

*Elämän ja koulun vaatimukset.
Oppikoulujen opetus- ja luku-
suunnitelmien muutostarpeet
vuosina 1918-1939*

Vuoden 1872 koulujärjestys määritti yli sadaksi vuodeksi oppikoulujemme mallin. Poliittiset, yhteiskunnalliset, taloudelliset ja kulttuuriset olosuhteet muokkasivat myös oppikoulujen rakenteita ja toimintaa, mutta perustana säilyivät länsimaisen sivistyksen pohjalle rakentuvat opinahjut. Esimerkiksi autonomian ajan lopulla Venäjä pyrki tyrehtyttämään suomalaisen nationalismia ja sitomaan maatamme tiukasti oman valtansa alle. Se tunnisti myös oppilaitosten merkityksen mielipidevaikuttajina ja pyrki siksi kahlehtimaan yleissivistävää koulutusta aiempaa lujemmin. Näiden seikkojen vuoksi Venäjä ei hyväksynyt kansakoululaisillemme tavoiteltua oppivelvollisuutta, vaan jopa lisäsi seminaarien ja ennen muuta oppikoulujen venäjän kielen oppitunteja.

Kouluaineet ohjaavat olennaisesti oppilaitosten toimintaa. Niitä käsitellään melkein kaikkien oppikoulututkimusten yhteydessä. Muutamia aineita olen syventänyt aiemmissa oppikouluartikkeleissani. Esimerkiksi kielet (ruotsi, saksa, englanti, ranska, latina, kreikka ja venäjä) ovat keskeisiä maamme kaksikielisyysongelmien ja pienen asukaslukumme vuoksi. (Männistö 2013, 46-80). Tämä opetus- ja lukusuunnitelma-artikkeli keskittyy niihin oppiaineisiin, joita en ole aiemmin tarkastellut tai joista on löytynyt uusia näkökulmia.

Irti venäjän kielestä

Kuten edellä mainittiin Venäjä valjasti opetuksemme palvelemaan oman maansa tarpeita. Sortovuosinamme myös monet oppikoululaiset kannattivat passiivista vastarintaa lakkoilemalla venäjän kielen tunneilla. Pentti Keskinen kertoi isänsä Sakarin (F. E. Sillanpään luokkatoverin) saaneen venäjistä ehdot passiivisen lakkoilemisen seurauksena Tampereen realilyseon lukioluokalla 1900-luvun alussa (Keskinen 28.7.2014).

Lopulta Venäjä määräsi oman äidinkiellensä tuntikiintiön oppikoulujemme laajimmaksi oppiaineeksi. Vallanpitäjien vaihduttua Venäjällä vuoden 1917 keväällä ja syksyllä Suomi pääsi vapaasti toteuttamaan nationalismiaan. Venäjän kielestä haluttiin luonnollisesti täällä heti eroon.

Kuitenkin vasta sisällissotamme jälkeen, tosin jo vajaan kahden kuukauden kuluttua 27.6.1918, senaatti saattoi vahvistaa väliaikaiset opetussuunnitelmat, joilla poistettiin venäjä klassillisten yksijaksoisten lyseoiden opetusohjelmista. Klassillisten ja tyttölyseoiden sekä tyttökoulujen vapautuneet tunnit käytettiin muiden kielten ja harjoitusaineiden opiskeluun. Linjakoisissa lyseoissa ja keskikouluissa venäjä säilyi ranskan kanssa vapaaehtoisena aineena. Ranskan kieli nousi koululaisten suosioon. (Kiuasmaa 1982, 203-209). Mutta saksa oli halutuin vieras kieli (ks. Männistö 2013). Saksan kielen arvostuksen takana olivat kiinteät ja pitkäaikaiset suhteemme Saksaan, jääkäri liikkeemme ja sieltä vuoden 1918 sisällissotamme voittajien avuksi tulleet joukot.

Opetussuunnitelman olivat rakentaneet senaatin määräämät rehtorit O. Mantere, V. T. Rosenqvist ja P. Virkkunen sekä apulaistarkastajat E. J. Buddén ja S. Nyström kuukaudessa todennäköisesti nojautumalla aiempiin ehdotuksiin. Kirjanpito ja veisto tulivat nyt myös klassillisen keskikoulutason ohjelmaan. Samoin luonnonhistorian ja maantieteen tunteja lisättiin. Saksan tuntimääriä kasvatettiin jopa 25 %:lla. (Hbl 3.7.1918 ja

USr 7.5.1918 uutinen Koulujen lukusuunnitelmat sekä Kiuasmaa 1982 s. 631-635).

Yksityiset oppikoulut saivat nyt valtion kouluja vapaammin opettaa venäjän kieltä. Ne lopettivat pakollisen venäjän kielen ja korvasivat nämä tunnit vahvistaakseen juuri itsenäistyneelle maalle kansallispoliittisesti keskeisiä kouluaineita: äidinkieltä, maantietoa ja luonnonhistoriaa sekä historiaa. Muuten yksityisoppikoulujen vuonna 1919 vahvistetut opetussuunnitelmat noudattivat valtion koulujen ja etenkin lyseoiden reaalilinjan vastaavia lukusuunnitelmia myös jatkossa. Pietiäisen mielestä tähän pakottivat heikot taloudelliset tekijät, tyttöoppilaiden suuri määrä sekä pula pätevistä opettajista. (Pietiäinen 1995, 129).

Kansakoulujen oppivelvollisuuden alettua vuonna 1921 paine päästä oppikouluihin lisääntyi. Esimerkiksi vanhemmat ymmärsivät nyt, että keskikoulun suorittaminen vuotta pitemmässä ajassa kansakoulututkintoon verrattuna antoi heidän lapsilleen tukevan ponnahduslaudan elämään. Uusia yksityisoppikouluja perustettiin ennätystahtiin, mutta niitä jouduttiin myös valtiollistamaan heikon taloustilanteen vuoksi. (Ks. tarkemmin Männistö 2008).

Oppikoulujen järjestysmuotouudistuksen tarve

Itsenäistynyt Suomi tarvitsi koulu-uudistusta, joten se kirjattiin uuteen hallitusmuotoon 17.7.1919. Valtio lupautui myös taloudellisesti tukemaan sekä kansa- että oppikouluja. (AsK 1919 n:o 94, 17.7.1919 § 79-80, Kiuasmaa 1971, 5.) Oppikoululaisten määrän ripeä lisääntyminen ja myös jo 50-vuotias oppikoulumalli nostattivat paineita muokata oppikoulurakenteita 1920-luvulla.

Kouluhallituksen ylijohdaja (pääjohtaja) Mikael Soinisen johdolla laadittiinkin ripeästi lakiehdotus joko 4- tai 6-luokkaiseen kansakouluun pohjautuvista oppikouluista vuoden

1921 lopulla. (Kiuasmaa 1971, 10). Kouluaineita ja niiden tuntijakoja myös muutettiin “ajan vaatimuksia vastaaviksi”.

Lakiehdotuksen mukaan pohjakoulun 6 vuodessa käyneet olisivat suoriutuneet keskikoulusta 3 vuodessa. Keskeyttämisen estämiseksi kouluhallitus esitti täydennysluokkaa niille oppilaille, jotka eivät jatkaneet opiskeluaan lukiossa. Täydennysluokalla opiskeltaisiin runsaasti käytännöllisiä aineita: pojat värkkäisivät puu- ja metallitöitä sekä tytöt puuhaisivat kotitalous- ja käsityötunneilla. Kolmiluokkaiseen lukioihin ehdotettiin kolmea linjaa: humanistinen, fyysis-matemaattinen ja luonnonhistoriallinen. Linjat johtaisivat yliopistojen ja korkeakoulujen vastaaville aloille. Näihin pyrkivät joutuisivat täydentämään lukio-opintojaan, jos he eivät olleet lukeneet kyseistä ainetta tai jos tätä ei ollut heidän lukionsa lukusuunnitelmassa. Tällaisia aineita voisivat olla maa-, metsä- ja kansantalous.

Kouluhallituksessa kaikki eivät hyväksyneet ylijohtajansa ehdotusta. Esimerkiksi ruotsinkielisen osaston johtaja V. T. Rosenqvist pahoitteli surkeaa yritelmää. Hänen mielestään nyt oli syytä rauhoittaa koulut, koska ne olivat juuri joutuneet kestäväseen myllerryksiä vuosikausia. (Hbl 18.1.1922.) Kuunneltuaan ensin opettajaneuvostoja hallitus vei esityksen eduskuntaan. Esitys jäi kuitenkin sivistysvaliokuntaan vuonna 1923, koska tämä halusi opettajien tavoin jäädä odottamaan koekouluista saatavia tuloksia. (Ks. Kiuasmaa 1971, 16).

Hallitus ehti antaa uuden esityksen keväällä 1925 ennen koekoulukomitean työn ja esityksen valmistumista (VP 1925 As. kirj. HE n:o 29, VP 1925 ptk 6.3.1925). Joka tapauksessa näitä molempia esityksiä yhdisti Oskari Mantere, joka oli ollut koekoulukomitean puheenjohtaja vuoden 1919 alusta ja toimi nyt Ingmanin toisen hallituksen opetusministerinä.

Hallituksen esityksen keskeisin asia oli luonnollisesti pohjakoulukysymys, mutta siinä ehdotettiin myös oppiaineita, linjajakoja ja koulujen toimintamuotoja. Uusien oppikoulu-

muotojen ohella kaavailtiin myös vanhojen vakiintuneiden lyseoiden säilyttämistä (HS 7.3.1925). Hallituksen esitys päättyi jo Mikael Soinisen esittämään kolmen linjan lukiomalliin. Tätä pidettiin sopivana ratkaisuna, koska se helpottaisi tulevia yliopisto-opintoja ja perehdyttäisi tieteiden alkeisiin (US 24.3.1925 Paavo Virkkunen, HS 12.3.1925 Gunnar Sarva). Rehtorina (vuodesta 1924 kouluhallituksen kouluneuvos) Gunnar Sarva oli jo vuonna 1918 esittänyt kolmilinjaista lukiota, joka rakentui koko kansakoulun pohjalle (Kiuasmaa 1982, 211-213). Eduskunta ei kannattanut esitystä, vaan kehotti hallitusta antamaan oppikoulun järjestysmuodosta uuden 6-vuotisen kansakoulun pohjalle rakennetun esityksen vuoden 1926 lopulla (Kiuasmaa 1971, 37-39).

