

[http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 255/](http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/255/)

Aslak Lindström

**NYKYMUOTOISEN YLIOPPILASTUTKINNON
MUOTOUTUMINEN AUTONOMIAN AIKANA**

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus
Kevätlukukausi 1997

TIIVISTELMÄ

Kaikissa kehittyneissä maissa on keskiasteen päättötutkinto. Päättötutkinnot palvelevat eri maissa samoja tarkoituksia, mutta eroavat toisistaan sekä muodoltaan että tutkinnon eri funktioiden painotuksissa. Tutkimuksessa selvitettiin ylioppilastutkinnon muodostumista Suomessa autonomian aikana. Tutkimus tehtiin historian tutkimuksen menetelmällä. Keskeisin tutkimusmateriaali koostui valtiopäivien, kouluylivaltuutuksen, koulunopettajakokousten, Helsingin yliopiston keskusarkiston ja Kansallisarkiston lähdeaineistosta, komiteamietinnöistä, sekä tutkimuksista, jotka sivusivat tutkimusaihetta. Tarkoituksena oli selvittää millä tavoin autonomisen Suomen kulttuurinen kaksikielisyys, aate- ja oppihistoriallinen murros, säätyvaltiopäivälaitoksen muuttuminen eduskunnaksi, sosiaalinen ja taloudellinen murros, venäläistämispolitiikka, naisten koulutusmahdollisuuksien avautuminen ja koulutusjärjestelmän muutokset vaikuttivat ylioppilastutkinnon muodostumiseen. Myös selvitettiin ylioppilastutkinnolle asetettuja funktioita. Suomi painotti pohjoismaista eniten ylioppilastutkinnon merkitystä kansallisessa kehityksessä. Kulttuurinen kaksikielisyys johti kulttuuritaisteluun, mikä hidasti kehittämistä. Venäläistämispolitiikka jarrutti uudistumista. Vasta itsenäisessä Suomessa tutkintoon tehtiin perusteellisemmat muutokset. Säätyvaltiopäivät painottivat ylioppilastutkinnon kehittämistä kansakoulun kustannuksella. Puoluelaitoksen synty käänsi huomion kansanopetukseen. Aate- ja oppihistorialla oli keskeinen vaikutus ylioppilaiden määrään. Koulutusjärjestelmän muutoksiin tutkinto reagoi viiveellä. Ylioppilastutkinnolla oli keskeinen merkitys naiskasvatukselle yliopisto-opiskelun avautuessa. Kirjalliset kokeet siirtyivät 1894 ja suulliset kuulustelut 1919 yliopistosta oppikouluihin. Yliopiston asema tutkinnossa säilyi vahvana vuoden 1919 muutostenkin jälkeen. Yhteiskunnan eri tahoilta tutkinnolle asetetut funktiot muovautuivat seuraaviksi: *Yleispoliittisten tavoitteiden toteuttaminen, koulutuksen muutoksen legitimoiminen, koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen, opetussuunnitelman kehittäminen, opetuksen ja menetelmien kehittäminen, korkeakoulujen opiskelijavalinta, koulutuksen ohjanta ja koulutuksellisen statuksen antaminen*. Tutkinnon uudistui, vasta kun valtiollinen asema muuttui. Uudistuksen tekivät mahdolliseksi uudistajien avainasemat hallinnossa 1917–1920 ja klassisen sivistyksen siirtäminen taka-alalle. Ylioppilaiden määrän kasvu teki mahdottomaksi ylioppilaiden kuulustelemisen yliopistossa. Ylioppilastutkinto on ankkuroitunut moniin koko yhteiskunnan kehityspiirteisiin syvällisesti ja sitä voidaan uudistaa syvällisesti a) yhteiskunnallisten muutosten yhteydessä tai seurauksena ja b) siten, että uudistustyössä huomioidaan sille asetetut funktiot.

Avainsanat: ylioppilastutkinto, funktiot, uudistaminen, kansallinen kehitys

SISÄLTÖ

1	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ	6
1.1	Ylioppilastutkinto eräissä maissa tänä päivänä taustaksi vuosisadan vaihteen tutkinnon juurille	7
1.2	Tutkimustehtävä	11
2	AUTONOMIAN KAUDEN YLIOPPILASTUTKINNON MUOTOUTUMISEEN VAIKUTTANEET KEHITYSTEKIJÄT	14
2.1	Ylioppilastutkinnon kehittämisen pohjoismainen konteksti	14
2.2	Kulttuurisen kaksikielisyyden vaikutukset ylioppilastutkinnon kehitykseen	20
2.2.1	Kielitaistelun juuret autonomian alkukaudella	21
2.2.2	Kielipuolueiden aika	22
2.2.3	Kielitaistelu ja oppikoulukysymys	23
2.2.4	Venäläistämispolitiikka ja Suomen koulutusjärjestelmä	27
2.2.4.1	Venäläistämistoimenpiteet yliopistossa	31
2.2.4.2	Koululaitos venäläistämiskaudella	32
2.3	Poliittisen päätöksentekojärjestelmän muutosten vaikutukset ylioppilas- tutkinnon kehitykseen	39
2.3.1	Säätyvaltiopäivät kansan tahdon edustajana koulutuspolitiikassa	39
2.3.2	Säätyvaltiopäivien ajan ensimmäiset puolueet ja ylioppilas- tutkinto	45
2.3.3	Eduskuntauudistuksen aika ja oppikoulu- ja ylioppilastutkinto- uudistus	47
2.3.4	Itsenäistyminen ja sisäinen murros puoluekentässä ylioppilastutkinnon näkökulmasta	49
2.4	Sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen vaikutus ylioppilastutkintoon	50
2.4.1	Maa- ja metsätalouden murros taustalla	51
2.4.2	Koululaitos ja sääty-yhteiskunta	52
2.4.3	Oppikoulun muutokset koulutusideologioiden heijastumina	55
2.5	Aate- ja oppihistoriallisen murroksen vaikutuksen koulutukseen	69
2.6	Koulutusjärjestelmän muutokset ja ylioppilastutkinto	71
2.6.1	Oppikoulu ja pohjakoulukysymys	72
2.6.2	Oppikoulun ekspansio ylioppilastutkinnon muutosten vauhdittajana	75
2.6.3	Oppikoulunopettajien koulukomitea	79
2.6.4	Suuri koulukomitea	80

2.6.5	Koulutusjärjestelmän kehittyminen autonomian aikana ylioppilas- tutkinnon muutosten taustana	81
2.6.6	Oppikoulun opetussuunnitelmien muutokset ja ylioppilas- tutkinto	89
2.7	Autonomian kauden eri intressiryhmien vaikutus tutkinnon muotoutu- miseen	96
2.8	Naisten koulutuksessa tapahtuneet muutokset ja ylioppilastutkinto	97
2.8.1	Tyttöjen koulutuksen järjestäminen eräissä maissa	97
2.8.2	Tyttöjen koulutus Suomessa 1800-luvulla	99
2.8.3	Tyttöjen koulutus vuosisadan vaihteessa	101
2.8.4	Yksityiset koulut ja yhteiskasvatus	104
3	YLIOPPILASTUTKINNON SUORITTANEIDEN MÄÄRÄN KEHITYS JA YLI- OPPILAIDEN SOSIAALINEN TAUSTA SUOMESSA JA ERÄISSÄ POHJOIS- MAISSA AUTONOMIAN AIKANA	109
4	YLIOPPILASTUTKINNON MUUTOKSET AUTONOMIAN AIKANA	120
4.1	Ylioppilastutkinto autonomian ensimmäisinä vuosikymmeninä	120
4.2	Koulutuksen asiantuntijoiden vaatimuksia tutkinnonuudistamiseksi	122
4.3	Yliopiston konsistori uudistaa tutkintoa	125
4.4	Lukioiden rehtorit vaativat uudistusta	127
4.5	Uudet komiteat asialla	128
4.6	Yleisten koulunopettajakokousten vaatimuksia	132
4.7	Ylioppilastutkinto autonomian ajan loppupuolen säädöksissä	138
4.8	Ylioppilastutkinto eräissä Euroopan maissa vuosisadan vaihteessa	140
4.9	Waldemar Ruinin komitean ehdotus ylioppilastutkinnon järjes- tämiseksi 1908	147
4.9.1	Komitean ehdotusten taustaa	147
4.9.2	Tutkinnon järjestämisehdotus	148
5	YLIOPPILASTUTKINTOVALIOKUNNAN TEHTÄVÄT JA KESKEISIMMÄT JÄSENET	161
6	YLIOPPILASTUTKINTOASETUS 1919 UUDISTUSPYRKIMYSTEN TOTEUT- TAJANA	165
6.1	Irti yliopistosta	165
6.2	Kokeiden suorittaminen ja arvostelu	167
6.3	Yksityisoppilaat	171
7	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ YLIOPPILASTUTKINNON MUOTOUTUMISESTA AUTONOMIAN AIKANA	175
7.1	Eri kehitystehtävien vaikutukset tutkintoon	176
7.1.1	Kulttuurinen kaksikielisyys	176
7.1.2	Venäläistämispoliitiikka	176
7.1.3	Muutokset poliittisessa järjestelmässä	177
7.1.4	Sosiaalinen ja taloudellinen kehitys	178

7.1.5 Aate- ja oppihistoriallinen murros	179
7.1.6 Koulutusjärjestelmän muutokset	180
7.1.7 Naisten koulutuksessa tapahtuneet muutokset	181
7.2 Keskeisimmät ylioppilastutkinnossa tapahtuneet muutokset 1809–1919	181
7.3 Ylioppilastutkinnolle syntyneiden funktioiden tarkastelua	183
8 YHTEENVETO	189
LÄHTEET	191
LIITTEET	199

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ

Tarkasteltaessa tänä päivänä eri maiden tutkintojärjestelmiä, voi havaita, että keskiasteen päättötutkinnot palvelevat eri maissa samoja tarkoituksia, mutta eroavat toisistaan huomattavastikin sekä muodoltaan että sen suhteen, kuinka tutkinnon eri funktioita missäkin painotetaan. Kokeet saattavat olla suullisia tai kirjallisia, essee- tai monivalintatehtäviä, opiskelijoiden muistitiedon tai heidän analyyttisten taitojensa testausta tai erilaisia yhdistelmiä näistä kaikista. Tutkinnot saattavat olla samat kautta maan tai vaihdella alueittain, ne voivat olla kaikille samat tai ryhmittäin eriytyneitä tai niihin voi sisältyä erilaisia ainevalintaisuuksia, kontrollin muodotkin voivat vaihdella maittain. Tutkintojärjestelmä saattaa olla alueellisesti tai valtakunnallisesti hoidettu, valtion tai muiden viranomaisten vastuulla, kokeiden järjestämiseen osallistuvat tahot voivat edustaa hyvin erilaisia intressejä – esimerkiksi valtion viranomaiset, yliopistojen professorit, opettajat tai muut julkiset painostusryhmät. Tutkintojärjestelmä voi olla luotu suurelta osin tai yksinään jatko-opintoja varten tai tiettyjen oppilaitosten opiskelijavalintaa silmällä pitäen, mutta jossakin maassa sen tarkoituksena on säädellä kaupan ja teollisuuden eri alojen koulutukseen ja ammatteihin hakeutumista, tai yksinkertaisesti antaa todistus keskiasteen opintojen suorittamisesta. Yhteen tarkoitukseen luodut tutkinnot voivat ajan myötä siirtyä aivan toisenlaisiin, ennalta arvaamattomiin käyttötaroituksiin. Jollakin maalla ne voivat toimia koulutusjärjestelmän muutoksen jarruna tai niitä voidaan käyttää muutoksen edistämiseen.

Toisaalta tutkinnot palvelevat kansallisesta kehityksestä riippuen kahta toisiaan täydentävää tehtävää. Ne ovat retrospektiivisiä, taaksepäin katsovia siinä mielessä, että ne antavat päättötutkintona todistuksen keskiasteella tietyllä tavoitetasolla suoritetusta työstä. Ne ovat myös samalla eteenpäin suuntautuvia, prospektiivisiä, koska ne vaikuttavat opiskelijoiden tulevaan sijoittumiseen jatko-opintoihin, koulutukseen tai työelämään. Kunkin maan tutkinnolla on omat yhteiset juurensa yliopistomaailmassa, mutta kansallinen kehitys on tehnyt niistä hyvin omaleimaisia instituutioita.

Euroopan maihin syntyi jo keskiajalla yliopistoja. Niillä oli omat erioikeutensa mm. oikeus valita oppilaansa. Aatelissäätöyn kuuluville nuorukaisille pääsy saattoi olla vapaa, mutta ainakin muiden oli suoritettava erillinen pääsytkinto. Tällä tutkinnolla yliopisto halusi varmistaa sen, että yliopistoon tulevilla uusilla opiskelijoilla oli riittävät

edellytykset yliopisto-opintoihin. Erityisen tärkeää oli, että uusi opiskelija kykeni riittävän hyvin ymmärtämään ja puhumaan latinaa, joka oli oppineiden ja samalla yliopistojen kielenä tämän kulttuuripiirin kaikissa maissa. Suomessakin Turun akatemiassa tapahtuivat sekä opetus että kuulustelut latinan kielellä. Tuolloin saattoi tulla ylioppilaaksi tuntuvasti nuorempana kuin nykyään. Ensimmäiset yliopistovuosien opinnot Turun akatemian aikana vastasivat lähinnä nykyistä lukiovaihetta. Vähitellen koululaitos kehittyi ja opettajien koulutus parani. Tätä vastaavasti yliopistot pyrkivät tehostamaan opetustaan ja asettamaan niissä harjoitetuille opinnoille entistä suurempia vaatimuksia.

Havaittiin, että kaikki koulut eivät toimineet yhtä tuloksekkaasti, vaan että muutamasta tuli heikkoja opiskelijoita yliopistoon. Yliopistot eivät katsoneet tehtävään kouluopetuksen epätasaisuuden korjaamista. Koska kaikilla opiskelijoilla ei ollut yliopiston opettajien mielestä riittävästi perustietoja, yritettiin tarkistaa yliopistojen pääsytkintoja. Niinpä Turun akatemiassa tiukennettiin Porthanin aikana pääsyvaatimuksia.

Ylioppilastutkinnon muotoutumista ja sille asetettuja tehtäviä, funktioita, selvitettäessä, lähtökohtana on yliopiston oikeus valita opiskelijansa, latinan suuri merkitys opiskelussa sekä riippuvaisuus kulloisestakin koulujärjestelmästä ja sen tuottamasta laadusta.

1.1 Ylioppilastutkinto eräissä maissa tänä päivänä taustaksi vuosisadan vaihteen tutkinnon juurille

Tällä hetkellä eri maiden tutkintojärjestelmät eroavat toisistaan sen mukaan, toimivatko ne keskushallinnon, aluehallinnon vai muiden yksiköiden alaisuudessa ja ovatko nämä hallintoelimet julkisia vai yksityisiä. Silloin, kun kontrolli on keskitetty keskushallintoon, opetusministeriöön, kuten Ranskassa, Japanissa ja Kiinassa toimivaltaa on yleensä delegoitu alueellisille hallintoelimille. Saksassa ja Venäjällä valta on aluehallinnon viranomaisilla. Näissä molemmissa maissa yksittäiset koulut ja opettajaryhmät voivat laatia koetehtäviä ja arvostella vastauksia. Englannissa ja Walesissa kahdeksan itsenäistä alueellista tutkintolautakuntaa on vastannut yleisistä akateemisista kelpoisuustutkinnoista. Englannissa ollaan siirtymässä suoraan ministeriön alaisena toimivaan viiden lautakunnan järjestelmään.

Noah ja Eckstein (1989a, 1989b, 1993) ovat tehneet laajan selvityksen eri maiden tutkintojärjestelmistä. Heidän saamien tulosten mukaan eri maiden väliset erot ovat selvät myös sen suhteen, kuka tai ketkä kokeet laatii ja myöntää todistukset tutkinnon suorittaneille. Esimerkiksi Englannissa ja Walesissa näitä tehtäviä ovat tähän asti hoitaneet itsenäiset alueelliset tutkintolautakunnat, jotka koostuvat pitkälti eri yliopistojen yhteydessä toimivista koulutuksen asiantuntijoista. Kuitenkin siitä lähtien kun CSE-tutkinto (Certificate of Secondary Education) otettiin 1970-luvun alkupuolella käyttöön, paikalliset opettajien ja kouluviranomaisten ryhmät ovat voineet tuoda mukaan omien opetussuunnitelmiansa mukaisia tehtäväalueita. Saksassa kunkin osavaltion ministeri koordinoi koulujen ja opettajien toimintaa opetusministerinviraston sopimien suuntaviivojen mukaan. Ranskassa yliopistoväki ja viranomaiset osallistuvat kunkin académiën aluevaliokuntien työhön kansallisten ohjeiden mukaan. Kiinassa tutkintovi-

ranomaiset vaihtelevat sen mukaan, ollaanko valitsemassa opiskelijoita teknillisen alan korkeakoulutukseen, yliopistoihin vaiko ammatilliseen koulutukseen. (Eckstein and Noah 1993, 77–106).

Viimeisten vuosikymmenten ajan yliopisto ja ammatilliset ryhmittymät ovat eri maissa vastustaneet valtionhallinnon yrityksiä lujittaa otettaan ja hallita kansallisia tutkintoja. Englannissa uusien GCSE-tutkintojen (General Certificate of Secondary Education) käyttöönotto 1988 edusti merkittävää pesäeroa entiseen. Uusi tutkintojärjestelmä on suunniteltu sulattamaan yhteen vanha akateeminen GCE-tutkinto (General Certificate of Education Ordinary Level) ja yleiskantoisempi CSE-tutkinto (Certificate of Secondary Education). Vaikka uudenkin tutkintojärjestelmän hallinnointi hoidetaan edelleen alueellisten tutkintolautakuntien kautta ja yliopistojen intresseillä ja opetusalan järjestöillä on siihen vaikutuksensa, valtion keskushallinto on entistä tiukemmin valvomassa tutkintoa. Tutkinnon kehittäminen on uuden tutkintoneuvoston (School Examination and Assessment Council) ja kansallisen opetussuunnitelmanneuvoston (National Curriculum Council) käsissä.

Tutkinnot ovat olennaisin osin samat kaikille ja sisältävät vähän tai ei lainkaan valinnaisuutta Japanissa, Kiinassa ja Venäjällä. Toisaalta tutkinto antaa Englannissa, Walesissa, Saksassa, Ranskassa ja Yhdysvalloissa kokelaille erilaisia valinnanmahdollisuuksia. Silloinkin, kun tutkinnossa on valinnaisuutta, niissä on yleensä pakollisten aineiden muodostama ydin. Englanti ja Wales tekevät tässä poikkeuksen, missä ylemmällä keskiasteella ei ole varmistettu vastaavuutta Ranskan culture générale tai Saksan allgemeine Bildungin tavoitteiden kanssa.

Vaihtelevat käsitykset siitä kuinka laajat tai syväiset tiedot opiskelijoiden tulisi keskiasteen päättövaiheessa saavuttaa, ovat pohjana kansallisille eroille. Englannissa yliopistojen pääsyvaatimukset ovat saaneet keskiasteen opiskelijat erikoistumaan poikkeuksellisen varhain. Uusi GCSE-tutkinto yhdistettynä ydinopetussuunnitelmankehäeseen tulee muuttamaan tilannetta Englannissa.

Saksan abitur-käytäntö on muuttunut viime vuosina vastakkaiseen suuntaan. Sisältöjen laajuutta ja syvyyttä on karsittu, tutkintoon vaadittavien aineiden määrää on alennettu ja niihin kuuluu erilaisia tasovaihtoehtoja. Myös Ranskassa on otettu käyttöön erilaiset arvostelukriteerit oppiaineeseen eri tavoin erikoistuneille kokelaille. Englantilaiset ovat siirtymässä suurempaan yhdenmukaisuuteen kun taas saksalainen ja ranskalainen käytäntö on siirtymässä vastakkaiseen suuntaan.

Kansalliset tutkintojärjestelmät voivat tarjota kaikille kokelaille suhteellisen yhdenmukaisen kokeen ne voivat olla eriytettyjä monen seikan mukaan: opetussuunnitelman, opiskelijoiden uravalintojen, koulutyypin ja hallinnon tason mukaan. (Eckstein ja Noah 1989, 295–301).

Eri maiden kansalliset tutkintojärjestelmät eroavat toisistaan myös itse kokeiden rakenteen perusteella. Niin sanotusti objektiiviset, koneellisesti pisteytettävät monivalintatehtävät ovat norveja Yhdysvalloissa ja Japanissa. Muissa maissa tehtävät voivat edellyttää laajempia vastauksia. Joissakin järjestelmissä pääpaino on tietojen mieleen palauttamisella ja toistamisella toisissa taas suoritetaan erittely-, tulkinta- tai ongelmaratkaisutehtäviä muistitehtävien lisäksi. Suulliset kokeet ovat nykyään harvinaisia paitsi vieraisissa kielissä, missä ne voivat olla tutkinnon osina. Silti sekä Saksassa että Venäjällä ne ovat muodostaneet merkittävän osan kaikkien aineiden koeprosesseissa. Saksassa tämä käytäntö on nyttemmin katoamassa, mutta Venäjällä perinne jatkuu. Opiskelija astuu pienen tutkintolautakunnan eteen ja valitsee kysymyskortin. Hetken valmistelun jälkeen hänen tulee antaa vastauksensa suullisesti. Testaajat voivat sen jälkeen esittää vielä lisäkysymyksiä. Keskiasteen loppuvaiheisiin ajoittuva koe voi olla kertaluonteinen, eli

keskittyä lyhyeen, viikon tai kahden mittaiseen koejaksoon tai kokeet voivat hajaantua pidemmälle kuukausia kestäväälle ajanjaksolle, tai ne voidaan järjestää kahdessa vaiheessa. Englannissa Walesissa GCSE-tutkinto suoritetaan yhdellä kertaa, mahdollisuus on tarjolla kahdesti vuodessa. Toisen vaiheen keskiasteen tutkinto "Advanced Level" joka yleensä suoritetaan vähintään kahden vuoden erikoistumisopintojen jälkeen, palvelee ensisijassa siirtymistä jatko-opintoihin, mutta antaa samaan tapaan kokelaiden valita lisää aineita ensimmäisen yrityksen jälkeen, joko silloisen epäonnistumisen vuoksi tai haluttaessa laajentaa hyväksytyjen suoritusten listaa.

Kaksiosainen tutkintorakenne on käytössä myös Ranskassa, Japanissa ja Venäjällä. Suoritettuaan hyväksytysti baccalauréant-kokeen, joka avaa ovat yliopistoihin ranskalainen opiskelija saattaa pyrkiä johonkin erikoiskorkeakouluun. Japanissa yliopistoon haluavien on ensin suoritettava yleinen ja yhtäläinen kelpoisuustesti, jota seuraa välittömästi yliopiston tai korkeakoulun pääsykokeet.

Huoli korkeakouluopetukseen pääsyn tasapuolisuudesta ja -vertaisuudesta sai Ruotsin hallituksen muuttamaan jyrkästi politiikkansa ylioppilastutkinnon suhteen. Sitä ennen, kuten useimmissa muissakin Euroopan maissa, yliopistojen opiskelijavalinnat perustuivat pitkälti studentexameniin, kansalliseen kokeeseen, joka suoritettiin lukion päätteeksi. Koko järjestelmä uusittiin 1972. Tästä lähtien ei enää edellytetty erillistä koulun päättötutkintoa vaan todistus on riittänyt tietyn luokkatason opinto-ohjelman suorittamisesta. Ruotsissa ilmeni kuitenkin 1980-luvun alussa huomattavaa tyytymättömyyttä järjestelmän aiheuttamaan epätasa-arvoon. Kritiikki kohdistui lähinnä oppilasarvostelun koulukohtaiseen vaihteluun sekä eri oppiaineiden painotuskäytännön monimutkaisuuteen keskiarvoja laskettaessa. Yliopistot ja muut sidosryhmät puolustavat sisäänpääsykokeiden tarpeellisuutta tasa-arvonäkökohtien ja halvempien kustannusten vuoksi.

Eri maissa tutkintoprosessin painottuminen yksinomaan tai suurelta osin kokeisiin on alistanut koko järjestelmän kasvavalle arvostelulle, jonka mukaan tällainen menettely ei kohdistu keskeisiin kasvatuksen päämääriin, on pinnallista, pirstoaa tiedon sirpaleiksi ja on mielivaltaista. Kaikkialla etsitään keinoja mitata motivaatiota, luotettavuutta sekä toivottuja aatteellisia ja moraalisia luonteenpiirteitä. Japanilaiset ovat hyvin huolestuneita siitä vaikutuksesta, mikä yhdellä yhdenmukaisella, muistitietoon pohjautuvalla tutkinnolla on opettajiin ja opiskelijoihin.

Eri maissa tutkinnon tärkeimpiä funktioita on ohjata nuorten sijoittumista keskiasteen jälkeiseen koulutukseen. Opiskelijavirran ohjailu tutkintojärjestelmän avulla voi olla tietoista, suunnitelmallista ja julkista tai se voi olla suunnittelematonta. Venäjä edustaa edellä mainitun kirjon toista päätä kiintiöjärjestelmiseen ja viime aikoihin asti kirjon toisessa päässä ovat olleet Englanti ja Wales. Saksassakin on tavoitellumpien opintoalojen aloituspaikoille asetettu kiintiöt. Ranskassa baccalauréant-tutkinto yhä harvemmin takaa automaattisen pääsyn haluttuihin korkeakouluopintoihin.

Yleensä tutkintojen arvosanojen tasoa on alettu käyttää oppilasvirtojen ohjailuun. Ranskassa lyseoissa käytetään eräänlaista suodatinta, jolla tulevat kokelaat karsitaan jo vuosi ennen baccalauréant-tutkintoa. (Eckstein and Noah, 217-244).

Kaikissa maissa tutkinnolla on ollut näkyvien tehtävien lisäksi piilofunktioita. Päättökokeen arvosanat eivät mittaa vain opiskelijan suoritusta, vaan niitä voidaan enemmän tai vähemmän valikoidusti käyttää myös koulujen ja opettajien arviointiin. Näin saatavaa tietoa voidaan käyttää resurssiohjannalla tukien hyvää tulosta tekeviä tai pyrittäessä parantamaan heikoimmin menestyviä yksiköitä. Esimerkiksi Kiinassa "avainkoulut" saavat ylimääräisiä resursseja hyvistä tutkintotuloksista. Toisaalta,

Englannissa ja Yhdysvalloissa pelätään kuinka koulujen kävisi, mikäli tutkimustuloksia alettaisiin käyttää tällä tavoin.

Tutkinnot voivat motivoida opettajia ja oppilaita sekä ohjata heidän työskentelyään täsmentämällä millaista oppimista järjestelmä odottaa. Englannissa ja Yhdysvalloissa, jossa keskitetyn opetussuunnitelman merkitys on ollut, ulkopuolisella tutkinnolla voi olla huomattava standarnoiva vaikutus opetussuunnitelmiin ja oppisisältöihin. Voi käydä niinkin, että opetus keskittyy liiaksi tutkinnossa vaadittaviin asioihin laiminlyöden muut opetussuunnitelman alueet. Eri maissa tutkinnot palvelevat ennen muuta tiedon legitimointikeinona.

Ranskassa baccalauréant on suuren huomion kohteena tutkinnon aikana kaikissa tiedotusvälineissä. Kiinassa, missä kansallisella tutkinnolla on jo lähes 1100-vuotiset perinteet, henkilön sosiaalista asemaa voi tiedustella kysymällä montako tutkintoa hän on suorittanut.

Englanti esitetään usein maana, jossa tutkintotodistuksesta on tullut päänäpintymä, johon yhdistyy usko siihen, että vain tutkintojen kautta saadut todistukset ansaitsevat kunnioituksen. Ranskan ja Kiinan tutkintojen arvostus on vielä merkittävämpää. Vaikka tutkinnolla ei olisikaan keskeistä sijaa kansakunnan elämässä, nyky-yhteiskunnassa niiden merkitys on silti suuri. Kurssien saavutukset ovat muodostuneet eräänlaisiksi arvopapereiksi ja tutkinnot ovat eräs tapa varmistaa, että todistukset kertovat sisältöjen hallinnasta eivätkä vain läsnäolosta. Tutkinnon status näyttää pohjautuvan kahteen kriteeriin. Toinen perustuu hyötynäkökohtaan ja toinen lakisääteisyteen. Mikäli tutkinnossa eri maissa yhdistyvät nämä molemmat kuten Saksassa ja Ranskassa, niiden arvostus on suuri. Suoritettu baccalauréant-tutkinto on lain mukaan välttämätön ja riittävä ehto korkeakouluun pääsemiseksi. Silloin, kun tutkintotodistukset ovat välttämättömiä ja lakisääteisiä, mutteivät sinällään riittäviä, kuten Japanissa, Kiinassa ja Venäjällä, niiden arvostus on hivenen pienempi. Silloin, kun laki ei pidä niitä välttämättömänä sen enempiä kuin riittävänäkään eivätkä ne ole edes virallisia, kuten Englannissa, tutkintojen status jää suhteellisen pieneksi.

Ranskassa tiukentunut kilpailu korkeakoulupaikoista ei ole madaltanut tutkinnon arvostusta, vaan pikemminkin päinvastoin. Baccalauréant on noussut arvostetuksi vertauskuvaksi, joka edustaa koulutetun ranskalaisnuoren oikeutta jatkaa opintojaan valitsemassaan yliopistossa. Japanissa tutkintoarvosanat ovat edelleen kaikkein tärkein, käytännöllisesti katsoen ainoa, valintakriteeri julkisin varoin ylläpidettäviin korkeakouluihin. (Eckstein and Noah, 1993, 170–214).

Yleensä koulutuksen aloituspaikkojen lisääminen on jossain määrin syönyt tutkintojen arvostusta. Kun yhä suurempi osa ikäluokista on suorittanut tutkinnon, se menettää harvinaisuusarvonsa, eikä tutkinto alkuperäisessä muodossaan enää erottele opiskelu- tai työpaikan hakijoita. Tutkinnon suorittaneet eivät enää ole automaattisesti hakujonoissa ensimmäisinä. Näitä valintavälineen puutteita on eri maissa alettu kompensoida käyttämällä muita suoritustason ja kehityskelpoisuuden mittareita, mikä on jossain määrin vauhdittanut tutkintojen arvostuksen alamäkeä. (Eckstein and Noah 1989, 293–316).

Suomessa kehitys eteni seuraavaan tapaan. Turun yliopisto perustettiin 1620. Ensimmäisenä lukuvuonna, 1640–1641, Turun akatemiaan kirjoittautui 249 ylioppilasta. Lähes puolet heistä oli Ruotsista. Seuraavinakin vuosina ruotsalaisten ylioppilaiden lukumäärä oli melkoinen. Tuohon aikaan oli hyvin tavallista käydä muissakin yliopistoissa kuin lähimmissä kotimaisissa. Sekä Turun että myös ulkomaisten yliopistojen kirjoissa oli ajanjaksona 1640–1700 kaikkiaan 661 ylioppilasta, niistä 430 Upsalassa. Suurin määrä näistä oli kotoisin Pohjanmaalta, minkä selittänee tämän maakunnan vilkas

kauppayhteys Tukholmaan. Vuosina 1690–1710 noin 70 suomalaista nuorukaista opiskeli Tartossa. Useimmat heistä olivat kotoisin Itä-Suomesta.

W. Laguksen toimittama "Åbo akademisk studentmatrikel återupprättad" nimisen selvityksen perusteella on laskettu, että niistä 4702:sta ylioppilaasta, jotka 1600-luvun loppuun saakka on merkitty Turun akatemian nimikirjaan, 64 prosenttia oli Suomesta, 29 prosenttia Ruotsista sekä seitsemän prosenttia muiden kansallisuuksien edustajia.

Vuonna 1700 kirjoissa olevien ylioppilaiden kokonaismäärä oli 387. Kotimaisista ylioppilaista useimmat olivat Turusta ja sen lähiseuduilta, sekä Satakunnasta ja Pohjanmaalta. Tiedot ylioppilaiden syntyperästä ovat varsin epätäydellisiä, mutta näyttää siltä, että useimmat olisivat kuuluneet pappissukuihin. Myös melkoinen joukko aatelisia kirjoitutti poikansa akatemiaan, mutta harvoin nämä harjoittivat vakavampia ja pitempi-aikaisempia opintoja, he kun tavallisesti kouluttautuivat upseereiksi ja korkeimmiksi siviilivirkamiehiksi, mikä asema voitiin saavuttaa myöskin ilman ylioppilastutkintoa. Myös talonpoikien ja porvarien kodeista lähteneet ylioppilaat muodostivat oman osansa Turun ylioppilaista.

Aatelissukujen pojat pääsivät akatemian kirjoihin tutkinnoita. Toisinaan merkittiin tällaisten sukujen vesoja kirjoihin pikkupoikinakin. Nämä olivat silloin aina yksityisopettajien valvonnan alaisina ja opetettavina. Muutoin pantiin toimeen pääsytöntö eli ylioppilastutkinto kaikkia niitä varten, jotka halusivat päästä yliopiston kirjoihin. Heidän tuli esittää jonkun koulun rehtorin antama todistus. Muun henkilön todistus ei kelvannut, ellei akatemian senaatti sitä hyväksynyt. Ylioppilastutkinnon toimitti filosofisen tiedekunnan dekaani, ja sen tarkoituksena oli lähinnä todeta, oliko tutkittavalla riittävä kyky ymmärtää ja puhua latinaa, sillä kaikki yliopisto-opetus kävi tällä kielellä. Siitä päätellen, että koulussa käytettiin harjoituskirjoja, joiden tarkoituksena oli opettaa oppilaat jokapäiväisessäkin puheessa käyttämään latinaa, on luultavaa, että professorit yksityisessäkin keskustelussa ylioppilaiden kanssa käyttivät useimmiten tätä kieltä. Ylioppilastutkinnosta opiskelijan oli suoritettava kuusi markkaa hopearahaa, joka jaettiin tasan dekaanin, rehtorin ja depositiitorin kesken. Ne, jotka dekaani oli hyväksynyt, ja joiden käytöstä vastaan ei ollut mitään esitettävänä, saivat päästä rehtorin luokse. Hän antoi heidän vannon ylioppilasvalan, jossa he sitoutuivat osoittamaan kuuliaisuutta akatemian viranomaisille. Tämän jälkeen heidän nimensä kirjoitettiin akatemian nimikirjaan. Ennen varsinaista kirjoittautumista nuoren opiskelijan oli läpikäytävä depositio, jonka toimitti joku konsistorin valitsema ylioppilas, nimeltä depositiitori. (Heikel 1940, 36–38).

Turun yliopisto kasvoi Ruotsin vallan ajan loppuvuosina varsin hitaasti. Läsnaolevien ylioppilaiden lukumäärä oli vuonna 1801 283. Ennen kuin Suomi siirtyi Venäjän yhteyteen tuli vuonna 1806 kirjoihin 90 uutta ylioppilasta, vuonna 1807 84, sotavuonna 1808 45 ja vuonna 1809 96 ja vuonna 1810 98. (Heikel 1940, 355).

1.2 Tutkimustehtävä

Ylioppilastutkinto on koko olemassaolonsa ajan ollut monenlaisten muutospaineiden kohteena. Tutkinto on kuitenkin osoittautunut varsin pysyväksi instituutioksi, jota on pyritty uudistamaan lukemattomissa komiteoissa ja toimikunnissa. Kuitenkin tutkinnon saatua autonomian aikana ja itsenäisen Suomen alkuvuosina pääpiirteittäin nykyisen muotonsa se on osoittautunut rakenteeltaan ja funktioiltaan melko pysyväksi. Ylioppi-

lastutkinto on siinä määrin kompleksinen kokonaisuus, että siihen kohdistuvat ristikkäiset paineet ovat pitäneet sitä pystyssä vuosikymmenet.

Tutkinto syntyi 1600-luvulla yliopistolaitoksen kehittymisen myötä. Autonomian aikana se alkoi saada muotoja, jotka ovat tämän päivän tutkinnolle tunnusomaisia. Nykymuotoisen ylioppilastutkinnon muotoutuminen on jaettavissa kolmeen ajanjaksoon. Ensimmäinen niistä käsittää autonomian ajan ja itsenäisyyden ensimmäiset vuodet, 1809–1920, jolloin tutkinnon nykyinen rakenne pääpiirteittäin syntyi erilaisten ristikkäisten paineiden alla ja sille annettiin erilaisista kansallisista ja osin kansainvälisistäkin lähtökohdista perusfunktioita.

Seuraava vaihe käsittää vuodet 1921–1968, mitä voi kutsua sopeutumisen ajaksi. Tällöin tutkintoon ilmoittautuneiden määrä jatkoi muutosyrityksistä huolimatta kasvuaan. Tyttöjen määrä tutkinnon suorittaneiden joukossa kasvoi tasaisesti. Myöskin kiista kansakoulusta oppikoulun pohjakouluna oli saanut oppivelvollisuuslain kautta osittaisen ratkaisunsa. Toisaalta puolitiehen jääneestä pohjakouluratkaisusta johtuva kiista yhtenäiskoulusta alkoi kärjistyä oppikoulun jatkaessa kasvuaan rinnakkaiskoulujärjestelmässä. Yhtenäiskoulukiistallakin ovat juurensa oppikoulun kasvamiseen tähtävässä autonomian kauden koulutuspolitiikassa.

Kolmas vaihe käsittää vuodet 1968–1996, jota voi kutsua peruskoulujärjestelmän ajaksi. Tälle ajanjaksolle on tyypillistä ratkaisun hakeminen rinnakkaiskouluongelmaan jopa pyrkimällä hävittämään koko tutkinto. Ajanjakso päättyy yksilöllisyyden korostumiseen yhteiskunnassa ja sitä kautta tutkinnon osittaiseen hajauttamiseen, minkä takana oli myös radikaalilla tavalla valinnainen lukion tuntijako.

Tutkinnon muotoutumista ja sille syntyviä funktioita on syytä tarkastella muutamien seuraavassa esitettävien kehitystekijöiden kautta. Tarkoitus on tutkimuksessa selvittää miten seuraavat keskeiset koko yhteiskunnan kehitystekijät vaikuttivat tutkinnon muotoutumiseen ja sille syntyviin funktioihin. Mitkä nämä keskeisistä kehitystekijöistä syntyneet funktiot ovat. Tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan tutkintoa mahdollisuuksien mukaan pohjoismaisesta ja keskieurooppalaisesta näkökulmasta. Keskeiset kehitystekijät joiden kautta tutkintoa tarkastellaan ovat seuraavat.

1) Kulttuurinen kaksikielisyys. Autonomian kaudella Suomi oli kulttuurisesti kaksikielinen. Tämä näkyy maamme virkakielessä ja siihen liittyvässä kielipoliittisessa taistelussa. Kulttuuritaisteluun liittyi kysymys venäjän kielestä ja sen asemasta koululaitoksessa.

2) Poliittisen päätöksentekojärjestelmän muutos. Poliittinen päätöksentekojärjestelmä muuttui vähitellen autonomian aikana säätyjakoisen järjestelmän korvautuessa vähitellen voimistuvalla vauhdilla puolueisiin pohjautuvalla järjestelmällä.

3) Sosiaalinen ja taloudellinen kehitys. Suomessa koettiin erityisesti 1800-luvulla merkittävä sosiaalinen ja taloudellinen kehitys, josta aiheutui sosiaalisen nousun tarve ja elinkeinoelämän murros.

4) Aate- ja oppihistoriallinen muutos. Saman ajan aate- ja oppihistoriallinen muutos oli merkittävä. Luonnontieteiden merkitys kasvoi ja kritiikki klassista ja humanista sivistystä kohtaan voimistui.

5) Koulutusjärjestelmän kehitys. Koulujärjestelmä pyrki vastaamaan yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Kansakoulu ja oppikoululaitos joutuivat eräin osin keskinäiseen kilpailuasetelmaan, mikä näkyi muun muassa taisteluna kansakoulusta pohjakouluna.

6) Koulutuksen taloudellinen ja yhteiskunnallinen merkitys. Autonomian kaudella useat intressiryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutusjärjestelmään kukin taustaväkensä näkökulmasta: aateliston ja papiston intressi yliopistokoulutukseen oli

toisenlainen kuin talonpoikien. Porvaristo oli ensisijassa kiinnostunut kaupunkikoulujen kehittamisestä. Oppikouluväen intressit erosivat yliopiston edustajien tavoitteista. Kaiken taustalla oli yhteiskunnassa voimistuva käsitys kasvavasta koulutuksen taloudellisesta ja yhteiskunnallisesta merkityksestä.

7) Naisen aseman muuttuminen. Naisen asema muuttui oleellisesti autonomian aikana. Koulutusjärjestelmä avautui vähävähältä vaikean taistelun tuloksena tytöille ja naisille. Naiset pääsivät myös vähitellen miehiin verrattuna yhä tasa-arvoisemmin vaikuttamaan yhteiskunnalliseen päätöksentekoon.

Tutkimustehtävä edellyttää autonomian ajan yleispoliittisten tavoitteiden selvittämistä mm. poliittisten puolueiden tavoitteiden kautta. Päivälehtien kirjoitusten analysoinnin olen rajannut tämänkertaisen tutkimuksen ulkopuolelle. En usko sen muuttavan kokonaiskuvaa, koska autonomian loppukauden lehtikirjoittelu kohdistui pääosin laajoihin kansallisiin kysymyksiin ja koulutuspolitiikan osalta ns. pohjakoulu-kysymykseen sekä sensuurin rajoissa venäläistämispolitiikkaan.

Tutkimuksen materiaali koostuu pääosin valtiopäivien, senaatin, kouluylivaltuutuksen ja ylioppilastutkintolautakunnan arkistolähteistä, komiteamietinnöistä, aikalaisten kirjoituksista, henkilöhistoriallisista muistelmista sekä aihetta sivuavista tutkimuksista.

2 AUTONOMIAN KAUDEN YLIOPPILASTUTKINNON MUOTOUTUMISEEN VAIKUTTANEET KEHITYSTEKIJÄT

Pohjoismaiden välillä on 1800-luvun lopulla hämmentäviä eroja oppikoulun kasvussa ja ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrässä. Mistä nämä erot johtuvat? Miksi juuri Suomessa ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä kasvoi nopeammin kuin muissa pohjoismaissa. Suomessa koulutuspoliittiset kysymykset nousivat muita pohjoismaita selkeämmin esille 19. vuosisadan lopulla. Oliko tähän syynä Suomen asema Venäjän yhteydessä? Miksi suomalaisista säädyistä, jotka käyttivät poliittista päätäntävaltaa ennen varsinaisen puoluelaitoksen syntymistä, esimerkiksi talonpojat pitivät oppikoulun ja siihen liittyvän ylioppilastutkinnon kehittämistä muita pohjoismaisia kollegojaan tärkeämpänä.

Voidaanko puhua painostusryhmistä säätyvaltiopäivien yhteydessä? Jos, niin mitä ne olivat koulutuspoliittisissa asioissa? Missä hahmottuivat päätökset ylioppilastutkinnolle asetettavista funktioista?

2.1 Ylioppilastutkinnon kehittämisen pohjoismainen konteksti

Tarkasteltaessa historiallisesti koulunkäynnin kehitystä Suomessa kiinnittyy huomio siihen, että oppikoululaitos ja ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä kasvoi 1800-luvun lopulla voimakkaasti. Oppikoululaitoksen nopean kasvun lisäksi oli Suomen erikoispiirteenä se, että oppikoululaitos oli kansakoululaitokseen verrattuna suhteellisesti laajempi kuin Ruotsissa ja Norjassa.

Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa oppikoulu ja kansakoulu olivat vuosisadan vaihteeseen saakka rinnakkaiskouluja: Norjassa oli jo vuonna 1869 perustettu kansakoulun käyneille kolmevuotisia nk. felleersklasser, joista oli mahdollisuus siirtyä oppikouluun. Varsinaisesti kansakoulusta tuli siellä oppikoulun pohjakoulu jo vuonna 1896. Ruotsissa vastaava muutos tapahtui asteittain vuodesta 1905 vuoteen 1909 ja Suomessa

vuonna 1905. Erot Suomen, Ruotsin ja Norjan koulutusmuotojen laajuudessa ovat merkinneet erilaisten kouluasteiden, nk. opillisen koulutuksen ja kansanopetuksen erilaista painottamista. Erot näiden maiden välillä koskivat nimenomaan alkuopetusta korkeampaa opetusta, ts. oppikoulun laajuutta.

Suomessa oppikoulun ja ylioppilastutkinnon suorittaneiden Ruotsia ja Norjaa nopeampi kasvu ja voimakkuus suhteessa kansakoulun suorittaneisiin korostuu, jos otetaan huomioon elinkeinorakenteen erot. Suomi oli 1800-luvun lopulla teollistumisessa ja taloudellisessa kehityksessä selvästi jäljessä Norjaa ja Ruotsia. Elinkeinorakenteen muutos vertailussa oli hitaampaa. Suomen oppikoululaitoksen kasvua ei voida täten yksinomaan selittää taloudellisilla tekijöillä. Useissa koululaitoksen historiaa koskevissa tutkimuksissa onkin osoitettu, että sekä koulu-uudistukset että jyrkät koululaitoksen laajuuteen liittyvät muutokset ovat yleensä olleet selvimmin yhteydessä yhteiskunnan poliittisissa järjestelmissä ja erityisesti valtarakenteissa tapahtuviin muutoksiin kuin taloudelliseen kehitykseen. (Elovainio 1971, 262–276).

Seuraavassa tarkastellaan sitä, miten yhteiskunnan poliittisessa järjestelmässä ja valtasuhteissa tapahtuneet muutokset ovat olleet yhteydessä Suomen, Ruotsin ja Norjan ylioppilaiden määrän lisääntymiseen 1800-luvun lopulla. Erityisesti tarkastellaan tekijöitä, jotka selittäisivät Suomen muita maita nopeamman kasvun ja kansakoululaitukseen verrattuna suhteellisesti suuremman painon. Tarkasteluajanjakso on 1870–1900. Vuosisadan vaihteessa näissä maissa tapahtui merkittäviä sekä puolueiden muodostumista että kansakoululaitosta koskevia muutoksia, jotka merkitsivät uudentyypisiä vaatimuksia ja ristiriitoja myös koulupolitiikassa.

Stein Rokkan (1967, 367–444) erottaa Euroopan maiden kansakunnan muodostumisprosessia ja poliittisten puolueiden muodostumista koskevan tutkimuksen pohjalta kansakuntien kehityksessä neljä historiallista ajanjaksoa. Nämä eivät kuitenkaan ole toisiaan seuraavia kehitysvaiheita, vaan eräänlaisia solmukohtia, joita voidaan kuvata muutosprosessille ominaisten keskeisten tehtäväalueiden muuttumisena ja näihin liittyvillä ongelmilla, kriiseillä ja ristiriidoilla. Nämä historialliset ajanjaksot tai solmukohtat ovat olleet:

- 1) valtion ja julkisen vallan laajentuminen,
- 2) kulttuurinen yhtenäistäminen, jossa oli kysymys kansallisen identiteetin määrittelystä: mikä kulttuuri, kieli tai uskonto tuli vallitsevaksi,
- 3) poliittisten osallistumismahdollisuuksien laajeneminen ja
- 4) resurssien ja oikeuksien uudelleen jakaminen toisaalta maatalouden ja teollisuuden kesken toisaalta eri yhteiskuntaluokkien kesken.

Rokkanin mukaan on ollut merkittävää, että vaikka Euroopan maissa on ollut havaittavissa suunnilleen samat historialliset ajanjaksot, niin maiden välillä on ollut myös eroja seuraavien tekijöiden osalta:

- kansakunnan muodostumisprosessin liikkeellelähdössä ja eri ajanjaksojen ajoittumisessa, niiden peräkkäisyydessä ja päällekkäisyydessä;
- ajanjaksoihin liittyvien ongelmien, kriisien ja ristiriitojen puhkeamisessa ja jyrkkyydessä ja erilaisten ryhmien koalitioissa.

Rokkan on pitänyt Suomen kansakunnan muodostumisprosessin eräänä taitekohtana 1860-lukua eli noin kymmenen vuotta aikaisempaa ajanjaksoa kuin se, jolloin ylioppilaiden määrät alkoivat voimakkaasti kasvaa. Kielijako ja tähän perustuva kansallisen identiteetin määrittely muodostui 1860-luvulla poliittisen jännityksen peruslähteeksi.

Tämän perusristiriidan päälle asettui myös poliittista osallistumista sekä maatalouden ja teollisuuden etua koskeva ristiriita. Vastakkain näissä kysymyksissä olivat

suomalaiskansallinen – suomenmielinen fennomaaninen liike ja ruotsinmieliset liberaalit ja svekomaanit. Nämä mielipidesuunnat olivat merkittäviä yleensä poliittisessa elämässä ja valtiopäivillä, vaikka eivät olleet organisoituneet varsinaisiksi puolueiksi ennen 1880-lukua. (Rommi 1974, 373–382).

Fennomanialla oli vahva kannatus sekä talonpoikais- että pappissäädyssä. Valtiopäivillä eri mielipidesuunnat – myös fennomania – pystyivät tuomaan esille mielipiteitään ja vaikuttamaan päätöksiin. Sen sijaan valtiopäivien ohella tärkeässä poliittisessa valtaeliitissä, virkamiehistössä, fennomaanien osuus oli vähäinen.

Fennomania nousikin vastustamaan ruotsalaisuutta ja pyrki nostamaan suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin asemaa sekä avaamaan suomenkielisille mahdollisuuden päästä ylimpään virkamiehistöön ja kulttuurin johtopaikoille. Se tapahtui huomattavalta osin ylioppilastutkinnon kautta. Fennomaanien tavoitteena oli korvata ruotsinkielinen, ruotsalaiseen kulttuuriin orientoitunut yläluokka suomenkielisellä suomalaiseen kulttuuriin orientoituneella yläluokalla eikä se pyrkinyt itse yläluokan eliminoimiseen, jotta olisi saatu demokraattisesti organisoitu yhteiskunta. Fennomaanien johtajat eivät 1870- ja 1880-luvuilla, jolloin kiivaimmat koulutuspoliittiset keskustelut käytiin, kiinnittäneet huomiota taloudellisen eriarvoisuuden perustaan eivätkä esittäneet yleisiä demokratisoimista koskevia vaatimuksia. Kieliohjelmien ohella fennomaniassa oli siis kysymys poliittisesta päätäntävällästä – ei poliittisten osallistumismahdollisuuksien laajentamisesta kansalle eikä vallankäyttöä koskevien rakenteiden muuttamisesta.

Suomessa fennomaaninen liike oli 1860-luvulla laajentunut varakkaan talonpoikaisväestön suuntaan syrjäyttäen aikaisemmin keskeisessä asemassa olleen ruotsinkielisen virkamiehistön ja sivistyneistön edustajat. Liike sai myös kannatusta papistolta ja siihen liittyi syntymässä oleva suomenkielinen sivistyneistö. Talonpoikassäädyssä, jossa fennomanialla oli vahva jalansija, oli edustettuna vain varakkaimman maaseudun osa. (Klinge 1969, 196–198). Tämä osaltaan selittää ylioppilastutkinnon suorittamiseen tähtäävät painotukset varsinaisen kansansivistyksen kustannuksella.

Fennomania ei siis levinnyt kansakunnan joukkoon ennen 20. vuosisataa. Verrattuna Euroopan pienten kansakuntien kansallisuusliikkeiden leviämiseen on suomalaiskansallisen – fennomaanisen liikkeen kehityksen kulku ollut tässä suhteessa poikkeava. Esim. Miroslav Hroch (1968, 11–22), joka on tutkinut Euroopan pienten kansakuntien kansallisuusliikkeiden leviämistä ja siihen osallistuvien henkilöiden sosiaalista taustaa, on osoittanut tässä olevan kolme vaihetta, joista viimeinen on merkinnyt liikkeen leviämistä massojen joukkoon. Viimeinen vaihe on Euroopan pienten kansakuntien keskuudessa toteutunut yleensä 19. vuosisadalla, 1850–1870-luvuilla. Suomessa fennomania levisi massojen joukkoon vasta siinä vaiheessa, kun kansallisuus-aate sai ensimmäisen sortokauden aikana 20. vuosisadan alussa jalansijaa työväenliikkeessä (Jussila 1977, 290).

Vuosina 1880–1910 – erityisesti suomenkielisten osuus ylioppilastutkinnon suorittaneiden lukumäärästä kasvoi Suomessa merkittävästi, kun taas Ruotsissa ja Norjassa tänä aikakautena ei tutkinnon suorittamisessa tapahtunut muutosta. Koulutusmuutos Suomessa perustui toisaalta fennomaanisen puoleen lukumääräiseen ja organisatoriseen vahvistumiseen ja toisaalta siihen vaikutti Venäjän painostuksen lisääntyminen, joka tasoitti kielellisiin tekijöihin perustuvia sisäpoliittisia vastakkaisuuksia. (Rommi 1974, 392–395).

Ruotsin koululaitoksen kehitykseen vaikuttivat hiukan toisenlaiset tekijät kuin Suomessa. 19. vuosisadalla Ruotsi on ollut kulttuurisesti, kielellisesti ja etnisesti yhtenäisin valtio Euroopassa. Alueet, joita Ruotsi oli saanut Norjalta, integroituivat nopeasti kansalliseen kulttuuriin. Varsinaista kielellistä, etnistä tai uskonnollista

konfliktia ei ollut. Ruotsi onkin luettavissa tyypilliseksi läntiseksi suurvallaksi, jossa kansallisuusliikkeelle on ollut ominaista enemmänkin vallitsevan kulttuurin vahvistaminen kuin protesti alistavaa kansakuntaa tai luokkaa kohtaan. Koulutus ei myöskään Ruotsissa muodostunut 19. vuosisadalla samalla lailla keskeiseksi poliittiseksi kiistakysymykseksi kuin Suomessa ja Norjassa.

Painopiste koulutuskysymyksissä oli Ruotsissa toisin kuin Suomessa aina 1880-luvulle saakka kansakoululaitoksen kehittämisessä. Kansakoululaitoksen perustamista ja kehittämistä koskevat vaatimukset 1830–1840-luvuilla perustuivat ensisijassa pelkoon kasvavasta tilattoman väestön tyytymättömyydestä ja siitä johtuvasta yhteiskunnallisen integraation tarpeesta. Merkittävää onkin, että vuosien 1834–1835 valtiopäivillä kansakoululaitoksen perustamista kannattivat kaikki säädyt ja laki kansakoulujen perustamisesta annettiin jo vuonna 1842. (Elovainio 1981, 198–199).

Ruotsin valtiopäivillä esitettiin 1860–1870-luvuilla myös kansakouluja koskevia reformeja: suurempaa taloudellista tukea kansakoululle ja kansakoulujen muodostamista oppikoulujen pohjakouluiksi. Aloitteiden takana oli pieni ensisijassa keskiluokasta kannatuksensa saanut puolue – "uusiliberaalinen puolue". Vain osa talonpoikaista kannatti valtiopäivillä tehtyjä esityksiä ja aloitteet eivät saaneet tarpeellista kannatusta edes toisessa kamarissa. Hämmästyttävää oli, että talonpoikaisto itse ei Ruotsissakaan innokkaana ajanut koulutuksen demokratisointia. Talonpoikaiston vähäistä kiinnostusta koulukysymykseen selittää se, että valtiopäivillä oli edustettuna vain varakkain talonpoikaisto. Myöskään valtiopäivien ulkopuolelta ei ollut vahvoja talonpoikaissiikkeitä, jotka olisivat vaatineet demokraattisia uudistuksia. Vuonna 1876 syntynyt talonpoikaisspuolue – Lantmanna partiet – oli parlamentaarinen puolue, jolla ei ollut kansallista organisaatiota. Ruotsin kaksikamarinen järjestelmä merkitsi lisäksi sitä, että vaikka talonpoikaisto muodosti toisessa kamarissa vuoden 1866 valtiopäiviä koskevan reformin jälkeen enemmistön ja vaikka se sai aloitteensa siellä hyväksytyksi, niin yleensä nämä aloitteet pysähtyivät ensimmäiseen kamariin. Sosialismin pelko 1880-luvulla tuli myös ilmeiseksi koulutuspolitiikassa ja hidasti koulutuksen uudistamista. Myös ne toisen kamarin talonpojat, jotka aikaisemmin suhtautuivat myönteisesti koulutukseen kääntyivät sosiaalidemokraattisen liikkeen levitessä "oikeammalle" ja tämä muutti myös heidän suhtautumistaan koulutusreformeihin kielteisemmäksi. Merkittävää onkin, että kansakoulujen opiskelijamäärä kasvoi Ruotsissa hitaasti 1880- ja 1890-luvuilla.

Ruotsin koulutusta koskevassa keskustelussa muodostui 1880-luvulta lähtien keskeiseksi oppikoululaitoksen kehittäminen ja tien avaaminen yhä useammalle ylioppilastutkintoon sekä lyseoiden ja reaalikoulujen suhde. Toisin kuin Suomessa tätä kiistaa käytiin lähinnä yläluokan ja keskiluokan, aateliston ja porvariston välillä. Keskusteluun eivät ottaneet osaa talonpojat. Valtiopäivillä talonpoikaisto ajoi oppikouluja koskevien menojen supistamista. Ruotsissa lyseoiden ja reaalikoulujen suhteessa oli kysymys aatelisten ja ylimmän virkamiehistön sekä nousevan porvariston eduista. Kiista ei kuitenkaan ollut oppikoulutien laajentamisesta, vaan oppikouluopetuksen sisällöstä; tuliko sen vaalia humanistista sivistystä vai käytäntöön suuntautuvaa reaalikoulutusta. Ruotsissa poliittisesti nouseva yhteiskuntaluokka, porvaristo, ajoi reaalikoulutuksen kehittämistä, kun taas Suomessa poliittista valtaa tavoitteleva talonpoikaisto vastusti reaalikoulujen perustamista ja kannatti ylioppilastutkintoon tähtäävän koulutuksen järjestämistä. Ristiriitoja tarkasteltaessa erona Suomeen oli vielä se, että Ruotsissa papisto koulutusta koskevissa kiistoissa liittoutui aateliston ja ylimmän virkamiehistön kanssa, kun taas Suomessa papisto tuki talonpoikaista. (Elovainio 1981, 199–200).

Norjan koululaitoksen kehittyminen kulki jossain määrin samanlaisia linjoja kuin Suomessa. Norjan yhteiskunnallinen kehityskin muistutti Suomen kehitystä. Norjassa kansallisuuskysymyksissä ongelmia oli kaksi: toisaalta valtiollinen riippuvuus esimerkiksi Tanskasta ja sitten Norjan ja Ruotsin unionissa riippuvuus Ruotisin dominanssista, toisaalta sisäinen kieliongelma, joka kärjistyi 1800-luvun puolivälissä. (Rokkan 1967, 368–375, Elovainio 1981, 200).

Norjassa 1800-luvun alussa noussut kansallinen liike oli suuntautunut vastustamaan riippuvuutta tanskalaisesta kulttuurista ja vahvistamaan kansallista kulttuuria. Kansakoululaitoksen perustamista vaati ennen kaikkea papisto ja kansakoulun opettajat. Kansakoulujen perustamista koskevissa tavoitteissa korostettiin kansallisen integraation tarvetta. Taustalla oli kuitenkin pelko tanskalaisen kulttuurin leviämisestä, eikä kuten Ruotsissa tilattoman väestön noususta. Norjassa tilattoman väestön ongelma ei muodostunutkaan yhtä suureksi kuin Ruotsissa. Talonpoikaisliikkeet, joita Norjassa oli 1830–1840-luvuilla, suuntautuivat vastustamaan hallinnon sentralisaatiota sekä vaativat verotuksen vähentämistä ja porvariston etuoikeuksien lakkauttamista, mutta eivät esittäneet koulutusta koskevia vaatimuksia. Talonpoikaisto oli tänä aikana vasta tiedostanut kansallisen ristiriidan ja liittymässä liikkeeseen.

Norjassa syntyi 1860–1870-luvuilla liikkeitä, joissa kansallisia päämääriä koskeviin tavoitteisiin liittyi laajaa poliittista vastustusta kaupunkien hallintovirkamiehiä, porvaristoa ja suurtilanomistajia vastaan. Tämä oli havaittavissa kahdessa ryhmässä:

1) Maaseudulla vastarintaan nousi talonpoikaisto. Talonpoikaisto puolusti kansallista ideologiaa, perinteistä kieltä (lansmålia) ja kulttuuria maaseudulla ja vastusti kaupunkien kieltä (riksmålia) ja kulttuuria sekä kaupunkien koulutetun eliitin poliittista valtaa.

2) Kaupungeissa kumpusi samantyyppisiä kansallisia liikkeitä. Myös niissä puolustettiin perinteisiä kulttuuriarvoja vieraita vaikutteita vastaan, sekä vastustettiin hallinnollisesti keskeisen eliitin valtaa sekä Ruotsin Norjan ja Ruotsin ylivalta unionissa sekä vaadittiin demokraattisia uudistuksia. Liike sai kannattajansa osasta keskiluokkaa ja sivistyneistöä.

Näiden kahden liikkeen yhtyminen merkitsi sitä, että kansalliset päämäärät yhtyivät toisaalta demokraattisiin päämääriin, toisaalta niihin kietoutuivat vielä ristiriidat, joissa oli kyse alueellisista eroista, mutta ei yhtä selvästi maatalouden ja teollisuuden eroista kuin Suomessa. Saman aikaisesti tapahtui talonpoikaiston keskuudessa muutos koulutuskysymyksessä. Aikaisemman koulutusreformoja koskevan vastustuksen sijasta talonpojat alkoivat kannattaa kansakoululaitosta koskevia reformeja, mutta suhtautuivat vielä kielteisesti ylioppilastutkinnon suorittamiseen valmistavia oppikouluja koskeviin uudistuksiin. Kansakouluja koskevien uudistusvaatimusten toteutumisen mahdollisti äänioikeuden ulottuminen laajoihin kansankerroksiin. Jo 1814 äänioikeus oli kaikilla maata omistavilla, paitsi ei torppareilla ja äänioikeus laajeni asteittain. 1884 se ulottui jo noin 50 prosenttiin kaupunkien työväestöstä.

Norjassa tilanne talonpoikaiston ja eri koulutusmuotojen painottamisen välillä oli päinvastainen kuin Suomessa, jossa talonpoikaiston johtama fennomania nimenomaan pyrki ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrän lisäämiseen, mutta ei samassa määrin kiinnittänyt huomiota kansakoulukysymyksiin. Eroja tavoitteissa selittänee se, että Norjassa talonpoikaisliikkeiden ja näitä tukevien kaupungeissa syntyneiden liikkeiden luokkapohja oli laajempi kuin Suomessa fennomanian, joka ulottui lähinnä vain suurtalonpoikiin.

Kansallisen tietoisuuden leviäminen massojen joukkoon toteutui Norjassa jo 19. vuosisadan puolivälin jälkeen eli paljon aikaisemmin kuin Suomessa. Norjassa myös

hallinnollinen valta ulottui kaikkiin muihin maata omistaviin paitsi ei torppareihin. Suomessa vaalijärjestelmä antoi äänioikeuden vain varakkaimmalle maaseutuväestölle. Norjassa esim. vuonna 1880 noin 50 prosenttia maaseudun aikuisväestöstä oli äänestyskelpoista, kun taas vastaava luku Ruotsissa oli viisi prosenttia. Suomessa kaikista maalaiskuntien asukkaista vielä vuonna 1900 oli äänioikeus vain 4,3 prosentilla talonpoikaissäädystä. (Jutikkala 1974, 131, Elovainio 1981, 200–201).

Norjassa talonpoikaisliikkeiden ja näitä tukevien kaupungeissa nousseiden liikkeiden esittämät uudistusvaatimukset liittyivät 19. vuosisadan lopulla kansallisten vaatimusten ohella demokraattisuutta koskeviin uudistuksiin, esim. byrokratian rakenteiden muuttamiseen, yleisen äänioikeuden vaatimukseen jne. Samoin koulutuskysymyksessä Norjassa koulutusta koskevat uudistukset tähtäsivät koulutuksen yleisempään demokratisoitumiseen: kansakoulun laajentamiseen, koulupakkoon ja kansakoulun muodostamiseen oppikoulun pohjakouluksi. Suomessa fennomaanien tavoitteet koulutuksessa tähtäsivät ensisijassa ylioppilaiden määrää lisäämällä ylimmän virkamiehistön ja eliitin suomalaistamiseen, mutta ei suoranaisesti säätykierron nopeuttamiseen. Norjassa talonpoikaisliikkeiden ohjelmiin ei sisällynyt oppikoululaitosta koskevia uudistuksia. Talonpojat jopa vastustivat – lähinnä verorasituksen kasvamisen pelosta – kaikkea ylempää opetusta, myös maatalous- ja metsäopetusta. Keskeinen kiista ylioppilaiden määrän lisäämisessä käytiin Norjassa samoin kuin Ruotsissa nousevan porvariston ja ylimmän virkamiehistön välillä ja tässä kiistassa päällimmäisenä oli ylioppilastutkintoon johtavien lyseoiden ja reaalikoulujen asema (Elovainio 1981 s. 201–202).

Verrattaessa edellä mainitun kolmen maan kansakunnan muodostumisprosessia 19. vuosisadan loppupuolella, on osoitettavissa, että Suomen ja Norjan kehitys on monessa suhteessa ollut samanlainen ja Ruotsin poikennut näistä. Ruotsille on siis ollut ominaista, että historialliset ajanjaksot ovat ajallisesti asettuneet kerroksittain. Kansallisen identiteetin määrittely ja poliittisen osallistumisen laajentamista koskevat vaatimukset eivät ole nostaneet yhtä jyrkkiä ristiriitoja kuin Suomessa ja Norjassa. Ruotsissa ei myöskään tapahtunut samanlaisia jyrkkiä koulutuksen laajuuden tai rakenteen muutoksia kuin Suomessa ja Norjassa.

Suomelle ja Norjalle oli 19. vuosisadan loppupuolella yhteistä kansallista identiteettiä ja poliittisten osallistumismahdollisuuksien laajentamista koskevien historiallisten ajanjaksojen päällekkäisyys. Koulutuksen osalta tämä tilanne merkitsi sekä Suomessa että Norjassa:

1) Koulutus muodostui keskeiseksi poliittiseksi kysymykseksi, koska sillä katsottiin olevan keskeinen rooli kansallista identiteettiä koskevien symbolien välittäjänä. Ylioppilastutkinto oikeutti opiskelemaan yliopistossa, missä suoritettulla tutkinnolla oli selkeä yhteys saatavaan taloudelliseen ja sosiaaliseen hyötyyn.

2) Poliittisten osallistumismahdollisuuksien laajentamista koskevien vaatimusten yhtyminen kansallisiin päämääriin merkitsi sitä, että koulutusta pidettiin yhteiskunnallisesti tärkeänä, koska se avasi sosiaalisen kohoamisen väylän kielellisesti, kulttuurisesti ja alistetussa asemassa oleville ryhmille.

Suomessa, jossa fennomaniassa oli kyse poliittisen päätäntävällän muuttamisesta, vaadittiin suomenkielisille sosiaalisen kohoamisen väylää ylempään virkamiehistöön ja pyrittiin lisäämään ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrää. Norjassa, jossa kansalliset ja demokraattiset liikkeet pyrkivät yleisemmin laajentamaan poliittisia osallistumismahdollisuuksia, keskeiseksi tavoitteeksi muodostui kansakoululaitoksen laajentaminen ja koulutuksen yleinen demokratisointi.

Kansallisuusliikkeitä koskevissa tutkimuksissa on osoitettu; että mitä alemmista kansankerroksista nämä rekrytoivat jäsenensä sitä enemmän niissä korostuvat kansallista

identiteettiä koskevien tavoitteiden ohella yleiset demokraattiset pyrkimykset. Suomessa ylioppilastutkinnon suorittamisen nopea laajentaminen olikin yhteydessä siihen, että kielellistä, kulttuurista ja poliittista valtaa tavoitteleva ryhmä oli luokkahierarkian keskivälillä. Se oli alistetussa asemassa suhteessa yläluokkaan, mutta suhteessa kansaan se edusti hallitsevia ryhmiä. Suomessa fennomanian "yläluokkaisuus" suhteessa kansaan merkitsi ettei pyritty osallistumismahdollisuuksien demokratisointiin vaan kielellisten ja kulttuuristen kysymysten ohella keskeiseksi muodostui vaatimus poliittisen päätäntävalan muuttamisesta – ei yleisten poliittisten osallistumismahdollisuuksien laajentamisesta. Koulutuksessa ei pyritty koulutusmahdollisuuksien yleiseen laajentamiseen vaan vain koulutusväylän avaamiseen luokkahierarkian huipulle. Tätä väylää saattoi käyttää vain pieni osa väestöstä.

Suomessa vasta työväenliike vuosisadan vaihteen jälkeen kytki koulutustavoitteet yleisemmin demokraattisuutta koskeviin vaatimuksiin ja esitti mm. kansakoululaitoksen laajentamista, koulupakon aikaansaamista ja kansakoulun muodostamista oppikoulun pohjakouluksi.

Koulutuksen laajentamista koskevien tavoitteiden toteutumista edisti Suomessa ja Norjassa se, että näitä uudistuksia ajavien ryhmien hallinnollinen valta vahvistui 19. vuosisadan lopulla. Suomessa fennomania sekä laajeni organisatorisesti että vahvistui myöskin valtiopäivillä. Norjassa oli 19. vuosisadalla asteittain laajentunut – myös kansallisia ja demokraattisia uudistuksia ajaviin ryhmiin ulottuva – äänioikeus.

Samantyyppisiä eroja, joita oli 19. vuosisadan lopulla Suomen, Ruotsin ja Norjan koulutusrakenteissa ja eri koulutusmuotojen laajuudessa on osoitettavissa vielä 20-vuosisadan puolivälissä. Esimerkiksi vuonna 1950 oppikouluissa opiskeli ja tavoitteli ylioppilastutkinnon suorittamista Suomessa 14 prosenttia, Ruotsissa 11 prosenttia ja Norjassa 9 prosenttia 10–19 vuotiaista. Vastaavat luvut 1960 olivat Suomessa 24 prosenttia, Ruotsissa 15 prosenttia ja Norjassa 12 prosenttia. Näihin eroihin lienee vaikuttanut viime vuosisadalla tapahtunut kehitys ja tällöin omaksutut koulutusihanteet. Ruotsissa ja Norjassa 1960-luvulla ja Suomessa 1970-luvulla toteutunut peruskoulu-uudistus on merkinnyt em. erojen häviämistä koulutuksessa, mutta väestön koulutusrakenteessa säilyivät vielä pitkään. (Elovainio, Oppikoululaitoksen laajeneminen ja yhteiskunnalliset ristiriidat 1800-luvun lopulla Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa, Sosiologia I. 1981, 194–204).

Suomen liittäminen Venäjään autonomisena alueena vaatii aikaisempaan nähden huomattavasti enemmän virkamiehistöä. Säädyille muodostui eräänlaiseksi kansalliseksi tehtäväksi kouluttaa nämä suomalaisista. Ylioppilastutkinto sellaisenaan riitti moneen virkaan. Täten valtiollinen asema Venäjän yhteydessä selittää osaltaan ylioppilastutkinnon arvostuksen ja tutkinnon suorittaneiden määrän.

2.2 Kulttuurisen kaksikielisyyden vaikutukset ylioppilastutkinnon kehitykseen

Mitä kulttuurillinen kaksikielisyyys vaikutti ylioppilastutkinnon merkitykseen suomalaisessa yhteiskunnassa? Johtuiko Suomen ylioppilaiden pohjoismaisittain katsoen nopea määrällinen kasvu kielellisestä kahtiajakautumisesta? Ylioppilastutkinto oli lähes koko autonomian ajan osa yliopiston toimintaa. Minkälainen osuus kielitaistelussa oli yliopiston opettajilla? Muodostuiko ylioppilastutkinto kielitaistelun välineeksi?

2.2.1 Kielitaistelun juuret autonomian alkukaudella

Kansallisten liikkeiden maaperänä ovat Euroopassa olleet eri valtakuntien keskeiset, epäselvistä kansallisuusrajoista johtuvat ristiriidat ja niiden sisäiset valtiolliset, yhteiskunnalliset ja kielelliset epäkohdat. Kansalliset herätysliikkeet levisivät kerran alkuun päästyään läpi Euroopan. Alituisen toistuvina vaatimuksina oli: sorrosta vapauteen, pakonalaisesta yhteiskunta- ja valtioelämästä esteettömään kansallisten voimien kehitykseen. Saksalaisen uusromantiikan vaikutus ilmeni kaikilla näillä aloilla Suomesakin, jonne virtaus oli tullut osin suoraan sen emämaasta, osin Ruotsista.

Yhteys Ruotsiin oli katkennut 1808–1809 käydyn sodan seurauksena, ja Suomi oli liitetty valtionyhteyteen Venäjän kanssa, jota vastaan oli vuosisatojen kuluessa taisteltu ja jonka tarkoituksien suhteen oli olemassa epäluuloa. Irtautuminen Ruotsista oli luonut kansallisuusaatteen syntymiselle samanlaisen pohjan kuin Napoleonin vallan nostattamat vapaustaistelut monissa muissa Euroopan maissa.

Turun romantiikka, jota on syystä sanottu ensimmäiseksi kansalliseksi valveutumisliikkeeksi, vetosi – romantiikan innoittamaa kun oli – voittopuolisesti tunteeseen, kun sen sijaan toinen kansallinen herätys, jonka johtajaksi Snellman kohosi, korosti kumpaakin, mutta lähti Snellmanin henkilöllisyyden vuoksi kuitenkin ensi sijassa järjen todistuksesta.

Turun romantikkojen herätystyö tapahtui melkein yksinomaan sivistyneistön piirissä. Vain Reinhold von Becker yritti julkaisemalla Turun Wiikko–Sanomia 1820-luvun alussa saavuttaa suomea puhuvan lukijakunnan. Sivistyneistön herättämistä tarkoitti pääasiassa Snellmaninkin toiminta, vaikka hän tajusi myöskin selvästi, kuinka tärkeä oli suurten joukkojen herättäminen. Osa hänen toiminnastaan kohdistui suomalaisen kanallistunnon nostattamiseen, mihin tarkoitukseen hän julkaisi sanomalehteä.

Vasta Yrjö–Koskiselle suomalaisen kansallisuuden nostattaminen muodosti tärkeimmän ohjelmakohdan. Hänen suuri oivalluksensa oli, ettei suomalaiskansallista herätystyötä saataisi päätökseen nojaamalla yksinomaan sivistyneistön suomalaistumisvaatimukseen; tarvittiin ennen muuta sitä, että suomalainen kansa valveutuisi ja kasvattaisi keskuudestaan oman kansallisen sivistyneistönsä. Ruotsinkielisen sivistyneistön jatkuva herättämistyö muodosti suhteellisen pienen alan Yrjö–Koskisen toiminnasta. (Puntila 1944, 7–17).

Näitä tunnusmerkkejä kansallinen herätys noudatteli neljännesvuosisadan ajan alkaen vuodesta 1820, jolloin Turun romantikkojen julkinen toiminta oli tehokkaimmillaan. Turun romantiikan vaikutus ei ulottunut avaralle. Sillä oli merkitystä pääasiassa Turun akatemian piirissä, mutta ylioppilaat veivät sitä laajemmalle valmistuttuaan yliopistosta. Lönnrotin Kalevalan ilmestyminen 1835 ja Runebergin Saarijärven Paavon ja Hirvenhiihtäjien ilmestyessä samoihin aikoihin täydensivät kansallista innostusta.

Kansallista heräämistä seurasi eri maissa tieteellisen harrastuksen viriäminen kieltä kohtaan. Uraauurtavaa työtä teki Turun romantikkojen piirissä suomalainen kielimies ja suomen kieliopin tekijä Reinhold von Becker.

Ruotsalaisuuden liikkeen syntymän aikoihin pääasiassa kaksi käsitystä kielen olemuksesta ja merkityksestä vaikutti yleiseen mielipiteeseen Suomessa: toinen piti sitä vain tiedotusvälineenä ihmisten kesken, toinen korotti kielen yksilön tuntemis- ja ajatustapaa hallitsevaksi keskeiseksi kansan omaisuudeksi.

Ruotsalaisuuden liikkeen keskeisin hahmo oli 12.12.1836 syntynyt Axel Olof Freudenthal. Hänkin oli yliopistossa opettava kielen tutkija ja kielipolitiikka. Mikä oli sitten Suomessa äidinkieli? Kansallisen innostuksen myötä Turun romantikkojen ajasta lähtien oli syövytetty sivistyneistön tietoisuuteen käsitystä, että suomi oli muitten oikea

äidinkieli paitsi ruotsalaisen väestön. Sivistyneistö käytti edelleen ruotsia puhe-, kirjoitus- ja sivistyskielenä, mutta heille suomi oli sittenkin äidinkieli. Ruotsalaiskansallisen liikkeen levittyä Suomeen epäilykset äidinkielen suhteen pääsivät valloilleen. Freudenthalin mukaan koko sivistyneistölle piti olla selvää, että äidinkielen asema kuului ruotsin kielelle. (Puntila 1944, 130–136).

Yrjö-Koskisen mukaan "säätyluokkien ruotsalaisuus" oli historiallisista olosuhteista aiheutunut: vieras virka- ja koulukieli oli vierottanut tämän luokan muusta kansasta. Latina oli kaksisataa vuotta aikaisemmin ollut Suomessa opetuksen kielenä; sen ohessa oli käytetty suomea. Yrjö-Koskisen mukaan johtui suomen kielen vähäisestä kehittyneisyydestä, ettei se tullut syrjäytettävän latinan sijaan, vaan ruotsi. Näinollen fennomaaneille sivistyneistön ruotsinkielisyys oli niinmuodoin pelkästään kielikysymys.

Vuosisadan puolivälissä tämä aatehistoriallinen vuorovesi-ilmiö saavutti korkeimman vuoksivaiheensa; 1850-luvulla se oli kääntymässä laskuvedeksi. Siirtyminen vanhemmasta fennomaniasta nuorfennomaniaan merkitsi pelkän aatteellisuuden jättämistä ja aatteen toteuttamisvaiheen alkua.

Autonomian ensimmäisten vuosikymmenien aika ei vielä merkinnyt suomenkielisten ylioppilaiden määrän oleellista kasvua. Valtaosa ylioppilastutkinnon suorittajista oli edelleen ruotsinkielisistä säätyläiskodeista lähtöisin, mutta vuosisadan ensipuoliskolla levitettiin aatehistoriallisesti pohja suomenkielisen väestönosan ylioppilastutkintotielle.

Ylioppilastutkinto oli yliopiston pääsyttutkinto samalla, kun se oli oppikoulun päättötutkinto. Jokainen valmistunut ylioppilas kirjoittautui samalla yliopiston kirjoihin. Täten jokainen ylioppilastutkinnon suorittanut oli välittömässä kosketuksessa kauden aatehistoriaan, koska niin suomalaisuusliikkeen kuin suomalaisuusliikkeenkin johtajat olivat pääsääntöisesti yliopiston opettajia. Ruotsi oli yliopiston virka- ja opetuskieli ja valtaosa yliopiston opettajista oli ruotsinkieliseen sivistyneistöön kuuluvia. Konsistori nimitti ylioppilastutkintotoimikunnan, joka toimeenpani tutkinnon yliopistossa. Tutkinto muuttui vain vähän autonomian ensimmäisten vuosikymmenten aikana, mitä ei ole pidettävä yllätyksenä aatehistoriallista taustaa vasten tarkasteltuna.

2.2.2 Kielipuolueiden aika

Merkitsikö kielipuolueiden aika ylioppilastutkinnon kehitymisessä uutta vaihetta? Minkälainen oli kielipuolueiden suhtautuminen oppikoululaitokseen ja ylioppilastutkintoon?

Kielipuolueiden aika ulottuu 1860-luvun alusta noin vuosisadan vaihteeseen. Sen voi katsoa päättyneen eduskuntauudistuksen voimaantuloon 1906. Kielipuolueiden juuret ja historiallinen perusta ovat kuitenkin vuosikymmeniä jopa vuosisatoja Suomen menneisyydessä. Viime kädessä niiden lähtökohtana on Ruotsi-Suomen suurvalta-kaudella tapahtunut ruotsalaistumis- ja ruotsinkielistymisprosessi ja tämän sekä yleisen aatekehityksen vähitellen synnyttämä kansallinen vastareaktio. Varsinaisesti Suomen puoluehistoria alkaa siitä, mistä suomalaisuuden aatteen historiakin, viimeistään ns. Turun romantiikasta. (Borg 1965, 8).

Missään modernissa mielessä suomalaisista valtiollisista puolueista ei autonomian aikana säännöllisen valtiopäivätyön alkaessa voi puhua. Oli olemassa enemmän tai vähemmän kiinteitä "seuroja", "klubeja", "kotteroita", jotka eivät toimineet järjestäytyneinä yhdistyksinä, vaan spontaaneina ystävyyspiireinä. Vasta 1870- ja 1880-lukujen vaihteessa voi näiden mielipideryhmien toiminnassa alkaa havaita valtiollisen

puolueen tärkeimmän kriteerin: välittömän valtiollisen vallan tavoittelun. Ruotsissa 1890-luvulla "valtiopäiväpuolueet" ryhtyivät luomaan valtiollisia vaaliorganisaatioitaan. Suomessa alkoi 1870-luvulla havaita toimintaa valtiopäivillä puolueuudostuksen suuntaan. Samanaikaisesti 1880-luvulla vaalit alkoivat politisoitua kahden "puolueen" asettamien ehdokaslistojen merkeissä. (Rommi 1974, 373–375).

Selkeät ohjelmalliset tavoitteet kansallinen liike sai viime vuosisadan puolivälissä, jolloin erityisesti J. V. Snellmanin valistustyön tuloksena alkoi levitä myös sivistyneistön suppean piirin ulkopuolelle kansallisia tavoitteita. Kun tultiin 1860-luvulle alkoi tämä fennomaniaksi kutsuttu kansallinen liike saada – valtiopäivien päästessä pitkän tauon jälkeen vuonna 1863 jälleen kokoontumaan – yhä selkeämpiä poliittisia tavoitteita. Tähän suuntaan liikettä johti ja kehitti varsinkin Yrjö–Sakari Yrjö–Koskinen, josta tuli Snellmanin voimakkaasti aloittaman kansallisen työn jatkaja ja oikeastaan suomalaisuusliikkeen ensimmäinen varsinainen poliittinen johtaja.

Suomalaisuuden liikkeen nousu, joka siis voidaan käsittää kansalliseksi reaktioksi vallitsevia oloja vastaan – joskin selvästi yleiseen eurooppalaiseen aatekehitykseen, kansallisuusaatteen läpimurtautumiseen liittyvänä – ei voinut olla herättämättä siihen itseensä kohdistuvaa vastareaktiota ruotsinkieliseltä taholta. Syntyi voimakas ruotsalaisuuden liike eli svekomania, joka sekin oli toisaalta vain Suomea koskeva poliittis-yhteiskunnallinen ilmiö, mutta toisaalta liittyi kansallisuusaatteen yleiseen ilmenemiseen Euroopassa, tässä tapauksessa Skandinavian maissa. Suomen ruotsalaisuuden liikkeen herättäjänä ja aatteellisena johtajana toiminut A. O. Freundthal oli saanut vaikutteita Ruotsin ja Norjan kansallisten piirien näkemyksistä ja kirjoituksista. Hänen toimintansa ja aatteellinen herätystyönsä keskittyi pääasiassa uusmaalaisen osakunnan ylioppilaspiireihin, josta sen vaikutukset sitten säteilivät erityisesti Uudenmaan ruotsinkieliseen väestöön. Varsinkin 1870 perustettu Vikingen-lehti esiintyi ruotsalaisuuden asian esitaistelijana yleisemminkin ja loi valistustoiminnallaan kieli- ja kansallisideologisen perustan, jolle ruotsinmielinen puolue sittemmin rakentui.

Ylioppilastutkinnon kehittäjästä kouluylhallituksen pääjohtajalla Yrjö–Koskella oli vankka tausta fennomaanina. (Rommi 1974, 377). Ylioppilastutkintovaliokunnan pitkäaikaisen puheenjohtajan Cleven juuret olivat svekomaniaassa. Vuodesta 1882 lähtien voidaan ruotsalaisen puolueenkin katsoa olleen olemassa eräänlaisena valtiopäiväpuolueena.

2.2.3 Kielitaistelu ja oppikoulukysymys

Suomenmielisten koulutuspolitiikan ytimeksi muodostui muista pohjoismaista poiketen oppikoulun laajentaminen ja ylioppilastutkinnon suorittaminen porttina tieteellisiin opintoihin ja virkamiesuralle. Autonomian ajan vajavaisesti toimiva valtiopäiväinstituutio, syntyvaiheessa olevat poliittiset puolueet, sensuurin ajoittain lamauttama sanomalehdistö eivät voineet muodostua mielipiteen ohjaajiksi sellaisinaan. Oliko joillakin henkilöillä erityinen vaikutus siihen, millaiseksi oppikoulupolitiikka ja ylioppilaskysymys autonomisessa Suomessa muodostuivat?

Kielitaisteluksi muotoutunut suomalaisuuden ja ruotsalaisuuden välinen taistelu oli pohjimmiltaan kulttuuritaistelua. Siksi se alunpitäen oli mitä läheisemmin tekemisissä myöskin koulun kanssa. Tämä tuli näkyviin myös Snellmanin toiminnassa. Hänen koulusta esittämänsä ajatukset tulevat kuitenkin ymmärrettäväksi vain tarkastelemalla niitä hänen filosofiansa valossa. Snellmanin ajattelu lähti sosiaalisesta problematiikasta;

hänen mielestään Suomessa rahvas oli ollut pitkäaikaisen sorron kohteena eikä juuri mitään ollut tehty sen aseman parantamiseksi. Virkamiehistö hänen mielestään oli ylöspäin matelevaista ja alaspäin taas sorti kansaa. Snellmanin mielestä sosiaalinen ristiriita ilmeni kielellis-rodullisena vastakohtaisuutena; "sivistynyt osa, ruotsalainen, ei rahtuakaan välitä sivistymättömän osan, suomalainen, henkisestä tai aineellisesta edistyksestä." Ilman lakia laki- ja opetuskielen muutosta Snellmanin mielestä rahvasta ei voitaisi kohottaa. Snellmanin mielestä juuri yliopistossa tulisi ilmetä uudistuspyrkimys, joka vähitellen tulisi heijastumaan uutena virkamieskäsityksenä ja yleensä pyrkimyksenä auttaa aineellisesti ja henkisesti kansaa. "Suomi ei voi mitään väkivallalla, sivistyksen voima on sen ainoa perustus." Tultuaan 1842 takaisin ulkomaan matkaltaan Suomeen ja jouduttuaan pian koulumieheksi Kuopioon Snellman ajoi Saimassa vuoden 1844 alusta lähtien ohjelmaansa. Hän vaati kansan sivistämistä, ja sen ehtona ja edellytyksenä sivistyneistön kansallistamista. Snellman pyrki kansalaisyhteiskuntaan, jossa kaikki voisivat osallistua yhteisiin asioihin, hän vaati toisin sanoen demokratiaa ja vallan vaikutuksen uutta jakoa. Demokratia edellytti tiettyä perusvalistuneisuutta, ja sen vuoksi kansan sivistäminen oli saatava alulle. Se taas saattoi tapahtua vain jos sivistyneistö hyväksyi tämän ajatuksen, päämäärän, ja jos oli valmis asettumaan kansan palvelukseen, mikä varsinkin merkitsi kulttuurin suomenkielistämistä. Snellmanille suomenkielisyys ei ollut päämäärä sinänsä, vaan väline kansan itsetiedostamisen ja osallistumisen välillä. Snellmanin suomalaisuuskäsitys oli, niin kuin muukin Euroopan radikalismi, samalla kertaa sekä sosiaalinen että kansallinen. (Klinge 1980, 30–31).

Filosofisen peruskatsomuksensa mukaisesti Snellman ei hyväksynyt nopeaa, "vallankumouksellista" muutosta yleensäkkään, eikä varsinkaan silloin, kun oli kysymyksessä sellainen koko kansan syvintä olemusta koskeva asia kuin kansallisen kulttuurin luominen. Suomen tie kulttuurikansaksi tulisi sen mukaan kestävä kauan, vuosisatoja, ja kehityksen tulisi tapahtua asteittain, ennalta laaditun toimintaohjelman mukaisesti. Lähtökohdan muodostaisi maassa jo oleva kulttuuri siitä huolimatta, että se olikin ulkonaiselta ilmenemismuodoltaan varsinaiselle kansalle vieras. Olihan kulttuuri perusolemukseltaan kuitenkin ylikansallista. Vain sen ilmenemisessä eri kansojen keskuudessa tulivat näkyviin erityispiirteet. Suomen kansaan sovellettuna Snellmanin ajatukset sisälsivät sen, että olemassa oleva ruotsinkielinen kulttuuri oli puettava uuteen pukuun, tehtävä suomenkieliseksi. Silloin pääsisivät siinä ilmenemään Suomen kansan erikoispiirteet. Käytännössä tämä voisi tapahtua vain siten, että ruotsinkielinen sivistyneistö suomalaistuisi. Tosin Snellmanin mukaan ei se vielä johtaisi aitoon suomalaiseen kulttuuriin. Se edellytti syvällisempiä juuria itse suomenkieliseen kansaan kuin tällaisella suomalaistuneella ruotsalaissivistyneistöällä saattoi olla. Kehityksen tuli aikaan saada läheneminen siten, että toisen polven suomenkielinen sivistyneistö olisi jo lähempänä kansaa kuin ensimmäisen polven ja näin edelleen polvesta polveen. Sosiaalisen nousun tuli Snellmanin mielestä tapahtua vaiheittain, ei hyppäyksittäin alemmasta sarjasta suoraan sivistyneeseen vaan siten, että talonpoikaisesta kodista ensin siirryttäisiin porvarilliseen elinkeinoon ja sieltä seuraavassa polvessa virkamiesuralle tai yleensä sellaisiin tehtäviin yhteiskunnassa, jotka edellyttivät opillista sivistystä.

Snellmanin kansallinen ohjelma johti siten hänen yhteiskunnallisiin käsityksiinsä ja antoi niille tietystä määrin konservatiivisen leiman. Säätykiertoa ei saisi nopeuttaa, koska se vaarantaisi kulttuurin, ja tämä puolestaan koituisi vahingoksi pyrkimyksille luoda suomalainen sivistys, joka olisi tasavertainen vanhojen kulttuurikansojen omaksuman kanssa. Siksi olisi ensin pyrittävä luomaan ruotsinkielisestä sivistyneistöstä suomenkielinen ja samalla ohjattava yhteiskunnallista kehitystä siihen suuntaan, että vähitellen suomenkielisestä kansasta nousisi uusi sivistyneistö, joka lopulta muodostaisi

kansallisen kulttuurin varsinaisen ydinvoiman. Tällaisen ohjelman toteuttaminen oli ennen kaikkea kasvatuksen asia.

Snellman erotti toisistaan siveellisen ja tiedollisen kasvatuksen. Kasvatuksen välikappaleena oli kodilla tärkeä asema. Kodin tehtävä oli ennen kaikkea siveellisen kasvatuksen antaminen. Koti välitti niin suvun kuin koko kansankin kulttuuriperinnön uudelle sukupolvelle. Toisena kasvatustekijänä oli koulu. Koulun tehtävänä oli suorittaa lähinnä tietopuolista kasvatusta. Mutta tiedollinen kasvatusta liittyi oleellisena osana koko kasvatustapahtumaan. Tietopuolisen kasvatuksen tuli vaikuttaa myöskin koteihin. Se teki mahdolliseksi sellaisen muutoksen kodeissa, jota sivistyskotien syntyminen tavallisista kansankodeista edellytti. Näin koululla oli kodin rinnalla keskeinen tehtävä vaikuttaa kehitykseen, jonka päämääränä oli suomalaiskansallinen kulttuuri.

Koska koulu oli tiedollisen kasvatuksen välikappale, sen varsinainen tehtävä oli opettaa. Snellman saattoikin puhua opetuksellisesta kasvatuksesta. Koulun antamalle kansalaiskasvatukselle tuli olla oleellista oppilaiden johdattaminen hankkimaan itseenäisesti tietoa. Siinä ei ollut eroja eri koulumuotojen välillä. Mutta muuta yhteistä ei kansakoululla ja oppikoululla hänen mukaansa ollutkaan. Tämä johtui ennen kaikkea siitä, että nämä koulut ohjasivat oppilaitansa kokonaan erilaisiin tehtäviin yhteiskunnassa.

Sosiaalisessa suhteessa Snellmanin ohjelma merkitsi vaatimusta vallitsevan yhteiskuntajärjestelmän muuttamiseksi. Tästä syystä Snellman koettiin hallituksen vastustajana, eräässä mielessä kapinallisena. Hän oli, kuten kenraalikuvernööri, ruhtinas Mensikov, paroni Casimir von Kothenille keväällä 1848 kirjoitti, "kommunisti ja sanomalehtimies" - edellistä sanan silloisessa, nykyistä epämääräisemmässä merkityksessä. (Klinge 1980, 31-32). Casimir von Kothenistahan tuli parikymmentä vuotta myöhemmin kouluylihallituksen ensimmäinen johtaja.

Ylioppilastutkintoon johtavan oppikoulun tehtävänä Snellman katsoi olevan yksinomaan niiden esitietojen antaminen ja sellaisen ajattelutavan kehittäminen, jota yliopisto-opinnot edellyttävät. Kansalaiskasvatuksen näkökulmasta asiaa tarkasteltaessa merkitsisi se sitä, että yksinään oppikoulun työ jäi keskeneräiseksi. Vain yhdessä yliopiston kanssa se muodosti kasvatuksellisen kokonaisuuden. Koko oppikoulun toiminta ja sisäinen järjestys oli osoitusta tällaisesta epäitsenäisestä tehtävästä. Ensinnäkin opetusaineet olivat sellaisia, että ne yliopisto-opintojen näkökulmasta olivat tarkoituksenmukaisia, mutta vieraita varsinaiselle kansalaissivistykselle. Siten latinan opetus oli aloitettava jo koulun alimmalla luokalla. Reaaliaineille Snellman ei oppikoulun ohjelmassa antanut suurtakaan arvoa. Oppikoulun tuli olla opetusohjelmaltaan klassinen. Sitä paitsi yliopisto-opinnot edellyttivät jo koulussa laskettua pohjaa tieteelliselle ajattelulle, joten oppikoulussa ne oli juurrutettava oppilaisiin. Tämän johdosta Snellman, joka muuten suhtautui kriittisesti aikansa opetusoloihin, katsoi tieteellisen opetusmetodin kuuluvan oppikouluun. Oppikoulun tehtävänä oli nimenomaan oppilaiden johdattaminen itsenäiseen tieteelliseen harrastukseen, ellei se siinä onnistunut, oli Snellmanin mukaan koko koulunkäynti mennyttä hukkaan. (Niemi 1969, 54-60).

Oppikoulun opetuskielikysymyksessä Snellmanin kanta toisaalta näytti lähenevän sitä, jota von Kothenin johtama virallinen koulupolitiikka pyrki noudattamaan. Koska hänen kansallinen ohjelmansa lähti siitä edellytyksestä, että maan ruotsinkielisen sivistyneistön tuli suomalaistua, ei siihen voinut sisältyä ruotsinkielen syrjäyttäminen kouluista. Snellman ajatteli von Kothenin tavoin, että oppikouluja tuli varata ensisijaisesti ruotsinkielisiä sivistyskoteja palvelemaan. Mutta erona oli se, että Snellmanille tällainen pyrkimys oli vain välitavoite, von Kothenille sen sijaan keino yhteiskunnallisen kehityksen jarruttamiseksi. Snellman ei voinut jäädä siihen, että hän olisi hyväksynyt

vain ruotsinkielen oppikoulujen opetuskieleksi. Vaikka suomenkieli ei soveltunut oppikouluun sen ainoana opetuskielenä, oli sitä käytettävä ruotsinkielen rinnalla. Muutenhan sivistyneistön suomalaistumisesta olisi hyvin vähän toiveita. Tästä Snellman päätyi kahden opetuskielen vaatimukseen. Sen mukaan oppikoulussa tuli antaa opetusta sekä ruotsin että suomen kielellä. Pelkästään suomenkieliset koulut sen sijaan jäivät palvelemaan yksinomaan suomenkielisiä koteja, koska oli odotettavissa, etteivät ruotsinkieliset kodit lähettäisi niihin lapsia. Kaksi opetuskieltä koulussa oli omiaan korostamaan niitä heikkouksia, joita Snellman näki ja tunnusti oppikoulussa olevan nimenomaan siksi, että sen opetusmenetelmät eivät vastanneet ajan koululle asettamia vaatimuksia.

