

Martti Ranta

Sivistystä takametsiin

Oppikoulun aatteet ja arki periferiassa:
Kittilän oppikoulut 1928–1972



MARTTI RANTA

**Sivistystä takametsiin
Oppikoulun aatteet ja arki periferiassa:
Kittilän oppikoulut 1928–1972**

Akateeminen väitöskirja,
jolle kasvatustieteiden tiedekunta myönsi väittelyluvan 7.9.2012.
Julkaistaan Martti Rannan menestyttävä hänen toiveensa mukaisesti.



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2022

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta.

Taitto: Taittotalo PrintOne

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 335

ISBN 978-952-337-310-5

ISSN 1796-6310

Elektronisen väitöskirjan pysyvä osoite:
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-310-5>

TIIVISTELMÄ

Martti Ranta

Sivistystä takametsiin. Oppikoulun aatteet ja arki periferiassa:

Kittilän oppikoulut 1928–72

Rovaniemi, Lapin yliopisto

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 335

Postuumisti julkaistava väitöskirja: Lapin yliopisto

Tämä kasvatushistoriallinen tutkimus tarkastelee oppikoulun historiaa Lapissa. Eri-tyisesti se selvittää Kittilän yhteiskoulun (1928–51) ja yhteislyseon (1951–72) historiallisia vaiheita. Tutkimus perustuu arkistoaineistoihin, komiteamietintöihin ja muuhun kirjalliseen materiaaliin. Lisäksi sadalle ensimmäiselle ylioppilaalle tehtiin kysely, jolla selvitettiin koulun jälkeistä urakehitystä. Aineistoja on analysoitu historiantutkimuksen metodein. Tutkimusta voidaan luonnehtia mikrohistorialliseksi.

Oppikoulujen historia on liitetty ennen kaikkea urbaaniin ja eteläiseen Suomeen. Lapinmaa, Suomen pohjoisin osa, oli haja-asutusaluetta, jossa alkutuotantoon perustuvat elinkeinot olivat hallitsevassa asemassa. Omavaraistalous oli yleistä ja rahatalous oli vasta tuloillaan. Oppikoulun alkuvaiheen ongelmat selittyvät pitkälle näistä taloudellisista olosuhteista. Valtio ohjasi oppikoulujen määrää ja sijaintia. Kouluja piti olla vain kohtuullisesti niin, että ne vastasivat eri yhteiskuntaluokkien mittasuhteita. Kun valtion koulut keskittyivät ensisijaisesti kaupunkeihin, jäivät maaseudun oppikoulut yksityisen aloitteellisuuden varaan. Tältä perustalta syntyi myös ajatus oppikoulusta Lapinmaalla. Ensimmäinen oppikoulu perustettiin napa-piirin tuntumaan 1900-luvun alussa ja Lapinmaalle 1920-luvulla.

Lapinmaan hallintokeskukseen, Kittilään, oli kerääntynyt valtion hallinnon korkeita virkamiehiä. Ajatus oppikoulun perustamisesta syntyi heidän keskuudessaan, ja kunnan tuella hanke eteni nopeasti. Vuonna 1928 perustettu koulu oli ns. uusmuotoinen oppikoulu, eli kansakoulun koko oppimäärään perustuva oppikoulu, johon tuli etenkin työväenluokkaisia ja maaseudun oppilaita. Uusmuotoisia yhteiskouluja perustettiin etenkin periferisille alueille, kun taas perinteinen koulumuoto kaupungeissa oli eliiteille ja keskiluokalle tarkoitettu yhteislyseo. Kittilän koulu sai oman koulurakennuksen ja pätevät opettajat. Oppilaiden rekrytointi aiheutti kuitenkin jatkuvasti ongelmia. Tyttöjä saatiin koulun penkille kohtuullinen määrä, mutta poikien koulunkäynti oli vähäistä. Poikien työvoimaa tarvittiin maataloudessa, ja koulun penkillä istuminen leimattiin usein turhaksi joutilaisuudeksi. 1930-luvun

suuri lamakausi aiheutti myös suuria ongelmia, sillä oppikoulun käynnistä koituvat kustannukset lisäsivät kotitalouksien menoja, joihin ei meinannut olla varaa. Oppikoulu nähtiin kulueränä, eikä investointina tulevaisuuteen, kuten tulevana vuosikymmeninä.

Oppikoulu jakautui keskikouluun ja lukioon. Kittilässä keskikoulun oppimäärän suoritti noin puolet koulun aloittaneista. Eronneiden määrä oli aika suuri, muttei eronnut merkittävästi muusta Suomesta. Keskikoulun käyneistä noin puolet jatkoi opintojaan ja toinen puoli siirtyi työelämään tai kotiäideiksi. Hieman yli 10 % jatkoi opiskelua lukiossa. Noin 5 % jaksoi akateemiselle uralle.

Sodan jälkeisellä kaudella vuodesta 1947 alkoi laajentuminen täysimittaiseksi oppikouluksi. Ensimmäiset ylioppilaat napapiirin pohjoispuolella valmistuivat vuonna 1950. Seuraavana vuonna koulu siirtyi valtion hallintaan ja muuttui yhteiskoulusta yhteislyseoksi. Periferisillä maaseutualueilla kokeiltu uusmuotoinen koulumalli tuli tiensä päähän ja koulu muuttui kaupungeissa pitkät perinteet omaavaksi ns. vanhamuotoiseksi kouluksi. Yhteislyseosta tuli yleisin koulumuoto, oppikoulun standardi myös Lapissa. Vuonna 1958 rakennettu uusi koulurakennus mahdollisti Kittilän yhteislyseon nousun maakunnalliseksi kouluksi. Oppilaita tuli Lapin läänin kaikista kunnista ja jonkin verran läänin ulkopuoleltakin. Kun oppilaita oli Utsjoelta Helsinkiin, koulupiiri saattoi olla valtakunnan laajin. ”Suuruuden kausi” jäi lyhyeksi, sillä Lapin oppikouluverkosto tihentyi ja kehitys kohti kunnallista koululaitosta alkoi 1960-luvulla. Peruskoululaki säädettiin 1968 ja lukio liitettiin lopulta kunnan koululaitokseen 1972. Vanhan oppikoulun tarina oli päättynyt.

Tämä tutkimus tarkentaa kuvaa uusmuotoisen oppikoulun ongelmista vanhan koulujärjestelmän puristuksessa. Lisäksi tutkimus kartoittaa, millaisia ongelmia Kittilän oppikoulun syrjäinen sijainti aiheutti. Tutkimus kuvaa ja selittää, kuinka alueen ja oppilaiden köyhyys sekä asenteet ja kulttuuriset erot vaikuttivat Kittilän oppikoulun asemaan.

ABSTRACT

Martti Ranta

The Ideas and Everyday Practices of a Grammar School in the Finnish Periphery:
The Grammar School in Kittilä 1928–1972

Rovaniemi, Lapin yliopisto

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 335

Postmortem published doctoral dissertation: University of Lapland

This historical-pedagogical study focuses on grammar schools in Kittilä. It involves Kittilä's *Yhteiskoulu* (co-educational school) from 1928 to 1951 and *Yhteislyseo* (secondary school) from 1951 to 1972. The research is based on archival data, committee memoranda, and other literary material. A survey covering the first 100 graduates was conducted to investigate career development after graduation. The material was analysed through the methods of historical research. The work can also be defined as a microhistorical study.

The grammar school system was mainly related to the southern urban environment, whereas Lapland, the northernmost part of Finland, was distinctively rural, with the agriculture and extractive industries as the primary sources of livelihood. A monetary economy was slowly replacing the subsistence economy. Most of the initial difficulties of grammar school derive from these political-economic conditions. The number and distribution of grammar schools were controlled by the state. The amount was to be moderate and match the social class structure. State-owned schools were primarily placed in towns, while rural schools depended on private initiatives. This was also the case with the origins of grammar school in Lapland. Grammar school reached the Arctic Circle at the beginning of the 1900s and northernmost Lapland in the 1920s.

A number of high-ranking government officials had started to gather in Kittilä, which had become the administrative centre of Lapland (*Lapinmaa*). They raised the idea of establishing a grammar school. With municipal aid the project progressed quickly, and the goal was reached in 1928. The school belonged to what was then known as the “new grammar school”, meaning that it was a municipally or privately owned yet state regulated co-educational school, which was based on the entire curriculum of the “common school” (*kansakoulu*; primary school for working class and rural pupils). The “new” grammar schools were typically established in peripheral

regions, while urban cities had a long tradition of elite and middle-class secondary schools. Rather soon the Kittilä school was given its own building and qualified teachers. However, there were constant problems in recruiting pupils. The school managed to assemble a reasonable number of girls, but boys showed little interest in schooling. Boys' labour power was needed in agriculture, and attending school was often considered futile idleness. The Great Depression caused big problems because the costs of grammar school increased the total household expenditure and thereby led to economic difficulties. Grammar school was considered to be an expense – not an investment in the future as was commonly perceived during the forthcoming decades.

The grammar school was divided into middle school (*keskikoulu*) and upper secondary school (*lukio*). In Kittilä, roughly half of those who had started school completed middle school. The number of drop-outs was rather high, but not significantly higher than elsewhere in Finland. Approximately half of those who completed the middle school continued with their studies, and the other half started working or became housewives. Slightly over 10% continued to upper secondary school. Roughly 5% made it to an academic career.

As of 1947 an expansion began to a full-fledged grammar school. Thus, the first upper secondary school diplomas above the Arctic Circle were handed out in 1950. In the following year the state took over, and the school was converted from a co-educational school (*yhteiskoulu*) to a secondary school (*yhteislyseo*). This meant that the “new school” model, which had been experimented in the rural peripheries, was bypassed by the traditional (“old”) school model from the cities. Secondary school became the most common school type, the standard of the grammar school also in Lapland. A new school building opened its doors in 1958, enabling an upgrade to a provincial school. Pupils came in from every municipality in Lapland – some even from outside the province. With students from Utsjoki to Helsinki, the school district was probably the most extensive in the country. “The period of grandeur” was short-lived, as Lapland's school network became denser and the municipal school system began to emerge in the 1960s. The Basic Education Act came into force in 1968, and the upper secondary school was finally incorporated into the municipal school system in 1972. The story of the old grammar school had come to an end.

This study provides a more accurate view of the problems of the new grammar school model under the strain of the old school system. It also outlines the problems caused by a remote location. In addition to poverty, the study also shows that attitudes and cultural differences affected the status of the grammar school.

Sisällysluettelo

TIIVISTELMÄ	3
ABSTRACT	5
ESIPUHE	10
LUKIJALLE	11
LYHENTEET	13
1 JOHDANTO	14
1.1 Tutkimuksen taustaa	14
1.2 Tutkimuksessa käytetyt käsitteet	15
1.3 Tietolähteet ja aineistot	16
1.4 Metodologiset lähtökohdat	18
1.5 Työn periodisointi ja rakenne	21
1.6 Tutkimusongelmat: Kohdennus ja rajaus	24
2 HISTORIAL LIS-YHTEISKUNNALLISET OLOSUHTEET	27
2.1 Koulun kasvatushistoriallinen positio	27
2.2 Yhteiskuntarakenne säätelee koulusivistyksen tasoa	32
2.3 Lapinmaan erilainen yhdyskuntarakenne	34
2.4 Taloudelliset resurssit koulun elinehtona	35
2.5 Kansalaisyhteiskunta sivistysperustana	37
2.6 Kansalaisyhteiskunnan rakentuminen paikallisella tasolla	40
2.7 Maakunnallinen identiteetti mahdollisuutena ja voimavarana	42
2.8 Kittilästä Lapinmaan keskus	44
3 KOULUTYÖN KEHITYS JA TILA POHJOISESSA	48
3.1 Oppivelvollisuus luo oppikoululle perustaa	48
3.2 Oppikoulun kehitys ja tulo pohjoiseen	51
3.3 Oppikoulutilanne periferian näkökulmasta	54
4 LAPINMAAN OPPIKoulun TULO JA ALKUVAIHE	57
4.1 Yhteiskunnallinen ja koulupoliittinen lähtötilanne	57
4.2 Oppikouluhankkeen syntytausta	59
4.3 Koulun käynnistys ja liikkeellelähtö	63
4.4 Hallinto: kunnallinen, valtiollinen vai yksityinen koulu?	65
4.5 Talouslaman kourissa	68
4.6 Opettajaongelma ja opettajuus	71
4.7 Pätevyystason nousu	73

4.8	Oppilasrekrytoinnin haasteena lama ja asenteet	74
4.9	Koulu ei vedä poikia	76
4.10	Paikallinen ja alueellinen vaikuttavuus	78
4.11	Oppilaiden epätyypillinen perhetausta	82
5	UUSMUOTOISEN KOULUN SISÄLTÖ JA TEHTÄVÄT LAPINMAALLA	84
5.1	Uusmuotoisen yhteiskoulun toiminta-ajatus	84
5.2	Opetussuunnitelma: Oppikoulun yleissivistävä tehtävä	87
5.3	Tuntijako konkretisoi koulutyön	91
5.4	Lukusuunnitelmien yhteensopivuus ei toimi	94
5.5	Lukusuunnitelmaa muutetaan käytännölliseen suuntaan	96
5.6	Opetusta perinteisellä kaavalla	98
5.7	Opetuskeskeinen oppimiskäsitys	103
5.8	Arvostelu lajittelee ja karsii	104
5.9	Numeroarvostelu kategorisoi oppilasjoukon	107
5.10	Karsintaa kielten avulla	109
5.11	Koulukuri ja rangaistukset	110
5.12	Pikkutarkat kurisäännöt	112
5.13	Tapakulttuuri ja tapojen muokkaus	115
5.14	Tapojen muokkausta	117
5.15	”Arvot ovat koulun ilmassa”	120
5.16	Arvojen ristiriitaisuus	124
5.17	Terveys ja ”liikarasisitushuoli”	126
5.18	Mihin koulun jälkeen?	129
5.19	Alkuvaiheen koulutoiminnan arviointia	132
6	MURROS JA JATKUVUUS	133
6.1	Koulu luovii sodan varjossa	133
6.2	Oppilasmäärän kasvupyrahdyks	137
6.3	Koulu luovii sodan jaloissa	139
6.4	Raunioiden keskeltä uuteen nousuun	140
6.5	Johtajuusdraama	142
6.6	Kriisiajan vaikutus oppimiseen	143
6.7	Koulujärjestelmä pysyy, sisältö muuttuu hieman	145
7	JÄLLEENRAKENNUS JA SIIRTYMÄVAIHEEN KOULU	148
7.1	Yhteiskunnallinen ja koulupoliittinen tilanne sodan jälkeen	148
7.2	Laajentuminen yliopistoon johtavaksi oppikouluksi	153
7.3	Ahtaus hidastaa kehitystä	157
7.4	Siirtymävaiheen koulukäytännöt ja sen niukat reunaehdot	158
8	HIERARKIATASON NOUSU: KOULUSTA LYSEOKSI	160
8.1	Uusmuotoisesta vanhamuotoiseksi	160
8.2	Opetussuunnitelman normalisointi	163
8.3	Lukusuunnitelman painotukset	164
8.4	Hitaasti muuttuva opettajuus	166

8.5	Ehdoton auktoriteettiasema	169
8.6	Opettajan sivistynyt habitus.....	170
8.7	Opettajuuden normi.....	172
8.8	Opetuksen perusmuoto pysyy.....	173
8.9	Opetus ihanteena ja käytäntönä.....	178
8.10	Koulukelpoisten valikointi.....	179
8.11	Arvostelu pysyy tiukkana.....	183
8.12	Koulupelin taitajat.....	186
8.13	Oppimiserot ja kulttuurierot	187
8.14	Eliittikoulut ja tavalliset koulut	190
8.15	Kurinpidosta työrauhaksi.....	192
8.16	Tupakointi ja poissaolot kesto-ongelmia.....	195
8.17	Oppikoulukulttuuri yhdenmukaistaa ja hierarkisoi	196
9	MAAKUNNALLISEN KOULUN STATUS	203
9.1	Uusi koulu mahdollistaa alueellisen kasvun.....	203
9.2	Kehitys maakunnalliseksi oppikouluksi.....	205
9.3	Oppilashuollon ensiaskeleita	207
9.4	Ylioppilaaksi ja ammattiin.....	209
9.5	Koulutuksen paradokseja: Erot tasoittuvat mutta myös lisääntyvät	212
10	SUUREN MURROKSEN ALLA	216
10.1	Periferian koulu modernin ja keskittämisen paineissa.....	216
10.2	Vanhan oppikoulun viimeinen taisto	218
10.3	Syrjäkylät oppikoulun katvealuetta.....	220
10.4	Valtakunnan ensimmäinen kokeilukeskikoulu	222
10.5	Oppikouluperinne jatkuu lukiossa.....	223
11	YHTEENVETO JA ARVIOINTI	226
11.1	Oppikoulu epätyyppisissä ympäristössä.....	227
11.2	Yhteiskunnallinen muutos tahdittaa oppilaskehitystä.....	228
11.3	Paikallinen ja alueellinen vaikuttavuus.....	230
11.4	Tyttövaltaisuus ja perhetausta poikkeuksellisia.....	231
11.5	Uusmuotoinen oppikoulu vanhamuotoisen puristuksessa.....	232
11.6	Periferian koulun merkitys:Pulpettitason rationaalisuutta.....	233
11.7	Tausta-aatteet vaikuttavat, mutta eivät näy.....	235
11.8	Arvojen pinta- ja syvävirta.....	236
11.9	Arviointia.....	237
	LÄHDELUETTELO	240
	LIITTEET	264

ESIPUHE

Olen toimittanut isäni rehtori Martti Rannan teoksen *Sivistystä takametsiin* julkaisukuntoon neljä vuotta hänen menehtymisensä jälkeen hänen omaa tahtoaan kunnioittaen. Teos on väitöskirja, jota hän laati Lapin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa eläkkeelle jäämisensä jälkeen. Martti sairastui aivoinfarktin seurauksena syksyllä 2012 vain muutamia viikkoja ennen väitöstilaisuuttaan. Väitöskirja oli esitarkastettu, käsikirjoitus oli valmis ja tiedekuntaneuvosto oli antanut sille väittelylvän. Oikolukiessa olen vahvistanut tekstin luettavuutta sekä tarkistanut oikeinkirjoitusta, viittauksia ja lähdeluetteloja, mutta alkuperäisen sisällön säilyttäen.

Kiitän Lapin yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekuntaa tuesta, kuten myös Martin koulukavereita Kittilän ajoilta, jotka kannustivat prosessin loppuunviemiseksi. Englanninkielinen abstrakti on tarkastettu Helsingin yliopiston kielikeskuksessa.

Helsingissä 16.1.2022

Eija Ranta

LUKIJALLE

Koulu on ollut minulle läheinen asia yli kuuden vuosikymmenen ajan ja siinä on ollut muutama merkittävä käännekohta. Ensimmäinen niistä tuli ajankohtaiseksi 11-vuotiaana, kun oppikouluun menosta oli päätettävä. Opinto-ohjaus toimi tehokkaasti siihen aikaan. Kaukosen kyläkoulun opettaja ja äitini muodostivat ohjaustiimin, jonka toimesta koulutieni suuntasi Kittilän oppikouluun. Jälkikäteen ajatellen valintaa voidaan pitää hyvin onnistuneena, josta olen syvästi kiitollinen ohjaustimmille. Koulutyöstä tuli leipätyöni ja ennen eläköitymistäni toimin vuosikymmenien ajan Tervolan lukion rehtorina ja historian opettajana. Silti koulu on ollut paljon enemmänkin. Koulu on mielenkiintoinen ja vaikka se on vanha instituutio, siinä on jatkuvasti uusia tuntemattomia ulottuvuuksia, jotka kattavat elämän koko kirjon. Tämä tutkimukseni pyrkii pieneltä osaltaan avaamaan koulun salaperäisyyden verhoa. Tutkimukseni on yksi jakso hermeneuttisella elämänkehälläni, joka alkoi kansakoulusta ja joka on jatkunut oppikoulun, yliopiston ja käytännön koulutyön kautta jälleen yliopiston jatko-opiskelijaksi ja tämän mielenkiintoisen työn pariin. Näin tämä työ on mahdollista nähdä jatkumona ikuisen pedagogiikan ja koulun syvemmän ymmärtämisen tiellä.

Olen hyvin kiitollinen Lapin yliopistolle, että se on ottanut väitöskirjatyöni ohjelmaansa. Olin jo Lapin kesäyliopiston ensimmäisiä opiskelijoita sen aloittaessa 1960-luvulla. Samalla vuosikymmenellä nuorena toimittajana tein esityksen yliopiston perustamiseksi Rovaniemelle. Kun yliopisto perustettiin seuraavalla vuosikymmenellä käytimme yliopiston palveluja kehittäessämme lukiotamme Tervolassa. Siinä yhteydessä tuli tutuksi myös tämän työn ohjaaja professori Kyösti Kurtakko, jonka verrattomana etuna oli erinomainen paikallistuntemus. Hänelle kuuluu suuri kiitos tämän työn toteutumisesta. Ohjaajalla on ollut psykologista taitoa ja pelisilmää antaa potkua työhön silloinkin kun olen saanut paperille vain epätoivoisia riimitelmiä. Tervolan kirjasto on avustanut suurella asiantuntemuksella kirjallisuuden hankkimisessa. Myös Kemin kirjasto, ja varsinkin sen varasto, on ollut oivallinen tärkeitten lähteitten löytöpaikka. Ilman kirjastojen antamaa tukea ei työni olisi ollut mahdollista. Siitä kirjastoille suurkiitos. Olen saanut myös runsaasti palautetta ensisiltä Kittilän yhteislyseon oppilailta ja opettajilta sekä koulukavereilta. Myös teille lämmin, kaihoisa kiitos osallistumisesta.

Aviopuolisolle ja kotiväelle nöyrä kiitos kärsivällisyydestä, jota on vaadittu kun kotipiirissä on liikuskellettu mietteisiinsä vaipunut hahmo, jolla on ollut vain väitös-kirja mielessä, mutta jolla silti on saattanut olla tuttuja elkeitä.

Omistan tämän työni lastenlapsille Joonalle, Eelikselle ja Juliukselle sekä heidän kauttaan kehittyvälle koulutyölle.

Tervolassa 30. kesäkuuta 2012

Martti Ranta

LYHENTEET

A	asetus
L	laki
KA	kansallisarkisto
KMA	Keskustan ja maaseudun arkisto
Kh	kouluhallitus
KiYhA	Kittilän yhteiskoulun, yhteislyseon arkisto
KiKuA	Kittilän kunnan arkisto
KiSeA	Kittilän seurakunnan arkisto
Kj	koulujärjestys
lom	(vastaus)lomake
lv	lukuvuosi
OhA	opetushallituksen arkisto
Opm	opetusministeriö
ops	opetussuunnitelma
ptk	pöytäkirja
SoKuA	Sodankylän kunnan arkisto
SuAsk	Suomen asetuskokoelma
SuOpko	Suomen oppikoulunopettajain kokous
St	syystiedonanto
STV	Suomen Tilastollinen Vuosikirja
SVT	Suomen Virallinen Tilasto
Tk	tarkastuskertomus
TiA	tilastokeskuksen arkisto
Vk	vuosikertomus
Vp	valtiopäivät

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Oppikouluun lähtö Lapin laajoilta selkosilta oli menneinä aikoina äärimmäisen harvinaista. Tarina sallalaisesta Hermannin Hannulasta, josta tuli Lapin ensimmäinen talonpoikaislähtöinen ylioppilas vuonna 1872, kertoo koulutaipaleen haasteista.¹

Ajan opillisuuden kriteeri oli lukutaito, ja se oli todettu torppari Hannulan Hermannin-pojalla erinomaiseksi. Lukutaidon opettaminen oli ensisijaisesti kotien vastuulla. Kun taitoa tankattiin vanhempien veljesten päähän, oppi Hermannin sen siinä sivussa helposti. Lukutaidon osaaminen testattiin kinkereillä, jotka olivat suurimmalle osalle tuskallisia kokemuksia. Hermannilla sen sijaan ei ollut paineita, vaan hän sai todistaa siellä oppineisuutensa. Hermannin kyvyt kantautuivat kirkkoherran tietoon, joka alkoi patistaa poikaa oppikouluun. Kirkkoherra lupasi tukea koulunkäyntiä, sillä köyhän torpparin pojalla ei ollut oppikoulun käyntiin vaadittuja rahoja. Ruumiillisesti heiveröiselle pojalle opintie näyttäytyi parempana vaihtoehtona kuin raskas korven raivaaminen.