Tuoreen esityksen aikaansaamiseksi Väinö Tannerin sosiaalidemokraattinen vähemmistöhallitus asetti uuden Oskari Manneren oppikoulukomitean vuonna 1927. Tämän mietintö valmistui vasta vuonna 1932, mutta julkistaminen siirtyi vuoden 1934 alkupäiviin (Männistö 2007, 16-17). Kokoomuslaiset pitivät komitean kokoonpanoa epäonnistuneena, koska kouluhallitus oli siinä ylliedustettuna (US 30.3.1927).

Keväällä 1925 hallituksen eduskunnalle antaman esityksen ohella odotettiin suurella mielenkiinnolla koekoulujen aikaansaannoksia. Eräänä mittarina käytettiin oppilaiden kouluosaavutuksia. Koekoululaiset olivat menestyneet ainakin ylioppilaskirjoituksissa keskimääräistä paremmin. Tämä vahvisti 6-vuotisen pohjakoulun kannattajien, poliittisista ryhmistä lähinnä edistyspuoluealaisten ja sosiaalidemokraattien, lujaa uskoa koulukokeiluun (HS 11.3.1925 ja 30.5.1925). Kokeilukoulukomitean mietintö valmistui vasta elokuun lopulla vuonna 1925 (KM 12/1925). Muut eduskuntapuolueet olivat toista mieltä, joten kokeilua päätettiin jatkaa vakinaistamalla valtion koekoulut Helsingissä ja Jyväskylässä vuonna 1926 (VP 1926 As.kirj. II HE 46 s. 83). Tannerin hallitus pyrki saamaan koko kansakoulun pohjalle rakentuvan oppikoulun rinnak-

kaiskoulujärjestelmän tilalle. Hänen puolueensa täytyi kuitenkin taipua osittaisratkaisuun, koska eduskunnan ja koulumaailman enemmistö ei hyväksynyt oppikoulujärjestelmän täysremonttia. Eduskunta hyväksyi Tannerin hallituksen esityksen uusimuotoisista kansakoulupohjaisista oppikouluista helmikuussa 1928 (AsK 1928 n:o 74,75,76 24.2.1928), mutta entisenlaiset oppikoulumuodot sallittiin edelleenkin.

Perusarvojen opetus

Monien kouluaineiden tietoa tarvitaan yhteiskunnassa sekä tiedon itsensä että myös aineen “luonteen, tunne- ja arvomaailman” vuoksi. Uskonto ja siveysoppi (nykyisin elämäkatsomustieto) ovat tällaisia aineita, jotka herättävät myös intohimoja. Esimerkiksi kansakoulujen kouluaineista keskusteltiin eniten uskonnosta ja siveysopista 1920- ja 1930-luvuilla (Männistö 1994, 95, 247-253). Kouluhallituksen edistyspuoluelainen ylijohtaja Mikael Soininen halusi tuolloin muokata oppivelvollisuuskoulun amerikkalaisen uskonnonvapausmallin mukaiseksi. Sosiaalidemokraatit kannattivat myös siveysopin opettamista kaikille kansakoululaisille, mutta eduskunnan enemmistön uskontokanta varmisti siveysopin vain uskonnosta vapautetuille. (VP 1923 ptk 20.2.1923).

Uskonnon ja siveysopin arvot ja merkitys näkyivät luonnollisena osana suomalaisen yhteiskunnan rakentamisessa, mihin myös oppikoulu osallistui. Uskontokeskustelut liittyivät usein oppikoulun järjestysmuotouudistukseen, mutta niitä käytiin muissakin yhteyksissä mm. uskonnonvapauslakia säädettäessä 1920-luvun alussa. Koska uskonto ja siveysoppi poikkesivat muista reaaliaineista ja koska ne herättivät erittäin paljon mielenkiintoa, niitä on syytä tarkastella tässäkin artikkelissa omana aineryhmänään.

Ruotsinkielisten keskuudessa uskonnolla oli vankka kannatus. Heidän mielestään uskonnon asemaa ei tullut heikentää

oppikoulu-uudistuksissakaan: sitä pitäisi opiskella vähintään 2 tuntia viikossa kaikilla luokilla. (Hbl 18.1.1922 kirj. V. T. Rosenqvist). Seuraavana päivänä edistyspuoluelaiset osallistuivat keskusteluun toistamalla tuttuja kannanottojaan. He pitivät pelkän uskonnonhistorian opettamista tarpeellisena, mutta olettivat eduskunnan enemmistön hylkäävän heidän mallinsa. Täten tunnustuksellinen uskonnonopetus saisi jatkua valtion oppikouluissa. Sen sijaan, jos koulussa vähintään 20 oppilasta kuului toiseen tunnustukselliseen uskontokuntaan, niin näille olisi järjestettävä omat oppitunnit ja myös uskonnosta vapautetuille siveysopin opetusta. Viimeksi mainituille edistyspuoluelainen Helsingin Sanomat esitti myös uskonnonhistoriaa, että nämä tuntisivat yleisen kulttuurikehityksen. (HS 19.1.1922).

Kokoomuslaiset eivät hyväksyneet kansakouluihin eivätkä myöskään nyt oppikouluihin kaavailtua siveysopin opetusta. Heidän lehtensä Uusi Suomi ei voinut ymmärtää, miten voitiin opettaa yhtäaikaan kahta moraalia eli uskontoa ja siveysoppia samoille oppilaille. Se pelkäsi myös, että siveysopin tunnit otettaisiin uskonnon oppitunneista, joita nytkin oli vain kaksi viikossa. "Lasten vanhempien oli syytä olla varuillaan, sillä sormet syyhyäviä pedagogisia reformaattoreita oli tusinoitain," kokoomuslehti muistutti lukijoitaan (US 21.1.1922). Kokoomus jatkoi samalla linjalla kesän 1922 eduskuntavaaleihin: se painotti ohjelmassaan oppikoulujen tunnustuksellista kristinuskon opetusta ja vastusti siveysoppia kouluaineena (Borg 1965, 181). Kokoomus oli vaalien suurin voittaja ja edistyspuolue suurin häviöjä. Koulupolitiikalla oli ilmeisesti osansa vaalituloksiin.

Pohjanmaan ruotsinkielisten uskonnollinen vakaumus johti puuhaamaan Uuteenkaarlepyyhyn ruotsinkielistä yhteiskoulua, jossa olisi tavallisen keskikoulun lisäksi yksityinen kristillinen lukio. Kouluhallituksen ruotsinkielisen osaston johtaja V. T. Rosenqvist ei pitänyt esityksestä, koska suunniteltuun kouluun

olisi vaikea saada opettajia. Pätevistä opettajista ja papeista oli nimittäin jo nyt pulaa. Toisaalta häntä epäilytti jopa muodollisesti pätevän ja kristillisen vakaumuksen omaavan opettajan kurinpitotaito. Hän piti lukioon kaavailtua 20 oppilaan luokkakokoa yliarvioituna. Sitä paitsi Pohjanmaalla oli jo riittävästi ruotsinkielisiä oppikouluja, jolloin uusi koulu voisi heikentää muita opinahjoja. Kristillinen koulu oli hänen mielestään hyvä ajatus. Mutta ajatusta oli vaikea toteuttaa, koska se vaatisi huomattavia lahjoituksia pääomien hankkimiseksi. (Hbl 12.8.1924 kirj. V. T. R.).

Rosenqvistin realistiset kannanotot ymmärtää, kun otetaan huomioon ajankohdan kieliriitojen taustoja. Esimerkiksi uuden ruotsinkielisen oppikoulun perustaminen vaati suomenkielistä oppilaitosta enemmän voimavaroja, sillä ruotsinkielisten oppilaiden määrä väheni ja suomenkielisten lisääntyi nopeasti. Suomenkielisten oppilasmäärien kasvu sai aikaan etenkin uusien yksityisten maalaisoppikoulujen käynnistämisen. Ruotsinkielisiä oppikouluja oli 1/4 kaikkien oppikoulujen määrästä, vaikka Suomen väestöstä ruotsinkielisten osuus oli vain 11 % vuonna 1923. Toisaalta ruotsinkielisten koulujen muita kouluja kalliimmat oppilaskohtaiset kulut olivat herättäneet arvostelua koko itsenäisyyden alkuajan, sillä näin ne “söivät myös suomenkielisten koulujen valtionapuja”. (Männistö 2013, 49-51). Uudenkaarlepyyn kristillisen oppikoulun perustaminen näyttää kuivuneen kokoon, koska se ei saanut edes kouluhallituksen ruotsinkieliseltä osastolta tukea.

Uskonnon opetus oli tarkoin säädetty, mutta uskonnonvapauslain tullessa voimaan Gunnar Sarva kyseenalaisti tunnustuksellisen uskonnonopetuksen. (HS 12.3.1925 kirj. G. Sarva). Tässäkin oli oppikoulukomitealla pohtimista. Kokoomuslainen teologian tohtori, kirkkoherra Paavo Virkkunen toi esiin puolueensa uskonnonopetuskannan, jonka mukaan uskontoa tulisi opettaa kuten ennenkin eli tunnustuksellisesti, mutta uskonnonvapauslain mukaisesti vähemmistöille täytyi pitää omat oppi-

tunnit (US 24.3.1925 kirj. P. Virkkunen). Kuten edellä on todettu oppikoulu-uudistus ei edennyt eduskunnassa, vaan palattiin jälleen komiteavaiheeseen vuonna 1926. Koulutyötä jatkettiin aiemman opetus- ja lukusuunnitelman mukaan.

Mantereen oppikoulukomitean työstä alkoi tihkua tietoja vasta 1930-luvun alussa. Sarvan ehdotukset tunnustuksettomasta uskonnonhistorian ja siveysopin opetuksesta ei saaneet komitean kannatusta, mutta komitea oli valmis vähentämään varsinkin oppikoulun alaluokkien uskontotunteja ja lisäämään osittain kirkkohistorian tunteja. Uusi Suomi piti muutoksia kevytmielisenä ja pedagogisesti mitäänsanomattomana, koska Raamatun opetus vähenisi ja koulujen lupapäivät veisivät viikon ainoan uskontotunnin. "Sivistyksen ja nuorten siveellisen kasvatuksen pitäisi pohjautua uskontoon. Kansamme oli saanut kristinuskosta voimaa koettelemuksissaan sekä taiteet ja kirjallisuus myös aiheita. Valtion olisi huolehdittava nuorisostaan näissäkin asioissa", vaati kokoomuslainen lehti (US 16.4.1933).