Varsinaiset pedagogiset ihanteensa Snellman pyrki soveltamaan kansakouluun. Tätä koulumuotoa eivät sitoneet sen ulkopuoliset opetustavoitteet kuten oppikoulua, se saattoi käyttää uusia opetusmenetelmiä, joille Snellman antoi suuren arvon. Samoin kansakoulu saattoi vapaasti valita opetusaineensa yksinomaan kansalaiskasvatuksen tarpeiden mukaisesti.

Kansakoulun tehtävä ei rajoittunut Snellmaninkaan mukaan massojen sivistystarpeen tyydyttämiseen. Hän edellytti säätykiertoa, vaikka ei nopeassa, vallankumouksellisessa muodossa. Kansakoulu oli omiaan auttamaan siinä sosiaalisessa nousuprosessissa, joka johti talonpoikaisista oloista teollisuuden ja yleensä "kolmannen säädyn" keskuuteen. Tämä tuli näkyviin siinä polemiikissa, jonka Snellman suuntasi vuoden 1872 koulujärjestystä ja erityisesti reaalikouluja vastaan. Koulujärjestyksen määräämässä muodossa toteutettuina katsoi Snellman reaalikoulujen jäävän korkeimmaksi suomenkielisellet koodille mahdolliseksi koulumuodoksi. Tämän epäkohdan poistamiseksi hän ehdotti niihin uudelleenjärjestelyä eräänlaisen pohjakouluperiaatteen mukaisesti. Hän piti niiden perustamista yhteiskunnallisesti kielteisenä ilmiönä, koska yksityiskouluihin helposti kokoontui ylempien yhteiskuntaluokkien lapsia. Hänestä olisi näille itselleen ja koko yhteiskunnalle parempi, että he kävisivät samaa koulua köyhimmistä koodista tulevien lasten kanssa. (Salomaa 1944, 569–588, Niemi 1969, 63).

Oppikoulun saama arvostettu asema suomenkielisten keskuudessa, joka tuli näkyviin varsinkin 1870-luvulta lähtien alkaneissa pyrkimyksissä perustaa suomenkielisiä oppikouluja, ensin valtion oppikouluja, sittemmin yksityiskouluja, oli täysin sopusuhteissa Snellmanin käsitysten kanssa oppikoulun keskeisestä merkityksestä suomalaiskansalliselle kehitykselle. Von Kothenin koulupolitiikkaa piti nuorempi polvi samalla tavalla kuin Snellmanin tälle kehitykselle turmiollisena.

Koulujen opetuskielikysymys sai tavallista suuremman huomion osaksensa vuoden 1877–78 valtiopäivillä käydyn keskustelun yhteydessä. Keskustelun lähtökohtana olivat ne lukuisat anomukset, joita valtiopäiville oli tehty suomenkielisten oppikoulujen saamiseksi sellaisille paikkakunnille, joilla suomen kieli oli väestön keskuudessa hallitseva. Valtiopäiväkäsittely oli suomenmielisten ensimmäinen julkinen hyökkäys von Kothenin pyrkimyksiä vastaan. Käsittely muodostui kärkeväksi siitä syystä, että kysymyksessä ei ollut vaan uusien oppikoulujen perustaminen, vaan ennestään olemassa olevien ruotsinkielisten muuttaminen suomenkieliseksi. Näillä valtiopäivillä Snellmanin oppilas Avellan toikin peittelemättä esille suomenkielisten keskuudessa jo hyvin yleisen Snellmanin kanssa poikkeavan käsityksen suomenkielisten oppikoulujen merkityksen suomalaisuusliikkeelle. Hänestä Snellmanin ajama kahden opetuskielen periaatteen vetäminen tässä yhteydessä esille oli yritystä kääntää huomio pois siitä varsinaisesta asiasta, jota valtiopäiväanomukset tarkoittivat. Koulujärjestelmäkysymys oli hänestä kokonaan toinen asia kuin se, tarvittiinko maassa suomenkielisiä oppikouluja vai ei. (VP 1877–78, Niemi 1969, 66–67).

Autonomian kauden alkuvuosikymmeninä Snellmanilla oli keskeinen rooli oppikoulu- ja siihen kytkeytyvässä ylioppilastutkintokysymyksessä. Snellman korosti valtiollisessa ja kirjallisessa toiminnassaan sitä, että oppikoululla ei ole mitään itsenäistä merkitystä. Vain yhdessä yliopiston kanssa oppikoulu muodosti kasvatuksellisen kokonaisuuden. Oppikoulun päättötutkinto, ylioppilastutkinto, suoritettiin yliopistossa (Rein 1904, 428–434). Vuosisadan lopulla Snellmanin siirryttyä tarkkailemaan aatehistoriallista keskustelua alkoivat lisääntyä äänet, jotka vaativat ylioppilastutkinnon suorittamista oppikoulussa ei yliopistossa.

Snellman korosti klassisen sivistyksen merkitystä. Hänen mukaansa oppikoulun opetusohjelman tuli olla klassinen. Snellman näin ollen oli myös kannattamassa klassisen sivistyksen merkittävää osuutta ylioppilastutkinnossa. Hän ei oppikoulun opetusohjelmassa antanut suurtakaan arvoa reaaliaineille. Suomessa alkoi 1870-luvulla voimakas taloudellinen nousukausi, mihin liittyy luonnontieteiden arvostuksen kasvaminen. Tähän problematiikkaan palataan oppikoulun muutoksia käsittelevässä luvussa.

Snellmanin kielipolitiikka oli varovaista eikä hän kannattanut ruotsin kielen syrjäyttämistä oppikoulusta ja ylioppilastutkinnosta vaan vaati maan ruotsinkielisen väestön vähittäistä suomalaistumista. Hän halusi oppikouluissa suomen kielen ruotsin kielen rinnalle. Kielipuolueiden asettamia tavoitteita ajatellen Snellmanin ajatukset ylioppilastutkinnosta olivat varovaisen konservatiivisia.

2.2.4 Venäläistämispolitiikka ja Suomen koulutusjärjestelmä

Minkälaisia vaikutuksia venäläistämispolitiikalla oli ylioppilastutkintoon? Vaikuttiko Suomen valtiollinen asema hidastavasti ylioppilastutkintoon liittyvien kansallisten tavoitteiden toteuttamiseen? Ketkä toteuttivat ylioppilastutkintoon vaikuttavaa venäläistämispolitiikka Suomessa ja millaisin tuloksin?

Venäläistämistoimenpiteiden vaikutusta ylioppilastutkintoon tarkasteltaessa on selvitettävä sekä venäläistämistä yliopistossa että muussa koulutuksessa, koska ylioppilastutkinto oli oppikoulun päättötutkinto, mutta samalla osa yliopistoa pääsykokeen ominaisuudessa. Yliopisto sai uudet perussäännöt vuonna 1852, jolloin myöskin Ruotsin yliopistoissakin korvattiin vanhat säännöt (*Constitutiones Carolinae*) ajanmukaisemmilla säädöksillä. Suomessa eivät ainoastaan yliopiston sisäiset olot olleet uusien säännösten aiheuttajina, vaan myöskin valtiolliset näkökohdat.

Kysymystä oli alunpitäen valmistellut 1849 asetettu komitea. Tämä komitea sai ehdotuksensa valmiiksi kesällä 1851, ja samana vuonna syksyllä yliopiston konsistori antoi siitä lausuntonsa. Tämän jälkeen muokattiin ehdotusta Pietarissa. Yliopiston kansleri antoi näet Armfeltille, Mannerheimille ja Casimir von Kothenille tehtäväksi ehdotuksen yksityiskohtaisen tarkastamisen. Armfelt ja von Kothen menivät huomattavasti pitemmälle tuon ajan taantumukselliseen suuntaan kuin alkuperäinen komitea ja konsistori. Tarmokkaan von Kothenin vaatimuksesta tarkastuskomitea ehdotti, että ylioppilasosakunnat lakkautettaisiin, koska ne olivat anarkistisen toiminnan tyyssijoja, ja että ylioppilaat jaettaisiin ylioppilastiedekuntiin ja filosofinen tiedekunta jakaantuisi historiallis-kielitieteelliseen ja fyysis-matemaattiseen osastoon. Kansleri valitsi dekaanin Armfelt, joka pelkäsi, että edellä mainittu ehdotus joutuisi puhtaasti venäläiseen sääntökomiteaan, yhtyi suunnitelmaan, ja Mannerheim taipui, joskin vastahakoisesti. Tämän muuttuneen ehdotuksen yliopiston kansleri jätti ruhtinas Menshikoville, joka uskoi lopullisen säännösten tarkistamisen kansliapäällikölleen K. Fischerille. Kaikkien näiden käsittelyvaiheiden jälkeen uudet säädökset saivat keisarin vahvistuksen

28.8.1852. Senaatti julkaisi ne 1.10.1852 ja ne astuivat voimaan seuraavan vuoden alusta. (As. 1.10.1852)

Filosofinen tiedekunta ja filosofian professorin virka lakkautettiin ja ylioppilasosakunnat hajotettiin kuten von Kothen oli ehdottanut. Tässä muutosprosessissa unohdettiin yliopiston konsistori, jonka olisi pitänyt antaa lausuntonsa asiasta. Sitä ei konsistorilta pyydetty. Sääntökomiteassa oli siis pohjimmaltaan kysymys selkeästä venäläistämistoimenpiteestä ja radikaalien muutosten estämisestä sekä siitä, että rajoitettaisiin osakuntien oikeutta valita inspektorit ja kuraattorit.

Uusissa säännöksissä kanslerin valtaa laajennettiin, mutta konsistorin ja tiedekuntien oikeuksia supistettiin. Aikaisemmin oli kansleri rehtorin vaalissa vahvistanut virkaan sen, joka oli saanut enemmistön äänet. Nyt annettiin kanslerille oikeus valita yksi kolmesta eniten ääniä saaneista rehtoriksi ja toinen jäljellä olevista vararehtoriksi. Dekaanin toimi oli aiemmin ollut vuosittain vuoroperään kullakin tiedekunnan professorilla. Käytännössä dekaanit toimivat myös vuorovuosina ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajina. Vuoden 1852 sääntöjen mukaan kansleri valitsi dekaanit.

Valtiollisista syistä poistettu filosofian professorin virka saatiin pian takaisin hiukan muuntuneessa muodossa. Filosofisen tiedekunnan jakoa kahteen erilliseen tiedekuntaan, historiallis-kielitieteelliseen ja fyysis-matemaattiseen, joilla oli eri promootiot, ei yleinen mielipide hyväksynyt, ja muutamien vuosien kuluttua siitä luovuttiin. Jumaluusopilliseen tiedekuntaan perustettiin kasvatusta ja opetusopin professorin virka, joka vuonna 1859 siirrettiin historiallis-kielitieteelliseen tiedekuntaan.

Uudet opiskelijat eivät enää voineet ilmoittautua ylioppilastutkintoon yksityisten opettajien antamalla todistuksilla, vaan tästedes vaadittiin julkisen oppilaitoksen päättötodistus tai tällaisissa oppilaitoksissa suoritettu kuulustelu. Ylioppilastutkintoa tiukennettiin siten, että oli laadittava myös kirjoitus äidinkielelle ja suoritettava käänös ruotsista tai äidinkielestä latinaan tai muulle vieraalle kielelle. Suoritetusta kuulustelusta annetussa todistuksessa oli tästedes venäjänkielen arvosana erikoisesti ilmoitettava. Filosofian maistereilla oli ennen ollut oikeus antaa todistuksia, jotka antoivat pätevyyden ilmoittautua ylioppilastutkintoon, mikä nyt poistettiin. Edellä mainittu käytäntö oli aiheuttanut ns. ylioppilasleipomojen syntymisen, joissa tarpeelliset tiedot pännättiin opiskelijan päähän hyvin lyhyessä ajassa. (As. 1852, Heikel 1940, 508–512).

Yliopistoissa pyrittiin opiskelijoiden venäjänkielen taitoa edistämään mm. siten, että ylioppilaiden haettavissa olevista matkastipendeistä valtaosa suunnattiin käytettäväksi venäjänkielen opintojen edistämiseen. Tämän lisäksi määrättiin 500 ruplaa vuosittain sellaisten venäjänkielisten tutkielmien palkitsemiseen ja painattamiseen, jotka Aleksanterin-Yliopistossa julkaistaisiin väitöskirjoina. Saman aikaisesti vuonna 1856 ilmestyi uusi kymnaasi- ja koulujärjestys. Sen mukaan oli yläalkeiskouluissa luettava kahdeksan tuntia viikossa venäjää, kymnaaseissa 18, mutta kreikkaa lukevien vain 10 tuntia viikossa. Suomenkielessä oli vastaava tuntimäärä kahdeksan ja kuusi. Yritys saada venäjänkielisiä väitöskirjoja yliopistossa julkaistuksi ei ilmeisesti onnistunut, sillä jo helmikuun 29. päivänä 1856 määrättiin, että tähän tarkoitukseen varattu määräraha oli jaettava pienempiin eriin ja käytettävä palkinnoiksi hyvästä edistymisestä venäjän kielessä. (Koulujärjestys 1856).

Venäläistä uniformupakkoa, joka edeltäneellä vuosikymmenellä oli ollut varsin ankara, tänä aikana jonkin verran lievennettiin. Keisarillinen majesteetti määräsi 23.2.1856, että ylioppilaiden uusissa uniformuissa tuli olla alaskäännetty samettikaulus aikaisemmin ylöspäin käännetyn kankean kauluksen sijaan. Tähän uniformuun kuului kolmikolkkaisen hatun sijasta tummansinisestä verasta tehty uniformulakki, jossa oli musta samettinen reunus ja siihen kiinnitetty lyyry. Suurena uudistuksena pidettiin sitä,

että keisari 1860 salli ylioppilaiden Helsingissä samoin kuin keisarikunnassa yliopiston ulkopuolella käyttää siviilivaatteita, mutta samalla määrättiin, että ylioppilaiden luennoilla sekä tutkinnoissa ja yliopiston juhlatilaisuuksissa piti olla puettuna säädettyyn uniformuun. (Heikel 1940, 525–527).

Yliopiston opiskelulle ja ylioppilaiden vapauksille merkitsi melkoista uhkaa vapaaherra Casimir von Kothenin tultua valituksi yliopiston varakansleriksi 1869. Kenraali, vapaaherra Casimir von Kothen (s. 1807) oli Menshikovin kansliassa omaksunut byrokraattiset menettelytavat ja Viipurin läänin kuvernöörinä oli toiminut melko omavaltaisesti. Hän oli jonkin aikaa ollut senaattorina, mutta omavaltaisuutensa takia oli joutunut eroamaan. Heinäkuussa 1869 hänet nimitettiin yliopiston v.t. varakansleriksi ja saman vuoden marraskuussa vastaperustetun koululaitoksen ylihallituksen puheenjohtajaksi.

Luonnollisesti von Kothen, joka Kouluylhallituksen puheenjohtajana työskenteli venäjänkielen taidon lisäämiseksi, piti huolta siitä, että tätä taitoa yliopistoon pyrittäessä myöskin tutkittiin. Hän kirjoitti yliopiston konsistorille toukokuun 22. päivänä 1870 että, "Nuorukaiset, jotka oman valintansa mukaisesti ovat kouluissa opiskelleet venäjän kieltä, ovat ylioppilastutkinnossa osoittaneet omaavansa erittäin epätydyttävät tiedot tässä aineessa, mutta tulleet kuitenkin hyväksytyksi helmikuun 9. päivänä 1863 annetun julkistuksen perusteella." Varakansleri oli sitä mieltä, että tällainen tulkinta oli väärä ja että jokaisen opiskelijan, joka oli valinnut venäjänkielen oppikursseja, tuli osoittaa hyviä tietoja tässä oppiaineessa ennen kuin hänet voitiin hyväksyä ylioppilaaksi. Hän kehotti konsistoria antamaan ylioppilastutkintolautakunnalle tästä määräyksen. (Heikel 1940, 545). Von Kothenin viittaamassa asetuskohdassa sanottiin seuraavasti: "Venäjän kielen tutkinnoista olemme Me armossa määränneet: A) tullakseen otetuksi ylioppilaaksi Aleksanterin-Yliopistoon ei pyrkivältä vaadita venäjän kielen tutkintoa."

Kun yliopistot opettajineen ja ylioppilaineen vanhastaan olivat itsenäinen, akateemista vapautta nauttiva yhteiskunnan osa, jolla oli oma tuomiovalta jäseniinsä nähden, vapautus veroista jne, niin jo varhain tuli tärkeäksi osoittaa ulkonaisestikin yliopistollista säätyä ja yhteenkuuluvuutta. Varsinkin anglosaksisessa maailmassa kukoistivat edelleenkin keskiajan yliopistollisista viitoista ja päähineistä kehitetyt asut. Myös Ranskassa ja muualla tunnettiin tooga erityisine päähineineen yliopiston opettajien juhlapukuina.

Suomessa ylioppilaat erityisesti anoivat ja toivoivat omaa ylioppilasuniformua, kun 1816 oli herätetty ajatus siitä, että heidät alistettaisiin poliisin kontrolliin kuin mitkä hyvänsä kaupunkilaiset. Erinäisten vaiheiden jälkeen ylioppilaiden kanta voitti. He jäivät edelleen akateemisen tuomiovallan piiriin ja saivat myös oman uniformun niinkuin Venäjälläkin.

Vallankumousvuoden 1884 jälkeen seurasi kaikkialla Euroopassa vastavallankumous, neoabsolutismin vaihe. Siihen liittyi myös Suomessa kontrollin lisääminen ja opintojen tehostaminen. Yliopistolle annettiin vuoden 1852 lopussa uudet statuutit, perussäännöt, jotka monessa suhteessa merkitsivät yliopiston tärkeää modernisoitumista ja sen hallinnon ja opetuksen korostumista. Samalla lakkautettiin, niin kuin koko Venäjän valtakunnasta, filosofian professuuri, koska juuri sen puitteissa oli harrastettu yhteiskuntakritiikkiä. Virka tosin palasi toisella nimellä runsaan kolmen vuoden kuluttua. Tässä kontrollivaiheessa ylioppilaille määrättiin uudestaan uniformu, nyt päivittäiseen käyttöön ja nimenomaan, jotta heitä voitaisiin seurata ja heidän liikuttamistaan kontrolloida. Uniformuun suhtauduttiin osin myönteisesti, mutta osin sitä vierastettiin ja kritisoitiin juuri siihen liittyvän kontrollin takia. Liberalisoituvaa aikakausi

pyrki muutenkin juuri 1850- ja 1860-luvulla "vapautumaan" uniformusta, tämä koski muun muassa professoreita. Uniformut jäivät käytöstä, ylioppilaidenkin kohdalla määräyksiä lievennettiin pian. Ilmeisesti kuitenkin ainakin ylioppilasuniformun lakki jäi suosituksi. Mustaa ylioppilaslakkia, ylioppilasuniformun suoranaista seuraajaa, käytettiin melko yleisesti vuosisadan loppuun asti. Yleensä vasta maisteri tai tuomari pani päähänsä säätyläisille kuuluvan silinterin tai muun komeamman hatun. (Klinge ja Kolbe 1991, 28-29).

Vuonna 1870 siihen saakka käytössä ollut ylioppilaslakki, jonka päällys oli sininen, vähitellen vaihtui valkoiseen lakkiin. Malli saatiin Ruotsista ja se tuli suomalaisten keskuudessa tunnetuksi suomalaisen ylioppilaslähetystön välityksellä, joka 1868 edusti Helsingin ylioppilaskuntaa Lundin yliopiston 200-vuotisjuhlassa. (Heikel 1940, 546).

Näihin aikoihin saivat naiset konsistorin yksimielisen päätöksen nojalla oikeuden harjoittaa opintoja yliopistossa. Ensimmäinen naisylioppilas Maria Tschetschulin otettiin kirjoihin 1870. Sakari Topelius kertoo "Kronikassaan", että konsistori puolsi kauppaneuvos Tschetschulinin anomusta, että hänen tyttärensä saisi suorittaa ylioppilastutkinnon, "sitten kuin sitä ensin oli vastustettu varsin monin epäilevin hymyilyin ja muuten eräin muodollisin arveluin". "Von Kothen ei salannut halveksivansa tätä emansipaatioyritystä, mutta siihen suhtautui myötätuntoisesti keisari, joka iloitsi siitä, kuten hän sanoi, että venäläinen nainen ensimmäisenä oli uskaltanut tavoitella lyyryä Suomessa." 18-vuotias Maria Tschetschulin sai ylioppilastutkinnossa laudatur-arvosanan. (Heikel 1940, 546).

Vuoden 1873 uusi opinto- ja kurinpito-ohjesääntö, joka toi käyttöön opintokirjat ja säädöksen, että ylioppilas, joka ei kymmenessä vuodessa ollut suorittanut mitään tutkintoa, pyyhittäisiin pois yliopiston kirjoista. Samanaikaisesti ylioppilaita kiellettiin osallistumasta julkisiin kulkueisiin muissa kuin kirkollisissa juhlissa. Sen sijaan uniformupakko poistui ohjesäännöistä. Casimir von Kothen sai joulukuun 17. päivänä 1873 eron yliopiston varakanslerin virasta ja muutti Mecklenburgiin, missä hän kuoli marraskuun 25. päivänä 1880. Vt. varakansleriksi nimitettiin entinen professori, senaattori Johan Philip Palmén. (Heikel 1940, 554).

Vuosisadan loppuvuodet olivat periaatteessa yliopiston kannalta rauhallista kehittymisen aikaa. 1800-luvun viimeisen neljänneksen aikana yliopistossa ei sattunut poliittisia mielipiteenilmaisuja. Yleinen mielipide pääsi kuuluville maan säätyjen ja sanomalehdistön kautta, joka nautti entistä suurempaa vapautta. Yliopiston johdossa ei tuona aikana ollut kenraali, jolla olisi ollut sotilaalliset käsitykset kurinpidosta, vaan korkeakoulun varakanslerina oli sen entinen professori.

Vuosisadan viimeisenä vuonna asianlaita muuttui. Kenraali N. Bobrikov oli 1898 nimitetty kenraalikuvernööriksi ja saanut tehtäväkseen liittää Suomen läheisemmin Venäjän keisarikuntaan. Helmikuussa 1899 julkaistiin manifesti, joka horjutti yhteiskuntajärjestyksemme perusteita. Yliopiston opettajat ja oppilaat joutuivat opiskelutyöstään mukaan politiikkaan. Ylioppilaat olivat keskeisessä asemassa kerätessä suureen kansalaisadressiin nimiä. Daehn erosi ministerivaltiosihteerin virasta kesäkuussa 1898 ja hänen apulaisensa kenraali V. Procopé hoiti virkaa toimien samalla kanslerina elokuun 29. päivään, jolloin venäläinen valtiosihteerin V. von Plehwe nimitettiin v.t. ministerivaltiosihteeriksi. (Heikel 1940, 659-660). Edessä olevina vuosina Plehwe pyrki saamaan aikaan ennakkosensuuria ylioppilaiden puheiden osalta ja jatkuvasti aiheutui ongelmia ylioppilaiden jäädessä poissa heidän laittomina pitämistään asevelvollisuuskutsunnoista. Bobrikov kuoli haavoituttuaan 16.6.1904 Eugen Schaumanin luodeista. Pian tämän jälkeen vangittiin yliopiston professori Wrede, Theodor Homén ja Estlander.

Heidän edessään oli maasta karkottaminen. Pian tämän jälkeen Plehwe kuoli väkivallan uhrina. Oerströmista tuli v.t. ministerivaltiosihteeri ja v.t kansleri. Bobrikovin seuraajaksi tuli Obolenski. (Heikel 1940, 661–672).

Terroriteot, joiden uhreina Bobrikov ja Plehwe olivat kuolleet sekä vastoinkäymiset Japanin sodassa olivat tehneet Venäjän hallituksen entistä taipuvaisemmaksi myöntövyvyyteen. Edellä mainitut karkotukset kumottiin.

Venäjän ajan viimeisenä vuonna, marraskuun 1. päivänä 1917, annettiin asetus ylioppilastutkinnosta. Se ei rajoittunut vain siihen, mitä konsistori oli tarkoittanut: määräykseen, että kielikokeet voitaisiin suorittaa kuten siihenkin saakka tai että niihin kuuluisi ilman sanakirjoja toimitettu käännös vieraasta kielestä äidinkieleen, vaan asetuksessa oli nyt – viimeistä kertaa koulujemme historiassa – vaatimus venäjän kielen taidosta. Ylioppilastutkinnon suullisessa kuulustelussa tuli venäjän kielen olla pakollisena aineena, ja kuulustelun siinä tuli tapahtua koulutoimen ylihallituksen venäjänkielen vanhemman tarkastajan ollessa paikalla. Vuonna 1917, sanottiin asetuksessa, "vapautetaan kuitenkin tästä kuulustelusta ne oppilaat, jotka eivät koulussa ole lukeneet venäjää; mutta tämä ei kuitenkaan heitä vapauta velvollisuudesta yliopistossa oppia siinä määrin venäjänkieltä, kuin sitä tullaan vaatimaan yliopistollisten tutkintojen suorittamista varten." (Asetuskokoelma n:o 13 1917, 2 §).

Kolme viikkoa myöhemmin maaliskuun 21. päivänä 1917 lähetti suomalaisista kokoonpantu senaatti seuraavan sisältöisen kirjeen: "Sitten kuin keisari Nikolai II on luopunut Venäjän valtaistuimesta, on Suomen senaatti tänä päivänä tapahtuneessa esittelyssä päättänyt kumota keisarillisen Suomen senaatin 6. päivänä huhtikuuta 1914 tekemän päätöksen liputtamisesta ja ilotulituksen järjestämisestä keisarillisina juhlapäivinä. Samalla on senaatti päättänyt käskä kaikkien virastojen virkamiehiä poistamaan kaikista virasto- ja virkahuoneista entisen keisari Nikolai II ja hänen perheensä muotokuvat." Vuoden lopulla Suomi julistettiin itsenäiseksi ja puolta vuotta myöhemmin oli venäläinen sotavoima jo poistunut maasta.

Ylioppilaiden määrä oli autonomian loppujakson venäläistämiskausien aikana kasvanut voimakkaasti. Vuonna 1880 läsnäolevien ylioppilaiden määrä oli 627. Vuonna 1900 se oli 1174 eli siis miltei kaksinkertaistunut 20:ssä vuodessa. Kevätlukukaudella 1915 läsnäolevien ylioppilaiden määrä oli 3006, josta 2302 mies- ja 704 naispuolista ylioppilasta. (Heikel 1940, 693–697).

2.2.4.1 Venäläistämistoimenpiteet yliopistossa

Autonomian alussa ruotsi oli perinteiden mukaan yliopiston virallinen kieli. Se oli tähän aikaan myös yleisesti käytetty luennoimiskieli. Yliopiston ohjesäännössä todettiin, että luennoilla oli käytettävä joko latinaa tai jotakin uudempaa kieltä, jota kuulijain enemmistö ymmärsi. Latinaa ei juuri enää käytetty. Säädös siis ei estänyt suomenkielisten luentojen pitämistä, mutta niitä ei pidetty. (Heikel 1940, 401–404).

Ensimmäinen ylioppilastutkintoon suoraan kohdistunut venäläistämistoimenpide ajoittuu vuoteen 1817. Yliopiston ensimmäisen venäjän kielen lehtorin erottua 1816 hänen seuraajakseen tuli E. G. Ehrenström. Hänen neuvostaan sijaiskansleri Tengström jätti 1817 konsistorille ehdotuksen, että oppikouluista tulevien oppilaiden oli ylioppilastutkintoon ilmoittautuessaan esitettävä myös todistus venäjän kielen taidosta. Konsistori hyväksyi tämän ehdotuksen. Vuosina 1818–1820 konsistorin päätöksen tulkinta muuttui. Yliopiston rehtorit Lagus ja Melartin tulkitsivat säädöstä siten, että ylioppilastutkintoon

ilmoittautuneiden oli ensiksi suoriuduttava venäjän kielen kokeesta ennenkuin heidät päästettiin dekaanin luo suorittamaan varsinaista ylioppilastutkintoa. Tällä tavalla venäjän kielen taidosta oli tulossa keskeinen ylioppilastutkinnon esikoe. Vuonna 1820 rehtoriksi tullut Juhana Bonsdorf tulkitsi ohjeen ohjesäännön vastaiseksi ja lähetti ylioppilaskokelaat suoraan ylioppilastutkintoon. Vasta ylioppilastutkinnon hyväksymisen jälkeen kuulusteli opiskelijoita venäjän kielen lehtori. Senkin kuulustelun tuloksen arvioi rehtori itse. (Heikel 1940, 344 –347).

2.2.4.2 Koululaitos venäläistämiskaudella

Miten venäläistämispolitiikka aiottiin toteuttaa koululaitoksen piirissä. Miten perustettu kouluylivaltio liittyi venäläistämispolitiikkaan?

Kirkon ja koulun suhteista väiteltiin kiivaasti valtiopäivillä 1863–64, oppikoulun osalta käsiteltäessä kirkkolakiehdotusta ja kansakoulun osalta keskusteltaessa maalaiskuntien kunnallishallinnosta ja kansakoulutoimen järjestämisestä. Kirkkolakikomitean ehdotuksessa ei enää velvoitettu piispaa ja tuomiokapitulia valvomaan koululaitosta vain ainoastaan kristinopin opetusta. Kunnallishallintosuunnitelmissa taas kansakouluasiat oli siirretty seurakunnalta kunnalle, ja papistolle jäi tältäkin osin vain uskonnon opetuksen valvonta. Molemmilta osin säädyt ja sen jälkeen senaattikin hyväksyivät kirkon ja koulun eron. Senaatti kuitenkin totesi, että ennen eron toteuttamista oli järjestettävä kouluhallitus, ja kun siitä ei vielä ollut virallista suunnitelmaa, asetettiin sellaisen tekeminen 1865 asetetulle ns. Cleven koulukomitealle lisätehtäväksi. Kirkkolain ja samalla kirkon ja koulun eron hallitsija vahvisti 1868, sitten kun valtiopäivät olivat vuonna 1867 sen hyväksyneet. Senaatille annettiin valta määrätä, milloin laki tulisi voimaan. Se näet oli mahdollinen vasta sitten, kun kouluhallinto olisi järjestetty uudella tavalla

Cleven komitea ehdotti marraskuussa 1865 valmistuneessa mietinnössään, että perustettaisiin kouluylivaltio, jonka alaisuuteen tulisivat kaikki oppilaitokset, siis oppikoulujen lisäksi myös kansakoulut ja ammatilliset oppilaitokset. Ylivaltioon olisi asetettava ylitirehtööri ja jäsenenä kasvatusopin professori, kaksi oppikoulujen ja yksi kansakoulujen ylitarkastaja sekä kaksi asessoria. Ylitirehtööriltä olisi ehdotuksen mukaan vaadittava korkein tieteellinen sivistys sekä tarpeelliset tiedot oppilaitoksen järjestämisestä ja työstä. Ylitarkastajilla ja asessoreilla oli oltava tarvittava tieteellinen sivistys sekä kokemusta oppilaitoksen opetustyössä. (Somerkivi 1979, 19–20).

Tästä ehdotuksesta antoivat lausuntoja mm. vuoden 1867 valtiopäivät, yleinen opettajainkokous ja tuomiokapitulit. Miltei kaikissa annetuissa lausunnoissa mm. meneillään olevien suurten nälkävuosien takia puollettiin jonkin verran suppeampaa ylivaltiota. Senaatti asetusehdotuksessaan 12.3.1869 esitti, että kouluylivaltioon asetettaisiin vain ylitirehtööri ja neljä jäsentä, joista yksi kansakoulujen ja kolme oppikoulujen ylitarkastajaa. Samalla senaatti esitti, että kouluylivaltion alaisiksi tulisivat kansa- ja oppikoulut sekä seminaarit mutta eivät ammatti- ja reaalikoulut.

Pitkään vireillä ollut kysymys kouluylivaltion rakenteesta sai viime vaiheessa yllättävän ratkaisun, jossa yhteydessä ylivaltion rakenne ja kokoonpano muodostuivat kokolailla toisenlaiseksi kuin senaatin esityksessä, ja vielä enemmän lopputulos poikkesi siitä, mitä oli lausuttu Cleven komitean mietinnössä sekä opettajainkokouksissa, tuomiokapitulien ehdotuksissa ja valtiopäiväkeskusteluissa.

Kuten edellä on todettu, poliittinen tilanne maassa oli muuttunut. Liberalismin kausi oli ohi ja yleisvenäläinen byrokraatia voimistui. Kaikkiällä Euroopassa valtaa

saanut kansallisuusliike muodostui Venäjällä vanhoillisten slavofiilien vaikutuksesta kansallistaantumukseksi. (Somerkivi 1979, 19–20).

Koululaitoksessa uusi suunta tuntui jo syksyllä 1868, kun kirkollistoimituskunnan päälliköksi H. V. Furuhelmin sijaan määrättiin häntä varovaisempi J. Ph. Pallmén. Vielä selvemmin se todettiin huhtikuussa 1869, jolloin senaatin tuli hallitsijan käskystä lähettää tuomiokapituleille kiertokirje nuorison siveellisen kasvatuksen valvonnan tehostamisesta, jotta nuoriso saisi "varmat käsitykset alamaisen velvollisuuksista sekä kunnioituksesta esivaltaa ja viranomaisten määräyksiä kohtaan". Ilmeisenä syynä tähän olivat eräät ylioppilaiden ja lukiolaisten mielenilmaukset. Kesällä vapautettiin yliopiston varakansleri Indrenius tehtävästään ja siihen nimitettiin kenraaliluutnantti, vapaaherra Casimir von Kothen, joka nautti niin ikään hiljattain virkaansa tulleen kenraalikuvernööri Adlerbergin luottamusta. Adlerberg oli uuden, virkavaltaisen suunnan edustaja, joskaan ei mikään kiihkoilija. Tuossa vaiheessa hän ei ollut vielä riittävästi perehtynyt Suomen oloihin ja oli sen vuoksi uskottunsa, kuten Casimir von Kothenin, vaikutukselle altis. (Somerkivi 1969, 20).

Senaatin kouluylivaltuutusta koskevaa esitystä Suomen asiain komiteassa 28.10.1869 käsiteltäessä kenraalikuvernööri Adlerberg oli läsnä ja vaati esitykseen huomattavia muutoksia. Ministerivaltiosihteeri Alexander Armfeltin johdolla saatiin aikaan kompromissiehdotus, joka 9.11.1896 esitettiin hallitsijalle ja hän hyväksyi sen. Kompromissin ehtoihin sisältyi sekin, että Adlerbergin neuvonantaja kouluasioissa, vapaaherra von Kothen määrättiin samalla ylivaltuutuksen puheenjohtajaksi. Marraskuun 24. päivänä 1869 senaatti julkaisi asetuksen ylivaltuutuksen asettamisesta koulutoimelle ja päätti, että se oli tuleva voimaan 1. päivästä heinäkuuta 1870. Samasta ajankohdasta määrättiin myös kirkkolaki tulevaksi voimaan.

Uuden asetuksen mukaan koulutoimen ylivaltuutukseen ei siis tullutkaan ylitirehtööriä vaan sivutoiminen puheenjohtaja. Lisäksi ylivaltuutukseen tuli kuusi jäsentä. Näistä kahden tuli olla maan korkeimpien virkamiesten joukosta toistaiseksi valittuja. Hekin olivat sivutoimisia. Näihin tehtäviin määrättiin senaatin siviilistoimituskunnan päällikkö S. H. Antell ja kirkollistoimituskunnan päällikkö J. Ph. Pallmén. Muut neljä jäsentä olivat ylitarkastajia, yksi kansakouluja ja kolme oppikouluja varten. Kansakoulujen ylitarkastajaksi oli jo 1861 määrätty Uno Cygnaeus. Nyt hänet nimitettiin ylivaltuutuksen jäseneksi. Oppikoulujen ylitarkastajiksi määrättiin normaalikoulun rehtori J. E. Bergroth, professori J. G. Frosterus ja dosentti Carl Synnerberg. (Somerkivi 1979, 20–21).

Puheenjohtajalle ei Cleven komitean ehdotuksesta poiketen säädetty mitään kelpoisuusehtoja, ei myöskään kahdelle ensiksi mainitulle jäsenelle muuta kuin että heidän tuli olla maan korkeimpia virkamiehiä. Oppikoulun ylitarkastajilla oli oltava tieteellinen sivistys ja koululaitoksen tuntemusta, ja vastaavat kelpoisuusehdot oli kansakoulujen ylitarkastajalle säädetty jo kansakouluasetuksessa.

Sitä, että puheenjohtajalta ja kahdelta jäseneltä ei vaadittu mitään kelpoisuutta, paheksuttiin julkisessa keskustelussa yleisesti. Nimittämistapa poikkesi myöskin aikaisemmista menettelytavoista. Puheenjohtaja ja kaikki jäsenet oli nimitettävä asetuksen mukaan kenraalikuvernöörin esityksestä hakemuksetta. Senaatin ehdotuksen mukaan olisi ylitirehtööri esitetty senaatin esityksestä ja ylitarkastajat hakemuksesta ylivaltuutuksen tekemän ehdollepanon jälkeen. Valtakunnallisessa opettajankokouksessa oli yleensä edellytetty, että ao. alan opettajat olisivat aluksi saaneet äänestää ehdokkaita, mikä olisikin ollut voimassa olleen vuoden 1772 hallitusmuodon mukaista. Asetuksen mukaan ylivaltuutuksen tärkeimmäksi tehtäväksi säädettiin edellä mainitun senaatin

kiertokirjeen velvoitus huolehtia siitä, että esivaltaa kunnioitettiin ja järjestystä ylläpidettiin.

Vapaaherra von Kothenin nimitys tuli ainakin kouluväelle yllätyksenä. Ennakopohdiskelussa tälle paikalle oli arvioitu nimitettävän sellaisia henkilöitä kuin kirkollistoimituskunnan esittelijäsihteeri Weinerberg, tuomiorovasti sittemmin arkkipiispa Rehnvall, rovasti sittemmin piispa Hornborg, normaalikoulun rehtori sittemmin ylitarkastaja Bergrooth, professori Cleve ja professori Frosterus. Kaikki nämä olivat ansioituneita koulumiehiä. Von Kothen oli kenraaliluutnantti, joka oli tosin palvellut myöskin hallintouralla. (Somerkivi 1979, 21–27).

Von Kothen oli aikaisemmissa viroissaan tullut tunnetuksi oikullisesta toimeliaisuudestaan ja omaperäisistä suunnitelmistaan. Samaa vireyttä oli yhä jäljellä, sillä jo maaliskuussa 1871 ylihallitus hänen johdollaan valmisti ehdotuksen uudeksi koulujärjestykseksi. Tällöin puheenjohtaja laati hyvin radikaaleja muutoksia Cleven komitean suunnitelmiin, mutta ei juuri saanut muilta kannatusta. Tietävästi ministerivaltiosihteeri Adelberg ei olisi halunnut koulutoimen ylihallituksen puheenjohtajaksi Kothenia, joka oli kenraalikuvernöörin ehdokas, mutta kun hän itse puolestaan sai valita ylihallituksen senaattorijäsenet, Pallménin ja Antellin, hän evästi nämä hillitsemään von Kothenin toimeliaisuutta. Käytännössä valvonta jäi pääasiassa Pallménin huoleksi, sillä Antell myötäili von Kothenia jokseenkin säännöllisesti.

Kansakoulujen ylitarkastaja Cygnaeus hoiti oman alansa asiat jokseenkin itsenäisesti ja mielensä mukaan. Tavallisesti von Kotheninkin tuki hänen esityksiään. Ilmeistä on, että Cygnaeus puolestaan halusi olla sekaantumatta oppikoulujen kiistakysymyksiin. Oppikoulujen ensimmäisistä tarkastajista nuorin, Synnerberg, näyttää ennen pitkää kohonneen näistä vaikutusvaltaisimmaksi.

Koulun hallinnosta keskusteltiin laajasti vuoden 1872 valtiopäivillä. Muiden säätyjen, paitsi aateliston toimesta tehtiin hallitsijalle anomus, että koulutoimen ylihallitus järjestettäisiin uudelleen senaatin alkuperäisen ehdotuksen mukaisesti. Anomuksessa korostettiin erityisesti sitä, että kolmelta korkea-arvoiselta jäseneltä ei vaadittu asianmukaista pätevyyttä ja että nimitystapa oli silloiselle hallintomenettelylle outo, sekä todettiin, ettei ylihallitus ollut saanut sellaista luottamusta, että sen toiminta olisi voinut olla "siunauksellista".

Senaatti käsitteli säätyjen anomuksen 10.2.1873 ja päätti esittelijäsihteeri Wenerbergin ehdotuksesta esittää sen hallitsijalle, vaikka kirkollistoimituskunnan uusi päällikkö, von Kothenin ystävä Henrik Mechelin jyrkästi sitä vastusti. Elokuun 12. päivänä 1874 annettiin julistus muutoksista kouluylihallituksen perustamisesta annettuun asetukseen. Siinä puheenjohtajan ja toisen ylemmistä virkamiehistä nimitettävän jäsenen virat muutettiin täystoimisiksi ylitirehtöörin ja ylitirehtöörin apulaisen viroiksi. Tämän uudistuksen yhteydessä myöskin von Kothen kukistui. Hän sai ensiksi virkavapautta sekä varakanslerin että ylihallituksen puheenjohtajan toimesta ja joulukuussa 1873 eron kaikista tehtävistään Suomessa.

Ylitirehtööriksi nimitettiin 1874 matematiikan professori Lorentz Leonard Lindelöf, joka oli koululaitoksen johdossa aina vuoteen 1902. (Somerkivi 1979, 28–29). Ylitirehtööri Lindelöf oli ruotsalaisen kulttuurin ja kielen suosija kuten edeltäjänsäkin. Ylihallituksen virkakielenä oli koko hänen aikansa ruotsi. Vuonna 1886 virallisessa kirjeenvaihdossa käytettävästä virkakielestä annetun käskykirjeen johdosta ylihallitus katsoi, että siihen astiseen käytännön muuttamiseen ei ollut aihetta. Lindelöf ei ollut kuitenkaan kieliasioissakaan intoilija, kuten von Kothen, koska hän oli toisaalta harkitseva ja tunnollinen virkamies ja tiukan laillisuuden kannattaja. Viimeksi mainittu

asennoituminen nähtävästi kiirehti osaltaan hänen eroamistaan, joskin se jo iän puolelta-kin oli ajankohtainen.

Vuonna 1902 nimitettiin ylitirehtööriksi kansakoulun tarkastaja, vapaaherra Y. K. Yrjö-Koskinen, jonka virka-aika kesti autonomian ajan loppuun. Yrjö-Koskisesta on varsinkin mainittava kaksi piirrettä: hän oli suomalaisuusmies ja hän oli ns. myöntöväisyysmies. Yrjö-Koskinen oli ensimmäinen nimenomaan koulumiehenä ansioitunut ylijohtaja. Hän oli toiminut oppikoulun opettajana, seminaarin lehtorina, kansakoulun piiritarkastajana, seminaarin johtajana sekä ylihallituksen kansakoulutarkastajana.

Heti Yrjö-Koskisen asetuttua virkaansa koulutoimen ylihallituksen sisäiseksi virkakieleksi tuli suomi. Istunnoissa enimmät jäsenet käyttivät tästedes suomenkieltä, diaarit, pöytäkirjat sekä lähtevät asiakirjat – paitsi ruotsinkielisiä kouluja koskevat – kirjoitettiin suomeksi. Suomenkielinen koulutoimikin edistyi. (Kouluhallituksen arkisto II ja III Aa, Ca, Cc, Da, Dc, Ea, Hd, J).

Koulutoimen ylihallituksen perustamisen jälkeenkin koululaitoksen ylin johto kuului senaatille ja siellä lähinnä talousosaston kirkollisasiain toimituskunnalle. Nimenomaan kirkollistoimituskunnan päällikkö oli autonomian aikana avainasemassa koulupoliittikan tärkeitä ongelmia ratkaistaessa, ja ratkaisujen laatu riippui suuresti tämän virkamiehen kyvystä sekä asennoitumisesta. Kansakoulun perustamisessa tärkeää osaa näytellyt H. W. Furuhjelm oli joutunut 1868 väistymään. Senaatin ehdotuksen koulutoimen ylihallituksesta laati jo hänen seuraajansa kuten edellä on mainittu J. Ph. Pallmén (1868–1871). Hänen jälkeensä päällikkönä oli H. A. Mechelin (1871–1885), joka ei osoittautunut aktiiviseksi kouluasioissa. Sitä merkittävämpi oli hänen seuraajansa Y. S. Yrjö-Koskisen aika (1885–1899). Sen jälkeisinä vaikeina aikoina päälliköt vaihtuivat melko tiheään. J. G. Sohlman, A. Gentz, O. Donner, Y. K. Yrjö-Koskinen ja A. Wirenius ehtivät toimia tässä virassa vielä ennen autonomian ajan viimeistä ja itsenäisyyden ajan ensimmäistä päällikköä E. E. Setälää.

Ylihallituksen ja kirkollistoimituskunnan yhteistyö sujui vaihtelevalla tavalla. Senaattori Y. S. Yrjö-Koskisen ja silloisen ruotsinmielisen ylihallituksen välit olivat kireät. (Somerkivi 1979, 30–32).

Koululaitoksessa kehitys on yleensä hidasta. Kun Nikolai Ivanovits Bobrikov oli maamme kenraalikuvernöörinä uudistuksilla pyrittiin Suomen koululaitoksen sopeuttamiseen järjestelmään, jonka päämääränä oli Suomen läheinen yhdistäminen Venäjän keisarikuntaan. Koulujen välityksellä oli nuoriso luonnollisesti kasvatettava omaksumaan tämä päämäärä. Kun Bobrikov elokuussa 1898 sai nimityksensä maamme ylimmäksi johtajaksi, koululaitoksen johdossa oli todellinen valtioneuvos Lorentz Leonard Lindelöf. Hän oli varovainen ihminen, joka mahdollisuuksien mukaan pyrki välttämään avonaista riitautumista uuden kenraalikuvernöörin kanssa ja teki siitä syystä myönnytyksiä siinä, missä katsoi sen mahdolliseksi. Ylitarkastajista, jotka yhdessä Lindelöfin kanssa huolehtivat koululaitoksen johdosta, olivat samalla varovaisella kannalla mm. hänen apulaisensa Anders Vilhelm Flooman ja kielten ylitarkastaja Carl Synnerberg. Eräät heistä olivat kuitenkin mielipiteiltään jyrkempiä ja olisivat halunneet kiivaampaa vastarintaa. Näistä on syystä mainita kansakoulujen ylitarkastaja Gustav Lönnbeck ja oppikouluosaston sihteeri, asessori Carl Svibergson. Suuria eripuraisuuksia ei kouluhallituksen keskuudessa kuitenkaan ollut havaittavissa: päädyttiin yleensä kompromisseihin ja useimmiten Lindelöfin varovainen kanta antoi leiman kouluhallituksen toiminnalle. Kun Bobrikovin harjoittama painostus tuli hyvin voimakkaaksi, Lindelöf ei enää halunnut olla koululaitoksen päällikkönä, vaan hän erosi loppukeväästä 1902. Hän oli kyllä silloin jo täyttänyt 75 vuotta. Muutamat kouluhallituksen jäsenet,

hekin jo varsin iäkkäitä, noudattivat päällikkönsä esimerkkiä, mm. sekä Flooman että Synnerberg.

Näin ollen edessä oli suuri joukko tehtäviä, joihin oli haettava uudet haltijat. Ylijohtajaksi tuli vapaaherra Y. K. Yrjö-Koskinen, joka kuului myöntöväisyysspuolueeseen. Hänen hengenheimolaisiaan olivat yliopettaja Werner Tawastsjärna, lehtori Lars Neovius (Nevanlinna) ja eräät muut vastanimitetyt ylitarkastajat. Nämä uudet miehet yrittivät hekin suojella koulua epämiellyttäviltä uudistuksilta, mutta olivat kuitenkin valmiit, kun kenraalikuvernööri voimakkaasti painosti noudattamaan myöskin laittominakin pidettyjä käskyjä.

Sisäisten ristiriitaisuuksien estämiseksi Yrjö-Koskinen, joka luotti omiin voimiinsa ja omaan kykyynsä, ryhtyi noudattamaan asioita käsiteltäessä uutta systeemiä. Silloin kun asia ei ollut sen luontoinen, että se ehdottomasti olisi pitänyt käsitellä kouluhallituksen istunnossa, hän otti vastuun sen hoitamisesta itselleen. Tähän aikaan istuntopöytäkirjassa sitä paitsi oli usein päätöksiä, jotka jättivät asian hoitamisen ylijohtajan tehtäväksi. Sen lisäksi oli suuri joukko asioita, joita ei lainkaan käsitelty istunnossa, vaan ylijohtaja hoiti ne itsenäisesti. (Kouluhallituksen arkisto Ca 1-Ca 21).

Varsinaisen venäläistämisen kohteeksi joutuivat suomalaiset oppikoulut siten, että kenraalikuvernöörin päätavoitteena oli parantaa venäjän kielen asemaa. Kesäkuussa 1901 senaatti ilmoitti kouluhallitukselle keisarin määränneen, että venäjän kieltä oli opiskeltava maan kaikissa valtion oppikouluissa yhdenmukaisesti, ja jätti asian kouluhallituksen valmisteltavaksi. Kouluhallituksen lausuntoa ei kuitenkaan odotettu, koska pian ilmoitettiin, että Viipurin reaalilyseolle aikaisemmin vahvistettu lukusuunnitelma, joka sisälsi 30 viikkotuntia venäjää, oli otettava kaikissa reaalilyseoissa käyttöön. Vähän myöhemmin määrättiin myös kaikissa klassillisissa lyseoissa venäjän kielelle varattavaksi 30 viikkotuntia. Uudistus määrättiin toteutettavaksi jo seuraavasta syksystä lähtien. Seuraavana lukukautena kenraalikuvernööri teki ehdotuksen (1902) 40 viikkotuntin ottamisesta käyttöön kaikissa poikakouluissa. Kouluhallitus koetti tinkiä sadakseen tuntimäärän rajoitetuksi klassillisissa kouluissa 35:een ja reaalilyseoissa 38:aan, mutta tämä ei johtanut tulokseen, vaan heinäkuussa 1903 vahvistettiin molemmille koulumuodoille uudet lukusuunnitelmat, jossa venäjälle oli määrätty 40 viikkotuntia opetusaikaa. Erillisellä käskyllä määrättiin lisäksi, että tämä päätös oli pantava täytäntöön keskellä lukuvuotta tammikuun alusta 1904. (Sarva 1948, 11-17).

Ensimmäiset määräykset venäjän kielen tuntimäärän lisäämisestä koskivat vain valtion oppikouluja, mutta jo 1902 pantiin yksityiskouluille valtionavun saamisen ehdoksi, että niiden ohjelmassa tulisi olla yhtä paljon venäjää kuin kouluille oli säädetty. Yksityisoppikoulut olivat tähän saakka miltei täysin vapaasti saaneet järjestää lukusuunnitelmansa pyytämättä sille edes vahvistusta. Muutamat yksityiset oppikoulut suhtautuivat varsin leväperäisesti annettuun määräykseen. Pisimmälle meni ehkä Helsingin suomalainen yhteiskoulu, joka otti ohjelmaansa vain 19 viikkotuntia venäjää. Senaatin otettua asiassa jyrkän asenteen kaikki yksityiskoulut kuitenkin ajan kuluessa taipuivat.

Ruhtinas Obolenskin tultua kenraalikuvernööriksi sortotoimenpiteet alkoivat vähitellen laantua. Oli tietynlainen sattuma, että Bobrikovin elämän päätti kouluhallituksessa työskentelevä virkamies; Eugen Schauman palveli nimittäin apukamreerina koulutoimen ylihallituksessa. Häntä pidettiin virkatoverien keskuudessa hieman omi-tuisena miehenä; virka-aikana hän yleensä ei työskennellyt vaan kulki levottomana huoneesta huoneeseen, puheli mielellään politiikkaa, varsinkin Japanin ja Venäjän välillä silloin riehuvasta sodasta, mutta oli muutoin itseensä sulkeutunut. Kun hän muun yleisön kera oli joutunut Senaatin torilla kasakkajoukkojen hyökkäyksen alaiseksi ja hänkin oli saanut muutamia ruoskaniskuja, hän vanhan vahtimestarin tiedonannon

mukaan oli uhannut kostaa. Virastoyönsä Schauman suoritti iltapäivisin ulkopuolella virka-ajan. Kun hän oli ampunut kenraalikuvernöörin, Helsingin kaupungin poliisimestari riensi esittämään kouluhallitukselle eräitä hänen toimintaansa ja virkavapauksiaan koskevia kysymyksiä. Kolme päivää myöhemmin poliisilaitoksen etsiväosasto teki uusia kysymyksiä. Sen enempää ylihallitusta ei vaivattu. Luultavasti ylijohtaja sai tämänkin asian yksityisesti järjestymään, niin ettei viraston toimintaa häiritty. (Sarva 1948, 17–21).

Vuoden 1856 koulujärjestykselle oli ominaista varsin pitkälle menevä oppilaiden erikoistuminen jo oppikouluasteella. Sen mukaan ei ala-alkeskouluissa opetettu lainkaan venäjää, yläalkeiskouluissa sitä oli kolmannella ja neljännellä luokalla neljä tuntia kummallakin. Yhteislukiossa venäjää luettiin sekä ensimmäisellä että toisella luokalla kaksi tuntia. Erikoisluokalla tuleville filologeille ja lukumiehille oli venäjää opetettava siten, että kielioppia ja käännösharjoituksia oli kaksi tuntia, samoin kuin kirjallisuuden historiaakin, lisäksi puhe- ja kirjoitusharjoituksia oli myöskin kaksi tuntia viikossa. 4-luokkaisessa tyttökoulussa venäjää oli luettava kaksi tuntia toisella, kolmannella ja neljännellä luokalla, 3-luokkaisessa toiselle ja kolmannella luokalla sekä 2-luokkaisessa toisella luokalla. Koulujärjestykseen sisältyi myös aivan uusi koulumuoto, siviilivirkamieslukio, jossa venäjän kieltä oli ensimmäisellä luokalla kuusi tuntia sekä toisella ja kolmannella luokalla neljä tuntia viikossa. (Hanho II 1955, 148, Dahl 1961, 47–48). Tämä koulumuoto ei saavuttanut oppilaiden keskuudessa kovinkaan suurta suosiota ja yhtenä syynä voidaan pitää venäjän kielen suurta tuntimäärää.

Helmikuussa 1863 keisari määräsi, sen jälkeen kun hän oli tutustunut senaatin, yliopiston konsistorin, tuomiokapitulin ja kenraalikuvernöörin lausuntoihin, että venäjän kieli lakkasi olemasta pakollinen oppiaine. Ei kuitenkaan ehtinyt kulua kymmentäkään vuotta, kun venäjän kielen opetus jälleen tuli muutosten alaiseksi kouluissa. Tällä kertaa esiintyi venäjän kielen puolestapuhujana vasta perustetun koulutoimen ylihallituksen puheenjohtaja Casimir von Kothern – siviililukiokoulumuodon luoja. Hän ehdotti, että venäjänkielen laiminlyöty asema korjattaisiin siten, että venäjä tehtäisiin toisen kotimaisen kielen veroiseksi ja sen kanssa valinnaiseksi. Kenraalikuvernööri Adelberg kannatti suurin piirtein von Kothernin ehdotusta. Koulutoimen ylihallituksen enemmistöllä oli toisenlainen suunnitelma: täysluokkaisten lyseoiden kolmella ylimmällä luokalla venäjä ja kreikka olisi tehtävä valinnaiseksi. Senaatti piti ylihallituksen ehdotusta käyttökelpoisempänä kuin von Kothernin esittämää järjestelmää. Reaalikouluihin senaatti kannatti venäjää ja saksaa valinnaiseksi jo toiselta luokalta lähtien. Tyttökoulujen venäjän kielen opetuksesta senaatti oli sitä mieltä, ettei sitä tarvittu tässä koulumuodossa lainkaan. Marraskuussa 1871 annettiin julistus, jonka mukaan venäjä jälleen tuli pakolliseksi oppiaineeksi. Tämän määräyksen huomioon ottaen koulutoimen ylihallitus laati uuden ehdotuksen keväällä 1872. (Kouluhallituksen arkisto II 1892 Aa3). Siinä esitettiin, että seitsemännen luokan kurssi muutettaisiin kaksivuotiseksi, koska muuten ei voitaisi järjestää venäjän kieltä varten tarvittavia tunteja. Keisari hyväksyi ylihallituksen ehdotuksen heinäkuussa 1872, sen jälkeen kun senaatin asettama valtiokunta ja Suomen asiain komitea olivat tehneet joitakin muutoksia.

Tästä uudesta koulujärjestyksestä alkoi myöskin uusi vaihe venäjän kielen opetuksen historiassa. Venäjä, jota koulutoimen ylihallitus oli ehdottanut opettavaksi vaihtoehtoisena aineena yläluokilla, tuli kaikille oppilaille pakolliseksi aina lyseon ensimmäiseltä luokalta lähtien. Viidennellä luokalla se voitiin vaihtaa kreikan kieleen. Seitsemänluokkaisessa lyseossa venäjän kielen oppikurssi tuli käsittämään 12 viikkotuntia luokilla yksi–neljä. Oppilaiden tuli saada perinpohjainen taito sopivan oppikirjan avulla. Luokilla viisi–seitsemän venäjää tuli olla 16 tuntia. Opetusohjelman tuli käsittää

lyhyehkö kurssi venäjän kirjallisuushistoriassa. Päämääränä oli kyky ymmärtää venäläisiä kirjailijoita sekä harjaantuminen kirjallisten ja suullisten käännösten suorittamiseen venäjästä ja venäjäksi.

Kun tämä uudistus oli esillä valtiopäivillä J. V. Snellman käytti puheenvuoron, jota kannattaneen lainata tässä yhteydessä. Hän aluksi moitti koulutoimen ylihallitusta siitä, että se ei ollut valvonut venäjän kielen opetusta, jotta sitä olisi "pontevasti ja kelvollisesti harjoitettu kouluissa". Jos ylihallitus olisi hoitanut tehtävänsä, olisi ehkä välttytty venäjän määrääminen jälleen pakolliseksi. Vuoden 1863 jälkeen olivat lukuisat oppilaat valinneet sen oppiaineekseen, mutta muutamien koulujen laiminlyöntejä oli ylihallitus käyttänyt hyväkseen. "Siitä koituu onnettomuus lastemme hengelle ja ruumiille, koska ne jo entuudestaan ovat ylen rasitetut oppiaineilla yleensä ja kieliopinnoilla erityisesti". (Dahl 1961, 47-50).

Vuodesta 1876 lähtien alkoi kuitenkin venäjän kielen opetuksen väheneminen klassillisissa lyseoissa. Silloin nimittäin määrättiin sen epäkohdan välttämiseksi, että latinan ja venäjän opetus alkaisi samanaikaisesti ensimmäisellä luokalla, viimeksi mainitun siirrettäväksi kevätlukukauden alkuun. Joulukuussa 1883 päästiin jo niin pitkälle, että venäjä alkoi vasta kolmannelta luokalta. 1896 venäjästä tuli valinnainen aine. Silloin määrättiin, että luokilta viisi-kahdeksan sai vaihtaa 20 venäjän tuntia 16:sta kreikan ja neljään psykologian ja logiikan tuntiin. Valinnan vapaudesta huolimatta enemmistö oppilaista valitsi venäjän. Ilmeisesti venäjän kielen valitsijoiden suuren määrän vuoksi ei venäläisten taholla kiinnitetty huomiota valtakunnassa venäjän kielen opetuksessa tapahtuneeseen kehitykseen ennen vuosisadan loppua. Kesäkuun 20. päivänä 1900 annettiin kielimanifesti. Sen mukaan venäjän kieli oli vähitellen otettava käyttöön pääkielenä siten, että valtiosihteerinvirastossa, kenraalikuvernöörin kansliassa ja Suomen passitoimistossa venäjää oli käytettävä yksinomaan lokakuun 1. päivästä 1900 lukien. Samoin talousoston alkuperäiset lausunnot ja kenraalikuvernöörille osoitetut toimituskirjeet oli laadittava venäjäksi. Senaatin ja toimituskuntien asiat oli pääsääntöisesti käsiteltävä suullisesti ja kirjallisesti venäjän kielellä lokakuun 1. päivästä 1903 lukien ja samasta päivämäärästä kaksi vuotta eteenpäin siitä oli myöskin määrä tulla kouluylihallituksen kieli. (Suomen asetuskokoelma 1900 n:o 22). Huomattava osa senaatin jäsenistä vastusti julkaisemista ja vuoden 1900 loppuun mennessä valtaosa senaattoreista oli vaihtunut. Siellä oli pääasiassa myöntöväisyyshmiehiä. (Dahl 1961, 59).

Venäjän kielen opetusta oppikouluissa ensimmäisellä sortokaudella ei voi tarkastella minään virallisena tapahtumasarjana, vaan se muodostaa keskeisen osan venäläistämishjelmaa. Vuoden 1900 kielimanifestin ja marraskuun julistuskirjan vuodelta 1905 välistä tapahtumasarjaa voidaan ajatella jonkinlaisena aaltoviivana, joka jokseenkin tarkasti seuraa niin kotimaassa ja keisarikunnassa kun myös näiden rajojen ulkopuolella tapahtunutta kehitystä. Vuodet 1901 ja 1903 muodostavat aallonharjat venäjän kielen opetuksessa aivan samoin kuin nämä vuodet ovat ratkaisevia koko sortopolitiikan kannalta. Bobrikovin murhan jälkeen ja Japania vastaan käydyn sodan osoittautuessa vähemmän odotuksia vastaavaksi omaksuttiin Venäjällä jälleen maltilliseksi politiikka, joka näkyi mm. siinä, että uusia määräyksiä venäjän kieleen lisäämisestä ei enää tullut ja että valtiopäivät saivat käsitellä tätäkin arkaluontoista kysymystä. Suurlakon jälkeinen kehitys johtui sekin yleisvaltakunnallisista tekijöistä.

Itseasiassa koulut joutuivat kärsimään varsin lyhyen ajan lisäystä venäjän kielen opetuksesta, mutta tänä vajaan viitenä vuotena muutokset olivat perinpohjaisia ja äkillisiä. Loppukesällä 1901 määrättiin pakollinen 30 viikkotunnin venäjän kielen opetus reaalilyseoille aikaisemman 21-22 tunnin sijaan. Myös klassillisissa lyseoissa tuntimääräksi tuli 30, mutta oppilailla oli mahdollista vaihtaa 20 venäjän tuntia kreik-

kaan yläluokilla. Bernhard Pares toteaa Venäjän historiassaan, että suomalaiset "olivat vihamielisiä venäjän kielen käytölle kouluissa ja hallinnossa". Myöskin venäläisellä taholla jouduttiin ensimmäisen sortokauden päättyessä tunnustamaan, että koululaitoksen venäläistämissuunnitelma oli suurin piirtein epäonnistunut. Lisäämällä venäjän opetusta ei oloja saatu rauhallisemmaksi, kuten Bobrikov oli luullut ja venäjän kieli pysyi vieraana, vaikka sitä nimitettiin "valtakunnan kieleksi". Valtakunnan koossapitäminen oli näidenkin toimenpiteiden kautta tullut entistä kyseenalaisemmaksi. (Dahl 1961, 147–169).

Venäläistämispoliittikka kohdistui koko Suomen koululaitokseen. Vaikkakaan siinä ei saavutettu suunniteltuja tuloksia aiheutti se tempoilevuutta koko opetustoimen hoitamisessa. Ylioppilastutkinto suoritettiin autonomian kauden jälkipuoliskolla osittain oppikouluissa osittain yliopistossa. Tutkinnon kehittämiseen vaikuttivat suoranaisesti sekä venäläistämistoimenpiteet oppikouluissa että yliopistoissa. Venäläistämistoimenpiteet hidastivat ylioppilastutkinnon uudistamista, koska huomattavista sisäisistä paineista huolimatta ei uskallettu venäläistämiskasojen aikana ehdottaa uudistuksia siinä pelossa, ettei lopputuloksesta voitu saada varmuutta.

Kouluylivaltakunnalla oli keskeinen merkitys ylioppilastutkinnon uudistamisessa asemansa perusteella, mutta virasto keskittyi johtajiensa kautta tutkinnon uudistamisen sijasta muihin kysymyksiin. Koulutoimen ylivaltakunta perustettiin alkuaan koulutoimen venäläistämisen välineeksi, missä tehtävässä se epäonnistui. Koulutoimen ylivaltakunta vakiinnutti asemansa ruotsinmielisen ylijohdaja Lindelöfin aikana. Kuvaavaa ajanjaksolle on, että hänen jälkeensä ylijohdajaksi tuli Yrjö-Koskinen, joka oli maltillinen suomalaisuusmies. Kouluhallituksen ja ylioppilastutkintolautakunnan suhteet järjestettiin useista yrityksistä huolimatta vasta vuonna 1919.

2.3 Poliittisen päätöksentekojärjestelmän muutosten vaikutukset ylioppilastutkinnon kehitykseen

Miksi säädyt valtiopäivillä painottivat koulutuspoliittisissa kannanotoissaan oppikoulun ja ylioppilastutkinnon merkitystä kansanopetuksen kustannuksella? Oliko säädyjen vaalijärjestelmät sellaiset, että myös talonpoikaissäädyn koulutuksen kehittämishankkeet suosivat ylioppilastutkintoon tähtäävää koulutusta? Minkälaiset olivat ensimmäisten varsinaisten puolueiden koulutuspoliittiset tavoitteet? Oliko puolueilla ohjelmallisia tavoitteita ylioppilastutkinnon kehittämiseksi?

2.3.1 Säädyvaltiopäivät kansan tahdon edustajana koulutuspolitiikassa

Aatelissäätö

Säädyvaltiopäivät rapautuivat autonomian aikana vähitellen osana yhteiskunnallista murrosta. Eino Jutikkala on tutkimuksissaan selvittänyt eri säädyjen sosiaalista ja ammatillista taustaa. Hän on ryhmitellyt ritariston ja aatelin pöytäkirjoissa olevien jäsenluetteloiden perusteella ritarihuoneen vuosien 1890–1905 välisenä aikana. Ritarihuoneissa oli vuonna 1863 siviilivirkamiehiä yhteensä 48. Näistä suurimmat ryhmät muodostuivat senaatin virkamiehistä ja hovioikeuksien virkamiehistä. Vuosina 1904–1905 siviilivirkamiesten lukumäärä ritarihuoneissa oli kasvanut 53:een ja suurimpia

ryhmiä olivat edelleen senaatin virkamiehet ja uutena ryhmänä keskusvirastojen virkamiehet. Upseerien määrä oli 1864 47 ja se oli suurin ryhmä ritarihuoneen jäsenistä toiseksi suurin ryhmä oli tilanomistajaryhmä, joita oli 27 vuonna 1863. Ritarihuoneen muuntumista keskellä yhteiskunnallista murrosta kuvaa hyvin se, että upseerien määrä on pudonnut vuoteen 1904–1905 mennessä 21:een sen sijaan yliopiston opettajien ja virkamiesten määrä on noussut samana aikana viidestä 17:sta ja uudeksi suureksi ryhmäksi on muodostunut kunnan ja kirkon palveluksessa olevien sekä lääkäreitten ryhmät, joiden määrä oli 23 yhteensä. Pankin tai vakuutuslaitosten toimihenkilöiden määrä oli kasvanut kolmesta 20:een ja tilanomistajien määrä 27:sta 41:een. (Jutikkala 1974, 27).

Kotimaisia siviilivirkamiehiä oli aatelin jäsenistä vuonna 1858 23 vuonna 1890 24 ja vuonna 1895 23 prosenttia. Aateliton aines valtasi vuosisadan lopulla yhä useammat virkapaikat, siitä huolimatta että aatelin kiinnostus virkamiesuraa kohtaan ei heikentynyt. Virkakoneisto paisui näet niin nopeasti, että aatelisia ei riittänyt miehittämään siinä määrin sen rattaita kuin aikaisemmin. Näin tapahtui virkamiehistön koostumuksessa huomattava muutos samaan aikaan, jolloin aatelin koostumuksessa ei virkamiehistön osalta tapahtunut mitään muutosta. Yhteiskunnan demokratisoituminen näkyi siinä, että aateli menetti erityisesti korkeampia virkapaikkoja, joista se aikaisemmin oli pitänyt miehittettynä suhteellisesti paljon useampia kuin alemmista. Jälleen aatelin valtiopäiväedustuksen muutokset antavat kuvan koko säädystä tapahtuneesta kehityksestä; virkamiesaineksen osuus ei tilapäisiä vaihteluita huomioon ottamatta muuttunut puoleen tai toiseen ennen vuosisadan vaihdetta, kun taas virka-arvojen yksityiskohtainen tarkastelu osoittaa vähäistä liukumista ylemmistä viroista alempiin. Jutikkalan mukaan aatelin sosiaalista ja ammatillista rakennetta kuvaavissa tilastoissa on vielä kaksi nimikettä, joita ei valtiopäivien ritarihuoneiden koostumusta esittelevissä selvityksissä ole eikä tarvita: palkolliset ja työläiset, joita oli läpileikkausvuosina 1858 ja 1890 1,3 ja 1,1 prosenttia, sekä ammatittomat ja sairaat, joita oli vastaavasti 1,8 ja 1,5 prosenttia. Ainoatakaan köyhälistöön vaipunutta aatelismiestä ei tullut ritarihuoneeseen. Ilmeisesti sekä taloudelliset vaikeudet että sosiaalisen arvonannon puute tekivät mahdottomaksi jompaankumpaan ryhmään kuuluvan aatelismiehen edustautumisen silloinkin, kun hän oli suvun päämies. (Jutikkala 1974, 26–28).

Aatelissäädyn osalta yhteiskunnassa tapahtuneen yhteiskunnallisen rakenteen muuttuminen ei pystynyt joustamaan koko yhteiskunnan kirjon mukaiseksi.

Pappissäätö

Pappissäädyn valitsijakunta oli lukumäärältään suppea ja koostumukseltaan homogeeninen. Äänioikeuden raja oli vanhastaan selvä: kuka oli pappi ja kuka ei, oli aina helpompi ratkaista kuin vastata kysymykseen, oliko joku henkilö porvari taikka joku toinen talonpoika, eivätkä yhteiskunnan differentioituessa syntyneet lukemattomat uudet toimet ja tehtävät vaikeuttaneet rajanvetoa läheskään siinä määrin kuin porvarissäädystä. Äänioikeutettuja olivat vapauden ajasta lähtien kirkkoherrat ja kappalaiset. Vuoden 1869 valtiopäiväjärjestys ei antanut pappissäädyn vaalista niinkään yksityiskohtaisia määräyksiä kuin porvaris- tai varsinkin talonpoikassädyn vaaleista. Kuitenkin äänioikeutettuja ja vaalikelpoisia olivat kaikki vakinaisessa virassa tai palveluksessa olevat pappismiehet. Lisäksi myönnettiin äänioikeus yliopiston opettajille ja vakinaisille virkamiehille sekä alkeisoppilaisten vakinaisille opettajille. Äänioikeutettuja olivat siten kaikki "omassa vakinaisessa tai ylimääräisessä opettajanvirassa" olevat henkilöt sekä yliopiston vakinais-

set virkamiehet, jotka olivat virassaan keisarin, kanslerin tai konsistorin antaman valtakirjan nojalla. Virka- asemasta riippumatta naisopettajilla ei näytä olleen äänioikeutta. Ensimmäisellä kerralla uutta valtiopäiväjärjestystä sovellettaessa kaikkien hiippakuntien papit ja Kuopion hiippakunnan opettajat päättivät valita edustajia minimimäärän, arkkhiippakunnan ja Porvoon hiippakunnan opettajat ja yliopisto maksimimäärän. Pappissäätyyn kuului siten vuoden 1872 valtiopäivillä 36 miestä.

Porvarissääty

Kuka kuului aatelissäätyyn, kuka ei, oli kiistattomasti todettavissa ritarihuonematrikkelin avulla, ja pappissäädyn vaalissa vain muutamat rajatapaukset saattoivat aiheuttaa erilaisia tulkintoja. Selvänä pidettiin niin ikään, että jokaisella pappissäädyn valitsijalla oli yksi ääni ja kullakin talonpoikassäädyn valitsijalla ääniä hallitsemansa manttaalimäärän mukaan. Porvariston rajojen määrittäminen ei vielä Venäjän-ajan alussa ollut paljonkaan vaikeampaa kuin toisten aatelittomien säätyjen, mutta itse kunkin porvarin äänimäärästä ei ollut yhtenäisiä määräyksiä, ja sittemmin vuoden 1869 valtiopäiväjärjestys sekä siihen vuonna 1879 vahvistettu lisäys laajensivat kaupunkien vaalikorporaatiota, niin että tuskin lainsäätäjäkään tiesi, mille kohdalle rajapyykkejä siirrettiin. Minkään säädyn vaaleista ei näin ollen ole yhtä työlästä saada yleiskuvaa kuin porvarissäädyn, eikä missään muussa valitsijakunnassa tapahtunut 1800-luvun jälkipuolella yhtä suuria muutoksia. Porvarissäädyn vaalitalvalle antaa lisäksi kiintoisuutta se, että edustuslaitoksen demokratisoitumisesta käyty taistelu keskittyi miltei yksinomaan tähän säätyyn. Porvariston vaaleissa äänimäärä riippui asianomaisen äänestäjän veromäärästä, ja kun verotus eri kaupungeissa oli järjestetty eri tavoin ja kun lisäksi erilaisia veroja käytettiin ääntenlaskun pohjana, vaihtelivat äänioikeusolot kaupungeittain. Vuoden 1869 valtiopäiväjärjestys täsmensi muutamia kohtia porvarissäädyn vaaleja koskevissa määräyksissä. Samalla se laajensi jonkin verran äänioikeutettujen ja vaalikelpoisten piiriä, mutta kun laajennus jäi toistaiseksi varsin vaatimattomaksi, se ei myöskään aiheuttanut sanottavasti uusia epäselvyyksiä. Moni vanhastaan tulkinnan varainen seikka jäi kuitenkin vielä vaille sitovia ohjeita, ja entinen kirjavuus eri kaupunkien vaalimenettelyistä säilyi. Täsmennettyihin kohtiin kuului yksitulkintainen määräys eri kaupunkien edustuksen vahvuudesta: valtiopäiville oli lähetettävä yksi mies kutakin alkavaa 6000 asukasta kohden. Kahdella sellaisella kaupungilla, joiden väkiluku oli pienempi kuin 1500, oli edelleen oikeus valita yhteinen edustaja. Äänioikeuden tai vaalikelpoisuuden ehdoksi ei enää ollut mahdollista asettaa porvarioikeutta, koska käsityöläisammattikunnat ja kauppiasseurat oli lakkautettu, mutta porvarissääty haluttiin silti pitää pääasiallisesti kaupunkien elinkeinonharjoittajien edustajana. Valtiollisia oikeuksia nauttivat siten edelleenkin "porvarit, laivanvarustajat, tehtailijat, erityisten privilegioiden nojalla ammattia harjoittavat" – siis väestöryhmät, joihin kuulumista ei voitu ratkaista yhtä kiistattomasti kuin aikaisemmin oli ollut todettavissa, oliko jollakulla vaalitalaisuuteen saapuneella kaupunkilaisella porvarioikeus vai ei. Lisäksi olivat äänioikeutettuja pormestarit ja raatimiehet, jotka jo aikaisemminkin olivat olleet vaalikelpoisia, ja kaupungin kaikki muut talonomistajat paitsi ne, jotka kuuluivat aateliin tai pappissäätyyn. Varmemmaksi vakuudeksi oli valtiopäiväjärjestykseen otettu luettelo niistä henkilöryhmistä, joilla ei millään muotoa voinut olla äänioikeutta. Tämä luettelo, jota voi nimittää karsintapykäläksi, oli tässä vaiheessa tarkoitettu riistämään valtiollisen vallan osalta niiltä henkilöiltä, jotka talonomistajina muuten olisivat päässeet siitä

osalliseksi. Vaalikelpoisia olivat kaikki äänioikeutetut ja vain nämä. (Jutikkala 1974, 42–48).

Eri ammattiryhmiin kuuluvien äänestäjien keskiäänimäärien erot olivat esimerkiksi vuonna 1872 melko pienet. Esimerkiksi Helsingin vuosien 1872 ja 1876 vaaliakirjojen perusteella voi todeta, että vuonna 1872 Helsingissä oli porvariston vaaleissa käytettävissä 1205 ääntä ja pelkästään 67 kauppiasta käytti näistä 452 ääntä. Vuoteen 1876 mennessä tilanne oli muuttunut siten, että yhteisäänimäärä oli 1941, joista 23 kauppiasta käytti 455 ääntä. Esimerkiksi Turussa vuonna 1871 järjestetystä vaalista on säilynyt yksityiskohtaisia tietoja. Itseasiassa vaalin tuloksen ratkaisivat muutamat suurituloiset. Sellaisia äänestäjiä joilla oli ääniä 50:sta 227:ään oli 19 ja he käyttivät kaiken kaikkiaan 1796:ta ääntä 3990:stä. (Jutikkala 1974, 54–56).

Vuoden 1879 perustuslainmuutos, joka poisti porvarissäädyltä ammattikorporaation luonteen ja teki siitä periaatteessa, joskaan ei käytännössä kaikkia kaupunkien asukkaita edustavan säädyn, järkytti tosiasiaassa voimakkaammin säätyjärjestelmää kuin ainoakaan toimenpide ennen vuoden 1906 valtiopäiväreformia. Sen sosiaalisena taustana on ylimpien väestökerrosten sulautuminen säätyläistöksi, joskaan sitä säädettyä ei vedottu hitaasti tapahtuneeseen yhteiskunnalliseen kehitykseen, vaan sinänsä paljon vähäpätöisempään, mutta kouraan tuntuvampaan seikkaan: kunnallisveroihin. Hallituksen porvarissäädyn vaaleista antama esitys pyrki hankkimaan äänioikeuden ja vaalikelpoisuuden kaikille niille, jotka kunnallisveroja maksamalla pitivät yllä kaupungin taloutta. Tämä uudistus meni joittenkin mutkien jälkeen läpi. Valtiopäiväjärjestyksen 12 §:stä poistettiin luettelo niistä väestöryhmistä, jotka osallistuivat pappissäädyn vaaleihin, joten äänioikeus tuli verovelvollisuuden ohella riippumaan pelkästään siitä, kuuluiko asianomainen karsintapykälässä mainittuun väestöryhmiin vai ei. Tämä karsintapykälä sai nyt vasta suuren merkityksen ja oli sanonnaltaan seuraavaa:

"Vaalioikeutettuja eivät ole: vaimo-ihminen, naitu tai naimaton; se, joka on vapaasukuinen taikka kuuluu pappissäätyyn; kauppamerimiehet, alhainen sotaväestö sekä yleisten ja yksityisten laitosten ja yhdyskuntain vahtipalvelijat; ne, jotka toisen palveluksessa tahi alituisessa työssä ovat, päiväpalkkalaiset ja muut sen kaltaiset, jotka elättävät itsensä satunnaisella työnteolla, sekä ne, jotka vain omaksi elatukseksi jotain elinkeinoa harjoittavat; ne, joilla on useamman kuin lähinnä edellisen vuoden kaupunkimaksut suorittamatta."

Äänioikeutettujen karsinta tapahtui aluksi kaupungeissa miltei yksinomaan poikkeuspykälän perusteella: alimmalla vaaditulla tulomäärällä ei ollut ainakaan vielä vuoden 1881 vaaleissa juuri mitään merkitystä, sillä täysikasvuista itseään elättävistä miehistä tuskin muut kuin pestatut palkolliset, jotka sosiaalisen asemansa vuoksi olivat vailla äänioikeutta, olisivat jääneet alle säädettyjen tulo rajojen. Vuoden 1881 vaalien osalta äänioikeuden yleisyyttä on selvitetty seitsemän kaupungin vaaliluetteloiden perusteella. Näissä kaupungeissa vaihteli äänioikeutettujen osuus hengille kirjoitettujen täysikasvuisten miesten määrästä 15,0 prosentista 48,2 prosenttiin. (Jutikkala 1974, 61–69).

Vuosisadan vaihteessa työväenliike oli paisunut huomioon otettavaksi valtiolliseksi tekijäksi, vaikka sen miehiä vain poikkeustapauksessa pääsikin kaupunkien johtoelimiin, ja 1896 se oli ottanut ohjelmaansa ääniasteikon täydellisen poistamisen porvarissäädyn vaaleista, äänioikeuden laajentamiseen kaikkiin kansalaisryhmiin sotaväkeä lukuun ottamatta, sensuksen määräämisen kaikkien kaupungin ja valtiollisissa vaaleissa kunnallisista veroäyrestä riippumatta 400 markaksi ja suhteellisen vaalitavan käyttöönottamisen. Niin kirjavaa kuin karsintapykälän soveltaminen olikin, ei yksityiselle kaupungille ollut mahdollista tehdä äänioikeutta niin yleiseksi, kuin työväenliikkeen

ohjelma edellytti. Raastuvankokouksella ei myöskään ollut valtaa ottaa käyttöön suhteellisia vaaleja, eikä valtiopäiväjärjestyksen sanontaa ääntenlaskemisesta "veroäyrien mukaan" voitu venyttää tarkoittamaan täysin yhtäläistä äänioikeutta. (Jutikkala 1974, 88–89).

Vuonna 1900, jolloin kaupunkien väkiluku virallisen tilaston mukaan oli 331194 henkeä, niistä oli kunnallisveronmaksajia ja siis kunnallista äänioikeutta nauttivia 55985. Lukujen ero koostuu suurimmalta osalta alaikäisistä sekä sellaisista perheenemännistä, jotka eivät käyneet työssä ja joita tuohon aikaan oli suhteellisesti enemmän kuin nykyään; tältä osalta kunnallista äänioikeutta nauttivien ja sitä vailla olevien välillä ei ollut sosiaalista rajaa. Mutta tämän lisäksi aiheuttivat eroja lukujen välille pestatut palkolliset "sekä ne, joilla oli vain yksi kunnallinen veroäyri ja joille sen vuoksi ei pantu veroa maksettavaksi eikä myöskään annettu ääniä." Heidän määrästään ei tilasto anna tietoja, mutta varmana voi pitää, että kaikista verollepannuista kuntalaisista vain vähemmistö kuului yksiäyristen ryhmään ja vielä paljon harvalukuisempia olivat miespuoliset palvelijat. Pitempi kuin hyppäys kaikista kaupunkien tuloja nauttivista ja verollepannuista asukkaista niihin, joilla oli kunnallinen äänioikeus, oli sen vuoksi hyppäys viimeksi mainitusta ryhmästä niihin, joilla oli valtiollinen äänioikeus. Heitä oli näet vain 23469 eli 42 prosenttia edellisen ryhmän vahvuudesta. (Jutikkala 1974, 92).

Se karsinta, joka tapahtui valtiollisten oikeuksien portilla, toimitettiin pääasiallisesti sosiaalisilla perusteilla. Tosin niistä 32516:sta henkilöstä, joilla oli kunnallinen äänioikeus, mutta ei valtiollista, 10205 oli naisia, eikä äänioikeuden epääminen tavallisesti vaikuta eri tavoin eri yhteiskuntaluokkien valtiollisiin oikeuksiin. Mutta kysymyksessä eivät olleet nyt naiset yleensä, vaan naiset joilla oli verotettua tuloa, ja vielä vuosisadan vaihteessa elivät säätykauden traditiot niin voimakkaina että ainostaan harvojen ylempiin kerroksiin kuuluvien naisten on oletettava käyneen ansiotyössä. Kunnallista äänioikeutta nauttineet, mutta valtiollista vailla olleet naiset lienevät niin ollen enimmäkseen olleen tehtaiden työntekijöitä. (Jutikkala 1974, 91–92). Itseään elättävien naisten karsiminen merkitsi siis ennenkaikkea työläisaineksen karsimista.

Porvarisääty oli ainoa valtiopäivien kolmesta valitusta kamarista, jonka valitsijakunnan koostumus olennaisesti muuttui 1800-luvun jälkipuoliskolla, ja tämä muutos, jota kaupunkiyhteiskunnassa spontaanisesti vaikuttavat tekijät kiihuttivat, kuvastuu myös edustajiston koostumusta osoittavista numeroista. Vuosien 1809, 1863 ja 1867 valtiopäiväsääty oli puhdas porvarikorporaatio, johon tosin vanhan tavan voimasta oli pääsy myös niillä kaupungin pormestareilla ja raatimiehillä, jotka itse eivät harjoittaneetkaan kauppaa tai käsityötä.

Vaikka vuoden 1872 valtiopäiville edustajia valittaessa ensikertaa noudatettu uusi valtiopäiväjärjestys ei olennaisesti laajentanutkaan kaupunkien valitsijakuntaa, tuli vaaleissa jo selvästi ilmi se käsitys, että porvarisääty edustaa koko kaupunkia tai pikemminkin sen koko vallasväkeä eikä ainoastaan sitä elinkeinonharjoittajien piiriä, johon oli pääsy hankkimalla porvarioikeudet. Käsityöläisten ammattikuntalaitos ja privilegoidut kauppiasseurat oli lakkautettu vuonna 1868, eikä rajaa porvarien ja muun kaupunkilaisen välillä enää voitu tehdä yhtä kiistattomasti kuin aikaisemmin. Edustajiston rekrytointipiiriä supistavana uusi yhteiskuntakäsitys ilmeni siinä, että ainoatakaan käsityöläistä ei tämän jälkeen enää lähetetty valtiopäiville Suomen kaupunkien edustajaksi. Positiivisesti taas periaatetta toteutettiin siten, että valtiopäivämieheksi ruvettiin valitsemaan kaupunkikunnan virkamiehiä myös raadin ulkopuolelta, valtion virkamiehiä sekä vapaiden ammattien harjoittajia ja pankkien ynnä muiden suuryritysten johtajia ja

virkamiehiä. Vuosien 1872 ja 1877 valtiopäivillä nämä uudet ryhmittymät olivat jo saaneet osalleen noin neljänneksen edustajapaikoista.

Uusi jyrkkä muutos samaan suuntaan tapahtui vuoden 1882 valtiopäivillä. Niistä lähtien ei-porvarillisella säätyläisaineksella oli poikkeuksetta porvarissäädyn enemmistö hallussaan, vuonna 1900 jopa lähes kolmeneljäsosaa sen edustajapaikoista. (Jutikkala 1974, 110–113).

Talonpoikaissääty

Vapauden ajan valtiopäiväjärjestys määräsi jokaisen kihlakunnan lähettämään valtiopäiville yhden talonpojan. Tämä käytäntö jäi elämään senkin jälkeen, kun mainittu valtiopäiväjärjestys oli tullut kumotuksi. Ennen kuin Suomen oma eduskunta Porvoon valtiopäiviä seuranneen runsaan puolen vuosisadan tauon jälkeen alkoi kokoontua, valittiin syksyllä 1861 edustajat ns. tammikuun valiokuntaan poikkeuksellisin menetelmin, ja tällöin valtiovalta puuttui talonpoikien vapaaseen vaalioikeuteen sellaisessakin kohdassa, missä vaalien erikoisluonne ei olisi sitä vaatinut. Talonpoikaissäädyn oli lähetettävä valiokuntaan kaksi miestä Turun ja Porin, Viipurin, Vaasan ja Kuopion lääneistä sekä yksi mies muista lääneistä, siis yhteensä 12 edustajaa. Vaali oli välillinen siten, että jokainen kärjäkunta valitsi valitsijamiehen ja nämä kokoontuivat toimittamaan vaalia läänin pääkaupunkiin. Näitä muotoja noudattaen talonpojat luovuttivat edustajanvaltuudet kahdeksalle oman luokkansa miehelle ja neljälle säätyläistilanomistajalle, joista kahdella ei ollut muuta titteliä kuin maanviljelijä ja joista yksi oli maisteri ja yksi tohtori.

Tammikuun valiokunnan valitsijamiesvaalit suoritettiin loppujen lopuksi enimmäkseen yksimielisyyden vallitessa: kaikkiaan 193 valitsijamiehestä vain 32 tuli valituksi äänestyksen jälkeen. Rintamamuodostuksen määräisivät tällöin miltei kauttaaltaan paikalliset näkökohdat: kärjäkunnan eri pitäjät tai pitäjän eri kylät halusivat omia isäntiään valitsijamieheksi. Edellä mainitut yhdeksän herrasmiestä oli kaikki valittu yksimielisesti. (Jutikkala 1974, 120).

Vuoden 1869 valtiopäiväjärjestys määräsi talonpoikaissäädyn vaalipiireiksi tuomiokunnat, jotka käytännössä jo olivat syrjäyttäneet kihlakunnat ja joita lakia säädettäessä oli 56. Tuomiokunnalla ei ollut ainoastaan oikeutta, vaan myöskin velvollisuus lähettää edustaja valtiopäiville, eikä kahden tuomiokunnan yhtymistä valitsemaan yhteinen edustaja enää sallittu. Vaalin toimitti kihlakunnan tuomari, sen jälkeen kun hän senaatin ja hovioikeuden välityksellä oli saanut keisarin antaman valtiopäiväkutsun. Vaali oli edelleen välillinen, ja vaalin kaksipuolaisuus oli ainakin periaatteessa entistä jyrkempi, koska uusi valtiopäiväjärjestys ei käsittänyt valitsijamiehiä pitäjäläistensä asiamieheksi, joille voitiin antaa sitovat ohjeet, vaan heille jätettiin vapaa harkintavalta. Lisäksi kaksipuolaisuus oli pakollinen, sillä käytännössä jo harvemmin sovellettu vaalinpiirin talonpoikien oikeus henkilökohtaisesti osallistua edustajanvaaliin oli nyt kiistämättömästi kumottu. Valitsijamiesten vaali tapahtui kihlakunnan tuomarin kehoituksesta kuntakokouksessa, tai ellei kunnallishallintoa johonkin pitäjään vielä ollut järjestetty, pitäjän kokouksessa.

Talonpoikaissäädyn äänestäjien muodostivat 1860-luvulla henkilöt, jotka oman maansa tai kruunun maan viljelemisestä saivat pääasiallisen toimeentulonsa. Talonpoikaissäädyssä äänioikeutettujen määrä oli vuodelta 1900 kerättyjen, jonkin verran epätäydellisten tietojen mukaan 102184 henkeä. Monet seikat vaikuttivat siihen, että tämä luku on pienempi kuin manttaaliin pantujen tilojen määrä vuonna 1895. Jos

siihen lisätään ne naiset, alaikäiset, vieraan maan kansalaiset, kansalaisoikeutensa menettäneet, aateliset, papit ja virkamiehet sekä muut vähäpätöiset ryhmät, jotka omistivat tai hallitsivat maata silti äänioikeutta talonpoikaissäädystä nauttimatta, päästään summaan 109531. Kaikista maalaiskuntien asukkaista, lapset mukaan luettuina oli vain 4,3 prosentilla äänioikeus talonpoikaissäädystä. Suhdeluku vaihteli melkoisesti eri lääneissä, mutta kun se kaikkialla oli perin pieni, eivät vaihtelut ole siinä määrin havainnolliset kuin tosia-asiat edellyttäisivät.

Sen sijaan että porvarissäädyn jäsenmäärä kasvoi automaattisesti kaupunkien väkilukuja seuraten, talonpoikaissäädyn jäsenistö pysyi vahvuudeltaan muuttumattomana, ellei uusia tuomiokuntia perustettu. Näiden melko harvinaisten toimenpiteiden vaikutuksesta säädyn edustajapaikkojen määrä kohosi vuoden 1872 valtiopäiviltä vuosien 1904–1905 valtiopäiville 57:sta 64:ään. (Jutikkala 1974, 129–131).

Kaikki Porvoon valtiopäivien talonpoikaissäädyn jäsenet olivat talonpoikia. Vielä 1860-luvullakin säädystä esiintyy vain harvinaisena poikkeuksena henkilöitä, jolla oli muu ammatti kuin maanviljelijä tai jotka olivat saaneet oppisivistystä. Mutta heti vuoden 1869 valtiopäiväjärjestyksen säätämisen jälkeen lukkarit, kansakoulunopettajat, maakauppiat ja ennen kaikkea kiistämättömästi säätyläisiksi katsottavat henkilöt saivat niin runsaan kannatuksen, että vuoden 1885 valtiopäivillä ainoastaan 55 prosenttia säädyn jäsenistä oli talonpoikia, vaikka näiden joukkoon on tilastotaulussa luettu joitakin sellaisiakin miehiä, joita Hytönen nimittää "kartanonomistajiksi" ja jotka suomalaiselle kielialueella asuvanakin puhuivat ruotsia. (Hytönen 1926, 206).

Edellä mainitun perusteella voi todeta, että 1800-luvun sääty-yhteiskunta käyttäessään säätyjen välityksellä valtaa valtiopäivillä ei edustanut kansaa sanan varsinaisessa mielessä. Koulutuspoliittisissakin kysymyksissä yhtenäisinkin ryhmä aateliset alkoi sosiaaliselta taustaltaan sisäisesti rikkoutua. Kun suomalaista koulutuspolitiikkaa vertaa muiden pohjoismaiden koulutuspolitiikkaan, voidaan kuten aikaisemmin on todettu todeta Suomessa myöskin talonpoikien säätyvaltiopäivillä olleen paljon enemmän kiinnostuneita ylioppilastutkinnosta kuin kansakoululaitoksen kehittämisestä. Tämä on hyvinkin ymmärrettävissä koska kuten edellä on selvitetty talonpoikaissäätystä edustivat valtiopäivillä itseasiassa suurtilalliset ja yhä enenevässä määrin kuljettaessa autonomian ajan loppua kohti oppineet virkamiehet eivätkä varsinaiset talonpojat. Vasta varsinaisen puoluelaitoksen syntymisen jälkeen on havaittavissa muutos tässäkin koulutuspoliittisessä kysymyksessä.

2.3.2 Säätyvaltiopäivien ajan ensimmäiset puolueet ja ylioppilastutkinto

Kielipuolueiden lisäksi säätyvaltiopäivien säännöllisen työn alkaessa oli olemassa myös kolmas suunta, nimittäin jyrkkiä kieli- ja ideologisia näkemyksiä sovitteleva liberaalinen eli vapaamielinen käsitys. Vapaamielisyys oli itseasiassa 1860-luvun aatteellinen perusteema, jonka mukaan kaikki kansallinen merkitsi jokseenkin samaa kuin henkisen näkemyksen ahtaus. Vapaamieliset aatteet olivat saavuttaneet jalansijaa varsinkin niissä ruotsinkielisissä piireissä, jotka olivat läheisessä kosketuksessa vuonna 1862 toimintansa aloittaneeseen Helsingfors Dagbladetiin. Selvää poliittista ryhmitystä ei vapaamielisyyden perusteella pitkään aikaan kuitenkaan syntynyt, vaikkakin liberaalisti asennoituneilla henkilöillä oli vaikutusvaltaa enemmistöltään ruotsinkielisissä valtiopäiväryhmissä, aatelis- ja porvarissäädystä. Kun sittemmin jyrkkä kieli-ideologinen katsantokanta tuli edellä mainituissa säädystä vallitsevaksi, ryhmittivät ruotsinkieliset vapaamieliset Leo Mechelinin johdolla marraskuussa vuonna 1880 oman puolueensa ympärille ja ilmoitti-

vat perustaneensa liberaalisen puolueen. Kun yhteistyöhön ja poliittiseen toimintaan laajemmalla pohjalla ei kuitenkaan ollut edellytyksiä, liberaalinen puolue sammui pian. Jo vuoteen 1885 mennessä se oli muutamaa henkilöä, kuten Leo Mechelinia itseään lukuunottamatta, sulautunut takaisin ruotsalaiseen puolueeseen. (Rommi 1974, 381–383).

Liberaalisen puolueen ohjelma oli ensimmäinen yhtenäinen puolueohjelma Suomessa.