Lähin koulu oli Oulussa, ja Lapin perukoilta oli sinne melkoinen matka. Niin kuitenkin kävi, että torppari Hannula suuntasi poikansa kanssa pitkälle taipaleelle Oulua kohti. Tiet olivat kinttupolkuja, ja kun sää yllättäen huononi, he kadottivat kulku-suuntansa. Karhukin ärhenteli lähistöllä. Kun sää lopulta parani, saattoi matka jatkaa eteenpäin. Isän oli kuitenkin palattava takaisin kotiin, ja Hermannin oli jatkettava matkaa yksin. Monipäiväisen patikoinnin jälkeen hän saapui Ouluun, jossa hän meni kirkkoherran suosituskirje mukanaan koulukelpoisuutta selvittävän maisterin puheille.

Edellytykset oppikouluun pääsyyllä eivät näyttäneet hääppöisiltä: Hermannin ei osannut ruotsia, eikä hänellä ei ollut asuntoa tai rahaa. Myös kotitausta oli epäilyttävä. Pyrkimys näytti tyrehtyvän heti alkuunsa. Asia esiteltiin kuitenkin koulun rehtorille. Poikaa kuulusteltiin uudelleen ja lopulta päätettiin, että hän saisi ainakin yrittää. Hänen pitäisi kuitenkin opiskella ruotsin kieli oma-aloitteisesti. Elanto järjestettiin niin, että muutamat kaupunkilaiset vastasivat vuoropäivin hänen ylläpidostaan, jonka Hermannin korvasi tekemällä kotien arkisia askareita. Lopulta hän pääsi maksuttomaan täysihöitoon ja saattoi sen jälkeen keskittyä paremmin opiskeluun. Sitkeän aherruksen jälkeen torpparinpoika Hermannin Hannulasta tuli ylioppilas. Samana vuonna annettiin oppikoulun tärkeä säädös, koulujärjestys (Kj 1872), joka toimi sittemmin yli sata vuotta oppikoulujen säädöspohjana.

1 Julkunen 1956, 210–212.

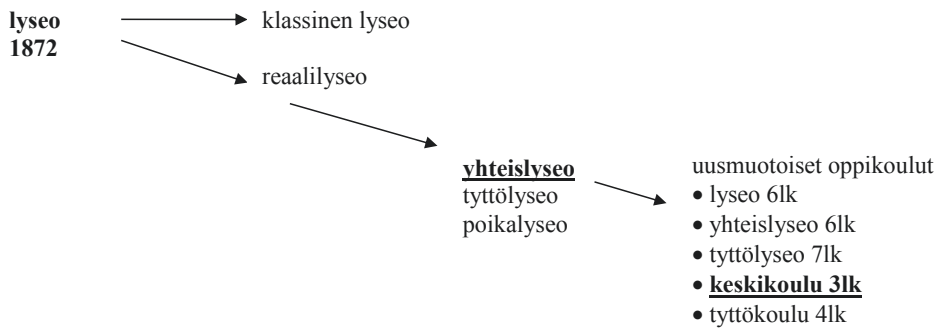
Edellä kuvatussa tarinassa tulevat hyvin esille oppikoululaisen ongelmat periferisellä maantieteellisellä alueella: etäisyydet, kieli, asuminen, elanto ja kulttuurierot. Nämä tekijät tulevat toistumaan tämän teoksen tulevilla sivuilla. Lisäksi tarina tuo esiin kaksi oppikouluun lähdön motiivia periferioissa: lahjakkuuden, mutta myös raskaaseen ruumiilliseen työhön sopimattoman fysiikan. Kun koulututkimuksissa suurin kiinnostus on yleensä kohdistunut tunnettuihin oppikouluihin, omaa kiinnostustani ohjaa mikrohistoriallinen 'matala katse', joka auttaa ymmärtämään ja löytämään merkityksiä myös syrjäisimpien alueiden kouluista ja niiden opiskelijoiden kokemuksista ja tarinoista.² Haluan myös korostaa, että jokainen koulu on ainutkertainen ja sen tutkiminen antaa oman tärkeän lisänsä kokonaiskuvaan suomalaisen koululaitoksen kehityksestä.

1.2 Tutkimuksessa käytetyt käsitteet

Oppikoulun historiaa on kirjoitettu monilta vuosisadoilta, mutta oppikoulu -käsitteen historiallinen käyttö on luontevaa liittää kansakoulun perustamisen jälkeiseen aikaan. Käsitteen alaan kuuluivat alkeisoppilaitokset, lukiot, lyseot ja tyttökoulu sekä autonomian aikana piirikoulu. Oli yksityisiä, kunnallisia ja valtiollisia oppikouluja. Alkeisopisto vastasi oppilaitosta, joka valmisti yliopistoihin ja täydellistä alkeisopistoa kutsuttiin myös lyseoksi. Kaikki alkeisopistot eivät olleet täysimittaisia, ja silloin kouluun voitiin liittää esimerkiksi yksityisten ylläpitämiä jatkoloukkia. Oppikoulun käsitettä käytettiin ensimmäistä kertaa tilastoinnissa vuonna 1908. Hallinnolliseen käyttöön oppikoulun käsite otettiin vuonna 1914 keskikoulun perustamisen myötä. Täysimittaisen oppikoulun ylimpiä luokkia alettiin kutsua lukioiksi (kymnasio). Vuoden 1872 koulujärjestyksen mukaan perustettua uushumanistista lyseota voidaan pitää ”modernin” oppikoulun kantamuotona. Muita mainitun säädöksen kouluja olivat reaalkoulu ja tyttökoulu. Kun lyseon klassinen sivistys ei tyydyttänyt kaikkia, alettiin perustaa reaalisivistykseen pohjaavia kouluja ja tytöille täysimuotoisia oppikouluja sekä molemmille sukupuolille tarkoitettuja yhteiskouluja. Oppikoulujen kenttä kehittyi hyvin monimuotoiseksi.³ Tässä tutkimuksessa käsitellään aikajärjestyksessä ensin uusmuotoista yhteiskouluja ja sitten vanhamuotoista yhteislyseota (Kuvio 1).

2 Pelttonen 1992.

3 Ahonen & Rantala 1996, 18; Iisalo 1984, 3, 119; Nurmi 1965, 87; Salminen 2002, 32–33. Oppikoulun juurista ja pitkästä kulttuuriperinnöstä kertoo paljon se, että akateemisessa maailmassa ja oppikouluperinteessä on runsaasti antiikin kielistä (kreikka / latina) periytyviä käsitteitä: *lykeion*, *gymnasion*, *academeia*, *museion*, *humanitas*, *universitas*. Myös suuri osa sivistyssanoista pohjautuu kreikkaan tai latinaan. Suomessa käsite ”sivistyssana” viittaa oletettuun yhteyteen ”sivistymisen” kanssa, kun muissa kielissä puhutaan yleensä vierasperäisistä sanoista.



Kuvio 1. Keskikoulujen sijainti oppikoulujen kehityshistoriassa.

Kansakoulu ja oppikoulu muodostivat käytännössä rinnakkaiskoulujärjestelmän, vaikka myös pyrkimyksiä niiden lähentämiseksi oli esitetty alusta pitäen. Valmistavien koulujen perustaminen kansakoulun rinnalle, tienä oppikouluun, korosti entisestään kahden erillisen kouluväylän todellisuutta. Yhtenäiskoulusta alettiin virallisesti puhua 1930-luvulla, kun oppikoulukomitea (1933) otti käsitteen käyttöön pohjakoulun sijasta. Yhtenäisyydellä tarkoitettiin eri koulumuotojen niveltymistä toisiinsa siten, että syntyi yhtenäinen järjestelmä kouluportaikolla edettäessä.⁴ Tässä tutkimuksessa toimitaan rinnakkaisten koulujen ajassa, sillä yhtenäiskoulujärjestelmä tuli hallitsevaksi koulumuodoksi vasta peruskoulun myötä 1970-luvulla.

Kun oppikoulun perustamista pohdittiin, keskeisenä perusteena oli laaja ”koulupiiri” riittävän oppilasmäärän varmistamiseksi. Napapiirin pohjoispuolella luontevana alueena oli Lapinmaa, joka oli muun muassa kihlakunta ja vaalipiiri ja jota vanhassa kirjallisuudessa myös maakunnaksi kutsuttiin. Sen hallinnollinen keskus oli Kittilä.

1.3 Tietolähteet ja aineistot

Tutkimus jakautuu kahteen jaksoon: yksityisen oppikoulun vaiheeseen 1928–1951 (Kittilän yhteiskoulu) ja valtiollisen koulun vaiheeseen 1951–72 (Kittilän yhteislyseo). Työ on painottunut siten, että kaksi kolmannesta käsittelee yhteiskouluvaihetta ja kolmannes yhteislyseota. Ajallisesti tutkimus painottuu 1930-lukuun ja 1950-lukuun. Yksityisen oppikoulun hallinto oli koulun omaa hallintoa ja siten sillä oli myös arkistointivaroitteet. Sota-aikana koulun asiakirjat tuhoutuivat lähes täydellisesti. Kansallisarkistossa ovat säilyneet vuosikertomukset, syystiedonannot ja tarkastajakertomukset. Koulun arkistoissa löytyy niistä kopiot. Nämä dokumentit ovat olleet tutkimukseni keskeisiä lähteitä. Tarkastajakertomukset ovat tärkeitä, sillä

⁴ Komitea 1933, 12; Isosaari 1973, 76; Itälä 1993, 66.

ne ovat ulkopuolista arviontia koulun tilasta. Tarkastajan tehtäviin kuului arvioida koulun opetuksen ja oppimisen tasoa vertailemalla sitä muun muassa kokeiden sekä tilastojen avulla yleiseen tasoon. Vaikka tarkastajien välillä ilmeni näkemyseroja, niin on syytä huomata että he edustivat virallista kouluhallintoa.

Tilastokeskuksen arkistossa ovat osittain säilyneet lukuvuosittain tehdyt tilastoilmoitukset. Kun koulu siirtyi valtiolle vuonna 1951, oli koulun hallinto sen jälkeen kouluhallituksen alaista. Siltä ajalta Kittilän koulun arkisto on edelleen koululla, mutta kouluhallituksen arkistot ovat osaksi vielä opetushallituksen tiloissa ja tutkimusajankohtaan osunut remontti hankaloitti arkiston käyttöä. Tärkeimmät asiakirjat ovat kuitenkin olleet käytettävissäni. Niistä voin erityisesti mainita vuoden 1961 tarkastuskertomuksen, jonka liiteosassa on runsas tilastoaineisto 1950-luvun koulusta. Kunnan arkistot ja muut paikallistason arkistot ovat antaneet tärkeitä perustietoja tutkimukselleni. Maakunta-arkistosta olen saanut vertailuaineistoa muista oppikouluista ja niiden perusteella olen voinut laatia vertailevia tilastoja oppikoulunkäynnistä Pohjois-Suomessa.

Komiteamietintöjä olen käyttänyt kuvatakseni taustatekijöitä. Paikallistason historiaa olen joutunut keräämään pienistä palasista. Koulun arkistossa on säilynyt kirjallista materiaalia alkuvaiheen oppilaiden haastatteluista (aineisto 1979), joita kerättiin koulun 50-vuotisjuhlaa varten. Ne ovat antaneet lähituntumaa kouluun pulpettiperspektiivistä nähtynä. Kesäkuussa 2008 tein kirjallisen kyselytutkimuksen (aineisto 6/2008) Kittilän yhteislyseon 1950-luvun ylioppilaille. Pääsääntöisesti tarkoitukseni oli saada tietoa heidän uravalinnoistaan ja ammasteistaan. Yli puolet oppilaista vastasivat, mikä antoi minulle mahdollisuuden arvioida koulun merkitystä oppilaiden näkökulmista. Tietoja sain myös haastatteluissa ja sähköpostikeskusteluissa, joita kävin 1950-luvun oppilaiden ja opettajien kanssa (aineisto 2007–09). Työni on moniperspektiivinen, ja muistitietoaineisto antaa tärkeää oppilasnäkökulmaa tutkimukselleni. Metropoliitta Johannes (rehtorina 1954–62) vastasi esitettyihin kysymyksiin kirjeellä (tekijän hallussa). Lehdistöaineistoa olen käyttänyt jonkin verran: koulun arkistossa oleva leikekokoelma antoi vihjeitä kohteista.

Yleissivistävän koulutuksen sektorilla oppivelvollisuuskoulu on kiinnostanut tutkijoita enemmän kuin oppikoulu, josta ei ole kovin runsaasti tutkimusta. Oppikoulu säätykierron ja sosiaalisen nousun välineenä on kiinnostanut tutkijoita, mutta periferiset alueet ovat usein jääneet tarkastelun ulkopuolelle. Yleisteoksista merkittävimmät ovat J. T. Hanhon *Suomen oppikoululaitoksen historia I – II* (1947, 1955) ja Kyösti Kiuasmaan *Oppikoulu 1880–1980* (1982). Edellinen on varsin perusteellinen esitys oppikoulun kehityksestä Ruotsin vallan ja autonomian kaudelta 1870-luvulle, ja Kiuasmaan teos sopivasti jatkaa siitä eteenpäin. Julkaisujen ilmestymisestä on ehtinyt kulua runsaasti aikaa ja tutkimuksen metodisen kehityksen johdosta vanhan oppikoulun historiaan on jäänyt ”uushistoriallinen” aukko. Yksityisoppikoulut saivat oman historiansa, kun vuonna 1995 ilmestyi Salminen, Pietiäinen & Teperi, *Yksityisoppikoulujen historia 1872–1977*. Opetusministeriön

historia on tärkeä moniosainen lähdeosa siinä mielessä, että oppikoulu paikantuu siinä julkisen hallinnon kokonaisuudessa ja historiallisessa tilanteessa. Uudemmpaa oppikoulun historiaa edustaa Kaarninen & Kaarninen *Ylioppilastutkinnon historia* (2002), jossa kuvattu oppikoulun kehityksen yleinen linja toimii myös oman tutkimuksen taustana. Tutkimuksen tekoaikana on ilmestynyt kolmiosaiseksi tarkoitettu teoksesta, *Valistus ja koulunpenkki*, kaksi osaa. Toinen osa (2011), *Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*, antoi uusia virikkeitä tähänkin tutkimukseen, vaikka teos on valtakunnallinen ja liikkuu yleisellä tasolla.

Erikoistutkimuksista Taimo Iisalonen tutkimukset oppikoulun opetussuunnitelmien kehittymisestä ovat olleet urauurtavia. Kosti Huuhkan *Talopoikaishuoneen koulutie* (1955) on perusteoksia valtakunnallisella tasolla. Saara Hakaste on selvittänyt tutkimuksen kannalta keskeistä yhteiskasvatuksen ajatusta ja Liisa Ketonen on tehnyt tutkimuksen tyttöjen oppikoulun käynnistä. Mervi Kaarnisen tutkimus käsittelee tyttöjen koulunkäyntiä 1920- ja 30-luvuilla. Jouni Välijärven tutkimus yleissivistyksen traditiosta oppikoulun historiassa on ollut tärkeä lähde. Jari Salmi (2002) on käsitellyt väitöskirjassaan yksityisen oppikoulun alkuvaiheita noin vuoteen 1920.⁵

Paikallisen tason tutkimuksista perusteoksia ovat Juhani Lassilan *Lapin koulutushistoria* (2001) ja *Lapin koulutus v. 1630–1970* (2005). Esko I. Kähkösen perusteelliset selvitykset kansanopetuksen juurtumisesta Lappiin ovat olleet keskeisiä ruohonjuuritason sivistyksen kannalta. Reijo Heikkisen tutkimus *Kasvatus ja koulutus Kainuussa* (1995) ja Hannu Sunin väitöskirja *Sekularisaation puristuksessa* (2005) ovat harvoja paikallisen tason koulututkimuksia. Niissä aihepiiri ja ongelmat ovat samantyyppisiä kuin omassa tutkimuksessani. Keväällä 2011 tarkastettiin Lapin yliopistossa Irja-Liisa Lakkalan väitöskirja *Sodankylän oppikoulut 1943–1972*. Se käsittelee pääosin eri ajanjaksoja kuin tämä tutkimus ja näin täydentää sopivasti Lapin oppikouluhistoriaa. Vuonna 2006 ilmestyi kunnanjohtaja Aarne Nikan kirja Suomen pohjoisimman oppikoulun vaiheista.

1.4 Metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on kasvatuksen historian alaan kuuluva. Kasvatuksen historia on kasvatustieteen osa-alue, joka käyttää pääosin historiatieteellisiä tutkimusmenetelmiä. Se on perinteisesti luokiteltu aate- ja oppihistoriaan kuuluvaksi. Kasvatuksen historia jaetaan usein (1) asiahistoriaan (*history of facts*) ja (2) aatehistoriaan (*history of ideas*). Asiahistoriallinen tutkimus kuvaa kasvatusta sellaisena kuin se on ilmennyt eri aikakausina ja eri instituutioissa, kun taas aatehistoriallinen tutkimus etsii

5 Ks. kasvatustieteen tutkimuksista Ahonen 1999; Kuikka 2005; Päivänsalo 1971, 1982.

kasvatuksen taustalla olevia aatteita ja kohteen olemusta.⁶ Kasvatuksen historian luonteen johdosta aatehistoriallisen taustan tutkiminen on kiinnostava kohde, mutta erittäin hankala tehtävä sillä ihanteen ja todellisen tapahtuman välisen suhteen selvittäminen on vaikeata muun muassa vähäisen lähdemateriaalin johdosta.⁷ Tunnettu englantilainen historioitsija R. G. Collingwood (1946) on väittänyt, että keskeistä historiallisen tapahtuman tutkimuksessa on kohteen taustalla olevan inhimillisen ajattelun ymmärtäminen; itse asiassa historia on hyvin pitkälle inhimillisen ajattelun historiaa.⁸ Jotta ilmiö tulee kokonaan kuvatuksi pitää sekä asiasisältö että tausta-aate ottaa huomioon.

Tässä tutkimuksessa on myös mikrohistoriallisia piirteitä. Giovanni Levin mukaan mikrohistorialle on ominaista mittakaavan pienentäminen, paikalliset ja perifeeriset kohteet, pienten johtolankojen etsintä, mikroskooppinen tarkastelu sekä uusien lähdemateriaalien käyttö.⁹ Mikrohistoriallisen suunnan edustajat ovat usein käyttäneet käsitettä ”poikkeuksellinen tyyppillisuus” kuvaamaan metodia, joka paljastaa ilmiön ainutkertaisia, mutta samalla myös sen yleisiä, ominaisuuksia.¹⁰ ”Poikkeuksellinen tyyppillisuus” kuvaa tutkimuskohdettani siinä mielessä, että Kittilän koulun ympäristö oli epätyypillinen poiketen kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti muusta Suomesta; siksi koulu otti käyttöön muun muassa normikaavasta poikkeavan opetussuunnitelman. Mikrohistoriallinen ”matala katse” onkin löytänyt tutkimuskohteensa esimerkiksi tavallisesta koulusta omassa arjessaan, periferisistä kohteista tai muista historian suurelta näyttämöltä unohdetuista.¹¹

Kun katset oli suunnattu keskuksista periferioihin ja eliiteistä tavallisten ihmisten arkeen, tuli historioitsijoiden eteen hankala tietoteoreettinen ongelma: miten saada ”varmaa” tietoa kohteista, joista oli hyvin vähän tai ei lainkaan dokumentoitua tietoa? Siksi ”uuden historian” tutkijat joutuivat kehittämään menetelmiään päästäkseen tutkimaan ennen outoina pidettyjä kohteita. Arkistoihin tukeutuvaa vanhaa toimintatapaa oli monipuolistettava, lähteitä oli luettava tarkemmin lähilukuna, tutkittava rivien välit ja piilomerkitykset sekä otettava huomioon myös se, mistä lähteet vaikeutuvat. Myös ennen epävarmoina pidettyjä tietolähteitä otettiin käyttöön. Tosin esimerkiksi muistitieto totuustietona oli ongelmallista, mutta sen käyttömahdollisuus ratkesi lopulta tutkimuskysymyksestä: myös ”epävarmat” tietolähteet saattoivat olla informatiivisia jollakin tasolla. Mutta myös ennen varmoina pidettyjä tietolähteitä piti arvioida uudelleen, sillä perinteinen ’lähdeobjektivismi’ saattoi olla yksipuolinen; kirjallinen arkistomateriaalikin oli omalla tavallaan tulkittua aineistoa. Ongelmana

6 Hirsjärvi 1992, 7, 18; Hyrkkänen 2002, 11; Tähtinen 1993, 80.

7 Salminen 2002, 23–29; Tähtinen 1993, 80–82.

8 Collingwood [1946] 1983, 209, 210–217, 226–227; ks. myös Winch 1979, 129–13; Raatikainen 2004, 104–105.

9 Levi 2001, 113.

10 Ginzburg 1996, 193; Levi 1992, 19–26; Levi 2001, 113.

11 Peltonen 1999, 13, 20–21; Nieminen & Vuorio-Lehti 2003, 11.

oli usein se, että dokumentit kertoivat pääosin toiminnasta ja hyvin vähän sen taustalla olevasta ajattelusta. Esimerkkinä voi mainita, kuinka vähän oppikoulun opetussuunnitelmien ja opetuksen ongelmien pohdintaa on talletettu koulujen virallisiin asiakirjoihin.¹² Koska kysymys on aivan keskeisestä asiasta, joutuu tutkija pakosti pohtimaan, miksi tieto puuttuu ja mitä se on voinut olla. Usein niitä aukkoja, mitä arkistoaineiston analysointi on jättänyt, on mahdollista täydentää lähitieteiden tai muun kirjallisuuden avulla. Tässä tutkimuksessa täydennän historiatieteellistä kirjallisuutta yhteiskuntatieteellisellä kirjallisuudella sekä vanhaa kasvatustieteellistä kirjallisuutta tulkitsemaan omaa aikaansa ja torjumaan anakronismin vaaraa.¹³

Myös tutkimuksen objektiivisuutta on viime vuosina arvioitu uusista näkökulmista. Tutkija ei ole vain ulkopuolinen tarkkailija, vaan itsekkin osallinen tutkimuksessa. Monet tutkijat väittävät, että yhteiskunnallisen ilmiön syvälinen ymmärtäminen jopa edellyttää mukanaoloa ja sen sisäisen kulttuurin tuntemusta.¹⁴ Tutkijan oma elämäkokemus, sen tuottama ymmärrys, suhde kohteeseen ja sen herättämät reaktiot ovat aina osa tutkimusprosessia. Tutkijat ovat voineet käyttää jopa omaa kulttuuri-identiteettiään tutkimusvälineenä. Muun muassa pohjoinen tausta ja orientaatio ovat saattaneet muodostaa tutkimukselle hyödyllisen perustan.¹⁵ Itse olin Kittilän oppikoulussa sekä oppilaana että opettajana ja Kaukosen kylän paikallisyhteisön jäsen lapsuudesta varhaisaikuisuuteen. Vaarana toki voi olla, että läheinen yhteys vääristää ja subjektiivista näkemystä saattaa hiipiä analyysiin mukaan. Vanhan oppikoulun opettaja-oppilas -suhteeseen saattoi liittyä jännitteitä, ja myös oppilaiden väliset suhteet olivat kiinteä osa kouluyhteisön elämää. Olen pyrkinyt tiedostamaan omat emotionaaliset kytkentäni ja kuvaamaan tutkimuskohdettani kriittisesti. Kittilä-taustani lisäksi tutkimusongelmieni pohdintaan ja muotoiluun on vaikuttanut, esiymmärryksenä, pitkä koulu-urallani (vuosikymmenien ura Tervolan lukion rehtorina) kerääntynyt kokemustieto.