Kirkon tehtävänä oli lain mukaan edelleen valvoa uskonnon-opetusta. Uskonnonvapauslain jälkeen kirkko näyttää entisestään valpastuneen seuraamaan, miten sen oman alan opetus sujui. Tästä esimerkkinä on Porvoon tuomiokapitulin julkilausuma Ruotsalaisen normaalilyseon yliopettajan, jumaluusopin tohtorin J. A. Simolinin uudesta Religion och sedelära -oppikirjasta. Tuomiokapitulin mukaan kirjassa ei esitetty kristinuskon olemusta ja muutenkin sen sisältö ja esitystapa oli uskonnon oppikirjaksi soveltumaton.

Kouluhallituksen asiantuntija professori R. R. Rosenqvist ei kuitenkaan löytänyt kirjasta mitään kristillisyyden ja protestantismien kanssa ristiriitaista. Samaa mieltä näyttävät olleen kouluhallituksen hankkimat "kokeneet henkilöt", joten kouluhallitus oli tehtävänsä mukaisesti ehdottanut oppikirjaa hyväksyttäväksi. Näihin tietoihin pohjautuen sosiaalidemokraattinen opetusministeri Julius Ailio siis esitti valtioneuvostolle tuomiokapitulin valitusta hylättäväksi. Helsingin Sanomat

ei pitänyt oppikirjaa opetuksen pääasiana, vaan apukeinona. Lehti totesi: "Vaikea uskoa, että kukaan ottaa teosta oppikirjaksi tutustuttaan siihen." (HS 21.1.1927 uutinen, Muudan oppikirjakysymys). Valtioneuvosto päätti olla ottamatta huomioon tuomiokapitulin kantelua. (HS 4.2.1927 uutinen, Tri Simolinin oppikirjan käyttäminen opetuksessa). Siitä, miten kirja menestyi koulumaailmassa ei näkynyt tietoja.

Koulun uskonnonopetusta arvostelivat kirkon lisäksi maallikot. Etelä-Pohjanmaalla nähtiin rikollisuuden ja huliganismin syynä koulujen ja kotien harjoittaman uskonnon ja siveyden opetuksen laatu: "Koulu (sekä oppi- että kansankoulu) opettaa uskontoa niin, ettei lasten silmissä ole mitään vakavuutta. Siveysopetus on teorioiden ulkoa oppimista ilman painavaa merkitystä." (Ilkka 22.1.1929). Vanhempia arvosteltiin jo silloin, että he löivät laimin lastensa siveyskasvatuksen ja että he saattoivat jättää kasvatuksen koulun vastuulle.

Suomessa elettiin kieltolain aikaa vuosina 1919-1932. Alkoholin kulutus ja rikollisuus kuitenkin kasvoivat tällöin, koska viinan kotipoltto ja salakuljetus lisääntyivät huimasti samaan aikaan. Yleinen kansanvalistus ei enää tehonnut, joten koulut piti saada mukaan viinanvastustuskampanjaan. Opettajat, myös kansanvalistajina, olivat oppitunneillaan läpäisyperiaatteella "taistelleet viinan kiroja vastaan", mutta sekään ei auttanut.

Kouluhallitus sai siksi tehtäväkseen valmistella raittiusopetuksen uudistuksen. Varsinkin keskikoulun viimeisellä luokalla uskonnon, historian ja terveystiedon yhteydessä vain aktiivisimmat opettajat olivat huolehtineet raittius- ja alkoholiopetuksesta. Nyt esitettiin, että uskonnonopettaja pitäisi 12 tunnin kurssin tästä aiheesta. Uskonnonopettajaa pidettiin sopivana raittiuskurssin vetäjänä, koska hän opetti usein kristillistä siveysoppia lukiossa (US 24.7.1931). Toisaalta kieltolain lopettamisen kannatus oli kasvanut, mikä johti Suomen ensimmäisen neuvoa-antavan kansanäänestyksen jälkeen kieltolain kumoamiseen ja oppikoulujen raittiusopetuksen laantumiseen.

Suomessa kiinnitettiin huomiota maatalousväestön asemaan varsinkin 1918 sisällissodan jälkeen, koska köyhät torpparit ja muut maattomat olivat lähteneet taistelemaan vallankumouksellisten punaisten puolelle. Voittaneet valkoiset tahtoivat estää uudet "kansannousut" kytkemällä maanvuokraajat ja maanviljelijäksi haluavat omaan maahansa. Siksi torppareille annettiin vapaus lunastaa vuokramaansa ja muillekin maattomille mahdollisuus valtion tuella hankkia oma tila. Maaseudun väestö eli suomalaisten suuri enemmistö saatiin myös puolustamaan juuri itsenäistynyttä isänmaata ja yhteiskunnan arvomaailmaa. Suomen suuret maatalousuudistukset vaativat myös lisää perustasoa enemmän koulutettuja ammattilaisia. Maatalouden ammattikoulutus oli alkanut jo 1800-luvun alkuvuosikymmeninä ja maatalouslukiotkin oli käynnistetty aivan 1900-luvun alussa.

Viimeksi mainittujen oppilaitosten autonomian aikaiset lukusuunnitelmat uusittiin muiden lukioiden suunnitelmien tavoin itsenäisyyden alussa. Maatalouslukiossa opiskeltiin luonnollisesti eniten kasvi- ja eläintiedettä eli yhteensä 4-5 tuntia viikossa kaikkina kolmena opiskeluvuonna, seuraavaksi eniten luettiin fysiikkaa ja kemiaa, sitten historiaa ja yhteiskuntaoppia saman verran. Saksaa luettiin yhtä paljon kuin kahta viimeksi mainittua ja englantiakin sekä matematiikkaa melkein yhtä paljon. Kansantaloustiede oli myös pakollinen oppiaine. Uudistustarpeen vuoksi laadittiin mallisuunnitelma maanviljelystalouselukioita varten kesän alussa 1923. Kiuasmaan mukaan mallilukusuunnitelma muistutti linjajakoisen lyseon reaalinlinjan ohjelmaa, mutta viikkotunteja oli enemmän. (Kiuasmaa 1982, 209 ja 636).

Vaativat maatalouslukioiden ohjelmat vaikuttivat näiden koulujen määrän nopeaan vähenemiseen. Tekniikan ja teollisuuden lisääntyminen sekä pyrkimys vankkaan yleissivistykseen tappoivat osaltaan agraaripohjaisia oppikouluja (Kiuasmaa

1982, 210). Koska näistä lukioista pääsyä opiskelemaan muihin kuin yliopiston maanviljelystaloudelliseen osastoon ei laajennettu, niin Kokemäen, Jämsän ja Lapuan maanviljelyslyseot muuttuivat jo vuosina 1922-1925 tavallisiksi oppikouluiksi sekä Helsingin vastaavanlainen opinahjo Lapinpuiston yhteislyseoksi v. 1935. Karjalan maanviljelyslyseo jatkoi ainoana toimintaansa yhdistyttyään Viipurin realikoulun kanssa. Koulun nimeksi tuli Viipurin realikoulu, maanviljelys- ja kauppalyseo (Pietiäinen 1995, 131). Kittilän yhteiskoulussa maa-, metsä-, koti- ja kunnallistaloutta sai opiskella kolme lukuvuotta. Kurseja järjestettiin jopa metsätyömailla (Pietiäinen 1995, 132). Yksityisissä yhteiskouluissa kunnallistaloutta lukivat ennen muuta pojat, kun tytöt samanaikaisesti ahersivat kotitaloustunneilla (mm. Karstulan yhteiskoulussa vielä 1960-luvun alussa).

Suomessa organisoitiin vasta 1980- ja 1990-luvulla peruskoulun ja lukion jaksojärjestelmä ja luokaton lukio. Tosin Tölö Svenska Samskolan otti käyttöön jo 1920-luvulla englantilaismallisen vapaakoulujärjestelmän, jossa koulupäivä aloitettiin läksyjen luvulla ja jatkettiin 3-viikkoiseen jaksojärjestelmään merkittyjä oppitunteja aineryhmittäin (kokonaisopetus) ryhmätöillä. Ruokataukokin (päivällisloma) kesti puolitoista tuntia, joka venytti koulupäivää. Helsingissä Tehtaanpuiston yhteiskoulussa kokeiltiin samanlaisia omatoimisia oppimistapoja kuin Tölö Svenska Samskolanissa sekä luokattoman koulun esiastetta jo vuodesta 1939 (Pietiäinen 1995, 134). Teoreettinen opettajajohtoisen oppikoulun malli näytti kuitenkin saavuttaneen kouluviranomaisten, opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa ylivoimaisesti suurimman suosion. Suosion syynä oli monia tekijöitä, mutta ainakin perinteinen koulu oli selkeä, ennustettava ja taloudellinen suurine luokkineen.

Maailmalla tunnettu työkouluvaate ei juurikaan rantautunut kansakouluihimme eikä myöskään oppikouluihin ennen talviso-

taa. Tästä huolimatta mm. keskikouluihin toivottiin aiempaa enemmän käytännöllisyyttä, sillä “ammattilaiskoulujen” oppilasmäärät olivat vähentyneet. “Köyhän maan oli saatava käytännön aloille kykenevää väkeä”, vaati Uusi Suomi (US 24.8.1929).