Liberaalisen puolueen vuonna 1880 hyväksytyssä puolueohjelmassa kannatettiin joskin varovasti uusien suomenkielisten oppikoulujen perustamista. Ruotsinkielisten koulujen määrää ei kuitenkaan tule vähentää. Puolue kannatti myös kahden kotimaisen kielen ohjelmaa oppikouluissa. Ohjelmassa vaadittiin myös naisille oikeutta koulutukseen kouluissa ja yliopistossa ja oikeutta tieteelliseen sivistykseen. Kansanopetuksen järjestämiseksi vaadittiin kunnille lakisääteistä velvollisuutta ylläpitää yhtä kansakoulua. (Borg 1965, 12–17). Edellä mainituilla yleispoliittisilla kannanotoilla on välillistä joskaan ei suoranaista merkitystä ylioppilastutkinnon kehittämisessä. Puolueen ohjelman merkitys perustui ei niinkään laajaan kansanliikkeeseen vaan sanomalehti Helsingfors Dagbladetiin ja ohjelman allekirjoittaneiden 39 henkilön vaikutusvaltaan.

Nuorilla oli tarve tiivistää ryhmämuodostustaan, ja lehdistön voiman kasvun ohella tätä jo 1890-luvun alussa osoitti Helsinkiin syntynyt Nuorsuomalainen klubi. (Rommi 1974, 394–395).

Kielipuolueiden kaudelta on olemassa myös toinen yhtenäinen ohjelmajulistus, Nuorsuomalaisten ohjelma vuodelta 1894. Suurin piirtein samoihin aikoihin, siis 1880-luvun puolivälissä, jolloin Mechelinin yritys yli kielirajojen ulottuvan vapaamielisen puolueen perustamiseksi lopullisesti raukesi, alkoi vuorostaan suomenmielisten piirissä ilmetä ristivetoa. Osin tämä tapahtui vielä samojen vapaamielisten tunnusten merkeissä kuin ruotsalaisessakin puolueessa. Lähinnä ylioppilaiden piirissä arvosteltiin suomenmielisten vanhoja johtajia, kuten Yrjö-Koskista, Agathon Meurmania, Jaakko Forsmania ym. Nuoret halusivat viedä kehitystä voimakkaammin kansanvaltaisuuden suuntaan yhteiskunnallisissa ja vapaamielisyyden suuntaan varsinkin sivistys- ja uskonnokysymyksissä. Yleiseurooppalaisten aatteiden ohella suuresti vaikuttava tekijä oli 1880-luvulla myös se närkästys, jota puolueen harjoittama, nuorten mielestä liiankin maltillinen, kielipolitiikka aiheutti. Tässä mielessä nuoret eivät olleet kovinkaan vapaamielisiä.

Nuorten ajatukset pääsivät erittäin hyvin esiin, sillä heillä oli käytössään useita sanomalehtiä: Oulussa Kaiku, Jyväskylässä Keksi-Suomi, Kuopiossa Savo, Viipurissa Viipurin sanomat ja vuodesta 1889 alkaen myös Helsingissä Päivälehti, nykyisen Helsingin Sanomien edeltäjä. Kaikissa näissä oli toimittajina tai muuten keskeisillä paikoilla ryhmän omia miehiä, kuten J. A. Lyly Viipurissa ja Eero Erkko Helsingissä. (Rommi 1974, 416–431). Alkusyksystä 1894 J. A. Lyly julkaisi Viipurin sanomissa ohjelmaehdotuksen uutta puoluetta varten. Toisen ehdotuksen laati Helsingissä marraskuun 25. päivänä pidettävää perustamiskokousta varten toimikunta, johon kuuluivat Eero Erkko, Joonas Castrén, K. J. Ståhlberg, R. Erenius ja Th. Homen. Komitean ulkopuolelta otti laadintaan osaa myös koulutuksen uudistamisessakin näkyvästi esiintynyt Th. Rein.

Liberaalisen puolueen ohjelmaan verrattuna nuorsuomalaisten vuoden 1894 ohjelma edustaa puoluehistoriallisesti jo paljon kehittyneempää tyyppiä. Se ei ollut enää vain suppean eliittiryhmän mielipiteen ilmaus, vaan edusti huomattavasti laajempia kansalaispiirejä niin alueellisesti kuin sosiaalisestikin.

Nuorsuomalainen puolue vaati 1894 hyväksytyssä puolueohjelmassaan suomen kielen yhä laajempaa käyttöönsaattamista, keskusvirastojen suomalaistamista, yleistä kansanopetusvelvollisuutta, koulutusjärjestelmän kokonaisuutta kansakoulusta yliopis-

toon sekä kaksikielisyyttä koululaitoksen piirissä. (Nuorsuomalaisen puolueen ohjelma 1894).

Säännöllisesti kokoontuneiden säätyvaltiopäivien ajan puolueohjelmat ovat suuntautumassa yleiseen kansanopetukseen ja koulutuksen sosiaaliturvaan. Koulutuksen yläpää alkaa olla jo avoin vuosisadan vaihteen jälkeen naisillekin. Ylioppilastutkinnon muodosta, sisällöstä tai toteuttamistavasta ei puolueohjelmissa esitetty tavoitteita. Näiden asioiden katsottiin sittenkin koulutuspoliittisten päätavoitteiden sisällä kuuluvan asian-
tuntijoille.

2.3.3 Eduskuntaudistuksen aika ja oppikoulu- ja ylioppilastutkinto-uudistus

Vuoden 1899 keisarillinen vallankaappaus muutti kuten tunnettua, Suomen puoluesuhteet. Kielirintamaa tärkeämmäksi tuli perustuslaillisten ja myöntöväisyyksimielisten välinen vastakohtaisuus. (Jutikkala 1974, 106).

Toinen selvä kehitysjakso Suomen puoluelaitoksen historiassa osuu vuosisadan ensimmäiselle vuosikymmenelle. Vuoden 1905 suurlakko nosti lopullisesti ja rajusti esille kysymyksen edustuslaitoksen ja äänioikeusolojen kertakaikkisesta uudistuksesta, joka sitten jo seuraavana vuonna tapahtuikin. Näin siirryttiin perinteisestä säätyeduksesta yksikamariseen, yleiseen ja yhtäläiseen äänioikeuteen perustuvien vaalien kautta valittuun kansaneduskuntaan. Tämä suuri valtiollinen murros oli syy, jonka johdosta puolueet sanan varsinaisessa mielessä syntyivät ja joka laski perustan maan puoluelaitoksen hahmottumiselle.

Mikäli puoluehistorian toinen kehitysjakso halutaan ajallisesti täsmällisesti määrittää, voidaan varsinaiset merkittävät tapahtumat sijoittaa työväenpuolueen v. 1899 tapahtuneeseen perustamiseen sekä Etelä-Pohjanmaan ja Oulun maalaisliittojen 1908 tapahtuneen lopullisen yhtymisen väliseen aikaan. Voidaan sanoa, että tämän jälkeinen aika aina suuren poliittisen ja valtiollisen murroksen aloittaneeseen vuoteen 1917 oli, joskaan ei kokonaan puoluehistorian, niin ainakin ohjelmahistorian kannalta varsin tapahtumaköyhää. Kyseiseltä ajalta on nimittäin olemassa vain pari huomionarvoista ohjelmahistoriallista tapahtumaa, kun taas jakson ensimmäisellä puoliskolla siis vuosina 1899 – 1908 laadittiin kaikkiaan kahdeksan puolueohjelmaa, joilla melkein poikkeuksetta on ollut perustavaa laatua oleva ja kauaskantoinen merkitys maan poliittiselle elämälle. (Borg 1965, 26–27).

Suomalaisen puolueen ohjelmassa, joka hyväksyttiin Helsingissä 1906 vaadittiin yliopistojen ja korkeakoulujen opetusta suomen kielellä järjestettäväksi, tyttökoulujen opetussuunnitelman uudistamista siten, että se johtaa toisaalta ylioppilastutkintoon toisaalta käytännön elämän aloille, suomalaisten oppikoulujen ruotsinkielen opetuksen järjestämistä käytännölliseksi ja siitä vapautuvien tuntien käyttämistä johonkin vieraseen kieleen. Ohjelman mukaan yleinen oppivelvollisuus oli pantava toimeen kaupungeissa. Ohjelmaan sisältyi myös vaatimus köyhempien lasten koulunkäyntituesta. (Borg 1965, 40–54).

Suomalaisen puolueen ohjelman tultua julkisuuteen Nuorsuomalaisen puolueen ei auttanut muu kuin kiireesti täydentää ja uudistaa ohjelmansa. Tämä suoritettiin loppuun puoluekokouksessa 9.–10.12.1906. Tällä ohjelmalla nuorsuomalaiset sitten menivät ensimmäisiin yksikamarisiin eduskunnan vaaleihin maaliskuussa 1907. (Borg 1965, 39).

Nuorsuomalaisen puolueen ohjelmassa, joka hyväksyttiin 9.–10.12.1906 vaadittiin yliopistojen pääkieleksi suomen kieltä, yhtenäisen kansakoulun aikaansaamista, keskikoulujärjestelmän toteuttamista, yleisen oppivelvollisuuden säätämistä välittömästi kaupunkeihin ja asteittain maalaiskuntiin, kaksivuotisen opettajakoulutuksen aloittamista sekä yhteiskasvatusaatteen toteuttamista. (Borg 1965, 54–64).

Ruotsalainen puolue oli säätyvaltiopäivien päättymistä edeltäessä ja ensimmäisiä yksikamarisia eduskunnan vaaleja odoteltaessa samassa tilanteessa kuin Suomalainen ja Nuorsuomalainen puolue. Sen paremmin kiinteätä puolueorganisaatiota kuin selvää ohjelmaakaan ei ollut olemassa. Puolue oli kyllä toiminut jo kauan, mutta itseasiassa ns. "Ruotsalainen puolue" oli aluksi – 1870-luvun alussa – ollut vain pieni Vikingen – lehden ympärille kerääntynyt akateemisen älymystön kirjoittelijaryhmä.

Ruotsalaisen kansanpuolueen ohjelmissa 1906 ja 1917 vaadittiin, että opetusta oli kaikilla kouluasteilla annettava oppilaille heidän äidinkielellään, ruotsalaisille yksityisille kouluille oli saatava lakiin perustuvaa valtionapua, yliopiston opettajan kelpoisuusvaatimuksissa oli oltava myöskin ruotsinkielen osaaminen sekä että yliopiston opettajien oli saatava itse valita opetuskielensä. (Borg 1965, 73–75).

Eduskuntauudistus synnytti yhden kokonaan uuden puolueen, maalaisliiton. Maalaisliiton synty tapahtui siinä poliittisten mielipiteiden ja puolue toiminnan kiivaassa ristiaallokossa, jonka äänioikeusolojen uudistus ja sen tuoma kiihkeä kilpailu uudesta äänestäjäjoukosta aiheutti. Sosiaalidemokraatit olivat jo määrittäneet Forssan kokouksessa 1903 oman poliittisen linjansa, joka vetosi ennen muuta teollisuustyöväestöön, maaseudun tilattomaan väestöön, torppareihin ja vuokraviljelijöihin, mutta vain vähän itsenäiseen pienviljelijäväestöön, sekä varsinaisiin talonpoikiin. Kaksi viimeksi mainittua ryhmää, jotka yhdessä muodostivat maaseudun itsenäisen viljelijäväestön, oli se määrältään erittäin merkittävä väestönosa, josta käytävän kamppailun ympärille maalaisliiton synty tapahtumat keskittyivät. Syyskuuhun 1906 mennessä maalaisliiton perustamishanke oli edennyt niin pitkälle, että ryhdyttiin toden teolla puoluetta perustamaan. Kuvaavaa tuon ajan asioiden nihkeydelle oli, että perustamiseen ryhdyttiin kahdessa paikassa, Etelä-Pohjanmaalla ja Pohjois-Pohjanmaalla, toisistaan tietämättä samoihin aikoihin. Etelä-Pohjanmaalla oli Santeri Alkion johdolla 19.9. kutsuttu keväällä ilmestymään alkaneen "Ilkan" toimistoon Vaasan maakunnan miehiä, jotka päättivät perustaa Etelä-Pohjanmaalle paikallisella pohjalla toimivan nuorsuomalaisen maalaisliiton. Laajempi ja asiasta lopullisesti päättävä kokous päätettiin pitää Kauhavalla 28.–30.10. Maahan tuli perustetuksi kaksi uutta maalaispuoluetta, joilla kummallakin oli omat ohjelmansa. Molemmat ohjelmat olivat saaneet vaikutteita professori Hannes Gebhardtin kirjoituksista ja esitelmistä, suomalaisten puolueiden, varsinkin nuorsuomalaisten ohjelmasta ehkä jossain määrin myös sosialisteilta.

Santeri Alkion johtaman Etelä-Pohjanmaan Nuorsuomalaisen Maalaisliiton (1906) ja Suomen Maalaisväestön Liiton (1906) sekä näistä muodostetun yhdistyneen puolueen ohjelmat muistuttivat toisiaan huomattavassa määrin. Ohjelmissa vaadittiin koulujen muodostamista enemmän kasvatustaloksiksi, yhteisopetusta tytöille ja pojille, koulujen opiskelun ilmaisuutta, koulujen opetussuunnitelmiin lisää käytännöllisyyttä, luonnontiedon opetuksen lisäämistä, päättyviä kursseja oppikoulun alemmille luokille käytännön elämää varten. (Suomen maalaisväestön liiton ohjelma 1908).

Eduskuntauudistuksen ajan puolueiden ohjelmallisina tavoitteina olivat yleisen oppivelvollisuuden aikaansaaminen, kansakoulujen maksuttomuuden toteuttaminen, kansakoulun saaminen oppikoulun pohjakouluksi, korkeakouluopetuksen toteuttaminen myös suomeksi, suomenkielisten oppikoulujen perustaminen, koulutuspolitiikan saaminen eduskunnan hallintaan, tyttöjen koulutuksen uudistaminen, yhteiskasvatuksen

toteuttaminen. Maalaisliitto painotti koulutuksen käytännöllisyyttä ja halusi muista poiketen rajoittaa oppikoulujen kasvua. Puolue oli siis palaamassa yleispohjoismaiselle talonpoikaissäädyn kansakoulua painottamalle koulutuspoliittiselle linjalle.

2.3.4 Itsenäistyminen ja sisäinen murros puoluekentässä ylioppilastutkin- non näkökulmasta

Vuosisadan toiselle kymmenluvulle edettäessä alkoi puoluepoliittinen elämä selvästi tyyntyä. Myös ohjelmallisen kehityksen rintamalla alkoi hiljaiselo, joka kesti aina maan itsenäistymiseen saakka. Vain pari kirjoihin merkittävää ohjelmatapahtumaa voidaan tältä ajalta mainita, nimittäin jo ruotsalaisen kansanpuolueen ohjelman täydennys sosiaalipolitiikan osalta vuonna 1914 ja koko ohjelman tarkistus 1917 sekä maalaisliiton ohjelman tarkistukset samoina vuosina.

Venäjällä tapahtuneesta maaliskuun vallankumouksesta tuli se sysäys, joka käynnisti politiikan rattaiston. Eduskuntaa ei sodan aikana ollut kutsuttu kokoon, vaikka vaalit oli toimitettu jo vuonna 1916. Nyt uusi eduskunta pääsi kokoontumaan huhtikuun alussa 1917. Sosialistit olivat saaneet eduskuntaan ehdottoman enemmistön (103 paikkaa), mikä salli heidän ryhtyä ajamaan radikaaleja uudistuksia. Kun valtiopäivillä tuli esille monia tärkeitä, maan valtiollista asemaa ja ylintä vallankäyttöä ja keskeneräisiä yhteiskunnallisia uudistuksia koskevia ongelmia, alkoi poliittinen rajalinja yhä selvemmin kulkea sosialistien ja muiden puolueiden välillä. Tämä puolueyhdistystä luonnehtiva yleispiirre oli ollut havaittavissa jo kauan. Kun vanhoja suomalaisia puolueita erottanut suuri kiistakysymys, suhtautuminen venäläistämispolitiikkaan, oli menettänyt merkityksensä, nousivat esiin varsinaiset poliittis-ideologiset erot.

Perustuslaillisuuskysymyksen hiljainen katoaminen oli luonnollisestikin ollut omiaan lähentämään vanha- ja nuorsuomalaisia toisiinsa. Ei ollut harvinaista, että näiden puolueiden katsottiin olevan ohjelmallisesti niin lähellä toisiaan, ettei ollut helppoa sanoa, mikä niitä erotti toisistaan. Valtiollisissa vaaleissa yhteistoiminta- ja yhdistymispyrkimykset olivat saaneet konkreettisiakin muotoja. Nuorsuomalaiset ja vanhasuomalaiset liittoutuivat vuoden 1917 vaaleissa keskenään. Lisäksi samojen vaalien alla oli perustettu uusi puolue, Kansanpuolue, joka maaseudulla ja varsinkin Itä-Suomessa onnistui yhdistämään riveihinsä sekä nuor- että vanhasuomalaisia ja saavutti vaaliliitolle viisi edustajapaikkaa. Kummassakin vanhassa puolueessa oli erilaisia ryhmittymiä. Oikeistoa edusti nuorsuomalaisessa puolueessa ns. "pääskysryhmä", vasemmistoa taas ns. "varpusryhmä". Myös vanhasuomalaisilla olivat "pääskysensä ja varpusensa", joskaan erimielisyydet eivät runnelleet niin pahoin tätä kuin perustuslaillisuuslinjan heterogeeniseksi tekemää nuorsuomalaista puoluetta.

Joulukuun 8. päivänä 1917 kokoontui nuorsuomalaisten, kansanpuolueen edustajien ja suomalaisen puolueen edistysmielinen ryhmä perustamaan uutta puoluetta, jonka nimeksi tuli Kansallinen Edistyspuolue. Tässä kokouksessa hyväksyttiin puolueen yleisohjelma, joka oli voimassa aina vuoteen 1929 saakka.

Kansallisen Edistyspuolueen perustavassa kokouksessa 8.12.1918 hyväksytyssä ohjelmassa vaadittiin kansakoulun hyväksymistä yleiseksi pohjakouluksi, keskikouluasteen toteuttamista, päähuomion kiinnittämistä kansanopetukseen yleisine oppivelvollisuuksineen ja kansakoulun jatkoloukkineen, koulunkäynnin ilmaisuutta kansanopetuksen osalta, erilaisten ammattikoulujen perustamista sekä yksityiskoulujen tukemista. (Borg 1965, 120–140).

Vuoden 1918 murros toi merkittävän muutoksen myös puolueyhmytyksen vasemmalle siivelle. Epäonnistuneen vallankumousyrityksen jälkeen kapinan johtajat siirtyivät maan rajojen ulkopuolelle ja perustivat saman vuoden syksyllä Moskovassa Suomen kommunistisen puolueen. Näin vanha yhtenäinen työväen puolue halkesi lopullisesti kahtia. Sosiaalidemokraatit säilyttivät edelleen Forssan ohjelman toimintansa perustana, joskin sen periaatteellisesta linjasta alkoi pian tulla enemmän historiallinen asiakirja kuin käytännön toiminnan opastin. Kommunistit puolestaan omaksuivat vielä radikaalimman linjan kuin mitä Forssan ohjelma ankarastikaan tulkittuna sisälsi. Niinpä he eivät tyytyneetkään vanhaan Forssassa määriteltyyn linjaan, vaan vaativat erittäin jyrkän marxilais-leniniläisen vallankumousohjelman, jota väkivaltaisen toiminnan ajatus sävytti kautta linjan.

Suomen kommunistisen puolueen perustamislauseunnossa, joka hyväksyttiin perustavassa kokouksessa Moskovassa 29.8.1918, ei puututa koulu- tai sosiaaliseen uudistustyöhön lainkaan. (Borg 1965, 145–149).

Säätyvaltiopäivien aikana säätyjen suurin koulutuspoliittinen mielenkiinto suuntautui oppikoulu- ja yliopistokysymyksiin ja niiden kautta myöskin ylioppilastutkintoon yliopiston pääsykokeena. Myöskin talonpoikaissäädyn mielenkiinto kohdistui suomalaisten oppikoulujen perustamiseen ja opintien avaamiseen varakkaammalle osaa talonpoikia. Samalla suomenkielisen yliopistoon johtavan opintien avaaminen suomenkieliselle rahvaalle merkitsi tietoista Turun romantikoista alkanutta suomenkielisen sivistyneistön kasvattamista. Koko 1800-luvun ajan koulutuksen päähuomio kohdistui kansanopetuksen sijasta oppikoulunkäynnin avaamiseen suomenkieliselle väestölle sekä erityisesti naisille.

Vuosisadan vaihteeseen tultaessa oli sääty-yhteiskunnan perustusten järkkyyssä suunnattava koulutuspolitiikassakin päähuomio kansanopetukseen ja yhtenäisen koulutusjärjestelmän toteuttamiseen. Puolueohjelmissa ei suoranaisesti käsitelty ylioppilastutkintoa, mitä pidettiin paljossa koulutusjärjestelmän sisäisenä kysymyksenä. Koska ylioppilastutkinto toimi koko automanian ajan yliopiston ja oppikoulun yhdyssiteenä, kaikki toimenpiteet, jotka kohdistettiin jompaan kumpaan näistä, vaikuttivat välillisesti ylioppilastutkintoon. Tutkintoon kohdistui jo 1800-luvun jälkipuoliskolla suuria muutospaineita. Niiden toteutus siirtyi toisaalta venäläistämistoimenpiteiden pelossa, toisaalta yliopiston vastustuksen vuoksi. Niin kauan kuin ylioppilastutkinto ainakin osin suoritettiin yliopistossa sen avulla voitiin vaikuttaa oppikoulujen opetusohjelmaan ja kontrolloida sisäänpääsyä yliopistoon.

Itsenäisyyden ajan puolueiden ohjelmalliset tavoitteet täsmentyivät ja puolueiden välillä alkoi ilmetä selviä ohjelmallisia eroja myöskin koulutuspolitiikassa. Yhtenäisesti ajatetut suuret kansallisetkin koulutuspolitiikan tavoitteet alkoivat itsenäisyyden alkuvuosina saada purkautuvan suman tavoin ratkaisunsa. Näihin suuriin kysymyksiin kuuluivat myös naisten oikeus suorittaa ylioppilastutkinto ja opiskella yliopistossa, suuren suomenkielisen väestönosan oikeus saada oppikoulusivistystä sekä yhteiskoulukasvatuksen hyväksyminen osana tasa-arvotavoitteiden toteutumista.

2.4 Sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen vaikutus ylioppilastutkintoon

Ylioppilastutkinnon suorittaneiden sosiaalisessa taustassa ja suorittaneiden määrässä tapahtui olennainen muutos 1800-luvun jälkipuoliskolla ja 1900-luvun alussa. Mitkä muutokset yhteiskunnassa selittävät nämä muutokset? Mitkä tekijät aiheuttivat talonpoikaisesta kodista lähtöisin olevien ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrän huomattavan

kasvun ylioppilastutkinnon suorittaneiden joukossa? Ylioppilastutkinnon sisällöstä ja oppikoulujen opetussuunnitelmista käytiin keskustelua voimakkaassa taloudellisessa murroksessa elävässä maassa. Minkälaista koulutusta arvostivat toisaalta puolustusasemissa olevat säätyluokat ja toisaalta kasvava keskiluokka? Minkälaisia funktioita ylioppilastutkinnolla oli murrosvaiheessa olevassa yhteiskunnassa?

2.4.1 Maa- ja metsätalouden murros taustalla

Euroopan historian onnellisimpana pidetty aika, rauhan ja edistyksen vuosisata 1814–1914 oli Suomen talonpojiston nousukautta. Vuoden 1789 säädökset olivat vapauttaneet talonpojat siitä kruunun holhouksesta, jossa he olivat sitä ennen olleet. Suuresta osasta talonpoikia tuli vuokranantajia omine alustalaisineen. Valtioelämässä talonpojat saavuttivat entistä tunnustetumman ja paikallishallinnossa määräävän aseman. Yhtäaikaisesti kaiken tämän kanssa tapahtui maa- ja metsätalouden murros, jonka vaikutuksesta talonpoikaisvarallisuus 1800-luvun jälkipuoliskolla lisääntyi nopeammin kuin milloinkaan aikaisemmin.

Vuosisadan alkupuolella taloudellinen edistys oli hidasta. Viljanviljelyvaltaisen maatalouden kausi Suomen historiassa päättyi järkyttävään romahdukseen, vuoden 1867 katoon. Vuonna 1868 kuolleisuus nousi lähes kahdeksaan prosenttiin maan väestöstä. Alettiin voimaperäisesti kehittää maaseudun sivuelinkeinoja. Karjatuotteiden viennin ulkomaille mahdollisti teknisten keksintöjen mukanaan tuoma talviläiväliikenteen käynnistyminen. Maatalouden tuotantosuunnan muuttumista vauhditti myös tekninen kehitys. Suomen tuotantojärjestelmien laajempaankin muuttumiseen vaikuttivat myöskin ideologiset tekijät. Euroopan maista vakiintuivat vuoden 1880 vaiheilla vapaakauppa-
maiksi Englanti, Hollanti, Tanska, Norja ja Suomi.

Maanarvon kohoaminen alkoi äkillisesti jo 1850-luvun lopussa. Hinnan nousu jatkui vuosikymmenestä toiseen hillittömänä siten, että vuosina 1906–1910 hinnat olivat edellisen vuosisadan puoliväliin verrattuna yli kolminkertaiset, eikä rahan metalliarvossa ollut tapahtunut mitään muutosta. Uutta pelota raivattiin. Peltoa oli 1870-luvulla vain noin kolmasosa siitä mitä maailmansodan aattona. Uusi järkiperäinen maatalous edellytti tietoja sovellettujen luonnontieteiden alati uudistuvista saavutuksista. Pankkilaitoksen kehitys mahdollisti lainansaannin maaomistusta vastaan. Talonpoikien herääminen oma-aloitteiseen työhön elinkeinonsa edistämiseksi tapahtui rinnan kansallisen ja henkisen heräämisen kanssa.

Maanarvonnousu lienee kuitenkin ollut vähäinen verrattuna siihen taloudelliseen vallankumoukseen, mikä tapahtui metsistä rikkaassa sisämaassa. Metsää oli siihen saakka käytetty tuskin muuhun kuin kotitarvepoltoon ja kaskeamiseen. Sisämaassa vastasi tukien hinta vuosisadan keskivaiheille saakka suunnilleen hakkuu- ja kuljetuskustannuksia, joten kasvavalle puulle ei jäänyt mitään raha-arvoa. Sen jälkeen kun sahausliikettä koskevat rajoitukset oli poistettu ja paperiteollisuus alkoi käyttää puuta raaka-aineenaan talon metsäalue, joka saattoi olla kymmeniä kertoja niin laaja kuin viljelyalue, alkoi tuottaa yhtä paljon kuin jopa pelto. (Jutikkala 1858, 340–347).

Ensimmäisenä saapui uusi aika Hämeen ja Ylä-Satakunnan talonpoikien luo. Ensimmäinen vuonna 1862 valmistunut rautatie yhdisti Etelä-Hämeen mereen. Vähitellen liikenneyhteyksien paraneminen ulotti uuden ajan muuallekin maahan.

Metsärahoilla kohotettiin elintaso, metsärahoilla koulutettiin lapsia, metsärahat tarjosivat mahdollisuuden velkaantumatta siirtyä sovinnaisesta vähän pääomaa vaatineesta maataloudesta uudenaikaiseen runsaita käyttövaroja kysyvään maatalouteen.

Maaseudun kuva on yksipuolinen jos tarkastellaan yksinomaan maata omistavaa talonpoikaistoa. Ruotsin ajan lopulla ja Venäjän aikana Suomen väkiluku lisääntyi nopeasti. Huolimatta 1870-luvulta lähtien kiihtyneestä kaupunkeihin muutosta kasvoi maalaisväestö vuodesta 1815 vuoteen 1870 1044000:sta 1637000:een ja vuoteen 1900 2373000:een. Talollisten lukumäärä pysyi melkein ennallaan metsätalouden läpimurtoon saakka ja vasta sen jälkeen se alkoi hitaasti nousta. Yhteiskunnassa tapahtunut muutos ei ollut ainoastaan kvantitatiivinen vaan myös kvalitatiivinen. Se juopa, joka erotti tilalliset tilattomista syveni ennennäkemättömän jyrkästi. (Jutikkala 1958, 339).

2.4.2 Koululaitos ja sääty-yhteiskunta

Vain säätyläiset voitiin 1800-luvun alkupuolelle asti lukea täysivaltaisiksi kansalaisiksi. Talonpoikien ja alemman porvariston asema oli kehno, tavallisesta kansasta puhumattakaan. Useimmat ihmiset elivät köyhää ja oikeudetonta elämää, jonka kuluessa valtion taholta oli tarjolla pelkästään rasituksia, kuten veronmaksu tai sotilaaksi varustaminen. (Kivinen 1982, 19–20, Ylikangas 1986, 156). Kristillisen peruskasvatuksen tason ylittävää koulutusta saavien lukumäärä oli pidetty pienenä. Vain papiksi, siviilivirkamieheksi tai upseeriksi aikovien katsottiin tarvitsevan koulutusta, ja kun näiden alojen koulutustarve tunnettiin, koulutukselle voitiin asettaa selkeät rajat. "Kaulusköyhälistöä" ei sääty-yhteiskunnassa haluttu kasvattaa. (Kivinen 1988, 20, Heikkinen 1983, 78).

Oppisäädyn oppiarvomonomoliin iskettiin ensimmäiset säröt 1700-luvun kuluessa merkantilistien opettaessa tiedosta koituvan hyötyä koko yhteiskunnan kannalta. Wirilanderin mukaan: "yhteiskunnan oloja ylhäältä käsin järjestelevine pakotesävyisine sääntöineen merkantilistinen järjestelmä pyrki puristamaan oppia saaneesta yksilöstä hyötyä koko yhteiskunnan 'onnellisuudeksi'." Kieli toimi oppikoulun piirissä todenteolla "noususuuntaisen säätykierron jarruna, sulkuna säätyläistön ulkopuolelta tapahtuvan täydennyksen kanavassa." (Wirilander 1974, 325–329). Tätä todistavat myös suomenkielisen oppikoululaitoksen syntyvaikeudet. Erikoistuminen yhteiskunnassa synnytti vähitellen täsmentyvät ja kiristyvät pätevyysvaatimukset myöskin maallisille aloille. Näiden alojen oppineiden esiinmarssi asetti perinteisen oppisäädyn uuteen valoon. Opillisen yksinvallan alkava kyseenalaistuminen merkitsi papiston yhteiskunnallisen arvovallan orastavaa laskua, aluksi lähinnä niiden kilpailijoiden silmissä, jotka olivat nousemassa uusien kulttuuripääomien haltijoiksi. Sen sijaan rahvaan "aapistasolta" nähtynä jokainen lukemies oli vielä 1800-luvun keskivaiheillakin tietoviisauden yltämättömissä korkeuksissa.

Vuodesta 1817 lähtien oikeustieteellinen virkatutkinto oli ehtona pääsyyllä oikeudellisiin ja hallinnollisiin virkoihin. Virkamiehistön saadessa arvovaltansa tueksi opillisen auktoriteetin syntyperään nojaavana aatelin ote viroista kirposi. Suomen liittäminen Venäjän keisarikuntaan merkitsi huomattavaa vallansiirtoa virkamiehistölle. Valtiopäiviä ei kutsuttu koolle, joten hyvätuloisilla virkapaikoillaan istuva virkamiehistö saattoi hallita maata senaatin ja virastojen kautta alemmista säädyistä välittämättä. Vasta 1800-luvun puolivälin jälkeen valtiopäivät aloittivat säännöllisesti kokoontumisensa, merkantilistinen ohjailujärjestelmä purettiin ja tilalle luotiin liberalistinen lainsäädäntö. Vapaa taloudellinen toiminta sallittiin ja hallinto ja lainkäyttö sidottiin lakiin. (Ylikangas 1986, 115–122, Kivinen 1988, 20–21).

Samoina vuosikymmeninä, jolloin liberalismi toteutettiin lainsäädännössä, tapahtui Suomessa metsätalouden läpimurto. Kaikkien kansankerrosten ostokyyky kasvoi ja sen mukana teollisuustuotannon ja rahan menekki, maamme alkoi hitaasti mutta

varmasti teollistua ja muuttoliike maalta kaupunkeihin vilkastui. Nämä valtavat taloushistorialliset muutokset, jotka eivät jääneet koskettamatta ainoatakaan kansalaista, vaikuttivat myös talouselämän organisaatioon. (Jutikkala 1965, 129–131). Oli varaa kouluttaa lapsia ylioppilaaksi asti. Yhteiskunta oli sisältäpäin käymistilassa.

Säätyläistö säilyi suhteellisen yhtenäisenä ryhmänä 1800-luvun puoliväliin. Sen kulttuurisia tunnusmerkkejä olivat tietty elämäntyyli, ryhmän ulkopuolisia kontakteja välttelevä keskinäinen yhteydenpito sekä sivistys, joka kiteytyi yhteisessä kielessä, ruotsissa. Paljon oli pääteltävissä siitä, puhuiko henkilö ruotisia vai rahvaan kieltä, suomea. Vuosisadan jälkipuoliskon murroksessa säätyläistö hajosi. Raha ja omaisuus muuttuivat yhä selvemmin sosiaalisen ryhmittymisen mittapuuksi säätyläiskulttuurin sijaan. Esiin murtautuva kapitalismi, puun varaan rakentuva tuotanto ja maatalouden järkiperaistaminen kohensivat myöskin talonpoikien ja alemman porvariston asemaa ja tekivät nämä uudella tavalla riippumattomaksi säätyläistöä. Vapaan kilpailun astuessa sääntöjen sijaan ei merkantilistista sääntelyä kaivattu ja virkakunta menetti siihen liittyntä taloudellista ohjailuvaltaansa. Kartanon omistaja – virkamiehen, ruukin ja tehtaan patruunoiden patriarkalisesti hallitsema maa muuntui vähitellen teollistuvaksi valtioksi. Lainvoimaisiin etuoikeuksiin perustunut säätyjakoinstituutio väistyi verkalleen taloudellisen murroksen seurauksena muotoutuvan luokkarakenteen tieltä, kun ihmisen asema tuotannossa alkoi entistä selvemmin asettaa hänet paikalleen yhteiskunnassa ja määrätä hänen elämästään. Kansan enemmistön yhteiskunnalliset vaikutusmahdollisuudet eivät silti vielä 1800-luvun puolella lisääntyneet nimeksikään.

Perinteisesti valtaa pitänyt ruotiskielinen yläluokka sai 1800-luvun kuluessa haastajakseen keskiluokkaisemmista lähtökohdista nousevan suomenmielisen sivistyneistön. Niin sanotussa fennomaanisessa liikkeessä korostettiin suomen kieltä, kansakokonaisuuden etua ja sosiaalireformismia, talonpoikaista perinnettä ja kansallista kulttuuria sekä uskonnollisuutta. (Alapuro 1985, 69, Kivinen 1988, 21–22). Kielikiistan tunnuksella käytiin tosiasiaassa taistelua vallasta. Fennomaanit arvostelivat hallitsevia virkamiehiä ennen kaikkea virkavelvollisuuksien laiminlyönneistä ja virkavaltaisuudesta. Se, että mitä fennomaanit halusivat sanoa, voidaan Ylikankaan mukaan ilmaista myös näin: "Katsokaa, he hoitavat kelvottomasti virkojaan kansan ja isänmaan vahingoksi! Jos me pääsisimme heidän sijaansa, me tekisimme kaiken paremmin." Kysymys oli siis pyrkimyksestä päästä käsiksi virkapaikkoihin vetoamalla alempiin, hiljalleen voimistuviin kansanosiin. (Ylikangas 1986, 128).

Kun 1800-luvun lopulla sivistyneen yläluokan hallitsemista virkapaikoista käytiin entistä kovempaa kamppailua, ristiriidat kärjistyivät usein koulutuskysymyksissä. 1860-luvulta lähtien fennomaanit tähdensivät tärkeyttä rekrytoida virkamiehistö suomenkielisten keskuudesta. Suomenkielisen oppikoulu- ja yliopistosivistyksen laajentaminen oli keskeinen vaatimus tässä hankkeessa. Ruotiskielisen yläluokan koulutuspolitiikassa suomenkieliset pyrittiin sen sijaan sitomaan alempaan koulutukseen; ylempi koulutus, ylioppilastutkinto ja yliopisto haluttiin varata ruotiskielisille. (Elo-vainio 1981; Iisalo 1973, Kivinen 1988, 24–25).

Taistelu poliittisesta vallasta nosti ylioppilastutkinnon 1870- ja 1880-luvuilla kansanopetusta keskeisempään asemaan. Oppikoulu nähtiin tehokkaaksi välineeksi suomenmielisen sivistyneistön ja virkamiehistön muodostamisessa. Koska viranomaiset olivat vastahakoisia perustamaan suomenkielisiä valtiollisia oppikouluja, niitä halunneet käyttivät kekseliäästi hyväkseen lain tarjoamia mahdollisuuksia perustivat yksityisiä oppikouluja, jotka estelyistä huolimatta lisääntyivät hyppäyksenomaisesti. Vuonna 1870 suomenkielisiä oppikouluja oli kolme ja ruotiskielisiä 71, vuonna 1870 vastaavat luvut olivat 31 suomenkielistä oppikoulua ja 57 ruotiskielistä oppikoulua. 1890-luvulla

suomenkielisten koulujen määrä ohitti ruotsinkielisten määrän. Vuonna 1900 suomenkielisiä oppikouluja oli 56 ja ruotsinkielisiä 39. Toisaalta, kun 1880-luvulta lähtien valtion oppikoulujen perustamisessa ja kehittämisessä otettiin entistä enemmän huomioon suomenkielisten näkökantoja, ruotsinkieliset suuntautuivat puolestaan aiempaa voimakkaammin yksityiskouluihin.

Ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrän lisääntyminen 1800-luvun lopulla oli yhteydessä siihen, että kulttuurista ja poliittista valtaa tavoitteleva ryhmä sijoittui luokkahierarkian keskivälille. Yläluokkaan nähden se oli alistetussa asemassa, mutta suhteessa kansaan se selvästikin edusti hallitsevia ryhmiä. "Yläluokkainen" suhtautuminen kansaan näkyi siinä, että fennomaniaan ei sisällynyt pyrkimyksiä muuttaa yhteiskunnallisia rakenteita eikä myöskään halua koulutusmahdollisuuksien yleiseen laajentamiseen. (Kivinen 1988, 26). Suomenkielisille haluttiin avata luokkahierarkian huipulle johtava koulutusväylä, jota ankaran karsinnan jälkeen pienen etuoikeutetun väestöosan jälkeläiset olisivat voineet käyttää. Tässä karsinnassa ylioppilastutkinto näytteli keskeistä osaa. Sekä ruotsin- että suomenmielisen yläluokan ja sivistyneistön käsitykset saattoivat kuitenkin lähetä suhtautumisessa kansakouluun, jota ei aluksi mielletty lainkaan sosiaalisen kohoamisen väyläksi. (Elovainio 1981).

Viime vuosisadalla vähitellen laajenevan sivistyneistön elinehdoksi tuli, kuten Ylikangas on todennut, "tehdä itsensä tarpeelliseksi" nousevien ryhmien ehdoilla, asettumalla niiden puhutorviksi ja tarjoamalla niille palveluksia. Nämä palvelukset antoivat lupauksia sekä oppineistoa itseään että siihen saakka oikeudettomia mutta vaurastuneita ja sen turvin valtaan kurkottavia kansanosia odottavista hyödyistä. Oppineisto ei asettunut 1800-luvulla kaikkein köyhimpien ja kurjimpien asiamieheksi ja äänitorveksi, vaan "maatyöläiset, torpparit, tehdastyöläiset ja jopa pienviljelijät saivat odottaa tukijoitaan ja ymmärtäjiään vielä pitkään." Ylikankaan mukaan esimerkiksi fennomaanien naiivi rakkaudenjulistus kansalle ja sen loputon toistelu eri yhteyksissä käy tässä katsannossa psykologisesti ymmärrettäväksi propagandana, jolla liittoutumista tarjoava osapuoli toi esiin palvelujaan ja yhteistyöalittiuttaan. (Ylikangas 1986, 130, Kivinen 1988, 26–27).

Varsinaisen koulutuksen synty melkoista varakkuutta edellyttävänä oppikouluna yhteiskunnan ylimpiä kerrostumia varten, oppisäädyn omien edustajien hallitsemana ja kehittämänä antaa lähtökohdat sen ymmärtämiseen, mikä merkitys koulujärjestelmän kautta saatavilla mahdollisilla pätevyyksillä on ollut yhteiskunnan luokka- ja kerrostumarakenteen legitimioinnissa. Kun ainoastaan ylhäiset ja varakkaat herrasväkeen kuuluvat ihmiset olivat voineet suorittaa ylioppilastutkinnon ja saada korkeampaa oppia koulusta ja sen myötä oikeutuksen pääsyynsä korkeille virkapaikoille, oppineisuudesta oli tullut ikään kuin luonnostaan yksi korkean yhteiskunnallisen aseman merkki, mutta 1800-luvun kuluessa, kun yhteiskunnallinen jako ylä- ja alaluokkaan oli vielä itsestään selvä ja kuitenkin myös kansan järjestelmällinen koulutus alettiin nähdä tarkoituksenmukaiseksi, oppineiden oli kehitettävä vallitsevia oloja vastaava malli kaksijakoisesta sivistyksestä ja kasvatuksesta. (Kivinen 1988, 27).

Rahvaan oli saatava valmennusta yhteiskuntaelämää varten juuri rahvaalle hyödyllisenä tarpeellisenä koulutuksena. Sen sijaan yhteiskunnan erityistehtäviin, ns. vastuullisiin asemiin johtavan koulutuksen tuli olla tavoitteeltaan ja sisällöltään korkeatasoista. Luokka-ajatteluun perustuvassa koulutuksessa lähdettiin siitä, että ylempien yhteiskuntaluokkien lapset olivat jo syntyperänsä nojalla pystyviä laajemman ja monipuolisemman sivistyksen omaksumiseen kuin rahvaan lapset. Kansanopetuksen alkaessa 1800-luvun jälkipuoliskolla muuttua kirkollisesta valtion organisoimaksi ja kunnittain toimeenpantavaksi peruskoulutukseksi sitä varten rakentuva koulutusjärjes-

telmä avasi uuden kentän, jossa koulumieheksi, kansanopettajiksi ja opettajattariksi suuntautuva osa oppineistoa saattoi tehdä itsensä tarpeelliseksi tarjoamalla palveluksiaan sekä valtiolle että kansalle ja hankkia vastinetta oppineisuudelleen kansanvalistajan elämänuralla. Oppineiden koulumiesten – ajan myötä yhä useammin erityisten pedagogisten asiantuntijoiden – tehtäväksi tuli valikoida ja muokata valmiiksi kansanopetuksen sisältö eikä sen tarkoituksena ollut "rahvaan vieroittaminen sen aseman ja luonteen mukaisesta työstä". (Oittinen 1972, 14).

Kirkon ja fennomaanisen liikkeen liittoutuminen vahvistui 1870-luvulla niin valtiopäivillä kuin koulukysymyksissäkin. Yhteisen pohjan loi fennomanian ei-poliittinen sivistyksellistä osallistumista tähdentävä itsetulkinta, jonka mukaan se ei ollut tavallinen puolue, vaan Suomen kansan ääni. Kristinuskon ja kansallisen aineksen lisäksi yhteisiä olivat myös "agraariset arvot: maaseutu ja talonpoikaisuus". (Mustakallio 1983, 469).

Kielikysymyksen osalta fennomaaninen kulttuuriprotesti menetti voimansa vuosisadan vaihteessa suomen kielen vallatessa yhä uusia asemia. Valtiollisen ja taloudellisen lujittumisen myötä Suomeen oli kielijaosta huolimatta syntynyt porvarillinen yleiskulttuuri, jossa oli nationalistisia aineksia. "Päämääränä oli väestön samaistuminen autonomiseen valtioyksikköön Suomeen ja sen yhteiskunnallisen järjestelmän vahvistaminen." 1900-luvun alussa "tätä kulttuuria alkoi yhtenäistää myös yhteinen vastustaja, kun luokkaristiriita puhkesi avoimeksi työväenliikkeen äkkiä voimistuessa". (Alapuro 1985, 70, Kivinen 1988, 27–28).

Keskikoulujärjestelyjen virallistuminen ja vakinaistuminen 1910-luvulla merkitsi yhden keskeisen valikointipisteen institutionalisoitumista koulutusjärjestelmässä. Samalla osa valikoinnista siirtyi koulu-uralla entistä myöhemmin tehtäväksi. Toisin sanoen, vuonna 1905 säädettiin ylemmän kansakoulun kaksi alinta luokkaa oppikoulun pohjaksi ja 1914 keskikoulu. Samalla tuli virallisesti vahvistettua kolme eritasoista koulutusväylää. Ensimmäisenä ja lyhyimpänä koulutusreitteinä oli kansakoulu mahdollisine jatkokursseineen. Tämä toimikin pitkään väestön valtaosan, lähinnä työväestön, ainoana koulutustienä pääpisteenään ruumiillisten töiden varaan rakentuva aikuiselämä. Keskimmäiseksi jäi keskikoulu pohjanaan osa kansakoulua tai valmistava koulu avaten lähinnä keskiluokkaiset väylät esimerkiksi alempien toimihenkilöiden ammattioppiin. Kolmantena ja pisimpänä tuli alempien portaiden varaan rakentuva lukio, josta avautui väylä ylioppilastutkinnon, korkeakoulujen ja yliopistojen kautta aina ammattihierarkian terävimmän huipun intellektuaalisiin tehtäviin. (Kivinen 1988, 39).

2.4.3 Oppikoulun muutokset koulutusideologioiden heijastumina

Koululaitoksen toiminta on aina sidoksissa yhteiskunnan muuhun toimintaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Niinpä koulutuksessa tapahtuvat muutokset voi tulkita heijastumiksi asianomaisessa yhteiskunnassa, tarkemmin sanottuna sen valtakulttuurissa ja sitä ohjanneissa ideologioissa tapahtuneissa muutoksissa. (Niinistö 1980, 35–47, Iisalo 1984, 2). Myös voidaan väittää, että koulutusta säätelee valtakulttuurin osana erityinen koulutusideologia, siis koulutusta koskevien käsitysten, arvostusten ja uskomusten kokonaisuus. Tällöin koululaitoksen muutokset ovat useimmiten tulkittavissa osoituksiksi koulutusideologiassa tapahtuneista muutoksista.

Edellä mainitun ajatuskulun pohjalta on E. Hopper kehittänyt koulutusideologioiden typologian. Hänen mukaansa eri ideologioiden eroavuudet paljastuvat strategioissa, joita käytetään oppilaita oppilaitoksiin valittaessa. Ylioppilastutkinto toimi paitsi

oppikoulun päättötutkintona myös yliopiston valintakokeena. Ns. johdetun valinnan ideologiassa oppilaitos valitsee oppilaansa joidenkin sille määrättyjen kriteerien avulla, esim. käyttäen pääsytestin osoitettua menestystä tai kuulumista johonkin sosiaaliseen tai kielelliseen ryhmään. Valinta on sosiaalisesti tärkeä, koska yleensä yhteiskunnallisen eliitin jäseneksi voi päästä vain valituksi tullut. Oppilaitokselle on näin annettu tehtäväksi eliitin uusien jäsenten rekrytoiminen ja valinnassaan sen on noudatettava kriteerejä, jotka eliittiin jo päässeet ovat hyväksyneet. Vastakkaisen eli kilpailuun perustuvan valinnan ideologian mukaan valinta ei ole ensisijassa sosiaalisista kriteereistä vaan pyrkijöistä itsestään riippuva. Oppilaitokseen pääsyä yritetään pitää mahdollisimman avoimena, jolloin jokaisella on niin halutessaan mahdollisuus valita itselleen sosiaalisen nousun tie.

Toisessa Hopperin tyypittelyssä ideologiat eroavat toisistaan koulutusuran valinnan ajankohdan suhteen. Toimittaessa ns. elitistisen ideologian mukaan valinta eliittiin valmistaviin oppilaitoksiin pyritään suorittamaan mahdollisimman varhain. Yleensä johdetun valinnan strategiaa käyttäen ihmiset jo lapsuudessaan ryhmitetään eri koulutusurille ja näin myös erilaisten yhteiskunnallisten ryhmien jäsenyyteen. Luontenomaista tälle ideologialle myös on, että koulutusta ei kenellekään haluta antaa enempää kuin mitä hänelle tuleva ammatti välttämättä vaatii. Edelleen tämän ideologian mukaan yhteiskunnalliseen eliittiin valituille on varattava pitkä ja yleensä muiden ryhmien koulutuksesta erotettu oma koulutusura. Vastakkaisen ns. egalitaarisen ideologian mukaan mahdollisimman pitkä koulutus katsotaan jokaiselle kansalaiselle kuuluvaksi oikeudeksi. Koulutuksen pituus ei näin ollen ole ainakaan pääsääntöisesti riippuvainen tulevasta ammatista. Tässä ideologiassa korostetaan usein pitkän yleissivistävän koulutuksen merkitystä. Valinnan eri urille valmistavaan koulutukseen tulisi tapahtua mahdollisimman myöhäisessä vaiheessa. (Hopper 1972, Iisalo 1984, 2–3).

Suomen oppikouluissa tapahtuneita muutoksia voi tarkastella esitettyjen tyypittelyjen avaamista lähtökohdista. Maassamme oli 1870-luvun alussa tehty perusteellinen oppikoulureformi. Nimitys oppikoulu on luontevuudestaan huolimatta hivenerongelmallinen. Se tuli virallisissa yhteyksissä käyttöön vasta vuoden 1910 tienoilla. Koulumuoto luonnollisesti oli vanhaa perua, mutta vasta kansakoulun yleistyminen pakotti keksimään sille lyhyen nimen. Lainsäädännön perusteella oppikoulu on määriteltävissä toteamalla oppikouluiksi kaikki ne koulut, joiden toimintaa sääтели vuoden 1872 koulujärjestys. Tärkeimpiä niistä olivat ylioppilastutkintoon valmistavat koulut, mutta niihin kuuluivat myös reaali- ja alkeiskoulut sekä tyttökoulut. Oikeastaan vasta vuonna 1914 ylioppilastutkintoon valmistavasta koulusta tuli oppikoulun yksiselitteinen tunnusmerkki. Silloin näet keskikoulusta tehtiin lopullisesti yliopistoon johtavan koulun osa.

Oppikoulureformi näyttää 1870-luvun alussa monissa kohdin noudattaneen Hopperin johdetun valinnan ja elitismin ideologioita. Ainakin seuraavat näiden ideologioiden kanssa sopusoinnussa olleet seikat ovat todettavissa:

- Vain lyseoiden kautta tapahtui pääsy ylioppilastutkintoon ja sitä tietä eliitin jäseneksi. Muut oppikoulut, siis esim. reaalikoulut ja tyttökoulut, eivät avanneet oppilailleen ylioppilastutkinnon ovia.
- Elitistisen ideologian mukaisesti opiskelu lyseossa aloitettiin varhain, 10–11 vuoden iässä.
- Periaatteessa lyseot olivat avoinna kaikille pojille, mutta käytännössä ne ajateltiin vain osalle heistä. Suurin osa kouluista oli ruotsinkielisiä. Näin oli suomenkielisen väestön pääosa suljettu eliittiin pääsyn ulkopuolelle. Koulujen sijoittaminen kaupunkeihin puolestaan hankaloitti maaseudulta olevien kou-

lunkäyntiä. Koulutuksen vaatimat kustannukset rajoittivat nekin ratkaisevasti kouluttautumisen mahdollisuuksia.

- Tytöt olivat kokonaan suljetut lyseon käynnin ulkopuolelle. Lyseot näyttävät valinneen eliittiin koulutettavaksi ensisijassa virkamiehistön ja kaupungin muiden ns. säätyläisten lapsia. Valintaperiaate mukaili ilmeisesti selvästi tuolloin sääty-yhteiskunnan peruskatsomuksia. Erikoisen selvästi tämä tuli näkyville ns. reaalkoulujen järjestelyissä. Nämä koulut eivät johtaneet eliittiin, vaan alempiin käytännön ammatteihin. Niinpä 1870-luvun ruotsinkielisiä kouluja suosivassa koulutuspolitiikassa reaalkoulujen kohdalle saatettiin osoittaa huomattavaa suvaitsevaisuutta suomenkielistä väestönosaa kohtaan. Useat niistä opettivat suomeksi, eli paikallisen väestön enemmistökielellä. Koulujen vaatimattoman tehtävän vuoksi tätä ei pidetty omaksuttua koulutuseologiaa järkyttävänä. Samalla reaalkoulut lyseoita selvästi lyhyemmän koulutustien tarjoavina noudattivat elitistisen ideologian mukaista käsitystä koulutuksen rajoittamisesta välttämättömimpään ja joka tapauksessa virkaeliittitä vaadittua lyhyempään koulutustiehen. (Iisalo 1973, 43–49, Iisalo 1984, 3–4).

Vuosisadan lähestyessä loppuaan ja 1900-luvun parin ensimmäisen vuosikymmenen aikana oppikoulun toimintaa ohjanneet katsomukset olivat muuttumassa. Tämä oli luonnollista, olihan 1800-luvun lopulla sääty-yhteiskunta, vanha holhousajatteluun perustuva hallinto ja merkantilistinen talouspolitiikka murentumassa. Tilalle olivat nousseet uudet katsomukset, jotka pitkälle mukailivat liberalismien ohjelmaa. Sen perusajatuksen mukaista ja siis odotettavissa oli, että ohjatun valinnan ideologian ja elitistisen katsomuksen varaan rakentuva koulutus joutui ainakin jossain määrin tekemään tilaa kilpailuun perustuvan valinnan ja egalitarismin ideologioille. Oppikoulun piirissä tavataankin 1800-luvun lopulla ilmiöitä, jotka ovat tulkittavissa varovaisiksi siirtymisiksi kohti näiden ideologioiden mukaista käytäntöä. Tällaisiksi ovat luettavissa ainakin seuraavat muutokset:

1) Vuonna 1883 muutamat reaalkoulut laajennettiin ylioppilastutkintoon johtaviksi reaalkouluiksi. Reaalkoulujen oppilaille tämä merkitsi yliopistoon johtavan väylän avaamista. Heidän kohdallaan oli samalla luovuttu suppeasta ammatissa selviämiseen tähtäävästä kurssiajattelusta.

2) Edellistä ratkaisua täydennettiin 1890-luvun alussa perustamalla reaali-lyseoihin erityinen keskikoulu. Eliittiin aikovat koko lyseon kurssin suorittajat ja alempiin ammatteihin suuntautuneet keskikoulun oppimäärän tavoittelijat saivat 5-vuotisen yhteisen koulutuksen. Näin uran valinta näissä kouluissa siirtyi myöhempään ajankohtaan.

3) Kun maassa ennen vuoden 1870 koulureformia oli vain kolme suomenkielistä oppikoulua, niitä vuonna 1900 oli 56. Samanaikaisesti oli ruotsinkielisten koulujen luku supistunut 71:sta 39:ään. Suomenkielisten koulujen yleistymisen oli seuraus kiivaasta kieli- ja kulttuuripoliittisesta väittelystä. (Isosaari 1973, 32–48; Kiuasmaa 1982, 78–85; Iisalo 1984, 4–5). Tulos merkitsi eliittiin pääsyä aikaisemmin rajoittaneen kielirajan poistumista. Näin oli selvästi siirrytty askel kohti kilpailuun perustuvan valinnan ideologian mukaista järjestelyä.

4) Yksi ideologiassa tapahtuneen muutoksen oireista oli ylioppilastutkintoon johtavan koulutuksen avautuminen naisille. Tämä tapahtui kahta tietä. Ensinnäkin oli 1880-luvulta alkaen perustettu maahan yksityisiä yhteiskouluja, jotka ottivat oppilaikseen myös tyttöjä. Ensimmäiset naisylioppilaat olivat valmistuneet näistä vuonna 1890. Toiseksi alettiin tyttökouluihin 1890-luvulla liittää yksityisiä lukioluokkia. Ensimmäiset ylioppilaat valmistuivat tätä tietä vuonna 1894. Valtiovallan toimesta perustettiin

ensimmäiset tytöille tarkoitetut lukioluokat vuonna 1906 (Ketonen 1977, 87–90, Iisalo 1984, 5). Näiden ratkaisujen myötä oli eliittiin johtavasta koulutuksesta karsiutunut jälleen yksi rajoitus, sukupuoli.

5) Yhtenä oireena ideologioiden muuttumisesta on vielä pidettävä ns. pohjakoulukysymyksen heräämistä 1800-luvun lopulla. Tuolloisten koulunuudistajien tavoitteena oli kansakoulun suorittamisen tekeminen oppikoulun pääsyn ehdoksi. Johdonmukaisesti toteutettuna se olisi merkinnyt selvää siirtymistä Hopperin teorian johdetun valinnan ideologiasta kohti kilpailuun perustuvan valinnan ideologiaa. Oppikoulusta olisi aikaisempaan verrattuna tullut huomattavan avoin. Samalla koulutusuran valinta olisi siirtynyt suhteellisen myöhäiseen vaiheeseen. Eliittiin aikovien ja muiden koulutus olisi varsin pitkään ollut yhteinen. Näin olisivat egalitarismin ideologian katsomukset ainakin osaksi toteutuneet.

Esitellyt ilmiöt tulkittiin oireiksi ajattelutavan muutoksista. Minään osoituksena uusien ideologioiden läpimurrosta niitä tuskin voi pitää. Vaikka vanha koulua ohjannut ajattelutapa oli ilmeisen selvästi murtumassa, sillä toisaalta oli vielä paljon kannatusta. Ehkä selvin osoitus siitä oli pohjakoulukysymyksen vuonna 1905 saama ratkaisu. Kansakoulusta kokonaisuudessaan ei tullut pohjakoulua, vaan sellaiseksi määrättiin yläkansakoulujen kaksi alinta luokkaa. (Kiuasmaa 1982, 46–54, Iisalo 1984, 6). Varovaisuudessaan uudistus selvästi myötäili Hopperin teorian vanhaa erillisten koulutustaiden käytäntöä.

Oppikoulun käynti yleistyi 1890-luvulla ja uuden vuosisadan kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana. Kun lukuvuonna 1890–91 maan oppikouluissa oli yhteensä noin 9800 oppilasta, heitä lukuvuonna 1920–21 oli noin 32000. Itsenäisyysajan alkuvuosiin tultaessa oppikoulun käyttö koulutusväylänä oli siis tullut suosituksi. Oppikoululaisten sosiaalista taustaa ja siinä tapahtuneita muutoksia selvittäessä on päädytty mm. taulukossa 1 esitettyihin suhdelukuihin. (Ruutu 1965, 85–86, Iisalo 1984, 6–7).

TAULUKKO 1 Valtion oppikoulujen oppilaiden sosiaalinen tausta lukuvuosina 1875–76 ja 1905–06. Ryhmittely on tapahtunut isän ammatin tai aseman perusteella ja tulos ilmoitettu suhteellisena osuutena koko oppilasmäärästä

Isän ammatti tai asema	Lukuvuosi 1875–76 %	Lukuvuosi 1905–06 %
Virkamies	43.2	22.5
Käsityöläinen ym. "alempi porvari"	24.5	44.2
Talonpoika, torppari ja muu "yhteinen kansa"	12.7	16.3
Muu	19.6	17.0
Yhteensä	100.0	100.0

Sosiaalisesti oppikoulun käynnissä näyttää tapahtuneen vuosisatamme alkuun tultaessa selvä muutos aikaisempaan verrattuna. Kun oppikoulu 1870-luvulla oli ennen muuta ollut virkamiesten jälkeläisten koulu, siitä uuden vuosisadan puolelle siirryttäessä oli tullut "alempien porvariin", siis lähinnä alemman keskiluokan lasten suosima

koulutustie. On todennäköistä, että suomalaisessa yhteiskunnassa tuolloin muotoutumassa olleen keskiluokan kiinnostus ylioppilastutkintoon tähtäävää koulutusta kohtaan selittää huomattavan osan koulujen oppilasmäärän kasvusta. Keskiluokan piirissä oli runsaasti niitä, joilla yhteiskunnan vaurastuessa oli mahdollisuuksia kouluttaa lapsiaan ja jotka myös luottivat koulutuksen tarjoamiin sosiaalisen nousun mahdollisuuksiin. (Alapuro 1985, 72. Iisalo 1984, 6–7). Tapahtuneesta muutoksesta huolimatta oppikoulusta ei tullut "koko kansan koulua". Se oli jatkuvasti ennen muuta kaupunkiväestön oppilaitos. Maaseudun ylioppilastie jätti lähes koskemattomaksi kuten K. Huuhka on todennut: "Talonpojan pojan ja myöhemmin myös tyttären saaminen opintielle oli viime vuosisadan lopulla poikkeustapaus, eikä yleinen tapa. Tyypillinen talonpoikainen ajattelu kulki vanhaa konservatiivista rataansa: talonpojan pojan ja tyttären on pysyttävä isänsä ammatissa, johon valmistautuminen ei edellyttänyt korkeita kouluja". (Huuhka 1955, 55). Talonpoikasväestön keskuudessa tilanne jatkui samanlaisena 1920-luvulle asti. Lähes tyystin ylioppilastutkinnon ulkopuolella oli myös alin yhteiskuntakerros, siis kaupunkien ja maaseudun työväki, palvelusväki sekä lukuisat maaseudun tilattomat. Vielä 1900-luvun alussa tilanne heidän kohdallaan oli heikohko jopa kansakoulun käynnissä. Vasta suurlakon ja eduskuntauudistuksen jälkeen kansakoulu alkoi kehittyä "koko kansan kouluksi" oltuaan siihen asti ainakin maaseudulla lähinnä tilallisväestön lasten koulu.

Ylioppilastutkintoon johtavan koulutuksen muuttuminen ja koulua käyvien sosiaalisen rakenteen muutos ovat ilmeisesti yhteydessä keskenään. Uusien yhteiskuntaryhmien, ennen muuta keskiluokan paine pakotti koulun muutoksiin. Toisaalta kohti kilpailuun perustuvan valinnan ja egalitarismin ideologioita muuttuva koulu myös poisti sosiaalisia ja taloudellisia rajoituksia ja näin salli uusien väestöpiirien kouluttautumisen.

Monissa Euroopan maissa oli 1700-luvulta alkaen käyty ajoittain kiivasta keskustelua oppikoulun välittämästä tiedollisesta sisällöstä. Kiistan keskeisinä osapuolina olivat runsaasti klassisia kieliä välittävän humanistipainotteisen opetusohjelman ja luonnontieteellisten aineiden tärkeyttä korostavan ns. reaalisen ohjelman kannattajat. (Brubacher 1966, 254–258, Iisalo 1984, 7–8). Pohjimmiltaan kiistassa näyttää olleen kysymys ylioppilastutkintoon johtavan koulutuksen toiminta-ajatuksesta ja niistä koulutuksellisista päämääristä, joihin toiminnalla pyrittiin. G. Richardsonin 1800-luvun ruotsalaista koulukeskustelua käsittelevä tutkimus osoittaa, että kumpikin opetusohjelmavaihtoehto oli kerännyt kannattajansa toisistaan poikkeavista sosiaalisista ryhmistä. Säätyjakoisessa ruotsalaisessa yhteiskunnassa papisto, opettajisto ja yliopistoväki kannatti humanistispainotteista ohjelmaa. Porvaristo ja osa virkamiehistä taas asettui reaalisen ohjelman taakse. (Richardson 1963, 122–178, Iisalo 1984, 8). Samanlaista yhteiskunnallista jännitystä on havaittavissa myös Suomessa käydyssä keskustelussa. Ylioppilastutkintoon johtavien oppikoulujen noudattaessa melko selvästi humanistisesti korostunutta ohjelmaa, erityisesti kaupunkien porvarit vaativat, aluksi tosin heikolla menestyksellä, reaalisen ohjelman mukaisia kouluja. (Iisalo 1973, 7–15, 23–29, 43–48). Kuten edellä jo mainittiinkin, ensimmäiset ylioppilastutkintoon johtavat reaalisen ohjelman mukaiset koulut saatiin Suomeen vuonna 1883. Nämä uudet, ns. reaalilyseot tulivat suosituiksi. Niinpä oppilasmäärä kasvoi niissä nopeammin kuin humanistista perinnettä edustavissa klassisissa lyseoissa. Oppilaiden sosiaalisesta taustasta säilyneet tiedot viittaavat siihen, että ainakin valtion kouluissa "pikkuliikkeen harjoittajiksi ja palvelumiehiksi" nimetty ryhmä suosi lastensa koulutustienä erityisesti reaalilyseoita. Sen sijaan virkamiesten keskuudessa klassiset lyseot olivat jonkin verran reaalilyseoita suosittumia. (Iisalo 1975, 46, Iisalo 1984, 8–9). Kaupunkien laajeneva alempi keskiluokka näyttää Suomessa pitäneen reaalista ohjelmaa omia koulutustarpeitaan vastaavi-

na. Oppikoulujen muuttuessa aikaisempaa avoimemmaksi ja saadessa uusien yhteiskuntaryhmien lapsia oppilaiskseen sen opetusohjelmakin alkoi muuttua. Ylioppilastutkinto muuttui vasta 1900-luvulla reaalisivistystäkin arvostavaksi.

Pitkän keskustelun ja monien välivaiheiden jälkeen Suomessa aloitettiin vuonna 1914 oppikoulureformi, jonka olennaisimpana osana oli koulussa opettavien sisältöjen perusteellinen uudistaminen. Vuonna 1918 opetussuunnitelma sai sisällön, jonka päälinjat pysyivät lähes muuttumattomina aina viime vuosikymmenien koulu-uudistukseen asti. Vuoden 1914 ja sitä seuraavien vuosien reformit kohdistuivat valtion omistamiin oppikouluihin. Ne kuitenkin heijastuivat välittömästi myös ns. yksityisten oppikoulujen ohjelmiin. Niiden säännösten mukaan oli noudatettava valtion koulujen opetussuunnitelmallista linjaa. Reformin yleiskuva on nopeasti hahmoteltavissa. Ennen vuotta 1914 oppikoulujen päätyyppinä oli ollut klassiseksi lyseoksi kutsuttu oppilaitos, jossa humanistisen perinteen mukaisesti keskeisimpänä aineena oli latinan kieli. Reaalilyseot, joissa latina oli korvattu tehostetulla uusien kielten, luonnontieteiden ja piirustuksen opiskelulla, olivat vuosien myötä yleistyneet, mutta olivat tästä huolimatta tavallaan poikkeuskouluja. Reformi merkitsi klassisten lyseoiden väistymistä ja jäämistä suurempien kaupunkien harvalukuisiksi poikkeuskouluiksi. Oppikoulun päätyypiksi tuli pitkälle reaalilyseoajatusta mukaileva keskikoulusta ja opintosuuntiin jakautuneesta lukiosta koostunut ns. linjajakoinen lyseo. Oppikoulua hallinneessa ideologiassa tapahtunut muutos sai näin rinnalleen oppisisällön muuttumisen nimenomaan reaalisen ohjelman suuntaan. Kun latinavaltainen opetusohjelma näytti liittyneen väistymässä oleviin ideologioihin, reaalinen ohjelma taas oli uusien, esiin murtautuneiden ideologioiden liittolainen. Yksi olennainen koulun opetussuunnitelman ja yhteiskunnan liittymä ilmeisesti oli juuri tässä. (Iisalo 1984, 9–10).

Seuraavaksi oppikoululaitosta tarkastellaan koulujen ja oppilaiden määrien ja osuuksien avulla ja myös koulu- ja kuntamuodoittain. Koulujen kokonaismäärien selvittämisessä tilastollinen lähtökohta on 75 oppikoulua vuonna 1870. Sataan kouluun päästiin vuosisadan vaihteessa. Toinen sata täyttyi 1920-luvun lopulla.

Taulukoiden 2 ja 3 osoittamissa "oppikoulut yhteensä" -luvuissa havaittavat eroavuudet (kaksi koulua vuonna 1880, viisi vuonna 1890, viisi vuonna 1900, 14 vuonna 1910, 12 vuonna 1920, 11 vuonna 1930 ja kaksi 1937/1940) ovat nähtävästi seurausta Isosaaren (1973) - jonka lukuihin taulukko 2 siis perustuu - tavasta laskea tilastoissa esiintyvät muutamat valtion koulujen yksityiset jatkoluokat omaksi koulukseen, Oppikoulutilastossa (SVT IX) nimittäin ilmoitetaan eri kouluiksi esimerkiksi valtion keski-koulu ja siihen liittyvät yksityiset jatkoluokat. Koska ne ovat käytännössä kuitenkin muodostaneet yhden koulun, ne myös lasketaan yhdeksi.

TAULUKKO 2 Oppikoulut kielen, omistussuhteen ja sukupuolen mukaan 1870–1920 (Isosaari 1973, 129)

Vuosi	Suomenkieliset koulut	Ruotsinkieliset koulut	Kaksikieliset koulut	Valtion koulut	Oppikoulut yhteensä
1870	3	71	1	14	75
1880	31	57	1	47	89
1890	39	50	3	51	92
1900	56	39	1	42	96
1910	94	44		51	138

(jatkuu)

TAULUKKO 2 (jatkuu)

1920	116	48	64	164
------	-----	----	----	-----

TAULUKKO 3 Oppikoulut kielen, omistussuhteen ja sukupuolen mukaan 1870–1920 (Isosaari 1973, 129)

Vuosi	Kuntien ja yksityisten koulut		Poika-koulut	Tyttö-koulut	Yhteis-koulut	Oppikoulut yhteensä
1870	14	54	21		75	
1880	42	52	37		89	
1890	41	47	40	5	92	
1900	54	30	34	32	96	
1910	87	26	35	77	138	
1920	100	30	34	100	164	

Vuonna 1870 neljäviidesosaa oppikouluista oli valtion kouluja. Vuosisadan vaihteeseen asti valtion koulujen määrä väheni ja vasta 1920 niiden luku ylitti vuoden 1870 tason. Kun valtion koulujen määrä tästä eteenpäin kaksinkertaistui suunnilleen neljässäkymmenessä vuodessa, kuntien ja yksityisten yhteismäärä nelinkertaistui samassa ajassa. Valtion koulujen suhteellinen osuus kaventui siten, että vuonna 1900 se oli puolet ja 1920 kaksi viidesosaa. Vuonna 1910 maaseudun paristakymmenestä koulusta ei yksikään ollut valtion. 1920 valtion kouluja oli maaseudulla kaksi. (Huuhka 1955, 89, Kivinen 1988, 42).

Vuonna 1890 yhteiskouluja oli viisi ja vuosisadan vaihteessa 32, kolmasosa oppikouluista. Seuraavalla 10-vuotisjaksolla niiden määrä reilusti kaksinkertaistui ja osuus nousi yli puoleen. Vuonna 1920 yhteiskouluja oli 100.

Yhteiskoulujen perustamishankkeet toteutuivat usein eräänlaisina kansalaisliikkeinä yksityisen toimeliaisuuden ja lahjoitusten varassa. Senaatti ja kouluylhallitus suhtautuivat aluksi varauksellisesti uusiin yhteiskouluihin. Valtionavun ankarat ehdot oli keino yrittää hillitä niiden syntymistä. Yksityisten oppikoulujen perustamisessa eräinä vaikuttimina ovat voineet olla halu ilmaista yhtäältä sivistyksellinen vastalause koulutoimen yllhallituksen virkavaltaisuudelle ja toisaalta vastalause "sortotoimenpiteille" haluttaessa korostaa suomalaiskansallista isänmaallisuutta venäläistämispyrkimyksiä vastaan. (Kiuasmaa 1982, 31–40, Kivinen 1988, 42–43).

Ensimmäisen yksikamarisen eduskunnan käsitellessä vuonna 1908 anomuksia siitä, että "yksityiskouluja koskeva lainsäädäntö otettaisiin järjestettäväksi ajan vaatimuksia vastaavalla tavalla", nousi esiin yhteiskoulujen avustamista vahvasti peruste; niiden taloudellinen edullisuus valtiolle sen omiin kouluihin verrattuna. Oppilasta kohden lasketut menot valtion koulussa olivat kolminkertaiset yksityisiin yhteiskouluihin nähden. Eduskunta lausuikin ajanoloissa rohkean toivomuksen, jonka mukaan myös valtion koulut järjestettäisiin yhteiskasvatuksen pohjalta. Vuodesta 1883 koulun kieli ei voinut enää olla valtionavun esteenä, mutta vasta vuonna 1907 annetulla asetuksella säädettiin maaseudun yhteiskoulujen valtionavun perusteista. Valtion avun kautta julkinen valta kontrolloi koulujen johtokunnan tarkasti valvomaan koulujen toimintaa; mm. opetussuunnitelman julkinen tarkastus ja tiukka noudattaminen oli pantu valtioavun säilyttämisen ehdoksi (VP 1908, Kiuasmaa 1982, 31–40, Kivinen 1988, 43).

1880-luvulla, monien uusien aatteiden ja liikkeiden aktivoitumisen vuosikymmenellä, suomalainen naisasialiike oli järjestäytynyt nimenomaan tyttöjen koulukysymyksestä käytävien keskustelujen tiimoilta. Naiset julkaisivat virallisesti vuonna 1888 pontensa tytöille avoimen ylioppilastutkintoon johtavan lyseon aikaansaamiseksi. Vuonna 1885 annetulla asetuksella tyttökoulut muuttuivat viisiluokkaisiksi ja niihin tuli lisäksi kaksi tai kolme vuotta kestävä jatkoo-pistot lähinnä opettajattariksi valmistamista varten. Yksityiset yhteiskoulut avasivat myös tytöille väylän korkeampiin opintoihin. Ensimmäinen ruotsinkielinen yhteiskoulu perustettiin 1883 ja Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu 1886. Yhdeksänvuotinen tyttölyseo perustettiin kuitenkin vasta vuonna 1915. 19. vuosisadan naisten yliopisto-opiskelun edellytyksenä oli vielä erivapauksien myöntäminen. Vuonna 1901 naiset saivat täyden opiskeluoikeuden yliopistossa. Vuosisadan vaihtuessa korkeakouluopiskelijoista oli naisia runsas kymmenesosa. (Kivinen 1988, 44, Elovainio 1971, 267).

Se, että tyttöjen osuus oppikoululaisista ylitti vuonna 1917 poikien osuuden, oli paljolti juuri yhteiskoulujen yleistymisen seurausta. Yhteiskoulut ovat olleet voitto-puolisesti tyttöjen oppilaitoksia; esim. 1910–1930-luvuilla niissä oli poikaoppilaita keskimäärin noin kolmasosa. (Kiuasmaa 1982, 239, Kivinen 1988, 44).

TAULUKKO 4 Kaupunkien keskikoulujen ja yliopistoon johtavien oppikoulujen määrät ja osuudet 1880–1920 (%) (Tilastokeskus KO 1980:16 ja 1985:13)

Vuosi	KAUPUNGIT					
	Yliopistoon johtavat	Keskikoulut	Kaupunkikoulut yhteensä		Oppikouluja kaikkiaan	
1880	22	65	87	100.0		
1890	32	65	97	100.0		
1900	44	54	98	97.0	101	100.0
1910	85	16	101	81.5	124	100.0
1920	92	22	114	75.0	152	100.0

TAULUKKO 5 Kauppaloitten keskikoulujen ja yliopistoon johtavien oppikoulujen määrät ja osuudet 1880–1920 (%) (Tilastokeskus KO 1980:16 ja 1985:13)

Vuosi	KAUPPALAT					
	Yliopistoon johtavat	Keskikoulut	Kauppalakoulut yhteensä		Oppikouluja kaikkiaan	
1880						
1890						
1900		2	2	2.0	101	100.0
1910	2	1	3	2.4	124	100.0
1920	3	1	4	2.6	152	100.0

TAULUKKO 6 Maalaiskuntien keskikoulujen ja yliopistoon johtavien oppikoulujen määrät ja osuudet 1880–1920 (%) (Tilastokeskus KO 1980:16 ja 1985:13)

Vuosi	MAALAIKUNNAT					
	Yliopistoon johtavat	Keskikoulut	Maalaiskuntakoulut yhteensä		Oppikouluja kaikkiaan	
1880			87	100.0		
1890			97	100.0		
1900		1	1		101	100.0
1910	4	16	20	16.1	124	100.0
1920	13	21	34	22.4	152	100.0

Keskikouluiksi on tässä laskettu sellaiset valtion reaali-, porvari-, keski- ja tyttökoulut, joissa ei ollut ylioppilastutkintoon johtavia yksityisiä jatkuoluokkia, ja sellaiset yksityiset keskikoulut sekä yhteis- ja tyttökoulut, jotka eivät johtaneet ylioppilastutkintoon. Ylioppilastutkintoon johtavaksi kouluksi on tässä laskettu lyseot ja tyttölyseot, sellaiset valtion alkeis-, reaali-, porvari-, keksi- ja tyttökoulut, joissa oli ylioppilastutkintoon johtavat jatkuoluokat, sekä Porvoon naisopisto. Lisäksi luvuissa on mukana yksi (vain tilaston tekstiosassa esiintyvä) valtion itsenäinen jatko-opisto.

Vuosisadan vaihteessa maaseudulla oli yksi koulu, kauppaloissa kaksi ja kaupungeissa loput 100 koulua. Kahdessa vuosikymmenessä maaseudun koulujen osuus nousi runsaaseen viidennekseen. 1920-luvulla niiden määrä kaksikertaistui.

Oppikoulujen alueellisesta sijoittumisesta on todettava, että 1910-luvun keskivaiheilla runsas kolmannes kaikista kouluista sijaitsi maan länsi- ja eteläosissa ja kaksi vuosikymmentä myöhemmin vauraiden rintamien osuus oli yli kaksiviidesosaa. (Kiuasmaa 1982, 86–89 ja 232–235).

Tarkasteltaessa oppikoulujen jakaantumista ylioppilastutkintoon johtaviin ja keskikouluihin havaitaan edellisiä olleen viime vuosisadalla varsin niukasti. 1880 vain neljännos kouluista johti yliopistoon, kymmenen vuoden kuluttua kolmannos ja 1900 vajaa puolet. (Kivinen 1988, 44–46).

Oppikoulun oppilaiden lukumääriä tarkasteltaessa havaitaan vuoden 1880 koko maan luvun 7400 kaksinkertaistuneen vuosisadan vaihteeseen mennessä.

TAULUKKO 7 Oppikoulujen luokkien 1–5 ja 6–8 oppilaat kuntamuodoittain 1880–1920, kaupungit

1880	Kaupungit		Yhteensä		Koko maa	
	Luokat 1–5	6–8	N	%	N	%
1880	(3 731)	(882)	7 401	100.00	7 401	100
1890	(3 063)	(1 032)	9 521	100.00	9 521	100
1900	(6 715)	(1 083)	14 535	98.12	14 814	100
1910	17 359	4 353	21 712	88.95	24 409	100
1920	23 143	4 342	27 467	83.77	32 789	100

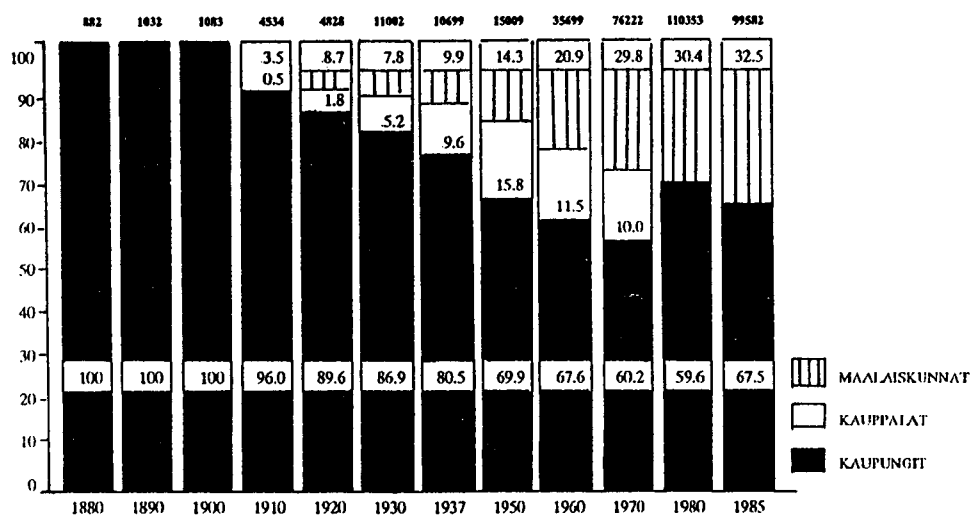
TAULUKKO 8 Oppikoulujen luokkien 1-5 ja 6-8 oppilaat kuntamuodoittain 1880-1920, kauppalat

1880	Kauppalat		Yhteensä		Koko maa	
	Luokat 1-5	6-8	N	%	N	%
1880					7 401	100
1890					9 521	100
1900			223	1.51	14 814	100
1910	311	24	335	1.37	24 409	100
1920	741	85	826	2.52	32 789	100

TAULUKKO 9 Oppikoulujen luokkien 1-5 ja 6-8 oppilaat kuntamuodoittain 1880-1920, maalaiskunnat

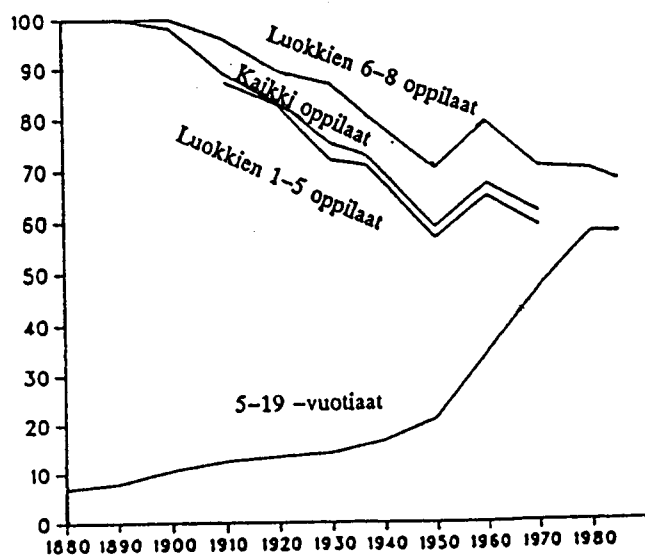
1880	Maalaiskunnat		Yhteensä		Koko maa	
	Luokat 1-5	6-8	N	%	N	%
1880					7 401	100
1890					9 521	100
1900			56	0.38	14 814	100
1910	2 205	157	2 362	9.68	24 409	100
1920	4 077	419	4 496	13.71	32 789	100

KUVIO 1 Oppikoulujen luokkien 6-8 oppilaiden osuudet kuntamuodoittain 1880 - 1920



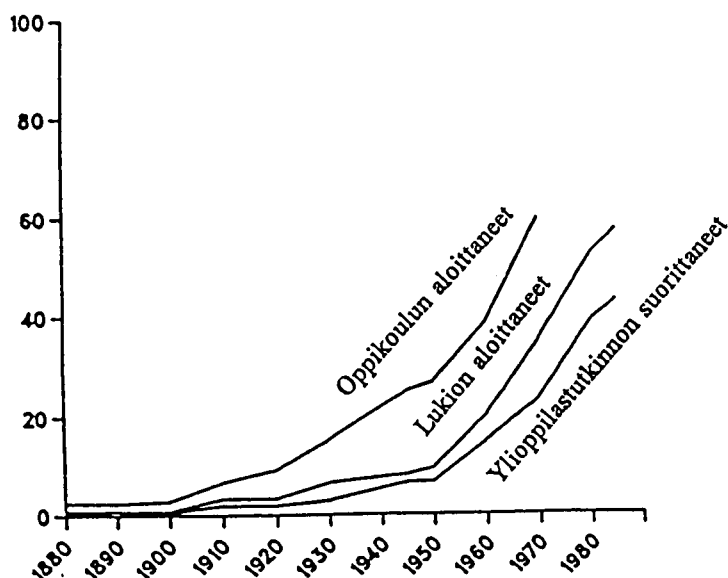
Kuvio 1 esittää lukiolaisten (luokkien 6–8) oppilaiden jakaantumisen kunta-
muodoittain 1880 – 1920. Ylivoimainen enemmistö lukion oppilaista on aina käynyt
koulua kaupungeissa.

KUVIO 2 Kaupunkikoulujen oppilaiden osuudet kaikkien oppikoulujen oppilaista
sekä 5–9-vuotiaiden kaupunkilaisten osuus kaikista 5–19-vuotiaista
1880–1920 (%)



Kuvioon 2 on piirretty kaupunkikouluja käyneiden osuudet kaikista oppikoulu-
laisista ja vertailua varten vastaava käyrä 5–19-vuotiaista. Toisin sanoen oppikou-
luopetuksen saavutettavuuden kannalta tilanne on ollut pitkään maalaiskuntien kannalta
hyvin epätasa-arvoinen. Erityisesti ylioppilastutkintoon johtavaa lukiokoulutusta on
maaseudulla ollut huomattavasti kaupunkia niukemmin tarjolla. (Kivinen 1988, 50).

KUVIO 3 Oppikoulun aloittaneiden osuus 11-vuotiaista, lukion aloittaneiden
osuus 16-vuotiaista sekä ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus 18-
vuotiaista 1880–1920 (%) (Kivinen 1988)



Seuraavaksi tarkastellaan oppikoululaisten syntyperää. Ensimmäinen luokitusltaan yhtenäinen jakso kattaa vuodet 1870–1905, toinen 1910–1920. Taulukosta 10 nähdään valtion oppikoulun ja oppilaiden osuudet huoltajan yhteiskunnallisen aseman mukaan 5–vuosittain 1870–1905. Oppikoululaisten isistä oli 1870 melkein puolet virkamiehiä, 1905 enää vajaa neljännes. Kysymys oli kuitenkin vain suhteellisen osuuden supistumisesta, sillä päittäin laskien myös virkamiesten lapsia tuli yhä enemmän oppikouluihin. Vuonna 1870 heitä oli 1627 ja 2156 vuonna 1905. Jos yhdistetään "käsityöläisten ja alhaisempien porvareiden" ja "muiden kaupunkilaisten" osuudet, havaitaan näitä olleen 1870 neljännes, mutta 1905 lähes puolet kaikista.

TAULUKKO 10 Valtion oppikoulujen oppilaat huoltajan yhteiskunnallisen aseman mukaan 1870–1905 (%).

Vuosi	Virkamiehiä kaupunkissa tai maalla	Kauppamiehiä ja tehtaan isäntiä kaupunkissa	Käsityöläisiä ja alhaisempia porvareita kaupungissa	Muita kaupunkilaisia	Säätyläisiä maalla	Talollisia	Torppareita ja muuta yhteistä kansaa	Yht.
1870	46.4	11.3	12.0	12.9	7.1	7.6	2.7	3.508
1875	43.2	12.5	11.7	12.8	7.1	8.1	4.6	3.713
1880	40.3	16.2	11.7	12.5	7.3	8.3	3.7	4.330
1885	35.3	14.2	13.3	14.7	9.3	9.3	3.8	4.904
1890	33.7	12.8	13.3	16.	9.9	9.8	3.5	5.745
1895	32.3	13.4	14.5	18.0	10.1	8.2	3.5	6.073
1900	26.3	10.5	17.0	21.7	8.6	10.4	5.5	7.674
1905	22.5	10.4	19.0	25.2	6.6	9.6	6.7	9.585

Runsaassa neljässä vuosikymmenessä kaupunkilaisten kahden eri kerroksen osat siis vaihtuivat. Wariksen mukaan "Alhaisemmat porvarit ja muut kaupunkilaiset" astuivat "virkamiehistön tilalle suurimpana ryhmänä, kaupunkilaisten alempi ylemmän kerroksen tilalle". Toisin sanoen keskiluokkaisten "kotien lapset ottivat tuolloin oman keskeisen asemansa oppikoululaitosten joukossa". (Waris 1947, 241). Talollisten suhteellinen osuus oppikoululaisten isistä kasvoi kaksi prosenttiyksikköä. Vastaava luku torppareiden ja muun yhteisen kansan osalta oli neljä. Tilattomien osuus väestöstä lisääntyi kuitenkin voimakkaasti samaan aikaan, joten voidaan päätellä Wariksen tavoin, että "Alimpien kerrosten koulutusmahdollisuudet ovat varmasti tänä aikana suhteellisesti vähentyneet". (Waris 1947, 242–243).

Kiuasmaan ilmeisen oikeaan osuvan päätelmän mukaan oppikoulu oli "Autonomian kauden lopulla sangen selvästi yhteiskunnan taloudellista ja hallinnollista valtaa käyttävän väestökerroksen oppilaitos". Kiuasmaan ajatus on kulkenut tässä seuraavaan tapaan." 1890-luvulla aatelistoon, papistoon ja valtiollisesti edustettuna olevaa porvaristoon kuului suunnilleen 3–4 prosenttia väestöstä, oli tämän yhteiskunnallisen yläkerroksen osuus samaan aikaan oppikoululaisten vanhemmista noin 40 prosenttia, eli miltei kymmenkertainen. Jos tähän ryhmään yhdistää suurviljelijät ja valtiopäivillä edustettuna olleet talolliskerrokset, joita oppikoululaisten holhoojista oli lukuvuonna 1899–1900 melko tarkkaan 21 prosenttia, olisi tuolloin vajaan kolmanneksen väestökerros hallinnut kaksinkertaista osuutta aikakauden oppikoululaisten vanhemmista". (Kiuasmaa 1982, 521, viite 18). Vaikka oppikoululaitoksen laajeneminen oppilasluvultaan lähes kolminkertaiseksi antoi pakostakin tilaa uusille tulijoille, nämä

eivät kuitenkaan edustaneet yhteiskunnan alimpia ryhmiä. Tämä "industrialismin mukautumiskaudella" tapahtunut "ensimmäinen murros ajoittui pääasiassa kaupunkilaiseen keskiluokkaan", kuten Waris on todennut. (Waris 1947, 245).

Taulukossa 11 esitetään tiedot oppikoulun oppilaista huoltajien yhteiskunnallisen aseman mukaisina osuuksina 5-vuotiskausittain 1910–1920. Syntyperää koskevien luokittelujen eroavuudet edelliseen taulukkoon verrattuna ovat seurausta vuonna 1909 toimeenpannusta oppikoulutilaston uudistuksesta. Tuolloin tietojen keruu ulotettiin myös yksityiskoulut kattavaksi, joten taulukon tiedot sisältävät kaikkien oppikoulujen oppilaat. Taulukko osittaa virkamiesten neljänneksen ja kaupunkilaisten keskiluokan (pikkuliikkeenharjoittajat jne.) 40 prosentin vakiintuneen pysyviksi osuuksiksi oppikoululaisten sosiaalitaustoja. Huuhka (1955, 99) on osoittanut talonpoikais- ja työväestön lasten koulunkäynnin olleen suhdanneherkempää kun virkamiesten ja vapaiden ammattien harjoittajien lasten. Kokonaisuudessaan eri ryhmien väliset muutokset ovat vähäiset. Torppareiden ja maaseututyöläisten lasten muutoinkin vähäinen oppikoulun käynti on kuitenkin koko ajan supistunut. (Huuhka 1955, 99, Kivinen 1988, 54–55). Yhteys torppareiden ja maataloustyöläisten kokonaismäärän vähenemiseen on ilmeinen. Eri väestöryhmien koulunkäyntifrekvenssiä kuvaavat luvut osoittavat, miten epätasaisesti oppikoulun käynti vielä 1920 luvulla oli tosiasiasa jakaantunut. Keski- ja yläluokan (virkamies ym.) -sarake koulunkäyntifrekvenssi oli maanviljelijöihin verrattuna noin kymmenkertainen ja työväestöön verrattuna kuusinkertainen. (Kivinen 1988, 55).

TAULUKKO 11 Oppikoulujen oppilaat huoltajan yhteiskunnallisen aseman mukaan 1910–1920 (%). (vrt. Huuhka 1955, 99)

Vuosi	Virkamies tai vapaan ammatin harjoittaja	Suurliikkeen harjoittaja	Pikkuliikkeen harjoittaja tai palvelumies	Työläinen paitsi maataloustyöläinen	Suurtilallinen	Pien-tilallinen	Torppari tai maataloustyöläinen	Yht.
1910	23.3	10.2	38.9	11.7	5.8	8.0	2.2	23.874
1915	26.6	10.6	40.6	9.7	3.7	7.3	1.5	24.979
1920	25.1	10.9	39.4	9.9	4.4	8.9	1.4	31.949

Seuraavissa kolmessa taulukossa 12, 13 ja 14 kuvataan ensinnäkin oppikoulun aloittaneiden määriä ja osuuksia 11-vuotiaista 1880–1920, lukion aloittaneiden määrää ja osuutta 16-vuotiaista 1880–1920 sekä ylioppilastutkinnon suorittaneiden määriä ja osuuksia 18-vuotiaista 1880–1920.

TAULUKKO 12 Oppikoulun aloittaneiden määrä ja osuus 11-vuotiaista 1880–1920 (Tilastokeskus KO 1980: 16 ja 1985: 13)

Vuosi	11-vuotiaat	Oppikoulun aloittaneet oppilaat	Oppikoulun aloittaneet 11-vuotiaista %
1880	42 655	1 053	2.47
1890	52 354	1 222	2.33
1900	55 942	1 556	2.78

(jatkuu)

TAULUKKO 12 (jatkuu)

1910	66 206	4 395	6.64
1920	76 060	6 990	9.19

TAULUKKO 13 Lukion aloittaneiden määrä ja osuus 16-vuotiaista 1880–1920.
(Tilastokeskus KO 1980: 16 ja 1985: 13)

Vuosi	16-vuotiaat aloittaneet oppilaat	Lukion aloittaneet	Lukion 16-vuotiaista %
1880	42 548	313	0.74
1890	47 859	418	0.87
1900	54 727	414	0.76
1910	57 090	1 865	3.27
1920	68 721	2 227	3.24

TAULUKKO 14 Ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä ja osuus 18-vuotiaista
1880–1920. (Tilastokeskus KO 1980: 16 ja 1985: 13)

Vuosi	18-vuotiaat	Ylioppilas- tutkinnon suorittaneet	Ylioppilastutkinnon suorittaneet 18-vuotiaista %
1880	37 111	192	0.52
1890	44 022	228	0.52
1900	52 436	276	0.53
1910	54 826	1 051	1.92
1920	64 732	1 158	1.79

Ylioppilastutkinnon suorittaneiden merkittävän lisääntymisen taustalla oli aikaisemmissa luvuissa selvitetyn kansallisen heräämisen ja lisääntyneiden virkaamamahdollisuuksien ohella 1800-luvun jälkipuoliskolle ajoittuva taloudellinen murros. Maa- ja metsätalouden valtava kehitys ja maanomistajille tuoma varallisuuden nousu mahdollistivat lapsien kouluttamisen ylioppilastutkintoon saakka. Talonpoikaissäädyn koostumus säätyvaltiopäivillä puolestaan selittää tilallisväestön mielenkiinnon oppikoulun kehittämiseen ja lasten opintien avaamiseen ylioppilastutkintoon.

Koko autonomian ajan käytiin kamppailua humanistisen ja reaalisivistyksen välillä. Yhteiskunnan ja erityisesti talouselämän muutokset nostivat porvarissäädyn ja keskiluokan merkitystä. Tämä aiheutti painetta varsinkin 1880-luvulta lähtien luonnontieteellisten ja yleisemminkin reaaliaineiden opettamiseen. Ylioppilastutkinto sopeutui kuten myöhemmin selvitetään varsin hitaasti vaadittuun muutokseen. Tämä johtui siitä, että yliopisto erityisesti painotti humanistisen sivistyksen merkitystä. Ylioppilastutkintoa puolestaan hallinnoitiin autonomian kauden loppuun saakka yliopistosta.

Ylioppilastutkinto näyttää taloudellisen ja sosiaalisen kehityksen kontekstissa toteuttaneen koulutuksellisen tasa-arvon funktioita avattaessa koulutusväylä suomenkielisille nuorille ja erityisesti tytöille. Ylioppilastutkinnolla oli huomattava statusarvo

autonomisessa Suomessa. Se avasi opintien yliopistoon ja sellaisenaankin väylän alempiin virkoihin. Tutkinto toteutti ilmeisesti muiden tehtävien ohella koulutuksellisen statuksen funktiota.

2.5 Aate- ja oppihistoriallisen murroksen vaikutukset koulutukseen

Autonomian kaudella käytiin kova kamppailu humanistisen ja reaalissivistyksen välillä. Miten nämä suuntaukset perustelivat näkemystään koulutuksesta? Miten koulutusta kehitettiin erilaisten oppisuuntein näkökulmasta? Ketkä olivat ylioppilastutkinnon kannalta keskeisimmät vaikuttajat?