Kulttuuri-ilmiöt ovat levinneet yleensä keskuksista periferiaan ja yhteiskunnan rakenteissa ylhäältä alaspäin. Maantieteellisesti se on tarkoittanut liikettä etelästä itään ja pohjoiseen. Yhteiskuntarakenteissa se on tarkoittanut liikettä ylemmistä yhteiskuntaluokista ensin keskiluokkaan ja sitten 'rahvaaseen'. Keskusta-periferia-asetelma on tutkimukseni keskeinen ulottuvuus. Aihetta on yleensä tarkasteltu taloudellisesta tai hallinnollisesta näkökulmasta, mutta joskus on puhuttu myös suoranaisestä kulttuuri-imperialismista.¹⁶ Periferinen näkökulma avaa erilaisen näkymän muuten aika pääkaupunkikeskeiseen kasvatuksen historian kenttään.

12 Ks. Miettinen 1994, 54–55; Salminen 2002, 275.

13 Elomaa 2001, 59–63, 68–70; Hyrkkänen 2002, 27, 189, 202; Kalela 2000, 89–93; Tähtinen 2008, 1; Vuorio-Lehti 2006, 27–28.

14 Hirsjärvi 1987, 7; Kalela 2000, 58–59; Niinistö 1981, 18–19; Winch 1979, 87–91, 130–133; Töttö 1982, 170–171.

15 Lähteenmäki 2006; Niinistö 1981; Tuominen, Tuulentie, Lehtola & Autti (toim.) 1999.

16 Allardt 1995, 188; Lehtola 1997, 24–25; Lähteenmäki 2003a, 159–160; Tommila 1981, 21–22.

Historiankirjoitus on usein myötäillyt modernisaatiota. Kehitys kulki ikään kuin vääjäämättä kohti parempaa tulevaisuutta. Myös kouluhistorioita on kirjoitettu modernin kaavan muotoon, jossa johtoaatteena on ollut valistuksen optimistisen sanoman välittäminen lapsille ja nuorille; eräänlainen tendenssipitoisuus on hallinnut näitä kertomuksia.¹⁷ Tärkeää on kuitenkin nostaa esille myös koulun nurjempi puoli, sillä sekin on kouluarjen todellisuutta.

Kasvatuksen historian tutkimuksessa on ollut useita koulukuntia, joista toiset ovat painottaneet historiatieteellisiä menetelmiä ja toiset teoriapohjaisia tutkimuksia. Tässä tutkimuksessa käytetty perusmetodi on geneettis-historiallinen hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen liittyen. ”Uuden historian” piirteitä on muistitiedon käytössä ja eräiden koulun pedagogisten sekä arvokysymysten tulkinnoissa.¹⁸ Kasvatuksen historian tutkimuksessa on käytetty ja voidaan käyttää erilaisia metodeja. Tutkija valitsee ja päättää itse omaan työhönsä parhaiten soveltuvat menetelmät.¹⁹

1.5 Työn periodisointi ja rakenne

Periodisoinnissa päävalinta on tehtävä sen välillä, kuinka painotetaan historiallisten kehityslinjojen merkitystä ja kuinka paljon asiaperusteisia rakennetekijöitä. Luontevaa on lähteä siitä, että pääjäsenitys on kronologinen ja sitä täydennetään systemaattisella eli asiaperusteisella jäsentelyllä.²⁰ Koulu on yhteiskunnallinen instituutio ja siten osa suurempaa kokonaisuutta. Se saa taloudelliset resurssinsa pääosin julkiselta taloudelta, joka puolestaan saa ne verotuloina kansantalouden kiertokulusta. Koulun menestys riippuu näin ollen yhteiskunnan laajemmasta taloudellisesta tilanteesta ja kehityksestä. Tutkimustyö on siksi mielekäs sijoittaa yhteiskunnan yleiseen kehitykseen ja rakenteeseen. Myös tutkimuksen pääjaksotus on perusteltua tehdä yleisen historian mukaisesti (kuvio 2).²¹

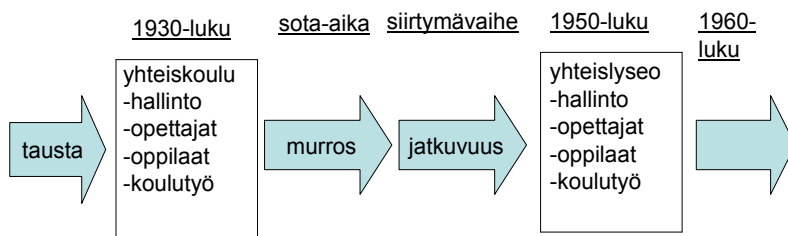
17 Ahonen 1999, 33–35, 45, 48; Halila & Aurola 1965; Tähtinen 1993, 11.

18 Tähtinen 1993; 1994; 2008.

19 Ahonen 1999, 48–50; Tähtinen 2008, 3–4.

20 Elio 1977; Lappalainen 2002, 104–106.

21 Ks. Halila & Aurola 1965, 91–92.



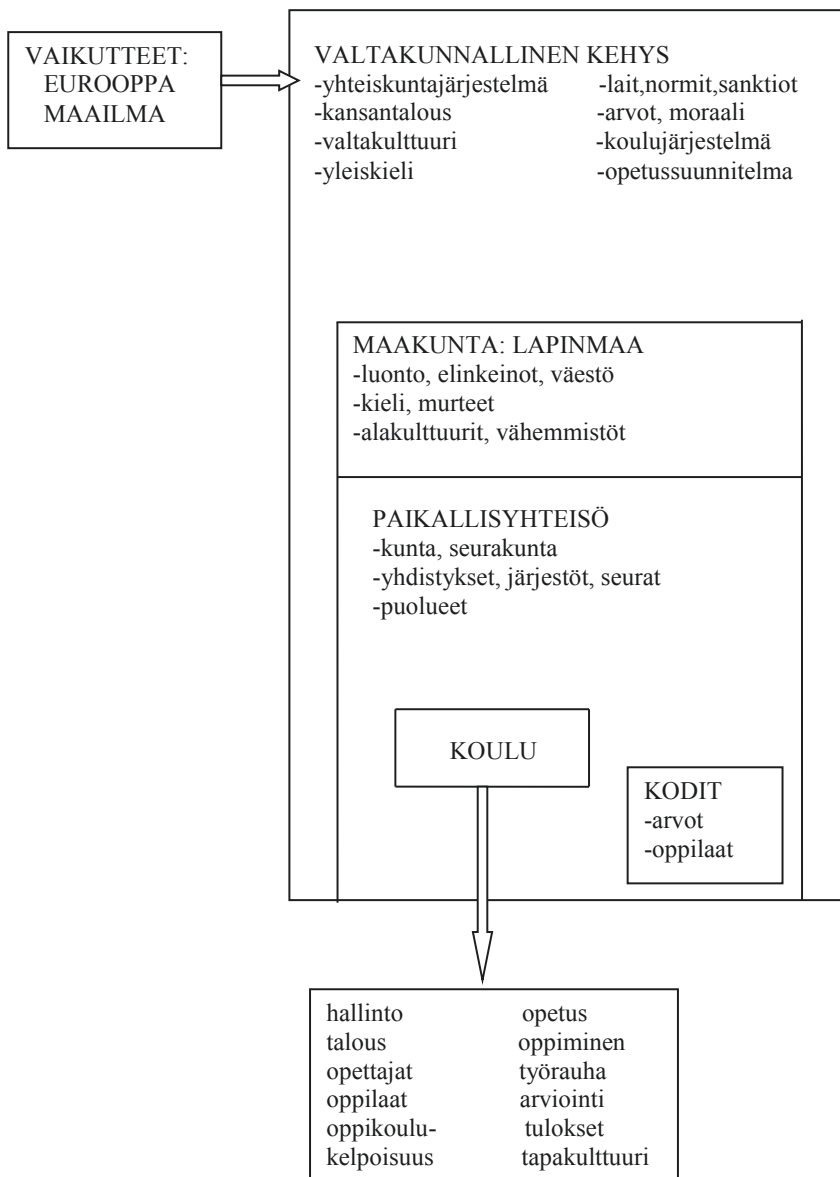
Kuvio 2. Tutkimuksen kronologinen rakenne.

Koululla on kuitenkin oma yhteiskunnallinen funktionsa ja käsitteistönsä. On perusteltua käyttää alajaksottelussa koulun ”kotoperäisiä” käsitteitä kuvaamaan sen erityispiirteitä.²² Tästä seuraa kuitenkin vaikea metodologinen ongelma. Eräille keskeisille kasvatuksen ja opetuksen teemoille on tyypillistä hidas muutos tai jopa muuttumattomuus. Koska niiden kehitystä on kuitenkin seurattava, seuraa siitä saman asian toiston ongelma. Näissä tilanteissa olen pyrkinyt muuttamaan näkökulmaani ja havainnoimaan pieniäkin mahdollisia muutoksia. Kokonaan toiston ongelmaa en onnistunut välttämään; myös hitaita muutoksia ja muuttumattomuutta on pohdittava.

Olen sijoittanut tutkimuskohteeni kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen taustaansa sekä kasvatushistorialliseen kokonaisuuteensa. Vaikka tutkimuskohte on mikrota-solla, kuuluu se makrotasolla laajempaan kokonaisuuteen. Silti, vaikka koulut kuuluvat kuntien koululaitoksiin ja noudattavat valtakunnallista opetussuunnitelmaa, on jokainen koulu ainutlaatuinen. Niillä on kuitenkin monimuotoiset yhteydet lähiyhteisöihin, maakuntiin ja koko maahan sekä sinne kaikkialta maailmasta tuleviin vaikutteisiin (Kuvio 3).²³

22 Jaksottelusta mm. Boas 1972; Dahl 1971; Lappalainen 2002; Renvall 1965.

23 Ginzburg 1996; Levi 2001; Salminen 2002.



Kuvio 3. Tutkimuksen taustakehys.

Kun tarkastellaan historiallisten tapahtumien aikataulua, on huomattava, että ilmiöt tulevat periferiaan viiveellä. Nämä aikatauluerot ovat myös mikrohistoriallisen tutkimuksen luonnollisia kohteita. Kasvatuksen historiaa on jaksotettu myös koulutuksen näkökulmasta. Lehtisalo ja Raivola (1999) ovat rytmittäneet sitä koulutuspoliittisina sykleinä. Aikakaudet näyttävät etenevän aaltomaisesti, jolloin koulutus kuvastaa omaa aikaansa; koulutus, yhteiskunta ja kulttuuri ovat liittyneet

aina kiinteästi toisiinsa. Kulttuuriset peruskomukset muuttuvat suhteellisen hitaasti, jopa satojen vuosien aikavälillä. Sen sijaan talouteen liittyvä aaltomaisuus on lyhytsyklisempää ja sen vaikutukset ovat joskus hyvinkin voimakkaita. Osmo Lampisen mukaan koulutuspolitiikkaa ovat ohjanneet vahvimmin kolme aatetta: kansallisuusaate, taloudellisen kasvun ideologia sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelu. Lampinen onkin jaksottanut oman tutkimuksensa näiden aatteiden mukaan.²⁴ Hovi, Kivinen ja Rinne (1989) ovat puolestaan jäsentäneet kasvatuksen historiaa komiteamietintöjen antaman perusteella. Vuosina 1920–44 oli taloudellisen niukkuuden ja vahvan valtion luomisen aika. Vuosina 1945–62 oli puolestaan arvojen uudelleen arvioinnin jakso (siirtymäkausi), jonka jälkeen tapahtui modernin koulutusajattelun lopullinen läpimurto vuosina 1963–74.²⁵ Olen käyttänyt edellä mainittuja jaksotuksia tässä tutkimuksessa soveltuvin osin.

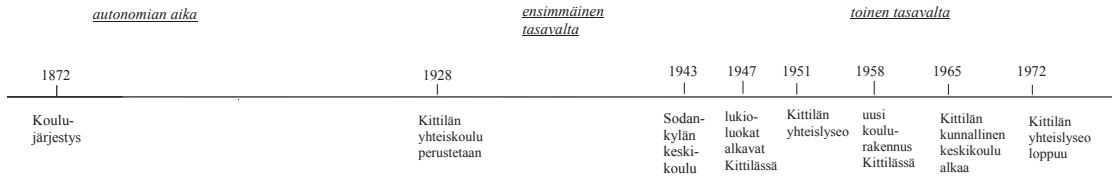
1.6 Tutkimusongelmat: Kohdennus ja rajaus

Aiemmin olen todennut, että koulututkimus Suomessa on painottunut Etelä-Suomeen ja erityisesti oppivelvollisuuskouluihin, kun taas oppikoulu on kiinnostanut vähemmän. Tutkimukseni keskeisenä kohteena oleva koulu on historiallisesti merkittävä, jopa jossain määrin ainutlaatuinen kohde. Kittilän oppikoulu on toiminut yli 80 vuotta ja näin ollen se on yksi Suomen vanhimmista oppikouluista. Se on myös yksi ensimmäisistä oppikouluista maaseudulla. Pohjois-Suomessa oli 1920-luvulla kolme oppikoulua maaseudulla: Iissä, Kemijärvellä ja Kittilässä. Kittilän yhteiskoulu perustettiin laajan maakunnan, Lapinmaan, oppikouluksi. Kun koulu muuttui yliopistoon johtavaksi oppikouluksi vuonna 1947, se oli ainoa täysimittainen oppikoulu napapiirin pohjoispuolella. Yhteislyseon vaikutusalue ulottui käytännössä koko silloiseen Lapin läänin, jota koulun historiikin kirjoittaja on kutsunut koulun ”suuruuden ajaksi”.²⁶ Silloin Kittilän yhteislyseossa oli oppilaita kaikista Lapin läänin kunnista (mukaan lukien Tornio, Kemi, Rovaniemi ja Kemijärvi) ja myös kymmeniä Lapin läänin ulkopuolelta, jopa Helsingistä. Todennäköisesti kyseisen oppilaitoksen ”koulupiiri” oli yksi laajimmista, ellei laajin koko maassa.

24 Lampinen 1998.

25 Hovi, Kivinen & Rinne 1989.

26 Meri-Kinisjärvi 1979.



Kuvio 4. Lapinmaan oppikoulut aikajanalla.

Kuten aiemmin on todettu, tämän työn perustana on ollut kasvatushistorian jaottelu aate- ja asiahistoriaan.²⁷ Aatehistoriallinen rajausta on sikäli ongelmallista, että koulun aatteelliset piirteet ovat tavallaan ”ajattomia”: niin sanotun ’ikuisen pedagogiikan’ keskeiset arvot ja asiahistoria kulkevat eri tasoilla, ja niiden dokumentaatioperusta on myös erilainen.²⁸ Kun historiallisia johtolankoja seurataan ilmiön alkujuureen, aikaa mitataan vuosisadoissa tai jopa tuhansissa. Konkreettinen rajausta asiahistorian osalta tässä työssä on Kittilän yhteiskoulun perustamisvuosi 1928, ja tutkimus päättyy noin vuoteen 1965, jonka jälkeen hallinnollinen eroosio alkoi syödä Kittilän yhteislyseota ensimmäisestä luokasta lähtien, kun oppilaiden päävirta alkoi siirtyä kunnalliseen keskikouluun.

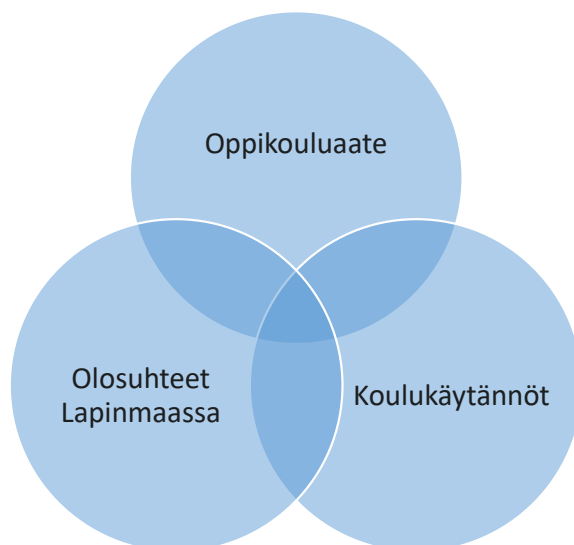
Myös vuoden 1872 koulujärjestys on merkittävä, sillä se oli koko tutkimusajan voimassa oleva hallinnollinen perussäädös sisältäen tärkeitä opetusta ohjaavia pedagogisia ja didaktisia ohjeita sekä oppilaiden käyttäytymistä (”koulukuri”) sääteleviä ohjeita. Kun yhteislyseon toiminta loppui ja se liitettiin lukiona kunnan koululaitokseen vuonna 1972, on tutkimuksen aikaperspektiivi näin laskien sata vuotta (Kts. kuvio 4). Myös aatehistorialliset juuret ja akateeminen traditio periytyivät 1800-luvulta, ja niillä oli oppikoulukulttuuriin suuri vaikutus.

Aatteet, olosuhteet ja koulun toiminta muodostavat kokonaisuuden, josta voidaan erottaa osia vain käsitteellisesti tutkimuksen tarpeisiin. Historiantutkimus on hyvin pitkälle näiden suhteiden, yhteyksien ja riippuvuuksien jäljittämistä sekä kontekstualisointia. Aatteet ja yhteiskunnalliset rakenteet muodostavat tutkimukselle tarpeellista taustaa, mutta yksistään ne eivät riitä selittämään ihmisten käyttäytymistä. Vaikka byrokraattis-hallinnolliset rakenteet muodostivat eräänlaisen mentaalisen katon, jäi paikallisyhteisön ihmisille myös liikkumatilaa, joka täytettiin ruohonjuuritason rationaalisuudella; ”talonpoikaisjärjellä” arvioitiin ja muutettiin rakenteita sekä hyödynnettiin olosuhteita.²⁹ Tämä paikallisen ja valtakunnallisen suhteen avaaminen on yksi työni motiiveista. Tutkimustehtävää on jäsennetty oheisen tulokintakehikon mukaan (Kuvio 5), josta myös tutkimuskysymykset on johdettu.

27 Hirsjärvi 1992, 18.

28 Skinnari & Syväoja 2007, 341.

29 Hyrkkänen 2002; Peltonen 1999; Tähtinen 2008.



Kuvio 5: Tulkintakehikko.

Alussa kuvaan koulun perusedellytyksiä kuten oppilaita, opettajia ja koulurakennusta. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan koulun pedagogisia sisältöjä ja arvomaailmaa sekä niihin sisältyviä ongelmia. Arvioin myös koulun merkitystä. Sota-ajan ja sen jälkeisen jakson määrittelen siirtymävaiheeksi, jossa teemana on muutos ja jatkuvuus. Pohdin, kuinka dramaattinen sota-aika vaikutti kouluinstituutioon ja oppilasyksilöön murroksen keskellä. Kun koulu laajentui täysimittaiseksi 1950-luvulla, merkitsi se luonnollisesti rakenteellista muutosta, mutta heijastuiko muutos pedagogiseen sisältöön, on keskeinen kysymys. Loppuluvussa kuvaan vanhan oppikoulun viimeistä vaihetta ja sen jättämää kulttuuriperintöä. Tutkimuksen materiaalis-fyysiset, pedagogiset ja arvokasvatuksen osa-alueet olen muotoillut tutkimuskysymyksiksi seuraavasti:

- Mitkä oppikoulumuodot olivat käytössä ja miten ne soveltuivat paikallisiin oloihin sekä muuttuivat jakson aikana?
- Millainen oli oppikoulun kulttuurinen ja yhteiskunnallinen toimintaympäristö ja miten se muuttui?
- Miten oppikoulun tulo ajoittui oppikoulun yleisessä laajentumiskehityksessä? Miten oppikoulun vaikutusalue laajeni?
- Millaisiksi koulukäytännöt muotoutuivat ja miten ympäristö niihin heijastui?
- Koulun paikallinen ja maakunnallinen merkitys tutkimusjakson eri vaiheissa?

2 HISTORIALLISS-YHTEISKUNNALLISET OLOSUHTEET

Oppikoulun menestys riippui yhteiskunnallis-taloudellisista olosuhteista. Oppikoulun ympäristö Suomen pohjoisimmassa osassa erosi muusta maasta ennen kaikkea harvan asutuksen vuoksi. Lapinmaassa ei ollut yhtään kaupunkikeskusta, eikä siten urbaanin kulttuurin perinnettä, johon oppikoulu oli tavallisesti liittynyt. Tässä luvussa tarkastelen ympäristöoloja ja etsin oppikoulun tiellä olevia esteitä ja arvioin, mitkä asiat saattoivat olla eduksi koulun kehitykselle. Taloudellisten tekijöiden lisäksi kansalaisyhteiskunnan kehitys oli tärkeässä asemassa koulutusmentaliteetin ja asenteiden muotoutumisen kannalta. Lisäksi selvitän, miksi juuri Kittilästä tuli Lapinmaan ensimmäisen oppikoulun sijaintipaikka.

2.1 Koulun kasvatushistoriallinen positio

Koulun käsite on muovautunut alunpitäen työn vaihtoehtoa, vapaa-aikaa, tarkoittavasta käsitteestä.³⁰ Työ on yleensä mielletty tarpeelliseksi yhteiskuntaa kehittäväksi toiminnaksi, mutta koulun mielekkäisyys on ollut ongelmallisempi, sillä koulutyön tuloksia oli konkreettisesti vaikea havaita. Siksi fyysinen työ oli pitkään kilpaileva vaihtoehto koululle.³¹ Kun Lappiin perustettiin kansakouluja, ne joutuivat kilpailemaan oppilaista metsätöiden kanssa ja jäivät usein tappiolle.³² Köyhissä oloissa työ saattoi helposti voittaa. Kun ”henkinen työ” alettiin vähin erin ymmärtää työkse, ja sen tekeminen mahdollistui myös alemmille yhteiskuntaluokille, voitiin koulukin paremmin hyväksyä. Ahkeruus oli sittemmin myös koulun keskeisiä arvoja, ja oikealla järjestelyllä voitiin sekä koulu että työ sijoittaa nuorten elämän kulkuun sopivaksi.³³

Tunnettu saksalainen sosiologi Max Weber on väittänyt, että protestanttinen uskonpuhdistus synnytti uuden työteliäisyyttä ja ahkeruutta korostavan elämänsänteen. Kehittyvä talous vaati lisäksi koulutusta. Kasvatuksen ja koulutuksen avulla saatu osaaminen näytti tuottavan taloudellista hyötyä. Erityisesti protestanttisissa

30 Bourdieu 1998; Harva 1965; Hirsjärvi 1992.

31 Naumanen 1990, 47; Rahikainen 2003, 162–163; Roos 1987, 57; Waris 2003, 112–113.

32 Kerkelä 1992, 132; Snellman 1996, 232–234.

33 Tähtinen 2011.

maissa koulutusta on arvostettu hyvin korkealle.³⁴ Koulua on pidetty arvokkaana yleisen hyvän tuojana ja sitä on verrattu jopa uuteen maailmanuskontoon. Pian kaikkien ajateltiin tietävän, että koulutus on hyvä asia ja hyödyksi sekä kansalaiselle itselleen että kansakunnalle.³⁵

Koulua on kuitenkin tarkasteltu myös kriittisesti, ja se on nähty valta-asemia uusintavana, eriarvoisuutta ylläpitävänä laitoksena. Koulu on avannut ovia yhteiskunnallisiin asemiin, mutta myös sulkenut niitä. Sillä on kiinteät kytkennät talouteen ja kulttuuriin sekä sitä kautta asenteisiin ja arvoihin. Niistä koulu on myös riippuvainen: jos yhteisöllä menee hyvin ja sen talous tuottaa, saa se resurssinsa helpommin kuin ankeina aikoina. Jos ajat ovat vaikeat, toimeentulon tarpeet on ensisijaisesti tyydytettävä ja koulun tarpeet saavat odottaa parempia aikoja. Koulun sijoittuminen ihmisten prioriteettitilalla riippuu inhimillisistä ja yhteiskunnallisista voimavaroista sekä yhteiskunnan kehitystasosta. Usein koulun yhteiskuntapoliittinen merkitys on määritelty yhteiskunnan ja talouden tarpeista käsin. On perusteltua lähestyä tätä asetelmaa myös toisesta näkökulmasta: hyvinvointia tuottava talous ei välttämättä ole päämäärä sinänsä, vaan väline, joka mahdollistaa ”arvokkaampia” tavoitteita, kuten henkistä kasvua ja inhimillistä edistystä. Viime kädessä on kysymys ihmiskäsityksestä, joka piilee yhteiskunnallisten ilmiöiden taustalla. Kasvattaja joutuu aina luomaan oman näkemyksensä ihmisestä, ihmisen olemuksesta. Tämä on kasvatustapahtuman looginen lähtökohta, joka säätelee muita valintoja. Jos ihmiskäsitystä ei analysoida tietoisesti, se tapahtuu tiedottomasti.³⁶ Ihmiskäsitys voidaan määritellä ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Siinä voidaan erottaa ihmiskuva (tieto) ja ihmisideaali (arvot). Ihmiskäsitykseen sisältyy siis eettinen ulottuvuus, jonka avulla voidaan hahmottaa ihanneihmisen olemusta. Ihmiskäsitys voidaan laajentaa edelleen maailmankatsomukseksi.³⁷ Lauri Rauhala mukaan ihmiskäsityksen tulee olla niin kattava, että se käsittää kaiken olennaisen ihmisestä ja että henkisyys nähdään ihmisyyden korkeimpana ja tärkeimpänä ilmentymänä.³⁸

Ihmiskäsityksiä on luokiteltu ja määritelty monin perustein. Aimo Peltonen on koulun eettisiä periaatteita tutkiessaan ryhmitellyt niitä seuraavasti: kristillinen, humanistinen, naturalistinen ja marxilainen ihmiskäsitys. Kristinuskon luterilainen tulkinta oli perinteisesti kuulunut koulujen kasvatusohjelmaan, jossa myös kirkollinen vaikutus oli merkittävä. Humanistit korostivat ihmisyyttä ja yleisinhimillisiä ar-

34 Weber 1980. Weber-teesillä tarkoitetaan perinteisen tulkinnan mukaan, että uskonpuhdistus tai protestanttiset lahkot synnyttivät kapitalismin. Matti Peltosen (2006) mukaan tulkinta on yksipuolinen. Weber on todennut, että kapitalistisen hengen kaltainen elämäntyyli, ankara työnteko ja säästäminen syntyivät puritaanisissa laškoissa eettisenä periaatteena hengellisen epävarmuuden tilanteissa. Häntä kiinnosti erityisesti länsimaisen elämäntavan maallistuminen.

