylättiin.⁴⁵¹ Helsingin liberaalit lehdet tuomitsivat senaatin menettelyn yksityisen aloitteellisuuden rajoittamisena. Niiden mukaan hallitus yritti hidastaa yhteiskasvatuksen etenemistä. Uuden koulun katsottiin mahdollisesti vaarantavan Kuopion valtion koulujen suosion. Nya Pressenin mukaan Kuopion suomalaisen yhteiskoulun lukusuunnitelma oli täydellisempi kuin valtion omien reaalilyseoiden.⁴⁵² Kuopion yhteiskoulun uudet anomukset valmistuivat pienin muutoksin syksyllä 1892 ja joulukuussa senaatti antoi myönteisen päätöksen, jonka Heiden vahvisti. Kuopion seitsemänluokkainen lukusuunnitelma oli ainoa omalla ajallaan ja ensimmäinen konkreettinen toimenpide integroida kansakoulu oppikoulua tukevaksi koulumuodoksi. Seitsemänluokkaisen kouluna lukusuunnitelma ei kuitenkaan jättänyt suuria vapausasteita oppiaineiden painotukselle. Myös monet käytännön vaikeudet lukusuunnitelman osalta myönnettiin, mutta ne eivät saaneet olla esteenä työn jatkamiselle.⁴⁵³

Vuonna 1899 toimintansa aloittanut Helsingin uusi yhteiskoulu oli pitkään Lucina Hagmanin yksityinen hanke. Hän toimi kahdeksanluokkaisen koulun ainoana ylläpitäjänä aina vuoteen 1939. Uuden koulun perustamisen taustalla oli useita syitä. Toiselle suomenkieliselle yhteiskoululle oli kasvavassa pääkaupungissa selkeä tarve. Helsingin suomalainen yhteiskoulu ei kyennyt tarjoamaan kaikille halukkaille opintietä. Saman aikaisesti Hagman oli ajautunut ristiriitoihin Helsingin suomalaisen yhteiskoulun johtokunnan kanssa. Kiistat johtuivat Hagmanin palkkiosta, johtajavalinnasta Soinisen erottua sekä eräistä pedagogista kysymyksistä. Hagmanin mukaan koulu oli muuttunut pedagogiikan kehittämisen osalta ”raskaaksi koneistoksi monien

pöytäkirjan mukaan koulun lukusuunnitelma oli Sahlstenin laatima (JOMA Kuopion suomalainen yhteiskoulu Cf:1 ptk 10.9.1899).

⁴⁵⁰ Uusi Savo 19.5.1892; JOMA Kuopion suomalainen yhteiskoulu Cf:1 ptk 13.9.1893; Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1894, 10-13.

⁴⁵¹ KA SA Tal. os. ptk 5.8.1892. Yrjö Koskisen poissaolo senaatin kokouksesta heinäkuussa siirsi asian käsittelyn elokuun alkuun (KA SA Tal.os. ptk. 14.7.1892). Senaatin kieltävää päätöstä ei perusteltu millään tavalla, mutta Yrjö Koskisen kielteinen asennoituminen yhteiskasvatukseen ja oppikoulun ja kansakoulun lähentämiseen lienee ollut ratkaiseva syy.

⁴⁵² Päivälehti 6.8.1892; Nya Pressen 21.8.1892.

⁴⁵³ JOMA Kuopion suomalainen yhteiskoulu 13.9.1893; KA KH III Ea:9 k.d. 10/44 1893; Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1894, 10-13; Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1899, 6-9; Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1901, 2.

intressien takia”. Hagman halusi edelleen kehittää yksilöllisempää pedagogiikkaa ja luonteenkasvatusta yhteistyössä kotien kanssa.⁴⁵⁴

Ilman laajaa taloudellista kannatuspohjaa Helsingin uuden yhteiskoulun ohjelma oli pidettävä kuitenkin suppeana. Lukusuunnitelma oli pakko keskittää tärkeimpiin aineisiin. Koulu painotti pienessä määrin saksan kielen opetusta, mutta seurasi muilta osin valtion reaalityseoiden ohjelmaa. Hagman myös kritisoi Ruotsin yhteiskoulu-uudistusta. Siellä yhteiskasvatukseen oli hänen mukaansa liitetty epäluotettavia oppimäärä uudistuksia, jonka seurauksena vanhemmat eivät uskaltaneet lähettää poikiaan yhteiskouluihin. Suomessa sen sijaan oli noudatettu vakiintuneita ohjelmia. Koulun vakaa tarkoitus oli antaa kunnolliset alkeistiedot yliopisto-opiskelulle. Tästä syystä valtion reaalityseoiden lukusuunnitelmilla oli tärkeä merkitys.⁴⁵⁵

Yhteiskasvatuksen osalta Hagman kuitenkin toimi edelleen pontevasti. Koulumuotoa analysoivien lukuisten kirjoitusten ja puheiden lisäksi hän kehitti ns. luonteiden kirjaa (luonnekaavoja). Niiden avulla oli mahdollista saada yksilöllistä tietoa oppilaista koulun kasvatustyön tueksi. Opettajat pysyivät paremmin kehittämään oppilaiden luonteita, mikäli heidän yksilölliset luonteensa tunnettaisiin paremmin. Kasvatus oli Hagmanin mukaan liian ryhmäkaavaan sidottua. Oli opittava tuntemaan yksilöt ja muodostamaan menettelytavat yksilöllisyyden pohjalle. Kyselyssä selvitettiin oppilaan ruumiintilaa ja luonteenkulkua.⁴⁵⁶ Koulussa toimi myös herbartilaisuudesta historianopetuksessa väitöskirjan kirjoittanut Oskari Mantere. Mantere omaksui pitkälle herbartilaisen kasvatusteorian, jota pyrki koulutyössään soveltamaan. Hänestä tuli koulun toinen johtaja 1901. Mantere ylläpiti koulun yhteydessä historiallista seuraa, jossa herbartilaisuuden kasvatustavoitteita oli mahdollista käytännössä toteuttaa.⁴⁵⁷ Helsingin uuden yhteiskoulun pedagoginen ja lukusuunnitelman kehittäminen pysähtyi kuitenkin käynnistyvän venäläistämishajelman seurauksiin.

⁴⁵⁴ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ca:4 25.11.1898, 16.1.1899, 1.2.1899, 12.2.1899; KA KH III Eh:4 12.3.1903. Hagmanin yhteiskasvatukselle asettamista tavoitteista (Hagman 1900, 12-20).

⁴⁵⁵ Helsingin uusi yhteiskoulu 1900, 6-7, 11-12; Helsingin uusi yhteiskoulu 1904, 5-7, 11. Suomalaisen naisliiton kesäkokouksessa 11.6.1916 Hagman muisteli ensimmäisten yhteiskoulujen suhteellisen varovaista lukusuunnitelman uudistusta samoilla perusteilla. Koulut eivät halunneet vaarantaa poikaoppilaiden osalta koulujen mainetta. Huonot tulokset ylioppilaskirjoituksissa ja oppimistuloksissa olisivat vaarantaneet koko yhteiskoulujen maineen. Tästä syystä oli etupäässä järkevää noudattaa valtion koulujen ohjelmia. Lisäksi oli otettava huomioon opettajien voimavarat. Yhteiskasvatuksen toteuttaminen oli jo sellaisenaan huomattava uudistus (KA Hagmanin kokoelma: Kansio 12: Kouluun liittyviä käsikirjoituksia).

⁴⁵⁶ Helsingin uusi yhteiskoulu 1900, 5-9. Luonnekaavakysely käsitti 35 kohtaa, joissa huoltajien tuli arvioida lapsen luonteeseen ja toimintaan liittyviä tekijöitä. Myös Soininen viittaa opetusopissaan Hagmanin luonnekaavoihin (HY Soinisen arkisto Coll 215.14 Suomalaista yhteiskoulua koskevaa materiaalia; Soininen 1901, 17). Valtion koululaitoksessa vastaavia pyrkimyksiä ryhdyttiin toteuttamaan 1914 (KH III Db:2 20.1.1914).

⁴⁵⁷ Mantere työsti väitöskirjaansa W. Ruinin ja Mikael Soinisen ohjauksessa ja tapasi henkilökohtaisesti Wilhelm Reinin. Soinisen vaikutus on selvästi nähtävissä Mantereen väitöskirjassa (Mantere 1907, iii-iv, 104-115). HUYA Helsingin uuden yhteiskoulun arkisto, historiallisen seuran pöytäkirjat.

Yksityisinä kouluina yhteiskoulujen edustajat korostivat niiden mahdollisuuksia muuttaa lukusuunnitelmia kokemusten karttuessa. Keskeiset toimijat korostivat kuitenkin varovaista kehittämistä. Alkukokemusten jälkeen yhdeksänluokkaisten yhteiskoulujen lukusuunnitelmat vakiintuivat 1890-luvun puoliväliin mennessä. Läroverket för gossar och flickorin alkuperäinen lukusuunnitelma osoittautui varsin pysyväksi. Siihen tehtiin vain vähäisiä muutoksia ennen venäläistämiskauden alkua. Rehtori Brobergin näkemyksillä oli suuri vaikutus lukusuunnitelman pysyvään rakenteeseen. Broberg oli tutustunut Yhdysvaltojen kouluoloihin 1886-1887 tekemällä opintomatallaan. Hän oli erityisen kiinnostunut moraalisesta kasvatuksesta uskonnollisella perustalla. Tähän yhteiskasvatus tarjosi Brobergin mielestä hyvät lähtökohdat. Koulun tuli toimia kuten laajennettu perhe. Eräät yksityiset yhteiskoulut olivat Yhdysvalloissa onnistuneet juuri tässä tehtävässä. Samalla oli kiinnitetty huomioita eri oppiaineiden opetusmetodeihin. Nämä Brobergin ajattelun lähtökohdat saivat Yhdysvalloissa vahvistusta. Yhteiskasvatus oli osoittanut hyviä tuloksia sekä opetuksellisesti että oppilaiden henkisellä alueella. Brobergin mukaan yhteiskunta tarvitsi tämän tyyppistä kasvatusta. Voimakas naisemansipaatio ja kärkevät uudistukset eivät olleet tavoite.⁴⁵⁸

Myös Helsingin suomalaisen yhteiskoulun piirissä edellytettiin rauhallista etenemistä yhteiskoulujen ohjelman osalta. Soinisen mukaan liian voimakkaat muutokset saattoivat muodostua yhteiskouluille ongelmaksi. Vapaus saattoi houkuttaa vaaraan, jossa vanha hylättiin liian nopeasti ja vain liiallisen kokeilun vuoksi. Tästä syystä lukusuunnitelmaa oli kehitettävä varovasti.⁴⁵⁹ Samaa varovaisuutta oli noudatettava Soinisen mukaan oppiaineista vapauttamisen osalta. Fyysisten syiden takia se oli perusteltua harjoitusaineissa, mutta ei pelkästä mielenkiinnostomuudesta jotakin ainetta kohtaan. Itseluottamuksen puute tai haluttomuus jonkin aineen opiskeluun olivat huono perustelu vapauttamiselle. Helsingin suomalainen yhteiskoulu joutui tarkentamaan lukusuunnitelman linjauksia ensimmäisten ylioppilaskirjoitusten jälkeen lukuvuonna 1893/94, jotka eivät tuottaneet koulun näkökulmasta parasta mahdollista tulosta, kun 15 kokelaasta 5 hylättiin. Seurauksena koulu kiristi oppilaiden vaatimuksia vuosiluokalta toiselle siirrettäessä. Käsityön tunteja vähennettiin lopettamalla aineen opetus kuudennella luokalla. Ratkaisu ei ollut Soinisen mukaan pedagoginen vaan enemmän koulun ulkopuolelta tulleiden vaatimusten aikaansaama, jota koulun oli kuitenkin seurattava. Muutokset vahvistivat entisestään humanististen aineiden asemaa. Toinen kotimainen kieli, saksa ja historia saivat lisätunteja. Matematiikan opetusta voitiin kehit-

⁴⁵⁸ Broberg 1887, 236, 239, 315, 397-400; Broberg 1888, 74-76.

⁴⁵⁹ Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1889, 43-45.

tää myös oppiennätysten suunnassa siirtämällä teoreettisempia aineksia yläluokille. Samalla muodostettiin epävirallinen keskikoulu, jossa kolme ylintä luokkaa johtivat ylioppilastutkintoon ja kuusi alinta luokkaa jonkinasteisen alemman oppijakson. 1898 voimistelun opetusta oli vähennettävä lukujärjestysteknisistä syistä ylemmiltä luokilta. Samalla vahvistettiin ranskan opetuksen tuntimäärää.⁴⁶⁰ Pedagogisen keskustelun hiljentymistä koulun piirissä 1890-luvun lopulta voi selittää usealla tavalla. Lukusuunnitelma oli tietyllä tavalla vakiintunut, kun samanaikaisesti kolme keskeistä opettajaa, Soinin, Hagman ja Tiililä poistuivat koulun palveluksesta. Uusi johtaja Robert Blomqvist edusti mahdollisesti maltillisempaa ja hallinnollisempaa otetta.

Vuosisadan vaihteeseen tultaessa yhdeksänluokkaisten yhteiskoulujen lukusuunnitelmat olivat vakiintuneet. Koulujen keskinäiset erot jäivät alkupe räisiä lähtökohtia pienemmiksi, mutta kouluyhteisöillä säilyi joitakin omia painotuksia. Läroverket för gossar och flickor tarjosi laajimman tuntimäärän ja vaihtoehtoja. Koulun toiminta oli taloudellisesti ja pedagogisesti vakiintunut. Suuriin muutoksiin ei ollut tarvetta. Ranskan kielessä opetettiin erityisen laaja kurssi. Myös piirustuksen tuntimäärä oli korkea. Pikakirjoitus ja käsityö/veisto säilyivät ohjelmassa. Latinan kurssi tarjottiin edelleen vaihtoehtoisena venäjän kielen kanssa. Englantia oli mahdollista opiskella ylimääräisenä aineena. Koulu pyrki edelleen etsimään tasapainoa vaatimusten ja levon välillä.⁴⁶¹ Nya svenska samskolan halusi edelleen painottaa kotimaisten kielten asemaa, mutta joutui luopumaan veiston opetuksesta taloudellisista syistä. Syynä oli oppiaineeseen varattujen tuntien vähäinen määrä, joka ei mahdollistanut aineen kasvatuksellisten pyrkimysten saavuttamista. Se olisi edellyttänyt enemmän oppitunteja, johon koululla taas ei taloudellisesti ollut mahdollisuuksia. Tyttöjen käsityön opetusta jäi lukusuunnitelmaan neljä tuntia viikossa. Myös muiden harjoitusaineiden tunteja vähennettiin muutamilla tunneilla. Samalla vahvistettiin kotimaisten kielten, historian, maantiedon ja saksan asemaa. Näistä muutoksista huolimatta myös Nya svenska samskolanin piirissä pohdittiin lukusuunnitelman väljentämisen mahdollisuuksia liikaräsituksen välttämiseksi. Kotitehtävien ja oppiennätysten tasolla oli myös mahdollista vaikuttaa oppilaiden opiskeluun. Psykologis-praktista pedagogiikkaa oli yritettävä harjoittaa.⁴⁶²

⁴⁶⁰ Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1894, 6; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1895, 4-5, 30-31; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1896, 19, 35-36; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1886-1911, 39-49. Myös oppilaiden vanhempien taholta esitettiin toivomus saksan kielen opetuksen tuntimäärien lisäämisestä (KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce: 2 ptk 10.3.1894).

⁴⁶¹ Läroverket för gossar och flickor 1901, 3-5; Läroverket för gossar och flickor festkrift utgiven till femtioårsjubileet 1933, 48;

⁴⁶² Nya svenska samskolan 1897, 13-14; Nya svenska samskolan i Helsingfors 1898, 3-4, 13-14.

Åbo samskolanin alkuperäinen matemaattis-luonnontieteellinen painotus säilyi koulun ohjelmassa. Ensimmäisten lukuvuosien kokemusten jälkeen suunnitelmaa kuitenkin karsittiin, osin pedagogista ja osin taloudellisista syistä. Kannatusyhdistyksen ottaessa koulun ylläpidon opettaja Finströmiltä, johtokunnan enemmistö asettui kuitenkin tukemaan jo aloitettua linjausta valtion oppikouluja käytännönläheisemmästä ohjelmasta. Oppilaiden kokonaistuntimäärää haluttiin kuitenkin vähentää liikarasituksen takia. Tästä syystä veiston opetus menetti kuusi tuntia, liikunta seitsemän ja piirustus peräti kahdeksan tuntia alkuperäisestä suunnitelmasta seuraavina vuosina. Käsityön ja veiston opetus jäi kuitenkin suurella tuntimäärällä ohjelmaan.⁴⁶³ Myös Björneborgs svenska samskola joutui supistamaan suunnitelmia ensimmäisten vuosien jälkeen. Piirustuksen ja veiston tunnit vähenivät yhteensä 15 viikkotuntia, mutta säilyivät edelleen ohjelmassa varsin suurella tuntimäärällä. Vapautuva resurssi käytettiin pienin lisäyksin kotimaisten kielten, matematiikan ja saksan hyväksi. Terveysopin opetus aloitettiin syksyllä 1898. Reaali- ja muiden kieliaineiden osalta koulun lukusuunnitelma pysyi lähes alkuperäisessä muodossaan.⁴⁶⁴

Tampereen suomalainen yhteiskoulu heijasteli Helsingin suomalaisen yhteiskoulun suuntaisesti selvimmin uushumanistista ja herbartilaisuuden lähtökohtaa varaamalla äidinkieleen ja historiaan suurimman tuntimäärän Suomen oppikouluista. Koulujen lukusuunnitelmat olivat hyvin lähellä toisiaan. Tampereella korostettiin taitoaineissa enemmän voimistelun opetusta Helsingissä puolestaan laulun opetusta. Yhteiskoulujen aloittamat käsityön, veiston ja terveystopin opetus säilyivät ohjelmassa. Saksan kieli oli tärkein vieras kieli. Molemmat koulut tarjosivat myös latinavaihtoehdon. Venäjän kieli tuli pakolliseksi ja latina sekä ranska olivat vaihtoehtoisia. Tiililän mukaan tällä ratkaisulla mahdollistettiin latina-kurssin jatkuvuus, koska monet oppilaat halusivat opiskella myös venäjää.⁴⁶⁵

Suuria lukusuunnitelman muutostarpeita yhdeksänluokkaisten yhteiskoulujen omassa keskuudessa ei ole lähdemateriaalin perusteella vuosisadan vaihteessa osoitettavissa. Johtokunnan kokouksissa ei ole merkkejä radikaaleista lukusuunnitelman muutosehdotuksista tai aloitteista. Lukusuunnitelmat vahvistettiin pienin muutoksin koulujen johtajien aloitteina ilman suuria periaatekeskusteluja. Yksittäisten tuntisiirtojen syynä olivat käytännön olosuhteet, kuten opettajan vaihtuminen tai tilakysymykset. Yksittäiset opettajat saattoivat myös vaatia lisätunteja, joihin joskus myös suostuttiin. Koulujen talous

⁴⁶³ TMA Åbo samskola Cb:1 ptk 2.4.1890, 1.6.1892, 23.2.1901; Åbo samskola 1894, 4-5; Åbo samskola 1897, 3-4; Åbo samskola 1901, 6-7.

⁴⁶⁴ BSSA Björneborgs svenska samskola aktiebolagets protokoll 28.8.1896, 14.3.1898; Björneborgs svenska samskola 1917, 8-9.

⁴⁶⁵ TYLA Tampereen suomalaisen yhteiskoulun johtokunnan ptk 23.3.1900, 23.4.1900.

asetti omat reunaehdonsa toiminnan laajentamiselle.⁴⁶⁶ Tämä johtavien yksityiskoulujen näkökulmasta suotuisa ja rauhallinen kehitys tuli katkeamaan 1900-luvun alussa Venäjän viranomaisten toimesta.

4.4 Yhteiskasvatus koulutuspolitiikan välineenä

Ensimmäisten yhteiskoulujen keskuudessa vallitsi varsin optimistinen käsitys koulujen mahdollisuuksista saada tukea julkisista varoista toiminnan vakiinnuttua. Yhteiskoulujen perustajat myönsivät, että koulutuksen aloitteelliset uudistukset kuuluivat yksityisen harrastuksen piiriin. Toisaalta uskottiin, että valtio tunnustaisi onnistuneet pyrkimykset tarpeellisina pian koulujen perustamisen jälkeen.⁴⁶⁷ Kysymys yksityisten yhteiskoulujen tukemisesta valtion varoilla ei ollut kuitenkaan näin suoraviivainen asia. Vuoden 1884 yksityiskoulujen valtionapuserä ei tuntenut uutta koulumuotoa. Uusien yhteiskoulujen perustamisen myötä myös kritiikki yhteiskasvatusta kohtaan kasvoi julkisessa keskustelussa sekä osin kouluasiantuntijoiden ja -hallinnon piirissä. Ajatusta pidettiin amerikkalaisena ja yhteiskasvatuksen tukijoita syytettiin hairahtumisesta muotivirtaukseen. Yhteiskasvatuksen kriitikot katsoivat, että tyttöjen korkeampaa opetusta oli parempi varovasti kehittää ja tukea erillisten tyttökoulujen avulla.⁴⁶⁸

1885 Läroverket för gossar och flickorin ensimmäinen valtionapuhakemus hylättiin keisarin esittelyssä. Koulutoimen ylihallitus oli omassa käsittelyssään puoltanut tuen myöntämistä Lindelöfin johdolla ja senaatissa Leo Mechelinin vaikutuksesta niukka enemmistö asettui valtionavun myöntämisen kannalle. Senaatin lopullisessa käsittelyssä Yrjö Koskinen vastusti voimakkaimmin yhteiskoulujen tukemista julkisista varoista. Hänen mukaansa yhteiskoulut edustivat vierasta koulumuotoa ja kuuluivat tästä syystä puhtaasti yksityisen harrastuksen piiriin. Siveelliset ja terveydelliset vaarat olivat yhteiskoulussa olemassa. Hän oli myös huolissaan koko oppikoulujärjestelmän romuttumisesta. Johtavien fennomaanien koulupolitiikassa yhteiskasvatusta vieroksuttiin aluksi voimakkaasti. Kielipolitiikka ja valtion resurssien niukkuus loivat omat ehtonsa asian käsittelylle. Kun kenraalikuvernööri Heiden asettui myös kielteiselle kannalle, ei ollut yllätys, että keisari hylkäsi anomuk-

⁴⁶⁶ Yksityiskoulujen johtokuntien pöytäkirjoissa on vuosilta 1897-1901 hyvin harvoja lukusuunnitelman muuttamista koskevia ehdotuksia tai keskusteluja. Esim. Tampereen suomalaisessa yhteiskoulussa veiston opetus oli lyhyen aikaa katkoksissa tilapulan takia, mutta toiminta jatkui uudessa koulurakennuksessa (TYLA Tampereen suomalainen yhteiskoulun johtokunnan ptk 23.3.1900).

⁴⁶⁷ Läroverket för gossar och flickor 1886, 3-4; Läroverket för gossar och flickor 1888, 6-7; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1889, 7; Åbo samskola 1894, 3-4; Hagman 1888, 90.

⁴⁶⁸ Myös Yhdysvalloissa kritiikki yhteiskasvatusta kohtaan lisääntyi asiantuntijoiden piirissä, kun koulu-
muoto jo oli tehnyt läpimurtonsa (Tyack & Hansot 1990, 155-156).

sen.⁴⁶⁹ Kielteinen päätös edellytti Läroverket för gossar och flickorin taloudellisen toiminnan vakauttamista. Ylläpitäjät muodostivat koulun tueksi osakeyhtiön 40.000 mk pääomalla.⁴⁷⁰

Yhteiskoulukysymys aktualisoitui kuitenkin hyvin pian myös valtion oman koululaitoksen piirissä. Vuonna 1886 Maarianhaminan kaksiluokkaiseen alkeiskouluun ehdotettiin koulun taholta otettavaksi tyttöjä, koska erillisen tyttökoulun perustaminen oli osoittautunut taloudellisesti mahdottomaksi toteuttaa pienellä paikkakunnalla. Senaatti esitti lokakuussa 1886 ylläpitäjien lausunnon mukaisesti, että Maarianhaminan kouluun voitaisiin ottaa kokeeksi myös tyttöoppilaita. Tammikuussa 1887 annetussa määräyksessä kuitenkin todettiin, että kouluun otettavat tytöt eivät saaneet olla yli 13-vuotiaita.⁴⁷¹ Kesällä 1887 valtion oppilaitosten rehtorikokouksessa yhteiskoulumuoto sai myös varovaista kannatusta. Kriittisimmät puheenvuorot kuultiin normaalilyseon ja klassisten suomenkielisten lyseoiden edustajilta. Kokouksen enemmistö ehdotti kuitenkin että, kokeiluluonteisesti muutamiin valtion pienten paikkakuntien 2-3 -luokkaisiin alkeiskouluihin otettaisiin tyttöjä. Samalla toivottiin valtion tukevan yksityisiä yhteiskouluja. Tämän suuntaisia anomuksia tehtiin senaatille myös muutamien koulukaupunkien toimesta.⁴⁷²

Syksyllä 1887 Läroverket för gossar och flickor uusi anomuksensa valtionavun myöntämisestä koululle. Käsittely eteni hitaasti edellisen anomuksen suuntaisesti Pietariin ja tällä kertaa Heiden ei vastustanut tuen myöntämistä. Keisari myönsi keväällä 1889 1.500 mk luokille 2-5 viiden vuoden ajaksi. Tulos oli osittain pettymys koulun kannattajille, koska tuki oli suunnattu vain alemmille luokille ja jäi vähäisemmäksi kuin lakisääteinen yksityisten poikalyseoiden valtionapu. Joulukuussa 1888 Augusta Pippingin ylläpitämä Lyceum för gossar och flickor oli saanut vastaavan summan. Samalla tavalla Helsingin suomalaisen yhteiskoulun anomus tuotti yhteensä 6.000 mk vain neljälle luokalle.⁴⁷³ Hallinnon horjuvaa kantaa yhteiskoulujen tukemisessa kuvaa Åbo samskolanin hakemuksen kohtalo. Vaikka senaatti käsittelyssään lo-

⁴⁶⁹ KA KH III Cc:1 ptk 13.6.1885; KA SA Tal. os. ptk 16.10.1885, 19.11.1885; KA KH III Ea:2 k.d. 10/51; Heikkilä 1985, 210.

⁴⁷⁰ 100 mk osuuksia kirjoitettiin 414 kappaletta. Lisäksi oli pakko järjestää muita rahankeräyksen muotoja. Syksyllä 1887 ruotsalaisessa teatterissa pidettiin arpajaiset koulun hyväksi, joiden tuotto oli yli 10.000 mk (Läroverket för gossar och flickor 1893, 13-14).

⁴⁷¹ VP 1885: Asiakirjat V, Anomusmietintö n:o 23, 3; Hakaste 1990, 246-247 (Hakaste on korostanut L.L. Lindelöfin osuutta Maarianhaminan alkeiskoulun muuttamisessa yhteiskouluksi). AsK 1887: Keisarillisen majesteetin armollinen kirje koulutoimen ylläpitäjille armollisesta luvasta Maarianhaminan alkeiskouluun ottaa myös tyttöjä 31.1.1887; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomus 1870-1887 1888, 156.

⁴⁷² Förhandlingare vid rektorsmötet 1887, 107-117; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollisiasiain-toimituskunnan kertomus 1888-1890 1891, 26-27.

⁴⁷³ KA KH III Ea:4 k.d. 9/46 1889; Ea:5 k.d. 106/65 1889, k.d. 14/12 1889; Heikkilä 1985, 211; Läroverket för gossar och flickor 1888, 4.

kakuussa 1890 oli asettunut puoltamaan 6.000 mk avustusta, ei keisari hyväksynyt ehdotusta. Åbo samskola uusi anomuksensa kahteen otteeseen ilman tulosta ja muutti sitten lukusuunnitelmaa lähemmäs valtion koulujen ohjelmaa parantaakseen anomuksen mahdollisuuksia. Koulu sai lopulta tukea anomuksilleen valtiopäiviä myöten. Helmikuussa 1894 porvarissäädystä A.M. Cronvall ja Albert Stigzelius tekivät anomusehdotuksen Åbo samskolanin asettamisesta tasa-arvoiseen asemaan muiden yhteiskoulujen kanssa. Nämä toimenpiteet johtivatkin asian myönteiseen päätökseen ja marraskuussa 1895 koulu sai lukea hyväkseen muiden yhteiskoulujen mukaisen valtionavun.⁴⁷⁴

Vuoden 1890 koulunopettajien kokous antoi myönteisen julkilausuman yhteiskasvatuksesta. Kokouksen osanottajien enemmistön mielestä 2-4-luokkaiset valtion alkeiskoulut voitiin avata tytöille. Erityistapauksissa myös kahdeksanluokkaiseen oppilaitokseen voitaisiin ottaa tyttöjä. Yksityisiä yhteiskouluja tuli tukea valtion varoilla.⁴⁷⁵ 1890-luvun alussa Helsingin yhteiskoulut anoivat valtion tukea myös ylemmille luokille. Keisari hylkäsi nämä anomukset syksyllä 1893. Erityisen raskas päätös oli Helsingin suomalaiselle yhteiskoululle, jonka lukukausimaksu oli huomattavasti ruotsinkielisiä kouluja pienempi. Taloutensa vakiinnuttamiseksi lukukausimaksuja oli korotettava ja koulu perusti osakeyhtiön, jonka ylläpidettäväksi koulu siirtyi.⁴⁷⁶ Yksityiskoulujen osakeyhtiöt eivät jakaneet osinkoja, joten niiden toiminta oli puhtaasti aatteellisella pohjalla.

Säätyvaltiopäiväkeskustelut 1888, 1891 ja 1894 peilaavat hyvin yhteiskasvatus- ja yksityiskoulukysymyksen moniulotteisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa. Porvarissäädystä tehtiin useita aloitteita yhteiskoulujen tukemisesta valtion varoilla, pienten alkeiskoulujen muuttamisesta yhteiskouluiksi ja samalla laajentamisesta useampiluokkaisiksi. Tytöille oli saatava mahdollisuus korkeampiin opintoihin ja yhteiskoulut olivat osoittaneet hyviä tuloksia käytännön toiminnallaan. Valiokuntakäsittelyissä enemmistö asettui kaikilla valtiopäivillä näiden ehdotusten taakse ja esitti säädylle anottavaksi valtion alkeiskoulujen muuttamista yhteiskouluksi pienillä paikkakunnilla. Samalla ehdotettiin yksityisten yhteiskoulujen tukemista julkisista varoista. Yhteiskoulujen tukemista pidettiin myös riskittömänä. Jos jokin koulu ei täyttänyt asetettuja vaatimuksia, viranomaisilla oli mahdollisuus lakkauttaa tuki. Yksi-

⁴⁷⁴ KA SA Tal. os. ptk 9.10.1890 (Yrjö Koskinen vastusti tässäkin tapauksessa yhteiskoulun valtion apua. Turussa oli hänen mukaansa riittävästi korkeampia oppilaitoksia); TMA Åbo samskola Cb:1 28.5.1891, 23.9.1892, 7.2.1893; VP 1894: Asiakirjat V, Anomusmietintö N:o 20; KA KH III k.d. 123/64 1895.

⁴⁷⁵ Skolläremötet 1890, 109-110.

⁴⁷⁶ KA KH III Ea:9 k.d. 112/63 1893; KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:2 ptk 8.3.1893; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1892, 4.

tyiset koulut olivat osoittaneet tarpeellisuutensa uusien kasvatusopillisten ideoiden kehittämisessä.⁴⁷⁷

Nämä ehdotukset jakoivat mielipiteitä voimakkaasti säätyjen välillä ja niiden sisällä. Lopullisissa kannanotoissa porvarissäädyn ja aatelissäädyn enemmistö hyväksyi tehdyt ehdotukset kaikilla valtiopäivillä.⁴⁷⁸ Pappis- ja talonpoikaissäädyyssä sen sijaan keskustelu oli vilkasta ja perustelut vaihtelivat tilanteesta toiseen. Papiston konservatiivinen linja tyrmäsi yhteiskasvatuksen täysin. Anomusehdotuksia pidettiin mielivaltaisina ja jopa laittomina. Soivisen ja Brobergin matkakuvaukset olivat puolueellisia ja Suomen olosuhteet täysin erilaisia kuin Yhdysvalloissa. Vierasperäiset ideologiat olivat vaarantamassa koko Suomen koulujärjestelmän. Yhteiskasvatusta ei Saksassa oltu millään tavalla otettu käyttöön. Suomen kouluoloja oltiin järjestelemässä ”muutaman nuoren maisterin” mielijohteiden mukaisesti. Piispa Johansson piti yhteiskouluja kasvatuksellisen vallankumouksen valmisteluna Rousseau ja Millin suuntaisesti. Liberaali papisto puolusti yhteiskouluja. Yhteiskoulumies E.G. Palménin johdolla tuotiin esille yhteiskouluista saatuja myönteisiä kokemuksia ja edistyksen tarpeellisuutta. Palménille perhe oli siveyden ensisijainen lähde ja myös siellä tytöt ja pojat kasvoivat yhdessä. Puheenvuoroissa viitattiin omiin myönteisiin kokemuksiin yhteiskasvatuksesta. Pappissäädyn enemmistö asettui kaikissa äänestyksissä kielteiselle kannalle yhteiskoulujen tuen osalta.⁴⁷⁹

Talonpoikaissäädyyssä suhtautuminen yhteiskasvatukseen oli vuoden 1888 valtiopäivillä kielteinen. Sääty hylkäsi tukiehdotuksen äänin 33-20. Kielteiset kannanotot olivat saman suuntaisia kuin pappissäädyyssä. Poikien ja tyttöjen henkiset sekä ruumiilliset erot olivat liian suuria, että heitä voitaisiin opettaa samalla kaavalla ja tavalla. Yhteiskoulussa poikia ei rasitettu tarpeeksi ja tytöt joutuivat ponnistelemaan äärimmilleen. Helsingin yhteiskoulujen saavuttamia tuloksia pidettiin vielä aivan liian vähäisinä, jotta ne todistaisivat koulumuodon oikeutuksen. Edusmies Ojasen mukaan kyseiset koulut olivat niin erinomaisella innostuksella ja hyvillä opettajavoimilla varustetut, että tulokset olivat väkisinkin myönteisiä. Muutamissa yhteiskouluja puoltavissa puheenvuoroissa viitattiin kansakouluista saatuihin hyviin kokemuksiin. Tyttöjä ja poikia oli opetettu yhdessä ilman mitään ongelmia. Kolme vuotta myö-

⁴⁷⁷ VP 1888 Asiakirjat V, Yleisen valitusvaliokunnan mietintö n:o 27; VP 1891 Asiakirjat V, Yleisen valitusvaliokunnan mietintö n:o 21; VP 1894: Asiakirjat V, Yleisen valitusvaliokunnan mietintö n:o 11.

⁴⁷⁸ VP 1888 Protokoll förda hos Finlands ridderskap och adel III, 1134; Borgareståndets protokoll vid landtagen 1888 II, 1027; VP 1891 Protokoll förda hos Finlands ridderskap och adel II, 648; Borgareståndets protokoll vid landtagen II, 717; VP 1894: Protokoll förda hos Finlands ridderskap och adel II, 562; Borgareståndets protokoll vid landtagen I, 620.

⁴⁷⁹ VP 1888 Pappissäädyn pöytäkirjat II, 1219-1251; Pappissäädyn pöytäkirjat I, 566-595; Pappissäädyn pöytäkirjat I, 487-510.

hemmin sääty asettui yhden äänen enemmistöllä kuitenkin tukemaan yhteiskoulujen valtionapua. Yhteiskasvatus oli käytössä kansakouluissa menestyksellisesti ja yhteiskoulumuoto mahdollisti suomenkielisen oppikoulun laajentumisen myös pienempiin kaupunkeihin. Vähemmistöön jääneet yhteiskoulumuodon vastustajat epäilivät edelleen moraalisia ongelmia.⁴⁸⁰ Säädyn myönteinen päätös mahdollisti valtiopäivien huhtikuussa 1891 jättämän alamaisen anomuksen, jossa pyydettiin keisarin myönteistä ratkaisua yhteiskoulujen tukemiseksi valtion varoista. Tämä talonpoikien praktinen ja omaan kokemukseen perustuva myönteinen suhtautuminen yhteiskasvatukseen ei kuitenkaan uusiutunut vuoden 1894 valtiopäivillä. Silloin perusteluna ei enää ollut yhteiskasvatuksen moraaliset ongelmat, vaan yhteiskoulut nähtiin varakkaan ruotsinkielisen luokan tukemisena. Yhteiskouluja epäiltiin jopa taloudellisena keinotteluna.⁴⁸¹ Säädyssä oli kuitenkin kaikilla valtiopäivillä esillä yhteiskouluja puolustavia näkökohtia. Koulumuoto katsottiin merkittäväksi keinoksi Suomen sivistyselämän tulevaisuudelle. Nämä usein itseoppineet ja laajasti asioihin perehtyneet kansallisen sivistyksen kannattajat Kaarle Henrik Teittinen, Pietari Päivärinta, Kustaa Kiipula, Kaarle Ojanen ja Antti Puhakka puolustivat kansakoulujen perustamista ja suomenkielistä oppikoulua. Valtiopäivillä he asettuivat tukemaan tyttöjen ja poikien yhteistä opetusta. Heidän perustelunsa olivat lähtöisin käytännön elämän ja kasvatuksen omista kokemuksista.⁴⁸²

Vaikka tämän tutkimuksen kohteena eivät ole kunnallisten yhteiskoulujen vaiheet, on kuitenkin todettava lyhyesti niiden suuri merkitys yhteiskoulumuodon vakiinnuttamisen ja senaatin koulupolitiikan osalta. Samalla koulut ovat osoitus yhteiskasvatuksen osakseen saamasta yhä laajemmasta julkisesta hyväksynnästä. Kunnallinen koulu edellytti toteutuakseen varsin laajan kannatuspohjan kunnallishallinnon sisällä.

Suomen ensimmäinen kunnallinen yhteiskoulu aloitti toimintansa Hangossa 1891. Kaupungissa ei ollut tarjolla korkeampaa opetusta, vaikka ruotsinkielinen kansakoulu oli yleistynyt nopeasti. Aloite ruotsinkielisen yhteiskoulun perustamisesta lähti liikkeelle yksityisestä aloitteesta. Aluksi oli tar-

⁴⁸⁰ VP 1888 Talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat III, 1569-1588; VP 1891 Talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat II, 839-867; Anomusmietintö n:o 15, Suomenmaan säätyjen alamainen anomus valtionavun myöntämisen perusteista yksityisille yhteiskouluille. Senaatti ei kuitenkaan käsittelyssään maaliskuussa 1892 asettanut säätyjen anomuksen taakse. Yhteiskasvatusta pidettiin yhä vähemmän soveliaana erittäinkin korkeimmilla luokilla. Keisari hylkäsi anomuksen toukokuussa 1892. (KA Senaatin Tal. os. ptk 23.3.1892; Valtiosihteerin viraston kirje 17.5.1892).

⁴⁸¹ VP 1894 Talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat II, 923-941.

⁴⁸² Yhteistä näille talonpoikaissäädyn yhteiskoulumuotoa puolustaneille edustajille oli juuri vahva sivistysharrastus. Monet heistä olivat paikallisesti mukana kansakoulusivistyksen kehittämisessä. Maaseudulla kansakoulut olivat usein yhteiskouluja. Tietoja valtiopäivämiehistä: Soikkanen 1966, 150, 204, 213, 236, 238; Hytönen 1926, 283, 239, 123, 208-209, 232.

koitus perustaa Helsingin lyseoihin valmistava koulu tytöille ja pojille. Valtiopäivillä tehtiin myös aloite valtion ylläpitämän koulun saamisesta Hankoon. Näiden keskustelujen yhteydessä syntyi kaupunginhallinnon tasolla ajatus kunnallisen koulun perustamisesta. Ajatus sai ruotsinkielisellä paikkakunnalla nopeasti kannatusta. Perustamiskokouksessa yhteiskoulua pidettiin kaikin puolin sopivana: taloudellisesti, käytännöllisesti ja pedagogisesti.⁴⁸³

Senaatin tasolla tapahtui ennakoiva ratkaisu yhteiskoulukysymykseen jo keväällä 1889. Merkittävää osaa tässä strategisessa muutoksessa esittivät valtion 2- ja 3-luokkaiset alkeiskoulut. Niiden oppilasmäärät olivat pieniä ja koulut eivät vastanneet tarkoitustaan useimmilla paikkakunnilla. Kansakoulun yleistymisen loi kumulatiivista koulutustarvetta eri puolilla Suomea. Kaupungit saattoivat vedota 23.8.1883 asetuksen 1b kohtaan, jonka mukaan kaksiluokkaisten koulujen laajentamiseksi oli mahdollista tehdä aloite senaatille, mikäli alkeiskoulun laajentaminen oli tullut tarpeelliseksi. Valtiopäiväaloitteiden lisäksi kaupunkikunnat lähettivät suoria anomuksia ja lähetystöjä senaattiin kyseisten koulujen laajentamisesta ja avaamisesta myös tyttöoppilaille. Tämän kasvavan koulutuspaineen senaatti ratkaisi keväällä 1889 uudella tavalla. Se valtuutti koulutoimen ylihallituksen selvittämään kaupunkikuntien mielipiteitä kyseisten alkeiskoulujen mahdollisesta laajentamisesta ja uudelleenjärjestämisestä kunnallisiksi kouluiksi.⁴⁸⁴ Valtionhallinnon ja kaupunkien yhteistyöllä oli Suomessa ollut oppikoulun osalta pitkä perinne. Tämä linja muodostui nyt ratkaisevaksi myös yhteiskoulujen vakiintumisen osalta.⁴⁸⁵ Kunnallisten yhteiskoulujen syntymisen myötä Yrjö Koskisen ja johtavien fennomaanien ajattelussa tapahtui vähitellen muutosta. Myös he alkoivat nähdä yhteiskoulun mahdollisena koulumuotona. Käytännön kokemukset ja toisaalta uusien koulujen perustamisen tarve puhuivat yhä laajemmin yhteiskoulumuodon hyväksymisen puolesta.

Prosessi eteni eri kaupungeissa hiukan eri vauhdilla, mutta lopputulos oli pääsääntöisesti sama. Vuosina 1892-1896 syntyivät Lappeenrannan, Käksälmen, Rauman, Uudenkaupungin, Kristiinan, Kajaanin sekä Pietarsaaren

⁴⁸³ KA KH III Ea:7 k.d. 78/57 1891; Roos 1917, 5-6; Holmberg 1922, 91-92; Hangö samskola 1893, 3-4.

⁴⁸⁴ Senaatin käsittelyssä Yrjö Koskinen vastusti koulujen laajentamista valtion kouluina. Osittain tästä syystä senaatti katsoi mahdolliseksi selvittää koulujen siirtämistä kaupunkikuntien ylläpidettäväksi niiden haluamalla tavalla (KA SA Tal. os. ptk 15.5.1889;) Ask 1883: Keisarillisen majesteetin armollinen asetus sisältävä erinäisiä muutetuita määräyksiä alkeis-oppilaitoksista Suomessa 23.8.1883; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollisasiain-toimituskunnan kertomus 1888-1890 1891, 26-27. Vain Tornio ja Heinola muodostivat poikkeuksen. Niissä kaupunkikunta ei ollut halukas ottamaan koulua ylläpidettäväksi. Valtio laajensi myöhemmin Tornion koulun viisiluokkaiseksi yhteiskouluksi (AsK 1897: Keisarillisen Majesteetin Armollinen kirje Koulutoimen Ylihallitukselle Tornion suomenkielisen neliluokkaisen alkeiskoulun laajentamisesta viidennellä luokalla 20.8.1897).

⁴⁸⁵ Iisalo (1984, 34) ja Heikkilä (1985, 205) ovat korostaneet senaatin koulutuspolitiikan vahvaa asemaa 1890-luvulla. Valtiovallan ja kaupunkien yhteistyö oppikoulun tasolla käynnistyi jo 1600-luvulla (Salminen 1995, 13).

kunnalliset yhteiskoulut. Vain Sortavalassa kaupunkikunta katsoi paremmaksi muodostaa alkeiskoulun viisiluokkaiseksi lyseoksi pojille.⁴⁸⁶ Supisuomalaisella Iisalmen kaupunkikunnan alueella yhteiskoulun perustaminen eteni Hangon suuntaisesti. Keväällä 1895 järjestettiin ensimmäinen kokous koulun saamiseksi paikkakunnalle, josta oli pitkä matka lähimpään oppikouluun. Pienen paikkakunnan kouluna myös ruotsinkielinen sivistyneistö oli koulun tukena. Raastuvankokous päätti yksimielisesti koulun perustamisesta. Iisalmen reaali- ja porvarikoulu aloitti toimintansa syksyllä 1896. Kemin kunnallinen porvari-yhteiskoulu perustettiin vuotta myöhemmin.⁴⁸⁷

Haminassa ruotsinkielinen kunnallinen yhteiskoulu syntyi fuusion seurauksena. Paikallinen yksityinen reaalilyseo oli lakkautettava oppilaspulan takia. Turvataukseen poikaoppilaiden koulunkäynnin paikkakunnalla osakeyhtiö luovutti koulun kaupungille ja se yhdistettiin kaupungin ylläpitämään tyttökouluun syksystä 1895. Näin syntyi kunnallinen Fredrikshamns svenska samskola, joka laajentui vuosiluokka kerrallaan, samalla kun yksityislyseon poikaluokat lakkasivat asteittain.⁴⁸⁸

Vuosisadan vaihteeseen mennessä Suomeen oli näin ollen muodostunut vahva kunnallinen yhteiskoulumuoto. Niitä oli toiminnassa syksyllä 1900 11 koulua, joissa oppilaita oli yhteensä lähes 1200.⁴⁸⁹ Kunnallisten koulujen talous oli niukka, mutta toiminta turvattu. Lukusuunnitelman osalta kunnalliset yhteiskoulut noudattivat valtion reaalilyseoiden ohjelmaa, mutta omaksuivat myös joitakin yhteiskoulupedagogiikan muotoja opettamalla käsitöitä ja veistoa.⁴⁹⁰ Koulut saattoivat syntyä sellaisille paikkakunnille, joissa kielipoliittiset olosuhteet sen mahdollistivat. Koulun perustamiseksi tarvittiin laaja yksimielisyys kunnanhallinnon sisällä. Toisaalta väestöpohja oli näissä kaupungeissa varsin pieni, joka vaikeutti koulun ylläpitämistä yksityisen yhdistyksen toimesta.

1898 aloitti toimintansa Nurmeksen kunnallinen yhteiskoulu. Pielisjärven tuomiokunnan aktiivinen edusmies Juho Pitkänen teki valtiopäivillä 1891 ja 1894 aloitteet valtion viisiluokkaisen yhteiskoulun perustamisesta Nurmeksen kauppalaan. Kun nämä pyrkimykset eivät johtaneet toivottuun tulokseen keräsi Pitkänen kauppalan asukkaiden tuella riittävän kannatuksen yhteis-

⁴⁸⁶ Teperi & Salminen 1993, 576. Sortavalassa poikakoulun muodostamisen perusteluna oli kaupungissa toiminut tyttökoulu ja yhteiskasvatuksesta saadut vähäiset kokemukset (Sortavalan kaupungin lyseo 1896, 3-4; Pelkonen 1970, 37).

⁴⁸⁷ Iisalmen reaali- ja porvarikoulu 1901, 3-4; Kemin suomalainen porvarikoulu 1898, 11.

⁴⁸⁸ Fredrikshamns stads svenska samskola 1896, 4-6; Fredrikshamns stads svenska samskola 1901, 35-36, 85.

⁴⁸⁹ SVT 1902 X, 50-53. Tämän jälkeen syntyi enää yksi kunnallinen yhteiskoulu autonomian ajalla, Ekenäs samskola 1905 (Ekenäs samskola 1906, 7-9; Teperi & Salminen 1993, 576).

⁴⁹⁰ Realläroverket i Jakobstad 1898, 4; Rauman yhteislyseo 1898, 4; Kristinestad samskola 1898, 5; Lappeenrannan reaali- ja porvarikoulu 1896, 14; Hangö samskola 1917, 21.

koulun aloittamiseksi kunnan ylläpitämänä syksyllä 1898. Koulukysymys oli kuitenkin herättänyt myös vastustusta paikkakunnalla ja koulun ensimmäisiä lukuvuosia leimasivat jatkuvat kiistat kauppalan kokouksissa koulun tarpeellisuudesta ja tulevaisuudesta. Lisäongelmia syntyi koulurakennuksen rahoituksesta, vaikka päätös kivisen koulutalon rakentamisesta tehtiin selvällä enemmistöllä. Yhteiskoulun toiminnan turvaamiseksi koulu irtautui keväällä 1903 Pitkäsen johdolla kauppalan hallinnosta yksityiseksi oppikouluksi. Koulun hyväksi perustettiin kannatusyhdistys.⁴⁹¹

Kotkassa ei kieliolosuhteista johtuen kunnallista yhteiskoulua saatu aikaiseksi, vaan valtion suomenkielinen alkeiskoulu luovutettiin Kotkan suomalaisen yhteiskoulun kannatusyhdistyksen ylläpitämäksi 1895. Kritiikki valtion alkeiskoulua kohtaan oli kasvanut 1880-luvulta lähtien. Valtion koulun oppimäärää pidettiin puutteellisena ja koulu toimi aineellisesti heikoissa olosuhteissa. Yhteiskouluajatus esitettiin ensimmäisen kerran jo 1887. Kieliriitojen takia yhteistä anomusta kaupungin tasolla oli kuitenkin vaikea saada syntymään. Kun valtiovalta oli puolestaan haluton kustantamaan yhteiskoulua, oli lopputuloksena alkeiskoulun luovuttaminen Kotkan suomalaisen kannatusyhdistyksen ylläpidettäväksi irtaimistoinen viisiluokkaisena yhteiskouluna. Kaupunki tuki kuitenkin koulua koulurakennuksen lainan takuun muodossa.⁴⁹² Kotkan ruotsinkielisen sivistyksen tukijoukot puolestaan laajensivat paikallisen viisiluokkaisen tyttökoulun yhteiskouluksi 1895. Aina Henriksson oli perustanut syksyllä 1884 kolmiluokkaisen tyttökoulun kaupunkiin, jossa opiskeli muutamia poikaoppilaita vanhempien pyynnöstä. Koulu laajeni viisiluokkaiseksi, joka oli kaupungin asettama ehto tuen myöntämiselle. Samalla kannatusyhdistys otti koulun ylläpidon vastuulleen. Kahden yhteiskoulun ylläpito pienellä paikkakunnalla oli vaativa taloudellinen tehtävä, koska koulut veivät myös toisiltaan potentiaalisia oppilaita. Koulujen hyväksi järjestettiin arpajaisia, juhlia ja keräyksiä. Ruotsalaisen yhteiskoulun ompeluseura hankki koululle tarvikkeita ja teki jopa rahalahjoituksia.⁴⁹³

Myös Tampereella ruotsalainen yhteiskoulu syntyi valtion alkeiskoulun tilalle. Kaupungin ruotsinkielisen sivistyksen ystävät tekivät useita aloitteita alkeiskoulun laajentamisesta ja muuttamisesta yhteiskouluksi Tornion suuntaisesti. Nämä ehdotukset pysähtyivät kuitenkin Yrjö Koskisen kielteiseen asennoitumiseen. Keväällä 1895 ryhdyttiin toimenpiteisiin yhteiskoulun saa-

⁴⁹¹ JOMA Nurmeksen yhteiskoulu Ha:1 ptk 3.1.1903, pöytäkirjan ote kaupungin asukkaiden kanssa pidetyistä kokouksista 1.2.1903, 11.5.1903; Nurmeksen yhteiskoulu 1904, 4-8, 15; Saloheimo 1953, 760-761; KA KH III Ea:19 k.d. 147/59.

⁴⁹² Kotkan Sanomat 7.12.1887, 21.12.1887; Kotkan suomalainen yhteiskoulu 1898, 2-4; Kotkan suomalainen yhteiskoulu 1896-1921 1921, 5-7.

⁴⁹³ Runeberg 1955, 195; Sommerschild 1952, 12-14.

miseksi kaupunkiin yksityisin varoin. Samanaikaisesti valtion alkeiskoulu lakkautettiin ja irtain omaisuus kirjastoineen luovutettiin Förening för svenska samskolan i Tammerfors nimiselle yhdistykselle. Tästä syystä yksityinen ruotsalainen tyttökoulu lakkasi myös asteittain. Svenska samskolan i Tammerfors aloitti toimintansa syksyllä 1895 yhdellä luokalla viisiluokkaiseksi laajentuvana yhteiskouluna.⁴⁹⁴

Valtion alkeiskoulujen lakkautuksen ja kunnallisten koulujen syntymisen myötä myös yksityisten yhteiskoulujen taloudellinen asema helpottui. Toukokuussa 1893 senaatin käsittelyssä Yrjö Koskinen oli pehmentänyt lopullisesti suhtautumistaan yksityiskoulujen tukemiseen valtion varoista. Tuloksena oli kompromissi, jossa kouluille myönnettiin 12.000 mk vuosittain seuraavina kuutena vuotena. Tuki rajattiin kuitenkin koskemaan edelleen vain koulujen viittä alinta luokkaa. Heikkilän mukaan Yrjö Koskinen alkoi hyväksyä yhteiskoulumuodon kansallisen oppikoululaitoksen toteuttajana venäläistämisen lisäntyessä.⁴⁹⁵ Kolme vuotta myöhemmin annetussa armollisessa julistuksessa, jossa säädettiin valtion alkeiskoulujen luovuttamisesta kunnille määrättiin samalla, että viisiluokkaisen yhteiskoulun perustaminen oli mahdollista kaupungin, yhdistyksen tai yhtiön toimesta sellaisella paikkakunnalla, missä samankielistä lyseota ei ollut olemassa.⁴⁹⁶

Yhteiskasvatus oli näin lopullisesti hyväksytty myös valtion taholta oppikoulun alueellisen laajentumisen toteuttajaksi, jonka tehtävän senaatti jätti yksityisen aloitteellisuuden varaan. Ratkaisu oli koulutuspoliittisesti erittäin merkittävä. Oppikoululaitoksen sisäinen kehittäminen siirtyi näin ollen yhä enemmän kansalaisyhteiskunnan tehtäväksi yksityiskoulumuodon avulla, samalla kun valtiovallan suora vaikutus oppikoulukasvatukseen heikkeni. Venäjän hallinnon paineen voimistuessa tämä kehityssuunta alkoi piirtyä ratkaisevalla tavalla esille.

4.5 Vakiintuva kahdeksanluokkainen reaaliyhteiskoulumuoto

1890-luvulla yhteiskasvatusideologia eteni nopeasti radikaalista koulukokeilusta kansalliseksi koulumuodoksi. Miten tämä oli mahdollista, kun muualla Euroopassa yhteiskoulu jäi usein marginaaliseksi ilmiöksi?⁴⁹⁷ Vastaus on mo-

⁴⁹⁴ KA KH III Ea:11 k.d. 49/47 1895; SST Svenska samskolan i Tammerfors protokoll 14.2.1895, 25.2.1895; Lemberg & Federley 1949, 12-13.

⁴⁹⁵ Heikkilä 1985, 213.

⁴⁹⁶ KA SA Tal. os. ptk 1.4.1896; Ask 1896: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus sisältävä erityisiä muutettuja määräyksiä Suomen alkeisopistoista 19.8.1896.

⁴⁹⁷ L.P. Pekinin 1939 tekemän selvityksen mukaan yhteiskasvatus oli Euroopan valtioista vahvimmin toteutunut 1900-luvun alkuun mennessä Norjassa, Suomessa, Tanskassa, Tshekkoslovakiassa ja Hollannissa. Ensimmäisenä juuri Pohjoismaissa (Pekin 1939, 130-150). Ruotsissa yhteiskoulumuoto ei naiskasvatuksen

niulotteinen. Yhteiskoulujen perustajien taustoista ja koulujen perustamisolosuhteista on löydettävissä useita yhteisiä tekijöitä. Yhteiskoulujen synnyssä voidaan nähdä monien pitkän linjan sivistyspyrkimysten yhteensulautuminen. Ensinnäkin monille niistä paikkakunnista, joille uudet yhteiskoulut perustettiin, oli jo aikaisemmin anottu suomenkielistä valtion alkeisopistoa tai olemassa olevan alkeiskoulun laajentamista. 1890-luvun aikana poikien korkeamman sivistyspyrkimyksen rinnalle tuli tyttöjen kouluttamisen tarve. Naiskasvatuksen laajentumisen vaatimus eteni laajalla rintamalla. Pedagogisessa ja kasvatuksellisessa ajattelussa oli saman aikaan tapahtumassa ratkaiseva muutos: opillisen koulun reaalisuunta ja liberaali hyötyajattelu oli tullut yhä laajemmin päätavoitteeksi myös poikien kasvatuksessa. Yhteiskoulu saattoi toteuttaa yhdellä kertaa nämä kaikki vaatimukset: snellmanilaisen kansallisen sivistyspyrkimyksen, naisasialiikkeen vaatimuksen tyttöjen koulutuksellisesta tasa-arvosta, reaalikasvatuksen ja edistyksen ideologian sekä praktisen ja taloudellisesti mahdollisen toteutustavan paikallisena koulumuotona. 1890-luvun alun poliittiset olosuhteet mahdollistivat yhteiskouluasian julkisen käsittelyn ja laillisen valmistelun. Vain muutamia vuosia myöhemmin läpimurto olisi saattanut olla vaikeampaa. Yhteiskoulumuodon sisäänajo osui hyvään ajankohtaan Suomen kouluhallinnon historiassa. Byrokratiasta huolimatta valtionapukysymys eteni tasaisesti ja varsin demokraattisesti, samaan aikaan kun laajat yhteiskunnalliset tekijät tekivät toisistaan riippumatta työtä yhteiskoulumuodon hyväksi.

Samalla on otettava huomioon opillisen koulukasvatuksen tradition ohuus useimmilla paikkakunnilla. 1890-luvulta lähtien yhteiskasvatusidea valloitti uudet koulukaupungit helposti keskiluokan johdolla. Porvariston keskuudessa yhteiskasvatus oli alusta pitäen mahdollinen. Heidän kasvatusajattelussaan perheillä tuli olla mahdollisuus ratkaista, millaiseen kouluun he haluavat lapsensa laittaa. He korostivat uudenlaisia kasvatuksellisia arvoja. Naisten tasa-arvoa, reaalista lukusuunnitelmaa, vapauden ja yksilöllisyyden ilmapiiriä. Suomessa olosuhteista johtuen yhteiskoulu edusti näitä vaatimuksia. Kaupunkilaisessa elämänpiirissä tyttöjen kouluttautuminen tuli tärkeäksi, koska keskiluokkaisen kaupunkikodin askareissa ei riittänyt tytöille riittävästi päivittäistä työtä, kuten maaseudulla oli tilanne. Porvaristo koki tekevänsä myös kansallista koulupolitiikkaa. Se edellytti ja oikeutti valtion tukea yhteiskouluille. Talonpoikainen Suomi hyväksyi yhteiskasvatuksen vähitellen ennen muuta käytännön syistä. Sillä oli maatalouskulttuurissa omakohtainen kokemus miesten ja naisten yhteisistä töistä. Kansakoulut olivat usein maaseu-

etenemisestä huolimatta saanut yhtä suurta kannatusta. Vuonna 1920 yksityisiä tai kunnallisia yhteiskouluja oli 11, tyttökouluja 80 (Utredning av vissa frågor rörande privatläroverken 1925, 7-15, 141-143).

dulla yhteisiä tytöille ja pojille. Kokemukset niistä olivat myönteisiä. Yhä useampi talollinen oli halukas kouluttamaan myös perheen tyttölapsia. Pie-nillä paikkakunnilla ei ollut mahdollisuuksia erillisten tyttökoulujen ylläpitä-miseen. Tästä syystä yhteiskoulumuoto oli helppo hyväksyä, kunhan mentaa-liset ja ideologiset esteet oli ensin raivattu pois tieltä. Sen työn osalta on ko-rostettava yksityisten koulujen erittäin suurta merkitystä. Suomen ensimmäi-set yhteiskoulut joutuivat kamppailemaan tiensä arvostukseen sekä kasvatuk-sen tradition, kouluhallinnon että perinteisen opillisen koulun rakenteen vas-tustamina. Yhteiskoulujen tieteellinen ja julkinen tapa todistaa koulumuodon vaarattomuus yhteiskunnalle oli yksi menestyksen avain. Talonpoikien omat arkikokemukset ja toisaalta yhteiskoulupedagogiikan asiantuntijoiden lausun-not puhuivat lopulta samaa kieltä.⁴⁹⁸

Uusien yhteiskoulujen perustaminen muistuttaa toimintatavoiltaan yk-sityislyseoiden syntyvaiheita. Useilla paikkakunnilla yhteiskoulun perustamis-aloite lähti liikkeelle Kuopion ja Tampereen yhteiskoulujen tavoin liberaa-leista lehtimiespiireistä ja niiden yhteyksistä naisasialiikkeeseen. Yksityisen koulun perustaminen vaati kuitenkin yhteistyötä yli ideologisten rajojen. Suomenkielisten yhteiskoulujen taustayhteisöt olivat tästä syystä hyvin laajat. Helsingin alkeisopiston jo historiallisiin vaiheisiin vedoten lähestyttiin kan-salaisia suomenkielisen sivistyksen edistämisen puolesta useissa kaupungeis-sa.

Haminassa perustettiin suomenkielinen sanomalehti 1890. Sen piiristä lähti aloite suomalaisen yhteiskoulun perustamiseksi. Lehden aktiivi toimit-taja A. Grönberg ryhtyi ajamaan ”suomalaistuttamisasiaa” lehden välityksellä. Kaupungin keskustassa toiminut ruotsalainen yksityislyseo muistutti päivit-täin kielitaistelun tarpeellisuudesta. ”Siihen ei kansallismielinen isä tai äiti saattanut lastaan periaatteellisesti laittaa.”⁴⁹⁹ Haminan suomalainen yhteis-koulu sai laajan suomenmielisten kansalaispiirien tuen. Koulun perustamisko-kouksessa oli mukana Vilniemellä eläkepäiviään viettänyt Z.J. Cleve. Hänen tyttärensä Gunilla Cleve toimi koulun ensimmäisenä johtajana. Vapaaherra Adolf Tandefelt lahjoitti koulurakennusta varten 30.000 mk.⁵⁰⁰

Porvoon yhteiskoulun perustamisidea oli puolestaan lähtöisin toimittaja Vihtori Peltosen (Johannes Linnakosken) kynästä. Kaupungissa oli tehty 1880-luvulta aloitteita suomenkielisen rinnakkaisosaston saamiseksi ruotsalai-

⁴⁹⁸ VP 1891 Talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat II, 852-861, 864-867; VP 1894 Talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat II, 931, 940.

⁴⁹⁹ Haminan Sanomat 24.3.1894, 5.1.1894; Haminan suomalainen yhteiskoulu 1919, 5; MMA Haminan suo-malainen yhteiskoulu Cc:1 21.4.1894, 19.3.1894.

⁵⁰⁰ Halila 1969, 221-223; Haminan suomalainen yhteiskoulu 1899, 3-7; Haminan suomalainen yhteiskoulu 1919, 5.

sen valtionlyseon yhteyteen. Kun anomukset eivät tuottaneet tulosta käynnistettiin yhteistyö yhteiskoulun perustamiseksi. Perustamiskokous pidettiin Uusimaan -lehden vuosikokouksen yhteydessä keväällä 1895. Kustantaja Werner Söderström antoi oman arvovaltansa koulun hyväksi. Porvoon suomalainen yhteiskoulu sai taloudellista tukea erilaisten keräysten kautta laajalta alueelta. Kannatusyhdistyksen jäseniä mainitaan luetteloissa yli 150 henkeä ja tilapäisiä lahjoittajia oli lähes 200. Koulurakennuksen hyväksi järjestetyt hirsitalokoot oli näkyvä osoitus yhteiskoulumuodon saamasta tuesta paikallisten talonpoikien keskuudessa. Porvoonjoen latvahaaroille raahattiin yli 400 hirttä loppupalvesta 1896.⁵⁰¹

Myös Viipurissa seurattiin aktiivisesti yhteiskouluuuden etenemistä. Keskiluokan oppikoulunkäynnin tarve kasvoi kaupungissa koko ajan. Tästä syystä oppilaspaikkoja ei enää riittänyt kaikille halukkaille kaupungin valtion kouluissa. Viipurin naisasialiikkeen keskuudessa yhteiskouluajatusta lähdettiin toteuttamaan keväällä 1896. Yhteiskasvatuskysymys ei herättänyt kiihkeää julkista väittelyä Viipurin lehdistössä. Keväällä 1898 ilmestyi vain yksi laajempi artikkeli, jossa tohtori U. Saxen esitteli yhteiskasvatuksen myönteisiä tuloksia Yhdysvalloissa. Sen sijaan varojen keräys uuden koulun hyväksi takerteli aluksi. Korkeaa lukukausimaksua kritisoitiin ja epäiltiin sen sulkevan työväestön kokonaan koulun ulkopuolelle.⁵⁰² Vuoden 1896 valtionapuserä vauhditti uusien koulujen perustamista. Samalla yhteiskoulumuoto laajentui perinteisten koulukaupunkien ulkopuolelle.

Valtiopäivillä 1891 oli tehty anomus valtion alkeiskoulun perustamisesta Lahteen. Tähän ehdotukseen valitusvaliokunta suhtautui kuitenkin kielteisesti. Se katsoi mahdottomaksi laajentaa oppikoululaitosta kaupunkien ulkopuolelle. Kielteisen päätöksen seurauksena tehtailija Juho Johansson esitti alkuvuodesta 1896 harkittavaksi yhteiskoulun aikaansaamista yksityisin varoin kaupपालaan. Seurahuoneen voittovaroja oli hiukan aikaisemmin lahjoitettu pieni summa uuden koulun hyväksi. Yhteiskoulua kuitenkin vielä tuossa vaiheessa epäiltiin. Lahjoituksen ehdoksi tuli sellaisen koulun avaaminen, jota yleinen mielipide kannattaisi. Perustamiskokouksessa pelättiin myös koulun aiheuttavan kilpailua paikallisen kansanopiston välillä. Enemmistö oli kuitenkin koulun perustamisen kannalla. Lahden yhteiskoulun hyväksi perustettiin komitea, jossa oli edustettuina asiamiehiä useista kunnista. Kesäkuussa 1896 pidettiin Lahdessa yleinen kansalaiskokous, jossa päätettiin yksimielisesti viisiluokkaisen valtion reaalilyseon ohjelmaa noudattavan yhteiskoulun perus-

⁵⁰¹ Uusimaalehti 17.5.1894, 31.5.1895, 4.6.1895; Porvoon suomalainen yhteiskoulu 1898, 4-7, 41-52.

⁵⁰² Viipurin sanomat 8.3.1898, 28.4.1898, 8.5.1898, 19.5.1898; Viipurin suomalainen yhteiskoulu 1903, 4-5, 8-9.

tamisesta. Kaupunki tuki koulua rakentamalla sille uudenaikaisen koulutalon käyttöön.⁵⁰³

Lahden suuntaisesti Salossa suomalaisen yhteiskoulun perustaminen 1898 oli lähtöisin enimmäkseen kauppalakeskuksen ulkopuolisista kunnista, kuin itse asemakeskuksesta, joka oli asukasluvultaan pieni. Yhteiskoulu syntyi lähipitäjien suomalaisuusliikkeen aktiivien henkilöiden toimesta. Yhteiskoulumuoto ei sinänsä muodostunut ongelmaksi. Ensimmäisestä kokouksesta lähtien tavoitteena oli yhteiskoulun perustaminen 1896 asetuksen innostamana. Perustamiskokouksessa toiminnan ehdoksi asetettiin valtionavun saanti koululle kahden vuoden toiminta-ajan jälkeen.⁵⁰⁴ Salon kauppala ei tukenut koulua sen perustamisvaiheessa. Koulu jopa riitaantui kauppalan hallinnon kanssa testamenttilahjoituksesta, jonka jahtivuoti Juho Gabriel Lindroos oli tehnyt ”suomenkielisen koulun perustamiseksi”. Kauppala tulkitsi lahjoituksen kuuluneen sille, eikä koulun hallinnoitavaksi. Korkein hallinto-oikeus määräsi rahavarat myöhemmin koulun hyväksi.⁵⁰⁵

Kokkolan suomalaisen yhteiskoulun perustamisvaiheet kuvaavat hyvin yhteiskasvatuksen lopullista voittokulkua myös fennomaanien traditionaalisilla tukialueilla. Koulun taustaryhmässä oli mukana paljon pappeja ja talollisia. Vuoden 1898 alussa alkoi ilmestyä lehtikirjoituksia suomenkielisen oppikoulun perustamisesta paikkakunnalle. Toistakymmentä poikaa oli jäänyt ilman oppilaspaikkaa Vaasan ja Oulun lyseoissa. Ensimmäisissä lehtikirjoituksissa puhuttiin poikalyseon perustamisesta. Osa koulun tukijoista uskoi, että klassillinen lyseo olisi helpompi saada myöhemmin valtion haltuun kuin yhteiskoulu. Toisaalta yhteiskoulua puolustettiin käytännön syistä. Sen olisi helpompi saada riittävästi oppilaita.⁵⁰⁶ Kevään aikana käydyissä epävirallisissa keskusteluissa enemmistö oli asettunut reaalioppikoulun kannalle, johon mahdollisesti myöhemmin voitaisiin liittää klassinen osasto. Yhteiskoulu edellytti reaalikasvatusta. Yhteiskoulumuotoa puolusti erityisesti valtion ruotsalaisen alkeiskoulun rehtori J.F. Sandelin sekä lääninrovasti J. Bergroth. Kirkkoherra Edv. Johansson puolestaan vetosi käytännön syihin: ”Keski-Pohjanmaan kanssa oli yleensä käytännöllistä ja halusi sen suuntaista opetusta”. Perustamiskokouksessa käytiin vilkas keskustelu siitä, tuliko koulu muodostaa reaali- vai klassisen ohjelman mukaiseksi. Lopullisessa äänestyksessä äänin 20-8 päätettiin reaalikouluun, johon suunniteltiin klassinen osasto. Viisi alinta luokka

⁵⁰³ LYA Lahden yhteiskoulu johtokunnan ptk 18.2.1896; Lahden yhteiskoulu 1896-1921, 3-5; Halila 1958, 151-152; Turpeinen 1996, 15-16, 26. Koulun tukijoukoissa vaikutti myös tuleva valtiomies J.K. Paasikivi.

⁵⁰⁴ TMA Salon suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 29.5.1897, 11.6.1897, 23.7.1897; Salon suomalainen yhteiskoulu 1902, 3-5.

⁵⁰⁵ TMA Salon suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 20.10.1899, 25.9.1903; Salon suomalainen yhteiskoulu 1902, 3-5; Salon yhteiskoulu – yhteislyseo 1898-1948 1950, 11-12.

⁵⁰⁶ Kokkola 12.2.1898, 12.3.1898, 26.3.1898, 23.4.1898, 22.5.1898, 4.6.1898.

muodostaisi yhteiskoulun ja lukio oli suunniteltu vain poikaoppilaille klassillisen lukusuunnitelman pohjalta. Suunnitelman mukaan siinä opiskeltiin 38 tuntia latinaa.⁵⁰⁷ Vain yksi oppilas ilmoitti aikovansa myöhemmin tälle linjalle ja jo syksyllä 1901 tehtiin päätös ottaa myös tyttöjä lukioon.⁵⁰⁸ Talonpoikien keskuudessa tyttöjen kouluttamista kuitenkin vielä hiukan epäiltiin. Tästä syystä tyttöoppilaiden osuus jäi Kokkolan suomalaisessa yhteiskoulussa pitkäksi ajaksi vähemmistöön, noin yhteen kolmasosaan. Esimerkiksi Viipurin suomalaisessa yhteiskoulussa tilanne oli juuri päinvastainen; tyttöjen osuus oli 2/3 koulun oppilaista.⁵⁰⁹

Vuosisadan vaihteessa suomalainen sivistysprojekti saavutti huippukohtansa. Forssan yhteiskoulun perustamisvaiheet kuvaavat hyvin 1900-luvun alun kansallisen sivistysprojektin yhteistoiminnan laajuutta. Koulu oli maamme ensimmäinen maaseutuoppikoulu. Oppikoulun perustaminen Tammelan pitäjän Forssan tehdasyhdyskuntaan oli merkittävä paikallinen tapahtuma ja suomalaista sivistysuskoa laajimmillaan. Kansakoulunopettaja Kaarlo Ahteen sanomalehtikirjoitus Uudessa Suomettaressa alkuvuodesta 1899 laukaisi liikkeelle paikallisen sivistysmobilisaation yhteiskoulun perustamiseksi. Kannatusmaksu määrättiin ainoastaan viideksi markaksi, jotta mahdollisimman moni pääsi mukaan koulun kannatusryhmään.⁵¹⁰ Perustavassa kokouksessa helmikuussa 1899 paikallinen työväestö oli vahvasti edustettuna. Lehtimiehen näkökulmasta kyse oli ”kansanrakkauden helmalapsesta”. Kannatusmaksut tuottivat 655 kertaa 5 mk. Suuri osa lahjoittajista oli työväkeä. Perustettuun kannatusyhdistykseen liittyi 27 tehtaan työntekijää, joka oli n. 10 % koko yhdistyksen jäsenmäärästä. Koulu kytkeytyi monilla henkilökohtaisilla suhteilla paikalliseen sivistys- ja kansalaisaktiivisuuteen. Koulun tukijoita ja ylläpitäjiä oli mukana paikallisten lehtien, työväenyhdistyksen, naisyhdistyksen, raittiusseuran ja kristillisen nuorisotyön toiminnassa. Forssan tehtaan isännöitsijä K.E. Palmén oli alusta pitäen tukemassa koulua.⁵¹¹

Näiden suomalaisuusliikkeen piiristä nousseiden yhteiskoulujen ensisijaisena pyrkimyksenä ei ollut oppikoulun pedagoginen uudistaminen tai lukusuunnitelman kehittämistyö. Koulujen ylläpitäjien oli helppoa omaksua

⁵⁰⁷ VMA Kokkolan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 26.2.1898, 14.3.1898, 25.5.1899.

⁵⁰⁸ VMA Kokkolan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 31.10.1901.

⁵⁰⁹ Kokkolan suomalainen yhteiskoulu 1899, 8-10, 25. Viipurin suomalaisessa yhteiskoulussa olivat tyttöjen ja poikien osuudet 1900 99-36, 1905 169-96 ja 1910 169-85. Kuopion suomalaisessa yhteiskoulussa vastaavat luvut olivat 120-113, 275-137, 235-96 (SVT IX 1901, 42-43; 1906, 42-43; 1911, 54-57).

⁵¹⁰ HMA Forssan suomalainen yhteiskoulu Cd:1 ptk 19.2.1899; Forssan suomalainen yhteiskoulu 1903, 3-4.

⁵¹¹ HKA Forssan suomalainen yhteiskoulu Cd:1 19.2.1899; Forssan suomalainen yhteiskoulu 1907, 23. Muita aktiivisia ryhmiä kannatusyhdistyksessä olivat maanviljelijät 40, talolliset 22 ja kansakoulunopettajat 17 (Forssan suomalainen yhteiskoulu 1903, 40-47); Peltovuori 1993, 175; Lyytiö 1924, 146; Uusi Suometar 20.1.1899, 23.2.1899. Haapalan mukaan (1992b, 228-229) työläisfennomania oli liikehdintää, jossa tavoitteena oli työväestön kasvatus ja motiivina yhteiskuntarauhan lisääminen.

valtion reaalilyseoiden ohjelma, jota uudistettiin 1893. Ehdotuksia reaalikasvatuksen laajentamisesta valtion oppikouluissa oli jatkettu koko 1880-luvun lopun ja 1890-luvun alun. Anomuksia ja aloitteita tehtiin valtiopäivillä, rehtorikokouksissa, koulunopettajakokouksissa sekä paikallisina ehdotuksina sanomalehdissä. Erityisiä ongelmia oli useita: saksan ja ranskan kielten pienet tuntimäärät, kotimaisten kielten asema, luonnontieteen opetuksen asema sekä päättyvien kurssien kysymys. Viiden ensimmäisen luokan kurssi edellytettiin päättyväksi, joka oli oppimäärien avulla ratkaistava asia. Valtion reaalilyseon lukusuunnitelman uudistamisessa Yrjö Koskisen osuus oli huomattava. Hän halusi valmistella muutoksen siten, että se voitiin antaa senaatin päätöksenä, ilman keisarin käsittelyä. Kovin radikaaleja muutoksia ei siten ollut mahdollista tehdä. Koulujärjestys 1872 aiheutti myös ehtonsa muutosten toteuttamiselle. Kouluhallitus ehdotti englannin opetuksen muuttamista kokonaan vapaaehtoiseksi. Yrjö Koskinen vastusti tätä ehdotusta: kielen tuli olla pakollinen kahdella ylimmällä luokalla. Ranskan opetuksen lisäämisestä oltiin yksimielisiä. Uusien kielten asemaa vahvistettiin. Luonnonhistoria poistui lukion ohjelmasta kokonaan, joka oli myös Yrjö Koskisen tavoite.⁵¹²

Keskeiset muutokset vuoden 1883 ohjelmaan olivat seuraavat. Suomen ja ruotsin kielen tunnit tulivat lähes samanarvoisiksi: äidinkielellä oli vain kaksi tuntia enemmän kuin toisella kotimaisella kielellä. Historian tuntimäärä vahvistui kahdella tunnilla. Matematiikan opetus menetti neljä tuntia ja luonnonhistoria vastaavasti kaksi viikkotuntia. Aineryhmä kemia-fysiikka sai kuitenkin neljä tuntia lisää. Saksan kielen ja venäjän kielen osuuksia vahvistettiin 3,5 viikkotuntia kumpaakin. Ranskan kieleen tuli kaksi pakollista ja kaksi vapaaehtoista lisätuntia. Kaunokirjoitus ja laulu jäivät ennalleen. Piirustus menetti kolme tuntia. Ohjelmaan tuli lisäksi vapaaehtoinen kirjanpidon opetus. Tämä lukusuunnitelma koski alkuvaiheessa Turun, Tampereen, Vaasan ja Savonlinnan reaalilyseoita. Käytännössä se otettiin jatkossa käyttöön kaikissa uusissa valtion reaalilyseoissa. Syyskuussa 1894 annettiin lisäksi määräys, jolla voimistelun tuntimäärä kohosi yhdellä viikkotunnilla kaikilla luokka-asteilla. Muutos toteutettiin välittömästi, mutta kouluilla oli mahdollisuus itse ratkaista miten lisätunnit lukujärjestykseen voitiin parhaiten sijoittaa.⁵¹³

Uusien yhteiskoulujen osalta tämä vuoden 1893 lukusuunnitelma muodostui erittäin merkittäväksi suunnannäyttäjäksi. Suomen johtavat yhteiskas-

⁵¹² Heikkilä 1985, 207-208; Iisalo 1984, 37-42; Iisalo 1982, 56-58.

⁵¹³ KA KH III Ea:9 k.d. 6/2 1893; AsK 1893: Keisarillisen Suomen senaatin kirje Koulutoimen Ylihallitukselle vahvistetuina lukukaavan kanssa reaalilyseoille 7.6.1893; AsK 1894: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus kelpaavaisuudesta voimistelun opettajan ja opettajattaren virkoihin maan alkeisoppilaitoksissa ja tyttökouluissa sekä voimistelun asemasta sanotuissa kouluissa 13.9.1894, 3§. Valtion reaalilyseot saivat järjestää lisätunnit olosuhteiden mukaan ja jättää ehdotuksen koulutoimen ylihallitukselle (KA KH II Dc:2 16.11.1894).

vatusideologit ja yhteiskoulut suosivat yhdeksänluokkaista koulumuotoa. Tähän laajuuteen ei ollut useimmissa tapauksissa kuitenkaan taloudellisia mahdollisuuksia. 1890-luvulta lähtien uudet yhteiskoulut muodostettiin yleensä viisiluokkaisiksi valtion reaalilyseon lukusuunnitelman pohjalta. Viisiluokkainen koulu mahdollisti eräänlaisen päättävän tutkinnon, josta oli mahdollisuus jatkaa opintoja muissa yksityisissä tai valtion kouluissa. Osa kouluista asetti myöhemmäksi tavoitteeksi laajentamisen kahdeksanluokkaiseksi. Näin Suomeen alkoi muodostua oppikouluverkosto, joka mahdollisti siirtymisen koulusta toiseen. Viisiluokkaisille yksityiskouluille valtion standardilukusuunnitelman käyttö oli käytännössä järkevin ratkaisu. 5- ja 8-luokkaisten yhteiskoulujen lukusuunnitelmien vertailu valtion reaalilyseoiden ohjelmiin osoittaa selvästi valtion koulujen lukusuunnitelman vahvan merkityksen.⁵¹⁴

Erityisesti suomenkieliset uudet yhteiskoulut noudattivat täysin vapaaehtoisesti valtion reaalilyseoiden ohjelmaa. Se oli turvallinen ratkaisu. Ohjelma oli asiantuntijoiden laatima ja perustui saatuihin kokemuksiin. Forssan yhteiskoulun perustamisvaiheissa ei lähteiden perusteella käyty minkäänlaista pedagogista keskustelua koulun lukusuunnitelmasta. Todettiin vain yhteiskoulun perustamisen tarpeellisuus ja monia käytännön asioita. Ohjelma saatiin valtion reaalilyseon pohjalta. Haminan yhteiskoulun osalta tilanne oli täysin vastaava. Koulu omaksui valtion reaalilyseon ohjelman ja vuosina 1885-1901 ei johtokunnan pöytäkirjoissa ole yhtään mainintaa koulun opetusohjelman muuttamisesta.⁵¹⁵ Nurmeksen, Salon ja Kotkan yhteiskoulut sitoivat koulun lukusuunnitelman jo ohjesäännöissään valtion koulujen mukaiseksi.⁵¹⁶

Muutamit harvat yhteiskoulujen tekemät poikkeamat koulujen valtion oppimääristä osoittautuivat myös epäonnistuneiksi. Porvoon suomalainen yhteiskoulu yritti valtion kouluista eroavaa ratkaisua ruotsin ja venäjän kielen aloittamisen osalta. Jo kahden vuoden kokemusten jälkeen koulu palasi reaalilyseoiden ohjelmaan. Kokkolan suomalainen yhteiskoulu pyrki aluksi integroimaan kansakoulun läpikäynneille mahdollisuutta aloittaa suoraan koulun toiselta luokalta. Kokemukset eivät olleet täysin kielteisiä, mutta johtokunnassa katsottiin silti paremmaksi yhtenäistää lukusuunnitelmaa valtion koulujen mukaiseksi käytännön syistä. Keväällä 1901 ohjelma oli lähes identtinen valtion koulujen kanssa.⁵¹⁷ Harjoitusaineista veisto ja voimistelu kärsivät yleensä tilakysymyksistä. Ainoa huomattava ero valtion reaalilysoihin nähden muo-

⁵¹⁴ Liite 3, taulut 15 ja 16.

⁵¹⁵ HMA Forssan suomalainen yhteiskoulu Cd:1 ptk 19.2.1899-1901; MMA Haminan suomalainen yhteiskoulu Cc:1 ptk 21.4.1897-1901; LYA Lahden yhteiskoulu johtokunnan ptk 13.1.1896-1901.

⁵¹⁶ JOMA Nurmeksen yhteiskoulu Ha:1 1898 ohjesääntö; TMA Salon suomalainen yhteiskoulu Ha:1 ohjesääntö 23.9.1897; Kotkan suomalainen yhteiskoulu 1898, 6.

⁵¹⁷ Porvoon suomalainen yhteiskoulu 1898, 19-20; VMA Kokkolan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 9.6.1898, 9.4.1901; Kokkolan suomalainen yhteiskoulu 1902, 6-8.

dostuikin voimistelun tuntimäärien kohdalla. Se jäi yhteiskouluissa usein valtion kouluja vähäisemmäksi. Veiston opetusta olisi myös toteutettu useammin, ellei siitä olisi syntynyt lisäkustannuksia. Forssan yhteiskoulu toteutti jonkinlaisen korvikkeena linja- ja rakennuspiirustusta.⁵¹⁸

Taloudelliset reunaehdot tulivat myös kehittämisspyrkimysten eteen. Näin tapahtui Viipurin yhteiskoululle ja Kotkan ruotsalaiselle yhteiskoululle. Viipurin yhteiskoulu anoi perustamisluvan alun pitäen yhdeksänluokkaisena ja suunnitteli toteuttavansa Helsingin yhteiskoulujen mukaisia ohjelmia. Tästä luovuttiin kuitenkin taloudellisista syistä jo koulun toisena toimintavuonna ja koulu haki uuden toimiluvan kahdeksanluokkaisena. Lukusuunnitelma noudatti pääosin valtion reaalilyseoiden ohjelmaa.⁵¹⁹ Kotkassa yhteiskoulun johtokunta toteutti laajentumisen yhdeksänluokkaiseksi syksyllä 1901, mutta joutui luopumaan suunnitelmasta jo parin vuoden jälkeen. Ratkaisu oli osoittautunut liian kalliiksi ylläpitää vähäisen oppilasmäärän takia.⁵²⁰

1890-luvulla syntyi suomalainen yhteiskouluformaatti, jossa yhdistyivät valtion reaalilyseolle asettamat tavoitteet, korkeamman naiskasvatuksen lähtökohdat, kielipoliittisesti stabiili kouluohjelma ja toisaalta paikallisten koulutustarpeiden ja käytössä olevien resurssien huomioon ottaminen. Vaikka lukusuunnitelmien variaatiot jäivät koulujen välillä pieniksi, ne olivat kuitenkin tarpeellisia koulujen näkökulmasta käytännön toiminnassa. Tästä ovat osoituksena myös Kuopion, Porvoon, Salon ja Nurmeksen yhteiskoulujen tarjoama latinan opetus, joita toteutettiin vanhempien aloitteiden seurauksena. Lukusuunnitelman muutoksissa oli myös edettävä varovasti. Jatkuvuus turvasi toiminnan. Pienellä paikkakunnilla yhteiskoulu oli laajan yhteistyön tulos. Se edellytti kompromissia ja yleisen luottamuksen voittamista. Radikaaleihin muutoksiin ei ollut syytä ryhtyä. Omaperäistä selkeää painotusta on löydettävissä vähän. Käytännössä siihen ei ollut mitään tarvetta, eikä taloudellisia mahdollisuuksia. Opettajien vaihtuvuus yhteiskouluissa osoittautui ongelmaksi lukusuunnitelmien kehittämisen ja kasvatustyön osalta. Sitä yritettiin torjua opetuksen keskittämällä. Tällöin yksi opettaja vastasi useamman oppiaineen tunneista erityisesti alemmilla luokilla. Tämä taas johti pieniin lukusuunnitelman muutoksiin vuosittain. Lukusuunnitelmat olivat näin ollen joustavia ja

⁵¹⁸ Porvoon suomalainen yhteiskoulu 1898, 19-20; HMA Forssan suomalainen yhteiskoulu Cd:2 18.9.1905; Forssan suomalainen yhteiskoulu 1906, 13; Nurmeksen yhteiskoulu 1904, 15; Nurmeksen yhteiskoulu 1905, 4-5.

⁵¹⁹ Viipurin suomalainen yhteiskoulu 1903, 27-28; Viipurin yhteiskoulu 1903, 5-9; KA KH III Ea:14 k.d. 106/51 1898; Ea:16 k.d. 136/56 1900; Viipurin Yhteiskoulu-Osakeyhtiön sääntöihin kirjatun pykälän mukaan osakeyhtiön tavoite oli "kannattaa ja voimassa pitää yhteiskoulua pääasiallisesti samanlaisella lukujärjestyksellä kuin Suomen valtion reaalilyseiden" (Viipurin yhteiskoulu 1903, 37).

⁵²⁰ Kotka svenska samskola 1902, 28-29; Kotka svenska samskola 1903, 3-6, 30; KA KH III Ea:19 k.d. 20/33 1903.

mahdollistivat paikallisten olosuhteiden huomioon ottamisen. Koulujen keskuudessa haluttiin myös kerätä kokemuksia mahdollisten muutosten tekemiseksi.

Helsingin suomalaisen yhteiskoulun vaikutus ja herbartilaisuus näkyi lievästi eräiden suomenkielisten yhteiskoulujen ohjelmissa. Kahdeksanluokkaiset koulut varasivat äidinkielen, historian ja saksan opetukseen 1-3 tuntia enemmän kuin valtion reaalityyseoissa. Viipurin yhteiskoulu painotti erityisesti saksan opetusta (26 viikkotuntia) suurimmalla tuntimäärällä Suomen kahdeksanluokkaisista oppikouluista. Syynä olivat kaupungin kulttuuri- ja kauppapolit. Porvoossa, Haminassa ja Viipurissa opetettiin myös käsitöitä ja veistoa lyhyen aikaa. Ainekohtaisesti saatettiin myös tehdä muutoksia oppiennätysten suunnassa. Valtion koulujen ohjelmia ja niihin pohjautuvia oppikirjoja kritisoitiin joskus liian laajoina. Oppikoululla oli myös siveellisen kasvatuksen ja luonteen kehittämisen tehtäviä.⁵²¹

1890-luvulla lukusuunnitelmien tasolla ruotsinkielisillä yhteiskouluilla on löydettävissä omia painotuksia enemmän. Kotkassa, Kuopiossa ja Tampereella pyrittiin toteuttamaan joitakin Helsingin yhteiskoulujen antamien vaikutteiden suuntaisia ratkaisuja. Kotkan ruotsalainen yhteiskoulu otti ohjelmaansa käsityön ja veiston suurella tuntimäärällä (7 t). Lisäksi se painotti saksan kieltä valtion kouluja enemmän. Myös Kuopiossa opetettiin käsityötä, veistoa ja terveysoppia kahdeksanluokkaisen koulun raameissa.⁵²²

Omalaatuinen pyrkimys oli Tampereen ruotsalaisen yhteiskoulun idea tarjota toiminnan alkuvuosina kaksi eri linjaa koulun oppilaille valittaviksi. Toinen linja oli tarkoitettu pohjustamaan myöhempiä opintoja Helsingin oppilaitoksessa Läröverket för gossar och flickor. Linjalla opiskeltiin tästä syystä enemmän ruotsin, matematiikan ja venäjän tunteja. Tarvittavat tunnit otettiin suomen kielestä ja harjoitusaineista. Jälkimmäisellä käytännöllisellä linjalla tuntimäärä oli suurempi saksan kielessä, maantiedossa, historiassa sekä veistossa. Koulun laajentuminen kahdeksanluokkaiseksi syksystä 1899 teki linjajaon kuitenkin tarpeettomaksi. Svenska samskolan i Tammerfors pyrki toteuttamaan myös Läröverket för gossar och flickorin suuntaisia yhteiskasvatopedagogiikan uudistuksia ja teki tiivistä yhteistyötä oppilaiden kotien kanssa. Valtion reaalityyseoitten lukusuunnitelmasta puolestaan omaksuttiin kirjanpidon opetus.⁵²³ Koulu käytti valtion koulujen arvosteluasteikosta poikkeavaa mallia oppilaiden arvostelussa. Johtaja Christierson perusteli ratkaisua

⁵²¹ Viipurin yhteiskoulu 1923, 27; Haminan suomalainen yhteiskoulu 1899, 8; Forssan suomalainen yhteiskoulu 1903, 15-16; Salon suomalainen yhteiskoulu 1902, 5.

⁵²² Kotka svenska samskola 1895, 3; Kotka svenska samskola 1901, 3-4; Kotka svenska samskola 1903, 3-4.

⁵²³ Svenska samskolan i Tammerfors 1899, 5-9, 25-27; Löfman 1995, 15-16; SSTA Svenska samskolan i Tammerfors: Förslag till lektionsplan

pedagogisena kehittämisenä kotien kanssa tapahtuvana yhteistyönä. Koulun laatima asteikko oli ollut käytössä jo vuodesta 1896 ilman mitään ongelmia ja vanhemmilta saatu palaute oli ollut myönteistä. Tarkastuksessa syksyllä 1902 tähän puututtiin ja koulua kehoitettiin käyttämään valtion koulujen mallia. Rehtori Christierson puolusti koulun ratkaisua yksityiskoulujen lainsäädäntöön vedoten ja sai perusteluilleen johtokunnan tuen.⁵²⁴

4.6 Naiskasvatuksen lopullinen läpimurto

1890-luvun ja ehkä koko 1800-luvun jälkipuoliskon merkittävin oppikoulun rakenteellinen muutos oli naiskasvatuksen laajentuminen yliopistoon johtavaksi koulutukseksi. Tämä laajentuminen toteutui täysin yksityisten koulujen toimesta, sillä valtio toteutti vastaavan uudistuksen omissa kouluissaan vasta viisitoista vuotta myöhemmin. Yksityiskoulujen toteuttama naiskasvatuksen lopullinen läpimurto ja yhteiskoulujen synty merkitsivät monia rakenteellisia ja pysyviä muutoksia Suomen oppikoululaitoksen ja yksityiskoulujen kenttään.

Lukuvuonna 1900/01 yksityisissä yhteiskouluissa oli jo enemmän tyttöoppilaita kuin yksityisissä tyttökouluissa. Syksyllä 1900 Suomessa toimi yhteensä 23 yksityistä ja 11 kunnallista yhteiskoulua. Niissä oli yhteensä yli 4200 oppilasta, joista tyttöjen osuus oli noin 55%.⁵²⁵ Yhteiskoulujen perustamisen myötä useita toiminnassa olleita tyttökouluja lopetettiin oppilaspulan takia. Vuosina 1887-1900 kymmenen tyttökoulua sulki ovensa tai fuusioitui yhteiskouluihin. Erityisesti tämä koski pieniä ruotsinkielisiä tyttökouluja. Toimintansa lopettivat kokonaan Turussa Nanny Ringbomin 1893, Tampereen 1899, Heinolan 1989, Gamlakarlebyn 1898 sekä Rauman 1893 tyttökoulut. Porissa 1893, Uudessakaarlepyyssä 1895, Pietarsaareissa 1898, Kristiinassa 1898 ja Hämeenlinnassa 1901 tyttökoulut puolestaan fuusioituivat perustettuihin yksityisiin tai kunnallisiin yhteiskouluihin.⁵²⁶ Suomenkielisistä tyttökouluista Kajaanin ja Rauman tyttökoulut lopettivat toimintansa, kun kunnalliset yhteiskoulut aloittivat työnsä. Vuosisadan vaihteen jälkeen yksityisten tyttökoulujen kokonaismäärä oli supistunut kymmeneksi kouluksi. Vuodesta 1886 tämän tutkimuksen aikarajauksen loppuun mennessä aloitti toimintansa enää kuusi uutta yksityistä tyttökoulua.⁵²⁷

⁵²⁴ SSTA Svenska samskolan i Tammerfors: Redogörelse 1895/96 käsikirjoitus; KA KH III Eh:3 27.11.1902; KA KH III Ca:1 ptk 16.1.1903.

⁵²⁵ Salminen 1995, 32; Teperi & Salminen 1993, 540-541, 576.

⁵²⁶ Teperi & Salminen 1993, 412, 359, 348, 55, 379, 539-540.

⁵²⁷ Teperi & Salminen 1993, 540-542.

Vaikka mitään varsinaista jyrkkää julkista konfliktia ei naiskasvatuksen kannattajien keskuudessa yhteiskoulu- ja tyttökoulujen välille syntynyt, käytiin ajoittain keskustelua erillisten tyttökoulujen tarpeellisuudesta ja toisaalta yliopistoon johtavan opiskelun mielekkyydestä. Vuoden 1893 koulunopettajakokouksessa valtion tyttökoulun johtajatar E. Blomqvist asettui puolustamaan erillisten tyttökoulujen asemaa, vaikka hän itse hyväksyi yhteiskasvatuksen.⁵²⁸ Kolmen uuden yksityisen tyttökoulun perustamisen taustalla voidaan nähdä eräänlainen irtautumispyrkimys aikakauden ”muotivirtauksesta” yhteiskoulusta.

Vaasassa ei ollut toiminnassa valtion suomenkielistä tyttökoulua. Loppuvuodesta 1890 käynnistyi yksityisen koulun perustaminen rovasti A. Nyholmin johdolla. Koulun tukijoukoissa oli mukana useita Vaasan yksityislyseon ylläpitäjiä. Kruununnimismies D. Strang teki perustamiskokouksessa ehdotuksen Ylistaron kuntalaisten aloitteesta muodostaa perustettavasta koulusta yhteiskoulu. Kokouksen enemmistö piti ehdotusta kuitenkin käytännön syistä mahdottomana toteuttaa. Koulun ohjelma laadittiin valtion tyttökoulujen mukaiseksi, mutta kuusivuotiseksi. Tämä mahdollisti oppimäärien syventämisen. Äidinkieleen oli mahdollista varata hiukan enemmän tunteja ja perehtyä kirjallisuuteen ja sivistyshistoriaan.⁵²⁹ Koulu edusti taustoistaan johtuen ideologiaan uushumanistista tyttökouluperinteen jatkoa, joka muualla oli jo väistymässä. Alusta pitäen ylläpitäjät asettivat tavoitteeksi koulun saamisen myöhemmin valtion kouluksi. Useiden anomusten jälkeen johtokunta luovutti keväällä 1903 koulun yksimielisesti valtion ylläpidettäväksi.⁵³⁰

Aikakauden toinen uusi perustettu viisiluokkainen tyttökoulu, Privata flickskolan i Ekenäs, oli lähtöisin Tammisaaren ruotsalaisen seminaarin piiristä. Perustamisvaiheessa keväällä 1890 pohdittiin myös yhteiskoulun mahdollisuutta. Erityisesti sanomalehti Västra Nylandin taholta yhteiskouluajattusta tuotiin esille. Kaupunginvaltuusto ponnisteli puolestaan paikallisen valtion alkeiskoulun muuttamiseksi yhteiskouluksi Maarianhaminan tavoin. Tämä tavoite ei kuitenkaan onnistunut ja näin päädyttiin lopulta tyttökoulun perustamiseen. Koulun vaiheita selvittänyt J. Cederlöf on pitänyt valittua tyttökoulumuotoa jonkinlaisena psykologisena reaktiona yhteiskouluidean saamalle takaiskulle. Privata flickskolan i Ekenäs toimi laajimmillaan viisiluokkaisena ja noudatti valtion tyttökoulujen ohjelmaa. 1905 se yhdistettiin Tam-

⁵²⁸ Skolläraremöte 1893, 282-283; Westermarck 1917, 154-156; Fröken Forsmans svenska flickskola i Helsingfors 1901, 3.