Snellman erotti siveellisen ja tiedollisen kasvatuksen toisistaan. Kasvatuksessa hänen mukaansa kodilla oli ensisijainen vastuu. Koulun tehtäväksi jäi tiedollisen kasvatuksen antaminen. Ylioppilastutkintoon tähtäävän oppikoulun tehtävänä Snellman katsoi olevan esitietojen antaminen yliopisto-opintoja varten sekä tieteellisen ajattelutavan harjaannuttamisen. Snellman katsoi muiden klassisen sivistyksen ihailijoiden tavoin, että latinan opiskelu harjaannutti tieteelliseen ajatteluun. Siksi oppikoulussa tuli aloittaa latinan opiskelu jo koulun ensimmäisellä luokalla. Oppikoulun opetussuunnitelmassa Snellman ei juurikaan antanut tilaa reaaliaineille. (Salomaa 1944, 579–582).

Kysymys klassisesta sivistyksestä oppikouluissa nivoutui yhteen opetuskielikeskymyksen kanssa. Vuoden 1877–1878 valtiopäivillä käytyyn keskusteluun oppikoulusta, lähinnä opetuskielestä, osallistuivat ruotsalaiset kahtena ryhmänä, varsinaisen ruotsalaisen puolueen nimissä ja liberaaleina. Liberaalit olivat omaksuneet Vikingenlehden ja ruotsalaisen liikkeen kannan molempien kotimaisten kielten rinnakkaisesta käyttämisestä. He ehdottivat valtiopäivillä reaalikoulujen tekemistä oppikoulun pohjakouluksi. Ehdotus muistutti Snellmanin ehdotusta, vaikka motiivit olivat toiset. Snellman oli valmis uhraamaan klassisia aineita vahvistaakseen molempien kotimaisten kielten asemaa. Liberaalit pyrkivät reaaliaineiden tuomiseen oppikouluun kahden kielen rinnalla. (Lille 1921, 272–273).

Kasvatuspoliittisen yhdistyksen kokouksessa vuoden 1869 alkupuolella dosentti Carl Synnerberg korosti voimakkaasti klassisten kielten erityisesti latinan merkitystä yliopisto-opinnoille. Hänelle ei riittänyt se, että koulu antaisi muodollisen kielipohjan, vaan sen tulisi johtaa klassisen sivistyksen ymmärtämiseen. (KA 2/1869, 181–184).

Koulukomitean mietintö vuodelta 1880 sisältää joukon ristiriitaisia ehdotuksia, mutta kannattaa tulla huomioiduksi latinankoulun kannattajien perustelujen takia. Komitean enemmistön ehdotuksen mukaan oppikoulun ala-aste olisi muokattava latinattomaksi 3-vuotiseksi pohjakouluksi. Jyrkimmän enemmistön vastainen oli C. G. Estlander, joka oli ollut 1860-luvulla ylioppilastutkintolautakunnan jäsen. Hän vastusti latinan poistamista oppikoulun pohjakoulusta. Hän perusteli latinan opintoja paitsi klassisten aineiden myös reaaliaineiden opintoja varten. (KM 24.3.1880, 10–15).

Kouluylhallitus antoi lausuntonsa Koulukomitean mietinnöstä ja asettui kannattamaan ruotsinmielisen C. G. Estlanderin lausumaa. Kouluylhallitus siis vastusti latinatonta pohjakoulua, mutta ehdotti samalla reaalikouluille jatkoksi reaalilyseoita. Klassisten lyseoiden säilyttämistä ennallaan kouluylhallitus piti välttämättömänä. (Kouluylhallituksen lausunto 4.5.1882, 2–3).

Kouluylhallituksen lausunto osoitti viraston asettuneen klassisen sivistyksen tukijaksi, mikä oli ymmärrettävää koska puheenjohtajana oli L. L. Lindelöf ja ylitarkastaja Carl Synnergren. Samalla se osoitti konservatiivisen ruotsinmielisen katsantokannan

ylivaltaa koululaitoksessa. (Rosenqvist 1916, 60–61). Myös kirkollisasian toimituskunnan päällikkö senaattori H. A. Mechelinin oli samalla kannalla. (Palménin lausunto aatelissäädystä 3.7.1882, *Ridderskap och adel* 1882 III, 1427).

Yliopistossa varsin yleistä kantaa klassiseen sivistykseen edusti 1897 aateli-säädyn koulukeskustelussa yliopiston varakansleri professori Th. Rein, joka ei hyväksy-nyt sitä ehdotusta, että klassisia aineita opetettaisiin oppikoulussa vain kolmen vuoden aikana. Näin lyhyillä opinnoilla ei voitaisi saavuttaa sitä pohjaa, jota humanistiset opinnot edellyttävät. Kulttuuriyhteiskunnalle ei hänen mukaansa olisi yhdentekevää oliko sillä tieteellistä tutkimusta vai ei. (*Ridderskap och adel* 1897 III, 1563–1568).

Yliopiston kasvatustieteen professorina toimi 1860-luvulta vuoteen 1882 Z. J. Cleve. Cleve toimi samanaikaisesti vuosina 1862–1880 ylioppilastutkintolautakunnan puheenjohtajana. Cleve toteutti normaalilyseoiden ohjantaansa uushumanismin puitteissa. Uushumanismia edustivat myöskin hänen käsityksensä koulutuksesta yleensä. Hän piti humanistista latinakoulua tärkeämpänä koulutyypinä. Sen tarkoituksena oli saattaa oppilaat kykeneviksi tieteellisiin opintoihin. Cleve piti latinaa keskeisenä oppiaineena. Sen opetus edisti älyllistä kehitystä paremmin kuin minkään muun oppiaineen opetus. Älyllinen kehitys ja sen mukana koko teoreettinen sivistys oli hänen mielestään kytketty kielenopetukseen. Siksi tieteellisen ajattelun alkeiden opettelu oli tapahduttava kielen opettamisen välityksellä. Parhaiten tähän tarkoitukseen soveltui latina. (Cleve 1886, 23, 182–184).

Jyrkimmistä uushumanisteista poiketen Cleve hyväksyi myös reaalisen ohjel-man, muttei kritiikittömästi. Jos reaaliopetusta antava koulu halutaan tehdä älyn kehitystä edistäväksi, tuli latinan tilalle valita joku toinen kieli, jonka puitteissa tieteen alkeet opetetaan. Oman aikansa reaalilyseoita Cleve moitti siitä, että ne olivat luopuneet aineesta, jonka puitteissa tieteellinen ajattelu olisi voitu oppia. Täten reaalilyseot eivät hänen mukaansa voineet täyttää tehtäväänsä ylioppilastutkintoon valmentavina oppikou-luina. (Cleve 1886, 31–32). Ylioppilastutkintolautakunnan puheenjohtajana professori Clevellä oli merkittävä asema toteuttaa uushumanistisia käsityksiä yliopiston pääsykoo-lustelussa.

Vuonna 1888 kasvat- ja opetusopin professoriksi nimitettiin filosofian dosentti Waldemar Ruin (k. 1938). Virassaan hän oli vuoteen 1926 asti. Ruin toimi samalla ylioppilastutkintolautakunnan puheenjohtajana vuodet 1889–1915. (*Redogörelse från Kejsarliga Alexanders-Universitetets rektoratstriennium 1887–1917*). Uushu-manismin sijasta Ruin nojautui alkuvuosinaan herbartilaisuuteen. Myöhemmin hän esitti selkeästi reformipedagogiikkaan lukeutuvia näkemyksiä. (Iisalo 1984, 79, Lahdes 1961, 7–27).

Autonomian loppupuoliskolla uushumanistisesta opetuskäsityksestä siirryttiin herbartilaiseen katsomukseen tai hyödyllisten tietojen välittämisen katsomukseen. Latinankieli oli koulujen oppiaineena tavallaan vanhan opetuskäsityksen vertauskuva. Tapahtuiko latinan opetuksessa muutoksia? Entä mitä tapahtui latinalle ylioppilastutkin-nossa?

Vuoden 1873 lukusuunnitelman mukaan silloisen lyseon latinan opiskelu alkoi koulun ensimmäisellä luokalla. Samalla luokalla alkoi myös venäjän ja äidinkielen opetus.

Vuoden 1918 lukusuunnitelmassa klassisten lyseoiden latinanopetus määrättiin alkavaksi toisella luokalla. Samanaikaisesti äidinkielen ja toisen kotimaisen kielen opetus määrättiin alkavaksi ensimmäisellä luokalla. (Senaatin kirje 4.1.1873, Kerkkonen 1920, 366). Tämä muutos näyttää latinan kannalta vähäiseltä, mutta latinan varhaista

aloittamista oli perusteltu tieteelliseen ajatteluun opettamisella. Tämä tehtävä joutui nyt uuteen valoon.

Vuonna 1896 tehtiin muutos ylioppilastutkintoon. Siihen astinen käännöskoe äidinkielestä latinaan korvattiin latinasta äidinkieleen tapahtuvalla käännöksellä. (Julistus 22.4.1896). Muutos tapahtui ylioppilastutkintolautakunnan esityksestä. (Akti 55/1896 VSV KA). Sama muutos otettiin myös vuoden 1919 ylioppilastutkintoasetukseen. (Asetus 15.12.1919 § 3).

Siirtyminen humanistisen oppimiskäsityksen suosimisesta reaalisen lukusuunnitelman suosimiseen vaikuttaa yhteiskunnalliselta taustaltaan selväpiirteiseltä. Säätyvaltiopäivillä humanistisen oppimiskäsityksen tukijat näyttävät löytyvän pappissäädyssä, jossa useat yliopisto- ja koulumiehet asettuivat näkemystä tukemaan.

Oppikoulunopettajien keskuudessa humanismia tukivat ensisijassa klassisten kielten opettajat. Valtiopäivillä reaalisen suuntauksen kannattajia oli ensisijassa porvarissäädyssä. Vaatimus hyödylliseksi katsottavien tietojen opettamisesta toistui säädyssä usein. Opettajien keskuudessa varsinkin reaalilyseoiden opettajat olivat uuden suuntauksen kannattajia samoin yleisemminkin luonnontieteiden ja pääosin historian opettajat. Humanistisen suuntauksen kannattajat näyttävät löytyvän akateemisen koulutuksen saaneista, joilla itsellään oli takanaan vankka klassinen koulutus. Näin asetuttiin samalla sääty-yhteiskunnan perinteisen virkamieskulttuurin tukijoiksi. Reaalisen suuntauksen kannattajien kärjessä olivat kauppiat ja teollisuuden harjoittajat sekä luonnontieteellisen koulutuksen saaneet. Reaalisen suuntauksen kannattajat näyttävät Iisaloon mukaan suosivan valinnan ja egalitaarisen ideologian tyyppisiä ratkaisuja. He myöskin kannattivat keskikoulujärjestelmää, joka rakentui mainituille ideologioille. (Iisalo 1984).

2.6 Koulutusjärjestelmän muutokset ja ylioppilastutkinto

Millä tavalla koulutusjärjestelmästä käyty keskustelu ja siihen tehdyt muutokset selittävät ylioppilastutkinnossa tapahtuneita muutoksia? Olivatko ristiriidat koulutuksen kehittämisessä syynä ylioppilastutkinnon hitaaseen muuttumiseen? Miten koulutuksen asiantuntijoiden ja päättäjien käsitykset noudatettavasta koulutuspolitiikasta erosivat toisistaan? Miten ruotsinmielisten ja suomenmielisten välinen kulttuuritaistelu näkyi koulutusjärjestelmän rakenteen kehittämisessä ja sisällön muutoksissa? Minkälaisia funktioita ylioppilastutkinnolle asetettiin toisaalta koulutusjärjestelmän kehittämisen ja toisaalta yhteiskunnallisten muutosten myötä?

Säätyvaltiopäivien aikana koulutuksen kehittämispäätökset muodostuivat hyvin erilaisissa yhteiskunnan voimaryhmittymissä. Säätyvaltiopäivät muodostivat silloin, kun ne kokoontuivat säännöllisesti keskustelemaan keskustelufoorumin, jossa poliittiset puolueet vähitellen saivat entistä enemmän jalansijaa. Maan virkamiehistö oli kuitenkin keskeisessä asemassa luovittaessa yhteiskunnan yläkerroksia edustavien säätyjen, toimintaansa aloittavien puolueiden ja Venäjän keisarikunnan intressien välillä. Virkamiesten asema ja merkitys korostuivat.

Tuominen on tutkimuksessaan Ulkopoliittiset painostustekijät ja valtiopäivätoiminta (Tuominen 1974, 400–403) todennut, että ammatillisista ryhmistä, jotka pyrkivät erityisesti vaikuttamaan säätyihin, on mainittava oppikoulunopettajat, jotka yleisissä opettajakokouksissaan käsittelivät sellaisia koulutuspoliittisia kysymyksiä, joiden toivottiin aloitetietä tulevan vireille valtiopäivillä.

2.6.1 Oppikoulu ja pohjakoulukysymys

Kansakoulun syntyäika oli myös perinteellisen koulumuodon, oppikoulun, vaiherikkaimpia kausia. Kolmen vuosikymmenen aikana tehtiin kolme koulu-uudistusta, vuosina 1843, 1856 ja 1872. Kansakoulun tavoin oli oppikoulukin joutunut erilaisten katsantokantojen ristituleen. Nämä koskivat pohjimmiltaan tämän koulumuodon tehtävää, mutta usein myös määrittivät vain erilaisten aineiden asemaa opetusohjelmassa sekä koulujen opetuskieltä. Viimeksi mainittu kysymys jo kuitenkin liittyi jo koulua laajempaan ongelmaan, suomenkielisen ja ruotisinkielisen kulttuurin keskinäisiin suhteisiin. Viimeisenkin koulunuudistuksen jälkeen valtiopäivillä valitettiin työrauhaongelmista. (Ridderskap och Adel 1882, 1410).

Oppikoulussa ovat heijastuneet sekä maailmankatsomukselliset erot että erilaiset mielipiteet sen tehtävästä yhteiskunnallisten tarpeitten tyydyttäjänä. Edellisen suhteessa voidaan viitata aina keksiajalta asti periytyneeseen vastakohtaan teologisen ja humanistisen maailmankatsomuksen välillä, johon kolmantena on liittynyt valistuksen tuoma luonnontieteellinen ajattelutapa. Läheisessä yhteydessä viimeksi mainittuun siis luonnontieteelliseen ajattelutapaan on muodostunut käytännön tarpeita koskeva näkemys. Teologisen ja humanistisen maailmankatsomuksen vastakohtaisuus sulautui kulttuurikäsitykseksi, jolle oli ominaista klassisen sivistyksen ihailu. Koulussa se ilmeni klassisten aineiden, ennen kaikkea latinan ja kreikan kielen, arvostuksena. Tälle kulttuurikäsitykselle vastakohtana syntyi reaalisivistyksen arvostus, joka puolestaan sai sijansa koulun uusien kielten ja luonnontieteiden tultua koulun opetusohjelmaan. Keskeisenä oppikouluongelmana 1800-luvulla oli näiden aineiden välinen suhde. Tämän vastakohtan pohjalta tavallaan syntyi oppikoulua koskeva toinenkin ongelma, koulujärjestelmän yhtenäisyys. Vuoden 1856 koulujärjestyksessä pyrittiin ottamaan huomioon molemmat oppikoulun keskeiset kysymykset. Reaaliaineet saivat sijansa klassisten rinnalla ja tietynlainen "yhtenäiskouluperiaate" toteutettiin siten, että ala-alkeiskoulusta voitiin siirtyä suoraan käytännön elämään tai yläalkeiskoulun alimmalle luokalle ja yläalkeiskoulusta edelleen lukioon. Heikkoutena kuitenkin oli se, että opetusohjelma muodostui hyvin raskaaksi, koska klassisesta oppiaineksestä ei luovuttu siinä määrin kun reaaliaineita lisättiin ja lukion ohjelmaan jäi sellaista, jonka paikka olisi ollut yliopistossa. Koulujärjestelmän kannalta muodostui epäkohdaksi se, että kansakoulun alkaessa 1860-luvulta lähtien yleistyä, jäi raja ala-alkeiskoulujen ja kansakoulujen välille epäselväksi. Tavallaan oli rinnakkain kaksi kansakoulumuotoa. (Hanho II 1955, 102–133).

Kansakouluasetuksen antaminen ja sitä seurannut kouluhallinnon uudistaminen kiihottivät muutoksiin myöskin oppikoulussa. Uusi oppikoulujärjestys astui voimaan syksyllä 1872. Koulujärjestyksen mukaan oli olemassa kolmenlaisia kouluja: lyseoita, naisväen kouluja ja reaalikouluja. Lyseossa olivat yhdistyneet entiset yläalkeiskoulu ja lukio yksijaksoiseksi 7-luokkaiseksi yliopistoon johtavaksi oppikouluksi. Ylin luokka oli aluksi kaksivuotinen. Myöhemmin se jaettiin kahtia, joten lyseo oli 8-luokkainen. Täydellisen lyseon ohella saattoi olla myöskin 4-luokkaisia, joista oli esteetön pääsy täysiluokkaisen lyseon seuraavalle luokalle. Naisväen koulut olivat 4-luokkaisia paitsi Helsingin, joka lyseon tavoin oli 7-luokkainen. Uusi tulokas oli reaalikoulu, joka saattoi olla 2-luokkainen tai 4-luokkainen, jälkimmäisen ylin luokka oli kaksivuotinen. (Koulujärjestys 8.8.1872, § 1–5.).

Kun uudessa koulujärjestyksessä edellytettiin kansakoulunkin "vaikutustointa eli huomioon ottamista", näytti todella siltä, että oli otettu huomioon niin korkeamman sivistyselämän kuin käytännön alojenkin kouluille asettamat vaatimukset sekä samalla saavutettu jonkinlainen yhtenäisyys koko koululaitoksessa. Näin ei kuitenkaan tapahtu-

nut, vaan edellä luetellut tavoitteet ilmenivät hyvin erilaisina. Lyseo oli ensimmäiseltä luokalta lähtien omistettu valmentamiseen ylioppilastutkintoon ja sitä hallitsi klassinen opetusaines. Sillä ei ollut kosketusta sen paremmin kansakouluun kuin reaalikouluihin-kaan. Sekä lyseon pääsyvaatimukset että ikäraja olivat ristiriidassa kansakoulun opetusohjelman ja kansakoulun ikärajojen kanssa. Siten kansakoulu ei voinut toimia normaalilla tavalla lyseon pohjatietojen antajana, vaan erikoiset tähän tehtävään mukautetut valmistavat koulut saivat entistä suuremman vaikutuksen. Naisväen koulujen yhteys kansakouluun oli vielä huonompi, sillä niiden pääsyvaatimuksiin sisältyivät vielä ruotsinkielen esitiedot. Reaalikoulut yksin huolehtivat varsinaisesta käytännöllisluontoisesta opetuksesta. Mutta niiden lyseosta eristetty asema rajoitti tämän opetuksen sangen suppealle alueelle, koska toisaalta oppilaiden ikä ei edellyttänyt suurtakaan vastaanotto-kykyä ja toisaalta puuttuvat ammattikoulut, joissa opintoja olisi voinut täydentää. Ne olikin tarkoitettu jatkamaan kansakoulun työtä, sillä niitä yksin tarkoitti koulujärjestyksen sanonta kansakoulun tehtävästä pohjatietojen antajana. Vuoden 1872 koulujärjestyksen on katsottu ensisijassa ilmentävän niitä pyrkimyksiä, joiden tavoitteena on yhteiskunnallisten olojen säilyttäminen mahdollisimman muuttumattomina. Näissä pyrkimyksissä silloisella kouluylhallituksen puheenjohtajalla, Casimir von Kothenilla oli keskeinen osa. Koulujärjestelmän tuli jarruttaa säätykiertoa. Kukin koulumuoto palveli omaa yhteiskuntaluokkaansa: oppikoulu sivistyneistöä (etupäässä ruotsinkielistä), reaalikoulu porvarissäätyä ja kansakoulu alinta yhteiskuntaluokkaa, talonpoikaista kansaa ja työväestöä. (Nurmi 1988, 166–168).

Vuoden 1872 koulujärjestys aiheutti arvostelua sen yhteiskunnallisen tendenssin sekä kieliristiriitaisuuksien vuoksi. Kotien tyytymättömyys kohdistui varsinkin reaalikoulujen tarkoituksettomuuteen. Niinpä jo vuoden 1872 valtiopäivillä esitettiin muutoksia varsinkin oppikoulujen opetuskieliloihin. Sen pohjalta asetettu komitea ehdotti oppikouluun tehtäväksi sellaisen muutoksen, että latina siirrettäisiin ylemmille luokille, jolloin koulumuotojen (lyseon ja reaalikoulun) lähentäminen sen mielestä olisi mahdollista. Latinan tilalle olisi sekä lyseossa että reaalikoulussa otettava molemmat kotimaiset kielet. Lopulta komitean mielestä olisi molempien koulujen alimmat luokat yhdistettävä yhdeksi 3-luokkaiseksi pohjakouluksi, jolle oppimäärälle rakentuisivat lyseot ja reaalikoulut sekä perustettava teollisuuskoulu. Ainoana vieraana kielenä pohjakoulussa olisi saksa.

Oppikoulun uudistamiskysymys tuli uudelleen esille vuoden 1882–83 valtiopäivillä. Porvarissäädyn ehdotuksessa A. H. Chydenius esitti säätyjen yhteistä valtiopäiväanomusta sellaisten kolmi-luokkaisten pohjakoulujen perustamiseksi kuin edellä mainittu komiteakin oli esittänyt eräin muutoksin. Hänen esityksensä ei sisältynyt pohjakouluun lainkaan vieraita kieliä, vaan ainoastaan molemmat kotimaiset kielet. Saksan kieli siirtyisi vasta ylemmillä luokilla aloitettavaksi. Pohjakoululle rakentuisivat 5-luokkaiset lyseot ja reaalikoulut. Tällaisen koulujärjestelmän etuna esityksen mukaan olisi ensinnäkin se, että molempien kotimaisten kielten asema kouluissa vahvistuisi. Sen uskottiin vaikuttavan tasoittavasti kieliryhmien välisiin vastakohtaisuuksiin. Silloin suomenkielisten koulunkäyntimahdollisuudet paranisivat. Edelleen uudistuksella luotaisiin päättävä koulukurssi muillekin kuin ylioppilastutkinnon suorittaneille. Nuorten elämänuran valinta siirtyisi kolme vuotta myöhempään ajankohtaan ja reaaliopintojen arvostus lisääntyisi. Chydeniuksen aloite sai yleisessä valitusvaliokunnassa suopean vastaanoton. Vedoten mm. Ruotsissa ehdotetun kaltaisista järjestelyistä saatuihin myönteisiin kokemuksiin, valiokunta kehotti mietinnössään säätyjä anomaan hallituksen toimenpiteitä itsenäisten pohjakoulujen ja niille rakentuvien yliopistoon johtavien lyseoiden ja reaalikoulujen perustamiseksi.

Edellä esitetyt ehdotukset kouluolojen uudistamiseksi tähtäsivät toisaalta yhtenäisyyden palauttamiseen vuoden 1872 koulujärjestyksen hajoittamaan koulujärjestelmään, toisaalta reaaliaineiden painottamiseen. Esitetyssä muodossa ei kumpikaan ehdotus toteutunut. Komitean mietintö jäi toteuttamatta ja valtiopäiväpäätös syntymättä. (Yleisen valitusvaliokunnan mietintö No 18/1882, 1-5, 40-47).

Samanaikaisesti Chydeniuksen aloitteen kanssa oli myös kouluylhallitus tehnyt oman ehdotuksensa kouluolojen järjestämisestä. Siinäkin oli lähtökohtana lyseon ja reaalikoulun erottavan jyrkän vastakohtan tasoittaminen. Mutta ehdotettu toteuttamistapa oli kokonaan toinen kuin edellä esitetyt. Kouluylhallituksen suunnitelman mukaan reaalikoulut oli sulautettava lyseoon eikä muodostettava molemmille koulumuodoille yhteistä pohjakoulua. Tämän mukaan 4-luokkaiset reaalikoulut vastaisivat opetusohjelmaltaan 4-luokkaisia lyseoita ja 2-luokkaiset reaalikoulut lyseon kahden alimman luokan oppimäärää. Tällaisista alkeiskouluista olisi siten esteetön pääsy varsinaiseen lyseoon vastaavalle luokalle. (Kouluylhallituksen ehdotus 1882).

Kouluylhallituksen ehdotuksen mukaisesti kouluoloja ryhdyttiinkin järjestämään. Jotta myös reaaliaineille saataisiin oppikouluissa ajan edellyttämä sija, muodostettiin tavallisen lyseon rinnalle yliopistoon johtavia reaalilyseoita tai samaan lyseoon sekä klassinen että reaalilinja.

Vaikka oppikoulun uudelleenjärjestelyn pohjaksi ei otettukaan tehtyjä ehdotuksia varsinaisen pohjakoulun muodostamisesta, jakamaan ala-asteen ja yläasteen opetusta toisistaan, johtivat nämä järjestelyt etsimään tämänkaltaista ratkaisua. Koska reaaliaineiden ja klassisten aineiden opetusta pyrittiin sisällyttämään samaan kouluun, lyseoon, oli luonnollisesti pyrittävä selvittämään, miltä asteelta opetuksen tulisi erota. Alussa se tapahtui koulun ensimmäiseltä luokalta lähtien, koska latinan opetus muodosti linjojen vedenjakajan. Reaali- ja porvarikoulujen perustaminen kärjisti ongelmaa, koska ne usein olivat paikkakunnan ainoita oppikouluja ja niistä jatkaminen oli mahdollista vain reaalilyseossa tai reaalilinjalla. Mm. oppikoulunopettajat kiinnittivät huomiota asiaan vuoden 1890 yleisessä koulunopettajakokouksessa. Kokous päättyi ehdottamaan, että kokeeksi muodostettaisiin muutamissa lyseoissa ala-asteelle päättyvä oppijakso, jossa opetus olisi niin järjestetty, että sen pohjalta olisi mahdollista jatkaa joko klassillisia tai reaaliopintoja. Tällaisen järjestelyn katsottiin olevan tarpeen nimenomaan siksi, että myös niille voitaisiin antaa todistus päättyvästä koulukurssista, jotka eivät jatkaisi ylioppilastutkintoon asti. (Förhandlingarna vid Tredje Allmänna finska skolläraremötet 4.-7.6.1890).

Ehdotuksen mukaisesti neljässä valtion reaalilyseossa suoritettiin lukuvuoden 1893-94 alusta lukusuunnitelman muutos, jonka mukaan koulujen viisi alinta luokkaa muodosti päättyvä jakson. Kouluista oli kaksi suomenkielistä (Tampereen ja Savonlinnan reaalilyseot) ja kaksi ruotsinkielistä (Turun ja Vaasan reaalilyseot). Samanlainen muutos saatiin vuosisadan loppuun mennessä päätökseen kaikissa reaalilyseoissa.

Koska kaupunkien ylläpitämät reaali- ja porvarikoulut noudattivat reaalilyseoiden lukusuunnitelmaa, saattoivat myös ne antaa todistuksen päättyvältä ala-asteen kurssilta. Oppikoulun jakautuminen kahteen päätyvään oppimäärään yleistyi voimakkaasti myös siksi, että yksityiset oppikoulut, joita varsinkin 1880-luvulta lähtien yhä lisääntyvässä määrin perustettiin sekä suomen- että ruotsinkielisinä, ryhtyivät noudattamaan reaalilyseoiden lukusuunnitelmaa ja koulut ainakin aluksi perustettiin vain ala-asteen sisältäviksi. Tällaisten "keskikoulujen" rinnalle muutamat täysluokkaisetkin yksityiskoulut jakoivat oppimääränsä reaalilyseoiden esikuvan mukaisesti. Erityisesti tästä on syytä mainita Kuopion suomalaisen yhteiskoulun toiminta. Tämä koulu, joka muutenkin pyrki ottamaan huomioon ajassa liikkuvia virtauksia, sai perustamisluvassaan

oikeuden mm. noudattaa kaksijakoista lukusuunnitelmaa reaalilyseoiden tavoin. (Senaatin päätös 18.1.1893 koulun perustamisanomukseen, Kasvatusopillisen yhdistyksen aikakausikirja XXX 1893, 66).

Reaalikoulujen epäonnistuminen oli lähinnä syynä yksijaksoisen lyseon, "von Kothenin systeeminen" toisen kulmakiven, alkavalle hajoamiselle. Molemmat tapahtumat olivat kokonaan oppikoulun sisäisiä. Mutta jälkimmäinen kiinnitti yhä enemmän huomiota kolmanteenkin vuoden 1872 koulujärjestyksen ilmeiseen yhteiskunnalliseen tendenssiin: kansakoulun eristettyyn asemaan maan koulujärjestelmässä. Lyseon opetusohjelma poikkesi siksi jyrkästi kansakoulusta, että kävi välttämättömäksi aloittaa sinne tähtäävät opinnot erityisissä valmistavissa kouluissa. Kun ala-aste alkoi itsenäistyä omaksi opetukselliseksi opetuskokonaisuudeksensa, merkitsi tämä samalla sen ja kansakoulun lähenemistä. Kansakoulu saattoi tulla entistä paremmin kysymykseen myös oppikoulujen esitietojen antajana. Tällainen käytäntö saikin sitä mukaa yhä enemmän sijaa, mitä enemmän "keskikoulujen" lukumäärä lisääntyi. Käytännössä ei asia voinut noudattaa tiettyä periaatetta, vaan kansakoulun tasosta ja muista paikallisista olosuhteista riippuen oppikouluun siirryttiin miltei kaikilta kansakoululuokilta. Siten opetuksellisten esteiden vähetessä kehitys itsestään johti koulujen keskinäiseen lähentymiseen. Vuoden 1872 koulujärjestyksen määräykset rajoittivat kuitenkin käytännön yleistymistä, sillä oppikoulun sisäänpääsyttökinnossa selviytyäkseen joutuivat kansakoulujen oppilaat käymään kohtuuttoman pitkän valmistuskauden ja sittenkin heidän pääsytys ikärajoituksista johtuen oli epävarmaa. Varsinkin kansakoulun yleistyessä maaseudulla ja kiinnostuksen siellä lisääntyessä koulua kohtaan yleensä, myös oppikoulua, tuli yhä ajankohtaisemmaksi muutoksen saaminen myös tähän asiaan. Niinpä rinnan niiden pyrkimysten, jotka tähtäsivät oppikoulun sisäisen järjestyksen muuttamiseen, sai alkunsa myös kokeilutoiminta kansakoulun ja oppikoulun keskinäisen suhteen kehittämiseksi. Tällainen toiminta liittyi mm. Lappeenrannan reaali- ja porvarikoulun, Savonlinnan reaali- ja porvarikoulun sekä Kuopion suomalaisen yhteiskoulun edellä mainittuun kokeiluun. Laajempaa kantavuutta asia sai kun oppikoulun opettajat kiinnittivät siihen huomiota vuoden 1893 yleisessä koulunopettajakokouksessa. Seuraavassa koulunopettajankokouksessa he antoivat asiasta virallisen kannanilmaisunsa, jonka mukaan ylemmän kansakoulun kahden alimman luokan oppimäärä oli asetettava oppikoulun pääsyvaatimukseksi. Tämän sisältöinen olikin senaatin vuonna 1905 antama asetus oppikoulun pääsyvaatimuksista. (Asetus 15.7.1905, § 21. Ask).

2.6.2 Oppikoulun ekspansio ylioppilastutkinnon muutosten vauhdittajana

Oppikoulun sisäinen kehitys ja myös edellä esitetty koulumuotojen keskinäinen läheneminen tapahtui rinnan oppikoulumääräysten kasvun kanssa. Kasvu oli läheisessä yhteydessä kieli- ja kansallisuuskysymykseen. Kieliryhmät taistelivat vuosisadan lopulla oppikoulun opetuskielikysymyksestä. Kun tyydyttävää ratkaisua ei saavutettu vanhoissa kouluissa, perustettiin uusia. Milloin valtio ei ryhtynyt toimeen, turvaututtiin yksityiskouluihin. Tätä kehitystä osoittavat seuraavat luvut suomenkielisten ja ruotsinkielisten oppikoulujen oppilasmääristä 1800-luvun kahdelta viimeiseltä vuosikymmeneltä sekä 1900-luvun alusta.

TAULUKKO 15 Oppikoulujen oppilaat 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa
Luvut Suomenmaan virallisesta tilastosta vuosilta 1884–1890,
1896–1899 ja 1905–1908 sekä Huuhkan kokoamasta aineistosta
(Huuhka 1955, 49–51)

Lukuvuosi	1880–81	1890–91	1895–96	1900–01	1905–06
Valtion koulut					
– suomenkieliset	1118	2830	3298	4428	6287
– ruotsinkieliset	3411	2821	2688	3161	3199
Yksityiset koulut					
– suomenkieliset	1138	1146	3735	4839	7263
– ruotsinkieliset	1912	3080	3735	4390	3630
Yhteensä					
– suomenkieliset	2256	3976	7033	9267	13550
– ruotsinkieliset	4549	5901	6423	7551	6829

Oppikoulun varsinainen ekspansio siis tapahtui maan suomenkielisen väestön keskuudessa. Kilpailu johti tosin kummankin kieliryhmän oppilasmäärien lisääntymiseen, mutta ruotsinkielisille kysymys oli lähinnä asemien säilyttämisestä. Vuosisadan viimeisellä vuosikymmenellä lisääntyminen olikin jo suomenkielisissä kouluissa tuntuvasti suurempi kuin ruotsinkielisissä kouluissa. Uuden vuosisadan puolella sitten ruotsinkielisten koulujen oppilasmäärissä alkoi vähentyminen. Kaiken kaikkiaan suomenkielisten koulujen oppilasmäärä kysymyksessä olevan 25 vuoden aikana kuusinkertaistui, kun samanaikaisesti yhteinen koululaisten määrä kolminkertaistui.

Oppikoulunkäynnin yleistyminen suomenkielisen väestön keskuudessa joudutti sitä kehitystä johon edellä on viitattu ja joka toi koulumuotojen keskinäisen suhteen yhä polttavammaksi ongelmaksi. Kun aikaisemmin suhteellisen pieni ryhmä maaseudulla harrasti lastensa kouluttamista oppikoulutietä, vaikuttivat sekä kansakoulujen että oppikoulujen määrällinen lisääntyminen tämän ryhmän kasvamiseen. Vuosisadan vaihteesta alkaen tuli vielä uusi tekijä kiihdyttämään nimenomaan maaseudulla oppikoulunkäyntiä. Kun oppikoulut olivat tähän asti sijainneet poikkeuksetta kaupungeissa, alkoivat ne levitä myös maaseudulle. Tämä kehitys sai varsinaisesti alkunsa vasta 1900-luvun puolella sillä ainoastaan Forssan yhteiskoulu ennätettiin perustaa ennen vuosisadan päättymistä. (Huuhka 1955, 48, Niemi 1969, 40–47).

Ylioppilastutkinnon merkitystä sosiaalisen nousun väylänä voi kuvata esimerkiksi talonpoikaissyntyisten ylioppilaiden määrän kehityksenä. Ylioppilastutkinnon 1761–1791 suorittaneista oli talonpoikaissyntyisiä 15–20 prosenttia. Talonpoikaissyntyisten ylioppilaiden suhteellinen määrä aleni huomattavasti 1800-luvun alkupuolella. Vuosina 1810–28 heitä oli 10,1 prosenttia, vuosina 1828–52 vain 8,0 prosenttia ja vuosina 1852–67 hieman enemmän eli 9,0 prosenttia. (Waris 1947, 227, Huuhka 1955, 51–52). Vaikka esitetyt luvut Ruotsin vallan loppuajalta eivät olekaan suoraan verrattavissa viimeksi esitettyihin, niin säätykierto oli 1800-luvun alkupuolella ilmeisesti heikentynyt. Käännös näyttää kuitenkin tapahtuneen 1860-luvun lopulla. Talonpoikaissyntyisten ylioppilaiden luku alkoi jälleen lisääntyä. 1870–72 talonpoikaissyntyisten ylioppilaiden määrä oli 12,2 prosenttia, 1882–84 17,1 prosenttia, 1891–93 21,0 prosenttia. Tämän jälkeen tapahtui pieni pudotus 1894–96 talonpoikaissyntyisten ylioppilaiden määrä oli 16,4 prosenttia ja 1897–99 11,9 prosenttia. 1903–05 kyseisten ylioppilaiden

määrä oli 19,1 prosenttia. Joka viides ylioppilas oli vuosisadan vaihteessa talonpoikaista syntyperää.

Talonpoikaissyntyisten ylioppilaiden määrän kohoaminen näyttää tapahtuneen jo 1870-luvulla, jolloin suomenkieliset oppikoulut eivät vielä olleet ehtineet sanottavasti vaikuttaa. Yliopiston käyntiä edeltävän koulunkäynnin lisääntyminen on täytynyt alkaa jo 1860-luvulla suurten nälkävuosien aikoihin, joten 1870-luvun edulliset taloudelliset suhdanteet eivät yksin riittä selvitykseksi. Niillä on epäilemättä osuutensa siihen, että talonpoikaisylioppilaiden määrä jatkuvasti kasvoi ja kulminoitui sen jälkeen kun 1880-luvun alussa perustettujen suomenkielisten oppikoulujen oppilaat olivat päässeet ylioppilasikään. Toisena tekijänä taloudellisten suhdanteiden rinnalla oli suomenkielen asemassa tapahtunut muutos ja kansallisen herätyksen aatteiden tunkeutuminen maalaisväestön keskuuteen. (Jutikkala 1942, 615–616). Uudet suomenkieliset koulut houkuttelivat talonpoikia lähettämään opinhaluiset poikansa koulutielle päämääränä aluksi – kuten aikaisemminkin rahvaan poikien kohdalla – pappisura, mutta myöhemmin muutkin akateemista oppiarvoa edellyttävät toimet.

Ylioppilastutkinnon suorittaneiden luku kuvastaa vain välillisesti koulunkäyntiä, jota koskevat tiedot varhaisemmalta ajalta ovat epätarkkoja ja epätäydellisiä. Vuoden 1843 koulujärjestyksessä tosin määrättiin, että kunkin koulun johtajan tuli tehdä vahvistetun kaavakkeen mukainen luettelo koulun nuorisosta sekä lähettää se Tuomiokapitulille. Sama määräys uudistettiin vuoden 1856 kouluasetuksessa. (Lukio- ja koulujärjestykset 15.5.1843 ja 24.3.1856) Tuomiokapitulit eivät kuitenkaan julkaisseet saamiaan tilastoja. Vuonna 1870 perustettu Kouluylihallitus alkoi julkaista ensimmäistä varsinaista oppikoulutilastoa "Tilastollinen osoitus Suomen alkeisopistojen tilasta ja vaikutuksesta", joka lukuvuodesta 1884–85 alkaen liitettiin Suomen viralliseen tilastoon (SVT VIII). Tämän tilaston mukaan, johon tiedot kerättiin pääasiassa vain valtion oppikouluista, valtion lyseoiden oppilaiden sosiaalinen syntyperä oli seuraava.

TAULUKKO 16 Valtion lyseoiden oppilaiden sosiaalinen syntyperä 1870–71 – 1880–81 (SVT IX: 1, 7, 27.)

Isän ammatti tai asema	1870–71		1880–81	
	luku	%	luku	%
Virkamies kaupungissa tai maalla	1200	44.2	1107	42.3
Kauppamies kaupungissa tai maalla	290	10.7	362	13.8
Käsityöläinen kaupungissa tai maalla	327	12.0	288	11.0
Muu kaupunkilainen	341	12.5	262	10.0
Säätyläinen maalla	202	7.4	224	8.5
Talollinen	464	9.7	269	10.3
Muu	94	3.5	108	4.1
Yhteensä	2718	100	2620	100

TAULUKKO 17

Valtion lyseoiden oppilaiden sosiaalinen syntyperä 1890–91 – 1900–01 (SVT IX: 1, 7, 27.)

Isän ammatti tai asema	1890–91		1900–01	
	luku	%	luku	%
Virkamies kaupungissa tai maalla	1219	33.6	1411	27.7
Kauppamies kaupungissa tai maalla	403	11.1	549	10.7
Käsityöläinen kaupungissa tai maalla	484	13.4	857	16.8
Muu kaupunkilainen	555	15.3	945	18.5
Säätyläinen maalla	368	10.2	434	8.5
Talollinen	424	11.7	595	11.6
Muu	172	4.7	317	6.2
Yhteensä	3625	100	5108	100

Talonpoikaisylioppilaiden luku lisääntyi 1880-luvulta alkaen suhteellisen nopeasti, joskin eräistä muista sosiaaliryhmistä lähtöisin olevien oppilaiden lisääntymisen oli vielä huomattavampi. (Huuhka 1955, 52–53).

Suomenkielisten oppikoulujen tila ei 1870-luvulla edistynyt lainkaan, vaikka von Kothenin suunnitelmat koululaitoksen uudistamiseksi olivatkin pysähtyneet. Valtiovallan taholla ei ryhdytty mihinkään toimenpiteisiin suomenkielisten koulujen asiassa. Sen vuoksi oli koulukysymys valtiopäivien 1877 kokoontuessa eräs keskeisimpiä käsiteltäviä asioita. Kaikkiaan 25 anomusta tehtiin näillä valtiopäivillä eri säädyissä suomenkielisten koulujen perustamisesta tai ruotsinkielisten koulujen muuttamisesta kaksikielisiksi. Säätyjen yhteisessä kouluanomuksessa, jossa pyydettiin mm. valtionavun järjestämistä yksityiskouluille ja lukuisten uusien suomenkielisten oppikoulujen perustamista. Asetuttiin kielikysymykseen nähden kaksikielisyyjärjestelmän kannalle.

Kun valtiopäivien kouluanomus tuli esille senaatissa, pidettiin tarpeellisena ennen mihinkään toimenpiteisiin ryhtymistä asettaa komitea pohtimaan koulukysymystä koko laajuudessaan. Tämä komitea ehdotti 1880 valmistuneessa mietinnössään mm. eräänlaisen kolmiluokkaisen keskikouluasteen muodostamista, jossa kuitenkin arveltiin piilevän jatkoa von Kothenin aikaiselle kastijakosysteemille koululaitoksessa. Tämä herätti suomenmielisten taholla levottomuutta ja epävarmuutta, joka kuitenkin hälveni, kun vuoden 1882 valtiopäivien valtaistuinpuheessa ilmoitettiin, että uudistussuunnitelmat saivat raueta ja että hallitsija oli käsenyt senaatin laatimaan uuden ehdotuksen edellisten valtiopäivien toivomusten mukaisesti. (Hytönen 1923, 129).

Valtion hoitaessa kouluasioita edellä kuvatulla tavalla alettiin 1870-luvun lopulla perustaa yksityisiä suomenkielisiä oppikouluja. Tämä oli mahdollista jo vuoden 1856 kouluasetuksen mukaan, joskin luvan saanti ja valtion tuen niukkuus vaikeuttivat sitä suuresti. Kun senaatissa tapahtui 1880-luvun alussa muutoksia mm. siten, että 1882 Yrjö-Koskinen ja Leo Mechelin kutsuttiin senaatin talousosastoon ja Robert Montgomery sen oikeusosastoon suhtautuminen myös suomenkielisiin kouluihin muuttui ystävällisemmäksi. Uusien oppikoulujen perustaminen tapahtui pääasiassa siten, että koulu perustettiin yksityiskouluna ja sitten myöhemmin otettiin valtion haltuun. Vain poikkeustapauksissa on valtiiovallan toimesta perustettu aivan uusia kouluja.

Lukumääränsä puolesta suomenkieliset koulut ohittivat ruotsalaiset 1890-luvulla, mutta suomenkielisten oppikoulujen oppilaiden luku kohosi samalle tasolle ruotsinkielisten oppilaiden kanssa jo 1880-luvun lopulla ja kaksinkertaiseksi se nousi 1902. (SVT IX:17–22).

Yksityisoppikoulujen oppilasmäärä kasvoi nopeasti 1890-luvulla, jolloin se kaksinkertaistui vuosikymmenen aikana. Suomenkielisten oppilaiden määrän aleneminen yksityiskouluissa 1890-luvun vaihteessa johtui suomenkielisten yksityiskoulujen ottamisesta valtion haltuun sekä uusien valtion koulujen perustamisesta. 1890-luvun lopulla, kun valtion koulutoimen alalla ei tapahtunut riittävää laajentumista, yksityiskoulujen suomenkielisten oppilaiden luku kasvoi nopeasti.

Joskin opintie näyttää jo 1880-luvulla avautuneen entistä laveampana myös suomenkielisille oppilaille – joskaan ei tällöin vielä läheskään kaikille suomenkielisissä kouluissa – niin lopullinen murtautuminen tapahtui 1890-luvulla, jolloin suomenkielisten oppilaiden kokonaismäärä kolminkertaistui. Samaan aikaan tapahtui myös kansakoulujen sekä lukumäärän että oppilasmäärän kaksinkertaistuminen, kansanopistolaitos perustettiin, nuorisoseuratoiminta laajeni nopeasti edellisen vuosikymmenen hitaan edistymisen jälkeen ja monella muullakin tavalla ilmeni voimakas sivistyspyrkimys. (Huuhka 1955, 49–51).

2.6.3 Oppikoulunopettajien koulukomitea

Yleinen koulunopettajakokous 1893 asetti koulukomitean, jonka varsinaisiksi jäseniksi tulivat professori Waldemar Ruin puheenjohtajana, professori Pekka Sahlsten sihteerinä, rehtori Heikki Melander, yksityiskoulun johtaja Mikael Soininen, kaupunkikoulun johtaja K. R. Wejjola, rouva Iida Godenhjelm, ruotsinkielisen yksityiskoulun johtaja Albin Lönnbeck ja rehtori J. E. Strömborg. Varajäseninä siihen tulivat kuulumaan kansakoulun tarkastaja Y. K. Yrjö-Koskinen ja kansakoulun opettaja, Kansakoulun lehden toimittaja A. Korhonen. (Allmänna skollärmötet 1893, 187). Komiteassa olivat siis edustettuna erimuotoiset valtionkoulut, yksityiskoulut ja kaupunkikoulut. Molemmat kieliryhmät olivat mukana ja tyttöjen kasvatusta, jota edusti Godenhjelm. Komitean ensisijaisena tavoitteena oli selvittää kansakoulun ja oppikoulun välistä suhdetta ja erityisesti ns. pohjakoulukysymystä.

Komitean työskentelyä haittasivat ulkonaiset vaikeudet, sillä sen jäsenet olivat eri puolilta maata ja toisaalta komitean kokouksiin ei saatu valtiolta rahallista avustusta, vaikka sitä haettiin. Komiteassa tapahtui useita jäsenten muutoksia. Muun muassa Yrjö-Koskinen ja Korhonen tulivat varsinaisiksi jäseniksi, kun Sahlsten ja Strömborg jäivät siitä pois. Myöhemmin jäi myös Lönnbeck pois komiteasta. Komitea keräsi oppikouluista tilastoa, joiden pohjalta pyrittiin selvittämään vallitseva tilanne kansakoulun ja oppikoulun välillä. Lisäksi laadittiin selvitys yläluokilla suoritetuista oppimääräistä ja vastaavasti oppikoulukursseista. Myös oppikouluun otettujen pohjaopintoja selvitettiin. Edellä mainituista asioista tekivät selvityksiä Lönnbeck, Melander, Godenhjelm ja Soininen. Sitä paitsi komitea pyrki hankkimaan tietoa muiden maiden kouluoloista. Esimerkiksi Sahlsten teki opintomatkan Sveitsiin. Sen sijaan ehkä tärkeimmäksi muodostui Sahlstenin tutustuminen Norjan kouluoloihin, jotka lähinnä saattoivat tulla esikuviksi Suomen koulutusjärjestelmää uudistettaessa. (Allmänna Skollärmötet 1893, 1).

Norjan kouluolot olivat meillä 1890-luvulla mm. oppikoulunopettajien mielenkiinnon kohteena ehkä lähinnä siksi, että Norjan olot muistuttivat meillä valinneita oloja ja että siellä esiintyi vakavaa pyrkimystä uudistaa kansanvaltaisesti koulujärjestelmää. Koulussa tämä merkitsi sitä, että pyrittiin luomaan sellainen koulujärjestelmä, jossa kansakoulu kokonaisuudessaan muodostaisi kaikkien ylimpien koulujen yhteisen pohjan. Ensimmäinen askel tätä kohden oli otettu jo vuoden 1869 koululaissa, jonka mukaan Norjan koululaitoksen muodostaisivat kolmivuotinen kaikille lapsille yhteinen rahvaan koulu (kansakoulu), kuusivuotinen keskikoulu ja kolmivuotinen kymnaasi. Käytännössä tätä ei kuitenkaan voitu toteuttaa. Vuoden 1889 lain mukaan lasten koulusta tuli kaikille yhteinen kansakoulu. Samalla se piteni viisivuotiseksi. Vuoden 1896 lain mukaan se sai jatkoksi nelivuotisen keskikoulun ja tämä puolestaan kolmivuotisen kymnaasin. Siten Norjan koululaitos sai jo 1890-luvulla yhtenäiskoulun luonteen. Norjan laki teki mahdolliseksi vieläkin pitemmälle viedyn yhtenäisyyden koulumuotojen kesken, sillä kansakoulu saattoi olla myös seitsemänvuotinen ja sille rakentuva keskikoulu vastaavasti kaksivuotinen.

Sahlsten selvitti näitä kysymyksiä komitealle, mutta julkaisi ne myöskin Valvojassa ja saattoi siten myöskin selostuksensa laajempien piirien tietoon. Artikkelissaan Valvojassa Sahlsten esitti oman arvionsa Norjan koulukehityksestä. Sen mukaan Norjan kansa oli löytänyt oikean päämäärän, jota koulukehityksessä tulee tavoitella, ja tämän päämäärän löydettyään se myös rohkeasti kulkee sitä kohden. (Valvoja 1896, 524–551).

Norjan koulukehityksestä ei Suomen oppikouluväen keskuudessa suinkaan oltu yksimielisiä. Sahlstenin kannasta poikkeavia arvioita esitettiin runsaasti mm. W. T. Rosenqvistin Kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirjassa XXXIV vuodelta 1897 esiintyneessä artikkelissa "Skolreformen i Norge" Rosenqvist esitti omia käsityksiään. Rosenqvistin mielestä Norjan uudistuksen lähimmät tavoitteet kohdistuivat 1) kansakouluun oppikoulun pohjakouluna, 2) klassisten kielten asemaan oppikoulussa ja 3) tyttöjen ja poikien yhteisopetukseen. Erityisesti Rosenqvist tuntui surevan klassiselle sivistykselle aiheutuvia vaurioita. Tästä hänen mukaan seuraisi tieteellisten opintojen kärsiminen ja sivistystason lasku. Hänen mielestään kansakoulun kehittäminen ei pitäisi tapahtua oppikoulun kustannuksella. (Kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirja XXXIV, 115–124).

Koulukomitean mietintö jätettiin viidennelle yleiselle koulunopettajakokoukselle, joka kokoontui kesäkuun 8. päivänä 1897. Se jaettiin painettuna kappaleena kaikille kokouksen osanottajille. (Allmänna skolläromötet 1897, 208. Mietintö on kokonaisuudessaan julkaistu mm. Kansakoululehdessä vuodelta 1897, 255–268).

2.6.4 Suuri koulukomitea

Vuonna 1906 asetettiin Suuri koulukomitea, jonka puheenjohtajaksi kutsuttiin entinen kouluylihallituksen ylijohdaja L. L. Lindelöf. Hän toimi komitean asettamisesta 15.2.1906 puheenjohtajana saman vuoden joulukuun 20. päivään, jolloin hänelle myönnettiin terveyssyistä ero. Hänen jälkeensä puheenjohtajana oli valtioneuvos E. I. Hjelt seuraavan vuoden joulukuun 21. päivään, jolloin hänet nimitettiin senaatin jäseneksi. Loppuajan toimi puheenjohtajana professori Waldemar Ruin. (KM 1908:16, III–IX).

Komitean ensimmäinen osamietintö julkistettiin 22. helmikuuta 1908. Sen mukaan kansakoulun ja oppikoulun keskinäisessä suhteessa edelleen tulisi noudattaa sitä käytäntöä, joka vuoden 1905 asetuksessa oli määritelty. (Opettajain lehti 9/1908, 89).

Vuoden 1906 yleinen koulunopettajakokous muodostui osanottajamäärältään ennätykselliseksi. Kokonaismäärä 424 oli enemmän kuin kaksi kertaa niin suuri kuin 1893 kokouksessa. On huomattava, että tämä kokous pidettiin heti suurlakon jälkeen. Muutenkin kokous muodostui ulkonaisesti edellisten vuosikymmenien kokouksista poikkeavaksi. Se sai niihin nähden demokraattisemman luonteen, joka näkyi ennen kaikkea siinä, että senaatti ei enää määrännyt kokoukselle puheenjohtajaa, vaan kokous itse. Kun senaatti määräsi puheenjohtajan oli tälle paikalle tavallisimmin tullut koulu-ylihallituksen ylijohtaja. Siitä johtuen ylijohtaja L. L. Lindelöf oli toiminut kaikissa 1890-luvun yleisissä koulunopettajakokouksissa puheenjohtajana. Puheenjohtajaksi valittiin nyt professori Ruin, jonka aikaisempi toiminta, mm. oppikoulunopettajien koulukomitean puheenjohtajana, oli tehnyt hänet tunnetuksi periaatteiltaan uudistusmielisenä. Ruin oli samalla ylioppilastutkintolautakunnan pitkäaikainen puheenjohtaja. (Yleinen koulunopettajakokous 1906, 29–31).

Koulukomitean työn päätyttyä maan oppikoulun opettajilla oli tilaisuus lausua mielipiteensä useista oppikoulua koskevista kysymyksistä, sillä Kouluylhallitus pyysi valtion oppikoulujen rehtoreilta ja opettajakunnilta lausuntoa koulukomitean mietinnön johdosta. (Kouluylhallituksen kokous 15.4.1908, § 5 KA; kiertokirje n:o 171/15.4.1908 KA). Edellä mainittu komitean ensimmäinen osamietintö sisälsi kannanmäärittelyn moniin ajankohtaisiin oppikoulua koskeviin ongelmiin. Pohjakoulutuskysymyksen lisäksi siinä käsiteltiin muun muassa keskikoulujen perustamista, linjajakoa, opetusohjelmaa, yhteisopetusta, tyttökouluja ja ylioppilastutkinnon uudistamista. (KM 1908:16, 22–38).

2.6.5 Koulujärjestelmän kehittyminen autonomian aikana ylioppilastutkinnon taustana

Suomen irtauduttua Ruotsista (1809) maamme sai koulutoimen alalta perinnöksi vuoden 1724 koulujärjestyksen, jonka mukaan oppikoulu käsitti 1–2-luokkaiset pedagogiot, 4–5-luokkaiset triviaalikoulut sekä kolmivuotisen lukion. Kun maahamme perustettiin seuraavana, vuonna 1725, 2-luokkainen Porvoon lukio, se oli ainoa tämän asteen Suomessa toimiva oppilaitos. Sen lisäksi vielä 1800-luvun alussa maassa oli kaksi triviaalikoulua ja kymmenen pedagogiota. Koulujen opetussuunnitelma tähtäsi kautta linjan nuhteettomien, julkisen vallan palvelukseen astuvien virkamiesten kasvattamiseen oikeassa kristillisessä ja valtiollisessa hengessä.

Vanhan Suomen eli Viipurin läänin liittäminen muuhun Suomeen (1812) merkitsi maan koulutoimen alalla laadullistakin laajennusta, sillä läänissä toimi aikanaan Katariina II:n perustamia tyttökouluja, jotka läntisen koulukehityksen piirissä olivat tuntemattomia vielä tuohon aikaan.

Oppikoululaitoksessa vuosina 1809–1841 toimeenpannut muutokset olivat vähäisiä, huolimatta siitä, että kolmas koulukomissio esitti mietinnössään 24.7.1835 melko mittavia muutoksia. Komission mukaan neljä lukiota, Turun, Porvoon, Vaasan ja Kuopion, riitti tyydyttämään tarpeet. Komissio ehdotti Viipurin lukion lakkauttamista. Uusia lukioita olisivat Kuopion ja Vaasan lukiot. Komissio ehdotti suomen kieltä oppikouluihin. Suomen ja ruotsin lisäksi opetettaisiin venäjää. Latinan sijaan ehdotettiin venäjän lisäksi saksaa ja ranskaa. (Valtiosiht. vir. asiak. VSV 1841 n:o 89).

Mitään merkittävää muutosta oppikoulujen asemassa ja opetuksessa ei kuitenkaan saatu aikaan vaikka esimerkiksi yliopiston rehtorin kolmivuotiskertomuksessa lukuvuosilta 1833–1836 ja 1836–1839 (Redogörelse från Kejsarliga Alexanders-Universitetets för rektoratstriennium 1833–1836 och 1836–1839) todettiin, että vuosina 1833–36 ylioppilastutkinnon suorittaneista oli tullut lukiosta vain 28,7 prosenttia ja lukuvuosina 1836–1839 vain 29,2 prosenttia. Näytti siltä, että valtion oppikoulut, joiden tarkoituksena oli valmistaa oppilaita ylioppilastutkintoon olivat menettämässä merkitystään.

Uuden valtiollisen aseman ensimmäiset koulujärjestykset annettiin 15.5.1843 ja 24.3.1856. Näihin säännöksiin päättyi Ruotsin vallan aikaisen järjestelmän soveltaminen. Uushumanististen katsomusten voimistuessa pyrittiin yhdistämään siihen asti ylivertaiset kouluopetusta hallinneet klassiset kielet uusiin kieliin. Samalla eräällä tavalla filantropismin jälkeijastumina alettiin myös muuttaa oppilaiden kohtelua, vaikka ankaran kurin ja kovan työnteon kasvatusmenetelmiä ei kyseenalaistettu. Tällainen uudenlainen oppikoulu oli mm. yksityinen Helsingin lyseo, joka sai alkunsa Lauantai-seuran piiristä ja perustui Tanskasta saatuihin pedagogisiin näkemyksiin.

Vuoden 1843 lukio- ja koulujärjestys jossain määrin nojautui ajan uusiin virtauksiin ja pyrki heikentämään latinan ylivaltaa lukusuunnitelmista ja toi entistä runsaammin erilaisia oppiaineita opiskeltaviksi. Uudet koulumuodot olivat tämän jälkeen ala- ja yläalkeiskoulut sekä lukio. (Koulujärjestykset 1843 ja 1856).

Vuoden 1856 lukio- ja koulujärjestys taas kiinnitti erityistä huomiota lukioasteen uudistamiseen. Uuden säädöksen turvin voitiin perustaa vanhamuotoisten yleissivistävien lukioiden ohella virkamieskoulutukseen painottuneita siviililukioita. Edellisissä hallitsi latina ja jälkimmäisissä opiskeltiin taas venäjää ja ranskaa matemaattisluonnontieteellisten aineitten lisättyjen kurssien ohella. Tällaisten oppilaitosten tavoite oli käytännöllinen ja siellä pyrittiin kasvattamaan virkamiehiä alempiin hallintovirkoihin. Ajan keskusteluissa niitä kutsuttiin ammattilukioiksi. Virkavaltaisen periaatepolitiikan ilmapiiri kuvastui näissä ammattilukioissa selvästi, kun niiden avulla alinta päätäntävaltaa käyttänyt virkaylimystö pyrki varaamaan käytännön hallintotehtäviä alempisäätisille ja suomenkielisille sekä toisaalta pitämään klassisen lukion ylimpien säätyjen opinahjana. Tämä suomalaisen kulttuuritaistelun alkuasetelma tulee näkyville kouluelämässä jo 1850-luvun keskivaiheilla ja leimahti sitten pari vuosikymmentä myöhemmin ilmituleen.

Gymnaasi- ja koulujärjestys Suomen Isoruhtinasmaalle 7.4.1856 oli sikäli tärkeä lähtökohta, että siinä suomalainen oppikoulu sai muotonsa yhtenäisenä kahdeksanvuotisena järjestelmänä. Vuoden 1856 koulujärjestyksen mukaisia oppikouluja olivat:

1) ala-alkeiskoulu, jonka tarkoitus oli opettaa jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle välttämättömiä tietoja. Sen toisen luokan oppimäärä oli perustana yläalkeiskouluun;

2) yläalkeiskoulu, jonka piti valmistaa osa oppilaistaan valtion palvelukseen ja osa lukioon ja tieteellisiin opintoihin; sekä

3) lukio, joka oli joko yleislukio (papeiksi, opettajiksi, lainoppineiksi ja hallintovirkamiehiksi aikoville) tai siviililukio virkamieskoulutusta varten.

Oman ryhmänsä muodostivat lisäksi "waimowäen koulut". Nämä 2–4-luokkaiset tyttökoulut tarkoitettiin "virkamiesten ja muiden sivistyneiden vanhempien tyttärelle" huoliteltuun naiskasvatukseen kuuluvien tietojen saamiseksi ja käsitöiden harjoittamiseksi. (Hanho 1955, 119). Luettaessa koulujärjestykseen kirjattuja sanoja jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle välttämättömien tietojen opettamisesta on syytä muistaa, ettei suurinta osaa väestöstä, rahvasta lainkaan ajateltu tämän jäsenyyden piiriin.

Suomalaisen oppikoulun hallinto oli ennen vuotta 1869, jolloin kirkkolaki muuttui, järjestetty siten, että oppikoulut kuuluivat hiippakuntien tuomiokapitulien valvontaan. Liberalismin voimistuessa Aleksanteri II:n hallituskauden alkuvaiheissa paineita alkoi syntyä kirkon ja koulun erottamiseksi toisistaan samalla kun vuodesta 1862 yleisessä opettajakokouksessa alettiin puhua entistä näkyvämmiin uudistusta kaipaavan oppikoulun puolesta. (Kiuasmaa 1982, 19–20).

Autonomisen Suomen valtiollinen ja poliittinen kehitys osoitti 1870-luvulle tultaessa jo runsaasti vapaamielisyyden piirteitä. Valtiopäivätoimintakin oli taas lähtenyt käyntiin yli puolen vuosisadan tauon jälkeen. Tällaisessa ilmapiirissä pyrittiin myös maan koululaitosta uudistamaan. Maan koulutoimi oli erotettu kirkon hallinnosta vuonna 1869 ja samaan aikaan oli perustettu koulutoimen ylihallitus. Nämäkin muutokset suorastaan edellyttivät oppikoululaitoksen toiminnan perusteiden säätämistä.

Yleensä vuoden 1872 koulujärjestystä, joka lukioasteen koululakina oli voimassa aina 1980-luvun alkuvuosiin asti, on luonnehdittu liberalismin myöhäiskauden tuotteeksi. Uuden koulujärjestyksen mukaan oppikouluja olivat 4- ja 7-luokkaiset (kahdeksanvuotiset) lyseot, 2- tai 4-luokkaiset reaalikoulut sekä 4-luokkaiset tyttökoulut, joista tosin yksi Helsingissä toimiva tyttöoppilaitos oli 7-luokkainen. Edellä mainittu ruotsinmieleisten, aristokraattisen virkaylimystön ajama käytännön koulutuslinja suomenkielisille rahvaalle tuli esiin nimenomaan reaalikoulujen muodossa, joissa ei ollut latinaa ja joista ei ollut myöskään siirtymismahdollisuutta lukioon. (Koulujärjestys 1872).

Koulujärjestyksen mukaisessa koulutushierarkiassa itsestään selvänä lähtökohtana oli, että suurin osa väestöstä jää täysin tämän varsinaisen koulujärjestelmän ulkopuolelle. Koulun kelpoisista pelkän alimman tason suorittajat tulivat saamaan ns. vanhan keskiluokan jäsenille, lähinnä pienyrittäjä-porvaristolle, välttämättömät tiedot ja taidot. Seuraavan koulutason oli tarkoitus valmistaa etenkin valtion palvelukseen tarvittavan alemman virkamiehistön tehtäviin. Näistä virka- ja toimihenkilöistä puhutaan myöhemmin uutena keskiluokkana. Ylin taso oli varattu yhteiskunnan ylimmän kerroksen jäsenille eri alojen huipuille johtaviin tehtäviin valmistautumista varten. Naissukupuolesta vain "virkamiesten ja muiden sivistyneiden vanhempien" tyttärien ajateltiin tarvitsevan koulutusta; sekin oli käytännössä erityisen naiskasvatuksen antamista, mutta ei uraa avaavaa. (Kivinen 1988, 22–24).

Koululaitoksen tehtäväksi käsitettiin edelleen sääty-yhteiskunnan rakenteiden tukeminen, joten eri koulut sovittiin palvelemaan väestöjakoja eri asteisiin. Karkeasti jaotellen kansakoulut olivat rahvaan "parhaimmistoa" varten. Pienyrittäjä-porvaristoa varten olivat puolestaan reaalikoulut, joista myös uuden toimihenkilökeskiluokan jäsenet saivat oppinsa, elleivät käyneet oppikoulun alaluokkia. Sivistyneistön väylä kulki lukion ja ylioppilastutkinnon kautta yliopistoon.

Koulujärjestyksen säätämistä seurannut runsas vuosikymmen kuuluu kiistatta maamme kouluhistorian merkittävimpiin oppikoulua koskeneiden uudistusten murrosvaiheeseen. Välillisesti tai välittömästi vaikuttivat oppikouluun liittyneisiin säädöksiin ja ratkaisuihin ensinnäkin voimakas suomalaishallinnollinen liike, joka asetti kulttuuripoliittiseksi tavoitteekseen suomenkielisen, ylioppilastutkintoon valmistavan valtion oppikoulun luomisen. Voi jopa puhua taistelusta suomalaisen oppikoulun puolesta ruotsinkielisiä voimia vastaan, jotka 1870-luvun alkupuolella olivat nopeasti linnoittautuneet maan johtaville kulttuurihallinnon paikoille, senaattiin, kirkollisasiain toimituskuntaan ja kouluyliehallitukseen. Jälkimmäisen keskusviraston sivutoimisena puheenjohtajana ja sittemmin ensimmäisenä ylitirehtöörinä oli toiminut kenraaliluutnantti Casimir von Kothén (1869–73), joka oli 1850-luvun reaktionäärisen politiikan vahvoja edustajia.

Koulutoimen ylihallituksessa ajateltiin Wirilanderin mukaan vielä 1871 uuden tyyppisten rahvaan- ja porvariskoulujen ohjaavan alkeisopin saaneita rahvassäätyisiä entistä tehokkaammin takaisin heidän oikeaan asemaansa, jolloin sivistyneistä yhteiskunta-luokista tapahtuva rekrytointi oppikouluihin olisi entisestään vahvistunut. (Wirilander 1974, 327–328). Ruotsinmielisen virkaylimystön ajama käytännön koulutuslinja suomenkielistä rahvasta varten sai muotonsa reaalikouluissa, joissa ei ollut latinaa eikä myöskään mahdollisuutta siirtyä lukioon. Koulujärjestelmän piti näin jarruttaa säätykiertoa. (Niemi 1969, 41).

Vuoden 1872 koulujärjestykseen on kirjattu ensimmäisen kerran ns. pohjakouluasiaan viittaava kannanotto lausumalla, että opetus oppikouluissa "edellyttää kansakoulun vaikutustointia". Mutta se, miten asia käytännössä olisi pitänyt hoitaa, jäi epäselväksi. Kansakoulun ja oppikoulun muodostuminen yhtenäiseksi järjestelmäksi oli tuolloin voimassa olleiden säännösten mukaan sikäli mahdotontakin, että lyseoon pääsy ei niveltynyt kansakoulun oppimäärien suorittamiseen. Lyseoiden pääsyvaatimusten säädetty sisältö edellytti koko kansakoulukurssin nelivuotista oppimäärää, mutta kansakouluasetuksen mukaan maaseudulla kansakoulun käynyt oppilas oli kumminkin jo 14-vuotias ja lyseoon sai ottaa vain 9–12-vuotiaita. (Isosaari 1973, 35, Ensio 1917, 14–15). Käytännössä kansakoulusta joka tapauksessa siirryttiin oppikouluun. Esimerkiksi 1890-luvulla suunnilleen puolet oppikoulun oppilaista tuli kansakoulusta ja heistä noin kolmannes oli suorittanut kansakoulun koko oppimäärän (KM 1908, 22–23). Vuonna 1905 koulujärjestystä muutettiin siten, että yläkansakoulun kahden alimman luokan oppimäärä tuli oppikoulun pohjaksi ja oppikouluun pääsemisen ikäraja ulotettiin 9–13-vuotiaisiin lapsiin. Tämän vuosisadan alussa virallisestikin vakiintunut järjestelmä muuttui vasta myöhään 1980-luvulla. (Isosaari 1973, 47).

Kansakoulun lisäksi oppikouluun tuli oppilaita ns. valmistavista kouluista, joista aikalaiset yleisesti puhuivat "herrasväen kouluina". Niillä on ollut oma, suhteellisen tärkeä osuutensa Suomen koulutusjärjestelmässä aina 1900-luvun puoliväliin asti. Nämä 2–4-luokkaiset kaupunkikoulut perustettiin vartavasten valmistamaan lapsia oppikouluun. Ensimmäiset neljä valmistavaa koulua perustettiin 1870-luvulla, kahtena seuraavana vuosikymmenenä niitä syntyi parikymmentä lisää. 1910-luvun lopulla valmistavia kouluja oli 34, joista 18 oli ruotsinkielisiä. Vuoteen 1925 mennessä kokonaisuus oli noussut 72:een. (Kiuasmaa 1982, 52–54).

Taulukon 18 osoittamalla tavalla valmistavien koulujen oppilasmäärä kolminkertaistui kumpanakin 10-vuotiskautena 1800-luvulla. Vuosisadan alun 2400:sta oppilaasta noin puolet kävi ruotsinkielisiä valmistavia kouluja. Samaan aikaan kaupunkikansakoulujen oppilaista oli neljännes ruotsinkielisiä. Valmistavien koulujen oppilasmäärä oli huipussaan 1925 (4254). Valmistavien koulujen oppilaiden sosiaalitaustoista virallinen tilasto antaa tilastoja vain 1920-luvulta, mikä kuitenkin riittää pääpiirteiden selville saamiseen. Ylimmän sosiaaliryhmän (virkamiesten ja suurliikkeenharjoittajien) jälkeläisten osuus valmistavien koulujen oppilaista oli 61 prosenttia vuonna 1925. Vertailun vuoksi voidaan todeta, että vuonna 1925 ylimmän sosiaaliryhmän lasten osuus oppikoululaisista oli 31 prosenttia ja kansakoululaisista 4 prosenttia. Valmistavat koulut olivat siis oppikoulujen rinnallakin oppilasainekseltaan hyvin yläluokkaisia, kansakouluihin vertaamattakaan. Ruotsinkieliset valmistavat koulut oli vielä hieman yläluokkai-
sempia kuin suomenkieliset. (SVT IX: 47; 62; SVT X; 57; 67; 70, Kiuasmaa 1982, 242).

TAULUKKO 18 Suomen- ja ruotsinkielisten valmistavien koulujen oppilaat 1880 – 1920 (Kivinen 1988)

Vuosi	Suomenkielisten koulujen oppilaat		Ruotsinkielisten koulujen oppilaat		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
1880	325	100.0	325	100.0		
1885	110	26.6	303	73.4	413	100
1890	362	40.1	540	59.9	902	100
1900	1 137	48.4	1 210	51.6	2 347	100
1905	1 158	47.7	1 271	52.3	2 429	100
1910	1 141	47.0	1 286	53.0	2 427	100
1915	891	43.5	1 156	56.5	2 047	100
1920	1 807	51.2	1 724	48.8	3 531	100

Senaatti asetti 2. päivä toukokuuta 1879 koulukomitean, jonka puheenjohtajaksi kutsuttiin Porvoon hiippakunnan piispa A. J. Hornborg. Komitea jakaantui kielipoliittisesti siten, että ruotsinmielisiä oli kuusi ja suomenkielisen kulttuuripolitiikan edustajia yhtä vähemmän. Komitean ehdotukset valmistuivat maaliskuussa 1880, ja niiden mukaan olisi perustettava 3-luokkaisia latinattomia alkeiskouluja, joiden opetus-suunnitelma soveltuisi myös lyseoiden vastaavien luokkien ohjelmaksi. Komitean käsityksen mukaan vasta neljänneltä luokalta voitiin aloittaa latinan opiskelu ja turvata näin klassisen sivistyksen säilyminen lyseoissa. (Kiuasmaa 1982, 22–23). Näin alkoi taistelu humanistisesta ja reaalisivistyksestä.

Koulutoimen ylläpidon lausunnossa (1880) vaadittiin kuitenkin latinaa luettavaksi jo toiselta luokalta lähtien ja vaihtoehtoisena aineena samalta luokalta alkaen myös reaalikouluissa, mikä on katsottava myönnytykseksi klassisuutta puoltavalle suomenmieliselle väestönosalle. Senaatti asetti valiokunnan 17.2.1881 valmistelemaan senaatin lausuntoa koulukysymyksestä. Valiokunta omaksui täysin ruotsinmielisten kannattaman uudistusohjelman, jonka mukaan siis latina-koulujen rinnalle oli perustettava reaalisivistystä antavia oppikouluja. Senaatin valiokunnassa laadittiin myös ehdotus siitä, että olisi perustettava 2- tai 3-luokkaisia alkeiskouluja sekä 5-luokkaisia klassisia ja reaalilyseoita. Valiokunnan lausunto oli senaatin talousosaston käsittelyssä 5.5.1881, jolloin kirkollistoimikunnan päällikkö Leo Mechelin asettui puoltamaan kouluylläpidon latinakeskeistä linjaa. Senaatin kaavailut reaalisivistystä lisäävästä oppikoulusta raukesivat joulukuussa 1881 valtiosihteerin viraston ilmoittama senaatille Keisari-Suurruhtinaan hylänneen aiotut uudistukset ja määränneen senaatin käsittelemään asiaa myöhemmin uuden valmistelun pohjalta. (Sarva 1945, 128).

Senaatti joutui kuuntelemaan arvostelevia puheenvuoroja koulukysymyksestä suomenmielisten edustajien taholta. Valtioapäivillä 1882 esitettiin useissa aatelittomien säätyjen anomuksissa täydellisten suomalaisten lyseoiden perustamista mm. Viipuriin, Savonlinnaan, Tampereelle ja Joensuuhun. Erityisesti korostettiin näissä anomuksissa sitä, että reaalikoulut muutettaisiin lyseoiksi, koska edelliset laitokset eivät nauttineet missään väestön suosiota. Vuoden 1882 valtiosäätyjen anomukset eivät vienneet koulukysymystä eteenpäin, koska enemmistö ei niitä kannattanut. (VP 1882, As. kirj. V, ylval. valiok. an. miet:t 13, 17, 18, 31 ja 32).

Senaatti kehotti helmikuussa 1883 koulutoimen ylihallitusta valmistelemaan uudet ehdotukset oppikoulun kehittämiseksi aikaisempien suunnitelmien tultua hyläytyksi Pietarissa. Keskusvirasto laati toukokuussa samana vuonna uudet ehdotuksensa samalla kun se myös antoi senaatin kehotuksesta saman sisältöisen lausunnon vuoden 1882 säätyjen anomuksesta. Kouluylihallituksen mukaan oli perustettava 7-luokkaisia (8-vuotisia) lyseoita, joissa latinalla oli vahva asema, 3-5-luokkaisia reaalikouluja ja mahdollisesti jälkimmäisistä kehitettäviä reaalilyseoita. Suunnitelmista näkyi voimistunut joskin varovainen liberalismi ja siihen kytkeytynyt reaalisivistyksen korostaminen, mikä oli jo valtiopäivillä käynyt selvästi ilmi. Senaatti asetti valiokunnan pohtimaan koulu-ylihallituksen lausuntoa. Tältä pohjalta muotoutunut senaatin kannanotto toimitettiin Pietariin, josta tuli 15.8.1883 senaatille ilmoitus keisarin antamasta asetuksesta.

Asetus, joka julkaistiin 23.8.1883 jonka todettiin sisältävän "erinäisiä muuttuneita määräyksiä alkeisoppilaitoksista Suomessa", määritteli ensinnäkin tällaiseksi yleiseksi oppilaitokseksi kahdeksanluokkaiset lyseot, "joiden pääasiallisempana tarkoituksena on tieteellisen sivistyksen perustaminen, jota Yliopistossa enemmän kartutetaan." Lyseoita oli kahta lajia.

1) Klassiset lyseot, joiden opetussuunnitelmassa oli latinan ja kreikan kieli ja joista kaksi järjestettiin normaalilyseoiksi sekä

2) Reaalilyseot, joissa latinan ja kreikan kielen sijasta oli uudet sivistyskielet, jonka ohessa entistä enemmän aikaa matematiikan, luonnontieteen ja piirustuksen opettamiselle. Asetuksessa mainitaan kahdeksanluokkaisten lyseoiden ohella 2- ja 4-luokkaiset alkeiskoulut, jotka vastasivat lyseoiden alempia luokkia ja valmistivat oppilaita joko myöhempisiin jatko-opintoihin tai erityisiin ammattikouluihin käytännön elämää varten. (Asetus 23.8.1883).

Klassisten lyseoiden opetussuunnitelma oli miltei täydellinen kopio vuoden 1872 koulujärjestyksen 7-luokkaisen (kahdeksanvuotisen) lyseon lukusuunnitelmasta. (Oppikoulu-käsikirja 1920, 44-144, Iisalo 1973, 156).

Uudessa asetuksessa määritelty reaalilyseon lukusuunnitelma erosi siinä klassisen lyseon lukusuunnitelmasta, että edellisessä oli latinan kielen ja logiikan sekä kreikan kielen tilalla englannin kieli, kemia ja piirustus, joka näyttää olleen ajan käsityksen mukaan käytännölliseen suuntautumiseen kiinteästi kuuluva oppiaine. Mitä tyypillisin uudenaikainen sivistyskieli oli kaikesta päättäen englannin kieli, koska se oli 1872 reaalikoulun opetusohjelmassa ja nyt uudessa asetuksessa reaalilyseon pakollisena aineena.

Alkeiskoulujen lukusuunnitelmissa ei ollut uusia oppiaineita. Kieliaineina näissä kouluissa olivat molempien kotimaisten kielten ohella venäjän ja saksan kielet, jotka oli siis vaihdettavissa latinan kieleen, ellei latinan kielen opetusta paikkakunnalla ollut. Alkeiskoulujen opetusohjelma viittasi selvästi siihen ajatteluun, että näistä kouluista muodostuisi pohjakouluja lukiolle. Kun näin vielä ajateltiin 1880-luvulla tapahtui vuosikymmenen kuluessa alkeiskoulujen kohdalla huomattava näkemyksen muutos. Niiden kehitys keskikouluksi päättyvine oppikursseineen oli pian alkamassa.

Kun kokonaisuudessaan katselee vuoden 1883 yleisiä alkeisoppilaitoksia koskevaa asetusta, voidaan vetää se johtopäätös, että nyt virallisesti tunnustettiin reaalilyseot klassisten lyseoiden rinnalle ja että luotiin lainsäädännöllinen pohja edellisten perustamiseksi erityisesti suomenkielisiksi ylioppilastutkintoon valmistaviksi oppilaitoksiksi. Klassisen oppikoulusivistyksen asemaa asetusta tuskin järkytti - säilyivät - hän esimerkiksi molemmat normaalilyseotkin klassisina - mutta tie käytännöllispainotteisten ja silti ylioppilastutkintoon johtavien lyseoiden syntymiselle oli avautunut. Asetuksen keskeinen määräys opetuskielestä, joka oli ruotsin tai suomen kieli lu-

kuunottamatta joidenkin erikseen määrättävien aineiden opetusta lukioluokilla, antoi nyt ensi kertaa mahdollisuuden suomenkielisen yleissivistyksen voimistumiselle. (Asetus 23.8.1883, Erinäisiä muutettuja määräyksiä alkeisoppilaitoksista Suomessa).

Lyseoita ja alkeiskouluja koskeva vuoden 1883 asetus ei määritellyt miltään osin tyttöoppilaita koskevaa opetusta, vaikka vaatimuksia tyttökoulujen kehittämiseksi runsaasti esitettiin. Kysymys tyttökoulujen laajentamisesta ylioppilastutkintoon valmistaviksi oppilaitokseksi hahmottui aikalaiselle sangen monitahoisesti eikä suinkaan itsestään selväksi koulupoliittiseksi tavoitteeksi. L. Ketonen (1977) toteaa 1880-luvulla käytyä tyttökoulua koskevaa keskustelua selvittäessään, miten tyttökoulujen kehittämistä koskevaa hanketta voitiin pitää "aristokraattis-intelligenttisenä" ja emansipaatioon liittyvänä. Liioin talonpoikasväestö ei näyttänyt antaneen kannatusta tyttöjen opetuksen laajentamiselle, mikä tuli esiin kannanotoissa valtiopäivillä. Säädyissä olikin runsaasti epäluuloja tyttöjen opetuksen uudistamista kohtaan. Vielä 1890-luvullakin voitiin valtiopäivillä kuulla valtiopäiväedustajan puheenvuorossa voimakas arvostelu "kaikkia niitä toiveita ja pyyntöjä kohtaan, mitkä naisen vapauttamisen nimellä tahtovat viedä naisen kodin piiristä ulos yhteiskuntaan ja tehdä miehen avusta miehen kilpailijan". (VP 1894, As. kirj. V, yl. val. valiok. an miet. n:o 20 II vastal.).

Vuoden 1872 koulujärjestyksessä tunnettiin myös huolta säätyerojen loukkamattomuudesta otettaessa oppilaita tyttökouluihin. Nimittäin siinä yhteydessä piti "erittäin tarkattaman sitä, että ilmoitetut ovat siveyden ja kunnollisuuden puolesta tunnetuista kodeista." Annettaessa lakitekstille laajemman yhteiskunnallisen ulottuvuuden voi silloisen tyttöjen koulutustilanteen nähdä siten, että aikakauden kuluttava säätyläisväestö tarvitsi siinä määrin runsaasti naispuolista palveluskuntaa, että opinkäynti haluttiin varata vain säätyläiskotien tyttärille tarpeellisten seurapiiri- ja kodinhoitotaitojen saavuttamiseksi. Kouluviranomaiset eivät olleet sen enempää kiinnostuneita tyttöjen opetuksen yhteiskunnallisesta laajentamisesta kuin sen tiedollisesta syventämisestäkään. (Ketonen 1977, 48, 61).

Erityisestä keskikoulusta päättyvine oppimäärineen käynnistyi keskustelu 1880-luvulla. Vuonna 1891 annettulla keisarillisella määräyksellä reaalilyseoiden viisi alinta luokkaa järjestettiin "soveliaasti päättyviksi oppikursseiksi niitä oppilaita varten, jotka sen jälkeen tahtovat siirtyä käytännöllisille elämän urille tai ammattikouluun". Vuonna 1893 senaatti määräsi 5-luokkaiset päättyvät kurssit kaikkiin maan reaalilyseoihin, sen sijaan klassisia lyseoita määräys ei koskenut. 1890-luvulta lähtien alkeiskoulut alkoivat käytännössä muuttua keskikouluiksi. (Iisalo 1975, 12-21, 50-56).

Keskikoulujärjestelyihin oli jouduttu sen vuoksi, että vain osa oppilaista ylsi koko oppikoulun päämäärään: yliopisto-opiskelun edellyttämään kahdeksanvuotiseen perussivistykseen ja ylioppilastutkintoon. Esimerkiksi vuosia 1886-1890 koskevat tiedot osoittavat, että yli puolet lyseon aloittaneista oppilaista keskeytti ennen päästötodistuksen saamista. Lukuvuosina 1900-1905 kolme viidestä lyseolaisesta erosi kesken koulukurssin. (KM 1908:16).

Varsinkin kaupan palvelukseen ja teollisille aloille hakeutuvat eteenpäin pyrkivät kaupunkilaisnuoret alkoivat tyytyä oppikoulun alaluokkien antamaan opetuksen tarkoituksenaan saada itselleen kansakoulun tarjoamaa hieman laajempi ja monipuolisempi tietopohja, josta odotettiin koituvan hyötyä työmarkkinoilla. Oppikoulua alettiin näin käyttää tehtävään, jota varten jo oli kansakoulu, eli yleisen kansansivistyksen hankkimiseen. Väestön omapäiset koulutusratkaisut saivat lopulta myös valtiovallan muuttamaan koulutusjärjestelmän käytännön vaatimuksia vastaavaksi. Tämä oli ensimmäinen kerta, jolloin väestön koulutustarpeet selvästi pakottivat koulutusjärjestelmän pysähtyneisyydestään muutokseen. (Kivinen 1988, 32-33).

Keskikoulujärjestelyt olivat yhteydessä koko yhteiskuntajärjestyksen laajuisiin muutoksiin. 1800-luvun murroksessa erilaiset "keskelle- tai väliin sijoittuneet" yhteiskuntaryhmät saivat määrityksensä suhteessa porvariston ja työväen luokan väliseen jakoon. "Keskisäädyn" tai "keskiluokan" – eli lähinnä pienyrittäjästä ja toimihenkilöistä muodostuneen sosiaalisen kerrostuman – "jäsenet olivat vailla johtavaa asemaa, mutta samalla vailla varsinaisia työväestön tuntomerkkejä. Ryhmä tuli määritellyksi väliasemansa ja elämäntapansa perusteella, vaikka tuotannollisesti sen eri osilla oli erilainen asema, erilaiset perinteet ja myös erilaiset tulevaisuuden näkymät". (Alapuro 1985).

Tässä yhteydessä tärkeän uuden keskiluokan juuret löytyvät 1800-luvun murroksesta sellaisten toimihenkilöiden alkaessa tulla lukuisammiksi, jotka eivät olleet johtavassa asemassa, mutta eivät myöskään tehneet ruumiillista työtä. Alapuron mukaan "Uudelta keskiluokalta puuttui erityinen luokkatietoisuus, ja se seurasi vuosisadan vaihteen aikojen yleisiä porvarillisia tunnuksia. Perinteiltään ja syntyperältään sen ylempi osa olikin lähellä säätyläistöä". (Alapuro 1985, 71).

Tämän vuosisadan puolella entistä tärkeämmäksi tullut koulutus ei laajentuneeseen voinut toimia väylänä yhteiskunnan ylemmille portaille samassa määrin kuin ennen. Koulutus oli alkanut lisääntyä nopeammin kuin tila ylemmillä portilla. Alapuron käyttämiä aikalaisilmauksia mukaillen voidaan yhteenvedon omaisesti todeta, että "säätyasemat" tulivat "kapitalistisen ajan yhteiskunnassa kilpailun, persoonallisen kilpailun esineeksi". "Keskiluokkaan kuuluivat yhä selvemmin ne, joiden aseena tässä kilpailussa oli koulutus". (Alapuro 1985, 93–94, Kivinen 1988, 34).

Korkeimman virkamiehistön asema ja merkitys muuttuivat, kun suurruhtinaskunnasta tuli itsenäinen valtio ja eduskunta alkoi käyttää valtaa virkamiesasioissa. Uusi keskiluokka vahvisti asemansa perinteiseen virkamiehistöön verrattuna. Tämä konttorihenkilökunnan, työnjohtajien ja alemman virkamiehistön muodostama ryhmä alkoi kasvaa tuntuvasti itsenäisyyden jälkeen teollisuuden ja kaupan laajentuessa ja etenkin valtion aseman ja tehtävien muuttuessa. Lukumäärältään lisääntyneet toimen- ja viranhaltijat olivat koulutettua väkeä. (Alapuro 1985, 92–94).

Koulutoimen ylihallitus antoi vuonna 1914 senaatille keskikoulua koskevan lausuntonsa, jossa todettiin mm. seuraavaa: "Kun kokemus on osoittanut, että melkoinen osa maan reaali- ja klassisiin lyseoihin kirjoitetuista oppilaista joko taloudellisista syistä tai halusta siirtyä käytännöllisille toimialoille taikka muiden seikkain vaikutuksesta on keskeyttänyt ja yhä keskeyttää koulunkäyntinsä täydellistä kurssia suorittamatta ja kun toiselta puolen vuosi vuodelta yhä arveluttavammassa määrin kasvava yliopistoon pyrkijäin tulva kehoittaa tekemään yrityksiä siihen suuntaan, että osa oppikoulujen oppilaista ohjattaisiin käytännöllisille urille, missä he ehkä paremmin täyttäsivät paikkansa, olisi maan koululaitos niin järjestettävä, että niiden, jotka eivät suorita koko lyseon kurssia, ei tarvitsisi astua elämään enemmän tai vähemmän katkonaisilla tiedoilla varustettuna, vaan että heille annettaisiin tilaisuus hankkia itselleen eheä, joskin vaatimaton tietomäärä, joka samalla muodostaisi sopivan valmistelun ammattikouluun pääsemiseksi. (Kouluhallitus III Ca 13).

Kouluyliehallitus oli siis huolissaan keskeyttämisistä ja piti tarpeellisena sekä rajoittaa ylioppilastutkinnon suorittaneiden tulvaa että ohjata nuoria keskikoulupohjaisen ammattikoulutuksen kautta avautuville käytännöllisille elämän urille. Yliopiston taholta oli jo vuonna 1907 otettu ylioppilastulva puheeksi. Myöhemmin 1930-luvulla havaittu akateeminen työttömyys johti erityisen Ylioppilastulvan vastustamiskomitean asettamiseen. Komitea sai tehtäväkseen tutkia mm. "Ylioppilaiden viimeaikaisen nopean

lisääntymisen mahdollisesti tuottamia yhteiskunnallisia haittoja ja ehdottaa keinoja sen vastustamiseksi". (KM 1935, 1–2).

Vuonna 1914 annetulla ns. keskikouluasetuksella säädettiin keskikoulut 5-luokkaisiksi, alkeiskoulut nimeltään keskikouluiksi, keskikoulut tutkintoon päätyviksi ja tutkinnosta annettavaksi todistus. (SA 36/1914). Oma ongelmansa oli keskikoulun suorittamisella saavutettavan yhteiskunnallisen kelpoisuuden määrittäminen. Vuonna 1914 ilmestyi keskikoulun suorittaneille myönnettävää pätevyyttä pohtineen komitean mietintö. Mutta keskikoulun virallisen loppututkinnon jäädessä käytännössä toteutumatta jäi keskikoulupohjaisen ammattikoulutuksen kehittyessä laimeasti keskikoulusta muodostui lukion pohjakoulun lisäksi eräänlainen yleistä kansalaissivistystä antava laitos kansakoulun rinnalle. (Iisalo 1975, 67–71, Kivinen 1988, 38).

2.6.6 Oppikoulun opetussuunnitelmien muutokset ja ylioppilastutkinto

Vuosien 1890 ja 1920 välillä toteutettiin Suomessa laaja oppikoulujen opetussuunnitelmien uudistus. Päätyyppinä ollut latinaa tärkeimpänä aineena opettanut humanistinen lyseo jäi harvinaiseksi poikkeuskouluksi. Päätyypiksi tuli reaalityyppinen keski-kouluksi ja lukioksi jaettu koulu.

Ennen 1890-lukua kaikilla opetussuunnitelmasta päätöksiä tehneillä oli samantyyppinen käsitys opetuksesta. Aatehistoriallisen taustansa vuoksi sitä voisi kutsua uushumanistiseksi. W. Klafkin (1967) kasvatusteorioiden typologiaa käytettäessä se paljastuu yhdeksi ns. muodollisen kasvatuksen teorioista. Käsityksen pohjana olleen psykologisen ihmiskuvan pohjalta pidetään ajattelun kehittämistä opetuksen tehtävänä. Opetus oli tällöin oppikirjan sisällön selventämistä. Tärkeimpiä olivat oppiaineet, joilla katsottiin olevan ajattelua kehittävää merkitystä. Tällainen aine oli ennen muita latina, lähinnä sen kielioppi. (Klafki 1967, 11–15).

Pedagoginen yhtenäiskulttuuri hajosi 1890-luvulla. Kouluhallinnossa omak-suttiin pedagoginen utilitarismi eli opetus nähtiin hyödyllisten tietojen välittämiseksi. Kasvatus- ja opetusopin professori W. Ruin edusti herbartilaista katsomusta korostaen sen merkitystä luonteen kasvatukselle. Opettajien koulutus tapahtui pääasiassa herbartilaisen käsityksen pohjalta. Ruin alkoi 1910-luvulla kritikoida herbartilaisuutta ja etsi opetuksellisia käsityksiä ns. reformipedagogiikasta. Normaalilyseoiden opetuksessa uushumanistiselle käsitykselle rakentunut opetus jatkui, vaikka siihen liitettiin kohtia herbartilaisuudesta, esim. havainnollisuus. Sen paremmin kouluhallinnon kuin tiede- ja opettajakoulutusorganisaation uudet käsitykset eivät näytä sanottavasti vaikuttaneen opettajien ratkaisuihin, vaan niissä pitäydettiin uushumanismissa. Keskeisenä syynä tähän olivat ylioppilastutkinnon tuolloiset yliopistossa suoritettavat suulliset kuulustelut, jotka pidettiin vanhan opetuskäsityksen pohjalta. Oppikoulu oli näin joutunut tilanteeseen, jossa ohjeistot rakentuivat toisistaan poikkeaville käsityksille opetuksesta. Klafkin typologioissa tämä merkittiin sitä, että kouluhallinnon korostaessa materiaalistien teorioiden mukaista opetusta opettajakoulutus puolestaan pyrki muodollisten teorioiden korostamiseen. Vanha uushumanistinen käsitys alkoi väistyä opetuskäytöstä vasta vuoden 1920 tienoilla. (Iisalo 1984, 11–27). Tällöin yliopiston ote ylioppilastutkinnosta herpaantui suoritettujen tutkinno-uudistuksen johdosta.

Oppikoulujen opetussuunnitelmia koskeva päätöksentekojärjestelmä kiteytettiin jo vuoden 1872 koulujärjestyksessä. Sen kannanotot ovat tiivistettävissä neljäksi kohdaksi:

1) Opetusmenetelmästä, siis opetuksen työtavoista annettiin koulujärjestyksessä joitakin neuvoja ja viitteitä. Näin siis määrättiin opettamisen toteuttamisen päälinoista. Sisällöltään ohjeet olivat tiivistelmä opetuskäytännöstä, joka 1860-luvulla oli vakiintunut Helsingin normaalikoulussa, myöhemmässä Ruotsalaisessa normaalikoulussa. Näin osa opetussuunnitelmaa koskevasta päätöksenteosta siirtyi varsinaisen hallinnollisen päätöksenteko-organisaation ulkopuolelle. Koulujärjestykseen sisältyvä ohjeisto kuitenkin osoitti, että periaatteessa opetuksen menetelmiä koskevat asiat olivat jatkuvasti hallinnollisten päätöksentekijöiden oikeuspiiriin kuuluvia.

2) Koulujärjestys velvoitti oppilaat noudattamaan koulukuria, siis hyväksytyjen sosiaalisten normien mukaista käyttäytymistä. Rikkomuksia seuraavista rangaistuksista annettiin yksityiskohtaiset määräykset. Normien sisällöstä sen sijaan esitettiin vain yleisluontoisia lausumia. Päätöksenteko siitä, mikä oli normien mukaista käyttäytymistä jäi näin opettajistolle.

3) Koulujärjestyksessä oli yksityiskohtaiset ohjeet lukusuunnitelmien laatimisesta ja valmistamisesta. Kouluylihallituksen tehtävänä oli lukusuunnitelmien laatiminen. Senaatin oli yhdessä kenraalikuvernöörin kanssa vahvistettava lukusuunnitelma ennen sen käyttöönottoa. Senaatin ja kenraalikuvernöörin kantojen poiketessa toisistaan vahvistaminen siirtyi hallitsijalle. Sittemmin itsenäistymisen jälkeen vahvistaminen tapahtui valtioneuvostossa. (Koulujärjestys 1872). Lukusuunnitelman kohdalla annettiin määräys ainostaan oikeasta laatimiskäytännöstä. Lukusuunnitelmat julkaistiin asetuskokoelmassa, eikä koululla ollut ilman erityislupaa oikeutta tehdä edes pieniä muutoksia niihin. Yksityisillä oppikouluilla tosin oli oikeus laatia omat lukusuunnitelmansa, mutta niillekin oli saatava senaatin vahvistus. Käytännössä tämä merkitsi velvollisuutta noudattaa valtion koulujen lukusuunnitelmien päälinoja.

4) Oppiennätykset olivat toinen tärkeä opetussuunnitelmallinen ohjeisto. Niiden valmistaminen ja vahvistaminen tapahtui lukusuunnitelmien tavoin. Ennätysten niukkasanaisuus puolestaan johti oppikirjojen merkityksen korostumiseen. Niiden hyväksyminen oli Kouluylihallituksen tehtävä. Näin virasto käytännössä joutui tekemään päätökset koulussa opiskeltavista sisällöistä. Tässä tehtävässä se tosin ei ollut täysin riippumaton. Ylioppilastutkinnosta näet vastasi Helsingin yliopisto, joka tutkinnon avulla ainakin jossain määrin pystyi vaikuttamaan oppiennätysten sisältöön. (Iisalo 1984, 30–31).