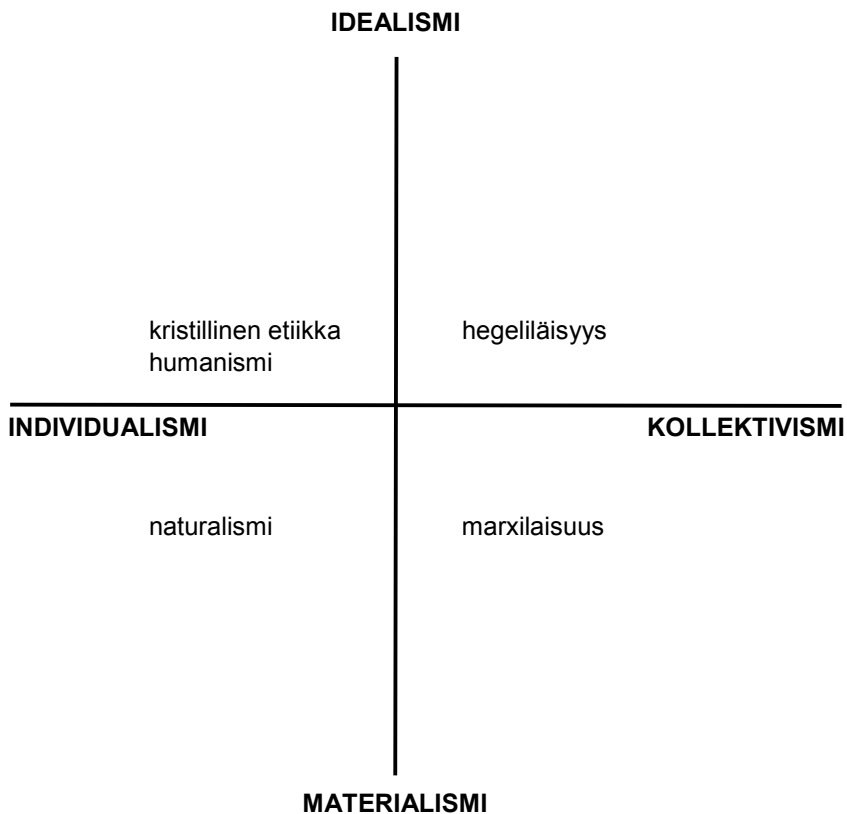
35 Naumanen 1990, 51; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 56; Rinne & Salmi 2003, 23–24.

36 Peltonen 1979, 9; Wilenius 1987, 29, 39–40.

37 Harva 1965, 46–47; Hirsjärvi 1987, 91, 95; Koski 2011, 159.

38 Rauhala 1990, 33–34.

voja. Humanistisessa ja kristillisessä näkemyksessä oli paljon samanlaisia arvotuksia, mutta myös selviä painotuseroja; kristillinen näkemys painotti erityisesti moraalioppia (perisynti). Naturalistinen katsomus noudatteli aika pitkälle luonnontieteellisen tutkimuksen tuloksia, joista muun muassa darwinismi oli hyvin vaikutusvaltainen. Marxismi perustui materialistiseen ihmiskäsitykseen: todellisuuden perusta oli materiaa, jolla muun muassa psyykkishenkiset asiat voitiin selittää.³⁹ Marxilainen ideologia tuli yleiseen koulukeskusteluun laajemmin vasta 1960-luvulla. Historiallisesti ajatellen koulukasvatuksessa on ollut myös hegeliläisiä aineksia: kansallishenkeä ja kansallisvaltion yhtenäisyyttä (Kuvio 6).⁴⁰



Kuvio 6. Koulukasvatuksen ihmiskäsityksiä kahdella kasvatustieteellisellä perusluottavuudella.

³⁹ Peltonen 1979.

⁴⁰ Salminen 2002, 283.

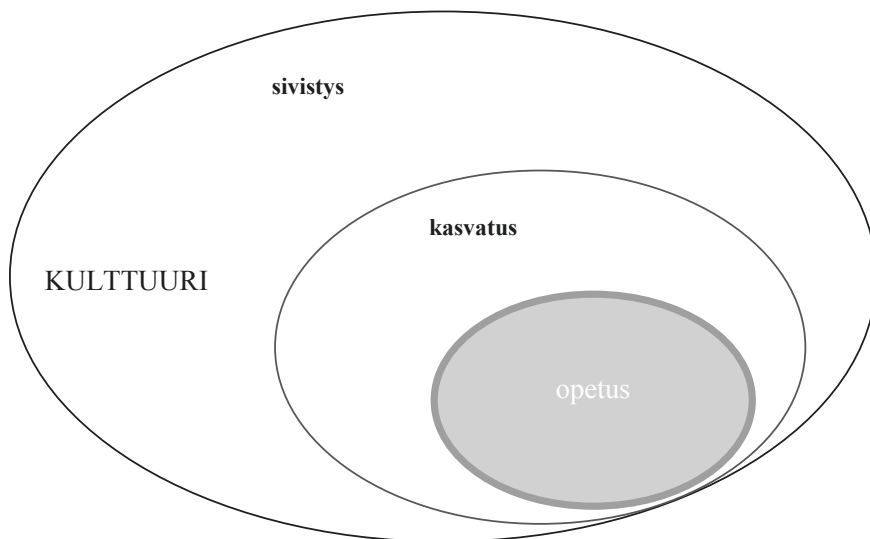
Valistus oli 1800-luvun aatehistoriallinen suuntaus, joka eteni kaikkialla Euroopassa ja sen ulkopuolellakin. Hallitsevana näkemyksenä oli pitkään kulttuurievoluutionistinen uskomus, jonka mukaan kulttuurit olivat kehityksessään eri tasoilla: siirryttiin yksinkertaisesta yhteisöstä monimutkaiseen yhteiskuntaan ja primitiivisestä korkeampaan sivilisaatioon. Primitiiviset yhteisöt nähtiin uskonnollisina, maagisina ja irrationaalisina, kun sitä vastoin modernit yhteiskunnat nähtiin maallisina, rationaalisina ja tieteellisinä. Kehityksen huipulla oli eurooppalainen kulttuuri ja sen johtavat suurvallat. Näkemys hallitsi kulttuuripiirejä Suomessakin ja muun muassa koulujen oppikirjoja aina 1960-luvulle.⁴¹

Unelma kasvatuksesta suurena maailmanparannusprojektina, joka toteuttaisi valistuksen tavoitteet ja vapauttaisi ihmiset tietämättömydestä, synnytti tarpeen perustaa yleinen koulujärjestelmä.⁴² Koulun tehtävänä oli kehittää ja siirtää arvokkaaksi katsottu kulttuuriperintö ja korkeat sivistysihanteet uusille sukupolville. Koulukasvatus oli sivistyksen konkreettinen muoto, jonka avulla sivistysihannetta tavoiteltiin. Sivistysprosessin tavoitteena oli 'järjellinen itsemääräytyvyys', henkinen täysi-ikäisyys ja ihmisen idean toteutuminen. Sivistyminen edellytti kasvatustajaa, sillä luontoperäinen kasvu ei tuottanut henkistä kasvua itsestään: luonto ei kertonut, mitä ihmisestä oli tuleva. Tältä perustalta koulu sai legitimitteettinsä, mutta siihen liittyi myös vakava periaatteellinen ongelma; kysymys siitä, millä oikeudella koulu puuttui kasvatettavan persoonalliseen vapauteen. Kasvatuksen ja sivistyksen välillä oli näin ollen jännitettä, joka tunnetaan pedagogisena paradoksina kasvatuksen historiassa. Sivistyksellisyyden käsitteellä on pyritty rakentamaan silta kasvatuksellisen vaikuttamisen (pakko) ja kasvatettavan autonomian välille (vapaus). Kasvatuksen alkuehtona oli produktiivinen vapaus, mutta myös pedagogisen vaikuttamisen tarpeellisuus. Koulun funktiota pohdittaessa keskusteltiin paljon siitä, pitikö työn keskittyä kasvatukseen vai opetukseen. Sääty-yhteiskunnan perintönä pedagoginen työnjako ymmärrettiin oppikoulussa yleisesti niin, että kasvatus painottui koteihin ja kansakouluun, kun taas opetus oli oppikoulun varsinainen tehtävä (Kuvio 7).⁴³

41 Paasi 1998, 230–231; Stark 2006, 18–19.

42 Rinne & Salmi 2003, 24; Iisalo 1982, 34–35.

43 Hirsjärvi 1992, 72–73; Kansanen 1990, 20–21; Koskenniemi 1952, 218; Suortti 1981a, 48; Siljander 2000a, 8–10; Wilenius 1982, 10; Väyrynen 1986b, 85–86.



Kuvio 7. Oppikoulun pedagogisten peruskäsitteiden suhteita.

Koululaitoksen aatteelliseen rakentumiseen vaikutti voimakkaasti myös nationalismi. J. W. Snellman (1806–1881) ja Uno Cygnaeus (1810–1888) katsoivat, että Suomeen oli perustettava kouluja edistämään kansallista sivistysohjelmaa. Oppikouluun näkemystä sovelsi Z. J. Cleve (1820–1900). Kansallisuuden selvin tuntomerkki oli kieli. Myös yhteisen historian ja kulttuuritradition merkitys oli huomattava kansallisvaltion perustana. Kansallisesta retoriikasta tuli keskeinen elementti koulujen opetuksessa ja arvokasvatuksessa. Koulu otti kirkon paikan kansallisen ideologian välittäjänä.⁴⁴

Koulutus oli modernisaatiota, joka tuotti eräänlaisena siirtymäriittinä kelpoisuuden aikuisuuteen ja täysivaltaiseen kansalaisuuteen. Toimintaa johti julkinen hallinto hierarkkisen valvonnan ja ohjauksen sekä tarkkojen sääntöjen avulla. Perheet luovuttivat lapsensa koulutusputkeen, joka varusti heidät tutkinnoilla ja ohjasi yhteiskunnallisiin asemiin sekä työelämään.⁴⁵ Modernisaatiossa perinteinen yhteiskunta alkoi muuttua ”uudenaikaiseksi”.⁴⁶ Koulutus oli modernin keskeinen tunnusmerkki. Se, millaisella asenteella koulutusta otettiin vastaan tai sitä aktiivisesti hankittiin, on ollut yksi uudenaikaistumisen mittareista. Muutokseen on voinut liittyä sekä ulkopuolista pakotusta että omaehtoista aktiivisuutta. Periferian näkö-

44 Ahonen 1999; Kivinen, Rinne & Ahola 1989; Lehtisalo & Raivola 1999; Rinne 1987; Väyrynen 2007.

45 Ahonen 1999, 47–50; Antikainen, Rinne & Koski 2003, 67–68; Boli 1989, 34–50, 232–247; 260–261.

46 Modernisaatiosta ks. esim. Allardt 1995; Peltonen 1992. Moderni paikallisella tasolla, ks. Palolahti 1967.

kulmasta asetelma oli sikäli ongelmallinen, että koulun funktio määriteltiin pääosin keskusvallan toimesta, eikä paikallisdemokratialla ollut kovin paljon valtaa asiassa. Kysymys oli myös taloudellisista resursseista, sillä kustannukset laskettiin oppilas-kohtaisina, ja pienissä syrjäseutujen kouluissa kustannukset olivat siitä johtuen aika epäedulliset.⁴⁷

2.2 Yhteiskuntarakenne säätelee koulusivistyksen tasoa

Oppikoulu oli 1800-luvulla ennen kaikkea säätyläisten oppilaitos, jonne hyvin harvoin noustiin alemmista yhteiskuntaluokista. Rahvasta varten alettiin perustaa kansakouluja. Syntyi rinnakkaiskoulujärjestelmä: oppikoulu säätyläisille, kansakoulu rahvaalle. Sääty-yhteiskunnassa syntyperä lajitteli ihmiset hierarkkisiin ryhmiin, joiden oikeudet ja velvollisuudet jakautuivat epätasaisesti.⁴⁸ Yhteiskunta muuttui hitaasti, mutta sellaiset muutosvoimat, kuten teollistuminen ja kaupungistuminen, alkoivat vauhdittaa staattista yhteiskuntaa liikkeeseen.

Vuonna 1879 säädetty elinkeinovapaus avasi yritteliäille ihmisille uusia mahdollisuuksia. Toinen tie sosiaaliseen nousuun kulki oppikoulun kautta. Aluksi svekomaaninen eliitti pystyi estämään oppikoulun laajentumista, mutta sen jälkeen, kun suomenkielisiä kouluja voitiin perustaa, avautuivat koulun portit myös muille. Aluksi ne olivat ahtaat, sillä oppikoulun käyminen vaati varallisuutta, mutta ongelma korjautui vähitellen elintason noustessa. Kun vuorostaan fennomaaninen eliitti oli päässyt valta-asemiin, alettiin jälleen pohtia oppikoulun sopivaa mitoitusta: fennomaniaan ei näytä liittyneen pyrkimyksiä muuttaa yhteiskuntarakenteita, eikä näin ollen halua laajentaa koulutusmahdollisuuksia suuriin massoihin. Puheet ”ylioppilastulvasta” ja ”oppineesta köyhälistöstä” alkoivat jo 1800-luvun lopulla.⁴⁹

Yhteiskunta oli 1800-luvun lopulla muuttunut siinä määrin, että lopulta oli kaksi säätyä: säätyläiset ja ”rahvas”. Niiden elämäntavat ja kulttuurit poikkesivat toisistaan. Selvin erotteleva tekijä oli kieli, sillä säätyläiset puhuivat ruotsin kieltä ja rahvas suomen kielen kymmeniä murteita.⁵⁰ Pitkien etäisyyksien maassa oppikoulun käyminen ei voinutkaan olla kovin tavallista.⁵¹ Se oli kuulunut lähinnä papiston ja

47 Salminen 1995, 143; Salminen 2002, 23–29.

48 Ahonen & Rantala 1996; Alapuro 1994; Heikkinen 1995.

49 Kaarninen 2011, 410; Kivinen 1988, 26; Salminen 2002, 22; Ylikangas 1986, 126–128.

50 Jutikkala 1958b, 272; Jutikkala 1965, 178.

51 Esimerkiksi Inarin kirkkoherra T.I. Itkosen jälkikasvu kävi oppikoulunsa Oulussa. Itkonen on muistelmissaan kuvannut jännittäviä koulumatkojaan. Vielä vuosisadan taitteessa lähtöpäivä oli 19. elokuuta eli pari viikkoa oli varattava matkaan, sillä koulu alkoi siihen aikaan syyskuun alussa. Alkumatka Kittilään oli tietöntä korpivaellusta pääosin jalkapatikassa, osin veneellä jokia ja järviä ylitellen. Joku pätkä oli hyllyvää rimpisuota, jolloin oli parasta pysyä tarkasti pitkospuilla ettei putoa syvälle suohon. Ruokahuolto täydentyi marjoilla ja sienillä. Yöpymiset olivat kievareissa tai autiotuvissa, jolloin metsän kuningas, otso, saattoi käydä nuuskimassa öisiä kulkijoita. Kittilän kirkolle saavuttiin viikon kuluttua.

virkamiesten säädynmukaisiin tapoihin, eivätkä alempissäätyiset edes harkinneet oppikouluun pyrkimistä. Koulut kuuluivat kirkon ja papiston vastuualueeseen. Kirkon ja oppikoulun yhteydet olivat pitkään hyvin kiinteät, ja muun muassa valtiopäivillä oppikoulun opettajat kuuluivat pappissäätyyn, jota nimitettiin sen takia myös oppisäädyksi. Papisto vaikutti myös oppikoulujen moraalikasvatukseen, kun aamuhartaudet ja uskonnon opetus olivat säännöllisesti heidän vastuullaan. Mutta sekularisaation edetessä kirkollisten ja maallisten asioiden erillinen hoitaminen nähtiin lopulta mielekkäämmäksi, mikä johti kunnallisen hallinnon muodostamiseen. Se oli tärkeä vaihe koulujen kannalta, sillä ne siirtyivät kuntahallinnon alaisuuteen. Myös oppikoulujen valvonta siirrettiin tuomiokapituleilta kouluylihallitukselle, mutta piispoilla säilyi oikeus uskonnon opetuksen seurantaan. Kirkollisasiaintoimistuskunta muuttui opetusministeriöksi kuitenkin vasta itsenäisyyden alussa.⁵²

Eduskuntauudistus vuonna 1906 toi uusia väestöryhmiä poliittiseen päätöksentekoon ja mullisti koko poliittisen koneiston. Puolueiden oli pakko ottaa huomioon miljoona uutta äänestäjää. Myös koululaitos koki kovia paineita, sillä kehittyvä demokratia vaati valistuneita kansalaisia.⁵³ Aluksi katseet kohdistuivat kansakouluun, ja vaatimukset yleisestä oppivelvollisuudesta kirjattiin tavoitteiksi moniin puolueohjelmiin.⁵⁴ Myös oppikoulujen avaaminen kaikkien ulottuville oli johdonmukainen seuraus kansakoulujen tekemän perustyön jatkeeksi.

Viimeisen sadan vuoden aikana suomalainen yhteiskunta on muuttunut perusteellisesti. Merkittävimpiä muutoksia ovat olleet: 1) Maaseutuproletariaatin kasvu 1900-luvun alkuun saakka ja sen muuttuminen pienviljelijöiksi 1920-luvulta alkaen (ryhmä on rakennemuutoksen vauhdissa supistunut ja lopulta hävinnyt); 2) Kaupunkityöväestön muodostuminen 1800-luvun lopulla, sen jatkuva kasvu 1970-luvulle asti ja sen jälkeen aleneva kehityssuunta; 3) Keskiluokan synty lähinnä kaupunkeihin 1800-luvun jälkipuoliskolla ja sen kasvu varsinkin seuraavan vuosisadan lopulla, mihin oppikoulun kasvu ja kehitys on ollut yhteydessä; 4) Yläluokan ja suurtalonpoikien osuuden pysyminen entisellään, vaikkakaan yhteiskunnalliset asemat ja valta eivät enää periydy suoraan, vaan ne on saavutettava muilla keinoin.⁵⁵

Siitä matka jatkui kieverikydyillä, joskus rymykäryilläkin, Rovaniemelle ja Kemiin. Loppumatka Ouluun sujui siipirataslaivalla ennen rautatieaikaa. Kotimatka koitti lukuvuoden jälkeen kesäkuun alussa. Lapin oppikoululaiset saattoivat lähteä Oulusta yhtämatkaa laivalla tai myöhemmin junalla. Kemissä joukko jakaantui Torniojoen ja Kemijoen suuntaan hajaantuen matkan edetessä kukin tahoilleen. Loppumatkalla ei kovin monta sielua ollut jäljellä. Voimme päätellä, että koulumatkoja tehtiin harvakseltaan siihen aikaan. (Itkonen 1991, 29, 37–43).

52 Heikkinen 1983, 82; Naumanen 1990, 51; Nikander 2011, 144.

53 Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 18; Jutikkala 1965, 157–158.

54 Borg 1965, 29, 32, 41, 62.

55 Haapala 1989, 118–119.

2.3 Lapinmaan erilainen yhdyskuntarakenne

Lapin yhdyskuntarakenne poikkesi valtakunnallisesta monella tavalla. Pohjoisen yhteiskuntaryhmiä olivat virkamiehet, papit, kauppiat, talonpojat ja tilaton väestö sekä saamelaiset poropaimentolaiset. Käsityöläisiä oli hyvin vähän, kartanonomistajia ei lainkaan ja etelästä tulleita aatelisia oli vain korkeimmissa viroissa maaherroina ja upseereina.⁵⁶ Lapin säätyläiset erosivat paikallisesta väestöstä kahdessa keskeisessä asiassa; he olivat kirjallisen ja ruotsinkielisen kulttuurin edustajia alueella. Muun muassa Kittilän virkamieseliitti käytti ruotsia kotikielensä. ”Herrskapet från Xittilä” koostui kruununvoudista, tuomarista, piirilääkäristä, eläinlääkäristä, ylimetsänhoitajasta, metsänhoitajista, nimismiehestä ja kirkkoherrasta.⁵⁷ Lapin virkamieseliitin lapset saivat yleensä kotiopetusta, jonka jälkeen opintie johti hyvin usein Oulun oppikouluihin.⁵⁸

Alkutuotanto antoi toimeentulon suoraan tai välillisesti noin 85 %:lle väestöstä. Lapin kihlakunnan ruokakunnista 1900-luvun alkupuolella puolet oli maanomistajia, kun koko maassa vastaava luku oli kolmannes.⁵⁹ Maanvuokraajia ja maatyöläisiä oli neljännes, kun koko maassa heitä oli 53 %. Maatalous oli kuitenkin hyvin pientilavaltaista, eikä suuria tiloja ollut juuri ollenkaan. Työväestön pääryhmänä olivat metsätyömiehet, ja jonkin verran ammattityömiehiä oli muun muassa rakennusalalla. Pienviljelijä-metsätyömies oli tyypillinen ammattiyhdistelmä alueella.⁶⁰ Erikoistuminen ja työnjako ei ollut edennyt vielä kovin pitkälle. Sitä kuvaa hyvin elinkeinorakenteen yleisilme ja varsinkin ”sekalaiset ansiot” -osion suhteellisen suuri osuus (10,3 %) (Ks. liite 16).⁶¹

Väestönkasvu Lapinmaassa oli erittäin voimakasta. Vuosina 1920–1934 se oli 34,8 %, kun se oli Oulun läänissä 18,5 % ja koko maassa 6,0 %. Maaseutuväestön kasvu oli kaksi kertaa nopeampaa kuin Oulun läänissä keskimäärin ja lähes kuusi kertaa nopeampaa kuin koko maassa. Suurin väestön lisäys oli Kittilässä, Sodankylässä ja Inarissa. Varsinkin lasten ja nuorten kouluikäisten määrä kasvoi voimakkaasti (Taulukko 1).⁶² Suomesta erottui vuosina 1870–1965 kaksi aluetta, Uusimaa ja Lappi, joissa asukasluvun lisäys oli selvästi muita korkeampaa.⁶³ Lasten ja nuorten

56 Kerkelä 1996, 181.

57 Itkonen 1970, 126; Tuominen 1996, 76.

58 Kuistio 1985, 105, 109. Lapinmaan kunnista lähti vv. 1859–1910 12 oppilasta Oulun ruotsinkieliseen oppikouluun, joista Kittilästä oli 7 (OMA Bb1 Oppilasmatrikkeli Realläroverket för gossar och flickor i Uleåbirg).