Ulkomaisten mallikoulujen ajateltiin soveltuvan myös Suomeen. Esimerkiksi englantilainen 4-vuotinen koulu johti työhön, elämään ja yliopistoon. Koulu vaati tekoja, joilla pystyi todistamaan pystyvyytensä. Suomessa ei välttämättä arvostettu ylioppilaiden pätevyyttä työelämässä enää 1930-luvulla kovinkaan korkeaksi, koska palvelustyttö saattoi ansaita kotiopettajatarta enemmän tai sekatyöläinen paremmin kuin pankissa työskentelevä ylioppilasneiti. Englantilaisten ja amerikkalaisten käytännöllistä oppikouluohjelmaa kaivattiin nyt Suomessa. Oppikoulujen erikoistumista esitettiin jälleen ratkaisuksi. (HS 13.8.1931). Toisaalta ns. uuskouluuute sai myös kritiikkiä. Uuskouluuuteen mallina pidettiin amerikkalaista Dalton-koulua, jota arvosteltiin materialismin korostamisesta. Suomessa pelättiin uuskoulujen tappavan tieteellisen ajattelun ja mm. johtavan pelkästään ilmiöiden syiden ja seurausten ulkokohtaiseen tarkasteluun. Humanistinen ajattelu sen sijaan antoi eväät ymmärtää myös menneisyyden merkitystä. (Hbl 25.8.1932).

Kun kouluttautumattomat henkilöt saivat 1930-luvulla enemmän palkkaa kuin ylioppilaat, niin siihen vaikuttivat luonnollisesti työmarkkinat. Ylioppilaiden ylituotannosta oli puhuttu jo pitkään (ks. esim. Männistö 2011, 119-152), mutta kausityöläisistä ja raskasta ruumiillista työtä tekevistä oli ajoittain pulaa. Kun maaseudun torpparit ja muut maanvuokraajat olivat päässeet itselliseksi eivätkä enää tehneet taksvärkkiä isännilleen, niin etenkin Etelä-Suomen kartanoihin oli aiempaa vaikeampi saada edullista työvoimaa. Monet työpaikat olisivat vaatineet kotipaikkakunnalta muuttoa, johon läheskään kaikki työtä hakevat eivät olleet halukkaita. Lisäksi monien muutto- paikkakuntana oli tehdaskaupunki tai taajama, joka tarjosi

sekatöitä pysyvemmän työpaikan ja paremman palkan sekä muutkin kaupunkielämän “edut”.

Vaikka ylioppilaiden korkeakoulutuspaikkojen määrät olivat reippaasti lisääntyneet 1930-luvun alun pula-ajasta selviytymisen jälkeen, niin silti liian monet hakijat eivät päässeet jatkamaan opintojaan. Ongelman ratkaisemiseksi ehdotettiin keskikoulun muuttamista ammatillisen koulun pohjaksi. Tällä tavalla lukion valitsivat teoreettisesti suuntautuneet koululaiset ja myös “laiskoille ja lahjattomille ja puberteetista kärsiville” rakennettaisiin kouluun oma linja.

Malli löytyi Ruotsin pääkaupungista Tukholmasta, jonka Vasa Realskolassa (vastasi Suomen keskikoulua) opiskeltiin kaksi ylintä luokkaa jollakin kolmesta linjasta: kaupallisella, kotitalous- tai teknillisellä linjalla. Viimeksi mainitulla kokeilulinjalla oli matematiikan, fysiikan ja kemian lisäksi lukujärjestyksessä käytännön aineita kuten teknillistä tavara-, kone- ja rakennusoppia, teollisuustaloutta, piirustustekniikkaa sekä aherrusta työpajassa. Kaikkine harjoitteluineen koululaisen viikoittaiseksi opiskelumääräksi kertyi 42 tuntia. Kokeilun tulokset olivat loistavia: luokalle jääneet suoriutuivat koulusta käytännön toiminnan vuoksi yhtä hyvin kuin vertailuryhmäläiset ja jopa puolet heistä aikoi jatkaa teknillisessä oppikoulussa. Välinpitämättömät oppilaat olivat aktivoituneet ja löytäneet kiinnostuskohteensa. Pedagogisesti katsoen käytännön linja voisi johtaa jopa lisäopintoihin. Nuorten eteen kannatti siis etsiä “paras mahdollinen ratkaisu”. Esitettiin myös käytännön linjan pidentämistä lukuvuodella, että motivoitunut opiskelija voisi hankkia lukiokelpoisuuden. (Hbl 10.7.1938 kirj. M. Hm.).

Oppikoulujen linjajakoa oli vaikea toteuttaa edes yksityökouluissa, sillä kouluhallitus rajoitti tiukilla valtionapujen ehdoilla uusia koulumuotoja ja lukusuunnitelmia. Valtiovalta eli kouluhallitus korkeintaan helpotti oppikoulujen teoreettisena pidettyjä kursseja käytännönläheisimmillä oppiaineilla. Esimerkiksi isänmaallisuus ja ruumiillisen kunnan merkitys

korostui kansalaiskasvatuksessa ja maanpuolustusopetuksessa. (Ks. Pietiäinen 1995, 130-135, Männistö 2012, 221-229).

Historian- ja filosofianopetuksen tehtävät

Pohjoismaisessa Norden-yhdistyksessä sovittiin 1930-luvun alussa, että kukin Pohjoismaa tarkastaa naapurimaissa käytössä olevat historian ja maantiedon oppikirjat. Sama käytäntö olisi pitänyt ulottaa varsinkin Euroopan suurvaltoihin, joissa historian oppikirjojen Suomi-kuva oli puutteellinen ja jopa vääristelty eikä historiantutkimuksen mukainen. Uusi Suomi huomasi, että Pohjoismaat esitettiin eurooppalaisissa oppikirjoissa Venäjän ajalta perittyyn tapaan Suomea edes mainitsematta. Lehti esitti, että esimerkiksi kouluhallitus voisi antaa asiantuntijoiden tarkastettavaksi ulkomaisia oppikirjoja. Tällöin saataisiin oikeanlainen kuva suomalaisista ja korjattaisiin mm. "rotukysymyksemme vääristymä". Historianopettajat olivat esittäneet myös näitä epäkohtia korjattaviksi. (US 9.7.1931).

Maamme monet ruotsinkieliset tarkastelivat samaa asiaa omalta kannaltaan. Heidän mielestään historian kirjoissa oli yliampuva suomalaiskansallinen näkökulma eikä tutkijoiden tieto välittynyt kirjojen sivuille saakka. Suomenruotsalaisten mielipiteiden tulkki Hufvudstadsbladet piti muutenkin historian oppikirjoja liian värittöminä ja kuivina sekä konventionaalisina (Hbl 6.6.1934).

Sosiaalidemokraatitkin toivat oman näkökulmansa voimakkaasti esille analysoimalla historianopetusta. He korostivat historianopettajien vahvaa vaikutusta oppilaisiin, jotka saivat tunneilla kokea maailman kehityksen ja tapahtumat syineen ja seurauksineen. Historiassa painotettiin aseellisia ratkaisuja ja sankaritekoja, mutta sivistyshistoria jäi sodan ihailua vähäisempään asemaan. Sosiaalidemokraatit perustelivat kantojaan ulkomaisilla esimerkeillä ja siteeraamalla historianopettajien kokouksen asiantuntijoita: "Ranskassa, Tanskassa ja aiemmin

myös Itävallassa historian oppikirjoissa oli pyritty syrjäyttämään sotatapahtumien kuvauksia ja sen sijaan kertomaan muitakin ihmiskunnan kehityksen keskeisiä arvoja. Helsingin yliopiston kasvatusta- ja opetusopin professori A. Lilius halusikin historianopetuksen alkavan vähän ylemmällä luokalla psykologisten syiden (lasten käsityskyvyn) vuoksi ja rehtori Y. Ora painotti historian kasvatusta korostamalla Sokrateen ja Lutherin maailmanhistoriallista merkitystä verrattuna Alkibiadekseen ja Henrik VIII:nteen. Tohtori M. C. Schybergson (ilmeisesti historioitsija, professori M. G. Schybergson) puolestaan oli painottanut, että sotatapahtumia oli opetettava asiallisesti eikä kaunistellen. Kaatuneiden lukumäärät oli kerrottava kuten hänen oppikirjoissaan.” Sosiaalidemokraatit olivat tyytyväisiä, että historianopettajat kannattivat sotahistorian inhimillisen puolen korostamista tuntitilanteissa ja vastustivat (muodissa olevaa) kansalliskiihkoa ja kansallista suvaitsemattomuutta. (SS 8.1.1935).

Koulujen humanistiseen kasvatukseen sisältyvät filosofia ja klassilliset kielet olivat menettäneet asemiaan 1930-luvulla. Lukioissa opiskeltiin filosofiaa kaksi viikkotuntia kahdella ylimmällä luokalla. Yliopistoissakin sitä opiskeltiin vain omalla oppiaineena eikä ”tieteiden tieteenä”. Maailmalla puhuttiin jo ”spesialistien barbariasta”: kouluttamattomat ja pätemättömät voivat saada vallan, kun yleiseen kulttuurikeskusteluihin ja ratkaisuihin ei enää osallistunut päteviä henkilöitä. Sanottiin, että tunneajattelu ja sietämättömyys olivat ottaneet liikaa valtaa.

Filosofian ajateltiin antavan eväät ongelmien kriittiseen ajatteluun ja puolueettomaan tarkasteluun, jolloin myös ratkaisut löytyisivät helpommin. Koulun filosofianopetuksen lisäys parantaisi ongelmien ratkaisua sekä halua jatkaa myöhemminkin ajattelua ja ideapainia. Kouluihin ja myös yliopistoihin haluttiin nyt laajaa filosofian kokeilua. Ruotsissa filosofia oli ollut jo 1920-luvun lopulta valinnaisaine, jonka seurauksena

sen opiskelu oli hiipunut. Ruotsalaiset jäljet pelottivat jo Suomessakin. (Hbl 14.6.1938). Ajan pinnallisen hengen pelättiin mitätöivän filosofisen ajattelun. Sekä kansallis-sosialistisessa Saksassa että kommunistisessa Neuvostoliitossa laaja-alainen filosofinen ajattelu oli korvattu yksipuolisella totalitaarisella mallilla, joka ei antanut sijaa demokratiaan kuuluvalla keskustelulle.