Viranomaiset siis säätelivät kouluopetusta ensisijassa lukusuunnitelmien ja oppiennätysten välityksellä ja yliopisto ylioppilastutkinnon avulla. Ajan koulupolitiikan paineessa viranomaisten harrastus kohdistui pääasiassa lukusuunnitelmiin, oppiennätysten jäädessä vähemmälle huomiolle. 1870-luvun oppikoulureformissa oli kaikille silloisille oppikoulutyypeille laadittu oppiennätykset. Tyttökoulujen lukusuunnitelmien uudistamisen yhteydessä oli näille kouluille vuonna 1886 valmistettu uudet oppiennätykset. Klassiset lyseot saivat jatkuvasti toimia 1870-luvun oppiennätysten varassa. Kaikki lyseot kattava oppiennätysten uudistus tapahtui vasta vuonna 1916, siis vuoden 1914 lukusuunnitelmareformin seurauksena. Oppiennätyksiä uudistettiin varsin nihkeästi. Kouluhallinnon oppiennätyksiin omaksuma kanta paljastui selvästi vuoden 1916 ohjeiston valmisteluprosessissa. Kouluylihallitus, jolle tehtävä koulujärjestyksen mukaan kuului, ei itse ryhtynyt niitä valmistamaan, vaan tehtävä annettiin normaalilyseoiden yliopettajille, joiden ehdotus sitten pienin muutoksin ja normaalilyseoiden kantojen yhdistelyin vahvistettiin. (Talous os. KD 111/315 1915 KA; Ptk 9.6.1915 Ca 15 Khs III KA; normaalilyseoiden ehdotukset 1915 Eb 72 Khs III KA; Talous os. ptk 8.8.1916 KA, Iisalo 1984, 32).

Vuoden 1872 koulujärjestykseen sisältyneen opetuksen päätöksentekojärjestelmän avulla on mahdollista tehdä joitakin päätelmiä sekä 1800-luvun opetussuunnitelmista että päätöksenteosta. Opetussuunnitelman elementeiksi eristyvät lukusuunnitelma, oppiennätykset ja opetusmenetelmä, "koulukuriksi" muotoillun sosiaalis-moraalisen kasvatuksen ohella. On pääteltävissä lukusuunnitelman ja oppiennätysten, osin myös sosiaalisen käyttäytymisen ohjeiden sisällöllisesti vastaavan opetuksen sisällöksi nimettyä elementtiä. Menetelmällinen ohje ja osin myös käyttäytymisnormisto ranskaisumääräyksineen vastannee opetuksen menetelmäksi nimettyä elementtiä. Tavoitteiden puuttuminen oppikoulujen opetussuunnitelmasta kiinnittää huomiota. Opetussuunnitelma siis hahmoteltiin oppisisältöjen ja keinojen muodostamaksi kokonaisuudeksi. Ylioppilastutkinnolla oli tällaisessa tilanteessa merkittävä vaikutus opetukseen.

Tavoitteiden puuttuminen tuskin on osoitus muusta kuin tuolloisesta opetussuunnitelmallisesta esittämistavasta. Koulujärjestyksen 1. pykälässä lyseoiden toiminta-ajatuksiksi ilmoitetaan "sen tieteellisen sivistyksen perustaminen, jota yliopistossa enemmän tartutetaan". Tuskinpa 1870-luvun sääty-yhteiskunnassa yksilöidympi tavoitteen ilmoittaminen oli tarpeellista. Valmistivathan koulut tulevia virkamiehiä, joiden piirissä vielä tuolloin vallitsi sangen yhtenäinen tiedot ja käyttäytymisnormit sisältävä eliitin, byrokratian kulttuuri. Yleissivistävän koulun tehtävä oli tämän säädyn sisäisen kommunikaation mahdollistavan kulttuurin välittäminen. Opettajiston piirissä tämän kulttuurin ainekset olivat yleisesti arvostettuja. Sivistyksen yhtenäisestä luonteesta johtuen valintoja erilaisten vaihtoehtojen välillä ei juurikaan tarvinnut suorittaa. Näin ei myöskään tavoitteiden yksityiskohtaiselle esittämiselle ollut perusteita. Tavoitteet olivat suoraan luettavissa siitä kulttuurista, jota opettajat hallintoa lähellä olevana ja sen kanssa samanlaisen koulutuksen saaneena edustivat ja jonka sisällön he jo omana kouluajan olivat oppineet.

Edellä jo todettiin lukusuunnitelmia koskevaan päätöksentekoon osallistuneen koulutoimen ylihallitus, senaatti, kenraalikuvernööri ja hallitsija. Koulujärjestyksen mukaan kunkin hallintoportaan rooli oli selkeästi määrätty. Ylihallitus valmisti, senaatti, kenraalikuvernööri ja hallitsija ratkaisivat. Kouluylihallituksen tehtäväksi oli näin sälytetty opetussuunnitelman toteutumisen seuraaminen, lukusuunnitelmallisten epäkohtien havaitseminen ja tarpeellisten muutosesitysten tekeminen. Sen oli myös tarkkailtava yhteiskunnassa ilmeneviä muutospaineita ja tehtävä niistä johtopäätöksiä. Periaatteessa piti siis muutosaloitteiden lähteä juuri kouluylihallituksesta.

1890-luvulla tehtiin joukko ratkaisuja, joiden tuloksena lukusuunnitelmallisesti yhtenäisiin reaaliyseoisiin muodostettiin uudeksi opetussuunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi hahmoteltu keskikouluaste. Muutokseen johtaneiden toimenpiteiden sarjan aloitti senaatti. Se myös viitoitti uudistuksen linjan. Näin se oli ottanut itselleen roolin, joka vuoden 1872 koulujärjestyksen mukaan oli varattu ylihallitukselle. Senaatin aktiivisuus oli ilmaus sen piirissä heränneestä koulutuspoliittisesta kiinnostuksesta ja sen ilmeisestä halusta muuttaa kouluja yhteisön taholta tuolloin esitettyjen toiveiden suuntaan. Olennaista kuitenkin tässä yhteydessä oli senaatin aloitteellisuus lukusuunnitelmallisessa kysymyksessä ja kouluylihallituksen jääminen toissijaiseen asemaan.

Toisena esimerkkinä on vuoden 1914 lukusuunnitelman synty. Uudistukseen johtanut prosessi oli hallinnollisesti alkanut jo vuonna 1906, jolloin useilta tahoilta esitettyjen toivomusten tuloksena oli asetettu koulukysymyksiä pohtiva komitea. Sen mietintö valmistui pari vuotta myöhemmin, siitä saatiin nopeasti oppikoulujen opettajien lausunto. Prosessi kuitenkin keskeytyi. Kun sitten ns. toisen venäläistämiskauden aikana venäjänkielen viikkotuntimääriä ryhdyttiin lisäämään, senaatti ehkä heikentääkseen odotettavissa olevia kielteisiä reaktioita, oikeutti kouluylihallituksen esittämään muitakin

kuin venäjänkieltä koskevia muutosesityksiä. Tällöin kouluylivaltiosuunnitelmassa otettiin esille muutaman vuoden takaiset komitean ehdotukset ja niistä saadut lausunnot. Vuonna 1914 virasto laati oman perusteellisiin uudistuksiin tähtäävän ehdotuksensa, jonka toteutumista kutsutaan vuoden 1914 opetussuunnitelmareformiksi. (Iisalo 1984, 34–35).

Ylivaltiosuunnitelma osoittautui tällä kertaa erittäin aktiiviseksi ja ryhtyi ohjamaan kehitystä valitsemaansa suuntaan. Tältä osin tilanne vastasi koulujärjestyksen esittämää roolia. Senaatin tehtävä oli vahvistaa viraston ehdotukset.

Kolmantena esimerkkinä ovat ns. ensimmäisen venäläistämiskauden toimenpiteet venäjänkielen opetuksen määrälliseksi lisäämiseksi. Edellisistä esimerkeistä poikettiin nyt hallitsijan, tarkemmin sanottuna häntä edustaneen kenraalikuvernöörin ottaessa aloitteen käsiinsä ja viitoittaessa uudistuksen suunnan. Suomessa tämä koettiin maan perustuslaillisen aseman loukkaukseksi. Ns. myöntövyörylinjan valinnut senaatti ja kouluvaltion ylivaltiosuunnitelma mukautuivat kansalaismielipiteestä huolimatta venäläisten vallanpitäjien tahtoon. Näin sekä senaatista että kouluylivaltiosuunnitelmasta oli tullut hallitsijan välikappaleita, joiden itsenäinen liikkumatila lukusuunnitelmallisissa kysymyksissä oli vähäinen. (Dahl 1961, 59–67, Iisalo 1984, 34–36).

Esitettyjen esimerkkien valossa näyttää siltä, että autonomian loppukaudella oli tilanteita, joissa lukusuunnitelmallisen uudistuksen alullepano tapahtui muuallakin kuin kouluvaltion ylivaltiosuunnitelmassa. Syy roolin siirtymiseen pois kouluylivaltiosuunnitelmasta oli ilmeisessä yhteydessä sekä yleiseen poliittiseen tilanteeseen että viranomaisten henkilökohtaisiin intresseihin. Senaatin aloitteellisuuden 1890-luvulla selitti ainakin osaksi tuolloisen kirkollisasiain toimituskunnan päällikön Y. S. Yrjö-Koskinen kiinnostus koulukysymyksiin ja hänen kireät suhteensa silloiseen kouluylivaltiosuunnitelmaan ja sen johdossa olleeseen L. L. Lindelöfiin. Miesten välinen jännitys oli ainakin osaksi poliittista perua, olihan Yrjö-Koskinen suomalaisen puolueen johtomiehiä Lindelöfin edustaessa ruotsinkielisiä. Vuoden 1914 tapahtumien yhteydessä ilmennyt kouluylivaltiosuunnitelman aktiivisuus puolestaan selittynee ainakin osittain tuolloisen senaatin vaikeuksilla. Kirkollisasiain toimituskunnan päälliköllä ei tietävästi ollut varsinaista koulutuspoliittista ohjelmaa ja lisäksi senaatin jäsenet vaihtuivat taajaan. Toisaalta kouluylivaltiosuunnitelman johdossa vuosina 1902–17 ollut Y. K. Yrjö-Koskinen oli toimintatarmoinen ja ajoi innolla omia koulutuspoliittisia näkemyksiään. (Iisalo 1984, 36).

Vuoden 1914 opetussuunnitelmauudistuksen virallisena alkumerkkinä oli koulukomitean asettaminen vuonna 1906. Lupa toimenpiteeseen oli saatu vuosien 1904–1905 valtiopäivien anottua sitä. Syynä anomukseen olivat ns. ensimmäisen venäläistämiskauden aikaiset lukusuunnitelmien muutokset. Ne olivat tuoneet kouluvaltion siksi paljon muutoksia, ettei kauden päätyttyä yksinkertainen paluu sitä edeltäneisiin lukusuunnitelmiin enää ollut tarkoituksen mukaista muuta kuin väliaikaisena ratkaisuna. Tätä käytännöllistä näkökohtaa tärkeämpi syy oli se yhteiskunnallisiin uudistuksiin tähtäävä ilmapiiri, joka suurlakon seurauksena oli päässyt Suomessa vallalle. Niinpä komitea sai väljän perusteellisiin uudistuksiin viittaavan toimeksiannon. Sen tuli tehdä ehdotukset oppikoulujen toiminta-ajatusta ja järjestämistä koskevista kysymyksistä. Tärkeimpiä komitean käsiteltäviksi ottamista ongelmista olivat ns. pohjakoulukysymys eli kansakoulun ja oppikoulun suhteiden järjestely, keskikoulukysymys eli oppikoulun lopullinen jakaminen keskikouluun ja lukioon, tyttökoulujen laajentaminen ylioppilastutkintoon johtavaksi sekä oppikoulun lukusuunnitelman peruslinjan määrittely. Työ jäi lopulta keskeneräiseksi, sillä komitea ei milloinkaan laatinut kouluille oppiennätyksiä, mikä sekin kuului suunnitelmiin. Tärkeimmäksi ja erityisesti lukusuunnitelmien kannalta keskeiseksi tuli vuonna 1908 valmistunut alkeisoppilaitosten ja tyttökoulujen järjestä-

misehdotus. (KM 1908 I). Opetussuunnitelmien kannalta kiintoisimmat olivat komitean klassisiin ja reaalilyseoihin ottamat kannat. Sen ratkaisuehdotus oli seuraava:

- 1) Maassa tuli edelleen olla sekä klassisia että reaalilyseoita.
- 2) Klassillisten lyseoiden lukusuunnitelma muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden eikä sitä ole jaettava keskikoulu- ja lukio-osaan.
- 3) Jos klassillinen lyseo on ainut paikkakunnan oppikoulu, siihen on perustettava reaalilyseoiden keskikouluastetta vastaava rinnakkaislinja.
- 4) Reaalilyseon lukio on jaettava kolmeen linjaan, joista yhdellä on mahdollisuus opiskella latinaa.
- 5) Reaalilyseon lukusuunnitelman järjestelyillä koulu jaetaan keskikouluksi ja lukioksi.

Ehdotukset eivät sellaisenaan vaikuta mitenkään radikaaleilta. Lukusuunnitelmalliseen peruskysymykseen, humanistisen tai klassillisen ja reaalisen opiskeluohjelman väliseen kiistaan ei näet otettu kummankaan vaihtoehdon hylkäämiseen johtanutta kantaa. Tältä osin ratkaisu oli selvä kompromissi. Klassillisille lyseoille tyypillinen lähes koko koulun läpi ulottuva latinan opiskelu oli komitean mielestä säilytettävä sekä historiallisista syistä että Keski-Euroopan maitten esimerkin vuoksi. Komitean mielestä olisi "ajattelematonta poiketa maassamme Keski-Euroopan esimerkistä, jota me edellisinä aikoina kouluasioissamme olemme runsain määrin hyväksenne käyttäneet, niin kauas, että pakottaisimme lainsäädäntötoimenpiteillä klassisen sivistyksen yhä väistymään". (KM 1908:16).

Kompromissiratkaisu ei tyydyttänyt kaikkia komitean jäseniä. Niinpä mietintöön liitetyssä vastalauseessa esitettiin kaksi toisenlaista vaihtoehtoa. Ensimmäisen esitti H. M. J. Relander. Hänen mielestään maassa oli säilytettävä klassisia lyseoita, vaikka reaalilyseoista olikin tehtävä oppikoulun päämuoto. Koska klassiset lyseot olivat lukusuunnitelmaltaan "yksipuolisia", ne sopivat vaihtoehtoisiksi kouluiksi vain sellaisille paikkakunnille, joilla oli valtion reaalilyseo. (KM 1908:16, 261–287). Relanderin ehdotus merkitsi radikaalia muutosta valinneeseen tilanteeseen. Tuolloin näet useissa pienissä kaupungeissa klassillinen lyseo oli ainoa valtion poikalyyseo. Hänen ehdotuksensa mukaan nämä koulut olisi muutettava reaaliksi.

Toisen vaihtoehdon esitti E. Lampén. Hänen mielestään kaikkiin valtion lyseoihin oli perustettava latinaton keskikouluaste. Klassillinen lyseo siis hänen ehdotuksensa mukaan katoaisi kokonaan. Latinaa voitiin hänen mielestään ajatella vaan lukion oppiaineeksi. Sen katoaminen keskikoulusta ei häntä surettanut. "Kun kerran olemme kouluissamme uskaltaneet väistää syrjään sen kielen, jota itse Siinain Jumala puhui ja lykänneet sen yliopistoon, emmekö rohkenisi tehdä samoin Olympon Jumalien kielelle", hän kirjoitti. (KM 1908:16, 298–301).

Komitean oma ehdotus ja kaksi muuta vaihtoehtoa tulivat mitattaviksi, kun kouluylhallitus pyysi valtion oppikoulun opettajien lausuntoa mietinnöstä. Opettajien käsitykset asiasta jakaantuivat. Lähes poikkeuksetta reaalilyseoiden opettajat asettuivat joko Relanderin tai Lampénin kannalle. Niinpä osa Turun suomalaisen reaalilyseon opettajista halusi kokonaan hävittää klassiset lyseot, osa taas oli valmis säilyttämään ne pieteettisistä, vaikka pitikin näitä kouluja rudimentteina. Klassillisten lyseoiden opettajakuntien keskuudessa klassillisten ohjelman kannatus oli yleistä.

Senaatin määräyksen mukaan koulutoimen ylihallituksen tuli opettajien lausuntojen saavuttua valmistaa oma kannanottonsa. Sitä ei kuitenkaan tehty, eikä myös esitetty syytä vaikenemiseen. (Iisalo 1984, 45). Ilmeistä kuitenkin on, että vuoden 1908 mietintö ei täysin vastannut viraston tuolloisen johtajan Y. K. Yrjö-Koskisen odotuksia. Osoituksena hänen käsityksistään oli virastossa vuonna 1903 käsitelty lukusuunnitelman

muutos. Aiheena oli tuolloin venäjänkielen opetuksen lisääminen. Asiaa valmisteltaessa jouduttiin puuttumaan myös muiden aineiden asemaan. Tässä yhteydessä Yrjö-Koskinen halusi keskusteltavan myöskin latinasta. Vuoden 1896 suunnitelman mukaan latinan opiskelu oli alkanut toisella luokalla. Ensimmäisen venäläistämiskauden lukusuunnitelman mukaan (1901) alku siirrettiin kolmannelle luokalle. Nyt Yrjö-Koskinen halusi jatkaa tällä linjalla ja niinpä hän ehdotti latinan opiskelun alkamisen siirtämistä neljännelle luokalle. Tätä hän piti jopa myönnytyksenä latinan kannattajille, sillä henkilökohtaisesti hän oli valmis työntämään latinan alun viidennelle luokalle. Hänen selvästi ilmenevänä tarkoituksenaan oli latinan opetuksen siirtäminen niin korkealle luokkasteelle, että klassillisiin että reaalilyseoihin olisi saatu kummallekin koulumuodolle yhteinen ala-aste. Hänen mielestään latina soveltui parhaiten lukioasteelle. Itseasiassa Yrjö-Koskinen pyrki siihen, että maan kaikki lyseot olisivat reaalilyseotyyppisiä. (Ptk 31.1.1903 Ca2 Khs III KA). Kouluylihallituksessa Yrjö-Koskisen ehdotus kohtasi vastustusta. Tuloksena oli latinan opiskelun alkamisen jääminen entiselleen. Tuskin erehtyy olettaessaan Yrjö-Koskisen henkilökohtaisen kannan olleen syynä siihen, että koulutoimen ylihallitus ei ryhtynyt käsittelemään vuoden 1908 mietintöä. Viraston päällikön kannalta sen ehdotukset olivat liian sovinnaisia.

Lukusuunnitelmareformin uusi vaihe alkoi marraskuussa 1913, jolloin senaatti ns. toisen venäläistämiskauden paineessa vaati ylihallitusta lisäämään venäjälle varattujen viikkotuntien määrää. Samalla virasto oikeutettiin tekemään muitakin tarpeelliseksi katsomiaan muutoksia. Tätä mahdollisuutta käytettiin hyväksi ja virastossa ryhdyttiin laatimaan lausuntoa vuoden 1908 ehdotuksesta. Valmistelevan työn teki venäjän kielen ylitarkastaja A. Jefremow. Yksi hänen ehdotuksensa tärkeimmistä kohdista oli klassisten lyseoiden tulevaisuuteen otettu kanta. Hänen mukaansa keskikoulu olisi saatava kaikkiin lyseoihin. Koska latinaa ei hänen mielestään voitu ajatella keskikoulun oppiaineeksi, olisi sen opiskelu sijoitettava lukioon. Näin kaikki maan lyseot tulisivat noudattamaan reaalisen ohjelman mukaista lukusuunnitelmaa, jossa latina olisi yksi lukiossa tarjottu opiskelumahdollisuus. Klassillinen lyseo siis katoaisi. Kouluylihallituksessa asiassa ratkaisun tekevän kollegion enemmistö, mm. Yrjö-Koskinen kannatti Jefremowin ehdotusta ja näin siitä tuli viraston kanta. Esitystä kannattivat Jefremowin ja Yrjö-Koskisen lisäksi A. J. Tarjanne, A. H. Virkkunen ja Franssila. Sitä vastustivat I. V. Groundstroem ja E. J. Tammio. Klassillisia lyseoita puoltaneet kollegion jäsenet vaativat näiden koulujen säilyttämistä entisellään. Heidän ansiostaan lopulliseen lausuntoon tulikin pieni myönnytys. Kouluylihallitus näet ilmoitti, että – jos klassillisia kouluja pidetään tarpeellisina – klassillisten lyseoiden olisi sallittava toimia sellaisilla paikkakunnilla, joilla myös oli reaalilyseo.

Senaatti pohti kouluylihallituksen ehdotusta keväällä ja kesällä 1914. Tulos oli ehdotusta maltillisempi tai oikeammin kouluylihallituksen myönnytystä myötäilevä. Klassilliset lyseot säilytettiin Tampereella, Turussa ja Viipurissa. Normaalilyseoiden klassilliset linjat jäivät toimintaan. Kouluylihallituksen myönnytys olisi merkinnyt klassillisten lyseoiden säilymistä myös Oulussa, mutta tätä koulua senaatti puolestaan piti tarpeettomana. (Talousos. ptk 21.7.1914 KA). Keisari-suurruhtinas ratkaisi asian senaatin esityksen mukaisesti. (Akti 101/1914 VSV, KA; Asetus 11.9.1914). Lyseoissa tapahtui näin kaksi merkittävää muutosta;

1) Klassilliset lyseot, edellä mainittuja kouluja lukuun ottamatta, muutettiin reaalilyseoiksi.

2) Reaalilyseot muutettiin ns. linjajakoisiksi lyseoiksi, joissa keskikouluasteen yläpuolella oli linjoitettu lukio. Yhdellä lukiolinjalla oli mahdollista opiskella latinaa.

Lukuvuonna 1909–10 oli maassamme 14 klassillista lyseota ja 10 reaalilyseota. Viisi vuotta myöhemmin, uudistuksen tapahduttua eli lukuvuonna 1914–15 klassillisten lyseoiden luku oli neljä, reaalista lukusuunnitelmaa edustavia lyseota oli 22. Normaali-lyseota ei tässä luvussa ole mukana. Oltuaan lyseon päätyyppi klassillisen lyseo oli jäänyt harvalukuisiksi poikkeustyyppiksi. Tätä lukumäärällistä muutosta merkityksellisempi lienee kuitenkin ollut koulutyypin valinnassa omaksuttu uusi periaate. Vaikka klassillisten lyseoiden olemassaolo sallittiinkin, ne nyt nähtiin eräänlaiseksi ylellisyydeksi. Tällaisen koulun olemassaolo oli sallittu vain, jos paikkakunnalla jo oli reaalisen ohjelman mukainen koulu. Valtiovalta siis katsoi ensisijaiseksi velvollisuudekseen reaalisen ohjelman mukaisten koulujen järjestämisen. Näin oli selvästi siirrytty ohjelmien välisestä kilpailusta reaalisen ohjelman ylivaltaan.

Tapahtunut ratkaisu näyttää luontevasti selittyvän suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneella kehityksellä. Tältä taustalta ei liene ollut sattuma, että huomattava osa keskustelusta keskittyi keskikoulukysymyksen ympärille. Keskikoulun tärkeys oli seurausta siitä, että ns. alempi porvaristo, siis alempi keskiluokka, oli alkanut vaatia omia tarpeitaan vastaavia kouluja. Erikoisesti säätyvaltiopäivillä tätä vaatimusta oli vanhastaan tukenut porvaristo. Yhteiskunnallisesti katsottuna tapahtunut ratkaisu merkitsi oppikoulun toiminta-ajatuksen muuttumista. Tämä paljastui mm. kouluylhallituksessa vuonna 1914 käydyssä keskustelussa. Reaalista ohjelmaa kannattaneen enemmistön mukaan koulun tehtävä oli "laskea perusta hyvälle yleissivistykselle". Kriteerinä sille oli hyöty, jonka oppilaat saivat sekä tulevaa ammatinharjoitustaan että jatko-opiskelua varten. Klassillisten lyseoiden kannattajat taas vetosivat siihen, että humanistinen ohjelma takaisi "yhteyden suuriin kulttuurimaihin" ja samalla mahdollisti tulevat tieteelliset opinnot. Oli selvästi kysymys vanhan virkamiesajatuksen sekä siihen liittyen oppineen säädyn sisäisen henkisen perinnön vaalimisen ja uusien yhteiskunnallisten ryhmien tarpeiden välisestä jännityksestä. Ratkaisu tapahtui viimeksi mainittujen eduksi. (Iisalo 1984, 47–48).

Koulutusjärjestelmässä eri ongelma-alueet kansakoululaitoksen niveltymisestä oppikouluun ja oppikoulun ja yliopiston valtataistelusta ylioppilastutkinnon toteuttamisessa liittyvät laajasti kompleksiseksi kokonaisuudeksi. Kysymys kansakoulusta oppikoulun pohjakouluna yhdistyi riitaan latinan asemasta oppikoulun opetuksessa. Yliopiston edustajat olivat pääsääntöisesti uushumanismin kannattajia ja pyrkivät turvaamaan latinan opiskelun. Ylioppilastutkinto tarjosi heille hyvän välineen vaikuttaa oppikoulun opetuksen sisältöön. Näiden lisäksi tilanteen kompleksisuutta lisäsi suomenmielisten ja ruotsinmielisten välillä käyty kulttuuritaistelu, jossa yliopisto muodostui pääosin ruotsinmielisten tukialueeksi. Kouluylhallitus oli ajateltu perustamisvaiheessa venäläistämishojelman toteuttajaksi koululaitoksessa. Sittemmin se vuosisadan vaihteeseen asti oli ruotsinmielisten hallussa, kunnes päättyi autonomian ajan lopulla suomenmielisen Yrjö-Koskisen johdettavaksi. Taistelu uushumanismista ja kielitaistelu vaikuttivat jähmettävästi ylioppilastutkinnon kehitykseen. Venäläistämispolitiikka myös osaltaan hidasti muutosta siten, että kysymys venäjän kielen asemasta sai aikaan varovaisuutta ja hidastelua suomalaisissa viranomaisissa silloinkin, kun varsinainen uudistus oli hyväksyttävissä.

Autonomian aikana ylioppilastutkinnolle asetettiin eri yhteiskuntaryhmien toimesta näkyviä tai näkymättömiä tehtäviä tai toiveita. Ylioppilastutkinnolla oli selkeä taloudellisyhteiskunnallinen funktio. Palkkatason kohoaminen autonomian aikana samoin kuin väestöltään kasvaneiden kaupunkien ja taajamien lisääntyneet oppilaspaiikat vaikuttivat väestön tarpeisiin kouluttaa lapsia ylioppilaisiksi.

Ylioppilastutkinnolle näyttää muodostuneen myös selkeä tasa-arvofunktio, koska aluksi ylioppilastutkinto avasi koulutusväylän suomenkieliselle väestölle yliopistoon. Sama merkitys ylioppilastutkinnolla oli naisille. Molempiin liittyy lisäksi voimakas aatteellinen tekijä. Taustalla oli siis suomalais-kansallisen liikkeen kansan laajoihin piireihin juurruttama sivistystahto. Tämä pätee myös naisasialiikkeeseen.

Tutkinnolla oli voimakas koulutuksellisen statuksen funktio, koska se näytti jossain määrin voivan toteuttaa yleiseen tietoisuuteen levinnyttä arvonimien ja oppiainvojen arvostamista.

Tutkinto pyrki myöskin toimimaan reaktionä koulutusjärjestelmän muutokseen ja toisaalta opetussuunnitelman ja opettamisen kehittämisen ja ohjauksen välineenä. Tutkinto myös legitimoitapahtuneet koulutuksen muutokset.

2.7 Autonomian kauden eri intressiryhmien vaikutus tutkinnon muotoutumiseen

Ylioppilastutkinto suoritettiin koko autonomian ajan yliopistossa joko kokonaan tai osaksi. Ylioppilastutkinto oli samalla oppikoulun päättötutkinto ja yliopiston sisään-pääsykoe. Konsistori nimitti ylioppilastutkintovaliokunnan yliopiston opettajien keskuudesta lukuvuosittain. Vasta itsenäistymisen jälkeen valiokuntaan nimettiin kaksi jäsentä kouluylivaltuutuksesta. Ylioppilastutkinnon kehittämisessä yliopistolla oli keskeinen asema. Ylioppilastutkintoa hallinnoitiin 7.12.1917 annettuun asetukseen saakka yliopiston ohjesäännöllä. Konsistori puolestaan nimitti valiokunnan jäsenet, jotka taas järjestivät 1880-luvulle saakka tutkinnon sekä suullisen että kirjallisen kuulustelun. Lautakunta huolehti myös koulujen järjestettäväksi siirrettyjen kirjallisten kokeiden laatimisesta ja niiden arvostelusta. Yliopiston edustajat, huomattavalta osin ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajat ja jäsenet, olivat puheenjohtajina lukuisissa koulutuskysymyksiä pohtivissa komiteoissa. Yliopisto oli keskeisin intressitaho ylioppilastutkinnon kehittämisessä.

Oppikoulujen opettajilla oli myös tärkeä rooli tutkinnon kehittämisessä. Yleiset koulunopettajien kokoukset, jotka kokoontuivat määrävuosin muodostuivat opettajiston yhteisen mielipiteen muokkaustilaisuuksiksi ja yhteisesti hyväksytyjen kannanottojen esittämistilaisuuksiksi. Ylioppilastutkinto oli lähes säännönmukaisesti esillä näissä kokouksissa. Näissä kokouksissa esitetty ylioppilastutkinnon kritiikki oli paljastavaa ja todennäköisesti paljossa oikeaan osunut. Vallinneiden määräysten mukaan yliopistossa toimitetut kuulustelut liittyivät koulussa luettuihin kursseihin, siis oppikirjoihin. Koulun kannalta tämä merkitsi oppikirjan pitämistä keskeisenä, mikä johti preparoivan opetusmenetelmän suosimiseen. Uushumanistisen oppimiskäsityksen ollessa myös oppikouluväen piirissä vallitseva tilanne ei huolestuttanut. Asian tulo huolestuttavaksi erityisesti 1890-luvulla liittyyneen herbartilaisuuden synnyttämään ongelmaan. Erityisesti suullisten kuulustelujen opettajat katsoivat vaikuttavan koulun työhön. Tutkinnon tarkoituksenaan oli kontrolloida oppilaiden koulussa saama "kypsyys". Näyttää myös siltä, että ylioppilastutkinto oli tehokkain oppikoulun valvontajärjestelmistä.

Kouluylivaltuutusta on pidettävä jo asemansakin puolesta keskeisenä vaikuttajana ylioppilastutkinnon kehittämisessä. Kouluylivaltuutus sai kaksi edustajaansa ylioppilastutkintovaliokuntaan vasta ylioppilastutkintoasetuksen syntyä aikana, mutta virasto antoi lausuntonsa kaikista ylioppilastutkintoon liittyvistä kehittämishankkeista. Kouluylivaltuutuksen kannanotot riippuivat ratkaisevasti siitä, kuka toimi ylivaltuutuksen johtajana.

Ylijohtajien tausta oli tyystin erilainen von Kothenin, Lindelöfin ja Yrjö-Koskisen aikana. Keskusviraston kannanotoissa näkyi viraston rooli valtiopäivien, senaatin, yliopiston ja Venäjän yleispoliittisen tilanteen välissä samalla, kun se pyrki kehittämään alaistaan koulutointa.

Autonomian kauden valtiopäivät säätyineen sekä alkavine puolueineen merkitsivät merkittävää keskustelu- ja päätöksentekoaikaa. Säätyjen istunnoissa käydyissä keskusteluissa ei juurikaan puututtu ylioppilastutkinnon järjestämisen yksityiskohtiin. Kannanotot liikkuvat selkeästi yleisemmällä tasolla. Valtiopäivien kannanotoilla oli silti ratkaiseva merkitys itse tutkinnon kehittämiseen välillisesti. Valtiopäiviä ei kuitenkaan voi pitää intressiryhmänä, koska sen tarkoituksena oli edustaa kansan mielipiteitä ja olla osa valtiollista järjestelmää.

Kasvatusopillinen yhdistys puolestaan toimi kokousten ja julkaisemansa aikakauskirjan välityksellä merkittävänäkin vaikuttajana aikana jolloin yhdistystoiminta oli suuressakin merkityksessä. Yhdistys jäi kuitenkin selkeästi vähäisempään asemaan kuin yleiset opettajakokoukset. Merkillepantavaa kuitenkin on, että ylioppilastutkinnon kehittämisen piirissä vaikuttivat suhteellisen harvat henkilöt. He esiintyivät vain eri rooleissa yliopistolla, ylioppilastutkintovaliokunnassa, komiteoissa, yleisissä opettajien kokouksissa, valtiopäivillä tai Kasvatusopillisessa yhdistyksessä.

2.8 Naisten koulutuksessa tapahtuneet muutokset ja ylioppilastutkinto

Suomessa tyttöjen osuus ylioppilastutkinnon suorittaneista oli vuosisadan vaihteessa pohjoismaiden suurimpia. Millä tavalla koulutusjärjestelmä tuki tyttöjen opintien avaamista korkeakouluun? Millä tavalla perusteltiin tyttöjen erilaista kohtelua koulutusjärjestelmässä? Mikä merkitys yhteiskasvatusaatteella oli tyttöjen opintien avautumiseen sekä koulutuksen alueelliseen saavutettavuuteen?

2.8.1 Tyttöjen koulutuksen järjestäminen eräissä maissa

Saksan ylemmät tyttökoulut olivat viime vuosisadan puoliväliin asti melkein kaikki yksityisiä laitoksia: joko suoraan yksityisten ihmisten tai kaupunkikuntien ylläpitämiä. Vain aniharvat olivat valtion ylläpitämiä, kuten esimerkiksi vuonna 1832 perustettu Königliche Augustaschule Berliinissä. Saksan valtakunnan uudelleensyntyminen sai naiskasvatuksen kehittämistä toivovat henkilöt aktiivisemmiksi. Yksityisestä aloitteesta kokoontui syyskuussa vuonna 1872 Weimarin tyttökoulukonferenssi, johon otti osaa usea liittohallituksen edustajat ja 164 tyttökoulun opettajaa, joista 54 oli naisia. Tuloksena oli joukko ponsia, jotka lähetettiin eri liittovaltioiden hallituksille ja jotka ovat vaikuttaneet säännöksiin ja tyttökouluolojen kehitykseen. Päävaatimukset olivat, että tytöille tuli järjestää korkeampaa opetusta ja valtion tuli ylläpitää opetusta, opettajilla piti olla samat yhteiskunnalliset oikeudet kuin muillakin opettajille ja koululla pitäisi olla yhtenäinen valtion hyväksymä lukusuunnitelma. Vasta 1894 julkaistiin Preussin tyttökouluasetus. Tämän asetuksen mukaan Saksan tyttökoulujen tuli olla 9-luokkaisia. Käytännössä oppilaitoksista tuli kuitenkin 10-luokkaisia. Saksan tyttökouluissa vieraista kielistä oli ranskalla huomattavin asema. Matematiikan tunteja oli 10 prosenttia kaikista tunneista; luonnontieteelle ja historialla kummallekin tuli noin viisi prosenttia kokonaistuntimäärästä. Vähitellen Saksassakin ryhdyttiin vaatimaan tyttölyseoita. Ensimmäiset

varsinaiset naislukionsa Saksa sai vuonna 1893, sen jälkeen lukioiden lukumäärä kasvoi siten, että keväällä 1906 niitä oli jo 32. Ne olivat kaikki yksityisten tai kaupunkien ylläpitämiä. Välitön oikeus valmistaa oppilaita yliopistoon oli vain yhdellä, muiden oppilaiden piti suorittaa loppututkintonsa poikalukioissa.

Lokakuussa 1905 Erfurthissa pidetyssä laajassa naiskasvatuksen konferenssissa ehdotettiin seuraavia ponsia:

1) Entisen tyttökoulun sijaan pitäisi perustaa itsenäinen opetusohjelmaltaan ehjä kymmenluokkaisen poikareaalikoulun tyyppinen tyttölyseo.

2) Tyttökoulun suppeat matematiikan ja luonnontieteiden oppimäärät tuli laajentaa.

3) Opetusohjelmaan piti ottaa kaksi vierasta kieltä ja äidinkielen asemaa keskeisenä opetusaineena piti nostaa.

4) Edellä mainitut oppikurssit suoritettuaan tuli oppilaiden ilman erillistä tutkintoa voida siirtyä ammattiopistoihin, opettajaseminaareihin tai jatkaa opintojaan yliopistoon johtavassa Oberlyceumissa (yläkoulussa), joka järjestettäisiin neliluokkaiseksi itsenäiseksi opistoksi. Se olisi lukiotyypinen oppilaitos, jossa opinnot jakaantuisivat kahteen linjaan: reaali- ja normaalilinjaan.

Edellä mainitun konferenssin mies- ja naisjäsenet olivat kuitenkin koulujärjestykseen nähden jyrkästi toisistaan eriväällä kannalla. Naisjäsenien mielestä tyttökoulujen tulisi välittämänsä sivistyksen laatuun ja määrään katsoen vastata poikakouluja ja tyttölyseon tulisi ensisijassa toimia valmistavana kouluna tieteellisiä opintoja varten. Miesjäsenet taas olivat sitä mieltä, että "alilyseo", jossa suurin osa tytöistä sai sivistyksenä, olisi kymmenvuotinen ja sille rakentuisi sitten 4-luokkainen ylilyseo, jonne tytöt voisivat siirtyä ilman latinan lukujakin. Yhteispäätöstä ei saatu aikaan. Sen vuoksi kulttuuriministeri kutsui kokoon uuden konferenssin huhtikuun 10. päivänä 1906. Tällöin päätettiin seuraavaa:

1) Tyttölyseot ovat tärkeimmät tyttöjen opetus- ja kasvatuslaitokset, joissa sivistyneen saksattaren tulee saada tietonsa, muodostaa älynsä ja sydämensä. Entinen opetus on laajennettava ja syvennettävä.

2) Lyseon on toimittava korkeimman opetuksen pohjakouluna. Ylilyseoon siirtyville järjestetään ylimmällä luokalla erityinen latinan kurssi. Kun latinaa on luettu kaksi vuotta lyseossa ja kolme vuotta ylilyseossa, saavutetaan yliopistoon vaadittavat tiedot.

3) Ylilyseon tarkoitus ei ole ainostaan valmistaa yliopistoon, vaan se on samalla yhtenäinen sivistyslaitos laajempia opintoja varten. Sen tähden latinan kieli oli valinnainen oppiaine. Preussi oli siis 1900-luvun ensimmäisinä vuosina järjestämässä tyttöjen koulutusta uudelle pohjalle. Samoin oli asianlaita muissakin osavaltioissa. (KM 1908:16, 167-174).

Ruotsin ensimmäinen merkittävämpi tyttökoulu perustettiin yksityisenä kouluna vuonna 1826 Göteborgiin. Sen jälkeen tyttökoulujen lukumäärä kasvoi nopeasti ja nousi vuonna 1902 noin 120:een. Suurin osa niistä oli 6-7-luokkaisia. Sen jälkeen, kun vuonna 1880 Ruotsin korkeakoulujen lääketieteellinen ja vuonna 1883 muutkin tiedekunnat avattiin naisille, useat tyttökoulut saivat lukio-osaston, joka valmisti oppilaita yliopistollisia opintoja varten. Vuoteen 1859 asti rajoittui opetus lukemiseen, kirjoittamiseen, laskemiseen, maantieteeseen, historiaan, uskontoon ja uusiin kieliin. Yksityisestä aloitteesta alkoivat muutamat oppilaitokset antaa naisille kolmivuotista tieteellistä opetusta fysiikassa, matematiikassa, kasvi- ja eläinopissa, fysiologiassa, kemiassa, terveysopissa ja kirjallisuudessa. Tämän seurauksena valtio perusti vuonna 1861 korkeamman oppilaitoksen naissivistystä varten.

Ruotsissa vuonna 1902 valtion apua nauttivien tyttökoulujen lukumäärä oli 103. Hallituksen asettama suuri koulukomitea ehdotti vuonna 1902, että 23 valtion tukemaa tyttökoulua muutettaisiin yhteiskouluiksi, reaali- ja keskikouluiksi. Haaparannan yksityinen tyttökoulu otettaisiin kokonaan valtion ylläpitämäksi yhteiskouluksi. Komitean ehdotus käytännössä toteutui, sillä koululaki vuodelta 1905 sääti, että valtio ja kunta yhteisesti ylläpitävät 18:sta ja valtio yksinään yhtä yhteiskoulua. Nämä olivat 6-luokkaisia reaalikouluja. Ylemmstä koulutuksesta saivat yksityiset edelleenkin huolehtia. Lukio-osasto oli niissä tyttökouluissa, joiden tarkoituksena oli kouluttaa oppilaita yliopistoon tai ylempään opettajaseminaariin. Muutamalla tällaisella oppilaitoksella oli oikeus suoraan kouluttaa oppilaita yliopistoon.

Ranskan tyttökoulut järjestettiin lailla vuonna 1880. Sitä ennen tyttöjen kasvatusta oli lähes yksinomaan papiston ja luostarien tehtävänä. Tyttökoulut olivat 5-luokkaisia. Oppiaineet olivat kolmella alimmalla luokalla pakollisia, kahdella ylimmällä luokalla osa oli pakollisia osa valinnaisia. Kaikille yhteistä uskonnon opetusta ei ollut, mutta sen sijalla oli siveysoppi. Vieraista kielistä oli vain yksi pakollinen, äidinkieltä oli sen sijaan huomattavan suuri tuntimäärä.

Sveitsi oli naiskasvatuksen eturivin maita. Tyttökoulut olivat joko kokonaan valtion ylläpitämiä tai saivat valtion apua. Opetus oli maksutonta. Maan kaikki korkeakoulut, lukuun ottamatta Freiburgin yliopistoa, olivat naisille avoimia. Erityinen piirre Sveitsin tyttökouluissa oli niiden käytännöllinen ammatillinen opetusohjelma. Useassa tyttökoulussa oli aivan oma kauppakoululinjansa. (KM 1908:16, 179).

Englannin kouluolot olivat mannermaahan verrattuna varsin erilaisia. Valtio ei ylläpitänyt ainoatakaan korkeampaa tyttökoulua vuosisadan vaihteen tienoilla, vaan niistä huolehtivat kuten poikakouluistakin yksityiset. Erityisesti voi mainita kaksi suurta yhdistystä: vuonna 1873 perustettu Girls Public Dayschool Company ja vuonna 1883 perustettu Church School Company. Edellinen ylläpiti vuonna 1902 33, ja jälkimmäinen 25 korkeampaa tyttökoulua (highschools). Nämä koulut olivat joko 10- tai 12-vuotisia. Opetusaineina olivat uskonto, lukeminen, kirjoitus, matematiikka, kirjanpito, englannin kieli, historia, maantiede, ranska, saksa, latina, luonnontieteet, kansantalous, piirustus, kuorolaulu, musiikki, voimistelu ja käsityöt. Osa oppiaineista oli pakollisia ja osa valinnaisia. Päästötutkinto oikeutti jatkamaan opintoja useimmissa yliopistoissa sekä muutamissa muissa korkeakouluissa.

Yhdysvalloissa koululaitoksen pohjan muodosti kahdeksanvuotinen kansakoulu, sen jälkeen siirryttiin nelivuotiseen ylempään kouluun ja tämän jälkeen nelivuotiseen yliopistoon. Vuosisadan vaihteessa melkein jokaisessa osavaltiossa kaikki mainitut kouluasteet olivat maksuttomia ja kaikille avoimia. Alkeiskoulut olivat molemmille sukupuolille yhteisiä, ylemmistäkin kouluista suurin osa oli yhteisoppilaitoksia. Lukuvuonna 1898-99 oli 5495:stä valtion ylemmstä oppilaitoksesta vain 34 poika- ja 22 tyttökoulua. Opettajiksi oli naisilla samat oikeudet päästä kuin miehilläkin. (KM 1908:16, 180-182).

2.8.2 Tyttöjen koulutus Suomessa 1800-luvulla

Suomessa ensimmäiset julkiset naisoppilaitokset perustettiin ns. Vanhassa Suomessa. Vuonna 1788 perustettiin Viipuriin korkeampi saksankielinen oppilaitos poikia varten "ns. Hauptsschule". Siihen liitettiin erityinen luokka tyttöjä varten. Vuonna 1805 tyttöluokat irrottautuivat erillisiksi oppilaitoksiksi.

Muussa Suomessa jäi vuoden 1809 jälkeen pitkäksi ajaksi voimaan vuoden 1724 koulujärjestys, joka ei tuntenut julkisia oppilaitoksia tyttöjä varten. Tyttöjen kasvatusta ja opetus oli yksinomaan kodin huolena. Varakkaat perheet tosin tavallisesti lähettivät tyttärensä johonkin ns. pensionaattiin, jossa harjaannuttiin seurusteluun ja käyttämään jonkun verran vierasta kieltä, etupäässä ranskaa. Ensimmäisen julkisen tyttökoulun perusti Obert Henrik Gribenberg vuonna 1835. J. V. Snellman kuvasi vuonna 1842 tyttöoppilaitoksissa annettua sivistystä kuitenkin ala-arvoiseksi. Parannus saataisiin hänen mielestään aikaan vasta sitten, kun naisoppilaitokset tulevat valtion ylläpitäviksi ja valvomiksi.

Vuoden 1843 koulujärjestyksen kautta syntyivät ensimmäiset valtion tyttökoulut. Vuonna 1844 aloittivat toimintansa Helsingin ja Turun 2-luokkaiset rouvasväen koulut "sivistyneimpäin vanhempain tyttäriä varten". Näitä kouluja ei perustettu tavalliselle rahvaalle vaan ne olivat etuoikeutettujen sivistyneen luokan kouluja. Vuonna 1856 koulujärjestyksessä ryhmiteltiin tyttökoulut 4-, 3- ja 2-luokkaisiin.

Vuonna 1872 hyväksyttiin 1980-luvulle saakka voimassa ollut koulujärjestys. Poikakoulujen lisäksi tämän koulujärjestyksen mukaan valtion tulee ylläpitää vaimo-ihmisten sivistystä varten kouluja seuraavasti:

1) Nelivuotisten naisväen koulujen tuli huolehtia tietojen ja käsityön opettamisesta sekä

2) ylempi naisväen koulu, joka oli 7-luokkainen laajentaisi ja täydentäisi edellä mainittua kasvatusta. Opetusta annettaisiin uskonnossa, ruotsissa, suomessa, saksan ja ranskan kielissä, maantiedossa, historiassa, aritmetiikassa, luonnontiedossa sekä kaunokirjoituksessa ja piirustuksessa. Toinen kotimainen kieli oli vapaaehtoinen aine ja alkoi toiselta luokalta. (Koulujärjestys 1872).

Tämä koulujärjestys ei voinut tyydyttää naisten koulutustarvetta. Valtion ylläpitämät tyttökoulut olivat yksinomaan ruotsinkielisiä. Vuonna 1885 julkaistiin asetus, joka muokkasi naisten koulutusoloja. Sen mukaan kaikkien tyttökoulujen "joiden tehtävänä oli antaa opetusta yleiseen kansalaissivistykseen tarpeellisissa tiedoissa sekä käsityössä" tuli olla viisiluokkaisia, lukuunottamatta Helsingin kouluja, joissa voi olla lisäksi kaksi luokkaa. Oppiaineet olivat seuraavat: uskonto, molemmat kotimaiset kielet, saksa, ranska, maantiede, historia sekä suomen yhteiskuntaopin perusteet, matematiikka, luonnontiede ja terveysoppi sekä kaunokirjoitus, piirustus, käsityö, laulu ja voimistelu. Nämä olivat kaikille pakollisia. Oppilailla oli oikeus lukea vain yhtä vierasta kieltä, joko saksaa tai ranskaa. (Asetus 27.11.1885. Asetus muutamista muutoksista naissivistystä varten olevien oppilaitosten järjestämisestä sekä uusien samanmoisten laitosten perustamisesta).

Niin Suomessa kuin muuallakin oli 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa koulutuksessa merkittävä kehitys kansanvaltaiseen suuntaan. Aluksi kaikkialla perustettiin kouluja etupäässä virkamiesperheiden tyttöjä varten, mutta vähitellen tyttökoulutkin olosuhteiden muuttuessa avasivat ovensa kaikkien kansankerrosten lapsille. (KM 1908:16, 189–201).

Samaan aikaan, kun yleisesti vaadittiin suomenkielistä täysluokkaista oppikoulua, voimistuivat siis myös pyrkimykset tyttöjen opetuksen uudistamiseksi. Valtiopäivillä 1877–78 oli esillä mm. anomuksia suomenkielisten valtion tyttökoulujen perustamiseksi Jyväskylään, Kuopioon ja Ouluun sekä yksityisiksi jäävien koulujen valtionavun korottamiseksi. Anomukset suomenkielisistä tyttökouluista olivat lähteneet jo tuntuvasti laajemmalla pohjalta kuin säätyläispiireistä, joiden tyttöjen kouluttamiseen liittyvää sivistystarvetta olivat ruotsinkieliset tyttökoulut hyvin tyydyttäneet. Esitetyt vaatimukset liittyivät osaltaan oppikoulun suomalaistumiseen ja saivat viralliselta taholtakin filan-

trooppista ymmärtämystä osakseen. Kun senaatti ja kouluylhallitus olivat vuoden 1882 kuluessa käsitelleet asiaa ja kirkollistoimituskunta oli ilmoittanut kouluylhallitukselle vireillä olleen uudistuksen suuntaviivat, voitiin kauan odotettu asetus tyttökoulujen "uudestaan järjestämisestä" antaa marraskuun 27. päivänä 1885. Samana päivänä senaatti antoi koulutoimen ylläpidon määräyksen tarvittavien lukusuunnitelmien ja oppien näytysten laatimisesta. Tyttökoulujen säätyläisluonne tuli myös näkyviin niiden lukukausimaksujen kalleudessa verrattuna muihin kouluihin. Kun lyseossa ja alkeiskoulussa lukukausimaksut olivat 20–30 markkaa, ne tyttökoulussa nousivat 40–50 markan tasolle, koska "koulut tyydyttivät varakkaiden kotien yksityistä sivistystarvetta". (VP 1894 as. kirjat V, ylval. valiok. an. miet. n:o 21).

Uuden asetuksen (1885) mukaan tyttökoulut määrättiin 5-luokkaisiksi lukuunottamatta kahta Helsingin tyttökoulua, joihin liitettiin kaksi valmistavaa luokkaa ja jatko-opistot. Huomattava myönnitys suomenkielisen tyttöjen opetuksen kehittämiseksi oli määräys Helsingin, Viipurin, Kuopion, Jyväskylän ja Oulun yksityisten suomalaisten tyttökoulujen valtiollistamisesta, mikä tapahtui vuoden 1887 alusta lukien. Perustettavien jatko-opistojen uusi kolmas lukuvuosi oli tarkoitettu erityisesti pedagogista harjoittelua varten. Jatko-opistojen antamasta opettajakoulutuksesta huolehtivat senaatin 4.3.1886 antaman määräyksen mukaan erityispedagogiset johtokunnat. Ne määrättiin tehtävänsä vuodeksi, mutta niiden kokoonpano pysyi miltei samana 1900-luvun ensimmäiselle kymmenluvulle asti.

Jatko-opistojen antama opettajankoulutus koettiin viimeistään jo 1900-luvun alkuvuosina riittämättömäksi, kun normaalilyseoissa auskultoineita naispuolisiakin opettajia alkoi olla yhä enemmän virkoihin hakeutumassa. Jatko-opistoista valmistuikin opettajia pääasiassa kansakoulutoimen ja valmistavien koulujen palvelukseen. Opistot olivat toiminnassa vuoteen 1918, ja 21.5.1922 annetulla asetuksella ne lakkautettiin. (Ketonen 1977, 65–66,87).

Tyttööppilaitoksen kehityksessä 1890-luku merkitsi ennen muuta yksityisten jatkoluokkien syntyvaihetta. Se osoittaa, kuten poikalypseoidenkin kohdalla 1880-luvun alku, voimakasta kansalaistoimintaa tyttöjen ylioppilastutkintoon johtavan opinkäynnin laajentamiseksi niin maantieteellisesti kuin yhteiskunnallisestikin. Puuttumatta yksityiskohtaisesti näiden jatkoluokkien opetussuunnitelmaan ja alkuvaiheen hallinnollisiin ongelmiin, joita Ketonen (1977) on perusteellisesti selvittänyt, on kuitenkin todettava, että pääasiassa juuri tämä yksityinen koulupoliittinen murrosvaihe raivasi tien kohti laajempaa uudistusta.

2.8.3 Tyttöjen koulutus vuosisadan vaihteessa

Vuoden 1905 valtiopäivillä tehdyn anomuksen perusteella senaatti asetti 1906 komitean laatimaan ehdotusta alkeisoppilaitosten ja tyttökoulujen uudelleenjärjestämiseksi sekä näiden oppilaitosten lukusuunnitelman aikaansaamiseksi. Komitean puheenjohtajaksi kutsuttiin todellinen valtioneuvos, filosofian tohtori Lorentz Leonard Lindelöf. Lindelöfin pyydettyä terveydellistä syistä eroa puheenjohtajuudesta senaatti nimitti Aleksanterin yliopiston rehtorin valtioneuvos Edvard Immanuel Hjeltin puheenjohtajaksi. Hjeltin tultua 1907 nimitetyksi senaatin jäseneksi uudeksi puheenjohtajaksi tuli professori W. Ruin. (KM 1908:16, IV–V).

Waldemar Ruinin komitea (KM 1908:16) asetti vuosisadan vaihteessa suomalaisen naiskasvatuksen tavoitteet seuraavasti:

1) "Ensiksikin koulun tulee varustaa kasvattinsa sellaisilla tiedoilla ja kehittää heissä sellaisia siveellisiä luonteenominaisuuksia, että he kerran vaimoina ja äiteinä kykenevät kasvattamaan maalleen kunnollisia, velvollisuudentuntoisia ja työkykyisiä kansalaisia. Kansan yleistä sivistyskantaa arvostellaan usein syyllä sen naisten sivistyksen mukaan. Yhteiskunnan onni ja menestys riippuu siitä minkälainen henki on vallalla yksityisissä perheissä, näille antaa taas leiman etupäässä vaimo ja äiti. Tyttökoululla on siis tässä suhteessa suuri ja vastuunalainen sivistystehtävä täytettävänä."

2) Mutta tämän lisäksi "tyttökoulun tulee antaa oppilaalleen sellaisia alkeistietoja, sellainen yleissivistys että he sille voivat perustaa myöhemmät ammatilliset ja tieteelliset opintonsa ja tehdä elämänsä hedelmiä kantavaksi." Tyttökoulun tulee siis lyhyesti sanottuna asettaa päämääräkseen yleisen kansalaissivistyksen välittäminen.

3) "Myöskin tie korkeampaan tieteelliseen sivistykseen tulisi olla kaikille naisille avoin. Yliopistomme oli jo vuosia antanut naispuolisille ylioppilaille samat oikeudet kuin miehillekin. Suomessa olikin suuri joukko nuoria naisia, suhteellisesti paljon lukuisampi kuin missään muussa eurooppalaisessa sivistysmaassa, käyttänyt hyväkseen opetusta, yksityisissä yliopistoon johtavissa oppilaitoksissa ja suorittanut ylioppilastutkinnon. Tämä sivistystarve ei saa jäädä yksityisen yritteliäisyyden hoidettavaksi, vaan valtionkin on ylläpidettävä oppilaitoksia, joissa tytöt voivat suorittaa ylioppilastutkinnon ja jatkaa opintojaan yliopistossa."

Tilastot osoittivat, että naisylioppilaista todellisuudessa paljon pienempi prosentti kuin miehistä opiskeli yliopistossa. Kun miespuolisista ylioppilasta vain noin 35 prosenttia oli eronnut yliopistosta joko heti ylioppilastutkinnon suoritettuaan tai opiskeltuaan siellä yksi–kaksi lukukautta, oli vastaavien naisten prosenttiluku 63. Naisylioppilaista alle puolet jatkoi opintojaan yliopistossa ylioppilastutkinnon jälkeen. Komitean mielestä tähän oli useita syitä. "Monesta tytöstä tyttökoulun tarjoama oppimäärä on ollut liian vähäinen ja rajoitettu. Usein koulunkäynti päättyi juuri silloin, kun varsinainen opiskeluhalu ja oma arvostelukyky ja itsenäisempi kyky työskennellä heräsi. Useat tytöt tavoittelevat ainoastaan ylioppilastutkinnon suorittamista. Työelämässä ylioppilaalle annettiin aina etusija tavallisen tyttökoulun käyneen rinnalla." (Redogörelse från Kejsarliga Alexanders-Universitetets för rektoratsriennium 1854–1902, kertomus Suomen Keisarillisen-yliopiston toiminnasta lukuvuosina 1902–1917).

Komitean mielestä "epänormaalia ylioppilastulvaa, johtui se sitten tytöistä tai pojista, olisi yleistä mielipidettä vastaan ryhdyttävä vastustamaan koulutusjärjestelmän puolelta." Ruinin komitea totesi, että ylioppilaiden liikatulva tuotti haittoja myös yliopistolle ja opiskelijoiden työskentelylle. "Naisylioppilaita erosi esimerkiksi vuonna 1900 ja 1904 kaksi kertaa enemmän kuin miehiä, harjoitettuaan nimellisiä opintoja vain yksi–kaksi lukukautta ja suorittamatta mitään tutkintoja. Turha koulutus vaikuttaa haitallisesti muiden ylioppilaiden työskentelyyn varsinkin laboratorioissa ja käytännön laitoksissa, joissa on usein ahtautta ja tilanpuutetta." (KM 1908:16, 215–216).

Ruinin komitean mielestä oli toivottavaa, että tytöille voitaisiin tarjota tilaisuus hankkia perusteellisempaa ja monipuolisempaa korkeatasoista koulutusta, kuin mitä silloinen tyttökoulu voi antaa asettamatta siitä huolimatta ylioppilastutkintoa kaiken opiskelun päämääräksi.

Tästä syystä komitea ei pitänyt välttämättömänä eikä edes toivottavana, että kaikki tai edes useimmat valtion oppilaitokset, jotka kouluttivat tyttöjä, olisivat yliopistoon johtavia lyseoita. Sellaisia lyseoita olisi perustettava isommille paikkakunnille

maan eri osien tarpeet huomioon ottaen. Lyseoissa olisi oltava riittävä määrä luokkia, jotka antavat vain keskikoulutodistuksen.

Jos tyttöoppilaitosten lukuaikaa komitean ehdotusten mukaan pidennetään yhdellä vuodella, oli välttämätöntä, että sisäänpääsyikää alennetaan. Koulujärjestyksessä 8.8.1872 säädettiin, että "jokainen oppilas, joka on alkeisoppilaitoksen alimpaan luokkaan otettava, pitää olla iältään 9–12 vuoteen". Tämä määräys muutettiin tyttökoulujen suhteen asetuksella 27.11.1885 siten, että alimmaksi ikärajaksi säädettiin 11 vuotta. Alin sisäänpääsyikä oli poikakoulussa 9, tyttökoulussa 11 ikävuotta. (KM 1908: 16, 217).

Lukuvuoden 1905–06 virallisen koulutilaston mukaan oppilaiden keski-ikä v. 1906 valtion lyseoiden ja alkeiskoulujen V:lla luokalla vaihteli 15,4–17,2 ikävuoden välillä, valtion tyttökoulussa olivat vastaavat numerot 16,6 –17,6. Komitea ehdotti, että kouluunpääsyiksi säädettäisiin 9–13 ikävuotta. (KM 1908: 16, 219).

Komitean ehdotuksen mukaan siis tyttöjen koulutuksessa pohjakoulun muodostaisi kansakoulun kaksi ensimmäistä luokkaa. Siihen jatkona olisi 6-luokkainen varsinainen koulu, jonka kaikissa oppiaineissa on myöskin päättyvät oppimäärät ja joka vastaisi reaalilyseoiden keskikoulua. Sen suoritettuaan oppilaat saivat päästötodistuksen, joka tuotti heille saman pätevyyden kuin todistus suoritetusta keskikoulukurssista reaalilyseossa. Ne oppilaat, jotka halusivat suorittaa ylioppilastutkinnon, siirtyvät 3-luokkaiseen yliopistoon johtavaan lukio-osastoon, joka yhdessä 6-luokkaisen tyttökoulun kanssa muodostaa tyttölyseon. Lukion oppiaineet jakautuisivat kahteen linjaan: kielilinjaan ja matemaattiseen linjaan. Lisäksi komitea ehdotti yksivuotista jatkoluokkaa, joka liitettäisiin 6-luokkaiseen tyttökouluun. Jatkoluokalla olisi mahdollisuus täydentää yleiseen kansalaissivistykseen kuuluvia perustietoja. (KM 1908: 16, 232).

Saksassa yliopistoja edeltäneet opinnot, kolme–neljä vuotta, käytettiin pääasiassa ammattitietojen hankkimiseen. Tämä koski Saksassa sekä nuoria miehiä että naisia. "Tämä ehkäisisi ylioppilastulvan syntymistä." Ruinin komitea otti ensimmäisen kerran käyttöön käsitteen ylioppilastulva. Se pohti "ylioppilastulvan" haittoja yliopistolle. Naisylioppilaita erosi vuosittain paljon suurempi määrä kuin miespuolisia. "Opiskeltiin nimellisesti vain yksi–kaksi lukukautta eikä suoritettu tutkintoa. Tällainen opiskelu oli kallista sekä yliopistolle että opiskelijalle itselleen. Sellainen opiskelu vaikutti myöskin ehkäisevästi opiskelutovereiden työskentelyyn varsinkin laboratorioissa ja käytännön laitoksissa. Olisi toivottavaa, että tytöille voitaisiin tarjota tilaisuus hankkia perusteellisempaa ja monipuolisempaa korkeampaa sivistystä, kuin mitä tyttökoulu antaa asettamatta ylioppilastutkintoa kouluopintojen päämääräksi." Komitea ehdotti Suomen Lääkäriseuralta hankitun tyttöjen ja poikien ruumiillista ja henkistä kehitystä koskeneen lausunnon perusteella että, keskikoulu eli varsinainen tyttökoulu olisi 6-luokkainen. (KM 1908: 16, 210–216).

Ruinin komitea ehdotti, ettei ole syytä muodostaa kaikkia tyttökouluja yliopistoon johtaviksi oppilaitoksiksi. Kuitenkin se katsoi, että valtionkin oli pidettävä huolta siitä, että naisille on tie avoinna korkeampaan tieteelliseen sivistykseen. Tyttöjen, joilla on kykyä ja halua opintojensa jatkamiseen tyttökoulun käytyään, tulisi saada siihen samanlainen tilaisuus kuin pojillakin. Monet tyttökoulun käyneet nuoret naiset suorittivat ylioppilastutkinnon siten, että he siirtyivät tyttökoulusta johonkin yksityiseen yliopistoon johtavaan yhteiskouluun tai tyttökouluun. Kurssien ja opetussuunnitelmien erilaisuus teki tällaisen siirron kuitenkin hankalaksi ja siitä syystä perustettiin yksityisillä varoilla tyttökoulun jatkoksi jatkoluokkia, jotka valmistivat oppilaitaan ylioppilastutkintoon. Vuonna 1907 valtio teki aloitteen samaan suuntaan järjestäen yliopistoon johtavia jatkoluokkia Helsingin tyttökoulujen yhteyteen.

Komitean mielestä valtion 6-luokkaisten tyttökoulujen lisäksi olisi tärkeämmillä paikkakunnilla ylläpidettävä 9-luokkaisia tyttölyseoita. Nämä tyttölyseot käsittäisivät myös 6-luokkaisen tyttökoulun. "Lukioluokkien tehtävänä oli antaa oppilaalle alustava tieteellinen sivistys, että he kykenisivät harjoittamaan opintojaan etupäässä yliopistossa."

Useimmat naisylioppilaat opiskelivat filosofisessa tiedekunnassa, enemmistö – keskimäärin 66,5 prosenttia – sen historiallis-kielitieteellisessä, vähemmistö – keskimäärin 28,0 prosenttia – sen luonnontieteellisessä osastossa. Tästä syystä komitea ehdotti, että lukioluokilla tytöille tarjoutuisi tilaisuus aikaisempaa laajempaan kieliohjelmaan kuin reaalilyseoissa. Lisäksi on oltava mahdollisuus opiskella luonnontieteellisiä aineita siinä määrin, että se vastaa reaalilyseon oppimäärää. Komitea ehdotti tyttölyseon ylimmille luokille linjajakoa kielilinjaan ja matemaattiseen linjaan. (KM 1908: 16, 225–229).

Tyttööppilaitosten uudelleen järjestämistä tarkoittaneella 2.9.1915 annetulla asetuksella perustettiin yhdeksänvuotiset tyttölyseot. Sen mukaan Helsingin suomalaisen tyttökoulun viidestä alimmasta luokasta ja väliaikaisista suomenkielisistä tyttökoulun jatkuoluokista muodostettiin tyttölyseo, jonka kuusi ensimmäistä luokkaa käsittivät keskikoulun päätyvine oppimäärineen. Maan muut valtion tyttökoulut muutettiin 6-luokkaiseksi keskikouluksi tyttöjä varten. (Asetus 2.9.1915, Arm. Asetus Suomen tyttökoulujen uudestaan järjestämisestä).

Suomenkielisen 9-luokkaisen tyttölyseon periaatteellinen syntyminen 1915 on verrattavissa vuoden 1883 asetuksen vaikutuksiin poikalyseoihin. Tosin säädösten syntyajankohdalla on oleellista eroa, ja 1910-luvulla laajentunut pedagoginen keskustelu ja yksityiskoulujen läpimurto olivat tasoittaneet viralliselle uudistukselle tien ennen näkemättömällä tavalla. Kolme vuosikymmentä aikaisemmin oli suomenkielisten tyttökoulun uudistajien vielä käytävä kiihkeää taistelua tavoitteensa puolesta. Toisaalta on otettava huomioon myöskin, että tyttöjen opinkäynnin kehittäminen oli aina kohdannut aivan toisenlaatuisia esteitä kuin vastaavat uudistukset poikakoulujen taholta. Hitaasti alettiin ymmärtää yleensäkin naissivistyksen tarvetta ja aktivoituneen naisasia-liikkeen vaatimuksia tyttöjen opetuksen puolesta. Järjestäytyneen naisasiialiikkeen merkitystä ei voi sivuuttaa tyttökouluista puhuttaessa – näkyipä naisyhdistyksen panos aktiivisena myös yhteiskoulujen perustamisessa, mikä oli toinen ja pian merkittäväksi osoittautunut väylä tyttöjen opinkäynnin ulottamiseksi yliopistoon johtavaksi. (Ketonen 1977, 73, 120).

2.8.4 Yksityiset koulut ja yhteiskasvatus

Maamme 1800-luvun jälkipuolen yksityiskoulutusta, lukuun ottamatta kunnallisia reaali- ja porvarikouluja, edustivat vanhinta kerrosta tyttökoulujen ohella sellaiset yksittäiset ilmiöt kuin Helsingin (1871) ja Oulun (1874) suomalaiset alkeiskoulut. Voimakas aatteellisuus on ollut kaikkien näiden koulujen syntymisen taustalla. Yksityiset tyttökoulut, joista ensimmäiset perustettiin 1830-luvun keskivaiheilla ja joiden lukumäärä oli 1800-luvulla jo lähes 40 olivat pääasiassa syntyneet, suomenkielisen opetuksen ja sosiaalisesti koulunkäynnin kehittämiseksi. Vuosikymmentä myöhemmin syntyi samanlainen yksityislyseoiden perustamisvaihe, ennen kuin annettiin vuoden 1883 asetus.

Yksityiskoulujen uusi syntyvaihe 1880-luvulla liittyi yhteiskasvatuksen pedagogiseen aatteellisuuteen, joka sai liberalistisen naisasialiikkeen tuen. Yhteiskasvatusaate oli kiinteä osa naisten vapautusliikettä, ja jokseenkin selvästi voi havaita, että siellä missä naiset 1800-luvun lopulla ja tämän vuosisadan alussa saavuttivat valtiollisia ja yhteiskunnallisia oikeuksia, myös yhteiskoulutyypisten oppilaitosten perustaminen lähti käytiin näkyvänä ja heti alusta lähtien päämääristään tietoisena toimintana. (Lähteenoja 1938, 93).

Yhteiskasvatusta toteuttavia oppilaitoksia perustettiin 1870-luvulta alkaen mm. Skandinavian maihin. Ruotsiin syntyi 1876 maan ensimmäinen yhteiskoulu. Samoin 1870-luvulta lähtien perustettiin yhteiskouluja joihinkin Saksan keisarikunnan osiin ja Yhdysvaltoihin. (Kiuasmaa 1982, 511).

Kenties näkyvimmän ja merkittävimmän tuen yhteiskouluuute sai Hämeenlinnan valmistavan koulun johtajattarena vuosina 1877–1886 toimineen Lucina Hagmanin kirjoituksista ja hänen aktiivisesta panoksestaan Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun perustamiseksi (1886). Hänen julkaisunsa yhteiskasvatuksen alalla, jotka ilmestyivät 1880- ja 1890-luvulla, loivat itseasiassa perustan yhteiskoulun pedagogiselle kehitystyölle. Tässä yhteydessä on korostettava myös Minnan Canthin panosta Kuopion yhteiskoulun syntyvaiheessa samoin kuin tohtori Mikael Johnsonin (Soinisen) johtajakautta Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa. (Sarva 1948, 204, Kiuasmaa 1982, 34).

Ajatus tyttöjen ja poikien opettamisesta oppikoulussa yhdessä oli lähtöisin Yhdysvalloista. Siellä perustettiin 1830-luvulla ensimmäiset ns. yhteiskoulut. Yhdysvaltoihin tehtyjen matkojen kuvausten välityksellä yhteiskasvatusaate saapui 1870-luvulla Ruotsiin ja pian sen jälkeen Suomeen. Tukholmaan perustettiin 1876 ensimmäinen yhteiskoulu, Palmgrenska Skolan, joka oli opetusohjelmaltaan reformikoulu. Yhteiskasvatuksen päätavoite oli saada aikaiseksi yhtäläiset koulutusmahdollisuudet myös tytöille. Lisäksi tyttöjen ja poikien samanaikaisella opettamisella uskottiin olevan myönteisiä vaikutuksia molempiin sukupuoliin. Yhteiskasvatuksen toteuttaminen merkitsi siis samalla reaaliopetusta, koska latinapohjaista lyseo-opetusta ei katsottu tarkoituksenmukaiseksi tytöille.

Uusi koulumuoto joutui Suomessakin luonnollisesti yleisen mielenkiinnon kohteeksi. Yhteiskasvatuksen vastustajat pitivät yhteiskoulua moraalisesti sopimattomana, tytöille liian raskaana ja pedagogisesti vaikeana toteuttaa. Senaatin edellyttämä kahden johtajan järjestelmä esimerkiksi Helsingfors läroverket för kossar och flickor-nimisessä 1883 perustetussa yhteiskoulussa tuottikin aluksi melkoisia ongelmia.

Vuonna 1886 toimintansa aloittaneen Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun synnyssä on professoreiden E. G. Palménin ja Th. Reinin osuutta pidettävä merkittävänä. Molemmat kuuluivat aikakauden suomalaisiin kulttuuriliberaaleihin.

Viranomaisten suhtautuminen yhteiskasvatukseen tuli ajankohtaiseksi 1885, kun Helsingfors läroverket för kossar och flickor'in johtokunta anoi koululle valtionapua. Koulutoimen ylihallitus puolsi hakemusta ja vaikka senaatin enemmistö kannatti valtionavun myöntämistä, raukesi anomus Pietarissa. Hylkäävä päätös johtui lähinnä kenraalikuvernööri Heidenin ja kirkollistoimituskunnan päällikön Yrjö-Koskisen kielteisestä kannasta yhteiskasvatukseen. Yrjö-Koskisen mukaan valtio saattoi hyväksyä yhteiskasvatuksen yksityisenä toimintana, mutta tätä arveluttavaa kokeilua ei pitänyt tukea valtion varoilla. Samoilla perusteilla talonpoikais- ja pappissäätö hylkäsivät vuoden 1888 valtiopäivillä porvarissäädyn aloitteen, jossa ehdotettiin valtion 2-luokkaisten alkeiskoulujen laajentamista 4-luokkaisiksi yhteiskouluksi ja vuoden 1883 valtionapusetuksen laajentamista käsittämään myös yhteiskoulut. Fennomaanien

koulupolitiikan näkökulmasta naisten lukiosivistyksen toteuttaminen ja yhteiskasvatusaate olivat epäilyttäviä pyrkimyksiä.

Orastavaa muutosta senaatin suhtautumisessa yhteiskasvatukseen tapahtui kuitenkin jo vuoden 1887 aikana. Tyttöjen ja poikien opettamista yhdessä pidettiin mahdollisena Maarianhaminan kaksiluokkaisessa valtion alkeiskoulussa. Perusteena pidettiin erillisten tyttökoulujen perustamisen mahdottomuutta taloudellisista syistä. Vuodesta 1889 alkaen senaatti alkoi myöntää tapauskohtaisesti yhteiskoulujen alemmille luokille valtionapua.

Huolimatta oppikoululaitoksen laajentumisesta 1870- ja 1880-luvuilla, ei maan koulutustarve ollut läheskään tyydytetty 1890-luvulle tultaessa. Kaupunkien asukasmäärän kasvu merkitsi riittävää rekrytointipohjaa oppikoululle samaan aikaan, kun voimakkaasti yleistynyt kansakoulu edellytti jatko-opintomahdollisuuksia. Oppikoulun perustaminen tuli näin ollen myös pienempien kaupunkien tavoitteeksi. Tyttöjen saaminen oppikoulusivistyksen piiriin edellytti yhteiskoulua, koska erillisen tyttökoulun ja poikakoulun ylläpitoon ei ollut taloudellisia mahdollisuuksia.

Vuonna 1890 järjestetyssä kolmannessa yleisessä opettajankokouksessa vaadittiin yksimielisesti julkilausumassa yksityisille yhteiskouluille valtionapua. Valtiopäivillä 1891 saatiin säätyjen enemmistön tuki anomusehdotukselle yhteiskoulujen auttamisesta valtion varoilla, kun talonpoikaissäädystä pitkien keskustelujen jälkeen muodostui niukin mahdollinen enemmistö anomusehdotuksen taakse. (Salminen, Pietiläinen, Teperi 1995, 20-30).

Uuden koulutyypin syntymisestä huolimatta senaatin talousosasto ei ollut halukas tekemään yhteiskoulujen valtionapua lakisääteiseksi. Se halusi myöntää tukea harkinnan mukaan, ratkaista jokaisen anomuksen erikseen. Vaikka yhteiskoulujen taloudellinen asema jäi edelleen epävarmaksi, käynnistyi uusien yhteiskoulujen perustamishankkeita eri puolilla Suomea. Erityisen helposti yhteiskoulumuoto omaksuttiin ruotsinkielisten keskuudessa.

Kunnallisten yhteiskoulujen synty ja kolmen uuden suomenkielisen yhteiskoulun perustaminen saivat vähitellen Yrjö-Koskisen suhtautumaan yhteiskasvatukseen myönteisemmin. Seurauksena oli 1896 annettu "armollinen julistus", jossa säädettiin talousosaston asiaksi päättää valtion alkeiskoulun lakkauttamisesta ja luovuttamisesta asianomaiselle kaupunkikunnalle tai yksityiselle yhtiölle, jolla oli mahdollisuus ylläpitää koulua päättyviä alkeiskursseja suorittavana reaali- ja porvarikouluna. Kouluihin oli mahdollista ottaa myös tyttöjä. Yhteiskasvatus oli näin hyväksytty myös valtion taholta oppikoulun alueellisen laajentumisen toteuttajaksi, jonka tehtävän senaatti jätti yksityisen aloitteellisuuden varaan.

Opiskelumahdollisuuksien lisääminen koski myös suuria kaupunkeja 1890-luvulla mukaan tulleiden kauppaloitten lisäksi. Lisääntyneen koulutuskysynnän takia kaikki opintielle haluavat eivät mahtuneet suurissa kaupungeissa toimineisiin oppikouluihin. Tämän seurauksena syntyivät vuosikymmenen lopulla Viipurin naisyhdistyksen aloitteesta Viipurin yhteiskoulu ja Lucina Hagmanin perustama Helsingin uusi yhteiskoulu.

Vuosisadan vaihteeseen mennessä Suomessa toimi jo 32 yhteiskoulua, joissa oli yhteensä 4200 oppilasta. Tyttöjen osuus yhteiskoulujen oppilaista oli alusta pitäen yli 55 prosenttia. Yhteiskoulujen voittokulku merkitsi samalla tyttökoulujen merkityksen vähentymistä. Niiden lukumäärä väheni nopeasti, sillä vuosina 1887-1900 12 tyttökoulua lopetti toimintansa tai liitettiin yhteiskouluihin. Vuodesta 1900 alkaen yksityisissä yhteiskouluissa oli enemmän tyttöoppilaita kuin yksityisissä tyttökouluissa. Vuosisadan vaihteen jälkeen perustettiin enää vain yksi varsinainen tyttökoulu, Lahden Suoma-

lainen tyttökoulu (1909) ja yksityisten tyttökoulujen määrä vakiintui 11:sta. (Salminen et al 1995, 32).

1800-luvun lopun merkittäviä yhteiskunnallisia ilmiöitä oli yhteiskoulujen ja tyttökoulujen laajentuminen täysiluokkaisiksi yliopistoon johtaviksi oppilaitoksiksi. Tämä merkittävä koulutuksen laajentuminen toteutui pitkään täysin yksityisen aloitteellisuuden varassa, sillä valtion koulujen ensimmäiset naisylioppilaat valmistuivat vasta 1909. Senaatin talousosasto ei ollut myöskään valmis tukemaan yhteiskoulujen lukioluokkia valtion varoilla, tehdyistä anomuksista huolimatta. Vain tyttökoulujen jatkoloukkia senaatti oli valmis tukemaan. Keisari vahvisti 28.3.1899 tyttökoulujen yksityisille jatko-opistoille korkeintaan 2000 markkaa luokkaa kohden. Päätös oli seurausta 1897 valtiopäivillä tehdystä valtiosäätyjen yhteisestä anomuksesta.

Yliopiston kannalta naisten akateemiset opinnot olivat olleet mahdollisia jo 1870-luvulta alkaen, mutta konsistorin ehdotuksia ei hyväksytty Pietarissa. Keisarin päätöksellä kukin tapaus oli ratkaistava aina erikseen. Vuodesta 1871 alkaen saivat muutamat tyttöoppilaat vuosittain tämän erillisen oikeuden opiskeltuaan vaaditun oppimäärän yksityisoppilaina. (Heikel 1940, 564–565).

Keväällä 1890 kirjoitti Helsingfors läroverket för gossar och flickor'in neljä ja Nya svenska samskolanin kaksi tyttöoppilasta ylioppilaaksi. Tyttöjen erinomainen menestys kirjallisissa ja suullisissa kokeissa oli merkittävä todiste reaaliopijaisen yhteiskoulun mahdollisuuksista tarjota lukiosivistys myös tytöille. Marraskuussa 1890 annettu asetus mahdollistikin käytännössä naisten yliopisto-opinnot, sillä yliopiston varakansleri sai valtuudet ratkaista tyttöjen opinto-oikeuden. Käytännössä tämä päätös avasi tyttöoppilaille väylän korkeimpiin opintoihin, sillä liberaaleihin kuulunut Rein puolsi poikkeuksetta hakemuksia. Syksystä 1901 alkaen naisylioppilailta ei enää edellytetty erillistä anomusta yliopisto-opintoihin osallistumiseksi.

Vuosisadan vaihteeseen mennessä kahdeksan yhteiskoulua oli laajentunut yliopistoon johtaviksi; niiden joukossa ensimmäiset suomenkieliset, Helsingin suomalainen yhteiskoulu 1895 ja Kuopion suomalainen yhteiskoulu 1900. Yhteiskoulujen lisäksi myös ensimmäiset yksityiset tyttöoppikoulut saivat lähettää oppilaitaan ylioppilastutkintoon. Ensimmäisenä tällaisen luvan sai Heurlinin tyttökoulu Turussa 1893. Helsinkiin perustettu Privata svenska flickskolan oli maamme ainoa tyttökoulu, joka suunniteltiin alusta pitäen 9-luokkaiseksi ylioppilastutkintoon valmistavaksi kouluksi. Suomenkielisistä tyttökouluista Tampereen suomalainen tyttökoulu laski keväällä 1899 ensimmäiset oppilaansa akateemisiin opintoihin.

1900-luvun alussa naisten yliopisto-opiskelu oli jo vakiintunut, sillä yhteensä 426 yksityiskoulujen tyttöoppilasta oli suorittanut hyväksytysti ylioppilastutkinnon. Heistä oli suomenkielisiä 94. Yhteiskoulujen ylioppilaista tyttöjä oli peräti 65 prosenttia. Yksityisoppikoulujen lisäksi valmistuivat ensimmäiset valtion tyttökoulujen yhteyteen perustettujen yksityisten jatkoloukkien ylioppilaat 1900 Turussa. Vastaavia jatkoloukkia perustettiin Viipuriin ja Ouluun. Naisylioppilaiden määrää lisäsivät yksityisoppilaina kirjoituksiin osallistuneet. (Salminen et al 1995, 30–33).

Naisten asema Suomessa järjestettiin valtiollisen äänioikeuden pohjalta miesten kanssa tasavertaiseksi 1906 maailman kärkimaana. Tällä ratkaisulla on historialliset juurensa tyttöjen koulutuksen järjestämisessä sekä kansakunnaksi kehittämisessä. Kansallinen herätystyö, jota Turun romantikkojen ajalta lähtien harjoitettiin, avasi vähitellen portit tyttöjen koulutukselle vuosisadan vaihteeseen mennessä ylioppilastutkinnon kautta yliopistoon saakka. Koulutusjärjestelmässä ja maan taloudellisessa tilanteessa tapahtuneet muutokset selittävät Suomen naisten kansainvälisesti korkeaa koulutushalukkuutta.

Vielä itsenäisyyden ensimmäisinä vuosina ylioppilastutkinnon suorittaminen riitti huomattavalle osalle tyttö- ja yhteiskouluista tulleille tytöille eikä tavoiteltu enää varsinaisen yliopistollisen tutkinnon suorittamista yhtä selkeästi kuin pojat. Yhteiskoulujen tukeminen merkitsi sitä, että ylioppilastutkintoon hakeuduttiin entistä laajemmalta alueelta sukupuolieroista riippumatta. Näin ylioppilastutkinto toteutti koulutuksellisen tasa-arvon funktiota.

3. YLIOPPILASTUTKINNON SUORITTANEIDEN MÄÄRÄN KEHITYS JA YLIOPPILAJEN SOSIAALINEN TAUSTA SUOMESSA JA ERÄISSÄ POHJOISMAISSA AUTONOMIAN KAUELLA

Millä tavalla ylioppilajen määrä kehittyi Suomessa autonomian aikana? Oliko tässä kehityksessä havaittavissa erilaisia vaiheita? Miten ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrän kehittyminen vaikutti ylioppilastutkinnon muotoutumiseen? Ylioppilastutkinnon suorittaneiden sosiaalisessa taustassa tapahtui muutoksia. Mitä nämä olivat ja mitä ne kertovat ylioppilastutkinnolle syntyneistä funktioista? Minkälaisia eroja ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrässä oli havaittavissa eri pohjoismaiden välillä? Mistä mahdolliset erot johtuvat?

Ylioppilastutkinnon suoritti ja kirjoittautui Turun yliopistoon vuosittain 1700-luvun jälkipuolella 75–95 ylioppilasta. Tuohon aikaan yliopiston kirjoissa oli keskimäärin 525 opiskelijaa. Tämän ajanjakson staattista yhteiskunnallista kehitystä kuvaa se, että ennen Venäjän vallan aikaa suoritti ylioppilastutkinnon vuonna 1806 90 ylioppilasta ja vuonna 1807 84 nuorukaista. Sotavuonna 1808 ylioppilastutkinnon suorittaneiden ja yliopistoon kirjoittautuneiden määrä laski 45:een, mutta jo 1809 se nousi taas 96:een ja 1910 98:aan, kuten taulukosta 19 voidaan havaita. (Heikel 1940, 127, 355).

TAULUKKO 19 Uusien ylioppilajen määrän kehitys 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa Suomessa (Heikel 1940, 355)

Vuosi	Uusia ylioppilaita
1806	90
1807	84
1808	45
1809	90
1810	94

Seuraavia vuosikymmeniä aina 1880-luvulle asti voi kuvata hitaan kasvun ajaksi, jos tätä aikakautta mittaa ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrän kehityksellä. Lukuvuonna 1863–64 uusien ylioppilaiden määrä oli 113 ja lukuvuonna 1877–78 vasta 162. Jos tarkastelee tämän ajanjakson uusien ylioppilaiden määrää viimeisten vuosien tilastollisen kehityksen pohjalta voi todeta, että vuosina 1875–78 uusia ylioppilaita oli yhteensä 452. Tämä luku ylittää edellisen kolmivuotisjakson, mutta jää 45:llä ylioppilaalla alle lukuvuosien 1869–1872 luvun. Periodeittain nousevan ja laskevan lukumäärän voi havaita taulukosta 21, joka kuvaa uusien ylioppilaiden määrän kehitystä 15 vuoden ajalta. Ajanjakson loppuvaiheessa oli kaiken kaikkiaan 10 oppikoulua, joilla oli oikeus valmistaa ylioppilaita ylioppilastutkintoon ja yliopisto-opiskeluun.

Yliopiston rehtorin selontekoon, jonka rehtori laati kolmivuotiskausittain, sisältyy suoritettujen ylioppilastutkinnon nojalla suoritettu yliopistoon valmistavien oppikoulujen arviointi tutkinnossa saavutettujen pistemäärien perusteella. Arvioinnin perusteella vuosina 1875–1878 parhaat ylioppilastutkinnon arvosanat saavutettiin Helsingfors Normallyceumista, jonka oppilaiden saavuttama ylioppilastutkinnon yleinen keskiluku oli 2,14. Heikoimmin näistä kymmenestä oppilaitoksesta selviytyi Tavastehus Elementarläroverk, josta valmistuneiden ylioppilaiden yleinen keskiluku oli 1,45. Uusien ylioppilaiden keksi-ikä oli mainittuina vuosina 19 2/3 vuotta. Nuorimmat kirjoittajat, joita oli neljä, olivat 16 vuotiaita ja yksi kirjoittajista oli 29 vuotias. Uusien ylioppilaiden sosiaalisesta taustasta antaa kuvan se, että pappien poikia joukossa oli 93, professorien, koulunopettajien ja muiden korkeakoulututkinnon suorittaneiden poikia 28, virkamiesten poikia 90, sotilaiden 22, kauppiaiden ja teollisuusyrittäjien 46, käsityöläisten 28, muiden kaupunkilaisten 14, teollisuustyöntekijöiden 8, lukkarien 8, laivurien ja perämiesten 10, tilanomistajien 25, talonpoikien 33, torpparien ja palkollisten 13 ja kolmen isä oli tuntematon. Naisten opiskelu yliopistossa ei tuohon aikaan ollut mahdollista kuin poikkeusluvan kautta. Joulukuussa 1873 kaksi nuorta naista oli mukana ylioppilastutkinnossa eivätkä he läpäisseet tätä tutkintoa. Sen jälkeen kyseisen ajanjakson aikana ei kukaan nainen suorittanut ylioppilastutkintoa ja päässyt opiskelemaan yliopistoon. Kesäkuussa 1873 suoritti ylioppilastutkinnon yksi nainen, joka kyseisen aikajakson loppuvaiheessa opiskeli edelleen lääketiedettä. (Redogörelse för Kejsarliga Alexanders-Universitetets i Finland förvaltning och verksamhet der städes inträffande förändringar ifrån den 1. September 1866 till samma dag 1869. Helsingfors 1869).

TAULUKKO 20 Hitaan kasvun aika 1863–1878

Lukuvuosi	Uusia ylioppilaita
1863–1864	113
1864–1865	134
1865–1866	161
1866–1867	149
1867–1868	160
1868–1869	159
1869–1870	164
1870–1871	116
1871–1872	217
1872–1873	167
1873–1874	99
1874–1875	108
1875–1876	137
1876–1877	153
1877–1878	162

Ajanjaksoa 1878–1890 voi kuvata ylioppilastutkinnon uusien suorittajien perusteella tasaisen joskin varsin hitaan kasvun ajaksi. Vuonna 1878 uusien ylioppilaiden määrä oli 152, kun se tämän ajanjakson lopussa 1890 oli lähes kaksinkertainen 295. Tämän jakson alussa lukuvuonna 1878–79 oli yliopistoon valmistavien oppilaitosten määrä kasvanut jo 16:sta. Ylioppilastutkinnon kirjoittajien keski-ikä oli hivenen yli 20 vuotta, kun se esimerkiksi kolmivuotiskaudella 1872–1875 oli 19 ja 1/2 vuotta. Ylioppilastutkinnon perusteella suoritettussa oppilaitosten tuloksellisuuden arvioinnissa parhaan tuloksen saavutti Helsingfors reallyceum, jonka yleinen keskiluku oli 2,57 ja heikoimmin menestyi tällä kertaa Fredrikhamns kadettkoor, jonka yleinen keskiluku oli 1,00 (Redogörelse 1878–1881, 21–23). Lukuvuoteen 1884–87 mennessä yliopistoon valmistavien oppilaitosten lukumäärä oli noussut 20:een. Uusien ylioppilaiden keski-ikä oli hiukan pudonnut ja oli 19 ja 1/2 vuotta. Eri oppilaitosten oppilaiden tulosten arvioinnissa huomaa jatkuvan vuosittaisen hyvin suuren vaihtelun. Kolmivuotiskaudella 1884–1887 tällä kertaa parhaan tuloksen ylioppilastutkinnon perusteella sai Fredrikhamns kadettkoor, jonka keskiluku oli 2,00. Heikoimmin tällä kertaa pärjäsi Kuopio lyceum, jonka keskiluku oli 1,32. (Redogörelse 1884–1887, 16–23). Uusien ylioppilaiden määrän kasvu johtui tänä ajanjaksona ensisijassa uusien oppilaitosten perustamisesta. Taulukossa 21 kuvataan tämän tasaisen kasvun ajan ylioppilaiden määriä.

TAULUKKO 21 Tasaisen kasvun aika 1878–1890

Lukuvuosi	Uusia ylioppilaita
1878–1879	152
1879–1880	212
1880–1881	199
1881–1882	181
1882–1883	209
1883–1884	248
1884–1885	262
1885–1886	245
1886–1887	260
1887–1888	298
1888–1889	267
1889–1890	295

Ajanjaksoa vuodesta 1890 vuoteen 1905 kuvaan nopeutuvan kasvun ajaksi. (Taulukko 22). Tämän ajanjakson aikana uusien ylioppilaiden määrä nousi 278:sta 722:een. Kolmivuotiskaudella 1890–1893 yliopistoon valmistavien oppikoulujen lukumäärä oli noussut jo 29:ään. Oppilaitosten joukossa oli jo lukuisia suomenkielisiä oppikouluja Helsingissä, Kuopiossa ja Viipurissa aikaisempien suomenkielisten oppilaitosten lisäksi sekä yksityisiä oppikouluja kuten esimerkiksi Privata lyceum i Helsingfors sekä ensimmäinen yhteiskoulu Lyceum för gossar och flickor i Helsingfors. (Redogörelse 1890–1893, 21–23).

TAULUKKO 22 Nopeutuvan kasvun aikana 1890–1905

Lukuvuosi	Uusia ylioppilaita
1890–1891	278
1891–1892	333
1892–1893	321

(jatkuu)

TAULUKKO 22 (jatkuu)

1893-1894	323
1894-1895	351
1895-1896	393
1896-1897	394
1897-1898	403
1898-1899	433
1899-1900	495
1900-1901	489
1901-1902	531
1902-1903	589
1903-1904	647
1904-1905	722

Vuosien 1906 ja 1918 välistä aikaa kutsun ensimmäisen "ylioppilastulvan ajaksi". Tämän jakson alussa vuonna 1906 uusien ylioppilaiden määrä oli 792 kun se taas puolestaan vuonna 1918 oli 1040. Ajanjakson alkuvuosina 1908-1911 ylioppilastutkintoon valmentavien ja yliopistoon johtavien oppikoulujen määrä oli noussut jo 77:ään (Redogörelse 1908-1911, 166-168). Ajanjakson lopulla 1917 niiden oppilaitosten lukumäärä, joilla oli oikeus valmistaa oppilaita ylioppilastutkintoon oli 94, joista 63 oli suomen- ja 31 ruotsinkielistä. Kyseisen ajanjakson aikana tapahtui itseasiassa läpimurto naisylioppilaiden määrässä, sillä miesylioppilaita oli ajanjakson loppuvaiheessa 60,7 prosenttia ja naisylioppilaita 39,3 prosenttia kaikista uusista ylioppilaista. Kun ajanjaksoa 1914-1916 vertaa kolmeen edelliseen vuoteen naisylioppilaiden määrässä oli tapahtunut kolmen prosentin kasvu. On huomattava, että suomenkieliset oppilaitokset saivat aikaan naisylioppilaiden määrän kasvun, sillä ruotsinkielisistä kouluista tulevien lukumäärä osoittaa jopa pientä vähennystä verrattuna edelliseen kolmivuotiskauteen. Ylioppilaiden keski-ikä jakson kolmena viimeisenä vuotena oli 19 vuotta kahdeksan kuukautta. Suomenkieliset ylioppilaat olivat jonkin verran vanhempia kuin ruotsinkieliset. Naisylioppilaat, niin suomen- kuin ruotsinkielisetkin, yleensä olivat jonkin verran nuorempia kuin miesylioppilaat.

TAULUKKO 23 Ensimmäinen "ylioppilastulvan aika" 1906-1918

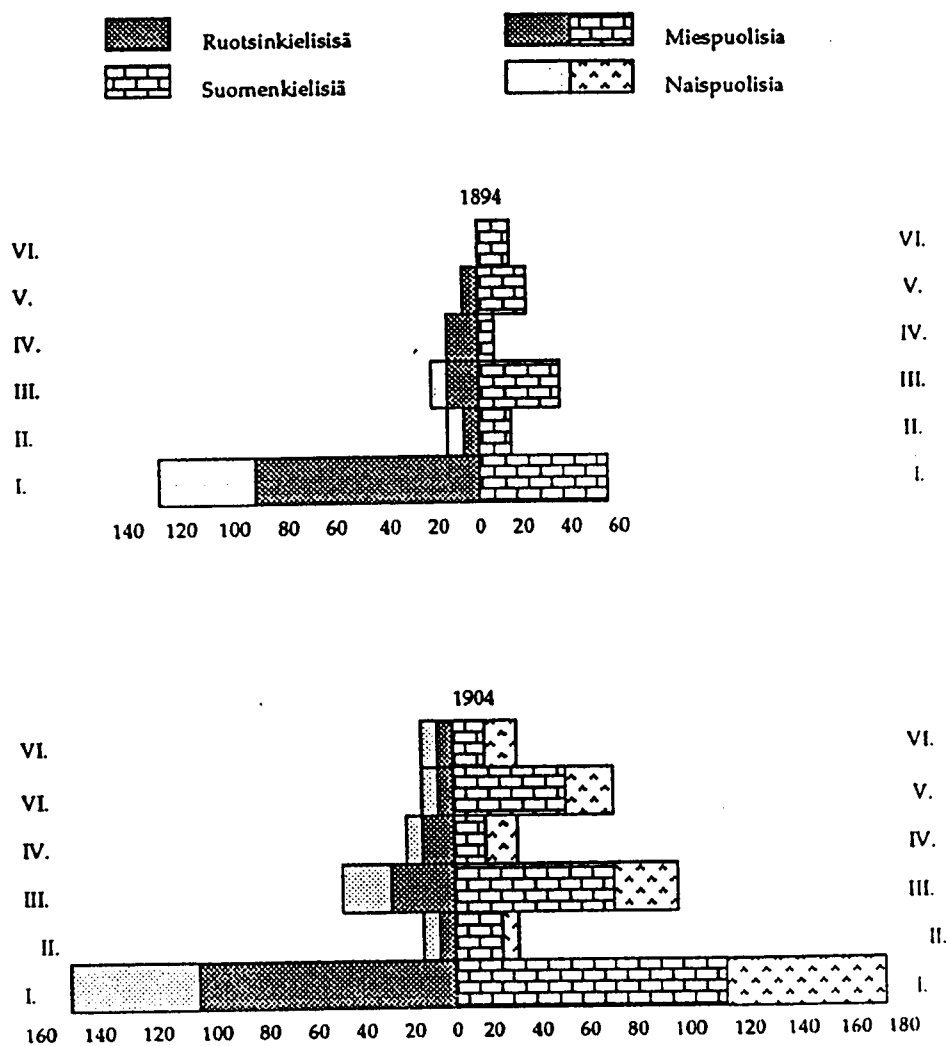
Vuosi	Uusia ylioppilaita
1906	792
1907	790
1908	835
1909	873
1910	937
1911	1097
1912	1118
1913	1167
1914	1113
1915	1192
1916	1037
1917	1165
1918	1140

Ylioppilastutkintoon vuosikymmenten varrella esitetyt muutosehdotukset kokosi ja käsitteli professori Ruinin komitea vuonna 1908. Tämän muutoksen suunnittelun taustalla oli lukuisia aikakauden ilmiöitä, joista ylioppilaiden määrän räjähdysmäinen kehitys on yksi, mutta myöskin ajanjakson poliittisten tavoitteiden saavuttaminen

tietyssä määrässä vaati ylioppilastutkinnon sekä rakenteellista että sisällöllistä muutosta. Seuraavassa pyritään kuvaamaan ylioppilastutkinnon uudistuksen aaton tilannetta ylioppilaiden määrän ja heidän taustansa ja toteutuneiden yleispoliittisten tavoitteiden osalta, jotta edessä oleva muutos tuntuisi ymmärrettävältä.