⁵²⁹ VMA Vaasan tyttökoulu Cf:1 ptk 19.12.1890, 29.5.1891; Waasan lehti 20.12.1890; Vaasan suomalaisen tyttökoulun säännöt 1893, 4.

⁵³⁰ VMA Vaasan tyttökoulu Db:1 ennätykset; Cf:1 ptk 2.3.1903; Vaasan suomalainen tyttökoulu 1901, 3-7; Teperi & Salminen 1993, 488.

misaaren kunnalliseen ruotsinkieliseen yhteiskouluun, kun kaupunkikunta lopulta otti itse alkeiskoulun vastuulleen ja organisoi sen yhteiskouluksi.⁵³¹

Helsingissä 1889 toimintansa aloittaneen Privata svenska flickskolanin perustamisessa voidaan nähdä osin tieteellinen vastareaktio yhteiskoulumuotoa kohtaan. Yhteiskasvatuksen pedagogista ja terveydellistä vaikutusta epäiltiin erityisesti lääkäripiireissä. Privata svenska flickskolanin kannattajaryhmässä oli mukana useita tunnettuja pääkaupungin lääkäreitä. Uudelle tyttökoululle oli olemassa myös käytännön tarve, koska kaikki halukkaat eivät mahtuneet toiminnassa olleisiin Helsingin tyttökouluihin. Ylempien toimihenkilöiden ja porvarisperheiden keskuudessa oli yhä tarvetta myös tyttökoulumuodolle.⁵³² Uutta tyttökoulua voi toiminnallisesti pitää Nya svenska läroverketin sisarkouluna. Koulun tukijoukoissa vaikutti useita yksityisen poikakoulun toiminnassa mukana olleita henkilöitä.⁵³³ Tyttökoulun johtokunta painotti poikakoulun tavoin koulun nimeä myöten yksityisen koulun identiteettiä, vapautta laatia lukusuunnitelmia ja toteuttaa pedagogisia uudistuksia. Koulu perustettiin alusta pitäen yhdeksänluokkaiseksi yliopistoon johtavaksi tyttökouluksi ensimmäisenä Suomessa. Kahdeksan varsinaisen luokan lisäksi toimi yhdeksäs täydentävä vuosiluokka niille tytöille, jotka halusivat valmistautua ylioppilaskokeeseen. Nya svenska läroverketin taustayhteisön piiristä oli jälleen kerran toteutettu merkittävä kouluinnovaatio. Tyttökoulun tavoitteeksi asetettiin myös naiskasvatuksen kehittäminen uuden pedagogiikan mukaisesti. Huomiota oli kiinnitettävä opetuksen sisältöihin ja järjestelyihin sekä luonteenkasvatukseen. Erityisesti oli seurattava tyttöjen mahdollista lii-
karasittumista ja opiskeluhygieniaa. Vanhempien pyynnöstä oppilas oli mahdollista vapauttaa jostakin oppiaineesta, oppilaiden terveydentilaa seurattiin, kotitehtäviin käytetystä ajasta kerättiin tilastoja ja luokan oppilasmäärän ylärajaksi asetettiin 25 oppilasta. Kasvatuksessa oli luonteen kehittäminen tärkeässä asemassa. Koulu korosti modernia uushumanistista lähtökohtaa Nya svenska läroverketin tavoin. Tähän tehtävään tyttökoulumuoto tarjosi koulun tukijoiden käsityksen mukaan terveydellisesti parhaat lähtökohdat. Nya svenska läroverketin suuntaisesti sisarkoulu painotti aluksi äidinkielen opetusta, ranskan tai saksan kieltä sekä historia-maantiede aineryhmää. Täydentävällä luokalla opiskeltiin ainoastaan pakollisina aineina kieliä ja matematiikkaa.⁵³⁴ Lukusuunnitelman osalta koulu kehitti erityisesti kielten opetusta.

⁵³¹ Cederlöf 1964, 534-536; Teperi & Salminen 1993, 346.

⁵³² Privata svenska flickskolan 1889-1914 1914, 3-5; Privata svenska flickskolan 1889-1939, 13-14.

⁵³³ Privata svenska flickskolanin johtokunnan puheenjohtajana toimi Nya svenska läroverketin johtaja tohtori August Ramsay. Johtokunnassa vaikutti myös muita Nya svenska läroverketin taustahenkilöitä: professori J.W. Runeberg, insinööri R. Huber, vapaaherra R.A. Wrede sekä useiden tukijoiden puolisoita (Nya svenska läroverket 1885, 9; Nya svenska läroverket 1890, 10).

⁵³⁴ HKA Privata svenska flickskolan Ca:1 ptk 26.1.1889; Cb:1 ptk 16.12.1892, 18.5.1896.

Vuonna 1898 latina ja venäjän kieli tulivat lukion ohjelmaan ylioppilastutkinnon vaatimuksia ajatellen. Ne olivat vaihtoehtoisina 11 viikkotuntin osuudella. 1899 englannin kieli otettiin mukaan lukusuunnitelmaan. Tämä edellytti vähennyksiä historian, piirustuksen ja käsityön opetuksessa. Ranskan opetus muodostui samana vuonna koulun painopistealueeksi. Privata svenska flickskolan tarjosi siitä lähtien laajimman ranskan kielen kurssin Suomen oppikouluissa varaten aineeseen 25 viikkotuntia. Matematiikan osalta tuntimäärä jäi valtion reaalilyseota ja useimpia yhteiskouluja pienemmäksi. Koulun keskuudessa jopa kritisoitiin matematiikan saamaa liian suurta painoarvoa, joka oli muodostunut yhdeksi esteeksi lukusuunnitelman kehittämiseksi. Ensimmäiset ylioppilaansa koulu päästi suorittamaan tutkintoa 1897.⁵³⁵

Helsingin ruotsinkielisten yksityistytökoulujen kohdalla koulujen ylläpitäjät pyrkivät tarjoamaan myös ylioppilastutkintoon johtavan ohjelman sijasta jatko-opiston ohjelman erilaisin painotuksin. Mukaan lukien kaupungissa toimineet yhteiskoulut, oli ruotsinkielisillä koulumaksuun kykenevillä perheillä näin ollen useita vaihtoehtoja tyttäriensä koulutien valinnaksi. Varovasti tulkiten voi puhua jopa eräänlaisesta koulujen profiloitumisesta niiden houkutellessa oppilaita itselleen.

Tammikuussa 1900 uudelleen organisoitiin Aina Tavaststjernan ylläpitämä Privata svenska fruntimmersskolan i Helsingfors. Koulu oli ajautunut heikkouden tilaan ylläpitäjänsä ikääntyessä ja oppilasmäärä oli laskenut. Koulun ylläpito-oikeus siirtyi Helena Forsmanille. Käytännössä syntyi uusi koulu nimeä myöten (Forsmans svenska flickskola i Helsingfors), koska kaikki opettajat vaihtuivat ja vanhasta koulusta jäi vain muutama oppilas uuteen kouluun. Forsmanin suunnitteli koulunsa seitsemänluokkaiseksi ja painotti valtion kouluja enemmän ranskan opetusta sekä historian, luonnontiedon ja suomen kielen kursseja.⁵³⁶

Svenska privata läroverket för flickor siirtyi 1890 Minna Sahlbergin omistuksesta Victoria Laurellin ylläpidettäväksi. Victoria Laurell oli teologisen dogmatiikan professorin Axel A. Laurellin tytär. Koulun kasvatusideologiassa painottui edelleen kristillinen kasvatus ja uskonnon opetus. Päivittäinen koulutyö aloitettiin ja lopetettiin yhteislaululla ja raamatunluvulla. Sunnuntaisin järjestettiin vapaaehtoisia hengellisiä tunteja. Myös Laurell korosti yksityisen koulun mahdollisuuksia kehittää lukusuunnitelmaa tarpeen vaatiessa valtion kouluja helpommin. Koulu tekikin ohjelmastaan lukuvuosittain hyvin tarkan selonteon. Lukusuunnitelmassa oli mukana terveystoppi, kirjanpito sekä

⁵³⁵ Privata svenska flickskolan 1890, 1-2; Privata svenska flickskolan 1891, 10; Privata svenska flickskolan 1895, 8; Privata svenska flickskolan 1897, 6, 19; Privata svenska flickskolan 1889-1939 1939, 19-20.

⁵³⁶ Teperi & Salminen 1993, 356; Hornborg 1952, 3-4;

yksi viikkotunti vapaaehtoisena aineena veistoa. Ranskan opetusta painotettiin kielissä.⁵³⁷ Koulu toimi seitsemänluokkaisena ja tarjosi kaksivuotisen jatko-opiston. Linjalta oli mahdollista valmistautua myös ylioppilastutkintoon vuodesta 1902 lähtien. Tätä vaihtoehtoa käytettiin kuitenkin aluksi vähän. Laurellin mukaan kaikkien tyttöjen ei ollut tarpeellista pyrkiä raskaalle opintielle. Tästä syystä hänen koulunsa keskittyi jatko-opiston osalta tarjoamaan laajan kansalaiskasvatuksen ohjelman. Linjalla tarjottiin erikoiskursseja taide- ja kirjallisuushistoriassa sekä fysiologiassa.⁵³⁸

Heurlinin koulu Turussa oli Suomen ensimmäinen tyttökoulu, joka käytännössä toteutti lukioasteen. Koulu laajentui syksyllä 1891 yliopistoon johtavaksi yhdeksänluokkaiseksi kouluksi. Jo valmiiksi kuusiluokkaisena kouluna se päästi näin ollen keväällä 1894 ensimmäiset ylioppilaansa suorittamaan tutkintoa. Alma Liliuksen luotsaama koulu oli muiltakin osin edelleen maan johtavia tyttökouluja, jossa myös lukusuunnitelmaa kehitettiin. Yliopistoon johtavana kouluna lukusuunnitelma muodostui varsin yhtäläiseksi valtion reaalityseoiden ohjelman kanssa. Taloudelliset reunaehdot aiheuttivat omat reunaehdonsa. Modernia ohjelmaa pohjustettiin kuitenkin jo ennen yliopistoon laajentumista. Terveysopin opetus alkoi 1888, kemia ja fysiikka tulivat ohjelmaan 1888-1889, englannin opetus käynnistettiin 1889 ja kahta vuotta myöhemmin venäjän kieli. Koulun ohjelmassa oli jopa veiston opetusta. Kirjanpitoa opetettiin lukuvuonna 1889-1900.⁵³⁹

Ruotsinkielisistä tyttökouluista entiseltä perustaltaan toimintaansa jatkoivat Porvoossa Strömborgska läroverket ja Aline Antellin ylläpitämä tyttökoulu Mikkelissä. Ensin mainittu koulu siirtyi tohtori Anders Allardtin omistukseen 1900, mutta lukusuunnitelmaa ei muutettu. Antell puolestaan harkitsi vuosisadan vaihteessa koulunsa muuttamista yhteiskouluksi oppilasmäärän vähentyessä. Muutos toteutui 1905.⁵⁴⁰

Suomenkielisistä tyttökouluista Tampereen suomalainen tyttökoulu toteutti ensimmäisenä yliopistoon johtavien jatkoluokkien perustamisen. Aloite oli lähtöisin oppilaiden vanhemmilta. Kannattajien kokouksessa joulukuussa 1895 päätös oli yksimielinen. Tie oli avattava lahjakkaille naisille yliopistoon saakka. Jatkoluokkien kannatusyhdistyksen jäsenten ammatillinen tausta on

⁵³⁷ Mia Sahlberg luovutti koulun ylläpidon ensin lyhyeksi ajaksi Ilmi Bergrothille siirtyessään venäläisen kenraalin Paschkoffin pyynnöstä johtamaan evankelista sairaalaa Venäjälle (Sahlbergiska skolan, Svenska privata läroverket, Laurellska skolan 1870-1971 1978, 10); Svenska privata läroverket för flickor i Helsingfors 1890, 4, 23-29; Svenska privata läroverket för flickor i Helsingfors 1894, X; Svenska privata läroverket för flickor i Helsingfors 1895, 3-4; Laurell 1894, VIII.

⁵³⁸ KGA Svenska privata läroverket för flickor betyg-bok 1890-1894, 1894-1900; Laurell 1894, IX. Kirjoituksiin osallistuneita oli 1903 = 5, 1904 = 4, 1905 = 6 (KGA: Svenska privata läroverket för flickor: Studentexamenresultaten).

⁵³⁹ Rosengren 1911, 14-16; Heurlinska skolan i Åbo 1899, 7-8.

⁵⁴⁰ Teperi & Salminen 1993, 36.

saman suuntainen kuin yhteiskoulujen piirissä. Perustamispuuhassa oli mukana Tampereen oppineistoa (maistereita), sekä insinöörejä, kauppiaita, sanomalehden toimittaja sekä näiden ammattiryhmien puolisoja.⁵⁴¹ Yliopistoon johtava laajennus aiheutti muutoksia myös koulun lukusuunnitelmaan. Pääpiirteissään sovittiin noudatettavaksi valtion reaalilyseon ohjelmaa. Ranskan opetus siirrettiin aloitettavaksi vasta jatkoluokilla. Kuusi alinta luokkaa muodostettiin selvemmin pohjakoulun suuntaiseksi. Ohjelmaan otettiin kirjanpidon opetusta kahdella viikkotunnilla käytännön elämän tarpeita ajatellen. Koulu varasi kuitenkin edelleen suuremman tuntimäärän äidinkieleen, historiaan ja maantietoon. Terveysopin ja käsityön opetus palvelivat käytännön elämän tarpeita. Jatkoluokat aloittivat toimintansa syksyllä 1896. Niiden taloudesta vastasi oma kannatusyhdistys. Ensimmäiset ylioppilaat valmistuivat kolme vuotta myöhemmin hyvällä tuloksella: kaikki 12 kirjoituksiin osallistunutta hyväksyttiin.⁵⁴² Porissa ensimmäinen aloite jatkoluokkien perustamisesta keväällä 1896 ei johtanut jatko-opiston perustamiseen. Riittävää määrää naisoppilaita ei ilmoittautunut ja aloite raukesi. Jatkoluokkien suunnittelu saatiin uudelleen liikkeelle loppuvuodesta 1903 ja varsinainen lukioluokkien toiminta käynnistyi syksyllä 1906.⁵⁴³

Suomenkielisten yksityistytölkoulujen kohdalla Turussa, Porissa, Joensuussa, Sortavalassa, Savonlinnassa ja Mikkelissä kamppailu jatkui koulujen pääsystä valtion ylläpitämiksi kouluiksi. Aloitteita tehtiin valtiopäivillä ja suorina koulun edustajien lähetystöinä useaan otteeseen. Turun ja Joensuun kohdalla tavoite toteutuikin. Turun suomalainen tyttökoulu siirtyi valtion ylläpitämäksi 1892 ja Joensuun tyttökoulu 1899.⁵⁴⁴ Pyrkimys päästä valtion kouluksi ja niukat taloudelliset resurssit eivät mahdollistaneet lukusuunnitelman kehittämissyrkimyksiä. Aivan kuten viisiluokkaisten yhteiskoulujen kannatti myös tyttökoulujen noudattaa valtion tyttökoulujen ohjelmaa, jotta oppilailla ei olisi ongelmia mahdollisesti siirtyessä koulusta toiseen. Yhteiskoulujen kehittämisiä uusia oppiaineita (veisto, havainto-oppi, pikakirjoitus, yhteiskuntaoppi) näissä kouluissa ei opetettu. Joitakin vähäisiä ja paikallisia ainekohtaisia laajennuksia voidaan silti tyttökoulujen osalta osoittaa. Savonlinnan ja Sorta-

⁵⁴¹ HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:2 ptk 17.2.1895, 24.5.1895, 24.11.1895; Tampereen suomalainen tyttökoulu 1896, 4-5.

⁵⁴² HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:2 ptk 17.12.1895, 23.3.1896; Tampereen tyttölyseo 1933, 21-23; Ketonen 1977, 92-93.

⁵⁴³ Porin suomenkielinen yksityistytölkoulu 1896, 15; TMA Porin tyttölyseo Cb:1 ptk 21.11.1903.

⁵⁴⁴ AsK 1892: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus Turun kaupungissa olevan yksityisen suomalaisen tyttökoulun ottamisesta valtion huostaan 5.8.1892; AsK 1899: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus Joensuun yksityisen suomenkielisen tyttökoulun ottamisesta valtion haltuun 21.3.1899.

valan tyttökoulut ottivat ohjelmaansa 1892 fysiikan ja vuosisadan vaihteessa terveystopin.⁵⁴⁵

Koulutuspoliittisessa ja pedagogisessa keskustelussa 1880-luvulta lähtien suuri kiistanaihe oli ollut naisten kyky suoriutua vaativista yläluokkien opinnoista ja ylioppilaskuulustelusta. Yksityiskoulujen tyttöoppilaiden ylioppilaskirjoitusten tuloksia 1890-luvun alusta lähtien voi pitää voittona naiskasvatuksen puolestapuhujille. Ensimmäiset yhteiskoulujen kasvatit kirjoittivat keväällä 1890. Silloin neljä oppilaitoksen Läroverket för gossar och flickor ja kaksi Nya svenska samskolanin tyttöoppilasta suoritti ylioppilastutkinnon. Tyttöjen hyvä menestys kirjallisissa kokeissa ja suullisessa kuulustelussa oli merkittävä todiste reaalisuuntaisen yhteiskoulun mahdollisuuksista tarjota lukiosivistys myös tyttöoppilaille. Viisi tytöstä kirjoitti laudatur arvosanan, jota voidaan pitää erinomaisena tuloksena suhteutettuna valtion poikakoulujen tai yhteiskoulujen poikaoppilaiden tuloksiin.⁵⁴⁶ Myös Kuopiossa oltiin tyytyväisiä ensimmäisiin ylioppilaskirjoitusten tuloksiin keväällä 1899. Tulokset osoittivat, ettei koulun ratkaisu ollut epäonnistunut ja lukusuunnitelma oli vakiintunut. Jatkossa muutoksia oli tarkoin harkittava.⁵⁴⁷

Koulujen saavuttamat tulokset tunnustettiin vähitellen myös viranomaisten keskuudessa.⁵⁴⁸ Yliopistoon johtavien tyttökoulujen asema parani maaliskuussa 1899. Keisari vahvisti silloin yksityisille tyttökouluille valtionapua 3000 mk ja jatko-opistoille 2000 mk luokkaa kohden. Määräraha oli senaatin ratkaistavissa tapauskohtaisesti. Tuen ehtona oli kuitenkin se, että koulun lukusuunnitelman tuli vastata pääpiirteissään valtion tyttökoulujen ohjelman.⁵⁴⁹ Tämä päätös helpotti jossain määrin yhdeksänluokkaisten tyttökoulujen taloudellista tilannetta vaikka niiden piirissä oltiin katkeria 1884 ja 1896 säädösten periaatteista. Koulujen saama valtionavun luokkakohtainen summa oli yhä pienempi kuin yhteiskouluilla, vaikka todelliset kustannukset olivat käytännössä samat. Privata svenska flickskolanin edustajien mukaan tämä senaatin menettely pakotti tulevaisuudessa kaikki tyttökoulut yhteiskoulumuotoon, jota ei voinut pitää koululaitoksen kehittämisen kannalta lähtökohtana.

⁵⁴⁵ Savonlinnan tyttökoulu 1903, 23; Sortavalan tyttökoulu 1857-1944 1944, 18-20.

⁵⁴⁶ Tidskrift för pedagogiska föreningen i Finland 1891, 68-69. Läroverket för gossar och flickorin johtaja K.T. Broberg ei julkaissut vuosikertomuksessa ensimmäisten kokelaiden nimiä vaan esitti tulokset numeroina. Nimien ilmoittaminen ei ollut Brobergin mukaan oikeutettua tai tarpeellista (Läroverket för gossar och flickor 1893, 9). Jo seuraavana lukuvuonna tästä periaatteesta luovuttiin, koska pääkaupungin sanomalehdet joka tapauksessa julkaisivat tuloksia. Helsingin suomalainen yhteiskoulu menetteli muutamia lukuvuosia samalla tavalla.

⁵⁴⁷ JOMA Kuopion suomalainen yhteiskoulu ptk Cf:2 7.9.1900; Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1899, 6-9; Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1901, 2.

⁵⁴⁸ VP 1891: Asiakirjat V, Anomusmietetintö N:o 15; Läroverket för gossar och flickor 1890, 3-4;

⁵⁴⁹ Ask 1899: Hans kejsarliga majestäts nådiga kungörrelse angående understöd ur allmänna medel för privata läroanstalter för flickor 21.3.1899; Ask 1899: Hans kejsarliga majestäts nådiga kungörrelse angående årligt understöd åt privata fortbildningsanstalter vid fruntimmersskolorna 28.3.1899.

Ratkaisu oli koulun mukaan outo siitäkin syystä, että valtio ei itse ylläpitänyt yhtään täysiluokkaista yhteiskoulua.⁵⁵⁰ Senaatin ratkaisulle onkin vaikea löytää loogista perustetta. Säädökset olivat syntyneet eri aikoina ja valtion taloudelliset reunaehdot otettava huomioon. Venäjän yhtenäistämispolitiikan voimistuminen ei toisaalta houkuttellut senaattia radikaaleihin uudistuspyrkimyksiin. Valtiopäivillä 1900 pappissäädyssä tuomiokapitulin asessori I.M. Tallgren teki aloitteen, että hallitus avustaisi tyttökoulujen yhteyteen perustettuja yksityisiä jatko-opistoja 3.000 markkaa luokkaa kohden. Valitusvaliokunnassa tämä aloite hylättiin, koska riittävää kokemusta ei oltu saatu korkeammasta naiskasvatuksesta. Pappissääty hyväksyi äänin 24-17 tehdyn aloitteen. Muissa säädyissä ehdotus sen sijaan hylättiin ilman keskustelua. Yliopistoon johtavan naiskasvatuksen toteuttamista pidettiin vielä yksityisenä hankkeena ja kokeiluluonteisena.⁵⁵¹

Marraskuussa 1900 annettiin uusi asetus, joka käytännössä mahdollisti naisten yliopisto-opinnot. Yliopiston varakansleri sai valtuudet ratkaista tyttöjen opinto-oikeuden. Virkaa hoitanut liberaali G. Rein puolsi poikkeuksetta hakemuksia.⁵⁵² Syksystä 1901 tämäkin hidaste poistui. Naisylioppilailta ei enää edellytetty erillistä anomusta yliopisto-opintoihin osallistumiseksi.⁵⁵³ Vuosisadan vaihteessa naisten yliopisto-opiskelun mahdollisuus oli vakiintunut, sillä yhteensä 426 yksityiskoulujen tyttöoppilasta oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Heistä suomenkielisiä oli 94. Yhteiskoulujen ylioppilaista tyttöjä oli peräti 65 %. Tyttöoppilaiden lukumäärää lisäävät valtion tyttökoulujen yhteyteen perustetut yksityiset jatkoluokat, joita oli 1900 toiminnassa Turussa, Viipurissa ja Oulussa.⁵⁵⁴

Naiskasvatuksen ja yhteiskoulujen laajentumisen myötä oli syntymässä uusi koulutuspoliittinen dilemma. Yhteiskoulujen ja tyttöoppilaiden kykyä ei enää asetettu kyseenalaiseksi, mutta uutena huolena nousi keskusteluun ylioppilaiden räjähdysmäisesti lisääntyvä määrä. Alettiin olla huolissaan akateemisen proletariaatin syntymisestä. Näin käynnistyi yksi jatkumo suomalaisen oppikoulun ongelmakentässä, josta tuli samalla pysyvä argumentti oppikoulun alueellista laajentamista vastustaville tahoille.⁵⁵⁵

⁵⁵⁰ Privata svenska flickskolan 1901, 4.

⁵⁵¹ VP 1900: Asiakirjat V, Yleisen valitusvaliokunnan mietintö N.o 12. Pappissäädyssä tehdyn anomusehdotuksen johdosta lisätystä valtionavusta yksityisille jatko-opistoille; Pappissädyn pöytäkirjat I, 505-515; Talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat II, 669; Borgareständets protokoll I, 383; Prtokoll förda hos Finlands ridderskap och adel I, 337-338.

⁵⁵² Heikel 1940, 566.

⁵⁵³ AsK 1901: Keisarillisen majesteetin armollinen kirje Suomen Aleksanterin-yliopiston konsistorille, koskeva naisten oikeutta tulla sisäänkirjoitetuksi yliopistoon 11.4.1901.

⁵⁵⁴ Salminen 1995, 33; Teperi & Salminen 1993, 575-576.

⁵⁵⁵ Kansan lehti Vaasa 23.1.1889; Päivälehti 23.10.1891.

5 YLEISVALTAKUNNALLISET NÄKÖKOHDAT

Yksityisoppikoulujen tiukentuvat reunaehdot 1900-1917

5.1 Venäjän yhtenäistämispolitiikan kohteeksi

Venäjän viranomaisten yhtenäistämispyrkimysten Suomen erillisasemaa kohtaan katsotaan käynnistyneen vuoden 1890 postimanifestista, vaikka integraatiopyrkimyksiä valmisteltiin Jussilan mukaan jo vuoden 1885 tullisäädösten yhteydessä. 1891 lakkautettiin Pietarissa toiminut Suomen asiain komitea, jolla oli ollut tärkeä asema Suomen hallintoasioiden valmistelussa ja suhteissa keisarin kansliaan. Suomen asiain komitean toiminnan päättyminen merkitsi samalla Venäjän ministereiden vallan lisääntymistä Suomen asioiden osalta.⁵⁵⁶ Komitealla oli ollut 1870-luvulta lähtien ratkaiseva merkitys myös kouluasioiden esittelyssä. Byrokratiasta huolimatta Suomen oppikoulujen kehitystä 1870-luvulta vuosisadan vaihteeseen voi pitää valtaisana edistysjaksona sekä määrällisesti että koulutyyppeiden ja lukusuunnitelmien kehityksen osalta aikaisempiin vuosikymmeneihin nähden. Nikolai II:n hallintokaudella nämä yksityiskoulujen näkökulmasta suotuisat olosuhteet päättyivät.

Kenraalikuvernööri Heiden uhkasi eräässä yksityisessä keskustelussa senaattori Yrjö Koskisen kanssa jo 1890-luvun alussa suomalaisten koulujen venäläistämislä. 1894 Heiden pyysi senaatilta virallisen selvityksen, millä tavalla Suomessa toimineet venäjänkieliset koulut voitaisiin alistaa suoraan Venäjän valistusministeriön alaisiksi. Nämä uhkaukset jäivät kuitenkin käytännön tasolla toteuttamatta.⁵⁵⁷ Vaikka Venäjän paine vähitellen Suomen asemaa kohtaa voimistui, oli koko 1890-luku vielä vakaan kehityksen aikaa yksityisten oppikoulujen näkökulmasta. Koulujen määrä lisääntyi, yhteiskoulumuoto vakiintui, yhteiskoulujen viiden alimman luokan valtionapu stabilisoitui, tyttöoppilaat saivat yliopiston opinto-oikeuden ja koulut saattoivat kehittää lukusuunnitelmiaan varsin itsenäisesti. Yksityiskoulujen omassa keskuudessa ajanjakso 1880-luvulta 1900-luvun alkuun muodosti ”kauniin lehden” niiden historiassa: ajanjakson joka mahdollisti monella tavalla Suomen koululaitoksen uudistamista.⁵⁵⁸

⁵⁵⁶ Jussila 2000, 63-66, 70-71; Paasivirta 1978, 322-323; Tuominen 1964, 13.

⁵⁵⁷ Rommi 1964, 167. Kenraalikuvernöörin valta yksityiskouluihin nähden vahvistettiin 1890-luvulla kahteen otteeseen. Senaatille 1892 annetussa ohjesäännössä todettiin, että uuden yksityiskoulun perustamisasiassa oli jokaisessa tapauksessa erikseen tiedusteltava kenraalikuvernöörin mielipidettä. Sama periaate toistettiin 1896 asetuksessa, jossa määrättiin valtion alkeiskoulujen luovuttamisesta kunnan, yhdistyksen tai yhtiön ylläpidettäväksi (AsK 1892: Keisarillisen majesteetin armollinen asetus sisältävä ohjesäännön keisarilliselle Suomen senaatille 13.9.1892 98§, 9. mom; AsK 1896: Keisarillisen majesteetin armollinen julistus sisältävä erityisiä muutettuja määräyksiä Suomen alkeisopistoista 19.8.1896, 1 mom.).

⁵⁵⁸ Hagman 1897, 267; SYY Ca:1 pöytäkirjat 1906, 4, 42-43; Läroverket för gossar och flickor 1903, 3-4; Privata svenska flickskolan i Helsingfors 1914, 3.

Nikolai II henkilökohtainen ote vallasta ei ollut luja. Tästä syystä kansallismieliset piirit saivat Venäjällä lisää vaikutusvaltaa keisarin hallituskauden alusta lähtien. Venäjän virkavaltaiset toimenpiteet alkoivat voimistua sekä Venäjän sisäisessä kouluhallinnossa, että valtakunnan reuna-alueilla. Nopeasti vaihtuvien ministereiden päämäärät ja keinot vaihtuivat henkilöiden myötä. Keisarin lähipiirissä toimivat sellaiset vaikutusvaltaiset henkilöt kuten N.I. Kuropatkin, K. Pobedonostsev sekä M. Borodkin. He halusivat murtaa Suomen erikoisaseman.⁵⁵⁹ Koululaitoksen yhtenäistämisohjelman tehostettiin myös Puolassa ja Baltian maissa. 1890-luvulta saksankielisiä kouluja painostettiin sulkemaan ovensa ja uusien koulujen tärkein kieli oli venäjä.⁵⁶⁰

Helmikuussa 1899 annettu manifesti muutti ratkaisevalla tavalla Suomen lainsäädäntöjärjestystä ja käynnisti nk. ensimmäisen sortokauden. Vuotta aikaisemmin Heidenin seuraajaksi kenraalikuvernöörin virkaan oli nimitetty kenraali Nikolai Ivanovits Bobrikov. Bobrikov oli toiminnassaan suoraviivainen ja jyrkkä sotilas, joka ei suvainnut arvostelua. Hänen johdollaan yhtenäistämispolitiikka käynnistettiin toden teolla. Sarvan mukaan Bobrikovilla oli ilmeisen hyvin toimiva uutisverkosto Suomen koululaitoksen tilasta. Uuden kenraalikuvernöörin omissa suunnitelmissa Suomen oppikoulujen venäjän kielen opetuksen tehostaminen oli tavoitteena alusta pitäen.⁵⁶¹ Venäjän opetusministereiden jatkuvat vaihdokset johtivat Bobrikovin aseman vahvistumiseen Suomen oppikoulukysymyksissä. Vaihtuvissa ohjelmissa hän saattoi Suomen osalta edetä omien pyrkimystensä mukaisesti.⁵⁶² Kesäkuussa 1900 annettu julistus venäjän kielen käyttöön ottamisesta hallintovirastoissa enteili jo toimenpiteitä kielen aseman vahvistamiseksi myös Suomen oppikoulussa.⁵⁶³

Venäjän viranomaisten pyrkimys sitoa Suomen oppikoulut keisarikunnan yleisvaltakunnallisten tavoitteiden alaisiksi oli luonnollinen seuraus uudesta poliittisesta tilanteesta Venäjällä ja toisaalta Suomen olosuhteiden kehityksestä. Suomeen oli parissa vuosikymmenessä syntynyt varsin itsenäinen ja yhä laajentuva yksityiskoulujärjestelmä, jonka oppilasmäärä oli ohittamassa valtion koulujen oppilaiden määrän. Valtionavun tietyistä ehdoista huolimatta koulut saattoivat toimia lukusuunnitelmien osalta itsenäisesti, eikä kouluhal-

⁵⁵⁹ Tommila 1999, 39-40; 245-247; Hosking 1997, 380-381; Paasivirta 1978, 325-326.

⁵⁶⁰ Raun 1981, 318.

⁵⁶¹ Tommila 1999, 44-45; Dahl 1961, 59-60; Sarva 1948, 11; Parmanen 1936, 536.

⁵⁶² Maaliskuussa 1901 opetusministeriksi nimitettiin kenraali P.S. Vannosky, joka pyrki edeltäjänsä liberaalimpaan politiikkaan. 10.6.1902 hän joutui eroamaan. Tilalle nimitetty Jänger peruutti uudistuksia ja edusti konservatiivista linjaa. Hänellä oli henkilökohtaiset yhteydet nationalistiseen "Crazhdnin-lehteen". 1904 häntä seurasi tiukan konservatiivinen kenraali Glazov, joka pyrki asettamaan toisen asteen koulutuksen ankaaraan valvontaan (Hans 1964, 172-173).

⁵⁶³ AsK 1900: Keisarillisen Majesteetin armollinen julistuskirja venäjänkielen käyttöön ottamisesta asiain käsittelyssä eräissä Suomen suuriruhtinmaan hallintovirastoissa 20.6.1900.

linnon käytössä olleilla resursseilla ollut suuria mahdollisuuksia valvoa kouluissa tapahtuvaa opetusta. Yhteiskouluja oli kaiken lisäksi perustettu suurten perinteisten koulukaupunkien ulkopuolelle. Kenraalikuvernööriltä ja Venäjän viranomaisilta ei voinut jäädä huomaamatta se tosiasia, että monet yksityiset koulut painottivat kansallisia arvoja: suomen ja ruotsin kieltä sekä kotimaista historiaa ja kirjallisuutta. Yksityiskoulujen ylläpitäjien monet henkilökohtaiset kytkökset suomalaiseen kulttuuriin, lehdistöön ja kansanjuhliin olivat vahvat. Olosuhteita saattoi kärjistää suomalaisten vastapyrkimykset oman autonomisen erillisaseman puolustamiseksi. Tämän suuntaisia teoksia ilmestyi 1880-luvulta lähtien. Yksityinen oppikoulu muodosti tässä kokonaisuudessa Bobrikovin toimintakentässä ongelman. Suomalaisten sivistyspyrkimykset alettiin nähdä uudessa valossa separatistisina. Bobrikovin saaman käsityksen mukaan suomalaisten oppikoulujen ohjelmat ja opetustapa olivat venäläisyydestä vieraannuttavia.⁵⁶⁴

Bobrikovin hallinnon ensimmäiset reaktiot koululaitokseen olivat enemmän muodollisia kysymyksiä. Hän huomautti keisarin muotokuvien puuttumisesta koulujen auloista ja kehotti poistamaan faksimile-painoksia seiniltä hallitsijoiden hallitsijanvakuutuksista. Luottamusta Venäjään ja keisariin oli lisättävä. Lokakuussa 1900 metropoliitta Nikolai esitti vaatimuksen, jonka mukaan valtiovallan edellytettiin kustantavan ortodoksisten oppilaiden uskonnonopetuksen yksityisissä kouluissa.⁵⁶⁵ Keskeiset toimenpiteet Bobrikovin ohjelmassa kohdistuivat kuitenkin oppikoulujen lukusuunnitelmiin ja ne käynnistettiin loppuvuodesta 1900. Marraskuussa Bobrikov kiinnitti huomiota venäjän opetuksen tehostamiseen ja tarkastusten lisäämiseen. Yksityiskoulujen venäjän kielen opetus oli Bobrikovin mukaan liian kirjavasti hoidettu. Maaliskuussa 1901 Bobrikov vaati senaatilta selvitystä, mihin toimenpiteisiin tämä oli ryhtynyt koulujen lukusuunnitelmien tarkistamiseksi. Koulutoimen ylihallitus pyysikin kesäkuussa yksityiskouluja lähettämään niiden käyttämät lukusuunnitelmat keskusvirastoon tarkistettaviksi.⁵⁶⁶

Senaatin laatimassa ehdotuksessa ja Bobrikovin hyväksymässä säädöksessä valtion oppikouluille määrättiin lukuvuoden 1901/02 alusta sama tuntimäärä venäjän kieleen kuin Viipurin suomalaisessa reaalilyseossa eli 30 viikkotuntia. Asetuksen kolmannessa momentissa annettiin epämääräinen muotoilu, jonka mukaan yksityisten oppilaitosten, joiden lukusuunnitelmat vas-

⁵⁶⁴ Bobrikov 1905, 4, 72-75, 94-95. Parmasen mukaan Bobrikovin lähettämässä muistioissa keisarille marraskuussa 1898 Suomen koulujen venäläistämisohjelma oli ensimmäisellä sijalla lähiaikojen toimenpiteissä (Parmanen 1936, 62, 536).

⁵⁶⁵ KA KH III Db:1 31.1.1899, 18.11.1899; Heikkilä 1985, 222; Dahl 1961, 60-61. Sarvan mukaan kreikkalaiskatolisen hiippakunnan arkkipiispa Nikolai oli innokas venäläistyttämismies (Sarva 1948, 13).

⁵⁶⁶ Keisarillisen Suomen senaatin kirkollisasiaintoimituskunnan kertomus 1900-1904 1905, 44; KA Tal.os. ptk 17.4.1901, 18.4.1901; KA KH III Db:1 19.6.1901.

taavat reaalityyseoille vahvistettua lukusuunnitelmaa, tuli valtionavun ehtona noudattaa venäjän kielen uutta tuntimäärää.⁵⁶⁷ Määräys perustui vuoden 1884 valtionapuasetuksen uuteen tulkintaan. Sanamuotoa ”samasta määrästä” tulkittiin tarkoittavan täsmälleen samaa tuntimäärää. Syyskuussa 1901 julkaistiin uudet lukusuunnitelmat valtion reaalityyseoille.⁵⁶⁸

Johtokuntien kokouspöytäkirjojen ja vuosikertomusten perusteella pääosa yksityisistä oppikouluista taipui tämän vaatimuksen edessä ilman näkyviä protesteja tai periaatekeskusteluja. Suomenkielisten yhteiskoulujen keskuudessa senaatin määräys luettiin johtokunnan kokouksissa ilmoitusluonteisena asiana, eikä se johtanut julkisiin tai johtokunnan sisällä kirjallisiin vastalauseisiin. Koulut muuttivat venäjän kielen tuntimäärän valtion reaalityyseoiden mukaiseksi lukuvuoden 1901/02 aikana. Nuorsuomalaisen tukemassa Kuopion suomalaisen yhteiskoulun johtokunnassa ennakoitiin tulevaa määräystä yksimielisesti. Kokous päätti laatia uuden lukusuunnitelman ja aloittaa venäjän kielen opettajan etsiminen.⁵⁶⁹ Samalla tavalla Lucina Hagman halusi säilyttää kouluviranomaisten luottamuksen. Hänen laatima Helsingin uuden yhteiskoulun uusi lukusuunnitelma vahvistettiin senaatissa lokakuun puolivälissä ja siinä venäjän kielen tuntimäärä oli valmiiksi 30 tuntia.⁵⁷⁰ Tätä alamaista asennetta kuvaa hyvin myös Tampereen suomalaisen tyttökoulun reaktio. Koulu tulkitsi keväällä 1902 määräyksen koskevan sitä ja muutti venäjän kielen tuntimääräksi asteittain 30 tuntia. Mitään ehdotonta juridista pakotetta koulun tekemälle ratkaisulle ei tuossa vaiheessa oltu senaatin tasolta asetettu. Koulu päätti supistaa taito- ja taideaineiden opetuksesta ja luopua myöhemmin painopistealueistaan historian ja äidinkielen opetuksessa.⁵⁷¹

Kesän 1901 säädöksen osalta jäi kuitenkin useita tulkintamahdollisuuksia, joihin eräät yksityiskoulut reagoivat eri tavoin. Kyseisten koulujen taustat tuntien toimenpiteet voi tulkita tahallisina viivytys- ja torjuntayrityksinä. Erityisesti ruotsinkieliset yksityiskoulut pyrkivät kaikin laillisin keinoin välttämään ja hidastamaan määräyksen toimeenpanoa. Yhdeksänluokkaisten yh-

⁵⁶⁷ KA KH III Ea:17 k.d. 12/2 1901; Ask 1901: Keisarillisen Majesteetin armollinen kirje koulutoimen yllähallitukselle, koskeva venäjänkielen opetusta reaali- ja klassillisissa lyseoissa 3§ 25.7.1901; KA KH III Db:1 27.9.1901; KA KH III Ea:17 k.d. 15/3 1901.

⁵⁶⁸ Ask 1901: Keisarillisen Majesteetin Armollinen kirje Koulutoimen Yllähallitukselle, ynnä uusi lukusuunnitelma maan reaalityyseoille 6.9.1901.

⁵⁶⁹ JOMA Kuopion suomalainen yhteiskoulu Cf:2 2.9.1901. Määräys saapui koululle viikkoa myöhemmin.

⁵⁷⁰ KA SA Tal. os. ptk 17.10.1901. Lucina Hagman valmisteli myöhemmin hakemusta laajennetusta valtionavusta, koska koulussa toimi jo useita luokkia. Hän ei ilmeisesti halunnut vaikeuttaa myöhemmän hakemuksen mahdollisuuksia (HUYA Kirjeiden konseptit). Senaatti hylkäsi keväällä 1903 kuitenkin ylimääräisen tuen (KA Tal. os. ptk 7.4.1903).

⁵⁷¹ KA KH III Ea:17 k.d. 120/49 1901; Tampereen suomalainen tyttökoulu 1902, 11; HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:3 ptk 14.4.1902. Kokouksessa tehtiin myös yksi vastalause. Suomen kielen opettaja Kaarlo Dahlström vetosi yksityiskoulujen mahdollisuuteen painottaa omia ratkaisuja.

teiskoulujen keskuudessa oli myös mahdollista tulkita sanamuotoa siten, että niiden ohjelma ei suoraan vastannut valtion reaalilyseoita.

Tampereen suomalainen yhteiskoulu muutti venäjän kielen vaaditun tuntimäärän vain kahdelle alimmalle luokalle. Koulun tarkoituksena oli laajentaa venäjän opetus sen jälkeen asteittain. Marraskuussa 1902 koulutoimen ylihallitus pyysi asiasta selvityksen, jonka perustelut se hylkäsi seuraavan vuoden tammikuussa määräten ohjelman toimeenpantavaksi alimmilla luokilla välittömästi sekä neljällä ylimmällä luokalla seuraavan lukuvuoden alusta.⁵⁷² Helsingin suomalainen yhteiskoulu jätti venäjän kielen osittain valinnaiseksi latinan kielen kanssa ja anoi lisäksi syksyllä 1902, että voisi noudattaa vuonna 1898 myönnetyn valtionavun mukaista lukusuunnitelmaa voimassa olevan viiden vuoden määräajan loppuun saakka. Koulutoimen ylihallitus hylkäsi molemmat ehdotukset. Tammikuussa 1903 koulun johtokunta katsoi parhaaksi noudattaa määräyksiä ja otti helmikuun alusta vaaditun ohjelman käyttöön. Johtokunnan vaikutusvaltaiset edustajat puheenjohtaja E.G. Palmén ja professori O.E. Tudeer katsoivat määräyksistä kieltäytymisen olevan mahdotonta. He suhtautuivat epäröiden myös valituskirjeen laatimiseen, joka äänin 4-3 päätettiin kuitenkin jättää koulutoimen ylihallitukselle.⁵⁷³

Åbo samskolanin johtokunta vahvisti keväällä 1901 koululle uuden lukusuunnitelman, jossa se varasi venäjän kielelle edelleen 20 viikkotuntia. Koulu ei ottanut huomioon seuraavana syksynä ylihallituksen lähettämiä uusia määräyksiä, vaan pitäytyi omassa suunnitelmassaan. Koulutoimen ylihallitus ei hyväksynyt tätä ratkaisua ja koulun johtokunta taipui vasta valtionavun menetyksen uhatessa muuttamaan lukusuunnitelman vaatimusten mukaiseksi lukuvuoden 1902/03 alusta.⁵⁷⁴ Svenska samskolan i Tammerfors asettui myös aktiiviseen vastarintaan. Se jätti ottamatta huomioon senaatin määräyksen laillisuuskantaa edustavan johtajansa Axel Christiersonin johdolla. Koulun tekemä ratkaisu joutui koulutoimen ylihallituksen tarkastukseen lokakuussa 1902 ja laukaisi liikkeelle kaikkia yksityiskouluja koskevan kiertokirjeen. Suurelle osalle yksityiskouluista oli myönnetty valtionapua 1890-luvun lopulla viiden vuoden määräajaksi jo ennen 1901 määräyksen voimaantumista. Tästä syystä kaikki koulut eivät katsoneet välttämättömäksi ilmoittaa ratkaisuistaan ja venäjän kielen tuntimäärän muuttamisen ajankohdasta viranomaisille. Senaatin uusien ohjeiden mukaisesti yksityisiä oppikouluja kehoitettiin nyt välittömästi muuttamaan venäjän kielen tuntimääräksi

⁵⁷² TYLA Tampereen suomalainen yhteiskoulu; johtokunnan ptk 5.4.1902, 6.9.1902, 5.1.1903.

⁵⁷³ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:4 27.9.1901; Ce:5 23.1.1902, 27.12.1902, 8.1.1903; 12.6.1903; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1903, 3.

⁵⁷⁴ TMA Åbo samskola Cb:1 ptk 26.2.1901, 12.9.1901, 25.2.1902; Åbo samskola 1902, 8; Åbo samskola 1903, 6.

30 viikkotuntia ja vahvistamaan uudet lukusuunnitelmat ylihallituksessa riippumatta valtionavun myöntämisen ajankohdasta.⁵⁷⁵ Svenska samskolan i Tammerfors johtokunta taipui olosuhteiden edessä ja vahvisti vaaditun ohjelman loppusyksyllä. Senaatti vahvisti joulukuun lopussa koulun ohjelman.⁵⁷⁶

Pisimmälle vastarinnassa meni Nya svenska läroverketin johto- ja osa opettajakunnasta. Koulu jätti ottamatta huomioon venäjän kielen tuntimäärän lisäämistä koskevan määräyksen. Se katsoi vaatimuksen olevan ristiriidassa yksityisiä kouluja koskevan lainsäädännön kanssa. Johtokunnan kokouksessa käytiin keväällä 1902 pitkä periaatekeskustelu ratkaisusta ja koulu päätti asettua vastarintaan. Oikeustaistelun merkitystä korosti erityisesti latinanopettaja A. Boldt. Hänen mukaansa Nya svenska läroverketin kasvatukselliset periaatteet olivat vaarassa, mikäli laittomaan määräykseen suostuttaisiin. Suomen ensimmäisenä modernina yksityisoppikouluna koululla oli Boldtin mukaan esikuvallinen tehtävä ja vastuu laillisen käsityskannan, oikeudenmukaisuuden sekä moraalin välittämisestä myös oppilaille. Boldt vetosi ranskalaisen filosofin P. Wagnerin teokseen ”Ungdom” koulun tehtävien osalta.⁵⁷⁷ Lokakuussa 1902 saapui ylläpitäjien odottama ylihallituksen muistutus. Eräät kouluyhteisön jäsenet olivat valmiit harkitsemaan toiminnan jatkamista myös ilman valtionapua supistetulla ohjelmalla. Joulukuun lopulla pidettyyn johtokunnan kokoukseen Boldt, A. Lilius, B. Estlander, A. Arhenius sekä G. Landtman jättivät kirjallisen ehdotuksen. Sen mukaan koulun oli pidettävä loppuun saakka kiinni autonomisesta oikeudesta ja mikäli valtionapu lakautettaisiin, toimintaa jatkettaisiin supistetulla ohjelmalla. Allekirjoittajat olivat valmiita supistamaan opetuspalkkiotaan. Johtokunnan niukka enemmistö katsoi toiminnan jatkuvuuden kuitenkin tärkeimmäksi ja valtionapu oli välttämätön koulun talouden kannalta. Tästä syystä laittomaan määräykseen olisi lopulta taivuttava ja yritettävä vaikuttaa muilla tavoin yksityiskoulujen painostuksen vähentämiseen. Edes 30 viikkotuntia venäjän kieltä ei estänyt isänmaallista kasvatusta. 12.1.1903 johtokunta vahvisti koulutoimen ylihallituksen määräyksen noudattamisen.⁵⁷⁸

Läroverket för gossar och flickorin ja Nya svenska samskolanin johtokunnat joutuivat saman kysymyksen ääreen loppusyksyllä 1902, kun koulu-

⁵⁷⁵ KA KH III Ea:18 k.d. 140/55 1902; KA KH III Ca:1 ptk 7.10.1902; KH III Db:1 7.10.1902. Erillisen huomautuksen saivat lisäksi Svenska samskolan i Fredrikshamn ja Svenska samskolan i Kotka (KA KH III Ca:1 ptk 12.12.1902, 22.12.1902). Svenska samskolan i Tammerforsin ohjelma oli vahvistettu kesällä 1900 (SSTA Svenska samskolan i Tammerfors: Officiella myndigheter N:o 6 8.6.1900).

⁵⁷⁶ SSTA Svenska samskolan i Tammerfors: Officiella myndigheter N:o 10 30.12.1902.

⁵⁷⁷ HKA Nya svenska läroverket Ca:2 ptk 21.4.1902; A.Boldtin muistio johtokunnalle 21.4.1902. C.B. Federley teki myös kirjallisen vaatimuksen koulun pysyttäytymisestä laillisuusrintamassa.

⁵⁷⁸ HKA Nya svenska läroverket Ca:2 ptk 18.12.1902, 8.1.1903, 12.1.1903; Nya svenska läroverket 1903, 3-4. Maisteri A. Boldt erosi päätöksen jälkeen koulun palveluksesta (Nya svenska läroverket 1882-1932 1932, 371).

toimen ylihallitus vaati niiltä selvityksen uudesta lukusuunnitelmasta. Koulut esittivät omalta osaltaan kirjalliset vastalauseet senaatin määräyksille ja kieltäytyivät nekin aluksi noudattamasta ohjeita.⁵⁷⁹ Helmikuussa 1903 kaikki viivytysmahdollisuudet kuitenkin poistettiin. Kouluja määrättiin noudattamaan säädöksiä välittömästi valtionavun ehtona, johon määräykseen myös nämä yhteiskoulut lopulta taipuivat.⁵⁸⁰ Uusien koulujen perustamisluvissa ja valtionapua koskevissa päätöksissä viranomaiset kavensivat yksityiskoulujen vapauden jo ennalta. Toimiluvan ja tuen ehdoksi tuli ”että oppilaitos alistuu niiden muutosten alaisiksi kuin vastaisuudessa havaitaan tarpeelliseksi” tai ”noudattaa maan reaalilyseoille varten vahvistettua lukusuunnitelmaa”.⁵⁸¹

Koulujen viivytysyritysten ollessa käynnissä Bobrikov valmisteli jo uusia toimenpiteitä venäjän kielen aseman vahvistamiseksi. Yksityiskoulujen tarkastusten määrää oli lisättävä ja oli laadittava ohjeet venäjän kielen tekemisestä kaikille pakolliseksi oppiaineeksi. Senaatin valmistellessa asiaa saapui jo keväällä 1902 suora määräys, jonka mukaan oli valmistettava uudet lukusuunnitelmat, jotka olivat sopusoinnussa venäjän kielen aseman tärkeiden osalta. Kenraalikuvernööri edellytti tuntimäärän huomattavaa nostamista. Asiaa valmistelleen työryhmän puheenjohtajaksi määrättiin Helsingin venäläisen kymnaasin rehtori V. Semenov, joka oli tunnettu venäläistämistyön harrastaja. Senaatin toimintaa sortokaudella tutkinut Ritva Dahl on osoittanut suomalaisten pyrkineen säilyttämään alusta pitäen keskusteluyhteyden Bobrikovin kanssa ja pyrkineen laillisten rajojen puitteissa lähinnä viivyttämään asioiden käsittelyä. Senaatin ja koulutoimen ylihallituksen kokoonpanoissa tapahtuneet muutokset voimistivat myöntöväisyysslinjan suuntaa. Iäkäs L.L. Lindelöf erosi loppukevästä 1902 ja hänen esimerkkiään seurasivat jäsenet Floman ja Synnerberg. Uudeksi ylijohdajaksi nimitettiin vapaaherra Y.K. Yrjö-Koskinen, joka tunnetusti kuului myöntöväisyyspuolueeseen. Sarvan mukaan hän pyrki hoitamaan asioita myös henkilökohtaisesti suoraan kenraalikuvernöörin kanslian kanssa ohi laillisen virastojärjestelmän. Yrjö-Koskinen pyrki tällä menettelyllä säilyttämään keskusteluyhteyden kenraalikuvernööriin ja siten saamaan mahdollisia lievennyksiä määräyksiin.⁵⁸²

⁵⁷⁹ KA KH III Ca:1 ptk 22.12.1902; 16.1.1903; HKA Läroverket för gossar och flickor Ca:2 ptk 2.2.1903; Nya svenska samskola Ca:2 ptk 13.1.1903; Helsingfors läroverket för gossar och flickor 1903, 5.

⁵⁸⁰ KA KH III ca:1 ptk 30.1.1903; HKA Nya svenska samskola Ca:2 ptk 1.3.1903.

⁵⁸¹ TSYA Ea:1 Turun suomalaisen yhteiskoulun perustamislupapäätös; KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ea:1 22.1.1904; MMA Mikkelin suomalainen yhteiskoulu kansio 1 23.5.1907; KA KH III Ca:1 ptk 6.3.1903. Aikaisemmissa lupapäätöksissä tällaista ehtoa ei asetettu. Esim. Helsingin uuden yhteiskoulun valtionapupäätöksessä joulukuussa 1901 ehtona oli vain venäjän kielen sama tuntimäärä kuin valtion reaalilyseoissa (KA KH III Ea:17 k.d. 16/3 1901). Nurmeksen valtionapupäätös (JOMA Nurmeksen yhteiskoulu Cd:1 25.1.1905); Tyrvään yhteiskoulun valtionapupäätös (TMA Tyrvään yhteiskoulu 3.1.1 ptk 20.7.1904).

⁵⁸² Dahl 1961, 61-62, 76, 102; Sarva 1948, 11.

Toukokuussa 1902 senaatti oli pakotettu julkaisemaan uudet ohjeet, joiden mukaan venäjän kieltä oli opetettava 40 tuntia viikossa valtion oppikouluissa seuraavan lukuvuoden alusta lähtien. Senaatin onnistui kuitenkin hidastamaan asian toimeenpanoa seuraavaan syksyyn, vedoten liian nopean järjestelyn aiheuttamiin haittoihin ja sitä kautta venäjän kielen opetuksen tulosten mahdolliseen heikentymiseen.⁵⁸³ Yksityiskouluja asetus ei sanamuodoltaan aluksi suoraan koskenut, mutta jo saman vuoden joulukuussa annetut uudet täsmennetyt ohjeet olivat yksiselitteiset. Senaatin käsittelyssä määräys ulotettiin koskemaan myös yksityiskouluja valtionavun ehtona lukuvuoden 1904/05 alusta.⁵⁸⁴ Näin venäjän kielestä oli tulossa tuntimäärien perusteella yksityisten oppikoulujen tärkein oppiaine. Keskimäärin viisi tuntia viikossa kaikilla luokka-asteilla. Tähän säädökseen kaikki koulut taipuivat.⁵⁸⁵

Vastaavia suunnitelmia käynnistettiin myös tyttökoulujen osalta Sortavalan ja Vaasan tyttökoulujen siirtyessä valtion haltuun. Bobrikovin mukaan myös tulevien äitien tuli koulussa riittävän hyvin tutustua valtakunnan kieleen, sillä heidän tehtävänsä oli antaa lapsille oikeat käsitykset kotiseudun suhteista Venäjän keisarikuntaan ja auttaa lapsia kielen oppimisessa.⁵⁸⁶ Määräyksen mukaan venäjän kieli tuli pakolliseksi myös valtion tyttökouluihin. Tämä säädöstö ei kuitenkaan käytännössä ehtinyt tavoittaa yksityisiä tyttökouluja. Niiden ohjelmat eivät ennättäneet koulutoimen ylihallituksen tarkastukseen ennen valtiollisen tilanteen muutosta.⁵⁸⁷ Privata svenska flickskolanille oli myönnetty valtionapua jo aikaisemmin, joten tästä syystä koulun johtokunta ei käsitellyt venäjän kielen lisäämistä. Samalla tavalla Laurellin johtama tyttökoulu ei muuttanut lukusuunnitelmaansa, koska valtionapu oli myönnetty 1902. Valtiollisten olosuhteiden vapautuminen keväällä 1906 peruutti samalla suunnitelmat yksityisten tyttökoulujen osalta. Suomenkieliset

⁵⁸³ Bobrikovin omien muistiinpanojen mukaan viivytys johtui hänen omasta arviostaan. Olosuhteiden takia ohjelmaa ei voitu nopeuttaa (Bobrikov 1905, 82). Dahlin mukaan viivytys toisaalta vauhditti kenraalikuvernöörin vallan lisäämistä Suomessa, joka 9.4.1903 asetuksen mukaan tapahtuikin (Dahl 1961, 86); Parmanen 1936, 324; KA KH III Ea:19 k.d. 147/59 (5.11.1903).

⁵⁸⁴ KA KH III Db:1 18.6.1902; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollisasiantoimituskunnan kertomus 1900-1904, 50-51; Ask 1904: Keisarillisen Suomen Senaatin päätös koskeva 13/26 Heinäkuuta annetulla Armollisella asetuksella vahvistettujen uusien lukusuunnitelmien lopullista voimaanpanoa 11.2.1904; KA KH III Db: 18.1.1904. Maaliskuussa asian toimeenpanoa tehostettiin muistuttamalla yksityiskouluja, että ne toteuttavat uudistuksen kaikilla luokilla saman aikaisesti (KA KH III Db:1 5.3.1904).

⁵⁸⁵ Viimeisten joukossa jälleen Nya svenska läroverket. (HKA Nya svenska läroverket Ca:2 ptk 25.4.1904). Helsingin suomalainen yhteiskoulu ja Tampereen suomalainen yhteiskoulu tekivät myös julkiset vastalauseet senaatin määräyksestä (Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1904, 3; Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1905, 4-5).

⁵⁸⁶ Bobrikov 1905, 77-78.

⁵⁸⁷ Keisarillisen Suomen senaatin kirkollisasiantoimituskunnan kertomus 1900-1904, 72-73; KA KHA III Ea:19 18.9.1903; KA KH III Ea:20 25.2.1904; KH III Ca:2 ptk 30.1.1903; KH III Ea:19 kd 5/1 1903; AsK 1904: Keisarillisen Suomen senaatin päätös armollisen käskyn johdosta, koskeva Vaasan suomalaisen tyttökoulun ottamista valtion haltuun 25.2.1904. Määräyksen ensimmäisessä momentissa venäjän kielen tuntimääräksi tuli vähintään 24 viikkotuntia. Lopullinen päätös jätettiin kenraalikuvernöörin ja senaatin väliseksi.

tyttökoulut eivät myöskään ehtineet lisätä venäjän tuntien määrää, vaan jäivät odottavalle kannalle.⁵⁸⁸

Nya svenska läroverketin ja yhteiskoulujen osalta Venäjän kielen tava-
ton tuntimäärän lisäys ei voinut olla vaikuttamatta ratkaisevasti koulujen lu-
kusuunnitelmien kokonaisrakenteeseen. Venäjän kielelle oli raivattava lyhy-
essä ajassa toistakymmentä oppituntia muiden aineiden opetuksesta. Tässä
yhteydessä tarkastellaan yksityiskoulujen reaktioita vuoden 1904 määräysten
perusteella, vertailukohdan ollessa lukuvuoden 1900/1901 lukusuunnitelmis-
sa.⁵⁸⁹

Nya svenska läroverketin ja yhdeksänluokkaisten yhteiskoulujen oli
hiukan helpompi toteuttaa vaaditut muutokset kuin kahdeksanluokkaisilla
kouluilla. Koulut suorittivat vähennykset kukin omalla tavallaan. Nya svenska
läroverket supisti eniten suomen kielen opetusta. Aine menetti peräti kuusi
tuntia. Muissa aineissa vähennettiin yksi tunti. Sen sijaan koulu ei supistanut
taito- ja taideaineiden opetusta. Läroverket för gossar och flickor tinki rans-
kan opetuksesta (-9) ja vähensi laulun opetusta viisi viikkotuntia. Muissa ai-
neissa vähennykset olivat: piirustus, saksa, kaunokirjoitus kaksi viikkotuntia,
suomi, historia ja matematiikka yksi viikkotunti. Nya svenska samskola luopui
toisen kotimaisen kielen painotuksesta vähentämällä oppiaineesta neljä
viikkotuntia. Muissa aineissa vähennykset jäivät yhdestä kahteen tuntiin. Åbo
samskola ei luopunut käsityön opetuksesta vaan suoritti vähennykset saksan
kielessä ja laulussa (-3), matematiikassa ja ranskan kielessä (-2) sekä kotimai-
sissa kielissä ja historiassa yksi viikkotunti. Björneborgs svenska samskola
vähensi käsityön opetusta kuudella tunnilla ja muissa aineissa 1-2 viikkotun-
tia. Kokonaisuudessaan vähennykset siis koskettivat erityisesti taide- ja taito-
aineita. Kotimaisten kielten, historia-maantiedon asemasta haluttiin edelleen
pitää kiinni. Koulukohtaisesti supistettiin lisäksi joitain muita aineita tarpeen
mukaan.⁵⁹⁰

Helsingin suomalainen yhteiskoulu luopui kahdessa vaiheessa koko-
naan käsityön ja veiston opetuksesta. Veistohuone muutettiin asuinhuoneeksi
ja työkalut myytiin. Johtokunta totesi valittaen kuinka historiassa oli luon-
teenkuvausta supistettava, maantieto jätettävä vaille täydennyskurssia, äidin-
kielessä oman kirjallisuuden opetuksesta tingittävä ja veisto tykkänään lope-

⁵⁸⁸ HKA Privata svenska flickskolan Ca:1 ja Cb:1 pöytäkirjat vuosilta 1904-1906. Koulun johtokunnan ko-
kouksessa 1.5.1905 päätettiin jäädä odottamaan tilanteen kehitystä; HKA Svenska privata läroverket Ea 1:1
31.1.1902.

⁵⁸⁹ Ask 1903: Lukusuunnitelmain vahvistamisesta Suomen klassisille lyseoille ja reaalilyseoille 13.7.1903.
Liite 2, taulut 10-11.

⁵⁹⁰ Nya svenska läroverket 1904, 10, 16; Nya svenska läroverket 1905, 8-9; Läroverket för gossar och flickor
1905, 4-8; TMA Åbo samskola Cb:1 ptk 25.2.1902, 16.1.1904; BSSA Björneborgs svenska samskola johto-
kunnan ptk 14.1.1904.

tettava. Piirustuksen (-5) ja voimistelun (-4) opetusta vähennettiin myös useita tunteja. Ruotsin, suomen, historian, maantiedon ja terveystieteiden opetusta supistettiin yhdellä tunnilla, jonka seurauksena terveystieteiden opetus lakkasi kokonaan.⁵⁹¹ Tampereen suomalainen yhteiskoulu säilytti käsityön ja veiston ohjelmassaan (-2), mutta vähensi puolestaan viidellä tunnilla liikunnan opetusta. Muissa aineissa vähennykset olivat seuraavat: saksa 3, suomi 2, historia 2, piirustus 2, ruotsi 1, maantieto 1 ja laulu 1. Helsingin uusi yhteiskoulu luopui saksan opetuksen painotuksesta kuudella tunnilla ja vähensi lisäksi suomea neljä, ruotsia kaksi ja historiaa yhden viikkotunnin. Kuopion suomalainen yhteiskoulu oli pakotettu laajentamaan lukusuunnitelmansa kahdeksanluokkaiseksi. Koulun opettajakunta antoi tämän suuntaisen ehdotuksen jo joulukuussa 1901. Venäjän kielen vaatimia lisätunteja oli mahdoton vähentää muista aineista seitsemänluokkaisessa koulussa ilman oppimistulosten radikaalia heikentymistä. Koulu vähensi tasaisesti seitsemän eri aineen opetuksesta 1-2 viikkotuntia. Kuopion suomalaisen yhteiskoulun lukusuunnitelma oli tämän jälkeen yhtäläinen valtion reaalilyseoiden ohjelman kanssa.⁵⁹²

Kahdeksanluokkaisen Hämeenlinnan suomalaisen yhteiskoulun perustamislupa-anomus viivästytti lukusuunnitelman takia. Tulevan koulun osakeyhtiön johtokunta laati aluksi valtion reaalilyseon ohjelmasta liiaksi poikkeavan suunnitelman. Se olisi halunnut painottaa englannin opetusta tekemällä siitä pakollisen oppiaineen. Ranskan kieli olisi ollut vapaaehtoinen alkaen neljänneltä luokalta. Koulutoimen ylläpito ei puoltanut tätä järjestelyä keväällä 1904. Myöhemmin samana kesänä valtion reaalilyseon ohjelman mukainen uusi ehdotus hyväksyttiin senaatissa.⁵⁹³

Kahdeksan- ja viisiluokkaiset yhteiskoulut noudattivat yhä selvemmin valtion reaalilyseon uusia ohjelmia. Kuten jo aikaisemmin on todettu, ne olivat noudattaneet varsin pitkälle valtion koulujen suuntaisia ohjelmia jo perustamisestaan lähtien, joten uudessa tilanteessa oli ainoa mahdollisuus seurata valtion reaalilyseoiden ohjelmia.⁵⁹⁴

Bobrikov pyrki varmistamaan edellisten määräysten noudattamisen aloittamalla yksityisten oppikoulujen systemaattiset tarkastukset. Kenraalikuvernöörin mukaan ”ennen kuin oli pantu toimeen mitä ankarin venäläinen op-

⁵⁹¹ Blomqvist 1912, 72; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1903, 4; KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:5 ptk 8.4.1904; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1905, 3-4.

⁵⁹² TYLA Tampereen suomalaisen yhteiskoulun johtokunnan ptk 5.1.1903, 13.1.1904; Helsingin uusi yhteiskoulu 1906, 7-11; JOMA Kuopion yhteiskoulu ptk 8.11.1901, 14.5.1903, 12.5.1904. Senaatti ei hyväksynyt syksyllä 1904 tehtyä suunnitelmaa, joka poikkesi liiaksi valtion reaalilyseiden tuntimäärän osalta koulun yrittäessä säilyttää painotuksiaan (KA KH III Ea:20 9.9.1904; Ca:3 ptk 10.12.1904).

⁵⁹³ KA KH III Ea:3 ptk 22.4.1904; KA SA Tal. os. ptk 20.7.1904; Hämeenlinnan suomalainen yhteiskoulu 1906, 6-7. Hämeenlinnan suomalainen yhteiskoulu syntyi paikallisen tyttökoulun tilalle (Teperi & Salminen 1993, 115).

⁵⁹⁴ Liite 2, taulut 15-18.

pikirjojen ja opetuksen valvonta Suomen oppilaitoksissa, sitä ennen ei ollut toivoakaan, että separatismi juurineen voisi hävitä”.⁵⁹⁵ Valtion tukea saavia yksityisiä kouluja oli tarkistettu koulutoimen ylihallituksen taholta jo 1870-luvun alusta. Tarkistuskäynnit olivat kuitenkin erittäin harvoja ja pintapuolisia. Tarkastaja vieraili yksityiskoulussa valtion koulujen tarkastusmatkojen yhteydessä, mikäli aikaa varsinaisen tehtävän jälkeen jäi.⁵⁹⁶ Valtionapuserä 1884 lisäsi hiukan yksityisten koulujen tarkastusten määrää, mutta käynnit olivat edelleen satunnaisia ja raportit yleisluonteisia. Yksityiskoulujen tarkastuspöytäkirjoja on vuosilta 1885-1901 kirjoitettu 31 kappaletta, eikä niissä asetettu lukusuunnitelmia koskevia ehtoja kouluille.⁵⁹⁷ Yksityisten oppikoulujen näkökulmasta näihin tarkastuksiin suhtauduttiin hyvin myönteisesti ja niitä toivottiin jopa lisättävän. Keskusteluja koulupedagogiikan asiantuntijoiden kanssa pidettiin hyödyllisenä. Samalla yksityinen koulu sai ulkopuolista tietoa ajankohtaisista koulukysymyksistä ja palautetta toiminnastaan.⁵⁹⁸

Koulutoimen ylihallituksen uusi ohjesääntö astui voimaan 1.1.1899. Siinä vahvistettiin viraston asemaa yksityiskouluihin nähden. Asetuksen kahdennessatoista pykälässä ylihallituksen tehtävänä oli valtion omien koulujen rinnalla valvoa myös yksityisiä oppilaitoksia; ”pitää ankarasti silmällä kuria ja tarkasti valvoa opettajia”. Samalla toistettiin vuoden 1856 koulujärjestyksen yksityisoppikouluja koskevat toimintaehdot sekä määrättiin tarkastamaan valvonnan alaiset oppilaitokset, milloin se tarpeelliseksi katsottiin.⁵⁹⁹ Venäjän yhtenäistämispolitiikka johti tarkastustoiminnan painopisteen yksityiskoulujen näkökulmasta osittain kielteiseen suuntaan syksystä 1902 lähtien.

Koulutoimen ylihallitukseen perustettiin tehtävää varten kolme uutta tarkastajanvirkaa. Virkaan valittavilta vaadittiin perusteellista venäjän kielen tunteista. Lisäksi asetettiin komitea tutkimaan suomalaisten oppikirjojen sisältöä.⁶⁰⁰ Bobrikovin vaatimat tarkastukset kohdistuivat erityisesti venäjän kielen opetuksen tehokkuuteen. Venäjän kielen osalta tarkastajat järjestivät pistokokeita ja suullisia kuulusteluja. Täydellinen passiivinen vastarinta ei tästä syystä ollut mahdollista, koska vaarana oli koko ajan valtionavun evää-

⁵⁹⁵ Bobrikov 1905, 77.

⁵⁹⁶ Usein tarkastajat joutuivat raporteissaan ilmoittamaan, ettei aikaa ollut jäänyt yksityisten koulujen tarkastukseen (KA KH II Eh:1 28.5.1872, 26.6.1875, 19.6.1876). Tarkastusraportit olivat hyvin lyhyitä ja luonteeltaan toteavia. Varsinaisia vaatimuksia kouluille ei esitetty. Yksityisiä oppikouluja koskevia tarkastusraportteja on kirjoitettu vuosilta 1870-1884 yhteensä 25 kappaletta (KA KH II Eh:1-2).

⁵⁹⁷ KA KH III Eh:1-3 Koulujen tarkastuskertomukset 1885-1901. Vuodesta 1902 lähtien yksityisten koulujen tarkastukset muuttuivat valtion koulujen suuntaisiksi ja ensin erityisen yksityiskohtaisiksi venäjän kielen tarkastusten osalta (KA KH III Eh:3-7).

⁵⁹⁸ Tarkastusten yhteydessä pidetyt loppukokoukset olivat tärkeitä palautekeskusteluja, joihin myös johtokunnan jäsenet usein osallistuivat. Privata svenska flickskola 1898, 20.

⁵⁹⁹ AsK 1898: Keisarillisen majesteetin armollinen ohjesääntö Koulutoimen Ylihallitukselle Suomessa 18.10.1898 12§.

⁶⁰⁰ KA KH III Ea:17 k.d 13/2 1901; Ea:19 k.d. 57/40 5.5.1903.

minen. Lisäksi saatettiin huomauttaa oppilaiden käyttäytymisen valvonnasta. Koulujen tuli ehkäistä oppilaiden poliittinen toiminta ja viranomaisia halveksuvan asenteen muodostuminen.⁶⁰¹ Myös koulujen yleistarkastukset lisääntyivät. Koulujen valvontaa tehostettiin edelleen vaatimalla yksityisoppikouluilta syystiedonanto syyslukukaudesta 1902 lähtien. Koulutoimen ylihallitukselle lähetettävässä lomakkeessa koulun tuli tehdä selkoa oppilaiden määrästä, lukusuunnitelmasta, käytössä olevista oppikirjoista sekä tuntijaosta opettajien kesken.⁶⁰²

Tarkastusten yhteydessä keväällä 1904 venäjän kielen ylitarkastaja I. Jemrefew kiinnitti huomiota yksityisoppikoulujen tapaan vapauttaa oppilaitaan joidenkin aineiden opiskelusta. Hän katsoi lausunnossaan, ettei venäjän kielestä voinut tällaista vapautusta myöntää.⁶⁰³ Yksityiskoulujen osalta säädökset olivat epämääräiset. Senaatti antoikin kesäkuussa 1904 koulutoimen ylihallitukselle määräyksen, jossa kehoitettiin ankarasti valvomaan, että venäjän kieli on pakollinen kaikissa valtionapua nauttivissa yksityisissä kouluissa, eikä siitä voinut myöntää erillisiä vapautuksia.⁶⁰⁴

Yhtenäistämispolitiikka huipentui lopulta määräykseen, jonka mukaan yksityisten poika- ja yhteiskoulujen oli täydellisesti noudatettava valtion reaalityöiden lukusuunnitelmaa lukuvuoden 1905/06 alusta.⁶⁰⁵ Senaatin myöntävyisyyspolitiikan takia koulutoimen ylihallitukselle ei jäänyt muuta mahdollisuutta kuin valvoa näiden määräysten noudattamista. Yljohtaja Y.K. Yrjö-Koskinen pyrki ennen muuta turvaamaan opetuksen jatkuvuuden. Mahdollinen vastarinta näkyi vain asioiden hitaassa valmistelussa. Ylitarkastajat C. Svibergson, G. Lönnbeck sekä I. Groundstroem toivat muutamissa kokouksissa julkisesti esille yksityiskoulujen oikeuden toimintavapauteen. Heidän ehdotuksensa hävisivät kuitenkin poikkeuksetta lopullisissa päätöksissä.⁶⁰⁶

Käytännön koulutyön osalta Venäjän yhtenäistämispolitiikka aiheutti suuria vaikeuksia kaikille yksityisoppikouluille. Nopeat lukusuunnitelmien muutokset estivät omaehtoisen kehittämisen useiksi vuosiksi. Tämä työhän oli useimmissa yksityisoppikouluissa vasta käynnistymässä, niiden toimittua muutamia vuosia. Tuntimäärien muutokset aiheuttivat kouluille myös opetta-

⁶⁰¹ KA KH III Db:1 7.10.1902, 10.3.1903; HKA Nya svenska läroverket Ca:1 ptk:n liite 1.3.1903; Privata svenska flickskolan Ea:1 7.3.1904; KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ea:1 7.3.1904. Laajoja venäjän kielen tarkastusraportteja: KA KH III Eh:6 24.1.1905, 1.5.1905, 25.5.1905.

⁶⁰² KA: KH III Db:1 7.10.1902.

⁶⁰³ Jemrefewin huoli oli ilmeisen liioiteltu. Kahdeksan ja viisiluokkaisissa yhteiskouluissa vapautusta käytettiin erittäin vähän ja Helsingin johtavien yksityiskoulujen kohdalla vapautettujen määrissä ei syntynyt radikaalia lisääntymistä.

⁶⁰⁴ KA KH III Ca:2 ptk 16.1.1903, 26.4.1904, 29.7.1904; KH III Db:1 29.7.1904.

⁶⁰⁵ KA KH III Ea:20 kd 205/1 1904; KH III Db:1 12.1.1904.

⁶⁰⁶ KA KH III Ca:2 ptk 16.1.1903, 26.4.1903.

javaihdoiksi kesken lukuvuoden, joka rasitti työyhteisöjä ja käytännön koulutyön järjestämistä. Viranomaisten puuttuminen koulujen sisäiseen toimintaan koettiin varmasti henkisesti raskaana painostuksena. Julkisia protesteja ei ollut sensuurin ja valvonnan takia mahdollista juuri tehdä. Valvonta ja kurinpitotoimet nimittäin kohdistuivat julkista kritiikkiä esittäneisiin opettajiin.

Keväällä 1903 Hangon kaupungin ylläpitämän ruotsalaisen yhteiskoulun johtaja Jedidjah Roos painostettiin eroamaan tehtävästään pitämänsä hallituksen vastaisen puheensa takia. Kuopion suomalaisen yhteiskoulun merkittävä taustavaikuttaja toimittaja Pekka Brofeldt karkotettiin maasta keväällä 1903 hallituksen vastaisen toiminnan takia. Nya svenska läroverketin opettaja Dagmar Neoviuksen kirjallista aineistoa takavarikoitiin niinkään laittomassa kotietsinnässä.⁶⁰⁷ Näistä syistä johtuen yksityisiltä oppikouluilta alettiin vaatia uusien opettajien ansioluettelot koulutoimen ylläpidon nähtäväksi syksystä 1903.⁶⁰⁸

Tampereen ruotsalaisen yhteiskoulun johtaja Axel von Christierson joutui vastaavanlaisen painostuksen kohteeksi kevästä 1904 alkaen, edellisenä kesänä järjestetyn kotietsinnän seurauksena löytyneen kirjeenvaihdon sisällön takia.⁶⁰⁹ Ylitarkastaja Neovius välitti huhtikuussa koulun johtokunnalle tiedon, jonka mukaan koulutoimen ylläpito toivoi Christiersonin jättävän koulun johtajan tehtävät koulun oman edun takia. Seuraavana syksynä Neovius uusi tarkastuksen yhteydessä tämän pyynnön ja varoitti muussa tapauksessa salaneuvos Deutrichin mahdollisesti puuttuvan koulun saamaan valtion-apuun. Christierson raportoi myös itse koulun johtokunnalle koulutoimen ylläpidon ylijohdaja Yrjö-Koskisen esittäneen hänelle suullisesti samansuuntaisen vaatimuksen. Johtokunta asettui aluksi tukemaan Christiersonin asemaa, vedoten yksityisiä oppikouluja koskevaan autonomiaan. Painostuksen voimistuessa johtokunta kuitenkin jätti Christiersonin ja koulun kannattajien väliseksi asiaksi ratkaista johtajan lopullinen asema. Tässä vaiheessa Christierson oli myös henkilökohtaisesti valmis luopumaan johtajan tehtävistä, mikäli se olisi koulun edun mukaista. Kokouksessa ei kuitenkaan tehty lopullista päätöstä ja lähteiden perusteella Christierson jatkoi toimintaansa koulun esimiehenä. Ilmeistä on, että koulu jäi odottamaan kouluhallinnon virallista mää-

⁶⁰⁷ KA KH III KD 140/15.5.1903; KA KKK Fb 97 I/3 1903. Määräykset perustuivat 2.4.1903 annetun armollisen asetuksen 5:n artiklan b-kohdan tulkintaan, jonka perusteella sellaisia henkilöitä, jotka palvelevat kaupunki- tai maalaiskunnan kunnallishallituksessa, voitiin hallinnollista tietä erottaa noudattaen 1.8.1902 annetun armollisen asetuksen määräyksiä; Svenska samskolan i Tammerfors 1895-1945 1945, 33-35. Parmasen mukaan Dagmar Neovius oli suuren kansalaisadressin keskeisiä alullepanijoita ja naiskagaalin vaikuttajia (Parmanen 1936, 352). Aktiiviryhmä kokoontui Nya svenska samskolanin koulutalossa (Nya svenska samskolan 1888-1938 1938, 54); Parmanen 1937, 409.

⁶⁰⁸ KA KH III Ca:2 ptk 25.8.1903; KH III Db:1 22.9.1903.

⁶⁰⁹ Christierson toimi Kagaalin piirissä aktiivisesti (Lemberg & Federley 1949, 33).

räystä erottaa Christierson palveluksestaan ja kun sellaista ei koskaan kuulunut, asia raukesi valtiollisten olosuhteiden jälleen muuttuessa.⁶¹⁰

Voimakkaimmat puolustuspuheet yksityiskoulujen autonomisesta oikeudesta ilmestyivät sensuurin takia ulkomailla tai lentolehtisinä. Niiden taustalla olivat Helsingin ruotsinkielisten yksityiskoulujen edustajat, joilla monilla oli yhteyksiä vastarintaorganisaatioon Kagaaliin. B. Estlander, E. Schybergsson ja A. Nyberg julkaisivat 1903 Berliinissä kuusisivuisen pamfletin ”*De Privata Läroverken och Förryskningsträvandena*”. Kirjoittajat epäilivät yhtenäistämisyhtymysten vain kiihtyvän sitä mukaan kun vaatimukseen suostuttiin. Uusia vaatimuksia esitettäisiin, kunnes koko yksityiskoulujärjestelmä olisi ajettu umpikujaan. Määräykseen sopeutuminen olisi lopun alkua. Mikäli yksityiskoulumuoto näin päättyisi, olisi koulujen tilalle perustettava yksityisiä kotikursseja.⁶¹¹ Kagaalin piirissä tehtiin muitakin suunnitelmia yksityisten oppikoulujen aseman puolustamisesta. Aloite lähti jälleen Nya svenska läroverketin piiristä johtaja Bernhard Estlanderilta. Yhdessä Kagaalin Ernst Estlanderin ja Svenska fruntimmersskolanin opettajan Hedvig Estlanderin kanssa he laativat lentolehtisen. Myöntöväisyysslinjassa oli menty liian pitkälle ja kehitys ajoi kohti täydellisesti venäläistyvää koululaitosta. Lopputuloksena olisi venäjän yläluokan siirtyminen maahan heille valmiiseen koululaitokseen. Mitään takeita ei ollut olemassa ohjelman pysähtymisestä 40 viikkotuntiin venäjän kielen osalta. Koulut voisivat jatkaa ilman valtionapua. Lukusuunnitelmasta karsittaisiin joitakin oppiaineita kuten voimistelu ja piirustus, laulua voitaisiin opettaa yhteiskuoroissa, uskonnon ja historian opetus yhdistää, voimistelusalit oli mahdollista vuokrata ulkopuolisille käyttäjille ja saada näin rahatuloja. Opettajat puolestaan tinkisivät palkoistaan ja vanhemmat tekisivät rahalahjoituksia koulujen hyväksi.⁶¹² Nämä toimenpiteet jäivät kuitenkin käytännön tasolla toteuttamatta. Yksityiskoulujen oppilaita erosi tai jäi pois koulutyöstä sortokaudella samassa suhteessa kuin aikaisemmin. Vain yhdessä tapauksessa voidaan selvästi osoittaa koulusta eroamisen taustalla olleen poliittinen syy.⁶¹³

⁶¹⁰ SSTA Svenska samskolan i Tammerfors: Protokollbok 11.5.1904, 7.9.1904, 10.9.1904; 12.9.1904; Bref till direktionen för svenska samskolan i Tammerfors 2.5.1904; Lemberg & Federley 1949, 33. Lähteiden vajavuuden takia on mahdotonta päätellä, kuinka pitkälle viranomaiset olisivat toimenpiteissään olleet valmiita menemään. Mahdollista on myös se, että Christiersonin kohdalla testattiin kenraalikuvernöörin kanslian vallan rajoja. Kirjallista vaatimusta Christiersonin erottamiseksi Svenska samskolan i Tammerforsin johtokunta ei kuitenkaan saanut. Christierson toimi koulun johtajana äkilliseen kuolemaansa asti syksyyn 1907. Koulun historiikin mukaan hän koki painostuksen henkisesti hyvin raskaana (Lemberg & Federley 1949, 41).

⁶¹¹ Estlander, Schybergsson & Nyberg 1903, 3-6.

⁶¹² Reuter 1928, 341-349; Kagaalin arkistoa 1939, 200-201.

⁶¹³ E. Schybergssonin pojat Ernst, Richard ja Lars erosivat Nya svenska läroverketista lukuvuonna 1904/05 ja suorittivat vuosikurssin kotiopiskeluna ja Ernstin osalta Ruotsissa Lundbergin koulussa. Pojat palasivat oppilaitokseen olojen normalisoiduttua (Nya svenska läroverket 1905, 34; Nya svenska läroverket 1906, 51-54)

Bobrikovin murha kesäkuussa 1904 ja Venäjän sisäisten olojen kehitys kiristivät yhtenäistämispolitiikan tavoitteita aluksi. Uusi kenraalikuvernööri ruhtinas Ivan Obolenski jatkoi poikkeustilaa ja valvonnan tehostamista. Hänen mukaansa Suomeen oli myös sijoitettava mahdollisimman paljon venäläisiä joukkoja. Toisaalta Obolenski toimi varovaisemmin kuin suoraviivainen edeltäjänsä. Hän teki joitakin taktisia myönnytyksiä: maastakarkoitettuja voitiin palauttaa Suomeen ja antoi lupauksen valtiopäivien koolle kutsumisesta. Myös sensuuria lievennettiin. Tämä mahdollisti julkisen keskustelun yksityisten koulujen asemasta.⁶¹⁴

Valtiopäivillä 1904-05 yksityiskoulujen autonominen asema oli laajan keskustelun kohteena. Säädysissä tehtiin useita ehdotuksia yksityiskoulujen autonomian turvaamiseksi. Sortokauden määräykset katsottiin Suomen koulujen näkökulmasta laittomiksi ja koulujen pedagogisen vapauden loukkaukseksi. Erityisesti marraskuun 1904 määräys katsottiin täysin laittomaksi tulokinnaksi. Yksityiskoulujen asema oli näillä toimenpiteillä asetettu uhanalaiseksi ja koulujen ylläpitäjien motiivit vaarannettu. Nuorsuomalaiset yhdessä ruotsinkielisten liberaalien kanssa vaativat tiukimmin määräysten kumoamista. Erityisesti porvarissäädysssä kritisoitiin suomalaisten virkamiesten menettelytapoja ”epäkansallisuusprojektina ja totuuden vääristelynä”. Toiminta oli pitänyt sisällään pelkuruutta ja salailua. Lukusuunnitelmien laadintavapauden lisäksi yksityiskoulujen lainsäädännöllinen asema joutui tarkastelun kohteeksi. Yksityiskoulujen kannattajat kokivat kysymyksen perustuslakikysymyksenä.⁶¹⁵ Myöntyväisyyslinjalle ongelma oli lähinnä kouluhallinnon sisäinen menettelytapakysymys, jossa viranomaisilla ei ollut mahdollisuuksia asettua vastarintaan. Fennomaanien myöntyväisyyslinja puolusti virkamiesten toimintaa ja korosti vaikeaa kokonaistilannetta, jossa päätökset oli tehty. Liian voimakkaat äänenpainot saattaisivat vaikeuttaa asian käsittelyä jatkossa. Yhtenäistämispolitiikka oli lähtöisin valtakunnanpuolesta vaatimuksista.⁶¹⁶ Useat suomenkieliset sivistyksen kannattajat omaksuivat Snellmanin ja Yrjö Koskisen viitoittaman tien. ”Alistuminen on joskus jokaisen kansan historiallinen välttämättömyys, mutta sellainen tila oli vain väliaikainen. Elävää kansallishen-

⁶¹⁴ Paasivirta 1978, 350-351; Jussila 1979, 52; Jussila 2000, 79. Bobrikovin surmannut aktivisti Eugen Schauman oli Nya svenska läroverketin kasvatti. Hän työskenteli surmatyön aikaan koulutoimen ylihallituksessa apulaiskamreerina ja oli näin tietoinen myös Bobrikovin toimenpiteistä Suomen yksityisten oppikoulujen venäläistämiseksi (Parmanen 1937, 750); Nya svenska läroverket 1882-1932 1932, 239; Krohn 1907, 20-31.

⁶¹⁵ VP 1904-1905: Protokoll förda hos Finlands ridderskap och adel I, 128-130; Borgareståndets protokoll vid landtagen i Helsingfors I, 200-201, 248-250, 564-565; Suomen talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat I, 244-247; Suomen pappissäädyn pöytäkirjat valtiopäiviltä I, 72-75, 220-222.

⁶¹⁶ VP 1904-1905: Asiakirjat valtiopäivillä V, Anomusmietintö n:o 3 osa II; Anomusmietintö N:o 3a; Suomen pappissäädyn pöytäkirjat II, 673-675, 686-690, 698-699, 703-705; Borgareståndets protokoll vid Landtagen II, 822-824; Suomen talonpoikaissäädyn keskustelupöytäkirjat II, 931-934, 946-948, 957-959, 970-971.

keä voitiin taivuttaa, mutta ei murtaa”. Myös E.G. Palmen korosti reaalipoliittikkaa ja varoitti liian voimakkaan vastarinnan vain pahentavan tilannetta. Jyrkistä kannanotoista oli irtauduttava. Vaarana oli jopa aseellinen selkkaus. Hän ei myöskään uskonut Venäjän resurssien riittävän venäläistämään koko oppikoululaitosta.⁶¹⁷ Keisarille jätettiin valtiopäiviltä anomus sortokauden aikana syntyneiden oppikoululaitosta koskevien epäkohtien korjaamiseksi.⁶¹⁸

Tammikuussa 1905 kokoontuivat Helsingin johtavien yksityiskoulujen johtajat ja johtokunnan puheenjohtajat neuvottelemaan, voisivatko yksityiskoulut ryhtyä yhteistoimintaan marraskuun 1904 laittoman määräyksen kumoamiseksi. Koulut jättivät julkisen vastalauseen koulutoimen ylihallitukselle, jossa anottiin määräyksen kumoamista. Anojien mukaan Suomen yksityisoppikoulujen asema oli muutoin uhattuna. Kasvatusopin professori Waldemar Ruin kirjoitti anomukseen oman lausuntonsa, jossa hän puolusti voimakkaasti yksityisten oppikoulujen toimintavapauden palauttamista. Valtion koulujen ohjaus ja yhdenmukaisuus oli Ruinin mukaan jossain määrin hyväksyttävää, mutta toimenpidettä ei saanut ulottaa yksityisen aloitteellisuuden varassa tapahtuvaan koulutyyppiin. Se saattoi vaarantaa koko koulukasvatuksen toimintaperiaatteen. Vapaus lukusuunnitelmien laadinnassa on yksityiskoulujen tärkein ominaisuus. Tämän olivat osoittaneet myös useiden sivistysmaiden yksityiset koulut Ranskassa, Saksassa ja Sveitsissä.⁶¹⁹

Maaliskuussa 1905 määräystä hiukan lievennettiin. Senaatin uuden muotoilun mukaan määräys ”ei tarkoita sitä, että yksityiskoulujen kullakin luokalla välittömästi olisi luettava sama tuntimäärä, vaan ainoastaan että on opetettava valtion reaalilyseoiden lukusuunnitelmaan otettuja pakollisia oppiaineita yleensä niin monta viikkotuntia kuin sanotussa lukusuunnitelmassa mainittiin”. Mahdollisia lukusuunnitelman poikkeuksia oli anottava erikseen koulutoimen ylihallituksen antaman lausunnon pohjalta senaatin talousosastolta. Koulutoimen ylihallituksen omassa lausunnossa ehdotettiin niinkään säätyjen anomuksen suuntaisesti yksityiskoulujen toimintaehtojen väljentämistä. Varovainen lausunto oli laadittu kuitenkin enemmän pedagogisista näkökohdista kuin yksityiskoulujen juridisesta asemasta asiaa katsoen.⁶²⁰

Venäjällä syksyllä 1905 puhjennut lakkoliike levisi Suomeen lokakuun lopussa. Liikehännän seuraukset olivat huomattavat. Myöntyväisyysuuntaa edustava senaatti joutui eroamaan ja olosuhteiden kärjistyessä Venäjällä kei-

⁶¹⁷ Rommi 1964, 286-289; HY E.G. Palmenin arkisto Coll 165.11 Kirjelmien konsepteja; Paasikivi 1957, 40-67.

⁶¹⁸ VP 1904-1905: Asiakirjat V, Valtiosäätyjen anomusmietintö N:o 3. Suomen Valtiosäätyjen alamainen anomus, joka koskee erinäisiä viime vuosine hallintosuunnan aiheuttamia epäkohtia koulutoimen alalla.

⁶¹⁹ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:5 ptk 17.1.1905, 22.4.1905; Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1905, 5-10; Läroverket för gossar och flickor 1905, 5-6; KA KH III Ca:4 27.1.1905.

⁶²⁰ KA KH III Ea:kd 62/41 22.3.1905; KH III Ca:4 5.4.1905; KH III Db:1 5.4.1905.

sari oli pakotettu allekirjoittamaan ns. marraskuun manifestin, joka keskeytti yhdenmukaistamistoimet. Manifesti päätti samalla vuosisataisen säätyjärjestelmän. Suomalaisten tulkinnan mukaan Suomen asioiden järjestäminen tuli jälleen tapahtua perustuslakeja loukkaamatta. Laittomia määräyksiä kumottiin ja yksityiset oppikoulut saivat takaisin niille kuulunutta toimintavapautta.⁶²¹ Tammikuun lopussa 1906 keisari allekirjoitti statuutin, jolla purettiin 1904 annetut määräykset. Venäjän kielen tuntimääräksi tuli helmikuun alusta Viipurin läänissä 30 tuntia ja muualla Suomessa 24 tuntia viikossa. Määräys koski myös yksityisiä oppikouluja. Poikaoppilaiden osalta venäjän kieli jäi edelleen pakolliseksi, tyttöjen oli mahdollista vaihtaa kieli johonkin toiseen aineeseen. Samalla asetettiin komitea selvittämään ehdotukset tarpeellisista muutoksista oppikoulujen lukusuunnitelmien osalta.⁶²²

Yksityiskoulut vähensivät venäjän kielen tuntimäärää välittömästi helmikuun alkupuolella, kun virallinen kirjelmä oli kouluille saapunut. Viipurin läänin opettajat pitivät oman kokouksensa maaliskuussa 1906 Viipurin suomalaisen yhteiskoulun johtajan Kaarlo Polénin aloitteesta. He anoivat Viipurin läänille samaa tuntimäärää venäjän kielessä kuin muilla Suomen oppikouluilla. Adressin allekirjoitti 149 läänin oppikoulunopettajaa. Anomus johtikin viranomaisten toimenpiteisiin. Jo saman vuoden elokuussa Viipurin läänissä venäjän kielen tuntimääräksi määrättiin muun Suomen mukaisesti 24 viikkotuntia.⁶²³

Yksityisoppikoulujen aikaisemmassa historiankirjoituksessa on eräissä yhteyksissä korostettu koulujen asettumista ”ankaraan passiiviseen vastarintaan” laittomia sortotoimia kohtaan.⁶²⁴ Tämän tutkimuksen lähdeaineiston perusteella sellaista toimintaa on kuitenkin osoitettavissa hyvin vähän. Yksityisten koulujen taloudellinen riippuvuus valtionavusta sekä pyrkimys ensi sijassa turvata koulutyön jatkuvuus tekivät määräyksistä kieltäytymisen mahdottomiksi. Suomenkielisille sivistyksen tukijoille tärkein tehtävä oli taata oppikoulujen toiminta. Tätä kansallista sivistystehtävää ei haluttu vaarantaa joutumalla ristiriitoihin viranomaisten kanssa. Määräysten noudattaminen tarjosi toisaalta hyvän alibin sellaisille pyrkimyksille, joita ei julkisesti voitu valvonnan ja sensuurin takia tuoda esille. Tämä piilopoliittinen toiminta näkyi esimerkiksi Porin suomenkielisen yksityistytökoulun kohdalla. Koulun hyvin vaikeasta taloudellisesta tilanteesta huolimatta koulu keskeytti pyrkimyksensä sortokaudella päästä valtion kouluksi. Vallitsevia olosuhteita pidettiin koulun

⁶²¹ Rasila 1980, 12-15.

⁶²² KA KH III Ea:22 kd 15/23 1.2.1906, kd 16/23 1.2.1906; KH III Db:1 2.2.1906.

⁶²³ Viipurin suomalainen yhteiskoulu 1906, 6-7; KA KH III Ea:22 kd 133/46 16.8.1906.

⁶²⁴ Honkala 1960, 25; Stenius 1941, 15.

johtokunnassa epäsovivina valtiolle luovuttautumisen kannalta. Yksityiskouluna opetusohjelman määräysvalta säilyi paremmin koulun tasolla.⁶²⁵

Venäjän kielen opetuksen tehokkuudesta yksityiskoulujen osalta ensimmäisen sortokauden ajalta ei ole säilynyt tarkastusraportteja lukuunottamatta suoria muistitietoja käytetyssä lähdeaineistossa. Ritva Dahlin mukaan valtion koulujen osalta eräissä harvoissa säilyneissä muistelmassa opetus mainittiin tehottomaksi.⁶²⁶ Ottaen huomioon yksityiskoulujen erityisaseman, voisi olettaa tulosten jääneen usein vaatimattomiksi. Tarkastajien raporteissa oppilaiden ja opetuksen venäjän kielen taso arvioitiin yleensä asteikolla huono – välttävä.⁶²⁷ Oppilaiden motivaatio tuskin oli olosuhteista johtuen korkealla, opettajat olivat usein epäpäteviä ja kaiken lisäksi lukusuunnitelmia vaihdettiin koko ajan. Koko yhtenäistämispolitiikkaa ja Venäjän kielen opetusta leimasi tietynlainen epäjatkuvuus. Yhtä virheellistä olisi toisaalta tulkita tavoitteiden täysin epäonnistuneen. Venäjän kielen oppimistuloksissa tapahtui jonkinasteista kehitystä tarkastuspöytäkirjojen perusteella. Myös yksityiskoulujen vastarinta oli käytännössä nujerretty suurlakon keskeyttäessä yhtenäistämispolitiikan toteuttamisen.