Ylioppilaskirjoitusten reaalikoe alettiin kokea yksipuoliseksi 1930-luvulla. Reaalikoe ei vastannut enää modernin pedagogiikan esittämiä vaatimuksia. Tosin oppilaiden tiedot ja myös opetus olivat toimineet tutkinnon perusteella hyvin, mutta opettaja oli joutunut harjoittamaan oppilaita ja käyttämään aikaa yksityiskohtien hiomiseen. Koe ei mahdollistanut omatoimista työskentelyä, jota mm. työkoulu korosti. Tämän vuoksi esitettiin, että vallitseva reaalikoe pitäisi kokonaan lakkauttaa ja että sen sijaan abiturientti vastaisi vain yhteen laajaan kysymykseen, joka ei vaatisi ulkolukua. Toinen keino oli lähettää tarkastaja kouluun valvomaan suullisia tenttejä.

Reaalikokeen kompensatiota pidettiin myös välttämättömänä, ettei ylioppilaiden tiedontaso laskisi. Muistitietoon perustuva koe ei mitannut kunnolla abiturienttien kypsyyttä ja estisyventävän ja eriyttävän pedagogiikan. Kysymykset olisi pitänyt laatia siten, että kokelaat voisivat valita vastauksensa monesta aineryhmästä. Reaalikokeen perustuminen koko oppikoulukurssiin oli suurin ongelma. Joka tapauksessa kokeen uudistamista haluavien toivottiin vievän asiaa eteenpäin. (Hbl 17.3.1930 kirj. M. H.)

Maamme ruotsinkieliset hakivat mielellään mallia kouluuudistuksiin Ruotsista, joka oli rakentanut reaalikokeen täysin erilaiseksi kuin Suomessa. Naapurimaassamme sensorit pitivät henkilökohtaista yhteyttä kouluihin, mikä vahvisti koulun, oppilaiden ja opettajien yhteiskunnallista asemaa sekä varmisti monipuolisen arvostelun. Opettajat saivat valita sensoreille abiturienttiensa viimeksi lukemat kurssit, joten koe ei olisi

pelkkää semantiikkaa eikä itsetarkoitus. Abituriენტtien pitäisi päästä Suomessakin laajentamaan henkistä horisonttia syventämällä ja keskittymällä eri reaali-aineisiin eikä vain kerrata kuten nykyään jouduttiin tekemään. Ylioppilaslautakunnan tulisi antaa opettajien sijaan suullisesti kuulustella oppilaita. Ruotsissa abiturienteilla oli 3 kirjallista koetta ja 4-5 ainetta tentittävänä suullisesti, kun taas Suomessa 5 kirjallista koetta ja 11 osiin jaettua tentittävää ainetta (siis jopa 20 tenttiä). Suomenruotsalaiset esittivät, että molempien maiden reaalikokeita yhdistämällä löytyisi paras ratkaisu oppikouluihimme. (Hbl 19.6.1937).

Vieraiden kielten opetusperusteita

Suomessa 1800-luvulla alkanut suomensukuisten heimokansojen tutkimus- ja tutustumisinnostus oli tarttunut myös kouluviranomaisiin ja opettakuntaan. Varsinkin naapurimaahamme Viroon haluttiin luoda lujat siteet tämän itsenäistymisen jälkeen. Valtioneuvosto hylkäsi kuitenkin kouluhallituksen esityksen siitä, että suomenkielisten koulujen lukukirjoissa omistettaisiin joku luku heimokansojen olojen kuvaamiseen ja että viron kieltä voitaisiin opettaa vapaaehtoisena kaksi viikkotuntia lyseossa ja seminaarissa. Valtioneuvoston päätöstä pidettiin erehdyksenä, sillä vapaaehtoisen viron kielen olisi aina voinut “jättää pois”. Helsingin Sanomien mielestä ilmeisempi syy oli, ettei Tannerin “sosialistihallitus” halunnut ärsyttää ruotsinkielisiä liialla suomalaishenkisyydellä. (HS 18.3.1927).

Heimokansojen opetuksesta innostuneet uusivat esityksensä seuraavalle maalaisliittolaiselle Sunilan hallitukselle, jonka opetusministeri Kukkonen sanoi suhtautuvansa myönteisesti heimo-opetuksen antamiseen historian ja joidenkin muiden aineiden yhteydessä. Sen sijaan hän ei kannattanut viron ottamista vapaaehtoiseksi aineeksi, koska “kursseille ei tulisi

riittävästi osanottajia ja koska oppilaille koulu on muutenkin raskasta”. (HS 11.1.1928 uutinen). Esimerkiksi Kauhajoen yhteiskoulun lukioluokilla tarjotut viron ja unkarin kielten kurssit eivät kiinnostaneet oppilaita 1930-luvulla (Pietiäinen 1995, 132).

Heimo-opetus ja viron kielen kurssit eivät ehtineet saada poliittista kantovoimaa maamme nopeiden hallitusvaihdosten ja talouslaman vuoksi. Sen sijaan kouluväen yhteistyö jatkui: Suomenlahden molemmin puolin vierailtiin tiuhaan ja järjestettiin kokouksia vuorotellen. (Ks. esim. Hbl 19.6.1937 uutinen).

Uusien kielten kasvu oppikouluissa voimisti latinan ja kreikan puolustuspuheita. Jopa sosiaalidemokraattien joukossa löytyi klassillisten kielten kannattajia. Etenkin latinan ja myös ranskan vapaaehtoista opiskelua perusteltiin sillä, että nämä tarjosivat mahdollisuuden päästä tieteen ja sivistyksen pariin myös ulkomaille sekä edustamaan Suomea kansainvälisissä tilaisuuksissa. (SS 26.5.1929 kirj. H. R.).

Latinaa luettiin klassillisissa lyseoissa viiden tunnin viikkovauhdilla seitsemän vuotta ja ranskaa tai kreikkaa neljä tuntia lukioluokilla. Näitä kieliä opiskelemaan ei ollut tungosta 1930-luvun puolivälissä, minkä vuoksi esimerkiksi ruotsinkielisiä klassillisia lyseoita oli enää kaksi jäljellä ja suomenkielisiä neljä (Hbl 2.8.1935, US 3.1.1938). Lyseoiden puhtaat klassilliset linjat olivat myös vähentyneet. Klassillisilla lyseoilla ei ollut enää kilpailuvalttia, jolla vedottaisiin nuorten tarpeisiin.

Sen sijaan suomenruotsalaiset löysivät jälleen Ruotsista oivan mallin myös Suomen klassillisten kielten elvyttämiseen. Naapurimaassamme oli kohennettu latinan ja kreikan opiskelumahdollisuuksia yliopistoissa ja myös arkeologiset löydöt olivat innostaneet näiden kielten lukemiseen. Ruotsin opetusministeri ja hallitus olivat ajaneet latinan ja kreikan aseman parantamista. Suomessa puolestaan vedottiin käytännön kielitaitoon eikä uskottu klassillisista kielistä olevan hyötyä. Ulkomaisten esikuvien perusteella latinaa ja kreikkaa olisi

kannattanut edelleenkin opiskella. (Hbl 2.8.1935).

Klassillisten kielten asema kiinnosti ainakin aiempaa enemmän näiden kielten opettajia, sillä klassikkojen päiville saapui tammikuun alussa 1935 kaksi kertaa enemmän osanottajia kuin oli arvioitu. Synä saattoivat olla kreikan kielen opetuksen lopettamisuhka ja läntisissä naapurimaissa virinnyt antiikin harrastus. Kreikan ja latinan kouluopetusta perusteltiin nyt kuten aiemminkin länsimaisella sivistysperustalla. Uutuutena esiteltiin klassillisia kieliä lukeneiden muita opiskelijoita parempia koulu-, yliopisto- ja korkeakoulusaavutuksia. Nämä olivat suorituneet nopeammin ja paremmin arvosanoin jopa teknillisen korkeakoulun opinnoista kuin reaalilyseoiden kasvatit. Suomalaisen normaalilyseon tutkimuksen mukaan latinan ja kreikan lukijoiden ylioppilaskirjoitustulokset olivat keskimääräistä korkeammat kuin reaalilyseon käyneillä. Käytännön tehtävätkin luonnistuivat klassillisilta ylioppilailta itsenäisemmin ja täsmällisemmin kuin muista kouluista ylioppilaaksi tulleilta. (US 3.1.1938, Hbl 5.1.1938). Näissä tutkimuksissa ei kerrottu mitään abiturienttien kouluaineiden eikä lukioontulon keskiarvoista.

Klassillisten kielten aseman parantamisen esimerkkejä löytyi runsaasti ulkomailta. Tiedemiehet olivat myös esitelleet antiikin ajan ihmisten elämää käsitteleviä uusia mielenkiintoisia havaintojaan. Latinan lukijoilla oli siten nyt aiempaa oivallisempi mahdollisuus ymmärtää antiikin kulttuuria ja epäsuorasti myös oman kulttuurinsa kehitystä. Opettajilta vaadittiin entistä enemmän antiikin kulttuurin tuntemusta, sillä “kielimestarin” piti elävöittää oppituntinsa. Norjassa, Unkarissa ja Saksassa oli palautettu oppikouluun latinan pakolliset kurssit ja Ruotsissakin “sosialistinen” hallitus uudisti klassillisten kielten opetusta. Suomessa vaadittiin opetusministeri Manteretta ja oppi-koulukomiteaa lopettamaan klassillisten lyseoiden alasajo. Sen sijaan suomalaisten tulisi saada oma Rooma-instituutti jo latinan opetuksen vuoksi. Yhteislyseomme tytöt olivat innos-

tuneet latinasta, joka siis pitäisi saada tyttölyseoihinkin. Kreikan kieltä saattoi Suomessa opiskella vain klassillisissa lyseoissa. Ruotsissa sen sijaan valtionkoulut olivat voineet ottaa ohjelmaansa kreikan kursseja, mihin täällä Suomessakin oli selvä tarve. (Hbl 5.1.1938, US 3.1.1938).

Latinan ja kreikan kielten arvostus oli noussut Euroopassa antiikin tuloksekkaiden löytöjen mukana. Muinaisen Egyptin kuninkaiden laakson rikkaat hautausmaat kiinnostivat myös länsimaisia tutkijoita. Faraon Tutankhamonin muumion ja arvoikkaiden aarteiden esiin kaivaminen 1920-luvun alussa innoitti suuren yleisön ohella entisestään antiikin Kreikkaa ja Roomaa tutkivia arkeologeja ja muita tiedemiehiä. Tiede- ja koulu maailma saivat uutta konkreettista aineistoa, joka todisti menneisyyden muuksikin kuin "satuilluksi historiaksi".