Kolmivuotiskaudella 1902–1905 ylioppilastutkinnon suoritti yhteensä 1958 oppilasta maan yliopistoon valmistavista oppilaitoksista, mikä oli 443 enemmän kuin edellisen kolmivuotiskauden kuluessa. Ylioppilastulva ja samalla tietysti yliopistoon kirjoittautuneiden määrä ei kuitenkaan vuosina 1885–1904 kasvanut tasaisesti. Itseasiassa ylioppilaiden määrän voimakas kasvu osui erityisesti vuosisadan taitteeseen 1900–1904. Kymmenvuotiskaudella 1885–1894 kohosi vuosittainen ylioppilastutkinnon suorittaneiden lukumäärä 263:sta noin 340:een, eli siis 30 prosenttia. Vuosina 1895–1898 pysyi lukumäärä jokseenkin tasaisesti vuosittain 380:en vaiheilla, mutta alkoi sitten nopeasti kasvaa. Heti vuosisadan vaihteen jälkeen ylioppilastulva oli korkeimmillaan 1904, jolloin uusia ylioppilaita oli 672. Lisäys viimeisellä kuluneella kymmenvuotiskaudella oli noin 100 prosenttia ja viimeisinä kuutena vuotena 75 prosenttia. Tämä lisäys johtui ensisijassa niiden oppilaitosten määrän lisääntymisestä jotka olivat saaneet oikeuden valmistaa oppilaita ylioppilastutkintoon. Vuonna 1886 näitä oppilaitoksia oli 16, 1895 30 ja 1904 58. Oppilaitoksista, jotka saivat oikeuden valmistaa oppilaita ylioppilastutkintoon, olivat useimmat yhteiskouluja, mutta myös tyttökoulujen jatko-
luokkia. Tästä johtui, että uusien ylioppilaiden määrän kasvamiseen on ensisijaisesti vaikuttanut naisylioppilaiden lukumäärän lisääntyminen. Se kasvoi vuosisadan vaihteen vuosina sekä absoluuttisesti että suhteellisesti. Vuonna 1894 naisten lukumäärä oli 38 eli 11,5 prosenttia uusista ylioppilaita ja 1904 194 eli 28,8 prosenttia. Lisäykseen vaikuttivat suurimmaksi osaksi suomenkielisistä kouluista päässeet oppilaat. Molemmat kieliryhmät olivat, osaksi siitä syystä, että naisylioppilaita valmistui etupäässä ruotsinkielisistä oppilaitoksista, vuodesta 1887 aina vuoteen 1898 lähes tasaväkiset, mutta siitä asti lisääntymien tapahtui nimenomaan suomenkielisten puolella. Suomalaisista kouluista tulevia ylioppilaita oli 1904 62,6 prosenttia, ruotsalaisista 37,4 prosenttia koko ylioppilaiden lukumäärästä. Jos tarkastellaan ainoastaan miesylioppilaita olivat suhdelluvut seuraavat: suomenkielisiä miesylioppilaita oli 64,2 prosenttia ja ruotsinkielisiä 35,8 prosenttia. Ruotsalaisista kouluista valmistuneiden ylioppilaiden absoluuttisen määrän lisääntyminen johtui lähes yksinomaan naisylioppilaiden lukumäärän kasvamisesta. Ruotsalaisista kouluista tulleiden miesylioppilaiden lukumäärä ei näet viimeisen 20 vuoden kuluessa tuohon ajanjaksoon mennessä sanottavasti vaihdellut. Samaan aikaan eli vuosien 1889 ja 1904 välillä suomalaisista kouluista valmistuneiden miesylioppilaiden lukumäärä kohosi 95:stä yli 300:n, siis enemmän kuin kolminkertaiseksi. Ensimmäinen suuri hyppäys tapahtui vuonna 1887, jolloin kaksi suurta uutta suomenkielistä valtiolyseota (Turussa ja Viipurissa) sekä yksi suomalainen yksityislyseo (Porissa) ensi kertaa saivat oppilaansa osallistumaan ylioppilastutkintoon. Toinen tuntuva lisäys, joka alkoi vuodesta 1900, johtui ensisijassa suomalaisten yhteiskoulujen lukumäärän kasvamisesta. Yliopistoon valmistavien suomenkielisten oppilaitosten lukumäärä, joka vuonna 1885 oli ainoastaan kuusi ja vuonna 1895 15, oli vuonna 1904 kohonnut 33:ksi. Vastaavien ruotsinkielisten oppilaitosten lukumäärä oli samoina aikoina 10, 15 ja 25. (Kertomus Suomen Keisarikunnan Yliopiston toiminnasta lukuvuosina 1902–1905, 42–45).

KUVIO 4 Uudet ylioppilaat ryhmiteltyinä isän säädyn mukaan (I–VI) absoluuttisissa luvuissa 1894 ja 1904.
Lähde Kertomus Suomen Keisarillisen Aleksanterin-yliopiston toiminnasta 1902–1905. Helsinki 1905



Kuviossa 4 on vuosina 1902–1904 valmistuneet uudet ylioppilaat asetettu yhteen, jaettuna isän yhteiskunnallisen aseman mukaan kuuteen ryhmään, tämän lisäksi on pylvästössä kuvattu mies- ja naisylioppilaita sekä ruotsalaisista että suomalaisista oppilaitoksista. Jaotuksessa on noudatettu seuraavaa ryhmittelyä:

I. Siviilivirkamiehet, yliopistojen ja oppikoulujen opettajat, papit, lääkärit ja upseerit sekä teollisuuden harjoittajat, insinöörit, maanmittarit, liikemiehet, merikapteenit ja tilanomistajat.

II. Kansakoulujen opettajat, maatalanhoitajat, pehtorit, taloudenhoitajat, rakennusmestarit ja lukkarit.

III. Käsityöläiset, maakauppiat, kaupunkien pikkukauppiat ja talonomistajat.

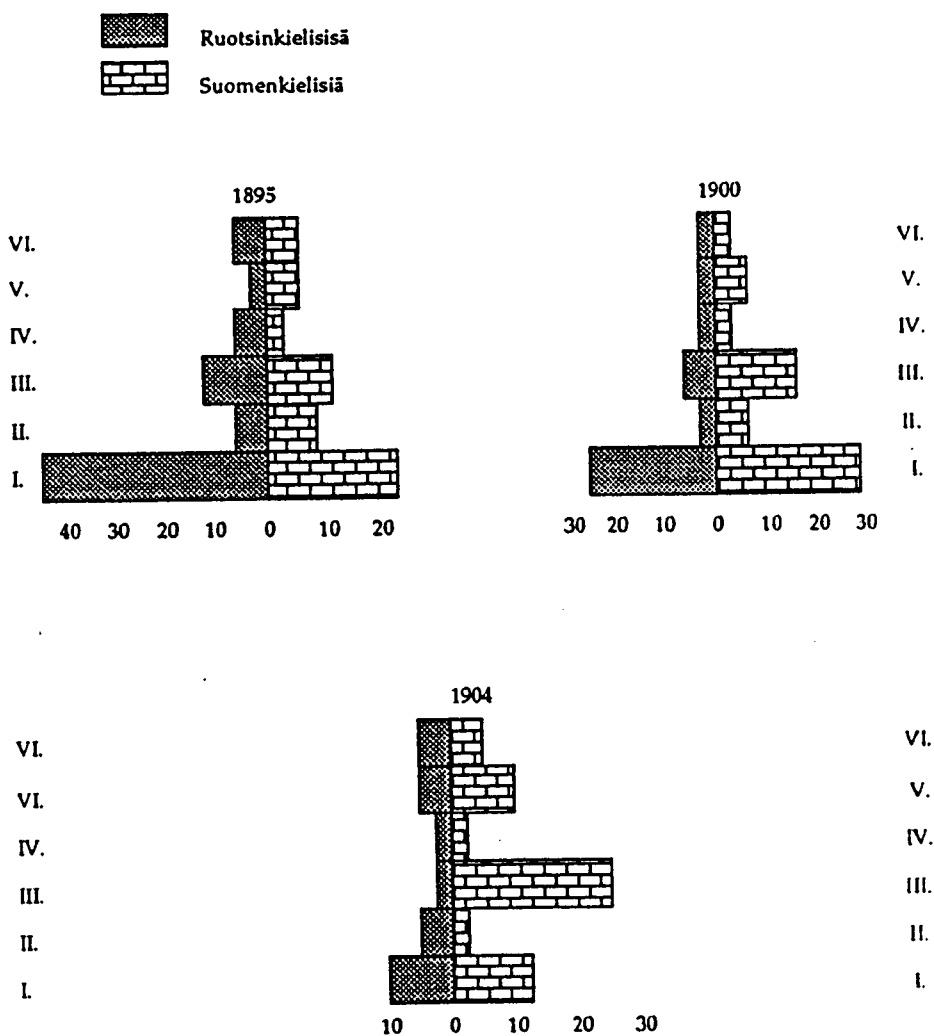
IV. Vahtimestarit, postiljoonit, veturinkuljettajat, konduktöörit, koneenkäyttäjät, poliisit, aliupseerit, laivurit ja työnjohtajat.

V. Talonpojat

VI. Torpparit, tehtaan työmiehet, päiväpalkkalaiset ja merimiehet.

KUVIO 5 Absoluuttinen lukumäärä uusia miespuolisia ylioppilaita lainopillisessa tiedekunnassa, ryhmiteltyinä kielen ja isänsäädyn mukaan (I–VI) 1895, 1900 ja 1904.

Lähde Kertomus Suomen Keisarillisen Aleksanterin-yliopiston toiminnasta 1902–1905. Helsinki 1905



Jos prosentteina laskee eri yhteiskuntaryhmiin kuuluvien lukumäärät kolmivuotiskautena 1902–1904, erikseen ruotsinkielisistä ja suomenkielisistä kouluista, saamme seuraavat luvut:

	I	II	III	IV	V	IV *)
ruotsinkielisiä	67,2	4,5	17,1	5,9	2,6	2,1
suomenkielisiä	40,4	8,4	21,9	6,3	14,4	7,5
Koko lukumäärä	50,6	6,9	20,0	6,4	10,0	5,4

*) Lisäksi tilastoissa on 0,6 prosenttia sellaisia ruotsinkielisiä ylioppilaita joiden isä on tuntematon ja suomenkielisten osalta vähän enemmän 1,1 prosenttia kaikista ylioppilaita.

Ryhmä I vastaa lähipitäen ns. säätyläisluokkaa ja kuviosta näkyy miten ruotsinkielisistä kouluista valmistuneet ylioppilaat pääasiassa ovat tämän yhteiskuntaluokan keskuudesta, kun taas ainoastaan 40 prosenttia suomenkielisistä ylioppilaita on lähtenyt ylimpiin yhteiskuntaluokkiin kuuluvista kodeista. Puolet kaikista ylioppilaita vielä tässä vuosisadan vaihteessa oli "säätyläisluokkaan" kuuluvien vanhempien lapsia. Huomattavan pieni ero oli ruotsin- ja suomenkielisten välillä luokassa III (käsityöläiset, alempi porvaristo, maakauppiat ym.) ja IV:ssä ryhmässä (vahtimestarit, hallitusvirastojen ja rautateiden palveluskunta, koneenkäyttäjät, laivurit ym.). Sitä vastoin ero on erittäin suuri ryhmässä V (talonpojat) ja ryhmässä VI (tehtaan työmiehet, torpparit, päiväpalkkalaiset), jossa suomenkieliset ylioppilaat olivat huomattavasti voimakkaammin edustettuina. Tämä kuvaa hyvin suomalaisessa yhteiskunnassa tuolloin tapahtunutta voimakasta säätykiertoa. Kuviossa 4 on diagrammin muodossa kuvattu sitä, kuinka ruotsin- ja suomenkielisistä oppilaitoksista tulleet uudet ylioppilaat jakaantuivat isän säädyn mukaan vuosina 1894 ja 1904 edellä mainittuihin säätyryhmiin. Jaotus on tehty absoluuttisten lukumäärien mukaan. Diagrammista voi havaita, kuinka uusien ylioppilaiden osalta säätykierto oli selvästi voimakkaampaa suomenkielisen kuin ruotsinkielisen väestön keskuudessa. Suomenkieliset uudet ylioppilaat jakaantuivat selvästi tasaisemmin eri yhteiskuntaryhmiin. Ruotsinkielisten uusien ylioppilaiden osalta muutos on vähäinen vuodesta 1894 vuoteen 1904. Suomenkielisten ylioppilaiden osalta muutos on merkittävä.

Suurin osa ylioppilaita tänä ajanjaksona suoritti ylioppilastutkinnon täytettyään 18 tai 19 vuotta. Näiden ikäluokkien prosenttiluvut koko uusien ylioppilaiden määrästä kolmivuotiskaudella 1902–1905 olivat 24,6 ja 26,8. Näinä vuosina uusien ylioppilaiden keski-ikä oli 19,27. Uusien miesylioppilaiden keski-ikä oli 19,34, naisylioppilaiden 19,14, ruotsinkielisten ylioppilaiden 18,84 ja suomenkielisten 19,55. Suomenkielisten uusien ylioppilaiden keski-ikä oli siten tuntuvasti korkeampi kuin ruotsinkielisten. Myöskin vertailtaessa eri sukupuolia toisiinsa samalta ajalta voi havaita, joskin pienen, eron; naisten keski-ikä on hiukan alhaisempi kuin miesten.

Ylioppilastutkinnolla oli myöskin selkeä tehtävä arvioida niiden oppilaitosten opetuksen tasoa, jotka saivat ilmoittaa oppilaita ylioppilastutkintoon. Lukuvuosina 1902–1905 ylioppilastutkinnon tulosten perusteella suoritettussa oppilaitosten paremmuusjärjestyksessä Kadettikoulu sai parhaat kokonaispistemäärät, sillä sen keskiarvosana oli 27,0 ja heikoimmin selviytyi Tammerfors svenska samskola, jonka keskiarvosana oli 19,4. (Kertomus Suomen Keisarillisen Aleksanterin-Yliopiston toiminnasta lukuvuosina 1902–1905, 54–57).

Vuosina 1917–19 julkaistiin ylioppilastutkinnon järjestämisestä kolme asetusta, yksi kunakin vuonna (7.12.1917, 1.11.1918 ja 15.12.1919). Toisella näistä asetuksista oli sikäli merkitystä, että sitä päinvastoin kuin ensimmäistä asetusta noudatettiin. Viimeinen näistä asetuksista sisältää ylioppilastutkinnon täydellisen muuttamisen ja se astui voimaan vuodesta 1921 alkaen. Vuoden 1918 kansalaissodan takia ylioppilastutkinto piti järjestää uudella poikkeavalla tavalla. Vuoden 1918 ylioppilastutkinnon järjestämisestä ei tullut mitään. Yliopisto suljettiin hiukan sen jälkeen kun tammikuussa 1918 oli pidetty avajaiset. Sen vuoden ylioppilastutkintovaliokuntaakaan ei asetettu eikä näin ollen voitu myöskään ryhtyä tavanomaisiin toimenpiteisiin kirjallisten kokeiden järjestämiseksi. Konsistori, sen jälkeen kun huhtikuussa 1918 se aloitti istuntonsa totesi, että "Yliopiston tulisi ottaen huomioon ne kokonaan poikkeukselliset olot, jotka vallitsivat kevätlukukaudella 1918, tänä vuonna ilman tarkastusta sen puolelta myöntää ylioppilasoikeudet kaikille niille, jotka asianomaisten koulujen rehtorit ja opettajakunnat katsovat voivansa päästää yliopistoon." Konsistorin esityksestä senaatti päätti 6.5.1918, että suulliset kuulustelut jätettiin 1918 pois ja oppikoulut oikeutettiin antamaan päästötodistukset rehtorin ja opettajakuntien harkinnan mukaan sellaiselle ylioppilaskokelaalle, jotka katsottiin olevan tähän riittävän kypsiä. Nämä voivat sen jälkeen ilmoittautua korkeakouluihin sisäänkirjoitettavaksi. Poikkeukselliset olosuhteet näin ollen saivat aikaan ylioppilastutkinnossa muutoksia, jotka ensinnäkin jäivät pysyväksi ja joita usean miespolven ajan sekä erilaiset kokoukset että komiteat olivat selvittäneet turhaan. Tässä vaiheessa uusi ylioppilastutkintoasetus, joka siis astuisi voimaan vasta 1921 mutta myöskin vuoden 1918 väliaikainen asetus, joka ohjeisti ylioppilastutkinnon vuodeksi 1919 ja 1920 sijoittivat suullisen ylioppilastutkinnon kokonaan oppilaitoksiin. Täten oppilaitoksissa annettavalla päästötodistuksella tuli samanaikaisesti oikeus kirjoittautua yliopistoon opiskelijaksi. Päästötodistus korvasi yliopistoviranomaisen antaman ylioppilaskirjan. Ylioppilastutkinnon jälkeen yliopistoon ilmoittautuivat ne ylioppilaat, jotka aikoivat siellä opiskella. Näin ollen yliopistoon ilmoittautuneiden ylioppilaiden määrä, joka oli vielä vuosina 1917 ja 1918 ollut 1165 ja 1140, laski vuonna 1919 391:een. Siis noin kolmannekseen. Uuden järjestelmän mukaan ylioppilaslakit saatiin kouluissa ja yliopistoon ilmoittautuminen tapahtui syyslukukauden alussa.

Yliopistoon johtavien oppilaitosten lukumäärä oli 1919 98, joista 68 suomen- ja 30 ruotsinkielistä. Keväällä 1917 yhteislukumäärä oli 93.

Edelliseen kolmivuotiskauteen 1914–1917 verrattuna yliopistoon kirjoittautuneiden ylioppilaiden lukumäärä väheni huomattavasti. Lukuvuonna 1917–18 tapahtuneen keskeytyksen jälkeen se ei enää kohonnut ennalleen. Sota-ajan olosuhteet varmaankin vaikuttivat myös ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrään. Pääasiassa määrän lasku oli vain näennäistä. Vuoteen 1918 saakka kaikkien ylioppilaaksi valmistuvien oli, suorittaessaan ylioppilastutkinnon, kirjoitauduttava yliopiston kirjoihin, se saattoi monessa tapauksessa olla myöskin sysäyksenä yliopisto-opintojen aloittamiseen. (Kertomus Helsingin yliopiston toiminnasta 1917–20, 151–162).

Norjassa suomalaista ylioppilastutkintoa vastasi vuosisadan vaihteessa tutkinto jonka nimi oli Eksamen artium, Tanskassa tutkinto, jonka nimi oli Afgangs eksamen fra de laerde Skoler ja Ruotsissa maturiteti–tutkinto. Oheisissa taulukoissa 24–26 ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrät Norjassa, Tanskassa ja Ruotsissa vuosina 1885–1904. Taulukoista käy ilmi, että Norjassa ylioppilastutkinnon suoritti esimerkiksi vuonna 1903 465 ylioppilasta mikä merkitsi sitä, että ylioppilaiden määrä oli 20,3 sataatuhatta asukasta kohden. Tanskassa vuonna 1903 ylioppilastutkinnon suoritti 383 opiskelijaa, mikä merkitsi sitä, että ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä sinä vuonna oli 15,2 sataatuhatta asukasta kohden ja Ruotsissa sinä vuonna suoritti ylioppilastutkinnon 1122

oppilasta mikä merkitsi sitä, että suorittaneiden luku oli 21,5 sataatuhatta asukasta kohden.

Ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä nousi Suomessa vuosina 1897–1905 15:sta 27:ään sataatuhatta asukasta kohden. Ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrässä Suomi oli tällöin selvästi pitemmällä kuin esimerkiksi Saksa ja edelliseen tilastoon viitaten Skandinavian maat. Erityisesti tyttöjen osuudessa ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrässä Suomi oli huomattavasti edellä muita maita. (Klinge–Kolbe 1991, 130).

TAULUKKO 24 Norjan ylioppilastutkinnon suorittaneet 1885–1904 (KM 1908:16)

Vuosi	suoritettujen koko määrä	Norjan "examen artium" niistä tyttöjä	suoritettujen lukumaan joka 100.000 asukasta kohti
1885	363	–	18,8
1886	374	–	19,2
1887	361	–	18,5
1888	328	–	16,7
1889	268	–	13,5
1890	250	–	12,6
1891	236	11	11,5
1892	255	19	12,7
1893	222	9	11,0
1894	278	25	13,7
1895	242	18	11,8
1896	315	24	15,1
1897	307	18	14,4
1898	336	29	15,5
1899	387	51	17,6
1900	417	48	18,6
1901	350	–	15,5
1902	413	–	18,1
1903	465	–	20,3
1904	360	67	15,7

Norjassa ensimmäiset naisylioppilaat valmistuivat vasta 1891, jolloin heitä oli 4. Vuonna 1901–1903 naisylioppilaita ei valmistunut lainkaan.

TAULUKKO 25 Tanskan ylioppilastutkinnon suorittaneet (KM 1908:16)

Vuosi	suoritettujen koko määrä	Tanskan "Afgangseksamen fra de laerde Skoler" niistä tyttöjä	suoritettujen lukumaan joka 100.000 asukasta kohti
1885	356	–	17,1
1886	414	–	19,7
1887	389	–	18,3
1888	406	–	18,9
1889	415	–	19,2
1890	418	–	19,2
1891	419	–	19,1
1892	404	–	18,3
1893	392	–	17,6

(jatkuu)

TAULUKKO 25 (jatkuu)

1894	389	14	17,4
1895	410	16	18,1
1896	410	19	17,8
1897	423	21	18,1
1898	367	23	15,5
1899	365	28	15,2
1900	397	30	16,3
1901	354	28	14,4
1902	326	26	13,1
1903	383	42	15,2
1904	387	34	15,2

TAULUKKO 26 Ruotsin ylioppilastutkinnon suorittaneet (KM 1908:16)

Vuosi	suoritettujen koko määrä	Ruotsin maturiteti-tutkinto niistä tyttöjä	suoritettujen lukumaan joka 100.00 asukasta kohti
1885	831	10	17,8
1886	776	22	16,5
1887	804	25	17,0
1888	849	31	17,9
1889	767	27	16,1
1890	739	29	15,5
1891	662	16	13,8
1892	676	15	14,1
1893	724	36	15,0
1894	652	34	13,4
1895	747	38	15,3
1896	705	40	14,2
1897	839	51	16,8
1898	882	54	17,4
1899	854	45	16,8
1900	968	54	18,8
1901	994	68	19,2
1902	1033	60	19,2
1903	1122	89	21,5
1904	-	-	-

Tanskassa ensimmäiset naisylioppilaat valmistuivat 1894, jolloin heitä oli 14 eli 36 prosenttia ylioppilaiden kokonaismäärästä. Suomessa samana vuonna valmistui 38 naisylioppilasta eli 11,5 prosenttia uusista ylioppilaista. Suomessa valmistui jo 1904 194 naisylioppilasta eli 28,8 prosenttia uusista ylioppilaista. Tanskassa vastaavana vuonna (1904) valmistui vain 34 naisylioppilasta eli 8,8 prosenttia ylioppilaiden kokonaismäärästä.

Ruotsissa ylioppilastutkinnon suoritti 1894 34 tyttöä eli 5,25 prosenttia kaikkien ylioppilaiden kokonaismäärästä. Ruotsin vuoden 1904 tilastoluku puuttuu, mutta vuotta aikaisemmin vuonna 1903 89 tyttöä suoritti siellä ylioppilastutkinnon eli 7,3 prosenttia ylioppilaiden kokonaismäärästä. Suomalainen ylioppilastutkinto oli pohjoismaisittain toteuttanut sukupuolten välistä koulutuksellisen tasa-arvon funktiota.

4 YLIOPPILASTUTKINNON MUUTOKSET AUTONOMIAN AIKANA

Millaiset juuret ylioppilastutkinnolla on vuosisadan vaihteen yhteiskunnassa? Millä tavoin ylioppilastutkinnosta Suomessa kiinnostuneet eri intressiryhmät onnistuivat tavoitteidensa toteuttamisessa? Mitkä olivat tutkinnon muutokset ja miten ne ovat selitettävissä? Millä tavalla suomalaisen ylioppilastutkinnon kehittämisessä poikettiin eurooppalaisesta mallista? Miksi suomalaisella tutkinnolla oli omia kansallisia piirteitä?

4.1 Ylioppilastutkinto autonomian ensimmäisinä vuosikymmeninä

Vuoden kuluttua siitä, kun yliopisto oli aloittanut toimintansa Helsingissä, korvattiin vanhat *Constitutiones Carolinae* uusilla säännöillä, jotka keisari vahvisti joulukuun 10. päivänä 1828. Ylioppilaiden hyväksyminen ja kirjoihin ottaminen-nimisen luvun ensimmäiseen pykälään sisällytettiin määräys, joka osoitti, että yliopistolle annettiin nyt laajempi kansallinen tehtävä kuin aikaisemmin. Siinä todetaan, että "Ei ainoastaan Venäjän keisarikunnan ja Suomen suurruhtinaskunnan alamaisilla, vaan myös ulkomalaisilla, jotka tahtovat yliopistossa harjoittaa kirjallisia opintoja, on oikeus käydä kaikilla luennoilla ja kaikissa harjoituksissa, joita siellä pidetään, sekä käydä sen laitoksissa, olematta velvollisia kirjoittautumaan yliopistoon ylioppilaiksi". Toisaalta saman aikaisesti tiukennettiin ylioppilastutkintoa. Pyrkijän tosin ei tarvinnut esittää todistusta siitä, että hän oli käynyt läpi yleisen oppilaitoksen, vaan rehtori voi hyväksyä yksityisiäkin todistuksia. Tähän mennessä ylioppilastutkinto oli suoritettu filosofisen tiedekunnan dekaanille. Nyt ylioppilastutkinnon toimitti paitsi dekaani myöskin kaksi tutkijaa, jotka konsistori valitsi filosofisen ja jumaluusopillisen tiedekunnan apulaisista ja dosenteista. Ylioppilastutkinto pidettiin viidessä aineessa; kaikissa näissä oli tutkittavan saavutettava hyväksyttävä arvosana. Arvosteluasteikko oli seuraava: *approbatur*,

cum laude approbatur, laudatur. Aikaisemmin latinan taito oli ollut kaikkein tärkein, mutta nyt tämä kieli voitiin vaihtaa "johonkin uudempaan kieleen, jota Suomessa enemmän käytettiin". Kahtena edellisenä vuosikymmenenä venäläisten viranomaisten vaivannäkö venäjän kielen saamiseksi yliopistoon pääsemisen ehdoksi oli johtanut vain siihen, että venäjän kieli voi kuulua tutkintoon ja että kuulustelun silloin toimitti venäjän kielen lehtori. (Heikel 1940, 402–403).

Seuraavat muutokset ylioppilastutkintoon toteutettiin Aleksanterin–Yliopiston vuoden 1852 perussääntöjen uudistamisen myötä. Näistä vuoden 1852 perussäännöistä voi katsoa nykymuotoisen ylioppilastutkinnon vähitellen alkavan muotoutua, koska ylioppilastutkinto sidottiin säädöksiin kirjoitetulla tavalla muuhun koulutusjärjestelmään.

Helsingin yliopiston säännöissä vuodelta 1852 olivat määräykset ylioppilastutkinnosta. Koululaitosta koskevien 1850-luvun säädösten joukossa on määräyksellä ylioppilastutkinnon suorittamisesta hyvin keskeinen asema. Ohjeen mukaan ylioppilastutkinnon sai suorittaa vain sellainen henkilö, joka voi esittää Keisari Aleksanterin–Yliopiston tutkijoille todistuksen hyväksytystä lukiokurssien suorittamisesta. Kun ylioppilaaksi tulo merkitsi tuolloin samalla kirjoittautumista yliopistoon, säännöksen taustalla oli yliopiston pyrkimys huolehtia uusien opiskelijoiden tiedollisen tason laadusta, sillä yksityisistä ns. ylioppilasleipomoista tulleiden kokelaiden tiedontaso oli todettu lukion suorittaneita heikommaksi. (Yliopiston ohjesääntö 1852).

Ylioppilastutkinnon suorittamisessa tapahtui vuonna 1858 tärkeä muutos sikäli, että tällöin tuli voimaan yliopiston sääntöjen edellyttämä määräys, jota 7.4.1856 annettu julistuskin koski, että vain ne pojat, jotka esittivät todistuksen suorittamastaan lukion tai ylempään alkeisoppilaitoksen oppikurssista, olivat oikeutetut suorittamaan ylioppilastutkinnon, mikä kuten rehtori tuolloin selitti, "on sekä yliopistoon että julkiseen opetukseen vaikuttanut erittäin edullisesti". (Redogörelse för Kejsarliga Alexanders–Univertitetets i Finland förvaltning och verksamhet samt der städes inträffade förändringar ifrån den 1 september år 1857 till samma dag 1860, 39–40).

Ylioppilastutkinto tapahtui yliopistossa. Vuoden 1852 yliopistosääntöjen 135–140 pykälissä määrättiin, että ylioppilastutkinto oli suoritettava yliopistossa, ja että tutkittavan oli ensiksi suoritettava kaksi kirjallista koetta, nimittäin "lyhyenlainen kirjoitelma äidinkielellä ja käänös latinaan tai muuhun vieraaseen kieleen." Jos nämä kokeet, preliminääri, hyväksyttiin, tutkittava sai oikeuden suorittaa suullisen kuulustelun oppilaitosten lukusuunnitelmaan kuuluvissa aineissa. Ylioppilastutkinto järjestettiin kahdesti vuodessa, nimittäin kummankin lukukauden alussa, mikäli mahdollista ennen yleistä yliopistoon kirjoittautumista. Sellainen oppilas, joka hylättiin tutkinnossa ja jolla ei ollut lukion päästötodistusta, joutui suorittamaan kokonaan uuden tutkinnon. Sen sijaan lukion päästötodistuksen saanut oppilas selviytyi uusinnassa pelkästään paikkaamalla hylätyn suorituksen.

Lukiolaisten oikeusturvan kannalta oli merkittävää, että mikäli lukiolaisen tutkintoa ei hyväksytty, tuli asianomaisen koulun saada yliopiston rehtorilta tästä tieto. Jos jostakin tietystä oppilaitoksesta jouduttiin hylkäämään huomattava määrä oppilaita ylioppilastutkinnossa, senaatin talousosaston oli omasta puolestaan puututtava asiaan. Yliopiston konsistori valitsi ylioppilastutkintovaliokunnan kutakin lukuvuotta varten. Filosofisen tiedekunnan jomman kumman osaston dekaani toimi puheenjohtajana sekä jäsenenä kolme dosenttia. (Samling och Placater, Förordningar, Manifester samt andre allmänna Handlingar hvilka i storforstendömet Finland sedan 1808 års början ifrån trycket utkommit I–VII).

Edellä mainittuihin vuoden 1852 yliopiston sääntöihin tehtiin parin seuraavan vuosikymmen aikana hyvin vähäisiä muutoksia. Esimerkiksi vuonna 1857 säädettiin, että

ylioppilastutkinto voitiin järjestää myöskin syyslukukauden lopulla. Aikaisemmin ylioppilastutkinnot järjestettiin aina kunkin lukukauden alussa.

Vuonna 1865 määrättiin, että tutkinto voitiin järjestää myöskin kevätlukukauden lopulla. (Rektors redogörelse 1863–66).

Vuonna 1859 määrättiin, että kasvatustieteen professorin tulee olla puheenjohtajana ylioppilastutkintovaliokunnassa.

Vuonna 1871 tarkennettiin määräyksiä kielitutkinnoista. Tutkittavan oli saavutettava tyydyttävät tiedot kolmessa vieraassa kielessä; latinassa, kreikassa ja saksassa, joista yksi tai kaksi voitiin vaihtaa venäjään tai ranskaan. Samana vuonna muutettiin ylioppilastutkintovaliokunnan kokoonpano siten, että konsistori valitsi yliopisto-opettajista ja lisensiaateista puheenjohtajan ja tarpeellisen määrän tutkijoita. Kasvatustieteen professori ei siis enää ollut virkansa puolesta tutkintovaliokunnan puheenjohtaja. (Rektors redogörelse 1869–1872).

Uusia täsmällisempiä ohjeita ylioppilastutkinnon toteuttamisesta annettiin ohjesäännöllä 14.1.1874 sekä sitä täydentävissä ohjeissa 1886 ja 1893. Näiden säädösten mukaan kirjalliset näytteet suoritettiin nyt asianomaisessa virallisen oikeuden saaneessa oppilaitoksessa (dimissio-oikeus) kaksi kertaa vuodessa, maaliskuussa ja syyskuussa, yliopiston rehtorin ja tutkintovaliokunnan tarkemmin määräämällä tavalla. Hyväksytyjä näytekirjoituksia ei tarvinnut enää seuraavassa kirjoituskokeessa uusia, vaikka koe muuten hylättäisiinkin. Suulliset kuulustelut toimeenpantiin edelleen yliopistossa touko- ja kesäkuussa sekä syyslukukaudella yliopiston rehtorin määräyksen mukaan. Kun kirjallisten näytteiden käytännöllinen suorittaminen oli siirretty oppikouluihin, tämä oli huomattava periaatteellinen muutos, joka osaltaan lisäsi juuri tuolloin laajentumisensa alkuvaiheessa olevan oppikoululaitoksen merkitystä. (Redogörelse för Kejsarliga Alexanders-Universitetets i Finland förvaltning och verksamhet 1872–1895, 1884–1887 ja 1890–1893).

Ylioppilaksi päässeiden lukumäärä ei 1860-luvulla ollut kovinkaan suuri, koska uusia ylioppilaita oli lukuvuonna 1860–61 71 ja esimerkiksi vuosina 1869–1872 uusia ylioppilaita valmistui yhteensä 457. (Rektors redogörelse 1860–1863 ja 1869–1872).

Syntyperänsä mukaan ylioppilaat ryhmittivät vuosina 1828–852 ja 1853–1867 seuraavasti. (Waris, yliopisto sosiaalisen kokoamisen väylänä. Tilastollinen tutkimus säätykierrosta Suomessa 1810–67. Histor. Arkisto XLVII.199).

Isän yhteiskunnallinen asema	1828 - 1852	1853 - 1867
Säätyläisväestö	63.0	64.7
Porvaristo	15.1	13.3
Talonpoikaisväestö	8.0	9.0
Muu väestö	13.9	13.0
	100.0	100.0

4.2 Koulutuksen asiantuntijoiden vaatimuksia tutkinnon uudistamiseksi

Suomalaisen koululaitoksen uudelleenorganisoinnin alkaessa 1860-luvulla saivat maan oppikoulujen opettajat oikeuden kokoontua ns. yleisiin koulunopettajakokouksiin keskustelemaan koululaitosta, sen hallintoa ja opetusta koskevista asioista. Keskustelujensa avulla maan opettajakunta katsoi voivansa vaikuttaa koulun kehitykseen. Yleiset koulunopettajakokoukset olivat yksi ilmenemismuoto liberaalisesta, kansalaismielipidettä

arvostavasta politiikasta. Reaktiivisemmän suunnan päästyä vallalle 1870-luvulla ei koulunopettajakokouksia enää kutsuttu koolle, vaikka maan opettajisto olisi tätä halunnutkin.

Koska tuolloin oppikoululta puuttui nykyaikaisessa merkityksessä opetussuunnitelman eri elementit käsittävä kirjoitettu ohjeisto, korvasivat tämän puutteen kouluhallinto ja opettajankoulutusorganisaatio. Silti opettajat ratkaisivat itse opetusmenetelmänsä; mutta joutuivat tekemään tiliä ratkaisuksistaan suuren yleisön silmissä ylioppilaskirjoituksissa. (Iisalo 1982, 1-3).

Vuonna 1860 oli pidetty kolme hiippakunnallista opettajakokousta. Yhdeksi tulokseksi näistä tuli vuoden 1862 julistus, jossa opettajille sallittiin oikeus kolmen vuoden välein kokoontua koko maan käsittäviin opettajankokouksiin. (Julistus 30.1.1862, Iisalo 1982, 3).

Kyseisellä vuosikymmenellä pidettiin kaksi kokousta, ensimmäinen 1863 ja toinen 1867. Kokousten väliaikana istui vuonna 1865 työskennellyt oppikoulukomitea, joten kokouksilla, joiden puheenjohtajina toimi kasvatus- ja opetusopin professori ja ylioppilastutkintovalioikunnan pitkäaikainen puheenjohtaja professori Z. J. Cleve oli konkreettinen mahdollisuus vaikuttaa. (Förhandlingar vid Första och Andra Allmänna Skolläraremötet i Finland, Tavastehus 1869 och Helsingfors 1867).

Helsingin yliopistossa 1852 annettu perussääntö oli luonut ylioppilastutkinnolle täsmällisen muodon. Ylioppilastutkinto tapahtui yliopistossa. Pian virisi kuitenkin tyytymättömyys ylioppilastutkintoon mm. koulun opettajien keskuudessa. Ruvettiin vaatimaan ylioppilastutkinnon perinpohjaista uudistamista. Jo 1863 pidetyssä yleisessä opettajakokouksessa odotukset kiteytyivät täsmälliseksi uudistusohjelmaksi. Ohjelman mukaan

1) Yliopiston järjestämä ylioppilastutkinto lakkautetaan ja sen sijaan järjestetään maan lukioissa ja niissä oppilaitoksissa joilla on oikeus "dinuteerata" oppilaita yliopistoon kypsyyskoe.

2) Kypsyyskokeen tavoitteena on selvittää onko nuorukaisilla, joiden tarkoituksena on jatkaa opiskeluaan korkeakoulussa siihen tarvittavat tiedot ja taidot ja "siveellisessä suhteessa osoitettu vakavuus yliopisto-opintoihin".

3) Kypsyystutkinnon järjestävät oppikoulun rehtori yhdessä opettajien ja tutkintolautakunnan, jota johtaa kasvatustieteen professori yhdessä neljän yliopiston konsistorin nimeämän yliopiston opettajan kanssa.

4) Kypsyyskokeeseen on oikeutettu ilmoittautumaan maaliskuussa ne, jotka ovat suorittaneet virallisen oppikoulun oppimäärän. Yksityisoppilaat voivat ilmoittautua tutkintoon kuulustelun jälkeen.

5) Tutkintomaksuna maksettaisiin koululle 40 markkaa oppikoulun oppilaalta ja 60 markkaa yksityisoppilaalta.

6) Oppilaitoksen rehtori lähettää ilmoittautuneiden luettelon maaliskuun alkuun mennessä tutkintotoimikunnalle. Luettelo sisältää tutkittavan henkilötiedot.

7) Kypsyystutkinto on osittain kirjallinen osittain suullinen. Kirjalliset kokeet järjestetään huhtikuussa seuraavasti.

a. äidinkielen koe ehdotetuista aiheista,

b. käänös toiseen kotimaiseen kieleen,

c. ja d. käänökset kahteen vieraaseen kieleen, latinaan ja saksaan tai ranskaan tai myös sekä saksaan että ranskaan,

e. matemaattinen tehtävä

8) Äidinkielenkokeessa kandidaatti valitsisi kolmesta ehdolla olevasta tehtävästä kirjoituaiheensa. Kokeessa ei saisi käyttää apuneuvoja.

- 9) Käännöskokeessa ei saisi käyttää sanakirjoja eikä kieliopillisia apuneuvoja.
- 10) Matematiikan tehtävässä sai käyttää apuna ainoastaan logaritmitauluja.
- 11) Kaikki kokeet tuli suorittaa tietyssä pulpetissa ja opettajan valvonnan alaisena. Äidinkielen kokeeseen sai käyttää aikaa kuusi ja muihin aineisiin neljä tuntia.
- 12) Vilpistä kiinni jäänyt suljetaan tutkinnosta, mutta hänellä olisi oikeus ilmoittautua seuraavaan tutkintoon. Toisen kerran vilpistä kiinni jäänyt suljettaisiin lopullisesti tutkinnon ulkopuolelle.
- 13) Koulun rehtori ja opettajat valmistelisivat kolme ehdotusta, kirjallisiksi koetehtäviksi tutkintolautakunnalle, joka lähettää ennen huhtikuun puoliväliä valitut tehtävät kouluihin.
- 14) Kirjalliset kokeet arvostelisi ensimmäisessä vaiheessa opettaja, joka myöskin toimittaisi tutkijalautakunnalle tiedon siitä, missä suhteessa suoritus on aikaisempiin suorituksiin. Tutkijalautakunta ratkaisisi tämän perusteella voidaanko kokelas päästää suullisiin kuulusteluihin. Abituriennilla tuli olla hyväksytty suoritus äidinkielessä ja toisessa kotimaisessa kielessä, mutta hyvä menestys vieraan kielen kokeessa voi kompensoida huonon menestyksen matematiikan kokeessa ja päinvastoin.
- 15) Suullisen tutkinnon järjestäisi yksi tutkijavaliokunnan jäsen yhdessä rehtorin ja opettajan kanssa. Kokeessa oli tarkoitus ensisijassa mitata kokelaan kypsyyttä.
- 16) Suulliset kuulustelut järjestetään:
- suomessa tai ruotsissa eli kielessä joka ei ole oppilaan äidinkieli,
 - jokaisessa vieraassa kielessä jossa opetusta on annettu,
 - uskontotiedossa,
 - filosofisissa aineissa
 - historiassa, maantiedossa ja tilastotieteessä,
 - matematiikassa ja mekaniikassa
 - luonnontieteissä
- 17) Suulliset kuulustelut arvostellaan asteikolla 0–3. Äänimäärät lasketaan yhteen siten, että 8–9 vastaa erinomaisia, 6–7 hyvin hyviä, 3–4 hyviä ja 0–2 hylättyjä.
- 18) Rehtori, opettajat ja tutkintolautakunnan edustaja käsittelevät suullisten kuulustelujen tuloksen. Tutkintolautakunnan edustajalla olisi veto-oikeus.
- 19) Hyväksytylle kokelaalle kirjoitettaisiin ylioppilastodistus, joka oikeuttaisi kirjoittautumaan yliopistoon. (Förhandlingar vid Första Allmänna Skolläraremötet i Finland, 230–237, Tavastehus 1864).
- Yleisen opettajakokouksen ehdotus sai Helsingin yliopiston filosofisessa tiedekunnassa myönteisen vastaanoton vaikkakin yksityiskohtiin ehdotettiin muutoksia. Tavoitteesta oltiin yksimielisiä. Tutkinnon avulla oli saatava varmuus siitä, että yliopistoon tulevilla uusilla opiskelijoilla oli riittävät edellytykset opintojen harjoittamiseen. Nykyään puhutaan kypsyydestä, joka on perin työteliäästi ilmaistavissa. Silloin tavoiteltiin samaa, mutta käytettiin eri ilmaisuja. Sekä koulun että yliopiston piirissä oltiin yksimielisiä ettei pelkkä tietomäärä sinänsä riitä. Nuorilta oli vaadittava, että he osaavat hallita tietomääränsä ja suhtautua yliopisto-opintoihin aikuisen tavoin vastuuntuntoisesti ja vakavuutta osoittaen. Mutta miten suuri paino oli annettava tietomäärälle ja miten suuri paino vakavuudelle? Opettajakokouksen ehdotuksessa edellytettiin, että tutkittavien kypsyyttä pohdittaessa pääasiallinen huomio oli kiinnitettävä heidän "siveellisessä suhteessa osoittamaansa vakavuuteen", kuten sanat kuuluivat. Yliopisto halusi korostaa tämän ohessa myös tietopohjan merkitystä. Filosofisen tiedekunnan lausunnossa lausuttiin kompromissihakuisesti, että "kypsyyttä arvosteltaessa ei olisi pääasiallista mutta kuitenkin asianmukaista lukua pidettävä tutkittavien siveellisestä vakavuudesta."

Tiedekunta yhtyi pääpiirteittäin tehtyyn ehdotukseen, mutta teki yksityiskohdista useita muutosehdotuksia. Filosofinen tiedekunta muun muassa ehdotti, että tutkijalautakunnan jäsenluku saisi olla konsistorin harkinnan varassa; suullisia tutkintoja valvoisi yksi tai useampi siihen määrätty tutkijalautakunnan jäsen. Tiedekunnan ehdotuksen mukaan kahdesta vieraskielisestä kokeesta pitäisi toisen olla kirjoitelma, jota laadittaessa voisi käyttää sanakirjaa ja kielioppia apuna, toisena käännös, jota varten myöskin saisi käyttää sanakirjaa apuna. Tiedekunta painotti myös sitä, että matematiikan kokeessa olisi tutkittavan suoritettava mahdollisuuksien mukaan kaikki tehtävät.

Tämän lausunnon perusteella on vaikea käsittää, että konsistoriossa 30.4.1864 päätös sai uuden muodon. Silloisen ylioppilastutkinnon voimassa olevia järjestelyitä puollettiin varsin yleisesti. Esimerkiksi professori Cygnaeus, joka toimi vuosina 1857, 1859 ja 1861 ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajana, totesi, että "hänestä näytti siltä kun ei tämän tutkinnon kautta koskaan olisi kuolemaan tuomittu ketään, joka oli näyttänyt paremmin ansaitsevansa elää". Vaikeata, jollei sanoisi mahdotonta, oli hänen sanojensa mukaan "keksiä puoli tusinaa akatemian opettajia, jotka hyvällä omalla tunnolla voisivat ottaa kukin puolestansa tarkastettavakseen kaikissa oppiaineissa saavutettua edistystä".

Useimmat konsistorion jäsenet kuitenkin viittasivat siihen, että lähitulevaisuudessa maa saa oman kouluylivaltionsa, joka voi tarkastaa oppilaitosten työtä ja tästä syystä ei ollut ennen tätä syytä ryhtyä perinpohjaiseen ylioppilastutkinnon uudistamiseen. Konsistori päätti, että se ei rupea yksityiskohtaisesti lainkaan tarkastelemaan ehdotusta. (Konsistorin pöytäkirja 30.4.1864).

Toisessa yleisessä valtakunnallisessa koulunopettajankokouksessa vuonna 1867 sen senaatin nimeämä puheenjohtaja professori Cleve ilmoitti kokouksen osanottajille, että edellisen kokouksen ehdotus oli kyllä saatettu kaikkien asianomaisten viranomaisten käsiteltäväksi, mutta ei ollut saavuttanut menestystä. Toinen koulunopettajankokous ei antanut uutta ehdotusta ylioppilastutkinnon uudistamisesta, vaikka asettui tukemaan aikaisempaa ehdotustaan. (Förhandlingar vid Andra Allmänna Skolläraremötet i Finland. Utg. af Carl Joh. Lindeqvist, Helsingfors 1867).

4.3 Yliopiston konsistori uudistaa tutkintoa

Vuoden 1873 alussa yliopiston konsistori ryhtyi pohtimaan ylioppilastutkinnon uudistusta. Monet yliopiston opettajista olivat valittaneet, että useat yliopistoon kirjoittautuneet ylioppilaat eivät menesty yliopistollisissa opinnoissa. Yliopiston kansleri oli kehottanut konsistoria laatimaan ehdotuksen voimassa oleviin säädöksiin, joiden perusteella ylioppilaita otettiin yliopistoon. (Konsistorin pöytäkirja 25.1.1873).

Konsistori antoi asian selvityksen komitealle, jonka jäseninä olivat professorit Lagus, Lindelöf, Cleve, Ingman ja Råbergh. Komitean jäsenistä professori Cleve vaati, että ylioppilastutkinnon osauudistus ei tulisi riittämään, vaan että tutkinto olisi korvattava kokonaan lukioissa tapahtuvalla kypsyystutkinnolla, jonka järjestäisivät yhdessä yliopisto ja kouluviranomaiset. Cleve vaati edelleen, että jos tämä ei olisi mahdollista, yliopiston viranomaiset järjestäisivät yksin tutkinnon. Komitean enemmistö alisti konsistorin ratkaistavaksi sen olisiko ylioppilastutkinto uudistettava perusteellisesti ja organisoitava yliopiston ja kouluhallituksen alainen kypsyystutkinto oppilaitoksissa vai mentäisiinkö osittaisuudistusten kautta niin kauan kun alkeisopetuksen uudistaminen oli kesken. Konsistori asettui jälkimmäiselle kannalle. (Konsistorin pöytäkirja 25.1.1873)

Tällä perusteella vuonna 1874 annettiin ohjesääntö ylioppilastutkintoa varten, mikä oli voimassa aina vuoteen 1919 asti.

Edellä mainittu vuoden 1874 ohjesääntö ei sisältänyt suuria mullistuksia ylioppilastutkinnossa, mutta se sisälsi kuitenkin sen edellisessä luvussa selvitetyn periaatteellisen ratkaisun, että vastedes ylioppilastutkintoon kypsyyttä mittaavat kirjalliset kokeet piti suorittaa oppilaitoksissa. Nämä kokeet piti vuoden 1874 ohjesäännön mukaan suorittaa vuosittain maaliskuun jälkipuoliskolla; oppilaitoksen johtaja jakoi kokeet eri päiville. Tehtävät kirjallisia kokeita varten antoi tutkintovaliokunta, ja ne perustuivat oppilaitoksen lukusuunnitelmaan.

Kirjalliset kokeet olivat edellä mainitun perustella: 1. kirjoitelma äidinkielellä aineesta, joka kuuluu lukiossa annettuun yleissivistykseen; 2. käännös oppilaan äidinkielestä latinaksi. Sellaisin oppilaitosten osalta, joissa latina ei ole pakollinen oppiaine, abiturientit voivat vaihtaa latinan kielen joko venäjän, saksan tai ranskan kieleen; 3. käännös oppilaan äidinkielestä toiseen kotimaiseen kieleen; 4. vähintään kolmen matemaattisen tehtävän suorittaminen.

Tämän ohjesäännön mukaan äidinkielen koetta suoritettaessa ei saanut käyttää apuneuvoja. Kielikokeissa sitä vastoin sai käyttää sanakirjoja ja matemaattisissa kokeissa logaritmi-tauluja. Vilpin teosta rangaistiin siten, että kokelas menetti oikeuden sinä vuonna jatkaa tutkintoansa.

Asianomainen opettaja tarkasti kokeet ja arvosteli ne sekä silloin kun hän katsoi sen aiheelliseksi, liitti kokeeseen mukaan todistuksen siitä, missä suhteessa ylioppilastutkintoon liittyvä kirjallinen koe on niihin suorituksiin, joita tutkittava on aikaisemmin oppikoulussa suorittanut. Kokeet lähetettiin tämän jälkeen tutkintovaliokunnalle, jonka tuli ne tarkastaa ja arvostella sekä ilmoittaa ennen huhtikuun loppua rehtorille, kutka abiturienteista oli hyväksytytty kokeessa.

Ne abiturientit, joiden kirjalliset kokeet lautakunta oli hyväksynyt, voivat ilmoittautua yliopiston rehtorille suullisiin kuulusteluihin.

Suullinen kuulustelu käsitti uskonnon, vanhojen ja uusien kielten, historian ja matematiikan kuulusteluja. Tämä koski niitä oppilaitoksia, joilla oli oikeus valmistaa oppilaita yliopistoon. (Yliopiston ohjesääntö 1874).

Suullisissa kuulusteluissa jokainen ylioppilaskokelas arvioitiin tietyllä ääniluvulla ja näiden yhteenlasketun määrän perusteella arvioitiin hänen tietonsa joko hyväksytyksi tai kiitettäväksi. Konsistori tosin teki jo vuonna 1874, siis samana vuonna, kun tässä selitettävä ohjesääntö uusittiin, sellaisen lisäyksen arvosteluasteikkoon, että otettiin edellä mainittujen arvosanojen väliin aikaisemminkin käytössä ollut arvosana "kiitoksella hyväksytytty". (Konsistorin pöytäkirja 1874).

Siinä tapauksessa, että kokelas sai hylätyn arvosanan joko kielissä tai matematiikassa, hän sai tutkintovaliokunnan harkinnan mukaan kuukaudesta enintään vuoteen asti aikaa opiskella uuteen kuulusteluun. Edellä mainitun aikamäärän sisällä kokelaan piti ilmoittautua valiokunnan päätöksen mukaan joko kaikkiin tutkintoihin tai johonkin sellaiseen kokeeseen, jossa hän oli tullut hylätyksi. (Yliopiston ohjesääntö 1874).

Arvosana-asteikko oli siten vuoteen 1919 saakka Suomen ylioppilastutkinnossa seuraava:

- kiitettävä
- kiitoksella hyväksytytty
- hyväksytytty
- hylätty

Uudistusta pidettiin huomattavana parannuksena aikaisempaan käytäntöön, silti se oli kuitenkin kompromissi yliopiston konsistorin ja opettajien välillä. Tutkinto oli

valinta- ja karsintamenettelynä aikaisempaa tehokkaampi. Samalla se antoi oppilaille suuren edun. He saivat suorittaa vaativat kirjalliset kokeet omissa kouluissaan tutuissa olosuhteissa. Kun yliopistossa suoritettavat suulliset kuulustelut olivat samalla supistuneet, ne toivottiin voitavan suorittaa riittävän tehokkaina, siitä huolimatta, että uusien ylioppilaiden määrä oli jatkuvasti kasvamassa.

Ylioppilastutkintoa ohjannut vuoden 1874 tutkinto-ohjesääntö säilyi muuttomattomana seuraavien 12 vuoden ajan. Pieniä muutoksia tutkintoon tehtiin asetuksella 22.2.1886. Kasvatusopillisen yhdistyksen ajama muutos ainutkertaisen kokeen periaatteesta tinkimisestä sairauden tai siihen verrattavan muun laillisen esteen osalta toteutettiin ohjesääntömuutoksella siten, että mikäli sairaus tai siihen verrattava syy oli estänyt kokelasta osallistumasta kirjalliseen kokeeseen oppilaitoksessa, hän sai oikeuden saatuaan lukion päästötodistuksen ilmoittautua ylioppilastutkintoon lähinnä seuraavan syyslukukauden alussa. Tällöin hän suoritti kirjalliset kokeet valiokunnan määräämien uusien tehtävien mukaisesti.

Vuonna 1886 määrättiin lisäksi, että ennen lukion päättötutkintoa kaikissa oppilaitoksissa piti järjestää kirjalliset kokeet samanaikaisesti, päivänä jonka yliopiston rehtori erikseen jokaista kirjoitusainetta varten määräsi. Tosiasiassa tätä ohjetta noudatettiin jo vuodesta 1874 lähtien. (As. 22.2.1886).

4.4 Lukioiden rehtorit vaativat uudistusta

Jo runsaan vuosikymmenen kuluessa virisi ylioppilastutkinnosta taas vilkasta keskustelua. Pohdittiin mitä kokemuksia uudistetusta tutkinnosta oli saatu. Ylioppilastutkintokysymystä käsiteltiin 1880-luvun jälkipuoliskolla koulun rehtorien kokouksessa yliopiston konsistorissa, sen asettamassa komiteassa, pari vuotta myöhemmin uudessa komiteassa sekä 1890-luvun opettajakokouksissa.

Kesällä 1887 pidettiin Helsingissä Suomen lyseoiden ja alkeiskoulujen rehtoreiden kokous. Tämä kokous oli 20:een vuoteen ensimmäinen kokous, jossa virallisesti koulujen rehtoreilla oli tilaisuus yhteisesti neuvotella toimialaansa kuuluvista asioista.

Rehtorikokousta valmisteltaessa sille oli asetettu koko joukko kysymyksiä. Eräs kysymys kosketti ylioppilastutkintoa. "Mikä kokemus on saavutettu siitä vaikutuksesta, joka ylioppilastutkinnolla sen nykyisessä muodossa on ollut opintoihin ja opetukseen lyseoissa?" kysyttiin kokoukselta. Kokouksessa vastausta valmisteli seitsemän henkilön valiokunta, johon kuuluivat C. Synnerberg, C. J. Arrhenius, E. Bunsdorff, E. Böök, J. G. Geitlin, Alfr. Kihlman ja E. J. Mellberg. Edellä mainittu valiokunta vastasi esitettyyn kysymykseen seuraavasti: Kirjallisten kokeiden vaikutus opetukseen ja opintoihin on ollut myönteinen. Kuitenkin tutkintovaliokunnan kokoonpanon vaihtelu heijastui painotusten epätasaisuutena ja erimuotoisuutena opetuksessa ja oppimisessa. Valiokunnan mielestä koulutyön tuntemuksella tulisi olla aikaisempaa enemmän vaikutusvaltaa silloin, kun laaditaan ylioppilastutkinnon tehtäviä. Siitä kenen tehtävänä olisi ylioppilastutkinnon tehtävien laatiminen ja kokeiden arvosteleminen oli valiokunnassa kaksi lähes yhtä vahvaa mielipidettä. Toiset katsoivat että yliopiston asettaman tutkintovaliokunnan piti yhdessä kouluhallituksen kanssa laatia tehtävät, mutta tutkintovaliokunnan tuli tällöin yksin arvostella koesuoritukset. Toiset taas katsoivat että koetehtävien laatiminen ja myös niiden arvosteleminen piti olla kouluylhallituksen tehtävänä.

Kokouksen asettama valiokunta päätyi siihen, että "suullisilla kuulusteluilla ei ollut mitään myönteistä vaikutusta koulun toimintaan." Sen mielestä suulliset kuulustelut eivät vaikuttaneet lainkaan myönteisesti koulun toimintaan tai johtivat lähinnä muistitie-

touden päähän panttämiseen. Lisäksi ne tulivat kokelaalle hyvin kalliiksi. Kokouksen valiokunta ehdotti, että suulliset kuulustelut piti jättää kokonaan pois tutkinnosta. Lisäksi se esitti, että koulussa pidettäisiin loppututkinto, jossa kouluhallituksen jäsen saisi olla läsnä, jos se katsottiin tarpeelliseksi.

Valiokunnan lausunto tietysti aiheutti rehtorikokouksessa seikkaperäisen keskustelun. Kokouspöytäkirjojen perusteella päädyttiin kuitenkin seuraaviin kannanotoihin: Ylioppilastutkinto silloisessa muodossaan ei ollut tarkoituksenmukainen ja sen uudistamiseen oli välittömästi ryhdyttävä. Toiseksi kokous, vaikka oli periaatteessa sitä mieltä, että oppilaan kypsyyden arvosteleminen piti jättää koulun ja ylihallituksen huoleksi, käytännöllisistä syistä kannatti valiokunnan vaihtoehtoista esitystä, että tutkintovaliokunta yhdessä koulutoimen ylihallituksen kanssa laatisi tehtävät kirjallisia kokeita varten ja kokeiden arvosteleminen tapahtuisi samalla tavoin kuin siihen asti oli tehty. Kokous päätti lisäksi ehdottaa, että suulliset kuulustelut jätettäisiin kokonaan pois yliopistoista ja siirrettäisiin oppilaitoksiin. (Rektorsmötet 1887, 8-9, 117-121).

4.5 Uudet komiteat asialla

Lähes samaan aikaan rehtorikokouksen kanssa oli myöskin yliopiston piirissä herätetty uudelleen esiin ylioppilastutkinnon mahdollinen uudelleenjärjestäminen. Yliopiston konsistori asetti 28.5.1887 komitean, jonka tehtäväksi oli seuraava: Sen tuli arvioida voimassa olevat ylioppilastutkintoa koskevat säädökset sekä tehdä tarpeelliset muutosehdotukset konsistorille. Komitean puheenjohtajaksi valittiin rehtori, professori Rein sekä jäseniksi professorit Estlander, Gustafsson, A. Donner ja vapaaherra Wrede sekä kasvatustieteen v.t. professori, dosentti Bök. Komitea jätti mietintönsä 11.1.1889. (Konsistorin pöytäkirja 28.5.1887).

Komitea päätyi esittämään uutta tutkinto-ohjesääntöä, joka tarkoitti perinpohjaisista ylioppilastutkinnon muuttamista. Ylioppilastutkinto, jota komitea kutsui kypsyys-tutkinnoksi yliopistoon pääsemistä varten, piti organisoida seuraavasti: Ylioppilastutkinnon järjestämistä ja valvomista varten piti vuosittain asettaa yliopiston konsistorin toimesta sen alaisuudessa toimiva tutkintovaliokunta, johon kuuluisi viisi jäsentä. Konsistori valitsisi puheenjohtajan ja kaksi jäsentä yliopiston professoreista, kaksi muuta jäsentä valitsisi koulutoimen ylihallitus omasta keskuudestaan. Kunkin vuoden tutkinnosta piti lähettää selostus sekä yliopiston konsistorille että koulutoimen ylihallitukseen. Komitea perusteli kouluylihallituksen nimittämien jäsenten mukaan saamista tutkinnon järjestämiseen ja valvomiseen sillä, että yksinomaan yliopiston edustajista muodostuvalla toimikunnalla oli vaikeuksia laatia kirjallisia kokeita, koska heillä ei ollut tarkkaa kuvaa kokeiden soveltumisesta oppilaitosten opetussuunnitelmiin. Lisäksi komitea katsoi olevan hyödyksi, että kouluylihallituksen jäsenet olemalla tutkintovaliokunnan työssä mukana perehtyisivät oman toimialansa kysymyksiin ja voisivat näistä vaihtaa mielipiteitä yliopiston edustajien kanssa.

Merkittävä oli se komitean ehdotus, että "paitsi sellainen oppilas, joka on sairauden tai muun laillisen esteen vuoksi ollut estynyt osallistumasta kirjalliseen kuulusteluun voi syyskuun alussa tulla suorittamaan uudelleen kirjalliset kokeet ja käymään sitten sen jälkeen suullisissa kuulusteluissa yliopistoissa, myös sama oikeus ehdotettiin ulotettavaksi oppilaaseen, joka kevään kokeissa oli hylätty yhdessä tai enintään kahdessa kirjallisessa kokeessa, mutta jonka asianomainen opettajakunta arvioi saavan lukion päästötodistuksen seuraavan syyslukukauden aikana."

Muutoin komitea teki vain pari pientä erityismuutosehdotusta. Kun säädöksissä todettiin, että kokelaan on käsiteltävä kolmea matemaattista tehtävää, komitea ehdotti hyväksymisen ehdoksi kolmen matemaattisen tehtävän tyydyttävää käsittelemistä. Merkittävämpi oli ehdotus, että uusien kielten ryhmään komitea olisi lisännyt englannin kielen.

Sen sijaan komitea päätyi esittämään, että suullisten kuulustelujen tapaista järjestelmää pidetään edelleen välttämättömänä. Tätä perusteltiin sillä, että "maassa oli hyvin erilaisia valtion lyseoita ja erityisesti tavaton määrä uusia yksityisoppikouluja, joiden opetus ei ollut komitean mielestä riittävän korkeatasoista. Kouluylivaltuutuksen tarkastustoiminnan ei arvioitu olevan riittävän tehokasta oppilaitosten laadun varmentamiseksi, koska ylitarkastajia oli kovin vähän ja heillä oli paljon erilaisia muita virkatehtäviä ja koulupaikkakuntien väliset matkat olivat hyvin pitkiä." Komitean mielestä suulliset tutkinnot olivat tarpeen täydentämään kirjallisia kokeita, jotka antoivat kapean kuvan abiturientista. "Lisäksi vilpin harjoittaminen toi kokeitten lopputuloksiin epäluotettavuutta." Näiden perusteella komitea ehdotti suullisten kuulusteluiden säilyttämistä edelleen.

Komitea sen sijaan kuitenkin esitti, että keväällä yliopistossa järjestettävät suulliset kuulustelut poistettaisiin, koska ne aiheuttivat huomattavalle osalle abiturienteista melkoisia menoja ja niiden järjestäminen antoi aiheita arvosteluun. Suullisten kuulustelujen määrän osalta komitea jakaantui mielipiteessään siten, että komitean enemmistö katsoi, että kuulusteluaineiden määrä piti pitää hyvin laajana ja käsittää pääosan koulujen oppiaineista eikä kuulusteluja saisi supistaa vain muutamia oppiaineisiin, koska silloin vaikutettaisiin epätasaisesti oppilaitosten työskentelyyn.

Komitea lopulta päätti ehdottaa konsistorille suullisten kuulustelujen siirtämistä oppilaitoksiin. Se ehdotti myös Ruotsin mallisen sensorijärjestelmän luomista Suomeen. Oppilaitoksissa suulliset kuulustelut järjestettäisiin lukuvuoden lopulla yhden tai useamman sensorin valvonnan alaisena. Koulun omat opettajat suorittaisivat kuulustelut, joskin tutkintovaliokunnan sensori voi halutessaan myöskin suorittaa kuulustelun. Sensori muutenkin määräisi komitean ehdotuksen mukaan sen, miten suulliset kuulustelut kussakin koulussa järjestettäisiin. Komitea perusteli sensorilaitosta sillä, että Ruotsista saadut kokemukset järjestelmästä olivat myönteisiä. Tutkintovaliokunta valitsisi sensorit omien jäsentensä joukosta ja osaksi yliopiston ja oppilaitosten opettajista. Sensorien piti avustaa valiokuntaa myöskin koetehtävien laatimisessa kirjallisia kokeita varten sekä näiden tarkastamisessa. Suullisessa kuulustelussa arvioitiin opiskelijan tietoja niissä oppiaineissa, joissa oli annettu opetusta kahdella lukion ylimmällä luokalla. Kuulustelujen piti kestää enintään kolme päivää, eikä yhden päivän aikana kuulustelu saanut kestää kuutta tuntia kauempaa.

"Koulun rehtori ja ylimmän luokan opettajat, tarvittaessa äänestämällä, päättäisivät oppilaan aikaisempien arvosanojen sekä kirjallisissa ja suullisissa kuulusteluissa arvioitujen tietojen perusteella voidaanko oppilas kypsyyskokeessa hyväksyä." Komitean ehdotukseen sisältyi kanta, jonka mukaan oppilas, joka on tullut hylätyksi jossakin suullisessa kuulustelussa, voidaan hyväksyä, jos hän on osittanut huomattavan suurta aineenhallintaa jossakin toisessa oppiaineessa. Jos sensori oli eri mieltä hyväksymisestä, hän voi hylätä tutkinnon, mutta hän voi myöskin sallia että abiturientti ilmoittautui seuraavan syyslukukauden alussa yliopistossa järjestettävään suulliseen kuulusteluun. Koulun rehtori antoi abiturientille, joka oli tutkinnossa hyväksytty, todistuksen, joka oikeutti hänet kirjoittautumaan yliopistoon ja saamaan "ylioppilaskirjeen". Niille, jotka suorittivat yliopistossa kypsyystutkinnon, todistuksen antaisi ylioppilastutkintovaliokun-

nan puheenjohtaja. Oppilas voisi siis suorittaa suulliset kuulustelut joko oppilaitoksessa tai yliopistossa. Molemmissa tapauksissa ylioppilastutkintotodistuksen antaisi yliopisto.

Komitean mietintöön liittyi useita vastalauseita. Professori Rein, joka oli myöskin komitean puheenjohtaja, ehdotti eriävissä mielipiteessään, että tutkintovaliokunta voisi jättää nimeämättä sensorin oppilaitoksiin, jonka opetuksen se voi katsoa olevan sillä tasolla, ettei sensorin tarkastustoimintaa tarvita.

Professori Gustafsson puolestaan epäili kypsyystutkinnon hyödyllisyyttä ja arveli, että kypsyystutkinto aiheuttaa sen, että oppilaiden opinnot viimeisinä kouluvuosi-
na tähtäävät yksinomaan tutkinnon suorittamiseen. Hänen mielestään yliopiston opettajien tulisi kuulusteluilla ja tenteillä sekä oppimäärien kertaamisella ja uudella harjoittamisella koettaa saada varmuus oppilaiden tietomäärästä. Gustafsson katsoi, että yliopiston tulisi ensisijassa keskittyä antamaan koulujen opettajille koulutusta eikä tunkeutua koulujen sisälle järjestettävien kokeiden avulla. Koko ylioppilastutkintoa professori Gustafsson ei kuitenkaan halunnut poistettavaksi vaan katsoi, että kirjallisista kokeista on se hyöty, että niiden kautta saadaan hyvä yleiskuva abiturienttien koulutustasosta. Kuulustelujen järjestäminen olisi ensisijassa hyödyllistä ei yliopistolle vaan kouluylhallitukselle. Professori Gustafsson halusi antaa entistä enemmän painoa koulun päättötutkinnolle ja vaati siksi, että koulun rehtorin lisäksi kuulustelussa tuli olla läsnä toisenkin opettajan, jonka opettajakunta oli valinnut keskuudestaan. Gustafssonin mielestä kuitenkin konsistorille pitäisi antaa oikeus järjestää erityinen sisäänpääsy-
tutkinto enintään kolmessa oppiaineessa, joissa tiedot olisivat välttämättömät menestyksellisten opintojen harjoittamiseen eri tiedekunnissa. Tämä tutkinto tapahtuisi kummankin lukukauden alussa ja sen järjestäisi tutkintovaliokunta.

Professori Estlander puolestaan yhtyi edellä mainitun Gustafssonin mielipiteisiin, mutta hän katsoi, että sitä tarkoittavat muutokset päättötutkinnon osalta tuli tehdä koulujärjestykseen eikä yliopiston ohjesääntöön: Hän katsoi että ne aineet, joissa yliopisto järjestäisi pääsykokeen voisivat vaihdella tiedekunnittain.

Professori ja vapaaherra Wrede puolestaan yhtyi komitean ehdotukseen kirjallisten kokeitten osalta, mutta suullisten kuulustelujen tarkastaminen ei professori Wreden mukaan kuulunut yliopistolle vaan kouluviranomaisille. Hän ehdottikin, että suulliset kuulustelut poistetaan yliopistosta kokonaan.

Komitean ehdotus joutui yliopiston piirissä vuonna 1889 melkoisen arvostelun kohteeksi. Kysymys suullisesta tutkinnosta herätti paljon epäilyjä. Jotkut asettuivat puoltamaan komitean ehdotusta, mutta yleensä ehdotettua sensorijärjestelmää epäiltiin. Samoin esiintyi näkemystä, että yliopiston oli edelleen järjestettävä suulliset kuulustelut. Tähän päättyi lopulta myöskin konsistorion enemmistö, joka vaati suullisten kuulustelujen säilyttämistä edelleen yliopistoissa.

Yliopistoissa järjestettävien suullisten tutkintojen määrästä syntyi paljon erilaisia mielipiteitä ja niiden seurauksena konsistori päätyi siihen, että suulliset kuulustelut pidettiin entisessä muodossaan.

Niin ikään kouluhallituksen jäsenten ottaminen tutkintovaliokuntaan aiheutti konsistoriossa mielipiteiden hajaantumista. Useimmat asettuivat komitean ehdotuksen kannalle, mutta eräät tahtoivat antaa kouluylhallituksen edustajalle vain neuvonantajan roolin toimikunnassa. Äänestyksessä konsistori asettui vastustamaan ehdotusta.

Komitean ehdotuksesta se osa, joka koski kirjoitusten toimeenpanemista myös syksyisin sai konsistorin puolelleen. Konsistorin kannan mukaan ylioppilastutkinnon kirjalliset kokeet järjestettäisiin siis maaliskuussa ja syyskuussa. Latinan kielen kokeen konsistori päätti vaihtaa käännöskokeesta käännökseksi latinasta äidinkieleen. (Yliopiston konsistorin pöytäkirja 1889).

Konsistori asetti uuden komitean laatimaan ehdotusta ylioppilastutkinnon uudeksi järjestämiseksi. Puheenjohtajaksi tähänkin komiteaan tuli rehtori, professori Rein, ja jäseniksi professorit Gustafsson, A. Donner, Hermansson ja Ruin. Komitea jätti mietintönsä 13.5.1890. Se laati ehdotuksen uudeksi tutkinto-ohjesäännöksi, joka poikkesi silloin voimassa olevista säännöksistä seuraavissa kohdissa.

Kirjalliset kokeet järjestettäisiin kahdesti vuodessa, maaliskuu- ja syyskuussa. Vieraiden kielten kokeina olisivat käänös latinasta oppilaan äidinkieleen tai myös äidinkielestä joko latinan, venäjän, saksan, ranskan tai englannin kieleen. Matematiikassa hyväksytyt tutkinnon suorittamisessa vaadittaisiin "tydyttävää matemaattisten tehtävien käsittelyä". Sellainen abiturienti, joka oli hyväksytty osassa kirjallisia kokeita, ei olisi ehdotuksen mukaan velvollinen uusimaan näitä hyväksytyjä kokeita seuraavassa kirjallisessa kokeessa. Sen jälkeen kun oppilas olisi tullut hyväksytyksi kaikissa kirjallisissa kokeissa, hänellä olisi vuosi aikaa tulla suorittamaan suullinen tutkinto. Suulliset kuulustelut järjestettäisiin yliopistossa touko-kesäkuun kuluessa sekä kummankin lukukauden alussa. Suulliset kuulustelut järjestettäisiin uskonnossa, historiassa ja matematiikassa sekä latinassa, kreikassa ja saksan kielessä, joista yksi tai kaksi voitiin vaihtaa venäjän, ranskan tai englannin kieleen. Suullisissa kuulusteluissa ei enää annettaisi pistemääriä, vaan annettaisiin vain hyväksymismerkintä. Sellainen abiturienti, joka suullisissa kuulusteluissa joissakin tutkintoaineissa ei ole läpäissyt tutkintoa, voi tutkintolautakunnan harkinnan mukaan saada todistuksen, jos hän jossakin muussa aineessa on menestynyt hyvin.

Mietintöön liittyi kaksi eriävää mielipidettä. Professorit Rein ja Donner katsoivat, että suullinen kuulustelu olisi syytä järjestää vain kahdesti vuodessa, nimittäin keväisin touko- ja kesäkuussa sekä syyslukukaudella yliopiston rehtorin kulloinkin määräämänä päivänä. Professori Gustafsson ehdotti, että suulliset kuulustelut käsittäisivät ainoastaan historian ja matematiikan sekä yhden uusista kielistä sekä yhden vanhemman kielen tai yhden uudemman kielen kuulustelun. Uskontoa Gustafsson ei pitänyt soveltuvana aineena kuulusteluihin. Gustafsson halusi lisäksi vähentää kielten kuulusteluja ja luottaa koulujen oppimäärien suorittamiseen. (Yliopiston konsistorin pöytäkirjat 1890).

Tähän samaan aikaan Kasvatusopillinen yhdistys piti omia kokouksiaan ja asettui 1.5.1889 vastustamaan sensorilaitoksen järjestämistä. (Kasvatusopillisen Yhdistyksen Aikakauskirja XXXVI/1889).

Yliopiston konsistori käsitteli syyslukukaudella 1890 edellä mainittua komitean mietintöä. Konsistori hyväksyi kirjallisten kokeitten osalta komitean ehdotukset. Suullisten kuulustelujen ajankohdan osalta komitea päätyi Reinin ja Donnerin eriävien mielipiteiden kannalle. Pitkän keskustelun jälkeen konsistori päätyi professori Gustafssonin eriävän mielipiteen mukaiseen neljään aineeseen suullisessa kuulustelussa. Kun konsistori päätyi supistamaan suullisten tutkintoaineiden lukumäärää, päätti se hylätä komitean kompensatiojärjestelmään liittyvät ehdotukset.

Huolimatta siitä, että konsistori oli päätyneet näinkin pitkälle meneviin muutoksiin ylioppilastutkinnossa koko valmistelutyö valui hukkaan, koska konsistorikokouksessa 17.1.1891 todettiin, että muuttuneessa yleispoliittisessa tilanteessa ei ole syytä viedä asiaa eteenpäin. (Yliopiston konsistorin pöytäkirja 17.1.1891).

Kevätlukukauden 1892 lopulla ylioppilastutkintovaliokunta esitti konsistorille seuraavia muutoksia ylioppilastutkintoon. Kirjalliset kokeet järjestettäisiin kahdesti vuodessa, maaliskuu- ja syyskuussa ja molemmat kokeet olisivat samanvertaisia. Edelleen lautakunta ehdotti, että suullinen kuulustelu syksyisin toimeenpantaisiin silloin, kun yliopiston rehtori sen määräisi. Kun tätä asiaa käsiteltiin konsistoriossa osa jäsenistä

pyrki ottamaan esille aikaisemman päätöksen, mutta lopputulokseksi tuli, että konsistori asettui tutkintovaliokunnan ehdotuksen kannalle. Tämä ehdotus johti asetuksen muuttamiseen 17.1.1893. (Yliopiston konsistorin pöytäkirja 3.7.1892, As. 17.1.1893).

4.6 Yleisten koulunopettajakokousten vaatimuksia

Opettajakokousten, joita pidettiin tuloksellisesti 1860-luvulla, sarja katkesi eikä 1870- ja 1880-luvuilla pidetty ainoatakaan virallista kokousta. Pedagoginen yhdistys tosin piti 1879 kokouksen, jossa käsiteltiin yleisten opettajakokousten tavoin ennalta valmisteltuja koulutuskysymyksiä. Keskusteltavana oli 1879 kokouksessa myös oliko ylioppilastutkinto silloisessa muodossaan sopiva. Erityisesti pohdittiin sitä olivatko kirjalliset kokeet oikeaanosuneet. Kokouksen suosituksena hyväksyttiin, että kypsyystutkinto tuli järjestää oppikouluissa ja tällöin tulisi huolehtia siitä, ettei kirjallisille kokeille annettaisi ratkaisevaa merkitystä arvosteltaessa oppilaiden kypsyyttä. (Förhandlingar vid Pedagogiska Förenings i Finland Allmänna Möte i Helsingfors, 487–490).

Iisalon mukaan opettajilla opettajakokousten lisäksi oli tuolloin neljä muuta kanavaa, joita myöten he saattoivat tuoda koulua koskevat mielipiteensä viranomaisten tietoon:

1) Valtiopäivillä opettajien edustajat saattoivat esittää koulutusta koskevia anomuksia. Tuolloin säätyjen yritykset siirtää koulukysymykset sellaisten asioiden ryhmään joihin vaadittiin valtiopäivien osallistumista, eivät tuottaneet tulosta. Täten valtiopäivät eivät päässeet muodostumaan varsinaiseksi hallintoon osallistumisen väyläksi.

2) Koulujen tarkastustilaisuuksissa opettajilla oli mahdollisuus esittää tarkastavalle ylihallitukselle muutosesityksiä.

3) Aika-ajoin kouluylivaltiohallitus lähetti rehtorien kautta jotakin ongelmaa koskevan kysymyksen opettajien tai jonkun opettajaryhmän vastattavaksi.

4) Lehdistön ohella tarjosivat Suomen Kasvatusopillisen yhdistyksen kokoukset opettajistolle tilaisuuden keskustella koulukysymyksistä ja julkistaa kannanottojaan.

Kanavista säätyvaltiopäivät olivat tärkein, mutta valtiopäivien käsittelytavasta johtui, että vain harvoissa tapauksissa opettajien omassa eli pappissäädystä tehty aloitteet johtivat säätyjen yhteiseen anomukseen. Kouluylivaltiohallituksen kanavat kouluihin rajoittuivat aiheisiin, joista keskusvirasto oli kiinnostunut. Mitään opettajiston omaaloitteista ja yleistä kouluyksikköä laajempaa kantaa ei saatu virallisesti esiin. Vapaa- muotoisin kannanotto oli Kasvatusopillisen yhdistyksen forum. Siihen osallistuivat kuitenkin yleensä vain pääkaupungin alueen opettajat. (Iisalo 1982, 8–10).

Vuonna 1889 saatiin yleisten opettajakokousten uudelleenvalmistelu uudestaan käyntiin, kun valmistui yleisten opettajakokousten pitämistä koskeva julistus. (Julistus, Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus Yleisistä koulunopettajakokouksista 19.12.1889).

Sekä rehtorikokouksen että koulunopettajakokousten kokoonkutsuminen olivat senaatin aikaansaamia. Kouluylivaltiohallitusta ei edes kuultu päätettäessä koulunopettajakokousten koollekutsumisesta. Koulutoimen ylihallitus suhtautui senaatin aktiivisuuteen nyreästi ja ylijohtaja L. L. Lindelöf totesikin vuoden 1887 rehtorikokousta avatessaan, että kokousajankohta oli vähemmän suotuisa. (Rektorsmötet 1887, 10–12). Vuoden 1890 koulunopettajakokouksen ylihallitus olisi halunnut lykätä vuoteen 1891. Avauspuheen- vuorossaan Lindelöf piti kokousta tarpeettomana. Ylihallituksen tarkastuskäynnit olivat

Lindelöfin mielestä opettajien mielipiteen kuulemiseen riittävät. (Förhandlingarne vid Tredje Allmänna Finska Skolläraremötet, avauspuhe). Aikaisempina vuosikymmeninä koulunopettajakokouksia valmisteli hallintovirkamiesten lisäksi myös senaatti. Mistä muutos johtui? Casimir von Kothenin jälkeen 1874 koulutoimen ylihallituksen johtoon tuli professori L. L. Lindelöf. Muodollisena vanhan byrokratian edustajana Lindelöf ei pystynyt hyväksymään alhaalta opettajistolta tulevia aloitteita. Lisäksi on muistettava, että Lindelöfin tausta oli ruotsinkielinen. Senaatin kannan muuttuminen johtui ensisijassa toimituskunnan päälliköstä Y. Yrjö-Koskisesta. Hän puolestaan oli fennomaanien keulahahmoja. Juuri hänen aloitteestaan kutsuttiin koolle sekä rehtorikokous että vuoden 1890 opettajakokous. Hän valmisteli myöskin vuoden 1889 julistuksen. Yrjö-Koskinen itse avasi vuoden 1889 rehtorikokouksen. Tässä puheessaan hän pahoitteli sitä, että opettajilla ei ollut mahdollisuutta osallistua koulukysymysten pohdintaan ja piti opettajakokousten koollekutsumista välttämättömänä. Ilmeisesti jälleen kerran koulutuskysymyksissä törmäämme Suomen kulttuuriseen kahtiajakautuneisuuteen ja sen aiheuttamaan sisäpoliittiseen jännitteeseen. Näyttää siltä, että fennomaanien piirissä oltiin valmiita rikkomaan koulun virkamieskeskeinen hallinto. Lujimmat vanhan byrokratian linnakkeet olivat juuri ruotsinmielisten ja kauan valtiota palvelleiden virkamiehistön keskuudessa. Yleispoliittisessa tilanteessa oli 1880-luvulta lähtien tapahtunut Suomen erikoisaseman heikkenemiseen johtava muutos, mikä lienee myös vaikuttanut Lindelöfin kantaan. (Talousos. ptk 21.10.1886 KA, Rektorsmötet 1887, 94–107, Talousos. ptk 16.10.1889 ja 19.12.1889 KA, Akti 51/1889 VSV, KA, Julistus 19.12.1889, Osmonsalo 1949, 253–266, Paasivirta 1978, 306–312). Kysymys lienee ollut viime kädessä pelko venäläisen vaikutusvallan lisääntymisestä koulua koskevassa päätöksenteossa. Tarkoitus oli opettajakokousten myötä vahvistaa kotimaisten piirien vaikutusvaltaa koulukysymyksissä.

Opettajakokouksia koskevan julistuksen mukaan opettajakokoukset eivät vastoin toiveita kokoontuneet määrääjain vaan senaatin talousosaston kutsusta.

Kuten aiemmin on selvitetty vuoden 1862 julistuksen mukaan opettajakokousten puheenjohtajana toimi yliopiston kasvatustieteen professori, uuden säädöksen mukaan puheenjohtajan määrääminen jäi riippumaan senaatista. Senaatin tarkoituksena oli, että kouluylihallituksen ylijohtaja tai joku muu korkea virkamies tulisi johtamaan kokousta. Koko 1890-luvun ajan puheenjohtajana toimi senaatin päätöksen mukaan ylijohtaja L. L. Lindelöf. (Förhandlingar vid Tredje, Fjärde och Femte Skolläraremötet 1890, 1893 ja 1897).

Senaatti halusi pitää kokousten aiheet kontrollissa sillä se asetti työryhmän laatimaan listan kokouksessa käsiteltävistä asioista. Työryhmässä olivat yliopiston kasvatustieteen ja opetusopin professori W. Ruin, molempien normaalilyseoiden rehtorit sekä kouluylihallituksen edustaja. Ryhmä halusi aihe-ehdotukset professori Ruinilta joka kieltäytyi ja vaati niitä pyydettyväksi opettajilta itseltään. Senaatti taipui Ruinin kantaan. (Talousos. KD 120/279 1889 KA; Handlingar vid Sjätte Skolläraremötet HD 1 Khs III KA). Saman vuosikymmenen kahdessa muussa koulunopettajakokouksessa meneteltiin samalla tavalla. (Talousos. ptk 8.11.1892 KA; Förhandlingarna vid Fjärde Allmänna Finska Skolläraremötet, Helsingfors 1893, Hd 1 Khs III KA).

Kokouksissa tehdyt päätökset saatettiin painettujen pöytäkirjojen välityksellä senaatin ja kouluylihallituksen tietoon. Asiat käsitelti kouluylihallitus ensiksi ja tämän valmistelun jälkeen senaatti.

Opettajat pyrkivät siihen, että koulunopettajakokouksista olisi muodostunut osa hallintoa, koulun parlamentti. Tälle ajatukselle haettiin tukea valtiopäiviltä. Määräaikai-

suus, joka oli esillä vuoden 1891 valtiopäivillä, ei saanut tarpeeksi kannatusta. (Anomusmietintö n:o 3, Asiakirjat valtiopäivillä 1891 V).

Opettajat H. Melander ja E. Bonsdorff tekivät 1897 pappissäädyssä anomusehdotuksen "paremman yleisvaikutuksen" saamisesta kouluylivaltuutuksen ja opettajien välille. He vaativat komiteaa ratkaisemaan mielestään vakavaa epäluottamusta. Komiteaan piti opettajien saada itse valita edustajansa. Anomus sisälsi vaatimuksen oppikoulun parlamentista. (Anomusmietintö n:o 47, Asiakirjat valtiopäivillä 1897, V:2, Pappissäädyksen pöytäkirjat 1897, I:221–228).

Valtiopäivien anomusvaliokunta kuitenkin torjui pappissäädyn anomuksen. Anomusvaliokunnan mielestä opettajien mielipiteiden selville saamiseen riittivät tarkastuskäynnit. Rehtorien kokousten virallistamista valiokunnan mielestä voitiin ajatella. Keskusteluja yleisissä opettajakokouksissa ei kuitenkaan saisi rajata. Kokouksia valiokunnan mielestä kyllä saisi jatkaa, mutta niillä ei ole mitään päätäntävaltaa.

Säädyt asettuivat anomusvaliokunnan kannalle. Vain pappissäädyt tuki sen piiristä lähtenyt aloite. (Pappissäädyn pöytäkirjat 1897, III: 1972–1802, Talonpoikaissäädyn pöytäkirjat 1897, II: 1500–1501, Borgareständets protokoll 1897, II: 1449–1450, Protokoll förde hos Finlands ridderskap och adel 1897, III: 1557–1561).

Kesällä 1890 kokoontui Helsinkiin Kolmas yleinen koulunopettajakokous. Kokoukselle oli ennakoivaltuutuksissa asetettu muun muassa seuraava kysymys: "Tarvitaanko muutoksia ylioppilastutkintoon ja oppilaitoksien tutkintojärjestelmään ja jos niin on, minkälaisia muutoksia?" Asiasta käytiin hyvin laajaa keskustelua ja mielipiteet hajautuivat voimakkaasti. Muutamat puhujat puolsivat kirjallisten kokeiden säilyttämistä, mutta suullisten kokeiden poistamista. Toiset olivat silloiseen tutkintojärjestelmään tyytyväisiä. Erittäin monet puhujat esittivät ylioppilastutkinnon poistamista. Tohtori Mellberg muun muassa oli sitä mieltä, että ylioppilastutkinnosta oli tullut "kurinpitoväline oppilaiden kannustamiseksi ja kuristuskeino opettajia vastaan". Hän kannatti koulujen tarkastustoimintaa, mutta kouluhallituksen piti toimia sen järjestäjänä. Kokous äänesti ylioppilastutkinnosta. Äänestyksessä 72 henkilöä tahtoi säilyttää jonkinmuotoisen ylioppilastutkinnon, kun sitä vastoin 102 vaati tutkinnon poistamista ja koulun päättötutkinnon järjestämistä yksinomaan oppilaitosten ja kouluviranomaisten toimesta. Äänen jakautuminen näinkin rajusti ylioppilastutkintokysymyksessä sai aikaan sen, että opettajakokouksen kannanotolla ei ollut seurauksia. (Förhandlingarne vid Tredje Allmänna Finska Skolläremötet, Helsingfors 1891).

Kesällä 1893 pidetyssä Neljännessä yleisessä koulunopettajakokouksessa oli jälleen kerran esillä ylioppilastutkintokysymys. Alustajana oli tohtori Mellberg, joka vastusti kuten aikaisemmin on todettu, ylioppilastutkintoa yleensä. Hänen mielestään nykyinen ylioppilastutkinto oli este, joka esti kaikenlaisen opetuksen uudistamisen. Hän arveli alustuksessaan, että yleinen mielipide tuomitsi nykymuotoisen ylioppilastutkinnon. Hän vaati alustuksessaan vuoden 1890 päätösten vahvistamista uudelleen, mutta arveli samalla, ettei sellainen päätös kuitenkaan johtaisi mihinkään toimenpiteisiin. Samaan aikaan esillä olleista komiteassa vireillä olleista ylioppilastutkinnon parannusehdotuksista Mellberg puolsi ainoastaan yhtä, nimittäin latinan kokeen muuttamista käännökseksi latinan kielestä äidinkielelle. Ylitarkastaja Synnerberg kouluylihallituksesta katsoi, että ylioppilastutkinto oli vaikuttanut epäedullisesti oppilaitoksiin. Se johtaa Synnerbergin mukaan muistilukuun ja "tasailevaan" opetukseen ja vähentää oppilaitosten vastuuntunnetta. Muiden huomattavien puhujien joukossa oli myös rehtori Kihlman, joka vastusti ylioppilastutkintoa. Kokous ei tehnyt päätöstä ylioppilastutkinnosta. Klassisten kielten osasto koulunopettajakokouksessa puolsi latinan kielen käännöstehtävän pysyttämistä entisellään. Kasvatusopillisen yhdistyksen keskusosasto oli helmikuussa 1889 puoltanut

puolestaan käännöskoetta latinan kielestä äidinkieleen. Pedagogisten asiantuntijoiden mielipiteet ylioppilastutkinnosta 1890-luvulla menivät pahasti ristiin. (Suomen Neljännen yleisen koulunopettajakokouksen keskustelut, Helsinki 1893).

Syyskaudella 1894 ylioppilastutkintovaliokunta ehdotti konsistorille, että vieraskieliset kokeet, sekä latinan kielen että uusien kielten kokeet, muutettaisiin käännöksiksi vieraasta kielestä äidinkieleen. Valiokunnan ehdotuksen mukaan kokeissa ei saisi käyttää sanakirjaa ja ne kestäisivät enintään neljä tuntia. Valiokunta perusteli kantaansa kielikokeesta siten, että vanhan mallinen käännös vieraaseen kieleen sanakirjoja hyväksi käyttämällä johti siihen, että kouluissa kieliopin opetus tuli ensisijalle sen mielestä tärkeämmän kirjallisuuden kustannuksella. Uudentyyppinen koe siirtäisi kouluissa painopistettä kirjallisuuden lukemiseen ja antaisi aikaisempaa oikeamman käsityksen vieraan kielen sanoista ja lauseparsista. Yliopiston konsistoriossa asiaa käsiteltäessä yhdyttiin latinan osalta edellä selvitettyyn valiokunnan kantaan, mutta uusien kielten osalta mielipiteet vaihtelivat. Jotkut professoreista katsoivat, että lautakunnan ehdottama vieraan kielen opetus johtaisi enemmänkin äidinkielen kuin itse vieraan kielen opettamiseen. Konsistoriossa äänestettiin, ja enemmistö hyväksyi tutkintovaliokunnan ehdotuksen. (Yliopiston konsistorin pöytäkirja 28.11.1894).

Kun konsistorin päätös tuli senaattiin, se pyysi asiasta kouluylivaltuutuksen lausuntoa. Asetus annettiin 22.4.1896. Sen mukaan latinan koe tuli olemaan käännös latinasta äidinkielelle. Koe piti suorittaa ilman apuneuvoja enintään neljän tunnin kuluessa. Sen sijaan uusien kielten kokeissa jätettiin vanhat käytännöt voimaan. (As. n:o 15: 22.4.1896).

Syynä siihen, että uusien kielten osalta toivottua muutosta ei asetuksessa toteutettu oli kouluylivaltuutuksen vastustus. Perusteet kouluylivaltuutuksen vastustamiselle esitettiin kielenopetuksen silloisen oppikoulun ylitarkastajan artikkelissa Suomen Kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirjassa XXXII, sivulla 347 1895 julkaisemassa kirjoituksessa. Kirjoittaja (C.S.) katsoi, ettei "käännös jostakin nykykielestä äidinkieleen millään lailla todista perehtyneisyyttä kirjallisuuteen, vaan se johtaisi siihen, että käännösteksti supistuisi sisällykseltään mahdollisimman yleisluontoiseksi tehtäväksi, jossa kielelliset vaikeudet eivät ylitä kieliopillisia ja sanakirjan antamia mahdollisuuksia. Ja koska sanakirjaa ei saisi käyttää, ylitarkastajan mielestä se saisi aikaan arvaamista ja kekseliäisyyttä ja painottaisi ensisijassa äidinkielen taitoja." Ylitarkastaja katsoi koulun tehtäväksi antaa oppilaalle perustan tyydyttävään kielitaitoon. Tämä merkitsisi sitä, että "oppilaalla tulee olla tyydyttävä käytännöllinen sanavarasto, varmuus kielimuotojen käyttämisestä sekä selvä käsitys kielen tärkeimmistä ominaisuuksista. Kaiken tämän harjoittaminen vaati aikaa ja vaivaa, jonka tähden käännösharjoitukset äidinkielestä vieraaseen kieleen ovat välttämättömiä." Kirjoituksessaan ylitarkastaja puuttui laajemminkin ylioppilastutkinnon asemaan ja sen varjopuoliin. Varjopuolina hän piti sitä että "se sai aikaan että hyvin erilaiset oppilaat taipumuksistaan riippumatta joutuivat samoihin kokeisiin." Tämän vuoksi hän vaati valinnanvapautta kirjallisiin kokeisiin. Riittävää olisi, että "ainoastaan äidinkieli ja toisen kotimaisen kielen kokeet olisivat kaikille pakollisia. Muutoin pitäisi tutkittavalla olla vapaus valita kahden välillä seuraavista kokeista: matemaattisten tehtävien suorittaminen, historiallinen kirjoitelma, joka arvosteltaisiin pääasiallisesti sisällyksen kannalta, käännös äidinkieleen latinasta ja käännös nykykieleen. Ylioppilastutkinnon kirjallisten kokeiden järjestäminen hänen ehdottamallaan tavalla vaikuttaisi kouluopetukseen ja antaisi sille suurempaa vapautta ja motivoisi opetusta." (Kasvatusopillisen Yhdistyksen aikakauskirja XXXII, 347, 1895).