59 Lapinmaan elinkeinorakenne oli vuonna 1934 seuraavanlainen: maatalous 65,5 %, poronhoito, metsästyys ja kalastus 10,2 %, teollisuus tai käsityö 7,2 %, liikenne 0,8 %, julkinen toimi tai vapaa ammatti 2,4 %, muu elinkeino 2,3 %, sekalaiset ansiot 10,3 % (Komitea 8/1938, 36).

60 Kerkelä 1992, 344; Kyllönen 1977, 204–205, 211–213, 215.

61 Komitea 8/1938, 36.

62 Komitea 8/1938, 23–25.

63 Strömmer 1969, 72.

suuri määrä synnytti tarpeen rakentaa runsaasti lisäkouluja. Koulujen rakentaminen oli merkittävä investointi maaseudulla. Se edisti rahatalouden yleistymistä ja taloudellisen hyvinvoinnin etenemistä.⁶⁴

Taulukko 1: Lapinmaan väestökehitys 1920–40. Lähteet: Komitea 8/1938, 23–25; Strömmer 1969, 169; Strömmer 1982, 37–42. Vuosina 1934 ja 1940 Pelkosenniemi ja Savukoski olivat yhdessä v. 1940.

	1920	1930	1940	1934 Syntyvyys%	1934 Kuolleisuus%	1934 Muuttoliike
Enontekiö	1152	1324	1681	23,7	8,6	+5
Inari	1782	2264	2851	22,6	12,8	+2
Kittilä	4609	5286	6222	24,1	12,6	-7
Muonio	1596	1787	2154	23,4	14,6	-7
Pelkosenniemi	1217	1734	3577	35,1	12,4	+36
Savukoski	852	1088				
Sodankylä	4957	6147	7052	26,4	11,3	-7
Utsjoki	548	684	844	18,7	8	+9
	16713	20314	24381	-	-	-

2.4 Taloudelliset resurssit koulun elinehtona

Koulun elinvoima riippui yhteisön talouden tilasta. Vasta primaarien tarpeiden (ruoka, vesi, asunto, vaateetus) kohtuullinen tyydyttyminen antoi mahdollisuuden kohdentaa resursseja muihin tarpeisiin, kuten kouluihin.⁶⁵ Suomi oli sata vuotta sitten selvästi maatalousvaltainen maa. Täydellinen omavaraisuus oli maatalouspolitiikan yleisenä tavoitteena. Tilattoman väestön ja torppareiden toiveena oli saada omaa maata sekä saavuttaa ainakin periaatteessa itsenäinen asema.⁶⁶ Myös maan reuna-alueet otettiin kehittämiskohteeksi, ja itsenäisyyden alkuvuosina aloitettiin erityinen rajaseutupolitiikka, joka suunnattiin myös Lappiin. Siinä painotettiin erityisesti maatalouden merkitystä, mutta ohjelmassa oli myös kouluasioita.⁶⁷

Maatalouden tuotantosuunta alkoi jo 1800-luvulla painottua entistä enemmän karjatalouteen. Tämä soveltui kohtuullisen hyvin maan olosuhteisiin ja se menestyi viljan viljelyyn verrattuna pohjoisessakin suhteellisen hyvin.⁶⁸ Karjatalouteen perus-

64 Ahonen 2003b, 98.

65 Heikkinen 2011, 39.

66 Jutikkala 1958a, 425–427; Korpela 1967, 36–38; Vahtola 1991, 338.

67 Hämäläinen 1990, 79–80.

68 Vahtola 1991, 338; Vahtola 2004, 305.

tuvasta maataloudesta tuli elämisen perusta pohjoisessa. Maidon ja voin merkitystä on pidetty jopa suurempana kuin aiemmissa metsätuloja korostavissa arvioissa. Maito antoi säännöllistä tuloa vuoden jokaisena päivänä, kun taas metsät olivat hidaskasvuisia ja niiden satoa voitiin korjata harvemmin. Meijeritoiminnan laajentuminen koko maahan tehosti tuotantoa merkittävästi.⁶⁹

Lapissa kehittyi alueen olosuhteita ja perinteitä hyödyntävä talousmuoto, josta Ilmo Massa on käyttänyt nimitystä talonpoikainen moninaistalous.⁷⁰ Siinä oli sekä maatalouden että pyyntikulttuurin ja luontoistalouden ominaispiirteitä. Monet tilat olivat niin pieniä, etteivät niiden tuotot riittäneet perheen elatukseen. Massa on arvioinut, että tarvittiin neljä lehmää ja hevonen perheen elättämiseen yli talven. Lapinmaan maatiloista vain arviolta 10–15 prosentilla oli riittävästi peltoa mainitun karjamäärän hoitamiseen. Näin ollen luonnonniittyjä tarvittiin vielä runsaasti, mutta laadullisesti niiden avulla ei päästy kovin hyvään tuotantoon. Esimerkiksi Kittilässä oli lähes 400 tilaa, joista vain 22:lla oli peltoa yli kolme hehtaaria (Ks. liite 16).⁷¹

Teollisuuden aloista metsäteollisuus oli tärkein. Se kehittyi massatuotannoksi 1880-luvulla. Myös Lappiin perustettiin suuria sahoja ja tehtaita, jonka seurauksena puun kysyntä lisääntyi voimakkaasti ja metsätyöt toivat rahaa maaseudullekin. Yhteiskunnallinen liikkuvuus lisääntyi, ja savotat vetivät Lappiin runsaasti uutta työvoimaa. Modernisaatio lieveilmiöineen alkoi tunkeutua valtakunnan jokaiseen kolkkaan. Lapin läänin maalaiskuntien miestyövoimasta 59 prosenttia teki metsä- ja uittotöitä. Paikalliset asukkaat saivat tuloja myös myymällä metsureille elintarvikkeita ja muita tuotteita, jotka olisivat muutoin olleet pitkien taipaleitten takana. ”Metsämarkka” vilkastutti rahataloutta merkittävästi.⁷²

Lapin komitean mietinnön (1938) rakenne ja maatalouden saama sivumäärä kuvaavat hyvin aikakauden yhteiskuntapoliittisia painotuksia. Suurin osa mietinnöstä käsitteli maatalouden kehittämistä, muut elinkeinot saivat muutaman sivun ja sivistystarpeet puolitoista sivua, mutta esimerkiksi emäntäkoulun tarpeellisuus 21 sivua.⁷³ Oppikoulua komitea ei noteerannut ollenkaan.

Elintaso oli hiljalleen noussut itsenäisyyden kahden vuosikymmenen aikana. Ensimmäisiä askeleita hyvinvointivaltion tiellä olivat sosiaalipoliittiset lait, joita alettiin säätää. Elintason nousu toi vähitellen varallisuutta kotitalouksiin, ja se mahdollisti myös sijoittamisen koulutukseen. Eritoten perheet kiinnostuivat oppikoulusta, jopa poikkeuksellisen suuresti verrattuna muihin maihin.⁷⁴ Mutta varallisuus jakau-

69 Massa 1994, 93, 191; Varjo 1962, 61.

70 Massa 1983.

71 Komitea 8/1938, 32, 35; Massa 1983, 15; Massa 1994, 169; Varjo 1962, 61.

72 Massa 1994, 192; Snellman 1996, 12–15, 226, 230; Siipi 1967a, 163.

73 Komitea 8/1938; Ks. myös Hustich 1982, 224–225, 227; Vahtola 1991, 338. Lapin sodassa tuhoutui paljon arkistomateriaalia. Varallisuustietoja on ollut vaikea löytää, muun muassa Kittilän taksoitusluettelot ovat hävinneet. Siksi käytän tässä työssä tilakokoa ja karjamäärää varallisuuden mittarina.

74 Heinonen 2000, 1–3; Modeen 1958, 350–356; Siipi 1967a, 162–178.

tui alueellisesti epätasaisesti, sillä teollisuus keskittyi etelään, johon taloudellisen kasvun veturina suuri osa aineellisesta elintasosta keskittyi. Syrjäseudun näkökulmasta oppikoulun asemaa vaikeutti se, että oppikoulu yhdistettiin ennen kaikkea urbaaniin eteläiseen kulttuuriin.

2.5 Kansalaisyhteiskunta sivistysperustana

Oppikoulu oli vapaaehtoinen, yleissivistävä oppilaitos. Sen toimivuus riippui yhteisön sivistyksellisestä perustasta, sillä menestyvä koulu ei voinut syntyä ylhäältä tulleella mahtikäskyllä. Merkittävää oli, kuinka toimivaksi kansalaisyhteiskunta oli kehittynyt. Yhteisön jäsenet olivat saaneet oppia yhteiskunnallista aktiivisuutta ja käytännössä havaita, miten elinoloja voitiin kehittää omaehtoisesti. Samalla käsitykset yksilöllisistä oikeuksista sekä vapauksista vahvistuivat ja alamaaisista alkoi kasvaa kansalaisia. Mutta suomalaiselle yhteiskunnalle oli tyyppillistä, että sitä rakennettiin ylhäältä alaspäin ja siihen liittyvä kansalaistoiminta oli lähellä valtiota. Tämä johtui siitä, että fennomaanista liikettä käytettiin kansallisvaltion rakennuspuina. Keskusjohtoisuus oli toiminnalle tunnusomaista, ja aloitteellisuus kulki silloin ylhäältä alas. Tällainen kansalaisyhteiskunta oli poliittisen johdon hanketta, ei paikallista kansalaisaktivismia.⁷⁵

Ruohonjuuritason aktiivisuus alkoi kuitenkin voimistua. Siinä voidaan eritellä toisiaan seuraavat kehitysvaiheet ja sivistystraditiot: fennomaaninen, liberaalinen ja demokraattinen traditio. Fennomaaninen liike oli sivistyneistön käynnistämä ja se oli kohdistettu lähinnä talonpoikaiseen väestöön. Liberaalinen traditio käynnistyi 1860-luvulla ja se korosti vapaamielisyyttä sekä ihmisten yhdenvertaisuutta. Vasta vuosisadan lopulla voitiin järjestötoimintaa pitää aidosti kansanvaltaisena, kun kansan valtaenemmistö, talonpojat ja työväestö, alkoivat organisoitua omiksi joukkojärjestöiksi. Kansalaisyhteiskunnassa ihmiset valvoivat vallankäyttöä sekä osallistuivat itsekin poliittiseen toimintaan. Koulutus oli puolestaan hyvin toimivan kansalaisyhteiskunnan edellytys, ja sen järjestäminen kaikille tuli yleiseksi tavoitteeksi.⁷⁶ Kansansivistystyön ihanteena oli sivistynyt talonpoika: sivistyminen oli yksilön henkistä ja moraalista kasvua, joka samalla edisti koko yhteiskunnan taloudellista hyvinvointia. Säätykiertoa tai sosiaalista nousua ei niinkään tavoiteltu. Sivistystyötä tekivät kansakoulut, kansanopistot, kansanvalistusseura ja lukuisat yhdistykset.⁷⁷ Valtiosta erillisen kansalaisyhteiskunnan voimistuminen oli myös oppikoulujen laajentumisen edellytys.⁷⁸

75 Alapuro 1995, 100; Haapala 1995, 4; Häggman 1994, 27.

76 Aaltonen 1991, 12; Männikkö 2001, 52–53; Rantala 2003, 7.

77 Ahonen 2003b, 26–28; Heikkinen 2011, 37, 66–67; Koski 2011, 162–163, 168–169.

78 Strömberg 2011, 121.

Kansalaisyhteiskunnan näkökulmasta jakolinja, hegeliläinen ja liberaalinen, on valaiseva (Kuvio 8). Hegeliläisen periaatteen mukaan vapauden takasi oikein toimiva valtiovalta, kun sen sijaan kansalaisyhteiskunta edusti pakkoa. Snellmanin mukaan kansalaisyhteiskunnan heikkous oli sen lukuisten ryhmien itsekkäät valtapyyteet, jolloin vain valtiovalta pystyi pitämään ne kurissa. Tämän näkemyksen mukaan kansalaisyhteiskunnan tuli olla alisteinen suhteessa valtioon. Liberaalinen näkemys oli päinvastainen: kansalaisyhteiskunta varmisti vapaan kansalaistoiminnan, kun taas valtion holhous saattoi vaarantaa sen. Mainitut perinteet ovat osin muuntuneina ja osin toisiaan tukien eläneet Suomessa tähän päivään saaden aikaan omaperäisen poliittisen kulttuurin, joka eroaa esimerkiksi skandinaavisesta poliittisesta kulttuurista.⁷⁹

	Hegeliläinen	Liberaalinen
VALTIO	vapaus	pakko
KANSALAISSYHTEISKUNTA	pakko	vapaus

Kuvio 8: Hegeliläinen ja liberaalinen näkemys valtiosta ja kansalaisyhteiskunnasta. (Lähde: Pulkkinen 1987).

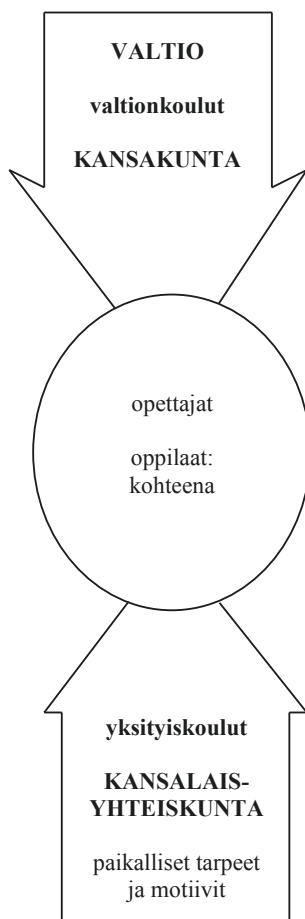
Edellä mainittu emansipaation ja kontrollin välinen ongelma on noussut usein esille kasvatushistoriassa. Modernisaation edetessä vapausasteiden lisääntymisen rinnalla myös kontrollimekanismit saattoivat tehostua. Niin ikään koulussa on havaittu samanaikaisesti sekä oppilaiden autonomiaa lisääviä että sitä rajoittavia elementtejä.⁸⁰ Erik Allardt on arvioinut kansakoulujen merkityksen ratkaisevaksi sivistystyön edistymisessä. Ilman kansakoulun antamaa perussivistystä kansallisen liikkeen perustalta syntynyt toiminta ja aktiivisuus olisi jäänyt vähäiseksi.⁸¹ Kansakoulujen ja opettajien määrän lisääntymisen seurauksena valistustoiminta sai johtajia ja ohjaajia ympäri maata. Opettajat osallistuivat aktiivisesti niin ikään oppikoulujen perustamiseen ja olivat usein avainasemassa, kun lapsia ohjattiin oppikouluihin. Kansakoulujen opettajat olivat myös hyvin usein varsinkin harjoitusaineitten opettajina oppikouluissa.⁸²

79 Ahonen 2003b, 23–26, 37–39; Pulkkinen 1987, 54, 67–68.

80 Ahonen 1999, 42; Anttonen 1998, 134–135; Tähtinen 2007, 137.

81 Allardt 1966 130–131.

82 Allardt 1966, 134–135; Ahonen & Rantala 2001, 15; Henttonen 1985, 109–111; Meinander 2001, 80.



Kuvio 9. Valtion ja kansalaisyhteiskunnan intressi oppikoulukysymyksessä.

Snellmanilaiseen perintöön sopi hyvin, että valtion oppikouluja oli niukalti, sillä akateemiselle uralle ei haluttu kovin suuria massoja. Siksi byrokraatit olivat haluttomia laajentamaan oppikoululaitosta. Kansalaisaktiivisuus oli vaihtoehto vastata kasvavaan kysyntään. Näin yhteiskunnassa kulki samanaikaisesti kaksisuuntainen liike: valtioon interventio kansalaisiin päin ja kansalaisyhteiskunnan voimistuminen alhaalta ylöspäin (Kuvio 9).⁸³ Yksityiset oppikoulut lisääntyivät selvästi nopeammin kuin valtion koulut, ja laaja maaseutu sekä syrjäalueet jäivät paikallisen kouluaktiivisuuden varaan. Mutta myös yksityiskoulujen määrälle asetettiin tiukat raamit, sillä oppikoulujen liiallinen kasvu ei ollut kovin suotavaa.⁸⁴

83 Rinne 1987, 99; Ks. myös Ikonen 2011, 225–226; Salminen 2002, 11–15, 285, 297

84 Ahonen & Rantala 1996, 17; Kiiasmaa 1982, 39–40, 222–223; Kivinen 1988, 42–52; Salminen 1995, 97; Salminen 2002, 290

2.6 Kansalaisyhteiskunnan rakentuminen paikallisella tasolla

Syrjäseutujen väki oli tottunut hoitamaan asioitaan omaehtoisesti. Uskonnolliset herätysliikkeet olivat ensimmäisiä kansanliikkeitä, joissa ei ollut sääty-yhteiskunnan jyrkkiä hierarkkisia rakenteita ja joissa ihmiset saivat toimia samanarvoisina kansalaisina. Niillä oli välillistä merkitystä myös poliittisen aktiivisuuden ja kansalaisyhteiskunnan vahvistumisessa.⁸⁵ Lapin lestadiolaisuutta on luonnehdittu periferia- ja agraariväestön liikkeeksi, jossa ilmeni epäluottamusta keskushallintoa ja etelän maallistunutta menoa kohtaan. Kriittisyys näkyi muun muassa suhtautumisessa kansakouluun, jota aluksi katsottiin epäilevästi. Vasta pitkällisen keskustelun jälkeen asenne koulua kohtaan alkoi pehmetä: myönteinen kanta syntyi lopulta 1910-luvulla. Virallista koulutusta vieroksuva asenne eli kuitenkin pitkään, ja aktiivista tukea kouluttautuminen sai vain vähän.⁸⁶

Kansansivistystyön ja järjestöjen tulo Kittilään ajoittui 1800-luvun lopulle. Kansakouluasetus (1866) sisälsi myös kehotuksen perustaa kirjastoja koulujen yhteyteen, joista oppilaat ja muutkin opinhaluiset saivat kirjallisuutta lukeakseen. Kirjastotoiminta alkoi 1870-luvulla yksityisen aloitteellisuuden tuloksena, aluksi aika vaatimattomissa puitteissa. Kunnankirjasto perustettiin vuonna 1902.⁸⁷ Kansanvalistusseura lahjoitti kirjoja ja Pohjalainen osakunta rahaa kirjojen hankkimista varten. Erityisen vilkkaaksi kirjastotoiminta kehittyi Alakylässä. Sinne oli saatu opettajaksi yhteiskunnallisesti aktiivinen Aleksanteri Fränti. Hän käynnisti useita hankkeita paikkakunnan kehityksen vauhdittamiseksi, ja Alakylästä tuli monien yhteisten sivistysrienteiden aloittaja. Kirjastotoimintaa varten perustettiin kirjastoyhdistys, ja sen kirjastosta kehittyi kunnan suurin. Sen varainhankinta oli hyvin monipuolista, ja myös Kansanvalistusseura tuki kirjastoa. Kirjastoyhdistyksellä oli sääntöjensä puitteissa mahdollisuus perustaa myös alaosastoja, joka mahdollisti ensimmäisen voimistelun- ja urheiluseuran perustamisen. Kirjaston toiminta laajeni myös lähikyliin. Raittiusliike alkoi 1880-luvulla ja se levittyi nopeaa vauhtia lähikyliin. Nuorisoseuraliike käynnistyi 1900-luvun alussa.⁸⁸

Taloudellista hyötyä ajatellen Lapin Maatalousseuran perustaminen vuonna 1906 oli merkittävä. Kittilästä tuli seuran tukikohta. Opettaja Aleksanteri Fränti oli keskeinen vaikuttaja myös Maatalousseuran toiminnassa.⁸⁹ Seuran tukemana aloitettiin maatalouden koulutustoiminta ja kehittämistyö. Myös osuustoiminnalla oli erittäin suuri merkitys, sillä se liittyi kiinteästi elinehtojen parantamiseen. Kaupallinen osuustoiminta alkoi 1900-luvun alussa. Samaan aikaan perustettiin myös

85 Karisto, Takala & Haapola 1989, 150.

86 Suolinna 1977, 116; Talonen 1988, 127, 153–155, 340–341.

87 Niemelä & Junntila 1991, 3–4.

88 Andersson [1914] 1955, 369–371; Niemelä 1989, 156, 212.

89 Niemelä 1989, 212–222.

ensimmäiset osuuskassat. Maatalouden koneita, esimerkiksi puimakoneita, hankittiin paikallisen osuuskunnan omistukseen.⁹⁰

Lehdistön merkitys voimistui sitä mukaa, kun lukutaito ja suomen kielen kirjallinen hallinta etenivät. Lapin alueella ensimmäiset omat lehdet alkoivat ilmestyä 1890-luvulla. Yrityksiä oli useita, mutta ne jäivät lyhytaikaisiksi lähinnä taloussyistä, vaikka aatteen paloa oli runsaasti. Maalaisliiton nousu pohjoisen valtapuolueeksi nostatti poliittista voimaa ja välttämätöntä taustatukea lehtien nousulle. Sen tuloksena syntyivät alueen valtalehdet Pohjolan Sanomat ja Lapin Kansa. Varsinkin alkuaikoina sanomalehden keskeiseksi tehtäväksi ymmärrettiin valistus- ja sivistystyö sekä pohjoisten alueiden puolustaminen.⁹¹

Fennomaanisen taustan omaavat puolueet olivat etulyöntiasemassa poliittisessa aktivoitumisessa. Vanhasuomalaisen ja nuorsuomalaisen menestyskauden jälkeen valta Lapinmaan vaalipiirissä siirtyi maalaisliitolle (Taulukko 2). Myös vasemmiston radikaalisuusi sai suuren kannatuksen. Sitä on kutsuttu ”korpikommunismiksi”, sillä toiminta oli hyvin omaperäistä ja väestöllinen kannatuspohja erilaista kuin etelän teollisuusalueilla.⁹² Ennen kommunistien toiminnan kieltävää lakia (1930) vasemmisto sai 30 prosenttia Lapinmaan äänistä maalaisliiton ääniosuuden ollessa 48,9 prosenttia. Kittilässä kommunistien kannatus oli 37 %.⁹³ Kun kommunistien toiminta kiellettiin, maalaisliitto sai vuoden 1933 vaaleissa 77,6 prosenttia äänistä.⁹⁴ Vaaleissa oli käytössä ns. yhden miehen vaalipiiri, eli koko vaalipiiristä valittiin vain yksi kansanedustaja.