Ranskan kielen opetuksen tarpeellisuutta korostivat sosiaalidemokraattien ohella edistyspuoluealaiset ja kokoomus, jotka kannattivat kouluhallituksen esitystä ranskan opiskelun lisäämisestä oppikouluissa. Ranskan opiskelijoiden määrä oli laskenut, koska Englanti oli valloittanut sen aseman oppikouluissa ja koska uudet yksityisoppikoulut eivät olleet ottaneet sitä ohjelmaansa. Valtion oppikouluissa ranska oli valinnaisaineena useimmiten venäjän rinnalla, mutta ne saattoi vaihtaa reaaliaineisiin. Vain klassillisissa lyseoissa ranskaa luettiin enemmän kuin muissa oppikouluissa. Ranskan kieli oli suuri sivistys- ja maailmankieli, jonka osaajia tarvittiin mm. tiede- ja taide maailman asiantuntijoina sekä nyt myös entistä enemmän edustamaan Suomea lisääntyneessä kansainvälisessä kanssakäymisessä. (HS 17.5.1925 ja 28.7.1939, SS 26.5.1929).

Suomalaiset opiskelijat ja sivistyneistön enemmistö osasivat kotimaisten kielten lisäksi saksaa, mutta niukasti Englantia ja ranskaa. Suomessa osattiin vieraita kieliä vähemmän kuin muissa vastaavissa sivistystason maissa. Kansainvälisessä kanssakäymisessä myös vaatimattomuus ja arkuus estivät monia suomalaisia puhumasta vierasta kieltä. Oma kielemme ei

vaikkeuttanut muiden kielten opiskelua, koska esimerkiksi virolaiset ja unkarilaiset osasivat meitä paremmin puhua vieraita kieliä. Suurimpana esteenä pidettiin kansanluonnetta.

Kielten opiskelua voitaisiin parantaa lukiolaisten oppiaineita karsimalla, jolloin aikaa jäisi enemmän kielten perusteelliseen harjoitteluun. Yliopistot ja korkeakoulut voisivat järjestää käytännön kielikursseja. Opiskelijoille pitäisi antaa opiskelustipendejä etenkin Englantiin ja Ranskaan, jonne toivottiin myös suomalaisille ylioppilaskotia. Nuorisohanke hankkisi ”suuren kielen taidon”, jos sitä vaadittaisiin korkeisiin virkoihin. (US 13.9.1937).

Kouluhallitus oli esittänyt vuoden 1939 helmikuussa opetusministeriölle, että tämä perustaisi ranskaa pääkielenä opettavan oppikoulun Helsinkiin. Valtioneuvosto oli hyväksynyt kouluhallituksen esityksen saman vuoden toukokuussa siinä muodossa, että Helsingin suomalaisen kaksoisyhteislyseon toinen luokkasarja lukisi kaikista kielistä eniten ranskaa. Kouluhallitus suunnitteli myös englannin kielen opiskeluun samanlaista ratkaisua kuin nyt oli saatu ranskan opiskeluun. Näitä toimenpiteitä tervehdittiin suurella ilolla (HS 28.7.1939).

Matematiikan opiskelu ei herättänyt suuren yleisön eikä poliitikkojen parissa leiskuvia intohimoja. Sosiaalidemokraatit, jotka halusivat eduskuntapuolueista muuttaa yhteiskuntaa perinpohjaisimmin ja samalla myös koululaitosta, arvostelivat matemaattisten aineiden liian suurina tuntimääriä: puolet tunneista riittäisi ”tavallisille” koululaisille. Matemaattisten aineiden ylimääräisiä kursseja voisi järjestää näistä kiinnostuneille ja yliopistossa sekä teknillisessä korkeakoulussa jatka-ville opiskelijoille. He halusivat oppikouluihin lisää kieliä, eniten englantia. Varsinkin geometriaa opiskeltiin liikaa, siinä oli ulkolukua ja kotitehtäviä. Sosiaalidemokraattien mukaan geometria ei opeta loogisuutta: ilman sitäkin on hyvin loogisia ihmisiä. Yksinkertaisten laskutapojen, algebran alkeiden ja tavallisten probleemien ratkaiseminen sekä geometrinen kuvi-

oiden ja kappaleiden tunteminen, pinta-alojen ja kuutioiden laskeminen riittäisivät oppikoululaiselle. (SS 26.5.1929).

Tiedemies ja matematiikan pedagogiikan professori Severin Johansson Åbo Akademiasta oli laatinut ehdotuksen matematiikan opetuksen uudistamisesta, jonka opetusministeriö oli häneltä tilannut vuonna 1928. Matematiikan opetusta oli arvosteltu siitä, että se oli liian kaukana elävästä elämästä. Ruotsinkieliset kiittivät, että nyt esitetty työ auttaisi tulevia sukupolvia ja että totuus opiskelusta elämää eikä koulua varten oli siinä otettu huomioon. "Kauan on kestänyt, ennen kuin on saatu aikaiseksi nykysukupolven kovemaksi käyneen olemassaolontaistelua varten kasvattavan teoksen julkitulo", Hufvudstadsbladet päätteli (Hbl 27.1.1933).

Linjajakoja ja vaihtoehtoisia aineita levottomalla 1930-luvulla

Kuten edellä on mainittu oppikoulu-uudistusta rakennettiin koko 1920-luku. Samanlainen hanke jatkui myös 1930-luvulla. Oskari Mantereen oppikoulukomitean työkin vaati runsaasti aikaa eli vuodet 1927-1933. Komitean päätehtävänä oli suunnitella koko kansakoulun pohjalle 6-vuotinen oppikoulu ja tälle moderni opetusohjelma. Pohjakoulukysymystä on tarkasteltu yleensä tämän ajan kansakoulututkimuksissa (ks. esim. Männistö 1994, 116-118) ja opetusohjelmia on tutkinut mm. Kiuasmaa (1971, 49-79 ja 1982, 214-225). Kiuasmaa mainitsee komiteanmietinnön herättäneen laajan lehdistökeskustelun, johon hän ei muutamaa lainausta lukuunottamatta puuttunut (Kiuasmaa 1971, 67). Komitean puheenjohtaja, opetusministeri Oskari Mantere halusi kuulla jo alkukesällä 1933 yleisessä koulukokouksessa, mitä mieltä opettajat olivat heidän työhönsä vaikuttavasta mietinnöstä. Tämä esitys tyrmättiin, koska maaseudun opettajille ei ollut tihkunut edes ennakkotietoja eikä tunnollisilla opettajilla ollut koulujen kevätkiireiden vuoksi aikaa perehtyä 500-sivui-

seen teokseen. Ilmeisesti hallitus aikoi antaa eduskunnalle oppikoululakiesityksensä jo kyseisen vuoden syksyllä. Uusi Suomi totesikin: “Kiire ei ole milloinkaan niin suuri herra, ettei se jouda vähän odottamaankin.” (US 28.3.1933). Yleinen koulukokous päätettiin siirtää seuraavan vuoden alkupäiviin.

Oppikoulukomitean mietintö noudatti samoja linjoja kuin 1920-luvun komiteoiden kaavailemat pääkoulumallit: 6-luokkaista pohjakoulua seuraisi 3-vuotinen keskikoulu ja 3-vuotinen kolmelinjainen lukio (ks. edellä). Suurimmat erot aiempiin ehdotuksiin olivat ne, että äidinkielen ja historian aineryhmän tuntimääriä oli kasvatettu sekä harjoitusaineiden osuutta suurennettu lähes 25 %:lla. Kiuasmaan mielestä komiteamietinnön tulokset heijastivat kansalaiskasvatuksen ja kansallisten tieteiden sekä käytännöllisyyden ottamista huomioon (Kiuasmaa 1982, 215-216, KM 6/1933). Komitea otti voimakkaasti kantaa äidinkielen ohella toisen kotimaisen kielen opettamiseen sekä vieraisiin kieliin. Kielivalinnoista käytiin kiivas keskustelu, johon osallistuivat yliopistojen professorit, politiikan vaikuttajat, kansalaisaktivistit ja koulumaailman käytännön asiantuntijat eli opettajat (ks. esim. Männistö 2013, 61-64, Kiuasmaa 1982, 216).

Innokkain kirjoittaja oli lehtori, tietokirjailija ja suomentaja Hannes Salovaara, joka laati kaikkiaan kuusi pitkää pääkirjoitusta Helsingin Sanomiin lähes peräkkäisinä päivinä elokuun lopulla 1933. Hän esitteli komitean koulumallit, jotka rakentuivat yhtenäiskouluperiaatteelle. Keskikoulun pitäisi olla 4-luokkainen ja lukio edelleen 3-luokkainen. Seitsemänvuotinen oppikoulu olisi tyydyttänyt aiemman koulumallin kannattajat. Samalla olisi pitänyt tarkistaa myös kansakoulujen ja ammattikoulujen rakenne, jolloin koko koululaitos voitaisiin uudistaa.

Lukioiden linjajako ei tyydyttänyt jo vuonna 1918 kahden linjan lukiota esittänyttä Gunnar Sarvaa eikä tyttölyseoihin suunniteltu pelkkä humanistinen linja lehtori Tyyne Lassilaa, joka halusi humanistisen linjan ohella tytöille luonnontieteelli-

sen linjan. Englannin ja toisen kotimaisen kielen vaihdon ohella lukiolainen saattoi vaihtaa filosofian ja sielutieteen luonnonhistorian ja maantieteen kanssa. Samoin 1-jaksoisessa koulussa latinan ja saksan sekä saksan ja ranskan. Erityisesti Salovaara arvosteli matematiikan suurta tuntimäärää, sillä “matematiikka oli monelle hankalaa”. “Historiaa ja äidinkieltä eivät tarvitse ehdotettuja määriä muut kuin tulevaisuudessa ko. aineita yliopistossa opiskelevat. Tyttölyseoita mietinnössä syrjitään”, hän muistutti (HS 17.-19.8.1933 kirj. Hannes Salovaara.)