Neljännessä koulunopettajakokouksessa 1893 keskusteltiin valmisteltuna asiana siitä, mitä toivomuksia opettajilla oli sen hetkisen ylioppilastutkinnon järjestämiseen.

Tohtori Mellberg, joka alusti kysymyksen kokoukselle kertasi vuoden 1887 rehtorikokouksen päätökset sekä vuoden 1890 opettajakokouksen kannanotot. Historialliselta pohjalta hänen suosituksensa pohjautui kahteen johtopäätökseen. Kirjallisten kokeiden valmistelun piti tapahtua yliopiston asettaman tutkintovaliokunnan ja kouluylivallituksen yhteistyönä. Toiseksi suulliset kuulustelut piti siirtää kouluihin. Lisäksi alustaja vaati, että latinan kielen koe tuli muuttaa käännökseksi latinasta äidinkieleen. Keskustelu asiasta oli vaisu ja mielipiteet hajaantuivat. Varsinaista päätöstä asiasta ei kokous tehnyt. (Suomen Neljännen Yleisen koulunopettajakokouksen keskustelut, 151–1544, Helsinki 1893).

Vuonna 1897 pidetyn Viidennen yleisen koulunopettajakokouksen ohjelmaan kuului niinikään ylioppilastutkinto. (Suomen Viidennen Yleisen koulunopettaja-kokouksen keskustelut, Helsinki 1897).

Tällä kertaa alustajana oli tohtori Böök. Hän oli itseasiassa samalla kannalla alustuksessaan kuin hän oli ollut vuonna 1887 asetetussa komiteassa. Tarkemmin hän kuitenkin otti esille kysymyksen kompensatiosta kirjallisissa kokeissa. Hän esitti ratkaistavaksi, olisiko kompensointi ulotettava kaikkiin kirjallisiin kokeisiin vai olisiko kotimaisten kielten kokeet pidettävä kompensointijärjestelmän ulkopuolella. Hänen mielestään opettajakunnan pitäisi antaa lausuntonsa kirjoittajan kypsyystasosta ennen kirjoittajan lopullista hylkäämistä. Merkittävää kokouksessa käydyssä ylioppilastutkinto-keskustelussa oli, että ainoastaan harvat puhujat puolsivat nyt ylioppilastutkinnon poistamista. Kokous hyväksyi seuraavat kannanotot:

1) Yhden hylätyn kokeen voi harkinnan mukaan kompensoida hyvin suoritettu koe jossakin toisessa aineessa lukuunottamatta äidinkielen koetta.

2) Reaali- ja klassiselle lyseolle, joilla oli erilaiset opetus suunnitelmat, piti myöskin matematiikan kirjallisissa kokeissa olla erilaiset tehtävät.

3) Luonnonhistorian tulisi kuulua vapaaehtoisena aineena ylioppilastutkintoon.

4) Jos opettajakunta on hylännyt oppilaan, opettajakunnan lausunto asianomaisen kokelaan kypsyystasosta pitää liittää yliopistoon lähetettäviin asiakirjoihin.

Näistä ehdotuksista toinen, joka koski matematiikan kokeen erilaisuutta reaali- ja klassiselle lyseolle, toteutettiin senaatin päätökselle 5. päivänä maaliskuuta 1901. (Suomen Viidennen Yleisen koulunopettaja-kokouksen keskustelut, Helsinki 1897).

Kasvatusopillisen yhdistyksen keskusosasto päätti 10.11.1899 pitämässään kokouksessa yliopettaja W. T. Rosenqvistin alustuksen perusteella pyytää kaikkien oppilaitosten opettajakunnilta lausuntoa siitä, olisiko senaatin asetettava komitea yliopiston, kouluylivallituksen ja koulun edustajista laatimaan ehdotusta uudeksi asetukseksi ylioppilastutkinnosta. Siinä tapauksessa, että opettajakuntien enemmistö asettuisi myönteiselle kannalle Kasvatusopillinen yhdistys jättäisi asiasta esityksen senaatille. Lausuntopyyntöön vastasi 27 opettajakuntaa, joista 16 puolsi ja 11 vastusti esitettyä toimenpidettä. Kun mielipiteet menivät näin hajalle yhdistys päätti jättää asian pöydälle. (Kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirja XXXVI/1899).

Koulutoimen ylivallitus esitti samanaikaisesti ylioppilastutkintoon muutoksia, koska sen mielestä silloisessa ylioppilastutkintojärjestelmässä ei kiinnitetty huomiota riittävästi oppilaan yksilöllisiin taipumuksiin ja oppilaitoksista annettaviin arvosanoihin. Ylioppilastutkintovaliokunta antoi tämän perusteella vuoden 1900 alussa konsistorille oman lausuntonsa. Valiokunta ei ehdottanut laajamittaisia muutoksia tutkintojärjestelmään, vaan rajoittui ehdottamaan yksittäisen epäkohdan korjaamista. Kannanoton pohjana oli valitus. Korjausehdotus koski sitä, että hylättyjen kirjallisten kokeiden perusteella ei pitäisi estää abiturienttia saamasta oppikoulun päästötodistusta ja osallistumasta ylioppilaskokeeseen, jos opettajakunnat pitävät abiturienttia riittävän kypsynee-

nä. Valiokunta oli sitä mieltä, että oppilaalle, jonka koe on hylätty, voitaisiin antaa päästötodistus ehdolla, että rehtori ja vähintään 2/3 asianomaisen luokan opettajista katsoisivat asianomaisen henkilön kypsyiden olevan riittävän. Valiokunta ehdotti, ettei kaikille yleisiä syyskirjoituksia sen sijaan järjestettäisi. Valiokunnan mielestä suullisia kuulusteluja pitäisi yliopistossa järjestää kevätlukukauden lopulla ja kummankin lukukauden alussa yliopiston rehtorin määräämänä aikana.

Tutkintovaliokuntakaan ei ollut kannanotossaan yksimielinen, vaan siihen liittyi kaksi eriävää mielipidettä nimittäin M. G. Schybergsonin ja Edvard Stenij'n sekä C. G. Brotheruksen. Eriävissä mielipiteissä todetaan, että tutkinnon kehittämisessä astuttaisiin taaksepäin, jos poistetaan vuonna 1893 asetuksen säätämät syyskirjoitukset. Lisäksi eriävän mielipiteen kirjoittajat epäilivät opettajakunnan kykyä tehdä sellaisia ratkaisuja, joita valiokunta oli sille ehdottanut. He yhtyivät pääasiassa vuoden 1897 koulunopettajakokouksen mielipiteeseen ja ehdottivat, että yhdessä aineessa hylätty koe voitiin kompensoida toisessa aineessa suoritettulla hyvällä kokeella. Heidän mielestään siinä tapauksessa, että oppilas on kirjoituksessa hylätty, ylioppilastutkintovaliokunta tarkastaa opettajakunnan asiasta antaman lausunnon kypsyudesta silloin, kun se arvostelee kokeet.

Konsistoriossa syntyi asiasta äänestys, joka päättyi siihen, että 2/3 konsistorion jäsenistä periaatteessa yhtyi tutkintovaliokunnan ehdotukseen. Konsistorin mielestä kirjalliset kokeet piti järjestää maaliskuussa. Suulliset kuulustelut järjestettäisiin kevätlukukauden lopulla ja syyslukukauden alussa yliopiston rehtorin määräämänä aikana.

Tämäkin ehdotus tyssäsi yliopiston viranomaisiin. Tällä kertaa jälleen kerran ilmeisesti syynä oli yleispoliittinen tilanne autonomisessa Suomessa. (Yliopiston konsistorin pöytäkirja 17.2.1900).

Kesällä 1906 kokoontuneen koulunopettajakokouksen ohjelmaan kuului jälleen kerran ylioppilastutkintokysymys. Kokoukselle ennakkoon tehty kysymys kuului "Missä suhteessa olisi nykyistä ylioppilastutkintoa muutettava, tai olisiko se kokonaan vaihdettava johonkin toiseen kypsyiden tarkastusmuotoon?" Tällä kertaa asiasta alustajana toimi maisteri Mantere. Hän esitti sen näkemyksen, että yliopistossakin on alettu epäillä nykymuotoisen ylioppilastutkinnon tarkoituksenmukaisuutta. Syynä tähän hänen mielestään oli sisäänpyrkijöiden määrän nopea kasvaminen. Näiden joukossa hänen mielestään oli runsaasti sellaisia abiturienteja, jotka halusivat suorittaa vain ylioppilastutkinnon aikomattakaan ryhtyä opiskelemaan Yliopistossa. Alustaja halusi kuitenkin sekä Yliopiston että koulun edun kannalta säilyttää ylioppilastutkinnon kirjalliset kokeet, mutta halusi siihen runsaasti muutoksia. Käännöskokeita hänen mielestään pitäisi vähentää; toisessa kotimaisessa kielessä voitaisiin kirjoittaa lyhyt kirjoitelma, vieraassa kielessä käännöksen pitäisi tapahtua vieraasta kielestä äidinkieleen. Apuneuvoja pitäisi hänen mielestään voida käyttää nykyistä suuremmassa määrin. Apuneuvoja voitaisiin käyttää myös esimerkiksi ainekirjoituksessa ja matematiikan kokeissa kaavakokoelmia. Lisäksi hän kannatti entistä suurempaa valinnan vapautta. Hän kannatti myös suullisten kuulustelujen poistamista. (Yleinen Koulunopettajakokous, Helsinki 1906).

Alustusta seuranneissa keskusteluissa mielipiteet jälleen kerran hajaantuivat. Eräs kokousedustaja ehdotti, että ainostaan kaksi koetta tulisi olla kaikille pakollisia, nimittäin äidinkielen ja toisen kotimaisen kielen kokeet. Muutamat puhujat puolsivat tiedekuntien suullisia kuulusteluja. Kompensaatiota kannatettiin, mutta ei äidinkielen kokeen osalta. Lisäksi vaadittiin kokeneiden pedagogien osallistumista koetehtävien laatimiseen. Kukaan puhujista ei kokonaisuudessaan vaatinut ylioppilastutkinnon poistamista. Kokous ei laatinut yhteistä kannanottoa kysymykseen, vaan keskustelu kirjattiin tiedoksi. (Yleinen Koulunopettajakokous, Helsinki 1906).

4.7 Ylioppilastutkinto autonomian ajan loppupuolen säädöksissä

Oppikoulujen opettajat olivat jo 1860-luvun alussa asettaneet tavoitteekseen kokonaan yliopiston hallinnoiman ylioppilastutkinnon lakkauttamisen ja sen sijaan lukion päättökokeen järjestämisen kouluissa. (Förhandlingar vid Första Allmänna Skolläremötet i Finland, Tavastehus 1864). Yliopiston konsistorin asetuttua maltilliselle kannalle päädyttiin kompromissiin, joka siirsi kirjalliset kokeet oppikouluihin. Suulliset kuulustelut järjestettiin edelleen yliopistossa. Kritiikki ylioppilastutkintoa kohtaan ei vielä laantunut. Painostuksen jälkeen seurasivat peräjälkeen uudet kompromissit, joista kannattaa mainita uushumanistien kannalta tärkeä myönnytys koska latinasta siirryttiin käännökseen äidinkielelle. Vuoden 1886 asetuksen jälkeen tutkinto oli muodoltaan seuraava.

Kirjalliset näytteet ylioppilastutkintoa varten toimeenpantiin kaksi kertaa vuodessa kaikissa oppilaitoksissa, joilla oli oikeus valmistaa oppilaita yliopistoon. Kirjalliset kokeet järjestettiin maaliskuulla ja syyskuulla ajankohtana, jonka yliopiston rehtori määrää. Oppilas, joka on hyväksytty yhdessä tai useammassa kirjallisessa kokeessa, ei ole velvollinen seuraavassa kokeessa uudistamaan hyväksytyjä kokeita.

Suulliset kuulustelut järjestetään toukokuussa ja kesäkuussa sekä syyslukukaudella ajankohtana, josta yliopiston rehtori määrää.

Yksityisoppilaan oli suoritettava täydellinen lukion kurssi ja tarvittaessa alistuttava ko. lukion opettajien kuulusteluihin. (As. n:o 5: 22.2.1886).

Vuoden 1896 ohjesäännön mukaan suoritettiin ylioppilastutkinto siten, että

a) kirjallisina näytteinä oli laadittava "lyhyen puoleinen kirjoitus oppilaan äidinkielellä semmoisesta aineesta, joka on ollut oppilaitoksessa annetun opetuksen esineenä",

b) tyydyttävä käänös latinasta tai venäjän, saksan tai ranskan kielestä oppilaan äidinkieleen,

c) "tyydyttävän oikein tehty käänös oppilaan äidinkielestä toiseen kotimaiseen kieleen". Uutena kirjallisten näytteiden vaatimuksena oli vähintään ja

d) kolmen matemaattisen tehtävän hyväksyty suorittaminen.

Koulujen opetussuunnitelmaan kuuluvien vanhojen ja uusien kielten, uskonnon, historian ja matematiikan suulliset kuulustelut järjestettiin edelleen yliopistossa. (Oppikoulu-käsikirja 1920, 162–164, As. 22.4.1896).

Ylioppilastutkinnon arvostelu tapahtui erikseen asteikon 1–10 mukaan arvioituissa kirjallisissa kokeissa, joista koulujen oli lähetettävä tiedot yliopistolle, sekä suullisissa kuulusteluissa jokaiselle aineelle vahvistetun pisteytyksen perusteella. Kummassakin osasuoritusten ryhmässä muodostettiin yleisarvosanat siten, että arvosanaan hyväksyty tarvittiin 13–20 ääntä, kiitokselle hyväksytyyn 21–28 ja kiitettävään suoritukseen 29–39 ääntä. Jos ylioppilaskokelas hylättiin jossakin kokeessa, jolloin hän sai prolongationin eli prolongit (lat. prolongare, siirtää, pidentää), tai hän sai alimman hyväksyty arvosanan, hänellä oli molemmissa tapauksissa oikeus kuukauden tai enintään vuoden kuluessa suorittaa koe uudelleen.

Suullisissa kuulusteluissa kokelas sai esimerkiksi uskonnosta 1–3, historiasta 2–6 ja matematiikasta 3–8 pistettä. Kurssien laajuudesta riippuen korkeimmat pistemäärät saattoivat olla 36 tai 39 sekä alimmat 12 tai 13. Puhekieleen vakiintunut sanonta repuista hylättynä koesuorituksena pohjautui sanaan repudiatsioni (lat. repudium, hylkääminen, torjuminen), jota vuosisadan vaihteen aikoina vielä käytettiin. Nykysuomen sanakirja (1964, 691–692) sijoittaa termin harhaan johtavasti reppu-sanan monikkomuodon yhteyteen. (Oppikoulukäsikirja 1920, 167–168, As. 22.4.1894).

Ylioppilaiden määrä alkoi voimakkaasti vuosisadan vaihteen jälkeen lisääntyä oppikoulujen, uusien yhteiskuntaluokkien sekä tyttöjen sivistystarpeen kasvun seurauksena, kuten seuraavista luvuista voi huomata:

Hyväksytyt ylioppilaita 1880 – 1900

1880	1890	1900	1910	1917
224	288	491	929	1128

Samalla kun ylioppilaskokelaiden eli abiturienttien määrä kasvoi, alkoi lyseokulttuuriin kuulunut akateeminen alkutaival saada uuden leiman. Kun vielä 1880-luvulla abiturienttien lähtö koulukaupungistaan suullisiin kuulusteluihin oli ainakin koko asianomaisen kaupungin sivistyneistön ja säätyläisten suuri keväinen juhlahetki, oli ylioppilastutkinto 1910-luvun jälkipuolella jo huomattavasti vähäisempi kulttuuritapah-tuma. Kauimmin lienee kuitenkin autonomian loppuaikana ylioppilaaksi tulleiden mielessä säilynyt juhlallinen hetki yliopistolla ylioppilaslakkien jakotilaisuudesta sekä perinteiset Alppilan ja Luodon (Klippanin) lakkijuhlat kaikkine niihin kuuluvine menoineen. Erityisesti juuri ylioppilaslakkien saaminen yliopistossa oli koko silloisen tutkintoinstituution symboli, joka käsitettiin kaikkia koristeellisia yksityiskohtia myöten akateemiseksi alkututkinnoksi.

Kun itsenäisyyden alussa ylioppilastutkinto kokonaisuudessaan irrotettiin yliopistosta ja muutettiin tavallaan oppikoulujen päästötutkinnoksi, väistyi kauan vaikuttanut akateeminen elämän alkuun liittynyt kulttuuriperintö. Keväällä 1919 suoritettiin ylioppilastutkinto vielä viimeisen kerran entisellä tavalla, sillä edellisenä keväänä 1918 poikkeuksellisten olojen vuoksi kaikki luokaltaan päässeet kokelaat julistettiin ylioppilaiksi kokeita pitämättä ja 1920 noudatettiin jo joulukuussa 1918 säädettyä uutta järjestystä. (Kiuasmaa 1982, 51).

Kappaleen vuosisadan vaihteen keskeistä sosiaalhistoriaa on Tatu Nissinen (1962) tavoittanut puhuessaan Kuopion lyseon 90-vuotisjuhlassa lausudessaan muun muassa "Lyseon portilla kohtasivat herrasperheiden polvihousuiset pojat ja talonpoikaisista oloista tulleet, pitkälahkeiset, tavallisesti vuotta paria vanhemmat, mutta sittenkin arastellen ympärilleen katselevat maalaispojat." Aikakauden oppikoulu veti puoleensa lapsia läheltä ja kaukaa, kaikista säädyistä eksklusiiviselta huipulta maaseudun tilatomiin asti. Koulua lähestyttiin varsin erilaisista oloista ja lähtökohdista käsin. Tuskin oli kuitenkaan ensimmäinen lukukausi lopussa, kun jokseenkin täydellinen sulautuminen oli tapahtunut: oltiin lyseolaisia, yhteiskoululaisia, tyttökoululaisia. Joka tapauksessa kaikki aikalaisten tiedot viittaavat siihen, että "lyseon portti tasoitti" niin maantieteelliset kuin yhteiskunnallisetkin erot aina kielellisiä raja-aitoja myöten, milloin niitä nyt samassa koulussa kovin näkyvästi esiintyykään. Oppikoulu loi tuolloin huomattavaa yhtenäisyyttä ja omaleimaisuutta. Tuossa sulautumisprosessissa olivat ilmeisen merkittävinä vaikuttajina oppilasyhteisö itse sekä sen järjestöt eli koulujen toverikunnat tai -seurat, jotka tosin koskivat vain viidesluokkalaisia ja lukiolaisia. (Nissinen 1962, 697–723, Kiuasmaa 1982, 132).

4.8 Ylioppilastutkinto eräissä Euroopan maissa vuosisadan vaihteessa

Miten Suomi seurasi kansainvälistä kehitystä? Olivatko ylioppilastutkinnossa muotoutuivat rakenteet täysin kotimaista perua vai vaikuttivatko ulkoiset esikuvat tehtyihin ratkaisuihin? Oliko Suomen järjestelmä lähempänä Ruotsin kuin Saksan järjestelmää?

Ruotsissa ylioppilastutkinto järjestettiin nykyaikaiseen muotoon vuonna 1905. Asetuksen mukaan ylioppilastutkinto toteutettiin vuosittain oppilaitoksessa huhtikuun 10. ja kesäkuun 21. välisellä ajalla. Koko maan tutkintojärjestelmää johti kouluylivaltuutuksen ehdotuksesta kuninkaan määräämät sensorit. Tutkinto Ruotsissa oli osaksi kirjallinen, osaksi suullinen. Kirjallinen tutkinto järjestettiin samanaikaisesti kaikissa oppikouluissa. Sensorit laativat ylioppilastutkintotehtävähdotukset, mutta niistä määräsi kouluylivaltuutus.

Kirjalliset kokeet käsittivät

A reaalinlukion oppilaita varten:

- 1) ruotsinkielisen kirjoitelman;
- 2) käännöksen saksan kieleen tai saksan kielellä laaditun kirjoitelman yhdestä aineesta. Aihe-ehdotuksia oli useita;
- 3) edellisen tyyppisen englannin kielessä;
- 4) matematiikan kokeen;
- 5) fysiikan kokeen. Saksan tai englanninkielen koe voitiin korvata ranskan kielen kokeella.

B Latinalukion oppilaita varten:

- 1) ruotsinkielisen aineen;
- 2) käännöksen latinasta ruotsiin;
- 3) käännöksen saksaksi tai saksaksi sommitellun aineen kirjoittamisen valittavasta aineesta;
- 4) sekä matematiikan kokeen. Saksan kielen koe voitiin korvata englannin tai ranskan kielen kokeella.

Äidinkielen koe oli kaikille oppilaille molemmissa koulumuodoissa pakollinen. Oppilas oli velvollinen ottamaan osaa vähintään kolmeen koulumuotoonsa tai koulun linjan mukaiseen kokeeseen.

Äidinkielen kokeessa ei saanut käyttää apuneuvoja, mutta latinan ja muiden kielten kokeessa voitiin käyttää ylihallituksen hyväksymiä sanakirjoja ja matematiikan ja fysiikan kokeissa logaritmi-tauluja.

Äidinkielen ja latinankielen käännöstehtävää ja matematiikan koetta varten abiturientilla oli käytössään kuusi tuntia, uudempien kielten kokeisiin voitiin käyttää neljä tuntia ja fysiikan kokeeseen viisi tuntia.

Kunkin koulun aineenopettaja korjasi ja tarkasti kirjalliset kokeet kuitenkin siten, että asianomaisen aineenopettajan rinnalla arvostelutilanteessa oli lisäksi mukana opettajakunnan valitsema toinen opettaja. Ristiriitatilanteita varten oli säädökset siitä, että kahden opettajan kesken syntyessä erimielisyyttä kolmanneksi osapuoleksi tulee rehtori, jos tämä oli esteellinen, joku toinen opettajakunnan valitsema opettaja. Arviointipäätökseksi tuli rehtorin tai hänen estyneenä ollessaan toisen opettajakunnan edustajan mielipide.

Arvosana-asteikko oli seuraava:

- kiitettävä
- erityisellä kiitoksella hyväksytty
- kiitoksella hyväksytty
- ei ilman kiitosta hyväksytty

- hyväksytty ja
- hylätty

Abiturientti, joka äidinkielen kokeesta ja kahdesta muusta kirjallisesta kokeesta oli saanut vähintään arvosanan hyväksytty, oli oikeutettu osallistumaan suullisiin kuulusteluihin. Reaalilukion oppilaiden osalta oli lisäksi määrätty, että suullisiin kuulusteluihin ei päässyt oppilas joka ei matematiikassa eikä fysiikassa ollut saanut hyväksyttyä suoritusta. Vähintään 2/3 häntä opettaneista opettajista voi kuitenkin päättää, että hänet olisi päästettävä suullisiin kuulusteluihin.

Suullinen tutkinto alkoi lukioissa ylihallituksen määräämänä päivänä. Tutkin-
nossa olivat sensorien lisäksi läsnä inspehtori sekä kolme muuta arvostettua, taitavaa ja
jäävõtöntä henkilöä, jotka inspehtori oli valinnut. Suullisessa kuulustelussa oppilas joutui
osoittamaan tietojaan ja taitojaan yhdeksässä tai kymmenessä oppiaineessa. Sensorit
määräsivät sen, missä lukion viimeisen luokan oppiaineissa tutkinto toteutettiin.
Kuulustelun suoritti pääsääntöisesti opettaja, mutta sensorikin voi toteuttaa kuulustelun.

Suullisten kuulustelujen jälkeen opettajat arvostelivat oppilaat. Arvioinnissa
otettiin huomioon menestyminen kirjallisissa kokeissa, suullisissa kuulusteluissa sekä
oppilaiden lähinnä kahden edellisen lukuvuoden tiedot ja taidot. Jos oppilas oli saanut
arvosanan hyväksytty vähintään yhdeksässä tai kymmenessä oppiaineessa, jotka
sisältyivät lukion tuntijakoon, oli hänet hyväksyttävä tutkinnossa. Siinäkin tapauksessa,
että oppilaalla oli riittävä määrä hyväksytyjä merkintöjä, sensorien enemmistö voi hänet
hylätä puutteellisten tietojen ja kypsymättömyyden perusteella. Jos sensori hylkäsi
oppilaan, rehtorin oli merkittävä perustelut tilaisuudessa pidettävään pöytäkirjaan.
Hyväksytty oppilas sai rehtorilta säädetyin kaavan mukaisen ylioppilastutkintotodistuk-
sen.

Jo tuolloin Ruotsissa oli käytössä mahdollisuus paikata hylätty suoritus.
Oppilas, joka oli oikeutettu ylioppilastutkintoon osallistumaan, mutta ei ollut kevään
tutkinnossa tullut hyväksytyksi sai seuraavana syksynä ennen syyskuun 15. päivää
ilmoittautua rehtorille uuteen tutkintoon. Ylihallitus määräsi syksyn tutkinnon ajankoh-
dan ja paikan.

Suoritettu ylioppilastutkinto toi oppilaalle oikeuden kirjoittautua yliopistoon
opiskelijaksi ilman pääsyttutkintoja.

Ruotsissa ylioppilastutkinnon toimeenpanivat koulun viranomaiset, eikä sillä
ollut suoranaista yhteyttä yliopistoon. Sensoreiksi kuitenkin valittiin pääasiassa yliopis-
ton opettajia. Sensorien luku oli vuosina 1905–1908 yhteensä 18. Lukiossa oli tutkin-
nossa aina kahden tai kolmen sensorin muodostama ryhmä, suuremmissa lukioissa
saattoi olla kaksikin sensoriryhmää. Lukioiden kokonaismäärä Ruotsissa oli tuolloin 50.
Ylioppilastutkinto kesti yhdestä neljään päivää. (KM 1908:17, 1–4).

Saksassa (Preussissa) organisoitiin nykymuotoinen ylioppilastutkinto (Reifeprü-
fung) vuonna 1901.

Saksassa tutkintolautakuntaan, joka toimeenpani ylioppilastutkinnon saksalai-
sissa kouluissa, kuuluivat "kuninkaallinen komissaari" puheenjohtajana, lukion johtaja
ja ne opettajat, jotka lukion viimeisellä luokalla olivat hoitaneet opetusta ns. tieteellis-
sä aineissa. Reaalilukioissa ja ylireaalikoulussa oli lisäksi tutkinnossa mukana kuvaama-
taidon opettaja. "Kuninkaalliseksi komissaariksi" valitsi "Kuninkaallinen maakunnan
koululautakunta" yhden jäsenistään. Joissakin tapauksissa tästä tehtiin poikkeus ja
komissaariksi määrättiin lukion rehtori. "Kuninkaallinen maakunnallinen koululautakun-
ta" valitsi lisäksi tutkintolautakuntaan yhden lisäjäsenein vähintään kolmen vuoden
ajaksi.

Saksassa oppilaat saivat ilmoittautua ylioppilastutkintoon lukion ylimmän luokan kevätlukukaudella. Ilmoittautuminen tutkintoon oli jätettävä kirjallisesti koulun rehtorille kolme kuukautta ennen lukukauden loppua. Rehtorin johtamassa ylimmän luokan tutkintolautakunnan opettajien muodostamassa tutkintokokouksessa käytiin läpi kaikki oppilaiden ilmoittautumiset sekä arvioitiin kunkin oppilaan viimeisen lukuvuoden aikana saamat arvosanat ja tämän perusteella päätettiin heidän osallistumisoikeudestaan ylioppilastutkintoon. Siinä tapauksessa, että lautakunta katsoi yksimielisesti, ettei ilmoittautunut oppilas täyttänyt kypsyystutkinnossa vaadittua tasoa, häneltä evättiin mahdollisuus osallistua tutkintoon. Tutkintoon hyväksyttiin siten, että tutkintolautakunta jakoi tutkintoon ilmoitettavat oppilaat kahteen ryhmään, joita voitiin kutsua "suositeltava" ja "ei suositeltava"-joukoiksi. Tämän lisäksi oppilaitoksen kokous arvioi kunkin ilmoittautuneen abiturientin käytöksen ja ahkeruuden sekä kirjasi tiedot siitä mille uralle kukin abiturientti aikoi. Näin syntynyt kokonaisarvio lähetettiin "Kuninkaalliselle maakunnan koululautakunnalle". Virasto puolestaan sitten ratkaisi kutka abiturientit olivat oikeutettuja osallistumaan ylioppilastutkintoon.

Kuten Ruotsissa Saksassakin ylioppilastutkinto oli osaksi kirjallinen, osaksi suullinen.

Kirjallinen ylioppilastutkinto käsitti kaikissa oppilaitostyypeissä

1) äidinkielen aineen sekä

2) neljän eri osa-alueista valitun matemaattisen tehtävän ratkaisemisen. Tämän lisäksi

3) lukioissa kullakin oppilaalla käänös saksan kielestä latinaan sekä käänös kreikasta saksan kieleen. Edellisen lisäksi oli mahdollinen vielä heprean kielen koe.

4) Reaalilukioissa käänös latinan kielestä saksaan sekä koulun lukusuunnitelman mukaisesti ranskan tai englannin kielen koe. Kielikoe oli joko vieraskielinen aine tai käänös vieraaseen kieleen. Reaalilukioissa oli lisäksi fysiikan tehtävän ratkaiseminen.

5) Ylireaalikoulussa (oberrealschule) ranskan ja englannin kielen koe sekä fysiikan ja kemian tehtävän ratkaiseminen.

Suullinen ylioppilastutkinto käsitti kaikissa oppilaitoksissa uskonnon, historian ja matematiikan kokeen sekä

1) tavallisessa lukioissa latinan, kreikan ja lukion lukusuunnitelman mukaisesti ranskan tai englannin kielen kokeen.

2) Reaalilukioissa latinan, ranskan ja englannin sekä fysiikan ja kemian kokeen.

3) Ylireaalikouluissa ranskan, englannin sekä fysiikan ja kemian kokeet.

Kirjallisten kokeiden tehtävistä päätti kuninkaallinen komissaari. Kussakin oppilaitoksessa eri aineiden opettajat laativat hänelle kolme ehdotusta tehtäviksi jokaista koetta varten. Komissaari ei kuitenkaan, huolimatta siitä, että koulun rehtorin piti varustaa kukin koe-ehdotus hyväksymismerkinnällä, ollut sidottu ehdotuksiin, vaan hän voi itse määrätä muita tehtäviä. Lopullisesti hyväksytyt tehtävät jokaista koetta varten lähetettiin oppilaitoksiin sinetillä suljetussa kirjeessä, jonka sai avata vasta kirjoitustilaisuuden alussa.

Aineiden (kirjoitelmien) suorittamista varten oli abiturientille varattu viiden ja puolen tunnin aika, matematiikan koetta varten viisi tuntia ja muita kokeita varten kolme tuntia.

Ylioppilastutkinnossa voi käyttää seuraavia apuneuvoja: logaritmisiä ja kemiallisia tauluja sekä ranskan tai englannin ainetta varten sanakirjoja vieraasta kielestä saksan kielelle ja heprean kielen koetta varten heprean kielen sanakirjaa. Käänöskokei-

ta varten ei annettu lupaa sanakirjojen käyttöön, mutta tehtävissä voi olla käännöksen helpottamista varten joitakin apusanoja.

Kirjoitustilaisuudessa kirjoitettiin ensiksi konsepti ja sen jälkeen sitten koe kirjoitettiin puhtaaksi, molemmat piti luovuttaa kirjoitustilaisuuden jälkeen valvojalle.

Kunkin kokeen tarkisti ja arvosteli ensiksi oma aineenopettaja. Arvosana-asteikko oli seuraava:

- varsin hyvä
- hyvä
- tyydyttävä ja
- epätyydyttävä.

Jokainen tutkintolautakuntaan kuuluva opettaja kävi läpi kaikki kokeet. Koulun johtajan johdolla opettajankokouksessa koottiin eri kokeiden arvosanat ja päätettiin siitä, mitkä oppilaat suljettaisiin suullisista kuulusteluista pois. Päätös oli alistettava kuninkaalliselle komissaarille. Komissaari sai käsiteltäväkseen kaikki kokeet, kirjoitusten pöytäkirjat sekä oppilaiden viimeisen kouluarvostelun. Komissaari itse voi vaatia annetun arvosanan muuttamista tai hän itse voi muuttaa arvosanan. Hän voi myöskin määrätä uuden kokeen järjestettäväksi joko kaikille tai yksittäiselle ylioppilaskokelaalle.

Suullinen ylioppilastutkinto toimeenpantiin lukukauden kuuden viimeisen viikon aikana komissaarin määräämänä ajankohtana. Tässä tutkintotilaisuudessa oppilailla tuli olla mukanaan lukion ylimmän luokan todistus sekä heidän tällä luokalla suorittamansa kirjalliset kokeet. Tutkintotilaisuudessa olivat mukana tutkintolautakunnan kaikki jäsenet, mutta heidän lisäksi myöskin lukiossa palvelevat ns. muutkin tieteellisten aineiden opettajat.

Sellainen abiturienti, joka joko kaikissa tai useimmissa kirjallisissa kokeissa oli saanut arvosanan epätyydyttävä, suljettiin pois suullisesta tutkinnosta. Tämä kuitenkin vain siinä tapauksessa, että aikaisemmin hänet oli luokiteltu "ei suositeltavaksi". Sellainen abiturienti, joka oli tutkintoa ennen saanut suositeltavan arvioinnin kypsyystestään voitiin vapauttaa kokonaan suullisesta tutkinnosta, mikäli hän koulussa suoritetujen kirjallisten kokeiden ja muiden tehtävien sekä "koko persoonallisuutensa" perusteella näytti ansaitsevan tällaisen erityisen huomion osoituksen. Vapauttamisessa suullisesta tutkinnosta näytteli suurta osaa äidinkielen kokeen arvosana.

Samana päivänä ei saanut ohjeiden mukaan tutkia useampaa kuin kymmentä oppilasta. Tutkittavat jaettiin ryhmiin, ja kunkin ryhmän osalta suulliset kuulustelut oli suoritettava yhdeksän päivän kuluessa. "Kuninkaallinen komissaari" määräsi kunkin suullisen kuulustelun ajankohdan. Suullisen kuulustelun suoritti oma aineenopettaja. "Kuninkaallinen komissaari" itse voi tehdä kysymyksiä oppilaalle tai ottaa koko ryhmän tutkittavakseen. Aineenopettajan ehdotuksesta komissaari määräsi arvosanan eri oppiaineissa. Arvosana-asteikko oli neliportainen kuten kirjallisessa kokeissa.

Suullisen tutkinnon jälkeen "Kuninkaallisen maakunnallisen koululautakunnan" asettama tutkintolautakunta päätti tutkinnon tuloksista. Arvosanan määrittelyssä lähdettiin siitä, että kutakin tutkinnon ainetta varten yhteensovitettiin arvosana arvioinneista, jotka perustuvat luokkatyöskentelyyn, kirjallisiin kokeisiin ja suullisiin kokeisiin. Hyväksytyksi tuli abiturienti, jonka yhteisarvosana kaikissa pakollisissa "tieteellisissä oppiaineissa" oli vähintään "tyydyttävä". Saksassa oli lisäksi jo tällöin kompensointijärjestelmä siten, että abiturienti, joka sai yhdessä tai useammassa oppiaineessa epätyydyttävän voitiin hyväksyä, jos hän oli saanut yhtä monessa pakollisessa oppiaineessa vähintään arvosanan "hyvä". Kompensatio oli mahdollista, jos "epätyydyttävä" arvosana oli ainoastaan yhdessä lukion seuraavissa aineissa: saksa, latina, ranska, englantti ja matematiikka ja ylireaalikouluissa: saksa, ranska, englantti, matematiikka ja fysiikka.

Lisäksi kummassakin ryhmässä vähintään yhdessä aineessa arvosanan tuli olla "hyvä". Kompensaatio voitiin hyväksyä eri tyyppisissä lukioissa kielissä ja matematiikassa.

Tutkintolautakunnassa voitiin äänestää, mutta silloin kun äänet menivät tasan kuninkaallisen komissaarin ääni aina ratkaisi. Komissaarilla oli lisäksi oikeus panna vastalause ylioppilastutkinnon hyväksymistä vastaan. Tässä tapauksessa asia alistettiin "Kuninkaalliselle maakunnan koululautakunnalle".

Tutkinnon päätyttyä kaikki tutkintokomission jäsenet allekirjoittivat pöytäkirjan ja kuninkaallinen komissaari julkisti tuloksen abiturienteille. Abiturientit saivat ylioppilastodistuksen, joka oli asetuksessa säädetyn kaavan mukainen.

Saksassakin oli reputtamista varten luotu oma järjestelmänsä. Sellainen abiturienti, joka oli kerran tutkinnossa hylätty, voi osallistua uudestaan tutkintoon enintään kaksi kertaa.

Jos abiturienti joutui kiinni vilpistä kirjallisessa tai suullisessa kokeessa, se aiheutti välittömästi tutkinnon keskeyttämisen tai tutkinnon hylkäämisen. Uudessa tutkinnossa hän joutui samaan asemaan kuin reputtaneet abiturientit. Toisen vilpin jälkeen voitiin estää uusi ilmoittautuminen ylioppilastutkintoon. Tämä ratkaisun teki opetusministeri. (KM 1908:17, 5–11).

Ranskassa nykymuotoinen ylioppilastutkinto organisoiitiin vuonna 1902. Ylioppilastutkinto suoritettiin yliopiston humanistissa tai matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa. Tiedekunnat järjestivät tutkintoja kahdesti vuodessa, lukuvuoden lopussa ja alussa. Tutkintopäivät määrättiin ministeriön toimesta.

Ellei ministeriö ollut myöntänyt erivapautta ei opiskelija saanut ilmoittautua ylioppilastutkintoon ennen kuin oli täyttänyt 16 vuotta. Ilmoittautuminen tapahtui kirjallisesti tiedekunnan sihteerin virastolle.

Ylioppilastutkinto Ranskassakin jakaantui kahteen osaan. Ensimmäisen osan hyväksytyn suorittamisen jälkeen piti väliä seuraavaan kokeeseen olla vähintään vuosi. Vuodeksi kuitenkin ohjeiden mukaan laskettiin myös syksyllä järjestettävän tutkinnon (loka-marraskuu) ja keväällä järjestettävien tutkintojen (heinä-elokuu) välinen aika.

Kokeet olivat osaksi kirjallisia osaksi suullisia. Kirjalliset kokeet järjestettiin yliopistokaupungin lukioiden osalta yliopiston tiloissa, muiden paikkakuntien osalta tiedekunnan edustajan määräämässä tilassa ja tiedekunnan edustajan valvonnan alaisena. Menestyminen kirjallisissa kokeissa ratkaisi, saiko tutkittava ottaa osaa suulliseen tutkintoon vai ei. Jos yksikin kirjallinen koe hylättiin, täytyi kaikki kokeet suorittaa uudestaan seuraavalla tutkintokerralla. Kaikki suulliset kuulustelut tapahtuivat yliopistossa.

Ylioppilastutkinnon ensimmäisessä osassa tutkittavalla oli vapaus valita neljän koesarjan välillä, jotka vastasivat lukioasteen neljää linjaa Ranskan lyseoissa. Seuraavassa merkitään sarjat nimityksillä:

- A) latinaa – kreikkaa;
- B) latinaa – nykyaikaisia kieliä;
- C) latinaa – fysiikkaa ja matemaattisia tieteitä;
- D) fysiikkaa ja matematiikkaa sekä uusia kieliä.

Eri sarjoissa kokeet olivat seuraavat: A-sarja: kirjallisia kokeita olivat 1. ranskankielinen kirjoitelma, kolmesta valittavasta aineesta; 2. käännös latinankielestä äidinkielelle; 3. käännös kreikankielestä äidinkielelle. Molemmissa käännöskokeissa sai käyttää sanakirjoja.

Suullisia kokeita A-sarjassa olivat: 1. kreikkalaisen tekstin käännös ja selitys äidinkielelle; 2. latinalaisen tekstin käännös ja selitys äidinkielelle; 3. ranskalaisen

tekstin selitys; 4. uusien kielten koe tutkittavan valinnan mukaan joko saksan-, englannin-, espanjan-, italian- tai venäjänkielessä.

B-sarja. Kirjallisia kokeita olivat: 1.-2. kuten A-sarjassa; 3. kirjoitelma edellä A-sarjassa luetelluista vieraista kielistä.

B-sarjassa suullisia kokeita olivat: 1. latinalaisen tekstin selitys äidinkielellä; 2. ranskalaisen tekstin käänös äidinkielellä; 3. kaksi vieraskielistä koetta, joista toinen oli joko saksan tai englannin kielellä, toinen jossakin muussa edellä mainitussa kielessä; 4.-8. kuulusteluja historiassa, maantiedossa, matematiikassa ja fysiikassa.

C-sarjassa kirjallisia kokeita olivat niin kuin A-B-sarjoissa 1.-2. kodat; 3. matematiikan ja fysiikan koe.

Suullisia kokeita C-sarjassa olivat kuten B-sarjan kokeet 1.-2; 3. kuten A-sarjan koe 4; 4.-5. kuulusteluja historiassa ja maantiedossa; 6. kuulusteluja matematiikassa ja 7. kuulustelu fysiikassa sekä 8. kuulustelu kemiassa.

D-sarjassa kirjallisia kokeita olivat 1. kuten kolmessa edellisessä sarjassa; 2. uuden kielen kirjoitelma, kuten B-sarjan koe 3; 3. niin kuin C-sarjan koe 3.

D-sarjassa suullisia kokeita olivat: 1. ranskalaisen tekstin selitys; 2. kaksi vieraskielistä koetta, kuten B-sarjan kokeessa 3; 3.-7. kuulusteluja historiassa, maantiedossa, matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa yhtäpitävästi C-sarjan vastaavien kokeiden kanssa.

Ylioppilastutkinnon ensimmäinen osa voitiin Ranskassa suorittaa ylimmältä luokalta päästyä. Tutkinnossa hyväksytyt oppilaat olivat vielä vuoden lyseossa esimerkiksi filosofian taikka matematiikan luokalla ja ilmoittautuivat sen jälkeen suorittamaan tutkinnon jälkimmäistä osaa.

Toisessa osassa ylioppilastutkintoa tutkittava valitsi toisen kahdesta sarjasta, joita nimitän lyseon ylimmän luokan linjojen mukaisesti A) filosofian ja B) matematiikan linjaksi. Kokeet näissä sarjoissa olivat seuraavat:

A-sarja. Kirjallisia kokeita olivat ranskalainen tutkielma, jostakin filosofisesta aineesta; 2. kirjoitelma luonnontieteellisestä aineesta. Näissä kokeissa abiturientti sai valita kolmesta tarjolla olevasta tehtävästä.

A-sarjan suullisia kokeita olivat: 1. filosofiassa; 2. historiassa ja maantiedossa; 3. fysiikassa ja kemiassa; 4. eläin- ja kasvitieteessä sekä fysiologiassa sekä paleontologiassa.

B-sarja. B-sarjassa kirjallisia kokeita olivat: 1. matemaattinen kirjoitelma; 2. kirjoitelma fysiikan tai kemian alalta; 3. filosofinen tutkielma.

B-sarjan suullisia kokeita olivat: 1. matematiikassa; 2. fysiikassa; 3. kemiassa; 4. eläintieteessä jne; 5. filosofiassa; 6. historiassa ja maantiedossa.

Kummassakin tutkinnon osassa tutkittavat voivat ilmoittautua useamman kuin yhden sarjan kuulusteluihin.

Ministeriö ylläpiti yhtäläisyyttä tutkinnoissa siten, että sillä oli mahdollisuus lähettää samat tutkintotehtävät eri tiedekunnille. Jollei ministeriö käyttänyt tätä valtaa, tutkittavan tiedekunnan dekaani määräsi tehtävät.

Ensimmäiset kirjalliset kokeet oli suoritettava kolmessa tunnissa: eräitä kokeita varten oli varattu neljän tunnin aika. Suulliset kuulustelut olivat aina julkisia. Kokeissa harjoitettu vilppi rangaistiin sulkemalla abiturientti pois tutkinnosta joko samaksi tutkintokaudeksi tai pitemmäksi aikaa, jopa eliniäksi.

Ylioppilastutkinnossa jokaista kirjallista tai suullista koetta arvosteltiin arvosanoin nolasta kahteenkymmeneen. Tämä numero kerrottiin aineen koefisientillä, joka kuvasi aineen arvioitua suhteellista merkitystä tutkinnossa. Koefisientti vaihteli yhdestä neljään ensimmäisessä tutkinnossa ja yhden ja kahden välillä toisessa tutkinnossa. Tällä

tavalla kertomalla saadut luvut laskettiin yhteen, ja täten saatiin pistesumma jokaiselle tutkittavalle. Jotta abiturienti olisi tullut tutkinnossa hyväksytyksi hänen piti saada puolet maksimisumman pisteistä. Hyväksytyt saivat pisteluvun mukaisesti arvosanat

- välttävä
- jokseenkin hyvä
- hyvä ja
- sangen hyvä.

Sellainen tutkittava, joka on hyväksytty kaikissa kirjoituskokeissa, mutta ei ole päässyt läpi suullisissa kuulusteluissa, oli oikeutettu laskemaan hyväksi suorittamansa kirjoituskokeen kaksi tutkintokautta käsittävän ajanjakson eteenpäin, mikäli hän saapui uuteen suulliseen kuulusteluun samassa tiedekunnassa.

Hylkäävä päätös abiturientille voitiin antaa vain silloin kun koko tutkintolautakunta päätyi siihen harkinnan jälkeen. Abiturienti sai myöskin jättää tutkintoon ilmoittautuessaan tutkintolautakunnalle arvioinnin koulutyön viimeisistä vuosista. Tutkintolautakunta voi harkintansa mukaan ottaa tämän huomioon.

Ranskan tutkintolautakuntiin kuului puolet yliopisto-opettajia ja puolet oppikoulun opettajia. Virassa olevat oppikoulun opettajat eivät saaneet tutkia saman lyseon oppilaita, jossa he itse opettivat.

Kummassakin osassa ylioppilastutkintoa hyväksytyt saivat ylioppilasdiplomin, jossa ilmoitettiin ne sarjat, joissa tutkinto oli suoritettu.

Ylioppilastutkinto (baccalauréat) oikeutti lakiin perustuen ylioppilaan pääsemään kaikkiin tiedekuntiin ja korkeakouluihin. (KM 1908:17, 11).

Kaikissa vertailumaissa organisoitiin kansallista ylioppilastutkintoa uudelleen. Kussakin maassa tutkintoon sisältyi monia kansallisen kehityksen kannalta ymmärrettäviä erilaisuuksia.

Jokaisessa maassa Suomi mukaanlukien tutkinto oli sekä suullinen että kirjallinen. Saksan ja Ruotsin tutkintojärjestelmät erosivat Suomen ja Ranskan tutkintojärjestelmistä sikäli, että niissä tutkinnon johto oli hallintoviranomaisten käsissä. Ruotsissa kouluylihallitus, Saksassa maakunnallinen (osavaltio) kouluvirasto johti tutkinnon toimeenpanoa. Suomessa kouluylihallitus oli itsenäisyyden alkuun saakka tyystin syrjässä ylioppilastutkinnon organisoinnista. Virastolla oli Suomessa lausunnon antajan ja eturyhmittymän rooli tutkinnossa. Ranskassa ministeriöllä oli mahdollisuus vaikuttaa ratkaisevastakin yliopistoissa järjestettäviin kokeisiin. Suomen järjestelmä oli voimakkaimmin yliopistojohdoinen. Ranskassa Suomen tavalla tutkinto järjestettiin yliopistossa, Ranskassa molemmat tutkintotyypit. Ranskan järjestelmä poikkesi Suomen systeemistä ministeriön koordinaatiovallan osalta.

Suomessa tehtiin tosin jo 1887 ensimmäisen kerran esitys kouluylihallituksen edustuksesta tutkintolautakunnasta, mutta se jäi toteuttamatta autonomian kaudella. Syynä tähän kouluviraston syrjäiseen asemaan oli varmaankin Suomen valtiollinen asema ja kouluylihallituksen ylijohdajista riippuva rooli koulutuksen ohjaamisessa. Von Kothenin aikana virastosta yritettiin tehdä venäläistämispolitiikan välinettä. Ylijohdaja Lindelöfin aikana viraston kieli oli ruotsi ja virasto muutenkin noudatteli varovaista ruotsinkielisiä myötäilevää linjaa ja suomenmielisen Yrjö-Koskisen aikana virasto joutui taistelemaan ensisijassa venäläistämistoimenpiteitä vastaan, mikä hidasti tutkinnon uudistamista.

Suomen järjestelmän yliopistojohdoisuutta selittää varmaan suomalaiskansallisen korkean koulutuksen arvostus, mikä näkyi myös ylioppilaiden suurena määränä asukaslukuun verrattuna. Tutkinnolla oli selkeä statusfunktio.

Sisällöllisesti tutkinnot olivat ainerakenteeltaan varsin samankaltaisia, arvoste-luasteikko kyllä poikkesi maasta toiseen liikuttaessa.

Suomalaista ylioppilastutkintoa kehitettäessä oltiin kyllä varsin hyvin tietoisia kansainvälisestä kehityksestä.

4.9 Waldemar Ruinin komitean ehdotus ylioppilastutkinnon järjestämiseksi 1908

Edellä luvussa 4.8 tarkasteltiin niitä säännösmuutoksia, jotka olivat syntyneet toisaalta yliopistossa toisaalta oppikoulunopettajien kokouksissa esitetyistä vaatimuksista. Säännösmuutokset olivat pitkälle vietyjä kompromisseja. Ne selittyvät tutkinnon monipuolisesta kiinnittymisestä kulttuurisesti kaksikieliseen Suomeen, sekä tutkinnolle asetetuista monista keskenään ristikkäisistäkin funktioista.

Eduskuntauudistuksen yhteydessä virisi Suomessa laaja-alainen kehittämistyö ja muutoinkin eduskuntauudistus oli omiaan romuttamaan vanhaa säätyjakoiseen yhteiskuntaan liittyvää valtajärjestelmää. Monella alalla koottiin yhteen menneitten vuosien joskus vuosikymmenien turhat kehittämistarpeet ja pyrittiin niitä kaikin voimin saattamaan liikkeelle.

Ruinin komitean työ pohjautui paljossa viimeksimainittuun näkökohtaan. Mitä uutta Ruinin komitea esitti? Mitä komitean ehdotuksista toteutettiin?

4.9.1 Komitean ehdotuksen taustaa

Kaikissa sivistysmaissa oli kypsyystutkinto tai ylioppilastutkinto, joka muodoltaan poikkesi jossain määrin maasta toiseen siirryttäessä. Kaikissa kuitenkin oli yksi yhteinen piirre, nimittäin se, että koulun toiminnan tuloksien arvioinnissa, silloin kun toiminnalla on pyritty luomaan kysyyttä korkeakouluopintoihin, on katsottu muidenkin kuin oppilaitoksen omien opettajien arvioinnin olevan välttämätöntä. Komitean mielestä Suomessa tarve tällaiseen ulkopuolisten viranomaisten tekemään tulosten arviointiin oli suurempi kuin useimmissa muissa maissa, koska erityyppiset valtion oppikoulut olivat vasta vähitellen saamassa vakiintuneen aseman ja samanaikaisesti koko oppikoululaitok-sessa oli uudistuksia tekeillä. Yksityiskoulu, joka oli kehittynyt odottamattoman nopeasti ja oli saamassa huomattavan osan oppikoulujärjestelmässä, koska lainsäädäntö oli puut-teellista, ei taannut asianomaisen oppilaitoksen opettajakunnan laatua. Kukaan ei julkisuudessa ollut vaatinut sitä, että oppikoulujen päättövaiheessa olisi ulkopuolinen valvonta poistettava, vaikka esimerkiksi koulunopettajakokouksessa vuonna 1890 vaadittiin silloisen ylioppilastutkinnon poistamista. (Förhandlingarne vid Tredje Allmän-na Finska Skolläremötet i Helsingfors, Helsingfors 1891).

Kypsyys- eli ylioppilastutkinnon muoto, joka Suomessa oli käytössä oli vuosikymmenet itseasiassa säilynyt pääpiirteittäin muuttumattomana. Siihen oli tehty vähäpätöisempiä muutoksia vuosikymmenien kuluessa, mutta perusrakenteeltaan se oli pysynyt samana. Tyytymättömyyttä ylioppilastutkintoon esiintyi varsinkin opettajien keskuudessa. Vuosikymmenten kritiikissä olennaisin vaatimus oli se, että yliopiston johtaman ylioppilastutkinnon sijaan tulee asettaa kypsyystutkinto, jonka järjestävät joko kouluviranomaiset yksinään tai kouluviranomaiset ja yliopiston opettajat yhdessä, ja joka toimeenpannaan oppilaitoksessa. Esimerkiksi vuonna 1880 asetettu komitea ehdotti, että

kouluhallituksen jäseniä pitäisi olla osallisena kypsyystutkinnon järjestämisessä ja valvonnassa. Huolimatta tästä kritiikistä ylioppilastutkinto oli edelleen yksinomaan yliopiston järjestämä tutkinto niiden opiskelijoiden tietojen ja kypsyystason tarkistamiseksi, jotka kirjoittautuisivat yliopistoon.

Kaikissa vaatimuksissa joita vuosikymmenen kuluessa oli esitetty vaadittiin, että oppilaitosten työtä oli kouluviranomaisten valvottava. Komitean mielestä koulutoimen ylihallituksella, jonka tehtäväalueeseen kuuluivat sekä yksityiset koulut että julkiset koulut, oli suurin asiantuntemus silloin, kun ratkaistaisiin, oliko niillä opiskelijoilla, jotka olivat oppilaitoksen ylimmällä luokalla, sellaiset tiedot ja kypsyys, joka tällaisen oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti heillä tulisi olla. Tästä syystä komitea ehdottikin, että kouluylihallituksen tulee olla keskeisesti mukana kypsyystutkinnon toimeenpanossa. Sen sijaan komitea ei ehdottanut sitä, että tutkintojohto kokonaisuudessaan siirrettäisiin kouluylihallitukselle. Komitea totesi, että kouluylihallituksen työvoima ei riitä kaikkiin niihin tehtäviin, jotka ennestäänkin tälle virastolle on säädetty, ja että kouluylihallituksen uudelleenorganisointi on välttämätöntä. Koska oli epätietoista, milloin kouluylihallituksen uudelleenorganisointi voitiin toteuttaa, komitea ei halunnut lisätä kouluylihallituksen työmäärää ehdottamalla ylioppilastutkinnon johtamista sille. Yliopiston konsistori oli haluton luopumaan ylioppilastutkinnon valvonnasta, eikä ole osoittanut halukkuutta rajoittaa omaa valvontavaltaansa. Komitea huomauttaakin, että kun suuri osa oppikouluista valmistuvista pyrkii yliopistoon jatkamaan opintojaan ja että oppikoulussa järjestettävä kypsyystutkinto on näin todellakin samalla ylioppilastutkinto, se voi hyväksyä, että yliopisto haluaa valvoa omaa etuaan kypsyystutkintoa toteutettaessa. Kun yliopiston puolesta lisäksi puhuu historiallinen perinne ja yliopiston itsenäinen asema komitea ehdotti, että tutkintovaliokunta, jonka tehtävänä oli johtaa ylioppilastutkintoa edelleenkin toimisi kuten tähän asti yliopiston konsistorin alaisena, jonka tulisi valita yliopiston opettajien keskuudesta puheenjohtaja ja tarpeellinen määrä jäseniä tutkintovaliokuntaan. Komitea ei halunnut poistaa ylioppilastutkinto nimeä. Komitea ehdotti lisäksi, että koulutoimen ylihallituksen tulisi omien jäsentensä keskuudesta tai muusta koulutointa tarkoin tuntevista henkilöistä valita vähintäänkin kolme jäsentä tutkintovaliokuntaan. Komitea ei siis ehdottanut, että kouluylihallitusta edustaisivat vain sen omat jäsenet. Komitean mielestä saattaa syntyä vaikeuksia, jos huomattava määrä ylitarkastajia kiinnittyisi useiksi viikoiksi tutkintolautakunnan tehtäviin. Kouluylihallitus voi rekrytoida erityisesti vakinaisesta palveluksesta luopuneita, mutta työkykyisiä kokeneita opettajia lautakunnan jäseniksi. Komitean mielestä lisäksi myös Teknillinen korkeakoulu voisi olla edustettuna tutkijalautakunnassa. (KM 1908:17, 51–52). Teknillinen korkeakoulu perustettiin vuonna 1908.

4.9.2 Tutkinnon järjestämisehdotus

Ylioppilastutkintoon kuului toisaalta neljässä aineessa suoritettavat kirjalliset kokeet, ja toisaalta vähintään kuudessa aineessa järjestettävä suullinen kuulustelu. Kirjalliset kokeet järjestettiin oppilaitoksissa ja suulliset kokeet yliopistossa.

Kirjallisetkin kokeet ovat vuosikymmenten kuluessa kohdanneet ankaraakin arvostelua, mutta lukuunottamatta vuoden 1890 koulunopettajakokousta kirjallisten kokeiden täydellistä poistamista ei vaadittu. Kirjallisia kokeita on arvosteltu ensisijassa siitä syystä, että niiden ainutkertainen luonne ja toisaalta määräysten puuttuminen hylätyn kokeen mahdollisesta korvaamisesta toisella paremmin menneellä kokeella, ovat saaneet aikaan hermostuneisuutta kokeen suorittajissa, mikä on useinkin vaikuttanut

haitallisesti kirjallisessa kokeessa menestymiseen. Toisaalta on huomautettu, että tapa organisoida kirjalliset kokeet pääasiallisesti samoine tehtävineen kaikille kokelaille, ei ottanut tarpeeksi huomioon oppilaiden yksilöllisiä taipumuksia ja harrastuksia ja vaikutti yksipuolistavasti opetukseen. Komitean mielestä kirjallisen kokeen ainutkertaisuus oli suuresti yliarvioitu. Sen mielestä on luonnollista, että jokainen ratkaiseva tutkinto synnyttää jännitystä, joka voi arimmille oppilaille muodostua tuskalliseksi. Komitea kuitenkin asetti kysymyksen, eikö rauhallisissa olosuhteissa järjestetty kirjallinen koe, jossa oli runsaasti aikaa käytettävissä kuitenkin aiheuta vähemmän henkistä painetta kuin esimerkiksi kuuntelijoiden läsnäollessa tapahtuva, mahdollisesti aivan vieraan tutkijan johtama suullinen tutkinto. Komitean mielestä kuitenkin tulee tarkkaan selvittää korvaamismenettelyjä, koska ne ovat oikeutettuja. "Vakavampaa huomiota komitea kiinnitti siihen kirjallisia kokeita vastaan tehtyyn huomautukseen, että näissä voitiin antaa mahdollisuus vilpin harjoittamiseen eikä ne tällä tavalla ole tutkijan kannalta luotettavia tilaisuuksia." Hyvällä oppilaitosten yhteistyöllä voidaan komitean mukaan vilpin harjoittamista vähentää. Komitea kuitenkin huomautti, että "lehdistö kevytmielisellä ja harkitsemattomalla tavalla selostaessaan näitä vilppitapauksia vaikeuttaa huomattavasti ponnisteluja vilpin kitkemiseksi kokeista." Vilpin määrän vähentämiseksi kokeissa ehdotettiin kirjallisten kokeiden järjestyksen muuttamista.

Komitea totesi, että vaikka kirjallisia kokeita vastaan on esitetty paljon muistutuksia, monet tärkeät seikat puhuivat kirjallisten kokeiden säilyttämisen puolesta. Komitea painotti yhdenmukaisuutta arvostelussa, joka "kirjoitusten järjestämisen avulla voitiin saavuttaa ja jonka ylioppilastutkintoon hyvinkin kriittisesti suhtautuvat arvostelijatkin ovat tunnustaneet." Komitea päätyi yksimielisesti suosittamaan kirjallisten kokeiden säilyttämistä vastaisuudessakin.

Komitea totesi, että kirjallisia kokeita vastaan tarjotut muistutukset ja sitä kohtaan osoitettu kritiikki on vain vähäisessä määrin kosketanut koko kokeiden olemassaoloa vaan pikemminkin on ollut puhe yksityiskohdista. Vakavaa kritiikkiä on vuosikymmenten kuluessa kohdistettu nimenomaan yliopistoissa toimeenpantuja suullisia kuulusteluja vastaan. Esimerkiksi vuoden 1887 rehtorikokous oli sitä mieltä, että suulliset kuulustelut eivät millään tavoin vaikuttaneet myönteisesti oppilaitoksissa. Tästä syystä ne olisi rehtoreitten mielestä lopetettava, varsinkin kun ne lisäksi aiheuttivat tutkittavalle huomattavia kustannuksia. Kustannuskysymyksestä vuosikymmenten kuluessa on useasti puhuttu ja sitä kovasti kritisoitu. Komitea huomauttaa lisäksi, että myöskin yliopistopiireissä on useasti tehty ehdotuksia, joiden tarkoituksena on ollut suullisten kokeiden lakkauttaminen yliopistossa tai ainakin niiden perinpohjainen muuttaminen.

Komitea ei voinut olla kiinnittämättä huomiota suullisia kokeita kohtaan esitettyyn kritiikkiin ja totesi niiden olevan pääasiassa oikeutettuja. "On kuitenkin liioittelua väittää, että näillä kuulusteluilla ei olisi mitään arvoa. Lyhytkin suullinen kuulustelu, jos sen toteuttaa kokenut tukija, antaa hyvän kuvan tutkittavan tiedoista ja kypsyydestä. Lisäksi se tietoisuus, että yliopistossa ovat vielä suulliset kuulustelut painottavat oppilaitosten viime vaiheiden opintojen perinpohjaisuutta." Komitean mielestä tutkittavien lukumäärän voimakas kasvu, on johtanut siihen, että suulliset kuulustelut ovat yliopistossa käyneet ylimalkaiseksi ja, että raskas koneisto, joka viikkokausien ajan on vienyt yliopiston opettajien koko työajan ei vastaa tarkoitustaan. Komitean lisäksi vielä oli vakava epäkohta, että yliopistoon pyrkijät kutsuttiin kuulusteluun kevätlukukauden lopussa, jolloin työ yliopistoissa päättyi ja loma-aika alkoi, josta seurasi, että kuulusteltavien on kustannettava matka pääkaupunkiin ainoastaan suorit-

taakseen kuulustelut. Komitea ehdotti tämän vuoksi yksimielisesti, että suulliset kuulustelut yliopistossa nyky muodossaan poistetaan. (KM 1908:17, 52–60).

Kirjalliset kokeet oli järjestetty maaliskuun puolivälissä. Tämä on johtanut siihen, että varsinainen lukeminen ylimmällä luokalla on lopetettu jo helmikuun kuluessa. Mikäli komitean ehdotus touko- ja kesäkuussa yliopistoissa tapahtuvien suullisten kuulustelujen lakkauttamisesta menisi läpi, olisi mahdollista siirtää kirjallisten kokeiden aika kuukautta myöhäisemmäksi. Täten kirjalliset kokeet järjestettäisiin huhtikuun puolivälissä. Kouluissa tapahtuvaa lukuaikaa ylimmällä luokalla tulisi siten kuukausi lisää.

Ennen edellä mainittua maaliskuun loppua koulujen pitäisi lähettää tutkijalautakunnalle luettelot kaikista oppilaista, jotka aikoivat ottaa osaa kirjallisiin kokeisiin. Luetteloiden mukana tulisi lähettää tieto niistä kouluarvosanoista, jota annettiin oppilaalle sekä edellisen syyslukukauden lopussa että myöskin maaliskuun lopussa pidettävässä arvostelukokouksessa. Maaliskuun lopussa pidettävän arvostelukokouksen tarkoituksena oli arvostella oppilaiden kevätlukukauden kuluessa saavuttama edistys. Arvosanojen yhdistelmä olisi komitean mukaan auttanut tutkijalautakunnan jäseniä muodostamaan kuvan oppilaiden yleisestä tiedontasosta ja kypsyystestä. Lisäksi se antaisi riittävästi pohjatietoa niitä tapauksia varten, jolloin olisi ratkaistava kysymys, olisiko oppilas kirjoitusten perusteella hyväksyttävä vai hylättävä.

Komitea ehdotti säilytettäväksi neljä pakollista koetta, nimittäin 1) äidinkielenä, 2) toisessa kotimaisessa kielessä, 3) yhdessä vieraassa kielessä ja 4) matematiikassa. Mutta sen lisäksi komitean enemmistö päätti ehdottaa toimeenpantavaksi viidennen kokeen, jota voitaisiin nimittää 5) reaalikokeeksi. Tässä kokeessa arvioitaisiin "historiaa, historiallisen, luonnonhistoriallisen tai luonnonopillisten tehtävien käsittelyä". Komitean mielestä viidennen kokeen järjestäminen ei lisäisi kirjoittajien työtaakkaa, koska jokainen olisi velvollinen ottamaan osaa vain neljään kokeeseen, nimittäin pakollisesti kokeisiin äidinkielenä ja toisessa kotimaisessa kielessä sekä näiden lisäksi vapaan valinnan mukaan kahteen kolmesta jäljellä olevasta kokeesta. Komitea perusteli edellä mainittua esitystään sillä, että kirjallisia kokeita on arvosteltu ensisijassa sen takia, että kokeissa ei ole voitu ottaa huomioon yksilöllisiä taipumuksia ja harrastuksia, vaan samat tehtävät on määrätty kaikille abiturienteille. Tämän vuoksi kokeiden on sanottu vaikuttavan yhdenmukaistavasti kouluopetukseen. "Järjestämällä viidennen kirjoituskokeen ja organisoimalla samalla valinnan vapauden lisääntymistä eri kokeiden välille, oppilaalle olisi tilaisuus jättää pois sellaisen oppiaineen koe, joka vähiten vastaisi hänen taipumuksiaan." Valinnan vapauden lisääntyminen ei kuitenkaan merkinnyt sitä, että oppilaalla olisi tullut mahdollisuus päästä opiskelemasta koulussa sellaisen aineen kurseja jonka hän jättäisi pois ylioppilaskokeesta. Komitea totesi lisäperustelunaan, että kun oppilaalle annetaan mahdollisuus jättää sellainen koe pois, jossa hän kokisi heikoimmat mahdollisuudet selviytyä, se tulisi vähentämään kokeen stressaavuutta. Eräs komitean jäsen tosin epäili, että kaikki oppilaat yhtä kaikki yrittäisivät suoriutua kaikista tehtävistä eikä näin ollen valinnan mahdollisuuden lisääminen tuottaisi helpotusta kenellekään. Enemmistö kuitenkin oli toista mieltä. Painotettiin sitä, että sen tarkoituksena on vähentää kokeen stressaavuutta. Valinnan mahdollisuuden tuominen kokeisiin ja antamalla mahdollisuus kompensatioon jonkin kokeen epäonnistuessa tulisi vähentämään paineita. Komitean ehdotusta vastustettiin sillä perusteella, että uusi reaalikoe, joka sisältäisi tehtäviä useista eri oppiaineista, voisi saada aikaan sen, että opettajat panevat toimeen rasittavia kertauksia ja kirjallisia kokeita viimeisen kevätlukukauden kuluessa varsinkin, kun ylioppilaskirjoitukset suoritetaan ennen koulun päästötodistuksen antamista. Komitea kuitenkin halusi alleviivata sitä, että reaalikoe, sellaiseksi kuin se oli suunnitellut,

ei saisi muuttua ainekirjoituskokeeksi. Sen oli tarkoitettu osoittavan oppilaan opetus-suunnitelman mukaista sisällön tuntemista sekä kykyä vastata yksikertaisesti ja selvästi tähän oppisisältöön kuuluvaan kysymykseen. Silloin, kun koulun varsinainen opetus lopetettiin, komitean mielestä oppilaan oli hallittava eri oppiaineiden kurseja siten, että jos hän ottaa osaa reaalikokeeseen, hän reaalikokeiden kouluaineissa voi käsitellä annettua tehtävää. Komitean mielestä parhaalla tavalla tähän kokeeseen voi valmistautua ei suinkaan aina vaan useimmilla kirjallisilla kuulusteluilla vaan uudistamalla opetustapaa. Opetuksessa pitäisi komitean mielestä selkeästi nykyistä enemmän pyrkiä kehittämään oppilaiden kykyä suullisesti tiivistetysti vastata laajaakin kurssin osaa koskevaan kysymykseen. (KM 1908:17, 56-60).

Reaalikoetta puolusti komitean mielestä myöskin lisäksi se, että suulliset tutkinnot nykyisessä muodossaan jäisivät pois ja sen mukana poistuisi myöskin yliopistojen arviointi ainakin yhdessä tärkeässä aineessa, historiassa. Se, että reaalikokeeseen esitettiin historian rinnalle luonnonhistoria ja luonnonoppi, siis fysiikka ja kemia, johtui siitä, että opetussuunnitelmissa oli näille luonnontieteille varattu "vaatimaton asema". Komitea ehdotti, että jokaisesta edellä mainitusta oppiaineesta, siis historiasta, fysiikasta ja kemiasta annettaisiin kaksi tai kolme tehtävää. Oppilas olisi velvollinen kokeessa käsittelemään yhtä tehtävää yhdeltä tiedon alalta. Historiaan voitaisiin komitean mielestä lukea myöskin kirkkohistoria. Fysiikan tehtävien ei tulisi olla laskuesimerkkejä, vaan selontekoja jostakin fysikaalisesta ilmiöstä, kokeesta, luonnonlaista tai muusta sen kaltaisesta. Saksassa oli tällaisista fysiikan tehtävistä saatu myönteisiä kokemuksia. Koetta arvioitaessa tulisi ensisijassa kiinnittää huomiota asiasisältöön ja perusteellisuuteen, mutta myöskin kirjallisen esityksen selvyys ja täsmällisyys voitaisiin ottaa huomioon. Reaalikokeesta ei saisi seurata, että kaikki tehtävät edellä mainitun kolmen tiedonalan osalta poistettaisiin äidinkielenkokeesta. Äidinkielessä arvostelun pitäisi tapahtua etupäässä kielellisten ja tyyllisten näkökohtien mukaisesti.

Ennen ylioppilastutkintokomitean esitystä alkeisoppilaitosten ja tyttökoulujen opetussuunnitelmista mietinnön valmistellut komitea (KM 1908:16) halusi varata äidinkielelle enemmän oppitunteja ja entistä keskeisemmän aseman oppikoulujen opetusohjelmassa. Kotimaisen kirjallisuuden ja hyvien maailman kirjallisuudesta tehtyjen käännösten lukeminen olisi oppilaitosten opetuksessa keskeisessä asemassa ja tämän ohessa olisi kehitettävä oppilaiden oman kielen tyyllistä käsittelyä. Tästä syystä äidinkielen kokeessa voitaisiin komitean (KM 1908:17) mielestä asettaa kokeelle entistä suurempia vaatimuksia. Tähän asti oli hyväksytty heikkojakin kirjoitelmia. Koetehtäviä laadittaessa pitäisi antaa entistä enemmän tilaa kirjallisuutta käsitteleville aineille, tämän lisäksi tulisi olla tehtäviä oppilaan omasta kokemuksesta sekä aiheita yleisluontoisista tieteellisistä asioista. Äidinkielen kokeen tulisi siis olla ensisijassa kieli- ja tyylikoe, jonka tarkoituksena oli osoittaa oppilaan kyvyt suunnitella kyseinen tehtävä ja käyttää kieltä täsmällisesti ja sujuvasti. Äidinkielen kokeessa ei saisi käyttää apuneuvoja, ellei tutkintolautakunta jostain erityisestä syystä näin määrää.

Toiseen kotimaiseen kokeeseen oli kuulunut tähän asti sanakirjojen avulla suoritettava käänнос äidinkielestä asianomaiseen kieleen. Komitea totesi, että tämän tyyppistä kirjoituskoetta kohtaan on esitetty paljon kritiikkiä. Koe on aiheuttanut kieliopillista "dressyyriä", johon on käytetty suurin osa siitä vähäisestä ajasta, jota kyseiselle aineelle on varattu ylimmällä luokalla. Asianomaisen aineen kirjallisuuden lukuun on käytetty hyvin vähän aikaa. Varsinkin suomalaisissa kouluissa on jouduttu käyttämään ruotsinkielisten klassikoiden lukemiseen tarkoitettu aika kieliopillisten kysymysten valmentautumiseen. Sanakirjojen käyttömahdollisuus taas puolestaan on ehkäissyt sanavaraston laajentamisen. Komitean mielestä kouluaikana pitäisi keskittyä

runsaan kirjallisuuden luvun avulla oppilaiden sanavaraston kartuttamiseen ja lisätä näin ollen oppilaiden kykyä ymmärtää vaikeatakin tekstiä ja samalla herättää kummankin kieliryhmän nuorisossa harrastusta siihen kulttuuriin, jota esiintyy toisen kotimaisen kielen piirissä. Edellä mainitun perusteella komitea ehdotti, "koulun opetusta parhaiten edellä mainittuun suuntaan ohjaisi käännöskoe vieraasta kielestä äidinkielelle ilman sanakirjoja". Tällaisesta kokeesta selviytyisi vain sellainen opiskelija, jolla olisi riittävä sanavarasto, jonka saavuttaa parhaiten riittävällä kirjallisuuden lukemisella. Kirjoitelma toisella kotimaisella kielellä tyydyttäisi vieläkin korkeampia kielenhallintavaatimuksia, mutta komitea katsoi, että kyseisen aineen niukka tuntimäärä ylimmällä luokilla ei anna mahdollisuutta tähän. Komitea ehdotti, että kirjoituskokeena toisessa kotimaisessa kielessä tulisi olla ilman sanakirjoja suoritettava käännös mainitusta kielestä äidinkielelle.

Kaikki komitean jäsenet olivat edellä mainitun päätöksen osalta yksimielisiä silloin, kun se koski suomalaisia kouluja, mutta kaksi komitean jäsentä asettui ruotsalaisten koulujen osalta eri kannalle. Heidän mielestään toisen kotimaisen kielen opetuksen tarkoitus ei suomalaisessa koulussa ole sama kuin ruotsalaisessa koulussa. Suurimassa osassa maata ei suomalaisella koulunuorisolla ollut minkäänlaista tilaisuutta tutustua jokapäiväisessä elämässä ruotsinkieleen. Sen vuoksi olisikin heidän mielestään kohtuutonta vaatia niukalla tuntimäärällä kykyä itsenäisesti käsitellä mainittua kieltä. Sen sijaan suomea puhuvalle sivistyneelle nuorisolle kotimaisen ruotsinkielisen kirjallisuuden tunteminen oli heidän mielestään tärkeää. Ruotsalaisten koulujen oppilaille on suomenkieli pääasiassa käytännöllinen kysymys. Suomenkielisellä kirjallisuudella heidän mielestään on ruotsalaiselle nuorisolle vähäisempi merkitys kuin kotimaisella klassisella ruotsinkielisellä kirjallisuudella suomalaiselle nuorisolle. Sitä vastoin jokaiselle, joka halusi julkisen viran, suomenkielen käytännön taito oli tärkeä ja kävi vuosi vuodelta välttämättömämmäksi. Ruotsalaisten kotien lapset voivat sitä paitsi saada harjaantumista jatkuvasti kouluopetuksen ulkopuolelle suomenkielessä. Tästä syystä komitean jäsenet ehdottivat, että suomenkielen opetukselle ruotsalaisessa koulussa tulisi olla käytännöllisempi luonne ja päättökokeessa näissä oppilaitoksissa parhaiten soveltuisi käytettäväksi käännös ruotsista suomeen ilman sanakirjaa. Komitean enemmistö ei kuitenkaan yhtynyt ehdotukseen. Sen mielestä suomalaisen kirjallisuuden arvo ruotsalaiselle koulunuorisolle olisi erittäin suuri. Runsa Kalevalan ja ylimalkaan suomalaisen kansarunouden lukeminen sopisi sangen hyvin koulun ylimmille asteille, ja suomalaisella proosallakin on edustajia, jotka heidän mielestään voi asettaa parhaiten ruotsinkielisten kirjailijoiden rinnalle. Kokeen järjestäminen siten, että sen suorittaminen edellyttäisi opintoja koulun ulkopuolella, tuntui komitean enemmistöstä arveluttavalta. Edellä mainitun perusteella komitea ehdotti rakenteellisesti samanlaista koetta sekä ruotsalaiselle että suomalaiselle koululle.

Kokeena vieraissa kielissä tulisi klassisissa lyseoissa edelleenkin olla sanakirjoita suoritettu käännös latinasta oppilaan äidinkielelle. Tätä koetyyppiä kohtaan ei komitean mielestä ollut esitetty kritiikkiä.

Vieraiden kielten kokeiden järjestämistä kohtaan oli esitetty kovin eri suuntiin menevää kritiikkiä. Kielikokeen tulisi kohdistua niihin kieliin, jotka koulussa olivat pääkielen luonteisia. Jos aikaisemman koulujen järjestelyä koskeneen komitean (KM 1908:16) ehdotus reaalilyseon organisoimisesta toteutuisi, tulisi näiden oppilaitosten oppilaille antaa kirjoitustehtävät venäjän ja saksan kielessä. Näistä oppilas käsittelisi sitä kieltä, jota hän koulussaan on pääkielenä lukenut. Siltä varalta, että jonkun yksityisen oppilaitoksen opetusohjelmassa oli ranskan tai englannin kieli, joko venäjän tai saksan rinnalla tai yksin, olisi koulun opiskelijoille annettava koetehtävät näissäkin kielissä.

Kokeen muotoa selvittääkseen komitea järjesti yhdessä Uusfilologisen yhdistyksen kanssa keväällä 1906 kyselyn, jonka tulos julkaistiin yhdistyksen aikakauskirjassa. Samassa aikakauskirjassa on myöskin kysymyksen käsittelyä koskeva keskustelupöytäkirja kokouksesta, johon otti osaa huomattava määrä pääkaupungin kieltenopettajia. Yleiskirje, jonka Uusfilologinen yhdistys lähetti kaikkiaan 51. ylioppilaskokeita opettavalle saksan- ja ranskankielen opettajalle, sisälsi seuraavat kysymykset, joihin pyydettiin perusteltua vastausta:

1) Pidätkö nykyistä järjestelmää, jonka mukaan on suoritettava käänнос äidinkielestä vieraaseen kieleen sanakirjan avulla, tyydyttävänä vai olisiko se säilytettävä?

2) Ellei niin ole laita, kysytään mikä seuraavista vaihtoehdoista olisi asetettava etusijalle: a) "helponlainen" käänнос äidinkielestä vieraaseen kieleen ilman sanakirjaa, mutta ilmoittamalla yksityisten vaikeimpien sanojen merkitys; b) käänнос vieraasta kielestä äidinkieleen ilman sanakirjaa; c) vapaa "reproductionsi" kokeen alussa vieraalla kielellä luetusta tekstistä, jolloin ei sanakirjoja saisi käyttää; d) lyhyenpuoleinen itsenäinen kirjoitelma vieraalla kielellä valittavana useammasta oppilaan tietojen mukaan soveltuvasta aineesta, ilman sanakirjaa.

3) Oletteko sitä mieltä, että kirjallisen kokeen tulisi mieluummin jäädä kokonaan pois? Vaikka olisitkin sitä mieltä, pyydetään ilmoittamaan, mitä yllämainittujen kirjoituskokeiden muotoja pitäisitte mahdollisesti parhaimpana.

Yhdistyksen yleiskirjeeseen tuli 34 vastausta. Vain kaksi henkilöä puolusti nykyistä koetta. Toisaalta vain neljä henkilöä halusi kirjoituskokeen kokonaan pois. Kielenopettajien suuri enemmistö oli siis kirjallisen kokeen säilyttämisen puolella, mutta muutetussa muodossa. Vastaukset hajaantuivat, mutta eniten kannatusta sai a-vaihtoehto, joko yksinään tai yhdistettynä b-vaihtoehtoon; b-vaihtoehdon kannattajien lukumäärä oli yksinäänkin varsin suuri. Uusfilologisessa yhdistyksessä käydyissä keskusteluissa a-vaihtoehtoa kohtaan tunnettiin suurinta mielenkiintoa. Toisin sanoen lopputuloksena kyselystä ja keskustelusta tuntui olevan se, että huomattava osa maan kieltenopettajia piti helponlaista käännoskoetta vieraaseen kieleen ilman sanakirjoja, mutta ilmoittamalla vaikeimpien sanojen merkitykset uusien kielten kirjallisen kypsyyskokeen sopivimpana muotona. (Neue philologische Mitteilungen no 5/6 1906).

Komitean mielestä kirjoitelma vieraalla kielellä olisi paras keino kehittää kielitaitoa ja edistää monipuolista opetusta. Silloin pitäisi kuitenkin saada käyttää sanakirjaa. Sanakirjoja käyttämälläkin tämän tyyppinen koe tuntui vaikealta, kun sitä verrataan siihen tuntimäärään joka asianomaisessa kielessä oli käytettävissä. Tuntimäärä oli selvästi pienempi kuin esimerkiksi Ruotsissa ja Saksassa. Sen lisäksi puhtaasti kielellisenä vaikeutena oli komitean mielestä suuri määrä "kompositioonivaikeuksia". Ei olisi helppoa keksiä sopivia aineita sellaista koetta varten ja arvostelukin tuottaisi suuria vaikeuksia.

"Reproductionsi" vieraalla kielellä luetusta tekstistä on epäilemättä erinomaista kieliharjoitusta, joka pitäisi ottaa käytäntöön opetuksessa kouluissa. Sitä vastoin se ei komitean mielestä tuntunut sopivalta kielikokeeksi. "Ei ainoastaan oppilaiden muisti ja heidän satunnaisesta mielentilasta riippuva kykynsä keskittää tarkkaavaisuutensa, vaan myöskin itse tekstin lukemistapa merkitsee tässä sangen paljon, jonka vuoksi on syytä pelätä, että koe useissa tapauksissa ei olisi oppilaiden kielitaidon luotettava arvonmäärittäjä."

Vuonna 1894 teki yliopiston konsistori ehdotuksen, että nykyinen koe uusissa kielissä vaihdettaisiin sanakirjoita suoritettuun käännöksen vieraasta kielestä äidinkielelle, mutta se ei saanut kouluviranomaisten puolelta kannatusta eikä johtanut sen takia

tulokseen. (Yliopiston konsistorin pöytäkirja 28.11.1894). Tällaisen kokeen etuna voi pitää sitä, että se siirtäisi opetuksen painopistettä kirjallisuuden lukuun ja tekstin käsittelemistaidon edistämiseen ja näin palvelisi koulun kieliopinnojen päätarkoitusta. Mutta toisaalta, komitea totesi itse vieraan kielen käytännön hallitseminen siirtyisi taustalle. Komitea ei katsonut voivansa suosittaa nykyisen kielikokeen vaihtamista, varsinkin kun ainakin kaikkien filosofisen tiedekunnan oppilaiden oli suoritettava "proexercitio-koe", jona on käänös äidinkielelle ja jonka tarkoituksena oli valvoa heidän kykyään ymmärtää tieteellistä kirjallisuutta nykyaikaisella kulttuurikielellä.

Komitea tuli siihen tulokseen, että edelleenkin oli reaalilyseollemme määrättävä käänöskoe vieraaseen kieleen. Komitean mielestä nykyiseen kokeeseen olisi tehtävä se muutos, että sanakirjoja ei saisi kokeessa käyttää. Toisella kannalla oli muun muassa Ruotsin Koulukomitea puolustaessaan sanakirjojen käyttämistä mietinnössään (I. s.358), että "oppilas, jolta puuttuu tarpeellisia edellytyksiä - etupäässä hyvin opittu kielimateriaali ja kehitetty kielitunne - kirjoittaa huonosti, miten paljon ja minkälaisia sanakirjoja hän saanee käyttää", sekä että "sekin, jonka kielitaito on paljon suurempi kuin oppilaitosten oppilaiden, vähimmin voi olla vailla sellaisia apuneuvoja." Komitea kuitenkin samalla, kun suositti sanakirjojen pois jättämistä, halusi painottaa, että sellaisessa tapauksessa kysymykseen tulisi vaan helpon tekstin kääntäminen ja että harvinaisempien sanojen käännökset tulisi käydä kokeesta ilmi. Tottumus kääntyä aina sanakirjan puoleen vähentää motivaatiota kartuttaa riittävää sanavarastoa. Komitea päätyi kaiken edellä mainitun nojalla yksimielisesti esittämään, että "uusien kielten kokeena realioppilaitoksessa olisi helpon tekstin käänös äidinkielestä siihen kieleen, joka on ollut oppilaan pääkielenä koulussa, jolloin ei sanakirjoja saisi käyttää, mutta voisi harvinaisten sanojen käänös olla tekstiin liitetyissä muistutuksissa kirjoitettuna".

Matematiikan kokeeseen komitea ei katsonut olevan syytä tehdä muutoksia. Kokeena tulisi edelleenkin olla sellaisten matemaattisten tehtävien suoritus, jotka kuuluvat oppikurssin eri osiin. Kuitenkin pitäisi kokeiden laatijoilla olla mahdollisuus silloin tällöin laatia tehtävä, joka edellytti yhtenäisen esityksen laatimista joltakin kurssin teoreettiselta alalta. Vaikka fysiikka komitean ehdotuksen mukaan on osa reaalikoetta, olisi suotavaa, että edelleenkin joku "fysikaalinen laskuesimerkki" otetaan mukaan matemaattisiin tehtäviin. Kun silloisessa tutkintojärjestelmässä oli määräys, että hyväksymistä varten vaaditaan vähintään "kolmen matemaattisen tehtävän käsittely", komitea ehdottaa sitä vaihdettavaksi määräykseen, jonka mukaan "kolmen tehtävän tyydyttävä käsittely on arviointikriteeri". Matematiikan tuntimäärät olivat erilaisissa koulutyypeissä hyvin erilaisia. Tästä syystä eri oppilaitostyypeille piti antaa erilaisia koe-esimerkkejä. Matematiikan kokeessa saisi edelleenkin käyttää logaritmi- tauluja.

Yhteenvetona komitean ehdotuksista voisi todeta seuraavaa. Jokaisen kirjoittajan tulee ottaa osaa kirjoituskokeisiin äidinkielessä ja toisessa kotimaisessa kielessä. Hän on oikeutettu jättämään yhden pois kolmesta jäljellä olevasta kokeesta, joko vieraskielisen tai matematiikan kokeet tai reaalikoetta.

Lisäksi komitea kiinnitti huomiota siihen, että uuteen tutkintojärjestykseen olisi välttämättä otettava määräys siitä, että tehtävien tulee olla "sovitettuja oppilaitoksessa annetun opetuksen laajuuden mukaan". Tämä määräys on sitäkin merkittävämpi, jos eri oppilaitostyyppit ja eri linjat samassa oppilaitoksessa tulevat uuden oppikoulujen järjestelyn kautta entistä selvemmiksi.

Äidinkielen ja matematiikan koetta varten tulisi komitean mielestä saada aikaa kuusi tuntia, reaalikoetta varten viisi tuntia ja muita kokeita varten neljä tuntia. Säännösten mukainen aika kuusi tuntia voidaan toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten koetta varten lyhentää, kun sanakirjojen käyttö kielletään. Jos edellä esitetyt tuntimäärät

eri kokeita varten säädetään, tulee kokeiden kokonaiskirjoitusaika olemaan tunnin lyhyempi kuin siihen asti. Kirjoituskokeiden järjestystä muutettaisiin siten, että äidinkielenkoe tulee ensimmäisten kokeiden joukkoon ja reaalikoe viimeiseksi.

Kirjoituskokeet tarkistaa ja arvostelee lähinnä oppilaitoksen aineenopettaja. Sen jälkeen on ylimmän luokan opettajien rehtorien johdolla tapahtuva yhteinen neuvottelukokous, joka antaa opettajakunnan yhteisen arvioinnin yksittäisistä oppilaista, kun siihen on erityinen syy. Yksityisen opettajan lausuntoja ei lähetetä tutkijalautakunnalle.

Sen jälkeen kokeet lähetetään tutkijalautakunnalle, joka tarkastaa ja arvostelee ne. Arvosanat pidetään samana kuin tähänkin asti: laudatur, cum laude approbatur, approbatur ja improbatur.

Kun kirjoittajien komitean ehdotuksen mukaan piti ottaa osaa vain neljään kokeeseen, seuraa siitä, että oppilas, joka on ottanut osaa kaikkiin viiteen kokeeseen, hyväksytään vaikka yksi kokeista olisikin hylätty. Mutta kun äidinkielenkokeeseen osallistuminen on kaikille pakollinen, voidaan oppilas, jonka äidinkielenkoe on hylätty, hyväksyä ainoastaan jos hän on kirjallisesti suoriutunut hyvin reaalikokeessa ja osoittanut tässä kykenevänsä ilmaisemaan ajatuksiaan äidinkielellä täsmällisesti ja selvässä muodossa.

Seuraavaksi komitea käsitteli kysymystä, jossa kirjoittaja on osallistunut vain neljään kirjoituskokeeseen. Ongelmana oli tällöin oliko tällaiselta kokelaalta edellytettävä hyväksytyä suoritusta kaikissa neljässä kokeessa. Huomattava osa komitean jäsenistä oli taipuvainen edellyttämään kaikissa neljässä kirjoitettavassa kokeessa hyväksytyä suorittamista.

Komitean enemmistö kuitenkin oli sitä mieltä, että erityisissä tapauksissa hyväksyminen saataisi tulla kysymykseen, vaikka vain kolme koetta oli hyväksyttävästi suoritettu. Keskusteltaessa siitä, minkälaisilla ehdoilla kolmen kokeen hyväksyttävä suorittaminen tuottaisi hyväksymisen koko tutkinnossa ehdotettiin perusteluksi sitä, että äänien summa kolmesta hyväksytystä kokeesta pitäisi olla vähintään seitsemän. Tällöin noudatettaisiin sellaista laskentaa, että kolme ääntä vastaisi laudaturia, kaksi ääntä cum laude approbaturia ja yksi ääni approbatur arvosanaa. Jäsenten enemmistö oli sitä mieltä, että hyväksymismahdollisuuden tulisi alkaa silloin, kun kolmen hyväksytyyn kokeeseen yhteisäänimäärä oli kuusi. Tällöinkin tutkijavaliokunnalle annettaisiin suuri harkintavaltta. Tutkijavaliokunnan olisi tällöin perehdyttävä koulutyöstä annettuun muuhun arviointiin, erityisesti sen kokeen arvosanaan, jossa hylätty arvosana oli tullut. Lisäksi olisi kiinnitettävä erityistä huomiota siihen tasoon, jolla oppilas oli muut aineet suorittanut. Sen sijaan komitea alleviivasi sitä, että kokeille äidinkielessä ja tieteellisissä aineissa olisi kypsyttä arvosteltaessa annettava suurempi merkitys kuin kielikokeelle.

Voimassa olevien määräysten mukaan ylioppilaskirjoitukset voitiin järjestää myöskin syksyllä. Mutta näihin kokeisiin voivat ottaa ainostaan osaa sellaiset henkilöt, jotka maaliskuun kirjoituksissa oli hylätty yhdessä tai useammassa aineessa. Tämän lisäksi siihen voivat ottaa osaa myöskin sellaiset henkilöt, jotka eivät ollenkaan ottaneet osaa kevätlukukauden kirjoituksiin. Komitean mielestä jälkimmäisessä ryhmässä on esiintynyt väärinkäytöksiä. Kirjoituksiin osallistuu sellaisia oppilaita, jotka ovat tietoisia siitä, etteivät voi tulla hyväksytyksi kaikissa kirjoitusaineissa, mutta haluavat kuitenkin koetta onneaan parissa kolmessa kokeessa, jotka he voivat sitten laskea hyväkseen seuraavissa kirjoituksissa keväällä. Komitea esittää, että syyskirjoituksilla tulisi olla aina kevään kokeiden täydentävä luonne. Syksyn ylioppilaskirjoituksiin voisivat komitean ehdotuksen mukaan ottaa osaa sekä sellaiset oppilaat, joilla olisi ollut oikeus kirjoittaa jo keväällä, muuta jotka sairauden tai jonkun muun laillisen syyn vuoksi ovat olleet estyneitä kirjoittamasta jotain koetta tai useampia kokeita, mutta myöskin oppilaat, jotka

on hyväksytty ainoastaan kolmessa kokeessa ilman sellaista kompensatiota, joka olisi edellyttänyt koko tutkinnon hyväksymisen. Lisäksi komitea esitti, että myöskin oppilaat, jotka on hyväksytty vain kahdessa kokeessa, voisivat saada oikeuden uudistaa hylätyt kokeet syksyllä, jos tutkijat katsovat oikeaksi ottaa huomioon koulun päättötodistuksen arvosanat sekä opettajakunnan kannanotot. Syksyn täydentävät ylioppilaskokeet järjestettäisiin syyskuun ensimmäisinä päivinä.

Tutkintojärjestys vuodelta 1874 ja asetus 22.2 1886 määräsi, että ylioppilaskoulu, joka kirjoituskokeissa on käyttänyt luvattomia apuneuvoja tai muuten harjoittanut vilppiä samoin kuin sekin, joka on auttanut toista vilpin harjoittamisessa "on menettänyt oikeuden vuoden kuluessa jatkaa tutkintoaan". Silloin, kun tällaiset määräykset annettiin, kirjoituksia järjestettiin vain kerran vuodessa. Kun uudet kirjoitukset järjestetään myöskin syksyllä, on säännöstä tulkittu siten, että tutkinnon jatkamisoikeuden menetykselle koskee vain kuluva tutkintokausi. Komitean mielestä keväällä vilpistä kiinni jäänyt kirjoittaja ei saisi osallistua syksyn täydentäviin ylioppilaskirjoituksiin. Selvimmin tämä komitean mielestä ilmaistaisiin siten, että kielletäisiin vilpistä kiinnijäänyttä oppilasta jatkamasta tutkintoaan saman vuoden kuluessa. Komitea lisäsi vilpin yrityksen myöskin rangaistavana tekona vilpin veroiseksi. (KM 1908:17, 75–76).

Suomalaisessa oppikoulussa oli vanhastaan kevätlukukauden jälkipuoliskon kuluessa järjestetty suullisia kuulusteluja ylimmän luokan oppilaille useimmissa opetussuunnitelmaan kuuluvissa aineissa. Vaikka nämä suulliset kuulustelut eivät olleetkaan osa varsinaista ylioppilastutkintoa, niitä oli yleisesti pidetty ylioppilaskokelaisten tutkintosuoritusten osana, minkä kautta heidän arviointinsa oli varsin perusteellista. Komiteahan lähti ehdotukseen siitä, että nämä suulliset kuulustelut edelleenkin säilytettäisiin. Komitea toivoi niille yliopistojen suullisten kuulustelujen jäädessä nyt pois virallisempaa luonnetta. Koulun rehtorilla tuli olla oikeus olla mukana suullisissa kuulusteluissa. Niin ikään komitean mielestä oli toivottavaa, että kouluylhallitus valvoisi niitä ylitarkastajan tai jonkun muun asiantuntijan avulla.

Kun komitean ehdotus merkitsi koulun ylimmän luokan säännöllisen opiskelun pidentymistä kuukaudella, olisi eri oppiaineiden kertaamiset kaikissa oppiaineissa päätettävä ennen maaliskuun loppua, jolloin varsinainen koulu lakkaisi. Lähimmät kaksi viikkoa huhtikuun alusta kirjoituksiin käytettäisiin valmistautumiseen suullisia kokeita varten. Kuulusteluja varten tulisi tehdä opettajan hyväksymä kuulustelujärjestys, josta vaadittaessa tulisi lähettää yksi kappale kouluylhallitukseen.

Komitea kosketteli myöskin sensorilaitosta omassa mietinnössään. Ruotsissa oli käytössä järjestelmä, jossa pakolliset suulliset kuulustelut järjestettiin kaikissa oppilaitoksissa keskusviraston lähettämän tutkija- tai sensoriryhmän läsnäollessa. Komitea ei kuitenkaan katsonut voivansa suosittaa tällaista sensorijärjestelmää Suomeen. Sen mielestä koneisto, joka vaadittaisiin tällaisten kuulustelujen järjestämiseksi, kävisi turhan raskaaksi ja kalliiksi. Todistusoikeuden omaavia kouluja oli lähes 70. Koulujen väliset matkat olivat pitkät ja liikenneolot vielä kehittymättömiä. Tehokas sensorilaitos edellyttäisi Suomessa sitä, että ainakin kaksi- tai kolmekymmentä sensoria voitaisiin kiinnittää matkustavien sensoreitten tehtävään. Komitea epäili, ettei näin suurta määrää päteviä henkilöitä ollut irrotettavissa säännöllisistä tehtävistään eikä heitä voi saada yksinomaan paneutumaan tutkinnon hoitamiseen. Siksi suullisten kuulustelujen tulisi jäädä koulujen omien opettajien tehtäväksi. Suullisissa kuulusteluissa voitiin reputtaa. Jos oppilas oli saanut reput yhdessä tai useammassa suullisessa kuulustelussa, oli opettajan kanssa sovittava uudesta kuulustelusta kesän aikana tai syyslukukauden alussa.