Taulukko 2: Poliittisten puolueiden suhteellinen (%) kannatus Lapinmaan vaalipiirissä 1907–1936. Lähde: Tommila 1977, 149. ed = edistyspuolue / ns = nuorsuomalainen; vs = vanhasuomalainen/ kok = kokoomus; ml = maalaisliitto; SDP = sosialidemokraatit.

vaalivuosi	vs/kok	ns/ed	ml	SDP
1907	64,4	28,4	-	5,9
1919	0,4	65,9	11,4	22,3
1930	9,1	21,8	66,9	-
1936	8,8	2,2	70,0	12,4

90 Niemelä 1989, 153, 156.

91 Jussila 2005, 15–16, 37, 81; Ks. myös Heikkinen 1995, 179–184.

92 Isohookana-Asunmaa 1980, 55; Kyllönen 1977, 205.

93 STV 1930, 281; SVT XXIX vaalilasto 14 eduskuntavaalit 1929.

94 STV 1933, 293.

Oppikoulu ei ollut kärkihankkeita alueen valtapuolueiden tavoitteissa. Kristillis-isänmaallisessa hengessä toimiva koululaitos oli kommunisteille epäilyttävä instituutio, ja maalaisliiton politiikassa korostuivat ennen kaikkea maaseudun taloudelliset kysymykset. Maalaisliitossa ilmeni myös herrakaunaisuutta ja virkamiesvastaisuutta sekä urbaanin kulttuurin vieroksuntaa.⁹⁵

2.7 Maakunnallinen identiteetti mahdollisuutena ja voimavarana

Oppikoulu oli 1920-luvulla valikoidun nuorison koulu. Alueellisesti laajaa ”koulupiiriä” tarvittiin, jotta oppikouluun saataisiin valtionapuehdot täyttävä määrä oppilaita. Myös kouluhankkeen kansalaisaloitteessa lähdettiin alueellisesti laajalta pohjalta, ”Lapin nousevan nuorison saattamiseksi edes keskikoulun sivistysmäärästä osalliseksi”.⁹⁶ Kysymys oli maakunnallisesta hankkeesta. Muun muassa eduskunnan asiakirjoissa suunniteltua koulua kutsuttiin Lapinmaan yhteiskouluksi.⁹⁷

Ruotsin vallan aikana talous- ja oikeushallinto ulotettiin valtakunnan pohjoisosaan, ja se jaettiin Lapinmaa-nimisiksi hallinnollisiksi alueiksi (*Lappmarken*). Kemin ja Tornion Lapinmaat ulottuivat Suomen puolelle ja ne jakautuivat vielä lapinkyliksi, joita olivat muun muassa Kittilä ja Sodankylä.⁹⁸ Hallinnollinen rajaaminen alkoi pohjoisessa myös kirkon toimesta. Uppsalan ja Turun hiippakuntien raja kulki Tornionjoen ja Kemijoki-Ounasjoen välillä ja se oli tavallaan siis Suomen ja Ruotsin välinen raja. Vuonna 1775 valtavan suuri Pohjanmaan lääni jaettiin, jolloin syntynyt Oulun lääni ulottui valtakunnan pohjoisimpaan osaan. Suomen liittäminen Venäjän keisarikuntaan (1809) ja kohoaminen autonomiseen asemaan merkitsi hallinnon osalta sekä pysyvyyttä että jonkin verran muutoksia. Hallintoa Lapinmaassa oli järjestettävä uudelleen, sillä alue laajeni pohjoiseen huomattavasti. Voidaan sanoa, että silloin syntyi ”Suomen Lappi”.⁹⁹

Länsirajan sijoittaminen Tornion-Muonionjoelle halkaisi kielellisesti ja kulttuurisesti sekä taloudellisesti yhtenäisen Tornionjokilaakson, vaikka vanhat kontaktit pysyivät vielä pitkään elinvoimaisina. Pohjoinen valtioraja Norjan suuntaan oli määritelty 1700-luvun puolivälissä (1751) ja itäraja sovittiin 1820-luvulla. Uuden rajan johdosta Lapin toiminnallinen painopiste siirtyi lännen suuntaan, kun painopiste ennen oli ollut Kemijoen yläjuoksulla. Toiminnallisuus alkoi siirtyä Ounasjoelle, ja Ounasjoesta tuli entistä merkittävämpi liikenneväylä pohjoiseen.¹⁰⁰

95 Ahonen 2003b, 72; Isohookana-Asunmaa 1980, 140–141, 207–208.

96 KiKuA valt ptk 20.4.1928 § 17.6.

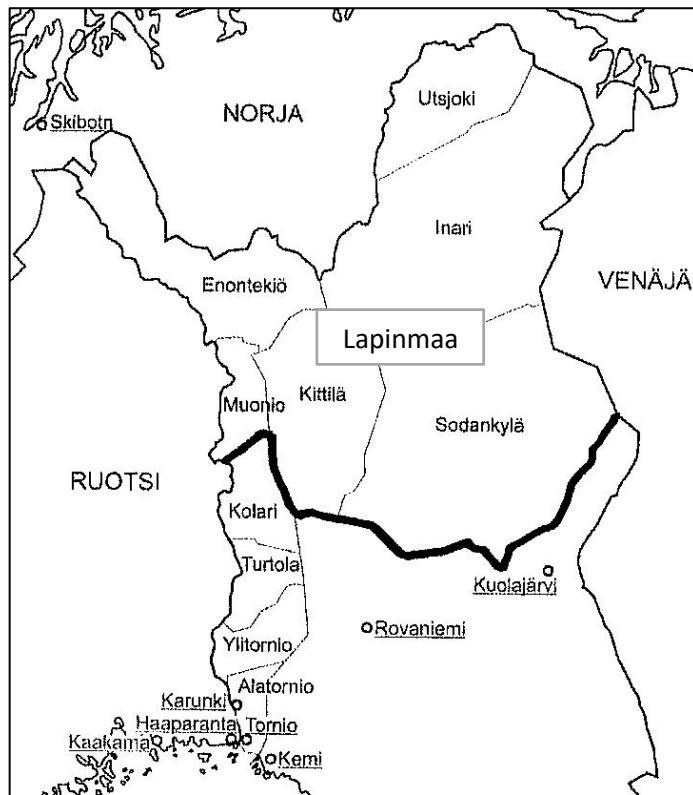
97 Valtiopäivät 1928, 2210 liitteet I–XI 531.

98 Lähteenmäki 2009, 121–123; Onnela 1985, 367–369.

99 Lähteenmäki 2004, 33; Lähteenmäki 2006, 64–65; Lähteenmäki 2009, 135.

100 Ahvenainen 1985, 285.

Autonomian aikana maa oli paikallista hallintoa varten jaettu lääneihin, kuten Ruotsin vallan aikanakin. Maaherran nimi muuttui kuvernööriksi ja hänen apunaan oli lääninhallitus. Läänit jakautuivat kihlakuntiin, ja etenkin valtavan laajassa Oulun läänissä tämä jako oli hyvin merkityksellinen. Kruununvouti johti kihlakunnan toimintaa. Hänen tärkeimpiä tehtäviään olivat kruunun saatavien periminen, ja hän edusti myös ylintä järjestysvaltaa alueella.¹⁰¹ Tutkimuksessani selvisi, että kruununvouti näytteli keskeistä osaa myös oppikouluhankkeessa. Pohjoisimmat osat Lappia, jotka olivat kuuluneet aiemmin Länsi-Pohjan lääniin (siis Ruotsiin), liitettiin Tornion kihlakuntaan vuonna 1810. Hyvin pian kävi selväksi, että kyseinen ratkaisu ei toiminut ja siksi päätettiin muodostaa oma Lapin kihlakunta vuonna 1838. Sen keskuspaikaksi tuli Kittilä. Kihlakunnan eteläraja kulki Muonion – Kittilän – Sodankylän pitäjien etelärajaa pitkin (Kuvio 10).



Kuvio 10: Lapinmaa: kihlakunta ja vaalipiiri (Lähde: Lähtenmäki 2004).

¹⁰¹ Brotherus 1948, 70–71; Salonen 1970, 166.

Pohjoisimpaan Suomeen oli muodostunut hallintoalue, josta yleisesti käytettiin Lapinmaa-nimitystä. Kirjallisuudessa käytetään alueesta myös maakunnan käsitettä. Oliko maakunnallisen identiteetin kehittymiseen reaalisia edellytyksiä? Hallinnolla voitiin ohjata ja luoda edellytyksiä alueellisen tietoisuuden kasvulle, mutta se ei vielä riittänyt. Identiteetin syntyyn vaikuttivat lisäksi historiallinen kehitys, alueen erityispiirteet, institutionaaliset käytännöt ja diskurssit, joiden kautta aluetietoisuus kehittyi alueelliseksi identiteetiksi.¹⁰² Osa mainituista ehdoista oli toteutunut, mutta eräitä olennaisia edellytyksiä puuttui. Alueella eli etninen ryhmä, saamelaiset, joiden kulttuuri oli rakentunut omalta pohjaltaan. Taloudelliset ja kulttuuriset kontaktit olivat vanhastaan toimineet horisontaalisesti, kun taas uudet valtio- ja taloussuhteet alkoivat rakentua vertikaalisesti, pohjois-eteläsuuntaisesti. Lapin komitea (1938) esittikin yhdentymisen tiivistämiseksi laajan tieverkoston rakentamista, jossa painopiste oli poikittaisliikenteen kehittämässä. Lapin komitea tiesi, miten tärkeä asema poikittaisliikenteellä oli alueen yhtenäisyyden kannalta.¹⁰³ Esitykset eivät toteutuneet kuin vähäisessä määrin ja liian myöhään, sillä yhteiskunnallis-taloudellinen tilanne oli muuttunut ja kontaktit alkaneet rakentua pääosin pohjois-eteläsuuntaisesti.

Hallinnollisesti pohjoisessa Suomessa oli kaksi maakuntaa, Lappi ja Peräpohjola, sekä historiallisesti katsottuna vielä Länsipohja.¹⁰⁴ Lisäksi Petsamo kuului alueeseen vuodesta 1920. Historiallisesti Lappi-käsite käsittää kahdeksan pohjoisinta kuntaa: Enontekiö, Muonio, Kittilä, Sodankylä, Inari, Utsjoki, Pelkosenniemi ja Savukoski. Luonnollisena kokonaisuutena on pidetty myös koko napapiirin pohjoispuolista Lappia, jolloin myös Kolari, Pello ja Salla olivat mukana. Lappi voidaan ymmärtää myös laajemmin, joskus sen alaan on liitetty osia naapurimaistakin.¹⁰⁵ Pohjoisen läänin perustamisesta käytiin värikäs ja vilkas keskustelu, jossa tulivat esille laajan alueen erisuuntaiset perinteet. Lopulta syntyi Lapin lääni vuonna 1938 ja sen pääkaupungiksi tuli Rovaniemi. Kun vielä Lapin maakuntaliitto perustettiin, oli pohja uudelle identiteetille rakennettu.¹⁰⁶ Maakuntaa ei lopulta muodostunut, eikä siten myöskään merkittävää alueellista taustavoimaa perustettavalle oppikoululle.

2.8 Kittilästä Lapinmaan keskus

Aiemmin olen todennut, että Ruotsin vallan aikana oikeushallintoa oltiin aikeissa siirtää keskeisellä paikalla sijaitsevaan Kittilään. Autonomian ajan alussa alueellinen laajentuminen länteen ja pohjoiseen siirsi toiminnallista painopistettä Kittilän suuntaan. Paikallishallintoa järjestettäessä Kittilästä tuli merkittävä hallinnollinen

102 Paasi 1990, 280–282.

103 Komitea 8/1938 liitteet; Mäkelä 2000, 57 ja kirjan liitteet 246, 247; Ks. myös Liite 3.

104 Paasi 1988, 4–5; Suomenmaa IX.2, 3.

105 Tikkanen 2003, 11.

106 Lehtola 1997, 33–37.

keskus ja sinne muutti korkeita virkamiehiä. Kun valtiosta tuli suuri metsänomistaja, isojaon yhteydessä saapui metsähallinnon virkamiehiä valvomaan omistajan etua Kittilään. Piirilääkärin saaminen alukeskukseen merkitsi julkisten terveydenhoitopalveluiden kehittymistä. Kun Suomen Lapin ensimmäinen apteekki perustettiin vuosisadan lopulla ja kun vielä kättilö sekä eläinlääkäri saatiin, oli tilanne terveydenhoidon osalta parantunut merkittävästi. Postiliikenne käynnistyi 1840-luvulla, ja Kittilästä posti jaettiin edelleen Sodankylään, Inariin, Utsjoelle ja Muonion suuntaan. Tiedonvälitys tehostui, kun lennätin ja puhelin otettiin käyttöön vuosisadan vaihteessa. Virastojen lisäksi paikkakunnalla oli pankki, kansakoulu ja kaupaliikkeitä. Kittilän varavankila, ”puulinna”, perustettiin vuonna 1855, sillä pitkien matkojen takia vankien kuljettaminen etelään oli kovin kallista.¹⁰⁷ Aikalaisarvion mukaan ”uhkein talojensa, taajan asutuksensa ja lukuisan virkamiehistönsä takia Kittilää on sanottu Lapin pääkaupungiksi”.¹⁰⁸

Kaupallisena keskuksena Kittilä on tunnettu ainakin 1600-luvulta alkaen. Vanha tapa ostaa ja myydä tavaroita oli tuoda niitä markkinoille, ja Kittilällä oli pitkät markkinaperinteet. Suhdanteet vaihtelivat aikojen saatossa, mutta 1800-luku oli vilkasta aikaa. Kittilän markkinoiden avulla kruunu tavoitteli kaukokaupan hallintaa; porotuotteet, turkikset, kala- ja voikauppa sekä niistä saatavat tulot piti saada ohjattua kotimaahan. Naapurimaiden kauppiaat olivat olleet aktiivisia, ja hyödyt uhkasivat kulkeutua rajojen ulkopuolelle. Markkinat olivat myös huvitilaisuuksia, ja niitä arvosteltiin ”synnillisten” menojen vuoksi. Markkinajärjestelmän kautta monet uutuudet tulivat tutuiksi ja alkoivat levitä laajempaan käyttöön.¹⁰⁹ Markkinoiden merkitys alkoi vähentyä, kun kaupaliikkeet yleistyivät. Kittilässä oli kauppoja 1800-luvun lopulla Rovaniemen jälkeen toiseksi eniten Lapissa.¹¹⁰

Myös liikenteellisesti Kittilä sijaitsi keskeisellä paikalla. Vesitiet olivat entisten aikojen kulkuväyliä, myös talviaikaan. Ounasjokea pitkin noustiin Enontekiölle ja Norjaan saakka. Pokan kautta oli mahdollista kääntyä myös Inariin niin sanottua ratsutietä käyttäen, ja reittiä oli käytetty perinteisesti muun muassa tavarakuljetuksissa.¹¹¹ Tämä yhteys vilkastui huomattavasti, kun Ivalojoelta löydettiin kultaa vuonna 1868. Vilkkaimpina kausina reittiä käytti puolisen tuhatta kullankaivajaa, jotka tarvitsivat runsaasti myös muonavaroja ja työvälineitä.¹¹² Ensimmäinen auto ilmaantui liikenteeseen vuonna 1909 ja tavarakuljetukset Rovaniemeltä alkoivat pian sen jälkeen. Säännöllinen henkilöliikenne postiautolla alkoi vuonna 1923. Liikenneoloihin saatiin huomattava parannus, kun maantie rakennettiin Rovaniemen ja

107 Andersson [1914] 1955, 269, 303, 355–356; Niemelä 1989, 86–87, 208–209; Lähteenmäki 2004, 226–231.

108 Andersson [1914] 1955, 374.

109 Heinonen 1984, 36–38; Niemelä 1989, 60.

110 Kuosmanen 1979, 297.

111 Heikkola 1982, 100; Mäkelä 2000, 22; Rosberg 1911, 212.

112 Paulaharju 1963, 102–103; Mäkipuro 1975, 16, 17, 25; Lehtola 1996, 239.

Kittilän väliselle osuudelle vuosina 1930–35. Samalla vuosikymmenellä rakennettiin yhteystiet Kittilästä Muonioon ja Meltauksen kautta Sodankylään. Vaikka muutama poikittaisyhteys oli saatu aikaan, kulkivat päätiet edelleen etelä-pohjoissuuntaisesti (Liite 3).¹¹³ Maan pohjoisimmat katuvalot käynnistettiin Kittilässä 1930-luvun alussa. Sähkön tuotannosta vastasi Aakenusjoen saha- ja myllyosuuskunta, joka oli aloittanut toimintansa vuonna 1923.¹¹⁴

Kittilän kunnan rajat muotoutuivat vähitellen hallinnollisten ja taloudellisten intressien mukaisesti. Perustana oli ikivanha lapinkylä, jonka Ruotsin kruunu otti veronkannon kohteeksi. Seurakuntien ja pitäjien rajat noudattivat yleensä lapinkyläen rajoja.¹¹⁵ Kittilän länsiraja seurasi vanhaa hallintorajaa ja eteläinen raja puolestaan Lapinmaan rajaa. Kunnallisen itsehallinnon toteutuessa 1860-luvulla rajat muotoutuivat lopullisesti.¹¹⁶ Aikalaiskuvauksena kerrotaan Kittilän yleisilmeestä seuraavasti: ”Uljaiden rakennustensa puolesta vetää vertoja mille kirkonkylälle hyvänsä muualla Suomessa. Mitä pukuihin tulee, ei siinäkään suhteessa huomaa ainakaan kesäiseen aikaan mitään eroa eteläsuomalaisen ja Kittilän kirkonkyläläisen välillä. Ja Kittilän kirkonkylän maantiellä vilisee polkupyöriä kenties taajempaan kuin monessa pikkukaupungissa.”¹¹⁷ Kittilän kirkonkylästä oli kasvanut 1900-luvun alkuun tultaessa Lapinmaan suurin kylä. Asukasluku oli tuhannen paikkeilla.¹¹⁸

Sijoitukset maatalouden modernisointiin tekivät Kittilästä tärkeän ohjauksen ja neuvontakeskuksen. Vuonna 1906 perustettiin Lapin maatalousseura, ja sen kotipaikaksi tuli Kittilä. Seura aloitti maatalouskoulutuksen ja -neuvonnan alueella. Käsityökoulutusta oli järjestetty jonkin aikaa, mutta painotus alkoi siirtyä maatalouden koulutukseen koska se oli alueen pääelinkeino. Kysymys oli myös ammatillisen koulutuksen ensiaskelista seudulla.¹¹⁹ Maatalousseuran palveluksessa olevien virkailijoiden määrä ja yksilöinti osoittaa, kuinka monipuolista seuran toiminta oli. Virkailijoina toimi maanviljelyksen neuvoja, ojankaivuun neuvoja, karjako, metsänhoidon neuvoja, kasvitarhan neuvoja ja kalastuksen neuvoja. Lisäksi oli kiertävän maamieskoulun ja naiskäsityökoulun opettaja.¹²⁰ Kun valtakunnallinen rajaseututyö käynnistettiin 1920-luvulla, vahvistui Lapin maatalousseuran toiminta entisestään, sillä maatalouden tukitoimilla oli siinä keskeinen sija. Itsenäisessä Suomessa pohjoisten seutujen elinolojen parantamiseen kiinnitettiin erityistä huomiota. ”Rajaseutukysymys” koettiin myös turvallisuuden kannalta tärkeäksi.¹²¹

113 Mäkelä 2000, 57.

114 Niemelä 1989, 169–170; Tuominen 1996, 74–77; Tuominen 1999, 56.

115 Massa 1983, 23; Lehtola 1996, 206.

116 Enbuske 2003, 44–45; Julku 1995a, 139,157; Julku 1995b, 129,136.

117 Andersson [1914] 1955, 118.

118 Suomenmaa IX.2, 281; Vahtola 1987, 66.

119 Lassila 2005b, 12–13, 40–42; Ks. myös Heikkinen 2011, 41–42.

120 Andersson [1914] 1955, 363; Nieminen 2005, 29.

121 Hämäläinen 1990, 81, 84–85; Nieminen 2005, 43–44.

Yhteiskunnallisten asioiden hoidon ja vaikuttamisen kannalta oli tärkeätä, että Kittilästä oli säännöllisesti edustajia korkeimmassa lainsäädäntöelimessä autonomian ajan valtiopäivillä ja vuodesta 1907 alkaen eduskunnassa. Säätyvaltiopäivien aikaan edustus määräytyi säädyittäin, ja pohjoisen yhteiskuntarakenteen mukaisesti edustajia oli talonpoikaissäädystä. Eduskuntaudistuksen jälkeen (1906) alueen valtapuolue oli vanhasuomalainen puolue. Valta siirtyi sen jälkeen nuorsuomalaisille, ja heidän keulamiehensä Aleksanteri Fränti oli alueen vaikutusvaltainen edustaja vuosina 1919–1921.¹²² Fräntin muutettua pois paikkakunnalta sai vanhasuomalaisen puolueen jatkaja, kokoomus, hetkellisesti kärkipuolueen aseman. A. A. Neitiniemi toimi puolueen kansanedustajana vuosina 1924–1929 ja hän oli aktiivisesti mukana myös oppikouluhankkeessa.¹²³ Maalaisliiton nousu söi kokoomuksen kannatusta, ja 1930-luvulta alkaen alueen suurin puolue oli maalaisliitto. M. A. Hannula oli maalaisliittolaisena edustajana vähän aikaa vuosina 1929–1930.¹²⁴

Hallinnollisena ja taloudellisena keskuksena Kittilään kerääntyi joukko korkean koulutuksen saaneita henkilöitä, mikä tarkoitti kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman merkittävää keskittymää. Tämä oli tärkeä taustatekijä oppikouluajatuksen kehittelyn ja syntymisen kannalta. Myös koulun tukiorganisaation rakentamisessa sillä oli suuri merkitys, koska heillä oli hyvät yhteydet korkeimpaan kouluhallintoon ja poliittiseen päätöksentekoon. Näin alkoi Lapinmaan oppikouluhanke syntyä Kittilässä.

122 Aleksanteri Fränti muutti Kajaaniin vuonna 1919 ja oli myös siellä monissa poliittisissa luottamustehtävissä, komiteoissa, toimikunnissa, kansanedustajana ja presidentin valitsijamiehenä (Nieminen 2005, 38–9).

123 Maanviljelijä Aappo Aukusti Neitiniemi oli Kittilän Alakylästä ja aika tyypillinen fennomaanisen sivistystyön tuote: kansanopiston käynyt, Uuden Suomen asiamiehenä yli 50 vuotta ja lukuisissa yhteiskunnallisissa luottamustehtävissä, muun muassa kuntahallinnossa ja maatalousseuran toiminnassa mukana (Suomen kansanedustajat 1907–1982, 417).

124 Niemelä 1989, 50; Isohookana-Asunmaa 1980, 125, 187. Opettaja Matti Aukusti Hannula oli Kittilän kunnanvaltuuston jäsen ja myös oppikoulun aloittamisessa aktiivinen. Vuonna 1930 hän muutti Rovaniemelle, jossa hän myös hoiti monia luottamustehtäviä.

3 KOULUTYÖN KEHITYS JA TILA POHJOISESSA

Oppikoulun menestyksellinen toiminta edellytti ainakin kohtuullista perussivistyksen tasoa. Kansakoulun myötä sivistystaso alkoikin nousta, mutta siihen liittyi kiussallinen ”pakollisuuden” mielikuva. Oppikoululla ei valinnaisena kouluna sellaista rasitetta ollut, mutta sen motivaatiotausta oli väestön parissa muuten huteralla pohjalla. Kansakoulun tuloon liittyi runsaasti ennakkoluuloja: työetös oli varsin lujissa asemissa ja koulun tarpeellisuus sen rinnalla tuntui aika kepeältä. Saman kohtalon uhkasi kokea oppikoulu. Seuraavassa luvussa tutkin sivistyksellisen perustyön tilaa ja oppikoulun mahdollisuuksia sekä oppikoululaitoksen laajentumista pohjoiseen.