Luonnonhistorian ja maantiedon opetus koettiin ali-arvostetuksi, koska ne saisi vaihtaa sielutieteen ja filosofian kanssa. Sitä paitsi viimeksi mainittuja ei opiskeltu Norjan, Tanskan eikä Preussin kouluissa. Naapurimaissa Ruotsissa ja Virossakin sekä lisäksi Itävallassa niitä luettiin vain kahdella ylimmällä luokalla. Komitea perusteli filosofian ja sielutieteen opiskelua sillä, että luonnonhistoriaa ja maantietoa luettiin jo keskikoulussa runsaasti. Biologisten aineiden kannattajat pitivät näitä tarpeellisina myös “sisäänpäinkääntyneille” filosofian ja sielutieteen opiskelijoille jatko-opintojen vuoksi: heidän oli syytä tuntea mm. eläinpsykologiaa ja rotubiologiaa. Myöskään Suomen tuleva papisto ei luonnonhistorian ja maantiedon puoltajien mielestä tuntisi biologiaa eivätkä uudet tuomarit voisi ottaa huomioon rotuhygienisiä näkökohtia. Mietintö oli ristiriidassa eduskunnan edellyttämän käytännön elämän ja kansalaiskasvatuksen kanssa. (HS 21.8.1933 kirj. Hannes Salovaara).

Komitean ehdottamat uudet koulujen aamuiset yhteis-tilaisuudet ja parin viikon välein järjestettävät amerikkalaismalliset ohjelmalliset tapahtumat tyrmättiin oitis. Oppikoulun aamuhartaudet ja oppilasyhdistykset koettiin edelleenkin uudistuksia käyttökelpoisimmiksi. Sen sijaan komitean suosittama koululääkäritoiminta koettiin tarpeelliseksi ja tervetulleeksi sekä myös esille otetut oppikoulun uudistamistarpeet, jotka

siirtyivät nyt eduskunnan päätettäväksi. (HS 24.8.1933 kirj. Hannes Salovaara).

Opettajat olivat hyvin valmistautuneet kommentoimaan oppikoulukomitean mietintöä tammikuun alussa vuonna 1934. Monipuoliset näkemykset johtivat ylimalkaiseen ponteen sekä perustamaan kiista-aiheita ratkovan asiantuntijalautakunnan. Opettajien enemmistö hyväksyi koko kansakoulun pohjalle rakentuvan oppikoulun vain entisen kahdeksanluokkaisen koulun rinnalle. Helsingin Sanomat oudoksui päätöstä, koska kuusi-vuotisen kansakoulun käyneet olivat menestyneet koekouluissakin hyvin. Asiantuntijalautakunnan jäsenten poliittista syrjäyttämistä ei edistyspuoluelainen lehti voinut myöskään hyväksyä, koska jo komiteassa oli puolueettomia jäseniä ja koska opettajatkan eivät olleet erillään “koko kansakunnan käytännöllisistä eikä elin- ja kulttuurikysymyksistä”. Oppikoulunopettajien enemmistö puolsi “ehdottomasti” saksan kielen säilyttämistä ensimmäisenä vieraana kielenä (HS 10.1.1934). Tämä opettajien kannanotto kertoo omalla tavallaan suomalaisen korkeasti kouluttautuneen väestön kansainvälisestä suuntautumisesta.

Oppikoululaki koti- ja ulkomaisten poliittisten suhdanteiden kyydissä

T. M. Kivimäen hallitus antoi opetusministerinsä Oskari Mantereen laatiman esityksen yhtenäiskouluperiaatteelle rakentuvasta 4-luokkaisesta keskikoulusta ja 6- tai 7-luokkaisista lyseoista 2.10.1936 eli päivän eduskunnalta saamansa epäluottamuksen jälkeen. Yhden vuoden lisääminen keskikouluun tähtäsi ilmeisesti esityksen hyväksymisen varmistamiseen eduskunnassa (Autio 1986, 262-263).

Seuraava Kyösti Kallion maalaisliittolaisvetoinen hallitus ei käsitellyt oppikoululakiesitystä, vaan tämä siirtyi A. K. Cajanderin punamultahallituksen uudelle, myös maalaisliitto-

laiselle opetusministerille Uuno Hannulalle. Hannula jätti näkyvät puumerkinsä koulu-uudistukseen esittelemällä tuliterän opetustoimen uudistamiskomitean kesällä 1937 ja peruuttamalla edellä mainitun Kivimäen hallituksen esityksen talvella 1938. (Ks. esim. Männistö 1994, 118).

Yhteiskunnallisen Korkeakoulun rehtori Yrjö Ruutu johti uusinta komiteaa, jonka mietintö valmistui lokakuussa vuonna 1938 (KM 14/1938). Hannula ei ollut tyytyväinen Ruudun työn tuloksiin, koska se rakentui pitkälti vuoden 1927 oppikoulukomitean yhtenäiskouluajattelun varaan (Kiuasmaa 1982, 259). Tämän vuoksi hän antoi oman esityksensä 4-luokkaisesta kansakoulusta ja tämän jatkeena 7-vuotisesta oppikoulusta tammi-kuussa 1939. Yhtenäiskoulu ei kelvannut Hannulalle varsinkaan maaseudulla yleistyneen supistetun kansakoulun vuoksi (Autio 1986, 265 ja Männistö 1994, 119).

Punamultahallituksen oppikoululakiesitys eteni eduskunnassa nopeasti. Kesän kynnyksellä vuonna 1939 eduskunta hyväksyi lain kolmannessa käsittelyssä. Vastään äänesti mm. kaksikymmentä vuotta yhtenäiskouluajattelua ajanut suomalaisen koulu- maailman keskiössä vaikuttanut edistysmielinen Oskari Mantere, jonka puoluetoverien enemmistö oli samalla kannalla. Edistyspuolueen lehti Helsingin Sanomat oli puolustanut koko itsenäisyyden ajan koko kansakoululle pohjautuvaa oppikoulua. Mantereen edeltäjä, kouluhallituksen ylijohtaja ja opetusministeri, Mikael Soininen oli tämän koulu-uudistuksen käynnistäjä itsenäisyyden alussa. Sekä Soininen että Mantere ajoivat koko koulujärjestelmän muokkaamista lukuisissa Helsingin Sanomien kirjoituksissa.

Nyt sama lehti piti Hannulan esitystä onnistuneena, koska ulkomaiset esikuvat eivät puoltaneet yhtenäiskoulua ja koska esitys perustui käytännön elämän ja pedagogiikan tarpeille. Neljävuotinen keskikoulu olisi hyvä ammattiopetuksen perusta ja "linjajakoja muokkaamalla saadaan oppikoulusta koululais- ten taipumuksia ja harrastuksia vastaava" (HS 28.1.1939).

Sosiaalidemokraattisten ja maalaisliittolaisten kansanedustajien selvä enemmistö asettui myös hallituksen esityksen taakse. Nämä hallituksen merkittävimmät puolueet eivät rohjenneet ulkopoliittisesti arkana aikana ryhtyä sisäpoliittisesti merkittäviin muutoksiin, koska keväällä 1937 nimitettyyn A. K. Cajanderin punamultahallitukseen oli rakennettu ensimmäisen kerran itsenäisyyden aikana kaikkein demokraattisin kabinettipohja. Presidentti Kyösti Kallio oli tyytyväinen eduskunnan päätökseen ja vahvisti heinäkuussa 1939 lain, joka astuisi voimaan vuonna 1942. (VP 1938 ptk III 1939 5.6.1939, AsK 1939 n:o 218, 21.7.1939).

Opetusministeri Hannulan kädenjälki näkyi uudessa oppikoululaissa, Lex Hannulassa, niin selvästi, että kotimainen koulukeskustelu sai vauhtia kiihtyneestä kansainvälisestä tilanteesta huolimatta (ks. esim. Männistö 1994, 120-122).

Sosialidemokraatti piti lopputulosta kompromissina, jonka seurauksena edelleen voitiin perustaa myös koko kansakoulun oppimäärälle rakentuvia oppikouluja. Ratkaisulla haettiin oppikoululle vakautta, sillä väliaikaisuuden vuoksi oppikoulun opetusohjelmat ja muut rakennemuutokset eivät olleet edistyneet koko itsenäisyyden aikana (SS 1.6.1939). Sosiaalidemokraatit eivät itsekään edistäneet aktiivisesti oppikouluohjelmasta käytyä keskustelua, sillä heidän puolue- ja vaaliohjelmissaan ei mainita oppikoulua lainkaan, ei edes Forssan ohjelmassa (Borg 1965, 32). Suomen Sosialidemokraattikin kirjoitti tutkitusta aiheesta vain kolme pääkirjoitusta vuosina 1918-1939. Toisaalta puolueen äänestäjäkuntaa ajatellen yhteiskunnan akuutit ongelmat olivat muualla kuin oppikoulussa.

Maalaisliiton Ilkka perusteli tehtyä ratkaisua samaan tapaan kuin sosiaalidemokraatit: se piti lain antamia puitteita hyvinä. Mutta vasta kahden vuoden kuluttua saatavat asetukset ja luku-suunnitelmat eivät olleet ratkaisevia, vaan oppikoulun sisäinen uudistus sanoi, miten se tulisi palvelemaan kansakuntaa (Ilkka 6.6.1939). Maalaisliitto kannatti alkuaikoinaan kuusivuotista

oppikoulua, josta kolmen ensimmäisen vuoden jälkeen saattoi lähteä ammattikouluun tai “käytännön elämän aloille”. Kolmekymmentäluvun alussa se piti edelleen koko oppikoulujen keskeisinä tehtävinä “suhdetta käytännöllisille toimialoille valmistaviin oppilaitoksiin” sekä “kansallisen kasvatuksen ja kansan kanssa yhteenkuuluvan sivistyneistön” koulumista (Borg 1965, 110, 231-232).

Ilkan ja maalaisliiton tärkein pyrkimys oli kasvavan itsellisen maanviljelijäväestön etujen ajaminen, mihin ei tarvittu oppikoulusivistystä. Oppikoulun käyneitä sen sijaan kaivattiin jatkokoulutettaviksi demokraattisen kansallisen yhteiskunnan ja talouselämän tarpeisiin. Kansakoulu kiinnosti siten Ilkkaa oppikoulua enemmän. Lehti kirjoittikin tutkittuna aikana kansakoulusta kolme kertaa enemmän kuin oppikoulusta. Tämän artikkelin aiheista Ilkka laati Suomen Sosialidemokraatin tavoin vain kolme pääkirjoitusta. Oppikoulupolitiikka oli maalaisliitolle tuttua, sillä se istui kuten edistyspuoluekin 17 hallituksessa 23:sta v. 1918-1939. Puolueella oli yhdeksän kertaa oma opetusministerikin, joista viimeisenä edellä mainittu Uuno Hannula.