Yksi seikka joka mahdollisesti heikensi yhtenäistämispolitiikan kokonaisvaikutusta oli Venäjän hallinnon sisäinen levottomuus. Opetusministerinä toimi useita henkilöitä vaihtuvine tavoitteineen.⁶²⁸ Yksityiskoulut hyötyivät jossain määrin tästä kokonaispolitiikan hajanaisuudesta. Vaikka tilanne mahdollisti Bobrikoville omia vapausasteita Suomen oppikoulujen ohjauksen osalta, niin senaatille, koulutoimen ylihallitukselle sekä yksityiskouluille tilanne tarjosi toisaalta mahdollisuuden asioiden hitaaseen valmisteluun. Lain-säädäntöä koskevat suuremmat päätökset kuitenkin edellyttivät keisarin kannanottoa.

Yksityiskoulujen rakenteellisen kokonaiskehityksen kannalta Venäjän viranomaisten aloittama ja harjoittama painostus muodostui kuitenkin jatkon kannalta hyvin merkittäväksi. Yhtäältä se tiivistä yksityiskoulujen välistä yhteenkuuluvuutta ja piirsi uudella tavalla esille niiden aseman valtiollisen koulujärjestelmän osana. Samalla painostus paljasti vakavia epätasuuksia

⁶²⁵ TMA Porin tyttölyseo Cb:2 ptk 30.11.1904. Helsingin suomalaisen yhteiskoulun johtokunnassa pohdittin syksyllä 1905 toimintavaihtoehtoja, mutta katsottiin parhaaksi ratkaisuksi edelleen noudattaa laittomia määräyksiä. Koulun asemaa ei haluttu vaarantaa. Asioihin yritettiin vaikuttaa anomusteitse (KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:5 15.9.1905, 20.11.1905).

⁶²⁶ Dahl 1961, 132-133.

⁶²⁷ Venäjän kielen tarkastuspöytäkirjojen perusteella erityisesti ruotsinkielisten yksityiskoulujen kohdalla tarkastajat olivat tyytymättömiä oppilaiden venäjän kielen osaamisen tasoon (KA KH III Eh:4 28.1.1903, 5.5.1903; Eh:5 20.1.1904, 15.2.1904, 11.5.1904; 25.5.1904, 26.5.1904; Eh:6 23.1.1905).

⁶²⁸ Rommi 1964, 87. Vaikka Bobrikov sai 1902 poikkeusvaltuudet tietynasteisella diktatuuriasetuksella, niin hänen toimeenpanovalta koski kuitenkin valvonnan kysymyksiä: sanomalehtien lakkautus, virkamiesten erotus ja maastakarkotus (Ylikangas 1999, 170-171).

siä yksityiskouluja koskevassa lainsäädännössä erityisesti niiden pedagogisen autonomian osalta. Tämä valtion ja yksityiskoulun määrittelysuhteen epämääräisyys mahdollisti viranomaisille tehokkaita painostuskeinoja, jotka alkoivat ohjata yksityiskoulujen lukusuunnitelmia aikaisempaa enemmän valtion koulujen ohjelmien suuntaisiksi.

5.2 Laajentuvan suomenkielisen keskiluokan yhteiskoulu

Huolimatta Venäjän yhtenäistämiskäytännön oppikoululaitokselle aiheuttamista ongelmista merkittiin ajanjakso 1900-luvun alusta ensimmäisen maailmansodan syttymiseen voimakasta suomenkielisen oppikoulukäynnin laajentumisvaihetta. Yksityisillä kouluilla oli tässä koko maanlaajuisen oppikoululaitoksen rakentumisvaiheessa erittäin merkittävä rooli. Asiantuntijoiden esittämä kritiikki yhteiskasvatusta kohtaan ei vaikuttanut käytännön toimeenpanon tasolla.⁶²⁹ Lääkäripiireissä esitettiin edelleen kritiikkiä yhteiskoulujen aiheuttamista terveydellisistä haitoista tyttöoppilaiden psyykkiseen ja fyysiseen kehitykseen. Koulumuoto oli vuosisadan alussa lyönyt itsensä käytännön kasvatustyössä täydellisesti läpi. Vuosina 1900-1914 sai perustamisluvan peräti 32 uutta suomenkielistä oppikoulua, joista yhteiskouluja oli 29.⁶³⁰

Oppikoulukäynnin yleistymisen näkyi myös jo toiminnassa olleiden koulujen laajentumisena. Eräisiin kaupunkiyksityiskouluihin perustettiin rinnakkaisosastoja vuosisadan vaihteen jälkeen.⁶³¹ Uusien yhteiskoulujen perustaminen Turkuun, Helsinkiin, Ouluun, Mikkeliin, Viipuriin ja Joensuuhun oli ensi sijassa seurausta siitä, että kaikki oppilaat eivät mahtuneet toiminnassa olleisiin valtion tai yksityisiin oppikouluihin. Lisäksi Mikkelissä ja Joensuussa oli suuri tarve reaalista lukusuunnitelmaa noudattavalle oppikoululle poikaoppilaiden osalta. Osalle vanhemmista yhteiskoulumuoto tarjosi myös kasvatuksellisen vaihtoehdon ylempää opintietään aloittavalle lapselleen.⁶³²

⁶²⁹ Suomen lääkäri-seura antoi keväällä 1907 virallisen lausunnon, jossa se tutkimuksiin vedoten osoitti tyttöjen kokeman liikarasiituksen yhteiskouluissa. Tästä syystä koulumuotoa ei tullut suositella käytettäväksi. Tyttöjen opetus oli eriytettävä poikien opetuksesta (FLA Betänkande afgivet den Finska läkaresällskapet vid mötet 9.3.1907; Protokoll 27.4.1907, 4.5.1907; Finska läkaresällskapetets handlingar 1907, 137-144).

⁶³⁰ Teperi & Salminen 1993, 541-542. Kiuasmaan mukaan Suomeen olisi perustettu vuosina 1899-1909 12 yhteiskoulua (Kiuasmaa 1982, 36). Oikea luku on 26 (Teperi & Salminen 1993, 115, 360). Lisäksi yhteiskoulujen kokonaismäärään tulee laskea mukaan Hämeenlinnan suomalainen yhteiskoulu, Svenska samskolan i Tavastehus sekä Svenska samskolan i St. Michel, jotka syntyivät toiminnassa olleiden tyttökoulujen tilalle käytännön syistä 1900-luvun alussa (Hämeenlinnan suomalainen yhteiskoulu 1905, 4; Svenska samskolan i Tavastehus 1906, 3; Samskola i St. Michel 1904, III). Liite 2.

⁶³¹ Rinnakkaisosastoja oli toiminnassa lukuvuonna 1909/10 kahdeksassa yksityiskoulussa, jotka olivat kaikki suomenkielisiä: 7 yhteiskoulua ja yksi tyttökoulu (SVT 1911 IX, 54-61).

⁶³² TSYA Turun suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 13.5.1903; JOMA Joensuun yhteiskoulu ptk 14.9.1906; Hautala 1976, 516; Wuorela 1953, 8; Hietakari 1956, 28-29; Viipurin uusi yhteiskoulu 1908, 3-4.

Ruotsinkielisten yksityisoppikoulujen kokonaismäärä lisääntyi vain kahdella. Uudet yhteiskoulut perustettiin Vaasaan 1907, Kauniaisiin 1909, Oulunkylään ja Paraisille 1912, Helsinkiin 1913 sekä Karjaalle 1914. Samanaikaisesti kuitenkin neljä yhteiskoulua lopetti toimintansa. Oppilaspulan takia lakkautettiin Raahen, Kuopion sekä Antellin ylläpitämä yhteiskoulu Mikkelissä. Haminassa kaupunki luopui ruotsalaisen yhteiskoulun ylläpidosta keväällä 1907. Yksityisin voimin toimintaa yritettiin vielä jatkaa muutama vuosi, mutta 1911 tämä Suomen ensimmäisen yksityisen reaalilyseon viimeinen muunnos oli suljettava lopullisesti.⁶³³ Lisäksi Viipuriin 1902, Forssaan 1903 ja Siuntiolle 1909 perustetut yhteiskoulut toimivat vain muutaman lukuvuoden, koska oppilaita ei ilmoittautunut kouluihin koskaan riittävästi.⁶³⁴ Suomenkielisistä oppikouluista ainoastaan Keuruun suomalainen yhteiskoulu ja Porin suomalainen yhteiskoulu osoittautuivat tarpeettomiksi. Keuruun suomalainen yhteiskoulu toimi vain lukuvuoden 1909-1910, Porissa yhteiskoulun toimintaa ei saatu lainkaan käyntiin.⁶³⁵ Vajaassa kymmenessä vuodessa suomenkielisten yksityisoppikoulujen oppilasmäärä kaksinkertaistui ja ohitti 1907 valtion koulujen oppilasmäärän.⁶³⁶

Useissa yksityisoppikouluja koskevissa historiikkeissa yhtenä keskeisenä syynä uusien suomenkielisten oppikoulujen perustamiselle 1900-luvun alkupuolella on nähty Venäjän yhtenäistämiskirjallisuuden vastustaminen sivistyksen keinoin. Oppikoulun avulla haluttiin tukea suomalaisten henkisiä ja kansallisia pyrkimyksiä tarjoamalla yhä useammille mahdollisuus hankkia korkeampaa sivistystä.⁶³⁷ Kiuasmaan esittämä ajatus aikalaisten pyrkimyksistä yksityiskoulujen perustamiseksi venäjän kielen välttämiseksi on kuitenkin liian pitkälle menevä tulkinta, joka ei saa tukea tämän tutkimuksen lähdeaineistosta. Yksityiskoulut sidottiin valtakunnallisen koulutuspolitiikan osaksi jo 1900-luvun alussa voimakeinoin. Tämän jälkeen perustettujen uusien koulujen perustamisvaiheet osoittavat hyvin, että keskeiset toimijat olivat tietoisia yksityiskoulun perustamiseen liittyvistä ehdoista sekä lukusuunnitelman rajoituksista.⁶³⁸ Lisäksi he käyttivät tarvittaessa asiantuntija-apua perustamisluvan ja

⁶³³ Teperi & Salminen 1993, 541-542; Söderhjelm 1911, 272; Svenska privatlyceum i Kuopio 1916, 40; Pontar 1959, 36-37; Nordenstreng 1911, 911.

⁶³⁴ Teperi & Salminen 1993, 541.

⁶³⁵ Porissa tarkoituksena oli perustaa seitsemänluokkainen kansakoulun oppimäärään perustuva yhteiskoulu Kuopion suomalaisen yhteiskoulun antaman mallin mukaisesti. Koulu hankki virallisen toimiluvan, mutta oppilaita ei koskaan ilmoittautunut riittävästi (KA KH III Ca:9 17.8.1910); Satakunnan Sanomat 27.4.1910, 29.4.1910, 16.10.1910; Vihola 1982, 11-12; Sörnäisten ruotsalainen yhteiskoulu ei koskaan aloittanut toimintaansa, vaikka koulu sai virallisen toimiluvan (Teperi & Salminen 1993, 578).

⁶³⁶ SVT IX 1908, 42-51; Salminen 1995, 38-39.

⁶³⁷ Honkala 1960, 25-26; Stenius 1941, 15; Vihola 1982, 10; Hoffrén & Penttilä 1979, 469.

⁶³⁸ Vain kahden yksityiskoulun johtokunnan kohdalla on löydettävissä selkeä ”tietämättömyys” tai tahallinen piittaamattomuus yksityiskouluja koskevista erillismääräyksistä. Lahden suomalaisen tyttökoulun johtokunta oletti kannatusyhdistyksen perustamisluvan riittävän yksityiskoulun toiminnan aloittamiseksi. Koulu joutui

lukusuunnitelman laadinnassa.⁶³⁹ Eräiden 1900-luvun alkupuolella perustettujen yksityisten oppikoulujen taustalta voidaan kuitenkin löytää näitä kansallisen puolustustaistelun merkkejä.

Oulun lyseon rehtori Mauno Rosendal perusti yksityisen suomenkielisen yhteiskoulun paikkakunnalle 1902. Uuden oppikoulun tarve oli kaupungissa ilmeinen, mutta samalla Rosendal pyrki yksityiskoulussa toteuttamaan kansallisia tavoitteitaan, jotka olivat käyneet mahdottomiksi puolustaa tarkasti valvotussa valtion koulussa. Laillisuuskantansa ja vastarinnan takia hänet erotettiin valtion virastaan ja karkotettiin maasta 1903. Maanpaosta palattuaan Rosendal omistautui kuolemaansa asti toimimaan yhteiskoulunsa hyväksi.⁶⁴⁰ Rosendalin laatima Oulun suomalaisen yhteiskoulun lukusuunnitelma noudatti pääosin valtion reaalilyseon ohjelmaa, mutta koulu pyrki perustamisensa yhteydessä myös omiin painotuksiin. Voimistelun opetuksesta vapautuvia tunteja se halusi käyttää äidinkielen, saksan, maantieteen ja piirustuksen hyväksi. 1904 vahvistetussa kannatusyhdistyksen säännöissä koulun ohjelmaa ei myöskään sidottu valtion koulujen klooniksi monista aikakauden yhteiskouluista poiketen. Taloudelliset olosuhteet olivat kuitenkin Oulussa koulunpiitoon hyvin rajalliset alusta lähtien ja tämä rajoitti Rosendalin kehittämispyrkimyksiä.⁶⁴¹

Turun suomalaisen yhteiskoulun perustamisajatus 1903 oli lähtöisin Turun kansallisseuran piiristä. Koulun taustaryhmän enemmistö muodostui vanhasuomalaisen puolueen kannattajista. Koulukasvatuksen osalta he korostivat voimakkaasti kansallisisänmaallista ideologiaa. Tämä pyrkimys säilyi koulun henkisenä ilmapiirinä myöhemminkin itsenäisyyden ajalla. Vaikka

hakemaan toimiluvan takautuvasti koulutoimen ylläpidon määräyksestä (KA KH III Eh:9 11.3.1909; KH III Ca:9 9.12.1910). Kouvolan suomalaisen yhteiskoulun johtokunta ei hankkinut laajentumislupaa kahdeksanluokkaiseksi, vaan aloitti lukioluokat syksyllä 1910. Toimilupa myönnettiin takautuvasti (KA KH III Ca:9 ptk 9.12.1910).

⁶³⁹ Kiuasmaa 1982, 35-36. Kiuasmaa olettaa, että perustamishankkeiden taustalla olleet henkilöt eivät olleet välttämättä selvillä, että lukusuunnitelma oli sidoksissa viranomaisten määräyksiin. Tällaista ”tietämättömyyttä” ei kuitenkaan tämän tutkimuksen lähdeaineistossa ole havaittavissa. Koulujen ylläpitäjät olivat hyvin selvillä valtion oppikoulujen lukusuunnitelman rakenteesta ja yksityiskoulujen perustamista koskevasta ehdoista. Tarvittaessa perustettiin erillinen valmisteleva työryhmä selvittämään koulun perustamiseen liittyvät juridiset seikat. Apuna voitiin käyttää lakimiestä tai esim. Jämsässä kuvernementin sihteerin asiantuntemusta (SYA Saarijärven yhteiskoulu ptk 16.8.1908, 6.7.1908; VMA Lapuan yhteiskoulu Ca.1 ptk 25.3.1904; JäKA Jämsän yhteiskoulu Ca:1 ptk 16.5.1905). Toijalassa Lucina Hagman konsultoi koulun perustamiskokouksessa tulevaa johtokuntaa yhteiskoulun aloittamiseen liittyvistä seikoista (HMA Toijalan yhteiskoulu Ce:1 ptk 25.3.1906).

⁶⁴⁰ Hautala 1976, 516-517; Rosendal 1911, 174-175; KA KKK Fb 97 I/8; Oulun suomalainen yhteiskoulu 1910, III-IV.

⁶⁴¹ OMA Oulun suomalainen yhteiskoulu Cf:1 15.3.1909; Cg:1 kannatusyhdistyksen säännöt 21.1.1904. Kannatusyhdistyksen tehtävänä oli ylläpitää ”reaalisuuntaista yliopistoon johtavaa yhteiskoulua” (Oulun suomalainen yhteiskoulu 1911, 7).

koulu noudatti pääosin valtion reaalilyseon ohjelmaa, se korosti myös yksityiskoulun itsenäisyyttä ja vapautta päättää tarvittaessa omista asioistaan.⁶⁴²

Mikkelin suomalaisen yhteiskoulun perustamislupa-anomus hylättiin. Hylkäämisen ilmeisenä syynä oli luvanhakijoiden nuorsuomalainen ideologinen tausta. Senaatti ei halunnut ottaa vastuuta yliopistoon johtavan koulun perustamislupa-asiassa vaikeassa poliittisessa tilanteessa. Koulun hakemus oli senaatissa ratkaistavana vain muutamia päiviä Bobrikovin murhan jälkeen. Tämän lisäksi Mikkeliissä oli tapahtunut kesän aikana kenraalikuvernöörin näkökulmasta poliittista kiihotusta, jonka seurauksena paikallinen herraklubi määrättiin suljettavaksi. Kun koulun lukusuunnitelmassa oli vielä eroja valtion reaalilyseoiden ohjelmaan, oli tuloksena lupa-anomuksen hylkäys.⁶⁴³ Samasta syystä koulutoimen ylihallitus lausunnossaan edellytti ”että koulu ilman poikkeusta noudattaa maan reaalilyseoille heinäkuussa 1903 vahvistettua lukusuunnitelmaa”. Koulun syntyvaiheita selvittäneen Eero Hietakarin mukaan on mahdollista, että myös kielikysymys saattoi vaikuttaa lupa-anomuksen hylkäämiseen. Suomalaisen yhteiskoulun perustaminen merkitsi käytännössä samalla kuoliniskua Antellin yhteiskoululle. Alina Antellin poliittiset suhteet saattoivat myös vaikuttaa kielteisiin päätöksiin. Helmikuussa 1905 perustamislupaa puollettiin. Lukusuunnitelma oli nyt valtion koulujen mukainen ja anomusryhmä vaihtunut.⁶⁴⁴ Myös Hämeenlinnan suomalaisen yhteiskoulun perustamisvaiheessa puututtiin johtokunnan kokoonpanoon. Läänin kuvernööri Pappkoff vaati suullisesti henkilömuutoksia keskeisiin toimijoihin. Tämän jälkeen koulun lupa-anomus eteni suotuisasti.⁶⁴⁵

Hangossa, Kristiinassa, Terijoella ja Wärtsilässä kouluasiaa pönkitettiin erityisesti kielikysymyksellä. Kahdessa ensinmainitussa kaupungissa perustajien mielestä ruotsinkieli oli liian kauan estänyt suomenkielisen opetuksen paikkakunnalla. Terijoella ja Wärtsilässä uhkana oli puolestaan venäjän kielen voimistuminen raja-alueella. Kannatuslistat kiersivät ja arpoja myytiin ”kohohtamaan kansalaiset henkisestä pimeydestä”.⁶⁴⁶ Kansallismieliset laulu- ja

⁶⁴² TSYA Turun suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 13.5.1903; Wuorela 1953, 8. Koulun itsenäisyyspyrkimys näkyy yhä rakenteellisesti. Turun suomalaisen yhteiskoulun nykyinen jatkaja, kunnallinen Turun yhteiskoulun lukio, toimii edelleen Turun yhteiskoulun kannatusyhdistyksen omistamassa kiinteistössä, jota ei haluttu luovuttaa kaupungille peruskoulujärjestelmään siirryttäessä 1976 (Turun suomalainen yhteiskoulu 1903-1978 1978, 165-166). Kannatusyhdistys on järjestänyt poikkeuksellisen hyvin Turun suomalaisen yhteiskoulun arkiston ja vaalii näin yhä yksityiskoulun perinnettä (TSYA Turun suomalaisen yhteiskoulun järjestetty arkisto).

⁶⁴³ Kuujo 1971, 386-387; KA KH III Ca:3 ptk 11.5.1904; KA Tal. os. ptk 20.7.1904. Senaatti ei päätöksen yhteydessä perustellut millään tavalla kielteistä ratkaisuaan. Samassa kokouksessa luettiin kenraalikuvernöörin 30.6.1904 päiväämä kirje, jonka perusteella Mikkelin kaupungin suomalaisen herrasklubin toiminta kiellettiin 20.3.1903 asetuksen perusteella organisaation keskuudessa harjoitetun poliittisen agitaation takia.

⁶⁴⁴ KA KH III Ca:4 ptk 22.2.1905; Hietakari 1956, 34; Väänänen 1985, 26-27; Kuujo 1971, 386-387;

⁶⁴⁵ Hämeenlinnan suomalainen yhteiskoulu 1906, 6-7.

⁶⁴⁶ Terijoen yhteislyseo 1907-1932, 77; Terijoen suomalainen yhteiskoulu 1908,4-7; JOMA Wärtsilän yhteiskoulu Ha:1 kannatusyhdistyksen papereita; HMA Hangon suomalainen yhteiskoulu Cf:1 perustamista koske-

soittojuhlat kytkettiin kiinteästi yhteiskoulujen taloudelliseen tukemiseen. Paikallinen kansallisseura oli mukana Kristiinassa perustamassa koulua.

Vaikka uusien yksityisten oppikoulujen perustamisen henkisenä käyttövoimana toimi voimakas suomalaisuusaate, selittää erityisesti talouden noususuhdanne uusien koulujen syntymistä. 1870-luvulta alkanut talouskasvu tosin hidastui 1900-luvun alkupuolella, mutta jatkui silti myönteisenä aina ensimmäisen maailmansodan aiheuttamaan taantumiaan saakka. Kaupan ja palveluelinkeinojen kasvu synnyttivät erityisesti laajentuvassa suomenkielisessä keskiluokassa koulutustarpeen voimakasta lisääntymistä. Maaseudulla talolisten tulotaso kohosi voimakkaasti. Torppariväen varallisuus kaksinkertaistui 1890-luvulta 1910-luvun alkuun. Tämä loi uusia mahdollisuuksia oppikoulusivistykselle yhä laajemmin myös maaseudulla.⁶⁴⁷ Yksityisten oppikoulujen oppilasrekrytointi vuosisadan alusta Suomen itsenäistymiseen osoittaa tämän kehityslinjan (taulukko 2).

Taulukko 2. Yksityisten oppikoulujen oppilaiden huoltajan ammattitausta 1901, 1911 ja 1917.

		ruotsinkieliset yksityiskoulut				
vuosi	oppilaita	a	b	c	d	e
1901	792	29.1 %	20.7 %	33.5 %	10.4 %	6.3 %
1911	2718	35.7 %	25.9 %	27.0 %	8.0 %	3.4 %
1917	3448	40.7 %	26.8 %	21.8 %	4,4 %	2,4 %
		suomenkieliset yksityiskoulut				
vuosi	oppilaita	a	b	c	d	e
1901	3420	23.8 %	13.6 %	21.3 %	24.5 %	16.1 %
1911	8110	21.8 %	7.9 %	35.0 %	21.4 %	13.9 %
1917	8970	25.3 %	8,0 %	38.1 %	15.4 %	11.2 %

a) virkamiehet ja vapaiden ammattien harjoittajat, b) suurliikkeenharjoittajat, c) pienliikkeenharjoittajat ja palvelumiehet, d) tilalliset, e) työväki ja torpparit.⁶⁴⁸

Myös valtion mahdollisuudet tukea oppikoulun laajentumista paranivat. Uusien kaupunkikoulujen osalta lakisääteisen valtionavun korotus kesällä 1901 paransi koulujen taloudellisia lähtökohtia. Luokkakohtainen avustus viidelle alimmalle luokalle nostettiin neljään tuhanteen markkaan.⁶⁴⁹

vat asiakirjat ja ilmoitukset; VMA Kristiinan suomalainen yhteiskoulu Cg:1 ptk 6.6.1905; Ca:1 ptk 24.6.1906; Kristiinan suomalainen yhteiskoulu 1907, 9-10.

⁶⁴⁷ Pihkala 1977, 24-29; Apunen 1987, 94, 97; Markkanen 1977, 203.

⁶⁴⁸ Vuoden 1901 tilastosta puuttuvat ruotsinkielisten tyttökoulujen oppilaat, koska tietoja ei ole annettu (Salminen 1995, 42); SVT IX 1912, 62-69; SVT IX 1919, 62-125.

⁶⁴⁹ AsK 1901: Keisarillisen Majesteetin Armollinen julistus muutoksesta Armollisen Julistuksen 19.8.1896 joka sisältää erityisiä muutettuja määräyksiä Suomen alkeisopistoista 19.6.1901.

Yksityisoppikouluista muodostui autonomian loppuajalla yhä selvemmin laajentuvan keskiluokan ja porvariston koulumuoto, jossa suomenkielillä keskiluokalla oli jatkuvasti merkittävämpi osuus. Vaikka ruotsinkielisten yksityisoppikoulujen oppilaiden kotitausta olikin yhteiskunnalliselta asemaltaan verrattuna suomenkielisiin huomattavasti korkeampi, oli oppilasrekrytoinnin kehitys molemmissa kieliryhmissä saman suuntainen. Vapaiden ammattien edustajien ja porvareiden suhteellinen osuus kasvoi koko ajan. Virkamiesperheiden kasvu molemmissa kieliryhmissä selittyy ainakin osaksi reaalisivistyksen kannatuksen laajentumisella myös klassisen sivistysihanteen tukijoiden keskuuteen sekä tyttöjen oppikoulunkäynnin jatkuvalla lisääntymisellä.⁶⁵⁰ Tyttöjen osuus yhteiskoulujen oppilaista oli koko autonomian ajan korkea, vaihdellen vuosittain 55 - 61 % välillä. Kuopion ja Viipurin yhteiskouluissa tyttöjen osuus oli jopa yli 65 %. Yhteiskoulujen perustamisen myötä tyttöjen määrä Suomen oppikouluissa ohitti poikien määrän lukuvuonna 1911-12.⁶⁵¹

Maaseutuväestön ja työväestön suhteellisen osuuden lasku selittyy ensisijaisesti taloudellisilla tekijöillä. Myös kiristyneet vaatimukset kouluun pääsyn ja luokalta siirron osalta katkaisivat oppikoulutien useammin juuri alemmissa sosiaaliryhmissä. Yksityisoppikoulut joutuivat Venäjän yhtenäistämispolitiikan seurauksena lisääntyneiden yleistarkastusten johdosta kiristämään vaatimustasoa. Kaikilla vanhemmilla ei ollut mahdollisuuksia tukea menestyksellistä opiskelua sen enempää aineellisesti kuin henkisesti. Suurlakon jälkeinen työväenliikkeen radikalisoituminen muutti omalta osaltaan työväestön suhtautumista oppikoululaitokseen. Porvarillinen yhteiskoulu muodosti sosiaalisille ilmeisen uhan.⁶⁵² Valtion oppikouluihin verrattuna, yksityisten maaseutuoppikoulujen perustamisen seurauksena, suomenkielisisissä yksityiskouluissa oli suhteellisesti ottaen kuitenkin enemmän maatalousväestöstä lähtöisin olevia oppilaita. Vuosina 1911 ja 1917 heitä oli 21.0 % ja 16.3 % kun vastaavat luvut valtion kouluissa olivat 10.2 % ja 9.2 %. Kaupungeissa työväestön sijaan valitsi halvemman lukukausimaksun takia suhteellisesti useammin valtion oppikoulun.⁶⁵³

⁶⁵⁰ Salminen 1995, 42; SVT 1900-1919.

⁶⁵¹ Salminen 1995, 321-322. Yksityisten oppikoulujen poika- ja tyttöoppilaiden määriä koskevat tilastot. Eräät yhteiskoulut olivat hyvin tyttövaltaisia. Esim lukuvuonna 1910/1911 tyttöjen osuus oli Viipurin yhteiskoulussa 64.9 % ja Kuopion suomalaisessa yhteiskoulussa 80.9 %.

⁶⁵² Valtiopäivillä 1908 sosiaalidemokraattien edustajat suhtautuivat hyvin kielteisesti yksityisten oppikoulujen tukemiseen valtion varoilla (VP 1908 Pöytäkirjat III, 1937-1942, 1959); Apunen 1987, 127-128. Kivisen mukaan vastaava erityminen tapahtui työväenliikkeen ja kansakoulunopettajien välillä (Kivinen 1988, 139-140).

⁶⁵³ Salminen 1995, 42, 322. Huuhkan mukaan työväenyhdistystoiminta alkaa vähitellen radikalisoitua 1890-luvun lopulta. Sosiaalidemokraattien painopiste oli kansakoulun kehittämisessä ja työväenopistotoiminnassa (Huuhka 1990, 32, 48, 69-70)

Sivistysthistoriallisesti merkittävä oppikoulun laajentumisilmiö oli maaseutuyhteiskoulujen synty. 1900-luvun alusta Suomen itsenäistymiseen mennessä perustettiin yhteensä 27 suomenkielistä yhteiskoulua maaseutujen taajamiin tai liikenteen solmukohtiin. Erityisesti rautatieverkoston nopea laajentuminen ja lisääntynyt liikenne mahdollistivat oppikoulun käynnin kauempainkin. Rautateiden risteyskohtiin oli mahdollista perustaa yhteiskoulu, vaikka paikkakunnan oma väestöpohja oli vähäinen. Kouvolan, Riihimäen, Toijalan, Loimaan, Haapamäen ja Pieksämäen yhteiskoulujen perustaminen oli mahdollista juuri aseman läheisyyteen. Asemapaikkakunnilla rautatieläiset olivat usein aktiivisesti mukana perustamassa koulua.⁶⁵⁴ Värtsilän yhteiskoulun toiminnan yksi keskeinen edellytys oli Värtsilän osakeyhtiön rakentama liittymä Sortavala-Joensuun rataan. Terijoen yhteiskoulu uskoi laajentumisen kahdeksanluokkaiseksi olevan mahdollista juuri sijaintinsa takia. Vastaavasti Kauniaisten ja Oulunkylän ruotsinkieliset yhteiskoulut saivat muutamia oppilaita rautatien takia jopa Helsingin suunnalta.⁶⁵⁵ ”Junalaisten” määrä pysyi huomattavana koko autonomian ajan. Oppilaiden kotipaikkakuntaa osoittavien tilastojen perusteella suomenkielisten yksityisoppikoulujen oppilaista n. 59 % tuli koulupaikkakunnalta.⁶⁵⁶

Kun maaseututaajamissa oli hyvin vähän mahdollisuuksia edullisesti vuokrata pysyvää ja asuinolot tyydyttävää majoituspaikkaa oppilaille, oli monien oppilaiden pakko matkustaa koulun ja kodin väli päivittäin. Maaseudun näkökulmasta siirtyminen suurten kaupunkien oppikouluihin oli myös siveellinen ja kasvatuksellinen ongelma, kun lapset kovin varhain joutuivat irtautumaan kodeistaan aivan toisenlaiseen ympäristöön. Kaupunkeja pidettiin epäsiiveillisinä ja vaarallisia houkutuspaikkoja tarjoavina paikkoina. Tämäkin syy puolsi oppikoulusivistyksen paikallista kehittämistä. Maaseutuoppikoulun perustaminen mahdollisti oppikoulusivistyksen myös sellaisten perheiden lapsille, joilla ei ollut taloudellisia mahdollisuuksia lähettää lasta kaupunkien oppikouluihin.⁶⁵⁷

⁶⁵⁴ Talvi 1984, 167; Hoffren & Penttilä 1979, 468; Toijalan suomalainen yhteiskoulu 1909, 3; Laakso 1994, 478; Vihola 1982, 19; KA KH III Eh:14 20.12.1917.

⁶⁵⁵ HMA Terijoen suomalainen yhteiskoulu Ja:1 kertomus 1916/1917; Åggelby svenska samskola 1911-1936 1936, 19; Grankulla samskola 1917, 10-17.

⁶⁵⁶ Salminen 1995, 42. Kotipaikkakunnalta koulun kirjoissa oli 1901 50,0 %, 1911 59,0 % ja 1917 59,5 %. Alle 100 kilometrin matkan päästä luvut olivat vastaavina vuosina 37,8 %, 33,4 % ja 33,9 % (Salminen 1995, 322).

⁶⁵⁷ Päivälehti 10.9.1902; JYMA Haapamäen yhteiskoulu Ca:1 ptk 12.2.1907; Lohjan yhteiskoulu 1916, 3; Åggelby svenska samskola 1911-1936 1936, 4; Sarlin 1911, 5-6; Åggelby svenska samskola 1914, 3-4; Saarijärven yhteiskoulu 1911, 6; Värtsilän yhteiskoulu 1917, 5-6; Parikkalan yhteiskoulu 1911, 9-10; Säkkijärven yhteiskoulu 1909, 4-5; Ikaalisten yhteiskoulu 1903, 3; Kouvolan suomalainen yhteiskoulu 1904, 3-4; VMA Lapuan yhteiskoulu Ca:1 ptk 25.3.1904. Lucina Hagman antoi samasta syystä tukensa maaseutuyhteiskouluille (Helsingin uusi yhteiskoulu 1907, 4; Helsingin uusi yhteiskoulu 1910, 5-6).

Maaseutuoppikoulujen perustaminen oli laajan yhteistyön tulosta. Kouluhanke keräsi taakseen eri yhteiskuntaryhmiä ja saattoi erällä paikkakunnilla jopa eri kieliryhmien ja puolueiden edustajat yhteistyöhön ideologista vaikeuksista huolimatta. Suomenkielisillä alueilla harvat ruotsiakin puhuvat saattoivat olla tukemassa oppikoulun perustamista paikkakunnalle. Toijalassa kouluhanke oli jopa vanha- ja nuorsuomalaisten intressejä yhdistävä asia.⁶⁵⁸ Jämsän yhteiskoulun osakeyhtiön osakkaista ja Tyrvään yhteiskoulun kannatusyhdistyksen jäsenistä yli puolet oli maanviljelijöitä.⁶⁵⁹

Maaseutuyhteiskoulun johtokunnissa olivat vahvasti edustettuina maanviljelijät, kansakoulunopettajat, kirkkoherrat ja pastorit, kauppiaat ja apteekkarit sekä nimismiehet ja lääkärit. Useissa tapauksissa mainittujen ammattiryhmien edustajien omien lasten tulo oppikouluikään kansakoulun jälkeen, antoi lopullisen sysäyksen yhteiskoulun perustamiselle. Lukuvuodelta 1910/11 lasketun esimerkkiaineiston perusteella vahvimmin olivat edustettuina seuraavat ammattiryhmät: kansakoulunopettajat 25, kauppiaat 22, kirkkoherroja ja pappeja 17, lääkäreitä 15, valtion oppikoulujen opettajia 15 sekä rautatievirkailijoita 10. Talollisten ja maanviljelijöiden osuus väheni kuitenkin autonomian ajan lopulla. Ylivoimaisesti suurimman ryhmän johtokuntien jäsenistä sekä suomen- että ruotsinkielisissä yksityiskouluissa muodostivat rouvat. Heitä oli 1911 kaikkien yksityiskoulujen johtokunnissa n. 20 %. Koulujen johtokunnissa toimimisesta tuli tärkeä yhteisöllinen luottamustehtävä monille hyvässä yhteiskunnallisessa asemassa olevien miesten puolisoille.⁶⁶⁰

Senaatti hyväksyi maaseutuyhteiskoulujen perustamisen, mutta niiden valtionapuanomuksiin se suhtautui aluksi tapauskohtaisesti lainsäädännön puuttuessa. Forssan suomalaiselle yhteiskoululle ja Ikaalisten suomalaiselle yhteiskoululle myönnettiin anomusten perusteella tukea, mutta sen sijaan Tyrvään ja Lapuan yhteiskoulujen anomukset eivät johtaneet aluksi toivottuun tulokseen. Senaatin lausunnon mukaan riittävää kokemusta ei oltu saatu maaseutuyhteiskoulujen tarpeellisuudesta. Yksityisoppikoulujen taholta tehtiin 1906 aloite senaatille valtionavun ulottamisesta koskemaan myös maaseutuyhteiskouluja. Koulukomitea asettui myös tukemaan ehdotusta. Keisari hyväksyi asetuksen tammikuussa 1907, mutta jätti senaatille tehtäväksi varmistaa avustusta myöntäessään tarkemmat ehdot. Säädöksen mukaan koulun tuli olla toiminut kaksi vuotta, oppilaita kahdella alimmalla luokalla 50, kansa-

⁶⁵⁸ Toijalan suomalainen yhteiskoulu 1916, 3-4.

⁶⁵⁹ Tyrvään yhteiskoulu 1907, 10-11; Tyrvään yhteiskoulu 1908, 6-8; Jämsän yhteiskoulu 1905, 40-21; Jämsän yhteiskoulu 1909, 13-15.

⁶⁶⁰ Salminen 1995, 51. Maaseutuyhteiskoulujen ensimmäisten johtokuntien kokoonpanoista maanviljelijöitä oli 17,6 %, kansakoulunopettajia 11,1 %, kauppiaita 9,8 %, pappeja 9,1 % ja lääkäreitä 4,0 % (Salminen 1995, 322).

kouluopetus tuli olla kunnolla järjestetty, koululla kunnollinen kouluhuoneisto, opettajien virkakelpoisuus oli osoitettava ja ylläpitäjistä piti olla luotettava selvitys. Lisäksi lukukausimaksu oli oltava kohtuullinen ja koulussa riittävä määrä vapaaoppilaspaiikkoja. Muutos johtui osaksi suomalaisen puolueen aikaisempaa myönteisemmästä suhtautumisesta yhteiskouluihin.⁶⁶¹

Lakisääteinen valtionapu vauhditti omalta osaltaan uusien yhteiskoulujen perustamista maaseudulle. 1908 aloitti toimintansa Rovaniemen yhteiskoulu, joka oli pitkään maamme pohjoisin oppikoulu. Vuosina 1908-1909 käynnistivät toimintansa lisäksi Saarijärven, Imatran, Pieksämäen ja Loimaan yhteiskoulut.⁶⁶² 1905 säädettiin asetus jonka mukaan oppikoulun pääsyvaatimukseksi tuli ylemmän kansakoulun kahden alimman luokan oppimäärä. Tämä yhtenäistävä päätös tuki omalta osaltaan pienten paikkakuntien oppikoulujen rakentumista, joissa ei ollut mahdollisuuksia perustaa omia valmistavia kouluja.⁶⁶³

Uusien yhteiskoulujen perustamisen luonnollisena seurauksena oli vuosisadan vaihteen jälkeen ylioppilaiden määrän voimakas kasvu. Vaikka ylioppilaiden määrä lisääntyi myös valtion kouluissa, selittyy kokonaismäärän kasvu erityisesti yksityisoppikoulujen toiminnan kautta. Vuosina 1900-1917 52:lla yksityisellä oppikoululla oli oikeus päästää oppilaita yliopistoon. Näiden joukossa oli kahdeksan kauppalatai maaseutuyhteiskoulua seuraavassa järjestyksessä: Lahti 1902, Forssa 1909, Kouvola 1911, Lapua ja Tyrvää 1912, Riihimäki 1913, Terijoki 1914 sekä Grankulla 1916. Ylioppilaiden määrän nopeaa kasvua vauhdittivat valtion oppikoulujen yhteyteen perustetut jatkoluokat, joista 14 saavutti yliopiston päästöoikeuden. Niistä valmistui autonomian ajan lopulla vuosittain yli 100 ylioppilasta (taulukko 3).⁶⁶⁴

⁶⁶¹ VMA Lapuan yhteiskoulu Cb:1 ptk 3.8.1906, 2.9.1906; AsK 1907: Armollinen asetus koskeva valtionavun myöntämistä maalla oleville yksityisille oppilaitoksille 10.1.1907; KA SA Tal. os. ptk. 14.2.1907; Keväällä 1906 senaatti saattoi ilmoittaa Raahen, Loviisan, Heinolan sekä Kokkolan valtion alkeiskouluille niiden laajentamisesta viisiluokkaiseksi realiyhteiskouluiksi (KA KH III Ea:22 132/46).

⁶⁶² Teperi & Salminen 1993, 541.

⁶⁶³ AsK 1905: Armollinen asetus 8.8.1872 annetun armollisen koulujärjestyksen 20 ja 21 § muuttamisesta toisin kuuluvaksi 6.9.1905.

⁶⁶⁴ Teperi & Salminen 1993, 575-576; Salminen 1995, 47-48. Toijalan, Salon ja Jämsän yhteiskoulut joutuivat luopumaan jo päätetystä laajentumisesta taloudellisista syistä (HMA Toijalan suomalainen yhteiskoulu Cg:1 24.11.1911; TMA Salon suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 10.5.1907, 18.3.1908, 31.10.1913; VMA Jämsän suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 5.9.1908, 1.12.1909). Salossa laajentuminen estyi osin myös poliittisiin kiistoihin kannatusyhdistyksen sisällä nuorsuomalaisten ja vanhasuomalaisten välillä (Salon suomalainen yhteiskoulu 1908, 3-5)

Taulukko 3. Yksityisten oppikoulujen osuus ylioppilaista vuosina 1901, 1911 ja 1917.

Vuosi	a	b	c	d
1901	484	13	165	34, 2 %
1911	1085	41	446	41, 1 %
1917	1132	51	521	46, 0 %

a) hyväksytyjen ylioppilaiden kokonaismäärä, b) yliopistoon päästäneiden yksityisten oppikoulujen lukumäärä, c) yksityisten oppikoulujen ylioppilaiden lukumäärä, d) yksityisten oppikoulujen ylioppilaiden %-osuus koko määrästä.⁶⁶⁵

Vajaassa kahdessakymmenessä vuodessa yksityisten oppikoulujen ylioppilaiden määrä lähes kolminkertaistui ja ohitti valtion koulujen ylioppilaiden määrän 1909. Tämä, muihin Pohjoismaihinkin verrattuna voimakas lukiokäynnin yleistymisen, johti julkiseen keskusteluun koko oppikoulun tehtävästä: oliko maahan muodostumassa oppinut köyhälistö? Yhteiskasvatus oli vaarantamassa koko oppikoulun perimmäisen tehtävän. Pieniä yhteiskouluja pidettiin syyllisinä ylioppilaiden liikatuotantoon.⁶⁶⁶ Kysymystä käsiteltiin luonnollisesti myös yksityisoppikoulujen keskuudessa. Koulujen edustajat edellyttivätkin valtiolta sellaisia toimenpiteitä, joilla keskikoulun merkitystä olisi lisätty. Viisiluokkaisen yhteiskoulun suorittaneille ei ollut olemassa riittävästi toimia yhteiskunnan eri aloilla. Valtio ohjasi itse asiassa omilla päätöksillään oppilaita jatkamaan lukioon, kun se ei hyväksynyt keskikoulututkintoa postin ja valtion rautateiden useimpien virkojen pätevyyskriteeriksi.⁶⁶⁷ Lisäongelmia tuottivat yksityisoppilaiden ilmaantuminen suorittamaan tutkintoa. Johtavien yksityiskoulujen keskuudessa ilmiötä ei katsottu suopeasti.⁶⁶⁸

Yksityisoppikoulujen saavuttamat tulokset eivät olleet kuitenkaan suhteellisesti valtion kouluja huonommat hyväksytyjen ylioppilaiden kokonaismäärien osalta. Oppikoulunkäynnin nopea yleistymisen ja erityisesti suomenkielisten maaseutuoppikoulujen syntyminen johtivat kuitenkin tulosten selvään heikentymiseen vuosina 1909-1915. Kun hyväksytyjen ylioppilaiden %-osuus laski samana aikana myös valtion kouluissa, voidaan olettaa myös tutkintovaatimusten nousseen. Koulujen kiristettyä pääsyvaatimuksia lukioon

⁶⁶⁵ Salminen 1995, 48.

⁶⁶⁶ Vuonna 1904 Suomessa yliopistoon kirjoitettiin 100 000 asukasta kohden 23,5 ylioppilasta. Vastaavat luvut muissa Pohjoismaissa olivat: Ruotsi 21,5, Norja 15,7 ja Tanska 15,2 (Lindström 1998, 222-224); Salminen 1995, 47; Koulukomitea 1908, 215-216; Åbo Underrättelser 7.7.1908.

⁶⁶⁷ Ahlfors 1911, 70-77; Salminen 1993, 47. Rautatiehallituksessa oli aika ajoin epäselvää yhteiskoulujen oppimäärien laajuus verrattuna valtion reaalityöseen. Rautatiehallitus tiedusteli koulutoimen ylihallitukselta elokuussa 1910 vastasiko Viipurin uuden yhteiskoulun kuusi luokkaa valtion reaalityöseen viiden luokan kurssia (KA KH III C:9 3.8.1910).

⁶⁶⁸ Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1909, 3-4; Nya svenska läroverket 1914, 5-9.

siirtymisen osalta tulokset paranivat autonomian ajan lopussa. Epäonnistuminen ylioppilaskirjoituksissa jonkun aineen osalta johti yksityisissä oppikouluissa toimenpiteisiin. Räikeissä tapauksissa koulu vaihtoi opettajaa. Tavallisin keino oli kuitenkin kiristää vaatimustasoa erityisesti lukiossa seuraavina lukuvuosina.⁶⁶⁹

Pienet maaseutuyhteiskoulut puolustivat voimakkaasti toimintaoikeuttaan. Oppikoululla oli myös yleissivistyksellinen tehtävä, ei vain korkeampiin opintoihin valmistaminen. Oppikoulujen perustajien tavoitteena oli myös paikallisen ympäristön ja talouselämän kehittäminen. Maaseutuoppikoulu merkitsi eräänlaista kulttuurista etuvartioasemaa ja samalla uudenlaista statusta alueelle. Tästä ovat todisteena eräät kiistat uusien maaseutuoppikoulujen perustamisvaiheissa, kun koulurakennuksen paikka jouduttiin ratkaisemaan. Keuruulla koulutalon sijainnista kehkeytyi suuri arvovaltakysymys. Osa Haapamäen yhteiskoulun kannattajista erosi kannatusyhdistyksestä sen jälkeen, kun koulu oli päätetty rakentaa aseman läheisyyteen ja perustivat uuden yhteiskoulun kirkonkylälle. Keuruun yhteiskoulu hankki virallisen perustamisluvan, mutta toimi vain yhden lukuvuoden. Oppilaita ei ilmoittautunut koskaan riittävästi. Säkkijärven ja Jämsän yhteiskoulujen johtokunnissa käytiin myös vilkasta keskustelua koulutalon paikasta. Saarijärven ja Viitasaaren koulujen välillä oli pitkään kilpailua samoista oppilaista.⁶⁷⁰

Suomalaisen yhteiskunnan syntymisessä paikallisena ilmiönä yksityisillä oppikouluilla oli merkittävä rooli. Koulujen ylläpitäjät perustelivat juuri paikallisen sivistystason kohottamista. Niiden näkökulmasta myös kansan laajat kerrokset tarvitsivat paljon valistusta ja henkistä kypsymistä. Nämä sivistysnäkökulmat tuotiin vuosikertomuksissa ja koulujen järjestämissä tilaisuuksissa useasti esille.

Korkeampi sivistys kuului myös lahjakkaalle maataviljelevälle väelle ja ruumiillista työtä tekeväille kansanosalle. Sivistyksen avulla oli mahdollista jopa lieventää luokkaerojen synnyttämää katkeruutta. Sivistystä edellytti suomalaisen yhteiskunnan kehittäminen. Hangosta Rovaniemelle oli vahvistettava elävää kansallishenkeä J.V. Snellmanin 100-vuotismuistoa kunnioittaen. Pienelle kansalle sivistys oli ”raudan ja sodan instrumentteja tärkeämpi: sivistys oli köyhimmänkin rikkaus”. Maaseutukoulujen keskuudessa oppikoulu nähtiin kansanopistoa tärkeämpänä laitoksena. Se antoi syvällisen yleissivistyksen eikä rajoittunut ”populääriseeramiseen”. ”Onnellinen oli sellainen per-

⁶⁶⁹ Salminen 1993, 70-71.

⁶⁷⁰ JYMA Haapamäen yhteiskoulu Ca:1 ptk 12.2.1907; KA KH III Eh:9 30.3.1909; Haapamäen yhteiskoulu 1907-1932 1932 6-7; MMA Säkkijärven yhteiskoulu Ca:1 ptk 1907-1909; KA KH III Eh:12 1.3.1912. Paikallista sivistystarvetta perusteltiin voimakkaasti myös Lapualla ja Helsingin Töölössä (VMA Lapuan yhteiskoulu Cb:1 ptk 5.9.1905; Töölön yhteiskoulu 1913, 3-4).

he, joka saattoi avata lapselleen ovet niin moneen hyödylliseen.” Paraisilla pientä ruotsinkielistä yhteiskoulua perusteltiin sivistystason nostamisen rinnalla elinkeinorakenteen muutoksella. Perinteiset ammatit olivat muuttumassa ja perheet halusivat investoida lastensa tulevaisuuteen.⁶⁷¹

5.3 Yksityisoppikoulukysymys

Venäjän yhtenäistämispolitiikan seuraukset ja suomenkielisen oppikoulunkäynnin voimakas kasvu johtivat 1900-luvun alussa laajentuvaan keskusteluun koko oppikoulun tehtävistä ja yksityiskoulujen asemasta. Ongelmakohtia oli useita. Yksityiskoulumuodon nopea laajentuminen edellytti valtion taholta jatkuvasti kasvavia tukitoimia valtionavun muodossa, samalla kun monet koulut toimivat aineellisesti vaikeissa olosuhteissa. Erityinen kysymys oli lisäksi yksityiskoulujen epämääräinen lainsäädännöllinen asema, joka ongelma nousi esille Venäjän yhtenäistämispolitiikan seurauksena.

Uudet yksityiskoulut syntyivät eräitä harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta laajan yhteistyön tuloksena. Uuden oppikoulun perustamisesta kiinnostuneiden aktiivisten henkilöiden aloitteesta kutsuttiin sanomalehden välityksellä kouluhankkeesta kiinnostuneet henkilöt keskustelemaan käytännön toimenpiteisiin ryhtymisestä. Ensimmäinen tehtävä oli riittävien taloudellisten resurssien hankkiminen koulun toiminnan aloittamiseksi. Tämä tehtävä, kuten myös perustamisluvan hankkiminen koululle ja sopivan huoneiston etsiminen, annettiin yleensä väliaikaisen toimikunnan tehtäväksi. Tämän jälkeen koulun hallinto järjestettiin sopivaksi katsotulla tavalla. Jo 1880-luvulta alkaen yksityiset oppikoulut perustettiin laajemmalle taloudelliselle ja hallinnolliselle pohjalle. Koulun ylläpitäjä oli yleensä joko osakeyhtiö tai kannatusyhdistys. Osakeyhtiön tai kannatusyhdistyksen säännöille oli perustajien hankittava asianomainen senaatin lupa. Vain muutama koulu 1880-luvun jälkeen toimi yksityishenkilön omistuksen varassa.⁶⁷²

Yksityisen oppikoulun ylläpito oli 1900-luvun alussa muuttunut vuosikymmenien takaisista perhetyttökoulun lähtökohdista. Koulutoiminta edellytti pedagogisen asiantuntemuksen lisäksi hallinnollista ja taloudellista johtamiskykyä. Tällaisia harvoja yksittäisiä ja kykeneviä organisaattoreita olivat Hel-

⁶⁷¹ Pieksämäen yhteiskoulu 1914, 3-4; Pieksämäen yhteiskoulu 1917, 6-7; HMA Hangon suomalainen yhteiskoulu Cf:1 29.6.1905; Hangon suomalainen yhteiskoulu 1907, 5-6; Parikkalan yhteiskoulu 1911, 6-7; Kokemäen yhteiskoulu 1911, 3; Sarlin 1911, 2-4, 7-9; Saarijärven yhteiskoulu 1912, 5; Karkkilan yhteiskoulu 1914, 3-4; JäKA Jämsän yhteiskoulu Ca:1 ptk 5.3.1907; Jämsän yhteiskoulu 1907, 11-12; Kristiinan suomalainen yhteiskoulu 1917, 31-32; Viitasaaren yhteiskoulu 1906, 5, 11-12; Ikaalisten suomalainen yhteiskoulu 1907, 6-7; Kouvolan suomalainen yhteiskoulu 1907, 10-11.

⁶⁷² Salminen 1995, 50-51.

singin uuden yhteiskoulun perustaja ja omistaja Lucina Hagman, Heurlinin tyttökoulun omistajat Alma K. Lilius ja myöhemmin Maria Aminoff, tyttökoulua ylläpitänyt Viktoria Laurell (Laurellska skolan i Helsingfors) sekä Fanny de Pont (Svenska samskolan i Helsingfors). Sen sijaan yksityisomistuksessa toimineista oppikouluista Svenska samskolan i St. Michel, Sörnäisten yhteiskoulu ja Savonlinnan yksityinen tyttökoulu ajautuivat taloudellishallinnollisiin vaikeuksiin ja pedagogisesti heikkouden tilaan koulujen omistajien ikääntyessä.⁶⁷³

Ensimmäiset yhteiskoulut järjestivät taloutensa useimmin osakeyhtiömuodon varaan. Koulujen osakepääomat vaihtelivat koulujen sijainnin ja tukijoiden varallisuuden mukaan huomattavasti. Ruotsinkielisten kaupunkikoulujen osakepääomat olivat useita kymmeniä tuhansia markkoja, kun vastaavasti eräät suomenkieliset yksityiskoulut joutuivat tyytymään jopa alle 10 000 mk:n osakepääomaan. Useimpien yksityisoppikoulujen ja erityisesti maaseutuoppikoulujen oli koottava kannatussitoumuksensa laajoilta alueilta pienissä erissä. Tähän tarkoitukseen soveltui osakeyhtiötä paremmin kannatusyhdistyksen perustaminen. 1900-1917 perustetuista yhteiskouluista 35 koulua muodosti taloutensa kannatusyhdistyksen varaan ja 10 koulua valitsi osakeyhtiömuodon.⁶⁷⁴

Osakeyhtiö tai kannatusyhdistys valitsi keskuudestaan 5-9 henkisen johtokunnan. Johtokunnan tehtävänä oli koulun toiminnan ja talouden hoitaminen. Keskeisen roolinsa takia yksityisten oppikoulujen johtokunnat tekivät koulutoimen ylläpidon asettamat kouluneuvostot yksityisissä oppikouluissa lähes tarpeettomiksi. Kouluneuvostojen ainoaksi tehtäväksi jäi viranomaisten lähettämien määräysten ja tiedustelujen perille saattaminen.⁶⁷⁵

Johtokunnan vaativin tehtävä yksityisessä oppikoulussa oli taloudellisten edellytysten luominen koulun toiminnalle. Johtokunnilla oli käytettävissään kuusi tulolähdettä: oppilasmaksut, kannatussitoumukset, koulun hyväksi järjestetyt erilaiset rahankeräyksen muodot (arpajaiset, iltamat ja myyjäiset), yksityiset lahjoitukset, kunnan tuki sekä valtionapu. Taloudellisten mahdollisuuksiensa osalta koulujen johtokunnat toimivat hyvin erilaisissa olosuhteissa. Talouden rakenteen vaihteluihin vaikuttivat erityisesti koulun mahdollisuudet kerätä oppilasmaksuja ja kuntien erilainen suhtautuminen yksityisoppikoulujen tukemiseen taloudellisesti.⁶⁷⁶

⁶⁷³ KA KH III Ca:10 ptk 17.1.1911; KA KH III Eh:8 30.4.1908; Eh:10 22.4.1912; Eh:11 16.5.1913; Eh:12 28.1.1914, Eh:13 1.3.1916; HKA Kallion yhteiskoulu Ca:1 ptk 27.1.1912, 8.3.1913 ja 27.3.1913.

⁶⁷⁴ Salminen 1995, 50.

⁶⁷⁵ SYY Ca:2 ptk 1912, 88-89.

⁶⁷⁶ Salminen 1995, 52-53.

1910-luvun alussa kaikkien yksityiskoulujen taloudelliset ongelmat kasvoivat. Tähän oli useita syitä. Alkuinnostuksen sammuttua toimia koulun hyväksi ja oppilasrekrytointialueen osoittautuessa liian pieneksi taloudelliset ongelmat usein alkoivat. Pahimmassa tapauksessa ei jäänyt muuta mahdollisuutta kuin koulun ovien sulkeminen. Näin tapahtui eräille ruotsinkielisille yhteiskoululle: Viipurin, Forssan ja Siuntion ruotsalaiset yhteiskoulut toimivat vain muutamia vuosia. Koulun ylläpito oli osoittautunut epärealistiseksi.⁶⁷⁷ Parhaimmista taloudellisista asemista olivat suurten kaupunkien ruotsinkieliset yksityiskoulut. Oppilaiden sosiaalisen taustan takia lukukausimaksut pystyttiin pitämään korkeina. Kun ruotsalaisten yhteiskoulujen oppilaat maksoivat lukukaudesta 100-150 markkaa oli vastaava summa useimmilla suomenkielisillä yhteiskouluilla alle 60 markkaa, maaseutuyhteiskouluilla jopa 20-30 mk. Suuri 8- tai 9-luokkainen kaupunkikoulu pystyi kattamaan oppilasmaksuilla jopa yli 50 % koulun menoista. Pieni maaseutuyhteiskoulu sen sijaan pystyi keräämään vain noin 10 % menoistaan oppilasmaksuina. Oppilasmaksujen osalta pienet yksityiskoulut joutuivat jatkuvasti tasapainoilemaan koulutuskysynnän kanssa. Liian suuri lukukausimaksu saattoi omalta osaltaan vähentää oppilaiden määrää. Maaseutuyhteiskoulujen oli pakko pitää lukukausimaksut alhaisina saadakseen oppilaita. Aatteelliselta pohjalta lähtenyt kouluhanke sai toiminnan alkuvaiheessa tukea koulua ympäröivältä yhteisöltä ja kannatussitoumuksia voitiin kirjata riittävä määrä. Myös opettajilta odotettiin toiminnan alkuvaiheessa ”uhrautuvaisuutta toiminnan puolesta” jopa pöytäkirjan virallisena kohtana.⁶⁷⁸ Yleinen ilmiö yksityisillä oppikouluilla oli kuitenkin kannatusjäsenten vähentyminen ja opettajien voimistuvat palkankorotusvaatimukset muutamien vuosien kuluttua toiminnan käynnistymisestä. Useat koulut tulivat tällöin riippuvaisiksi koulun hyväksi tehdystä talkootyöstä. Monen koulun talouden pelasti ompeluseuran toiminta tai koulun hyväksi järjestetyt illamat. Erittäin merkittäväksi tulolähteeksi autonomian ajalla muodostuivat arpajaiset. Niiden avulla koulut pystyivät keräämään useita kymmeniä tuhansia markkoja. Suurimmat arpajaiset järjestettiin lukuvuonna 1915-1916, jolloin 11 yhteiskoulua toteutti ”yhdistyneitten yhteiskoulujen miljoona-arpajaiset”. Koulukohtainen tulo oli useissa tapauksissa yli 40 000 mk.⁶⁷⁹

Valtiollisen tilanteen vapautuminen 1905 johti 1880-luvun lopulta jatkuneen yhteiskoulujen lukioluokkien valtionapukysymyksen ratkaisuun. Elokuussa 1906 myönnettiin taloudellisesti vaikeassa tilanteessa olevalle neljälle

⁶⁷⁷ Teperi & Salminen 1993, 430, 433, 435.

⁶⁷⁸ TSYA Turun suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 8.9.1903; MMA Kouvola suomalainen yhteiskoulu Ca:2 26.5.1909.

⁶⁷⁹ Salminen 1995, 53.

yhteiskoululle Porvoossa, Lahdessa, Kokkolassa sekä Tampereella 2 000 mk vuodessa jokaista jatkoluokkaan kohden. Vuotta myöhemmin valtionavun piiriin tulivat myös kaupunkien suuret yhteiskoulut.⁶⁸⁰ Vaikka yliopistoon johtavat yhteiskoulut saivat laajennetun valtionavun myötä aikaisempaa paremmat lähtökohdat toiminnalleen, säilyivät useiden suomenkielisten yhteiskoulujen taloudelliset ongelmat. Koulujen ylläpitäjät ja suomenkielisen oppikoulusivistyksen tukijat tekivät yhä useammin anomuksia koulujen ottamisesta valtion ylläpidettäväksi tai valtionavun korottamisesta. Valtiopäivillä anottiin yhteensä 16 suomenkielisen yksityiskoulun ottamista valtion haltuun tai erillisen korotetun valtionavun maksamista. Lisäksi useiden yksityisten koulujen johtokunnat tekivät omia suunnitelmiaan koulunsa tarjoamiseksi valtion kouluksi. Koulujen ylläpitäjien näkökulmasta pidettiin kohtuuttomana sitä, että valtio vastasi tietyllä paikkakunnalla oppikoulusivistyksestä, kun taas toisella paikkakunnalla sivistysmahdollisuudet riippuivat yksityisten kansalaisten mahdollisuuksista tukea yksityistä koulua. Suomenmielisissä piireissä korostettiin myös valtion osuuden vääristymää kielellisistä syistä, koska markkamääräisesti laskettuna ruotsinkieliset oppikoulut saivat oppilaskohtaisesti suuremman osuuden kuin suomenkieliset.⁶⁸¹ Senaatin kielteinen suhtautuminen oppikoululaitoksen laajentumiseen ja valtion talouden tila johtivat anomusten hylkäämiseen. Valtion haltuun otettiin ainoastaan Iisalmen kunnallisen yhteiskoulun viisi alinta luokkaa 1913.⁶⁸²

Valtiopäivillä 1907 ja 1908 yksityiskoulukysymys oli laajan keskustelun kohteena. Parlamentarisessa edustuksellisuudessa hahmottui samalla puolueiden suhtautuminen yksityiskoulumuotoon, joka linja Suomessa jatkui myöhemmin itsenäisyyden ajalla. Vasemmisto piti tärkeämpänä julkisten varojen suuntaamista kansakoulun kehittämiseen. Yksityiskoulujen tukeminen oli varakkaan yläluokan aseman pönkittämistä. Joissain erityistapauksissa tukea yksityiskoululle voitiin harkita. Eräät sosiaalidemokraattisen puolueen edustajat puolustivat Maarianhaminan jatkoluokkien valtionapua vuoden 1908 valtiopäivillä. Perusteluna oli köyhien kalastajien ja pikkutilallisten koulun-

⁶⁸⁰ Kyseisten yksityiskoulujen lisäksi tukea sai seitsemän kunnallista yhteiskoulua (KA KH III Ea:22 k.d. 160/51 1906); KA KH III Ea:23 k.d. 182/67 1907.

⁶⁸¹ VP 1907 Liitteet VI, Anomusehdotukset N:o 25, 16, 69, 86, 107; VP 1908 Asiakirjat 5:2 Anomusehdotukset N:o 13, 16, 22, 25, 26, 86, 206; Lahden suomalainen tyttökoulu 1915, 3; MMA Kouvolan suomalainen yhteiskoulu Ca:2 29.5.1914; HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:3 29.9.1907; VMA Kokkolan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 25.5.1910; JOMA Nurmeksen yhteiskoulu Ce:1 ptk 11.2.1909; KA KH III Ca:8 ptk 23.11.1909 (Mikkelin suomalainen tyttökoulu); KA KH III Eh:7 14.12.1906 (Kuopion suomalainen yhteiskoulu); Hangon suomalainen yhteiskoulu 1907, 5.

⁶⁸² Alamainen kertomus Suomenmaan alkeisoppilaitosten tilasta ja toiminnasta 1905-1908, 135-152; AsK 1913: Armollinen asetus Iisalmen yksityisen suomalaisen yhteiskoulun viiden alimman alaluokan muodostamisesta valtion alkeiskouluksi 8.8.1913.

käynti.⁶⁸³ Yksityiskoulujen asemaa puolusti erityisesti nuorsuomalainen puolue. Heille sivistyksen kehittäminen oli ideologian keskeisiä kohtia. Vuoden 1906 puoluekokouksessa kieliohjelmaa kuitenkin terävöitettiin. Maaseudun puolue edusti alueellista näkökulmaa ja esitti eräiden syrjäseutujen koulujen ottamista valtion ylläpidettäväksi. Ruotsinkieliset liberaalit suhtautuivat myönteisesti yksityiskoulujen tukemiseen, mutta ajautuivat kielikysymyksen kärjistyessä lähinnä turvaamaan ruotsinkielisten koulujen asemaa.⁶⁸⁴ Vanha-suomalainen rintama puolestaan jatkoi kielitaistelua, joka oli uudelleen aktivoitunut suurlakon jälkeen. Heidän laskelmissaan ruotsalaisten koulujen saama tuki suhteutettuna oppilasmäärään oli kohtuuttoman suuri suomenkielisiin kouluihin verrattuna. Valtion ei tullut tukea lainkaan ruotsinkielistä opetusta suomenkielillä paikkakunnilla.⁶⁸⁵

Myös yksityiskouluväen keskuudessa suhtauduttiin kielteisesti joidenkin tiettyjen koulujen erilliseen tukemiseen ja oltiin myös huolissaan yhteiskoulujen määrän liian nopeasta kasvusta ja eräänlaisen oppineen proletariaatin syntymisestä. Vaikea kysymys oli valtionavun ehdoksi asetettavan luokka-kohtaisen oppilasmäärän alin raja sekä siihen kytkeytyvä vapaaoppilaiden määrä. Yksityiskouluväki vastusti vapaaoppilaiden määrän kasvattamista. Eduskunnan anomusvaliokunta asettui molemmilla valtiopäivillä anomusehdotusten taakse ja esitti eduskunnalle anottavaksi valtionavun korottamista. Valtionapu haluttiin lisäksi muodostaa yleisistä ehdoista riippuvaiseksi eikä määräaikaiseksi. Valtioapu oli laajennettava lukioluokille ja muodostettava tietyistä jatkuvista ehdoista riippuvaiseksi. Lisäksi ehdotettiin yhteiskasvatuksen lisäämistä myös valtion kouluissa. Yksityiskouluja koskeva lainsäädäntö oli saatettava ajan vaatimuksia vastaaviksi.⁶⁸⁶

Eduskunnan lokakuussa 1908 keisarille jättämän anomuksen perusteella asetettiin syksyllä 1909 komitea selvittämään yksityisten oppikoulujen valtionavun perusteita ja yleistä lainsäädäntöä. Yksityisiä oppikouluja seitsemänhenkisessä komiteassa edustivat Tampereen suomalaisen yhteiskoulun johtaja Kaarlo Tiirilä, Helsingin uuden suomalaisen yhteiskoulun miesjohtaja Oskari Mantere sekä Helsingin yksityisen ruotsalaisen tyttökoulun johtajatar Hanna Kullhem. Edesmenneitä yksityisiä poikalyseoita komiteassa edusti

⁶⁸³ VP 1908 Pöytäkirjat III 1932-1987. Alestalon mukaan työväneliikkeen keskuudessa suhtauduttiin osin kielteisesti myös kansakoululaitokseen. Kansakoulu oli muodostunut työväneliikkeen kilpailijaksi ja edusti porvarillista maailmankatsomusta (Alestalo 1977, 100-101).

⁶⁸⁴ Koulukysymys 1906, 1-2; VP 1907 Pöytäkirjat IV, 2919-2960; Åbo Underrättelser 5.12.1907, 8.12.1907, 18.9.1908, 23.9.1908.

⁶⁸⁵ Jussila 1989, 150-151.

⁶⁸⁶ VP 1907 Asiakirjat V, Anomusvaliokunnan mietintö N:o 8: Yhteiskoulujen ja muiden yksityisten alkeisoppilaitosten aseman parantamisesta; VP 1908 Asiakirjat V:2 Sivistysvaliokunnan mietintö N:o 8: Yksityiskoulujen ja erittäinkin yhteiskoulujen kehityksen edistämisestä sekä eräiden yksityisten oppilaitosten ottamisesta valtion haltuun.

normaalilyseon rehtori A. Streng. Komitean kokoonpanoa voidaan pitää mallillisena, suomenmielisenä ja pääkaupunkikeskeisenä.⁶⁸⁷

Komitean käsitys yksityisoppikoulujen merkityksestä yhteiskunnassa oli hyvin myönteinen. Kouluilla oli ollut tärkeä tehtävä uusien kasvatustieteellisten periaatteiden toteuttamisessa, suomenkielisen oppikoulusivistyksen ja paikallisten sivistystarpeiden luomisessa. Yksityiskoulun ja kodin läheistä vuorovaikutusta arvostettiin. Komitea piti valtiopäivien aloitteita merkittävinä. Niillä oli kolmen vuosikymmenen ajan pyritty parantamaan Suomen yksityiskoulujen asemaa. Mietinnössä määriteltiin varsin tarkat ehdotukset yksityiskoulujen toiminnalle ja esitettiin useimpien voimassa olleiden säädösten jatkamista. Lisäksi kiinnitettiin huomiota opettajan asemaan ja pätevyYTEEN. Valtionavun ehdot yksilöitiin aikaisempaa tarkemmin määrittelemällä ehtoja vakinaisista opettajista ja kouluhuoneistosta. Lukukausimaksulle ehdotettiin ylärajaa 40 mk.⁶⁸⁸

Komitean ehdotus oli tehty jossain määrin yksityiskoulujen opettajien näkökulmasta. Tätä piirrettä korosti myös erillinen asetusehdotus valtion oppikoulujen ja seminaarien opettajan oikeudesta lisäpalkkioon ja eläkkeeseen nähden laskea hyväkseen yksityiskoulu-aika. 1900-luvun alkupuoli oli yleisesti ammatillisen järjestäytymisen aikaa.⁶⁸⁹ Yksityiskoulujen opettajan asema oli pitkään epämääräisesti määritelty. Ohjesääntö tuli pakolliseksi vasta 1898, koska se oli lähetettävä koulutoimen ylläpidolle. Ohjesääntöjen sisällön osalta ei kuitenkaan ollut olemassa määräyksiä. Tämän seurauksena koulut saattoivat laatia ne eri tavalla ja tarkkuudella. Opettajan oikeudellinen asema jäi tästä syystä usein määrittelemättä. Myös johtokunnan oikeudesta puuttua pedagogisiin kysymyksiin ja koulun johtajan tehtävistä sekä vastuualueista aiheutui sääntöjen puuttuessa ajoittain koulujen sisäisiä kiistoja. Eräiden koulujen toiminta ajautui tästä syystä vaikeuksiin. Kristiinan suomalaisen yhteiskoulun koko toiminta oli vaakalaudalla 1910, kun koulun opettajien välille syntyi vakava luottamuspuola. Tarkastuskertomusten perusteella pienempiä kiistoja ilmeni erityisesti maaseutuyhteiskouluissa, kun oppilaiden vanhemmat yhdessä joidenkin johtokunnan jäsenten kanssa puuttuivat opettajien toimintaan koulussa tai sen ulkopuolella. Yksityiskoulujen opettajien yhdistys yritti poistaa näitä yksityiskoulujen sisäiseen hallintoon liittyviä epäkohtia

⁶⁸⁷ Komitean muut jäsenet olivat professori Heikki Paasosta ja esittelijäsihteeri V.T. Rosenqvistia lukuun ottamatta valtion koulujen johtajia (Yksityiskoulukomitea 1911, III; Jaakkola 1919, 113-144).

⁶⁸⁸ Yksityiskoulukomitea 1909, 1, 43-46.

⁶⁸⁹ Hiukan aikaisemmin kansakoulunopettajat olivat yhtenäistäneet toimintaansa perustamalla 1906 oman lehden, jonka tavoitteeksi tuli valvoa ammattikunnan etuja (Niemi 1969, 194). Suurlakon jälkeen järjestäytymistä tapahtui myös ainejärjestöjen tasolla. 1906 perustettiin kuvaamataidon opettajien liitto, 1909 koulujen musiikinopettajien yhdistys, 1911 käsityönopettajien yhdistys sekä 1912 liikunnanopettajien liitto (Kiuasmaa 1982, 643-644). Järjestöt pyrkivät ajamaan oppiaineen ja opettajien asemaa.

laatimalla 1909 malliohjesäännöt. Autonomian ajan lopulla eräät koulut pyrkivätkin tarkemmin määrittelemään vastuualueita.⁶⁹⁰

Lukusuunnitelmien osalta komitean asetusehdotus jätti kouluille varsin väljän mahdollisuuden laatia lukusuunnitelmia ja korosti yksityisten koulujen mahdollisuutta toteuttaa lukusuunnitelman kokeilutoimintaa. Pedagogista kehittämistoiminnan merkitystä haluttiin painottaa. Erillisiä ohjeita lukusuunnitelman osalta ei haluttu määritellä. Ilmeisenä tavoitteena oli näin turvata yksityisten oppikoulujen toiminta Venäjän viranomaisten mahdollisilta uusilta yhtenäistämisyrittämisiltä. Toisaalta komitean ehdotus kytki valtionapua saavat yksityiskoulut valtiollisen kouluohjelman osaksi ja jätti voimaan 1856 säädösten epämääräisen hengen. Ehdotuksessa toistettiin edelleen epäselvä määrittely ”tietomäärän tulee vastata valtion oppikouluissa saatavaa”. Komitea ei halunnut muuttaa tätä määritettä, joka juuri sortokaudella aiheutti suurimman tulkintaongelman. Hallintoviranomaisilla oli komitean mielestä oltava kaikkiiin yksityiskouluihin ulottuva valvontamahdollisuus, ilman että pedagogisen irtautumisen rajoja haluttiin määritellä. Tämä jatkumo on Suomen kouluhistoriassa noussut aika ajoin yksityiskoulujen toiminnan ongelmaksi. Valvonnan merkitystä komitea korosti myös yksityiskouluilta vaadittavien raporttien ja tilastojen osalta.⁶⁹¹ Komitean näkemys yksityiskoulujen asemasta kokonaisuudessaan voidaan tulkita pyrkimyksenä luoda maan kattavaa harmoniaa ja tasa-arvoa. Selkeimmät parannukset haluttiin juuri opettajan asemaan.

Yksityiskoulujen keskuudessa arvostettiin komitean pyrkimystä turvata yksityisille kouluille mahdollisimman suuri vapaus lukusuunnitelmien laadinnassa ja kokeilutoiminnan harjoittamisessa. Sen sijaan eräistä muista komitean linjauksista, erityisesti opettajapätevyyksien ehdoista ja valtionavun ehdoista, yksityiskoulujen edustajien välillä oli erilaisia näkemyksiä. Pienet yhteiskoulut pelkäsivät liian tiukkojen ehtojen vaikeuttavan niiden toimintaa.⁶⁹²

Koulutoimen ylihallitus edellytti lausunnossaan komitean ehdotukseen useita tarkennuksia ja kiristi säädöksen henkeä. Yksityisen oppilaitoksen oli annettava selvitys oppilaitoksen tarkoitusperästä ja työohjelmasta sekä liitettävä täydellinen lukusuunnitelma anomuksen liitteeksi. Valvontaa edellytet-

⁶⁹⁰ VMA Kristiinan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 24.10.1909, 16.2.1910; KA KH III Eh:12 17.4.1914, 14.12.1914; Kristiinan suomalainen yhteiskoulu 1916, 3-5. Vastaavia hallinnollisia kiistoja ilmeni ainakin Kouvolassa, Nurmeksessa, Salossa, Porissa ja Lahdessa (HMA Kouvolan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 26.5.1909; JOMA Nurmeksens yhteiskoulu Ce:1 ptk 22.11.1911, 2.12.1911; TMA Salon suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 2.10.1907, 18.3.1908; KA KH III Eh:6 22.5.1905; Eh:8 27.12.1907; LYA Lahden yhteiskoulu Opettajakunnan ptk 1.4.1908).

⁶⁹¹ Yksityiskoulukomitea 1909, 77-79, 83-87, 90-91, 93-95.

⁶⁹² SYY Ca:1 ptk 1912, 15-20; HMA Hangon suomalainen yhteiskoulu Cf:1 ptk 20.5.1912; MMA Terijoen suomalainen yhteiskoulu Cf:1 13.5.1912; Helsingin uusi yhteiskoulu 30.4.1912; Parikkalan yhteiskoulu 1912, 3-7; LYA Lahden yhteiskoulu opettajakunnan ptk 25.5.1912.

tiin myös siinä tapauksessa, että koulu ei nauttisi valtionapua. Kaikissa tapauksissa opetus oli järjestettävä keisarillisen senaatin vahvistaman luku-suunnitelman mukaisesti ja tietomäärän oli vastattava valtion samanlaatuisissa kouluissa annettavaa tietomäärää. Koulun perustajilla tuli olla käsitys mihin pitkäjänteinen toiminta tähtäsi. Lisäksi koulukuria koskevia ehdotuksia oli täsmennettävä ja kouluilta vaadittava yksityiskohtainen raportointi- ja tilastointivelvollisuus.⁶⁹³ Venäläistynyt senaatti ei halunnut kuitenkaan enää autonomian ajalla näitä ehdotuksia käsitellä. Yksityisten koulujen aseman selkiyttäminen ei ollut uudelleen kiristyvän poliittisen tilanteen takia kenraalikuvernöörin intresseissä. Myös koulutoimen ylihallituksen ja senaatin puoltama 2 000 mk:n lisäerä yhteiskouluille pysähtyi kenraalikuvernöörin vastustukseen.⁶⁹⁴

Julkisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen rinnalla yksityiskoulut pyrkivät ensimmäisen sortokauden jälkeen myös tiivistämään keskinäistä yhteenkuuluvuuttaan. Käytännössä tämä yhteistyö tapahtui yksityiskoulujen opettajien välisenä yhteistyönä. Yksityiskoulujen opettajien keskinäinen verkostuminen alkoi jo 1890-luvun alussa Nya svenska läroverketin johtajan August Ramsayn johdolla. Yhteistyön aloittamisen syynä oli yksityisten koulujen opettajien olematon eläketurva. Alkuvuodesta 1893 hän julkaisi yhdessä Raahen porvari- ja kauppakoulun johtajan G. Lönnbeckin kanssa ilmoituksen, jossa ehdotettiin perustettavaksi yksityiskoulujen opettajille oma eläkerahasto.⁶⁹⁵ Ehdotus oli suunnattu opettajien lisäksi myös yksityiskoulujen omistajille. Helsingin yksityisoppikoulujen johtajat asettuivat yksimielisesti tukemaan Ramseyn aloitetta. Samalla päätettiin yleiskokouksen järjestämisestä. Päätöksen allekirjoittivat kaikki Helsingin yksityiskoulujen johtajat. Helsingissä kesäkuussa 1893 pidetyssä kokouksessa hyväksyttiin yksimielisesti Ramsayn laatima eläkerahaston ohjesääntöehdotus ja valtuutettiin valittu toimikunta tekemään lopulliset sääntöehdotukset senaatin hyväksymistä varten.⁶⁹⁶ Tästä yksimielisestä alusta huolimatta eläkekassan merkitys jäi pitkään vähäiseksi. Vuoteen 1900 vain 10 oppilaitosta oli liittynyt kassan jäseneksi. Opettaja ei voinut liittyä kassaan, mikäli hänen koulunsa ei ollut kassan jäsen.

⁶⁹³ KA SA Tal. os. ptk 20.12.1911; KA KH III ptk Ca:12 28.5.1913.

⁶⁹⁴ Salminen 1995, 47.

⁶⁹⁵ Ensimmäiset aloitteet yksityiskoulujen opettajien aseman parantamiseksi tehtiin valtiopäivillä 1877 ja 1882. Kolme vuotta myöhemmin saatiin porvarissäädyn aloitteesta aikaiseksi säätyjen anomus, jonka seurauksena syntyi 7.5.1888 annettu armollinen julistus. Asetuksen mukaan valtion oppikouluun siirtyvä opettaja saattoi tietyt kriteerit täyttäessään laskea hyväkseen eläkettä varten korkeintaan kymmenen vuotta valvonnan alaisessa yksityiskoulussa toimimaansa aikaa. 4.10.1892 annetulla asetuksella oikeutta laajennettiin käsittämään myös eri kouluista koottu opetuskokemus. Säädökset koskiessaan vain valtion kouluun siirtyviä opettajia, eivät merkittävästi parantaneet yksityisoppikoulujen ja niiden opettajien asemaa (Salminen 1995, 61).

⁶⁹⁶ Nya svenska läroverket 1894, XXXII-XL; SYY Da:1 Mietintö eläkerahaston perustamisesta Suomen yksityiskoulujen opettajille ja opettajattarille.

Korkea liittymismaksu ja aikanaan saatava pieni eläke eivät motivoineet opettajia toimimaan aktiivisemmin kassaan liittymiseksi. Yksityisten tyttökoulujen osalta kiinnostus eläkerahastoon oli alussa suurempi. Tämä johtui naimattomien naisten huonosta taloudellisesta turvasta autonomian ajalla.⁶⁹⁷

Jo ensimmäisessä kokouksessa 1893 keskusteltiin opettajien taloudellisen aseman lisäksi myös muista yksityiskouluja ja koululaitosta koskevista kysymyksistä. Kokouksen lopussa August Ramsay esitti toivomuksen laajemman yhteistyön aikaansaamisesta yksityiskoulujen opettajien välille. Kesti kuitenkin yli kymmenen vuotta, ennen kuin tämä ehdotus aiheutti käytännön toimenpiteitä. Sortokauden aikana yksityiskoulujen opettajien kokoontuminen ei ollut poliittista syistä mahdollista ja toisaalta juuri Venäjän viranomaisten harjoittamat toimenpiteet piirsivät yksityiskoulujen aseman puolue-eroista huolimatta uudella tavalla esille. Koulupolitiikan paineessa oli syntynyt yhteisiä yksityiskouluja koskevia edunvalvonnan kysymyksiä. Vakiintuneet yksityiskoulut korostivat niiden asemaa juuri yksityisinä oppilaitoksina, joka edellytti rintaman vahvistamista.⁶⁹⁸

1890-luvun lopulta lähtien alkoi muodostua eräänlainen rajalinja valtion koulujen ja laajentuvan yksityiskoulumuodon välillä. Se ei tietenkään koskenut kaikkia kouluja, opettajia ja ohjelmakysymyksiä. Osa oppikoulun kysymyksistä oli toki yhteisiä, sillä olihan valtion koulujen opettajia ollut usein mukana myös perustamassa yksityiskouluja. Toisaalta yksityiskoulujen asema oli muuttunut ja niiden oma edunvalvonta alkoi terävöityä. Tästä syystä kaikki valtion koulujen opettajat eivät halunneet avata esimerkiksi oppikoulunopettajakokouksia yksityiskoulujen opettajille.⁶⁹⁹ Tämä tilanne vauhditti omalta osaltaan yksityiskoulujen opettajien omia pyrkimyksiä tiiviimpään keskinäiseen yhteistyöhön. Myös valtion reaalilyseoiden ohjelmaa noudattaneiden yhteiskoulujen piirissä oltiin sortokauden jälkeen uudella tavalla kiinnostuneita koulujen oikeudellisesta asemasta. Lukusuunnitelman autonomian lisäksi yksityiskoulujen opettajia yhdistivät kysymykset nais- ja yhteiskasvatuksen asemasta sekä erityisesti opettajien edunvalvontaan liittyvät asiat.

Yksityisoppikoulujen keskuudessa oli kuitenkin olemassa selvä ideologinen rajalinja koulujen ehdotonta autonomista linjaa kannattavan ryhmän ja myöntöväisyysryhmän välillä. Tampereen suomalaisen yhteiskoulun johtaja

⁶⁹⁷ Nya svenska läroverket 1901, 48; SYY Ca:1 ptk 1906, 13-15; HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:2 27.2.1893.

⁶⁹⁸ Nya svenska läroverket 1907, 7-8; Läroverket för gossar och flickor 1905, 5-7; KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Caa:1 ptk 24.5.1912.

⁶⁹⁹ Iisalo 1982, 21-23. Iisaloon mukaan kasvava yksityiskoulujärjestelmä heikensi samalla valtion oppikoulujen opettajien vaatimusten läpimenomahdollisuuksia ns. opettajaparlamentin luomiseksi. Valtiovalta ei tietenkään ollut valmis luovuttamaan puhe- ja päätösvaltaa lisää kentälle, tilanteessa jossa sillä ei ollut suoraa kontrollia yksityiskouluihin.

Kaarlo Tiililä ennakoi jo keväällä 1906 puoluekysymyksen rikkovan yksityiskoulujen yhteenkuuluvuutta ja vähentävän sitä kautta opettajien kiinnostusta toimia aatteen hyväksi.⁷⁰⁰ Saman vuoden kesäkuussa yksityiskoulujen opettajien kokouksessa syntyi ilmiriita suhtautumisesta ensimmäisen sortokauden perintöön. Nya svenska läroverketin opettaja Mathias Vasenius teki esityslistan ulkopuolella aloitteen sellaisesta julkilausumasta, jossa yksityiskoulujen opettajien keskuudessa tuomittaisiin koulutoimen ylihallituksen toiminta sortokauden aikana. Erityisesti ruotsinkielisille yksityisoppikouluille toimintavapauden rajoittaminen oli merkittävä periaatteellinen kysymys. Eräät Helsingin ruotsinkieliset yksityiskoulut pitivät ensimmäisen sortokauden jälkeenkin kiinni yksityiskouluasemastaan ja kieltäytyivät yleistarkastusten yhteydessä pidetyistä loppukokouksista, koska katsoivat ettei vuoden 1856 yksityiskouluasetus sellaista heiltä edellyttänyt.⁷⁰¹ Vaseniuksen ehdotus johti kuitenkin kirjallisen vastalauseen syntymiseen. 23 vastineen allekirjoittajaa edustivat kaikki suomenkielisiä yksityisoppikouluja. He katsoivat koulutoimen ylihallituksen toimineen sellaisessa valtiollisessa tilanteessa, jossa ei ollut olemassa vaihtoehtoja.⁷⁰²

Suomenkielisistä yksityiskouluista Oskari Mantere puolusti voimakkaimmin yksityiskoulujen autonomiaa. Mantereen mukaan koulujen laillisia oikeuksia oli vahvistettava. Yksityiskouluilla oli erittäin tärkeä pedagoginen merkitys. Yksityiskoulu saattoi helpommin muuttaa rakennettaan ja sitä kautta onnistuessaan hyödyttää koko maan koululaitosta. Saman suuntaisia vaatimuksia esitettiin Helsingin suomalaisen yhteiskoulun taholta jo sortokauden aikana. Helsingin suomalaisen yhteiskoulun johtajan Robert Blomqvistin kannottoja voi pitää kuitenkin maltillisina ja jonkinasteisena välittävänä muotona. Hän kehotti jatkossa toimimaan sen suuntaisesti, että yksityiskoulujen kysymykset tulisivat paremmin huomioon otetuiksi koulupolitiikassa. Johtavat yksityiskoulut korostivat myös yksityiskoulujen kasvatuksellista roolia. Lucina Hagman piti arveluttavana valtion poikakoulujen muuttamista teknisesti yhteiskouluiksi. Näin saattoi syntyä nimellisesti yhteiskoulu, mutta yhteiskasvatuksen ideologia ei silloin toteutunut oikealla tavalla. Yhteiskoulun pedagoginen ilmasto edellytti toisenlaisia vapausasteita, kuin mitä valtion kouluilla oli käytössään. Myös Kaarlo Tiililä piti yksityiskoulua keskeisenä muotona koululaitoksen kehittämisessä.⁷⁰³

⁷⁰⁰ SYY F1 Kirjeenvaihtoa 1906; SYY Ca:1 ptk 1906, 88-89.

⁷⁰¹ HKA Privata svenska flickskolan i Helsingfors Cb:1 ptk 12.5.1908; KA KH III Eh:8 21.2.1908; Eh:9 16.10.1911.

⁷⁰² SYY Ca:1 ptk 1906, 87-91.

⁷⁰³ SYY Ca:1 ptk 1906, 44-52, 62; Helsingin uusi yhteiskoulu 1905, 3-11; Hagman 1908, 3-8. Hiukan myöhemmin valtakunnallisissa yleisissä opettajankokouksissa kiista sortokauden kysymyksistä jatkui valtion opettajien keskusteluissa. Kokoukseen osallistuneet yksityiskoulujen edustajat välttivät jyrkkää vastakkain-

Huolimatta näistä poliittista jännitteistä saatiin yksityiskoulunopettajien kokouksessa aikaiseksi päätös koko maata kattavan yhdistyksen perustamisesta. Sen tehtäväksi tuli valvoa Suomen yksityiskoulujen etua ja pedagogista kehitystä sekä toimia yksityiskoulunopettajia yhdistävänä tekijänä. Toiminnan organisointi tuli Helsingissä toimineen keskushallituksen tehtäväksi. Vaikka yhdistyksen toiminta pitkälti ohjautui Helsingin johtavien yksityiskoulujen piiristä, varattiin yhdistyksen yhdeksänhenkiseen johtokuntaan myös kolme paikkaa Helsingin ulkopuolisille kouluille. Tällä haluttiin korostaa yhdistyksen yleisvaltiollista merkitystä.⁷⁰⁴ Lisäksi aktiiviset yksityiskoulujen opettajat perustivat paikallisyhdistyksiä, jotka toimivat alueellisesti Länsi-Suomessa, Hämeessä, Kymenlaaksossa ja Itä-Suomessa. Paikallisyhdistysten kautta lisääntyi erityisesti Helsingin ulkopuolisten koulujen välinen vuorovaikutus, joka samalla korosti suomenkielisten yksityiskoulujen yhteistyötä. Yksityiskoulunopettajien yhdistys muuttuikin 1910-luvun aikana selvästi suomenkieliseen ja maltilliseen suuntaan. Paikalliskokouksissa käsiteltiin valtakunnallisten tapaamisten suuntaisesti yksityiskoulujen opettajien edunvalvonnan lisäksi pedagogisia kysymyksiä.⁷⁰⁵

August Ramsay teki 1906 kokouksessa ehdotuksen valtionavun anomisesta eläkekassalle. Eläkerahaston tekemää anomusta koulutoimen ylihallitus puolsi, mutta senaatissa anomus raukesi. Valtiollisen tilanteen muututtua eläkekassalle myönnettiin kymmeneksi vuodeksi 50 % siitä määrästä, jonka jäsenet vuosittain maksoivat, kuitenkin korkeintaan 20 000 mk. Eläkerahastolle myönnetty valtion tuki lisäsi hiukan jäsenten määrää. 1912 18 yksityisoppikoulua oli liittynyt eläkekassaan, joista suomenkielisiä oli 8. Autonomian ajan loppuvuosina eläkekassaan liittyi vielä kuusi uutta koulua. 1917 yksityisoppikoulujen opettajia kassan koko jäsenmäärästä (196) oli 80, mikä oli vain 7 % maan yksityisoppikoulujen opettajista. Vaikka eläkekassan merkitys taloudellisesti jäi autonomian ajalla vähäiseksi, edesauttoi kassan perustaminen yhteistyön lisääntymistä yksityisten oppikoulujen ja niiden opettajien välille.⁷⁰⁶

Yksityiskoulunopettajien kokousten ja keskushallinnon pöytäkirjojen perusteella yhdistys pyrki monella tavalla vahvistamaan yksityisoppikoulujen ja niiden opettajien asemaa sekä identiteettiä. Yhdistys laati yksityiskoulujen

asettelua. Johtajat Ape Rantaniemi ja Toini Voipio katsoivat jälleen, ettei puolueriita edistänyt koululaitoksen kehittämistä. Kokouksen enemmistö tuomitsi kuitenkin äänin 196-64 koulutoimen ylihallituksen toiminnan luottamuksen vastaisena (Koulunopettajakokous 1906, 173-206).

⁷⁰⁴ SYY Ca:1 ptk 1906, 17-24, 23-24. Ensimmäiseen johtokuntaan valittiin seuraavat henkilöt: Lucina Haggman, Hanna Kullhem, Bernd Estlander, Robert Blomqvist, Kaarlo Tiirilä, Axel Christerson, Mathilda von Troil ja Oskari Mantere.

⁷⁰⁵ Tampereen suomalainen tyttökoulu 1910, 5; Porin suomenkielinen yksityistytökoulu 1911, 4-5; Haminan suomalainen yhteiskoulu 1913, 4-5.

⁷⁰⁶ Salminen 1995, 62.

malliohjesäännöt, teki aloitteita yksityiskoulujen taloudellisen aseman parantamiseksi ja toimintavapauden turvaamiseksi, teki selvityksen kouluneuvostojen merkityksestä yksityisoppikouluille sekä antoi lausuntoja. Yksityiskoulujen keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja identiteettiä suunniteltiin vahvistettavan tietoarkiston perustamisella, koko maata kattavan yksityiskouluorganisaation luomisella, yksityisoppikoululehden perustamisella sekä yksityiskoulumatrikkelin kokoamisella. Näkyvimmäksi osaksi yksityisoppikoulujen opettajien yhdistyksen toiminnassa muodostuivat valtakunnalliset yleiskokoukset. 1909 kokoonnuttiin uudelleen Helsinkiin, 1912 Tampereelle ja valtiollisen tilanteen vapauduttua 1917 Hämeenlinnaan.

Merkittäviä henkilöitä yksityiskouluidentiteetin luomisessa ja järjestäytymiskehityksessä olivat jo mainittujen koulunjohtajien rinnalla Helena Kullhem (Läroverket för gossar och flickor) sekä yhdistyksen sihteeri Aleksi A. Ilmonen (Nya svenska läroverket).⁷⁰⁷ Yksityiskouluidentiteetin vahvistamisen osalta on korostettava koulujen johtajien ja aktiivisten opettajien keskeistä asemaa. Koulujen ylläpitäjien ja johtokunnan puheenjohtajien merkitys jäi autonomian ajalla olemattomaksi. Heidän järjestäytyminen käynnistyy vasta paljon myöhemmin itsenäisyyden ajalla.⁷⁰⁸

5.4 Oppikoulujärjestelmän harmonisointi

Ensimmäinen sortokausi jätti pysyvät jälkensä Suomen oppikoulujen kehitykseen ja erityisesti yksityisten oppikoulujen pedagogiseen toimintaan. Vaikka olosuhteet hetkeksi normalisoituivat lukuvuodesta 1906/07 lähtien, ei koulujen ohjelmia enää palautettu kaikilta osin sortokautta edeltäneen ajanjakson mukaisiksi. Tähän kehitykseen on löydettävissä useita koulujen sisäisiä ja erityisesti ulkoisia syitä. Venäjän yhtenäistämispolitiikan aiheuttaman paineen lisäksi yksityisoppikoulujen asemaan alkoi vaikuttaa maan sisäinen poliittinen ja yhteiskunnallinen eriytyminen. 1905 tapahtumat muodostavat eräänlaisen murroskohdan Suomen poliittisessä historiassa, jonka merkityksestä tosin on annettu erilaisia tulkintoja.⁷⁰⁹

Tässä suuressa yhteiskunnallisessa murroksessa yksityisten oppikoulujen identiteetti oli selkeästi perustuslaillinen ja radikaaleja kannanottoja torjuva. Oppikoulut pyrkivät myös itse valvomaan oppilaiden toimintaa ja keskittyivät perustehtäväänsä oppikoululaitoksen osana. Yksityiset oppikoulut välittivät suomalaisen identiteetin perusarvoja, joille sosialistinen liikehdintä

⁷⁰⁷ SYY Ca:1 ptk 1906-1920.

⁷⁰⁸ Pietiäinen 1995, 147.

⁷⁰⁹ Stenius 1977, 90-92; Kettunen 1986, 73-74; Heikkilä 1985, 343; Alapuro 1995, 97-103.

alkoi muodostua maan sisäiseksi uhkatekijäksi. Oppilaskuntien piirissä jonkinasteista orastavaa poliittista toimintaa on lähdemateriaalista osoitettavissa. Urheilutoiminnassa ja erityisesti partioliikkeessä voi nähdä jopa piilosotilaallisen toiminnan piirteitä. Niiden suhde yksityiskoulujen varsinaiseen toimintaan ei kuitenkaan ollut systemaattisesti organisoitua vaan yksittäisten opettajien ja kannatusyhdistysten jäsenten kautta syntyneitä.⁷¹⁰ Vuosina 1905 ja 1906 eräissä yksityiskouluissa oli lyhyen aikaa havaittavissa poliittista liikehdintää oppilaiden keskuudessa. Helsingissä agitoitiin koulu- ja työläisnuorisoa radikaaleihin yhteiskunnallisiin kannanottoihin. Oppikouluväki jäi kuitenkin toiminnasta pian pois, koska tavoitteet olivat ohjautumassa sosialistisiksi.⁷¹¹

Kasvatuksen henkinen ilmapiiri muuttui jyrkentyvän yhteiskunnallisen tilanteen seurauksena suojelevaksi ja jyrkkiä muutoksia vastustavaksi. Autonomian ajan lopulla ilmaantui yhteiskuntaan koulukasvatuksen näkökulmasta useita vastakkaisia vaikutteita.⁷¹² Yhteiskunnallinen levottomuus, uskontoa vastustavan sosialismin aatteellinen nousu, kaupunkilaiseen elämänmenoon liittyvät ilmiöt anniskeluravintoloihin, elokuvateattereihin, tanssitilaisuuksiin ja naamiohuveineen näyttivät muodostavan uhkatekijän kasvavalle nuorisolle. Erityistä huolta monien yksityiskoulujen piirissä aiheutti elävän kuvain teattereiden ilmestyminen kaupunkeihin. Elokuvien katsottiin vaikuttavan kiihottavasti lasten mieliin, mikä oli jo terveydellisestikin vahingollista nopeine vaihtuvine kuvineen. Elokuvat sisälsivät moraalisesti huolestuttavia piirteitä: erotiikkaa ja virheellisiä käsityksiä maailmasta. Oppilaiden käytökseen oli kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. Huvittelunhalu oli vallannut koulunuorison.⁷¹³ Oppilaat eivät osallistuneet enää samassa määrin luentotilaisuuksiin, raittiusseuran toimintaan tai isänmaallisiin rientoihin.

Kasvatuskulttuurin ilmapiirin muutoksen hahmottaminen on tämän tutkimuksen lähdemateriaalista vaikeasti tulkittava asia. Tämän tosiasian huomi-

⁷¹⁰ Tämä oli myös kenraalikuvernöörin tulkinta. Seyn kielsi 1911 oppikoulujen oppilaiden osallistumisen partiotoimintaan. Koulut joutuivat lakkauttamaan kouluissa harjoitetun kerhotoiminnan (Keisarillisen senaatin siviilitoimituskunnan kiertokirje N:o 1643 29.11.1911; Porvoon suomalainen yhteiskoulu 1912, 31-32).