3.1 Oppivelvollisuus luo oppikoululle perustaa

Oppikoulu edellytti hyvää pohjakoulua, jonka toimivuudesta riippui siten oppikoulukelpoisten laatu ja määrä. Oppivelvollisuuteen verrattavaa sivistyksellistä perustyötä oli tehty pitkään. Luterilaisuuteen kuului omakohtainen paneutuminen Raamatun sanomaan, ja se edellytti lukutaitoa. Lukutaidon opettaminen oli vanhempien vastuulla, mutta seurakunnan piti seurata ja tukea sitä. Lukutaitoa oli levitetty kauan myös valtakunnan pohjoisessa osassa. Olosuhteet olivat pitkien etäisyyksien maakunnassa hankalat, ja kiertokoulut olivat siksi kiinteitä kouluja käytännöllisempiä. Lapset saattoivat asua kotona ja oli helpompi liikuttaa opettajaa kuin suuria lapsijoukkoja, joiden majoittaminen oli hankalaa.¹²⁵

Pitäjänskoulun ja kiertokoulun erikoislaatuinen sovellus olivat katekeettakoulut, joita alettiin perustaa Lappiin 1700-luvun puolivälissä. Esko I. Kähkösen mukaan katekeettajärjestelmää voidaan pitää silloisen yhteiskunnan erityistoimenpiteenä Lapin henkisen ja aineellisen tilan kohentamiseksi.¹²⁶ Alkuopetus sai sittemmin jatkokseen rippikoulun, joka oli puolestaan ehtona avioliiton ja perheen perustamiselle. Rippikoulu oli kaikille periaatteessa yhteinen: köyhille, rahvaalle ja säätyläisille. Se merkitsi vähitellen kypsymistä koko kansan yhteiseen kouluun.¹²⁷

125 Halila 1954, 596–597.

126 Kähkönen 1982, 214, 253; Ks. myös Lassila 2001, 220–221.

127 Kähkönen 1982, 206, 216–217, 226.

Tarkka havainnoitsija ja kansanperinteen kerääjä Samuli Paulaharju on kuvannut opillisen ja paikallisen kulttuurin kohtaamista seuraavalla tavalla:

Tavaton työmaa oli punakantisessa aapeluksessa Lapinkorven kansallkin. Raskaan nuottaveneen soutaminen, riihenpuinti ja porometsässä hiihtäminen oli monelle kivi-
ön kasvatille kymmentä kertaa helpompaa kuin aapiskoukeroiden oppiminen. Sitkeim-
pien tervasjuurakoiden särkeminen tapahtui paljon keveämmin kuin tyhmännäköisen
aapiskukon munittaminen. Juurakoista selviytyi otsan hiellä sekä höyryävillä hartioilla,
mutta kukkoa ei saanut munimaan hiellä eikä tuskallakaan. Satojen poromerkkien
pykälien, piskelten ja linnunvarpaiden tunteminen oli monin verroin helpompaa kuin
aapisen parinkymmenen koukeron muistaminen; villin porolauman kokoaminen heit-
tämällä suopungin laukkaavan härän sarviin taikka tolvaavan nulpon takakoparaan kävi
kuin kirpanlyönti, mutta koota sanoja aapeluksen mustista sarvipäistä oli monelle niin
tylsää työtä, että kirjan näkeminenkin jo kammotti. Mutta pelottava pappi juroi kir-
kolla kuin painajainen, pitäen kamalia lukukinkereitään joka vuosi, ja sitten oli kiusana
hirveä rippikoulu, jota ilman ei saanut edes seurata Jumalan käskyä.¹²⁸

Paulaharju oli huomannut, että paikalliset olosuhteet olivat muovanneet oman kulttuurinsa. Kirjallinen ja opillinen kulttuuri oli siihen suhteutettuna vieras ja aiheutti ristiriitaisia tuntemuksia. Mutta sellainen tulkinta, että pohjoisen asukkaat olivat vain passiivisia vastaanottajia, oli yksipuolinen, sillä ihmisillä oli omat kulttuuriset muistinsa sekä toimintatapansa, jotka olivat tarkoituksenmukaisia siinä ympäristössä. Muun muassa lukutaidon opetuksessa kehiteltiin sangen omaperäisiä menetelmiä ja sovelluksia.¹²⁹

Kansanopetuksen tehostaminen alettiin nähdä osana yhteiskunnallista modernisaatiota. Samalla vaatimukset koulun irrottamiseksi kirkon helmoista alkoivat voimistua. Niinpä oli luontevaa, että koulun irrottaminen tapahtui kuntauudistuksen yhteydessä vuonna 1865. Alkuopetus jäi kuitenkin edelleen kotien ja seurakuntien hoidettavaksi.¹³⁰ Kittilässä kouluasiaan saatiin myönteinen ratkaisu vuonna 1886. Napapiirin pohjoispuolella ei pysyviä kouluja ollutkaan, joten hanke oli uraauurtava omana aikanaan.¹³¹ Vuosisadan alussa toiminnassa oli neljä kansakoulua eli koulu jokaisessa koulupiirissä (Taulukko 3).

128 Paulaharju 1963, 235–236.

129 Paulaharju 1963, 239–240; Ks. myös Elomaa 2001, 65–66; Levi 1992, 20–21; Lähteenmäki 2004, 482; Peltonen 1999, 57–62.

130 Kähkönen 1982, 320–323; Kähkönen 1984, 92–93.

131 Utsjoella ja Outakoskella oli ollut koulu, mutta niiden toiminta loppui väliaikaisesti (Lassila 2001).

Taulukko 3. Lapinmaan kansakoulut 1909–1930. Lähteet: Kähkönen 1988, 333; Lassila 2001, 751–2.

	1909–10		1914–15		1919–20		1930	1939
	koulupiirit	koulut	koulupiirit	koulut	koulupiirit	koulut	koulut	koulut
Enontekiö	3	1	3	1	3	1	1	3
Inari	4	2	4	2	4	1	5	6
Kittilä	3	3	4	4	4	4	10	16
Muonio	3	2	3	2	3	2	4	5
Sodankylä	9	3	9	5	7	4	13	20
Utsjoki	2	1	2	1	2	1	2	2
Pelkosenniemi					1	1	5	6
Savukoski					1	1	4	4
	24	12	25	15	25	15	44	62

Koulumenot olivat nousseet kuntien suuriksi menoeriksi, mutta köyhäinhoito vaati Kittilässä sitäkin enemmän veromarkkoja.¹³² Koulupiirit olivat suurissa kunnissa laajoja, ja katekeettakouluille oli edelleen käyttöä. Koulujen perustaminen oli edennyt hitaasti Lapinmaalla. Vuonna 1912 kansakoulua kävi 15,4 % Kittilän lapsista, puolet sai tyytyä edelleen kiertokouluun ja jopa kolmannes ei käynyt mitään koulua.¹³³

Alkuopetus oli täysin kirkon järjestämää, sillä Lapissa ei ollut yhtään alakansakoulua ennen oppivelvollisuuslain (1921) säätämistä. Ensimmäinen alakansakoulu perustettiin Kittilään vuonna 1926. Pienten lasten koulut, joiden ensisijainen tehtävä oli valmistaa oppilaita kansakouluun, olivat jossain määrin alkuopetusta tehostamassa. Opintoajan pituus oli kuitenkin vain 3–6 viikkoa.¹³⁴ Alkuopetuksen tasoerot heijastuivat myöhempään koulutukseen, sillä eroja jouduttiin paikkaamaan seuraavalla tasolla, kansakoulussa. Tällä tavalla ongelmat siirtyivät eteenpäin ja näkyivät aikanaan myös oppikoulujen toiminnassa.¹³⁵

Kittilässä todettiin piispan tarkastuksessa vuonna 1928, että koulua käymättömiä ei ollut enää kovin paljon, mutta koulunkäynnin säännöllisyydessä oli edelleen ongelmia. Oppivelvollisuus oli kyllä toteutumassa, sillä kouluja rakennettiin koko ajan lisää.¹³⁶ Kansakoulua täydensi edelleen kirkon oma kouluverkko, joka käsitti noin 40 kohdetta Kittilän pienissä kylissä. Neljä katekeetta hoiti opetusta ollen yhdessä paikassa keskimäärin 4–5 viikkoa. Kouluajan pituus riippui oppilasmäärästä. Lyhin koulu-aika oli yksi viikko ja pisin kymmenen viikkoa.¹³⁷

132 Andersson [1914] 1955, 374–378; Niemelä 1989, 178–184.

133 Tuominen 1999, 53.

134 Hettula 1988, 32–33, 66–67; Kähkönen 1988, 330, 333; Melin 1980, 297–299.

135 Syväoja 2004, 42–44.

136 OMA Eb:41 Piispantark ptk 23–25.3.1928.

137 KiSeA Kirkkoneuvoston ptk 1928–1930.

Kansakoulu oli yleistymässä kaikkien lasten normaaliin kehitykseen kuuluvaksi asiaksi. Ongelmana oli supistettujen koulujen suuri määrä. Lapissa niiden suhteellinen osuus oli lähes kaksinkertainen muuhun maahan verrattuna. Vielä lukuvuonna 1936–37 Kittilässä supistettuja kouluja oli yli kaksi kolmasosaa.¹³⁸ Opetusohjelmia oli suunniteltu niin, että jatko-opintokelpoisuus säilyisi kohtuullisena. Siksi tuntisupistukset suunnattiin ”hanttiaineisiin”, ja muun muassa äidinkieli sekä laskento pidettiin samalla tasolla kuin täysimittaisessa kansakoulussa. Pohjakouluerot olivat silti suuria kaupunkien täysimittaisten kansakoulujen ja syrjäseutujen supistettujen koulujen välillä. Maksimituntimäärät kaupunkien kansakouluissa olivat 8 640 tuntia, kun vastaavat supistettujen koulujen tuntimäärät saattoivat olla vain 3 936 tuntia. Esimerkiksi Inarin Kaamasessa vuonna 1938 tunteja oli 3 816.¹³⁹ Edellä mainitut luvut olivat lähellä supistettujen koulujen tuntimääriä ja antavat perustan arvioida Lapinmaan koulujen tilannetta.

Oppikoulun onnistunut toteutus vaati perussivistyksen hyvää tasoa. Kehitys olikin edennyt kohtuullisen hyvin, ja sivistyksellistä infrastruktuuria oli alkanut muodostua. Huomattavaa kehitystä oli kuitenkin tapahduttava, jotta maaperä olisi riittävän hyvä oppikoulun onnistuneelle käynnistymiselle.

3.2 Oppikoulun kehitys ja tulo pohjoiseen

Oppikoulu oli selvästi vanhempi koulumuoto kuin kansakoulu. Se oli syntynyt kirkon helmoissa tarkoituksenaan antaa lähinnä pappiskoulutusta. Oppikoulu tuli Pohjoismaihin saksalaisen mallin mukaisena. Varsinkin uushumanistinen doktriini sai lujan jalansijan.¹⁴⁰ Oppilaansa vanhat oppikoulut saivat aluksi alemmista säädyistä. Sitten oppikoulun luonne muuttui, kun säätyläiset alkoivat kiinnostua oppikoulusta ja sen mukana rekrytointipohja laajeni merkittävästi. Autonominen hallinto (1809) lisäsi virkamiesten tarvetta, ja kun virkoihin vaadittiin koulutus alkoi eliitin jälkikasvu siirtyä oppikouluihin. Samalla niistä kehittyi elitistisiä oppilaitoksia ja ylenevä säätykierto vaikeutui tuntuvasti.¹⁴¹

Myös oppikoulun tehtävän määrittelyssä tapahtui merkittävä linjaus. Uushumanistisen näkemyksen mukaan muodollinen sivistys oli keskeistä ja utilitaristinen koulutus kuului muualle. Näin viitoitettiin tietä kohti oppikoulun ja ammatillisen koulutuksen erillistä kehitystä. Koulutus siis eriytyi henkisen ja ruumiillisen työn koulutussuuntaan.¹⁴² Tämän muodollisen sivistyksen kriteerinä oli ylioppilastutkiminto, josta tuli pääsyvaatimus yliopistoon. Oppikoulut eivät kuitenkaan olleet saaneet

138 Romakkaniemi & Soppela 1986, 59, 61–62.

139 Kivinen & Kinos 1990, 123, 134–136.

140 Välijärvi 1988, 49, 62–63.

141 Ahonen & Rantala 1996, 16–19, 30–34; Iisalo 1991, 135; Peltonen 1995, 113–115.

142 Iisalo 1991, 130–132.

vielä massakoulun luonnetta, sillä niitä oli vain viisi. Näistä valmistui esimerkiksi kymmenvuotisjaksolla 1845–1855 vuosittain vain 45–64 ylioppilasta.¹⁴³

Vuosisadan puolivälissä käytiin oppikoulun linjasta laaja keskustelu, johon osallistuivat ajankohdan kulttuurivaikuttajat J.V. Snellman ja Uno Cygnaeus. Snellman oli hegeliläinen ja uushumanistisen sivistyskäsityksen kannattaja, jolle kansakunnan rakentaminen oli tärkeää. Cygnaeuksen filantrooppinen katsomus perustui ihmisoikeuksiin, joten tasa-arvo sekä oikeudenmukaisuus olivat hänen keskeisiä periaatteitaan. Snellman päätyi luontevasti rinnakkaiskoulujärjestelmän kannattajaksi, kun taas Cygnaeus halusi kehittää kansakoulusta koko kansan pohjakoulun.¹⁴⁴ Tämä kaksijakoinen asetelma sävytti koulupolitiikkaa vuosikymmeniä eteenpäin jakaen sivistystyötä alempaan ja ylempään lohkoon. Kansakoulun sisällä oli myös eroja, sillä alkuopetus jäi maaseudulla puutteelliseksi verrattuna kaupunkien täysimittaisiin kouluihin. Se heikensi merkittävästi maaseudun nuorten mahdollisuuksia esimerkiksi oppikouluun.

Perusteet oppikoulun rakenteeksi ja sisällöksi muokattiin 1860-luvulla oppikoulukomiteassa, jonka puheenjohtaja oli aikakauden johtava kasvatustieteilijä Z. J. Cleve. Hän kehitteli hegeliläistä pedagogiikkaa ja näki koululla olevan erityinen sivistystehtävä kansakunnan kehityksessä.¹⁴⁵ Komitean työn pohjalta muotoiltiin vuoden 1872 koulujärjestys, joka osoittautui sittemmin perin sitkeähenkiseksi. Oppikoulun päämuodoksi tuli lyseo, jossa yläalkeiskoulu ja lukio yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Lyseokelpoisia olivat 9–13-vuotiaat pojat, jotka olivat hankkineet vaadittavat perustiedot. Muita kouluja olivat neliluokkaiset reaalikoulut ja tyttökoulut. Valtaväestön kannalta suuri ongelma oli se, että lyseon opetuskieli oli ruotsi.¹⁴⁶

Oppikoulun keskeyttävien suuret määrät synnyttivät sittemmin tarpeen katkaista 8-vuotinen lyseo kahdeksi erilliseksi osaksi, keskikouluksi ja lukioksi. Yhteiskunnassa oli myös syntynyt tarve keskitason koulutukseen varsinkin julkisen ja yksityisen sektorin palvelualoilla. Etenkin rautateiden, postin ja lennättimen sekä pankin ja kaupan alalla oli kysyntää keskitason koulutukselle. Vuonna 1891 reaalilyseon viisi alinta luokkaa saivat ensimmäisen kerran muodostaa päättyvän kurssin. Myöhemmin perustettiin erillisiä keskikouluja ja varsinkin maaseudulla niistä tuli yhteiskoulutyyppisenä kaikkein yleisin koulumuoto.¹⁴⁷ Koulujärjestystä korjattiin vuonna 1883 siten, että pitkään jatkuneessa klassisen ja reaalisen sivistyksen kiistassa annettiin mahdollisuus reaalilyseoiden perustamiseen. Klassisten kielten vähentäminen antoi tilaa uusille kielille ja reaaliaineille. Uuden keskiluokan ansiosta koulusta tuli nopeimmin kasvava koulumuoto yläluokan suosiman klassisen lyseon jäädessä selvästi jälkeen.¹⁴⁸

143 Hanho 1955, 84–85; Kaarninen & Kaarninen 2002, 51–52.

144 Ahonen 2003b, 42–54; Ahonen & Rantala 2001, 12; Niemi 1969, 75–79.

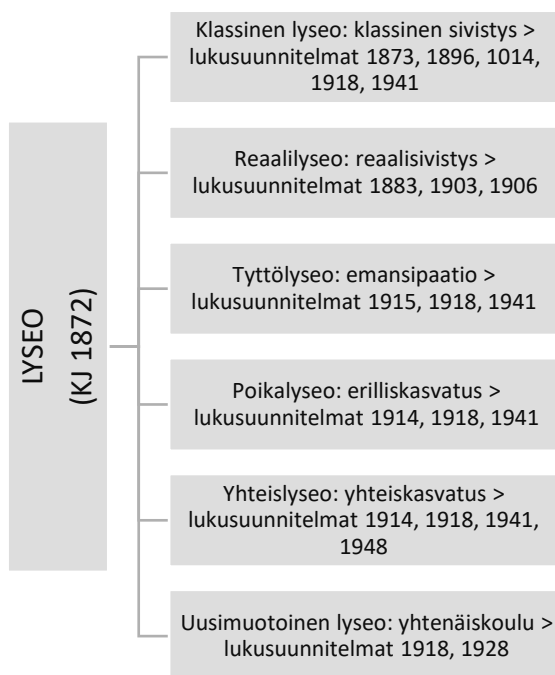
145 Iisalo 1991, 145–149; Väyrynen 1986a, 327–332.

146 Hanho 1955, 348; Iisalo 1991, 133; Lehmusto 1951, 262; Kiuasmaa 1982, 20–21.

147 Iisalo 1984, 5; Kivinen 1988, 32; Kuujo 1951, 14.

148 Iisalo 1975, 10–3; Iisalo 1984, 5; Nurmi 1981, 43.

Vuonna 1914 oppikoulut muutettiin linjakokoisiksi lyseoiksi, joissa oli 5-luokkainen keskikouluaste ja 3-luokkainen lukioaste. Viimemainittu jakautui klassiseen ja reaalilinjaan. Alkeiskoulut muutettiin keskikouluiksi, jota nimitystä käytettiin nyt virallisesti ensi kertaa. Tyttökoulut olivat 6-luokkaisia keskikouluja tai 9-luokkaisia tyttölyseoita (1915). Vuodesta 1918 alkaen voitiin perustaa 8-luokkaisia yhteislyseoita. Vaikka uudistuksen painopisteenä oli selvä siirtyminen reaalisivistyksen suuntaan, niin klassinen sivistys säilytti vielä kohtuullisen hyvin asemansa. Myöskin pedagogisen utilitarismin voidaan katsoa edenneen, kun opetussuunnitelmalta alettiin vaatia enemmän ”hyötyä”.¹⁴⁹ Tämän kehityksen tuloksena oppikoululaitos sai rakenteen, joka säilyi vähäisin muutoksin 1970-luvulle (Kuvio 11).



Kuvio 11. Oppikoululaitoksen eriytyminen.

Kysymys oppikoulun pohjakoulusta oli ollut pitkään julkisessa keskustelussa. Vuonna 1905 annettiin asetus, jonka mukaan kansakoulun kaksi luokkaa olivat oppikoulun pohjana. Valmistavat koulut jatkoivat kuitenkin edelleen toimintaansa ja niiden määrä jopa lisääntyi.¹⁵⁰

149 Lehmusto 1951, 315–316; Kiuasmaa 1982, 61; Iisalo 1984, 47–48.

150 Ahonen & Rantala 1996, 19–20, 35–38; Heikkinen 1987, 29; Jauhiainen 2003, 248–249.

3.3 Oppikoulutilanne periferian näkökulmasta

Periferian näkökulmasta oppikoulut olivat ideologisesti ja maantieteellisesti etäisiä laitoksia. Oulun seudulla oli aiheuttanut tyytymättömyyttä se, että alueellisesti puolet Suomea käsittävä lääni ei ollut saanut täysimittaista oppikoulua. Aktiivisen toiminnan tuloksena lukioluokat viimein aloittivat syksyllä 1863, ja Pohjois-Suomi oli näin saanut ensimmäisen täysimittaisen oppikoulunsa. Opetusta annettiin osaksi myös suomen kielellä, mikä osoittautui hyvin nopeasti ongelmaksi. Fennomaanien tavoitteeksi asetettiin kokonaan suomenkielinen oppikoulu, mutta ylimmät kouluviranomaiset eivät hanketta hyväksyneetkään. Vaihtoehdoksi jäi yksityisen oppikoulun, Oulun lyseon, perustaminen vuonna 1874. Se oli Pohjois-Suomen ensimmäinen suomenkielinen yliopistoon johtava oppikoulu.¹⁵¹ Merkittävä lisä koulutustarjontaan saatiin vuonna 1879, kun suomenkielinen tyttökoulu perustettiin ja siihen liitettiin vielä vuonna 1892 yksityiset lukioluokat.¹⁵²

Lapin läänin alueella Tornion pedagogio oli jatkanut sitkeästi elämäänsä 1600-luvulta alkaen. Kun kansakoulu perustettiin vuonna 1874, katsottiin pedagogio tarpeettomaksi ja se lakkautettiin. Ylemmän koulutuksen tarvetta alkoi kuitenkin pian muodostua, ja syksyllä 1884 aloitti valtion kaksiluokkainen alkeiskoulu. Se laajeni vuonna 1890 neliluokkaiseksi ja samalla saatiin ottaa myös tyttöjä oppilaiksi. Lukio-
luokkia alettiin liittää kouluun vuonna 1914.¹⁵³ Myös Kemin oppikouluhanke eteni, kun vuonna 1897 aloitti toimintansa Kemin Suomalainen Porvari-Yhteiskoulu. Varsin pian koulu laajentui täysimittaiseksi oppikouluksi, josta valmistuivat vuonna 1904 ensimmäiset ylioppilaat Lapissa.¹⁵⁴

Rovaniemellä kokoontui vuonna 1902 kuntakokous, jonka asialistalla oli oppikouluhanke. Asian valmistelussa kävi selväksi, että maaseudulle ei voitu perustaa valtion kouluja. Jos haluttiin nopeita tuloksia, kunnan tukema yksityinen oppikoulu oli ainoa mahdollisuus. Uusi valmistelevalle toimikunta alkoi viedä hanketta eteenpäin vuonna 1906. Tukijoita se hankki Rovaniemen lisäksi Kemijärveltä, Kittilästä, Sodankylästä ja Sallasta. Vuodesta 1907 alkaen saatiin maaseudulle perustaa valtionapua nauttavia yksityisiä oppikouluja, ja pohjoisin oppikoulu saattoi aloittaa toimintansa lopulta vuonna 1908. Se noudatti valtion reaalilyseoiden opetussuunnitelmaa. Tarkoitus oli, että koulusta tulisi ennen pitkää yliopistoon johtava oppikoulu. Koulun kannatusyhdistys hankki taloudellisia tukijoita eri puolilta maakuntaa, muun muassa Kittilästä.¹⁵⁵

151 Hanho 1955, 241–242; Lassila 2001, 201.

152 Lassila 2005a, 48.

153 Lassila 2001, 529; Lassila 2005a, 48–49.

154 Kempainen 1997, 16–17; Lassila 2005a, 48–49.

155 Heikkola 1998, 7–10; Kiuasmaa 1982, 97; Lassila 2001, 201.

Kuinka hyvin mainitut oppikoulut pystyivät hoitamaan ylimmän koulusivistyksen tarpeet Lapissa? Oppikoulu oli laajentunut suhteellisen nopeasti eliitin koulusta ennen kaikkea laajenevan keskiluokan suuntaan, ja sinne eksyi jonkin verran oppilaita myös alemmista yhteiskuntaluokista. Pohjoisen periferian oppikoulutilanne oli hyvin samankaltainen. Lapin oppikoulut sijaitsivat kuitenkin läänin etelärajan tuntumassa ja suurin osa oppilaista tuli koulujen lähialueelta. Esimerkiksi Rovaniemellä oppilaita yli 90 % oli rovaniemeläisiä; myös Kainuussa tilanne oli samankaltainen.¹⁵⁶ Pitkien etäisyyksien maakunnassa oppikoulukynnys oli edelleen korkealla ja alkutaival aika takkuinen, jos verrataan esimerkiksi Pohjois-Suomen koulukeskukseen Ouluun, jossa oli useita yliopistoon johtavia oppikouluja.¹⁵⁷ Ouluun suuntasi myös suurin osa Lapin oppikoululaisista. Puute pätevistä opettajista oli suuri ongelma Lapin oppikouluissa.¹⁵⁸ Kun tarkastellaan tilannetta alueittain havaitaan, että Lounais-Lapin alue oli varsin aktiivista seutua. Tornion oppikouluperinne oli jatkunut 1600-luvulta alkaen. Suhteellisen suuri oppilasmäärä tulee hyvin ymmärretyksi siltä perustalta.¹⁵⁹ Selvästi on kuitenkin havaittavissa, että etäisyyden kasvaessa oppikouluaktiivisuus laimeni. Erityisen heikkoa aluetta oppikoulun kannalta olivat Lapin itäiset seudut. Opettajien pätevyystason nousu lisäsi kuitenkin vähitellen luottamusta Lapin omiin kouluihin siinä määrin, että oppilaiden siirtyminen Ouluun taittui 1920-luvulla (Taulukko 4). Kittilän oppikoululaisille oli Rovaniemi lähin ja luonnollisin kohde.

Taulukko 4: Lapinmaan oppikoululaiset Oulussa 1859–1930. Lähteet: OMA Bb 1 Oppilasmatrikkelit: Oulun lyseo, Oulun suomalainen yksityislyseo, Oulun reaalityseo, Oulun yhteislyseo, Oulun tyttölyseo, Oulun suomalainen jatko-opisto, Realläroverket för gossar och flickor i Uleåborg.