Ylioppilastutkintovaliokunnan päätös suoritetuista kirjoituskokeista tulisi lähettää oppilaitoksille viimeistään viikkoa ennen toukokuun loppua. Todistuksessa piti

olla myöskin eri kokeiden arvosanat merkittyinä. Päätös syyskirjoitusten toimeenpanosta tuli lähettää koululle viimeistään syyskuun 20. päivänä. Päästötodistus tuotti opiskelijalle oikeuden ilmoittautua yliopistoon ja suoritettuaan siellä mahdollisen suullisen tutkinnon, kirjoittautua ylioppilaaksi. Tämän lisäksi komitea esitti sen toivomuksen, että käytännöllisillä elämän aloilla, joissa ylioppilastutkintoa pidettiin kelpoisuusehtona, päästötodistukselle annettaisiin sama merkitys, joka tuolloin annettiin ylioppilastodistukselle (ylioppilaskirjeelle). Joka kevät merkittiin yliopiston kirjoihin suuri määrä sellaisia opiskelijoita, joilla ei ollut aikomustakaan opiskella siellä. Komitean saamien tietojen mukaan näitä henkilöitä oli noin kolmasosa kaikista yliopistoon kirjoittautuneista.

Aikaisemman käytännön mukaan kerran yliopiston kirjoihin merkityllä oli oikeus olla kirjoilla neljä lukukautta vaikka hän ei olisikaan opiskelemissa korkeakoulussa. Yliopiston käytäntö oli nyttemmin kuitenkin muuttunut, ja kirjoihin kirjoittautuneen tuli kahden viikon kuluessa lukukauden alussa ilmoittautua joko opiskelemaan tai hakea rehtorilta oikeutta olla pois lukukauden aikana. Ellei tätä ilmoitusta tehty pyyhittiin asianomainen pois yliopiston nimikirjasta. Tilanne oli johtanut siihen, että yliopiston kirjoihin merkittiin ja ylioppilaskirjeellä varustettiin melkoinen määrä opiskelijoita, jotka itse asiassa eivät milloinkaan tulleet opiskelemaan korkeakoulussa. Komitea arveli, että tällaisten henkilöiden määrä tulee yhä lisääntymään. Komitea ehdotti, että työelämässä ei tulisi enää vaatia ylioppilaskirjettä kelpoisuusehtona, jottei pyrittäisi yliopistoihin näön vuoksi. Järkevintä kuitenkin olisi, kuten komitea esitti, että lukion päästötodistus sellaisessa tapauksessa korvaisi ylioppilaskirjeen. (KM 1908:17, 77–80).

Komitea ei ottanut kantaa Teknillisen korkeakoulun tai muiden mahdollisten vastedes syntyvien uusiin korkeakouluihin pääsemiseen. Se ehdotti, että abiturientit, joiden kaikki kirjoituskokeet on suoritettu arvosanalla erittäin tyydyttävä ja joiden koulun antamat arvosanat myöskin osoittavat hyviä tietoja, voi tutkijavaliokunta julistaa oikeutetuksi pääsemään ilman lisäkuulusteluja yliopiston kirjoihin. Tällöin ei tehtäisi eroa eri tiedekuntien välillä. Tästä annettaisiin tieto koulun rehtorille, joka merkitsisi tämän päästötodistukseen.

Tavallisesti abiturienti joutuisi kuitenkin suorittamaan yliopiston määräämät suulliset kuulustelut siinä tiedekunnassa, jonne asianomainen pyrki. Nämä kuulustelut käsittäisivät jokaista tutkittavaa kohden kolme tutkintoainetta. Tiedekuntakuulustelujen organisoiminen olisi kokonaan yliopiston viranomaisten asia. Komitea suositti, että käytettäisiin suurta tutkijoiden määrää, jotta tutkinto ehdittäisiin toimittaa syyskuun alussa, mikäli mahdollista ennen sisään kirjoittautumista yliopistoon. Ilmoittautuessaan yliopistoon pyrkijän kuten aikaisemminkin olisi jätettävä yliopistoon päästötodistuksensa.

Tiedekuntakuulusteluihin sopiviksi aineiksi komitea ehdotti tiedekunnittain seuraavaa:

1) Teologinen tiedekunta: a) uskonto ja kirkkohistoria, b) latina (klassisten lyseoiden kurssi) tai historia, c) joku (klassinen tai uusi) vieras kieli.

2) Oikeustieteellinen tiedekunta: a) toinen kotimainen kieli, b) historia c) latina tai joku uusi kieli.

3) Historiallis-kielitieteellinen osasto: a) historia, b) pitempi kielikurssi yhdessä vieraassa kielessä (klassisten lyseoiden kurssi latinassa tai jossakin reaalioppilaitosten pääkielessä), c) äidinkieli tai joku vieras kieli.

4) Fyysis-matemaattinen osasto (maanviljelystälouden) a) matematiikka, b) luonnonhistoria tai luonnonoppi, c) vieras kieli.

Tiedekuntakuulusteluissa ei annettaisi muita arvosanoja kuin hyväksytyt tai hylätyt. Hylkäämisestä seuraisi karenssiaika tietyksi ajanjaksoksi. Siirryttäessä toisesta tiedekunnasta toiseen voisi asianomainen uusi tiedekunta vaatia täydentäviä tiedekuntakuulusteluja.

Sellaiset henkilöt, jotka olivat syksyllä suorittaneet täydentävät ylioppilaskirjoitukset ja jotka on niissä hyväksytyt sekä pyrkivät yliopistoon, olisi kutsuttava tiedekuntakuulusteluun ennen syyskuun loppua. Myöskin kevätlukukauden alussa olisi valmistettava tilaisuus tiedekuntakuulusteluun.

Komitea perusteli tiedekuntatutkinnon järjestämistä sillä, että yliopiston tulisi ainakin aluksi saada säilyttää valvontamahdollisuus sellaisten opiskelijoiden osalta, jotka tulisivat opiskelemaan. Kun kaikki tärkeimmät lukusuunnitelman oppiaineet kuuluvat tiedekuntakuulustelujen piiriin, kävisi yliopistolle mahdolliseksi tutkia koulun opetuksellisia tavoitteita koko laajuudessaan.

Yksityisoppilaita koskevat määräykset olivat vuonna 1886 annetussa asetuksessa. Tämän mukaan:

1) Yksityisen oppilaan, joka päästötodistuksen saadakseen ilmoittautuu alkeisoppilaitokseen, jolla on oikeus valmentaa oppilaita yliopistoon, tuli osoittaa pätevän henkilön antama todistus siitä, että hän on suorittanut täydellisiä lyseoita varten määrätyn kurssin. Opettajakunta voi kuitenkin vaatia hakijan oppilaitoksessa järjestettävään uuteen kuulusteluun.

2) Sellaisen yksityisen oppilaan, joka on ennen ollut julkiseen oppilaitokseen kirjoittautuneena, ei sallita suorittaa pääsyttutkintoa, ennen kuin vähintään vuosi on kulunut siitä, kun hän on eronnut oppilaitoksesta. Opettajakunta voi erityisestä syystä myöntää tähän poikkeuksen. (As. 22.2.1886).

Komitea oli sitä mieltä, että edellä mainitut määräykset tuli edelleen pysyttää voimassa, mutta niitä olisi selvennettävä ja täydennettävä. Ensimmäinen yksityisoppilaan tulisi viimeistään 15. päivänä helmikuuta jättää oppilaitoksen johtajalle kirjallinen hakemus oikeudesta osallistua oppilaitoksessa järjestettävään ylioppilastutkintoon. Hakemuksen mukana pitää olla virkatodistus sekä, jos oppilas on aikaisemmin ollut jossakin oppilaitoksessa kirjoilla, erotodistus oppilaitoksesta. Yksityisoppilaan tulisi hakeutua oppilaitokseen, jonka opetusohjelma vastaisi hänen lukemiaan kursseja. Samoin tulisi oppilaitoksen opetuskielen olla sama, jolla hän haluaisi suorittaa tutkintonsa. (KM:17, 81-85).

Adolf W. Strengin ja Otilia Stenbäckin komitean mietintöön liittyvässä eriävässä mielipiteessä kiinnitetään ruotsinkielisen asemaan huomiota. Heidän esille ottamansa kysymys koski ruotsinkielisen asemaa maamme suomenkielisissä ja suomenkielen asemaa ruotsinkielisissä kouluissa. Eriävän mielipiteen mukaan komitea on ehdottanut toista kotimaista kieltä varten kummankin kielisissä kouluissa samaa tuntimäärää. Kirjoittajien mukaan maamme yhteiskunnalliset olot ovat sellaiset, että kielten asema eri kielisissä kouluissa ei voi olla sama. Heidän mukaansa ruotsinkielisen merkitys suomalaisissa kouluissa on pääsääntöisesti ns. teoreettista historiallista perua. Sitä vastoin suomenkielellä ruotsalaisissa kouluissa on ennen kaikkea käytännöllinen merkitys. Vuosi vuodelta lisääntyy suomenkielinen sivistynyt väestönosa ei ainoastaan absoluuttisesti vaan myöskin suhteessa ruotsinkieliseen väestöön. Yliopistoon johtavien suomalaisten oppikoulujen suhde ruotsalaisiin muuttui jatkuvasti edellisten eduksi. Kirjoittamat kysyvätkin retorisesti, olisiko syytä vastaisuudessa asettaa ruotsinkielisen opetuksen tarkoituksiksi oppikoulussamme tämän kielen käytännöllinen taito, "joka osoitetaan sanakirjan avulla tehtävässä käännöksessä suomalaisesta tekstistä ruotsiksi. Onko järkevää pakottaa Kemin ja Oulun, Kuopion ja Joensuun, Savonlinnan ja Sortavalan,

Mikkelin ja Jyväskylän umpisuomalaisia poikia ja tyttöjä hankkimaan itselleen käytännöllistä taitoa kielessä, jota saavat oppia pari tuntia viikossa, jota näiden tuntien ulkopuolella eivät kuule eivätkä saa tilaisuutta käyttää juuri ollenkaan ja jota ainoastaan poikkeustapauksessa vastakaan tulevat käyttämään."

Eriävän mielipiteen kirjoittajien mukaan ruotsinkielien käyttö suomenkielisten kesken on nopeasti vähenemässä, kun tähän astiset pyrkimykset käytännöllisen ruotsin taidon istuttamiseksi oppikoulujemme umpisuomalaisiin oppilaisiin on tuottanut huonoja tuloksia ja tulee vastedes tuottamaan vieläkin huonompia. Lausunnon kirjoittajat esittävät "että eikö ole parempi suorastaan asettaa ruotsinkielinen, isänmaallinen kirjallisuutemme tämän opetuksen keskustaksi ja pyrkiä siihen, että myöskin oppikoulujemme suuri umpisuomalainen enemmistö yliopistoon tullessaan ilman estettä kykenee tätä kirjallisuutta lukemaan ja ymmärtämään, että se on jo koulussa siihen niin laajalti kuin mahdollista tutustunut ja oppinut ennen kaikkea tämän kirjallisuuden suurta merkitystä kansalliselle kehitykselle rakastamaan." Streng uskalsi uskoa, että maamme ruotsinkielinen kulttuuri hyötyisi siitä sympaattisesta kuvasta, jonka suomalainen nuoriso tällä tavalla koulussa ruotsinkielisestä kulttuurista saisi. Kirjoittajat ehdottivat, että kirjallisena kokeena olisi ilman sanakirjaa suoritettava suomennos ruotsalaisesta tekstistä ja mahdollisesti äidinkielelle esitetty selonteko jostakin koulukurssiin kuuluneesta teoksesta, teoksen kohtauksesta, kirjailijasta tai vaikkapa kulttuurivaiheesta.

Samassa määrin kuin suomenkielen käyttäminen sivistyneiden kesken sekä virallisissa oloissa lisääntyi, lisääntyi myös Strengin mukaan ruotsinkielisen sivistyneistön tarve osata ja käyttää suomenkieltä. "Maamme suomenkielisellä kirjallisuudella tuskin kirjoittajien mukaan voinee katsoa olevan mitään semmoista kulttuurihistoriallista merkitystä ruotsinkieliselle nuorisolle, että se velvoittaisi tätä nuorisoa tähän kirjallisuuden syventymään ja sivistysaineena koulussa opiskelemaan." Strengin mukaan päämerkitys on siinä, että se kielen ohella auttaa tutustumaan suomalaisen kansan luonteeseen ja elämään. Näin ollen kirjallisuuden, myöskin Kalevalan, lukeminen kouluissa on mitä läheisemmässä yhteydessä kielen oppimiseen. Ruotsinkielisellä nuorisolla on kaikkialla maassa tilaisuus kuulla suomenkieltä. (KM 1908: 17, 95–100).

Waldemar Ruinin komitean ehdotus oli monessa suhteessa kompromissiesitys. Komiteassa käsiteltiin systemaattisesti aikaisempien vuosikymmenien aikana tehdyt tutkinnon muutosesitykset.

Huolimatta siitä, että kansainvälisesti suomalainen ylioppilastutkinto oli poikkeuksellisen paljon sidoksissa yliopistoon, Ruinin komitea ehdotti, että tuleva ylioppilastutkintolautakunta edelleen säilyisi Helsingin yliopiston konsistorin alaisena. Tätä perusteltiin sillä, että tutkinto oli samalla pääsykoe yliopistoon parhaiden oppilaiden osalta sekä sillä, että yliopisto halusi edelleen kontrolloida kovin kirjaviiden oppikoulujen opetusta. Jonkinlainen myönnytys kansainväliselle käytännölle oli, että kouluylihallitukselle ehdotettiin kolmea paikkaa lautakunnassa. Lisäksi näiden ei tulisi komitean mielestä välttämättä olla viraston työntekijöitä, joilla "kun oli paljon muutakin tehtävää." Puheenjohtaja olisi edelleen yliopiston opettajien keskuudesta.

Merkittävä muutosesitys ja myönnytys opettajien kritiikille oli se, että suulliset kuulustelut ehdotettiin järjestettäväksi yliopistossa. Ehdotuksen kompromissiluonnetta korosti se, että yliopistolle säilyi edelleen ehdotuksen mukaan oikeus omien pääsykuulustelujen järjestämiseen. Vain erittäin tyydyttävällä arvosanalla ylioppilastutkinnosta valmistuneet pääsisivät suoraan ylioppilastutkintotodistuksella yliopistoon. Kompromissi oli komitean oma sovellutus.

Uutta aikaisemmasta ehdotuksesta poikkeavaa oli myös ehdotus kevään kirjoitusten alkamisen lykkääminen kuukaudella eteenpäin koulun suullisten kuulustelujen järjestämiseksi.

Ajan reaalisivistyksen ja luonnontieteellisen tutkimuksen arvostajille oli uutta komitean ehdotus uuden kokeen, reaalikokeen, järjestämisestä. Tässä kokeessa keskeisimpänä aineena olisi historia, minkä ymmärtää kansallisvaltioksi pyrkimisen kautta sekä lisäksi fysiikka ja kemia olivat reaalikokeessa mukana. Näiden aineiden suullisia kuulusteluja oli kyllä yliopistossa ollut jo kauan, mutta nyt niitä ehdotettiin osaksi kirjallista koetta.

Komitea pyrki myös siihen ehdotuksillaan, että syksyn ylioppilaskirjoitukset olisivat kevään kirjoitusten täydentämistä. Tämä vastasi opettajien aiempia ehdotuksia. Komitea ei halunnut sensorijärjestelmää Suomeen vaikka sille oli kansainvälisiä esikuvia. Järjestelmästä luopuminen oli myönnytys opettajille ja sinänsä helppo ehdotus yliopiston keskeistä asemaa kannattaville.

Komitea käsitteli myös merkittävää erityisesti yliopistoväen keskuudessa syntynyttä huolta siitä, että ylioppilaita oli liikaa. Ylioppilastulva-asiaa oli aikaisemmin käsitelty useissakin yliopistomiesten kokouksissa lähinnä siksi, että noin 30 prosenttia ylioppilastutkinnon suorittaneista ei suorittanut lainkaan opintoja yliopistossa, vaan hakeutui suoraan työmarkkinoille tai niiden ulkopuolelle ilman jatkotutkintoa. Komitea oli ilmeisesti huolissaan ylioppilastutkinnon irrottautuessa yliopistoon kirjoittautumisesta yliopiston opiskelijamäärän laskemisesta, koskapa se päättyi ehdottamaan, ettei ylioppilastutkinto saisi enää olla kelpoisuusehto mihinkään virkoihin. Tällaista ehdotusta ei aiemmin ollut tehty.

Jonkinlaisena kaksikielisen kulttuurin kielitaistelun heijastumana voi pitää eriävissä mielipiteissä ilmenevää kiistaa toisaalta suomalaisen toisaalta ruotsalaisen kirjallisuuden merkityksestä asianomaisten kielten opetuksessa.

5. YLIOPPILASTUTKINTOVALIOKUNNAN TEHTÄVÄT JA KESKEISIMMÄT JÄSENET

Ylioppilastutkintovaliokunnan asetti autonomian aikana Helsingin yliopiston konsistori yliopiston opettajien keskuudesta. Vuosien 1917, 1918 ja 1919 asetusmuutosten perusteella kouluylivaltiohallitus sai nimetä 1907 kolme lisäjäsentä ylioppilastutkintovaliokuntaan. Kouluhallitus nimitti lisäjäseniksi kouluneuvokset Ralf Saxénin ja Solmu Nyströmin sekä professori K. F. Lindemannin. (Kertomus Helsingin Yliopiston toiminnasta 1917–1920, 154–155).

Valiokunnan tehtävänä oli lukuvuosittain huolehtia ylioppilastutkinnon järjestämisestä. Vuoteen 1874 saakka valiokunnan oli järjestettävä sekä kirjalliset että suulliset kuulustelut yliopistossa, mutta vuosien 1874, 1886 ja 1893 säädösmuutosten jälkeen kirjalliset kokeet siirrettiin järjestettäväksi asianomaisissa ylioppilastutkintoon valmistavissa oppilaitoksissa. Ylioppilastutkintovaliokunta huolehti tosin myös oppikouluissa järjestettävien kokeiden laatimisesta ja koulun alustavan arvioinnin jälkeen lopullisen arvioinnin toteuttamisesta. Suulliset kuulustelut valiokunta järjesti edelleen yliopistossa touko–kesäkuussa ja syyslukukaudella yliopiston rehtorin määräämänä päivänä. (As. 1874, 1886 ja 1893).

Autonomian kauden viimeisessä ylioppilastutkintoa säädöstävässä ohjeessa 7.12.1917 määrättiin, että kirjallisina kokeina oli laadittava "lyhyenpuoleinen käänös latinasta tai venäjän, saksan tai ranskan kielestä äidinkielelle ja tyydyttävä käänös äidinkielestä toiseen kotimaiseen kieleen. Uutena kirjallisissa kokeissa oli vähintään kolmen matematiikan tehtävän hyväksytty suorittaminen. Koulujen opetussuunnitelmaan kuuluvien vanhojen ja uusien kielten, historian ja matematiikan suulliset kuulustelut järjestettiin edelleen yliopistossa.

Kaikkia ylioppilastutkintoon kuuluvia kirjoituskokeita ja suullisia kuulusteluja valvoi tutkintolautakunta. (As. 7.12.1917).

Itsenäisyyden alussa 1919 ylioppilastutkinto irrotettiin kokonaan yliopistosta ja suullisetkin kuulustelut yliopistolla lakkautettiin (As. 15.12.1919).

Tutkimuskauden alussa vuodesta 1854 vuoteen 1857 kirjoitautui 342 nuorukaista opiskelemaan yliopistoon suoritettuaan ylioppilastutkinnon. (Rektors Redogörelse

1857, 42–43). Tutkittavien määrä oli pieni, joten ylioppilastutkintovaliokuntakin oli vain kolmijäseninen. Näistä yksi lehtori Akiander keskittyi yksinomaan venäjän kielen taitojen kuulustelemiseen. (Företeckning över Embets- och Tjänstemän, 1852, 12–13). Ylioppilastutkintoon osallistuvien määrän lisääntymisen myötä tutkintovaliokunnan jäsenten määrä kasvoi tasaisesti. Esimerkiksi vuonna 1917 tutkintovaliokunnassa oli jo 22 jäsentä. (Yliopiston rehtorin kertomus lukuvuosilta 1914–1917, 1917, 203–204).

Venäjän kielen tukija kuului tutkintovaliokuntaan tutkimuskauden alusta lähtien, mutta suomen kielen tutkija tuli valiokunnan jäseneksi vasta vuodesta 1867 alkaen. (Rektors Redogörelse 1867, 11)

Lautakunnan varsinaisten jäsenten avuksi alettiin nimittää avustavia tutkijoita vuodesta 1901 alkaen jolloin professori Waldemar Ruinin johtaman valiokunnan avuksi nimitettiin kolme apujäsentä: professori Th. Homen, dosentti E. F. Neovius ja filosofian tohtori V. H. Palander. (Univerisitetes rektors Redogörelse under läsåren 1899–1902, 25). Maanviljelyslukioiden organisoimisen jälkeen vuodesta 1911 alkaen koko tutkimuskauden ajan lautakunnassa oli kolme kyseisen ajan yliopistollista tutkijaa. Professorit Rindell, Vennola ja Levander suorittivat maanviljelyslyseoista tulleiden abiturienttien suullisen kuulustelun yliopistossa. Myöskin edellä mainittujen apujäsenten tehtävänä oli avustaa suullisissa kuulusteluissa. (Rehtorin Kertomus lukuvuosina 1908, 1911, 1911, 160–161).

Autonomian kauden alkupuolella ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajuus oli yleensä filosofisen tiedekunnan dekaanin tehtävänä. (Företeckning över Embets- och Tjenstemän, 1852, 13). Vuodesta 1853 vuoteen 1862 valiokunnan puheenjohtajuus oli vuorovuosina historiallis-filologisen ja fyysis-matemaattisen tiedekunnan dekaanilla. Näinä vuosina toimivat vuorovuosina valiokunnan puheenjohtajina professorit Gylden ja Arppe. (Företeckning över Embets- och Tjenstemän 1952–1861).

Nils Abraham Gylden oli kreikkalaisen kirjallisuuden professori vuosina 1847–1866 historiallis-filologisessa tiedekunnassa. (Heikel 1940, 831). Historiallis-filologinen tiedekunta oli itsenäinen tiedekunta vuosina 1852–1863.

Adolf Edvard Arppe oli kemian professori vuosina 1847–1870. Yliopiston pitkäaikaisen ja pidetyn rehtorin Gabriel Reinin jouduttua erään ylioppilaiden pilanäytelmän takia eroamaan Arppe valittiin yliopiston rehtoriksi (1858–1869). Arppe oli vuoden 1862 alussa tullut sensuuriylihallituksen jäseneksi ja vielä 1865 painoasian ylihallituksen puheenjohtajaksi. Ehkäpä näistä tehtävistä johtui, ettei häntä enää 1869 valittu uudelleen rehtoriksi, vaan hänen tilalleen tuli myöhemmin kouluylhallituksen ylijohantajana toiminut Lorenz Leonard Lindelöf (1869–1872). (Heikel 1940, 540–541). Vaikka Arppe oli tullut 1858 valituksi yliopiston rehtoriksi hän toimi samanaikaisesti ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajana vuosina 1858 ja 1860 mikä kertoo ylioppilastutkinnon järjestämisen merkityksestä yliopistolle. Ylioppilastutkinnolla oli tärkeä rekrytointifunktio. (Företeckning över Embets- och Tjenstemän 1952–1861).

Vuosina 1857, 1859 ja 1861 oli ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajana historiallis-filologisen tiedekunnan dekaani professori Fredrik Cygnaeus. (Företeckning över Embets- och Tjenstemän 1858–1861). Cygnaeus toimi vuosina 1854–1867 estetiikan ja nykykansain kirjallisuuden professorina. (Heikel 1940, 832). Nykypolville tämä tiedemies lienee kuitenkin tunnetuin isänmaallisten puheiden pitäjänä. (Heikel 1940, 500–501). Cygnaeus oli oikeastaan alunperin historian tutkija, mutta esteettisillä tutkimuksillaan muun muassa Runebergin tuotannosta ja Kalevalasta hän loi riittävän pohjan, jotta hän tuli valituksi estetiikan ja kirjallisuuden professoriksi.

Vuosina 1862–1880 ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajan toimi Zacharias Joachim Cleve. Hän oli syntynyt 3.12.1820, tuli filosofian dosentiksi 1848 ja

filosofian tohtoriksi 1850 julkaistuaan kaksi Hegelin filosofian henkeen kirjoitettua väitöskirjaa. Hän oli lehtorina Kuopiossa 1851–1860, julkaisi mm. psykologian oppikirjan. Vuosina 1860–1861 Cleve teki kasvatustieteellisen opintomatkan Skandinaviaan, Saksaan, Sveitsiin ja Ranskaan ja julkaisi 1861 väitöskirjan "Skolan. Pedagogiskt utkast med hänsigt till bestående förhållande i Skandinavien, Tyskland och Schweiz", minkä jälkeen hänet seuraavan vuoden alussa nimitettiin kasvatustieteiden ja opetusopin professoriksi. Clevellä oli sanansa sanottavana ylioppilastutkinnon uudistamisesta paitsi valiokunnan puheenjohtajana myös yhtenä keskeisen tutkintoa koskevan muutoksen arkkitehtinä. (Företeckning över Embets- och Tjenstemän 1862–1880).

Cleve oli harvinaisen aktiivinen koulutusalan uudistaja, jonka sormenjäljet näkyivät lähes kaikissa keskeisissä koulutusalan kysymyksissä erityisesti 1870- ja 1880-luvuilla. Hän oli keskeisesti mukana laatimalla yliopiston kannanottoa Uno Cygnaeuksen kansakoululaitosta koskevasta ehdotuksesta (1863), samoin hän laati ehdotuksen alkeisoppilaitosten uudelleenjärjestelystä 1866. Hän luonnosteli ohjesäännön Helsingin normaalikoulua varten 1864 ja valvoi ja ohjasi sen toimintaa. Ylioppilastutkinnon uudistamisen kannalta on keskeistä, että hän johti senaatin määräämänä Yleisiä koulunopettajien kokouksia vuosina 1863 ja 1867, joissa keskusteltiin räväkästikin muun muassa ylioppilastutkinnon uudistamisesta. (Förhandlingar vid Första och Andra Allmänna Skolläremötet i Finland, Tavastehus 1864, Helsingfors 1867). Kasvatustieteellinen yhdistys perustettiin 1864. Cleve toimi tämän yhdistyksen ensimmäisenä puheenjohtajana vuosien 1864–1879. Myös tämä yhdistys oli keskeisesti mukana ylioppilastutkinnosta käydyssä keskustelussa.

Cleve oli myös aikansa poliitikko, sillä hän edusti kolmilla säätyvaltiopäivillä Kuopion hiippakunnan papistoa. Cleve jätti ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajuuden 1880 kaksi vuotta ennen siirtymistään eläkkeelle. (Keisarillisen Suomen Aleksanterin-Yliopiston luettelo 1880).

Vuosina 1881–1883 ja 1885–1887 toimi ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajana Karl Gabriel Thieodolf Rein, joka oli pitkäaikaisen yliopiston rehtorin Gabriel Reinin poika. (Keisarillisen Suomen Aleksanterin-Yliopiston luettelo 1881–1887). Hän oli syntynyt 28.2.1838. Hän suoritti kaikki yliopistolliset tutkinnot korkeimmin mahdollisin arvosanoin. Hänet nimitettiin filosofian dosentiksi 1863 ja professoriksi 1869. Edeltäjänsä J. V. Snellmanin vaikutuksesta hänestä tuli Hegelin filosofian tutkija. Hegelin vaikutus näkyy hänen väitöskirjoissaan (1863, 1867, 1868). Rein oli pidetty luennoitsija, vaikkakaan ei mikään kaunopuhuja. Kuten Clevekin, oli hän myös aikansa poliitikko, sillä hän oli säätyvaltiopäivillä ritariston ja aatelin jäsenenä kaikilla valtiopäivillä.

K. G. T. Rein jätti 1887 ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajuuden, sillä hänet valittiin yliopiston rehtoriksi kyseisenä vuonna. Tätä tehtävää hän hoiti vuoteen 1896 saakka. Yliopiston varakanslerina hän toimi 1906–1910. (Heikel 1940, 822–823). Varakansleri oli yliopiston korkein paikallinen vianomainen. Ennen Reiniä tehtävää oli hoitanut Danielson-Kalmari. (Heikel 1940, 675).

Vuonna 1884 toimi ylioppilastutkintovaliokunnan puheenjohtajana professori J. J. F. Perander ja vuonna 1888 professori F. W. Gustafsson. (Kertomus Suomen Aleksanterin-Yliopiston toiminnasta 1884 ja 1888). Johan Julius Frithiof Perander toimi kasvatustieteiden ja opetusopin professorina Cleven jälkeen vuosina 1884–1885. (Heikel 1940, 831). Fridolf Wladimir Gustafsson puolestaan toimi roomalaisen kirjallisuuden professorina 1882–1920. Gustafsson toimi ylioppilastutkintovaliokunnan jäsenenä lähes 30 vuotta. Uudelleen puheenjohtajana hän toimi vuosina 1917–1920. (Kertomus Suomen Aleksanterin-Yliopiston toiminnasta 1902–1915).

Pitkäaikaisin tutkintovaliokunnan puheenjohtaja oli professori Waldemar Ruin. Professori Ruin oli syntynyt 25.7.1857 ja hän kuoli 10.3.1938. Hänestä tuli filosofian dosentti 1887 ja kasvatus- ja opetusopin professori 1888. Tätä tehtävää hän hoiti vuoteen 1926 saakka. Ruin oli ensisijassa filosofi. Hänen ensimmäinen väitöskirjansa oli "Kunskap och ideal. Ett bidrag till frågan om vetandets begränsning". Seuraava osoittaa hänen liittyneen läheisesti Herbartin kasvatusopillisiin mielipiteisiin: "Om karkatärsbildningens didaktiska hjälpmedel" (Heikel 1940, 745). Hän toimi useiden keskeisten komiteoiden puheenjohtajana. Näistä kannattaneet mainita Alkeisoppilaisten ja tyttökoulujen järjestelykomitea (KM 1908:16) ja Ylioppilastutkintokomitea. (KM 1908:16).

Muita jäseniä ylioppilastutkintovaliokunnan kokoonpanosta on tämän tutkimuksen liitteenä vuosittain koottu luettelo vuosien 1852–1920 väliseltä ajalta (Liite 1). Valiokunnan jäsenyys oli melko pysyvä ja varsinaiseksi jäseneksi tultiin vähitellen muun muassa apulaisjäsenyyden kautta. Muutamat muutoin keskeisesti Suomen valtiollisessa elämässä tai koulutuksen uudistamisessa vaikuttaneet henkilöt ennättivät toimia ylioppilastutkintovaliokunnassa vain lyhyehkön ajan. Näistä voi mainita mm. vapaaherra E. G. Palménin ja professori Johan Richard Danielson–Kalmarin. (Redogörelse för Kejsarliga Aleksanders–Universitetet 1883 ja 1885). Danielson–Kalmari oli yliopiston varakanslerina vaikeina venäläistämisyksinä 1903–1906 (Heikel 1940, 822).

Professori E. N. Setälä toimi ylioppilastutkintovaliokunnan jäsenenä vuosina 1891–1892, 1895–1898 ja 1903–1905. (Redogörelse för Kejsarliga Aleksanders–Universitetet 1891–92, 1895–98, Kertomus Suomen Keisarillisen Aleksanterin–Yliopiston toiminnasta 1903–1905). Hän tuli suomalais–ugrilaisen kielitieteen dosentiksi 1887 ja suomen kielen ja kirjallisuuden professoriksi 1883. Senaattoriksi hän sai nimityksen 1917. Aina vuodesta 1904 oli Setälä eturivin valtiomiehiä. (Heikel 1940, 753–754). Nykymuotoisen ylioppilastutkinnon uusiutumisessa vuosien 1908–1917 välisen ajan pysähtyneisyyden vaiheen jälkeen Setälän senaattorivaiheella oli keskeinen merkitys.

6. YLIOPPILASTUTKINTOASETUS 1919 UUDISTUSPYRKIMYSTEN TOTEUTTAJANA

Millä tavoin itsenäisyyden ajan ensimmäinen ylioppilastutkintoasetus toteutti Ruinin komitean, opettajien yleisten kokousten, ylioppilastutkintovaliokunnan ja muiden keskeisten vaikuttajien esityksiä?

Millaisen tuloksen kamppailu uushumanismin ja reaalisivistyksen välillä sai uudessa asetuksessa? Miten päättyi kamppailu kouluylivaltuutuksen oikeudesta osallistua ylioppilastutkinnon toimeenpanoon? Millaiseksi muodostui yliopiston asema uuden tutkinnon toteuttamisessa? Kuka antoi ylioppilastutkintotodistuksen ja miten todistus kytkettiin yhteen lukion päättötodistuksen kanssa? Miten ratkaistiin kysymys yliopistoon kirjoittautumisesta?

6.1 Irti yliopistosta

Vuosi 1918 oli myöskin koulutuksessa sekavaa aikaa ja senaatti yritti väliaikaisilla määräyksillä saada uudistustoiminnan alkuun.

Suomen senaatti antoi kirkollis- ja opetustoimituskunnan esittelystä 8.11.1918 väliaikaiset määräykset vuoden 1919 ylioppilastutkinnosta Aleksanterin-yliopistoon pääsyä varten. Väliaikaisen määräyksen allekirjoittajina olivat senaattorit E. N. Setälä, Onni Talas, H. G. Paloheimo, Jalmar Castrén ja Heikki Renvall. Tällä määräyksellä lakkautettiin yliopistoissa suoritettavat suulliset kuulustelut ja määrättiin, että kirjalliset kokeet suoritetaan huhtikuun jälkimmäisellä puoliskolla sekä syyskuussa. Kirjalliset kokeet tuli suorittaa äidinkielessä, toisessa kotimaisessa kielessä ja matematiikassa sekä latinan kielessä taikka yhdessä nykyaikaisessa vieraassa kielessä, nimittäin saksan, ranskan, englannin tai venäjän kielessä. Kokeet toisessa kotimaisessa tai vieraassa kielessä, riippuen kussakin oppilaitoksessa noudatetusta opetusmenettelystä, piti suorittaa

käännöksenä äidinkielestä toiseen kieleen tai päinvastoin, kuitenkin niin, että kaikkien ylioppilaiden koe samassa oppilaitoksessa tapahtui samalla tavalla. Silloin, kun käännös suoritettiin äidinkieleen, tuli käännöskoe suorittaa neljässä tunnissa ilman sanakirjaa ja muita apuneuvoja.

Yliopistoon päästettävältä ei tullut vaatia tietoja enemmän kuin kahdessa, maanviljelylyseon suorittaneilta yhdessä vieraassa kielessä.

Maan poikkeukselliset olot tuli asetuksen mukaan huomioida kirjallisia kokeita määrättäessä ja niitä arvioitaessa. Heikon kokeen voi korvata toisella suorituksella osoitettu tieto ja kypsyys. Tämän ylioppilastutkintovaliokunnan tuli määrätä. Tässä asetuksessa senaatti määräsi kouluhallituksen asettamaan kolme jäsentä ylioppilastutkintovaliokuntaan. Heidän tuli osallistua myös niiden kokeiden arvosteluun, jotka vakiintuneen tavan mukaan oli alistettu koko valiokunnan ratkaistavaksi.

Asetuksessa määrättiin myöskin tutkintomaksusta, sekä erikseen kerättävästä yliopistoon kirjoittautumismaksusta. Muut kuin edellä mainitut päätökset jäivät tutkinosta edelleen voimaan.

Väliaikainen senaatin päätös ratkaisi kiistan suullisten kuulustelujen pitopaikasta ja päätyi kompromissiin vieraan kielen kokeessa, kun se antoi koululle päätävänsä siitä, mihin suuntaan käännös kielissä tuli suorittaa. Sen sijaan reaalikokeen osalta senaatti pysyttäytyi vanhan tutkinnon rakenteessa eikä tehty myönteistä ratkaisua vaikka Ruinin komitea sitä oli esittänyt.

Samalla, kun senaatti antoi 8.11.1918 ylioppilastutkintoa koskevia väliaikaisia ohjeita kouluhallitukselle, se kehotti keskusvirastoa ryhtymään toimenpiteisiin ylioppilastutkinnon uudistamista koskevien ehdotusten laatimiseksi. Työ eteni kouluhallituksessa tammikuussa 1919 jo niin pitkälle, että ehdotusten luonnoksista voitiin pyytää tuolloin kokoontuneelta opettajaneuvostolta lausuntoa. Keskeisin periaatteellinen kysymys oli se, siirrettäisiinkö suulliset kuulustelut pidettäväksi kouluissa yliopiston sijaan. Opettajaneuvosto katsoi äänin 13–2 suullisten kokeiden kuuluvan kouluun eikä yliopistoon ja antoi näin tukensa myös kouluhallituksen omaksumalle näkökannalle, mikä sitten toteutui 15.12.1919 annetussa asetuksessa ylioppilastutkinnosta. (Hd 1, Opettajaneuvoston ptk. 20.–25.1.1919, Khs III. KA, Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151).

Tällä asetuksella kumottiin tammikuun 14. päivänä 1874 ylioppilastutkinnosta annettu ohjesääntö sekä sitä muuttaneet ja täydentäneet säädökset. Uuden asetuksen mukaan kaikissa oppikouluissa, jotka olivat saaneet oikeuden valmistaa oppilaitaan jatkamaan opintojaan korkeakouluissa, oli ylimmillä luokilla vuosittain järjestettävä ylioppilastutkinto. Tutkinnon tarkoituksena oli saada selville, olivatko oppilaat saavuttaneet riittävän kypsyden sekä oppilaitosta varten vahvistettujen oppikurssien mukaisen tietomäärän. Tutkinnon ensisijaisena funktiona oli siis mitata oppilaiden kypsyttä ja toisaalta heidän tietomääräänsä.

Maanviljelylyseoista ja muista niihin verrattavista oppilaitoksista tulevien abiturienttien ylioppilastutkinnosta annettiin erikseen ohjeet 18.2.1921, joiden mukaan heillä oli opiskeluoikeus pääasiassa Helsingin yliopiston maanviljelystalousosastossa sekä voimistelulaitoksella. (Ask. n:o 63).

Ylioppilastutkintoon kuului kirjallisia kokeita sekä suullisia tutkintoja, jotka kaikki suoritettiin asetuksen mukaan oppilaitoksessa. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151).

Ylioppilastutkintoon kuuluvia kirjallisia kokeita johti, järjesti ja arvosteli tutkintolautakunta, joka asetuksen mukaan asetettiin vuosittain kevätlukukauden alussa ja johon kuuluvat puheenjohtaja ja tarpeellinen määrä Helsingin yliopiston opettajia,

mitkä yliopiston konsistori määräsi, sekä enintään neljä kouluhallituksen oppikouluosastonsa tai kouluneuvoston tai muiden koulutointa tarkoin tuntevien henkilöiden keskuudesta määräämää jäsentä. Asetuksessa määrättiin lautakunta kokoontumaan yliopistolla, eivätkä siihen asetuksen nojalla kuuluneet neljä koulutoimen edustajaa voineet hälventää tutkintolautakunnan yliopistollista olemusta. Ylioppilastutkinnon suullisten kuulustelujen poistaminen yliopistosta ei kuitenkaan muuttanut Suomen tutkintojärjestelmän kansainvälisesti merkittävää kytkeytymistä yliopistoon kovin suuressa määrin. Ylioppilastutkintolautakunnan kautta perinteinen yliopistoinstituutio edelleenkin sääteli ja valvoi uutta, hajautettua ylioppilaskirjoitusprosessia. Yliopiston tuli varata tutkintolautakunnalle soveltuva kokoushuone. Lautakunnan tuli ottaa itselleen sihteeri, joka samalla hoitaisi lautakunnan diaarioita, luetteloita ja arkistoa sekä puheenjohtajan valvonnassa huolehtisi lautakunnan kirjeenvaihdosta. Säädöksen mukaan tutkintolautakunnalla oli oikeus saada sekä koulujen olosuhteista että niiden ylimmän luokan oppilaista ne tiedot, joita se katsoi tarvitsevänsä. Kouluhallituksen tuli vahvistaa tutkintolautakunnan ehdotuksesta edellä mainittuun tietojen hankintaan liittyvät kaavakkeet ja lomakkeet. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151).

6.2 Kokeiden suorittaminen ja arvostelu

Kirjalliset kokeet tuli oppilaitoksissa toimeenpanna huhtikuun aikana ja syyskuun alkupuoliskolla. Ruinin komitean ehdotus kuukauden lisäajasta toteutettiin tällä tavalla. Tutkintolautakunta sai määrätä kirjoitusten ajankohdat. Ennen maaliskuun loppua tuli rehtoreiden lähettää tutkintolautakunnalle koulun opetussuunnitelma, luettelo kaikista oppilaista, jotka aikovat ottaa osaa kirjallisiin kokeisiin, sekä tiedot kaikista arvosanoista, jotka ylioppilaskokelaat olivat saaneet edellisen syyskauden lopussa sekä maaliskuun alussa pidettävässä arvostelukokouksessa.

Kirjallisten kokeiden rakenne oli seuraava: kirjoituskokeita oli kaikkiaan viisi nimittäin

1) äidinkielessä, jossa piti suorittaa koulun opetuskielellä asiallisesti ja tyyllisesti tyydyttävä esitys jostakin oppilaan kokemuspiiriin tai koulussa annettuun yleiseen sivistykseen kuuluvasta aineesta;

2) toisessa kotimaisessa kielessä, jossa oli suoritettava käänös mainitusta kielestä opetuskieleeseen;

3) vieraassa kielessä, jossa oli suoritettava klassisissa lyseoissa käänös latinasta opetuskieleeseen sekä muissa oppilaitoksissa kaksi käänöstehtävää, toinen vaihtoehtoisesti oppilaan valinnan mukaan, käänös saksan-, ranskan- tai englannin kielestä opetuskieleeseen sekä toinen, aivan helppo, opetuskielestä samaan vieraaseen kieleen;

4) matematiikassa, jossa oli tyydyttävästi käsiteltävä vähintään kolmea tehtävää;

5) reaalikoe, jossa oppilaan vastattavaksi annettiin sarja koulukurssien päättökohtia käsitteleviä kysymyksiä seuraavissa aineryhmissä, mikäli niitä oppilaitoksen viimeisellä luokalla luettiin, nimittäin: a) uskonnossa tai kirkkohistoriassa sekä filosofian alkeissa; b) historiassa ja yhteiskuntaopissa; c) fysiikassa ja kemiassa; d) eläin-, kasvi- ja maantieteessä sekä e) kansantaloudessa ja maataloudellisissa aineissa. Reaalikysymyksissä oli ainakin kolmea vähintään kahteen eri aineryhmään kuuluvaa kysymystä käsiteltävä tyydyttävästi, taikka kahta samaan aineryhmään kuuluvaa erittäin ansiokkaasti.

Asetuksen koetyypit, äidinkieli, toinen kotimainen kieli, vieras kieli, matemaattikka ja reaali olivat samoja kuin Ruinin komitean ehdotuksessa 1908 oli esitetty. (KM 1908:17, 56–60, Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151). Olennainen ero oli siinä, että Ruinin komitea esitti, että jokainen abiturientti olisi velvollinen ottamaan osaa vain neljään kokeeseen. Ruinin komitea esitti pakollisiksi kokeiksi äidinkieltä ja toista kotimaista kieltä sekä näiden lisäksi vapaan valinnan mukaan osallistumista kahteen kolmesta jäljellä olevasta aineesta. Ruinin komitea perusteli aikanaan esitystään yksilöllisen valinnanvapauden lisäämisellä ja yksilöllisyyden huomioonottamisella kirjoituksissa. Lisäksi Ruinin komitea perusteli esitystään sillä, että valinnaisuutta sisältävä tutkinto ohjasti vähemmän kouluopetusta kuin laidasta laitaa pakollisia suorituksia käsittävä tutkinto. (KM 1908: 17, 56–63).

Uudessa kouluhallituksen valmistelemassa ylioppilastutkintoasetuksessa oli luovuttu Ruinin komitean ehdottamasta valinnaisuudesta, sillä kaikki viisi koetta olivat pakollisia. Nähtävästi reaalisivistyksen kannattajat, jotka korostivat luonnontieteiden ja historian merkitystä, saivat viiden pakollisen aineen kautta nostettua toisaalta luonnontieteiden toisaalta matematiikan merkitystä. Tällä tavalla kyseessä olevat oppiaineet eivät joutuisi keskenään valinnaisiksi, mikä Ruinin komitean ehdotuksen mukaan saattoi tapahtua. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151).

Jo Ruinin komitea oli esittänyt uutta reaalikoetta, missä kokeessa "arvioitaisiin historiallisen, luonnonhistoriallisen ja luonnonopillisten tehtävien käsittelyä." Kirkkohistoria kuului Ruinin ehdotuksessa historiaan. Ruinin komitea ehdotti, että oppilaan oli käsiteltävä hyväksyttävästi kustakin kolmesta aineryhmästä, historia, fysiikka ja kemia, yhtä tehtävää. (KM 1908: 17, 55–60).

Uuden asetuksen mukaan hyväksyttävään reaalikokeen suoritukseen edellytettiin kahdesta ryhmästä vähintään kolmea tehtävää käsitellyksi tyydyttävästi tai vähintään kahta samasta ryhmästä erittäin ansiokkaasti. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151).

Näinollen kouluhallituksen valmistelemassa tutkintoasetuksessa valinnaisuutta pyrittiin saamaan reaalikokeen sisälle toisin kuin Ruinin komitea vuosikymmentä aikaisemmin.

Uutta reaalikoetta käsiteltiin myös tammikuussa 1919 opettajaneuvostossa, jossa todettiin reaalikokeen vastaavan poisjääneitä yliopiston suullisia kuulusteluja. (Hd 1 Opettajaneuvoston pkt. 20.–25.1.1919, Khs III KA).

Koetehtäviä suoritettaessa kirjallisia apuneuvoja ei saanut käyttää lukuunottamatta matematiikan koetta, jossa logaritmi- taulujen käyttäminen oli sallittu. Jokainen koe tuli suorittaa kuuden tunnin kuluessa. Ruinin komitean ehdotus oli ollut, että äidinkielen ja matematiikan kokeeseen saisi aikaa kuusi tuntia, reaalikokeeseen viisi ja muita kokeita varten neljä. (KM 1908: 17, 72–76).

Kirjallisten kokeiden tehtävien tuli olla otettuja koulussa suoritettujen oppimäärien alueelta ja läheisesti liittyä näihin oppimääriin. Erilaisten oppilaitosten ja eri linjojen oppilaille oli tehtävät annettava kunkin oppilaitoksen oppimäärien mukaisina.

Tutkinnon suorittamisesta asetuksessa määrättiin, että hyvissä ajoin ennen kokeiden suorittamista tutkintolautakunta lähetti suljetussa ja sinetöidyssä kirjeessä koetehtävät kutakin koetta varten oppilaitosten johtajille, jotka avasivat kuoren koetta suorittamaan tulleiden oppilaiden läsnäollessa.

Kirjallisiin kokeisiin osallistuva kokelas, joka syyllistyi vilppiin tai vilpin yritykseen tai muuten törkeästi rikkoi tutkintojärjestystä, menetti oikeutensa ottaa osaa niihin sekä lähinnä seuraaviin kirjallisiin kokeisiin. Sama seuraamus tuli sille kokelaalle,

joka avusti toista vilpissä. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151). Tämä ehdotus vastasi Ruinin komitean ehdotusta. (KM 1908; 17, 75–76).

Kirjallisten kokeiden tarkastamisesta ja arvostelusta asetus määräsi, että asianomaisen aineen opettaja tarkasti ja arvosteli alleviivaten kirjallisten kokeiden virheet. Koulun ylimmän luokan opettajien yhteisessä kokouksessa, jossa koulun rehtori oli puheenjohtajana, voitiin pöytäkirjaan antaa lausuntoja eri oppilaista. Kirjalliset kokeet oli viikon kuluessa viimeisen kirjoituskokeen päättymisestä lähetettävä tutkintolautakunnalle ja tähän liitettävä tiedot arvosanoista, jotka asianomaiset opettajat olivat kustakin aineesta antaneet sekä opettajakokouksen pöytäkirja.

Kirjalliset kokeet tarkasti tämän jälkeen tutkintolautakunta sekä samalla arvosteli ne lopullisesti. Arvosana-asteikkona asetuksen mukaan oli käytettävä seuraavaa:

- kiitettävä (laudatur)
- kiitoksella hyväksytty (cum laude approbatur)
- hyväksytty (approbatur)
- hylätty (improbatur)

Kompensaatiosta määrättiin asetuksessa seuraavasti. Jos oppilas oli hylätty yhdessä kirjallisessa kokeessa, joka ei kuitenkaan ollut äidinkielen koe, voi tutkintolautakunta julistaa hänet tästä huolimatta kirjallisten kokeiden osalta hyväksytyksi, jos muiden kokeiden ja oppilaasta saatujen tietojen perusteella hänet voitiin katsoa riittävän kypsyneeksi.

Kirjallisten kokeiden arvostelut lautakunnan tuli saattaa koulujen tietoon viimeistään toukokuun 20. päivänä. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151). Asetuksen määräykset vastasivat pääsääntöisesti Ruinin komitean ehdotuksia. (KM 1908: 17, 72–76).

Syksyn ylioppilaskirjoituksen osalta asetuksessa todettiin, että syksyllä järjestettäviin kirjallisiin kokeisiin olivat oikeutettuja osallistumaan ainoastaan ne oppilaat, jotka laillisen syyn vuoksi olivat olleet estyneitä joko kokonaan tai osaksi ottamasta osaa keväällä järjestettyihin kokeisiin, ja ne kokelaat, jotka viimeiski mainitussa kokeissa oli hylätty. Syksyn ylioppilaskokelas oli velvollinen osallistumaan niihin kirjallisiin kokeisiin, jossa hänet oli hylätty tai jotka olivat jääneet kevään kirjoituksissa suorittamatta. Sellainen oppilas, joka laillisen syyn takia voi osallistua syksyllä ensimmäisen kerran kirjoituksiin, oli oikeutettu samalla kompensatiotavalla täydentämään ja uudistamaan kirjoituksia kevätkirjoituksissa. Sellainen abiturientti, joka kaksissa perättäisissä kirjoituksissa ei ollut saanut hyväksytyksi tulemiseen tarvittavia näytteitä, oli velvollinen uudistamaan kirjoitukset kokonaisuudessaan.

Syksyn kirjoitusten osalta säädettiin, että ennen elokuun 20. päivää tulee koulujen johtajien lähettää tutkintolautakunnalle tiedot niistä oppilaista, jotka tulevat osallistumaan syksyllä toimeenpantaviin kirjoituksiin. Tiedot oli samat mitkä kevään kirjoituksen osalta edellytettiin. Syksyn kirjoitusten osalta ratkaisu noudatteli Ruinin komitean ehdotusta ja sillä pyrittiin estämään kirjoitusten laajempi hajauttaminen. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151, KM 1908:17, 75–76).

Suulliset kuulustelut saivat myöskin uudet säännöt. Kevätlukukauden kuluessa ylimmällä luokalla piti eri oppiaineissa panna toimeen suulliset tutkinnot, joissa kaikki kyseisen luokan oppilaat olivat velvollisia olemaan mukana. Tämä tutkintojärjestys piti lähettää kouluhallitukseen hyvissä ajoin ennen tutkintojen alkamista.

Suullisissa kuulusteluissa oli oppilaitoksen johtajalla oikeus olla läsnä. Kouluhallitus myöskin voi, jos se katsoi tarpeelliseksi, määrätä suullisia kuulusteluja valvoamaan yhden tai useamman kouluneuvoksen taikka silloin, kun varoja tähän tarkoituk-

seen oli käytettävissä, muita asiantuntijoita, joilla oli oikeus ottaa osaa tutkittavien arvostelemiseen edustamissaan aineissa sekä harkintansa mukaan määrätä, että oppilaan oli tietyn määräjän kuluessa suoritettava uusi tutkinto.

Suullisten kuulustelujen päättymisen jälkeen pitivät tutkijat asetuksen mukaan yhteisen arvostelukokouksen koulun johtajan toimiessa puheenjohtajana. Sellaiset oppilaat, jotka tässä kokouksessa havaittiin kypsiksi jatkamaan opintojaan korkeakouluissa, ilmoitettiin tutkijalautakunnalle ylioppilastutkintotodistuksen saamista varten. Jos oppilas katsottiin jossakin aineessa tiedoiltaan niin heikoksi, ettei häntä voi hyväksyä, voi arvostelukokous määrätä, että hänen on tietyn määräjän kuluttua suoritettava uusi suullinen tutkinto. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, §§ 9–10).

Jollei suullisia tutkintoja ollut suoritettu yhden vuoden kuluessa siitä lukien, jolloin kokelas oli kaikissa kirjoituksissa hyväksytty, on kaikki suulliset kuulustelut uudistettava. Jollei kirjallisia kokeita ole hyväksyttävästi suoritettu yhden vuoden kuluessa suullisten tutkintojen päättymisestä, oli suulliset tutkinnot suoritettava uudestaan. Lisäksi määrättiin, että kirjalliset kokeet ja suulliset tutkinnot oli suoritettava samassa koulussa.

Kun suulliset tutkinnot olivat päättyneet oppilaitoksen tuli lähettää välittömästi tästä tieto tutkijalautakunnalle. Niille oppilaille, jotka oli hyväksytty suullisissa tutkinnoissa ja jotka tutkijalautakunta puolestaan hyväksyi kirjallisissa kokeissa, annettiin tutkintolautakunnan puolesta todistus ylioppilastutkinnon suorittamisesta. Todistuksen allekirjoitti tutkintolautakunnan puheenjohtaja ja ne piti varustaa tutkintolautakunnan sinetillä. Todistukset piti tämän jälkeen lähettää lautakunnan toimesta oppilaitosten johtajille jaettavaksi oppilaille lukukauden päättäjaisissä. Samassa tilaisuudessa asetuksen mukaan saivat ylioppilastutkinnon suorittaneet oppilaat myöskin päästötodistuksen koulusta. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919 §§ 9–10, Ask n:o 151).

Oppikoulujen ylimmän luokan oppilaille kevätlukukauden loppuvaiheessa järjestettävillä suullisilla kuulusteluilla oli pitkä perinne. Suulliset kuulustelut eivät olleet virallisesti olleet osa ylioppilastutkintoa, mutta käytännössä näin asia oli yleensä koettu. Jo Ruinin komitea ehdotti näiden suullisten kuulusteluiden säilyttämistä. Komitea ehdotti jo vuosikymmen ennen uutta tutkintoasetusta suullisten tutkintojen virallistamista ja sitä, että rehtorilla ja kouluylivaltuutuksen edustajalla tulisi olla oikeus olla tutkinnossa läsnä, kuten uudessa asetuksessa todetaankin. (KM 1908:17, 75–80, Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919 §§ 9–10, Ask n:o 151).

Merkittävää on, että koulun päästötodistus ja ylioppilastutkintotodistus kytkettiin asetuksessa yhteen siten, että tutkintolautakunnan antamassa todistuksessa oli mainittava, että tutkittava oli hyväksytty sekä ylioppilastutkinnon kirjallisissa kokeissa että kouluissa toimeenpannuissa suullisissa tutkinnoissa, minkä ohessa todistuksen tuli sisältää asianomaisen jokaisen kirjoituskokeessa erikseen saama arvosana sekä yleinen mainesana, mitkä hänellä näillä perusteilla oli annettu.

Yleistä mainesanaa määrättäessä annetaan arvosanasta kiitettävä 3 ja arvosanasta kiitoksella hyväksytty 2 ääntä sekä arvosanasta hyväksytty 1 ääni; eri kirjoituskokeista saadut äänimäärät tuli laskea tämän jälkeen yhteen, jolloin 15–13 ääntä vastaa mainesanaa kiitettävä, 12–9 ääntä mainesanaa kiitoksella hyväksytty ja 8–5 ääntä mainesanaa hyväksytty.

Ylioppilastutkintoasetuksessa säädettiin koulun päästötodistuksesta, että sen tulee sisältää jokaisesta koulukurssiin kuuluvasta aineesta annettu arvosana sekä niiden keskiarvo, minkä ohessa todistuksessa on mainittava, että oppilas on hyväksytty ylioppilastutkinnon kirjallisissa kokeissa. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151).

6.3 Yksityisoppilaat

Ennen uutta asetusta ylioppilaita koskevat määräykset pohjautuivat vuodelta 1886 oleviin säädöksiin. Näitä säädöksiä Ruinin komitea edelleen kannatti pidettäväksi voimassa sekä ehdotti joitakin lisätarkistuksia säädöksiin. Nämä määräykset otettiin uuteen asetukseen Ruinin komitean ehdottamassa muodossa. (As. 22.2.1886, KM 1908:17, 81–85).

Ylioppilastutkintoasetukseen tulivat myöskin määräykset yksityisoppilaan oikeudesta suorittaa ylioppilastutkinto seuraavassa muodossa. Jos joku halusi yksityisoppilaana suorittaa ylioppilastutkinnon jossakin oppikoulussa, jolla oli oikeus kouluttaa oppilaita jatkamaan opintojaan korkeakouluissa, piti tehdä ennen tammikuun 15. päivää kirjallinen hakemus asianomaisen oppilaitoksen johtajalle. Tähän hakemukseen tuli liittää mainetodistus (virkatodistus) sekä, jos hän oli aikaisemmin ollut oppilaana jossakin oppilaitoksessa erotodistus siitä, myös pätevien henkilöiden antamat todistukset että hakija on suorittanut lukiota varten määrätyn kurssin, josta asianomaisella opettajalla kuitenkin oli valta, jos hän sen tarpeelliseksi havaitsi, hankkia lisävarmuutta saattamalla hakija kuulustelun alaiseksi.

Johtaja ja asianomaiset opettajat sitten päättivät tämän tehdyn hakemuksen ja mahdollisen lisäkuulustelun perusteella hyväksytäänkö yksityisoppilas osallistumaan ylioppilastutkintoon samojen määräysten mukaan kuin koulun muutkin oppilaat. Yksityisoppilaistakin piti koulun johtajan samojen määräysten mukaan kuin muistakin oppilaita antaa tutkintolautakunnalle tiedot. Yksityisoppilas oli oikeutettu suorittamaan ylioppilastutkinnon ainoastaan sellaisessa oppilaitoksessa, jonka opetusohjelma vastasi hänen lukemiaan oppimääriä ja jonka opetuskieli oli sama, millä hän halusi tutkintonsa suorittaa.

Ylioppilastutkinnon osalta lisäksi säädettiin, että yksityisoppilaita ei koulun pitänyt ottaa niin paljon, että siitä tilan ja valvonnan osalta syntyi ylioppilastutkinnossa vaikeuksia. Lisäksi määrättiin, että sellainen abiturienti, joka on ollut aikaisemmin julkisen oppilaitoksen kirjoissa, ei ollut oikeutettu yksityisoppilaana suorittamaan ylioppilastutkintoa ennen kuin vähintään vuosi oli kulunut siitä kun hän sai asianomaisesta oppilaitoksesta erotodistuksen, jolleivät johtaja ja asianomainen opettaja jostain erityisestä syystä myöntäneet siihen poikkeusta.

On huomionarvoista, että ylioppilaskokelailta kerätyt tutkintomaksut, tuolloin 25–50 mk, tuloutettiin ylioppilastutkintolautakunnalle yliopiston konsistorin vahvistamien perusteiden mukaan. Varsinaisella koulutoimella ei tässä asiassa ollut päätäntävaltaa. (Oppikoulukäsikirja 1920, 568, Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151).

Ylioppilastutkinto oli maksullinen. Jokaisen ylioppilastutkinnon kirjallisiin kokeisiin osaa ottavan kokelaan tuli maksaa riippumatta siitä suorittiko hän lopullisesti ylioppilastutkinnon tai ei tutkintomaksuna 50 markkaa. Kokeen uudistajalta velotettiin 25 markkaa. Oppilaitoksen johtajan velvollisuutena oli kerätä tutkintolautakunnalle lähetettävät maksut. Lautakunta puolestaan asetuksen mukaan käytti kertyneet varat korvauksina lautakunnan puheenjohtajille ja kaikille jäsenille sekä osaksi lautakunnan muihin kuluihin. Yliopiston konsistori vahvisti maksut.

Korkeakouluihin siirtymisestä säädettiin asetuksessa myöskin. Sellainen abiturienti, joka oli suorittanut ylioppilastutkinnon, oli oikeutettu jatkamaan opintojaan korkeakoulussa ja ilmoittautumaan korkeakoulun kirjoihin otettavaksi. Ilmoittautumisen yhteydessä hänen oli esitettävä todistus ylioppilastutkinnon suorittamisesta samoin kuin koulun päästötodistus alkuperäisenä, virkatodistus sekä muut mahdolliset asiakirjat sekä suoritettava kirjoihinottomaksu.

Uuden asetuksen mukaisen ylioppilastutkinnon suorittaminen ja siitä annetut todistukset uuden asetuksen mukaan tuottivat saajalleen kaikki ne oikeudet, jotka ylioppilastutkinnon suorittaneelle voimassa olevien säännösten mukaan olivat kuuluneet ja joiden saavuttamiseksi tähän asti oli vaadittu yliopiston antama ylioppilaskirje.

Uusi asetus astui voimaan tammikuun 1. päivänä 1921, johon asti marraskuun 8. päivänä 1918 annettu asetus, joka sisälsi väliaikaisia määräyksiä vuoden 1919 ylioppilastutkinnosta yliopistoon pääsyä varten oli noudatettava kuitenkin siten, että toisen kotimaisen kielen ja vieraan kielen kirjoituskoe vielä vuonna 1921 suoritettiin väliaikaisten määräysten mukaisesti. (Asetus ylioppilastutkinnosta 15.12.1919, Ask n:o 151).

Vuoden 1919 ylioppilastutkintoasetus oli autonomian kauden päätös siinä mielessä, että se siirsi ylioppilastutkinnon lukioasteen päättötutkinnoksi eikä sellaisenaan enää muodostanut akateemista alkeiskuulustelua yliopistoon kirjoittautumista varten. Ylioppilastutkinnolla oli koko autonomian ajan ollut täytettävänä keskeinen valintafunktio, koska ylioppilastutkinnosta suoriutuminen merkitsi samalla kirjoittautumista yliopistoon. Tästä alkaen ylioppilastutkinnon valintafunktion merkitys alkaa laskea. Ylioppilastutkinnossa korostettiin edelleenkin akateemisuutta, kun tutkintoon sijoitettiin yliopistollisia arvosanoja mainesanoiksi. Näinhän ei vielä vuoden 1874 ylioppilastutkinnon ohjesääntö tehnyt. (Oppikoulu-käsikirja 1920, 165-168).

Ylioppilastutkinnon arvostelu yksinkertaistui tuntuvasti, kun suullisten tutkintojen entisestä pistearvostelusta luovuttiin ja kirjallisten kokeiden kymmenportainen asteikko korvattiin kolmiportaisella.

Uusi vuoden 1919 ylioppilastutkintoasetus merkitsi kuitenkin akateemisen tutkintoperinteen järkkymistä ja muuttumista oppikoulukeskeisempään suuntaan. Tästä huolimatta vielä vuosikymmenten ajan käytiin oppikoulua siinä vakaassa uskossa, että ylioppilastutkinnon suorittaminen avasi tien akateemisiin opintoihin. Tosiasiallisesti näin olikin niin kauan, kunnes yliopistoon johtavan oppikoulun lisääntynyt määrä sai aikaan jo 1920-luvun kuluessa entisen tilanteen järkkymisen. Se näkyi käytännössä siten, että ylioppilastutkinnon suorittaneita oli muuallakin kuin yliopistoissa ja korkeakouluissa, mikä nähtiin helposti opintouran epäonnistumisena. Tutkinnon statusfunktio alkoi heiketä, mutta hitaasti.

Ylioppilastutkinnon siirtämistä oppikouluihin oli esitetty usean vuosikymmenen ajan. Kun se toteutettiin kouluille menevien koetehtävien painatus ja jakelu osoittautui ongelmalliseksi. Esille tuli useita vilppitapauksia. Esimerkiksi ainakin kolmessa kaupungissa paljastui 1921-22 koetehtävien anastuksia, joita kouluhallitus luonnehti "petollisiksi teoiksi" ja joiden se katsoi "heittävän synkän varjon oppilaitoksiimme". (Ca 21, pkt 17.5. ja 22.5.1922, Khs III, KA). Murrosvaiheessa oleva ylioppilastutkinto oli sangen haavoittuvainen.

Vuoden 1919 uudistusta valmisteltaessa on merkillepantavaa, että aloite uudistukseen tuli senaatista. Tutkinnon uudistamisen hitautta kuvaa, että vuodesta 1863 vuoteen 1919, siis vajaan 60 vuoden aikana ylioppilastutkinto oli koko ajan punnittavana. Kaiken kaikkiaan syntyi tuona aikana puoliväliin kolmattakymmentä virallista ehdotusta tai julkista kannanottoa tutkinnon uudistamisesta. Useimmin olivat asiaa käsittelemässä yliopiston konsistori tai sen asettama komitea, joskus kouluylhallitus tai yleinen opettajakokous. Tutkinnon luonnetta kuvaa hyvin, että jo autonomian ajan keskusteluissa käsiteltiin pääosin samoja kysymyksiä, joita on esitetty viime vuosinakin ylioppilastutkinnosta keskusteltaessa.

Onko sitten niin, että vuoden 1919 uudistus ei onnistunut, koska samat asiat ovat edelleen käsitellyn kohteena? Tuolloisella uudistuksella pyrittiin viime kädessä

sellaisiin tavoitteisiin kuin tutkinnon luotettavuus. Samoin pyrittiin vähentämään tutkinnon ainutkertaisuudesta ja siitä syystä ehkä satunnaisesta luonteesta aiheutuvia haittoja. Tärkeänä tavoitteena oli kokeen yhtäläisyys kaikille tutkintoon osallistujille. Yhtäläisyyden katsottiin tekevän sen kaikille oikeudenmukaiseksi. Tehtävien tuli olla samat kaikille ja niiden arvostelun tuli tapahtua yhtäläisesti. Arvosteluperusteiden tuli siis olla samat kaikille ja arvostelijoiden oli sovellettava kaikkiin kirjoittajiin nähden samaa asteikkoa. Jo autonomian aikana pohdittiin aiheuttaako tutkinto liian paljon henkistä jännitystä ja tehtiin ehdotuksia sen vähentämiseksi. Koko kauan kestäneen ja laajan keskustelun ytimenä oli myös viime kädessä se, että eri osapuolet ymmärsivät miten laajasti tutkinnon vaikutukset tuntuivat. Tutkinto leimasi koko koulun toimintaa ja vaikutti sekä opettajien että oppilaiden päivittäiseen työskentelyyn. Viime kädessä koulutuksen tavoitteena myöskin lukiossa oli oppiminen elämää varten, vaikkakin opiskelijan kannalta tutkinto muodostui välittömäksi tavoitteeksi. Usein opiskelijalle opiskelu ammattiin tai laajemmin opiskelu elämää varten oli liian epämääräistä, koska hänellä ei tällä pohjalla useinkaan voinut olla käsitystä sitä varten tarvittavista tiedoista ja taidoista. Tutkinnon ajallinen läheisyys lisäsi tutkinnon merkitystä opiskelun motivoijana. Tutkinnon vaikutusten nähtiin jo autonomian kauden keskusteluissa olevan sekä edullisia että haitallisia. Usein huomattiin etteivät opiskelijat näe yksittäisen oppiaineen merkitystä koko elämää ajatellen. He tarvitsevat tutkintoa, jota varten he koulussa opiskelevat. Näin argumentoivat ne, jotka katsoivat, että ylioppilastutkinto tuki koulun työtä antaessaan oppilaille kiinteän välitavoitteen. Näin tutkinto oli omiaan parantamaan opintojen tuloksia.

Toisaalta katsottiin, että tutkinto rajoitti suuresti koulun työskentelyä ja "jopa suorastaan orjuutti koulua ja oli esteenä koulun työmuotojen vapaalle kehittämiselle. Autonomian kauden asiakirjat esittävät selkeästi muun muassa vuoden 1919 tutkintouudistuksen suunnittelussa miten uudistuksen suunnittelijat olivat yksimielisiä siitä, mihin oli pyrittävä, mutta sen sijaan täysin eri mieltä siitä, millä keinoilla tavoitteet voitiin saavuttaa. Vuoden 1919 uudistus pohjautui alunpitäen autonomian kauden opettajien yleisten kokousten kannanottoihin, yliopiston konsistorin sen asettamien komiteoiden ehdotuksiin, Ruinin ylioppilastutkintokomitean yhteenvetoihin ja kouluylivaltuutuksen näkemyksiin. Kuitenkin Ruinin komitean ehdotukset makasivat valmistelijan pöydällä toistakymmentä vuotta. Kuitenkin kysymys oli viime kädessä siitä, että yliopiston konsistori, kouluylivaltutus ja opettajaneuvosto muuttivat kaikki mieltään vuosikymmenen kuluessa olematta silti koskaan samaa mieltä. Kouluylivaltutus vastusti 1909 reaalikokeen käyttöönottoa, mutta puolsi sitä 1919. Yliopiston konsistori vastusti myös sitä 1909 mutta puolsi 1919. Valmistelun kannalta asiaa mutkisti se, että molemmilla kerroilla opettajat olivat kokouksessaan päinvastaista mieltä. Käytännön ratkaisun löytäminen oli vaikeata.

Vuoden 1919 tutkinnon uudistaminen ei olisi ollut mahdollista elleivät yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset olisi sitä välittömästi vaatineet. Sääty-yhteiskunnan ote ja elämänmuoto oli höltyneessä. Koulun toimintaa ohjaamaan oli tullut uusi hallinnollinen elin kouluylivaltutus, joten ylioppilastutkinnon kautta ohjaamisen tarve väheni. Maan itsenäistyminen helpotti lopulta ratkaisevasti päätöksentekoa, koska venäläistämispoliittikan painostus kirposi. Kuvaavaa autonomisen ajan hengelle oli, että silloin kun maassa vaadittiin jo melko laajasti ylioppilastutkinnon syvällistä uudistamista, keisari määräsi Tsarskooje Selossa 1.3.1917 ylioppilastutkintoasetuksessa, että ylioppilastutkintoa varten Suomen Aleksanterin-Yliopistossa toukokuun 14. päivänä 1874 armossa vahvistetun ohjesäännön kolmannessa pykälässä säädettyyn suulliseen kuulusteluun liitetään vuonna 1917 pakollisena kuulustelu venäjän kielessä, jossa tulee olla läsnä

koulutoimen ylläpidon venäjän kielen opetuksen vanhempi tarkastaja. Tutkinnosta vapautettiin kuitenkin 1917 ne oppilaat, jotka eivät olleet lukeneet venäjää; mutta heidän oli yliopistossa opiskeltava venäjää niin paljon kuin tutkintojen suorittamista varten tultiin vaatimaan. (Armollinen asetus ylioppilastutkinnosta vuonna 1917 pääsystä varten Keisarillisen Aleksanterin-Yliopistoon, 2-3 c:t, Ask 1917 n:o 13).

Samoin maan koululaitoksen voimakas kehittyminen, yleisen oppivelvollisuuden voimaantulo ja taloudellinen vaurastuminen ja suomalaiskansallisen liikkeen voimistuminen yhdessä poliittisen päätöksentekojärjestelmän kehittymisen kanssa takasivat sen, ettei uudistus voinut hautautua toimeenpanossa ilmeneviin erimielisyyksiin. Erittäin suuri muutos oli naisylioppilaiden lukumäärän jyrkkä kasvu, jota vahvisti yhteiskoulujen määrän nopea nousu.

Muissa pohjoismaissa oli myös havaittavissa ylioppilaiden vuosittaisen määrän kasvu, mutta Suomessa se oli kaikkein jyrkintä. Muissa pohjoismaissa vielä 1970-luvulla uusien ylioppilaiden enemmistö koostui miehistä. Suomessa esimerkiksi 1965 uusista ylioppilaista 43,4 prosenttia oli miehiä ja 56,6 prosenttia naisia. Ylioppilaiden suhteellinen määrä ikäluokista on Suomessa ollut korkein. (Häyrynen 1970).

7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ YLIOPPILASTUTKINNON MUOTOUTUMISESTA AUTONOMIAN AIKANA

Eri maissa ylioppilastutkinnolla on ollut tiettyjä samoja ydintehtäviä, joista viime vuosisadan vaihteessa yliopistojen valintatehtävä oli keskeisin. Tästä huolimatta jokaisessa maassa jota tämän tutkimuksen puitteissa tarkasteltiin tutkinto on saanut omia kansallisia piirteitään ja tehtäviä. Tutkinnon kehittämisellä on sekä Suomessa että muissa maissa kiinteä yhteys yleiseen poliittiseen tilanteeseen. Englannissa esimerkiksi valtionhallinnossa ja liike-elämän järjestöissä oltiin 1980-luvulla huolissaan talouskasvusta ja lisääntyvästä työttömyydestä samanaikaisesti, kun tutkintoa on kehitetty. Kaikissa maissa ylioppilastutkinnot palvelevat kahta toisiaan täydentävää tehtävää: ne ovat retrospektiivisiä, taaksepäin katsovia sikäli, että ne antavat päättötutkintona todistuksen suoritetusta työstä ja eteenpäin suuntautuvia, prospektiivisiä, koska ne vaikuttavat opiskelijoiden tulevaan sijoittautumiseen jatko-opintoihin tai työelämään.

Ylioppilastutkinto on yhtä vanha instituutioon kuin suomalainen yliopisto-opetus. Vuosisatojen ja vuosikymmenten kuluessa ylioppilastutkinto on muuttunut hietaasti ja se on murrosvaiheessa pyrkinyt sopeutumaan vain välttämättömään yhteiskunnalliseen tai kansalliseen muutokseen.

Ylioppilastutkintoa on yli sadan vuoden ajan pyritty muuttamaan siten, että muutostilanteessa on tarkasteltu vain itse tutkintoa ja sen suorittamaa säännösten määräämää tehtävää. Tutkimus osoittaa millaisia erilaisia toisistaan täysin poikkeavia funktioita tutkinnolle on syntynyt. Mikäli halutaan uudistaa tutkintoa syvällisesti, on uudistuksen lähdettävä näistä funktioista. Ylioppilastutkinnon kansallisen instituution luonne edellyttää välittömien ja piilotehtävien käsittelyä ja niiden sopeuttamista aiottuun ratkaisuun.

7.1 Eri kehitystehtävien vaikutukset tutkintoon

Oppikoululaitos oli kansakoululaitokseen verrattuna Suomessa suhteellisesti laajempi kuin Ruotsissa ja Norjassa. Suomessa fennomaaninen liike oli 1860-luvulla laajentunut varakkaan talonpoikaissäädyn suuntaan. Liike sai kannatusta myös papistolta. Pohjoismaisittain Suomessa ja Norjassa koulutus muodostui keskeiseksi poliittiseksi tekijäksi, koska sillä katsottiin olevan keskeinen rooli kansallista identiteettiä koskevien symbolien välittäjänä. Ylioppilastutkinto Suomessa oikeutti opiskelemaan yliopistossa, missä suoritettulla ylioppilastutkinnolla oli selkeä yhteys saatavaan taloudelliseen ja sosiaaliseen hyötyyn. Pohjoismaista Norja ja erityisesti Suomi painottivat ylioppilastutkinnon merkitystä kansallisessa kehityksessä, kun taas Ruotsi painotti normaalikoulun ja ammatillisemman opetuksen ja kansanopetuksen roolia.

7.1.1 Kulttuurinen kaksikielisyys

Kulttuurisella kaksikielisyydellä oli keskeinen merkitys ylioppilastutkinnon merkitykseen, sen muotoutumiseen ja sille annettuihin funktioihin. Ensimmäinen kansallinen valveutumisliike, Turun romantiikka, vetosi voittopuolisesti tunteeseen ja kohdisti sanansa sivistyneistölle. Vasta toinen kansallinen herätys, jonka johtajaksi Snellman kohosi, painotti järkeä tunteen ohella. Vasta kuitenkin Yrjö-Koskiselle suomalaisen kansallistunteen nostattaminen muodosti tärkeimmän ohjelmakohdan. Hänen suuri ajatuksensa oli, ettei suomalaiskansallista herätystä saataisi päätökseen nojaamalla yksinomaan sivistyneistöön. Tarvittiin suomalaisen kansan valveutumista; se kasvattaisi keskuudestaan kansallisen sivistyneistönsä.

Autonomian alkuvuosikymmenet eivät merkinneet suomenkielisistä kodeista lähtöisin olevien ylioppilastutkinnon suorittaneiden olennaista määrän kasvua. Valtaosa uusista ylioppilasta oli edelleen ruotsinkielisistä säätyläiskodeista lähtöisin. Turun romantikkojen ja Snellmaninkin merkitys suomalaiskansallisessa liikkeessä oli sivistyneistön herättämisessä. Vasta 1860-luvulta lähtien Yrjö-Koskisen johtama liike kohdensi sanomansa tavalliseen kansaan, millä oli hyvin suuri vaikutus suomenkielisten ylioppilaiden määrän lisääntymiseen.

Suomalaisuuden nousu, joka voidaan käsittää kansalliseksi reaktioksi vallinneita oloja vastaan ei voinut olla herättämättä vastareaktiota ruotsinkieliseltä taholta. Kieli-taisteluksi muodostunut suomalaisuuden ja ruotsalaisuuden välinen taistelu oli pohjimmiltaan kulttuuritaistelua. Siksi se oli alunalkaen läheisessä tekemisissä koulutuksen kanssa. Ylioppilastutkinnon ja oppikoululaitoksen osalta kahtiajakoisuus merkitsi suomalaisuuden pyrkimystä muutokseen ja ruotsalaisuuden ajautumista vallitsevien olojen puolustamiseen. Ylioppilastutkintoon johtavan koulutuksen järjestäminen oli säätyvaltiopäivien näinmuodoin kaksikielisyystä johtuen hidas prosessi. Tämä heijastui ylioppilastutkinnon hitaana muutoksena.

7.1.2 Venäläistämispolitiikka

Ylioppilastutkinnon muotoutumiseen taikka paremminkin ylioppilastutkinnon muutosten hitauteen oli myös eräänä kehitystekijänä Suomeen kohdistunut venäläistämispolitiikka.

Ensimmäiset koulutukseen kohdistuneet venäläistämistoimenpiteet osuivat 1800-luvun alkuvuosikymmeninä ylioppilastutkintoon ilmoittautuneiden abiturienttien venäjän kielen taitoon. Ennen tutkintoon pääsyä piti vasteredes osoittaa taito venäjän kielessä. Asia saatiin yliopiston ohjesäännön vastaiseksi tulkitsemalla pois päiväjärjestyksestä.

Samaan kielikysymykseen törmättiin taas 1869 von Kothenin sijaiskansleri-kaudella tiukentamalla venäjän kielen vaatimuksia ylioppilastutkinnossa. Tämä keskellä reaktionääristä venäläistämisvaihetta sattunut ylioppilastutkinnon vaatimusten lisääminen osuu yhteen toisaalta määräyksen kanssa, joka vaati abiturienteilta lukion päätöstitutuksen ennen tutkintoon ilmoittautumista. Tämä osuu yhteen koululaitokseen kohdistuneen venäläistämispolitiikan toimeenpanijaksi aiotun von Kothenin johtoon tulevan kouluylhallituksen perustamisen kanssa. Ylioppilastutkintoon tulevat pyrittiin näin saamaan valvontaan.

Venäjän kieli oli milloin vapaaehtoinen (1863–), milloin pakollinen (1871–) oppiaine oppikoulussa. Ylioppilastutkinnossa venäjän kieli oli osa yliopistossa järjestettäviä suullisia kuulusteluja. Ennen toisen sortokauden alkua venäjästä tuli jälleen oppikoulussa valinnainen aine (1896–), mutta kielimanifestin jälkeen (1900) olivat vuodet 1901 ja 1903 koulutukseen kohdistuvien venäläistämistoimenpiteiden aallonharjoja pakollisine venäjänkieliseen oppikouluissa.

Venäläistämispolitiikka kohdistui koko Suomen koululaitokseen. Koska ylioppilastutkinto suoritettiin autonomian kauden lopulla osittain yliopistossa ja osittain oppikouluissa, vaikutti venäläistämispolitiikka molempien kautta uudistusta hidastavasti huolimatta selkeästä muutospaineesta. Toisaalta venäläistämispolitiikka johti siihen, että ylioppilastutkinnon merkitys kansallisena instituutiona korostui.

7.1.3 Muutokset poliittisessa järjestelmässä

Säätyvaltiopäivät vapautuivat autonomian aikana vähitellen osana yhteiskunnallista kehitystä. Koulutuspoliittisissakin kysymyksissä yhtenäisinkin ryhmä aatelisto alkoi sosiaaliselta taustaltaan rikkoutua. Talonpoikaissäädystä valtiopäiväedustajat olivat rekrytoituja varakkaista talonpojista, siksi tämäkin sääty ajoi ensisijassa ylioppilastutkintoon tähtäävän oppikoululaitoksen kehittämistä.

Valtiopäivien aloitettua säännönmukaisen kokoontumisensa 1800-luvun jälkipuoliskolla alkoi syntyä erilaisia kieli- ja ideologisia ryhmittymiä. Syntyneiden kielipuolueiden jälkeisten ensimmäisten varsinaisten puolueiden, liberaalien ja nuorsuomalaisen, puoluekokouksessa vaadittiin naisille oikeutta koulutukseen kouluissa ja yliopistoissa, suomen kielen käyttöönottoa koulutuksessa sekä kiinnitettiin ensi kertaa ohjelmallisesti huomiota kansanopetuksen kehittämiseen. Tämä oli vire muutoksesta, joka piti sisällään huomion siirtymisen vähitellen oppikoulusta ja ylioppilastutkinnosta kansanopetuskysymyksiin.

Vasta suurlakko merkitsi (1905) varsinaisen puoluelaitoksen syntyä. Sosiaalidemokraatit vaativat Forssan ohjelmassaan yleistä koulupakkoa, maksutonta kansakoulua ja kansakoulua oppikoulun pohjakouluksi. Suomalaisen puolueen ohjelmassa vaadittiin suomenkielistä yliopisto-opetusta, tyttökoulujen opetussuunnitelman uudistamista ylioppilastutkintoon johtavaksi, yleistä oppivelvollisuutta kaupunkeihin ja sosiaalista tukea köyhille koulunkäynnin avuksi.

Nuorsuomalaiset (1906) vaativat hekin suomea yliopiston pääkieleksi, keski-koulujärjestelmän toteuttamista, yleistä oppivelvollisuutta ja yhteiskasvatusaatteen toteuttamista. Ruotsalainen kansanpuolue oli siirtymässä puolustuskannalle vaatimalla

oppilaille opetusta omalla äidinkielellä, ruotsalaisille yksityisille kouluille lakisäätteistä valtionapua, ruotsin sisällyttämistä yliopistoon ottamisen kelpoisuusvaatimuksiin ja yliopiston opettajille oikeutta valita opetuskieli. Maalaisliitto (1906) vaati koulun kasvatusvastuun korostamista, yhteisopetusta tytöille ja pojille, maksutonta kansakouluopetusta ja luonnontieteiden opetuksen lisäämistä.

Puolueet suuntasivat ohjelmalliset tavoitteensa kielivaatimusten ohella siis kansanopetuskysymyksiin, mutta ylioppilastutkinto muotoutui autonomian aikana säätyjen ja virkamiesten tahdon mukaisesti.

Säätyvaltiopäivien ajan maamme koulutuspolitiikassa korostui ylioppilastutkintoon johtavan koulutuksen kehittyminen. Tämä johtui sekä sisäisestä kielellisestä kahtiajakoisuudesta että valtiollisista syistä. Säädyt edustivat vain murto-osaa kansasta ja edustivat valtiopäivilläkin vain säätynsä varakkainta osaa, mikä näkyi noudatetussa koulutuspolitiikassakin. Vasta yleinen äänioikeus suuntasi mielenkiinnon laajoihin koulutuksen uudistamishankkeisiin ja antoi taustan ylioppilastutkinnon irrottamiselle yliopistosta.

7.1.4 Sosiaalinen ja taloudellinen kehitys

Vuosisadan alkupuolella taloudellinen kehitys oli hidasta. Viljelyvaltaisen maatalouden kausi päättyi vuoden 1867 katoon, romahdukseen. Maanarvon kohoaminen oli alkanut jo 1850-luvun lopulla. Kuitenkin viljelysmaan arvon nousu oli vähäistä siihen taloudelliseen vallankumoukseen, joka tapahtui sisämaiden metsäalueella. Teollinen kehitys alkoi, liikenneyhteydet paranivat, metsien arvo nousi. Maata omistaville talonpojille syntyi käyttövaroja, palkkataso nousi, väestön muutto kaupunkeihin kiihtyi. Koulutuksen merkitys kasvoi; alkoi taistelu poliittisesta vallasta, mikä nosti ylioppilastutkinnon 1870–1890-luvulla kansanopetusta keskeisempään asemaan. Eri yhteiskuntaryhmät, varsinkin keskiluokka ja talonpojat, pyrkivät nopeaan yhteiskunnalliseen nousuun ylioppilastutkinnon kautta. Kansanopetus tuli myöhemmin perässä. Ylioppilastutkinto näyttäytyi tehokkaana välineenä suomenkielisen sivistyneistön ja virkamiehien muodostumisessa.

Oppikoulureformi, joka toteutettiin tämän sosiaalisen ja taloudellisen kehityskauden alussa 1870-luvulla noudatteli Hopperin koulutusideologioiden typologialla johdettua valinnan ja elitisoinnin ideologioita, koska vain lyseoiden kautta tapahtui pääsy ylioppilastutkintoon. Elitistisen ideologian mukaan opiskelu lyseoissa aloitettiin varhain, 10–11-vuotiaana. Suuri osa kouluistakin oli vain periaatteessa avoinna kaikille pojille, koska suuri osa kouluista oli vielä ruotsinkielisiä. Tytöt olivat kokonaan suljettu koulunkäynnin ulkopuolelle. Muutos tämän Hopperin typologian mukaisesti alkoi tapahtua, kun reaalikoulut avattiin ylioppilastutkintoon johtaviksi. Suomenkielisten lyseoiden määrä alkoi kasvaa huimaa vauhtia. Lyseoita oli 1870 3, 1900 56 ja 1920 100. Yksi koulutusideologiassa tapahtuneen muutoksen merkkejä oli ylioppilastutkintoon johtavan koulutuksen avautuminen tytöille. Ensimmäiset naisylioppilaat valmistuivat vuonna 1890 yksityisistä yhteiskouluista.

Muutosta kuvaa myös pohjakoulutuskysymyksen herääminen. Kansakoulusta pyrittiin tekemään oppikoulun pohjakoulu. Se olisi merkinnyt sitä, että oppikoulusta olisi tullut huomattavan avoin. Kompromissi tässä mielessä oli, että 1905 yläkansakoulun kaksi alinta luokkaa määrättiin oppikoulun pohjakouluksi. Avoimuus lisääntyi sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen seurauksena. Vuosina 1890–91 oppikouluissa oli 9800 oppilasta ja 1921–21 32000 oppilasta. Oppikoulu oli vielä 1870-luvun alussa ollut

virkamiesten jälkeläisten koulu. Se oli 1900-luvun alussa muuttumassa kasvavan keskiluokan "alempien porvarien" kouluksi.

Yhteiskunnan ja talouselämän muutokset kasvattivat porvarissäädyn ja keski-luokan merkitystä. Tämä puolestaan aiheutti 1880-luvulta lähtien painetta lisätä oppikoulussa ja ylioppilastutkinnoissa luonnontieteellisten aineiden ja matematiikan osuutta. Ylioppilastutkinto sopeutui hitaasti muutokseen. Tutkinto näyttää toteuttaneen voimakkaasti koulutuksellisen tasa-arvon funktiota taloudellisen ja sosiaalisen kehityk-sen kontekstissa.

7.1.5 Aate- ja oppihistoriallinen murros

Ylioppilastutkinnon kehittämisessä kamppailivat useiden vuosikymmenien ajan erilaiset oppi- ja aatehistorialliset suuntaukset.

Kysymys klassisesta vai reaalisivistyksestä nivoutui yhteen koululaitoksen opetuskielikysymyksen kanssa. Snellman korosti koulun tehtävissä tiedollisen kasvatuk-sen antamista. Snellman antoi oppikoulun tehtäväksi ensitietojen antamisen yliopisto-opintoja varten. Oppikoululla ei Snellmanille ollut mitään itsenäistä tehtävää. Se oli kuten ylioppilastutkintokin, yliopiston osa siten, että se valmisti oppilaita yliopisto-opiskeluun. Hän katsoi muiden klassisen sivistyksen kannattajien tavoin, että latinan opiskelu harjaannutti tieteelliseen ajatteluun. Reaaliaineille ei hänen koulutusajattelus-saan juuri ollut sijaa. Snellman varovaisessa suomalaisuusohjelmassaan kannatti molempien kotimaisten kielten rinnakkaisuutta.

Kouluylivaltiohallitus asettui 1800-luvun lopussa kannanotoissaan klassisen sivistyk-sen kannattajaksi. Virastollahan oli johdossaan ruotsalaisuuden tukija entinen yliopiston rehtori Lindelöf.

Viime vuosisadan loppupuoliskolla yliopiston edustajat asettuivat klassisen sivistyksen puolustajiksi esimerkiksi varakansleri Th. Reinin ja professori Estlanderin johdolla. Myös ylioppilastutkintolautakunnan pitkäaikainen puheenjohtaja kasvatust- ja opetusopin professori Cleve oli uushumanismin edustaja koulutuskysymyksissä.

Ylioppilastutkintovaliokunnan kanta klassiseen sivistykseen alkoi muuttua professori W. Ruinin toimisessa vuosikymmeniä ylioppilastutkintolautakunnan puheen-johtajana. Hän luopui uushumanismista ja kannatti aluksi herbartilaisuutta, mutta kääntyi myöhemmin reformipedagogiikkaan.

Latinan aseman vähittäinen murtuminen reaalisivistyksen hyväksi alkoi 1896, kun latinan koe ylioppilastutkinnoissa muuttui käännökseksi latinasta äidinkieleen.

Säätyvaltiopäivillä erityisesti pappissääty asettui uushumanistisen sivistyksen tukijoiden joukkoon koulu- ja yliopistomiesten rinnalle. Porvarissäädyssä kannatettiin reaalisivistystä. Keskiluokan merkityksen kasvu yhteiskunnassa yleensä oli omiaan murtamaan klassisen sivistyksen ylivaltaa koulutusjärjestelmässä reaalisivistyksen hyväksi itsenäisen Suomen ensimmäisessä vuoden 1919 ylioppilastutkintolautakunnassa, jossa reaalisivistys ja luonnontieteet saivat merkittävän aseman tutkinnoissa.

Yliopisto oli koko autonomian ajan uushumanismin keskeisimpiä tukijoita. Ylioppilastutkinnon avulla yliopiston konsistori ylläpiti klassista sivistystä koululaitok-sessa pitkälle 1800-luvun lopulle. Vasta uusien koulujen syntyminen ja taloudellisen kehityksen nostaessa keskiluokkien merkitystä reaalisivistys ja luonnontieteet saivat yliotteen uushumanismista.

7.1.6 Koulutusjärjestelmän muutokset

Ylioppilastutkinto seurasi hitaasti koulutusjärjestelmässä tapahtuneita muutoksia. Muun muassa tie yliopistoon reaalikoulujen kautta avautui vain vähitellen, mutta merkittävimminkin tutkintoa ajoi muutokseen oppikoulun ekspansio.

Viime vuosisadan lopulta lähtien oppikoulun oppilasmäärä kasvoi. Lukuvuonna 1880–81 suomenkielisiä oppilaita oli 2256 ja ruotsinkielisiä 4549. Lukuvuonna 1905–06 suomenkielisiä oppilaita oli jo 13550 ja ruotsinkielisiä 6829. Ylioppilastutkintoa sosiaalisen nousun väylänä kuvaa hyvin talonpoikaissäädystä lähtöisin olevien ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrän kehitys. Talonpoikaissäädystä lähtöisin oli 1810–28 10,1 prosenttia uusista ylioppilaista, kun se 1852–69 oli 9,0, 1882–84 17,1 ja 1891–93 jo 21,0 prosenttia. Vuosisadan alun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana virkamiesten ja vapaiden ammatinharjoittajien lapsia oli oppikouluissa keskimäärin 25 prosenttia kokonaismäärästä. Pikkuliikkeenharjoittajien tai palveluammattia harjoittavien lasten määrä oli noin 40 prosenttia ja työmiesten lasten määrä noin 10 prosenttia kokonaismäärästä. Torppareiden lasten osuus oli vähäinen 2,2–1,4 prosenttia. Se oli pikemminkin aleneva kuin kasvava.

Vuosisadan vaihteessa näkyi selvimmin ylioppilastutkinnon suorittamisessa koulutusjärjestelmässä tapahtuneet muutokset. Kymmenvuotiskaudella 1885–1894 kohosi uusien ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä 263:sta 340:een, eli siis 30 prosenttia. Vuonna 1904 ylioppilastulva oli korkeimmillaan 672. Lisäys viimeisellä kuluneella kymmenvuotiskaudella oli 100 prosenttia. Tämä johtui ensisijassa oppilaitosten määrän lisääntymisestä. Uusien ylioppilaiden autonomian kauden huippu 1192 uutta ylioppilasta, 1915 ja pysytteli tällä tasolla koko autonomian loppuajan.

Vuonna 1894 naisten lukumäärä uusista ylioppilaista oli 4,5 prosenttia ja 1904 28,8 prosenttia kokonaismäärästä. Ruotsinkielisten ylioppilaiden määrän lisäys oli naisylioppilaiden määrän lisäystä, suomenkielisten lisäys sekä mies- että naisylioppilaiden määrän lisäystä.

Vuosien 1906–1918 välistä aikaa voi kutsua ensimmäisen ylioppilastulvan ajaksi. Vuosisadan vaihteessa ruotsinkieliset uudet ylioppilaat olivat yhä edelleen lähtöisin etupäässä säätyläisluokasta, kun taas vain noin 40 prosenttia suomalaisista uusista ylioppilaista oli tästä yhteiskuntaluokasta lähtöisin. Huomattavin ero ruotsin- ja suomenkielisten välillä oli käsityöläisten ja porvareiden lasten, virkamiesten ja työläisten kohdalla, jossa suomenkieliset ylioppilaat olivat voimakkaammin edustettuina. Tämä kuvaa hyvin suomalaisen yhteiskunnan säätykiertoa erityisesti suomenkielisen väestön osalta. Suomenkieliset ylioppilaat jakaantuivat selvästi ruotsinkielisiä tasaisemmin eri yhteiskuntaluokkiin.

Ylioppilastutkintoon vaikutti merkittävästi oppikoulun vuoden 1914 opetus-suunnitelmareformi. Tämän reformin seurauksena klassiset lyseot, neljää lukuunottamatta, muuttuivat reaalilyseoiksi. Vielä 1909–10 maassamme oli 14 klassista lyseota ja 10 reaalilyseota, 1914–15 klassisia lyseoita oli 4 ja reaalilyseoita 22. Klassinen lyseo jäi autonomian ajan viimeisellä vuosikymmenellä lyseoiden poikkeustyyppiksi.

Ylioppilastutkinnon uudistaminen muodostui koulutusjärjestelmän osana erityisen kompleksiseksi uudistettavaksi, koska siihen liittyi myös kysymys kansakoulusta pohjakouluna, taistelu reaali- ja klassisen sivistyksen ja suomen- ja ruotsinkielisen koulutuksen välillä.

Ylioppilastutkinnolla oli koko autonomian ajan erityisesti sen jälkipuoliskolla selkeä taloudellisesti-yhteiskunnallinen funktio. Se mahdollisti nousun murenevassa sääty-yhteiskunnassa ja siihen sisältyi selkeitä toiveita taloudellisesta palkitsemisesta. Tasa-