⁷¹¹ Donner & Brotherus 1912, 114; Nya svenska läroverket 1882-1932 1932 92-94; Estlander 1932, 129-130. Myös Björneborgs svenska samskolanin oppilaskunnan kuusi jäsentä jätti kirjallisen pyynnön koulun johtokunnalle, jossa se pyysi johtokuntaa lähettämään kirjallisen jyrkän vastalauseen koulutoimen yllähallitukselle sen harjoittamasta politiikasta (BSSA 12.12.1905 kirje johtokunnalle). Lahden yhteiskoulun toverikunta suunnitteli nuorsuomalaisen yhdistyksen perustamista koulun yhteyteen (LYA Lahden yhteiskoulu toverikunnan ptk 14.4.1906).

⁷¹² SYY Ca:1 ptk 1909, 70-75; ptk 1912, 44-45.

⁷¹³ Helsingin uusi yhteiskoulu 1911, 4-7; Porvoon suomalainen yhteiskoulu 1912, 3-5, Nya svenska läroverket 1912, 5-10. Tampereen oppikoulujen johtajat laativat jopa yhteisen kirjeen oppilaiden huoltajille (Svenska samskolan i Tammerfors 1911, 3-6); MMA Terijoen suomalainen yhteiskoulu Ca:2 13.10.1912; HKA Hangon suomalainen yhteiskoulu Ca:1 14.10.1910; HMA Haminan suomalainen yhteiskoulu 1912, 3; Lapuan yhteiskoulu 1915, 74-77; Oulun suomalainen yhteiskoulu 1911, 8-9; LYA Lahden yhteiskoulu opettajakunnan ptk 22.3.1909. Myös Koulutoimen yllähallitus kehotti tarkkailemaan oppilaiden elokuvissa käyntiä. (KA KH III Db:2 11.11.1910).

oon ottaen voi silti esittää yksityiskoulujen keskuudessa tapahtuneen jonkin asteista muutosta ainekin retoriikan ja käytettyjen perustelujen tasolla kasvatuksen lähtökohdista ja suhtautumisesta nuorison vapausasteisiin. Ilmeistä on myös se, että aikakauden levoton ilmapiiri näkyi jossain määrin oppilaiden koulutyössä ja erityisesti heidän elämänpiirissään koulujen ulkopuolella. Tästä syystä kurinpito ja valvonta katsottiin uudella tavalla keskeiseksi koulutyön lähtökohdaksi. Myös Venäjän ja kouluhallituksen viranomaisten huomio kiinnittyi toistuvasti oppikoulujen sisäisen järjestyksen ylläpitoon.⁷¹⁴ Tarkastajat kehottivat kouluja kiinnittämään huomiota oppilaiden käyttäytymiseen koulussa ja koulun ulkopuolella. Laajentuvaan yksityiskouluun oli tullut oppilaita kodeista, joissa vanhemmat eivät kyenneet antamaan kelvollista perhekasvatusta. Tällaiset ainekset sitten helposti ”levittivät siveetöntä taruntaa kumppaneiden kesken”.⁷¹⁵

Näissä olosuhteissa oppilaiden rikkomuksiin suhtauduttiin suurella vakavuudella. Koulusta erottamiset, karsserirangaistukset sekä jälki-istunnot olivat yleisiä rangaistuksia vuosisadan vaihteen jälkeen, vaikka niitä johtavat yhteiskoulupedagogit olivat vuosikymmentä aikaisemmin juuri kritikoineet vanhan oppikoulun ikävänä piirteenä. Oppilaiden valvonta ulottui myös koulun ulkopuoliseen toimintaan. Näpistely kaupoissa tai muu raskaampi hairahdus vapaa-ajalla johti rangaistuksiin oppikoulun piirissä, mikäli tieto asiasta koululle välittyi. Useissa yksityiskouluissa jouduttiin selvittämään koulujen näkökulmasta vakavia rikkomuksia. Ne vaaransivat koulun mainetta ja vaikuttivat turmiollisesti kunnolliseen nuorisoon.

Kouvolassa yhteiskoulun johtokunta joutui rankaisemaan useita oppilaita juopumusrikkomuksista, johon eräät yläluokkien poikaoppilaat olivat syyllistyneet Helsingin opintoretellä ja koulun tiloissa. Raskauttavana asiahaarana pidettiin sitä, että osa heistä kuului paikalliseen raittiusseuraan. Terijoella johtokunnan jäseniä tyrmistytti raiskausyritys, johon koulun yläluokan oppilas oli syyllistynyt, oppilaiden väkijuomien käyttö koulupäivän aikana sekä laaja varkaustapaus, johon oli osallistunut kymmenen alaluokkien oppilasta.⁷¹⁶ Myös Hangossa, Salossa, Lahdessa Tyrväällä ja Lapualla useita oppilaita oli syyllistynyt varkauksiin kirja- ja elintarvikekaupoista. Joensuun yh-

⁷¹⁴ Tulkintaa tehtäessä on muistettava kaksi asiaa. Oppilasmäärien kasvu ja saman aikainen oppikoulunkäynnin laajentuminen alempiin sosiaaliryhmiin ovat saattanut lisätä rikkomusten todennäköisyyttä. Joka tapauksessa vastaavia vakavia rikkomuksia ei ole löydettävissä yksityiskoulujen aineistosta ennen suuralakon jälkeistä aikaa. Muutama vakava häiriö koulutyössä on puolestaan tarjonnut aineksia kontrollin lisäämisen vaatimuksiin laajemminkin koulukulttuurissa.

⁷¹⁵ KA KH III Eh:12 25.4.1916; KA KH III Db:2 18.2.1914, 7.7.1914.

⁷¹⁶ MMA Kouvolan suomalainen yhteiskoulu Cb:1 ptk 16.12.1913; Terijoen suomalainen yhteiskoulu Ca:2 ptk 27.4.1911, 16.4.1912, 28.11.1916. Myös Saarijärven yhteiskoulun johtokunta joutui antamaan rangaistuksen lievemmästä siveysrikkomuksesta (SYA Saarijärven yhteiskoulu johtokunnan ptk 17.10.1908).

teiskoulu tarvitsi virkavallan apua kivitettyjen ikkunoiden takia. Mikkelissä, Turussa ja Nurmeksessa yhteiskoulujen johto- ja opettajakunnat joutuivat puuttumaan oppilaiden toimintaan vapaa-ajalla poliisiviranomaisten kirjallisen pyynnön seurauksena.⁷¹⁷ Jopa traditionaalisesti hyvämaineisten tyttökoulujen keskuudessa ei täysin välttytty aikakauden ongelmilta. Tampereen suomalaisen tyttökoulun johtokunta joutui selvittämään varkaustapauksia ja rajoittamaan yläluokkien tyttöjen liikkumista vapaa-aikana ”huonomaineisessa seurassa”.⁷¹⁸ Myös vapaamman pedagogiikan oppilaitoksissa jouduttiin kuri-toimia 1910-luvun vaihteessa pohtimaan.⁷¹⁹

Rikkomusten seurauksena useat yhteiskoulut pyrkivät rajoittamaan oppilaiden liikkumista myös vapaa-aikana. Yhteistyössä kotien kanssa laadittiin kirjallisia sääntöjä ja pohdittiin keinoja käytöksen hillitsemiseen. Lahden yhteiskoulun keskuudessa etsittiin keinoja alle 15-vuotiaiden oppilaiden kahviloissa käymisen estämiseksi kokonaan. Kristiinan suomalaisen yhteiskoulun johtokunta toivoi koulutoimen ylihallituksen tarkastajan apua rajoittaakseen oppilaiden osallistumista koulun ulkopuolella oleviin puolueharrastuksiin. Lucina Hagmanin opettajakunta hylkäsi yksimielisesti koulun yläluokkien toverikunnan anomuksen tanssitilaisuuden järjestämiseksi. Lapuan yhteiskoulun opettajakunnassa tehtiin aloite jopa koulupuvun käyttöönottamisesta ”turhan ylpeilyn ja koristelun poistamiseksi.”⁷²⁰ Elämän raitilla kolhiintuneista oppilaista haluttiin myös eroon. Vaasassa itsemurhayritys ja Porissa teiniraskaus johtivat koulusta erottamiseen. Koulujen mainetta ei haluttu vaarantaa ”muutenkin levottomana aikana”.⁷²¹ Jopa koulutilojen vuokrauksessa jouduttiin ottamaan uudella tavalla huomioon siveellisiä seikkoja.⁷²²

⁷¹⁷ Hangon yhteiskoulu Cf:1 ptk 5.3.1917; KA KH III Eh:5 16.12.1906; TSYA Turun suomalainen yhteiskoulu Ea:1 9.5.1914; Cd:1 ptk 10.4.1916; LYA Lahden yhteiskoulu opettajakunnan pöytäkirja 22.3.1909; Lapuan yhteiskoulu 1915, 74-77; MKA Mikkelin suomalainen yhteiskoulu Ea1:1 20.9.1913; JOMA Nurmeksen yhteiskoulu Ca:1 ptk 2.4.1910, 23.3.1910. Varsin lievästi voinee pitää Kokemäen yhteiskoulun opettajakunnan antamaa rangaistusta kakkosluokan poikaoppilaalle, joka ampui luokkahuoneen oven rikki revolverilla. Seurauksena oli vain kuukauden erotus koulusta, puolentoistapäivän karsserirangaistus sekä ankara varoitus (= lopullinen erotus seuraavasta rikkomuksesta) (KOKA Kokemäen yhteiskoulu Cc:1 ptk 18.9.1910, 29.9.1910).

⁷¹⁸ HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:4-5 ptk 22.1.1910, 10.10.1913, 30.1.1917; Porvoon naisopisto ja tyttölukio Ce:1 ptk 13.6.1913;

⁷¹⁹ HKA Nya svenska samskola Ca:1 ptk 27.2.1909, 19.8.1914; KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:1 ptk 13.6.1913; Caa:1 ptk 22.8.1908; TYLA Tampereen suomalainen yhteiskoulun opettajankokousten pöytäkirjat 23.9.1909, 28.9.1911, 17.3.1914, 15.12.1910; HUYA Helsingin uusi yhteiskoulu ptk 6.3.1908; JOMA Kristiinan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 25.6.1910.

⁷²⁰ LYA Lahden yhteiskoulu opettajakunnan ptk 28.2.1913; MMA Kouvolan suomalainen yhteiskoulu Cc:1 ptk 18.1.1914; Savonlinnan tyttökoulu Ca:1 ptk 4.10.1909. KA KH III Eh:9 24.2.1910; HUYA Helsingin uusi yhteiskoulu ptk 1.4.1914; Lapuan yhteiskoulu 1916, 68-69.

⁷²¹ KA KH III Eh:12 20.5.1914, 8.11.1915.

⁷²² Wärtsilän suomalainen yhteiskoulu eväsi koulun voimistelusalin vuokraamisen teatteriesitykselle. Johtokunnan puheenjohtaja K.H. Koskelo piti ajatusta täysin epäsovinnaisena, huolimatta koulun vaikeasta taloudellisesta tilanteesta (JOMA Wärtsilän suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk. 23.11.1912). Nurmeksen yhteiskoulu puolestaan hylkäsi yksimielisesti pelastusarmeijan pyynnön käyttää koulun salia. Syynä oli tilaisuuksien huono maine (JOMA Nurmeksen yhteiskoulu Ce:1 ptk 9.9.1908).

Uskonnollisilla arvoilla oli koulujen aatemaailmassa edelleen vahva asema. Erityisesti uskonnollinen lähtökohta näkyi tyttökoulujen kasvatuksessa. Savonlinnan tyttökoulun opettajakunta uskoi ratkaisevansa aikakauden ongelmia juuri uskontokasvatuksen avulla. Kasvatusta ei ollut olemassa ilman uskontoa. Uskonnon opetus oli tästä syystä kaiken opetuksen keskus. Ajan keskeinen kysymys oli, miten ehkäistä nuorisoa luopumasta jumalasta. Hanna Castrénin perustaman Sörnäisten yhteiskoulun lähtökohta oli kristillisten arvojen tukeminen oppilaissa sellaisella alueella, jossa niillä ympäröivän yhteisön keskuudessa oli vähemmän merkitystä. Castrén pyrki kehittämään koko ihmisen kasvattamista, johon liittyi sosiaalisen kasvatuksen piirteitä, toisten auttamista ja tapakasvatusta. Castrén organisoi muutaman lukuvuoden ajan erillistä siveysopin opetusta ylimääräisenä kurssina. Koulun ilmapiiri arvioitiin omalla ajallaan oppilaita tiukasti kontrolloivana ja pieteettisenä.⁷²³

Yhteiskunnallinen levottomuus ja sen haitallinen vaikutus nuorisoon loivat kasvatusideologisia reunaehtoja yksityiskouluille. Niiden rinnalla alkoi uudelleen voimistua Venäjän viranomaisten valtiollispoliittiset pyrkimykset yksityiskoulujen aseman osalta. Yhdessä kouluhallinnon systeemisyyden voimistumisen kanssa syntyi se toimintaympäristö, jossa koulujen pedagoginen asemapaikka määräytyi autonomian ajan lopulla lukusuunnitelmien ja kasvatustyön lähtökohtien osalta.

Kesällä 1906 koulutoimen ylihallitus laati ehdotuksen uusista valtion koulujen lukusuunnitelmista, jotka senaatti elokuussa vahvisti. Ne oli tarkoitettu alun perin väliaikaisiksi, mutta jäivät sitten olosuhteiden seurauksena voimaan aina vuoteen 1914. Uusi lukusuunnitelma ei tästä syystä paljoa poikennut vuoden 1893 reaalilyseoiden ohjelmasta. Venäjän kielen tuntimääräksi tuli 24 viikkotuntia, Viipurin läänissä 30.⁷²⁴ Yksityiset oppikoulut jäivät myös odottavalle kannalle. Niiden keskuudessa haluttiin tietää, mihin suuntaan asetettu koulukomitea tulisi valtion koulujen lukusuunnitelmaa ehdottamaan. Tästä syystä useimmat yhteiskoulut vahvistivat itselleen pienin muutoksin ne lukusuunnitelmat, jotka koulutoimen ylihallitus oli julkaissut. Venäjän kielestä vapautuvia tunteja käytettiin valtion reaalilyseoiden ohjelman suuntaisesti kotimaisten kielten, historian ja saksan kielen hyväksi. Saman suuntaisesti reagoivat Suomen johtavat yksityiskoulut. Ne eivät myöskään kaikilta osin palauttaneet ensimmäisen sortokauden aikana poistettuja painotuksiaan.

⁷²³ MMA Savonlinnan suomalainen tyttökoulu Ca:1 ptk 23.3.1906; Sörnäisten yhteiskoulu 1906, 3-6; Sörnäisten yhteiskoulu 1907, 35; HKA Kallion yhteiskoulu Ca:1 ptk 27.1.1912, 8.3.1913.

⁷²⁴ KA KH III Db:1 20.8.1906; KA SA Tal. os. ptk 29.8.1906; Ask 1906: Keisarillisen Majesteetin armollinen määräys koskeva venäjänkielen oppituntien lukumäärää Viipurin läänin klassillisissa ja reaalilyseoissa sekä niihin verrattavissa yksityisoppilaitoksissa ynnä Sortvalan kaupungin suomalaisessa tyttökoulussa 29.8.1906;. Liite 3, taulut 6, 10, 12, 19-20.

Kuopion suomalaisen yhteiskoulun piirissä pohdittiin koulun muuttamista jälleen seitsemänluokkaiseksi, mutta se katsottiin lopulta mahdottomaksi.⁷²⁵

Erityisen selkeästi valtion reaalilyseoiden lukusuunnitelman vahva ohjaava vaikutus näkyi pienten ja maaseudun yhteiskoulujen toiminnassa. Ne sitoivat itsensä juridisesti lähes täydellisesti valtion koululaitoksen osaksi. Koulujen uusiin ohjesääntöihin nimittäin kirjattiin pykäliä, joissa todettiin koulujen ”vastaavan valtion reaalilyseoiden ohjelmaa” tai ”täydellisesti noudattavan valtion koulujen ohjelmaa”. Tästä syystä useimmissa koulujen johtokunnissa ei vuosina 1906-1914 käyty juuri minkäänlaista pedagogista keskustelua lukusuunnitelman rakenteesta. Sellaiseen ei ollut mitään tarvetta. Säkkijärvellä ja Kouvolassa harmonin hankinta koululle aiheutti pidemmät perustelut pöytäkirjoihin, kuin koulun lukusuunnitelmakysymykset.⁷²⁶ Useimpien yhteiskoulujen erittäin tiukka taloudellinen tilanne esti omalta osaltaan lukusuunnitelman laajentamispyrkimykset. Jo perustehtävän suorittaminen oli ajoittain vaikeaa. Kannatusyhdistysten ja johtokuntien pöytäkirjat täyttyivät taloudellisista huolista ensimmäisen sortokauden jälkeen.

Näiden yksityiskoulujen sisäisten tekijöiden lisäksi koulujen rakenteelliseen kehitykseen alkoi vaikuttaa viranomaisten harjoittama ohjaus. Koulu-toimen ylihallituksen suhde yksityisiin oppikouluihin muuttui ratkaisevasti ensimmäisen sortokauden aikana kontrolloivampaan suuntaan. Kuinka paljon tässä strategisessa muutoksessa oli jatkossa kysymys Venäjän viranomaisten esittämistä suorista vaatimuksista yksityiskoulujen valvonnan ja yhtenäistämisen tehostamiseksi suhteessa viraston omiin pyrkimyksiin kansallisten yhtenäistämistavoitteiden suunnassa, on tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun ja käytetyn lähdeaineiston ulkopuolella. Joka tapauksessa yksityisten oppikoulujen näkökulmasta koulujen pedagogista toimintavapautta ja lukusuunnitelmien irtautumispyrkimyksiä ryhdyttiin kaventamaan yhä lisää. Venäjän kielen opetuksen kontrollin lisäksi viranomaiset alkoivat puuttua yhä useammalla tavalla yksityisten oppikoulujen arkiseen toimintaan. Vuosina 1901-1917 syntyi itseään ruokkiva kouluhallinnon byrokratia ja systeemisyys.

⁷²⁵ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:5 ptk 27.4.1906; Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1906, 4. Viipurin yhteiskoulu 1906, Helsingin uusi yhteiskoulu 1906, 10-11; JäKA Jämsän yhteiskoulu Ca:1 ptk 22.5.1906; Ikaalisten suomalainen yhteiskoulu 1907, 3-4; Turun suomalainen yhteiskoulu 1908, 3-4; 5-6; JOMA Kuopion suomalainen yhteiskoulu Cf:2 17.2.1906, 7.11.1906. Vaasan ruotsalainen yhteiskoulu painotti yksityiskoulun autonomista lähtökohtaa, mutta vahvisti ohjelman vain kolmelle luokalle, koska se halusi jäädä odottamaan koulukomitean ehdotuksia (Vasa svenska samskola 1914, 5).

⁷²⁶ HMA Toijalan suomalainen yhteiskoulu Cg:1 ptk 7.3.1906, Ha:1 ptk 29.6.1906; JOMA Wärtsilän suomalainen yhteiskoulu Hb:1 31.3.1916 ohjesääntö; MMA Terijoen suomalainen yhteiskoulu Cd:2 ohjesääntö; HMA Hangon suomalainen yhteiskoulu Cf:1 ptk 24.3.1907, Ha:1 29.6.1906; HMA Forssan suomalainen yhteiskoulu Cd:2 ptk 2.9.1912; MMA Säkkijärven yhteiskoulu Ca:1 ptk 1.9.1907, 20.9.1907; MMA Kouvolan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 1.2.1906; JOMA Joensuun yhteiskoulu Cb:1 ptk 12.10.1906; Hc:1 ohjesääntö 1907; TMA Tyrvään yhteiskoulu 3.1.1. saapunut päätös 20.7.1904; JYMA Haapamäen yhteiskoulu Ca:1 ptk 1.10.1907, 14.4.1909; SYA Saarijärven yhteiskoulu johtokunnan ptk 19.2.1909.

Venäjän hallituksen suunnitelmat Suomen erillisaseman heikentämistä voimistuivat vähitellen sitä mukaa, kun Venäjän sisäiset olot saatiin 1906 tapahtumien jälkeen kontrolliin. Samanaikainen suurvaltojen välisen jännityksen lisääntyminen johti Venäjän Suomen-politiikan uudelleen kiristymiseen. Marraskuussa 1909 kenraalikuvernööriksi nimitettiin byrokraattinen Frans Seyn. Hän oli hyvin perillä Suomen erilliskysymyksistä toimittuaan vuodesta 1899 kenraalikuvernöörin kanslian päällikkönä. Hän pyrki jatkamaan Bobrikovin aloittamaa toimintaa ja käytti määrätietoisesti asemaansa Suomen kytkemiseksi yhä tiiviimmin Venäjän alaisuuteen. Venäjän viranomaisten yhtenäistämisyrittämiä lisäsivät heidän huolensa ja olettamuksensa Suomessa ja Suomesta käsin toimivista vallankumouksellisista ryhmistä. Sotilasviranomaisilla oli suunnitelmia jopa koko Suomen valloittamisesta ja asettamisesta sotatilaan. Uusi kenraalikuvernööri ei luottanut suomalaisiin. Seyn sai tukea politiikalleen Venäjän kansallismielisiltä tahoilta, jotka pitivät Suomen asemaa edelleen liian itsenäisenä. Tästä syystä urkintajärjestelmä tuotti ylemmille viranomaisille sen toivomaa ja odottamaa tietoa, vaikka todellisia kumousvalmisteluja ei Suomessa nykyisen tutkimustiedon perusteella ollut olemassa.⁷²⁷

Oppikoululaitoksen harmonisointi koski koko keisarikunnan aluetta, vaikka suurin osa reformiyrityksistä pysähtyi jatkuviin ministereiden vaihdoksiin ja sekaviin poliittisiin olosuhteisiin. Joulukuussa 1907 opetusministeri Kaufman teki suunnitelman nelivuotisista keskikouluista Venäjän kaupunkeihin, joiden jatkona olisi toiminut nelivuotinen korkeampi kaupunkikoulu. Suunnitelma kariutui Kaufmanin erottamiseen. Hänen seuraajansa Schwarz esitti kolmen tyyppisiä oppikouluja: klassiset, puoli-klassiset ja modernit reaalioppilaitokset. Ne olivat kaikki yhdeksänvuotisia oppilaitoksia. Tämäkin suunnitelma ehtyi ministerin eroon. Maaliskuussa 1911 tehtiin seuraava aloite oppikoulun yhtenäistämistä. Sen mukaan lukion piti jakautua kahteen nelivuotiseen linjaan: latina- ja moderni linja. Ministeri Ignatien pyrki 1915 ajamaan tätä uudistusta, vaikka sen läpivienti oli yhteiskunnallisista olosuhteista johtuen vaikeaa. Hänen suunnitelmissa oppikoulu olisi ollut seitsemänvuotinen. Ensimmäinen aste kolmivuotinen ja toinen nelivuotinen. Ensimmäinen aste olisi kaikilla samansisältöinen. Ignatien suunnitelmassa venäjän kielellä oli erityisen tärkeä asema. Toinen aste käsitti kolme linjaa: moderni humanistinen, klassinen ja reaalilinja. Kesäkuussa 1916 Venäjän tyttökoulujen ohjelmaa yritettiin systematisoida poikakoulujen tasolle.⁷²⁸

⁷²⁷ Tyynilä 1992, 330-332; Paasikivi 1957, 183; Kujala 1995, 291-295; Volobujev 1995, 299-303; Paasivirta 1978, 397-398; Torvinen 1966, 64-65. Torvisen mukaan venäjänkieliset koulut ja venäjän kielen opetus olivat kenraalikuvernöörin erityisessä suojeluksessa (Torvinen 1966, 99).

⁷²⁸ Hans 1964, 207-210.

Suomessa yksityiskoulujen uusien valtionapupäätösten ehdoksi tuli ensimmäisen sortokauden jälkeen ”alistuminen niihin muutoksiin, joita vastaisuudessa voidaan katsoa tarpeen vaatimiksi”. Tällä ratkaisulla kenraalikuvernööri halusi estää ensimmäisen sortokauden kaltaiset tulkintaongelmat. Maaliskuussa 1909 käynnistettiin selvitystyö millä tavalla venäjän kielen opettaminen saataisiin maan alkeisoppilaitoksissa ajanmukaiselle kannalle.⁷²⁹ Jo tammikuussa 1909 koulutoimen ylihallitus kehotti yksityisiä oppikouluja lähettämään lukusuunnitelmat tarkistettavaksi keskusvirastoon. Tämä menettelytapa oli jälleen merkki kiristyvistä ohjauksesta.⁷³⁰ Helsingin johtavat yksityiskoulut näkivät toimenpiteessä uudelleen voimistuvia yhtenäistämispyrkimyksiä ja tekivät yhteisen julkilausuman, jossa ne muistuttivat yksityiskoulujen vapaudesta laatia lukusuunnitelmia itsenäisesti. Muistion olivat allekirjoittaneet johtajat R. Blomqvist, E. Lagus ja E. Meinander. Tämä muistutus ei johtanut toimenpiteisiin viranomaisten taholta.⁷³¹ Myös Tampereen ruotsalaisen yhteiskoulun johtokunta piti vaatimusta perusteettomana. Yksityisillä oppikouluilla oli lainsäädännöllinen toimintavapaus olemassa, eikä vuoden 1884 valtionapusäädös määritellyt mitään koulujen tarkemmasta ohjelmasta. Tästä syystä koulu ei aluksi reagoinut viranomaisten vaatimukseen lukusuunnitelman lähettämisestä keskusvirastoon hyväksyttäväksi.⁷³²

Loppuvuodesta 1909 lähtien koulutoimen ylihallitus alkoi tekemänsä selvityksen pohjalta puuttua koulujen lukusuunnitelmien eroihin entistä voimaperäisemmin. Koulujen tarkastusten ja lukusuunnitelmaselvitysten perusteella annettiin lisääntyvässä määrin suosituksia ja kirjallisia määräyksiä lukusuunnitelman yhtenäistämistä ja tarkistamisesta. Tampereen suomalaista tyttökoulua kehoitettiin vahvistuttamaan lukusuunnitelmat jo keväällä 1909 ”ajan mukaisiksi”. Tämä tarkoitti käytännössä valtion tyttökoulujen lukusuunnitelman seuraamista. Koulu joutui näin ollen tinkimään aikaisemmasta vähäisestä suomen ja saksan kielen painotuksesta.⁷³³ Marraskuussa kiinnitettiin huomiota Lapuan yhteiskoulun erilaiseen tuntijakoon matematiikan ja historian tuntien osalta. Nurmeksien yhteiskoulu sai huomautuksen piirustuksen

⁷²⁹ Esim. TSYA Turun suomalainen yhteiskoulu Ea:1 23.5.1907; KA KH III Ca:8 ptk 30.3.1909, ptk 27.4.1909. Tarkastaja Jemremowin lausunnossa yksityiskoulujen suurin ongelma oli opettajien huono pätevyystaso. Heinäkuussa 1909 senaatti kehotti yksityisiä oppikouluja kiinnittämään huomioita opettajien pätevyyteen vähintäänkin tärkeimmissä opettavissa aineissa (KA KH III Db:2 21.7.1909).

⁷³⁰ KA KH III Db:2 16.1.1909. Syynä oli yksityisten oppikoulujen huono raportointi. Kaikki koulut eivät olleet lähettäneet uusia lukusuunnitelmia koulutoimen ylihallitukselle (KA KH III Ca:8 ptk 16.1.1909).

⁷³¹ HKA Nya svenska läroverket Ca:2 ptk 3.5.1909; Läroverket för gossar och flickor Ca:2 ptk 12.3.1909; KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:5 ptk 24.2.1909.

⁷³² SSTA Svenska samskolan i Tammerfors protokoll 8.3.1909, 27.3.1909. Johtokunnan kokouksessa 29.3. päätettiin ohjelma kuitenkin jo lähettää.

⁷³³ HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:3 ptk 29.11.1909, 4.5.1910; Tampereen suomalainen tyttökoulu 1909, 3-4.

opetuksen liian pienestä tuntimäärästä ja luonnontiedon väärästä tuntijaosta.⁷³⁴

Joulukuussa 1909 kehoitettiin Porin ruotsalaista yhteiskoulua paremmin ottamaan huomioon uudet valtion koulujen ohjelmat ja kiinnittämään huomiota koulun lukusuunnitelman tuntimäärään, joka ylitti sallitun kokonaisu määrän. Koulun johtokunta valtuutti johtajansa tekemään vaaditut muutokset seuraavan lukuvuoden alkuun. Kotka svenska samskola joutui samalla tavalla muuttamaan historian ja maantiedon tuntimääriä.⁷³⁵ Nya svenska samskolan ja Oulun suomalaisen yhteiskoulun lukusuunnitelmat eivät syksyllä 1909 vastanneet riittävästi valtion koulujen ohjelmia. Grankulla samskola sai huomautuksen, koska koulu ei käyttänyt uskonnon opetuksessa lainkaan oppikirjaa.⁷³⁶ Sörnäisten yhteiskoulun lukusuunnitelma edellytettiin muodostettaviksi yhtäpitäviksi valtion reaalityseoiden kanssa. Kokemäen yhteiskoulua kehoitettiin lisäämään ruotsin kielen tunteja koulun ylemmillä luokilla. Parikkalan yhteiskoulun aloittama kokeilu, jossa koulu tarjosi alimpien luokkien oppilaille ns. vapaan leikkitunnin, määrättiin irrotettavaksi ulkopuolelle varsinaisen lukusuunnitelman. Keväällä 1912 Kristiinan suomalaisen yhteiskoulun tarkastuksessa tarkastaja Wirkkunen antoi ohjeita muuttaa lukusuunnitelmaa. Johtokunnat vahvistivat muutokset seuraavana syksynä. Vastaavia huomautuksia annettiin Saarijärven yhteiskoululle ja Åggelbyn ruotsalaiselle yhteiskoululle.⁷³⁷ Lahteen oli perustettu 1909 yksi Suomen viimeisistä tyttökouluista. Koulun taustalla vaikutti naiskasvatuksen ideologinen pyrkimys, sillä alusta pitäen kaupunkiin haluttiin vaihtoehto yhteiskoulun rinnalle. Koulu poikkesi valtion tyttökoulujen ohjelmasta kielen opetuksen ja käsityön osalta. Tarkastuksen yhteydessä näihin eroihin puututtiin ja koulua kehoitettiin suuntaamaan lukusuunnitelmaa enemmän valtion koulujen mukaiseksi. Syksyllä 1914 koulun johtokunta teki toivotut muutokset.⁷³⁸

Tarkastuksissa puututtiin myös entistä laajemmin koulunpitoon: opettajien pätevyyskseen, oppituntien jakoon eri opettajien ja päivien kesken, tilastoihin, päiväkirjoihin, oppilasarvosteluun, luokalta siirtoihin, käytössä olleisiin oppikirjoihin, ylioppilaskirjoitusten tuloksiin sekä oppilaiden käytöksen rankaisuun. Mahdolliset erot valtion koulujen käytänteisiin, saattoivat johtaa

⁷³⁴ VMA Lapuan yhteiskoulu KA KH III Ca:8 ptk 19.11.1909, Ca:9 18.2.1910; JOMA Nurmeksen yhteiskoulu Ca:1 23.3.1910.

⁷³⁵ BSSA Björneborgs svenska samskola direktions protokoll 26.10.1909; Björneborgs svenska samskola 1911, 3-6; KA KH III Eh:11 10.11.1913.

⁷³⁶ KA KH III Ca:11 ptk 21.12.1912; Ca:12 ptk 21.5.1913; HKA Nya svenska samskola Ea: 3.12.1909; VMA Oulun suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 11.3.1910; Grankulla samskola 1911, 68.

⁷³⁷ KOKA Kokemäen yhteiskoulu Ca:1 ptk 3.8.1991; VMA Kristiinan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 2.9.1912; KA KH III Ca:11 ptk 3.9.1912, ptk 1.10.1912.

⁷³⁸ Lahden suomalainen tyttökoulu 1914, 3; KA KH III Ca:11 20.1.1911.

huomautukseen. Erityisesti ruotsinkielisten yhteiskoulujen poikkeavat oppikirjat aiheuttivat huomautuksia: Svenska samskola i Tammerfors, Kotka svenska samskola ja Åbo samskola saivat määräyksen vaihtaa historian ja äidinkielen kirjoja. Nya svenska läroverketin osalta oppilaiden rangaistuskirja oli puutteellinen, Nya svenska samskolanin oppilaita puolestaan vapautettu oppiaineista liiaksi.⁷³⁹

Osa näistä viranomaisten tekemistä huomautuksista oli myös yksityiskoulujen piirissä täysin hyväksytyjä. Erityisesti tämä koski vaatimustasoa luokalta siirtojen osalta, jota ryhdyttiin kiristämään. Tarkastajien mukaan kaikissa yksityiskouluissa ei kiinnitetty riittävästi huomiota oppilaiden tuloksiin näitä siirrettäessä luokalta toiselle. Tässä tehtävässä johtavat yhteiskoulut eivät olleet eri mieltä tarkastajien kanssa, mutta toivoivat myös asian ratkaisemista ennen muuta yhteistyössä kotien kanssa.⁷⁴⁰ Tarkastajien lausunto yksityiskoulujen liikunnan opetuksen usein alhaisesta tasosta oli myös koulujen näkökulmasta ymmärrettävä arvio. Monella koululla ei ollut käytössä kunnollista tai riittävän suurta voimistelusalua ja pätevää opettajaa. Tästä syystä liikuntatuntien määrä jäi pienemmäksi kuin valtion kouluissa, johon tilanteeseen viranomaisilta riitti enemmän ymmärrystä.⁷⁴¹ Yksi uusi määräys oli innovatiivisten yksityiskoulujen jo toteuttama. Terveysopin opetus ulotettiin Suomen kaikkiin oppikouluihin keväällä 1912. Johtavat yksityiskoulut olivat ottaneet aineen ohjelmaansa jo 1890-luvulta, joten niiden osalta määräys otettiin myönteisesti vastaan. Raittiuskasvatuksen lisääminen koulujen opetukseen ei myöskään aiheuttanut vastustusta yksityiskoulujen taholta. Kyseisen aineen opetus oli aloitettu lyhytkurssina Lucina Hagmanin aloitteesta jo keväällä 1903 Helsingin uuden yhteiskoulun keskuudessa.⁷⁴²

Tarkastuspöytäkirjojen perusteella venäjän kielen opetus oli erityisen tärkeä tarkastuskohde. Tarkastajat suorittivat pistokokeita opetuksen seurannan lisäksi. Niiden mukaan tulokset hiukan parantuivat 1910-luvun alussa. Myös lausunnot opettajien tasosta olivat myönteisempiä. Tarkastajien välillä oli kuitenkin eroja arvioissa, joten on myös mahdollista, että osa koulutoimen ylihallituksen tarkastajista pyrki antamaan todellisia olosuhteita myönteisemmän kuvan venäjän kielen opetuksen tasosta yksityiskouluissa ylemmille vir-

⁷³⁹ KA KH III Db:2 15.5.1908, 17.11.1911; TMA Åbo samskola Ca:2 ptk 25.2.1910; KA KH III Ca:11 ptk 13.1.1911, ptk 20.1.1911; Ca:12 ptk 2.12.1913; Ca:13 ptk 20.1.1914, 27.1.1914, 30.1.1914 ja 26.5.1914; KA KH III Eh:9 12.1.1911; Eh:11 9.5.1913, 10.11.1913; SST Svenska samskolan i Tammerfors myndigheter 5.11.1911, 28.11.1911.

⁷⁴⁰ KA KH III Eh:9 27.11.1911; Björneborgs svenska samskola 1912, 5-6; Salminen 1995, 42.

⁷⁴¹ KA HK III KA KH III Eh:12 28.5.1914; Eh:14 26.5.1917. Tarkastaja Wriskman antoi vain yhdeksälle yksityiskoululle kiitettävän arvosanan liikunnan opetuksen järjestämisestä.

⁷⁴² HUYA Helsingin uusi yhteiskoulu päiväämätön konsepti. Helsingin uusi yhteiskoulu 1904, 11; Helsingin uusi yhteiskoulu 1906, 5-6, 10-11. Huhtikuussa 1910 koulutoimen ylihallitus käsitteli ja ehdotti raittiuskasvatuksen ulottamista koko oppikoululaitokseen (KA KH III Ca:9 ptk 8.4.1910; Db:2 25.1.1912, 30.4.1912)

kamiehille ja kenraalikuvernöörille. Suomenkielisten yksityiskoulujen osalta ei voi kuitenkaan puhua tahallisesta laiminlyönnistä venäjän kielen opetuksen järjestämisessä. Useimmissa yksityiskouluissa venäjän kielen opetus pyrittiin järjestämään alusta pitäen asianmukaisesti ja turvaamaan hyvät suhteet viranomaisiin.⁷⁴³ Tästä on esimerkkinä Kouvolan suomalaisen yhteiskoulun johtokunnan reaktio oppilaiden passiiviseen vastarintaan. Viidennen luokan oppilaat kieltäytyivät vastaamasta venäjän kielen tunnilla asetettuihin tehtäviin marraskuussa 1906 ja häiritsivät opetusta. Johtokunta antoi ankarat julkiset nuhteet oppilaiden käytöksestä ja asettui opettajan puolelle.⁷⁴⁴

Helsingin ruotsalaisissa yksityiskouluista raportoitiin muutamia vastavia oppilaslähtöisiä vastarinnan muotoja. Nya svenska läroverketin ja Nya svenska samskolan saivat huomautuksia venäjän kielen opetuksen tehostamisesta.⁷⁴⁵ Tarkastaja Jerefmoj ja Salander ihmettelivät, etteivät Helsingin johtavien yksityiskoulujen oppilaat suoriutuneet koulujen sijainnista huolimatta venäjän kielen testeissä paremmin kuin maaseudulla toimivat pienet koulut. Ruotsinkieliset koulut olivat tarkastajien mielestä korkeintaan tyydyttäviä venäjän kielen opetuksen osalta. Luonnollisesti niiltä johtavina yksityiskouluina, koulujen resurssit huomioon ottaen, myös edellytettiin enemmän tuloksia kuin vähävaraiselta maaseutukoululta.⁷⁴⁶ Senaatin kannalta ”vaarallisesta opettajasta” haluttiin myös tarvittaessa eroon. Nya svenska samskolanin johtaja A. Lönnbeck sai koulun johtokunnan pöytäkirjan perusteella koulutoimen yllähallituksen pääjohtajalta Yrjö-Koskiselta suullisen neuvon irrottaa eversti V. Schwindt koulun palvelusta, johon seikkaan kenraalikuvernöörin kanslia oli kiinnittänyt huomiota.⁷⁴⁷

Tarkastusten yleisvaikutelmaksi tulee se, että mitä enemmän opetus ja koulutyö oli pyritty järjestämään valtion koulujen ohjelman mukaisesti, sitä myönteisempi lausunto oli. Koulutoimen yllähallituksen tarkastajat olivat pääsääntöisesti koulualalla päteviä ja myös arvostusta nauttivia virkamiehiä. Tässä mielessä yksityiset koulut myös mielellään ottivat tarkastusten lopputuloksissa asiantuntijoiden lausuntoja huomioon. Lähdeaineiston perusteella on tietenkin mahdotonta sanoa kuinka absoluuttisesti yksityiset oppi-

⁷⁴³ KA KH III Eh:9 5.3.1909, 17.5.1909; Eh:10 29.9.1911, 14.8.1912. Kevään 1910 valtakunnallisten tarkastusten yhteenvedoissa todetaan, että venäjän opetus oli hoidettu entistä paremmin. Hyvän maininnan saivat seuraavat yksityiskoulut: Riihimäen yhteiskoulu, Kuopion suomalainen yhteiskoulu, Viipurin suomalainen yhteiskoulu ja Björneborgs svenska samskola (KA KH III Eh:9 20.7.1910, 8.12.1910).

⁷⁴⁴ MMA Kouvolan suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 26.11.1906, 30.11.1906. Myöhemmin kevään aikana saatiin selville ”kapinan” alullepanija, joka oli syyllistynyt myös muihin rikkomuksiin koulu yhteisössä. Hänet erotettiin koulusta (Ca:1 ptk 5.4.1907).

⁷⁴⁵ KA KH III Ca:13 ptk 6.8.1914; Nya svenska läroverket Ea:1 saapuneita kirjeitä 6.8.1914. Myös Helsingin suomalainen yhteiskoulu sai erillisen huomautuksen venäjän kielen opetuksen parantamisesta (KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ea:2 6.8.1914).

⁷⁴⁶ KA KH III Eh:9 22.11.1911; Eh:11 29.12.1913.

⁷⁴⁷ HKA Nya svenska samskolan Ca:1 ptk 24.5.1912. Eversti Schwindt erosi tehtävästä keväällä 1912.

koulut näitä viranomaisten eri toiveita ja määräyksiä koulujen arkisessa työssä lopulta noudattivat. Joka tapauksessa tarkastajien ja koulutoimen ylihallituksen esittämiin epäkohtiin ja korjausehdotuksiin puututtiin koulujen johtokunnissa ja opettajankokouksissa, tehdyistä lukusuunnitelman muutoksista raportoitiin julkisesti koulujen vuosikertomuksissa koteihin sekä syystiedonannoissa viranomaisille. Ratkaisut vaikuttivat myös opettajien ja oppiaineiden välisiin tuntijakoihin sekä koulujen lukujärjestyksiin. Ne ohjasivat koko yksityisen koulun suunnittelua ja toimintaa. Tästä syystä satunnaiset ratkaisut eivät olleet koulujen ylläpitäjien tai edes opettajien omassa intressissä. Pedagogisessa toiminnassa huomiopiste oli enemmän jatkuvuuden turvaamisessa kuin lukusuunnitelman kokeiluissa ja virkamiesten vastustamisessa. Kaiken lisäksi uusi tarkastus oli odotettavissa jo mahdollisesti seuraavana lukuvuonna. Yhtenä tulkintana lukusuunnitelmien vähäisiin muutoksiin voi pitää myös eräänlaista väsymistä jatkuviin uusiin vaatimuksiin.

Näistä kaikista syistä johtuen yksityiset koulut muuttivat ohjelmaansa yhä enemmän valtion koulujen suuntaisiksi. Ratkaisu helpotti käytännön koulutyön toteuttamista. Se oli tarkastaja Artturi Wirkkusen mukaan myös turvallisin ratkaisu. Useimpien koulujen johtokunnista ei löytynyt asiantuntevista omien pedagogisten päätösten tekemiseksi.⁷⁴⁸ Yksityisoppikoulujen johtokuntien kokouspöytäkirjoissa tapaa 1910-luvun alussa yhä harvemmin keskustelua tai aloitteita lukusuunnitelman kehittämisestä. Useimpien koulujen kohdalla pedagogisia kysymyksiä ei käsitelty lainkaan. Huomiopiste oli koulun vaikeassa taloudessa, opettajavoimien hankkimisessa, koulutalon rakentamisessa tai lainojen kuoletuksessa, ei oppikoulun rakenteen uudistamisessa. Myöskään koulujen vuosikertomuksissa ei juuri ole aloitteita uusista innovaatioista.

Oppikoulujärjestelmän täydellinen harmonisointi toteutettiin syksystä 1914 lähtien. Siinä voidaan nähdä useita pitkän linjan kehityksen yhteensulautumia, johon sekoittui Venäjän hallinnon pyrkimysten rinnalla kansallisia tekijöitä ja lisääntyvä kouluhallinnon systemisyys. Erityisesti nuorsuomalaisten keskuudessa keskikoulun toteuttaminen oli tärkeä koulutuksen rakenteellinen uudistusvaatimus. Myös johtavien yksityiskoulujen näkökulmasta keskikoulun muodostamista pidettiin tarpeellisena. Kaarlo Tiililän mukaan keskikoulututkinnon muodostaminen valvoi erityisesti laajentuvan keskisäädyn etua. Kasvavalle keskiluokalle kansakoulun oppimäärä ei enää ollut riittävä ja toisaalta ammattikoulut eivät tarjonneet kunnollista yleissivistystä.

⁷⁴⁸ KA KH III Eh:9 26.11.1910. Tarkastuspöytäkirjat ovat Helsingin johtavien yksityiskoulujen osalta tyyliltään erilaisia kuin muiden yhteiskoulujen, enemmän toteavia, eikä niissä asetettu samalla tavalla venäjän kielen opetusta lukuunottamatta kouluille vaatimuksia. Nya svenska läroverket, Läroverket för gossar och flickor, Nya svenska samskola eivät järjestäneet myöskään tarkastuksen loppukokousta opettajakunnalle.

Yhteiskunnallinen tasa-arvo edellytti uusia koulutuksen portaita noustavaksi. Tätä tarkoitusta juuri keskikoulu saattoi Tiirilän mukaan palvella. Samanlaisesti yhteiskunnan tuli kohottaa keskikoulukurssin arvostusta avaamalla sen suorittaneille uusia pätevyysoikeuksia. Oskari Mantere edellytti myös yhteiskunnalta panostusta keskikoulututkinnon arvon lisäämiseksi. Yksityiskoulun tuli vaikuttaa yleiseen mielipiteeseen, ettei teoreettiselle sivistykselle annettaisi niin paljoa arvoa. Lisäksi oli luotava keskikoulututkinnolle pohjautuvia ammatillisia väyliä ja ammattikouluja. Ruotsinkieliset yksityiskoulut korostivat tässäkin asiassa yksilön tulevaisuuden oikeuksia. Niiden osalta keskikoulun organisointi oli vähemmän merkityksellistä, vaikka koulut eivät sitä suoranaisesti vastustaneet. Ylioppilastutkinto oli niille useimmin tavoitteena ja osoitus korkeasta sivistystasosta. Ylioppilasproletariaa ei ollut niiden piiristä näkyvissä.⁷⁴⁹

Julkisen koulutuksen harmonisointiin pyrittiin myös muualla Euroopassa 1900-luvun alkupuolella. Preussissa oli otettu käyttöön päättyvä keskikoulututkinto jo aikaisemmin. Ruotsissa uudistus toteutettiin 1904. Myös näiden esikuvien pohjalta Suomen kouluviranomaisilla oli tavoitteena oppikoulujärjestelmän yhtenäistäminen ja keskikoulututkinnon toteuttaminen.⁷⁵⁰ Yksityiskoulujen suuren enemmistön asemaa on vaikea erotella tästä kokonaiskehityksestä. Käytännössä useimmat yksityiset oppikoulut olivat sopeuttaneet toimintansa vuoden 1914 säädösten suuntaisiksi jo aikaisemmin osin vapaaehtoisesti ja osin viranomaisten ohjaamina. Kaikki maaseutuyhteiskoulut olivat muodostaneet viisiluokkaisen ohjelmansa päättyviksi kursseiksi ja antoivat siitä päästötodistuksen. Ne näkivät keskikoulujärjestelmässä mahdollisuuden oman toimintansa vakiinnuttamiseen ja oppilasmäärien lisäämiseen. Samalla paine liialliseen lukio-opiskeluun vähenisi, kun viisiluokkaisen keskikoulun arvostus kohoaisi.⁷⁵¹ Näitä yhtenäistämisyrittämiä oli nähtävissä suomalaisten kouluviranomaisten ja asiantuntijoiden aloitteissa jo 1880-luvun lopulta lähtien.⁷⁵²

Ensimmäisen sortokauden jälkeen keskustelu keskikoulun muodostamisesta saattoi jälleen jatkua. 1906 yleisessä opettajakokouksessa valtion koulujen opettajien enemmistö asettui varovaisesti tukemaan keskikoulun muo-

⁷⁴⁹ SYY Ca:1 ptk 1912, 36-42, 46-48; Kivinen 1988, 34-36.

⁷⁵⁰ KA KH III Db:2 21.11.1911; Keskikoulututkinto Skandinaviassa ja Suomessa 1911, 1-3.

⁷⁵¹ Yksityisoppikoulun opettajien yhdistyksen keräämien tietojen perusteella lukuvuonna 1911/12 26 koulua ilmoitti järjestäneensä keskikouluasteella päättyvät kurssit ja seitsemän muuta pääosin. Vain neljä koulua ei ollut tätä tehnyt (SYY Ca:1 ptk 1912, 40-41). Nurmeksen yhteiskoulu 1914, 3-4; Töölön yhteiskoulu 1915, 3-4; Toijalan yhteiskoulu 1915, 3-4; Riihimäen yhteiskoulu 1917, 3-4; Jämsän yhteiskoulu 1916, 3-4; Viitasaaren yhteiskoulu 1917, 6; Ikaalisten suomalainen yhteiskoulu 1915, 4; Rovaniemen yhteiskoulu 1912, 6-7; Pieksämäen yhteiskoulu 1917, 7; Viipurin yhteiskoulu 1905, 4.

⁷⁵² Iisaloon mukaan keskikoulupyrkimys näkyi ensimmäisen kerran jo 1880-luvun lopulla valtion Viipurin reaalikoulun ohjelmassa. Sortokausi pysäytti sitten suunnitelmat useaksi vuodeksi (Iisalo 1975, 15, 20, 24).

dostamista. Sitä voitaisiin kokeilla aluksi sellaisilla paikkakunnilla, joissa ei ole toiminnassa sekä klassillista että reaalilyseota. Yksityiskoulujen edustajat puolsivat ehdotusta.⁷⁵³ Vuoden 1908 koulukomitea teki saman suuntaisen aloitteen. Se oli perehtynyt Euroopan valtioiden koulujärjestelmiin ja ehdotti keskikoulurakenteen kehittämistä. Reaalilyseon lukusuunnitelman järjestelyllä oppikoulu oli jaettavissa keskikoulu- ja lukioasteeseen. Kaikille yhteisen keskikoulun jälkeen lukio jakautuisi kolmeen linjaan. Keskikoulu edusti eräänlaista yleistä korkeampaa kansalaissivistystä. Toisaalta komitean enemmistö suositti oppikoulujärjestelmän monimuotoisuuden säilyttämistä. Varsinaista keskikoulun päättötutkintoa se ei kannattanut. Tärkein tehtävä keskikoulumuodolla oli ohjata oppikoulun integraatiota ammatillisen koulutuksen ja työelämän tarpeiden mukaisesti.⁷⁵⁴

Lukusuunnitelman osalta koulukomitea halusi säilyttää kielten vahvan aseman entisellään. Historialliseen aineryhmään komitea ehdotti lisäyksiä samalla kun oli vahvistettava luonnontieteellisen opetuksen lähtökohtaa. Uutena oppiaineena se ehdotti filosofian oppijaksoa lukioasteelle. Tuntiresurssija saataisiin käyttöön tekemällä venäjän kieli vaihtoehtoiseksi saksan kielen kanssa. Tässä mielessä ehdotus piti sisällään myös reaaliyhteiskoulujen aikaansaamia uudistuksia.⁷⁵⁵ Yksityisten oppikoulujen edustus kyseisessä komiteassa oli vähäinen, eikä komitea erikseen ottanut kantaa yksityiskoulujen kysymyksiin. Vain yliopistoon johtavien yksityisten tyttökoulujen taloudellista asemaa se ehdotti parannettavaksi niiden harjoittaman tärkeän kokeilutoiminnan takia.⁷⁵⁶ Komitean ehdotukset eivät kuitenkaan johtaneet välittömiin toimenpiteisiin. Heikkilän mukaan senaatti itse harjoitti viivytystaktiikkaa asian käsittelyssä. Se antoi määräyksen koulutoimen ylihallitukselle asian valmistelemiseksi, mutta tehtävänantoa ei koskaan toteutettu.⁷⁵⁷

Kesken suomalaisten viranomaisten hitaan valmistelun Markovin senaatti astui tehtäväänsä. Jo tammikuussa 1911 kenraalikuvernööri Seyn huomautti oppikoulujen opetuksen puutteellisuuksista Venäjän historian ja maantiedon osalta. Asiaan oli saatava korjaus. Koulutoimen ylihallitus yritti aluksi vastustaa ehdotusta vetoamalla pedagogisiin syihin, mutta senaatti ajoi asian päätökseen. Toukokuussa 1912 määrättiin oppikoulun viidennelle luokalle

⁷⁵³ Koulunopettajakokous 1906, 56-64, 74, 82-83.

⁷⁵⁴ Koulukomitea 1908, 90, 112.

⁷⁵⁵ Koulukomitea 1908, 84-89, 125. Iisalon mukaan mietintö oli eräänlainen yhteensovitus herbartilaisen kasvatusopin ja toisaalta käytännön hyödyn näkökohtien välillä (Iisalo 1983, 34; Iisalo 1975, 44-45).

⁷⁵⁶ Yksityiskouluja kymmenhenkisessä komiteassa edustivat Helsingin suomalaisen yhteiskoulun johtaja Robert Blomqvist sekä oppilaitoksen Privata svenska flickskolan johtajatar Selma E. Qvist (Koulukomitea 1908, IV, 225-226).

⁷⁵⁷ Heikkilä 1985, 358. Iisalo on tulkinnut mietinnön hylkäämisen johtuneen ylihallituksen pääjohtajan Yrjö-Koskisen eriävistä näkemyksistä. Koulutoimen ylihallitus palasi asiaan vasta kuusi vuotta myöhemmin ja tällöin uudessa asiayhteydessä (Iisalo 1985, 45).

Venäjän historian pakollinen erikoisoppijakso. Vastaava sisällöllinen muutos oli tehtävä maantiedossa kahdella alimmalla luokalla. Määräys koski myös yksityiskouluja. Marraskuussa annettiin lisäohjeita opetuksessa käytettävistä oppikirjoista.⁷⁵⁸ Kesällä 1913 Pietarista saapui määräys käynnistää toimenpiteet venäjän kielen aseman vahvistamisesta Suomen oppikouluissa. Ohjeiden mukaan venäjän kielestä tuli samalla pakollinen ylioppilastutkinnon aine, mikäli opiskelija pyrki Aleksanterin yliopistoon. Ylioppilaalla tuli olla kyky seurata venäjänkielistä yliopisto-opetusta. Tavoite oli muutaman vuoden kuluttua ottaa käyttöön venäjän kieli yliopiston luento-opetuksessa.⁷⁵⁹

Syntyneessä uudessa tilanteessa koulutoimen ylihallitus pyrki sovittamaan yhteen vuoden 1908 koulukomitean kansallisia ehdotuksia ja venäjän viranomaisten vaatimuksia.⁷⁶⁰ Komitean alkuperäisestä ehdotuksesta tehdä venäjän kieli saksan kanssa valinnaiseksi oli luovuttava. Suuri tuntimäärä venäjän kielessä vaikutti samalla koko lukusuunnitelman rakenteeseen. Suuria muutoksia ei ollut tehtävissä. 1906 komitean suuntaisesti Koulutoimen ylihallitus oli keskikoulun toteuttamisen kannalla. Virallinen päättyvä kurssi oli saatava aikaiseksi ja ulotettava koko järjestelmään. Painopistettä haluttiin samalla ohjata yhä voimakkaammin reaali-lukusuunnitelman suuntaan. Hyötyajattelu oli voimistunut myös kouluhallinnon piirissä.⁷⁶¹ Latinan kielen asema tulisi edelleen heikkenemään. Lukusuunnitelmaa koskevan ehdotuksen laatinut venäjän kielen ylitarkastaja Jefremov halusi supistaa klassisten lyseoiden asemaa. Ehdotus käsitti yhtenäisen keskikoulun, jonka jälkeen lukio jakautui kahteen päälinjaan: reaaliiseen ja klassilliseen. Venäjän kielen tuntimääräksi ylihallitus ehdotti 30 viikkotuntia. Reaalinjalla tuli vahvistaa myös kemia-fysiikan, saksan kielen ja äidinkielen asemaa.⁷⁶² Senaatin käsittelyssä vuoden 1914 oppikouluasetus kaventui suppeammaksi. Venäjän kielen osuutta lisättiin neljällä tunnilla koulutoimen ylihallituksen ehdotukseen nähden ja muita tuntimääriä muutettiin vähemmän. Venäjän kielen opetukseen varattiin 34 viikkotuntia.⁷⁶³

Yksityiskoulujen keskuudessa uusi rakenne otettiin vastaan ristiriitaisin tunteuksin. Keskikoulukurssin toteutumista pidettiin sinänsä hyvänä ratkai-

⁷⁵⁸ KA SA Tal. os. ptk 26.1.1911; KA KH III Ca:10 ptk 20.1.1911, ptk 17.2.1911; KA KH III Ea:28 k.d. 36/33 6.3.1912. KH Db:2 24.5.1912, 15.11.1912.

⁷⁵⁹ Heikel 1940, 677-678; Klinge 1989, 894-895. Torvisen ja Heikkilän mukaan määräys oli Seynin Pietarista itse tilaama (Torvinen 1966, 101; Heikkilä 1985, 363); KA SA Tal. os. ptk 19.11.1913.

⁷⁶⁰ Ylitarkastajat Groudstroem ja Tammio jättivät vastalauseensa lausuntoon. Heidän mielestään muutokset venäjän kielen tuntimäärässä olisivat olleet riittäviä. He puolustivat klassisten oppikoulujen asemaa (KA KH III Ca:13 ptk 10.2.1914). Groudstroem jätti eriävän mielipiteen myös aetuksen toimeenpanon yhteydessä syksyllä 1914 ja puolusti yksityiskoulujen toimintavapautta (KA KH III Ca:13 9.9.1914).

⁷⁶¹ Iisalo 1982, 30-31; Iisalo 1984, 46-48.

⁷⁶² KA KH III Ca:13 ptk 10.2.1914;

⁷⁶³ KA KH III Ea:13 10.2.1914; KA Senaatin tal.os. ptk 21.7.1914; Ask 1914: Armollinen asetus Suomen alkeisoppilaitosten uudestaanjärjestämisestä 11.9.1914.

sun, mutta venäjän kielen suuri tuntimäärä ja pakollisuus johtivat uudistuksen yksityiskoulujen näkökulmasta kielteiseen suuntaa. Sädös merkitsi käytännössä omien vähäistenkin eriytymispyrkimysten päättymistä. Koulutoimen ylihallitus ilmoitti kiertokirjeellä 18.9.1914 uuden asetuksen koskevan valtion koulujen rinnalla myös yksityisiä oppikouluja. Johtavat yksityiskoulut taipuivat jälleen pakon edessä. Nekin joutuivat muodostamaan kuusiluokkaisen keskikoulun ja kolmiluokkaisen lukioasteen.⁷⁶⁴ Nya svenska läroverket jätti aluksi noudattamatta venäjän kielen uutta tuntimäärää. Koulutoimen ylihallitus hylkäsi koulun lukusuunnitelman marraskuussa 1914 ja koulu oli pakotettu jälleen valtionavun ehtona tekemään vaaditut muutokset. Samalla tavalla Svenska samskolan i Tammerfors ehdotti aluksi lukusuunnitelmaa, jossa venäjän kielelle olisi varattu vain 30 viikkotuntia.⁷⁶⁵

Harmonisointi saavutti huippunsa loppuvuoden 1914 aikana. Ylihallitus lähetti silloin 63 huomautusta yksityisille kouluille venäjän kielen opetuksen järjestämisestä, lukusuunnitelmien vahvistamisesta ja niiden pienistäkin poikkeamista tai puutteista valtion reaalilyseoiden ohjelmiin verrattuna.⁷⁶⁶ Kevään 1915 aikana tehtiin tarkastusten perusteella lisää huomautuksia yksityisille kouluille. Vaikka oppiaineen kokonaistuntimäärä oli sama kuin valtion kouluissa edellytettiin tuntien jakamista myös vuosiluokittain yhtenäisen mallin mukaisesti. Muutosvaatimukset kohdistuivat jopa yhden tunnin eroihin. Nya svenska samskolan joutui muuttamaan historian ja uskonnon tuntien paikkoja sekä siirtämään terveystuntien opetuksen valtion koulujen luokkajaon mukaiseksi. Turun suomalainen yhteiskoulu joutui vaihtamaan ensimmäisen luokan piirustuksen tuntimäärän valtion koulujen mukaiseksi.⁷⁶⁷ Säkkijärven ja Wärtsilän yhteiskoulujen anomukset toteuttaa tuntimäärien vaihto veiston hyväksi hylättiin.⁷⁶⁸ Venäjän kielen tarkastuksia lisättiin ja useat yksityiskoulut saivat niiden perusteella huomautuksia opetuksen tehostamisesta.⁷⁶⁹

Asetuksen nopea toimeenpano aiheutti luonnollisesti monia ongelmia yksityiskoulujen koulutyön järjestämiseen. Koulutoimen ylihallitus anoikin kesäkuussa 1915 lisää aikaa siirtymäkaudelle.⁷⁷⁰

⁷⁶⁴ HKA Nya svenska samskola Ca:2 ptk. 18.9.1914; Läroverket för gossar och flickor ca:2 ptk 29.9.1914; KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:6 27.9.1914. Mikael Soininen ja nuorsuomalaiset puolustivat keskikouluperiaatteen toteuttamista jo 1890-luvulta lähtien (Voipio 1944, 558).

⁷⁶⁵ HKA Nya svenska läroverket Ca:2 16.10.1914; SST Svenska samskolan i Tammerfors protokoll 18.9.1914, 21.10.1914. Kuukautta myöhemmin koulu vahvisti vaaditun ohjelman.

⁷⁶⁶ KA KH III Ca:14 ptk 20.11.1914, 25.11.1914, 28.11.1914, 1.12.1914, 4.12.1914.

⁷⁶⁷ KA KH III Ca:13 ptk 5.1.1915, 12.3.1915, 19.3.1915, 27.3.1915; HKA Nya svenska samskola Ea:2 20.11.1914; TSYA Ca:2 ptk 12.4.1915.

⁷⁶⁸ MMA Säkkijärven yhteiskoulu Ca:1 ptk 26.9.1914, 27.3.1915; JOMA Wärtsilän suomalainen yhteiskoulu ptk 21.5.1914, 19.5.1915.

⁷⁶⁹ KA KH III Ca:14 ptk 19.2.1915, ptk 11.8.1915; Ca:15 ptk 29.4.1916.

⁷⁷⁰ KA KH III Ca:14 ptk 16.6.1915. Uudet lukusuunnitelmat eräällä tavalla jopa heikensivät opetuksen tasoa, koska tunnit jouduttiin kouluissa jakamaan täydellisesti lukusuunnitelman perusteella, eikä opettajien päte-

Lukuvuoden 1914/15 aikana harmonisointi oli saatu täydellisesti käyntiin Nya svenska läroverketin ja kaikkien yhteiskoulujen osalta. Tämän jälkeen viranomaisten huomio kiinnittyi tyttöoppilaiden venäjän kielen opetukseen ja tyttökoulujen ohjelmien yhdenmukaistamiseen. Venäjän kielen tarkastuksissa oli jo Bobrikovin kaudella havaittu, kuinka paljon tyttöoppilaita oli vapautettu venäjän kielen opetuksesta. Käytännössä tämä kenraalikuvernöörin ongelma koski 1910-luvulla vain muutamaa Helsingin yhteiskoulua. Muissa yksityiskouluissa vapautuksia ei juuri tehty.⁷⁷¹

Syyskuun 1914 asetus ei suoranaisesti lausunut mitään naisoppilaiden venäjän kielen pakollisuudesta yhteiskouluissa. Helmikuussa määräystä tarkennettiin ja venäjän kieli tuli pakolliseksi naisoppilaille.⁷⁷² Muutos oli toteutettava jälleen kesken lukuvuoden ja se aiheutti yhteiskouluille paljon käytännön ongelmia, koska lukujärjestykset ja tuntijaot jouduttiin rakentamaan uudelleen muutamia viikkoja uuden lukukauden käynnistymisen jälkeen.

Syyskuun alussa 1915 annettiin asetus valtion tyttökoulujen uudelleenorganisoinnista. Koulutoimen ylihallitus oli antanut oman lausuntonsa jo keväällä 1911, jonka suuntaisesti senaatti asian ratkaisi. Tyttökouluista tuli muodostaa kuusiluokkaisia keskioppilaitoksia, joiden jatkona voisi toimia muutamilla paikkakunnilla yhdeksänluokkaisia yliopistoon johtavia tyttölyseoita. Keskikoulukurssin tuli pääosiltaan vastata poikalyseoiden viiden alimman luokan oppimäärää. Tyttöjen katsottiin kuitenkin tarvitsevan yhden vuoden enemmän opiskeluaikaa. Tyttökoulujen ohjelmat tuli myös yhdenmukaistaa, luonnontieteen ja äidinkielen opetusta vahvistaa ja ranskan kieli siirtää kokonaan yläluokille. Uutena aineena ohjelmaan ehdotettiin filosofian alkeita ja kotitaloutta. Koulutoimen ylihallituksen ehdotuksessa venäjän kieli olisi ollut vaihtoehtoinen englannin kanssa. Senaatin päätöksessä venäjän kieli tuli kuitenkin pakolliseksi peräti 37 viikkotunnin vahvuudella. Tämä merkitsi samalla muista tuntimäärien korotuksista luopumista.⁷⁷³

1915 annetun asetuksen mukaan Suomen tyttökoulut oli muodostettava kuusiluokkaisiksi n.s. keskikouluiksi, jonka läpikäytyään oppilaan tuli suorittaa hallituksen järjestämä tutkinto päästötodistuksen saamista varten. Alkuperäinen asetus ei käsittänyt yksityisiä tyttökouluja, mutta jo viikkoa myöhemmin muutos ulotettiin koskemaan myös niitä. Koulujen oli vahvistettava valtion koulujen rakenteen mukaiset lukusuunnitelmat lokakuun alkuun menness-

vyyksiä voitu ottaa lainkaan huomioon. Erityisesti tämä koski tyttökouluja, joiden osalta muutos oli vielä radikaalimpi (KA KH Eh:13 1.3.1916).

⁷⁷¹ KA KH III Eh:12 29.7.1914, 18.2.1915. Nya svenska samskola 53, Läroverket för gossar och flickor 74 ja Helsingin suomalainen yhteiskoulu 58 vapautettua tyttöoppilasta 1914/15.

⁷⁷² KA KH III Ca:14 30.12.1914; KA KH III Db:2 16.2.1915.

⁷⁷³ KA KH III Ca:10 ptk 31.5.1911.

sä.⁷⁷⁴ Uusi lukusuunnitelma astui voimaan välittömästi tämän jälkeen kahdella ensimmäisellä luokalla. Kesken lukuvuoden vaadittu muutos aiheutti yksityisille tyttökouluille paljon ongelmia käytännön koulutyössä, koska opettajien tunnit, aikataulut ja opetustilat oli määriteltävä uudelleen. Kaiken lisäksi venäjän kieli tuli pakolliseksi asteittain 37 viikkotunnin vahvuudella yhdeksänluokkaisissa ja 22 tunnin vahvuudella kuusiluokkaisissa tyttökouluissa.⁷⁷⁵

Privata svenska flickskolanin johtokunnassa päätettiin olla ryhtymättä vaadittuihin toimenpiteisiin. Viivytystaistelu päättyi kuitenkin lyhyeen. Jo kahta viikkoa myöhemmin koulutoimen ylihallitus edellytti muutoksia valtioavun ehtona. Mikään poikkeus ei tullut kysymykseen. Myöhemmin edellytettiin lisäksi luokkakohtaisten tuntimäärien vastaavan valtion tyttökoulujen ohjelmaa.⁷⁷⁶ Nya svenska flickskolanin osalta syntyi hyvin poikkeava tilanne. Koulun johtaja Maria Lavonius vahvisti opettajakunnan kanssa uuden vaaditun lukusuunnitelman ja lähetti sen koulutoimen ylihallitukselle syksyllä 1915 ja ohitti näin koulun johtokunnan päätöksenteon. Johtokunta puuttuikin myöhemmin tapahtumiin ja ilmoitti syksyllä, kuinka sen ohjelma ja tavoite poikkesi valtion koulujen lukusuunnitelmista. Koulun ylläpitäjien mukaan valtion koulujen keskikoulu-uudistus ei voinut koskea sitä. Keskikoulu-uudistuksen katsottiin vaikeuttavan koko koulun olemassaoloa ja tekevän tavallaan turhaksi kahdeksanluokkaisen ohjelman. Näitä perusteluja viranomaiset eivät hyväksyneet ja johtokunta teki vaaditut muutokset.⁷⁷⁷ Myös Savonlinnan ja Tampereen suomalaisten tyttökoulujen anomukset omiin painotuksiin kielen opetuksen osalta hylättiin. Mikkelin tyttökoulun johtokunnassa vastustettiin kuusiluokkaiseksi muuttumista. Koulu lähestyi keväällä 1917 Savonlinnan tyttökoulun johtokuntaa yhteisen anomuksen toivossa. Koulujen keskuudessa pelättiin yhden lisäluokan vähentävän oppilaiden innostusta suorittaa koko oppimäärää. Asiakirjojen perusteella asia kuitenkin sillä erää raukesi.⁷⁷⁸

Ensimmäisen maailmansodan syttyminen kesällä 1914 aiheutti muitakin rajoituksia yksityisille kouluille kuin lukusuunnitelman harmonisoinnin. Sodan aikana senaatti antoi lukuisia erillisiä määräyksiä yksityisille oppikou-

⁷⁷⁴ AsK 1915: Armollinen asetus Suomen tyttökoulujen uudelleenjärjestämisestä 2.9.1915; KA KH III Db:2 4.9.1912,

⁷⁷⁵ Heurlinska skolan i Åbo 1917, 3; HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:5 ptk 20.9.1915, 9.11.1915.

⁷⁷⁶ Privata svenska flickskolan 1889-1939 1939, 31-32; Laguska skolan Ea:2 26.1.1915, 27.10.1916; Privata svenska flickskolan 1916, 14-15.

⁷⁷⁷ HKA Botby svenska samskola Ca:2 18.9.1916, 28.9.1916, 15.9.1917; Cd:2 19.10.1916; Ea1:3 14.11.1916. Lähteistä ei käy ilmi oliko kyseessä koulun sisäinen viivytyshanöoveri vai puhdas menettelytapavirhe.

⁷⁷⁸ MMA Cf:1 Savonlinnan tyttökoulu Cf:1 ptk 6.11.1915; 28.5.1917; HMA Tampereen suomalainen tyttökoulu Cf:5 ptk 20.9.1915, 9.11.1915. Johtokuntien huoli ei ollut täysin aiheeton. 1920-luvun alussa myös valtion tyttökoulujen keskuudessa jouduttiin toteamaan oppilaspulaa tyttökoulujen kuudensilla luokilla (Ketonen 1980, 23-25).

luille. Koulujen piti valmistaa liinavaatteita ja kerätä varoja haavoittuneille sotilaille, poistaa koulun opetustarvikkeista saksalaisvalmisteisia kuvatauluja ja saksan kielen oppikirjoja, erottaa koulusta saksalaista syntyperää olevat oppilaat, tarjota haavoittuneille sotilaille työtehtäviä venäjän kielen opettajina sekä kunnioittaa Venäjän keisariperhettä tietyin juhlallisuuksin.⁷⁷⁹ Heinäkuussa 1916 annettiin määräys, jonka mukaan seitsemännen luokan ohjelmaan historiassa oli varattava kaksi tuntia venäjän historian kertaamiseen venäjänkielellä. Maailman historian opetuksen osalle tuli näin ollen vain yksi tunti viikossa.⁷⁸⁰ Myös oppilaiden poliittinen osallistuminen oli ehdottomasti es-tettävä.⁷⁸¹

Vielä enemmän kuin nämä sotatilasta aiheutuneet erilliset määräykset yksityiskoulujen asemaa heikensi sodan aiheuttama taloudellinen taantuma. Rahan arvon lasku ja samanaikaisesti tapahtunut elinkustannusten nousu merkitsivät yksityisille oppikouluille myös entistä huonompia pedagogisia toimintaedellytyksiä. Inflaatio oli todella voimakas. Suhteutettuna indeksiin yksityiskouluilla oli käytössään lukuvuonna 1916/17 vähemmän oppilaskoh-taista valtionapua, kuin mikä oli tilanne vuonna 1881. Vuosisadan vaihteen hyviin olosuhteisiin verrattuna oppilaskohtaista resurssia oli koulujen käytet-tävissä vain noin 1/3.⁷⁸² Kalliin ajan seurauksena yhä useammilla vanhem-milla ei ollut samoja mahdollisuuksia kouluttaa lapsiaan yksityisessä oppi-kouluissa kuin aikaisemmin. Yksityisten oppikoulujen 1890-luvulta jatkunut oppilasmäärien kasvu pysähtyi 1913. Erityisesti maaseutuväestö joutui luopumaan aikaisempaa useammin ajatuksesta kouluttaa lapsiaan oppikoulussa. Kaikki työvoima tarvittiin auttamaan kotitöissä.⁷⁸³ Vähentynyt oppilasmäärä merkitsi samalla lukukausimaksutulojen vähentymistä. Useimmat yksityiset oppikoulut joutuivatkin korottamaan lukukausimaksuja ja vähentämään va-paaoppilaspaikkoja. Tämä toimenpide rajoitti entisestään alempien sosiaali-ryhmien mahdollisuuksia oppikoulusivistyksen hankkimiseen. Myös uusien koulujen perustaminen vaikeutui. Vuosina 1915 ja 1916 aloittivat toimintansa ainoastaan Naantalin ja Lohjan yhteiskoulut.⁷⁸⁴

⁷⁷⁹ KA KH III Db:2 25.9.1914, 20.10.1914, 27.10.1914, 5.3.1915, 26.5.1915.

⁷⁸⁰ KA KH III Db:2 30.8.1916. Lähteiden puute vaikeuttaa arviointia, kuinka tarkasti määräyksiä noudatettiin. Yksityiskoulujen määrä oli lisääntynyt voimakkaasti ensimmäisen sortokauden jälkeen, joten koulutoimen ylihallituksella oli tarkastusresurssia käytössä koulukohtaisesti vähemmän.

⁷⁸¹ KA KH III Db:2 30.8.1916, 14.11.1916, 16.1.1917.

⁷⁸² Salminen 1995, 53; Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1895-1920 1920, 32; Forssan yhteiskoulu 1899-1924 1924, 42.

⁷⁸³ KA KH III Eh:13 1.11.1916, 11.11.1916. Helmikuussa 1911 yksityisten oppikoulujen ensimmäisillä luokilla oli yhteensä 1894 oppilasta. Vastaavat luvut vuosina 1915 ja 1916 olivat 1710 ja 1851. Syksyllä 1916 oppilasmäärät lähtivät jälleen nousemaan (SVT 1911, 54-61; SVT 1916, 54-61; SVT 1917, 54-61; SVT 1918, 54-61).

⁷⁸⁴ Salminen 1995, 49; Teperi & Salminen 1993, 542.

1914 keskikouluasetuksessa ja 1915 asetuksessa tyttökoulujen uudelleenorganisoinnista oli erillinen momentti keskikoulututkinnon järjestämisestä. Ensimmäisen kerran tämä piti toteuttaa keväällä 1916, mutta koulutoimen ylihallituksen aloitteesta tutkintoa siirrettiin vuodella eteenpäin. Loppukokeella pyrittiin varmistumaan erityisesti venäjän kielen oppimäärien saavuttaminen.⁷⁸⁵ Koeohjeiden mukaan ainekirjoituksessa ja matematiikassa järjestettiin kirjalliset tutkintolautakunnan laatimat kokeet ja muissa aineissa koulun organisoimat suulliset kuulustelut. Venäjän kielessä kuulustelulautakuntaan tuli kuulua erillinen kouluviranomaisten määräämä koulun ulkopuolinen virallinen valvoja.⁷⁸⁶

Tämä Venäjän viranomaisten yhtenäistämispolitiikan ehkä systemaattisin valvontapyrkimys romuttui Venäjän keisarikunnan luhistumiseen keväällä 1917. Heti maaliskuun manifestin jälkeen ylihallitus esitti keskikoulututkinnon peruuttamista ja venäjän kielen aseman vähentämistä lukusuunnitelmista. Näihin ehdotuksiin senaatti suostui.⁷⁸⁷ Keväällä 1917 ylihallitus laati uudet väliaikaiset lukusuunnitelmat, jotka senaatti vahvisti kesäkuussa. Venäjän kielen tuntimääräksi tuli 20 viikkotuntia. Muilta osin lukusuunnitelma pitäytyi vuoden 1914 ja 1915 asetuksissa, kunnes suurempia uudistuksia oppikoulujen osalta tehtäisiin lainsäädännön tasolla.⁷⁸⁸ Elokuussa Venäjän väliaikainen hallitus vahvisti asetuksen, jolla kumottiin sortovuosien aikaiset oppikouluja koskeneet laittomat määräykset. Samalla Tokoin senaatti antoi koulutoimen ylihallitukselle tehtäväksi laatia uudet pysyvät lukusuunnitelmat senaatin vahvistamista varten.⁷⁸⁹

Yhteiskunnallisen tilanteen ongelmista ja uhkaavasta elintarvikepulasta huolimatta Suomen valtiollisen tilanteen uudet positiiviset näkymät heijastuivat yksityisten oppikoulujen toiminnassa välittömästi kevään 1917 aikana. Kenraalikuvernöörin laittomiksi katsotut määräykset poliittisine symboleineen lakkasivat vaikuttamasta. Kokemäen yhteiskoulun johtokunta päätti jo 19.3 siirtää Nikolai II muotokuvan koulun juhlasalista historiallisiin kokoelmiinsa. Kuvan kuljetus varastoon sovittiin kuitenkin tehtäväksi ”arvokkaalla

⁷⁸⁵ AsK 1914: Armollinen asetus Suomen alkeisoppilaitosten uudestaanjärjestämisestä 11.9.1914 5§; AsK 1915: Armollinen asetus Suomen tyttökoulujen uudestaanjärjestämisestä 2.9.1915 4§.

⁷⁸⁶ KA KH III Db:2 23.2.1917. Elokuussa 1916 julkaistiin valtion koulujen ainekohtaiset oppiennätykset, joiden perusteella tutkintokokeet olisi laadittu. Ne oli tarkoitettu myös yksityiskouluille. Lisäksi julkaistiin erillisiä opetusopillisia ohjeita eri aineisiin (KA KH III Db:2 30.8.1916).

⁷⁸⁷ KA KH III Ca:16 ptk 12.5.1917, 23.3.1917; KA KH III Db:2 11.4.1917. Seinäjoen yhteiskoulun opettajakunta ehti vielä kokouksessaan 27.3.1917 laatia tutkinto-ohjelman kevättä varten, ennen kuin kiertokirje ehti koululle saapua (VMA Seinäjoen yhteiskoulu Ca:1 ptk 27.3.1917).

⁷⁸⁸ KA KH III Ca:16 ptk 21.9.1917; KA KH III Db:2 20.6.1917, 11.9.1917.

⁷⁸⁹ AsK 1917: Suomen valtion oppikoulujen opetusohjelma ja keskikoulututkintoa koskevien säännösten muuttamisesta 5.8.1917. Vuoden 1914 asetuksesta kumottiin pykälät 3-5§, ja 1915 asetuksesta tyttökoulujen osalta pykälät 2-4§. Uudet lukusuunnitelmat tuli vahvistaa koulujärjestyksen 8.8.1872 5§ mukaisesti. Keski-koulututkinto supistettiin samalla koulun antamaksi viralliseksi päästötodistukseksi.

tavalla”. Merkittävämpi työ yksityiskouluilla oli edessään lukusuunnitelmien osalta. Koulujen keskuudessa ryhdyttiin laatimaan uusia väliaikaisia lukusuunnitelmia kesän aikana, jotka koulutoimen ylihallitus pääsääntöisesti elojen ja syyskuun aikana vahvisti. Uudessa tilanteessa koulut noudattivat varovaista linjaa.⁷⁹⁰ Yksityiskoulujen tekemät poikkeukset valtion kouluihin nähden jäivät edelleen hyvin vähäisiksi, mutta viranomaisten kontrolli oli lieventynyt. Virasto jopa puolusti Vasa svenska samskolanin ehdotusta siirtää venäjän kieli valinnaiseksi oppiaineeksi. Senaatti hylkäsi anomuksen lokakuussa.⁷⁹¹

Yksityiskoulujen kesäkokouksessa 1917 Hämeenlinnassa pohdittiin uusia valtiollisia lähtökohtia. Mitään yksimielistä selvää näkökulmaa ei yksityiskoulujen edustajien välille syntynyt. B. Estlander näki uudessa tilanteessa mahdollisena joidenkin koulujen luovuttautumisen valtiolle. Lucina Hagman puolestaan epäroi edelleen kouluhallinnon uudistuskykyä. Hän kritisoi myös jatkuvasti lisääntyneitä tarkastuksia, joissa tarkastajat yrittivät pönkittää oman aineensa etua ja unohtivat koulun kasvatukselliset lähtökohdat. Hanna Kullhem korosti saman suuntaisesti yksityiskoulujen pedagogista merkitystä. Hänen mukaansa koulujen määrä oli kasvanut riittävästi, mutta pedagoginen laatu vähemmän: ”kvaliteetti oli muuttunut kvantiteetiksi”. Suuri osa kouluista oli muodostunut valtion koulun kopioiksi. Tässä mielessä uusi aika tarjosi uudet mahdollisuudet yksityiskouluille. Niillä tuli olla täysi vapaus lukusuunnitelman osalta. Viipurin uuden yhteiskoulun johtaja Kaaperi Kivialho varoitti myös liian suoraviivaisesta valtion koulujen ohjelmien seuraamisesta. Vaarana oli koulujen muuttuminen vanhoillisiksi. Oskari Mantere toisti vuoden 1909 yksityiskoulukomitean suuntaviivat. Kokouksessa riitti ymmärrystä jopa venäjän kielen pienelle tuntimäärälle. Sillä oli merkitystä jatkossa kaupasuhteiden takia. Tuntimäärän tuli olla kuitenkin koulujen itse ratkaistavissa.

Kaiken kaikkiaan pedagogiset puheenvuorot jäivät keskusteluissa vähemmistöön. Useimpien suomenkielisten yhteiskoulujen johtajien ja opettajien puheenvuoroissa huomiopiste oli pedagogisia kysymyksiä enemmän koulujen taloudessa ja erityisesti opettajien palkkaukseen liittyvissä asioissa. Valtion oli otettava kouluja haltuun ja lisättävä tukea. Jalmari Jaakkola varoitti jopa koulujen ajautumisesta konkurssiin, mikäli valtionavun ehtoja ei saatu paremmiksi. Kokous jättikin yksimielisen julkilausuman valtioneuvostolle, kouluviranomaisille ja julkista mielipidettä varten, jossa vaadittiin valtion taholta nopeita ja voimakkaita tukitoimia yksityiskoulujen taloudellisen aseman parantamiseksi. Koulut vetosivat niiden suureen sivistykselliseen teh-

⁷⁹⁰ KOKA Kokemäen yhteiskoulu Ca:1 ptk 19.3.1917; HKA Läroverket för gossar och flickor Ca:2 ptk 14.5.1917; TMA Åbo samskola Cb:2 ptk 11.5.1917; KA KH III Ca:16 ptk 23.8.1917, 29.8.1917, 4.9.1917, 7.9.1917 ja 11.10.1917.

⁷⁹¹ KA KH III Ca:16 ptk 14.9.1917, 12.10.1917.

tävään ja pedagogiseen merkitykseen ”uusien opetusalojen ja tapojen koettamisessa ja seuraamisessa, joka yksityiskouluissa oli ainekin käytännöllisesti helpompaa kuin valtionkoulujen enemmän ja vähemmän väkinäisissä ja hitaasti muuttuvissa muodoissa”.⁷⁹²

Sivistysusko oli vahvistunut myös kansalaisten keskuudessa. Yksityisten ja kunnallisten koulujen yhteenlaskettu oppilasmäärä nousi syksyllä 1917 ensimmäisen kerran yli neljäntoistatuhannen ja toimintansa aloitti neljä uutta yksityiskoulua: ruotsinkielinen yhteiskoulu Kaskisissa, suomenkieliset yhteiskoulut Luopioisissa ja Salmisissa sekä Karjalan maanviljelyslyseo.⁷⁹³ Porin suomenkielinen yksityistytötkoulu käynnisti uudelleen pitkään keskeytyneenä olleen pyrkimyksensä päästä valtion kouluksi.⁷⁹⁴ Yksityiskoulujen keskuudessa ajatukset niiden merkittävästä roolista alkavan tasavallan sivistystekijänä asetettiin korkealle. Oli tapahtunut ilahduttava käännekohta, joka mahdollisti yksityiskouluille vapauden ja paluun luonnolliselle kannalle. Haminan suomalaisen yhteiskoulun johtajan ja aktiivin yhteiskoulumiehen Wille Hurmalaisen lausuma keväällä 1917 kuvaa retoriikastaan huolimatta yksityiskoulujen korkealle asetettuja odotuksia: ”Entistä enemmän uudistustyötä ja toimintaa vaativat maamme kouluolot...Toivokaamme, että me nyt, ollessamme monesta aikaa itse tilaisuudessa järjestämään koulutoimintamme, onnellisesti suoriudumme tässä tärkeässä tehtävässä, niin että uudistuksistamme koituu runsaasti siunausta sekä nyky- että tuleville polville”.⁷⁹⁵ Saman suuntaisesti Pargas svenska samskolanin johtaja kritisoi keskikoulun asemaa, joka ei vastannut käytännön elämän tarpeita eikä luonteen kasvatuksen tärkeyden vaatimuksia. Lukusuunnitelma, metodit ja oppikurssit oli nyt muutettava. Oli tullut lopultakin mahdollisuus hyvään ja positiiviseen reformiin. Lucina Hagmanin perustelujen suuntaisesti oli aika luopua yksipuolisesta älyn kehittämisestä ja kilpailumentaliteetista siveellisen luonteen kasvattamisen suuntaan, yksilöiden huomioon ottamiseen ja laajaan kansalliseen sivistykseen.⁷⁹⁶

5.5 Irtautumispyrkimyksiä autonomian ajan lopulla

Vaikka yksityiskoulujen mahdollisuudet ja pyrkimykset irtautua valtion oppikoulujen rakenteesta jäivät autonomian ajan lopulla vähäisiksi, voidaan eräitä

⁷⁹² SYY Ca:1 ptk 5.6.1917; HUYA Helsingin uusi yhteiskoulu konseptikirja 2 26.4.1917.

⁷⁹³ Teperi & Salminen 1993, 542.

⁷⁹⁴ TMA Porin tyttölyseo Cb:4 ptk 9.5.1917.

⁷⁹⁵ Haminan suomalainen yhteiskoulu 1917, 4. Vastaavia lupaavia näkymiä maalailtiin useimpien yksityiskoulujen piirissä keväällä 1917. Esim. Turun suomalainen yhteiskoulu 1917, 3-4; Forssan suomalainen yhteiskoulu 1917, Vasa svenska samskola 1917, 2-3; Saarijärven yhteiskoulu 1917, 3-5; Loimaan yhteiskoulu 1917, 3-4; Jämsän yhteiskoulu 1917, 3-4.

⁷⁹⁶ Pargas svenska samskola 1917, 4-5; Helsingin uusi yhteiskoulu 1917, 4.

pedagogisia kehittämisohjelmia silti osoittaa. 1900-luvun alussa käytiin vilkasta keskustelua Yhdysvalloissa ja Keski-Euroopassa kasvatuksen uudistamisesta. Kehittämisspyrkimykset kohdistuivat erityisesti kansakoulun opetukseen, mutta osa näistä reformiajatuksista kosketti lukio-opetusta myöten. Myös Suomessa yksityiskoulujen keskuudessa oltiin tietoisia näistä koululaitoksen uudistamisajatuksista. Osaltaan kysymys oli käytännöllisemmän työpäedagogiikan vaikutuksesta, jota Helsingin johtavat yhteiskoulut olivat edustaneet jo 1880-luvulta lähtien. 1900-luvun alussa vaatimus nousi laajempaan keskusteluun erityisesti Yhdysvalloissa ja Länsi-Euroopassa. Uushumanistinen ja herbartilainen kasvatusoppi olivat heikentymässä. Tilaa oli annettava psykologiselle otteelle ja toisaalta John Deweyen edustamalle pragmaattisen filosofian ja progressiivisen pedagogiikan suuntaukselle. Kasvatusasiantuntijoiden piirissä kritisoitiin myös edelleen perinteistä kurikäsitystä. Lapsi oli vapautettava, yksilöt nostettava esiin ja opetusta muutettava käytännöllisempään suuntaan. Perinteiseen kouluun kohdistuneessa kritiikissä korostettiin myös usein koulukasvatuksen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimuksia.⁷⁹⁷ 1900-luvun alussa uutta kasvatuksellista kirjallisuutta oli runsaasti tarjolla, mutta myös herbartilaisuuden perinteitä edelleen vaalittiin. Vuosikertomusten ja koulukirjastojen luetteloiden perusteella Suomen yksityisoppikouluväen keskuudessa tunnettiin mm. Spencerin ”Kasvatus”, Otto Willmanin yhteisöpedagogiikkaa, tanskalaisen H.C. Frederiksenin ”Persoonallinen koulu” teos sekä työkoulupedagogisia näkemyksiä Lehmannilta ja Berthold Otolta.⁷⁹⁸

1900-luvun alkupuolen uusi kasvatusopillinen suuntaus länsimaissa oli demokratiakasvatuksen vaatimus. Idea oli alun perin lähtöisin Yhdysvalloista. Newyorkilainen asianajaja Wilson L. Gill peräänkuulutti demokraattista koulujärjestelmää. Yhteiskunnan ongelmat johtuivat hänen mukaansa autoritaarisesta koulun hengestä. Sen tilalle oli luotava demokraattinen pienoisyhteiskunta eräänlaisena laboratoriona. Tuli perustaa kouluvaltiota, joissa jäsenet vannovat valan ja ottivat vastuulleensa järjestyksen ylläpidon.⁷⁹⁹ Saksassa saman suuntaista itsehallintomenetelmää kehitti filosofisempaan suuntaan F.W. Foerster. Foerster oli totalitäärisen hallintomuodon ehdoton vastustaja ja

⁷⁹⁷ Ravitch 2000, 93-94; Apel 1995, 77-78; Lamberti 2000, 22-24, 28; Stormbom 1986, 85; Stormbom 1995, 153; Iisalo 1982, 36; Ahonen 2000, 402-403. Suomessa tämä muutos näkyi esimerkiksi Albert Liliuksen ja Waldemar Ruinin kasvatustieteellisessä ajattelussa. Lilius hylkäsi osin herbartilaisuuden ja sai vaikutteita uudesta kokeellisesta ja lapsikeskeisemmästä pedagogiikasta. Ruin kiinnostui Foersterin ja reformipedagogiikan ajatuksista.

⁷⁹⁸ Tanskalaisen H.C. Frederiksenin teos ”Persoonallinen koulu” käännettiin 1912 suomen kielelle. Sitä referoitiin useissa yksityiskoulujen tilaisuuksissa. Frederiksen korosti yksilöllistä pedagogiikkaa ja koulujen vapautta lukusuunnitelmien ja tutkintojen osalta (Frederiksen 1912, 124-126).

⁷⁹⁹ Bruhn 1968, 166-167.

kääntyi myöhemmin kristityksi moraalipedagogiksi. Hän kehitteli kouluihin kansalaiskasvatuksen muotoja, joiden tuli rakentua siveelliselle ja kristilliselle perustalle. Tältä osin hänen ajatuksillaan oli yhtymäkohtia Herbartin filosofiaan. Foerster korosti kuitenkin William Jamesin suuntaisesti tahtoelämän kehittämistä. Kasvatuksessa tehtiin virhe, jos uskottiin ongelmien ratkeavan tiedon avulla. Perinteinen koulu oli onnistunut vain älyn ja myöhemmin fyysisen toiminnan ja havaintokyvyn kehittämisessä. Myös luonnetta oli kehitettävä. Siihen kuului sosiaalinen kasvatusta, joka aikaisemmin perustui vain kuriin ja auktoriteettiin.⁸⁰⁰ Foerster toisaalta kielsi kokeellisen psykologian arvon ja kuuluu Ahosen mukaan myöhäiskantilaiseen moraalisuuntauksen kannattajiin. Kasvatuksen tavoitteena oli tukea lasta eettisyyden ja oikeamielisyyden kasvussa.⁸⁰¹ Foersterin mukaan 1900-luvun alun nuoriso oli joutunut vaikeaan yhteiskunnalliseen olotilaan. Tuhannet äänet peittivät totuuden ja vaikeuttivat oikean näkemistä. Monet ärsykkeet olivat elämänvastaisia ja todellisuudelle vieraita. Kaikki arvot oli asetettu kyseenalaiseksi ja tilalle tuotu vastakkaisten vaateiden kaaos. Koulujen ohjelmaan oli tästä syystä otettava luonteenkasvatusta ja moraalioppia.⁸⁰²

Suomessa Foersterin itsehallinto-ohjelma sai paljon huomioita autonomian ajan loppuvuosina. Sen tavoitteet sopivat hyvin yhteen kansallisten demokraatiapyrkimysten kanssa, johon liittyi muutos säätyvaltiopäivistä yleiseen ja yhtäläiseen äänioikeuteen. Suomessa sosiaaliset ja poliittiset vastakkaisuudet olivat olosuhteista johtuen vahvasti esillä ja koulujen piirissä pohdittiin keinoja asian käsittelemiseksi. Aikakauden suuret yhteiskunnalliset kysymykset ja levottomuus, puolueriita sortokaudella ja työväestön esille nostama uskontokritiikki antoivat kasvatukselle suuria haasteita ratkaistavaksi. Oppilaiden kontrollin rinnalla uusi yhteiskunta edellytti kansalaiskasvatusta, eräänlaista poliittista kasvatusta demokratian nimissä. Herbartilaisen pedagogiikan jatkona Foersterin ajatukset oli helppo omaksua. Kaiken lisäksi Foerster tarjosi käytännöllisen ja toiminnallisen ratkaisumallin, joka sopi hyvin yhteen kokeellisen pedagogiikan vaatimusten kanssa. Itsehallintaohjelma käynnistettiin Suomessa helmikuussa 1910 Helsingin suomalaisen normaalilyseon toimesta, mutta saavutti parina seuravana lukuvuonna erityisesti yhteiskouluissa suurta mielenkiintoa. Lukusuunnitelmiin sillä ei varsinaisesti ollut vaikutusta, mutta osana kansalaiskasvatusta tema oli runsaasti esillä yksityiskouluissa.

⁸⁰⁰ Foerster 1912, 5-6; Nicklis 1993, 161-164; Scheibe 1960, 107, 151; Reble 1995, 375-376.

⁸⁰¹ Ahonen 2000, 406.

⁸⁰² Foerster 1913, 1-4; Foerster 1916, 8-9, 11. Foersterin teoksia käännettiin suomen kielelle vuosina 1909-1921 yhteensä 7 kappaletta. Niistä koulukasvatuksen kysymyksiä käsittelevät erityisesti: Nuorison kasvatusta. Porvoo 1913; Kasvatusta ja itsekasvatusta, Helsinki 1921; Koulu ja luonteenkasvatusta. Helsinki 1909; Kunnan kansalainen. Porvoo 1912.

Gillin ja Foersterin luomien periaatteiden mukaisesti oppilaat vastasivat itse koulutyön valvonnasta. He valitsivat keskuudestaan vuorotellen järjestyksenpitäjät ja muodostivat neuvoston, jossa oli demokraattisesti valittuna puheenjohtaja, yleinen syyttäjä, puolustaja sekä valvojat. Menetelmään liittyi runsaasti myönteisiä odotuksia kokeilun alkuvuosina.⁸⁰³ Muutaman vuoden kuluessa suurin innostus oli kuitenkin jo vähentymässä. Eräissä kouluissa usko metodiin säilyi. Systemaattisin lähestymistapa itsehallintokokeiluun oli Kristiinan suomalaisen yhteiskoulun johtajalla U.U. Sepällä. Hän teki myöhemmin kokemuksistaan tieteellisen opinnäytetyön.⁸⁰⁴

Vahvimmin Foersterin ideologia vaikutti Fanny de Pontin Helsinkiin perustaman yhdeksänluokkaisen yhteiskoulun Svenska samskolan i Helsingfors toiminnassa. Koulun ohjelma perustui Foersterin keskeisille ajatuksille. De Pont omasi vahvan yksityiskoulutaustan. Hän oli suorittanut tyttökoulun maineikkaassa Haminan yksityisessä tyttökoulussa ja toiminut pitkiä aikoja yliopisto-opintojensa jälkeen Kuopion ruotsalaisessa ja Hämeenlinnan ruotsalaisessa yhteiskoulussa opettajana ja jälkimmäisen koulun johtajana vuosina 1901-1912. Opintomatallaan Saksaan ja kirjallisuuden avulla hän perehtyi vuosisadan alussa uusiin kasvatusopillisiin suuntauksiin ja erityisesti professori Foersterin moraalioppiin. Kehitetyään ajatusta muutamia vuosia hän perusti syksyllä 1913 uuden koulun Helsinkiin, jossa lukusuunnitelmaan varattiin peräti kuusi tuntia Foersterin moraalioppia. Koulu painatti jo ennen toiminnan alkamista virallisen ohjelmaluonnoksen, jossa esiteltiin koulun kasvatuksellisia lähtökohtia. De Pontin mukaan yhteiskasvatus edellytti yhä pedagogista ja organisatorista kehittämistä. Liian usein yhteiskasvatus oli ajateltu hallinnollisesti vain saman oppimäärän tarjoamisena tytöille ja pojille. Näin oli unohdettu pedagogiset näkökulmat. Moraalikasvatus edellytti myösi tiivistä yhteistyötä kotien kanssa.⁸⁰⁵

De Pontin koulussa kuusivuotisen keskikoulun jälkeen koulun tyttöpilaat saattoivat valita kolmesta linjasta sopivimman: kolmivuotisen ylioppi-

⁸⁰³ Useat koulut raportoivat 1910-luvulla kokeilun aloittamisesta: Nya svenska läroverket 1911, xx; Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1911, 5-9; 1912, 6; Helsingin uusi yhteiskoulu 1910, 7-8; Svenska samskolan i Tavastehus 1917, 4; Kotkan suomalainen yhteiskoulu 1911, 55-56; Lahden yhteiskoulu 1911, 3-4; Saarijärven yhteiskoulu 1911, 45-46; Hangon suomalainen yhteiskoulu 1911, 5-6; Kallion yhteiskoulu 1913, 16-17. Eräiden tietojen mukaan 37 yhteiskoulua olisi kokeillut itsehallinto-ohjelmaa (Iisalmen yhteislyseo 1896-1946 1947, 126-127).