Helsingin Sanomien mukaan laki, Lex Hannula, oli niin hyvä kuin nykyisissä olosuhteissa oli mahdollista saada (HS 1.6.1939). Edistyspuolue kiinnitti huomiota perustamisvuodestaan 1918 alkaen “keskikouluuuden” toteuttamiseen ja lukion linjojen lisäämiseen. Vuonna 1939 se vaati jo “oppikouluissa kaikille kansalaisille varallisuudesta riippumatta saada sekä tietopuolista että käytännöllistä valmennusta elämää varten”. (Borg 1965, 139, 271). Edistyspuolue oli keskeinen yhtenäiskouluuuden ajaja koko sotien välisen ajan. Nyt keväällä 1939 puolueen linja ei kuitenkaan enää pitänyt Lex Hannulasta äänestettäessä. Helsingin Sanomat asettui kyseisen lain taakse. Selittäjänä tekijänä oli ilmeisesti hallitusyhteistyön säilyttäminen, sillä punamultahallituksen pääministerin A. K. Cajanderin ulkoministerinä toimi lehden pääomistaja Eljas

Erkko vuoden 1938 joulukuusta 1939 joulukuuhun. Eljas Erkon Helsingin Sanomat pyrki pesäeroon edistyspuolueesta irtautumalla pää-äänenkannattajan roolista jo vuonna 1932 ja koko puolueesta sodan aikana vuonna 1943.

Hufvudstadsbladet ihmetteli Lex Hannulan puutteita. Esi-merkiksi miten maalaiskansakouluista, etenkin supistetuista, voisi päästä oppikouluun valmistautumatta. Siksi se esitti kansakoulujen luokkakokojen pienentämistä. Edelleen lehti kummasteli uudistuksen mahdotonta kiirehtimistä ja kielten oppimisen nopeuttamista yhdellä vuodella. “Uudistukset olivat kyl- lä tarpeen, mutta teoria pitää ensin käytännössä” testata, ruotsinkielinen lehti vaati (Hbl 13.6.1939). RKP:n (Ruotsinkielisen Kansanpuolueen) ohjelmassa mainitaan selvitettävänä ajan- jaksona oppikoulu vain kerran. Vuonna 1917 se esitti helpotettavaksi siirtymistä kansakouluista oppikouluihin, mut- ta vuosien 1924 ja 1937 ohjelmissa ei mainittu asiasta lainkaan. (Borg 1965, 69, 188, 264). Puolueen pääasia oli ruotsinkielisten tasavertaisen aseman turvaaminen suomenkielisten kanssa. Tämä taattiin vuoden 1919 hallitusmuodossa ja 1922 kieli- laissa. Ruotsinkielisten sivistykselliset tarpeet eli koulutus oli myös täten taattu.

Edistyspuoleen tavoin RKP ei hallinnut tehokkainta “äänenkannattajaansa”. Hufvudstadsbladetin omisti 1920-lu- vun alusta Amos Anderson, joka oli samalla vuosikymmenellä myös kansanedustaja ja vuodesta 1928 lehden päätoimittaja. Hän riitaantui RKP:n kieliradikaalien kanssa eikä asettunut enää kansanedustajaehdokkaaksi vuoden 1927 jälkeen. Sen sijaan hän jatkoi politikointia kulissien takana etenkin maalais- liiton johtohenkilöiden kanssa. Ruotsinkielisillä oli luonnolli- sesti tiiviit suhteet länsinaapuriimme Ruotsiin, josta he toivat monenlaisia uudistusvaihtoehtoja oppikoulukeskusteluun.

Kokoomuspuolue jatkoi edeltäjänsä suomalaisen puolueen oppikouluohjelmaa. Nämä puolueet korostivat kielipolitiikan merkitystä mm. vastustamalla ruotsinkielen ja ruotsinkielisten

vankkaa asemaa kouluissa (ks. Männistö 2013). Konservatiivisen mallin mukaisesti kokoomuksen puolueohjelmissa vaalittiin yhteiskunnan hyväksi koettujen arvojen säilyttämistä. Tämä näkyi oppikoulujen uskonnonopetuksen säilyttämisenä ja siveysopin vastustamisena sekä keskikoulun typistämisen torjumisena (Borg 1965, 249). Ruotsinkielisten tavoin kokoomus ei voinut hyväksyä koulujärjestelmien nopeita muutoksia, vaan pyrki tyrmäämään liian kumoukselliset rakennemuutokset. Kokoomus ja RKP istuivat kymmenessä hallituksessa vuosina 1918-1939. Tosin opetusministerin salkkua RKP ei saanut lainkaan, mutta sen sijaan kokoomuslainen kantoi sitä viidesti. Ministerinpaikkoja vuoden 1931 jälkeen ei irronnut myöskään kokoomukselle. Nämä tekijät vaikuttivat molempien puolueiden kannanottoihin.

Sekä kokoomuksen Uusi Suomi että ruotsinkielisten Hufvudstadsbladet julkaisivat v. 1918-1939 yhtä paljon eli 16 tutkittua teemaa käsittelevää pääkirjoitusta ja Helsingin Sanomat 20. Koko aikakautta koskevia kansakoulukirjoituksia oli näillä kolmella lehdellä runsaammin kuin oppikoulukirjoituksia. Kokoomuksen Uuden Suomen poliittinen sidonnaisuus näkyi siinäkin, että se laati molempia koulumuotoja käsitteleviä kirjoituksia kymmeniä enemmän kuin muut pääkaupungin porvarilehdet.

Koululaiset aloittivat toiveikkaina syyslukukauden 1939. Varsinkin ensimmäiselle luokalle tulijat odottivat koulunkäyntiä innokkaasti. Sen sijaan vanhemmat oppilaat tiesivät sodan syttyneen Keski-Euroopassa ja miettivät sen seurauksia. Useat koululaiset joutuivat palaamaan kotiinsa kesken koulupäivän lokakuun ensimmäisellä viikolla vuonna 1939, koska koulua tarvittiin asepalvelukseen kutsuttujen majoitukseen ja muihin YH:n (ylimääräisten kertausharjoitusten) tarpeisiin. Suomi joutui nyt varautumaan sotaan, koska Neuvostoliitto vaati maaltamme alueita. Monet suojeluskuntaan kuuluvat lukiolaiset keskeyttivät koulunsa aloittaakseen maanpuolustustyönsä. Oppikoulu-

uudistukset myös pysähtyivät: Lex Hannulalle ei ollut enää tarvetta.

Lähteet ja kirjallisuus

Painetut lähteet

Suomen asetuskokoelma (AsK) 1919-1939
Valtiopäivät (VP) 1919-1938: asiakirjat (As.kirj.), liitteet, pöytäkirjat (ptk)
Komiteanmietinnöt (KM)
KM 12/1925. Oppikoulun järjestäminen koko kansakoulun oppimäärälle. Koekoulukomitealta. Helsinki.
KM 6/1933. Oppikoulukomiteanmietintö. Helsinki 1933.
KM 14/1938. Opetustoimen uudistamiskomitean mietintö. Helsinki 1938.
Sanomalehdet (pääkirjoitukset)
Helsingin Sanomat (HS) 1922-1939
Hufvudstadsbladet (Hbl) 1918-1939
Ilkka 1929-1939
Suomen Sosialidemokraatti (SS) 1929-1939
Uusi Suometar 1918
Uusi Suomi (US) 1921-1939

Haastattelu

Keskinen, Pentti, lehtori, kirjailija 28.7.2014

Kirjallisuus ja artikkelit

Autio, Veli-Matti 1986. Opetusministeriön historia IV. Kirkollistoimikunta - Opetusministeriö. Ensimmäisen tasavallan kulttuuripoliitiikka 1917-1944. Järvenpää.
Borg, Olavi 1965. Suomen puolueet ja puolueohjelmat 1880-1964. Porvoo. WSOY.
Kiuasmaa, Kyösti 1971. Oppikoulun järjestysmuoto-

kysymys 1920- ja 1930-luvuilla. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 2. 31.5.1971.

Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu. Pohjoinen.

Männistö, Jyrki 1994. Sivistyksen kylvö. Suomen kansakoululaitos johtavien puoluelehtien mielenkiinnon kohteena vuosina 1918-1939. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 395. Tampere. Tampereen yliopisto.

Männistö, Jyrki 2007. Kansanopetuksen toteutuminen muutti oppikoulun perustaa. Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2007, s. 9-25. Koulu ja menneisyys XLV. SKHS.

Männistö, Jyrki 2008. Sivistyksen vai käytännön tarve? Uusia oppikouluja haluttiin ja vastustettiin 1900-luvun alun Suomessa. Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2008, s. 75 - 96. Koulu ja menneisyys XLVI. SKHS.

Männistö, Jyrki 2011. Ylioppilastulvaa pelätty Suomessa yli sata vuotta. Pahin piina 1930-luvun pula-aikana. Koulutus yhteiskunnallisen muutoksen airueena. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2011, s. 119-151. Koulu ja menneisyys XLIX. SKHS.

Männistö, Jyrki 2012. Poliittikkako pois kouluista? Puoluepolitiikkaa lietsottiin ja vierastettiin Suomen oppikouluissa ensimmäisen tasavallan aikana. Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurivaikuttajana. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2012, s. 207-231. Koulu ja menneisyys L. SKKHS.

Männistö, Jyrki 2013. Pakkoruotsia ja sivistysnälkää. Oppikoulu sitkeän kieliriidan areenana nuoren tasavallan aikana. Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja

2013, s. 46-80. Koulu ja menneisyys LI. SKKHS.

Pietiäinen, Jukka-Pekka 1995. Yksityisoppikoulut nuorena tasavallassa 1917-1944. Teoksessa Yksityisoppikoulujen historia 1872-1977, kirj. Jari Salminen, Jukka-Pekka Pietiäinen ja Jouko Teperi. Helsinki. Painatuskeskus Oy.