⁸⁰⁴ Salminen 1995, 65; Kristiinan suomalainen yhteiskoulu 1916, 44; Kristiinan suomalainen yhteiskoulu 1917. Seppä, U.U. Oppilaiden itsehallinta Suomen oppikouluissa sekä Kristiinan suomalaisessa yhteiskoulussa. Helsinki 1937.

- Tarkastaja Heikki Koskinen totesi itsehallintaa harjoitetun hyvällä menestyksellä Kristiinan suomalaisessa yhteiskoulussa (KA KH III Eh:12 14.12.1914). Lahdeksen mukaan itsehallintoa kokeiltiin myös Suomen joissakin kansakouluissa, mutta jo muutaman vuoden jälkeen harrastus oli miltei kokonaan loppunut (Lahdes 1961, 44-45).

⁸⁰⁵ HKA Munksnäs svenska samskola Ha:1 Handlingar angående skolans historia; Svenska samskolan i Helsingfors 1913-1938 1938, 9-11; Svenska samskolan i Helsingfors 1914, 3-7, 27-32.

laskirjoituksiin valmistavan linjan, kaksivuotisen jatko-opiston tai yksivuotisen käytännön elämän tarpeisiin suuntaavan kurssin. Teoriassa kaikki linjat olivat mahdollisia myös pojille, mutta käytännössä tätä vaihtoehtoa tuskin ajateltiin. De Pont laati myös koululle erittäin tarkat suunnitelmat opetuksen järjestämisestä, joissa otettiin huomioon uuden pedagogiikan vaatimuksia mahdollisuuksien mukaan: käytännönläheisyys, oppiaineksen kytkeminen oppilaan elämänpiiriin sekä havainnollisuus. Lukujärjestyksessä pyrittiin opetuksen keskittämiseen ja tietynasteiseen periodisointiin.⁸⁰⁶ Johtavien yksityiskoulujen tavoin de Pont halusi kiinnittää erityistä huomiota kotien kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön. Tätä tarkoitusta varten kokoonnuttiin erilliseen vanhempainneuvotteluun. Siellä oli tarkoitus käsitellä ajankohtaisia kasvatuskysymyksiä; oppilaiden liikarasitus, koulukuri, kodin ja koulun yhteistyö, oppilaiden vastuu oppikirjoista.⁸⁰⁷ Myöhemmin yliopistoon johtavana kouluna everstin rouvan De Pontin pedagoginen luomus joutui kuitenkin alusta pitäen sopeutumaan moniin reunaehtoihin. Tarkastusten ja kouluhallinnon välisen kirjeenvaihdon perusteella koulu on jossain määrin saanut nauttia myös kouluviranomaisten luottamusta. Toimilupa myönnettiin ilman erillisiä ehtoja ja useisiin pääkaupungin kouluihin verrattuna de Pont sai käynnistää toimintaansa ilman painostusta. Ilmeisesti moraalipedagoginen suuntaus tulkittiin vaarattomaksi vaihtoehdoksi. Koulu aloitti syksyllä 1913 kahdella luokalla, joten se ei yhtenäistämiskauden ajalla vielä ehtinyt laajentua edes keskikoulun osalta täysiluokkaiseksi. Syksyllä 1916 koulussa oli 131 oppilasta viidellä luokalla.⁸⁰⁸

Suomessa oppikoulun lukusuunnitelman kehittäminen liittyi selvästi enemmän pyrkimykseen ohjata keskikoulun käyneiden oppilaiden jatko-opintoja uusille urille, kuin yrittää uudistaa perinteisen reaaliyhteiskoulun lukusuunnitelmaa. Nämä uudet aloitteet toteutettiin autonomian ajan lopulla yksityisten koulujen toimesta ja saivat myös viranomaisten taholta osittaista tukea. Ilmeisestä on myös, että Venäjän kontrollipyrkimykset suuntautuivat lähinnä yliopistoihin johtavan koulutuksen valvontaan. Tästä syystä yksityiskoulujen pyrkimyksille ohjata oppilaita käytännön elämän tarpeita kohden jäi enemmän vapausasteita kuin täysimääräisille yliopistoon johtaville oppikouluille. Näiden erikoiskoulujen pieni määrä ja vähäinen oppilasluvu kertoo kuitenkin sii-

⁸⁰⁶ HKA Munksnäs svenska samskola Do:1 Läroplan; Dn:1 Undervisningsplan 5.12.1913; Cc:1 ptk 4.11.1916; Cb:3 ptk 26.11.1914. De Pontin pedagogisia suunnitelmia voi pitää modernin opetussuunnitelma-ajattelun mukaisena. Hän laati lukusuunnitelman rinnalle opetusmetodisia ohjeita ja opetussisältöjä.

⁸⁰⁷ HKA Munksnäs svenska samskola Cc:1 ptk 4.11.1916; Svenska samskolans i Helsingfors 1917, 30-32. Vaikeiden olosuhteiden takia toiminta kuitenkin keskeytyi ja palaa koulun ohjelmaan vasta myöhemmin 1920-luvulla.

⁸⁰⁸ Tarkastaja Solmu Nyström antoi koulusta hyvän arvion keväällä 1917 ja totesi de Pontin syvällisen paneutumisen työhönsä (KA KH III Eh:14 14.5.1917); SVT IX 1918, 58-59).

tä, kuinka vaikea oli saada lukion rinnalle elinkelpoisia vaihtoehtoja. Tämän tiedostaen kokeilutoiminta on vaatinut jälleen kerran voimakasta uskoa ja henkilökohtaisia uhrauksia asian puolesta.

Hannes Gebhardin aloitteesta perustettiin 1907 Helsinkiin maanviljelyslyseo. Vaikka koulu toimi autonomian ajan lopulle maanviljelyshallituksen alaisena oli oppilaitos toiminnallisesti rinnastettavissa oppikouluksi, jonka hallinnon alaisuuteen koulumuoto syksystä 1917 tulikin.⁸⁰⁹ Gebhardin suunnitelma perustui saksalaiseen esikuvaan. Preussiin oli perustettu 1870-luvulta lähtien maatalouskouluja (Landwirtschaftschulen). Ne olivat eräänlaisia reaalikouluja, joiden lukusuunnitelmassa painotettiin luonnontietoa ja maataloudellisia ammattiaiaineita.⁸¹⁰ Koulumuoto pyrki valmistamaan poikaoppilaitaan maanviljelyn aloille ja asiantuntijatehtäviin. Gebhard oli jo nuorena opiskelijana ja Valvoja-ryhmän aktiivina jäsenenä kiinnostunut oppikoulun kehittämistä käytännöllisempään suuntaan Spencerin ideoiden pohjalta.⁸¹¹ Valvojassa hän julkaisi 1894 artikkelin, jossa vertasi Suomen ja Saksan kouluoloja. Jo tuolloin Gebhard kiinnitti huomiota maanviljelyn opetuksen tehostamisen tarpeeseen, johon oli Saksassa opiskellessaan tutustunut.⁸¹² Gebhardin ammatillinen ura johti historian opintojen rinnalla osuustoiminnan ja maaseudun olojen kehittämisen pariin. Sortokauden jälkeen hän kuitenkin palasi maanviljelyslyseoideaansa, jolla oli yhtymäkohtia moniin hänen kiinnostuksensa kohteisiin.

Gebhard yritti uuden koulumuodon avulla yhteensovittaa aikakauden kiistaa lyseoiden ja kansanopistojen välillä. Jälkimmäinen ei välttämättä tarjonnut riittävää yleissivistystä ja perinteinen oppikoulu ei taas kaikilta osin palvelut yhteiskunnan ja yksilöiden tarpeita. Gebhardin mukaan lyseot kasvattivat ”todellisia papukaijoja monilla kielillään ja antoivat muun muassa kristinopissa tietomäärän, jota lähinnä papilta edellytettiin”. Suomen maatalouden kannalta Gebhardin ideoima koulumuoto tulisi todelliseen tarpeeseen. Gebhardin suunnitelmassa maanviljelyslyseoon oli ajateltu kolme luokkaa, jotka vastasivat reaalilyseoiden luokkia 6-8. Oppiaineet olivat suomi, ruotsi, saksa, historia, luonnontieteet sekä maatalouden alan opinnot. Muissakin aineissa voitiin ottaa huomioon maatalouslyseon tavoitteet: historiassa suunniteltiin painotettavan yhteiskunnallistaloudellista alaa, kielissä jossain määrin maatalousalan tieteellisen kirjallisuuden vaatimuksia. Tutkinto oli tarkoitettu

⁸⁰⁹ Maanviljelyslyseot siirrettiin 1.9.1917 lähtien koulutoimen ylihallituksen valvonnan piiriin (KA SA Tal. os. ptk 29.8.1917).

⁸¹⁰ Schmiel 1991, 399-400; Kivialho 1920, 227. 1900 niitä oli toiminnassa Preussissa 16 koulua ja muualla Saksan alueella kuusi. Oppilaita oli yhteensä 4119.

⁸¹¹ Gebhard laati jo 21-vuotiaana 1880-luvun puolivälissä suunnitelmia oppikoulun uudistamisesta (Alanen 1964, 63-64).

⁸¹² Gebhard 1894, 381-382, 400-403.

itsenäisiksi maanviljelijöiksi tähtääville, maatalouden alan virkoihin sekä antoi jatkokelpoisuuden yliopiston maanviljelystaloudelliseen tiedekuntaan, polytekniseen maanmittariosastoon sekä puutarhakorkeakouluun. Gebhardin mukaan koulu tarjosi hyvän perustan myös maaseutulehtien toimitustyöhön myöhemmin aikoville, koska he juuri joutuivat lehtikirjoituksissaan käsittelemään maatalouden kysymyksiä. Virallisessa suunnitelmassa koulu oli yhteiskoulu. Alkuperäisessä ohjelmassa oppilailta edellytettiin maatalousharjoittelu ennen opintojen aloittamista. Gebhard myönsi monet ongelmat näin suuren lukusuunnitelmanmuutoksen osalta, mutta se ei saanut olla esteenä toiminnan aloittamiselle. Kokemusten myötä ohjelmaa oli korjattavissa.⁸¹³ Aluksi koulu toimisi yksityisenä, mutta valtio voisi perustaa myöhemmin vastaavia laitoksia. Gebhard uskoi Suomeen syntyvän useita maanviljelyslyseoita, mikäli Helsingin koulu saisi riittävät lähtökohdat toiminnalleen. Gebhard katsoi juuri Helsingin hyväksi paikaksi koululle, eikä pitänyt pääkaupunkia epäsovinnaisena kasvatuksellisesti. Päinvastoin, nuorisolla oli mahdollisuus saada hyviä vaikutteita kansainvälistyvässä ja edistyksellisessä ilmapiirissä.⁸¹⁴

Keväällä 1907 maanviljelyslyseon perustajat hakivat hankkeelleen ennakkoavaa valtion avustusta, ennen kahden vuoden toiminta-aikaa.⁸¹⁵ Osin tästä syystä uusi kouluidea sai eduskuntakäsittelyssä ristiriitaisen vastaanoton. Anomus siirtyi eduskunnan pyynnöstä maatalousvaliokunnan käsittelyyn. Valiokunnan asennoituminen Gebhardin ideaan oli pääosin myönteinen. Kokemus voisi osoittaa uuden koulumuodon hyödyn. Valtionavun tulisi olla riittävä, jotta lukukausimaksu ei muodostunut liian korkeaksi. Lukusuunnitelmaa pidettiin onnistuneena. Mietinnön eduskuntakäsittelyssä ehdotus sai osakseen myös kritiikkiä. Osa yksityiskouluväestä Lucina Hagmanin johdolla vastusti ehdotettua ennakkoavaa valtionapua. Sellaista ei oltu maksettu aikaisempinaan yksityisille kouluille. Edustaja Räsänen kritisoi koulumuotoa, koska se ei ollut selkeästi yhteiskoulu. Maalaisliiton Alkio piti puolestaan Helsinkiä koulun sijoituspaikkana huonona. Mikael Soininen oli alusta pitäen mukana maanviljelyslyseoidean kehittämisessä ja puolusti ehdotusta. Helsinki olisi hyvä paikka uudelle oppilaitokselle, jossa myös koulun valvonta olisi helposti

⁸¹³ Maanviljelyslyseoita perustamaan 1907, 1-2; Gebhard 1907, 9-10, 13-18; HYL Helsingin maanviljelyslyseo perustamisasiakirjoja: harjoittelun ohjesääntö; Helsingin maanviljelyslyseo 1911, 10-12. Gebhard oli jäsenenä komiteassa, jonka tehtävä oli ehdotusten laatiminen alemman maanviljelyopetuksen järjestämiseksi. Hän irtautui kuitenkin maanviljelyseoehdotuksellaan komitean päälinjoista, muodostaa maanviljelysopetus vain kansakoulupohjaiselle maatalousoppilaitoksille ja vastaavasti vasta yliopistossa tapahtuvana koulutuksena (Gebhard 1907, 11-12).

⁸¹⁴ HYL Helsingin maanviljelyslyseo: perustamista koskevia asiakirjoja. Oppilaitosta varten perustettiin osakeyhtiö, jonka sääntöehdotus vahvistettiin 13.12.1907. 1917 koulun ylläpitäjät tekivät aloitteen koulun siirtämisestä valtion haltuun.

⁸¹⁵ Mikael Soininen oli mukana maanviljelyslyseon perustamisvaiheessa väliaikaisessa johtokunnassa (HYL Helsingin maanviljelyslyseon perustamista koskevia asiakirjoja; Helsingin maanviljelyslyseo 1911, 2-6). Perustamisryhmän jäsenillä oli kiinteä yhteys Pellervo-seuran toimintaan.

järjestettävissä. Koulumuoto ohjaisi oppilaita oikeaan suuntaan. Yhteiskouluhin tuli jatkossa luoda jokin käytännöllinen linja. Soinisen mukaan uudet asiat aiheuttivat aina epäluuloja, joten se ei saanut olla perusteena ehdotuksen hylkäämiselle. Maaseudulla ajatus herättäisi varmasti myönteistä vastakaikua myöhemmin. Eduskunta hyväksyi äänin 98-91 ehdotuksen ja jätti syyskuussa 1907 alamaisen anomuksen, jossa esitettiin valtion tukea maanviljelyslyseolle.⁸¹⁶

Helsingin maanviljelyslyseo aloitti toimintansa syksyllä 1908 kun 29 oppilasta ilmoittautui kouluun. Opetus käynnistyi ennen yliopisto-oikeuksien ratkaisua, joka saattoi vähentää hakijoiden määrää. Alkuperäisestä suunnitelmasta, jossa vaadittiin oppilailta käytännön maatalousharjoittelu ennen kouluun tuloa, jouduttiin luopumaan jo aloitusvaiheessa. Uuden koulumuodon aloittamisessa törmättiin myös oppimateriaaliongelmiaan. Maanviljelyslyseon ammattiaineita varten ei ollut olemassa suomenkielistä kirjallisuutta, joka sopisi sellaisenaan koulun käyttöön. Opettajat joutuivat ensimmäisinä vuosina tuottamaan itse oppimateriaalia.⁸¹⁷

Yliopiston piirissä vastustettiin alusta pitäen erillisten ylioppilasoikeuksien myöntämistä uudelle koulumuodolle. Maanviljelystaloudellisen tiedekunnan lausunto oli pääosiltaan kielteinen. Uusi koulumuoto ei edes toiminut koulutoimen ylihallituksen alaisena ja sen opetussuunnitelmassa oli useita puutteita. Tietomäärä jäisi oppilailla liian alhaiseksi. Konsistori katsoi lausunnossaan koulun tuottavan tiedoiltaan liian heikkoja oppilaita ja hylkäsi äänin 18-17 anomuksen. Senaatissa koulumuoto sai kuitenkin myönteisemmän vastaanoton, jonka seurauksena keisari vahvisti armollisen ohjesäännön tammikuussa 1911. Maanviljelyslyseon ylioppilailla oli oikeus tulla kirjoitetuksi ylioppilaiksi keisarilliseen Aleksanterin yliopistoon oikeudella harjoittaa opintoja sekä suorittaa tutkintoja ainoastaan filosofisen tiedekunnan maanviljelys-taloudellisessa osastossa.⁸¹⁸

Maanviljelyslyseon alkuperäistä lukusuunnitelmaa jouduttiin korjaamaan jo muutaman lukuvuoden jälkeen. Pian nähtiin, ettei niillä tuntimäärillä joita oli varattu vieraisiin kieliin, voitu täyttää ylioppilastutkinnon asettamia vaatimuksia. Ammattiaineiden tuntimäärää vähennettiin. Meijerioppi ja puutarhanhoito-oppi menettivät yhteensä neljä viikkotuntia. Venäjän kielen pa-

⁸¹⁶ VP 1907: Liitteet XIII c. Anomusehdotus N:o 3; Maatalousvaliokunnan mietintö N:o 1; VP 1907: Pöytäkirjat I, 259-262; Pöytäkirjat III, 1579-1623.

⁸¹⁷ KA Gebhardin kokoelma Kansio 28: Maanviljelyslyseon lukusuunnitelmaehdotus; Kivialho 1920, 223; Helsingin maanviljelyslyseo 1911, 50-51.

⁸¹⁸ HYKA Konsistorin ptk 21.5.1909, 23.3.1910; Keisarillisen Suomen senaatin kirkollisasiaintoimituskunnan kertomus 1911-1913, 14; AsK 1911: Armollinen ohjesääntö Suomen keisarillisessa Aleksanterin yliopistossa "Maanviljelyslyseo" nimisen yksityisen oppilaitoksen ylioppilaskokeille 12.11.1911.

kollisuus 15 viikkotuntia syksyllä 1915 rikkoi maanviljelyslyseon lukusuunnitelmaa lisää.

Koulun oppilasmäärä jäi autonomian ajalla vähäiseksi. Vaikka koulu oli virallisesti yhteiskoulu, tyttöoppilaiden määrä jäi kokonaisuudessaan pieneksi ja laski vuositason muutamaan uuteen tyttöoppilaaseen autonomian ajan lopulla. Yksi syy, joka mahdollisesti vähensi koulun suosiota, oli yliopiston maataloustiedekunnan suhtautuminen koulusta valmistuneisiin. Maanviljelyslyseon pohjaopintoja ei millään tavalla otettu huomioon heidän opinnoissaan. Oppilaitos ei johtajansa J. Jänneksen mukaan juuri tästä syystä vetänyt puoleensa lahjakkaita oppilaita.⁸¹⁹

Autonomian ajan lopulla ja itsenäisyyden ajan alussa Gebhardin ajatukset johtivat eräiden vastaavien maanviljelyä painottavien lyseoluokkien perustamiseen. 1914 aloitti toimintansa Lapuan yhteiskoulun yhteydessä maatalouslinja.⁸²⁰ Pääsyvaatimuksena oli reaalilyseoiden tai yhteiskoulun viiden luokan kurssi ja yhden vuoden maatalousharjoittelu hyväksytyllä maatilalla tai vastaava kokemus. Pyrkijöiden tuli olla 15-19-vuotiaita. Niille oppilaille, jotka eivät halunneet suorittaa ylioppilastutkintoa luvattiin järjestää erityisiä päästötutkintoja käytännöllisille toimialoille. Koulun johtokunta uskoi maaseutuympäristössä harjoittelun järjestämisen olevan helpompaa kuin Helsingissä. Pakollisesta harjoittelutavoitteesta oli Lapuallakin kuitenkin vähitellen luovuttava.⁸²¹

Syksyllä 1917 aloittivat toimintansa Karjalan maanviljelyslyseo Viipurissa ja Kokemäen yhteiskoulun yhteydessä maanviljelyslyseo. Karjalan maanviljelyslyseo syntyi Viipurin alueen agronomien aloitteesta keväällä 1917. Koulun tueksi koottiin laaja toimikunta, jossa oli runsaasti edustajia Viipurin sivistys- ja elinkeinoelämästä. Ylläpitäjät perehtyivät Helsingin ja Lapuan maanviljelyslyseoiden toimintamalleihin. Alkuvaiheessa pohdittiin myös mahdollisuutta muodostaa oppilaitos yhteiskouluksi, mutta ehdotuksesta oli luovuttava käytännön syistä.⁸²² Kokemäellä ajatus syntyi kannatusyhdistyksen keskuudessa kevään 1917 aikana Helsingin koulun antaman mallin mukaisesti. Maanviljelyslyseota pidettiin erityisen tarpeellisena koulun vai-

⁸¹⁹ HYL Helsingin maanviljelyseo: koulun toimintaan liittyviä asiakirjoja (Jännes 1927 muistokirjoitus koulun alkuvaiheesta); Koulun lukusuunnitelma 9.4.1915). Ensimmäisinä toimintavuosina tyttöjen määrä oli yleensä noin seitsemän oppilasta kullakin luokalla, mutta laski 1914 jälkeen kahteen kolmeen uuteen tyttöoppilaaseen vuosittain.

⁸²⁰ VMA Lapuan yhteiskoulu Cb:1 ptk 24.4.1913; Lapuan yhteiskoulu 1916, 65-66; Lapuan yhteiskoulu 1904-1929, 10-11.

⁸²¹ Harjoittelupaikkaa varten oli olemassa erityinen maanviljelyskonsulentti. Harjoittelusta oli pidettävä harjoittelupäiväkirjaa (Lapuan yhteiskoulu 1916, 66). 1910-luvulla maanviljelyslyseon perustamista pohdittiin ainekin Toijalan ja Haapamäen yhteiskoulun johtokunnissa, mutta tavoitteista luovuttiin myöhemmin (KA KH III Eh:10 1.3.1912; Toijalan suomalainen yhteiskoulu 1913, 3-4; Toijalan yhteiskoulu 1917, 3-4).

⁸²² Karjalan maanviljelyslyseo 1918, 4-5.

kutusalueen elinkeinojen kehittämisen näkökulmasta. Ylläpitäjät olivat niin vakuuttuneita maanviljelyslyseoluokkien aloittamisesta, että koulu päätettiin käynnistää jo saman vuoden syyskuun puolivälissä, mikäli oppilaita ilmaantuisi riittävästi. Tästä syystä pakollista harjoittelua ei voitu vaatia. Linja perustettiin alusta pitäen yhteiskouluksi. Lukusuunnitelman perusta otettiin Helsingin maanviljelyslyseolta. Koulun ohjelmassa oli kolme tuntia moraaliope-
tusta.⁸²³

Käytännön elämän tarpeita käsityöammattien näkökulmasta pyrittiin kehittämään Viipurissa. Siellä aloitti toimintansa 1914 poikakoulu, joka painotti pienessä määrin käden taitoja. Koulun perustamisen perimmäinen syy oli oppilaspaikkojen lisäämisen tarve paikkakunnalla, koska kaikki halukkaat eivät mahtuneet kaupungissa toimiviin poika- ja yhteiskouluihin. Koulun lukusuunnitelman laadinnassa otettiin kuitenkin alusta pitäen tavoitteeksi myös käytännön elämän vaatimusten yhteensovittamista. Tästä syystä koulu muodostettiin poikakouluksi, koska ohjelmaan suunniteltiin työpajojen perustamista toiminnan vakiinnuttua. Muilta osin lukusuunnitelma vastasi valtion reaalilyseoiden viiden alimman luokan ohjelmaa. Tarvittava tuntiresurssi saatiin vähentämällä voimistelun ja laulun opetusta. Syksystä 1916 opetusta voitiin antaa täydellisessä kirjasitomossa ja puusepänpajassa, jotka rakennettiin koulun yhteyteen. Pajaopetusta varten koulu kiinnitti asiaan perehtyneet tuntiopettajat koulun palvelukseen. Toiminta käynnistettiin kuitenkin varovaisesti vain kahdella vuosiviikkotunnilla.⁸²⁴

Myös tyttöoppilaiden osalle kehitettiin eräitä vaihtoehtoja perinteisten yliopistoon johtavien jatkoluokkien rinnalle. Helsingin yksityisten tyttökoulujen suuntaisesti uudistajien mukaan aikakauden huomio oli yksipuolisesti kiinnittynyt ylioppilaskirjoituksiin, eikä käytännön elämän tarpeita otettu riittävästi huomioon.⁸²⁵

Porvoossa aloitti toimintansa 1912 kaksikielinen naisopisto ”Institutet för unga flickor i Borgå – Porvoon naisopisto”.⁸²⁶ Idea oli koulun oman ilmoituksen perusteella lähtöisin yhteiskoulun opettajan Edith Bergrothin ajatuksista, eikä sillä ollut suoraa esikuvaa Pohjoismaissa tai Saksassa. Bergroth oli opetustyönsä aikana tullut siihen tulokseen, että perinteisen lukiosivistyk-

⁸²³ KOKA Kokemäen yhteiskoulu Ca:1 ptk 10.8.1917; 16.9.1917; 22.9.1919; Kokemäen yhteiskoulu 1920, 4. Maanviljelyslyseon perustamiseen ja taloudelliseen ylläpitoon liittyvät kysymykset sekä yhteiskoulun ja lyseon fuusio aiheuttivat jo samana syksynä vaikean juridisen kiistan Kokemäen yhteiskoulun piirissä. Kouluhallitus joutui myöhemmin puuttumaan asioiden kulkuun. Maanviljelyslyseo kuitenkin jatkoi toimintaansa (KOKA Kokemäen yhteiskoulu Ca:1 8.1.1918, 23.5.1919).

⁸²⁴ Viipurin realikoulu 1916, 3-4; Viipurin realikoulu 1917, 4-5; KA KH III Eh:14 8.3.1917.

⁸²⁵ Forsmans flickskola 1908, 21-23.

⁸²⁶ Koulussa pyrittiin myös tasa-arvoon suomen- ja ruotsinkielien välillä. Opettajankokousten pöytäkirjat sovitettiin laadittavan vuorotellen kummallakin kielellä (KA Porvoon naisopisto ja tyttökoulu Cb:1 ptk 18.2.1913).

sen rinnalle tarvittiin vaihtoehtoja tyttöoppilaille. Oppikoulun kurssit keskittyivät vain älyn kehittämiseen ja jättivät ottamatta huomioon käytännön elämän tarpeita ja luonteenkasvatusta. Lisäksi monet tytöt rasittuivat vaarallisesti teoreettisten aineiden opiskelussa eikä tulevaisuus ylioppilaskirjoitusten jälkeenkään ollut aina välttämättä onnistunut. Toisaalta tyttöjen sivistystasoa ei saanut laskea. Pelkkä keskikoulukurssi ei ollut riittävä. Näistä syistä johtuen Bergroth päätti aloittaa uuden koulumuodon Suomessa. Koulu toimi sisäoppilaitoksena. Ratkaisu mahdollisti säännöllisen työnteon ja järjestyksen, sekä yhteishengen luomisen. Näin harjaannuttiin hienotunteisuuteen, joka oli edellytys siveälle käytökselle. Koulun arjessa teoreettista opetusta annettiin aamupäivisin ja iltapäivät oli varattu käytännölliselle työlle ja harjoittelulle. Niihin kuuluivat käsityöt, liina- ja leninkiompelu, kankaankutominen, siivousharjoitukset. Tämä lukusuunnitelman rakenne harjaannutti naisia monille elämäntiloille: erityisesti lasten- ja sairaanhoidon sekä opetusalan tehtäviin. Halukkailla oli lisäksi mahdollisuus siirtyä opiston jälkeen yhteiskoulujen kahdeksannelle luokalle, mikäli ylioppilastutkinto tuli tavoitteeksi. Koulu sai tyttökoulujen luokkaluvun mukaisen valtionavun keväällä 1913.⁸²⁷ Kirjanpito ja puutarhanhoito kuuluivat ohjelmaan. Lukusuunnitelma käsitti lisäksi käytännön harjoitusten lisäksi kieliopintoja, joissa pyrittiin samalla tavalla käytännön taitojen harjoitteluun. Koulu palkkasi jopa ulkomaalaisen opettajattaren tehtävään tehostaakseen kielen opiskelua. Toisena lukuvuonna ohjelmaan lisättiin luonnontieteellisiä opintoja, joissa pyrittiin kokeellisiin työtapoihin. Lisäksi koulussa järjestettiin konventti-iltoja, joissa pohdittiin ajankohtaisia kysymyksiä: kasvatuksesta, uskonnosta ja kodinhoidosta. Matematiikan kurssia ei ollut aluksi lainkaan.⁸²⁸ Koulun ensimmäisessä tarkastuksessa L. Nevanlinna piti oppilaitoksen tarkoitusperää erittäin tärkeänä, mutta sitä vastoin epäili, missä määrin neiti Bergroth tulisi vaativassa tavoitteessaan onnistumaan.⁸²⁹ Näistä pessimistisistä oletuksista huolimatta koulun onnistui kuitenkin vakauttaa toimintansa vaikeissakin taloudellisissa olosuhteissa. Bergrothin koulun oppilasmäärä vakiintui nopeasti yli seitsemäänkymmeneen, joka mahdollisti koulun ylläpidon. Ilman ylläpitäjänsä tunnollista paneutumista, tehtävä ei olisi voinut tietenkään onnistua.

Vastaavia lukusuunnitelman irtautumispyrkimyksiä suppeamassa muodossa tarjosivat myös eräät muut tyttökoulut. Nya svenska flickskolan laajentui 1909 kahdeksanluokkaiseksi. Laajennus oli tarkoitettu käytännön elä-

⁸²⁷ Porvoon naisopisto 1912, 7-8; Porvoon naisopisto 1914, 3-4; Porvoon naisopisto 1915, 3; Porvoon naisopisto 1916, 3; Porvoon naisopisto 1917, 3.

⁸²⁸ Porvoon naisopisto 1912, 41-42; Porvoon naisopisto 1915, 5; Porvoon naisopisto 1922, 4; Ketonen 1977, 88; KA KH III Ca 11 9.2.1912§ 13; Ea 28 KD 52/36 17.4.1912.

⁸²⁹ KA KH III Eh:11 5.3.1913.

män tarpeita ajatellen. Lisäluokan lukusuunnitelmassa painotettiin moraalioppia perinteisen uskonnon opetuksen rinnalla. Englannin opetus sai laajan kurssin, historian opetuksessa painopiste oli kulttuurihistoriassa.⁸³⁰ Koulu otti Suomessa ensimmäisenä ohjelmaansa kotitalouden opetusta lukuvuodesta 1913/14 lähtien. Opetuksen mahdollisti Tukholmalaisen konsulinrouva Maria Ekmanin koululle tekemä rahalahjoitus. Uuden oppiaineen opettaja V. Grönholm teki opintomatkan Skandinaviaan ja tutustui matkansa aikana koulukeittiötoimintaan.⁸³¹

Privata svenska flickskolanin ja Grankulla samskolanin yhteydessä toimi puolestaan erillinen täydennysluokka niille tyttöoppilaille, jotka eivät halunneet tähdätä ylioppilaaksi. Kauniaisissa linja sai oman nimen ”Klostret”, koska oppilaat asuivat koulun yhteydessä toimineessa asuntolassa. Tämä mahdollisti eräänlaisen yhteisökasvatuksen. Oppilaiden vastuulla oli useita arkisen elämän askareita. Kotielämä ja opetus pyrittiin yhdistämään kiinteään vuorovaikutukseen. Käytännön linjalla lukusuunnitelmassa ei ollut lainkaan matematiikkaa ja siinä painotettiin käytännöllisiä aineita: puutarhanhoito, kotitalous, käsityö, kudonta sekä erityyppinen piirustuksen ja kuvataiteiden opetus. Teoreettisissa aineissa painotettiin kulttuurihistoriaa.⁸³²

Näiden vaihtoehtokoulujen ja -linjojen pienet oppilasmäärät osoittivat kuitenkin sen, että suurimmalle osalle yksityiskoulujen ”asiakkaista” ja kannattajista reaalisuuntaisen viisiluokkaisen oppikoulun ohjelman suorittaminen tai täydellinen ylioppilaskirjoitus säilyi päätavoitteena. Syksyllä 1917 edellämainittujen erikoiskoulujen ja linjojen yhteinen oppilasmäärä oli noin 350. Se on vain 2,5 % yksityiskoulujen kaikista oppilaista ja valtion sekä kunnalliset oppikoulut mukaan lukien mitättömät 1,3 % kaikista Suomen silloisista oppikoululaisista. Kaiken lisäksi näiden erikoiskoulujen ja -luokkien oppilasmäärien trendi oli jo autonomian ajan lopulla laskeva.⁸³³ Vanhemmat ja koulujen ylläpitäjät halusivat taata nuorisolle korkean koulusivistyksen asuinpaikasta ja sukupuolesta riippumatta. Vanha snellmanilainen lähtökohta oppikoulun tehtävistä, vain yliopiston pohjakouluna, ei ollut laajenevan keskiluokan koulunkäynnin ainoa peruste. Keskikoulukurssin suorittaminen muodosti uudenlaisen perustavoitteen ja lukio alettiin nähdä jopa yleissivistävänä opintienä, josta ei enää ollut aina välttämätöntä jatkaa yliopisto-opintoihin. Yhteiskunnan modernisoituminen avasi uusia työtehtäviä monilla aloilla.⁸³⁴

⁸³⁰ Nya svenska flickskolan 1909, 21-24; HKA Nya svenska flickskolan Ca.1 ptk 19.3.1909.

⁸³¹ Hornborg 1952, 7; Nya svenska flickskolan 1913, 3.

⁸³² Grankulla samskola 1919, 46-55; Grankulla samskola 1907-1957 1957, 27-28; Yksityiskoulu – Privatskolan 6-7/1932, 86.

⁸³³ SVT 1918, 2-3, 54-61, 118-199; Koulukohtaiset tiedot: koulujen vuosikertomukset 1917 sekä kouluarkistot.

⁸³⁴ Salminen 1995, 48.

Yliopistoon johtavien yhteiskoulujen osalta lukusuunnitelman varsinaisia kehittämissyitä on autonomian ajan lopulla osoitettavissa hyvin vähän. Suuret rakenteelliset muutokset (yhteiskasvatus ja reaalikasvatus) oli jo laajasti toimeenpantu ja myös valtion taholta hyväksytty. Ruotsinkieliset yhteiskoulut pyrkivät edelleen pitämään kiinni yhteiskasvatusideologian mukaisista tavoitteista, vaikka siihen Venäjän yhtenäistämispolitiikan seurauksena ei samassa määrin jäänyt mahdollisuuksia.⁸³⁵ Myös uusien ruotsinkielisten yhteiskoulujen piirissä nämä pyrkimykset olivat esillä. Ne korostivat tiivistä yhteistyötä kotien kanssa ja lukusuunnitelman rakennetta pohdittiin kriittisesti.

Svenska samskolan i Tavastehus nimesi ensimmäisenä Suomessa virallisesti lukusuunnitelmaansa yhteiskuntaopin kahdella viikkotunnilla syksystä 1906. Uudessa oppiaineessa tutustuttiin yhteiskunnan rakenteisiin Munch & Ståhlbergin kirjan avulla.⁸³⁶

Suomenkielisistä yhteiskouluista Helsingin uusi yhteiskoulu toteutti lukuvuonna 1904/05 lyhyen raittiuskasvatuksen jakson ensimmäisenä oppikouluna Suomessa. Lucina Hagman oli pitkään pohtinut aineen ottamista koulun ohjelmaan.⁸³⁷ Sörnäisten yhteiskoulussa Hanna Castrén toteutti lyhyen aikaa erillistä ja vapaaehtoista siveysopin opetusta lukuvuonna koulun toiminnan alkuvaiheessa. Idea perustui hänen vahvaan uskonnolliseen vakaumukseensa.⁸³⁸ Nurmeksen yhteiskoulussa johtaja K. Kivialho pyrki kehittämään käytännön elämän vaatimien taitojen opetusta ja integroi jonkinasteista maanviljelysopetusta jo keskikoulukurssiin. Kesäisin oppilaat suorittivat mm. viljelyskokeita. Vastaavaa harrastuneisuutta osoitti Lohjan yhteiskoulun innokas johtaja ja koulupedagogi Yrjö Eloniemi. Koulun yhteyteen perustettiin erillinen puutarhayhdistys, jossa oppilaat pitivät omaa palstaa ja suorittivat erilaisia viljelyskokeita. Sato tuli myöhemmin oppilaan kodin hyväksi. Parikkalan yhteiskoulussa aloitettiin tyttöoppilaille kotitalouden ja ruuanlaiton opetusta syksyllä 1913. Nämä toimenpiteet saivat myös viranomaisten hyväksynnän.⁸³⁹

⁸³⁵ Äggelby svenska samskola 1915, 3-4; Äggelby svenska samskola 1916, 2-3; Vasa svenska samskola 1914, 3-4.

⁸³⁶ Koulun lukusuunnitelma vahvistettiin huhtikuussa 1906 (KA KH III Ea:22 k.d. 58/31 3.4.1906). Kiuasmaan mukaan Kotkan suomalainen yhteiskoulu olisi ollut ensimmäinen koulu, joka käytti virallisessa lukusuunnitelmassa ”yhteiskuntaoppi” nimikettä (Kiuasmaa 1982, 64). Kotkan suomalaisen yhteiskoulun lukusuunnitelma vahvistettiin kuitenkin vasta reilua kuukautta myöhemmin (KA KH III Ea:22 k.d. 100/40 29.5.1906). Kuten tämän tutkimuksen luvussa 4.3 on osoitettu vastaavia sisällöllisiä painotuksia oli historia-aineen osalta tehty kuitenkin jo 1880-luvun lopulta lähtien Åbo samskolanin piirissä.

⁸³⁷ Helsingin uusi yhteiskoulu 1904, 11; Helsingin uusi yhteiskoulu 1906, 5-6, 10-11; HUYA Helsingin uusi yhteiskoulu: kirjeiden konseptit 20.11.1903; KA KH III Ea:20 27.6.1904.

⁸³⁸ Sörnäisten yhteiskoulu 1907, 35-36.

⁸³⁹ Lohjan yhteiskoulu 1916, 6-7; Lohjan yhteiskoulu 1917, 8; KA KH III Ca:12 21.5.1913; KA KH III Eh:12 1.3.1914.

6 ISÄNMAALLINEN JÄRJESTYSVALTA

Autonomian ajan perintö 1917-1920

6.1 Isänmaallisen kasvatuksen puolesta

Lukuvuosi 1917-18 muodostaa synkimmän luvun Suomen yksityisten oppikoulujen siihenastisessa toiminnassa. Yhteiskunnalliset kärjistyneet olosuhteet vyöryivät tuolloin vääjäämättä kouluista riippumatta luokkahuoneisiin saakka. Samalla toteutui se uhkakuva, josta eräät yksityiskoulujen edustajat olivat olleet huolissaan 1900-luvun alusta lähtien. Yhteiskunnallinen levottomuus laajentui Venäjältä Suomen alueelle loppukeväästä 1917 lähtien. Venäjän keisarinvallan luhistuminen jätti Suomeen poliittisen valtatyhjiön, joka kiihdytti suojeluskuntien joukkojen ja punakaartien aseellista järjestäytymistä. Syyslukukausi jouduttiin aloittamaan poikkeuksellisissa olosuhteissa. Syynä oli uhkaava elintarvikepula, jonka seurauksena senaatti määräsi jo kesäkuussa koulutyön aloitettavaksi vasta 17.9. Oppilaita osallistui tänä aikana runsaasti maataloustöihin.⁸⁴⁰

Marraskuun suurlakon aikana yleinen levottomuus ja punakaartien painostus pakottivat yksityiskoulut keskeyttämään toimintansa eräissä kaupungeissa. Painostuksen aste kuitenkin vaihteli eri paikkakunnilla olosuhteista riippuen. Helsingin ja Turun kouluissa opetus keskeytyi koulujen toimesta lakon alkaessa kokonaan. Porissa koulut pitivät kiinni niiden laillisesta oikeudesta koulutyöhön. Lakkotoimikunta esti ruotsalaisen yhteiskoulun ja suomalaisen tyttökoulun opetuksen kahden päivän ajaksi, mutta koulun ylläpitäjien vaatimuksesta toiminta saatiin uudelleen käyntiin.⁸⁴¹ Tampereella, Vaasassa, Wärtsilässä ja Hämeenlinnassa yhteiskoulut jatkoivat opetusta punakaartin vaatimuksista huolimatta. Lapualla yhteiskoulun toiminnan takasivat hyvin organisoidut suojeluskuntajoukot.⁸⁴² Oulussa työväenneuvosto ei puuttunut Oulun suomalaisen yhteiskoulun toimintaan, vaikka miehitti Yrjö Mäkelinin johdolla virastot ja esti sanomalehtien ilmestymisen. Viipurissa uuden yhteiskoulun opetus keskeytettiin työväenneuvoston aseellisen kaartin vaatimuksesta keskellä päivää ja muutamat opettajat joutuivat kaartin valvomaan kotiarestiin. Useimmilla maaseutupaikkakunnilla sen sijaan koulutyö jatkui la-

⁸⁴⁰ KA KH III Db:2 20.6.1917. Syyskuun alussa tapahtuneiden levottomuuksien takia koulunaloitusta lykätettiin uudelleen Helsingissä ja Viipurissa 15.10 saakka. Yksityiset oppikoulut saivat myöhemmin poiketa tästä määräyksestä olosuhteiden niin salliessa. Helsingissä koulutyö päätettiin käynnistettiin 25.9.1917 (KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:6 ptk 19.9.1917).

⁸⁴¹ Björneborgs svenska samskola 1919, 3; Porin suomenkielinen yksityistytökoulu 1919, 3.

⁸⁴² Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1918, 3; Hämeenlinnan suomalainen yhteiskoulu 1920, 3-4; Svenska samskolan i Tavastehus 1918, 3; Vasa svenska samskola 1919, 3-4; Lapuan yhteiskoulu 1919, 3-4.

kosta huolimatta keskeytyksettä. Rautatielakon takia junalaisten opinkäynti kuitenkin kävi mahdottomaksi.⁸⁴³

Vaikka yksityisten oppikoulujen ylläpitäjien ja opettajien asennoituminen oli ehdottoman järjestysvallan kannalla ja sosialistisia aatteita vastustava, pyrittiin useimmissa yksityiskouluissa käytännön koulutyössä kuitenkin keskittymään arkiseen koulunpitoon ja enemmänkin oltiin huolestuneita oppilaiden liian kärkevästä poliittisesta toiminnasta. Oppilaiden aktiivinen osallistuminen aseelliseen suojelutyöhön nähtiin ristiriitaisena ja nuorison kasvua haittaavana tekijänä. Tästä syystä Tampereen suomalaisen yhteiskoulun johtaja Kaarlo Tiililä kielsi syksyllä 1917 lukion oppilaita perustamasta koulun yhteyteen suojeluskunnan haaraosastoa. Joidenkin koulujen kohdalla suojeluskuntatoiminta sai kuitenkin aktiivisia muotoja. Lapuan yhteiskoulun piirissä aseelliseen organisaatioon suhtauduttiin myönteisesti. Suurin osa koulun yläluokkien poikaoppilaista oli mukana ”Junkkarit” nimisessä yövartiota harjoittavassa seurassa, eikä toimintaa rajoitettu. Kristiinassa yläluokkien poikaoppilaat kuuluivat ”salaiseen” suojeluskuntajärjestöön.⁸⁴⁴ Syyslukukausi 1917 päätettiin Suomen yksityiskouluissa sekavissa ja painostavissa tunnelmissa. Koulutyö jatkui joululoman jälkeen normaalisti, vaikka lehdistö välitti yhä vakavampia uutisia punakaartien esittämistä uhkavaatimuksista eri puolilta Suomea sekä Haminan ja Viipurin yhteenotoista. Tapahtumien saama totaalinen kulku yllätti silti useimmat yksityiskoulujen edustajat.⁸⁴⁵

Tammikuun lopussa 1918 kansallinen kriisi kärjistyi aseelliseksi yhteenotoksi punakaartien ja suojeluskuntien välillä. Yksityisoppikoulujen suojeleuva kasvatus oli samalla lopullisesti tiensä päässä. Sodan aiheuttamat toiminnalliset sekä henkilö- ja aineelliset vauriot yksityiskoulujen osalta riippuivat paikallisista olosuhteista, konfliktin syvyydestä ja kestosta. Yksityiskoulujen antamien tietojen perusteella myös punakaartin reaktiot yksityiskouluja kohtaan olivat erilaisia eri paikkakunnilla.

Suomen virkamiesyhdistyksen liitto lähetti 29.1 sähkösanoman eri puolille Suomea laitoksille ja virkamiehille edelleen toimitettavaksi. Viestin mukaan virkamiehet eivät saaneet olla missään tekemisissä laittoman hallituksen kanssa ja kaikki koulu- sekä sivistystoiminta oli keskeytettävä kapinallisten

⁸⁴³ Oulun suomalainen yhteiskoulu 1919, 4-5; Hautala 1976, 617-618; Viipurin uusi yhteiskoulu 1918, 4; Imatran yhteiskoulun ei kannattanut tästä syystä jatkaa opetusta, koska kouluun ilmestyi vain muutama oppilas (Imatran yhteiskoulu 1919, 3).

⁸⁴⁴ Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1918, 58; Lapuan yhteiskoulu 1919, 3-4; Kristiinan suomalainen yhteiskoulu 1920, 5.

⁸⁴⁵ Esim. Nya svenska läroverketin johtokunta päätti keskeyttää koulutyön aluksi vain 5.2 saakka (HKA Nya svenska läroverket Ca:2 ptk 30.1.1918). Porissa ruotsalaisen yhteiskoulun johtokunta suunnitteli 30.1 koulun toimintaa liittyviä asioita, eikä kokouksessa ole mitään mainintaa toiminnan keskeyttämisestä (BSSA Björneborgs svenska samskola direktions protokoll 30.1.1918).

valtaamalla alueilla. Yksityisiä oppikouluja määräys ei suoraan koskenut. Niiden reaktiot vaihtelivatkin huomattavasti eri paikkakunnilla olosuhteista johtuen. Koulujen tekemät ratkaisut heijastavat myös kriisin keskellä yksityiskoulun autonomista asemaa päättää omista asioistaan ja toimia johtokunnan asettamien tavoitteiden suuntaisesti.⁸⁴⁶ Useimmilla paikkakunnilla koulujen toimintaedellytykset kävivät kuitenkin mahdottomiksi ja koulutyö oli pysäytettävä tammikuun lopussa ja viimeistään helmikuun alkupäivinä. Yleisin syy opetuksen keskeytykseen oli koulutalojen joutuminen punakaartin tai suojeluskunnan kokoamiskeskuksiksi.⁸⁴⁷

Haminan suomalaisen yhteiskoulun johtokunta katsoi parhaaksi noudattaa kapina-alueella virkamiesyhdistyksen määräystä ja päätti sulkea koulun. Tämä ratkaisu ei kuitenkaan tyydyttänyt paikallista ”työväen valtakunnan neuvostoa”, joka vaati koulun avaamista uudelleen pidättämällä koulun johtajan Wille Hurmalaisen. Johtokunta yrittikin kahteen otteeseen helmikuun aikana käynnistää koulutyötä, mutta oppilaiden puuttuessa opetusta ei voitu aloittaa.⁸⁴⁸ Terijoella yritettiin opetuksen jatkamista, mutta vain yksi kolmasosa oppilaista saapui kouluun. Koulun perustajajäsenen ja tukijan ylioppilas Esa Mustosen surmatyö asemalla ratkaisi koulun sulkemisen. Wärtsilässä puolestaan suojeluskunta esti koulun avaamiseen uudelleen helmikuun aikana. Se edellytti ”kaikkien voimien uhraamista isänmaallisen tehtävän suorittamiseksi”, eikä antanut suostumusta johtokunnan päätökselle jatkaa opetusta. Johtokunnan enemmistö oli määräyksen jälkeenkin koulun avaamisen kannalla, mutta se ei halunnut ajautua kiistoihin suojeluskunnan kanssa.⁸⁴⁹

Eräillä paikkakunnilla juuri koulutyön jatkaminen katsottiin isänmaalliseksi tehtäväksi ja oppilaiden kannalta parhaaksi vaihtoehdoksi, vaikka ai-neelliset olosuhteet muuten olivat erittäin vaikeat. Rovaniemellä yhteiskoulu oli suljettuna vain yhden viikon ajan helmikuussa. Naisvaltainen opettajakunta saattoi jatkaa opetusta, kun konflikti oli paikkakunnalla nopeasti ohitse. Samasta syystä Savonlinnan tyttökoulu jatkoi opetusta vaikeuksista huolimatta jo maaliskuun alussa. Saarijärvellä keskeytys jäi lyhyeksi. Opetus jatkui

⁸⁴⁶ Viesti oli P.E. Svinhufvudin hyväksymä (Esim. MMA Savonlinnan tyttökoulu Cf:1 29.1.1918 sähkösanoma; Ca:3 27.10.1918). Viipurissa koulutyö oli keskeytettävä ensimmäisenä. 20.1. tapahtuneen M. Pietisen tehdusrakennuksen luona tapahtuneen kahakan jälkeen koulut sulki ovensa parin seuraavan päivän aikana (Maunulan yhteiskoulu ja sen edeltäjäkoulut 1963, 14).

⁸⁴⁷ Kiuasmaan esittämä väite, koulutyön lopettamisesta kaikkialla tammikuun lopussa kevääseen saakka, ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Paikalliset olosuhteet ratkaisivat yksityiskoulujen osalta keskeytyksen ajankohdan ja keston (Kiuasmaa 1982, 148).

⁸⁴⁸ MMA Haminan suomalainen yhteiskoulu Cc:3 ptk 9.2.1918, 18.2.1918, 4.9.1918.

⁸⁴⁹ HMA Terijoen suomalainen yhteiskoulu Ca:3 ptk 31.1.1918; JOMA Wärtsilän suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 23.2.1918.

helmikuussa alkaneen tauon jälkeen maaliskuun puolivälissä tyttövaltaisen oppilasjoukon voimin.⁸⁵⁰

Nurmeksessa opettajakunta anoi koulun sulkemista, mutta johtokunta katsoi opetustyön jatkamisen paremmaksi vaihtoehdoksi helmikuun puolivälissä. Suojeluskunnan majoittuessa koulutaloon toiminta oli kuitenkin pakko keskeyttää uudelleen.⁸⁵¹

Lohjan yhteiskoulu saattoi avata ovensa jo parin viikon kuluttua helmikuun lopussa, vaikka paikkakunta oli käytännössä punakaartin hallinnassa. Toiminta keskeytyi lyhyeksi ajaksi kriisin loppuvaiheessa. Forssassa yhteiskoulu uskalsi toimia aina huhtikuulle asti, vaikka punakaartin lähetystö kävi useassa vaiheessa vaatimassa koulun sulkemista ja sitä koulun piirissä myös harkittiin. Koulun keskeisen taustahenkilön asemapäällikkö Hjalmar Alleenin tultua murhatuksi, oli koulu pakotettu sulkemaan ovensa. Paikkakunnalla liikkui huhu, jonka mukaan opettajat surmattaisiin seuraavaksi. Kuopiossa suojeluskunta sai kaupungin haltuunsa jo helmikuun alkupäivinä. Koulutyötä ei kuitenkaan haluttu jatkaa, koska suuri joukko koulun lukiolaisia ja muutamia opettajia liittyi suojeluskuntien toimintaan mukaan. Koulu selvisi kansalaisodasta ilman kuolonuhreja, vaikka muutamat yläluokkien oppilaat osallistui-
vat suojeluskuntien joukoissa taisteluihin. Kokemäellä yhteiskoululuokat jatkoivat toimintaansa huhtikuun alkuun saakka, jolloin punakaarti vaati koulurakennuksen sairaalakäyttöön. Toukokuussa rakennusta käytti vastaavissa tehtävissä suojeluskunta. Tyrvällä suomalaisen yhteiskoulun kiinteistö vapautui rintamamieskomennuskunnalta helmikuun lopussa, mutta rehtorilla ei ollut käytettävissä kuin muutama naisopettaja. Suurin osa koulun opettajista oli mukana suojeluskuntatyössä eri puolilla Suomea.⁸⁵² Kokonaan ilman opetustyön keskeytystä saattoivat toimia vain sellaiset yksityiskoulut, jotka jäivät täysin kriisialueiden ulkopuolelle: Salmin yhteiskoulu, Porvoon naisopisto sekä Jyväskylän suomalainen yhteiskoulu. Eräillä paikkakunnilla koulutyötä jatkettiin loppukeväällä taistelujen päätyttyä. Helsingin yhteiskoulut veivät läpi supistettua opetusta aamupäivisin. Näihin tunteihin eivät kuitenkaan läheskään kaikki oppilaat voineet osallistua.⁸⁵³ Saman tyyppistä vapaaehtoista

⁸⁵⁰ Rovaniemen yhteiskoulu 1918, 19; MMA Savonlinnan tyttökoulu Cf:1 ptk 22.2.1918, 27.8.1918; Saarijärven yhteiskoulu 1918, 7-8.

⁸⁵¹ JOMA Nurmeksen yhteiskoulu Ce:1 ptk 14.2.1918, 17.4.1918; Cd:2 26.2.1918.

⁸⁵² Lohjan yhteiskoulu 1919, 5-6; HMA Forssan suomalainen yhteiskoulu Cd:3 ptk 7.5.1918, 18.5.1918; Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1919, 5; KA KH III Eh:14 8.11.1918; KOKA Kokemäen yhteiskoulu Ca:1 ptk 12.7.1918; Tyrvään yhteiskoulu 1919, 4-5.

⁸⁵³ Salmin yhteiskoulu saattoi toimia koko kevätlukukauden. Vaikka koulutalo joutui sotilasviraston haltuun jatkettiin opetusta paikallisissa tyhjillään olleessa köyhäinkodissa (Salmin yhteiskoulu 1917, 7); Jyväskylän suomalainen yhteiskoulu 1918, 3-4; Porvoon naisopisto 1918, 3-4. Porvoossa koulun sulkeminen ei ollut mahdollista siitäkään syystä, että sisäoppilaitoksena n. kahdellakymmenellä oppilaalla ei ollut sotatilan takia mahdollisuutta palata kotiseudulle (KA Porvoon naisopisto Cb:1 ptk 3.3.1918).

opetusta järjestettiin ainakin Porvoossa, Porissa, Kauniaisissa, Salossa, Lohjalla, Karkkilassa ja Luopioisissa. Useat koulut antoivat oppilaille lisäksi erilisiä kesätehtäviä toukokuun lopussa. Forssassa yhteiskoulun koulutalo vapautui suojeluskunnalta opetuskäyttöön toukokuun alkupäivinä, mutta hyvin vaikean elintarvike- ja hygieniatilanteen takia ovet oli suljettava jo parin päivän kuluttua uudelleen.⁸⁵⁴

Huhtikuun lopussa Suomi oli valkoisten joukkojen hallussa ja koulutoimen ylihallitus jälleen toiminnassa. Virasto antoi toukokuussa ohjeet joiden mukaan valtion koulujen toimintaa ei enää kevään osalta käynnistetty. Senaatin päätöksellä luokalta toiselle siirrot suoritettiin ”syksyn opintojen ja oppilaiden yleisen tuntemuksen perusteella”.⁸⁵⁵ Yksityiskoulujen johtajille ei jäänyt muuta mahdollisuutta kuin todeta ”eletyn ajan kaikessa sekasortoisuudessaankin kehittäneen ja kasvattaneen oppilaita. Olosuhteet olivat opettaneet tinkimään itsekkäistä pyyteistä ja uhrautumaan yhteisen hyvän eteen”. Näistä syistä oppilaat voitiin perustellusti siirtää seuraavalle vuosiluokalle.⁸⁵⁶ Sama kokemustausta ei työväenneuvoston apuna tai punakaartin riveissä hankittuna johtanut vastaaviin mainesanoihin. Terijoella työläisneuvostoa avustaneet oppilaat saivat julkiset nuhtelut toukokuussa koko kouluyhteisön todistaessa tapahtumaa. Riihimäellä ja Kouvolassa kuulustelujen jälkeen muutamia oppilaita erotettiin koulusta ja Haminassa lukiolainen Anders Blyth teloitettiin kapinaan syyllisenä.⁸⁵⁷

Useissa yksityiskouluissa sodan kokemukset olivat hyvin traagisia. Haminassa suomalainen yhteiskoulu joutui kokemaan sodan seuraukset ehkä raskaimmin kaikista Suomen yksityisoppikouluista. Sotatoimissa kaatuneiden entisten yhdentoista oppilaan lisäksi saivat surmansa punakaartin toimeenpanemissa terrori-iskuissa huhtikuun aikana koulun uskonnon opettaja ja Haminan kirkkoherra U.R. Renvall, johtokunnan jäsen G.A. Taube, koululääkäri H. Myren, kouluneuvoston puheenjohtaja J.F. Ekholm sekä kaksi koulun lukiolaista.⁸⁵⁸ Lapuan yhteiskoulun vuosikertomusta 1919 koristavat kahdentoista entisen ja neljän silloisen kansalaissodassa kaatuneen oppilaan muistikirjoitukset. Koulu raportoi ylpeänä yli 80 koulun oppilaan osallistuneen aktiivi-

⁸⁵⁴ Läroverket för gossar och flickor 1919, 4; Nya svenska samskolan 1919, 3; Björneborgs svenska samskola 1919, 7; Grankulla samskola 1918, 3; Nurmeksen keskikoulu 1920, 3; Salon yhteiskoulu 1919, 4; Porin suomenkielinen yksityistytökoulu 1919, 2; Privata svenska fruntimmersskolan i Borgå 1918, 3; Aitoon suomalainen yhteiskoulu 1919, 4-5; Forssan suomalainen yhteiskoulu 1919, 4-5.

⁸⁵⁵ KA KH III k.d. 32/37 1918; KA KH III Db:2 16.4.1918; 8.5.1918.

⁸⁵⁶ Töölön yhteiskoulu 1919,3; Savonlinnan tyttökoulu 1918, 5; Karjalan maanviljelyslyseo 1918, 6.

⁸⁵⁷ HMA Terijoen suomalainen yhteiskoulu Ca:2 ptk 27.5.1918; Riihimäen ja Kouvolan yhteiskouluissa erotettiin muutamia oppilaita kapinaan osallisena (KA KH III Eh:14 8.11.1918, 16.12.1918). Muutamia Terijoen yhteiskoulun oppilaita katosi kevään 1918 aikana. Mahdollisesti he olivat osallistuneet punakaartin joukkoihin.

⁸⁵⁸ Haminan suomalainen yhteiskoulu 1918, 8-9; Talvi 1984, 321.

sesti kapinan torjumiseen ja suojeluskuntien joukkojen tukemiseen. Mukana oli sekä tyttöjä että poikia kolmannelta luokalta lähtien. Vastaavia tietoja löytyy useiden yksityiskoulujen vuosikertomuksista. Niiden perusteella oppilaat ja opettajat osallistuivat monella tavalla valkoisten joukkojen auttamiseen. Miesopettajat ja yläluokkien poikaoppilaat olivat mukana rintamatehtävissä, nuoremmat poikaoppilaat, tyttöoppilaat sekä naisopettajat erilaisissa avustavissa suojeluskuntien paikallisissa tehtävissä. He toimivat vahtipalvelussa, läheteinä, sotilassairaaloissa, suojeluskuntien esikunnissa ja keittiöissä.⁸⁵⁹

Kokonaistilastoa kansalaissodassa kaatuneista yksityiskoulujen opettajista sekä entisistä ja kansalaissodan aikaisista oppilaista ei ole käytettävissä, mutta jo yksittäisten koulutietojen perusteella heidän koko määränsä on laskettavissa yli satana kaatuneena. Osa miehistä kuoli myöhemmin jääkäripataljoonan mukana Aunuksen ja Viron sotarekillä.⁸⁶⁰ Lukuvuosien 1918-1919 ja 1919-1920 aikana järjestettiin eri puolilla Suomen yksityiskouluissa lukuisia muistotilaisuuksia sodassa kaatuneiden entisten ja silloisten oppilaiden ja kouluyhteisön jäsenten kunniaksi. Helsingin ruotsinkielisten yksityiskoulujen entisiä oppilaita oli värväytynyt jo ennen kapinaa huomattava määrä jääkäritoimintaan. Nya svenska läroverketin aulan graniittitauluun kaiverrettiin 28 nimeä, Nya svenska samskolanin kohdalla 16 nimeä, Läroverket för gossar och flickorin 13 ja Tampereen ruotsalaisen yhteiskoulun osalta 8. Suomenkielisistä kouluista Lahden yhteiskoulu ilmoitti keväällä 1919 peräti 21 sankarivainajan nimet koulun piiristä, Nurmeksessa viisi. Saarijärven yhteiskoulu menetti johtajansa ja aktiivin suojeluskunta-aatteen edustajan Viljo Karvosen Tampereen piirityksen taisteluissa.⁸⁶¹

Muutamilla paikkakunnilla syntyi myös huomattavia aineellisia vahinkoja. Punakaartin johtokeskuksessa Tampereella suomalaisen yhteiskoulun henkilövahingot jäivät yhteen surmattuun oppilaaseen, mutta koulurakennus joutui toimimaan viimeisten taistelujen näyttämönä. Se oli punakaartin tärkeitä tukikohtia Tampereen suurtaisteluissa. Kapinan kukistumisen jälkeen suojeluskunta otti puolestaan kiinteistön käyttöönsä ja pahoin vaurioitunutta koulutaltoa päästiin korjaamaan vasta loppukesällä. Tämä viivästytti seuraavan

⁸⁵⁹ Tarkkoja kuvauksia: Viipurin yhteiskoulu 1919, 4-7; Kokkolan yhteiskoulu 1918, 4-8; Kristiinan suomalainen yhteiskoulu 1920, 6-13; Joensuun yhteiskoulu 1919, 5-12; Viipurin uusi yhteiskoulu 1918, 5-11; Tampereen tyttölukio 1918, 5-8;

⁸⁶⁰ Useat koulut raportoivat yhdestä tai kahdesta kansalaissodan uhrista. Mahdollisista punakaartin joukoissa kaatuneista on vain yksi maininta (Haminan suomalainen yhteiskoulu 1919, 25). Terijoen yhteiskoulu raportoi tarkastuksen yhteydessä muutamien oppilaiden kadonneen koulusta kevään 1918 tapahtumien seurauksena mahdollisesti Venäjälle tai kaatuneena (KA KH III Eh:14 .12.1918).

⁸⁶¹ Nya svenska läroverket 1882-1932 1932, 131; Nya svenska samskolan 1919, 13; Läroverket för gossar och flickor 1919, 15; Svenska samskolan i Tammerfors 1919, 7; Lahden yhteiskoulu 1919, 3-6; Nurmeksens yhteiskoulu 1919, 6; Saarijärven yhteiskoulu 1919, 22.

kouluvuoden aloittamista. Koulu anoi myöhemmin valtiolta varoja koulurakennuksen kunnostamiseen, koska taloudelliset menetykset olivat huomattavia. Myös Tampereen tyttölukion koulurakennus kärsi lievempiä vaurioita.⁸⁶² Lahden, Lohjan ja Loimaan yhteiskoulujen kiinteistöt ja kouluvälineet kokoelmineen kärsivät vaurioita punakaartin peräytymisvaiheessa. Toijalassa punakaarti tuhosi yhteiskoulun kokoelmat ja opetusvälineet kokonaan ennen poistumistaan asemapaikasta. Koulu anoi myöhemmin valtiolta korvauksia 26.019 mk.⁸⁶³ Rovaniemellä ja Terijoella koulukiinteistöt olivat puolestaan suojeluskunnan käytössä ja ajautuivat huonoon kuntoon kevään ja kesän 1918 aikana. Tarvikkeita varastettiin ja käsiteltiin välinpitämättömästi.⁸⁶⁴

On selvää, että näin voimakas yhteiskunnallinen kriisi ja monet sodan aiheuttamat traumat jättivät syvät jälkensä suomalaiseen yhteiskuntaan ja sitä kautta yksityisten oppikoulujen henkiseen ilmapiiriin. Kriisin vaikutuksia voi tulkita suomalaisessa aatehistoriassa ja kasvatuskulttuurissa monella tavalla. Matti Kurjensaari on tiivistänyt muutoksen kansallisessa sivistysmentaliteetissa osuvasti: ”hehkuva kansanopistolainen syrjäytyi ja tilalle astui sarkatakkinen valistusohjaaja.”⁸⁶⁵ Kalliilla hinnalla saavutettu itsenäisyys oli yhä uhanalainen. Venäjän tapahtumat olivat vaarallinen osoitus Suomelle. Siellä valtaan noussut bolševisti-hallitus kylvi terroria ja väkivaltaa kaikkialla. Siitä syystä oli tietoisesti ylläpidettävä valkoisen talonpoikaisarmeijan henkeä, lujitettava kansalaisten puolustustahtoa ja huolta isänmaan tulevaisuudesta. Kansallinen aate vaati kurissapitoa ja kontrollia.⁸⁶⁶

Oikeistolaistuminen ei ollut yksinomaan suomalainen ilmiö. Ensimmäinen maailmansota johti arvojen ja normien uudelleen arviointiin koko Euroopassa. Usko yksilöön ja demokratiaan heikkeni kaikkialla. Liberaaleille ajatuksille suursota ja sen jälkeinen kehitys oli vakava takaisku. Keskiluokan arvot muuttuivat konservatiivisemmiksi. He menettivät samalla taloudellisia asemiaan. Kirkon ja kansallisuusaatteen asema vahvistui. Oppikouluun oli jo autonomian ajan lopulla rakentunut vastarinta-ajattelua Venäjän sortotoimia kohtaan. Suomen itsenäistyminen ja kansalaissodan seuraukset antoivat nyt isänmaalliselle ajattelulle ja kasvatukselle lisää oikeutusta.⁸⁶⁷ Yksityisoppikoululla oli tässä prosessissa oma tehtävänsä.

⁸⁶² Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1918, 4-5; KA KH III Eh:14 4.11.1918; Tampereen tyttölukio 1918, 3.

⁸⁶³ Lahden yhteiskoulu 1919, 3-4, 73-74; Toijalan yhteiskoulu 1918, 4; Toijalan yhteiskoulu 1919, 3; KA KH III Eh:14 8.11.1918; Loimaan yhteiskoulu 1918, 5-6.

⁸⁶⁴ Rovaniemen yhteiskoulu 1919, 4-5; HMA Terijoen suomalainen yhteiskoulu Ja:1 ptk 27.6.1918.

⁸⁶⁵ Ahti 1987, 282.

⁸⁶⁶ Juva 1979, 30-31; Alapuro 1995, 299-303, 307-308; Klinge 1983, 37.

⁸⁶⁷ Kiuasmaa 1985, 138-139; Kallio 1982, 13; Klinge 1983, 9, 132.

Ensinnäkin kapinan kukistaminen merkitsi voimakasta isänmaallisen mielen korostamista. Jos yksityiskoulujen johtajien, johtokunnan puheenjohtajien ja kannatusyhdistysten keskeisten toimijoiden julkisessa retoriikassa isänmaalliset arvot olivat jo autonomian ajalla juhlapuheiden keskeisenä osana, kevään 1918 tapahtumat ja Suomen itsenäistyminen yhä vain voimistivat näitä äänenpainoja. Lukuisissa tilaisuuksissa sodassa kaatuneiden oppilaiden muistoa kunnioittaen nämä arvot tuotiin uudelleen ja uudelleen koulunuorisolle voimakkaasti esiin. Monet yksityiskoulut olivat mielestään antaneet kalleimman mahdollisen uhrin isänmaan puolesta. Laillisen järjestysvallan ja suomalaisten kansallisten arvojen korostaminen voimistuivat entisestään. Kasvatettaviin oli iskostettava voimaperäinen työhönaherrus, isänmaanrakkaus ja uhrimieli.

Tämä ideologinen suuntaus näkyi myös käytännön elämässä. Läpi Suomen useiden yksityisten oppikoulujen yläluokkien poikaoppilaat jatkoivat kansalaissodan kynnyksellä alkanutta toimintaa suojeluskuntien osastoissa. Muutamien koulujen yhteyteen perustettiin omia suojeluskuntien ideologian suuntaisia haaraosastoja ja seuroja lukuvuonna 1918/19. Aktiivisuus paikoin häiritsi koulutyötä ja lamaannutti muuta harrastustoimintaa. Eräillä paikkakunnilla koulujen johtajat toivoivat sotilasharjoitusten eriyttämistä ikäkauden mukaiseksi. Aikuisten antama käytösmalli ei hyvästä aatteesta huolimatta ollut aina paras mahdollinen.⁸⁶⁸ Myös valtion kouluviranomaisten piirissä kasvatuksellisesti kielteiset puolet pian havaittiin. Kouluhallitus antoi ohjeita keväällä 1919 oppilaiden osallistumisesta aseelliseen maanpuolustukseen.⁸⁶⁹ Myös opettajilta edellytettiin voittaneen puolen ehdotonta luottamusta. Mikäli tästä oli epäilyjä, saattoi edessä olla erotus opetustehtävistä. Turun suomalaisen yhteiskoulun piirustuksenopettaja erotettiin koulun palveluksesta punakaartin lehden vähäisestä avustamisesta johtuen.⁸⁷⁰

Kiuasmaan mukaan kansalaissodan jälkeinen pedagoginen ilmasto muuttui vapaammaksi Suomen oppikouluissa: paluu kouluelämään ei voinut olla paluuta vanhaan herbartilaiseen auktoriteettiajatteluun ja -opetukseen.⁸⁷¹ Tälle näkemykselle on kuitenkin vaikea löytää tukea ainakaan yksityisten op-

⁸⁶⁸ Esim. Imatralla 40% koulun pojista oli mukana suojeluskuntien ohjatussa toiminnassa (Imatran yhteiskoulu 1919, 9-10); Wärtsilän yhteiskoulu 1919, 7-8; Säkkijärven yhteiskoulu 1919, 8; Lapuan yhteiskoulu 1919, 69; Viipurin reaalikoulu 1919, 8; Lahden yhteiskoulu 1918, 3; HMA Terijoen suomalainen yhteiskoulu Ca:3 14.2.1919; KOKA Kokemäen yhteiskoulu Cc:1 26.2.1919. Karjalan maanviljelyslyseon oppilaista 65 % osallistui 1919 Aunuksen sotaretkeen (Maunulan yhteiskoulu ja sen edeltäjäkoulut 1963, 21).

⁸⁶⁹ KH KH III Db:4 9.7.1919 (14.2.1919 annetun suojeluskuntalain perusteella säännönmukaiseen työhön kuuluneen jäsenen tuli olla täyttänyt 17-vuotta).

⁸⁷⁰ Turun suomalaisen yhteiskoulun johtokunta erotti piirustuksenopettaja E. Lydeenin, joka oli kapinan ajalla osallistunut punakaartin lehden avustamiseen (TSYA Turun suomalainen yhteiskoulu Ca:2 ptk 26.6.1918).

⁸⁷¹ Kiuasmaa 1982, 284-285 (Tutkija ei viittaa väitteessään erityisesti mihinkään lähteisiin, eikä aikaisempaan tutkimukseen).

pikoulujen suuren enemmistön lähdemateriaalista sodan jälkeisinä vuosina. Kansalaissodan perintönä kasvatusilmapiiri pikemminkin kiristyi. Yksityisten oppikoulujen keskuudessa haluttiin keskittyä isänmaallisen kasvatuksen toteuttamiseen tradition suuntaisesti ja nopeita muutoksia välttämällä. Koulukuri oli myös kärsinyt levottomina aikoina ja vaati huomiota osakseen.⁸⁷² Oppilaat olivat joutuneet sodan kauhujen keskellä kokemaan hallitsematonta elämää. Koulutyössä tämä näkyi sääntöjen rikkomisena, keskittymiskyvyn puutteena ja vääränlaisina vapausasteina. Sodan jälkeen tärkeimmäksi tehtäväksi tuli olojen normalisointi. Tämä näkyi monella tavalla pedagogisessa retoriikassa ja koulutyön järjestelyissä. Lapsikeskeisyyskin oli tulkittava uudesta perspektiivistä. Wille Hurmalaiselle vuosisadan alun kasvatusteema – lasten vuosisata – oli tulevaisuudessa vanhempien ja opettajien vuosisata.⁸⁷³

1910-luvun demokratiakasvatuskokeilut – itsehallinto-ohjelmiseen – jäivät kansalaissodan jälkeen yhä vähemmälle huomiolle ja lakkautettiin lo-puissa kouluissa kokonaan. Itsehallinta oli yksityisten koulujen johtajien mukaan veltostunut, tuottanut epätyytyttäviä tuloksia ja jopa suoranaista häiriötä koulutyölle. Tästä syystä oli palattava vanhaan järjestyksenpitoon, johon myös oppilaat olivat tyytyväisempiä.⁸⁷⁴ Yksityiskoulujen uusissa ohjesäännöissä keväällä 1919 kiinnitettiin tarkasti huomiota oppilaiden käytökseen koulujen ulkopuolella. Ohjesääntöihin kirjattiin mm. pykälä: ”Eleverna böra utom lärohuset iakttaga allt, vad till god ordning och sedesamt och anstadigt uppförande hörer”. Lohjan yhteiskoulun säännöissä oli yhteensä seitsemän laajaa määräystä, jotka koskivat oppilaiden käytöstä ja toimintaa. Myös hyvämaineinen ja hyvästä järjestyksestään tunnettu Nya svenska flickskolan kirjasi sääntöihinsä uusia määräyksiä tyttöoppilaiden käytöksen osalta. Helsingin suomalaiselle yhteiskoululle riitti kuusikohtainen luettelo.⁸⁷⁵ Hyvään järjestykseen ja opettajien kurinpitokykyyn kiinnitettiin huomiota myös kouluhallituksen suorittamissa tarkastuksissa. Oppilaiden koulujen ulkopuolista osallistumista oli myös rajoitettava ja rikkomuksiin puututtava tiukasti. Jopa

⁸⁷² HMA Hangon suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 21.10.1919, 23.10.1919; Forssan suomalainen yhteiskoulu Ha:1 ptk 20.8.1919; Tampereen suomalainen tyttökoulu Ca:1 ptk 5.3.1919, 22.9.1920; Terijoen suomalainen yhteiskoulu Ca:3 10.3.1919; Lohjan yhteiskoulu Ca:1 25.9.1918; MKA Mikkelin suomalainen yhteiskoulu Ea:2 ptk 4.12.1918; JOMA Joensuun yhteiskoulu Ca:1 ptk 27.2.1919, 12.9.1919; KOKA Kokemäen yhteiskoulu Cc:1 4.11.1918.

⁸⁷³ Haminan suomalainen yhteiskoulu 1919, 3-4.

⁸⁷⁴ Kotkan suomalainen yhteiskoulu 191, 49; Karkkilan yhteiskoulu 1919, 9; Seinäjoen yhteiskoulu 1919, 9. Vain Kristiinan yhteiskoulun johtaja ja itsehallintokasvatuksen innokas kehittäjä U.U: Seppä raportoi jossain määrin myönteisiä tuloksia, mutta totesi olosuhteiden olleen hyvin vaikeita (Kristiinan yhteiskoulu 1920, 4-5).

⁸⁷⁵ Vasa svenska samskola 1920, 3-4; HKA Nya svenska samskola Ea1:4 Reglemets för Nya svenska flickskolan i Helsingfors 26-29§; Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:6 ptk 28.9.1918.

hyvämaineinen partiotoiminta tuli rajoittaa pariin kokoontumiseen lukuvuodessa.⁸⁷⁶

Yksityiskoulujen lähdemateriaalista ei löydy kansalaissodan jälkeisinä vuosina innostuneita puheenvuoroja itsehallinto-ohjelmien käyttämisestä tai vapaamman pedagogiikan vaatimuksista. Myöskään uusien perustettujen yhteiskoulujen piirissä ei lähdeaineistossa ole mainintoja kokeilujen aloittamisesta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että autonomian ajan ja kansalaissodan perintönä yksityiskoulujen kasvatuskulttuurin lähtökohtana oli vahvan isänmaallisen kasvatuksen, suomalaisen kulttuurin jatkuvuuden korostaminen ja porvarillisten arvojen uusintaminen. Suurimmalle osalle yksityiskoulujen ylläpitäjiä ja opettajakuntaa näiden pyrkimysten voimistuminen kansalaissodan seurauksena ei ollut tietoinen valinta vaan olosuhteiden luoma tulos. Sisällissota työnsi samalla kansakoulun ja oppikoulun yhtenäistämiskäytäntöjä kauemmas toisistaan. Tämän joutuivat myöhemmin kokemaan myös Mikael Soininen ja Oskari Mantere ponnistellessaan kansakoulun ja oppikoulun vahvemman integraation puolesta. Näistä aatteellisista reunaehdoista erittäin vaikeassa taloudellisessa tilanteessa sodan jälkeinen yksityisoppikoulu ja virkamieskunta tarttui yksityiskoulujen toiminta-ehdojen ja lukusuunnitelman määrittelyyn.

6.2 Nuoren tasavallan yksityisoppikoululaitoksen lähtökohdat

Uuden valtiollisen tilanteen seurauksena venäläistämiskaudella keskeytynyt yksityiskouluja koskevan lainsäädännön uudistaminen voitiin ottaa jälleen käsittelyyn syksyllä 1917. Kansalaissodan takia työryhmän esitystä päästiin kuitenkin lopullisesti ratkaisemaan vasta syksyllä 1918 uudelleen muuttuneissa olosuhteissa. Kysymys yksityisten oppikoulujen perustamisesta ja ylläpitämisestä kytkeytyi samalla valmisteilla olleen Suomen hallitusmuodon 76 § määräykseen, jonka mukaan yksityisten oppilaitosten perustamisesta oli säädettävä lailla.⁸⁷⁷ Kuten Pietiäinen on osoittanut, yksityisten oppikoulujen enemmistön keskuudessa katsottiin tärkeimmäksi saada nopeasti aikaan yksityiskouluja koskevan lainsäädännön ajanmukaistaminen, vaikka uudet val-

⁸⁷⁶ HMA Lohjan yhteiskoulu Ca:1 ptk 25.9.1918; Hangon suomalainen yhteiskoulu Ca:1 ptk 21.10.1919, 23.10.1919; Tampereen suomalainen tyttökoulu Ca:1 ptk 5.3.1919, 23.9.1920; Terijoen suomalainen yhteiskoulu Ca:3 ptk. 10.3.1919; Forssan suomalainen yhteiskoulu 1920, 3-4; LYA Lahden yhteiskoulu opettajakunnan ptk 10.10.1919, 19.12.1919, 10.5.1920; KOKA Kokemäen yhteiskoulu Cc:1 18.1.1919.

⁸⁷⁷ Modeen 1986, 251-253.

tiolliset lähtökohdat olisivat toisaalta edellyttäneet yksityiskoulujen aseman laajempaa ja uudenlaista tarkastelua.⁸⁷⁸

Hallituksen esitys Suomen eduskunnalle laiksi yksityisten koulujen ja kasvatustieteiden perustamisesta ja ylläpitämisestä valmistui joulukuussa 1917. Siinä toistettiin Venäjän hallintokaudella muotoutuneet määräykset yksityiskoulujen toimiluvasta ja valvonnasta. Valtionavun osalta hallitus pyrki tiukentamaan yksityiskoulujen toimintaehtoja. Se pyrki hillitsemään yksityiskoulujen määrän lisääntymistä vaikeassa taloudellisessa tilanteessa. Yksityiskoulujen oli täytettävä riittävät toimintaehdot, vaikka lain seurauksena olisi joidenkin koulujen valtionavun lakkaaminen.⁸⁷⁹

Eduskunnan sivistysvaliokunnassa ja suuressa valiokunnassa ei yksityiskoulujen perustamis- ja ylläpitoa koskevaan lakiehdotukseen tehty käytännössä muutoksia. Eduskunta hyväksyi lain tammikuussa 1919 ilman periaatekeskustelua tai vastalauseita. Vasemmiston puuttuminen eduskunnasta poisti käytännössä yksityiskouluja vastustavat puheenvuorot. Yksityiskoulujen perustaminen, toimintaehdot ja valvonta jäivät entiselle kannalle. Valtioneuvosto vahvisti koulun toimiluvan, yksityiskoulun toiminta asetettiin tarkoituksellisesti ja työohjelmansa osalta asianomaisten hallitusviranomaisten valvonnan ja tarkastuksen alaisuuteen. Yksityiskoulun oli toimitettava viranomaisille sen katsomat tarpeelliset tilastolliset ja muut tiedot. Mikäli koululle myönnettiin todistuksenanto-oikeus sekä valtionapua, asetettiin se vielä tarkemman valvonnan piiriin.⁸⁸⁰ Sen sijaan valtionapua koskevissa säädöksissä eduskunta otti kuitenkin enemmän huomioon yksityiskoulujen merkityksen sivistysmahdollisuuksien luojana ja asetettiin kouluhallituksen lausunnon suuntaisesti lieventämään toimintaehtoja yksityiskoulujen valtionavun osalta. Samalla terävöitettiin koulun valvontaa koskevia pykäläitä. Sekä tarkoituksellisesti että työohjelma oli hyväksyttävä viranomaisilla.⁸⁸¹

Maaliskuussa kirkollis- ja opetusministeriö hyväksyi lakia täydentävän asetuksen yksityiskoulujen toiminnan osalta. Asetuksessa määriteltiin yksityiskohtaiset ohjeet koulujen perustamisesta ja lupamenettelystä, valtionavun ehdoista, opettajien pätevyyksistä ja määristä, luokkakohtaisista oppilasmääristä sekä koulujen valvonnasta. Näiden erillisohjeiden lisäksi toisaalta jätettiin yksityiskouluille jonkinasteinen pedagoginen kehittämismahdolli-

⁸⁷⁸ Pietiäinen 1995, 79-80.

⁸⁷⁹ VP 1917: Toiset valtiopäivät. N:o 33 Hallituksen esitys Suomen eduskunnalle laiksi yksityisten koulujen ja kasvatustieteiden perustamisesta ja ylläpitämisestä; VP 1918 Pöytäkirjat 17.1.1919.

⁸⁸⁰ Hallituksen ehdotus Suomen eduskunnalle laiksi yksityisoppikoulujen valtionavun määrästä; KA KH III Ea:34 k.d. 175/61 5.10.1918; VP 1919 Pöytäkirjat 24.1.1919, 27.1.1919, 31.1.1919.

⁸⁸¹ VP 1918: Sivistysvaliokunnan mietintö N:o 1; Suuren valiokunnan mietintö N:o 13; AsK 1919: Laki yksityisten koulujen ja kasvatustieteiden perustamisesta ja ylläpitämisestä 5.3.1919; AsK 1919: Asetus yksityisoppikoulujen valtionavusta 5.3.1919; Autio 1986, 84-85.

suus. Asetuksen 20§ todettiin, että merkittävistä kokeiluista tai kehittämispyrkimyksistä johtuen valtioneuvostolla oli mahdollisuus perustellusti poiketa määräajaksi asetuksen reunaehdoista. Näin johtavien yksityiskoulujen 1880-luvulta lähtien toteuttama kehittämistoiminta oli otettu huomioon jopa lainsäädännön tasolla. Tämä pedagoginen liikkumavara jäi kuitenkin asetuksen hengestä johtuen virkamiesvaltaiseksi.⁸⁸²

Näiden säädösten luonteesta on Suomen kouluhistoriassa annettu tähän mennessä erilaisia tulkintoja. Tämän tutkimuksen selityskehyksien perusteella tulkinta riippuu täysin siitä, kenen näkökulmasta ja ideologisista pyrkimyksistä asiaa tarkastellaan. Valtion taholta yksityiskoulujen valtiokeskeinen säätely oli luonnollisesti perusteltua ja useiden kompromissien tulosta alkavan tasavallan yhteiskunnallis – taloudellisessa tilanteessa. Yksityiskouluille haluttiin kuitenkin jättää tiettyjä vapausasteita, joten säädöstöä voi tulkita niiltä osin liberaalina suhtautumisena yksityiskoulumuotoon. Rakenteellisesti säädökset olivat toisaalta muotoutuneet jo Venäjän vallan ajalla, eikä niihin käytännössä tehty muutoksia. Historiallisesta perspektiivistä katsottuna nuoren tasavallan yksityiskouluhallinto ei keskeisiltä osiltaan muuttunut. Johtavien yksityiskoulujen näkökulmasta koulujen toiminnan sisäinen valvonta, raportointivelvollisuus sekä lukusuunnitelman ohjaus koettiin juuri tästä syystä jäykkänä, byrokraattisina ja virkavaltaisina. Useimpien suomenkielisten yhteiskoulujen keskuudessa pedagoginen vapaus oli kuitenkin lähinnä teoreettinen kysymys, koska ne edustivat myös itse valtiokeskeistä lukusuunnitelman tulkintaa. Näiden koulujen suurin ongelma oli talous. Siltä osin uudet säädökset antoivat kouluille uskoa tulevaisuudesta. Pienet maaseutuyhteiskoulut ja eräät ruotsinkieliset yhteiskoulut kamppailivat lähinnä valtionavun ehtojen kanssa opettajapätevyyksien sekä luokkakohtaisen oppilasluvun riittävyyden osalta. Näistä syistä johtuen yksityiskoululakia ja -asetusta voi lähestyä samanaikaisesti tiukasti normittavina tai suhteellisen liberaaleina säädöksinä.⁸⁸³

Suomen itsenäistyminen merkitsi myös koulutoimen ylihallituksen aseman ja toiminnan selkiinnyttämistä. Autonomian ajan lopulla oli eri tavoilla esitetty vaatimuksia viraston organisatorisesta muuttamisesta. Opettajien taholla toivottiin viraston demokratisoitumista, kun taas Markovin senaatti oli ajanut keskusviraston muuttamista päällikkövaltaiseksi yksiköksi.

⁸⁸² Asetuksen sanamuoto ”erittäin määrättävillä ehdoilla” ja lupamenettelyn rakenne; kouluhallituksen lausunto ja valtioneuvoston enemmistön kanta loivat yksityiskoulujen irtautumispyrkimyksille varsin tiukan toimintaympäristön jatkon kannalta (Ask: 1919 Asetus Suomen yksityisoppikouluista 18.3.1919; Kiuasmaa 1982, 221-222).

⁸⁸³ Autio on pitänyt vuoden 1919 säädöksiä liberaaleina, jotka mahdollistivat uusien koulujen perustamisen (Autio 1986, 87). Kiuasmaa on puolestaan tulkinnut ne varsin tiukkoina, koska pyrkimyksenä oli hillitä uusien koulujen perustamista (Kiuasmaa 1982, 220-223). Pietiäinen on asettunut näiden tulkintojen välimaastoon (Pietiäinen 1995, 81).

Elokuussa 1918 annettiin asetus kouluhallituksen uudelleenjärjestämisestä. Viraston suhde yksityiskouluihin nähden itse asiassa voimistui, sillä kouluhallituksen tehtäväksi tuli jatkossa vahvistaa yksityiskoulujen lukusuunnitelmat. Venäjän yhtenäistämispolitiikan kaudella syntynyt yksityiskoulujen seurantajärjestelmä säilyi lähes sellaisenaan, eikä sortokaudella syntyneitä raportointi ja tarkastusjärjestelmiä poistettu. Kouluhallitus piti tiukasti kiinni yksityiskoulujen ohjesääntöjen muotoseikoista sekä koulujen ilmoitusvelvollisuudesta syystiedonantojen, tilastojen, oppikirjojen, lukujärjestysten sekä opettajapätevyysien ilmoittamisen osalta. Mahdollisiin puutteisiin tai poikkeamiin puututtiin välittömästi.⁸⁸⁴

Eduskunnan, valtioneuvoston ja kouluhallituksen omat kehittämissuunnitelmat kohdistuivat kansalaissodan jälkeen selvästi enemmän kansakouluun kuin oppikoulun kehittämiseen. Oppikoulun osalta monet tavoitteet olivat jo toteutuneet autonomian ajalla. Kouluhallituksen uudeksi ylijohtajaksi nimitettiin syksyllä 1917 Mikael Soininen. Hänen henkilökohtainen asenteensa yksityiskoulumuotoon oli luonnollisesti yhä myönteinen, mutta myös Soinisen omat intressit kohdistuivat olosuhteista johtuen enemmän kansakoulun kysymykseen. Yleisen oppivelvollisuuden luominen ja koko maata kattavan kansakoulujärjestelmän rakentaminen olivat alkavan tasavallan tärkein sivistyskysymys. Sen rinnalla jo useita vuosikymmeniä toiminut yksityiskoulujärjestelmä oli vakiintunut, lähes koko maata kattava ja keskeiset pedagogiset uudistuksensa toteuttanut. Tästä syystä suuret reformit eivät olleet kouluviranomaisten intressissä. Jonkinasteisena demokratiapyrkimyksenä voidaan nähdä opettajaneuvoston perustaminen kouluhallituksen yhteyteen. Sen tehtävä oli toimia neuvoa antavana elimenä oppikoulukysymyksissä. Neuvoston merkitys jäi kuitenkin oppikoulujen osalta hyvin vähäiseksi.⁸⁸⁵

Yksityiskoulujen suuren enemmistön keskuudessa taloudelliset ongelmat ja erityisesti opettajien palkkausasiat olivat nousseet keskeisimmäksi edunvalvonnan kysymykseksi. Muutamat koulut työskentelivät lähes konkurssin partaalla kansalaissodan jälkeen. Ilman valtiovallan puuttumista tapahtumiin Kokkolan, Nurmeksen, Oulun ja Terijoen suomalaiset yhteiskoulut olisivat saattaneet joutua sulkemaan ovensa. Kannatusyhdistykset ja kiinteis-

⁸⁸⁴ AsK 1919: Asetus Suomen yksityisoppikouluista 18.3.1919 22§; KA KH III Ca:18 ptk 7.1.1919, 9.1.1919, 13.1.1919, 28.4.1919; HKA Privata svenska flickskolan Ea:1 7.1.1919, 18.12.1919. Lausunnossaan yksityisoppikouluja koskevasta ohjesääntöehdotuksesta virasto tiukensi laadittua ehdotusta vaatimalla pykälään 2§ 5. mom. tarkennuksen, jonka mukaan kaikissa tilanteissa lukusuunnitelma oli lähetettävä kouluhallitukseen vahvistettavaksi.

⁸⁸⁵ Somerkivi et.al 1979, 61-62; Autio 1986, 41-43; Voipio 1944, 561-564, 569-570; KA KH III Db:2 24.10.1918. Yksityiskoulujen edustajina opettajaneuvostoon valittiin joulukuussa 1918 Kaarlo Tiirilä (Tampereen suomalainen yhteiskoulu), Lucina Hagman (Helsingin uusi yhteiskoulu), Kaaperi Kivialho (Viipurin uusi yhteiskoulu).

töyhtiöt luovuttivat suurella huojennuksella omaisuutensa ja velkansa valtion ylläpitämiksi kouluksi useiden vuosien ponnistelujen jälkeen.⁸⁸⁶ Monet koulut jatkoivat 1910-luvulla alkaneita pyrkimyksiään päästä valtion kouluksi tai anoivat erillisiä kalliin ajan lisiä taloutensa vakiinnuttamiseksi.⁸⁸⁷ Vuoden 1919 hallitusmuotoon kirjattu pykälä ”valtion kustannuksella ylläpidetään taikka tarvittaessa avustetaan oppilaitoksia ylempää yleissivistystä ja ylempää kansanopetusta varten” innosti koulujen johtokuntia lukuisiin aloitteisiin koulujen taloudellisen aseman helpottamiseksi.⁸⁸⁸ Taloutensa vakauttamiseksi koulut joutuivat myös organisoimaan jälleen kerran erilaisia rahankeräyksen muotoja ja ottivat vastaan suoranaisia lahjoituksia toiminnan jatkamiseksi. Koulujen talous oli päivittäistä tasapainoilua käytössä olevien resurssien ja olosuhteiden välillä.⁸⁸⁹ Kouluhallitus joutui vuoden 1919 aikana puoltamaan useita valtionapuanomuksia koulujen toimintaedellytysten turvaamiseksi, vaikka koulut eivät täyttäneet kaikkia valtionapua koskevan asetuksen ehtoja.⁸⁹⁰

Erityisen suureksi ongelmaksi muodostui yksityiskoulujen opettajien huono palkkataso. Koulujen käytössä olevilla resursseilla oli kalliin ajan seurauksena mahdotonta taata kilpailukykyisiä palkkoja maisterin tutkinnon suorittaneille opettajille. Koulutyön kehittäminen pysähtyi monin paikoin toistuviin henkilövaihdoksiin. Opetustyön jatkuvuus alkoi kärsiä ja monien opettajien sitoutuminen kouluyhteisöihin heikkeni. Kouvolan yhteiskoulun johtaja valitti joutuneensa muuttamaan kahdeksan kertaa lukujärjestystä yhden lukuvuoden 1919/20 aikana, saadakseen koulun ruotsinopetuksen järjestettyä.⁸⁹¹

⁸⁸⁶ VMA Kokkolan suomalainen yhteiskoulu Ca:2 ptk 10.8.1918; JOMA Nurmeksen yhteiskoulu Cd:2 ptk 10.11.1918; OMA Oulun suomalainen yhteiskoulu Cg:1 23.7.1919; HMA Terijoen yhteiskoulun osakeyhtiön ptk 17.2.1919. Valtion haltuun otettiin kyseisten koulujen lisäksi Porin suomenkielinen yksityistytötkoulu 1919, Salmin yhteiskoulu 1918 ja Tampereen suomalainen tyttökoulu 1918 (Teperi & Salminen 1993, 340, 400, 444). Salmin ja Terijoen yhteiskoulujen valtiollistaminen liittyi rajaseudun kehittämiseen (Autio 1985, 82).

⁸⁸⁷ TSYA Turun suomalainen yhteiskoulu Ca:2 ptk 22.2.1919; Porvoon suomalainen yhteiskoulu 1920, 7; VMA Seinäjoen yhteiskoulu Cb:2 25.1.1920; LYA Lahden yhteiskoulu johtokunnan ptk 26.9.1917, 25.9.1918; KA KH III Ea:35 k.d. 63/38 9.4.1919; k.d. 65/39 7.4.1919.

⁸⁸⁸ AsK 1919: Suomen hallitusmuoto 17.7.1919 82§; KA KH III Ca:18 16.7.1919, 23.7.1919, 30.7.1919, 20.8.1919.

⁸⁸⁹ Viipurissa liikemiehet keräsivät hätäapuna 14.000 mk (Viipurin yhteiskoulu 1918, 13); Wärtsilän yhteiskoulu aloitti neuvottelut koulun siirtämisestä OY Wärtsilä AB:n ylläpidettäväksi (JOMA Wärtsilän yhteiskoulu Ca:2 29.3.1920); MKA Mikkelin suomalainen yhteiskoulu Cb:1 ptk 19.5.1918.

⁸⁹⁰ KA KH III Ea:35 k.d. 103/46 6.6.1919; k.d. 290/71 17.12.1919.

⁸⁹¹ Kouvolan suomalainen yhteiskoulu 1921, 3-4; Hangon suomalainen yhteiskoulu Cf:1 ptk 21.10.1918. Koulujen toiminnallista lähtökohtaa rajoittivat kansalaissodan jälkeen myös muut kuin taloudelliset tekijät. Syksyllä 1918 maassa puhkesi vakava influenssaepidemia, Espanjan-tauti, joka runteli seuraavan vuoden aikana koulujen opettajia ja oppilaita. Useita oppilaita menehtyi ja eräissä tapauksissa jouduttiin jopa turvautumaan luokkien sulkemiseen tai supistettuihin oppimääriin pahimman tautiepidemian ollessa käynnissä. Opettajien sairastumiset ja muutamat kuolemantapaukset vaikeuttivat monien koulujen opetustyötä (Hämeenlinnan suomalainen yhteiskoulu 1919, 3; Kouvolan suomalainen yhteiskoulu 1919, 3-4; Rovaniemen yhteiskoulu 1920, 3; Imatran yhteiskoulu 1919, 5).

Syksyllä 1918 arvioitiin jopa lähes kahdensadan etupäässä pätevän opettajan siirtyneen taloudellisista syistä muille toimialoille. Tämän seurauksena vakinaisten ja päätoimisten tuntiopettajien kokonaispätevyys heikkeni selvästi kansalaissotaa edeltäneeseen tilanteeseen verrattuna. Samalla pysähtyi 1890-luvulta alkanut lähes lineaarinen kehityssuunta, jossa yksityiskoulujen opettajien pätevyys oli tasaisesti kohentunut. Syksyllä 1919 yksityiskoulujen hiukan yli tuhannesta vakinaisesta ja päätoimisesta opettajasta yliopiston maisteri- tai kandidaattitason tutkinnon oli suorittanut hiukan alle neljäsataa opettajaa eli 37 %.⁸⁹² Erityisesti opettajien pätevyystaso heikkeni pienissä maaseutuyhteiskouluissa. Koulujen välillä oli myös suuria eroja. Kouvolan ja Riihimäen yhteiskoulujen opettajakuntia voi pitää suurten kaupunkien yhteiskoulujen suuntaisesti varsin pätevinä, kun taas esimerkiksi Aitoon, Karkkilan ja Haapaveden yhteiskouluissa oli kussakin vain yksi yliopistotutkinnon suorittanut opettaja.⁸⁹³ Useat yksityiskoulut joutuivat palkkaamaan väliaikaisia epäpäteviä opettajia moniin aineisiin. Ylioppilaiden, kansakoulunopettajien sekä kotirouvien määrä lisääntyi opetustehtävissä monissa kouluissa ja erityisesti maaseutuyhteiskouluissa. Tämä olosuhde lisäsi samalla naisopettajien kokonaismäärää. Syksyllä 1919 Suomen yksityisoppikoulujen opettajista naisia oli 56 %.⁸⁹⁴ Yksityiskoulujen opettajien yhdistys tekikin aloitteen, jolla opettajien asemaa pyrittiin parantamaan. Kouluhallituksen puoltamana valtioneuvosto vahvisti maaliskuussa 1919 määräyksen, jonka mukaan yksityisen koulun valtionavun ehdoksi tuli koulun jäsenyys yksityiskoulujen eläkekasassa.⁸⁹⁵

Nämä yksityiskoulujen vaikeat toiminnalliset olosuhteet eivät kuitenkaan estäneet oppikoulunkäynnin yleistymistä. Päinvastoin mobilisaatio oli jälleen voimakasta. 1919 käynnisti toimintansa kolme uutta yksityistä oppikoulua ja viiden uuden koulun suunnittelu aloitettiin.⁸⁹⁶ Ottaen huomioon

⁸⁹² Pietiäinen 1995, 81; KA KH III Eg:17 Yksityiskoulujen syystiedonannot 1919. Vastaavat luvut: 1891 = 29 %, 1901 = 34 %, 1911 = 33 %, 1917 = 43 % (Salminen 1995, 58). Tilaston osalta on huomattava vain sen suuntaa antava merkitys. Opettajien aine- ja tuntijako vaihteli koulujen välillä myös huomattavasti. Helsingin, Turun, Kuopion, Viipurin kaupungeissa oli yksityiskoulujen helpompi palkata tuntiopettajia tiettyihin aineisiin tai käyttää valtion koulujen opettajia sivutoimisina opettajina. Ainekohtaisesti opettajapätevyys heikkeni vieläkin enemmän, koska maisterin tutkinnon suorittaneet opettajat joutuivat opettamaan yhä useammin, myös muita kuin oman pää- ja sivuaineensa oppitunteja.

⁸⁹³ Kouvolassa 8/14 ja Riihimäellä 7/11 yliopistotutkinnon suorittanutta opettajaa koko määrästä (KA KH III Eg:17 Yksityiskoulujen syystiedonannot).

⁸⁹⁴ 1917 yksityiskouluissa mies- ja naisopettajien määrä oli lähes sama: 49,2 % - 50,8 %. Vastaava suhde: 1881 50,1 - 49,9 %, 1891 33,9 - 66,1 %, 1901 43,7 - 56,3 % ja 1911 45,1 - 54,9 %. Ottaen huomioon tyttö- koulujen suuren määrän 1880- ja 1890-luvuilla, on vuoden 1919 lukua pidettävä rakenteellisesti siihen astisen oppikoulun suurimpana naisopettajien osuutena (Salminen 1995, 58).

⁸⁹⁵ KA KH III Ea:35 k.d. 51/36 18.3.1919; KA KH III Db:4 3.4.1919. Keväällä 1919 kouluhallitus niinikään puolsi yksityiskoulujen erivapausanomusta opettajapätevyyksien vaatimustasosta, ehdolla että päätös- ja määräaikaikaaoikeus jäi sen vastuulle (KA KH III Ca:18 26.5.1919).

⁸⁹⁶ Teperi & Salminen 1993, 542.

koulujen ylläpitäjien taloudelliset lähtökohdat ja mahdollisuudet koulujen perustamiseen, on toiminnassa täytynyt vaikuttaa vahva aatteellinen sivistysusko. Eri kansalaisryhmät pyrkivät sivistyksen äärelle. Lucina Hagmanin aika-laistulkinta ilmiölle oli uhkaavan kumouksen pelko. Ajankohta oli kehittynyt sellaiseksi, jossa opin- ja kasvatuksen saaminen loi omistajalleen henkistä riippumattomuutta ja tuotti hyvinvointia. Samalla tavalla maaseutuyhteiskoulut katsoivat tulevaisuuteen. Kapina oli ollut seurausta juuri sivistyksen puutteesta. Yksityiskoulujen oppilaat olivat sen sijaan antaneet kaikkensa isänmaalle, kun kohtalo sitä vaati. Tätä työtä oli nyt jatkettava entistä voimaperäisemmin. Suomen henkinen itsenäistyminen edellytti sivistys- ja koulutustason nostamista.⁸⁹⁷

Oppikoulujen perustaminen Hyvinkään ja Haapaveden kokoisiin paikkakuntiin vaatimattomista taloudellisista lähtökohdista on tulkittava yhä kansallisen sivistysprojektin jatkumona. Tähän valtiokeskeiseen projektiin liittyi 1920-luvun aikana yhä uusia ja uusia paikkakuntia. Yksityiskoulumuoto oli edelleen keino toteuttaa kansallista sivistystehtävää.⁸⁹⁸ Useimmilla paikkakunnilla oppilasmäärät lähtivät myös toiminnassa olleissa kouluissa nopeaan kasvuun monen vuoden tauon jälkeen. Jämsän yhteiskoulussa oppilasmäärä oli syksyllä 1919 lähes kaksinkertainen verrattuna syksyn 1914 tilanteeseen. Helsingissä eivät kaikki uudet oppilaat mahtuneet syksyllä 1919 toiminnassa olleisiin oppikouluihin. Tästä syystä käynnistettiin ”Yksityisluokat” niminen yhteiskoulu peräti kahdella ykkösluokalla. Haapavedellä uusi koulu käynnisti toimintansa suoraan kahdella luokalla.⁸⁹⁹ Syksyllä 1919 yksityisoppikoulujen matrikkeleihin kirjattiin ensimmäisille luokille ennätysmäärä oppilaita, yhteensä lähes 3000. Tämä voimakas kasvu ei koskenut yksinomaan suurten kaupunkien yksityiskouluja, vaan tapahtui läpi Suomen lähes kaikissa sekä suomen- että ruotsinkielisissä yksityiskouluissa. Vain yhdessätoista koulussa uusia oppilaita aloitti vähemmän kuin syksyllä 1918 ja niissäkin vähennyistä oli vain muutamia oppilaita. Lukuvuonna 1919-1920 toiminnassa oli 79 varsinaista yksityiskoulua ja niissä yhteensä oppilaita hiukan yli 14 000.⁹⁰⁰

Oppilaiden sosiaalitaustassa ei kansalaissodan jälkeen tapahtunut jyrkkää muutosta. Ruotsinkielisissä yksityiskouluissa työväestön suhteellinen osuus jopa hiukan lisääntyi. Työläis- ja torppariperheistä kävi lukuvuonna 1919/20 ruotsinkielisissä yksityiskouluissa yhteensä 194 lasta ja nuorta, kun vastaava

⁸⁹⁷ Helsingin uusi yhteiskoulu 1919, 5; Helsingin uusi yhteiskoulu 1920, 4; Nurmeksen yhteiskoulu 1919, 3; Saarijärven yhteiskoulu 1918, 12-13.

⁸⁹⁸ 1920-luvulla perustetaan erittäin monta uutta yhteiskoulua: 1921 peräti 11 koulua, 1922 5 koulua, 1923 3 koulua, 1924 12 koulua ja 1925 9 koulua (Teperi & Salminen 1993, 542-543); Pietiäinen 1995, 81.

⁸⁹⁹ Jämsän yhteiskoulu 1920, 3-12; Yksityisluokat 1919, 3-4; Haapaveden yhteiskoulu 1921, 3.

⁹⁰⁰ SVT 1922, 4-5, 54-67, 106-107.

luku 1917 oli vain 91. Suomenkielisistä työväenluokan perheistä yksityisoppikouluihin sen sijaan ilmoittautui syksyllä 1919 964 oppilasta (10,1 %), joka luku on sekä absoluuttisesti että suhteellisesti vähemmän kuin 1917 (1158 oppilasta, 11,7 %). Molemmissa kieliryhmissä kasvoi tilallisten osuus. Suomenkielisissä yksityiskouluissa suur- ja pientilallisten lapset löysivät jälleentiensä maaseutuyhteiskouluihin. Myös ruotsinkielisissä yksityiskouluissa talollisten osuus kohosi vuosisadan alun suuntaiseksi eli noin kymmeneen prosenttiin (taulukko 4).

Taulukko 4. Yksityisten oppikoulujen oppilaiden huoltajan ammattitausta 1920.

	oppilaita	a	b	c	d	e
ruotsink.	4486	38,1 %	24,2 %	23,5 %	10,0 %	4,2 %
suomenk.	9496	24,7 %	8,3 %	37,1 %	19,8 %	10,1 %

a) virkamiehet ja vapaiden ammattien harjoittajat, b) suurliikkeenharjoittajat, c) pienliikkeenharjoittajat ja palvelumiehet, d) tilalliset, e) työväki ja torpparit.⁹⁰¹

Yksityiskoulujen käytössä olleet resurssit kohdentuivat ennen muuta opettajien aseman parantamiseen sekä laajentuvan koulunkäynnin turvaamiseen. Pedagogiset irtautumispyrkimykset jäivät tästä syystä vähäisiksi, vaikka sellaisia vaatimuksia oli autonomian ajan lopulla paljon esitetty. Kuten edellä on jo osoitettu, nuoren tasavallan yksityiskoulujen alkutaival ei ollut helppo. Henkinen ilmapiiri ja erittäin vaikea taloudellinen tilanne eivät luoneet koulujen rakenteelliselle kehittämiselle otollista lähtökohtaa. Jo perustehtävän toteuttaminen vaati useimmilta kouluuyhteisöiltä huomattavia ponnisteluja. Pedagogiset pohdinnat jäivät tästä syystä syrjään. Lukusuunnitelman kehittämistyö muodostui vähemmän tärkeäksi, vaikka venäjän kielen poistuminen vapautti huomattavan tuntiresurssin koulujen käytettäväksi koulujen pedagogisten intressien suunnassa.⁹⁰²

Senaatti vahvisti kesäkuussa 1918 uudet valtion oppikoulujen lukusuunnitelmat, joiden pohjalta yksityiset oppikoulut laativat omat lukusuunnitelmansa vuoden 1919 aikana. Reaalilyseoiden ja tyttökoulujen ohjelmat oli tarkoitettu väliaikaisiksi, mutta jäivät sitten hyvin vähäisin muutoksin voimaan aina 1940-luvulle saakka. Valtion kouluissa saksan kieli vahvisti eniten

⁹⁰¹ SVT 1922, 62-67. Maanviljelyslyseoiden oppilaiden sosiaalitaustaa ei ole saatu selville. Heidän osuutensa lisäisi lähinnä tilallisten osuutta muutamalla kymmenellä oppilaalla.

⁹⁰² Kirkollis- ja opetustoimituskunta pyysi koulutoimen ylihallitukselta 16.1.1918 lausuntoa uusiksi opetussuunnitelmiksi, kun venäjän kieli oli olosuhteista johtuen lakannut olemasta pakollinen aine. Kansalaissodan takia työryhmän perustaminen tapahtui vasta toukokuussa 1918 (KA KH III k.d. 12/34 1918; KH III Ca:17 ptk 30.5.1918).

asemiaan. Eräiden yksityiskoulujen jo autonomian ajalla painottamat kansalliset oppiaineet suomen kieli ja historia saivat myös lisätunteja. Johtavien yksityiskoulujen ajama aktiivisuuspedagogiikan vaikutus näkyi lievästi harjoitusaineiden vahvistumisena. Kiuasmaan mukaan vuoden 1918 lukusuunnitelma säilyi kokonaisuudessaan hyvin perinteisenä. Suuri muutos oli vain venäjän kielen poistuminen ohjelmasta. Myös Iisalón mukaan valtion koulujen lukusuunnitelman laadintaprosessissa torjuttiin perusteelliset muutospyrkimykset.⁹⁰³

Koulutoimen ylihallituksen käsittelyssä Mikael Soinisen ehdotukset eivät tulleet kaikilta osin hyväksytyiksi. Soininen olisi halunnut lukusuunnitelmaan suurempia muutoksia, etenkin käytännöllisille aineille enemmän tuntiresurssia. Venäjän kielen Soininen olisi halunnut siirtää keskikouluun, koska oppiaineella oli hänen mukaansa enemmän merkitystä kauppa- ja käytännön elämässä kuin yliopistoon pohjustavissa opinnoissa. Työryhmän jäsenet valtion normaalilyseoiden rehtorit ja kouluhallituksen ylitarkastajat puolustivat lausunnoissaan omia aineryhmiään, ja kumosivat eriytyvillä vaatimuksillaan suurempia muutoksia. Uutena oppiaineena reaalilyseoihin tuli vapaaehtoisena aineena veiston opetus kahdelle alimmalle luokalle. Ratkaisussa voi nähdä Soinisen ja yhteiskoulujen vaikutusta.⁹⁰⁴

Tyttökoulujen osalta vuoden 1915 ja 1917 perusrakenteet jäivät myös voimaan. Venäjän kielen suuren tuntimäärän poistaminen kuitenkin vapautti tuntiresurssia äidinkielen, toisen kotimaisen kielen, maantiedon sekä saksan oppiaineisiin. Uutena oppiaineena valtion tyttökouluihin tuli kotitalous. Sen sijaan matemaattisten aineiden kokonaistuntimäärä ei aikaisempiin ohjelmiin verrattuna merkittävästi lisääntynyt ja jäi pienemmäksi kuin vastaavien kahdeksanluokkaisten reaalilyseoiden ohjelmissa, vaikka tyttökouluissa oli käytössä yksi vuosiluokka enemmän.⁹⁰⁵

Elokuussa 1918 yksityiskoulun opettajien yhdistyksen kokouksessa käytiin vilkas keskustelu valtion uusien lukusuunnitelmien merkityksestä yksityiskoulujen kannalta. Puheenvuoroissa toistuivat edellisen vuoden kesäkuun vuosikokouksen suuntaviivat. Venäjän kielen vapautuvaa tuntiresurssia haluttiin käyttää useiden aineiden hyväksi. Yksityiskoulujen edustajien, aivan kuten kouluhallituksen viranomaisten, välillä oli havaittavissa sekä konservatiivinen että liberaali suuntaus. Monissa puheenvuoroissa koulujen johtajat

⁹⁰³ KA Valtioneuvoston ptk 27.6.1918; KA KH III Ca:17 ptk 17.7.1918; KA KH III Db:2 17.7.1918; Kiuasmaa 1985, 140-141; Autio 1986, 93-94; Iisalo 1983, 45-46.

⁹⁰⁴ KA KH III Ca:17 ptk 30.5.1918; Somerkivi et.al 1979, 84; Autio 1986, 93; Voipio 1944, 559; Iisalo 1983, 43;

KA KH III Db:4 9.10.1919. Veiston opetusta varten järjestettiin valtion budjettiin erillinen määräraha.

⁹⁰⁵ Ketonen 1980, 92-93.

puolustivat oman oppiaineensa merkitystä. Keskustelut ovat hyvä osoitus siitä, miten moninaiset mielipiteet vaikuttivat myös yksityiskoulujen ohjelman suunnittelussa.

Oskari Mantere painotti edelleen yksityiskoulukomitean laatimia suuntaviivoja. Kouluilla tuli olla jatkossa tietty vapaus, mutta valtion ohjausta toisaalta tarvittiin. Hän irtautui Soinisen näkemyksestä sijoittaa venäjän kieli keskikouluun, koska se hajoitti lukusuunnitelmaa liiaksi. Äidinkielen tuntimäärä oli edelleen liian pieni valtion kouluissa. Filosofian opetuksen ottamista ohjelmaan Mantere piti perusteltuna, mutta sisällön piti keskittyä eettisten arvojen tarkasteluun, ei psykologian tai logiikan alaan. Björnbeborg svenska samskolanin johtaja Uno Lagerblad korosti oppilaiden näkökulman huomioon ottamista lukusuunnitelmien laadinnassa. Liian suuria koulujen välisiä eroja kannatti välttää, koska monet oppilaat vaihtoivat koulua paikkakunnalta muuton takia. Kallion yhteiskoulun johtaja Jalmari Jaakkola torjui kirjanpidon opetuksen koko oppikoulusta. Se oli hänelle ”kiusallisin” aine koko ohjelmassa. Etiikan opetuksen ongelma oli taas pätevien opettajien saaminen koulun palvelukseen, vaikka ajatus oli sinänsä hyvä. Myös yhteiskuntaoppia oli Jaakkolan mukaan vahvistettava. Käsityön opetus oli kannatettavaa, mutta vaikeaa toteuttaa koulujen taloudellisessa tilanteessa. Monissa puheenvuoroissa tuotiin esille myös käytännön elämän taitojen merkitys ja valintojen mahdollisuutta. Säkkijärven yhteiskoulun johtaja Alpo Silander totesi koulussaan toteutetun veiston opetusta jo ennen sortokautta, kun johtokunta katsoi sen tarpeelliseksi.⁹⁰⁶

Kritiikki valtion 1918 lukusuunnitelmia ja yksityiskoulujen vähäistä pedagogista toimivapautta kohtaan toistui eräissä puheenvuoroissa seuraavina vuosina. Lucina Hagmanin mukaan yksityiskoulujen vapaus oli vuosikymmenien aikana vähentynyt ja yksityiskouluista muodostunut valtion koulujen kopia. Jalmari Jaakkola ja Helsingin maanviljelyslyseon uusi johtaja Kaaperi Kivialho korostivat yksityiskoulujen pedagogisen toimintavapauden tärkeyttä. Jaakkolan mukaan yksityisoppikoulujen lainsäädäntötyö oli syntynyt Venäjän hallintokaudella ja sen taustalla vaikutti koko ajan valtionkoulu. Eräät pykälät pitivät sisällään jopa mielivaltaisuuksia.⁹⁰⁷

Ruotsinkielisten johtavien yksityiskoulujen keskuudessa toiminta kääntyi enemmän koulujen sisäisen jatkuvuuden turvaamiseksi kuin laajojen yksityiskoulujärjestelmää koskevien periaatekannanottojen esittämiseksi. Koulujen näkökulmasta suurimmat uhat – koulujen venäläistäminen ja sen

⁹⁰⁶ SYY Ca:1 ptk 3.8.1918. Päivälehti uutisoi lukusuunnitelmakeskustelun kestäneen lähes kolme tuntia ja tuottaneen kovin erilaisia näkökulmia (Päivälehti 4.8.1918)

⁹⁰⁷ Hagman 1924, 25-26; Kivialho 1919, 27-28; Jaakkola 1919, 104-112; Jaakkola 1919, 114-123.

jälkeinen punakapina – olivat poistuneet. Jatkossa tehtäväksi tuli turvata lähinnä koulujen taloudellinen asema ja puolustaa ruotsinkielisen sivistyksen pyrkimyksiä kielikysymyksen jälleen kiihtyessä kulttuuri- ja koulutuspoliittisessa keskustelussa.

Yksityisoppikoulujen lähdemateriaalissa on erittäin vähän pedagogista pohdintaa tai aloitteita koulutyön uudistamisesta. Ero vuosisadan vaihteen kasvatusretoriikkaan tai kevään 1917 suuriin odotuksiin on ilmeinen. Kansalais sodan aiheuttama shokki oli voitettava ja koulujen perustoiminta saatava jaloilleen. Tämä piirre näkyi myös johtavien yksityiskoulujen keskuudessa. Pöytäkirjat ovat lakonisen lyhyitä ja vailla erityisiä lukusuunnitelman tai kasvatuksen pohdintoja.

Yksityiskoulujen uusien lukusuunnitelmien osalta kouluhallitus ei joutunut suurten periaateratkaisujen eteen. Koulujen laatimat ohjelmat olivat jo valmiiksi viranomaisten laatimien suuntaviivojen mukaisia. Vaikka joitakin pieniä poikkeuksia valtion koulujen ohjelmaan tehtiin, vahvistivat yksityiskoulut lukuvuosien 1918/19 ja 1919/20 aikana itselleen pääsääntöisesti käyttöönsä valtion reaalilyseoiden ohjelmat.⁹⁰⁸ Lukusuunnitelman pysyvyyden yhtenä syynä voidaan pitää koulujen tasolla myös väsymistä jatkuviin pakkomuutoksiin, joita oli toteutettu koko autonomian ajan loppukauden. Syksyn 1914 jälkeen yksityiskoulut olivat joutuneet muuttamaan lukusuunnitelmiaan vähintään viiteen kertaan niistä riippumattomista syistä. Kun sen lisäksi otetaan huomioon koulujen opettajavaihtuvuus, on täysin ymmärrettävää, ettei kehittämistoiminta ollut olojen vakiinnuttua monen koulun johto- tai opettajakunnan ensimmäisenä tehtävänä. Viipurin yhteiskoulun johtajat Viola Relander ja M.A. Jakobsson totesivat keväällä 1923 Viipurin yhteiskoulun joutuneen muuttamaan koulun siihen astisena 25 vuoden toiminta-aikana kaksitoista kertaa lukusuunnitelmaansa koulusta riippumattomista syistä. Jatkossa muutoksia oli syytä tehdä vain silmälläpitäen todellisia kasvatusopillisia vaatimuksia.⁹⁰⁹

Myös johtavien yksityiskoulujen keskuudessa voimakkaat lukusuunnitelman uudistamispyrkimykset jäivät vähäisiksi eräistä kriittisistä puheenvuoroista huolimatta. Lucina Hagmanin mukaan suomalainen sivistys oli osoittautunut kestäättömäksi. Oli aloitettava nopeasti uudistustyö, jossa lukusuunnitelmat otettaisiin perinpohjaisen tarkastelun kohteeksi. Näin ei kuiten-

⁹⁰⁸ Kouluhallitus vahvisti kevään ja kesän 1919 aikana poikkeuksetta yksityisten oppikoulujen lukusuunnitelmat (KA KH III Ca:18 ptk 26.5.-18.9.1919). Liite 3, taulut 7, 14, 21 ja 22.

⁹⁰⁹ Viipurin yhteiskoulu 1923, 38. Iisalo on identifioinut saman piirteen valtion oppikoulujen opettajien keskuudesta 1890-luvulta 1920-luvun alkuun (Iisalo 1983, 37-38).

kaan tapahtunut edes Helsingin uuden yhteiskoulun keskuudessa. Koulu vahvisti itselleen hyvin valtion reaalityösuunnitelman.⁹¹⁰

Helsingin suomalainen yhteiskoulu katsoi parhaaksi vahvistaa äidinkielen, saksan ja matematiikan asemaa. Nämä oppiaineet olivat kärsineet vaikeista olosuhteista eniten. Veiston opetus palasi myös ykkösluokalle. Latinan kieltä oli edelleen mahdollista opiskella valinnaisena aineena lukiossa ranskan kielen rinnalla. Valtion koulujen filosofian opetusta johtokunta ei tässä vaiheessa ottanut ohjelmaansa, mutta varasi kirjanpitoon kaksi viikkotuntia keskikouluun.⁹¹¹ Myös Tampereen suomalaisessa yhteiskoulussa äidinkielen tuntimäärä oli selvästi valtion kouluja suurempi. Käsityön opetukseen varattiin kuusi tuntia, latina ja venäjä olivat keskenään vaihtoehtoisia. Filosofian opetus tuli uutena aineena ohjelmaan, kirjanpitoa ei opetettu.⁹¹²

Ruotsinkielisten johtavien yksityiskoulujen lukusuunnitelmat rakennettiin kansalaisotaa edeltäneen tilanteen ja valtion uusien ohjelmien suunnassa. Nya svenska läroverket ilmoitti virallisesti ensimmäisenä yksityiskouluna jo huhtikuun lopussa 1918 venäjän kielen opetuksen lopettamisesta pakollisena aineena. Koulu vahvisti molempien kotimaisten kielten tuntimäärää, latina ja venäjä olivat vapaaehtoisia aineita. Matematiikan tuntimäärää vahvistettiin.⁹¹³ Saman suuntaisesti Läroverket för gossar och flickor ja Nya svenska samskolnin johtokunnat vahvistivat lyhyen käsittelyn jälkeen koulujen rehtoreiden laatimat ehdotukset uusiksi lukusuunnitelmiksi. Muutokset jäivät pieniksi. Läroverket för gossar och flickor vahvisti kotimaisten kielten ja saksan sekä luonnontieteen opetusta. Taito- ja taideaineiden määrää jopa hiukan supistui vaikeassa taloustilanteessa. Nya svenska samskola vahvisti kotimaisen kielen, saksan kielen, historian sekä luonnontieteen tuntimäärää.⁹¹⁴ Turun ja Porin yhdeksänluokkaiset ruotsalaiset yhteiskoulut tekivät vastaavia pieniä muutoksia kotimaisten kielten ja saksan tuntimäärien suunnassa. Åbo samskolnin reaalisuuntaus näkyi edelleen. Koulu varasi suurimman tuntimäärän yhdessä Grankulla samskolnin kanssa veiston opetukselle. Koulu otti valtion koulujen suuntaisesti kirjanpidon ja filosofian ohjelmaansa. Björneborgs svenska samskola palautti omia painotuksiaan: kotimaiset kielet, ranskan kieli, käsityön ja veiston opetus. Englannin kieli oli vapaaehtoinen valtion koulujen suuntaisesti neljällä viikkotunnilla. Fanny de Pont jatkoi ehkä voimakkaimmin lukusuunnitelman kehittämistä. Moraaliopetuksen tuntimäärä nostettiin

⁹¹⁰ Helsingin uusi yhteiskoulu 1919, 5-6, 25; Helsingin uusi yhteiskoulu 1920, 4-5.

⁹¹¹ KA Helsingin suomalainen yhteiskoulu Ce:6 ptk 28.9.1918; Helsingin suomalainen 1920, 23.

⁹¹² Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1920, 21.

⁹¹³ HKA Nya svenska läroverket Ca:2 ptk 15.1.1918, ptk 27.5.1918; Nya svenska läroverket 1919, 23.

⁹¹⁴ Läroverket för gossar och flickor 19120, 9; HKA Nya svenska samskolnin Ca:1 ptk 10.5.1918, ptk 20.5.1918, ptk 12.9.1918.

seitsemään, maantiedon osana toteutettiin erillinen aine ”Fysikalisk geografi”, käsityön ja veiston opetukseen varattiin seitsemän tuntia, englannin kieltä oli mahdollista opiskella ylimääräisenä aineena kuusi viikkotuntia.⁹¹⁵

Yliopistoon johtavat ruotsinkieliset yksityistytökoulut Privata svenska flickskolan ja Svenska privata läroverket för flickor noudattivat tehtävästään johtuen hyvin pitkälle valtion tyttölyseoiden ohjelmaa. Ensin mainittu oppilaitos piti traditionsa mukaisesti matematiikan ja ranskan opetusta valtion kouluja suuremmassa arvossa. Käsityön opetukseen varattiin suhteellisesti enemmän tunteja valtion tyttölyseoihin verrattuna kuin voimisteluun. Svenska privata läroverket för flickor painotti suomen kielen ja matematiikan tuntimäärää.⁹¹⁶ Heurlinin tyttökoulun kannatusyhdistys avasi ylioppilaslinjan vaihtoehtona syksyllä 1919 käytännöllisen elämän linjan. Sen ohjelmassa oli kieliohjelmien rinnalla kotitalouden, käsityön, kulttuurihistorian ja yhteiskuntaopin opetusta.⁹¹⁷ Privata svenska fruntimmerskolan i Borgå seurasi hyvin pitkälle valtion kuusiluokkaisten tyttökoulujen ohjelmaa. Nya svenska flickskolan saattoi kahdeksanluokkaisena painottaa aikaisempia pyrkimyksiään; äidinkielen, toisen kotimaisen kielen ja käsityön opetusta.⁹¹⁸

Suomenkieliset tyttökoulut Savonlinnassa ja Lahdessa laajentuivat asteittain keskikoulun osalta kuusiluokkaisiksi 1915 tyttökouluasetuksen rakenteen mukaisesti. Savonlinnassa ratkaisuun päädyttiin pitkän harkinnan jälkeen. Koulu ei halunnut irtautua valtion tyttökoulujen rakenteesta, vaan johtokunta katsoi parhaaksi noudattaa ”niitä periaatteita, jotka kokemus ja tieteellinen tutkimus ovat katsoneet parhaaksi naiskasvatukselle”. Samalla koulun lukusuunnitelma vahvistettiin valtion tyttökoulun mallin mukaiseksi. Samat muutokset toteutettiin Mikkelin suomalaisen tyttökoulun ja Lahden suomalaisen tyttökoulujen keskikouluasteiden osalta. Tampereen tyttölukion ja Porin suomalaisen yksityistytökoulun vuosikymmeniä kestänyt projekti päästä valtion kouluksi toteutui molempien kohdalla: Tampereella syksystä 1918 ja Porissa vuotta myöhemmin.⁹¹⁹

Kahdeksan- ja viisiluokkaiset ruotsinkieliset yhteiskoulut noudattivat hyvin pitkälle valtion reaalilyseoiden ohjelmaa. Olosuhteista riippuen muutamia tunteja siirrettiin lähinnä voimistelun opetuksesta erälle muille aineille. Veiston opetusta järjestettiin Oulunkylässä ja Paraisilla. Tampereen ruotsalai-

⁹¹⁵ Åbo samskola 1919, 17; Åbo samskola 1920, 14; BSSA Aktiebolagets protokoll 11.6.1918; Björnbeborgs svenska samskola 1920, 16; Grankulla samskola 1919, 16; Svenska samskola i Helsingfors 1919, 17.

⁹¹⁶ Privata svenska flickskolan 1918, 4, 12; Privata svenska flickskolan 1920, 9; Svenska privata läroverket för flickor 1919, 13; Svenska privata läroverket för flickor 1920, 5.

⁹¹⁷ KA KH III Ea:34 k.d. 250/71; Heurlinska skolan 1919, 3-5, 17.

⁹¹⁸ Privata svenska fruntimmerskoolan i Borgå 1919, 11; Nya svenska flickskolan 1920, 11.

⁹¹⁹ Savonlinnan tyttökoulu 1920, 3; Savonlinnan tyttökoulu 1921, 3; Mikkelin suomalainen tyttökoulu 1920, 3; Lahden suomalainen tyttökoulu 1919, 3; Teperi & Salminen 1993, 340, 444.

nen yhteiskoulu painotti piirustuksen opetusta. Paraisten yhteiskoulu nimesi lukusuunnitelmaansa yhden viikkotunnin kansalaiskasvatus- nimistä oppiainetta. Sisältö vastasi kuitenkin lähinnä yhteiskuntaoppia, joka oli mukana myös valtion koulujen uusissa ohjelmissa.⁹²⁰

Kahdeksan ja viisiluokkaiset suomenkieliset yhteiskoulut noudattivat edelleen lähes 100 % valtion koulujen ohjelmia. Pienet muutokset johtuivat käytännön syistä ja saatavista opettajista. Muutamit koulut ottivat veiston opetuksen ohjelmaansa. Uudet aloittavat yhteiskoulut noudattivat niinkään valtion reaalilyseoiden ohjelman. Useimmat viisiluokkaiset yhteiskoulut halusivat integroitua koulujärjestelmään lukioihin pohjustavina oppilaitoksina. Lisäksi koulujen keskuudessa tehtiin edelleen suunnitelmia saada koulu valtion ylläpitämäksi kouluksi ajan myötä. Tästä syystä oli luonnollisesti järkevää sitoa koulu täydellisesti valtion koulujen ohjelmiin. Eriytymispyrkimykset jäivät näistä syistä hyvin vähäisiksi.⁹²¹

Lohjan yhteiskoulu jatkoi uskonnollista painotustaan ja perusti koulun yhteyteen sisäoppilaitoksen. Vaikka sen ensisijainen tarkoitus oli turvata asuinpaikkoja ja sitä kautta oppilaita koululle, liittyi ideaan myös kasvatuksellisia tavoitteita. Niistä vastasi koulun johtaja Yrjö Eloniemi. Sisäoppilaitoksen avulla oli mahdollista kehittää oppilaiden vastuuta ja luonteenkasvatusta. Vastaava järjestelmä jatkui Grankullan ruotsalaisessa yhteiskoulussa.⁹²²

Autonomian ajalla toimintansa aloittaneet maanviljelyslyseot Helsingissä, Lapualla ja Viipurissa jatkoivat toimintaansa vanhoilta perusteilta. Helsingin maanviljelyslyseon piirissä lukusuunnitelmaa kuitenkin muutettiin edelleen lähemmäs reaalilyseoiden ohjelmaa vähentämällä ammattiaineita.⁹²³ Jämsässä maanviljelyslyseon syntysanat lausuttiin keväällä 1919 Lapuan maanviljelyslyseon myönteisten kokemusten innostamana. Aloite oli lähtöisin Jämsän maataloustuottajain yhdistyksen piiristä, joka oli mukana uuden linjan taloudellisessa tukemisessa. Opetus aloitettiin syksyllä 1919 vaikka vain 12 oppilasta ilmoittautui uudelle linjalle. Lukusuunnitelman perusta omaksuttiin Helsingin maanviljelyslyseolta.⁹²⁴ Kokemäellä toiminta saatiin käyntiin sodan

⁹²⁰ Svenska samskolan i Tammerfors 1920, 35; Äggelby samskola 1920, 13; Pargas samskola 1920, 13. Kaskisissa ruotsalainen yhteiskoulu toimi vain neliluokkaisena ja valmisti oppilaitaan kunnallisen Kristiinan ruotsalaisen yhteiskoulun viidennelle luokalle. Oma keskikoululuokkaa ei haluttu perustaa, vaan katsottiin parempana saada päästötodistus isommasta ja vakiintuneesta koulusta.

⁹²¹ Liite 3, taulut 7, 14, 21, 22.

⁹²² Suunnitelma käynnistyi jo autonomian ajan lopulla (HMA Lohjan yhteiskoulu Cf:1 ptk 20.12.1916); Lohjan yhteiskoulu 53-58; Lohjan yhteiskoulu 1920, 56-58; Grankulla samskola 1919, 46-52.

⁹²³ HYL Helsingin maanviljelyslyseo: Jännes 1927 (päiväämätön muistokirjoitus). Koulu tekikin 1923 uudistuksen, jossa entisistä ammattiaineista puolet (7 oppituntia) siirrettiin luonnontieteille ja ohjattiin oppiennäytöksillä sovellettujen luonnontieteiden suuntaan (KA KH III Eh:14 2.12.1918).

⁹²⁴ JÄKA Jämsän yhteiskoulu Ca:1 ptk 28.4.1919, 16.5.1919; Jämsän yhteiskoulu 1920, 37-40. Ensimmäinen aloite oli tehty johtokunnassa jo 1909 (JÄKA Jämsän yhteiskoulu Ca:1 ptk 9.9.1908); KA KH III Ea:34 k.d. 202/60 1919.

jaloista jälleen syksyllä 1918, mutta opetuksen järjestämisessä oli edelleen vaikeuksia. Ongelma oli erikoisaineiden opettajien saanti, kun monet jo tehtävään lupautuneet siirtyivät toisiin tehtäviin. Lyseon ohjelmassa säilyi kolme viikkotuntia moraalioppia.⁹²⁵

Porvoon yhteiskoulu käynnisti syksyllä 1919 luonnontieteellis-taloudellisen linjan, jossa painotettiin matematiikan, fysiikan ja kemian opetusta. Imatran yhteiskoulu suunnitteli toteuttavansa saman suuntaisia teknillisiä jatkokoluokkia. Myös Turun suomalaisen yhteiskoulun johtokunnassa tehtiin aloite, mutta se ei johtanut toimenpiteisiin.⁹²⁶

Viipurin realikoulu laajensi pajatyöskentelyä syksyllä 1918 kolmeen viikkotuntiin. Rehtorin mukaan ratkaisu oli omiaan auttamaan oppilaita voittamaan vaikean ajan koettelemukset. Samana vuonna aloitettiin neuvottelu realikoulun ja Karjalan maanviljelyslyseo yhdistymisestä yhdeksi kouluksi. Ratkaisu helpotti koulujen taloutta ja oli organisatorisesti mahdollinen, koska molemmat erilliskoulut olivat olleet poikakouluja. Vuotta myöhemmin maanviljelyslyseon rinnalle perustettiin kauppalinja, jolla opiskeltiin kansantaloustiedettä, talousmaantiedettä, kirjanpitoa sekä filosofiaa ja etiikkaa. Perustamisen syynä oli koulun johtajan ja eräiden ylläpitäjien tyytymättömyys kaupungissa järjestettyyn kauppaopetukseen. Kauppalyseon lukusuunnitelma oli rehtori Rosendalin suunnittelema. Hän teki opintomatkan Saksaan ja sai sieltä vaikutteita ns. miljö-koulutyypistä, jonka lukusuunnitelma käsitti 76 % yleisivistäviä ja 24 % ammattiaineita. Kauppalyseo aloitti toimintansa 1.9.1920 ensimmäisenä Suomessa.⁹²⁷

Seinäjoella perustettiin käytännöllisesti painottunut taloudellinen lukion rinnakkaislinja, joka oli tarkoitettu tyttöoppilaille. Maisteri Heikki Laurinmäen laatima suunnitelma painotti tuntimäärissä matematiikan, käsityön, kirjanpidon ja englannin opetusta.⁹²⁸ Lahden suomalainen tyttökoulu kehitti käsityön opetusta. Se varasi ohjelmaansa erillisen liinavaate- ja pukuompelun kurssin ja otti valtion tyttökoulujen suuntaisesti kotitalouden opetuksen ohjelmaansa. Muutokset saivat hyvän vastaanoton oppilaiden huoltajien keskuudessa. Porvoon naisopiston toiminnan laajentamista esti kouluhuoneiston pie-

⁹²⁵ Kokemäen yhteiskoulu 1919, 4-6; Kokemäen yhteiskoulu 1920, 3-4; KOKA Kokemäen yhteiskoulu Ca:1 22.6.1918; KA KH III Eg:18 k.d 13/79.

⁹²⁶ Porvoon suomalainen yhteiskoulu 1919, 5-7; Imatran yhteiskoulu 1919, 4-5; TYLA Turun suomalainen yhteiskoulu Ca:2 ptk 21.12.1917. Myös kahden valtion keskikoulun yhteydessä aloitti toimintansa kannattisyhdistyksen ylläpitämänä käytännöllinen linja: Oulussa maanviljelys- ja teollisuusjaostoinen lyseo sekä Loviisassa Lantbrukslyceum i Lovisa (KA KH III k.d 266/73 1918, k.d. 196/59 1919); Viipurin realikoulu 1919, 5.

⁹²⁷ Viipurin realikoulu 1919, 5; Teperi & Salminen 1993, 506; Viipurin realikoulu 1919, 3-7; Maunulan yhteiskoulu ja sen edeltäjäkoulut 1963, 25.

⁹²⁸ VMA Seinäjoen yhteiskoulu Cb:1 ptk 13.12.1917; Cb:2 13.7.1918. Pöytäkirjan mukaan Mikael Soininen oli konsultoinut tätä suunnitelmaa.

ni koko. Lastenhoito- ja sairaanhoitokurssit vakiintuivat kuitenkin ohjelmaan. Koulu joutui myös tekemään tiedostustyötä toiminnastaan. Liian usein oppilaitosta pidettiin johtajan mukaan ”talous ja emäntäkouluna”, eikä pedagogisena uudistustyönä, kouluna joka laajensi keskikoulun käynneiden tyttöjen sivistystä laajemmin ja käytännöllisemmin kuin perinteiset lukioluokat.⁹²⁹

Näiden kaikkien edellä mainittujen Viipurin realikoulun lyseoluokkien sekä yhteis- ja tyttökoulujen käytännöllisten linjojen yhteenlaskettu oppilasmäärä oli lukuvuonna 1919/1920 noin 300 oppilasta. Se oli vähäinen luku laajentuneen oppikoulunkäynnin rinnalla: 2,1 % yksityiskoulujen oppilaista ja vain 1 % kaikista Suomen oppikoululaisista, joita oli lukuvuonna 1919/20 yhteensä 30 200.⁹³⁰

Alkavan tasavallan yksityinen oppikoulu oli kiinteästi valtiokeskeisen projektin osa. Koulujen toiminnallisista lähtökohtaa rajoittivat suuret taloudelliset ongelmat ja siitä johtuva vaikeus kiinnittää päteviä opettajia pysyvästi toimeen. Saman aikainen oppilasmäärien kasvu kohdensi sekä yksityiskoulujen omia resursseja että valtiovoimien taloudellisia voimavaroja juuri oppilaspaiikkojen luomiseksi. Tässä 1920-luvun sivistysmobilisaatiossa oli paljon samoja piirteitä kuin yksityiskoulujen aikaisemmissa laajentumisvaiheissa autonomian ajalla. Yhä uudet ja uudet alueet halusivat osalliseksi oppikoulusivistyksestä. Vaikka yksityiskoulujen irtautumispyrkimykset vuoden 1918 valtion lukusuunnitelmiin nähden jäivät laadullisesti sekä määrällisesti kokonaisuudessaan vähäisiksi, oli pienillä muutoksilla kuitenkin merkitystä jatkon kannalta. Yksityiskoulujen tekemät itsenäiset ratkaisut ja lukusuunnitelmavariaatiot pitivät keskustelua yllä. Pienetkin muutokset joillakin osa-alueilla johtivat myöhemmin laajempaan keskusteluun koko oppikoulukasvatuksen tehtävistä ja lukusuunnitelman uudistamisesta.⁹³¹

⁹²⁹ Lahden suomalainen tyttökoulu 1919, 3; Porvoon naisopisto 1920, 4-5.

⁹³⁰ SVT 1922, 54-67, 106-107; KA KH III EG:18 Yksityisten oppikoulujen syystiedonannot; Yksityisten oppikoulujen arkistot. Luvussa ei ole mukana Viipurin realikoulua vaan ainoastaan ns. käytännölliset linjat. Aution mukaan yliopiston asennoituminen säilyi varsin kielteisenä maanviljelyslyseoita kohtaan 1920-luvun alussa (Autio 1986, 90-91).

⁹³¹ Kiuasmaa 1985, 141.

7 ALAMAINEN SIVISTYSPROJEKTI, TASA-ARVO JA EDISTYS

Teoreettisia ja kokoavia näkökulmia tutkimukseen

Yksityisten oppikoulujen perustaminen ja toiminta 1870-luvun alusta 1920-luvulle oli moniulotteinen ilmiö suomalaisessa yhteiskunnassa. Yksityiskoulujen rakenteellisessa kehityksessä heijastuivat useat keskeiset aikakauden yhteiskunnalliset kehityslinjat ja ideologiset pyrkimykset: kysymys suomen kielen asemasta sivistyskielenä, kansallisen identiteetin synty paikallisena ilmiönä, naisten koulutuksellinen tasa-arvovaatimus, Venäjän viranomaisten tavoitteet Suomen erillisaseman osalta sekä kasvatuksen ristiriitaiset päämäärät toimia ensisijassa tradition vai muutoksen välittäjänä. Yksityiskoulujen kehitysprosessi oli osa suomalaisen yhteiskunnan muutosta agraarisesta reuna-alueesta kohti eurooppalaista modernia itsestään tietoista valtiota. Tässä muutoksessa koulutuksella ja sivistyksellä tuli olemaan asteittain lisääntyvä merkitys. Yksityistä oppikoulumuotoa voi pitää modernin suomalaisen yhteiskunnan yhtenä keskeisenä rakennustekijänä. Opillinen koulutus ja sen laajentuminen nähtiin aineellisia ja henkisiä voimavaroja uusintavana investointina. Tähän tavoitteeseen eri kansalaisryhmät ja alueet yhä laajemmin halusivat osallistua.

Yksityiskoulujen rakenteellisessa kehityksessä 1872-1920 näkyvät kaikki johdannossa esitetyt laajat selityskehykset: valtiojohtoinen kehityslinja, ristiriitaisten ideologisten tekijöiden ja eriytymispyrkimysten yhteensulautuminen, systeeminen muutos, laajentuvan keskiluokan investointi koulutukseen sekä tai tietyn valtaryhmän taloudellisen ja ideologisen aseman uusintaminen. Riippuu pitkälti valitusta ajankohdasta, koulutyypistä ja koulusta sekä tutkijan näkemyksestä mikä painoarvo eri selityskehyksille halutaan antaa. Koulun rakenne ei kuitenkaan muutu itsestään, vaan sillä on aina syynsä. Myös rakenteen pysyvyyttä ja hidasta muutosta on kyettävä selittämään.

Koulujen rakenteellisen kehityksen analysointi on hyvin monimutkainen selitettävä ilmiö. Tapahtumia läheltä koulujen arkista toimintaa katsoen sellainen näkemisen taso kuin ”rakenne” on vaikea identifioida. On vain loputon määrä ihmisten välisiä interaktioita tietyssä ajassa ja paikassa, joista pienestä murto-osasta on jäänyt kirjallisia merkintöjä myöhemmän tutkimuksen ja johtopäätösten tekemiseksi. Niitä vierekkäin ja peräkkäin asettamalla voidaan kouluyhteisöjä koskevia yhteisiä kehityspiirteitä hahmottaa ja näin menetellen antaa selityksiä yksityiskoulujen rakenteen kehityksestä.

Peltosen mukaan inhimillisessä toiminnassa ei ole lainkaan rakenteita. Yhteiskunta ei ole esine, vaan suhteita, käytäntöjä, muotoja ja traditioita. Ra-

kenteet ilmenevät tapahtumisena.⁹³² Kouluinstituuttien kehitys ja tämäkin tutkimus ovat toisaalta osoittaneet miten olemassa olevat käytänteet, muodot ja suhteet ovat hyvin periytyviä. Koulumuodot, lukusuunnitelmat, tarkastusjärjestelmät ja koulutilat ohjaavat, sopeuttavat ja uusintavat tiettyjä toiminnan muotoja. Tämä ”rakenne” on usein osoittautunut uusia inhimillisiä käytäntöjä ja muutospyrkimyksiä vahvemmaksi. Koulukasvatuksen toteutuksen tasolla hyvin paljon on jo valmiina annettuna, ennen kuin praktinen interaktio ”tapahtuminen” voidaan aloittaa. Antero Heikkisen ajatusta lainaten voi pelkistään kysyä: ovatko kouluyhteisöt historiallisten rakenteiden armoilla, vai ovatko rakenteet vain tutkijan apuvälineitä ja selitysyrikyksiä?⁹³³

Tämän tutkimuksen kohteena oleva instituutio – yksityiskoulu 1872-1920 – oli osin julkinen ja osin itsenäinen laitos. Sille määriteltiin ulkoisesti viranomaisten taholta reunaehtoja ja sisäisesti koulun perustajien ja ylläpitäjien tasolta mahdollisia omia kasvatussyrkimyksiä. Yksityiskoulujen rakenne muotoutui tämän vuorovaikutuksen seurauksena painopisteen vaihdellessa yhteiskunnallis – valtiollisten olosuhteiden myötä. Yksityisten koulujen välillä oli myös olemassa eroja, vaikka tietyt yhteiset peruslinjaukset koulujen kehityksessä on hahmotettavissa. Laajasta analyysistä voivat piirtyä esille vain keskeiset kehityslinjat. Toisaalta vain niiden avulla on mahdollista yrittää selittää kasvatuksen muutosta ihmisten ja yhteisöjen kulttuurisena toimintana. Lähdeaineiston luonne ja aukollisuus vaikuttavat luonnollisesti tehtyihin tulkintoihin.⁹³⁴ Seuraavia johtopäätöksiä voidaan tässä tutkimuksessa tehdyn analyysin ja johdannossa esitettyjen rajausten puitteissa osoittaa.

Valtion rooli Suomen yksityiskoulujen rakenteellisessa kehityksessä 1872-1920 muodostui erittäin merkittäväksi. Tähän oli kolme keskeistä syytä: ideologiset, taloudelliset sekä erityisesti Venäjän viranomaisten valvonta- ja yhtenäistämisyrkimykseen liittyvät tekijät. Rohkeana tulkinta voi myös esittää koko Suomen laajan yksityisoppikoulujärjestelmän syntyneen juuri Venäjän Suomen-politiikan seurauksena. Koulutuksen nopea laajentaminen ei Suomessa ollut valtion taholta mahdollista sisäisen kielikysymyksen ja samanaikaisen Venäjän kontrollin takia. Tästä syystä oppikoulun rakenteellinen kehittäminen ja laajentaminen ohjautui 1870-luvulta lähtien yksityisen aloitteellisuuden varaan. Kansalaisyhteiskunta kehittyi nopeammin kuin valtionhallinnon mahdollisuudet reagoida uusiin kansalaisten koulutusvaatimuksiin.

⁹³² Peltonen 1990, 27-28.

⁹³³ Näiden kahden ääripään väliin mahtuu Heikkisen mukaan lukematon joukko välittävää kantaa esittäviä kysymyksiä (Heikkinen 1993, 11).

⁹³⁴ Tutkimusprosessin aikana ilmeni, kuinka harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta yksityiskouluja koskeva lähdemateriaali on luonteeltaan virallista jäämistöä. Sille on ilmeisen ominaista tietty argumentaation pidättyvyys ja osin myös aikalaisten tietous aineiston julkisuudesta.

Yksityisen oppikoulun avulla voitiin samalla toteuttaa sellaisia reformeja, jotka eivät valtion kouluissa olleet mahdollisia.

Yksityisten oppikoulujen valvonta toteutettiin ensimmäisen kerran 1840-luvulta lähtien, vaikka yksityisten koulujen merkitys oli tuolloin hyvin vähäinen. Suomessa oli toiminnassa 1872 koulujärjestyksen astuessa voimaan vain yksi yliopistoon johtava ruotsinkielinen yksityislyseo sekä kaksi suomenkielistä ja 13 ruotsinkielistä tyttökoulua. Jälkimmäisestä ryhmästä suurin osa oli pieniä yhden ylläpitäjän varassa toimineita 2-3 -luokkaisia perhetyttökouluja. 1870-luvulta lähtien tilanne alkoi nopeasti muuttua. Yhteiskunnallisessa murroksessa yksityiskoulumuotoa ryhdyttiin käyttämään monella tavalla poliittisten ja ideologisten päämäärien saavuttamiseksi.

Ensimmäiset suomenkieliset yksityiskoulut syntyivät eräänlaisena protestina valtion harjoittamalle kieli- ja koulupolitiikalle. Tähän ryhmään kuuluvat kaikki suomenkieliset yksityislyseot ja useimmat suomenkieliset yksityistyttökoulut. Yksityisen aloitteellisuuden avulla haluttiin osoittaa, mitkä tehtävät kuuluvat valtiolle. Koulut osoittivat nopeasti suomenkielisen oppikouluopetuksen tarpeellisuuden ja osakseen saaman kansan laajan ja kasvavan tuen.

Yksityislyseot ja suomenkieliset yksityistyttökoulut kytkeytyivät hegeliläiseen Snellman - Cleve kasvatusideologiaan. Tämä valtiokeskeinen sivistysideologia antoi hyvät lähtökohdat suomenkielisen oppikoulun ja sivistyneistön muodostamiselle.⁹³⁵ Snellmanin luomalle kansallisfilosofialle Yrjö Koskinen antoi operatiiviset muodot ja Z.J. Cleve uushumanistisen pedagogisen sisällön. Yrjö Koskisen strategiassa oppikoulu oli suomenkielisen sivistyksen ja kansallisen kulttuurin toteuttamisen keskeinen väline. Koulut korostivat kansallishenkeä ja valtion oikeutta koulutuksen ohjaukseen, alamaista suhdetta Venäjän keisarikuntaan, tradition merkitystä ja kasvatuksen jatkuvuutta. Koululla tuli olla myös autonomia suhteessa koteihin. Klassillinen sivistysihanne ja suomen kielen aseman vahvistaminen olivat tärkeitä ideologioita pyrkimyksiä yksityislyseoissa. Tyttökoulujen osalta samaa pyrkimystä toteutettiin soveltuvin osin. Ensimmäiset suomenkieliset tyttökoulut edustivat osin sääty-yhteiskunnan lähtökohtia. Niiden lukusuunnitelma jäi poikakouluja suppeammaksi ja tarkoituksena ei ollut tavoitella täydellistä tasa-arvoa korkeampien opintojen tasolla poikaoppilaisiin nähden. Uushumanistit luopuivat kuitenkin perhetyttökoulun ja fruntimmers-koulun ideologiasta. Tyttökoulujen osalta oli otettava huomioon myös käytännön elämän tarpeita ja naisen yh-

⁹³⁵ Oppikoulu oli fennomaanien koulutusajattelussa tärkeimmässä asemassa. Tästä syystä heillä jäi vähemmän resursseja kansakoulun tai esim. erityiskoulujen kehittämiseen (Kemppinen 2001, 60-61, 313-314; Jossfolk 2001, 298).

teiskunnallisen aseman kehittämistä kodin päämääristä lähtien. Naiskasvatuksen raja asetettiin jatko-opistojen tasolle. Tältä osin kehitys on rinnasteinen Ruotsin ja Saksan naiskasvatuksen kehitykselle.⁹³⁶

Fennomaanien alamainen sivistysprotesti oli 1870-luvun lopulla ja 1880-luvun aikana niin näkyvä, että se muutti myös Venäjän viranomaisten politiikkaa. He ryhtyivät tukemaan suomenkielisten oppikoulujen kehittämistä, sitoakseen niiden avulla Suomen alueellista kehitystä tiukemmin keisarikunnan osaksi ja heikentämällä samalla läntisen sekä ruotsinkielisen kulttuurin vaikutusta Suomessa.

Yksityislyseoiden perustamisen seurauksena luotiin yksityiskoulujen valtionapujärjestelmä. Samalla kouluja ryhdyttiin valvomaan aikaisempaa tarkemmin. Tämä päämäärä oli keisarinvallan näkökulmasta välttämätön, mutta se ei myöskään ollut ristiriidassa yksityislyseoiden perustajien taustafilosofian kanssa ja tuki fennomaanien käsitystä yksityiskoulumuodosta eräänlaisena koulutuspolitiikan välineenä. Yksityiskoulujen taloudellinen tukeminen kytkettiin valtiollisen kouluohjelman osaksi. Keskieurooppalaiseen taloudellisesti täysin itsenäiseen yksityiskouluun ei Suomessa ollut missään vaiheessa mahdollisuuksia.

1900-luvun alussa fennomaanien sivistysmobilisaatio toistuu useiden yhteiskoulujen kohdalla. Niiden syntyyn vaikutti senaatin harjoittama koulupolitiikka ja Suomen valtiollinen asema Venäjän osana. Osa kouluista perustettiin varsin pienen taloudellisen tuen varassa. Koulut syntyivät yhdistysten toimesta. Koulujen perustamisen taustalla oli laaja paikallinen yhteistyö, joka oli myös ehtona riittävän tuen saamiseksi koulun ylläpitoon. Koulujen tavoite oli osoittaa toiminnan tarpeellisuus ja tulla mahdollisesti myöhemmin valtion ylläpitämäksi kouluksi valtiollisten olosuhteiden parantuessa. Myös näiden koulujen taustalla vaikutti voimakas suomalaisuusliike ja valtiokeskeinen koulutusideologia. Pedagogista uudistustyötä ei koulujen perustamiseen, suomen kielen aseman ja kulttuurin vahvistamista lukuun ottamatta, juuri liittynyt. Koulut kytkeytyivät vapaaehtoisesti valtion koulujärjestelmän osaksi. Ne noudattivat pääosin valtion reaalilyseoiden lukusuunnitelmia ja integroituvat laajentuvaan oppikouluverkostoon. Taloudellisten olojen heikentyessä 1910-luvulla koulut anoivat valtion haltuun siirtymistä yhä useammin. Mikäli nämä

⁹³⁶ Kemppinen on tutkimuksessaan kumonnut aikaisemmin esittämäni tulkinnan, jonka mukaan ”suomalaisuusliike korosti latinapohjaista sivistystarvetta”. Hän viittaa fennomaanien nuoremman polven edustajien Th. Reinin, V. Vaseniuksen ja E.G. Palménin toimintaan (Kemppinen 2001, 327-328). Kemppinen on tältä osin tulkinnut väitteeni eri aikadimensiossa ja asiayhteydessä. Juuri yksityislyseoiden taustaryhmät (fennomaanit) korostivat Cleven johdolla voimakkaasti klassista sivistystarvetta, tradition turvaamista ja valtiokeskeistä kasvatusfilosofiaa. Sen sijaan Rein, Palmén ja Vasenius halusivat muuttaa myös oppikoulun perinteistä rakennetta ja suosivat myöhemmin yhteis- ja reaalikasvatusta yksityisen oppikoulun lähtökohdista. Heidän roolinsa yksityislyseoiden synnyssä ei ollut tästä syystä oleellinen (Salminen 1995, 20, 27).

yksityiset oppikoulut katsotaan kuuluviksi joukkojärjestäytymisen yhdeksi muodoksi, on niiden suhde valtioon saman suuntainen kuin muilla kansalaisyhteiskunnan järjestäytymismuodoilla Suomessa. Stenius on korostanut niiden voimakasta keskusjohtoisuutta ja läheistä kytkentää valtioon.⁹³⁷

1900-luvun alussa Venäjän viranomaiset halusivat yksityiskoulut yhä paremmin valvontaansa. Tähän oli kaksi syytä. Suomeen oli muodostunut 1890-luvun aikana nopeasti laajentuva yksityiskoulujärjestelmä, joka saattoi toimia varsin itsenäisesti lukusuunnitelmien osalta. Kun saman aikaisesti Venäjän sisäinen yhteiskunnallinen levottomuus lisääntyi, oli luonnollinen seuraus Suomen yksityiskoulujen kontrollin kiristäminen. Venäjän viranomaisilla oli omia tarpeita muokata yksityiskoulujen lukusuunnitelmia suurvallan näkökulmasta. Venäjän kielen, historian ja maantiedon lisääminen, koulujen ja oppikirjojen tarkastukset sekä oppilaiden ja opettajien valvonta olivat tärkeä osa yhtenäistämispolitiikkaa. Oppikoulun lisääntyvä kontrolli oli yksi keino laajempien poliittisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja edustaa selvimmin valtion suoraa, tietyiltä osin jopa lainsäädännön vastaista, kontrollivaltaa suhteessa yksityisten koulujen toimintaan. Yksityisten oppikoulujen näkökulmasta valtion suorittama ohjaus ja valvonta lisääntyivät koko tarkastelujakson ajan. Viranomaisten edellyttämien lukusuunnitelmamuutosten seurauksena koulut integroitiin yhä tiukemmin valtion oppikoululaitoksen osaksi. Kontrollin asteittainen lisääntyminen ei ollut yksin Venäjän viranomaisten intressi, vaan siihen liittyi myös kansallisia tekijöitä. Tämä jatkuvuus tulee hyvin esille Suomen itsenäistymisen jälkeen. Yksityiskoulujen asema, lainsäädäntö ja valtionavun ehdot jäivät entiselle kannalle. Valtioneuvoston ja kouluhallituksen asema säilyivät suhteessa yksityiskouluihin saman suuntaisena kuin Venäjän vallan ajalla. Myöskään Venäjän yhtenäistämispolitiikan kaudella syntyneitä yksityiskoulujen tarkastus- ja raportointijärjestelmiä ei purettu Suomen itsenäistymisen jälkeen. Näin nuori tasavalta legitimoit itse asiassa vuodelta 1856 peräisin olevan valtion ja yksityiskoulun välisen määrittelysuhteen, jonka epämääräisyys on aiheuttanut ongelmia eri aikoina. Säädöksen henki on yhä voimassa nykyisessä koululaissa ja se korostaa valtion voimakasta oikeutta säädellä kasvatusta.

Valtiojohtoisen selityskehyksen rinnalla yksityiskoulujen rakenteellista kehitystä voidaan analysoida myös erilaisten *eriytymispyrkimysten ja niiden yhteensulautumisen näkökulmista*. Tällöin huomio kiinnittyy yksityiskoulujen omiin pyrkimykseen toteuttaa uusia koulukasvatuksen tavoitteita jo olemassa olevien tehtävien rinnalla, sekä näiden irtautumispyrkimysten vaikutukseen koko oppikoululaitoksen kehityksen kannalta.

⁹³⁷ Stenius 1987, 123, 311-318; Alapuro & Stenius 1987, 34-46.

Valtion kyvyttömyys toteuttaa nopeita koulureformeja 1870-luvulta Suomen itsenäistymiseen edellyttää omaa tutkimusta ja kysymyksenasettelua. Tähänastinen tutkimus on ollut vähäistä. Iisalon mukaan kouluhallinnon hallittomuus koulujärjestelmän uudistamiseen 1890-luvulta 1920-luvulle johtui mahdollisesti kolmesta syystä. Ensinnäkin kouluhallinto joutui ratkaisemaan uudistukset ristiriitaisten vaatimusten keskellä. Pitäytyminen voimassa olleissa suunnitelmissa esti erilaisten näkemysten puhkeamisen oppiaineiden väliseksi taisteluksi. Toisena selityksenä on pyrkimys säilyttää lukusuunnitelmaa koskevat kysymykset kotimaisten viranomaisten hallinnassa. Laajemmat muutokset olisivat tarjonneet keisari-suuriruhtinaalle mahdollisuuden puuttua koululaitoksen ohjaukseen. Tämä riski kasvoi autonomian ajan lopulla ja vähensi suomalaisten halukkuutta esittää suuria muutoksia. Kolmas selitysmalli nousee humanistisen ja reaalisen lukusuunnitelman välisestä jännityksestä, jossa kouluviranomaiset halusivat välttää laajoja lukusuunnitelmallisia muutoksia.⁹³⁸

Tämän tutkimuksen aineiston valossa ja yksityiskoulujen perspektiivistä katsottuna Iisalon esittämät teoriat saavat vahvistusta. Valtion koulutuspolitiikka oli konservatiivista, byrokraattista ja jatkuvasti kompromissiluonteista. Osana Venäjän hallintoa koulutuksesta vastaavat kotimaiset viranomaiset joutuivat tasapainoilemaan vaikeassa kokonaistilanteessa, jota mutkisti kiivas kansallinen kysymys ruotsin- ja suomen kielen asemasta oppikoulujen kielenä. Myöhemmin ongelmaksi muodostui kysymys Suomen autonomisesta asemasta Venäjän osana. Viranomaisten oli vaikea ja aika ajoin mahdoton näistä lähtökohdista toteuttaa nopeita ja laajoja uudistuksia. Koulu-uudistusten valmistelujärjestelmä oli hidasliikkeinen ja lopullisen ratkaisun osalta aina riippuvainen keisarivallan tahdosta sekä Venäjän poliittisista suhdanteista. Näistä syistä yksityiskouluille jäi erittäin suuri innovatiivinen merkitys 1870-luvulta lähtien. Niiden toiminta saattoi nousta kansalaisten välittömästä yhteistyöstä ja ideologisista tarpeista.

Tämä strategia hyväksyttiin myös johtavien yksityiskoulujen keskuudessa ja osoittautui oppikoulun kokonaisehityksen kannalta onnistuneeksi työnjaoksi aina Venäjän yhtenäistämispolitiikan alkuun saakka. Tuona ajanjaksona, 1880-luvulta vuoteen 1901, yksityiskoulut myös toteuttivat tärkeimmät oppikoulun rakenteelliset uudistukset Suomessa. Niiden muodot ovat yhä edelleen koululaitoksemme perustana: yhteiskasvatus, naisten yliopistoon johtava koulutus sekä reaalipohjainen lukusuunnitelman tuntijako, joka on pitkälti nykyisen peruskoulumme yläasteen ja lukion oppiaine- ja tuntijako.

⁹³⁸ Iisalo 1984, 40-42.

Senaatin ja koulutoimen ylihallituksen toiminnassa voi nähdä suomalaisten viranomaisten osalta myös piilopoliittista toimintaa omien kansallisten sivistyspyrkimysten toteuttamiseksi. Tämä asetelma voimistui Venäjän yhtenäistämisyhtymysten voimistumisten myötä. Kuinka tietoinen ja organisoitu tämä toimintamalli on omalla ajallaan ollut, on tämän tutkimuksen perusteella kuitenkin mahdotonta päätellä. Näkökulman todistaminen vaatisi oman tutkimuksen ja lähdepohjan. Valtio joka tapauksessa eräällä tavalla luovutti opillisen koulutuksen kentän kansalaisten toiminnalle ja ohjasi kehityksen laajempia suuntaviivoja. Tämä strategia oli uusien koulujen perustamisen osalta kielellisesti, alueellisesti ja koulutyypin välillä tasapuolinen. Uusia kouluja sai perustaa ja valtio oli valmis niitä tukemaan, mikäli ne osoittautuivat tarpeen vaatimiksi. Ratkaisu oli valtiolle taloudellisesti ja pedagogisesti riskitön.

Toisaalta valtion koululaitokseen myös omaksuttiin pitkällä aikavälillä useita yksityiskoulujen jo 1880-luvulta tekemiä uudistuksia. Innovaatiot integroitiin valtion ylläpitämiin kouluihin suppeammassa muodossa kuin johtavien yksityiskoulujen asettamissa tavoitteissa oli pyritty tekemään: yhteiskasvatus, kotimaisten kielten aseman vahvistaminen sekä eräät uudet oppiaineet: terveystieteet, yhteiskuntaoppi, veiston opetus, kotitalous, moraalioppi (osana filosofiaa). Tämä kehityslinja puolestaan lähensi valtion oppikoulujen rakennetta johtavien yksityiskoulujen kasvatukselle asettamiin tavoitteisiin nähden. Yksityiskoulujen ja valtion välinen suhde oli näin kaksisuuntainen. Valtio omaksui viiveellä omaan ohjelmaansa niitä yksityiskoulujen käynnistämiä innovaatioita, jotka osoittautuivat aikaa myöden laajemmin hyväksytyiksi. Suomen kehitys eroaa tältä osin Euroopan valtioiden koululaitoksen kehityksestä. Valtion suora osuus oli meillä oppikoulun kehittämisen osalta heikompi kuin Saksassa, Ruotsissa tai Ranskassa. Toisaalta suomalainen sivistyneistö ja laajentuva keskiluokka sitoutui hyvin pitkälle valtiollisen koulujärjestelmän rakentamiseen, toisin kuin esimerkiksi Englannissa, jossa keskiluokka eriytti yksityiskoulujaan omiin tarpeisiinsa.⁹³⁹

Innovatiivisten yksityiskoulujen ryhmään voidaan katsoa kuuluviksi ne koulut, joiden taustalla vaikutti tietty kasvatuksellinen näkemys ja julkisesti asetettu pyrkimys irtautua valtion oppikoululle asettamista tehtävistä. Nämä yksityiskoulut: Nya svenska läroverket, Läroverket för gossar och flickor, Nya svenska samskola, Åbo samskola, Björneborgs svenska samskola, Privata svenska flickskolan i Helsingfors, Nya svenska flickskolan, Svenska samskolan i Tammerfors, Helsingin suomalainen yhteiskoulu, Tampereen suomalainen yhteiskoulu, Helsingin uusi yhteiskoulu sekä eräät 1900-luvun alkupuolella perustetut erikoiskoulut; Porvoon naisopisto ja Svenska sams-

⁹³⁹ Green 1992, 309.

kolan i Helsingfors korostivat useissa yhteyksissä koulujensa autonomiaa ja yksityiskoulujen pedagogista merkitystä sekä toiminnallista vapautta. Missään vaiheessa kouluja ei ajateltu luovuttaa valtion ylläpitäviksi.

Erityisen voimakkaasti tämä yksityiskoulupyrkimys tuli esille Venäjän yhtenäistämispolitiikan ajalla, jolloin yksityiskoulujen sisäinen autonomia heikentyi asteittain. Samalla yksityiskouluja koskevat lainsäädännölliset ongelmat nousivat esille. Venäjän hallinnon ajama yhtenäistämispolitiikka johti yksityiskoulujen keskinäiseen yhteistyöhön. Samalla alkoi kehittyä eräänlainen yksityiskouluidentiteetti, joka sai järjestäytyneitä muotoja. Intensiivistä yksityiskoulujen välistä yhteistyötä kuitenkin hidasti ja heikensi koulujen edustajien erilainen suhde valtion ja yksityiskoulujen toimintaehtojen määrittelyn välillä. Tästä poliittisesta rajalinjasta huolimatta yksityiskoulujen opettajat järjestäytyivät 1900-luvun alussa. Oli muodostunut yhteisiä edunvalvonnan kysymyksiä. Yksityiskouluidentiteettiä ja opettajien asemaa pyrittiin vahvistamaan 1910-luvulla monella tavalla: tekemällä aloitteita viranomaisille, perustamalla paikallisyhdistyksiä sekä kustantamalla omaa lehteä.

Ruotsinkielisten yksityiskoulujen ylläpitäjät korostivat englantilaista liberalismin filosofiaa suomalaisia enemmän, jotka puolestaan omaksuivat herbartilaisuuden periaatteita kasvatustilofiansa perustaksi. Molempien taustaryhmien aikaansaama suurin innovaatio oli ehdottomasti reaaliyhteiskoulumuodon toteuttaminen Suomeen. Helsingin ensimmäisten yhteiskoulujen lähtökohtia ja toimintaa voi perustellusti pitää poikkeuksellisena ilmiönä koko Euroopassa. Amerikkalainen yhteiskoulumuoto sai meillä aivan oman tulkintansa. Suomessa yhteiskasvatusta toteutettiin kansallisista perusteista lähtien. Koulumuodon keskeiset puolestapuhujat Fritiof Gustafsson, K. T. Broberg, Mikael Soininen, E. G. Palmén sekä Lucina Hagman kamppailivat useita vuosia senaatin, koulutoimen ylihallituksen ja valtiopäivien enemmistön ennakkoluuloja vastaan. Huolimatta eräistä pedagogista alkuvaikeuksista samanaikainen yhteis- ja reaalikasvatuksen uudistus tuottivat nopeasti hyviä tuloksia. Radikaalina koulukokeiluna alkanut toiminta hyväksyttiin reilussa kymmenessä vuodessa Suomen opillisen koulun uudeksi rakenteelliseksi perustaksi. Tässä työssä yhteiskasvatuksen pioneerien henkilökohtaista panosta ei voida liikaa korostaa. Erityisesti Mikael Soinisen kasvatustilallinen työ yhteiskoulujen hyväksi oli merkittävää. Hänen samanaikainen praktinen ja tieteellinen lähestymistapansa vähensivät ennakkoluuloja ja osoittivat uskottavasti yhteiskoulujen saavuttamia myönteisiä tuloksia. Yhteiskoulujen määrätietoisen toiminnan kautta jopa fennomaanien ydinryhmä, papisto ja talonpojat, alkoivat vähitellen suhtautua yhteiskasvatukseen myönteisesti. Yhteiskoulumuoto oli ainoa keino toteuttaa pienten paikkakuntien korkeampaa koulusivistystä.

1900-luvun alkuun mennessä koulumuoto oli suomalaisessa yhteiskunnassa laajasti hyväksytty, vaikka epäilevä keskustelu asiantuntijoiden piirissä vielä jatkui pitkään itsenäisyyden ajalle.⁹⁴⁰

Yhdeksänluokkaiset ruotsinkielisten yksityiskoulujen ylläpitäjät korostivat englantilaista utilitarismia suomalaisia enemmän. Vastaavia pyrkimyksiä voidaan osoittaa kahdeksanluokkaisten ruotsinkielisten yhteiskoulujen ja eräiltä osin Helsingin ruotsinkielisten tyttökoulujen ohjelmista. Nämä koulut olivat liberaalein osa kasvatuskulttuuriamme ja irtautuivat selvimmin valtion koulujen lukusuunnitelmasta. Koulut toteuttivat ensimmäisinä Suomessa myös joitakin erikoisaineita (veiston opetus, havainto-oppi, pikakirjoitus, terveysoppi, moraalioppi, kotitalous, yhteiskuntaoppi) ja korostivat voimakkaimmin oppikoulun monipuolista kasvatustehtävää. Ne olivat ”yksityisin” osa oppikoulujärjestelmäämme. Venäjän yhtenäistämispolitiikkaan näiden koulujen ylläpitäjät suhtautuivat kaikkein kielteisemmin ja toimivat myös sen suuntaisesti. Koulujen taholta saatiin Suomessa myös ensimmäisenä liikkeelle suuret rakenteelliset uudistukset: reaali-, yhteis- ja korkeamman naiskasvatuksen toimeenpano. *Nya svenska läroverket*, *Läroverket för gossar och flickor*, *Nya svenska samskola* sekä *Svenska samskolan i Helsingfors* edustivat Suomessa oman aikakautensa moderneinta lukusuunnitelmaa. Koulut avasivat aivan uusia uria ja kasvatustehtäviä perinteiselle oppikoululle. Yksityisten oppikoulujen lukusuunnitelmien osalta ruotsinkieliset koulut pyrkivät selvästi itsenäisimpiin ratkaisuihin. Niissä korostettiin myös valinnaisuuden ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioonottamisen merkitystä suomenkielisiä kouluja enemmän. Näiden koulujen innovatiivinen merkitys Suomen oppikoululaitoksen myöhemmälle kokonaisukehitykselle on kiistaton. Koulujen tekemiä rakenteellisia uudistuksia voi pitää merkittävinä koko Euroopan mittakaavassa.

Suomenkieliset johtavat yksityiskoulut Helsingin suomalainen yhteiskoulu, Tampereen suomalainen yhteiskoulu sekä Helsingin uusi yhteiskoulu toteuttivat yhteiskasvatusta kansallisella modernilla uushumanistisella ohjelmalla, joka kytkeytyi samalla osin myös Cleveläiseen traditioon. Kasvatusoppi pohjautui Herbartin ajattelumalliin, joka tarjosi eri näkökulmia sovittelevan lähtökohdan. Herbartin oppi sopi hyvin modernin uushumanistisen yhteiskoulun taustaideologiaksi. Se yhdisti klassisen lyseon humanistisia ja toisaalta luonnontieteellisen reaalikasvatuksen piirteitä. Tätä periaatetta monet suomalaiset yhteiskoulut jatkossa toteuttivat. Näin toimiessaan, ne yhdistivät snellmanilaisen kansallisen sivistystradition, naisten tasa-arvon ja aikakauden uudet pedagogiset vaatimukset. Tässä synteessissä yhteiskoulut yhdistivät ja yh-

⁹⁴⁰ Oksanen 1919, 6-7; Salo 1945, 262-264.

teensulauttivat kaksi kasvatusideologiaa: saksalaisperäisen idealismin sekä englantilaisen empirismin.

Iisaloon mukaan Suomen oppikoululaitoksen lukusuunnitelmareformit jäivät vähäisiksi 1800-luvun lopulta 1920-luvun alkuun. Kysymys on paljolti näkökulmasta. Suomen yksityisoppikoulun naisvaltaistumista ja yhteiskasvatuksen toteutumista voi pitää erittäin suurena lukusuunnitelmareformina. Suomen yhteiskoulut jäsensivät reaalioppimäärän lukusuunnitelman samanaikaisesti tytöille ja pojille samalla oppimäärällä samassa luokahuoneessa ensimmäisestä luokasta lukion viimeiselle luokalle saakka. Tämä pyrkimys haakee vertaistaan myös kansainvälisesti.⁹⁴¹ Myös vähäiset oppiaineuudistukset toteutettiin juuri yksityiskoulujen myötä. Kansallisten pyrkimysten ja Venäjän viranomaisten ohjauksessa yksityiskoulun lukusuunnitelma muotoutui kuitenkin kompromissiksi. Selvimät irtautumispyrkimykset jäivät ruotsinkielisten yksityiskoulujen tekemiksi. Suomenkielisten oppikoulujen taustalla vaikuttanut herbartin kasvatusfilosofia ei toisaalta edellyttänyt radikaaleja muutoksia lukusuunnitelmaan. Oppilaskeskeinen reformi- ja työkoulupedagogiikka jäi myös vähäiseksi ilmiöksi. Sitä toteutettiin 1910-luvulta lähtien maanviljelyslyseoissa, Viipurin reaalikoulussa, tyttökoulujen käytännön linjoilla sekä Porvoon naisopistossa. Näitä eriytymispyrkimyksiä estivät huonot taloudelliset olosuhteet, Venäjän viranomaisten toimenpiteet sekä loppujen lopuksi oppikoulusivistystä lapsilleen hankkineiden kansalaisten vähäinen kiinnostus näitä vaihtoehtokouluja kohtaan. Yhteiskoulujen osalta puolestaan käytännön koulutyössä venäjän kielen tuntimäärä varasi pitkälle sen resurssin, jota johtavat yksityiskoulut olivat käyttäneet toimintansa kehittämiseen. Kasvatuksellisen käytännön tasolla pakko-venäjä lamaannutti 1900-luvun alusta lukusuunnitelman kehittämistoimintaa useina vuosina, jota työtä ei sitten itsenäisyyden alun vaikeassa yhteiskuntaoloissa enää saatu samassa määrin käyntiin.

Yksityisellä oppikoululla oli alusta pitäen myös erittäin suuri alueellinen ja paikallinen merkitys. Se voidaan myös tulkita oppikoulun rakenteellisenä suurena uudistuksena. Valtio oli haluton laajentamaan oppikoulumuotoa suurten kaupunkien ulkopuolelle. Yksityiskoulujen toiminnan seurauksena oppikoulusivistys ei Suomessa jäänyt vain suurten kaupunkien yksinoikeudeksi. Suomenkieliset yhteiskoulut perustettiin laajan yhteistyön seurauksena. Pienillä paikkakunnilla yhteiskoulu merkitsi eräänlaista sivistyksen etuvartioasemaa ja suomalaisen kulttuurin jatkuvuuden toiminnallista muotoa. Koulun perustaminen ja taloudellinen ylläpito edellyttivät laajaa yhteistyötä ja tukiverkostoa. Yksityiskoulujen synty on osa Suomen kansan järjestäytymistä ja alueiden paikallisen identiteetin syntyä. Ehkä jopa sen merkittävimpiä osa-

⁹⁴¹ Iisalo 1984, 37-42.

alueita, johon historiantutkimus on tähän mennessä kiinnittänyt varsin vähän huomiota suhteessa koulukasvatuksen yhteiskunnalliseen merkitykseen. Suomessa kansalaisyhteiskunnan muotoutumista koskeva tutkimus on ollut kiinnostuneempi muista järjestäytymismuodoista kuin oppikoulun tai koulukasvatuksen kysymyksistä. Aihepiirin tarkastelu on yleensä pysähtynyt Helsingin alkeisopiston perustamisvaiheisiin, vaikka varsinainen opillisen koulun sivistysprojekti tapahtuu kolmea vuosikymmentä myöhemmin.

Yksityiskoulumuoto tarjosi mahdollisuuksia paikallisten lukusuunnitelman tarpeiden toteuttamiseen. Sellaisia syntyi vain pienessä määrin, mutta ne palvelivat tarkoitustaan hyvin ja korostivat yksityisen koulun toiminnallista luonnetta reagoida yhteisön kasvatustarpeisiin. Koulut toteuttivat myös eräitä pedagogisia painotuksia, jotka erosivat valtion koulujen ohjelmista. Eräät koulut ottivat ohjelmaansa käsityön ja veiston opetusta ja saattoivat painottaa joitakin oppiaineita kasvatuksellista syistä. Oppilaiden vanhempien aloitteesta perustettiin myös latinalinjoja ja muutamia maatalouslinjoja. Nämäkin ratkaisut tukivat paikallista sivistystarvetta. Pienet ruotsinkieliset yhteiskoulut noudattivat myös julkisia lukusuunnitelmia, mutta korostivat enemmän koulujensa autonomiaa. Muutoksia tehtiin, jos niihin oli taloudellisia mahdollisuuksia ja pedagogista tarvetta. Venäjän viranomaisten painostukseen koulut suhtautuivat suomenkielisiä kouluja kielteisemmin ja korostivat voimakkaammin yksityiskoulujen perustuslaillista asemaa.

Ajanjakso 1872-1920 merkitsi myös *oppikoulujärjestelmän systematisointia*. Sen erottaminen yksityiskouluihin kohdistuneen valvonnan pyrkimyksistä on vaikeaa. Systemisyys lisääntyi koko tarkastelujakson ajan ja ulottui yhä syvemmälle yksityiskoulujen toimintakulttuuriin. 1870-luvulta alkanut oppikoulun rakenteellinen yhtenäistäminen päättyi valtion taholta 1914-1915. Alun perin erilaisia koulumuotoja ja lukusuunnitelmia käsittänyt koulujärjestelmä yhtenäistyi keskikoulun ja lukion käsittäväksi kokonaisuudeksi. Yksityiskouluilla oli tässä prosessissa omalaatuinen roolinsa, jossa koulujen suuren enemmistön ja erityisesti suomenkielisten yhteiskoulujen osuutta on vaikea erottaa valtion kouluviranomaisten asettamista tavoitteista. Oppikoulujärjestelmän harmonisointia lisäsi koulutuksen kokonaisrakenteen muotoutuminen. Oppikoulua alkoi muovata alhaalta käsin laajentuva kansakoululaitos ja ylhäältä päin yliopiston ja ylioppilastutkinnon vaatimukset. Ylioppilaskirjoituksissa menestyminen oli tärkeää myös yksityiskoululle, vaikka ne korostivat myös muita kasvatuksen tavoitteita kuin loppututkintoon valmistautumista. Myös viranomaiset pyrkivät ohjaamaan yksityiskoulujen toimintaa varmistaakseen niiden perustehtävää lukion osalta ja riittävien koulutustulosten saavuttamista.

1872 kouluhallinnon kokonaisuudistuksen myötä ja koulutoimen yllähallituksen perustamisen seurauksena syntyi asteittain voimistuva oppikoulun toiminnan seuranta, systematisointi ja asiantuntijakontrolli, joka omalta osaltaan loi yksityiskouluille reunaehdoja. Tarkastusjärjestelmää laajennettiin erityisesti venäläistämiskauden aikana ja se ulotettiin yksityiskoulujen koko toimintakulttuuriin: opettajien pätevyudet, oppimateriaalit, tuntijaot opettajien sekä koulupäivien kesken, oppilaiden käytös ja koulutustulokset sekä ainekohtaiset tarkastukset. Valtion koulujen lukusuunnitelmien uudistaminen kehittyi samalla koulutoimen yllähallituksen johtamaksi asiantuntijatyöksi. Virkamiesvetoiset työryhmät olivat yleensä maltillisia. Rohkeita uudistuksia ei esitetty ja mielipiteissään eriävät asiantuntijat kumosivat toinen toistensa uudistamispyrkimyksiä. Nuori tasavalta omaksui tämän suunnittelu- ja oppikoulun ohjausrakenteen venäjän kielen osuutta lukuun ottamatta lähes sellaisenaan.

1918 tapahtumat loivat voimakkaita ideologisia reunaehdoja. Valkoisen Suomen tehtäväksi tuli legitimoida itsenäisen valtion olemassaolon lähtökohdat ja kitkeä pois sosialismin aiheuttama uhka. Yksityiskoulujen valvonta ja lukusuunnitelmien yhtenäisyys oli uudella tavalla tärkeää. Kasvatuksen tehtäväksi tuli tukea kansallisen koulujärjestelmän rakentumista samalla kun sivistysprojektiin oli muodostunut kansalaissodan seurauksena verinen repeämä. Oppikoulu eriytyi yhä selvemmin porvarillisen maailmankatsomuksen kouluksi. Vaikeassa yhteiskunnallisessa tilanteessa kasvatustoiminnan jatkuvuus tuli tärkeäksi. Yksityiskoulujen irtautumispyrkimykset jäivät tästä syystä vähäisiksi, vaikka siihen teoriassa olisi ollut uudenlaisia mahdollisuuksia.

Suomen oppikoululaitoksen myöhemmästä kehityksestä 1920- ja 1930-luvuilla tiedetään nykytutkimuksen valossa järjestelmän staattisuus ja lukusuunnitelman vähäiset muutokset. Vuoden 1918 väliaikaisiksi tarkoitettujen lukusuunnitelmien jäivät voimaan aina jatkosotaan asti. Aution mukaan pääsyy muutosten vähäisyyteen ja uudistusten pitkittymiseen oli pohjakoulukysymyksen keskeneräisyys sekä vuoden 1918 lukusuunnitelmien sisältö, joka verraten hyvin kattoi 1920- ja 1930-luvun tarpeita.⁹⁴² Tämän tutkimuksen valossa voi esittää lisäselityksenä lukusuunnitelmien myöhemmän jatkuvuuden selittyvän juuri autonomian ajan lopun tapahtumien seurauksena. Vuosina 1909-1919 toteutettu rationalisointi, systematisointi, byrokraatisointi sekä kansalaissodan seuraukset talousvaikeuksineen, eivät jättäneet oppikoulukentälle juuri mitään ylimääräistä innovaatioherkkyyttä.

Oppikoulujen rakenteellista uudistamista 1872-1920 vaikeuttivat taloudelliset olosuhteet. Tämä tosiasia tuli vastaan myös innovatiivisia yksityis-

⁹⁴² Autio 1985, 94; Kiuasmaa 1982, 208-209.

kouluja, jotka aikaa myöden joutuivat luopumaan osasta tavoitteistaan ja supistamaan ohjelmia. Yksityiskoulujen sisäisessä toiminnassa ja opettajien välisessä yhteistyössä opettajien oma edunvalvonta nousi yhä keskeisempään rooliin 1900-luvun alusta. Opettajien huomiopiste siirtyi pedagogisesta innovoinnista yhä enemmän oman kevenevän palkkapussin varjelukseksi. Yksityiskoulujen opettajien keskuudessa näkyvin edunvalvonta keskittyi juuri opettajien oman aseman parantamiseen. Tämän päämäärän voimistamiseksi koulut pyrkivät tiiviimpään yhteistyöhön valtion koululaitoksen osana. Edunvalvontapyrkimys ja yksityiskoulujen opettajien suuri vaihtuvuus vaikeuttivat omalta osaltaan koulujen kehittämistoimintaa. Pedagoginen aatteellisuus eräällä tavalla heikkeni.

Samanaikainen oppilasmäärien kasvu ja siitä aiheutunut rinnakkaisluokkien perustaminen kysyivät myös yksityiskoulujen resursseja. Organisaatioiden kasvu ei helpottanut muutosten läpivientä. Koneistoa oli yhä vaikeampi saada taipumaan pedagogisiin uusiin tavoitteisiin. Koulutoiminnan systematisoituminen ja laajentuminen teki koulun ylläpidosta vaativan tehtävän. Tästä syystä yksityisomistus osoittautui vähitellen lähes mahdottomaksi. 1900-luvun alusta vain muutama yksityisoppikoulu toimi yhden ylläpitäjän varassa. Taloudellisesti, pedagogisesti ja hallinnollisesti toimiva yksityiskoulu edellytti kunnollista taustaorganisaatiota, ohjesääntöä ja työnjakoa. Nämä tekijät loivat toisaalta reunaehdoja lukusuunnitelman muuttamiselle. Uudistukset edellyttivät laajaa yksimielisyyttä ja sitä kautta kompromisseja.

Standardilukusuunnitelmien noudattaminen helpotti koulujen integroitumista kansalliseen oppikoulujärjestelmään. Erityisen tarpeellista tämä oli viisiluokkaisille yhteiskouluille, joista siirryttiin kaupunkien lukioihin jatkaamaan opintoja. 1900-luvun alusta Suomeen syntyi olosuhteisiin nähden laaja valtakunnallinen oppikouluverkosto, jossa rautatieyhteydet olivat yksi keskeinen paikallinen koulun perustamiseen vaikuttanut tekijä. Liikenteen solmu-kohtiin oli mahdollista perustaa oppikoulu asukasluvultaan hyvinkin pienelle paikkakunnalle. Viisiluokkaisten yhteiskoulujen lukusuunnitelmia yhtenäistivät keskikoulukurssien päättäneiden oppilaiden siirtyminen täysiluokkaiseen yliopistoon johtaviin oppikouluihin.

Yksityiskoulujen näkökulmasta erityisesti Venäjän yhtenäistämispoliittikka muovasi kouluhallinnon roolia yksityiskoulujen osalta. Painostus kesti 15 vuotta ja muutti koulutoimen ylläpidon asemaa organisatorisesti yksityiskouluihin nähden: syntyi itseään ruokkiva tarkastussysteemi ja byrokratia. Suomen itsenäistyminen poisti taustalta Venäjän määräysvallan, mutta jätti jäljelle kouluhallituksen rakenteellisen aseman suhteessa yksityisiin kouluihin. 1920 yksityiskoulujen asema oli tiukemmin rajattu kuin 1890-luvun alus-

sa. Nuori tasavalta sai ylläpitääkseen valmiin yksityisiä oppikouluja koskevan kontrollijärjestelmän, jonka reunaehdot se uusinsi 1918 lukusuunnitelmilla ja 1919 yksityiskouluja koskevalla lailla ja asetuksella. Tasavallan hallinnon näkökulmasta yhtenäisyyden luominen oli tärkeää. Yksityiskoulujen vaikeat taloudelliset olosuhteet puolestaan veivät kouluja yhä lähemmäksi valtion koulutuspolitiikan kokonaisohjelmaa. Yksityiskoulujärjestelmän jatkuva laajentuminen tehosti tätä systeemisyiden muotoutumista: lainsäädäntö tuli yksityiskohtaisemmaksi ja samalla tiukentui, koulujen valvonta tehostui, yksityiskoulujen välinen verkosto tiivistyi, opettajien edunvalvonta järjestyi. Byrokratisointi, rationalisointi ja professionalisointi merkitsivät sitä, että poikkeuksellisten ratkaisujen toteuttaminen oli yhä vaikeampaa ja yhä harvemman intresseissä.

Investointi koulutukseen on neljäs laaja selityskohde Suomen yksityisoppikoulujen rakenteellisessa muotoutumisessa. Oppikoulun rakenteellisen uudistamisen sisältö sekä tavoitteet määräytyivät ennen muuta koulun perustajien ja ylläpitäjien yhteiskuntaryhmien tarpeiden mukaan.

Tarkastelujakson alussa 1870-luvulla Suomessa vallitsi pedagoginen yhtenäiskulttuuri. Sen pohjautui klassiselle sivistysihanteelle ja sääty-yhteiskunnan säilyttämisen tarpeisiin. Tämä olosuhde oli myös Venäjän viranomaisten näkökulmasta tarkoituksenmukainen. 1880-luvulta lähtien tilanne alkoi muuttua. Käynnistyi suuri ideologinen murros. Liberaali oppineisto ja laajentuva porvaristo edustivat uudenlaista ajattelua kasvatuksen päämääriin ja sisältöihin. Hyöty, vapaus ja sukupuolten tasa-arvo olivat keskeiset tavoitteet. He ryhtyivät muokkaamaan oppikoulua ensi sijassa omien ideologisten pyrkimystensä suunnassa ja usein omien lastensa tarpeisiinsa. Pedagoginen yhtenäiskulttuuri alkoi samalla hajota moniin erilaisiin suuntauksiin. Uusi keskiluokka haki vaikutteita myös aikaisempaa laajemmin.

Pedagogisessa ajattelussa oli piirteitä englantilaisesta liberalismista ja utilitaristisesta ajattelusta. Taustalla vaikutti luonnontieteellinen paradigma, naisten tasa-arvovaatimus sekä yhteiskunnan kehittämisen ideologia. Saksa ei ollut enää ainoa kasvatustieteellinen lähde. Yhteiskouluidea löydettiin Yhdysvalloista osin Ruotsin välityksellä. Koulut korostivat taustoistaan johtuen kotien kanssa tapahtuvaa yhteistyötä ja kehittivät yhteisöllisiä toimintamuotoja. Samalla pedagoginen toiminta muuttui yksilöllisempään suuntaan. Uusi kasvatuskäsitys korosti enemmän yksilön oikeuksia ja vaateita myös koulusivistykselle. Yksilöllisyyden huomioon ottaminen, valinnaisuus ja vapaaehtoisuus tulivat aikaisempaa tärkeämmäksi. Tämän seurauksena kouluinstituutio alkoi luopua autonomisesta asemastaan kohti kotien ja yksilöiden subjektiivisia vaatimuksia. Perinteinen auktoriteettikasvatus ei enää riittänyt. Taustalla

näkyä uuden tieteenalan psykologian vaikutus kasvatuksen lähtökohtiin. Johdavat yksityiskoulut ottivat käyttöönsä oppilaiden mittausta, testausta, seuranta ja tilastointia.

Tätä ajattelua edustivat ennen muuta uuden kasvavan keskiluokan porvaristo ja liberaalit virkamiehet. Heille reaali- ja yhteiskoulumuoto oli keino muuttaa yhteiskuntaa. Keskiluokkainen sivistysporvaristo reagoi herkimmin yhteiskunnan murrokseen. Se oli valmis irtautumaan traditiosta ja korosti muutoksen – kehityksen mentaliteettia. Toiminta oli tietoista vaikuttamista ja sitoutumista koulukasvatukseen kehittämiseen. Siltalan mukaan juuri väliryhmät ovat valmiita muuttamaan itseään sääntöjen mukaan. Yksilölle luotiin uusia vaatimuksia ristiriitaisista pyrkimyksistä ja lähtökohdista. Tavoitteena oli tasa-arvoisempi yhteiskunta, jossa heillä oli itsellään keskeinen kansallinen tehtävä.⁹⁴³

Ruotsinkieliset yksityisoppikoulut edustivat liberaaleinta kasvatusta ja halusivat selvimmän irtautua valtiokeskeisen koulupolitiikan vaatimuksista. Koulujen paremmat taloudelliset lähtökohdat selittävät yhdessä ideologisten näkemysten kanssa suhtautumista lukusuunnitelmiin. Aineellinen ja henkinen kulttuuripääoma heijastuivat suoraan kasvatuksen tavoitteisiin. Koulut korostivat yksityisen oppikoulun yhteisöllistä luonnetta ja toiminnallista vapautta. Tämä pyrkimys kuitenkin heikkeni olosuhteiden seurauksena. Taloudelliset ja valtiolliset olosuhteet rajoittivat myös liberaalien pyrkimyksiä. Niidenkin toiminnassa ensisijaiseksi tehtäväksi tuli jatkuvuuden turvaaminen. Pedagogiset innovaatiot jäivät vähäisemmäksi kuin oli alun perin ajateltu. Venäjän yhtenäistämispolitiikka oli koulujen pedagogisen toiminnan kannalta haitallinen.

Autonomian ajan lopulla ja erityisesti kansalaissodan seurauksena yksityisoppikoulusta muodostui entistä selvemmin porvarillisen maailmankatsomuksen koulumuoto, ylempien yhteiskuntaryhmien ja keskiluokan *taloudellisen ja kulttuurisen aseman uusintaja*. Vaikka yksityiskoulut hajottivat aluksi omalla paikallisella toiminnallaan sääty-yhteiskunnan perinteisen oppilaisen koulun rakennetta muodostui yksityiskoulusta ja oppikoulunkäynnistä yhteiskuntakehityksen seurauksena toisaalta uudenlainen erotteleva tekijä. Yksityislyseoiden, tyttökoulujen ja yhteiskoulujen taakse asetettiin vuosisadan vaihteessa yli ideologisten näkemysten, puoluerajojen ja säätyluokan. Suomalaisen sivistysprojektin kiihkeimmässä vaiheessa myös työväkeä oli mukana perustamassa yksityisoppikouluja. 1900-luvun alussa tämä kansallinen sivistysprojekti alkoi eriytyä. Taloudellisten olosuhteiden kehitys selittää selvästi koulujen ja oppilaiden määrään muutoksia. Kun taloudelliset olosuhteet alkoivat heikentyä ensimmäisen maailmansodan aattona, pysähtyi yksi-

⁹⁴³ Siltala 1992, 23; Hägman 1994, 224.

tyiskoulujen oppilasmäärien kasvu kokonaan. Yksityiskoulu alkoi muodostua yhä selvemmin keskiluokan ja ylempien yhteiskuntaryhmien kouluksi. Taloudellisten olosuhteiden tiukentuminen heikensi suhteellisesti eniten juuri työväenluokan ja pienviljelijöiden perheistä opintielle lähteneiden määrää. Vuoden 1918 tapahtumat tekivät jyrkän pesäeron työväenluokan ja yksityisoppikoulun välille. Yhteinen sivistysprojekti oli päättynyt ja pohjakoulukysymys yhä kauempana ratkaisua.

Kansakoulun asema oppikoulun pohjakouluna oli laaja ja vaikea yhteiskunnallinen kysymys, jonka perusteita luotiin jo autonomian ajalla. Vaikka ajatusta yleisestä pohjakoulusta ei vielä hyväksytty, tehtiin eräiden yksityiskoulujen ylläpitäjien ja opettajien taholta yrityksiä integroida kansakoulu osaksi oppikoulua. Viranomaisten tuen puute ja yhteiskunnallinen kehitys ajoivat kansa- ja oppikoulun integraatiota kauemmas ratkaisua. Toisaalta maaseudun pienet yksityiset oppikoulut korostivat niiden sivistysoikeutta ja paikallista merkitystä. Niiden olemassaolo avasi mahdollisuuksia lahjakkaille nuorille myös alemmista yhteiskuntaryhmistä.

Autonomian ajan yksityisten oppikoulujen rakenteellista kehitystä ja merkitystä on mahdollista tarkastella myös tilastojen avulla. Tällöin voidaan yksiselitteisesti todeta yksityisten oppikoulujen luoneen kansallisen oppikoululaitoksen rungon. Oppikoulun kehityksessä 1870-luvulta alkaen Suomen itsenäistymisen alkuvuosiin toteutui kansainvälisestikin verrattuna voimakas koulujen ja oppilaiden määrällinen kasvu. Yksityiskoulujen suuri merkitys tässä oppikoulujärjestelmän laajentumisessa on helppo osoittaa puhtaiden numeroiden avulla. Vuosina 1872-1920 perustettiin 109 suomen- ja ruotsinkielistä yksityistä oppikoulua jo toiminnassa olleiden Helsingfors lyceumin ja viidentoista tyttökoulun lisäksi. Yksityiskoulumuodon rinnalle syntyi lisäksi kunnallisia oppikouluja (13) ja valtion oppikoulujen yksityisin varoin ylläpidettyjä jatkoluokkia (36).⁹⁴⁴ Yksityisten oppikoulujen kokonaismäärä ohitti valtion koulujen määrän lukuvuonna 1903/04. Oppilasmäärissä tämä sama muutos tapahtui viittä vuotta myöhemmin.

Erityisen merkittävä yksityiskoulujen aikaansaama opinkäynnin laajenus oli naiskasvatuksen alueella. Tarkastelujakson alussa lukuvuonna 1872/73 Suomen valtion tyttökouluissa oli yhteensä 690 tyttöoppilasta ja yksityisissä tyttökouluissa 790 oppilasta. Vuonna 1900 valtion ylläpitämissä kahdessatoista tyttökoulussa oli yhteensä 2079 ja seitsemässä alkeiskoulussa 208 tyttöä.⁹⁴⁵ Vastaavat luvut yksityisissä tyttö- ja yhteiskouluissa olivat 2169 ja 2310. Lu-

⁹⁴⁴ Teperi & Salminen 1993, 575-576.

⁹⁴⁵ Valtion tyttökouluista seitsemän oli alun perin yksityisiä tyttökouluja.

kuvuonna 1919/20 valtion oppikouluissa oli yhteensä 6000 tyttöoppilasta, yksityiskouluissa 8500.⁹⁴⁶ Yksityiskoulujen osuus tyttöoppilaiden opinkäynnistä oli näin ollen erityisen huomattava. Yhteiskoulujen oppilaista tyttöjä oli alusta pitäen enemmistö. Näitä lukuja ei historian ja kouluhistorian kirjoituksessa aina ole haluttu tai osattu ottaa esille oikeassa suhteessa. Yksityiskouluja ei ole silloin erotettu julkisen koululaitoksen kehityksen historiasta. Kansallinen sivistyskertomus saa siinä tapauksessa erilaisen painotuksen.

Yli sadan yksityisen oppikoulun perustaminen muutamassa kymmenessä vuodessa usein niukoista taloudellisista lähtökohdista oli merkittävä sivistyshistoriallinen tapahtumasarja. Autonomian ajan yksityiskoulujen merkitystä tietojen ja taitojen, suomalaisen kulttuurin ja identiteetin välittäjänä on pidettävä suurena, riippumatta mistä näkökulmasta historiaa kirjoitetaan. Kun ajatellaan minkälaisiin tehtäviin oppikoulun käyneet myöhemmin yhteiskunnassa sijoittuivat, voidaan todeta yksityisten oppikoulujen kouluttaneen ja kasvattaneen merkittävän osan nuoren tasavallan käyttämästä opillisesta ja henkisestä pääomasta. Erityisen merkittävä yksityinen oppikoulu oli suomen naisväestölle. Yksityiskouluissa naiset olivat vahvasti mukana johtokunnissa, opettajina sekä oppilaina, usein jopa enemmistönä.

Yksityisillä oppikouluilla oli tärkeä rooli kansalaisyhteiskunnan synnyssä. Ne edustivat dynaamista yhteiskuntakehitystä ja asettivat koulukasvatukselle kokonaan uusia vaatimuksia. Näin toimiessaan ne samalla laajensivat kasvatuskulttuurin lähtökohtia valtiollisen kontekstin sisällä. Yksityiset oppikoulut toteuttivat suomenkielisen oppikoulusivistyksen läpimurron, naisten korkeamman asteen koulutuksen, oppikoulukäynnin laajentumisen kauppaloihin ja maaseudulle, useita merkittäviä pedagogisia uudistuksia sekä tarjosivat kansallisen henkisen voimavaran Venäjän yhtenäistämispolitiikan aikana.⁹⁴⁷

Muodostuva kansalaisyhteiskunta käytti yksityiskouluformaattia monella tavalla hyväkseen. Se oli samanaikaista suoraa poliittista ja osin rinnakkaista piilopoliittista toimintaa suhteessa Venäjän viranomaisten pyrkimykseen, keskiluokan aseman vahvistumista, alueellisen ja paikallisen sivistystoiminnan esiinnousua sekä sitoutumista kansallisen sivistysprojektin rakentamiseen. Yksityiskoulun rooli 1872-1920 oli näin ollen moninainen. Koulut protestoivat, täydensivät ja irtautuivat. Valtio ohjasi, tuki ja seurasi tätä kehitystä, omaksuen sen, mikä oli yhteiskunnassa tarpeelliseksi muodostunut, johon taloudelliset resurssit ylsivät ja joka Venäjän keisarikunnan alaisuudessa oli

⁹⁴⁶ SVT IX 1922, 4-5, 54-67; SVT XV 1911, 368-381; SVT XV 1919, 208-211.

⁹⁴⁷ Kuten tutkimusosassa on osoitettu johtavat yksityiskoulut aloittivat useita nykyisen koulukulttuurimme arvostamia toimintamuotoja: kodin ja koulun yhteistyön, tukiopetuksen, leirikoulut, valinnaisuuden idean, kokonaisopetuksen ja opetuksen integraation idean, korostivat yksilöllisempää pedagogiikkaa ja kokeellisempia työmuotoja.

mahdollista. Yksityiskoulu toimi samanaikaisesti koulujärjestelmän laajentamisen venttiilinä ja hakeutui toisaalta itse yleensä täysin vapaaehtoisesti lukusuunnitelmien kasvatuksellisten ideologioiden kompromissiluonteiseen keskiöön. Yksityiskoulujen ja valtion välinen rajapinta oli liikkuva, identiteetin rajat usein epämääräiset. Yksityiskoulujen aloittamat lukusuunnitelman uudistukset hiipuivat ja menettivät merkitystään erityisesti venäjän yhtenäistämispolitiikan seurauksena. Koulujen tasolta voidaan kuitenkin pienimuotoista paikallista variaatiota silti hahmottaa. Sillä oli merkitystä koulun ylläpitäjille. Yksityiskoulu oli myös pienyhteisön koulu.

Vaikka taloudellisten olosuhteiden ja yksityiskoulujen syntymisen välillä on olemassa selvä riippuvuussuhde, eivät taloudelliset lähtökohdat kuitenkaan selitä yksityiskoulujen toimintaa kuin osin. Kuten Elovainio on tutkimuksessaan osoittanut Suomen oppikoululaitos ohitti määrällisesti Ruotsin ja Norjan olosuhteet varsin aikaisessa vaiheessa jo 1880-luvulla, vaikka muiden Pohjoismaiden talouskasvu oli Suomea nopeampaa.⁹⁴⁸ Yksityiskoulujen synty oli myös vahvasti aatteellista ja yhteisöllistä toimintaa.

Yksityisten oppikoulujen kehitys voidaan tiivistää kolmeen määritteseen: alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Ensimmäinen linja pitää sisällään J. V. Snellmanin luoman kansallisen sivistyshengen mukaisen ohjelman ja suomenkielisen kulttuurin luomisen. Yrjö Koskisen johdolla tätä tavoitetta ryhdyttiin toteuttamaan 1870-luvulta yksityislyseoiden ja yksityisten tyttökoulujen toimesta erittäin laajana kansalaistoimintana. Kaikki tämä tapahtui venäjän viranomaisten määräyksiä noudattaen ja alamaisessa järjestyksessä.⁹⁴⁹ 1880-luvulta tähän tavoitteeseen yhdistyi liberaalinen edistysajatus, jossa oli mukana uudenlaisia tasa-arvovaatimuksia. Suomenkielisille yksityisoppikouluille tämä alamainen ja nöyrä työ sivistyksen hyväksi oli erittäin merkittävä linja. Se kytki yksityiskouluja kansallisen ohjelman alaiseksi aivan vapaaehtoisesti. Koulut rakensivat yhteistä kansallista tulevaisuutta. Siinä tehtävässä oli tärkeää loppuun asti säilyttää Venäjän keisarin luottamus ja viimekädessä jopa taipua laittomien vaatimusten edessä.

Tasa-arvoa yksityiset oppikoulut edustivat monella rintamalla: suomen ja ruotsin kielen, reaalikasvatuksen, naisen koulunkäynnin sekä maaseudun sivistysolojen kehittämisen osalta. Yleensä viranomaiset; senaatti, koulutoimen ylläpito ja yliopiston konsistori asettuivat näitä vaatimuksia aluksi vastustamaan, kunnes läpimurto oli tehty ja ilmiö kansalaisten keskuudessa laajasti hyväksytty. Tästä syystä yksityisoppikoulumuoto oli erittäin tärkeä koulu-

⁹⁴⁸ Elovainio 1981, 196-204.

⁹⁴⁹ Suomenkielisten yksityiskoulujen ideologiset lähtökohdat ovat pitkälle samat kuin Stenius esittämät periaatteet Suomen yhdistyselämän yleisestä kehityksestä (Stenius 1992a, 177-185).

lutuspoliittinen väline laajempien yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamiseksi.⁹⁵⁰

Kolmas yksityisiä oppikouluja koskeva laaja ideologinen linja on edistysusko. Se näkyi käytännön elämän vaatimusten huomioon ottamisena oppikoulun lukusuunnitelmassa. Hyöty asetettiin kasvatuksen uudeksi tavoitteeksi. Samalla se merkitsi vähittäistä irtautumista traditiosta ja muutosta. Pedagogisessa toiminnassa yksilön mahdollisuudet alkoivat korostua. Tämä tarkoitti ja edellytti uusia vapausasteita koululle, lukusuunnitelmalle, opettajuudelle sekä oppilaille. Tämä pyrkimys oli voimakkainta ruotsinkielisten yksityiskoulujen keskuudessa ja oli vahvimmillaan vuosisadan vaihteessa. Sortokauden yhteiskunnallinen levottomuus ja kansalaissota seurauksineen muuttivat pedagogista ilmapiiriä tiukemmaksi.

Yksityisten oppikoulujen kehitys oli kuitenkin synteesi useista laajoista tekijöistä. Lukusuunnitelman vähittäistä muutosta, vastakkaisten vaatimusten yhteensovittamista ja sopeutumista. Kovasti yksinkertaistaen ja pelkistäen voisi todeta yksityisten oppikoulujen rakenteen ja lukusuunnitelmien muodostuneen hegeliläisen ja spenceriläisen kasvatustilafilosofian yhteensovittamisesta Venäjän viranomaisten vaikutuspiirissä, paranevien taloudellisten reunaehtojen sekä kansallisten tavoitteiden suuntaisesti. Kasvatustilafilosofiset virtaukset rantautuivat Suomeen varsin myöhään ja vaikuttivat lähes samanaikaisesti. Uushumanismi nousi meillä kasvatustilafilosofisesti vahvaan asemaan Snellmanin oppien ja Cleven toiminnan seurauksena vasta 1860-luvulta lähtien, kun filosofia oli Saksassa jo jäänyt syrjään. Kysymys reaalikasvatuksesta aktualisoitui meillä niinkään Keski-Eurooppaan nähden myöhässä. Myös Herbart-renesanssi oli muualla jo ohitettu, kun Soininen sommitteli sitä oppikoulun lukusuunnitelman perustaksi. Tästä syystä oppikoulun lukusuunnitelmaan vaikutti lähes samanaikaisesti erilaisia voimakkaita ideologisia näkemymiä. Ehkä myös tästä syystä yksityiskoulut onnistuivat toteuttamaan 1880-luvulla suuria uudistuksia. Naiskasvatus saatettiin omaksua niinkin nopeasti kuin tapahtui osaksi oppikoulua. Opillisen koulun traditio oli meillä varsin ohut ja kapea ja käytännön olosuhteet ratkaistavana. Dynaamisessa yhteiskuntakehityksessä oli pakko yhdistellä erilaisia elementtejä. Useimmilla paikkakunnilla oppikoulun traditio ei ollut esteenä, kun sellaista ei suomenkielisen koulun osalta ollut lainkaan olemassa. Niissä harvoissa kaupungeissa joissa jo toimi tyttö- tai poikakouluja, yhteiskoulumuoto puolestaan tarjosi pedagogisen vaihtoehdon.

⁹⁵⁰ Tasa-arvon vaatimus on myöhemmin laajentunut käsittämään uusia tehtäviä. Käsitettä on tarkasteltava historiallisessa kontekstissa (vrt. Kempinen 2001, 338).

Suomalainen yksityiskouluilmiö 1872-1920 muistuttaa rakenteeltaan sipulia. Sillä oli useita kerrostumia suhteessa yksityisen koulun identiteettiin valtion koululaitoksen ja kansallisen kasvatuskulttuurin osana. Kasvatushistorian tutkijan ilmiötä vuosikymmeniä myöhemmin avatessaan yhden kerroksen paljastaminen tuo esille toisen, joka on taas uudella tavalla kytköksissä ideologisiin pyrkimyksiin, valtiollisiin olosuhteisiin ja kansalliseen sivistykseen, ensin suhteessa Venäjän keisarinvaltaan ja kansalaissodan jälkeen bolšhevismin torjuntaan. Koulujen muotoutumista ei voi tästä syystä selittää yhdellä näkökulmalla, eivätkä selittävien tekijöiden painokertoimet ole pysyvästi samoja koulujen välillä tai edes saman koulun sisällä.

Hyvin vaikeasti arvioitava lähtökohta oli johdannossa esitettyjen D. Tyackin selityskehysten soveltuvuus Suomen olosuhteisiin. Tämän tutkimuksen aineiston ja tulkintojen perusteella Tyackin näkökulmat ovat mahdollisia ja tarjoavat yhden välineen ymmärtää yksityisoppikoulujen muotoutumista Suomessa. Tässä mielessä yhtenä tutkimustuloksena on mahdollista raportoida teoriamallin tulleen testatuksi toisenlaisessa kontekstissa, kuin mihin se alun perin on kehitetty. Tämä lähtökohta avaa mielenkiintoisia mahdollisuuksia kansainväliseen tutkimusyhteistyöhön ja vertailevaan kouluhistorialliseen tutkimukseen.

Tutkimustyön lopuksi voitaneen kysyä, onko sadan vuoden takaisten tapahtumien analyysillä jotain annettavaa oman aikamme koulukasvatusta koskevaan keskusteluun puhtaasti kouluhistoriallisen mielenkiinnon lisäksi? Vastaus lienee: kyllä ja ei. Ei, jos tavoitteena on antaa pitkälle meneviä suosituksia tämän päivän koulutuspolitiikalle. Kyllä, jos nykykeskustelu ohittaa koulun historiallisuuden ja yhteiskunnalliset kytkentänsä. Koulukasvatus on aina politiikan ja arvojen jatke, vaikka se retorisesti voidaan pukea kehityksen, tietteellisyuden tai minkä tahansa näkemyksen nimiin. Seuraavia pohdintoja ja yhtymäkohtia tämän päivän ajankohtaisiin koulukysymyksiin voi tutkimusaineistosta osoittaa.⁹⁵¹

Suomalaisessa koulujärjestelmässä on parin viime vuosikymmenen aikana ollut selkeänä kehityssuuntana pienten koulujen lakkauttaminen talou-

⁹⁵¹ Historiantutkimus on myös aina oman ajan konstruktioita. Tutkija voi kohdata tämän hetken suuret haasteet monella tasolla (Heikkinen 1993, 5-6). Koulukasvatuksen kehittämiseksi keskeisen roolin ovat länsimaissa ottamassa oppimispsykologian edustajat, erilaiset kehittämiskonsultit, strategiavisio(nääri)t ja ns ”performance boosterit” (vrt. Simola 2001, 291-292). Tästä syystä on erityisen tarpeellista, että myös kasvatushistorioitsijat ja kasvatussosiologit osallistuvat ajankohtaiseen keskusteluun omien tutkimusnäkökulmiensa avulla. Pelkkä museaalinen kasvatushistorian suuntautuminen saattaa ajaa koko tieteenalan paitsioon. Yliopistojen opettajankoulutusohjelmissa kasvatushistorian osuutta on vähennetty voimakkaasti viime vuosina (Kemppinen 2001, 3; Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opettajan pedagogisten opintojen opinto-opas C 2001, 14, 18).

dellisiin tai hallinnollisiin syihin vedoten. Lakkautetut koulut ovat olleet etupäässä pieniä ala-asteiden kouluja, mutta aivan viime aikaisissa suunnitelmissa on tavoitteeksi asetettu myös pienten yläasteiden ja lukioiden lakkauttaminen. Useissa tapauksissa päätökset on tehty vastoin oppilaiden vanhempien näkemyksiä.⁹⁵² Tähän kehitykseen on luonnollisesti vaikuttanut monta tekijää eikä ongelmaa ole helppo ratkaista. Lakkauttamispyrkimyksille voi esittää myös vasta-argumentteja. Kuinka on mahdollista vedota vain taloudellisiin tekijöihin vuosituhannen vaihteen yltäkylläisyydessä ja ennennäkemättömien resurssien ollessa käytössä? Samoilla perusteluilla ja vastaavalla arvopohjalla suurinta osaa autonomian ajan yksityiskouluista – Loimaan, Pieksämäen tai vaikkapa Säkkijärven yhteiskouluista puhumattakaan – ei olisi koskaan voitu perustaa. Vai ovatko koulujärjestelmän pullonkaulaksi muodostuneet liian suuret rakenteelliset ja pedagogiset vaatimukset koulun toiminnan ja ylläpidon osalta. Eikö koulukasvatusta voisi organisoida myös hiukan suppeammalla ohjelmalla ja paikallisella tuella, jos se ratkaisu on lasten vanhemmille riittävä vaatimustaso? Suomessa toimi ennen oppikoulujärjestelmän harmonisointia monenlaisia yksityiskouluja, joiden luokkamäärät ja oppikurssit olivat eri laajuisia. Monet pienet yksityiskoulut eivät autonomian ajalla täyttäneet aivan kaikkia valtion viranomaisten vähitellen asettamia standardeja.⁹⁵³ Silti ne avasivat täysin tyydyttäviä sivistysmahdollisuuksia paikallisesti. Kouluviranomaisille sellainen ratkaisu ei ole vuoden 1914 jälkeen enää sopinut: kenen edusta he silloin puhuvat?

Ehkäpä tietoverkkojen käyttö voisi palauttaa pienten koulujen ja harvaanasuttujen alueiden sivistyksellisen tulevaisuuden, samalla tavalla kuin rautatieverkko ne 1900-luvun alussa avasi. Kysymys on näiden alueiden ihmisten tarpeista, oikeuksista ja tulevaisuudesta, ei vain koulunpidon valtakunnallisesta harmoniasta ja virkamiesten asettamista lukusuunnitelmastandardeista?⁹⁵⁴

Arviointia ja koulujen ohjausta ollaan Suomessa jälleen tiukentamassa? Tällä erää ennen muuta talouselämän edustajien ja joidenkin johtavien viranomaisten näkökulmasta ollaan huolissaan koululaitoksen ”tuloksellisuudesta”, aivan kuten aikanaan kenraalikuvernöörin kansliassa. Kuinka hyvin harmonisointi ja tulosten parantaminen tällä kertaa tulevat onnistumaan jää myöhemmän kouluhistorian tutkimuksen tehtäväksi selvittää. Kaksi asiaa lienee kuitenkin jo nyt selviä. Eräiden kouluhistoriallisten tutkimusten suuntaisesti tämäkin analyysi on jälleen osoittanut kuinka monimutkaista koulujen raken-

⁹⁵² Sairanen 2001, 17-18.

⁹⁵³ Katz on tehnyt saman huomion amerikalaisen koulujen kehityksessä (Katz 1987, 133-134).

⁹⁵⁴ Opetushallitus on käynnistänyt vuonna 2001 virallisen kehittämisohjelman, jossa pyritään turvaamaan harvaanasuttujen alueiden koulujen toiminnan jatkuvuutta.

teellinen kehitys on ja toiseksi, kuinka vaikeaa sitä on kenenkään yksipuolisesti ohjata.⁹⁵⁵ Koulukasvatuksen suurenmoisinkin mahdollisuus (toukokuu 1917) voi lyhyessä ajassa kääntyä täydelliseksi katastrofiksi (helmikuu 1918), jos toimintaympäristö radikaalisti muuttuu. Ilman syvää yhteiskunnallista tai kansainvälistä kriisiäkin lineaarisen koulun ”kehittämisen” muuttamisen ajatus tuntuu tämän tutkimuksen perusteella mahdottomalta, naivilta ja historiattomalta näkemykseltä. Koulukasvatukseen kohdistuu niin lukematon määrä makro- ja mikrotason vaikuttavia tekijöitä, ettei ole olemassa mitään nopean muutoksen ja tulosten huomattavan parantumisen mahdollisuutta? Tässä tutkimuksessa on jälleen osoitettu, kuinka koululaitos joutuu toimimaan ristiriitaisten vaatimusten kohteena. Tämä prosessi kiihtyi 1880-luvulta ja on säilynyt siitä lähtien koululaitoksen toiminnan yhtenä keskeisenä piirteenä.⁹⁵⁶ Ristiriitaiset vaatimukset kumoavat toisiaan, luovat sen seurauksena hämmästyttävää rakenteellista pysyvyyttä ja voivat ohjata koulun toimintaa suuntiin, jotka eivät välttämättä olleet kenenkään alkuperäisenä tavoitteena. Tuloksena lukuisista kompromisseista voi olla se, että lopputulos ei tyydytä ketään? Onko tämä piirre yksi nykyisen koululaitoksemme keskeisistä ongelmista: epärealistiset kehittämisodotukset ja kohtuuttomat vaatimukset?

Valtion rooli on historiallista syistä ollut Suomen oppikoulun ohjauksessa erittäin merkittävä. Yksityiskoulujen näkökulmasta toimintaehdot ovat olleet varsin tiukat koko 1900-luvun ajan. Parin viime vuosikymmenen aikana on toisaalta pyritty kehittämään yksilöiden näkökulmasta joustavampia koulutusmahdollisuuksia. Saman aikaisesti on erityisesti asiantuntijoiden tasolta toivottu yhä yksilöllisempää pedagogiikkaa. Aivan uusimmissa oppimispsykologisissa pyrkimyksissä puhutaan jo henkilökohtaisista opetussuunnitelmista ja jopa erilaisten oppimistyylien huomioon ottamisesta. Onko tästä kaikesta muodostumassa yhteensovittamaton dilemma? Nykyinen koululaki edellyttää myös vanhempien kanssa tapahtuvaa yhteistyötä. Yksityiskoulun paradigmat voi silloin aivan perustellusti kysyä, mitä vaihtoehtoja vanhemmilla on tosiasiaassa käytettävissään: koulumuodon, opiskeltavien aineiden ja määrien osalta? Ja mitä mahdollisuuksia kouluilla on näitä kotien eriytyviä vaatimuksia nykytilanteessa tukea yhä pirstaleisemmaksi käyvässä kulttuurissa? Valtiokeskeistä koulujen autonomiaa suhteessa koteihin ja yksilöihin edellyttävää kasvatyslähdekohtaa, ja yksityiskouluparadigman mukaista perheiden ideolo-

⁹⁵⁵ Katz 1987, 134; Simola 2001, 294.

⁹⁵⁶ Riippumatta oppiaineesta tulokset ovat asiantuntijoiden näkökulmista peruskoulu- ja lukioasteen osalta olleet viime vuosina riittämättömiä. Ratkaisuehdotukset ovat aina samat: opetussuunnitelman kehittämistä, opetuksen tehostamista, lisää koulutusta opettajille ja tuntimäärien lisääminen (Helsingin Sanomat 4.11.1998, 21.2.2000, 13.3.2000, 15.3.2000, 12.6.2000, 28.10.2000, 3.12.2000, 19.12.2000, 5.1.2001, 19.2.2001, 14.4.2001, 22.4.2001, 27.10.2001).

gisia pyrkimyksiä ja vapausasteita korostavaa koulukasvatusta on mahdoton yhdistää rakenteellisesti, poliittisesti, toiminnallisesti tai pedagogisesti. Tämän yksinkertaisen tosiasian hyväksyminen on ensimmäisiä askeleita koulukasvatuksen ongelmien ja toisaalta kouluinstituuttien toiminnan ymmärtämiseen.

Yksityiskoulujen lukusuunnitelmien kehitys 1872-1920 osoittaa myös miten hidasta ja vaikeaa muutoksia on aikaansaada. Kysymys on aina erilais-
ten vaatimusten sopeuttamisesta jo olemassa olevaan järjestelmään. Uudistus-
ten adaptaatio on hidas ja alkuperäisistä ideoista on tingittävä. Toisaalta tämä
koululaitoksen rakenteellinen jäykkyys on tarjonnut vankan perustan toimin-
nalle ja jatkuvuudelle. Koulukasvatus ei helpolla taivu edes poliittisten uusien
vaatimusten edessä. Järeäkin koneisto – tässä yhteydessä kenraalikuvernööri –
voi joutua sen toteamaan. Katastrofin keskeltäkin – kansalaisista – on jotakin
mistä jatkaa. Tämä on kasvatuskulttuurin ikuinen lähes orgaaninen lähtökoh-
ta. Kasvatus ei silloin ajaudu erilaisten päähänpistojen vietäväksi, eikä sitä lo-
pulta toteuteta vain ulkoisten vaatimusten, retoriikan tai uhkausten avulla.
Cleven suuntaisesti voi yhä todeta ”epäpedagogisten yritysten kuolevan itses-
tään”.⁹⁵⁷

Koululaitoksen sisältä nousevia innovaatiopyrkimyksiä koskevat pit-
kästi samat pelisäännöt. ”Nuorten maistereiden mielijohteet” on ensin käytän-
nön koulutyössä lunastettava ja sitä kautta voitettava niille laajempi yhteis-
kunnallinen uskottavuus. Kasvatus ei muutu kirjoituspöydän ääreltä uusia
vaatimuksia esittämällä, visioita työstämällä ja raporteja julkaisemalla, vaan
ennen muuta luokkahuoneista lähtevällä toimeenpanolla. Tämä arkinen työ
voi vaatia yli vuosikymmenen – tässä yhteydessä Mikael Soininen ja yhteis-
kasvatuksen pioneerit sekä pienten maaseutuyhteiskoulujen ylläpitäjät – tul-
lakseen yhteiskunnan omaksi. Vaikeistakin taloudellisista olosuhteista voi-
daan luoda merkittäviä kasvatuksellisia innovaatioita ja tehdä työtä sivistyk-
sen hyväksi. Sen edellytyksenä on kuitenkin vahva sitoutuminen päämääriin,
pitkäjänteinen kehittämistyö ja voimakas yhteisöllisyys. Nämä ehdot lienevät
olevan voimassa myös tämän päivän koulun muuttamisen ”kehittämisen”
osalta?

Jatkuvat pakkomuutokset ovat yksi keino myös sammuttaa kasvatuksen
innovaatioita ja jopa heikentää opettajien sitoutumista. Tämän saivat kokea
yksityiskoulujen ylläpitäjät ja opettajat Venäjän yhtenäistämispolitiikan ajalla

⁹⁵⁷ Useissa raporteissa on 1990-luvulla todettu laajojen tietotekniikan kehittämishankkeiden epäonnistuneen. Syitä on yleensä etsitty koulun sisäisistä tekijöistä; opettajien koulutuksen puutteesta ja käytössä olevista resursseista. Implementaation epäonnistumista voi tarkastella myös käänteisesti. Ehkäpä ongelma ei olekaan kouluissa ja opettajissa vaan itse kehittämisohjelmissa. Niiden kyvyttömyydessä tukea opettajien työtä kompleksisissa kontekstissa todellisten ongelmien ollessa aivan muissa painopistealueissa.

yli kymmenen vuoden ajan. Onko vastaavaa linjattomuutta ollut nähtävissä pienessä mittakaavassa ja toisenlaisessa kontekstissa viimeaikaisessa suomalaisessa koulutuspolitiikassa? Uudistuksia ja ohjelmia on käynnistetty sekä opetussuunnitelmia muutettu ennen kuin edellisiä on saatu kunnolla läpivietyä ja arvioitua? Kasvatustieteen näkökulmasta katsottuna sellainen koulukasvatuksen toimeenpano vähentää keskeisten toimijoiden sitoutumista ja voi johtaa aivan päinvastaiseen tulokseen, kuin mihin uudistuksilla pyrittiin: muutosten vastustamiseen, turhautumiseen ja kehitystyöhön väsymiseen. Pysyvien tulosten saavuttaminen koulukasvatuksessa edellyttää hyvin pitkään- teistä työtä ja vahvaa sitoutumista tavoitteisiin. Viime kädessä on kysymys henkisten voimavarojen riittävydestä ja kohdentamisesta. Opettajien nopea vaihtuvuus, hakeutuminen muille toimialoille sekä työviihtyvyyden vähentyminen ovat vakavia oireita koulukulttuurin ongelmista, joita ei poisselitetä pelkillä taloudellisilla tekijöillä.

Nuorten kasvattamisen ongelmat ovat myös ikuisia. Huoli oppilaiden elämäntavoista ja yhteiskunnan muutoksista johti terveysopin ottamiseen oppikoulujen ohjelmaan vuosisadan vaihteessa. Tulokset jäivät ilmeisen heikoiksi, jos mittapuuna pidetään nuorison elämäntapoja. Pitkälle samoista syistä terveystiedolle ollaan tätä kirjoitettaessa raivaamassa tilaa uusiin tuntijakoihin. On silti erinomaisen optimistista olettaa, että yhteiskunnan syviä sosiaalisia ja rakenteellisia ongelmia voitaisiin korjata kosmeettisilla tuntimäärien siirtelyillä. Myös mikrotason valistuksella on rajansa kun makrotason ongelmat vyöryvät luokkahuoneisiin.⁹⁵⁸

Suomalaisen kouluhallinnon rakenne, yksityiskoulujen lainsäädännöllinen asema sekä nykyisen opillisen koulun aine- ja tuntijako on pitkälti peritty Venäjän vallan ajalta. Yksityiskoulujen asema suhteessa valtiovaltaan on Suomessa aina ollut hyvin alisteinen. Ydinkysymys oli, ja on yhä se, kuinka pitkälti valtion sisällä voidaan autonomia (yksityis)kouluille antaa ja missä laajuudessa yksityiskouluja yhteiskunnan varoilla tukea. Monet yhteiskunnalliset laajat kysymykset kulminoituvat yksityiskoulujen toiminnassa. Tämän tutkimusaineiston perusteella yksityiskouluilla voi olla erittäin suuri merkitys koululaitoksen muuttamisessa. Yksityiskoulu voi läpiviedä, jopa yleisen mielipiteen vastaisia pedagogisia uudistuksia. Kasvatustoiminta nousee koulujen ylläpitäjien omista ja välittömistä tarpeista, jolloin sitoutumisen aste on usein voimakasta. Toimijat ovat valmiita jopa pitkälle meneviin henkilökohtaisiin ja taloudellisiin uhrauksiin tavoitteiden saavuttamiseksi. Yksityiskoulu voi myös

⁹⁵⁸ Yksi teema on koulun kehittämisvaatimuksissa ollut pysyvä. Vahva epärealistinen uskomus ratkaista vaikeita sosiaalisia, taloudellisia, kulttuurisia ja moraalisia ongelmia koulureformeilla (Katz 1987, 14). Vastargumenttina voidaan toki esittää, että ilman reformiyrityksiä olosuhteet olisivat saattaneet muodostua vielä vaikeimmiksi.

paremmin suojautua koulutuspolitiikan äkkinäisiltä muutoksilta kuin julkinen koululaitos. Kasvatustavoitteet nousevat lähiyhteisön tarpeista, eivät uusista valtapyrkimyksistä. Nya svenska läroverketin toiminnassa nämä jatkuvuuden piirteet näkyvät jo autonomian ajalla. Koulu rakensi arvostetun asemansa yhteistyössä kotien kanssa ja pyrki pitämään siitä kiinni riippumatta keskushallinnon vaatimuksista.

Samanaikaisesti on tietenkin pohdittava, kenen intressejä yksityiskoulut ajavat ja millä ehdoilla sekä sitä, millaisia yhteiskunnallisia seurauksia koulujen pitkälle menevällä profiloitumisella voi olla? Vankan taloudellisen ja kulttuurisen pääoman omaavan yksityiskoulun on suhteellisen helppo toteuttaa korkeatasoista kasvatusta, jos mittarina pidetään pedagogisia innovaatioita, kouluyhteisön osakseen saamaa arvostusta ja oppimisen tuloksia. Tämän ovat osoittaneet Nya svenska läroverket, Läroverket för gossar och flickor, Nya svenska samskolan, Åbo samskola, Svenska samskolan i Helsingfors, Helsingin suomalainen yhteiskoulu ja Tampereen suomalainen yhteiskoulu vakuuttavasti jo autonomian ajalla. Jos tavoitteena on koululaitoksen mahdollisimman suuri harmoonisuus ja koulusysteemin hallinta, yksityiskouluja ei tietenkään kannata suosia. Sellaiselta koulujärjestelmältä on toisaalta kohtuutonta vaatia merkittäviä innovaatioita tai uudistumiskykyä. Uusia ratkaisuja odottavan kasvatuskulttuurin on annettava toimijoilleen vapausasteita. Innovaatiot edellyttävät vähemmän systeemisyttä, luovuuden ilmapiiriä sekä yhteisöllisyyttä. Sellainen lähtökohta on helpompi saavuttaa yksityiskoulussa.⁹⁵⁹

Kasvatuksen ongelmat ja koulujen rakenteelliset muutospyrkimykset ovat pohjimmiltaan arvokysymyksiä, joita ei voida tieteellisesti ratkaista. On täysin arvosidonnaista tuomita esimerkiksi Mikael Soinisen ja Lucina Hagmanin opettajan esikuvallista asemaa ja siveellisen kasvatuksen merkitystä koskevat näkökulmat vanhentuneina. Lasten lisääntyvien käytösongelmien ja yhteiskuntamoraalin heikentyessä monet Herbartin ja Foersterin perusajatukset alkavat olla jälleen ajankohtaisia kysymyksiä. Aivan samalla tavalla Cleven esittämä tietokäsitys on täysin relevantti, yhä pirstaleisemmän ja triviaalin informaation täyttäessä lasten sielunmaiseman. Myös Cleven koulujen autonomiaa puolustava näkökulma on tulossa pian ajankohtaiseksi kysymyk-

⁹⁵⁹ Aivan samalla tavalla Yhdysvalloissa John Dewey ja eräiden muiden reformiliikkeiden ajamat pedagogiset uudistukset olivat mahdollisia vain joissakin ylemmän keskiluokan vapaissa yksityisissä kaupunkikouluissa. Ideoiden siirto julkiseen koululaitokseen vietäväksi ”ohjelmaksi” ei ollut mahdollista. Yksityiskoulut saattoivat toimia ilman rakenteellisia esteitä: viranomaisten suoraa määräysvaltaa, byrokratiaa ja opettajien ammattiliiton vaatimuksia (Ravitch 2000, 172-175). Cremin on myös korostanut alempien sosiaaliryhmien vastustaneen reformeja (Cremin 1987, 240-241). Hollannissa monet katoliset yksityiskoulut ovat suosittuja myös ei-uskovaisten vanhempien keskuudessa. He arvostavat koulujen traditiota, yhteisöllisyyttä ja modernin ajan näkökulmasta ”konservatiivista” kasvatustaloutta: opettajan ja vanhemmuuden auktoriteetti, hyvien käytöstapojen vaatimista sekä tiettyä rituaaleja (Dronkers 1996, 64).

seksi kiihtyvien ristiriitaisten vaatimusten ja kehittämisohjelmien väsyttäessä koulukasvatuksen ja oppimisen perustan?

Myös historian tutkimuksella on arvo-ongelmansa. Miksi yksityiskoulujen kehitystä pitäisi tutkia, kenen intressejä mahdolliset tulokset palvelevat ja miten tutkimusraporttia luetaan? Onko historian tutkimuksen mahdotonta olla puolueetonta päätyemättä pelkkään kronikkaan tai subjektiiviseen arvottamiseen? Tämän tutkimuksen aineiston valossa tutkimusraportti, tai Hayden Whiten historianfilosofian suuntaisesti kirjallinen artefakti, voi saada erilaisia tulkintoja. Yksityiskoulujen historia on esitetty ja voidaan esittää usealla tavalla. Onko kysymys suuresta pedagogiikan kansallisesta sankaritarinasta ”yksityiskoulut oppikoulun uudistajana”, tragediasta ”yksityiskoulut kenraalikuvernöörin uhrina”, satiirista ”yksityiskoulut kasvavan systeemisyyden vankina” vaiko komediasta ”yksityiskoulut lukusuunnitelman uudistajana” jää lopulta lukijan ratkaistavaksi. Tutkijan tehtävä on ollut joka tapauksessa yrittää tarjota lähteiden antamien faktojen rinnalla kytkentöjä ja kysymyksenasetteluja laajempiin yhteyksiin.⁹⁶⁰

Yksityiskoulujen asemasta ja niiden historiallisesta tulkinnasta ovat tutkijat ja asiantuntijat erimielisiä tänäkin päivänä. 1900-luvun lopun uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa yksityiskoulujen asema on kaikkialla länsimaissa ollut kasvavan mielenkiinnon kohteena. Monissa valtioissa valtiokeskeistä ohjausta onkin vähennetty ja yksityiskouluille ”charter-kouluille” annettu aikaisempaa enemmän toimintamahdollisuuksia ja vapausasteita. Samalla yksityiskoulujen merkitystä on jouduttu tarkastelemaan uusilla tavoilla. Ratkaisematon perusdilemma kuuluu: kenellä on valta kasvatukseen ja mitkä ovat kasvatuksen vallankäytön seuraukset?⁹⁶¹

Osalle (historian) tutkijoista yksityisten koulujen olemassaolo on ollut kasvatustoiminnan ja yhteiskunnan kehityksessä kansalaisoikeus ja kulttuurisen kehityksen tae; Erik Allardtin sanoin ”en skola skall ha ett namn och en identitet”.⁹⁶² Osalle sellainen argumentaatio voi olla kapea-alaista, elitististä tai poleemista. Arvostettu historioitsija Eric Hobsbawm on myös puolensa va-

⁹⁶⁰ Jenkins 1995, 159-166; Stanford 1990, 98. Hayden Whiten Northop Fryeltä omaksumien kertomustyyppien mukaan historian kirjoitus vääjäämättä ideologisoituu. Kertomuksen muotoja ovat romantiikka, tragedia, komedia ja satiiri.

⁹⁶¹ Vanourek et al 1998, 206-207; Gilles 1998, 402-405; Mitter 1996, 125-142; Johnson 1987, 130-140; Greene 1998, 83-92; Ascher, Fruchter & Berne 1996, 5-12; Kenway 1990, 171-172, 195-197. Hyvin pitkälle visioissaan on mennyt Newcastle'n yliopiston koulutuspolitiikan professori James Tooley. Hän esittää teoksessaan ”Reclaiming education” (1999), että valtioiden tulisi luovuttaa koululaitos kokonaan takaisin yksityiselle sektorille, markkinoille ja kansalaisyhteiskunnalle. – Tyypillinen yksityiskouluja vastustava näkökulma on ollut usein se, että ne eivät jonkin yhteisön ylläpitäminä toimiessaan ole enää julkisia kouluja, vaikka saavat rahoitusta valtiolta (Katz 1987, 132-133).

⁹⁶² Allardt 1992, 16. Yksityiskoulujen olemassaoloa ja merkitystä puolustavia tulkintoja Suomessa esim: Modeen 1986, 277-278; Teperi 1992, 19-22; Teperi 1995, 310-311; Pietiäinen 1996, 42-43 (Kanava 1/1996); Vesikansa 1996, 19-20 (Nykypäivä 9.2.1996).

linnut. Hänen mukaansa minkään hallituksen, historiankirjoituksen tai koulun tehtävä ei voi olla vain pienen etuoikeutetun ryhmän intressien tukeminen. Ihmisyuden merkitys ei ole itsekkäiden intressien ajamisessa. Ja maailma joka sellaisen tavoitteen itselleen asettaa, ei ole hyvä maailma, eikä sen tulisi muodostua pitkäikäiseksi.⁹⁶³ Kasvatuksen historian ymmärtämisestä David Tyack onkin todennut: “Ways of seeing are ways of knowing and not knowing. And knowing well is knowing in more than a single way”.⁹⁶⁴

⁹⁶³ Hobsbawm 1999, 22. Yksityiskoulujen merkitystä korostavien tulkintojen poleemisuudesta: Ahonen 2000, 431; Kivinen (Helsingin sanomat 30.5.1996).

⁹⁶⁴ Shulman 1997, 34. David Tyack on omaksunut tämän näkökulman alun perin Kenneth Burkelta (Tyack 1976, 355).

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

1. PAINAMATTOMAT LÄHTEET

BJÖRNEBORGS SVENSKA SAMSKOLA ARKIV (BSSA)

Järjestämätön arkisto (Otavankatu 16, Pori)

Privata svenska fruntimmersskolan i Björneborg

Elevförteckningar

Lektionsplan

Björneborgs svenska samskola

Aktiebolagets protokoll

Direktions protokoll

FINSKA LÄKARESKAPETS ARKIV (FLSA)

(Johannesbergintie 8, Helsinki)

Protokoll

Handlingarna

HELSINGIN KAUPUNGINARKISTO (HKA)

Aimo Halilan arkisto

Da:1 yliopistoluennot

Botby svenska samskola (Nya svenska flickskolan)

Ca:1-4 Direktions protokoll

Cd:1-4 Protokoll förda vid lärarmöten

Ce:2: Inspektionsprotokoll

Ea1:1-4 Skolstyrelsens brev till direktionen

Helsingfors lyceum

Helsingfors lycei matrikel 1831-1889

Kallion yhteiskoulu (Sörnäisten yhteiskoulu)

Ca:1-2 Pöytäkirjat

Cc:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Laguska skolan (Privata svenska flickskolan)

Ca:1 Ordinarie bolagstämmors protokoll

Cb:1 Direktionens protokoll

Ea:1 Skolstyrelsens brev

Läroverket för gossar och flickor

Ca:1-3 Johtokunnan pöytäkirjat

Dg:1 Lukusuunnitelmat

Munksnäs svenska samskola (Svenska samskolan i Helsingfors)

Cb:1 Lärarekollegiets protokoll

Cc:1 Föräldrarrådets protokoll

Da:1 Brev till skolstyrelsen

Dn:1 Undervisningsplan

Do:1 Läroplan

Ea:2-3 Skolstyrelsens brev till föräldrarrådet / skålrådet

Ha:1 Handlingarna angående skolans historia

Nya svenska läroverket

Ca:1 Direktions protokoll

Dm:1 Undervisningsplan

Ea:1 Skolstyrelsens brev till direktionen / rektorn

Nya svenska samskola

Ca:1 Direktions protokoll

Cb:1-4 Principalernas protokoll

Dg:1 Undervisningsplan

Ea:1 Skolstyrelsens brev till direktionen

Ea:2 Skolstyrelsens brev till rektorn

Ea:3 Skolstyrelsens brev till skolrådet

HELSINGIN UUDEN YHTEISKOULUN ARKISTO (HUYA)

Järjestämätön arkisto (Lucina Hagmanin polku 1, Helsinki)

Historiallisen seuran pöytäkirjat

Kirjeiden konseptit

Opettajankokouksen pöytäkirjat

HELSINGIN YLIOPISTON KESKUSHALLINNON ARKISTO (HYKA)

Konsistorin pöytäkirjat

HELSINGIN YLIOPISTON KIRJASTO (HYK)

Mikael Soinisen kokoelma Coll 215.14

Käsikirjoitukset

Helsingin suomalaista yhteiskoulua koskevaa materiaalia

E.G. Palménin kokoelma Coll 165.11

Kirjelmien konsepteja

HÄMEENLINNAN MAAKUNTA-ARKISTO (HMA)

Forssan yhteislyseo (Forssan suomalainen yhteiskoulu)

Cd:1-3 Johtokunnan pöytäkirjat

Hangon keskikoulu (Hangon suomalainen yhteiskoulu)

Ca:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Cf:1 Johtokunnan ja kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Lohjan yhteislyseo (Lohjan yhteiskoulu)

Ca:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Cf:1 Johtokunnan pöytäkirjat

Ha:1 Koulun perustamista koskevia asiakirjoja

Tampereen tyttölyseo (Tampereen suomalainen tyttökoulu)

Ca:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Cf:1-5 Johtokunnan pöytäkirjat

Kannaksen yhteislyseo (Terijoen suomalainen yhteiskoulu)

Ca:1-3 Opettajankokousten pöytäkirjat

Ce:1-4 Vanhempainneuvoston pöytäkirjat

Jaa:1 Sekalaisia koulun toimintaan liittyviä asiakirjoja

Toijalan yhteislyseo (Toijalan suomalainen yhteiskoulu)

Ce:1 Kannatusyhdistyksen johtokunnan pöytäkirjat

Ha:1 Ohjesäännöt ym.

JOENSUUN MAAKUNTA-ARKISTO (JOMA)**Joensuun yhteiskoulu**

Cb:1-2 Johtokunnan ja kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Hc:1 Ohjesäännöt

Kuopion yhteiskoulu

Cf:1 Kouluyhtiön johtokunnan pöytäkirjat

Nurmeksen yhteislyseo (Nurmeksen yhteiskoulu)

Ca:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Cd:1-2 Johtokunnan pöytäkirjat

Ha:1 Nurmeksen yhteiskoulun perustamista koskevia asiakirjoja

Joensuun normaalilyseo (Wärtsilän suomalainen yhteiskoulu)

Ha:1 Kannatusyhdistyksen papereita

Hb:1 Yksityiskoulun asiapapereita

Ca:1 Johtokunnan pöytäkirjat

JYVÄSKYLÄN MAAKUNTA-ARKISTO (JYMA)**Haapamäen yhteiskoulu**

Ca:1 Johtokunnan pöytäkirjat

Cb:1 Kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Jyväskylän suomalainen tyttökoulu (Yksityisten tyttökoulu Jyväskylän kaupungissa)

Db:1 Vuosikertomuskonseptit

Dc:1 Oppiennätykset

JÄMSÄN KAUPUNGIN ARKISTO (JÄKA)**Jämsän yhteiskoulu**

Ca:1 Johtokunnan pöytäkirjat

KANSALLISARKISTO (KA)**Kenraalikuvernöörin kanslian arkisto (KKK)**

Fb:97 Kenraalikuvernöörin kanslian asiakirjat 1903-1905

Kouluhallituksen arkisto (KH)

Jakamaton kouluhallitus (KH II)

Ca:1-14 Konseptipöytäkirjat

Dc:1-3 Kiertokirjeet

Ea:1-13 Senaatilta saapuneet kirjeet

Eh:1-16 Koulujen ja seminaarien tarkastuskertomukset

Oppikouluosaosto (KH III)

Ca:1-19 Puhtaaksikirjoitetut pöytäkirjat

Cc:1-18 Konseptipöytäkirjat

Db:1-4 Kiertokirjeet

Eg:1-18 Yksityiskoulujen syystiedonannot

Eh:1-16 Tarkastuskertomukset

Senaatin arkisto (sa)

Senaatin talousosaston kirjediaari (Tal. os. k.d.)

Senaatin talousosaston yhteisistuntopöytäkirjat (Tal. os. ptk)

Kouluarkistot

Helsingfors lyceum

Bd:1 Tuntijaot, luku- ja tenttijärjestykset

Helsingin normaalilyseon arkisto (Helsingin suomalainen alkeisopisto)

Cg:1 Alkeisopiston johtokunnan pöytäkirjat

Helsingin suomalainen yhteiskoulu

Caa:1 Opettajakunnan kokousten pöytäkirjat

Ce:1-7 Johtokunnan pöytäkirjat

Hc:1 Lukusuunnitelmat

Cd:1 Kannattajain kokousten pöytäkirjat

Ea:2 Saapuneet kirjeet

Hb:1 Koulun ohjesäännöt

Hc:1 Lukusuunnitelmat

Porvoon naisopisto ja tyttölukio

Cb:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Yksityisarkistot

Z.J. Cleven kokoelma

Kansio VIa: Alkeisopiston perustamiseen liittyviä asiakirjoja

Kansio VIb: Lausuntoja ja kirjeitä

Kansio XIII: Käsikirjoituksia

Hannes Gebhardin kokoelma

Kansio 28: Maatalousopetuksen kehittäminen

Lucina Hagmanin kokoelma

Kansio 12: Kouluun liittyviä käsikirjoituksia

Gunnar Sarvan kokoelma

Kansio III: Kouluhallituksen historia (käsikirjoitus)

KOKEMÄEN KAUPUNGINARKISTO (KOKA)

Kokemäen yhteiskoulu

Ca:1 Johtokunnan ja kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Cc:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

KYRKLÄTTS GYMNASIUM ARKIV (KGA)

Järjestämätön arkisto (Gesterbyynkaari, Kirkkonummi)

Sahlbergska skolan / Svenska privata läroverket för flickor i Helsingfors

Studentenexamensresultaten

Betyg-bok 1-2

MIKKELIN KAUPUNGINARKISTO (MKA)

Mikkelin suomalainen yhteiskoulu

Ca:1 Kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Cb:1 Johtokunnan pöytäkirjat

He:1 Opetussuunnitelmat

Ea1:1 Saapuneet kirjeet

Ea2:1 Kouluylivaltuutukselta saapuneet kirjeet

MIKKELIN MAAKUNTA-ARKISTO (MMA)**Haminan yhteislyseo (Haminan suomalainen yhteiskoulu)**

Cd:1 Yhtiökokousten pöytäkirjat

Ca:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Cc:1-4 Johtokunnan pöytäkirjat

Ea:1 Saapuneet asiakirjat

Haminan yksityinen ruotsalainen reaalilyseo

Bc:1 Luettelo

Kouvolan yhteislyseo (Kouvolan suomalainen yhteiskoulu)

Ca:1 Johtokunnan pöytäkirjat

Cb:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Cc:1 Muut pöytäkirjat ja liitteet

Mikkelin suomalainen yhteiskoulu

1 kansio koulua koskevia asiakirjoja

Savonniemen yhteislyseo (Savonlinnan suomalainen tyttökoulu)

Ea:1 Saapuneet kirjeet

Ca:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Cf:1 Tyttökouluosakeyhtiön kokousten pöytäkirjat

Säkkijärven yhteiskoulu

Ca:1 Johtokunnan kokouksen pöytäkirjat

Eb:1 Kirjeet eri viranomaisilta

LAHDEN YHTEISKOULUN ARKISTO (LYA)

Järjestämätön arkisto (Kirkkokatu 2, Lahti)

Lahden yhteiskoulu

Johtokunnan ja kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Opettajakunnan pöytäkirjat

Toverikunnan pöytäkirjat

SAARIJÄRVEN LUKIO ARKISTO (SLA)

Järjestämätön arkisto (Saarijärvi)

Saarijärven yhteiskoulu

Johtokunnan kokousten pöytäkirjat

Kannatusyhdistyksen kokousten pöytäkirjat

SVENSKA SAMSKOLAN I TAMMERFORS ARKIV (SSTA)

Järjestämätön arkisto (Koulukatu 14, Tampere)

Svenska samskolan i Tammerfors

Officiella myndigheter

Garanter och principaler

Protokoll

Årsberättelse

TAMPEREEN YHTEISKOULUN LUKION ARKISTO (TYLA)

Järjestämätön arkisto (Hallituskatu 32 Tampere)

Tampereen suomalainen yhteiskoulu

Väliaikaisen toimituskunnan pöytäkirjat

Johtokunnan pöytäkirjat

Opettajainkokousten pöytäkirjat

TOIMIHENKILÖARKISTO (THA)**Suomen Yksityisoppikoulujenopettajien Yhdistys (SYY)**

Ca:1-2 Pöytäkirjat

Cb:1 hallituksen ja työvaliokunnan pöytäkirjat

Da:1 Toimintakertomukset

F:1-3 Kirjeenvaihtoa

TURUN MAAKUNTA-ARKISTO (TMA)**Turun klassillinen lyseo (Turun yksityislyseo)**

Hh:1 Turun yksityislyseon perustamista koskevia asiakirjoja

Porin tyttölyseo (Porin suomenkielinen yksityistytötkoulu)

Cb:1 Johtokunnan pöytäkirjat

Salon yhteislyseo (Salon suomalainen yhteiskoulu)

Ca:1 Kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Cc:1 Kouluuyhtiön johtokunnan pöytäkirjoja

Turun suomalainen tyttölyseo (Turun suomalainen tyttökoulu)

Bh:1 Suoritetut oppimäärät

Vammalan yhteislyseo (Tyrvään yhteiskoulu)

3.1.1 Koulun perustamista koskevat asiakirjat

Åbo svenska samskola

Cb:1-2 Johtokunnan pöytäkirjat

Db:1 Tilastoja

TURUN SUOMALAISEN YHTEISKOULUN ARKISTO (TSYA)

(Kauppiaskatu 17, Turku)

Turun suomalainen yhteiskoulu

Ca:1-2 Johtokunnan pöytäkirjat

Cb:1 Kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Cd:1 Opettajienkokouksen pöytäkirjat

Ea:1 Saapuneet kirjeet

OULUN MAAKUNTA-ARKISTO (OMA)**Oulun suomalainen yksityislyseo**

Ea:1 Saapuneita kirjeitä ja päätöksiä

Db:1 Vuosikertomukset

Oulun suomalainen yhteiskoulu

Cf:1 Johtokunnan kokousten pöytäkirjat

Cg:1 Kannatusyhdistyksen kokousten pöytäkirjat

Privata svenska skolan i Brahestad

Bb:1 Oppilasmatrikkeli

VAASAN MAAKUNTA-ARKISTO (VMA)**Kokkolan yhteislyseo (Kokkolan suomalainen yhteiskoulu)**

Ca:1-2 Johtokunnan ja kouluosakeyhtiön pöytäkirjat

Kristiinan yhteislyseo (Kristiinan suomalainen yhteiskoulu)

Cg:1 Pöytäkirjat ym.

Ca:1 Kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Lapuan yhteislyseo (Lapuan yhteiskoulu)

Ca:1 Pöytäkirjat

Cb:1 Yhteiskoulun osakeyhtiön pöytäkirjat

Seinäjoen tyttölyseo (Seinäjoen yhteiskoulu)

Ca:1 Opettajankokousten pöytäkirjat

Cb:1-2 Johtokunnan pöytäkirjat

Vaasan tyttölyseo (Vaasan yksityinen tyttökoulu)

Cf:1 Perustamista koskevat asiakirjat ja yhtiökokouksen pöytäkirjat

Db:1 Ennätykset

2 PAINETUT LÄHTEET

Ahlfors 1911. Ahlfors, A.K. Ylioppilastulvaa ohjattava käytännöllisille aloille. Rauman yhteislyseon vuosikertomus 1910/1911. Rauma 1911.

Alamainen kertomus 1865-1886. Alamainen kertomus Suomen kansakoulu-toimen kehitymisestä 1865-1886. Helsinki 1887.

Alamainen kertomus Suomenmaan alkeisoppilaitosten tilasta ja toiminnasta 1884-1887, 1887-1890, 1890-1893. 1896-1899, 1899-1902, 1902-1905, 1905-1908, 1908-1911. Helsinki 1885- -1912.

AsK 1843-1920. Suomen asetuskokoelma 1841- -1920.

Bain 1880. Bain, A. Erziehung als Wissenschaft. Leipzig 1880.

Bergroth 1901. Bergroth, O. Privata realskolan och reallyceum i Fredrikshamn 1877-1901. En Återblick. Fredrikshamn 1901.

Bobrikov 1905. Kenraalikuvernöörin kertomus Suomen hallinnosta syyskuusta 1898 syyskuuhun 1902. Stockholm 1905.

Blomqvist 1912. Blomqvist, R. Suomalaisen yhteiskoulun ulkonaiset vaiheet 1896-1911. Teoksessa Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1886-1911. Helsinki 1911.

Broberg 1886. Broberg, K.T. Tankar om Samuppföstran. Helsingfors läroverket för gossar och flickor 1885-86. Helsingfors 1886.

Broberg 1887. Broberg, K.T. Den Berlitzska språkmetoden med en inledning om Bostons skoleförhållanden. Läroverket för gossar och flickor redogörelse 1886-87. Helsingfors 1887.

Broberg 1888. Broberg, K.T. Iakttagelser under en pedagogisk studienresa i Nord-Amerika. Helsingfors 1888.

Cleve 1865. Cleve, Z.J. Hvari består uppfostran. Tidskrift för pedagogiska föreningen i Finland. Helsingfors 1865.

Cleve 1866. Cleve, Z.J. Hur skall motståndet emot skolan brytas. Tidskrift för pedagogiska föreningen i Finland. Helsingfors 1866.

Cleve 1866. Cleve, Z.J. Om uppfostran inom familjen. Skrifter i barnavård och uppfostran. Tidskrift för pedagogiska föreningen i Finland. Helsingfors 1866.

Cleve 1870. Cleve, Z.J. Är människan människa, eller är hon det icke. Tidskrift för pedagogiska föreningen i Finland. Helsingfors 1870.

Cleve 1881. Cleve, Z.J. Tal hållet vid Helsingfors Lycei 50-års fest den 3 Maj 1881. Helsingfors lyceum 1882.

- Cleve 1886. Cleve, Z.J. Koulujen kasvatusoppi. Helsinki 1886.
- Cleve 1901. Cleve, Z.J. Menniskans bildning och dess vilkor. Helsingfors 1901.
- Cygnaeus 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Toim. Lönnbeck, G.F. Helsinki 1910.
- Donner & Brotherus 1912. Donner, K. & Brother, W. Piirteitä toverikunnan elämästä vv. 1904-1906. Teoksessa Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1886-1911. Helsinki 1912.
- Edgren 1879. Edgren, H. Förenta staternas folkskolor och högre lörostäten. Uppsala 1879.
- Estlander, Schybergsson & Nyberg 1903. Estlander, B., Schybergsson, E. & Nyberg, A. De privata läroverken och förryskningssträfvandena. Berlin 1903.
- Excelsior-kalenteri 1887. Helsingfors 1887.
- Fabritius 1890. Fabritius, A. Den Gabelsbergerska stenografin såsom undervisningsämne i skolorana. Lärovärket för gossar och flickor 1889-1890. Helsingfors 1890.
- Foerster 1912. Foerster, Fr.W. Sukuelämän siveys- ja kasvatusoppi: vakavia sanoja uuden-aikaiselle. Porvoo 1912.
- Foerster 1916. Foerster, Fr.W. Nuorison kasvatus: kirja vanhemmille, opettajille ja papeille. Porvoo 1916.
- Forsman 1890. Forsman, A. Oulun suomalainen yksityis-lyseo. Kertomus lyseon vaikutuksesta vuosina 1874-1890. Oulu 1980.
- Frederiksen 1912. Frederiksen, H.C. Persoonallinen koulu. Sortavala 1912.
- Förhandlingar vid pedagogiska föreningens möte 1879. Förhandlingarna vid pedagogiska föreningens i Finland allmänna möte i Helsingfors den 30. Juni – 3. Juli 1879. Helsingfors 1880.
- Förhandlingare vid rektorsmötet 1887. Förhandlingare vid rektorsmötet i Helsingfors 1887. Helsingfors 1887.
- Förhandlingerne ved det sjette nordiske skolemode i Kjobenhavn 1890. Kjobenhavn 1890.
- Gebhard 1894. Gebhard, H. Kouluoloista Saksassa. Valvoja 1894. Helsinki 1894.
- Gebhard 1907. Gebhard, H. Maanviljelyslyseo. Aika: ensimmäinen vuosikerta 1907. Helsinki 1907.
- Gustafsson 1883. Gustafsson, F. I frågan om qvinnobildning och samuppföstran. Finsk tidskrift. Tom. XIV. Helsingfors 1883.

- Gustafsson 1894. Gustafsson, F. Vid Lärovärkets förs gossar och flickor tioårsfest. Helsingfors Lärovärk för gossar och flickor 1893-1894. Helsingfors 1894.
- Hagman 1887. Hagman, L. Om samuppfostran. Ett föredrag hållet i Åbo 9. januari 1887 på iniatvi af Finsk qvinnoförening. Helsingfors 1887.
- Hagman 1888. Hagman, L. Om Qvinnouppfostran. Iakttagelser och reflektioner af Lucina Hagman. Borgå 1888.
- Hagman 1897. Hagman, L. Suomalainen yhteiskoulu Helsingissä. Kertomus lukuvuosilta 1886-1896. Helsinki 1897.
- Hagman 1897. Hagman, L. Yksityiskoulun opettajien epävakainen asema ja siitä johtuvat haitat opettajille ja yksityisille kouluille itselleen. Julk. Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen aikakausikirja 1897. Helsinki 1897.
- Hagman 1900. Hagman, L. Böra vi sända våra barn i samskola? Julkaisussa I Vår Tids Lifsfrågor N:o XIV. Toim. Alrutz, S. Stockholm 1900.
- Hagman 1912. Hagman, L. Suomalaisen yhteiskoulun ulkonaiset vaiheet 1896-1911. Helsinki 1912.
- Hagman & Soininen 1897. Hagman, L. & Johnsson, M. Suomalainen yhteiskoulu Helsingissä. Kertomus lukuvuosilta 1886-1896. Helsinki 1897.
- Hagman & Mantere 1908. Hagman, L. & Mantere, O. Yhteiskoulujen tulevaisuus. Helsingin uusi yhteiskoulu 1907-1908. Helsinki 1908.
- Hedin 1883. Hedin, A. Om Latin-Herraväldet. Stockholm 1883.
- Heikel 1876. Heikel, K.F. Från Förenta Staterna. Helsingfors 1876.
- Helander 1909. Helander, K. Turun suomalainen lyseo 1879-1909. Helsinki 1909.
- Hesse-Wartegg 1892. Hesse-Wartegg, E. von. Nord-Amerika. 2. Uppl. Omarbet. Stockholm 1892.
- Jaakkola 1919. Jaakkola, J. Yksityiskoulujen opettajain aseman vakiinnuttamisesta. Yksityiskoulu 1919. Helsinki 1919.
- Jaakkola 1919. Jaakkola, J. Yksityiskouluasetuksesta. Yksityiskoulu 1919. Helsinki 1919.
- Kagaalin arkistoa 1939. Kokoelma vuosina 1899-1905 ilmestyneitä poliittisia lentolehtisiä, julistuksia, kiertokirjeitä y.m. Helsinki 1939.
- Keisarillisen Suomen senaatin kirkollistoimituskunnan kertomukset 1870-1887, 1888-1890, 1891-1893, 1894-1896, 1897-1899, 1900-1904, 1905, 1906-1907, 1908, 1909-1910, 1911-1913. Helsinki 1887- -1914.

Keskikoulututkinto Skandinaviassa ja Suomessa 1911. Keskikoulututkinto Skandinaviassa ja Suomessa. Helsinki 1911.

Key 1900. Key, E. I Finland och Russland. Stockholm 1900.

Kivialho 1919. Kivialho, K. Yksityiskoulujen eduista ja varjopuolista. Yksityiskoulu 1919. Helsinki 1919.

Kivialho 1920. Kivialho, K. Maanviljelyslyseo oppikoulumuotona. Kasvatus ja koulu. Helsinki 1920.

Koulukomitea 1866. Underdånig förslag rörande organisation af Elementarläroverken i Finland. Helsingfors 1866.

Koulukomitea 1880. Komitebetänkande. Helsingfors 1880.

Koulukomitea 1908. Komiteamietintö. Helsinki 1908.

Koulunopettajakokous 1906. Yleisen koulunopettajakokouksen pöytäkirja. Helsinki 1907.

Kullhem 1894. Kullhem, H. I Frågan om läroämnes valfrihet i skolan. Helsingfors lärovärk för gossar och flickor 1893-1894. Helsingfors 1894.

Laurell 1894. Laurell, V. Om den qvinnliga undervisningens utveckling under åren 1843-1893. Svenska Privata Löroverket för flickor i Helsingfors 1893/1894. Helsingfors 1894.

Leinberg 1866. Leinberg, K.G. Helsingfors lyceum under de trettiofem första åren af dess verksamhet. Helsingfors 1866.

Lönnbeck 1889. Lönnbeck, A. Nya svenska samskola 1888-1889. Helsingfors 1889.

Mantere 1907. Mantere, O. Historianopetuksesta erittäin silmällä pitäen oppikouluja. Helsinki 1907.

Neovius 1894. Neovius, D. Åskådning. Nya svenska samskola 1893/94. Helsingfors 1894.

Nykopp 1891. Nykopp, O. Om historien såsom undervisningämne vid de högre lärovräken. Åbo samskola 1888-1891. Åbo 1891.

Oppikoulujen vuosikertomukset 1872-1923. Viittaus tapahtuu suoraan koulun nimellä ja vuosikertomuksen painovuodella.

Perander 1883. Perander J.J.F. Herbartianismen i pedagogiken. Helsingfors 1883.

Preussische schuleaufsichtsgesetz 1872. Zentralplatt für die Gesamte Unterrichts Verwaltung in Preussen Jahrgang 1872. Berlin 1872.

Program öfver fruntimmersskola i Helsingfors verksamhet under läseåret 1874-1875. Helsingfors 1875.

- Ramsay 1884. Ramsay, A. I en skolfråga för dagen. Finsk tidskrift Tom. XVII. Helsingfors 1884.
- Ruin 1887. Ruin, W. Om Karäktärsbildningens didaktiska hjälpmedel. Helsingfors 1887.
- Sarlin 1911. Sarlin, E. Om Betingelserna för en svensk samskola i Pargas. Pargas svenska samskola läsåret 1910-1911. Åbo 1911.
- Skolläremötet 1864. Förhandlingarna vid första allmänna skolläremötet i Finland 1864. Helsingfors 1865.
- Skolläremötet 1867. Förhandlingar vid andra allmänna skolläremötet 1867. Helsingfors 1868.
- Skolläremötet 1890. Förhandlingare vid tredje allmänna Finska skolläremötet i Helsingfors den 4-7. Juli 1890. Helsingfors 1891.
- Skolläremötet 1893. Förhandlingarna vid fjärde allmänna skolläremötet den 19-22. Juni 1893. Helsingfors 1893.
- Snellman I-XII. J.V. Snellmanin kootut teokset. Helsinki 1928-1932.
- Soininen 1885. Johnsson, M. Yhdyskasvatuksesta Amerikassa. Excelsior-kalenteri 1886. Helsingfors 1885.
- Soininen 1886. Johnsson, M. Yhteiskasvatuksesta Amerikassa. Valvoja. Helsinki 1886.
- Soininen 1887. Johnsson, M. Koulutoimesta Pohjois-Amerikan Yhdysvalloissa. Akateeminen väitöskirja. Helsinki 1887.
- Soininen 1889. Johnsson, M. Muutama sana Suomalaisen Yhteiskoulun ohjelmasta. Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1886-1889. Helsinki 1889.
- Soininen 1897. Johnsson, M. Herbartilaisuus kasvatustieteellisessä kirjallisuudessamme. Valvoja. Helsinki 1897.
- Soininen 1897. Johnsson, M. Yhteiskasvatuksen juuret ja tarkoitusperä. Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1896/97. Helsinki 1897.
- Soininen 1901. Johnsson, M. Opetusoppi I. Helsinki 1901.
- Spencer 1888. Spencer, H. Kasvatus: Tiedollisessa, siveellisessä ja ruumiillisessa suhteessa. Porvoo 1888.
- Strad 1860. Strad, K. Geschlechtentrennung. Teoksessa Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Toim. Schmid, K.A. Gotha 1860.
- SVT 1878-1920. Suomenmaan virallinen tilasto 1878-1920. Helsinki 1878- -1921.
- Tidskrift för pedagogiska föreningen i Finland 1876- -1920.

Underdånig berättelse 1870-1875. Underdånig berättelse övfer elementarläroverkens i Finland tillstånd och verksamhet under läseåren 1870-1875. Helsingfors 1886.

Utredning av vissa Frågor rörande privatläroverken 1925. Utredning av vissa frågor rörande privatläroverken. Betänkande och förslag av inom ecklesiastikdepartementet tillkallade sakkunniga. Stockholm 1925.

Yksityiskoulukomitea 1909. Yksityisoppikoulujen lainsäädäntö ja valtionavustus. Komiteamietintö. Helsinki 1911.

Yksityiskoulunopettajien kokous 1906. Pöytäkirja pidetty toisessa Suomen yksityiskoulunopettajien kokouksessa Helsingissä 5-6 p:nä kesäkuuta 1906. Helsinki 1906.

Yksityiskoulunopettajien kokous 1909. Pöytäkirja pidetty kolmannessa yleisessä yksityiskoulunopettajien kokouksessa Helsingissä 4-5. p:nä kesäkuuta 1909.

Yksityiskoulunopettajien kokous 1912. Pöytäkirja pidetty neljännessä yleisessä yksityiskoulunopettajien kokouksessa Helsingissä 30-31. p:nä toukokuuta. Helsinki 1912.

Yrjö Koskinen 1867. Kirjallinen kuukausilehti n:o 10/1867. Suomalaisen seuran toimituksia. Helsinki 1867.

Yrjö Koskisen puhe Helsingin suomalaisen tyttökoulun avajaisissa 1869. Julkaisut Lehtonen, U.L. Historiallinen aikakausikirja. Helsinki 1924.

Valvoja 1881. Helsinki 1881.

Voss 1891. Voss, P. Faellesundervisning for gutter og piker. Julkaisussa Forhanlingerne ved det sjette nordiske skolemode i Kjobenhavh 5.-8. August 1890. Kjobenhavn 1891.

VP 1867-1920. Valtiopäiväasiakirjat vuosilta 1867-1920.

3 SANOMALEHDET

Helsingfors Dagblad
Haminan Sanomat
Ilmarinen
Kanava
Kansan lehti (Vaasa)
Kokkola
Kotkan Sanomat
Morgonblad
Nya Pressen
Nykypäivä
Päivälehti
Sanomia Turusta
Satakunnan Sanomat

Satakunta
Tampereen Sanomat
Turun lehti
Uusi Savo
Uusi Suometar
Uusimaalehti
Yksityiskoululehti
Viipurin Sanomat
Vikingen
Waasan lehti
Wasabladet
Åbo Underrättelser
Åbo Tidning

KIRJALLISUUS

- Adler 1928. Adler, M. Uusia ihmisiä. Helsinki 1928.
- Ahonen 1961. Ahonen, K. Kajaanin kaupungin historia III. Kajaani 1961.
- Ahonen 1985. Ahonen, K. Joensuun kaupunki 1848-1920. Joensuu 1985.
- Ahonen 2000. Ahonen, S. Kasvatustiede. Teoksessa Suomen tieteen historia 2: humanistiset ja yhteiskuntatieteet. (toim.) Tommila, P. Porvoo 2000.
- Ahonen & Rantala 1996. Ahonen, S. & Rantala, J. Sata vuotta oppikoulua varten: valmistava koulu 1870-luvulta 1970-luvulle. Helsinki 1996.
- Ahti 1987. Ahti, M. Tuntematon suojeluskuntalainen? Vapaaehtoisuus ja pakko suojeluskuntaliikkeen synnyssä 1917-1919. Teoksessa Kansa liikkeessä. Toim. Alapuro, R. & Stenius, H. Vaasa 1987.
- Alanen 1964. Alanen, A. Hannes Gebhard. Helsinki 1964.
- Alapuro 1995. Alapuro, R. Suomen synty paikallisena ilmiönä. Helsinki 1995.
- Alapuro 1997. Alapuro, R. Suomen älymystö Venäjän varjossa. Helsinki 1997.
- Alapuro & Stenius 1987. Alapuro, R. & Stenius, H. Kansanliikkeet loivat kansakunnan. Teoksessa Kansa Liikkeessä. Toim. Alapuro, R. & Stenius, M. Vaasa 1987.
- Alestalo 1977. Alestalo, M. Työväenluokan maailmankuva ja työväenliike. Teoksessa Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena: näkökulmia teollistumisajan Suomeen. Toim. Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. Helsinki 1977.
- Allardt 1938. Allardt, A. Privata svenska fruntimmersskolan i Borgå 1863-1938. Borgå 1938.
- Allardt 1992. Allardt, E. Lärkan i samhället. Teoksessa Lärkan 110 år. Jyväskylä 1992.
- Allen 1995. Allen, A.T. Geistige Mütterlichkeit als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840-1870. Teoksessa Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Toim. Kleinau, E. & Opitz, C. Frankfurt 1996.
- Andersson 1979. Andersson, H. Kampen om det förflutna. Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843-1917. Åbo 1979.
- Anttila 1936. Anttila, A. Kansallinen herääminen ja kielitaistelu. Suomen kulttuurihistoria IV. Jyväskylä 1936.
- Apel 1990. Apel, H-J. Schulpädagogik: Eine Grundlegung. Köln 1990.

- Apel 1995. Apel, H-J. Theorie der Schule. Historische und Systematische Grundlinien. Donauwörth 1995.
- Apel & Grunder 1995. Apel, H-J. & Grunder, H-U. Texte zur Schulpädagogik. Selbverständnis, Entsehung und Schwerpunkte Schulpadagogischen Denkens. München 1995.
- Apunen 1987. Apunen, O. Rajamaasta tasavallaksi. Teoksessa Suomen historia 6. Espoo 1987.
- Arblaster 1984. Arblaster, A. The Rise & Decline of Western Liberalism. New York 1984.
- Ascher, Fruchter & Berne 1996. Ascher, C., Fruchter, N. & Berne, R. Hard Lessons. Public Schools and privatization. New York 1996
- Autio 1986. Autio, V-M. Opetusministeriön historia IV. Ensimmäisen tasavallan kulttuuri-politiikka. Järvenpää 1986.
- Bakker & van Essen 1999. Bakker, N. & van Essen, M. No matter of principle. Unproblematic Character of Coeducation in Girls' Secondary Schooling in the Netherlands ca. 1870-1930. Julkaisussa History of Education Quarterly. Vol 39. No. 4. 1999.
- Ballauf & Schaller 1970. Ballauf, T. & Schaller. K. Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Berlin 1970.
- Bennett 1990. Bennett, D. Emily Davies and the liberation of Women 1830-1921. London 1990.
- Bidwell & Dreeben 1992. Bidwell, C.E. & Dreeben, R. School Organization and Curriculum. Teoksessa Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. Toim. Jackson, P.W. New York 1992.
- Björklöf 1964. Björklöf, B. Strömborgska läroverket 1863-1963. Borgå 1964.
- Björkman 1954. Björkman, S. En bortglömda skola. Anteckningar om Maria Wallins fruntimmersskola i Gamlakarleby. Skolhistorisk arkiv II. Ekenäs 1954.
- Björneborgs svenska samskola 1892-1947 1947. Björneborgs svenska samskola 1892-1947. Björnbeborg 1947.
- Blankertz 1975. Blankertz, H. Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975.
- Blankertz 1982. Blankertz, H. Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Fulda 1982.
- Boucher 1981. Boucher, L. Tradition and change in Swedish education. Chester 1981.
- Bourdieu 1977. Bourdieu, P. Cultural Reproduction and Social Reproduktion. Teoksessa Power and ideology in education. Toim. Karabel, J. & Halsey, A.H. New York 1977.

- Brick 1985. Brick, E. Fruntimmersskolan i Nykarleby 1874-1909. Skolhistorisk arkiv 18. Helsingfors 1985.
- Bruhn 1968. Bruhn, K. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki 1968.
- Brubacher 1966. Brubacher, J.S. History of the problems of education. New York 1964.
- Brubaker 1996. Brubaker, R. Nationalism reframed: Nationhood and the national question in the New Europe. Cambridge 1996.
- Burke 1992. Burke, P. History & Social Theory. Cambridge 1992.
- Castrén 1957. Castrén, L. Lappeenrannan kaupungin historia 1812-1918. Lappeenranta 1957.
- Cavenagh 1931. Cavenagh, F.A. Introduction. Teoksessa James & John Stuart Mill on Education. Toim. Cavenagh, F.A. Cambridge 1931.
- Cederberg 1948. Cederberg, A.R. Heinolan kaupungin historia. Heinola 1948.
- Cederlöf 1939. Cederlöf, J. Lovisa stads historia. Lovisa 1939.
- Cederlöf 1964. Cederlöf, J. Ekenäs stads historia. Del III 1810-1930. Ekenäs 1964.
- Cohen & Manion 1994. Cohen, L. & Manion, L. Research Methods in Education. London 1994.
- Coleman 1993. Coleman, M.C. American Indian at School 1850-1930. Jackson 1993.
- Conze & Kocka 1985. Conze, P. & Kocka, J. Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985.
- Cremin 1987. Cremin, L.A. American Education. The Metropolitan Experience 1876-1980. New York 1987.
- Cuban 1992. Cuban, L. Curriculum Stability and Change. Teoksessa Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. Toim. Jackson, P.W. New York 1992
- Cuban 1998. Cuban, L. The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum 1890s-1990s. Zeitschrift für Pädagogik 38/1998.
- Dahl 1961. Dahl, R. Venäjän kielen opetus Suomen oppikouluissa ensimmäisellä sortokaudella. Koulu ja menneisyys XIII. Helsinki 1961.
- Dahlgren & Florén 1996. Dahlgren, S. & Florén, A. Fråga det förflutna. En introduktion till den moderna historieforskningen. Lund 1996.
- Davies 1981. Davies, N. God's Playground. A History of Poland. Volume II. Oxford 1981.

- Dronkers 1996. Dronkers, J. Dutch Public and religious schools between state and market. A balance between parental choice and national policy? Julkaisussa Zeitschrift für Pädagogik 35/1996.
- Elmore & Sykes 1992. Elmore, R & Sykes, G. Curriculum policy. Constructing a History of the American Curriculum. Teoksessa Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. Toim. Jackson, P.W. New York 1992
- Elovainio 1981. Elovainio, P. Oppikoululaitoksen laajeneminen ja yhteiskunnalliset risti-riidat 1800-luvun lopulla Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. Sosiologia 3/1981. Helsinki 1981.
- Engelbrecht 1986. Engelbrecht, H. Geschichte des Österreichischen Bildungswesens. Erziehung und unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4. Von 1848 bis zum ende der Monarchie. Wien 1986.
- Englund 1988. Englund, T. Om nödvändigheten av läroplanshistoria i utbildningshistoria. Stockholm 1988.
- Englund 1990. Englund, T. Läroplanhistoria. I Politik och socialisation. Nyare ströminingar i pedagogikhistorisk forskning. (red.) Englund, T. Pedagogisk forskning i Uppsala 93. Uppsala 1990.
- Eisner 1992. Eisner, E. Curriculum Ideologies. Teoksessa Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. Toim. Jackson, P.W. New York 1992.
- Estlander 1921. Estlander, B. Elva årtionden ur Finlands historia II 1878-1898. Helsingfors 1921.
- Eslander 1932. Estlander, B. Nya svenska läroverkets elever under storstrejken 1905. Teoksessa Nya svenska läroverket 1882-1932. Helsingfors 1932.
- Florin & Johansson 1990. Florin, C. & Johansson, U. "Där de härliga lagrarna gro". Läroverken som socialt och kulturellt system 1850-1914. Teoksessa Politik och socialisation. Toim. Englund, T. Pedagogisk forskning i Uppsala 93. Uppsala 1990.
- Forssan yhteiskoulu 1899-1924 1924. Forssan yhteiskoulu 1899-1920. Forssa 1920.
- Fullan 1982. Fullan, M. The meaning of educational change. New York 1982.
- George 1961. George, D. Education. Kievan and Muscovite Russia. Teoksessa Encyclopedia of Russia and the Soviet Union. Toim. Florinsky, M.T. New York 1961.
- Gessmann 1999. Gessmann, M. Hegel. Freiburg 1999.

- Geyer 1985. Geyer, D. Zwischen Bildungsbürgertum und Intelligenzija: Staatsdienst und akademische Professionalisierung im vorrevolutionären Russland. Teoksessa Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I. Toim. Conze, W. & Kocka, J. Stuttgart 1985.
- Gilles 1998. Gilles, S.G. Why parents should choose. Teoksessa Learning from school choice. Toim. Peterson, P.E. & Hassel, B.C. Washington 1998.
- Good 1951. Good, H.G. A history of American Education. New York 1951.
- Goodson 1993. Goodson, I.F. School subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History. London 1993.
- Goodson 1997. Goodson, I.F. The Changing Curriculum. Studies in Social Construction. New York 1997.
- Goodson, Cookson & Persell 1997. Goodson, I. F., Cookson, P.W., Persell, C.H. Distinction and Destiny: The Importance of Curriculum Form in Elite American Private Schools. Teoksessa The Changing Curriculum. Studies in Social Construction. Toim. Goodland, I.F. New York 1997.
- Goodson & Dowbiggin 1997. Goodson, I.F. & Dowbiggin, I. Curriculum history, Professionalization and the Social Organization of Knowledge: An Extended Paradigm for the History of Education. Teoksessa The Changing Curriculum: Studies in Social Construction. New York 1997.
- Grankulla samskola 1907-1957 1957. Grankulla samskola 1907-1957. Grankulla 1957.
- Green 1992. Green, A. Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA. London 1992.
- Greene 1998. Greene, J.P. Civic Values in Public and Private Schools. Teoksessa Learning from School Choice. Toim. Peterson, P.E. & Hassel, B.C. Washington 1998.
- Günther et.al. 1987. Günther, K-H., Hofmann, F., Hohendirf, G., König, H. & Schuffenhauer, H. Geschichte der Erziehung. Berlin 1987.
- Haapala 1992a. Haapala, P. Talous, valta vai valtio - johdatus näkökulmaan. Teoksessa Talous, valta ja valtio. Tutkimuksia 1800-luvun Suomesta. Toim. Haapala, P. Tampere 1992.
- Haapala 1992b. Haapala, P. Työväenluokan synty. Teoksessa Talous valta ja valtio. Tutkimuksia 1800-luvun Suomesta. Toim. Haapala, P. Helsinki 1992
- Haapamäen yhteiskoulu 1907-1932 1932. Haapamäen yhteiskoulu 1907-1932. Keuruu 1932.
- Hagman 1924. Hagman, L. Helsingin uusi yhteiskoulu. Teoksessa Uusi yhteiskoulu 1899-1924. Muistojulkaisu.. Toim. Rahunen, A. Helsinki 1924.

- Hakaste 1989. Hakaste, S. Yhteiskasvatustaiteesta yhteiskouluksi. Ruotsin ja Suomen ensimmäisten yhteiskoulumuotoisten oppikoulujen alkuvaiheet 1870- ja 1880-luvuilla. Kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus. Helsingin yliopisto 1989 (Painamaton julkaisu).
- Hakaste 1992. Hakaste, S. Yhteiskasvatuksen kehitys 1800-luvun Suomessa sekä vastaavia kehityslinjoja naapurimaissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 133. Helsinki 1992.
- Halila 1958. Halila, A. Lahden historia. Lahti 1958.
- Halila 1969. Halila, A. Haminan historia III 1900-luvun alusta lähtien. Mikkeli 1969.
- Halila 1980. Halila, A. Koulutus, kirkko, tiede. Teoksessa Suomen historia 5. Porvoo 1980.
- Hamann 1993. Hamann, B. Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn 1993.
- Hamilton 1989. Hamilton, D. Towards a Theory of Schooling. Deakin Studies in Education Series 4. London 1989.
- Hanho 1955a. Hanho, J.T. Suomen oppikoululaitoksen historia I. Ruotsin vallan aika. Helsinki 1955.
- Hanho 1955b. Hanho, J.T. Suomen oppikoululaitoksen historia II 1809-1872. Porvoo 1955.
- Hans 1964. Hans, N. History of Russian Educational Policy. New York 1964.
- Harisalo & Miettinen 1997. Harisalo, R. & Miettinen, E. Klassinen liberalismi. Tampere 1997.
- Hautala 1976. Hautala, K. Oulun kaupungin historia IV 1856-1918. Oulu 1976.
- Heckscher 1914. Heckscher, E. Några drag ur den Svenska flickskolans historia. Stockholm 1914.
- Heikel 1940. Heikel, I. A. Helsingin yliopisto 1640-1940. Helsinki 1940.
- Heikkilä 1985. Heikkilä, M. Opetusministeriön historia III. Kielitaistelusta sortovuosiin 1869-1917. Helsinki 1985.
- Heikkilä & Seppo 1987. Heikkilä, M. & Seppo, J. Uskonnollinen liike, esivalta ja ”maailma”. Teoksessa Kansa liikkeessä. Toim. Alapuro, R. & Stenius, H. Vaasa 1987.
- Heikkinen 1972. Heikkinen, A. Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki 1972.
- Heikkinen 1989. Heikkinen, A. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan: Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki 1989.

- Heikkinen 1993. Heikkinen, A. Ihminen historian rakenteissa. Mikrohistorian näkökulmia menneisyyteen. Helsinki 1993.
- Heininen & Heikkilä 1996. Heininen, S. & Heikkilä, M. Suomen kirkkohistoria. Helsinki 1996.
- Heinonen 1987. Heinonen, R. Aineenopettajakoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa. Koulutussuunnitelman synty, toteutus ja uudistus Normaalkoulun alkuvaiheissa 1860-1880-luvuilla. Jyväskylä 1987.
- Herbst 1996. Herbst, J. The Once and Future School. Three Hundred and fifty years of American Secondary Education. New York 1996.
- Heurlinska skolan 1961. Heurlinska skolan i Åbo. Åbo 1961.
- Hietakari 1995. Hietakari, E. Mikkelin yhteiskoulu 1905-1955. Kuopio 1956.
- Hobsbawm 1999. Hobsbawm, E. Om Historia. Stockholm 1999.
- Hoffrén & Penttilä 1979. Hoffrén, J & Penttilä, K. Riihimäen historia vuoteen 1960 I. Hämeenlinna 1979.
- Holmberg 1922. Holmberg, A. Blad ur Hangö stads historia. Hangö 1922.
- Holmström 1976. Holmström, Å. Lärarutbildningen vid svenska normallyceum: omfattning, utformning och lednade tänkesätt. Licensiathandling Åbo Akademi 1976 (Painamaton lähde).
- Honkala 1960. Honkala, N. Yksityisoppikoulu kehityksen ja uudistusten tienraivaajana. Yksityisoppikoulujen Liitto 25 vuotta. Juhlajulkaisu 25 vuotta. Helsinki 1960.
- Hornborg 1952. Hornborg, E. En självständig insats i vårt bildningsliv. Skola och hem 2/1952. Helsingfors 1952.
- Horstkemper 1996. Horstkemper, M. Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende. Teoksessa Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Toim. Kleinaus, E. & Opitz, C. Frankfurt 1996.
- Hosking 1998. Hosking, G. Russia: People and Empire 1552-1917. London 1998.
- Huuhka 1990. Huuhka, K. Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia 1899-1979. Jyväskylä 1990.
- Hytönen 1908. Hytönen, V. Suomalaista sivistystaistelua 1858-1908. Suomalaisten oppikoulujen 50-vuotiseksi muistoksi. Helsinki 1908.
- Hytönen 1926. Hytönen, V. Talonpoikaissäädyn historia Suomen valtiopäivillä 1809-1906. Helsinki 1926.
- Hägg 1915. Hägg, E. De svenska läroverkens förfall. Göteborg 1915.

- Häggman 1994. Häggman, K. Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa. Helsinki 1994.
- Hämeenlinnan suomalainen tyttökoulu ja yhteiskoulu 1878-1928 1928. Hämeenlinnan suomalainen tyttökoulu ja yhteiskoulu 1878-1928. Hämeenlinna 1928.
- Härkönen 1982. Härkönen, M. Kouluylhallituksen ensimmäisen päällikön Casimir von Koethenin koulupolitiikka. Taustaa – tavoitteita – tuloksia. Suomen historiallisen seuran tutkimuksia 119. Helsinki 1982.
- Höigård & Ruge 1947. Höigård, E. & Ruge, H. Den norske skoles historia. Oslo 1947.
- Iisalmen yhteislyseo 1896-1946 1947. Iisalmen yhteislyseo 1896-1946. Iisalmi 1947.
- Iisalo 1973. Iisalo, T. Suomen reaalikoulut, väliasteen koulu maassamme vuosina 1860-1884. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 25. Helsinki 1973.
- Iisalo 1975. Iisalo, T. Keskikoulun toteutamisvaihe Suomessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja N.o 41.
- Iisalo 1976. Iisalo, T. Kasvatushistorian tutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmoniste. Painamaton julkaisu. Helsinki 1976.
- Iisalo 1982. Iisalo, T. Opettajat ja koulun hallinto. Ns. yleiset oppikoulunopettajakokoukset vuosina 1890-1920. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita B:2 1982.
- Iisalo 1984. Iisalo, T. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890-1920: Tutkielmia opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:100. Turku 1984.
- Iisalo 1988. Iisalo, T. Kouluopetuksen vaiheet: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki 1988.
- Isosaari 1973. Isosaari, J. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Keuruu 1973.
- Jaakkola 1919. Jaakkola, J. Yksityiskoulujen opettajain aseman vakiinnuttamisesta. Yksityiskoulu 1919. Helsinki 1919.
- Jalkanen 1958. Jalkanen, K.J. Jyväskylän lyseo 1858-1908. Teoksessa Jyväskylän lyseon satavuotishistoria 1858-1958. Jyväskylä 1958.
- Jallinoja 1983. Jallinoja, R. Suomalaisen naisliikkeen taistelukaudet. Naisasialiike naisten elämäntilnateen muutoksen ja yhteiskunnallis-aatteellisen murroksen heijastajana. Juva 1983.
- Jackson 1992. Jackson, P.W. Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. Teoksessa Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. Toim. Jackson, P.W. New York 1992.

- Jenkins 1995. Jenkins, K. On 'What is History?': From Carr and Elton to Rorty and White. London 1995.
- Jensen 1964. Jensen, M. Åbo svenska samskola 1888-1963. Åbo 1963.
- Johnson 1987. Johnson, D. Private Schools and State Schools. Open University Press 1987.
- Jones 1990. Jones, D. The genealogy of the urban schoolteacher. Teoksessa Foucault and Education: Disciplines and knowledge. Toim. Ball, S.J. London 1990.
- Jossfolk 2001. Jossfolk, K-G. Bildning för alla. Skolhistoriskt arkiv nr 27. Helsingfors 2001.
- Jussila 1979. Jussila, O. Nationalismi ja vallankumous venäläis-suomalaisissa suhteissa 1899-1914. Forssa 1979.
- Jussila 1987. Jussila, O. Maakunnasta valtioksi. Suomen valtion synty. Juva 1987.
- Jussila 1989. Jussila, O. Suomalaisuusliike Venäjän paineessa vuosina 1890-1917. Teoksessa Herää Suomi: suomalaisuusliikkeen historiaa. Toim. Tommila, P. & Pohls, M. Kuopio 1989.
- Jussila 2000. Jussila, O. Suomi suuriruhtinaskuntana 1809-1917. Teoksessa Suomen poliittinen historia 1809-1999. Toim. Jussila, O., Hentilä, S & Nevakivi, J. Juva 2000.
- Jutikkala 1957. Jutikkala, E. Turun kaupungin historia 1856-1917 II. Turku 1957.
- Juva 1951. Juva, M. Valvojan ryhmän synnytyhistoria. Turun historiallinen arkisto XI. Turku 1951.
- Juva 1956. Juva, M. Rajuilman alla. Suomalaisen kahdeksankymmenluvun synty. Porvoo 1956.
- Juva 1979. Juva, M. Tempora mutantur – ajat muuttuvat. Teoksessa Muuttuvat ajat. Turun klassillisen lyseon satavuotisjuhlakirja. Toim. Lehtonen, A. Porvoo 1979.
- Jyväskylän tyttökoulu ja tyttölyseo 1864-1964 1964. Jyväskylän tyttökoulu ja tyttölyseo 1864-1964. Jyväskylä 1964.
- Jämsän yhteiskoulu 1905-1955 1955. Jämsän yhteiskoulu 1905-1955. Jämsä 1955.
- Kaestle 1997. Kaestle, C.F. Historical Methods in Educational Research. Teoksessa Complementary Methods for Research in Education. Toim. Jaeger, R.M. Washington 1997.
- Kallio 1982. Kallio, V. Aate ja yhteiskunta. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria 3. Itsenäisyyden aika. Toim. Tommila, P., Reitala, A. & Kallio, V. Porvoo 1982.

- Kangas 1945. Kangas, E. Yrjö Koskisen aatteet Hegelin ja Snellmanin käsitysten valossa. Historiallinen aikakausikirja. Helsinki 1945.
- Karkama 1989. Karkama, P. J.V. Snellmanin kirjallisuuspolitiikka. Hämeenlinna 1989.
- Katz 1987. Katz, M.B. Reconstructing American Education. London 1987.
- Kaukamaa 1954. Kaukamaa, L.I. Porin lyseo 1879-1954. Pori 1954.
- Kaukovalta 1909. Kaukovalta, K. Turun suomalainen lyseo 1879-1909. Helsinki 1909.
- Kemppinen 2001. Kemppinen, L. Sivistys on Suomen elinehto. Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen kasvatustieteen ja koulutuspolitiikka vuosina 1850-1882. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 168. Turku 2001.
- Kenway 1990. Kenway, J. Education and the Right's discursive politics. Private versus state schooling. Teoksessa Foucault and Education: Disciplines and Knowledge. Toim. Ball, S.J. New York 1990.
- Ketonen 1977. Ketonen, L. Suomen tyttöoppikoulut autonomian aikakaudella. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia N:o 53. Helsinki 1977.
- Ketonen 1980. Ketonen, L. Suomen tyttöoppikoulut itsenäisyyden aikana peruskoulujärjestelmään siirtymiseen asti. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia N:o 85. Helsinki 1980.
- Ketonen 1963. Ketonen, O. Eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomus. Porvoo 1963.
- Kettunen 1986. Kettunen, P. Poliittinen liike ja sosiaalinen kollektiivisuus: Tutkimus sosiaalidemokratiasta ja ammattiyhdistysliikkeestä Suomessa 1918-1930. Helsinki 1986.
- Kincheloe 1997. Kincheloe, J. Introduction. Teoksessa The Changing Curriculum. Studies in Social Construction. Toim. Goodson, I. F. New York 1997.
- Kiuasmaa 1982. Kiuasmaa, K. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu 1982.
- Kiuasmaa 1985. Kiuasmaa, K. Nuoren tasavallan oppikoulukulttuuri. Julkaisussa Koulu ja menneisyys. Helsinki 1985.
- Kivinen 1988. Kivinen, O. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 67. Turku 1988.
- Kleinau 1996. Kleinau, E. Ein (hochschul-) praktischer Versuch. Die Hochschule für das weibliche Geschlecht in Hamburg. Teoksessa Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Toim. Kleinau, E. & Opitz, C. Frankfurt 1996.

- Kleinau & Mayer 1996. Kleinau, E. & Mayer, C. Erziehung und Bildung des Weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellesammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. Band 1. Weinheim 1996.
- Kliebard 1992. Kliebard, H.M. Constructing a History of the American curriculum. Teoksessa Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. Toim. Jackson, P.W. New York 1992.
- Kliebard 1995. Kliebard, H.M. The Struggle for the American Curriculum 1893-1958. New York 1995.
- Klinge 1977. Klinge, M. Kansanvalistus vai taideteollisuus? Fennomania ja liberalismien maailmankuvista sata vuotta sitten. Teoksessa Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena: Näkökulmia teollistumisuomeen. Toim. Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. Helsinki 1977.
- Klinge 1978. Klinge, M. Ylioppilaskunnan historia III. K.P.T:stä jääkäreihin. Vaasa 1978.
- Klinge 1983. Klinge, M. Vihan veljistä valtiososialismiin. Yhteiskunnallisia ja kansallisia näkemyksiä 1910- ja 1920-luvuilla. Helsinki 1983.
- Klinge 1989. Klinge, M. Saksalaismielinen yliopisto. Teoksessa Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808-1917. Helsingin yliopisto 1640-1990 II. Kirj. Klinge, M. sekä Knäpas, R., Leikola, A. & Strömborg, J. Helsinki 1989.
- Klinge 1993. Klinge, M. The Finnish Tradition. Essays on Structures and Identities in the North of Europe. Jyväskylä 1993.
- Klinge 1997. Klinge, M. Keisarin Suomi. Helsinki 1997.
- Korpikallio 1937. Korpikallio, J. Yksilön ja kansalaisen kasvatus Englannissa. Kasvatuspäämäärän kehitys renessanssista nykyaikaan. Helsinki 1937.
- Kokemäen yhteiskoulu 1907-1957 1957. Kokemäen yhteiskoulu 1907-1957. Pori 1957.
- Koskenjaakko 1936. Koskenjaakko, A.A. Helsingin suomalaisen yhteiskoulun vaiheet 1886-1936. Teoksessa Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1886-1936. Helsinki 1936.
- Kotkan suomalainen yhteiskoulu 1896-1921 1921. Kotkan suomalainen yhteiskoulu 1896-1921. Kotka 1921.
- Krohn 1907. Krohn, E. Eugen Schauman. Teoksessa Nya svenska läroverket 1882-1907. Helsingfors 1907.
- Kuhlemann 1992. Kuhlemann, F-M. Modernisierung und disziplinierung. Kritischen Studien zur geschichtswissenschaft 96. Göttingen 1992.
- Kuikka 1991. Kuikka, M. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Helsinki 1991.

- Kujala 1995. Kujala, A. Venäjän hallituksen suunnitelmat Suomen palauttamisesta järjestykseen vuosina 1907-1914. Historiallinen aikakauskirja 4/1995.
- Kuopion suomalainen yhteiskoulu oppilasmatrikkeli 1975. Kuopion suomalainen yhteiskoulu oppilasmatrikkeli 1975. Kuopio 1975.
- Kuopion tyttökoulun 50-vuotisjuhlajulkaisu 1879-1929. Kuopion tyttökoulun 50-vuotisjuhlajulkaisu 1879-1929. Kuopio 1929.
- Kuujo 1971. Kuujo, E. Entisajan Mikkeli. Mikkelin kaupungin vaihteita 1838-1917. Mikkelin 1917.
- Kuukka 1992. Kuukka, I. Vuoropuhelua aatteiden ja aikalaisten kanssa. Mikael Soinisen kasvatustieteellisen vaikutushistorian tuotteita. Lisensiaatin tutkimus. Helsingin yliopisto 1992 (painamaton julkaisu).
- Kühne 1976. Kühne, J. Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei J.F. Herbart. Zürich 1976.
- Kyle 1972. Kyle, G. Svensk flickskola under 1800-talet. Malmö 1972.
- Könönen 1904. Könönen, T. Joensuun kaupunki 1848-1898. Joensuu 1898.
- Laakso 1994. Laakso, V. Suur-Loimaan historia II. Isovihan päättymisestä 1900-luvun alkuun. Loimaa 1994.
- Lahden yhteiskoulu 1896-1921 1921. Lahden yhteiskoulu 1896-1921. Lahti 1921.
- Lahdes 1961. Lahdes, E. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Keuruu 1961.
- Laitinen 1983. Laitinen, K.R. Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti- ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulujen oppikirjojen valvojina Suomessa 1870-1884. Tutkimuksia 9. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki 1983.
- Lamberti 2000. Lamberti, M. Radical schoolteachers and the origins of the progressive education movement in Germany 1900-1914. Julkaisussa History of education quarterly. Volume 40, Number 1.2000.
- Lasch 1991. Lasch, C. The True and only heaven. Progress and its critics. New York 1991.
- Lehtonen 1983. Lehtonen, K.R. Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870-1884. Tutkimuksia 9. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki 1983.
- Lehtonen 1994. Lehtonen, E-L. Säätyläishuveista kansanhuveiksi kansanhuveista kansalaishuveiksi. Maaseudun yleishyödyllinen huvitoiminta 1800-luvun alusta 1870-luvun loppuun. Suomen historiallinen seura. Vammala 1994.
- Lemberg & Federley 1949. Lemberg, R. & Federley, B. Historik. Teoksessa Svenska samskolan i Tammerfors 1895-1945. Tammerfors 1949.

- Lento 1939. Lento, H. Turun kauppaopisto 1839-1939. Helsinki 1939.
- Levón 1905. Levón, E. Vaasan suomalainen lyseo 1880-1905. Nikolainkaupunki 1905.
- Liakka 1941. Liakka, N. Oulun suomalainen yksityislyseo 1874-1890. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1943-1944. Helsinki 1944.
- Liedman 1999. Liedman, S-E. I Skuggan av framtiden. Modernitetens idehistoria. Viborg 1999.
- Liikanen 1995. Liikanen, I. Fennomania ja kansa. Joukkojärjestäytymisen läpimurto ja Suomalaisen puolueen synty. Helsinki 1995.
- Lincoln 1992. Lincoln, Y.S. Curriculum Studies and the Traditions of Inquiry: The Humanistic Tradition. Teoksessa Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. Toim. Jackson, P.W. New York 1992.
- Lindeqvist 1930. Lindeqvist K.O. Hämeenlinnan kaupungin historia 1809-1875. Hämeenlinna 1930.
- Lindström 1998. Lindström, A. Ylioppilastutkinnon muotoutuminen autonomian aikana. Jyväskylän yliopiston tutkimuslaitoksen tutkimuksia 6. Jyväskylä 1998.
- Lorenz 1997. Lorenz C. Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie. Köln 1997.
- Lundgren 1981. Lundgren, U.P. Att organisera omvärlden. En introduktion till löroplans-teori. Stockholm 1981.
- Luntinen 1981. Luntinen, P. Keisari-Venäjän aatehistoria. Mänttä 1981.
- Lyytiö 1924. Lyytiö, J. Piirteitä Forssan yhteiskoulun ensimmäisiltä vuosilta. Teoksessa Forssan yhteiskoulu 1899-1924. Forssa 1924.
- Lähteenoja 1939. Lähteenoja, A. Rauman kaupungin historia IV 1809-1917. Rauma 1939.
- Läroverket för gossar och flickor 1883-1933 1933. Läroverket för gossar och flickor 1883-1933. Helsingfors 1933.
- Löfman 1995. Löfman, A. Hundra år av gemenskap Svenska samskolan i Tammerfors. Jyväskylä 1995.
- Manninen 1977. Manninen, J. Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina. Teoksessa maailmankuvan muutos tutkimuskohteena: näkökulmia teollistumisajan Suomeen. Toim. Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. Helsinki 1977.
- Manninen 1986. Manninen, J. "Se voitti itselleen vain sivistyksen voitot". Suomen hegeliläisyyden perusteemoja. Teoksessa Hyöty, sivistys ja kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Toim. Manninen, J. & Patoluoto, I. Oulu 1986.

- Manninen 1987. Manninen, J. Miten tulkita J.V.Snellmania. Kirjoituksia J.V.Snellmanin ajattelun kehittymisestä ja taustoista. Snellman-instituutin julkaisuja 5. Jyväskylä 1987.
- Mannheim 1936. Mannheim, K. Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge. London 1936.
- Markkanen 1977. Markkanen, E. Maaseutuväestön varallisuusolot ja luottosuhteet 1850-1914. Jyväskylä 1914.
- Maunulan yhteiskoulu ja sen edeltäjäkoulut 1963. Maunulan yhteiskoulu ja sen edeltäjäkoulut. Helsinki 1963.
- McClelland 1983. McClelland, J. Diversification in Russian-Soviet Education. Teoksessa The Transformation of Higher Learning 1860-1930: Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States. Toim. Jaraus, K.H. Stuttgart 1983.
- McNeil 1985. McNeil, J.D. Curriculum: A Comprehensive Introduction. Boston 1885.
- Miettinen 1990. Miettinen, R. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki 1990.
- Mikkelin tyttölyseo 1879-1954 1954. Mikkelin tyttölyseo 1879-1954. Mikkelin 1954.
- Mikkelin tyttökoulu 1879-1979 1979. Mikkelin tyttökoulu 1879-1979. Mikkelin 1979.
- Mill 1931. Mill, J.S. J.S. Mill's inaugural address at St. Andrews. Teoksessa James & John Stuart Mill on Education. Toim. Cavenagh, F.A. Cambridge 1931
- Mitter 1996. Mitter, W. Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner? Julkaisussa Zeitschrift für Pädagogik 35. Basel 1996.
- Monroe 1971. Monroe, P. Founding of the American Public School System. New York 1971.
- Modeen 1986. Modeen, T. Rätten till privat skoleundervisning. Julkaisussa Tidskrift utgiven av Juridiska föreningen i Finland. Helsingfors 1986.
- Müller 1988. Müller, D.K. The Process of systematisation: The Case of German Secondary Education. Teoksessa In The Rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1870-1920. Toim. Müller, D.K., Ringer, F. & Simon, B. Cambridge 1988.
- Musgrave 1978. Musgrave, P.W. 1988. Curriculum history: Past, present and future. History of Education Review 17. New York 1978.
- Müssener 1986. Müssener, G. J.F. Herbarts "Pädagogik der Mitte". Sieben abalysen zu inhalt und Form. Darmstadt 1986.

- Myhre 1975. Myhre, R. Den Norske skoles utvikling. Idé och virklighet. Oslo 1971.
- Mäkelä-Alitalo 2000. Mäkelä-Alitalo, A. Porvoon kaupungin historia III:1 1809-1878. Porvoo 2000.
- Möller 1970. Möller, S. Kokkolan kaupungin historia 1809-1995. Porvoo 1970.
- Nickliss 1993. Nickliss, W.S. Friedrich Wilhelm Foerster 1869-1966. Unzeitgemässer essay zur pädagogischen Reklamationen des unverzichtbaren. Teoksessa Bedeutende schulpädagogen: Werdegang – Werk – Wirkung auf die Schule von heute. Beiträge zur Fachdidaktik und schulpädagogik. Toim. Glöckle, H., Goldman, U., Matthes, E. & Schüler, U. Bad Heilbronn 1993.
- Niemi 1969. Niemi, O. Pohjakoulukysymys yhteiskunnallisena ongelmana Suomessa. Turku 1969.
- Nordenstreng 1911. Nordenstreng, S. Fredrikshamns stads historia. Tredje delen: den finska sammansmältningens tid. Fredrikshamn 1911.
- Nordström 1987. Nordström, M. Pojkskola, flickskola, samskola. Samundervisningen utveckling i Sverige 1866-1962. Lund 1987.
- Nurmi 1988. Nurmi, V. Uno Cygnaeus: suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki 1988.
- Nurmio 1947. Nurmio, Y. Taistelu Suomen kielen asemasta 1800-luvun puolivälissä: vuoden 1850 kielisäännöksen syntyhistorian, voimassaolon ja kumoamisen selvittelyä. Helsinki 1947.
- Nya svenska läroverket 1882-1932 1932. Nya svenska läroverket 1882-1932. Helsingfors 1932.
- Nya svenska samskolan 1888-1938 1938. Nya svenska samskola 1888-1938. Helsingfors 1938.
- Oelkers 1998. Oelkers, J. Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik 38. Weinheim 1998.
- Ojakangas 1997. Ojakangas, M. Lapsuus ja auktoriteetti. Helsinki 1997.
- Oksanen 1919. Oksanen, K. Yhteiskasvatuksesta. Silmälläpitäen oppilaiden etenkin nappuolosten terveydellisiä oloja ja älyllisiä saavutuksia Suomen kouluissa. Helsinki 1919.
- Oulun lyseo 1874-1974 1974. Oulun lyseo 1874-1974. Oulu 1974.
- Oulun suomalaisen tyttökoulun 50-vuotisjuhlajulkaisu 1931. Oulun suomalaisen tyttökoulun 50-vuotisjuhlajulkaisu. Oulu 1931.

- Parmanen 1936. Parmanen, E.L. Taistelujen kirja. Kuvauksia itsenäisyystaistelumme vaiheista sortokaudella. 1. osa. Routakauden puhkeaminen ja sen ensimmäiset vuodet. Helsinki 1936.
- Parmanen 1937. Parmanen, E.L. Taistelujen kirja. Kuvauksia itsenäisyystaistelumme vaiheista sortokaudella. 2. osa. Sorron kiristyminen. Aika suurlakkoon saakka ”John Grafton”. Helsinki 1937.
- Paasikivi 1957. Paasikiven muistelmia sortovuosilta I. Porvoo 1957.
- Paasikivi 1957b. Paasikiven muistelmia sortovuosilta. Jälkimmäinen osa. Porvoo 1957.
- Paasivirta 1978. Paasivirta, J. Suomi ja Eurooppa. Autonomiakausi ja kansainväliset kriisit 1808-1914. Helsinki 1978.
- Paulsen 1930. Paulsen, F. Pedagogiikka. Porvoo 1930.
- Palmén 1917. Palmén, E.G. Till hundraårsminnet af Johan Philip Palmén 1811-1911. Helsingfors 1917.
- Palmén 1889. Palmén, E.G. Neljä merkkivuotta Suomen oppikoulun historiassa I-II. Valvoja. Helsinki 1889.
- Pekin 1939. Pekin, L.B. Coeducation: in its historical and theoretical setting. London 1939.
- Pelkonen 1970. Pelkonen, L. Laatokan Karjalan lyseo. Sortavalan lyseon historiikki. Piek-sämäki 1970.
- Peltonen 1990. Peltonen, M. Arki murroksessa. Teoksessa Arki ja murros. Tutkielmia keisarinajan lopun Suomesta. Toim. Peltonen, M. Jyväskylä 1990.
- Peltovuori 1993. Peltovuori, R. Forssan historia. Forssa 1993.
- Pensar 1967. Pensar, L. Historik över svenska samskolan i Tavastehus. Skolhistorisk arkiv IX. Ekenäs 1967.
- Perrot 1993. Perrot, M. Die Akteure: Rollen und Charaktere. Teoksessa Geschichte des Privaten Lebens: Von der Revolution zum Grossen Krieg. Toim. Perrot, M. Frankfurt 1993.
- Petterson 1992. Petterson, L. Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism 1809-1860. Studia Historica Upsaliensia 168. Stockholm 1992.
- Pietiäinen 1995. Pietiäinen, J.P. Yksityiset oppikoulut nuorena tasavallassa. Teoksessa Salminen, J. – Pietiäinen, J.P. – Teperi, J. Yksityisoppikoulujen historia 1872-1977. Helsinki 1995.
- Pihkala 1977. Pihkala, E. Valtion tulojen ja menojen rakenne 1800-luvun jälkipuoliksolla. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-23. Helsinki 1977.

- Pinar et. al. 1996. Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. Understanding curriculum as historical text: creation and transformation 1828-1927. New York 1996.
- Pontar 1959. Pontar, E. Kring Antellska skolan i S:t Michel. Skolhistoriskt arkiv 5. Helsingfors 1959.
- Porin suomenkielinen yksityistytökoulu 1880-1920 1920. Porin suomenkielinen yksityisoppikoulu 1880-1920. Pori 1920.
- Porin suomenkielinen yksityistytökoulu ja Porin suomenkielinen tyttölyseo 1880-1955 1955. Porin suomenkielinen yksityistytökoulu ja tyttölyseo 1880-1955. Pori 1955.
- Privata svenska flickskolan 1889-1939 1939. Privata svenska flickskolan 1889-1939. Helsingfors 1839.
- Pulkkinen 1989. Pulkkinen, T. Valtio ja vapaus. Jyväskylä 1989.
- Pulkkinen 1999. Pulkkinen, T. Kielen ja mielen ykseys. 1800-luvun suomalaisen nationalismin erityispiirteistä ja perinnöstä poliittisessa ajattelussa. Teoksessa Suomi outo pohjoinen maa: näkökulmia Euroopan äären historiaan ja kulttuuriin. Toim. Lehtonen, T.M.S. Porvoo 1999.
- Pärssinen 1911. Pärssinen, J. Kasvatusopilliset virtaukset ja koululaitoksen kehitys Suomessa 1801-1843. Helsinki 1911.
- Rapila 1980. Rapila, A. Vaasan lyseo 1880-1980. Vaasa 1980.
- Rasila 1980. Rasila, V. Suomen poliittisen historian vuodet 1905-1919. Teoksessa Suomen poliittinen historia 1905-1975. Rasila, V. Jutikkala, E. & Kulha, K.K. Juva 1980.
- Raun 1981. Raun, U.T. Russification in education and religion. Teoksessa Russification in the Baltic provinces and Finland 1885-1914. Toim. Thaden, E.C. New Jersey 1981.
- Ravitch 2000. Ravitch, D. Left Back: A Century of Failed School Reforms. New York 2000.
- Ravitch & Vinovskis 1995. Ravitch, D. & Vinovskis, M.A. Introduction. Teoksessa Learning from the past: What history teaches us about school reform. Toim. Ravitch, D. & Vinovskis, M.A. London 1995.
- Reble 1995. Reble, A. Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1995.
- Reble 1999. Reble, A. Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. Stuttgart 1999.
- Reese 2001. Reese, W.J. The Origins of Progressive Education. Julkaisussa History of Education Quarterly. Spring 2001. Vol 41. Number 1.
- Rein 1981. Rein, Th. Juhana Wilhelm Snellman II. Helsinki 1981.

- Reuter 1928. Reuter, J.M. "Kagalen" Ett bidrag till Finlnads historia 1899-1905. Helsingfors 1928.
- Richardson 1990. Richardson, G. Svensk utbildningshistoria. Lund 1990.
- Ringer 1985. Ringer, F. Education and the middle classes in modern France. Teoksessa Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Toim. Conze, W. & Kocka, J. Stuttgart 1985.
- Ringer 1988. Ringer, F. On segmentation in modern European educational systems: The case of French seconadry education. Teoksessa In The Rise of the modern educational system. Strugtural chnage and social reproduction 1870-1920. Toim. Müller, D.K., Ringer, F. & Simon, B. Cambridge 1988.
- Rommi 1964. Rommi, P. Yrjö-Koskisen linja. Myöntyväisyssuunnan hahmottuminen suomalaisen puolueen toimintalinjaksi. Lahti 1964.
- Rommi 1973. Rommi, P. Fennomanian liikekannallepano 1870-luvulla. Turun historiallinen arkisto 28. Turku 1973.
- Rommi & Pohls 1989. Rommi, P. & Pohls, M. Poliittisen fennomanian synty ja nousu. Teoksessa Herää Suomi. Suomalaisuusliikkeen historia. Toim. Tommila, P. & Pohls, M. Kuopio 1989.
- Roos 1917. Roos, J. Hangö samskola 1891-1916. Hangö 1917.
- Rosendal 1911. Rosendal, M. Oulun suomalainen yhteiskoulu. Teoksessa Oulun koulujen 300 vuoden muistoksi. Oulu 1911.
- Rosendal 1909. Rosendal, Y. Viipurin suomalainen klassillinen lyseo 1879-1909. Teoksessa Viipurin suomalainen klasillinen lyseo 1879-1909. Viipuri 1910.
- Rosengren 1911. Rosengren, S. Heurlinska skolan 1861-1911. Åbo 1911.
- Rudolph 1978. Rudolph, F. Curriculum: A history of the American undergraduate course of study since 1636. London 1978.
- Runeberg 1955. Runeberg, C-M. Kotkan historia. Helsinki 1955.
- Ruuth 1908. Ruuth, J.W. Viipurin kaupungin historia. Viipuri 1908.
- Ruuth 1950. Ruuth, M. Koulut. Teoksessa Helsingin kaupungin historia III. Helsinki 1950.
- Ruutu 1963. Ruutu, M. Koulumme muotoutumiskaudelta sata vuotta sitten. Kasvatusopillinen aikakausikirja eripainos 3. Helsinki 1963.
- Ruutu 1967. Ruutu, M. De religiösä folkrörelsernas utbredning och karaktär intill 1850. Julkaisussa Nordiska historiker mötet 1. Helsingfors 1967.

- Rössner 1984. Rössner, L. Die Pädagogik der Empiristisch-Utilitaristischen Philosophie Englands im 19. Jahrhundert. Frankfurt 1984.
- Saarinen 1972. Saarinen, J. Porin historia III 1809-1939. Kokemäki 1972.
- Saastamoinen 1998. Saastamoinen, K. Eurooppalainen liberalismi. Etiikka, talous, politiikka. Juva 1998.
- Saastamoinen 2000. Saastamoinen, K. Millin moraalifilosofia. Teoksessa John Stuart Mill. Utilitarismi. Tampere 2000.
- Sahlbergska skolan, Svenska privata läroverket för flickor, Laurellska skolan 1870-1970 1971. Sahlbergska skolan, svenska privata läroverket för flickor, laurellska skolan 1870-1970. Helsingfors 1971.
- Saikku 1929. Saikku, R. Miksi Turun suomalaista yksityislyseota ei otettu valtion huostaan. Teoksessa Turun suomalainen yksityislyseo ja Turun suomalainen klassillinen lyseo 1879-1929. Turku 1929.
- Sairanen 2001. Sairanen, M. Kyläkoulut rajaseutukuntien kouluverkossa. Rajaseutukuntien kouluselvityksen tulokset. Rajaseutuliitto ry:n julkaisu 1/2001 (painamaton julkaisu).
- Salmela 1969. Salmela, M. Lisävalaisua ensimmäisen suomenkielisen tyttökoulun syntyyn. Kasvatus ja koulu 1/1969. Jyväskylä 1969.
- Salminen 1995. Salminen, J. Yksityiset oppikoulut autonomian aikana. Teoksessa Salminen, J. – Pietiäinen, J.P. – Teperi, J. Yksityisoppikoulujen historia 1872-1977. Helsinki 1995.
- Salo 1945. Salo, A. Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä. Helsinki 1945.
- Salomaa 1944. Salomaa, J.E. J.V. Snellman. Elämä ja filosofia. Porvoo 1944.
- Salon yhteiskoulu 1898-1923 1923. Salon yhteiskoulu 1898-1923. Salo 1923.
- Salon yhteiskoulu – yhteislyseo 1898-1948 1950. Salon yhteiskoulu – yhteislyseo 1898-1950. Salo 1952.
- Sandelin 1904. Sandelin, L-H. Porin lyseo 1879-1904. Pori 1904.
- Saloheimo 1953. Saloheimo, V. Nurmeksen historia. Kuopio 1953.
- Sarason 1991. Sarason, S.B. The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's too Late. Oxford 1991.
- Sarva 1948. Sarva, G. Suomen koululaitos Bobrikovin sortokauden aikana. Historiallinen aikakauskirja 1948. Helsinki 1948.

- Saunders 1992. Saunders, D. *Russia in the age of reaction and reform 1801-1881*. London 1992.
- Savonlinnan tyttökoulu 1853-1903 1903. *Savonlinnan tyttökoulu 1853-1903*. Savonlinna 1903.
- Scheibe 1960. Scheibe, W. *Bildungsplan und Unterrichtsgestaltung*. Teoksessa *Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen, geistigen Gehalte und Einrichtungen*. Stuttgart 1960.
- Schmidt 1983. Schmidt, M. *Der Pietismus als Theologische Erscheinung*. Göttingen 1983.
- Schmiel 1991. Schmiel, M. *Landwirtschaftliche Berufsbildung*. Teoksessa *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870-1918. Von der Reichgründung bis zum Ende des ersten Weltkriegs*. Toim. Berg, C. München 1991.
- Seddon 1989. Seddon, T.L. *Curriculum history: A map of key issues*. *Curriculum Perspectives* 9. New York 1989.
- Shulman 1997. Shulman, L.S. *The Nature of Disciplined Inquiry in Education*. Teoksessa *Complementary Methods for Research in Education*. Toim. Jaeger, R.M. Washington 1997.
- Siikaniemi 1912. Siikaniemi, A. *Bernhard Erik Godenhjelm*. Valvoja 1912. Helsinki 1912.
- Sinel 1972. Sinel, A. *The Classroom and the Chancellery: State Educational Reform in Russia under Count Dmitry Tolstoi*. Cambridge 1973.
- Siltala 1992. Siltala, J. *Suomalainen ahdistus. Huoli sielun pelastumisesta*. Helsinki 1992.
- Simola 2001. Simola, H. *Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos*. Julkaisussa *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 3/2001.
- Simon 1994. Simon, B. *The State and Educational Change: Essays in the history of Education and pedagogy*. London 1994.
- Siren 1995. Siren, O. *Loviisan kaupungin historia 1745-1995*. Loviisa 1995.
- Snyder, Bolin & Zumwalt 1992. Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. *Curriculum Implementation*. Teoksessa *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. Toim. Jackson, P.W. New York 1992.
- Soikkanen 1966. Soikkanen, H. *Kunnallinen itsehallinto kansanvallan perusta: maalaiskuntien itsehallinnon perusta*. Helsinki 1966.
- Somerkivi, Cavonius & Karttunen 1979. Somerkivi, U., Cavonius, G. & Karttunen, M.O. *Kouluhallitus – Skolstyrelsen 1869-1969*. Vantaa 1979.
- Sommerschild 1952. Sommerschild, F.E. *Kotka svenska samskola 1900-1950*. Kotka 1952.

- Sortavalan tyttökoulu ja Sortavalan tyttökoulun jatkoluokat 1857-1944 1962. Sortavalan tyttökoulu ja Sortavalan tyttökoulun jatkoluokat 1857-1944. Helsinki 1962.
- Söderhjelm 1911. Söderhjelm, A. Raahen kaupunki 1649-1899. Helsinki 1911.
- Söderling 1961. Söderling, G. Heurlinska skolan i Åbo åren 1861-1955.
- Stanford 1990. Stanford, M. A Companion to the Study of History. Oxford 1990.
- Stenius 1977. Stenius, H. Maailmankuva teollistumisen murroksessa. Järjestö-Suomen kehityspiirteitä. Teoksessa Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena: Näkökulmia teollistumisajan Suomeen. Toim. Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. Helsinki 197.
- Stenius 1987. Stenius, H. Frivilligt, jämlikt, samfällt. Föreningsväsendets utveckling i Finland fram till 1900-talets början med speciel hänsyn till massorganisationsprincipens genombrott. Helsingfors 1987.
- Stenius 1992a. Stenius, H. Finskhetsrörelsens historia fortfarande oskriven. Historisk tidskrift för Finland 2. Helsingfors 1992.
- Stenius 1992b. Stenius, H. Julkisen keskustelun rajat suuriruhtinaskunnassa. Teoksessa Talus, valta ja valtio. Tutkimuksia 1800-luvun Suomesta. Tampere 1992.
- Stenius 1938. Stenius, M. Zachris Joachim Cleven suhde Suomen kansa- ja oppikoulujen uudistukseen hänen professorikautenaan 1862-1882. Helsinki 1938.
- Stenius 1941. Stenius, M. Suomen yksityisoppikoulu. Kehityksen suuntaviivoja. Yksityisoppikoulujen Liiton kirjasia 1. lahti 1941.
- Stormbom 1986. Stormbom, J. Pedagogik och didaktik den Herbartianska grunden. Stockholm 1986.
- Stormbom 1995. Stormbom, J. Albert Lilius' förhållande till Herbartianismen. Skolhistoriskt arkiv 23. Vasa 1995.
- Stormbom 2000. Stormbom, J. Waldemar Ruin ja hänen johtoasemansa kasvatustieteen ja didaktiikan professorina. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2000. Helsinki 2000.
- Strömberg 1989. Strömberg, J. Teoksessa Keisarillinen Aleksanterin Yliopisto 1808-1917. Helsinki 1989.
- Strömborgska läroverket 1863-1963 1964. Strömborgska läroverket 1863-1963. Borgå 1964.
- Sulkunen 1986. Sulkunen, I. Raittius kansalaisuskontona: Raittiusliike ja järjestäytyminen 1870-luvulta suurlakon jälkeisiin vuosiin. Helsinki 1986.

- Suni 1975. Suni, L.V. Tsarismi ja yhteiskunnallis-poliittinen liike Suomessa 1880-90-luvuilla. Historiallinen arkisto 69. Forssa 1975.
- Suutarinen 1992. Suutarinen, S. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa 1900-1935. Jyväskylän studies in education, psychology and social research. Jyväskylä 1992.
- Talvi 1984. Talvi, V. Kouvolan historia osa II. 1880-luvulta talvisodan syttymiseen. Kouvola 1984.
- Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1895-1920 1920. Tampereen suomalainen yhteiskoulu 1895-1920. Tampere 1920.
- Tampereen tyttölyseo 50 V. 1883-1933 1934. Tampereen tyttölyseo 50 v. 1883-1933. Tampere 1934.
- Tanner & Tanner 1975. Tanner, D. & Tanner, L.N. Curriculum Development: Theory into Practice. New York 1975.
- Tenorth 1988. Tenorth, H-J. Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. München 1988.
- Teperi 1992. Teperi, J. Yksityinen yrittäminen kunniaan peruskoulussakin. Eripainos julkaisusta Puheenvuoroja peruskoulusta. Heinolan kurssikeskuksen julkaisu 1992.
- Teperi 1995. Teperi, J. Yksityisten oppikoulujen taistelu olemassaolostaan. Teoksessa Yksityisoppikoulujen historia 1872-1977. Salminen, J. – Pietiäinen, J-P. & Teperi, J. Helsinki 1995.
- Teperi & Salminen 1993. Teperi, J. & Salminen, J. Yksityisoppikoulumatrikkeli 1872-1977. Rauma 1993.
- Tiainen 1970. Tiainen, J. Sortavalan kaupungin historia. Toim. Kuujo, E., Tiainen, J. & Karttunen, E. Jyväskylä 1970.
- Tingsten 1969. Tingsten, H. Gud och fosterlandet: Studies i hundra års skolpropaganda. Stockholm 1969.
- Tommila 1972. Tommila, P. Jyväskylän kaupungin historia I 1837-1965. Jyväskylä 1972.
- Tommila 1999. Tommila, P. Suuri adressi. Juva 1999.
- Tooley 2000. Tooley, J. Reclaiming Education. London 2000.
- Torvinen 1966. Torvinen, T. Valtioneuvoston historia 1917-1966. Helsinki 1966.
- Trebilcock 1981. Trebilcock, C. The Industrialization of the Continental Powers 1780-1914. London 1981.

- Tuominen 1964. Tuominen, U. Suomen eduskuntalaitoksen historia III. Säätyedustuslaitos 1880-luvun alusta vuoteen 1906. Helsinki 1964.
- Turpeinen 1996. Turpeinen, O. Lahden yhteiskoulu 1896-1996. Jyväskylä 1996.
- Turun Suomalainen yhteiskoulu 1903-1978 1978. Turun suomalainen yhteiskoulu 1903-1978. Turku 1978.
- Tyack 1976. Tyack, D. B. Ways of Seeing: An Essay on the History of Compulsory Schooling. Julkaisussa Harvard Educational Review 46:3. Harvard College 1976.
- Tyack 1995. Tyack, D.B. Reinventing Schooling. Teoksessa Learning from the Past. What history teaches us about school reform. Toim. Ravitch, D. & Vinovskis, M.A. London 1995.
- Tyack & Cuban 1995. Tyack, D.B. & Cuban, L. Tinkering toward Utopia: A century of Public School Reform. London 1995.
- Tyack & Hansot 1990. Tyack, D.B. & Hansot, E. Learning Together: A history of Coeducation in American Schools. New York 1990.
- Tyrvään yhteiskoulu 1904-1954 1954. Tyrvään yhteiskoulu 1904-1954. Vammala 1954.
- Tyynilä 1992. Tyynilä, M. Senaatti. Tutkimus hallituskonselji-senaatista. Helsinki 1992.
- Ulich 1945. Ulich, R. History of Educational Thought. New York 1945.
- Vanourek et.al. 1998. Vanourek, G., Manno, B.V., Finn, C.E., & Bierlein, L.A. Charter Schools as seen by Students, Teachers and Parents. Teoksessa Learning from the school choice. Toim. Peterson, P.E. & Hassel, B.C. Washington 1998.
- Vatikaanin II kirkolliskokouksen julistus 1963. Kristillisestä kasvatuksesta. De educatione christiana. Helsinki 1968.
- Vehviläinen 1976. Vehviläinen, O. Savonlinnan kaupungin historia III 1876-1976. Savonlinna 1976.
- Venecky 1992. Venecky, R.L. Textbooks in School and Society. Teoksessa Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. Toim. Jackson, P.W. New York 1992.
- Vihola 1982. Vihola, T. Yksityisestä oppikoulusta kunnalliseksi lukioksi. Haapamäen oppikoulun vaiheita 75 vuoden ajalta. Keuruu 1982.
- Voionmaa 1932. Voionmaa, V. Tampereen historia. Itämaisesta sodasta suurlakon aikoihin. Tampere 1932.
- Voipio 1944. Voipio, A. Mikael Soinisen elämä. Helsinki 1944.

- Volobujev 1995. Volobujev, P.V. Mitä Venäjän poliittinen poliisi tiesi Suomen puolueista. Historiallinen aikakauskirja 4/1995.
- Vuorela 1980. Vuorela, T. Opetusministeriön historia II. Taantumuksesta uudistuksiin 1825-1868. Helsinki 1980.
- Väyrynen 1986. Väyrynen, K. Persoonallinen tieto ja koulu. "Suomen koulujen isä". Z.J. Cleven dialektinen kasvatuskäsitys. Teoksessa Hyöty, sivistys ja kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Toim. Manninen, J. & Patoluoto, I. Oulu 1986
- Väänänen 1985. Väänänen, K. Mikkelin yhteiskoulun kahdeksan vuosikymmenen taivalta. Teoksessa Mikkelin yhteiskoulu 1905-1985. Mikkeli 1985.
- Waris 1950. Waris, H. Helsinkiläisyhdyskunta. Teoksessa Helsingin kaupungin historia III. Helsinki 1950.
- Warne 1959. Warne, A. Läröverksfrågan i vårt land under 1840-talet. Stockholm 1959.
- Westermarck 1917. Westermarck, H. Elisabeth Blomqvist. Hennes liv och gärning. Helsingfors 1917.
- Wilenius 1978. Wilenius, R. Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä 1978.
- Wilenius 1982. Wilenius, R. Aatteiden maailma: Johdatus aikamme aatevirtauksiin. Jyväskylä 1982.
- Wilkama 1938. Wilkama, S. Naissivistyksen periaatteiden kehitys Suomessa 1840-1880-luvuilla. Helsinki 1938.
- von Wright 1987. Von Wright, H.G. Tiede ja ihmisjärki. Suunnistusyritys. Keuruu 1987.
- Wuorela 1953. Wuorela, J. Turun suomalaisen yhteiskoulun vaiheet vuosina 1903-1953. Teoksessa Turun suomalainen yhteiskoulu 1903-1953. Turku 1953.
- Ylikangas 1987. Ylikangas, H. Käännekohtat Suomen historiassa. Pohdiskelua kehityslinjoista ja niiden muutoksista uudella ajalla. Juva 1987.
- Ylikangas 1992. Ylikangas, H. Valtiovalta ja kansakunta. Teoksessa Suomalaisen yhteiskunnan kehityspiirteitä. Toim. Rahikainen, M. Helsinki 1992.
- Ylikangas 1999. Ylikangas, H. Väkivallasta sanan valtaan. Suomalaista menneisyyttä keskiajalta nykypäiviin. Juva 1999.
- Åbo samskola 1888-1938 1938. Åbo svenska samskola 1888-1938. Åbo 1938.
- Åggelby svenska samskola 1911-1936 1936. Åggelby svenska samskola 1911-1936. Helsingfors 1936.

Liite 1. Tutkimuksen kohteena olevat yksityiset oppikoulut 1872-1920

Koulut ilmoitetaan perustamisjärjestyksessä kolmessa ryhmässä niiden alkuperäisen toimintamuodon mukaan:

1. poikakoulut, 2. tyttökoulut, 3. yhteiskoulut. Kouluista annetaan seuraavat tiedot:

- a) koulun alkuperäinen nimi ja viralliset nimenmuutokset
 b) vuosi jolloin koululle on myönnetty virallinen toimilupa
 c) koulun laajuus perustamisluvassa (tai 1872), myöhempi laajentuminen: vuosi/luokkien määrä
 d) vuosi jolloin koululle on myönnetty yliopistoon päästöoikeus
 e) koulun toiminnan mahdolliset muutokset vuoteen 1920
 f) lyhenteet: LAK = koulu lakkautettu, VAL = koulu siirtynyt valtion ylläpitämäksi, KUN = koulu siirtynyt kunnan ylläpitämäksi, YHT = koulu muuttunut yhteiskouluksi, YHD = koulu yhdistynyt toiseen yksityiseen kouluun (numero), SUO = koulu muuttunut suomenkieliseksi, YKS = koulu muuttunut uudelleen yksityiseksi.

a)	b)	c)	d)	e)	f)
1. POIKAKOULUT 14					
01. Helsingfors lyceum	1831	8	1857	1891	LAK
02. Helsingin suomenkielinen alkeisopisto	1871	1, 72/2, 73/8	1879	1887	VAL
03. Lärdomskolan för gossar i Tammerfors	1873	1	-	1875	LAK
04. Oulun suomalainen yksityislyseo	1874	4, 80/7	1881	1890	LAK
05. Svenska privatlyceum i Kuopio	1875	7, 79/8	1883	1886	YHT
Privata svenska reallyceum för gossar och flickor	1886			1913	LAK
06. Svenska realskola i Fredrikshamn	1877	4			
Privata svenska reallyceum i Fredrikshamn	1881	8	1881	1901	KUN, 1907 YKS
Svenska samskolan i Fredrikshamn	1895			1911	LAK
07. Porin suomenkielinen yksityislyseo	1879	4, 83/6	1886	1890	VAL
08. Turun suomalainen yksityislyseo	1879	7	1886	1887	VAL
09. Viipurin yksityinen lyseo	1879	8		1884	VAL
10. Vaasan suomalainen yksityislyseo	1880	8	1887	1892	VAL
11. Tampereen yksityislyseo	1881	4		1887	LAK

a)	b)	c)	d)	e)	f)
12. Nya svenska läroverket i Helsingfors	1882	9	1889		
13. Viipurin realkoulu	1914	5			
14. Karjalan maanviljelyslyseo	1917	3	1920	1920	YHD 13
2. TYTTÖKOULUT 41					
01. Fruntimmersskolan i Nyslott	1853	1, 74/2, 81/3		1890	SUO
Savonlinnan yksityinen tyttökoulu	1894	95/5, 17/6			
02. Antellska fruntimmersskola i St. Michel	1854	4, 81/7		1905	YHT
Svenska samskolan i St. Michel	1905	5		1914	LAK
03. Skola för minderåriga barn (Sordavala)	1857	4			
Privata fruntimmersskolan i Sordavala	1873	82/5		1882	SUO
Sortavalan yksityinen tyttökoulu	1882	00/6		1904	VAL
04. Fruntimmersskolan i Gamlakarleby	1859	2, 84/5		1898	LAK
05. Heurlinska skolan i Åbo	1861	71/6, 91/9	1894		
06. Privata svenska fruntimmersskolan i Tammerfors	1862	2, 82/4, 90/5		1899	LAK
07. Privata svenska fruntimmersskolan i Borgå	1863	4, 85/5, 90/6			
Privata svenska flickskolan i Borgå	1919				
08. Privata fruntimmersskolan i Lovisa	1863	2		1882	LAK
09. Privata fruntimmersskolan i Heinola	1863	2, 77/4		1889	LAK
10. Yksityisten tyttökoulu Jyväskylän kaupungissa	1864	4, 82/6		1886	VAL
11. Privata svenska fruntimmersskolan i Tavastehus	1865	3, 72/4, 77/6		1901	YHT
Svenska samskolan i Tavastehus	1901	5, 06/8	1908	1908	
12. Privata svenska fruntimmersskolan i Joensuu	1866	67/3, 81/4		1883	SUO
Joensuun suomenkielinen tyttökoulu	1883	90/5, 94/6		1899	VAL
13. Privata svenska fruntimmersskolan i Björneborg	1866	3, 84/6		1893	YHD
14. Helsingin suomalainen tyttökoulu	1969	7, 84/9		1886	VAL
15. Sahlbergska skolan (Helsingfors)	1870	4, 77/7			
Svenska privata läroverket för flickor i Helsingfors	1890	00/9	1903		
16. Fruntimmersskolan i Tavastehus	1873	3, 73/4		1879	LAK
17. Privata flickskolan i Fredrikshamn	1873	5		1889	LAK

a)	b)	c)	d)	e)	f)
18. Fruntimmerskolan i Nykarleby	1874	4		1895	KUN
19. Ringboms fruntimmerskola i Åbo	1874	6		1893	LAK
20. Privata fruntimmerskolan i Kajana	1877	4		1880	SUO
Kajaanin suomalainen tyttökoulu	1880	4		1898	LAK
21. Privata svenska fruntimmerskolan i Kristinestad	1877	4		1900	YHD, KUN
Privata svenska flickskolan i Kristinestad	1896	4		1904	YHT
22. Hämeenlinnan suomalainen tyttökoulu	1878	4, 82/6, 00/8	1902		
Hämeenlinnan suomalainen yhteiskoulu	1904	8			
23. Fruntimmerskolan i Raumo	1878	3		1882	LAK
24. Privata svenska fruntimmerskolan i Helsingfors	1879	6			
Forsmans svenska flickskola i Helsingfors	1900	9	1902		
Nya svenska flickskolan i Helsingfors	1910	9			
25. Privata svenska fruntimmerskolan i Jakobstad	1879	4		1898	LAK
26. Kuopion suomalainen tyttökoulu	1879	5		1886	VAL
27. Oulun suomalainen tyttökoulu	1879	5		1886	VAL
28. Mikkelin suomalainen tyttökoulu	1880	5, 85/6, 99/7, 15/9	1909		
29. Porin suomenkielinen yksityistyttökoulu	1880	5, 85/6, 06/9	1909	1920	VAL
30. Privata läroverket i Brahestad	1880	4			
Svenska samskolan i Brahestad	1890	4		1909	LAK
31. Viipurin suomalainen tyttökoulu	1881	4		1886	VAL
32. Turun suomalainen tyttökoulu	1882	4, 87/5		1892	VAL
33. Fruntimmerskolan i Raumo	1882	2		1893	LAK
34. Tampereen suomalainen tyttökoulu	1883	6, 96/9	1898	1918	VAL
35. Rauman suomalainen tyttökoulu	1883	3		1895	LAK
36. Kotka svenska fruntimmerskola	1886	4		1895	YHT
Kotka svenska samskola	1895	5, 97/8, 02/9, 04/8	1900		
37. Privata svenska flickskolan i Helsingfors	1889	9	1897		
38. Privata flickskolan i Ekenäs	1890	4, 95/5		1905	KUN
39. Vaasan suomenkielinen tyttökoulu	1891	6		1904	VAL
40. Lahden suomalainen tyttökoulu	1909	5, 19/6			

a)	b)	c)	d)	e)	f)
41. Porvoon naisopisto	1912	3			
3. YHTEISKOULUT 71					
01. Läroverket för gossar och flickor i Helsingfors	1883	9	1889		
02. Lyceum för gossar och flickor	1885	8	1892	1900	LAK
03. Helsingin suomalainen yhteiskoulu	1886	9	1894		
04. Nya svenska samskolan	1888	9	1889		
05. Åbo samskola	1888	9	1895		
06. Kuopion suomalainen yhteiskoulu	1893	7, 03/8	1899		
07. Björneborgs svenska samskola	1892	9	1899		
08. Haminan suomalainen yhteiskoulu	1894	5, 02/8	1904		
09. Svenska samskolan i Tammerfors	1895	5, 00/8	1902		
10. Tampereen suomalainen yhteiskoulu	1895	9	1904		
11. Porvoon suomalainen yhteiskoulu	1895	8	1902		
12. Kotkan suomalainen yhteiskoulu	1896	5, 99/8	1901		
13. Lahden yhteiskoulu	1896	5, 00/8	1902		
14. Salon suomalainen yhteiskoulu	1897	5, 20/8			
15. Viipurin yhteiskoulu	1898	9, 00/8	1905		
16. Kokkolan suomalainen yhteiskoulu	1898	8	1904	1918	VAL
17. Nurmeksen yhteiskoulu (kunnallinen 1898-1903)	1898	5, 03/8	1906	1919	VAL
18. Helsingin uusi yhteiskoulu	1899	8	1901		
19. Forssan suomalainen yhteiskoulu	1900	5, 06/8	1909		
20. Sörnäisten yhteiskoulu	1902	5			
Kallion yhteiskoulu	1913	8	1915		
21. Oulun suomalainen yhteiskoulu	1902	8	1909	1920	VAL
22. Svenska samskolan i Viborg	1902	8		1904	LAK
23. Ikaalisten suomalainen yhteiskoulu	1902	5			
24. Kouvolan suomalainen yhteiskoulu	1903	5, 11/8	1911		
25. Svenska samskolan i Forssa	1903	5		1909	LAK
26. Turun suomalainen yhteiskoulu	1903	8	1911		

a)	b)	c)	d)	e)	f)
27. Tyrvään suomalainen yhteiskoulu	1904	5, 09/8	1912		
28. Lapuan yhteiskoulu	1904	5, 09/8	1912		
29. Mikkelin suomalainen yhteiskoulu	1905	8	1912		
30. Riihimäen yhteiskoulu	1905	5, 11/8	1913		
31. Jämsän suomalainen yhteiskoulu	1905	5, 19/8			
32. Viitasaaren yhteiskoulu	1905	5			
33. Viipurin uusi yhteiskoulu	1906	5, 10/8	1913		
34. Kristinän suomalainen yhteiskoulu	1906	5, 17/8	1918		
35. Toijalan suomalainen yhteiskoulu	1906	5, 12/(8)			
36. Hangon suomalainen yhteiskoulu	1906	5			
37. Vasa svenska samskola	1907	8	1913		
38. Parikkalan yhteiskoulu	1907	5			
39. Säkijärven yhteiskoulu	1907	5			
40. Joensuu yhteiskoulu	1907	8	1914		
41. Värtsilän suomalainen reaaliyhteiskoulu	1907	5			
42. Haapamäen yhteiskoulu	1907	5, 19/8			
43. Kokemäen yhteiskoulu	1907	5, 18/8			
44. Terijoen suomalainen yhteiskoulu	1907	5, 12/8	1914	1919	VAL
45. Helsingin maanviljelyslyseo	1907	3	1910		
46. Saarijärven suomalainen yhteiskoulu	1908	(8) 5			
47. Rovaniemen yhteiskoulu	1908	5, 20/8			
48. Grankulla samskola	1909	4, 11/9	1916		
49. Imatran suomalainen yhteiskoulu	1909	5			
50. Keuruun suomalainen yhteiskoulu	1909	5		1910	LAK
51. Pieksämäen yhteiskoulu	1909	5			
52. Loimaan suomalainen yhteiskoulu	1909	5			
53. Svenska samskolan i Sjundeå	1910	5		1911	LAK
54. Töölön yhteiskoulu	1912	5			
55. Åggelby svenska samskola	1912	5			
56. Pargas svenska samskola	1912	5			

a)	b)	c)	d)	e)	f)
57. Svenska samskolan i Helsingfors	1913	9	1920		
58. Seinäjoen yhteiskoulu	1913	5, 18/8	1920		
59. Karkkilan suomalainen yhteiskoulu	1914	5			
60. Jyväskylän suomalainen yhteiskoulu	1915	8			
61. Karis-Billnäs samskola	1914	5			
62. Naantalin yhteiskoulu	1915	5			
63. Lohjan yhteiskoulu	1915	5, 17/8	1920		
64. Privata svenska samskolan i Kaskö	1917	4			
65. Salmin suomalainen yhteiskoulu	1917	5		1918	VAL
66. Aitoon yhteiskoulu	1917	5			
67. Dalsbruk svenska samskola	1918	4, 20/5			
68. Hyvinkään yhteiskoulu	1918	5			
69. Nykarleby samskola	1919	5			
70. Yksityisluokat (Helsinki)	1919	8			
71. Haapaveden yhteiskoulu	1919	5			

Liite 2. Yksityisten oppikoulujen lukumäärät lukuvuosittain 1872-1920

Taulukossa annetaan seuraavat tiedot:

- a) kyseisenä lukuvuonna toimiluvan saaneiden uusien yksityiskoulujen lukumäärä
 b) maaseudulle perustettujen yksityiskoulujen lukumäärä
 c) lukuvuoden aikana valtiolle siirtyneiden koulujen määrä
 d) lukuvuoden aikana lakanneiden yksityiskoulujen määrä
 e) yksityiskoulujen kokonaismäärät: p = poikakouluja, t = tyttökouluja, y = yhteiskouluja
 f) ruotsinkielisten yksityiskoulujen kokonaismäärät: p = poikakouluja, t = tyttökouluja, y = yhteiskouluja
 g) suomenkielisten yksityiskoulujen kokonaismäärät: p = poikakouluja, t = tyttökouluja, y = yhteiskouluja
 yr) yliopistoon päästöoikeuden omaavien ruotsinkielisten yksityiskoulujen määrä
 ys) yliopistoon päästöoikeuden omaavien suomenkielisten yksityiskoulujen määrä
 k) kunnallisten yksityiskoulujen lukumäärä

Lukuvuosi	a	b	c	d	e	p	t	y	f	p	t	y	g	p	t	y	yr	ys	k
1872-1873	0	0	0	0	17	2	15	0	14	1	13	0	3	1	2	0	1	0	0
1873-1874	3	0	0	0	20	3	17	0	17	2	15	0	3	1	2	0	1	0	0
1874-1875	3	0	0	1	23	4	19	0	19	2	17	0	4	2	2	0	1	0	0
1875-1876	1	0	0	0	23	4	19	0	19	2	17	0	4	2	2	0	1	0	0
1876-1877	0	0	0	0	23	4	19	0	19	2	17	0	4	2	2	0	1	0	0
1877-1878	3	0	0	0	26	5	21	0	22	3	19	0	4	2	2	0	1	0	0
1878-1879	2	0	0	1	28	5	23	0	23	3	20	0	5	2	3	0	1	1	0
1879-1880	7	0	0	0	34	8	26	0	24	3	21	0	10	5	5	0	1	1	1
1879-1880	7	0	0	0	34	8	26	0	24	3	21	0	10	5	5	0	1	1	1
1880-1881	4	0	0	0	38	9	29	0	24	3	21	0	14	6	8	0	1	2	1
1881-1882	2	0	0	2	40	10	30	0	24	3	21	0	16	7	9	0	1	2	1

Lukuvuosi	a	b	c	d	e	p	t	y	f	p	t	y	g	p	t	y	yr	ys	k
1882-1883 ¹	3	0	0	0	41	11	30	0	22	4	18	0	19	7	12	0	2	2	1
1883-1884	3	0	1	0	44	11	32	1	23	4	18	1	21	7	14	0	2	2	1
1884-1885	0	0	0	0	43	10	32	1	23	4	18	1	20	6	14	0	2	2	1
1885-1886	1	0	5	0	44	10	32	2	24	4	18	2	20	6	14	0	2	2	1
1886-1887	2	0	2	1	41	9	28	4	25	3	19	3	16	6	9	1	2	4	1
1887-1888	0	0	0	0	38	6	28	4	25	3	19	3	13	3	9	1	3	3	0
1888-1889	2	0	0	2	40	6	28	6	25	3	19	5	13	3	9	1	3	3	0
1889-1890	1	0	1	1	39	6	27	6	26	3	18	5	13	3	9	1	3	3	0
1890-1891	1	0	0	1	38	4	26	7	27	3	18	6	11	1	9	1	6	1	1
1891-1892	1	0	2	0	38	3	28	7	26	2	18	6	12	1	10	1	4	1	2
1892-1893	0	0	0	4	36	2	27	7	26	2	18	6	10	0	9	1	5	0	5
1893-1894	2	0	0	0	34	2	23	9	24	2	15	7	10	0	8	2	7	0	6
1894-1895	1	0	0	2	35	2	23	10	23	2	14	7	12	0	9	3	7	1	6
1895-1896	3	0	0	1	35	1	20	14	21	1	11	9	14	0	9	5	7	1	9
1896-1897	2	1	0	0	37	1	20	16	21	1	11	9	16	0	9	7	8	1	9
1897-1898	1	1	0	3	38	1	20	17	21	1	11	9	17	0	9	8	8	2	10
1898-1899	2	0	1	1	38	1	18	19	20	1	10	9	18	0	8	10	8	2	11
1899-1900	1	0	0	2	37	1	16	20	19	1	9	9	18	0	7	11	9	3	11
1900-1901	1	0	0	0	36	1	15	20	17	1	8	8	19	0	7	12	8	5	11
1901-1902	0	0	0	0	37	1	14	22	17	1	9	9	19	0	7	12	8	4	11
1902-1903	4	1	0	0	41	1	14	26	18	1	7	10	22	0	7	15	11	8	11
1903-1904	3	1	2	1	45	1	14	30	19	1	7	11	25	0	7	18	11	9	10

¹ Koulut on ilmoitettu taulukossa lukumäärien osalta koulun alkavan koulumuodon perusteella. Kun Joensuu tyttökoulu muuttui asteittain 1883 alkaen suomenkieliseksi, on se tilastoitu kyseisestä vuodesta eteenpäin suomenkieliseksi kouluksi. Samaa periaatetta on käytetty muiden rakenteellisten muutosten osalta (vertaa liite 1).

Lukuvuosi	a	b	c	d	e	p	t	y	f	p	t	y	g	p	t	y	yr	ys	k
1904-1905	2	2	0	1	43	1	11	31	18	1	7	10	25	0	4	21	11	10	10
1905-1906	4	3	0	0	46	1	9	36	17	1	5	11	29	0	4	25	11	12	11
1906-1907	4	1	0	0	50	1	9	40	17	1	5	11	33	0	4	29	11	13	11
1907-1908	10	5	0	0	59	1	9	50	19	1	5	13	41	0	4	37	11	13	10
1908-1909	2	2	0	2	62	1	9	52	19	1	5	13	43	0	4	39	12	15	10
1909-1910	6	5	0	1	66	1	10	55	18	1	5	12	48	0	5	43	11	18	10
1910-1911	1	1	0	2	66	1	10	55	19	1	5	13	47	0	5	42	12	20	10
1911-1912	0	0	0	0	64	1	10	53	17	1	5	11	47	0	5	42	11	23	10
1912-1913 ²	4	2	0	2	68	1	11	56	19	1	5	13	49	0	6	43	11	23	10
1913-1914	2	1	0	0	68	1	11	56	18	1	5	12	50	0	6	44	12	26	10
1914-1915	4	2	0	0	72	2	11	59	19	1	5	13	53	1	6	46	12	28	10
1915-1916	2	1	0	0	74	2	11	61	19	1	5	13	55	1	6	48	13	28	10
1916-1917	0	0	0	0	74	2	11	61	19	1	5	13	55	1	6	48	13	28	10
1917-1918	4	2	3	0	78	3	11	64	20	1	5	14	58	2	6	50	13	28	10
1918-1919	2	2	0	1	77	3	10	64	21	1	5	15	56	2	5	49	13	26	10
1919-1920	3	1	1	1	79	3	10	66	22	1	5	16	57	2	5	50	14	27	10

² Porvoon naisopisto sai toimiluvan kaksikielisenä. Koulu on tilastoitu suomenkieliseksi.

Liite 3. Yksityisten oppikoulujen ja valtion oppikoulujen oppiainekohtaiset tuntimäärät valituilta lukuvuosilta

Tauluissa pakollisia ja valinnaisia aineita ei ole erotettu erikseen. Koulut on ilmoitettu kussakin taulussa perustamis- tai laajentumisjärjestyksessä. Mikäli koulun tuntijakoa ei ole luotettavasti voitu selvittää kyseiseltä lukuvuodelta, on ilmoitettu x-merkillä opetetut aineet.³ Vertailun helpottamiseksi on useissa tauluissa ilmoitettu vastaava valtion oppikoulun voimassa ollut lukusuunnitelman tuntijako.

Lyhenteet: ue = uskonto, äi = äidinkieli, tk = toinen kotimainen kieli, hi = historia, mt = maantieto, lu = luonnonhistoria, fy = fysiikka/kemia, ke = kemia, ma = matematiikka, la = latina, sa = saksa, ra = ranska, ve = venäjä, kr = kreikka, kk = kaunokirjoitus, pi = piirustus, vo = voimistelu, l = laulu, kä = käsityö, pt = veisto, te = terveysoppi, kp = kirjanpito, fi = filosofia, ko = kasvatuseritysohjelma, pk = pikakirjoitus, ho = havainto-oppi, kt = kotitalous, ta = (kansan)talousoppi.

Taulu 1. Klassilliset lyseot 1875

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	kr	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut aineet:	
Valtion lyseo	14	11	20	29	4	9	1	40	49	15	12	28	28	4	6	16	8	0	0	0	0	0	0	0
Helsingin ruotsalainen normaalilyseo	16	17	23	28		10	2	37	57	13	10	14	14	4	9	23	14	0	0	0	0	0	0	0
Helsingin yksityinen alkeisopisto	16	20	20	29		10	2	39	56	14	6	16	16	5	5	21	13	0	0	0	0	0	0	0

Taulu 2. Seitsemäluokkaiset tyttökoulut 1874

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut aineet	
valtion tyttökoulu	14	22	15	22	⁵	10	0	15	0	32	32	6	0	9	12	21	14	15	0	0	0	0	0	ko 4
Helsingin suomalainen tyttökoulu	15	22	14	27		8	0	20	0	22	29	0	2	6	14	14	14	8	0	0	0	0	0	0

³ Lähteet: Yksityisten oppikoulujen arkistot ja vuosikertomukset; KA KH II Eh:1-16 Koulujen ja seminaarien tarkastuskertomukset; KH III Eh:1-16 Tarkastuskertomukset; Eg:1-18 Yksityiskoulujen syysiedonannot. Ensimmäisenä lähteenä on pyritty käyttämään koulujen sisäisiä tietoja, toissijaisena lähteenä viranomaisille lähetettyjä tietoja. Näiden tuntimäärien osalta on lähdeaineistossa useita pieniä eroja, jotka voivat johtua myös ilmoitusajankohdasta (syys- tai kevätlukukauden tilanne).

⁴ Historian ja maantiedon tuntimääriä ei erotettu toisistaan.

⁵ Historian ja maantiedon tuntimääriä ei erotettu toisistaan.

Taulu 3. Yksityiset tyttökoulut 1884⁶

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet
Valtion neliluokkainen tyttökoulu ⁷	8	10	9	13	8	9	0	12	0	20	20	0	0	5	8	12	8	8	0	0	0	0	0	0
Antellska i St. Michel (7)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0
Sortavalan tyttökoulu (5)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0
Heurlinska skolan (4)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0
Tammerfors fruntimmerskola (4) ⁹																								
Borgå fruntimmerskola (4)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0
Heinola fruntimmerskola (4) ¹⁰																								
Jyväskylän tyttökoulu (4)	8	12	12	8	8	6	0	8	0	12	9	0	0	5	8	6	8	12	0	0	0	0	0	0
Tavastehus fruntimmerskola (6) ¹¹																								
Joensuun tyttökoulu (4)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0
Björneborgs fruntimmerskola (4)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0
Helsingin suomalainen tyttökoulu (7)	15	22	14	27	12	6	2	20	0	22	29	0	2	6	14	14	14	8	0	0	0	0	0	0
Sahlbergska skolan (7)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0
Flickskolan i Fredrikshamn (5)	x	x	x	x	x	x	x	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0
Nykarleby fruntimmerskolan (4) ¹³																								
Ringboms fruntimmerskolan (6)	15	20	10	12	8	2	4	15	0	13	16	0	0	6	11	7	12	7	0	0	0	0	0	0
Kajaanin tyttökoulu (4) ¹⁴																								

⁶ Vähintään neliluokkaiset (koulun nimen perässä on ilmoitettu luokkien määrä suluissa). Mikäli tarkkaa tuntijakoa ei lähdeaineistosta ole voitu selvittää, on ilmoitettu opetetut oppiaineet x-kirjaimella.

⁷ Saksa ja ranska vaihtoehtoisia keskenään, lisätunteina oli mahdollisuus lukea toista ainetta 8 t

⁸ Historian ja maantiedon tuntimääriä ei eroteltu toisistaan.

⁹ Tietoja ei ole saatu

¹⁰ Tietoja ei ole saatu

¹¹ Tietoja ei ole saatu

¹² Historian ja maantiedon tuntimääriä ei eroteltu toisistaan.

¹³ Tietoja ei ole saatu

¹⁴ Tietoja ei ole saatu

Kristinestad fruntimmersskolan (4)¹⁵

Hämeenlinnan tyttökoulu (6)	15	18	18	19	16	4	3	15	0	24	6	0	0	5	12	12	12	12	0	0	0	0	0
Privata svenska flickskolan (6)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0
Kuopion tyttökoulu (5)	10	15	16	8	8	8	0	14	0	15	6	0	0	5	10	13	10	12	0	0	0	0	0
Oulun tyttökoulu (5)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0
Mikkelin tyttökoulu (5)	12	14	14	10	10	8	0	17	0	19	10	0	0	5	6	10	8	10	0	0	0	0	0
Porin tyttökoulu (5)	12	16	15	11	8	6	2	13	0	20	8	0	0	4	8	10	8	10	0	0	0	0	0
Brahestad privatskola (4)	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	x	0	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0
Viipurin tyttökoulu (4)	10	14	13	16	17	6	0	15	0	12	6	0	0	3	8	8	7	0	0	0	0	0	0
Turun tyttökoulu (5)	10	18	15	7	8	6	2	17	0	16	10	0	0	4	10	10	10	10	0	0	0	0	0
Tampereen tyttökoulu (6)	12	18	14	14	9	4	5	21	0	23	9	0	0	0	6	10	10	12	8	0	0	0	0

Taulu 4. Tyttökoulut 1901

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	1	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet
Valtion viisiluokkainen tyttökoulu ¹⁸	10	12	10	18	19	9	0	19	0	26	26	0	0	4	6	15	7	6	0	0	0	0	0	0
Savonlinnan tyttökoulu (5)	11	15	12	11	6	6	2	16	0	22	9	6	0	5	6	10	7	5	0	1	0	0	0	0
Antellska fruntimmersskolan i St. Michel (7)	14	26	14	11	13	9	2	30	0	15	7	20	0	8	8	14	7	10	0	1	0	0	0	0
Sortavalan tyttökoulu (6)	16	21	22	13	12	8	2	26	0	23	8	8	0	7	5	13	7	13	0	1	0	0	0	0
Heurlinska skolan (9)	18	21	25	21	11	11	6	42	0	22	19	18	6	3	7	10	10	10	4	1	0	0	0	0
Borgå fruntimmersskolan (6)	12	18	12	14	10	10	0	20	0	26	16	0	0	4	12	12	6	6	0	0	0	0	0	0
Svenska privata läroverket (9)	17	24	25	21	16	9	3	35	0	21	18	15	0	6	12	18	11	8	2	1	0	0	0	0
Hämeenlinnan tyttökoulu (6)	15	19	17	20	20	4	2	21	0	25	7	3	0	6	8	12	9	12	0	0	0	0	0	0

¹⁵ Tietoja ei ole saatu¹⁶ Historian ja maantiedon tuntimääriä ei eroteltu toisistaan.¹⁷ Historian ja maantiedon tuntimääriä ei eroteltu toisistaan.¹⁸ Tuntimäärät 19.3.1886 asetuksen mukaisesti.¹⁹ Historian ja maantiedon tunteja ei eroteltu toisistaan.

Forsmans flickskola (7)	14	24	21	16	14	10	2	23	0	22	14	0	0	6	8	12	8	11	0	0	0	0
Mikkelin tyttökoulu (7)	16	24	21	14	13	6	2	27	0	24	10	0	0	7	7	14	8	14	0	1	0	0
Porin tyttökoulu (6)	14	18	18	13	10	6	3	23	0	23	8	0	0	4	6	12	9	10	0	1	0	0
Tampereen tyttökoulu (9)	18	26	23	24	11	10	3	39	0	25	12	20	0	6	8	18	12	8	0	2	2	0
Privata svenska flickskolan (9)	14	26	30	21	12	10	4	34	9	5	25	17	0	8	9	16	8	14	0	0	0	0
Ekenäs flickskola (5)	10	16	16	12	9	6	1	21	0	18	9	9	0	3	6	10	5	8	0	1	0	0
Vaasan tyttökoulu (5)	14	18	16	13	11	8	3	24	0	24	10	0	0	4	7	10	8	6	0	2	0	0

Taulu 5. Tyttökoulut 1905

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	Fi	muut	aineet
Valtion viisiluokkainen tyttökoulu	10	12	10	18	²¹	9	0	19	0	26	26	0	0	4	6	15	7	6	0	0	0	0	0	0
Savonlinnan tyttökoulu (5)	11	15	12	11	6	6	2	16	0	22	9	6	0	5	6	10	7	5	0	1	0	0	0	0
Heurlinska skolan (9)	18	22	26	21	11	10	6	42	0	22	19	18	6	3	9	10	10	9	4	1	0	0	0	0
Borgå fruntimmersskolan (6)	12	18	12	14	10	10	0	20	0	26	16	0	0	4	12	12	6	6	0	0	0	0	0	0
Svenska privata läroverket (9)	17	22	26	19	15	9	4	36	0	22	18	15	0	6	12	18	11	8	1	1	0	0	0	0
Forsmans flickskola (7)	14	24	20	15	14	9	2	23	8	22	14	8	0	6	8	12	10	9	0	0	0	0	0	0
Mikkelin tyttökoulu (7)	16	24	20	14	13	6	2	27	0	24	10	0	0	6	7	14	7	14	0	1	0	0	0	0
Porin tyttökoulu (6)	14	19	18	13	10	8	3	23	0	23	8	8	0	4	6	12	9	9	0	1	0	0	0	0
Tampereen tyttökoulu (9)	18	24	23	23	11	10	5	41	0	24	13	30	0	5	7	15	9	8	0	1	2	0	0	0
Privata svenska flickskolan (9)	15	26	30	20	13	10	4	34	3	15	25	17	3	6	9	16	8	14	0	0	0	0	0	0

²⁰ Historian ja maantiedon tuntimääriä ei eroteltu toisistaan.

²¹ Historian ja maantiedon tunteja ei eroteltu toistaan.

Taulu 6. Tyttökoulut 1910

	ue	äi	tk	hi	mt	Lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	Fi	muut	aineet
Valtion viisiluokkainen tyttökoulu	10	12	10	12	6	6	2	19	0	26	8	0	0	4	6	15	7	6	0	1	0	0	0	0
Savonlinnan tyttökoulu (5)	13	15	12	12	7	7	2	19	0	25	8	0	0	4	6	10	7	5	0	1	0	0	0	0
Heurlinska skolan (9)	18	25	26	21	11	10	4	41	0	22	18	18	6	3	10	10	8	8	5	0	0	0	0	0
Borgå fruntimmersskolan (6)	12	20	19	14	8	7	2	20	0	19	16	6	0	3	12	12	6	6	0	2	0	0	0	0
Svenska privata läroverket (9)	16	24	26	19	15	9	5	39	0	21	18	15	6	6	11	17	10	8	0	1	0	0	0	0
Forsmans flickskola (8)	15	26	24	17	14	10	2	23	0	25	15	8	6	6	9	14	9	9	0	2	4	0	0	0
Mikkelin tyttökoulu (8)	16	22	26	21	7	10	6	37	0	28	18	12	0	2	5	16	10	5	0	1	1	0	0	0
Porin tyttökoulu (6)	20	27	27	23	10	10	7	40	0	33	20	14	0	4	9	18	9	9	0	1	0	0	0	0
Tampereen tyttökoulu (9)	18	26	23	23	11	9	6	41	10	25	13	21	0	6	9	16	0	9	0	1	2	0	0	0
Privata svenska flickskolan (9)	15	27	30	20	13	10	4	34	13	14	25	17	3	7	10	14	9	12	0	1	0	0	0	0
Lahden tyttökoulu (5)	10	13	10	12	7	6	2	18	25	0	0	0	9	4	10	10	6	6	0	2	0	0	0	0

Taulu 7. Tyttökoulut 1920

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet	
Valtion 6-luokkainen 27.6.1918	12	17	14	13	10	12	5	20	0	17	10	0	10	6	7	16	9	8	0	2	0	0	0	0	0
Valtion 9-luokkainen 27.6.1918	18	26	21	23	10	15	11	32	0	27	19	0	19	6	12	25	12	8	0	2	0	4	0	0	0
Savonlinnan tyttökoulu (5)	12	17	14	13	10	12	5	20	0	17	10	0	0	4	9	16	9	8	0	2	0	0	0	0	0
Heurlinska skolan (9)	18	29	23	24	10	15	11	36	0	27	18	0	6	4	10	18	12	8	2	2	0	0	0	0	
Borgå flickskolan (6)	12	19	14	13	10	12	4	19	0	17	10	0	10	3	11	15	9	8	0	2	0	0	0	0	
Sv. privata läroverket (9)	18	27	26	19	14	11	5	39	0	22	18	10	7	6	10	15	10	8	0	2	0	0	0	0	
Nya svenska flickskolan (8)	15	30	26	19	14	13	4	32	0	22	8	0	6	6	11	16	10	12	0	1	4	0	0	0	
Mikkelin tyttökoulu (9)	16	24	18	21	10	14	8	34	0	24	17	0	0	3	14	20	8	8	0	0	0	0	0	0	
Privata svenska flickskolan (9)	16	28	23	21	13	12	5	36	0	23	21	2	5	7	11	14	9	13	0	2	0	0	0	0	
Lahden tyttökoulu (5)	10	17	12	13	9	8	2	19	0	18	0	0	0	4	8	10	8	9	0	1	0	0	0	0	
Porvoon naisopisto (2)	2	7	6	9	2	2	0	0	0	6	8	0	8	0	2	6	2	8	0	1	1	0	0	0	

Taulu 8. Valtion reaalityseoiden lukusuunnitelmat

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet	
Valtion reaalityseo 13.12.1883	16	14	28	18	8	12	6	45	0	17	12	22	6	4	11	16	9	0	0	0	0	0	0	0	0
Valtion reaalityseo 07.06.1893 ²²	16	19	21	20	8	10	10	41	0	20	14	24	4	4	8	24	9	0	0	0	2	0	0	0	0
Valtion reaalityseo 27.09.1901	16	18	26	19	8	10	10	42	0	18	12	30	4	4	6	24	10	0	0	0	2	0	0	0	0
Valtion reaalityseo 13.07.1903	16	18	20	19	8	10	10	38	0	18	12	40	4	4	9	22	10	0	0	0	2	0	0	0	0
Valtion reaalityseo 20.08.1906	16	24	22	21	10	12	10	38	0	20	12	24	4	4	9	22	10	0	0	0	2	0	0	0	0
Valtion reaalityseo 09.09.1914	16	21	19	21	11	11	11	36	0	16	12	34	4	6	12	20	10	0	0	1	2	2	0	0	2
Valtion reaalityseo 11.09.1917	16	25	19	22	10	16	11	36	0	19	12	20	4	4	13	20	10	0	0	1	2	2	0	0	2
Valtion reaalityseo 17.07.1918	16	26	20	23	14	13	12	36	0	25	12	12	4	6	12	20	10	0	6	1	2	4	0	0	4

Taulu 9. Yhdeksäluokkaiset yksityiskoulut niiden perustamisvaiheissa

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet		
Nya svenska läroverket antiikki	19	22	27	22	14	10	4	38	37	20	8	0	4	6	8	20	12	0	0	0	0	0	0	0	0	kr 14
Nya svenska läroverket moderni	19	22	27	22	14	12	5	38	14	20	20	20	4	6	14	20	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Läroverket för gossar och flickor	18	21	26	21	12	9	4	37	12	21	20	20	3	7	16	18	8	13	13	1	0	0	0	0	0	pk 2
Lyceum för gossar och flickor ²³	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0	0	0
Nya svenska samskola	16	22	30	20	11	9	5	36	16	21	17	20	6	6	9	23	4	11	11	1	0	0	0	0	0	ho 2
Helsingin suomalainen yhteiskoulu	16	28	20	23	9	10	3	40	20	22	12	20	0	5	14	27	4	13	13	0	0	0	0	0	0	lo 2
Åbo samskola	16	26	30	19	13	12	7	41	9	21	16	18	9	8	19	25	6	17	17	2	0	0	0	0	0	ho 1
Björneborgs svenska samskola	14	27	27	21	15	10	4	35	0	22	20	20	0	13	14	16	10	20	20	1	0	0	0	0	0	0
Tampereen suomalainen yhteiskoulu	17	28	22	24	12	10	3	40	20	24	12	20	0	6	12	27	5	3	3	1	0	0	0	0	0	0

²² 7.6.1893 lukusuunnitelman osalta on liikunnan tuntimäärä ilmoitettu 13.9.1894 annetun määräyksen mukaisesti.

²³ Tarkkaa tuntijakoa ei ole lähteissä esitetty, vain opetetttavat aineet.

Taulu 10. Yhdeksänluokkaiset yksityiskoulut 1901

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	1	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet	
Nya svenska läroverket	16	28	31	22	14	10	5	36	12	24	16	20	0	7	11	18	6	0	0	0	0	0	0	0	0
Läroverket för gossar och flickor	18	25	25	21	11	9	4	40	16	23	21	20	9	7	14	18	9	9	9	0	0	0	0	0	pk 3
Nya svenska samskola	16	27	31	20	13	10	5	36	15	23	14	20	3	6	8	20	5	4	0	1	0	0	0	0	ho 2
Helsingin suomalainen yhteiskoulu	18	29	22	24	11	10	4	39	20	25	15	20	0	5	13	22	10	9	9	1	0	0	0	0	0
Åbo samskola	17	27	29	20	12	12	5	42	0	23	14	20	0	7	8	18	9	11	11	0	0	0	0	0	0
Björneborgs svenska samskola	17	28	28	21	15	10	4	37	0	23	15	20	0	7	7	17	9	9	9	1	0	0	0	0	0
Tampereen suomalainen yhteiskoulu	17	28	22	24	12	10	4	39	20	24	12	20	0	6	8	27	5	3	3	1	0	0	0	0	0

Taulu 11. Yhdeksänluokkaiset yksityiskoulut 1905

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	1	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet	
Nya svenska läroverket	16	26	25	22	13	10	4	36	13	23	12	40	0	4	11	18	6	0	0	0	0	0	0	0	0
Läroverket för gossar och flickor	18	25	24	20	11	10	4	39	20	21	12	40	9	6	12	18	5	4	4	0	0	0	0	0	0
Nya svenska samskola	16	26	27	19	13	10	5	35	11	22	12	40	3	5	7	18	5	2	0	1	0	0	0	0	ho 2
Helsingin suomalainen yhteiskoulu	18	28	20	23	10	10	4	39	0	24	15	40	4	5	12	18	10	0	0	0	0	0	0	0	0
Åbo samskola	18	28	28	19	12	12	5	40	0	20	12	40	0	7	8	18	6	10	10	0	0	0	0	0	0
Björneborgs svenska samskola	17	28	26	20	14	10	4	37	0	22	13	40	0	6	7	17	8	3	3	1	0	0	0	0	0
Tampereen suomalainen yhteiskoulu	18	26	21	22	11	10	4	40	13	21	13	40	0	6	10	19	8	4	4	1	0	0	0	0	0

Taulu 12. Yhdeksänluokkaiset yksityiskoulut 1910

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	1	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet	
Nya svenska läroverket	16	28	27	22	14	12	8	36	16	22	13	24	0	5	11	18	7	0	0	0	0	0	0	0	0
Läroverket för gossar och flickor	18	28	29	21	12	10	6	39	19	22	14	24	9	6	11	18	10	11	11	0	0	0	0	0	pk 3
Nya svenska samskola	16	27	32	20	13	10	5	35	0	23	12	24	7	7	8	18	5	4	0	1	0	0	0	0	ho 3
Helsingin suomalainen yhteiskoulu	18	29	21	24	13	11	4	38	12	25	15	24	8	4	14	21	11	0	0	1	0	0	0	0	0

Åbo samskola	18	30	30	21	12	12	6	39	0	20	12	24	0	7	8	18	9	12	12	0	0	0
Björneborgs svenska samskola	17	30	26	21	14	12	9	40	8	22	12	24	0	6	8	18	8	4	4	1	0	0
Tampereen suomalainen yhteiskoulu	19	29	23	24	12	12	4	40	13	24	13	24	0	6	11	19	8	6	0	1	0	0
Grankulla samskola	16	30	27	21	11	12	9	39	0	22	13	24	0	6	16	18	8	12	12	0	0	0

Taulu 13. Yhdeksänluokkaiset yksityiskoulut 1915

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet
Valtion reaalilyseo 09.09.1914	16	21	19	21	11	11	11	36	0	16	12	34	4	6	12	20	10	0	0	1	2	2		
Nya svenska läroverket	16	27	27	20	14	10	10	36	15	18	12	34	0	5	11	18	7	0	0	1	0	0		
Läroverket för gossar och flickor	17	26	25	20	13	15	10	41	11	18	10	34	9	6	14	18	10	16	16	1	0	0		
Nya svenska samskola	16	27	29	20	13	9	7	41	0	20	12	34	6	6	6	18	5	4	0	1	0	0		
Helsingin suomalainen yhteiskoulu	18	27	19	23	14	10	11	39	16	20	14	34	5	4	14	21	11	0	0	1	0	0		
Åbo samskola	17	29	27	21	12	12	6	38	0	18	12	34	0	7	8	18	9	10	10	1	0	0		
Björneborgs svenska samskola	17	29	24	22	14	11	10	39	0	19	12	34	0	6	8	18	8	4	4	1	0	0		
Tampereen suomalainen yhteiskoulu	19	29	20	22	12	12	10	36	8	17	0	34	14	6	11	19	8	6	0	1	0	0		
Svenska samskolan i Helsingfors	18	24	23	23	14	12	10	39	4	21	11	34	11	3	8	18	4	5	5	1	0	0	mo	6
Grankulla samskola	18	28	22	20	12	12	11	39	0	19	12	34	7	5	14	18	7	4	4	1	0	0		

Taulu 14. Yhdeksänluokkaiset yksityiskoulut 1920

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet
Valtion reaalilyseo 17.07.1918	16	26	20	23	14	13	12	36	0	25	12	12	4	6	12	20	10	0	6	1	2	4		
Nya svenska läroverket	15	30	27	21	14	12	12	40	9	23	12	8	6	5	11	20	7	0	0	1	0	0		
Läroverket för gossar och flickor	17	33	27	24	14	16	12	41	0	24	14	0	9	5	14	18	6	6	6	1	0	0		
Nya svenska samskola	17	32	29	24	14	14	12	41	0	25	12	2	6	5	12	18	8	4	0	1	0	0		
Helsingin suomalainen yhteiskoulu	18	32	20	25	16	13	11	41	17	28	15	20	6	4	13	21	11	2	0	1	0	0		
Åbo samskola	18	31	27	23	13	15	11	40	0	24	12	20	2	8	10	18	8	10	10	1	2	4		
Björneborgs svenska samskola	18	34	26	23	14	14	11	39	0	24	15	20	6	6	10	18	8	6	6	1	2	0		

Tampereen suomalainen yhteiskoulu	20	32	21	24	14	14	12	35	14	24	12	14	12	6	12	19	9	6	0	1	0	2
Svenska samskolan i Helsingfors	16	27	24	25	17	12	12	39	0	26	13	0	6	5	10	18	11	7	7	1	2	4 mo 7
Grankulla samskola	18	33	23	21	14	15	13	39	0	25	12	0	0	5	14	18	5	12	12	2	0	2

Taulu 15. Kahdeksanluokkaiset yhteiskoulut 1901

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet
Valtion reaalityseo 07.06.1893	16	19	21	20	8	10	10	41	0	20	14	24	4	4	8	24	9	0	0	0	2	0	0	0
Svenska privatlyceum i Kuopio	16	24	21	16	10	10	5	40	8	22	18	21	0	3	7	16	4	6	6	1	0	0	0	
Kotka svenska samskola	16	28	23	19	12	10	2	34	0	23	15	14	0	7	8	8	10	7	8	0	0	0	0	
Porvoon yhteiskoulu	16	18	28	22	9	10	9	41	12	21	12	21	0	4	6	16	4	3	3	0	0	0	0	
Kotkan yhteiskoulu	16	19	23	20	8	10	10	42	0	21	12	30	0	4	6	16	10	0	0	0	1	0	0	
Viipurin yhteiskoulu	16	21	25	21	9	11	4	38	0	26	14	21	0	4	10	16	8	4	4	0	0	0	0	
Kokkolan yhteiskoulu	16	19	21	20	8	10	10	41	0	20	14	24	0	4	8	24	9	2	0	0	2	0	0	
Helsingin uusi yhteiskoulu	16	23	22	22	8	10	4	35	0	25	15	23	0	3	12	21	9	0	0	0	0	0	0	
Kuopion yhteiskoulu (7-luokkaa)	13	16	25	19	7	14	0	33	0	22	13	20	0	2	8	14	7	2	0	0	0	0	0	

Taulu 16. Viisiluokkaiset yhteiskoulut 1901

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet
Valtion reaalityseo 07.06.1893	10	13	17	10	9	10	4	27	0	12	2	13	0	4	6	10	6	0	0	0	2	0	0	0
Haminan yhteiskoulu	10	13	17	11	8	10	4	27	0	12	0	13	0	4	6	10	6	4	4	0	0	0	0	0
Samskolan i Tammerfors	10	16	14	10	8	10	4	26	0	12	4	14	0	3	6	10	6	0	5	0	2	0	0	0
Salon yhteiskoulu	10	14	19	9	9	10	4	26	4	12	2	14	0	4	6	10	6	1	0	0	0	0	0	0
Nurmeksen yhteiskoulu	10	12	20	10	9	10	4	26	12	12	0	12	0	2	5	10	7	2	0	0	0	0	0	0
Samskolan i Tavastehus	10	12	20	11	9	9	0	20	0	13	6	14	0	2	4	10	6	2	2	0	0	0	0	0
Samskolan i Brahestad	10	23	14	7	13	6	1	26	-	8	0	12	0	5	1	10	5	0	0	0	0	0	0	0

Taulu 17. Kahdeksanluokkaiset yhteiskoulut 1905

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet	
Valtion reaalityseo 13.07.1903	16	18	20	19	8	10	10	38	0	18	12	40	4	4	9	22	10	0	0	0	2	0	0	0	
Svenska privatlyceum i Kuopio	16	18	20	19	8	10	10	38	0	18	12	40	4	4	9	22	10	0	0	0	2	0	0	0	
Kotka svenska samskola	15	24	24	18	12	10	4	34	0	20	12	40	0	4	7	8	5	0	0	0	2	0	0	0	
Porvoon yhteiskoulu	16	19	20	20	9	10	8	38	12	18	12	40	0	3	9	16	10	0	0	0	2	0	0	0	
Kotkan yhteiskoulu	16	19	20	19	8	10	10	38	0	18	12	40	0	4	9	21	10	0	0	0	2	0	0	0	
Viipurin yhteiskoulu	16	18	20	19	8	10	10	38	6	18	12	40	4	4	9	16	10	0	0	0	2	0	0	0	
Kokkolan yhteiskoulu	16	18	21	19	8	10	9	39	13	21	13	40	0	4	6	16	10	2	0	0	2	0	0	0	
Helsingin uusi yhteiskoulu	16	19	20	21	8	10	4	35	0	19	12	40	0	4	9	22	9	0	0	0	0	0	0	0	
Kuopion yhteiskoulu	16	18	20	18	9	10	10	38	0	18	12	40	4	4	9	22	6	0	0	0	2	0	0	0	
Samskolan i Tammerfors	16	21	21	19	8	10	9	38	0	21	10	40	4	3	5	16	5	0	0	0	2	0	0	0	
Haminan yhteiskoulu	16	19	23	21	9	10	8	38	12	20	0	40	0	4	4	16	9	4	4	0	0	0	0	0	
Lahden yhteiskoulu	16	18	23	20	10	10	10	38	0	20	10	40	4	4	6	19	9	0	0	0	2	0	0	0	
Nurmeksen yhteiskoulu	16	18	20	19	8	10	8	38	14	18	0	40	0	4	9	16	10	0	0	0	0	0	0	0	
Hämeenlinnan yhteiskoulu (6) ²⁴	13	17	14	13	8	10	2	23	0	20	7	11	0	4	8	12	8	8	0	1	0	0	0	0	
Samskolan i Tavastehus ²⁵																									
Oulun yhteiskoulu ²⁶	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	0	x	0	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0	0	
Samskolan i Viborg ²⁷																									
Turun yhteiskoulu ²⁸																									

²⁴ Koulu oli muodostumassa: luokat 1-2 yhteiskouluuokat, 3-6 tyttökouluuokat

²⁵ Lukusuunnitelma järjestelyn alainen koulun laajentumisen takia.

²⁶ Lukusuunnitelma vahvistettiin vain toiminnassa olleille luokille.

²⁷ Koulu sai perustamisluvan kahdeksanluokkaiseksi, mutta toimi vain kaksi lukuvuotta kahdella luokalla.

²⁸ Koulu oli laatinut suunnitelman vain kolmelle alimmalle luokalle

Taulu 18. Viisiluokkaiset yhteiskoulut 1905

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet
Valtion reaalityseo 18.06.1902	10	12	14	10	8	10	3	24	0	12	0	23	0	4	6	15	7	0	0	0	2	0	0	0
Forssan yhteiskoulu	10	13	14	10	9	10	3	24	0	12	0	23	0	4	5	10	7	5	0	0	2	0	0	0
Salon yhteiskoulu	10	12	14	10	8	10	3	24	4	12	2	23	0	4	6	15	6	0	0	0	2	0	0	0
Sörnäisten yhteiskoulu	10	12	14	10	9	9	3	24	0	12	0	23	0	4	6	15	7	0	0	0	2	0	0	0
Kouvolan yhteiskoulu	10	12	15	10	8	10	3	24	2	12	0	23	0	4	6	11	7	3	4	0	2	0	0	0
Samskolan i Forssa ²⁹	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	0	x	0	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0	0
Ikaalisten yhteiskoulu	10	12	14	10	8	10	3	24	0	12	0	23	0	4	6	15	7	0	0	0	2	0	0	0
Tyrvään yhteiskoulu ³⁰																								
Lapuan yhteiskoulu ³¹																								
Samskolan i Brahestad (4)	8	14	12	7	8	8	0	20	0	8	0	19	0	4	2	10	5	0	0	0	0	0	0	0
Samskolan i Tavastehus	10	12	14	10	8	10	3	24	0	12	0	23	0	4	6	10	3	0	0	0	0	0	0	0

Taulu 19. Kahdeksanluokkaiset yhteiskoulut 1910

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet
Valtion reaalityseo 20.08.1906	16	24	22	21	10	12	10	38	0	20	12	24	4	4	9	22	10	0	0	0	2	0	0	0
Svenska privatlyceum i Kuopio	16	25	22	19	12	12	8	39	0	21	12	24	0	5	5	16	10	0	0	0	0	0	0	0
Kotka svenska samskola	15	24	26	21	12	12	4	39	0	20	12	24	0	4	7	16	7	0	0	0	2	0	0	0
Porvoon yhteiskoulu	16	26	22	22	8	13	9	36	12	20	12	24	0	3	9	21	10	0	0	1	2	0	0	0
Kotkan yhteiskoulu	16	22	22	23	8	12	12	39	0	22	9	24	9	4	9	21	10	4	4	2	2	0	0	0
Viipurin yhteiskoulu	16	23	22	23	10	10	9	39	6	22	12	24	4	4	11	22	10	0	0	0	2	0	0	0
Kokkolan yhteiskoulu	16	23	21	21	11	10	9	39	14	21	14	24	4	4	9	16	10	2	0	1	2	0	0	0

²⁹ Koulu toimi vain kolmella luokalla.³⁰ Lukusuunnitelma vain kahdelle luokalle³¹ Lukusuunnitelma vain ensimmäiselle luokalle

Helsingin uusi yhteiskoulu	16	26	22	21	9	12	4	36	0	24	12	24	5	4	9	20	8	0	0	0	0	0	0
Kuopion yhteiskoulu	16	21	24	20	10	14	6	38	0	20	12	24	0	4	9	16	9	0	0	0	0	0	0
Samskolan i Tammerfors	16	25	24	20	8	13	9	40	0	21	11	24	4	3	7	16	4	5	0	0	0	0	pk 2
Haminan yhteiskoulu	16	25	22	22	9	12	9	38	12	20	0	24	0	4	9	16	10	4	4	0	0	0	0
Lahden yhteiskoulu	14	23	20	21	10	12	10	36	0	22	12	24	4	4	11	22	10	0	0	1	0	0	0
Nurmeksen yhteiskoulu	16	26	25	24	10	10	4	38	12	22	0	24	0	4	6	16	10	0	0	1	0	0	0
Hämeenlinnan yhteiskoulu	16	24	21	20	9	10	9	36	0	23	0	24	9	4	8	16	4	5	0	1	0	0	0
Samskolan i Tavastehus	16	23	23	21	10	10	8	38	0	21	12	24	0	3	7	16	8	4	4	2	0	0	0
Forssan yhteiskoulu	16	24	24	21	9	11	10	36	0	22	0	24	11	4	9	21	10	4	0	0	2	0	0
Oulun yhteiskoulu	16	26	21	21	11	10	9	37	0	21	12	24	0	3	10	16	10	0	0	2	0	0	0
Turun yhteiskoulu	16	25	24	20	10	11	8	36	17	22	14	24	5	4	9	16	10	5	5	1	0	0	0
Mikkelin yhteiskoulu	16	26	22	22	9	14	9	37	0	21	0	24	13	3	7	18	10	0	0	1	2	0	0
Tyrvään yhteiskoulu	16	23	23	21	10	12	10	38	12	20	12	24	4	4	10	16	10	0	0	0	2	0	0
Lapuan yhteiskoulu	16	24	22	20	9	10	9	37	14	22	14	24	0	4	8	20	10	0	0	1	0	0	0
Kouvolan yhteiskoulu	16	24	24	22	10	12	11	36	0	20	12	24	0	4	9	22	10	0	0	0	2	0	0
Viipurin uusi yhteiskoulu	16	24	22	21	10	12	10	38	0	20	12	24	4	4	9	20	10	2	0	0	2	0	0
Joensuun yhteiskoulu	16	24	21	21	10	11	10	38	0	20	12	24	4	4	9	20	10	3	0	1	2	0	0
Terijoen yhteiskoulu	16	24	22	21	10	12	10	38	0	20	12	24	4	4	9	22	10	0	0	0	2	0	0
Vasa svenska samskola	16	25	25	21	10	11	8	34	0	22	24	24	12	3	7	16	9	0	0	0	3	0	0

Taulu 20. Viisiluokkaiset yhteiskoulut 1910

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	Fi	muut	aineet
Valtion reaalityseo 20.8.1906	10	15	16	11	10	12	3	23	0	11	0	15	0	4	6	15	5	0	0	0	1	0	0	0
Salon yhteiskoulu	10	15	16	11	10	12	2	23	2	12	2	15	0	4	6	10	5	0	0	0	2	0	0	0
Sörnäisten yhteiskoulu	10	15	16	11	10	12	3	24	0	11	0	15	0	4	6	15	8	0	0	0	2	0	0	0
Ikaalisten yhteiskoulu	10	15	16	11	10	11	3	23	0	12	0	15	0	4	6	10	7	5	5	0	0	0	0	0
Riihimäen yhteiskoulu	10	15	16	11	10	12	3	23	0	11	0	15	0	4	6	15	7	0	0	0	0	0	0	0
Jämsän yhteiskoulu	10	16	16	11	11	11	2	23	0	11	0	15	0	4	6	15	7	3	3	0	2	0	0	0

Viitasaaren yhteiskoulu	10	15	16	12	9	12	3	23	0	11	0	15	0	4	6	10	7	0	0	0	0	0	0
Kristiinan yhteiskoulu	10	13	15	12	9	10	4	25	0	13	2	15	0	4	6	10	6	0	0	0	2	0	0
Toijalan yhteiskoulu	10	15	16	12	9	12	3	23	0	11	0	15	0	4	6	10	7	0	0	0	2	0	0
Hangon yhteiskoulu	10	16	15	12	10	10	3	23	0	12	0	15	0	4	6	10	7	0	0	0	2	0	0
Parikkalan yhteiskoulu	10	15	16	11	10	12	3	23	0	11	0	15	0	4	6	10	7	2	0	0	2	0	0
Säkijärven yhteiskoulu	10	15	16	12	9	12	3	23	0	11	0	15	0	4	6	15	7	3	0	0	2	0	0
Värtsilän yhteiskoulu	10	15	16	10	10	11	3	23	0	11	0	15	0	3	6	10	4	4	0	0	0	0	0
Haapamäen yhteiskoulu	10	16	15	12	8	10	3	21	0	12	0	15	2	3	5	10	6	4	4	1	2	0	0
Kokemäen yhteiskoulu	10	15	14	11	9	11	3	23	0	11	0	15	0	4	8	10	7	0	0	0	2	0	0
Saarijärven yhteiskoulu	10	14	17	10	9	10	2	25	0	12	0	15	0	4	6	10	7	0	0	0	2	0	0
Rovaniemen yhteiskoulu	10	15	16	12	9	12	3	23	0	11	0	15	0	4	6	10	7	0	0	0	2	0	0
Imatran yhteiskoulu	10	16	15	12	10	10	3	23	0	12	0	15	0	4	6	10	4	0	0	0	2	0	0
Pieksämäen yhteiskoulu	10	17	16	13	8	14	3	23	0	11	0	15	0	3	6	10	4	0	0	0	0	0	0
Loimaan yhteiskoulu	10	15	16	12	9	12	3	23	0	11	0	15	0	4	6	10	7	0	0	0	0	0	0
Samskolan i St. Michel ³²																							
Samskolan i Brahestad ³³																							
Samskolan i Fredrikshamn ³⁴																							

Taulu 21. Kahdeksanluokkaiset yhteiskoulut 1920

	ue	äi	Tk	hi	mt	lu	fy	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut	aineet
Valtion reaalityseo 17.07.1918	16	26	20	23	11	16	12	36	0	25	12	12	4	6	12	20	10	0	6	1	2	4		
Kotka svenska samskola	16	26	23	22	12	15	12	37	0	25	12	0	0	4	12	17	8	0	0	1	0	2		
Porvoon yhteiskoulu	10	26	20	21	14	15	22	41	0	28	0	6	6	4	16	20	7	0	6	1	3	0	si 3, pk 1	
Kotkan yhteiskoulu	16	26	20	23	11	16	16	38	0	25	6	0	12	4	14	16	10	4	4	1	3	2		
Viipurin yhteiskoulu	16	26	21	23	11	15	12	36	6	26	12	12	4	5	11	20	10	4	0	1	4	2		

³² Koulu toimi lakkautuksen alaisena kahdella luokalla.

³³ Koulussa toimi enää vuosiluokat 1-2.

³⁴ Koulu toimi lakkautuksen alaisena vuosiluokilla 2-3.

Helsingin uusi yhteiskoulu	16	27	22	22	11	15	12	36	0	25	12	0	5	5	11	20	9	0	0	1	0	0
Kuopion yhteiskoulu	16	26	20	23	12	15	12	36	0	25	12	12	4	4	14	20	10	0	0	1	2	4
Samskolan i Tammerfors	16	28	22	23	11	16	12	36	0	25	12	12	4	3	15	16	5	0	0	1	0	0
Haminan yhteiskoulu	16	26	20	23	12	14	9	31	18	25	0	8	4	4	12	16	10	4	4	1	0	1
Lahden yhteiskoulu	16	26	21	23	11	16	12	37	0	26	12	12	4	4	14	20	10	0	0	1	2	0
Hämeenlinnan yhteiskoulu	16	26	20	23	11	16	11	36	0	28	0	0	12	6	12	20	8	0	0	1	0	3
Samskolan i Tavastehus	16	28	21	23	11	16	12	36	0	25	12	0	4	5	12	19	10	0	0	1	2	4
Forssan yhteiskoulu	16	26	21	23	10	16	12	37	0	26	0	0	11	4	13	20	10	4	0	1	2	0
Oulun yhteiskoulu	16	26	20	24	12	15	12	37	0	25	12	0	0	3	16	16	7	0	0	1	5	4
Turun yhteiskoulu	16	27	20	24	11	16	11	33	12	26	12	0	12	3	8	16	10	3	0	1	2	4
Mikkelin yhteiskoulu	16	26	20	23	11	16	13	36	0	25	0	0	12	4	11	16	10	6	0	1	2	4
Tyrvään yhteiskoulu	16	26	20	23	11	17	12	38	12	25	12	12	4	4	11	18	10	1	0	1	2	4
Lapuan yhteiskoulu	16	26	20	23	11	16	12	36	0	25	12	12	0	6	12	20	10	0	0	2	2	4
Kouvolan yhteiskoulu	16	26	20	23	11	15	15	36	0	25	0	0	12	4	11	21	5	0	0	1	2	4 ta 1
Viipurin uusi yhteiskoulu	16	27	21	25	11	16	12	37	0	25	12	0	4	4	13	18	10	0	0	1	2	4
Joensuun yhteiskoulu	16	26	20	23	11	16	12	36	0	25	12	0	0	6	12	20	10	6	6	1	2	4
Vasa svenska samskola	16	28	23	25	12	19	10	36	0	25	6	0	12	3	10	16	7	0	0	1	0	0
Kallion yhteiskoulu	16	26	20	25	11	16	12	36	0	25	0	0	12	6	12	18	11	0	0	1	2	4
Riihimäen yhteiskoulu	16	26	20	23	13	16	15	36	0	25	0	0	12	4	11	20	10	6	0	1	2	4
Kristiinan yhteiskoulu	16	26	20	25	11	16	14	36	12	25	12	0	0	6	12	20	10	0	0	1	2	0
Haapamäen yhteiskoulu	16	26	20	22	11	16	12	36	0	25	12	0	0	4	14	18	10	0	0	1	2	4
Seinäjoen yhteiskoulu	16	26	20	23	11	16	12	36	0	25	12	0	16	6	12	20	10	0	6	1	2	4
Lohjan yhteiskoulu	16	28	20	23	11	16	12	36	10	25	12	0	0	4	14	16	10	4	0	1	2	0
Yksityisluokat Helsinki	16	27	21	22	11	16	12	36	0	25	12	0	5	5	10	20	9	0	0	1	0	0

Taulu 22. Viisiluokkaiset yhteiskoulut 1920

	ue	Äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi
Valtion reaalityseo 17.07.1918	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	6	6	13	7	0	6	1	2	0
Salon yhteiskoulu	10	17	14	12	12	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	14	5	0	0	1	2	0
Ikaalisten yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	14	5	1	0	1	2	0
Viitasaaren yhteiskoulu	10	17	14	12	11	11	6	21	0	16	0	0	0	4	8	14	7	0	0	1	2	0
Toijalan yhteiskoulu	10	17	14	13	11	12	6	21	0	15	0	0	0	6	6	13	7	0	0	1	2	0
Hangon yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	14	7	6	6	1	1	0
Parikkalan yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	10	7	2	0	1	2	0
Säkkijärven yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	10	7	7	7	1	2	0
Wärtsilän yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	6	10	7	5	5	1	2	0
Saarjärven yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	5	10	10	7	4	0	1	2	0
Rovaniemen yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	6	6	10	7	8	8	1	2	0
Imatran yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	14	7	0	0	1	2	0
Pieksämäen yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	10	7	0	0	1	2	0
Loimaan yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	14	5	0	0	1	2	0
Pargas samskola	10	20	16	12	14	10	6	21	0	14	0	0	0	4	9	10	5	3	3	1	2	0
Åggelby samskola	10	18	14	12	10	10	5	21	0	15	3	0	0	4	10	10	5	6	6	1	2	0
Töölön yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	6	12	5	2	0	1	2	0
Karkkilan yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	14	5	0	0	1	2	0
Jyväskylän yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	14	7	0	0	1	2	0
Naantalin yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	7	10	5	0	0	0	0	0
Kaskö samskola ³⁵																						
Haapaveden yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	10	7	9	9	1	2	0
Dalsbruk samskola	10	21	16	9	12	8	3	20	0	12	2	0	0	6	6	10	10	10	10	0	1	0
Aitoon yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	14	7	0	0	1	2	0

³⁵ Koulussa toimi vain vuosiluokat 2-4.

Hyvinkään yhteiskoulu	10	17	14	12	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	14	7	0	0	1	2	0
Nykarleby samskola	10	17	17	11	12	11	4	22	0	15	0	0	0	3	7	8	0	0	0	0	0	0
Jämsän yhteiskoulu ³⁶	10	19	14	14	11	12	6	21	0	15	0	0	0	4	8	10	7	0	0	1	2	0
Kokemäen yhteiskoulu ³⁷	10	17	13	12	11	13	3	22	0	15	0	0	0	4	8	12	7	0	0	1	2	0

Taulu 23. Maanviljelyslyseot 1920

	ue	äi	tk	hi	mt	lu	fý	ma	la	sa	ra	ve	en	kk	pi	vo	l	kä	pt	te	kp	fi	muut aineet ³⁸	
Helsingin maanviljelyslyseo	0	10	9	9	0	8	9	9	0	10	0	0	0	0	6	6	0	0	0	1	0	0	0	ta 8, e 15
Karjalan maanviljelyslyseo	0	8	6	9	0	7	11	9	0	9	0	6	0	0	6	6	0	0	4	0	0	0	0	ta 7, e 16
Lapuan maanviljelyslyseo	0	9	6	10	0	7	11	9	0	10	0	0	0	0	6	6	3	0	0	0	0	0	0	ta 8, e 16
Kokemäen maanviljelyslyseo	3	10	9	9	0	3	9	9	0	10	0	0	0	0	6	6	3	0	0	1	0	0	0	ta 8, e 15
Jämsän maanviljelyslyseo	0	9	6	10	0	6	11	14	0	10	0	0	0	0	4	6	3	0	0	0	0	0	0	ta 8, e 15

³⁶ Koulun yhteydessä toimi maanviljelyslyseo (katso taulu 23).

³⁷ Koulun yhteydessä toimi maanviljelyslyseo (katso taulu 23).

³⁸ Kirjain e tarkoittaa maanviljelyn erikoisaineiden tuntimäärää.