	-1874	1875-80	1881-85	1886-90	1891-95	1896-00	1901-05	1906-10	1911-15	1916-20	1921-25	1926-30	
Enontekiö						2	5	1	4	2	1		15
Kittilä	3	2	4		4	1	1	4	3	6	3	4	35
Kolari	1			1		1	2		2	1			8
Inari			1		2	3			1	4	3		14
Muonio	1	1	2		2	1	3	3		2			15
Sodankylä	1	3	3		1	3	7	3	2	6	5	2	36
Utsjoki	1			1	1	1	4	3	1	1	1		14
YHT.	7	6	10	2	10	12	22	14	13	22	13	6	137

156 Enbuske 1997a, 155; Enbuske 1997b, 249; Heikkinen 1995, 342, 351.

157 Lassila 2005a, 49.

158 Lakkala 2011, 50–51; Lassila 2005a, 49–50; ks. myös Heikkinen 1995, 319.

159 OMA Bb1 Oppilasmatrikkeli: Realläroverket för gossar och flickor i Uleåborg. Em. oppikouluun kirjoitautui vuosina 1859–1910 kaikkiaan 64 oppilasta Lapista, joista 23 oli Tornioista ja 14 Kemistä. Vuosina 1875–1930 kaikista Lapin oppilaita Oulun oppikouluissa oli Tornioista 134 eli 23 %, Lapin kaupungeista oppilaita oli 51 % ja napapiirin yläpuolelta vain 25 % (OMA Bb1 Oppilasmatrikkelit).

Periferian näkökulmasta akateeminen sivistys oli melko kaukainen ja vieras asia. Yliopistoon oli lähtenyt vain vähän opiskelijoita.¹⁶⁰ Kyösti Kiuasmaa on pitänyt oppikoulua kaupunkien opillisen kulttuurin muotona ja todennut sen palvelleen nimenomaan kaupunkikulttuuria.¹⁶¹ Oppikoulun oppilaista 84,4 % oli kaupungeista lukuvuonna 1930–1931. Kaupunkikoulut olivat leimallisesti yliopistoon johtavia, kun taas keskikoulut olivat tyypillisiä maaseudulle.¹⁶² Asetelma oli sosiaalisesti ongelmallinen, vaikka monien mielestä oppikoulun laajentumista piti välttää.¹⁶³

160 Lapista lähti yliopistoon talonpoikaistaustaisia opiskelijoita vuosina 1859–99 seuraavasti: Pello 1, Ylitorio 2, Sodankylä 1, Salla 1, Kemijärvi 2, Rovaniemi 2, Alatornio 2 ja Kemin maalaiskunta 2. Porvaris- ja työläistäustaisia oli vastaavana aikana Kemistä 3 ja Tornioista 7. (Ojala 1952, taulu 2 ja 3.)

161 Kiuasmaa 1982, 88–89.

162 Huuhka 1955, 93–94; Kivinen 1988, 46.

163 Ahonen 2003b, 28, 45, 52; Kaarninen 1995, 35; Kivinen 1988, 36–37, 39, 46.

4 LAPINMAAN OPPIKOULUN TULO JA ALKUVAIHE

Alkuvaiheen koulun toiminnallinen tärkeysjärjestys eteni konkreettisista perusasioista vaiheittain abstraktimmalle tasolle ulottuen lopulta yleissivistyksen arvokysymyksiin; fyysis-materiaaliset perusedellytykset oli aikaansaatava ensimmäisenä, sen jälkeen oli mahdollista paneutua pedagogiseen innovointiin. Koulun kehitys riippui ratkaisevasti kansantalouden tilasta, sillä resurssit tulivat sitä kautta. Siinä suhteessa Lapinmaan koulun perustajilla oli runsaasti epäonnea mukana. Suuren murroksen jälkeen tilanne oli vakiintumassa 1920-luvulla, mutta sitten talouslama vaikeutti suunnitelmia paljon pitempään kuin osattiin aavistaa. Tässä luvussa pureudun näihin teemoihin tarkemmin.

4.1 Yhteiskunnallinen ja koulupoliittinen lähtötilanne

Itsenäisen Suomen alkuvuosien politiikkaan vaikutti kansalaissota, joka oli repäisyt syvän kuilun kansan riveihin. Siksi keskeinen yhteiskuntapoliittinen tavoite oli parantaa mahdollisimman nopeasti haavat, jotka siitä seurasivat. Asia liittyi koulupoliittikkaan, sillä käytyä sotaa voitiin tulkita myös taisteluksi arvoista ja ne olivat koulutyön keskeisiä aiheita.¹⁶⁴ Oppivelvollisuuslain säätäminen vuonna 1921 sopi hyvin ajan henkeen. Alkuopetuksen kunnallistaminen oli hyvän pohjakoulun kannalta tärkeää. Kahden vuosiluokan kytkeminen kansakoulun alkuun oli merkittävä parannus, sillä opiskeluaika lisääntyi huomattavasti kiertokouluun verrattuna. Kansakoulu käsitti siitä lähtien kuusi yhtenäistä vuosiluokkaa. Koulupoliitikassa painotettiin kansakoulun kehittämistä oppikoulun jäädessä sivuun.¹⁶⁵ Lapissa täysimittaisen kansakoulun yleistyminen kesti vielä pitkään.

Hallitusmuodossa (1919) oli säädös, jonka mukaan oli saatava laki oppikoulun järjestysmuodon perusteista. Monien mielestä tasavaltainen henki oli syytä ulottaa myös oppikouluun. Tämä synnytti niin sanotun oppikoulun järjestysmuotokysymyksen: Millainen rakenne olisi sopivin suomalaiselle oppikoululle? Koulutusjärjestelmän perustana oli yhä rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa kulki kaksi uraa; toinen alempaan ja toinen ylempään koulutusputkeen sekä yhteiskunnalliseen asemaan.¹⁶⁶ Järjestelmä periytyi ajalta, jolloin henkinen ja ruumiillinen työ kuuluivat

164 Ahonen 2003b, 87–99; Autio 1986, 19–20; Jauhiainen 2002, 71–72.

165 Arola 2003, 212–213; Heikkinen 1977, 169–170; Heikkinen 1987, 28.

166 Itälä 1993, 64–67; Kiusasmaa 1971, 5–6; Kivinen 1988, 39.

eri yhteiskuntaryhmille. Kansakoulu oli riittävä ruumiillisen työn tekijöille, kun taas oppikoulu sopi hyvin ”henkiseen työhön”.¹⁶⁷ Taimo Iisalonen mukaan Suomen koulutuspolitiikkaa hallitsi elitistinen ideologia. Sen mukaan koulutusta annettiin yleensä vain se määrä, mitä tuleva ammatti välttämättä vaati. Eliittiin valikoituville varattiin kuitenkin pitkä ja muista erotettu koulutus. Sitä vastoin egalitaarisen ideologian mukaan koulutuksen tulisi kuulua kaikille kansalaisille, ja kaikilla pitäisi olla siihen yhtäläiset mahdollisuudet (Kuvio 12).¹⁶⁸

	<u>elitistinen ideologia</u>	<u>egalitaarinen ideologia</u>
<u>koulujärjestelmä:</u>	rinnakkaiskoulu	yhtenäiskoulu
<u>pohjakoulu:</u>	valmistava koulu	kansakoulu
<u>kolumuoto:</u>	poikakoulu	yhteiskoulu
<u>yleissivistys:</u>	uushumanismi	utilitarismi
	klassinen sivistys	realisivistys
<u>oppimiskäsitys:</u>	geneettinen	kulttuurinen
	deterministinen	indeterministinen

Kuvio 12. Elitistinen ja egalitaarinen oppikouluideologia.

Oppikoulutilanne oli maaseudun nuorille erityisen vaikea. Kaupunkien nuoret pääsivät sosiaalisesta asemastaan riippumatta paremmin oppikouluun. Lisäksi kaupunkien kansakoulut olivat pedagogisesti lähempänä oppikouluja, sillä niiden tarkastajat olivat oppikoulujen opettajia ja kansakoulun opettajat valmistuneet hyvin usein ylioppilasseminaareista. Sen sijaan maaseudun kansakoulunopettajia vieroksuttiin oppikouluissa sekä taustansa että koulutuksensa takia. Myös kaikki valmistavat koulut toimivat kaupungeissa.¹⁶⁹

Oppikoulun laajentuminen maaseudulle alkoi toden teolla 1920-luvulla (Kuvio 13). Vielä 1920-luvun alussa vaikutti siltä, että Lapin oppikoulutarve tulisi hoidetuksi yhdellä täysimuotoisella oppikoululla ja kahdella keskikoululla.¹⁷⁰ Arvio osoittautui pian liian vaatimattomaksi. Valtion koulujen suhteen oltiin hyvin pidättyväisiä, mutta kun oppikoulujen kysyntä oli jatkuvasti suurta, yksityinen oppikoulu oli ainoa vaihtoehto oppilaitoksen saamiseksi.¹⁷¹ Oppikoulu oli itsenäisyyden alussa laajentunut napapiirin tuntumaan, mutta sen pohjoispuolella ei ollut vielä yhtään koulua ja oppikouluun lähtö oli ollut sen takia erittäin vähäistä.

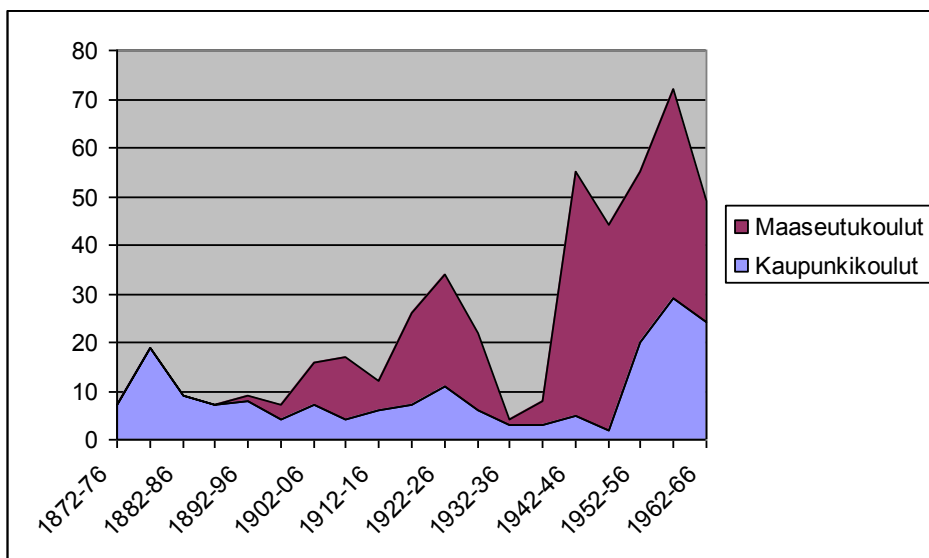
167 Rikkinen 1978, 32.

168 Iisalo 1984, 2–6.

169 Ahonen 2003b, 50–52; Kiuasmaa 1982, 244; Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 78–80; Raivola 1989, 22, 107, 115; Suutarinen 1992, 176.

170 Huuromon 1923, 9–11.

171 Honkala 1960, 27–28; Salminen 1995, 97.



Kuvio 13. Yksityisten oppikoulujen kasvu maaseudulla ja kaupungeissa. Lähde: Yksityisoppikoulumatrikkeli 1993, 584.

4.2 Oppikouluhankkeen syntytausta

Lapinmaan oppikouluajatus syntyi paikallisten virkamiesten keskuudessa. Kittilästä oli lähtenyt oppikouluun viiden vuosikymmenen aikana keskimäärin alle yksi oppilas vuodessa. Lähtijät olivat pääasiassa virkamiesperheistä, vaikka muutama ”rahvaan” nuorikin uskaltautui mukaan. Tilastollinen profiili noudatti samaa kaavaa kuin muuallakin Lapissa. Aluksi Oulu veti eniten, mutta liike vaimeni 1930-luvulla, kun luottamus Lapin omiin kouluihin oli kasvanut riittävästi. Eniten oppilaita siirtyi opiskelemaan Rovaniemelle, joka oli lähin oppikoulu (Taulukko 5). Mutta oppikoulu oli saatava sekä maantieteellisesti että ideologisesti lähemmäksi, mikäli siitä haluttiin realistinen vaihtoehto Lapinmaan nuorille.

Taulukko 5: Kittilästä Pohjois-Suomen oppikouluihin lähteneet oppilaat vuoteen 1940. Lähteet: OMA Bb1 Oppilasmatrikkelit (Kemin lyseo, Rovaniemen ja Tornion yhteislyseot, Oulun lyseo, Oulun suomalainen yksityislyseo, Oulun reaalilyseo, Oulun yhteislyseo, Oulun tyttölyseo, Oulun suomalainen jatko-opisto, Realläroverket för gossar och flickor i Uleåborg).

	ennen 1905	1906 -10	1911 -15	1916 - 20	1921 - 25	1926 - 30	1931 - 35	1936 - 40	
Oulu	15	4	3	6	3	4	-	-	35
Kemi	-	3	-	-	-	1	-	-	4
Rovaniemi	-	-	-	-	4	4	9	5	22
Tornio	2	-	-	-	-	-	2	-	4
yht.	17	7	3	6	7	9	11	5	65

Koulukiinnostus piti olla alueellisesti laajalla pohjalla riittävän oppilasmäärän turvaamiseksi. Kittilän oppikouluhankkeen suunnittelussa puhuttiinkin ”varsinaisen Lapin yhteisestä opistosta”.¹⁷² Kysymys oli niin suuresta hankkeesta, että aluksi käännyttiin valtiovallan puoleen. Kittilän kouluaktiivit vetosivat valtion erityisvelvollisuuksiin maan reuna-alueita kohtaan. Valtio oli muun muassa suurin metsänomistaja. Siksi sillä oli runsaasti tuloja, ja nähtiin, että valtion roolin piti olla merkittävämpi kuin muualla maassa. Lisäksi hankkeen vetäjät vetosivat valtion turvallisuusetuihin ja kieliongelmiin pohjoisten rajojen takana.¹⁷³ Erityisesti aitosuomalainen liike oli huolestunut suomalaisalueista Pohjois-Ruotsissa ja Pohjois-Norjassa. Suomenkieliset olivat joutuneet siellä ahtaalle kulttuurisen yhtenäistämispolitiikan vuoksi.¹⁷⁴ Siksi ajateltiin, että oppikoululla pohjoisessa olisi suuri merkitys kulttuurisena esikuvana ja todisteena valtiovallan päättäväisyydestä.¹⁷⁵ Oppikoulu lujittaisi myös ”isänmaallista yhteishenkeä” ja voisi kouluttaa rajaseudun ”lappalaisnuorisoaikin”.¹⁷⁶ Kansanedustaja Neitiniemi, joka oli yksi oppikouluhankkeen aktiiveista, oli tehnyt aloitteen saamenkielisen väestön taloudellisen ja sivistyksellisen aseman kohottamiseksi.¹⁷⁷

Uusi tasavaltainen hallitusmuoto (1919) perustui tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteille, minkä täytyi tarkoittaa myös valtakunnan reuna-alueita. Virallisessa koulupolitiikassa oli merkkejä rajaseutuja suosivasta politiikasta. Kun Neitiniemi teki aloitteen oppikoulun ylläpitokustannusten määrärahasta, vetosi hän

172 KiYhA Tk 1928 liite.

173 KiYhA Tk 1929, Tk 1930; Lapin komitea 8/1938, 29.

174 Lähteenmäki 2003b, 81; Mustakallio 2003, 195–204.

175 KiYhA Tk 1929, 1930.

176 Vp 1928 liitteet I–XI, 531.

177 Vp 1925, 2505.

eduskunnan hyväksymään rajaseutuohjelmaan, jolla tuettiin rajaseutujen aineellista ja henkistä työtä.¹⁷⁸ Myös valtion koulurakennusohjelmassa suositeltiin rajaseutujen yksityiskoulujen ottamista valtiolle, koska ne olivat väylä paikallisen virkamiehistön kouluttautumiseen. Luottamus muualta tulleisiin virkamiehiin oli horjunut alueella, ja oppikoulun toivottiin valmistavan omalta seudulta lähtöisin olevaa virkamiehistöä.¹⁷⁹ Rajaseutupolitiikkaa harjoitettiin aluksi itärajan eteläisellä osalla, mutta sen vaikutus siirtyi myöhemmin myös pohjoiseen. Petsamokin oli liitetty alueeseen äskettäin (1920), ja Sallan 'läskikapinakin' (1922) osoitti, että nimenomaan itärajan pohjoisella puolella oli ongelmia. Koska aitosuomalaisella taholla haluttiin tukea erityisesti suomenkielistä kulttuuria, oli katset suunnattava myös länsirajan tuntumaan.¹⁸⁰

Erityisen vahvasti kouluhanketta perusteltiin etäisyyksillä, jotka erottivat paikallisen nuorison toimivista oppikouluista. Etäisyydet aiheuttivat kustannuksia ja vaikka muuttoliike oli vienyt sukulaisia asutuskeskuksiin, ei monellakaan ollut sellaista sosiaalista verkostoa, joka olisi taannut turvallisen ympäristön. Kaupunkeihin siirtyminen oli vielä moraalinen ja kasvatuksellinen ongelma. Moderni elämäntapa oli "iloisella 20-luvulla" synnyttänyt ravintoloita, elokuvateattereita, kortinpelua, nurkkatansseja, naamiohuveja sekä muuta "synnillistä" elämänmenoa.¹⁸¹ Aikakauden moraalikäsitteet estivät varsinkin tyttöjen lähettämistä kauaksi kotiseudultaan. Heidän kasvatuksessaan oli vahvoja sukupuolistereotyyppioiden mukaisia naiseuteen ja seksuaalimoraaliin liittyviä asenteita.¹⁸² Poismuuttajia kohtaan esiintyi suoranaista paheksuntaakin. Maalaisliitto, uusi poliittinen liike, oli kasvanut maaseutumaisen elämänmuodon puolestapuhujaksi. Liikkeen oppi-isä, Santeri Alkio, oli lukuisissa kirjoituksissaan arvostellut kaupunkimaista elämäntapaa epäinhimilliseksi ja jopa turmiolliseksi.¹⁸³ Maalaisliitto nousi suurimmaksi puolueeksi vuoden 1929 vaaleissa. Myös Lapinmaassa maalaisliiton kannatus nousi voimakkaasti, jonka seurauksena Lapinmaan kansanedustajan paikka siirtyi maalaisliitolle.¹⁸⁴

Oppikouluputki jatko-opintoineen näytti kyläperspektiivistä etäiseltä ja liian pitkäkestoiselta. Kansakouluun oli liittynyt työstä vieraantumisen pelkoa ja samaa kohdistui myös oppikouluun. Talonpoikaisjärjellä pääteltiin, että kaikista ei voi tulla "herroja", sillä korkeita asemia oli tarjolla vain rajallinen määrä ja maatyöstä vieraantuneita "puoliherroja" ei haluttu.¹⁸⁵ Oppikoulun arvostus oli kuitenkin

178 Vp 1928 liitteet I–XI, 531

179 KiYhA Tk 1932; Huuonon 1923, 5–7; Kiuasmaa 1982, 545.

180 Kiuasmaa 1982, 545; Lehtola 1996, 216–220. Itärajan takaa saapui aseistettu miesjoukko, joka yritti nostattaa kapinaa Sallan savotoilla. Vallankumousta julistettiin läskilaatikon päältä.

181 KiYhA Tk 1929, 1930; Nieminen J 2003, 264; Salminen 2003, 79–80.

182 Kiuasmaa 1982, 95–96; Koski 2003, 307 viite 7.

183 ks esim Pulliainen & Laitinen, Santeri Alkio –Maalaispolitiikkaa 1975; Tähtinen 2011, 193, 201.

184 Huuhka 1955, 55; Nousiainen 1963, 203; ks. s. 34.

185 Huuhka 1955, 55; Jauhainen 2003, 56–58; Rahikainen 2003, 162–163; Waris 2003, 112–113.

nousussa myös maaseudulla. Kansakoulun jälkeen oppikoulu oli johdonmukainen jatke sivistyksen seuraavalle askelmalle. Jopa kumulatiivista painetta jatko-opintoihin muodostui. Maaseudulla perheet olivat suuria ja maatilojen resurssit rajallisia turvaamaan toimeentulon kaikille. Muitakin mahdollisuuksia oli pakko katsella. Niinpä oppikoulusta tuli vähitellen eräs vaihtoehto uravalintaa pohdittaessa.¹⁸⁶ Myös kansakoulun tekemä perustyö alkoi tuottaa tulosta, sillä ensimmäisen koulun alkamisesta oli Kittilässäkin jo yli 40 vuotta. Kansakoulun kehittymisestä huolimatta siinä oli vielä puutteita, mutta optimistisesti uskottiin, että ajanoloon asia korjaantuisi.¹⁸⁷

Kittilän kouluhankkeen vetäjät olivat tiedostaneet, että hankkeeseen liittyi myös riskejä. Esimerkiksi opettajien saaminen saattoi olla ongelma, sillä oppikoulunopettajien koulutus tapahtui maan etelälaidalla Helsingissä, josta oli pitkä matka maan pohjoiseen kolkkaan. Miksi riskeistä huolimatta lähdettiin näin vaativaan hankkeeseen? Päätökset tehtiin pääkaupungissa, ja ilmeisesti sieltä saatiin myös ratkaisevaa vastakaikua hankkeelle. Hankkeen päävetäjä kruununvouti V. J. Alaranta esitti eräissä kirjelmässä, että:

Etelä-Suomessa ikänsä eläneet henkilöt, joilla ei ollut minkäänlaista intressiä asiassa, pelkästään isänmaallisista syistä innokkaasti kehoittivat Kittilään perustamaan oppikoulun ja kun pääkaupungistakin vaikutusvaltaiselta taholta saatiin samanlaisia kehoituksia, niin meillä, lasten vanhemmilla, oli suorastaan velvollisuus käyttää hyväksemme tätä Lapin varhais-nuorisolle ja samalla koko Lapin ja suomenheimon tulevaisuudelle suosiollista mielialaa.¹⁸⁸

Kävi myös ilmi, että pääkaupungissa oli jo aiemmin ollut esillä koulun perustaminen Lapinmaahan, mikä oli lisätodiste koulun tarpeellisuudesta. ”Vaikutusvaltainen taho”, johon kirjelmässä viitattiin, oli ilmeisen korkealla poliittisessa hierarkiassa. Eduskunnassa kouluhanketta vei eteenpäin kansanedustaja A. A. Neitiniemi, joka oli myös Kittilän oppikouluhanketta valmistelevan toimikunnan jäsen.¹⁸⁹ Alaranta totesi kirjelmässään, että ”on myös koulumme perustamisen aikaisen Opetusministerin ja Eduskunnan enemmistön mielipide ratkaisevasti vaikuttanut koulumme työohjelmaan”.¹⁹⁰ Vaikka lausuma viittasi koulumuotoon, hankkeella tuntui olevan vaikutusvaltaista tukea poliittisen päätöksenteon ja hallinnon keskuksessa. Tämä

186 Salminen 2003, 80, 85; Suni 2005, 63.

187 KiYhA Tk 1929.

188 KiYhA Tk 1930 liite.

189 Niemelä 1989, 260.

190 KiYhA Tk 1930.

tuki oli välttämätön, mutta vastuunkantajat täytyi löytää paikalliselta tasolta. Nopeasti kävi selväksi, että valtio ei ainakaan alkuvaiheessa voinut olla ensisijainen toimija kouluhankkeessa.

4.3 Koulun käynnistys ja liikkeellelähtö

Oppikoulun perustamisvaiheet alkoivat noudattaa jatkuvasti samaa kaavaa. On jopa todettu, että ”yksityiskoulujen synty on aina sama”.¹⁹¹ Usein perustamisajatuksen esittivät sellaiset vanhemmat, joilla oli oppikouluikään tulevia lapsia.¹⁹² Aktiivien joukkoon kuului lisäksi paikallisia virkamiehiä, ja aatteellinen innostuskin sai kansalaisia liikkeelle. Sivistyspyrkimykset kuuluivat luontevasti myös kunnallisten luottamusmiesten harrastuksiin. Kun kävi selväksi, että valtio ei ollut halukas laajentamaan oppikoulua maaseudulle, oli perustettava yksityinen kannatusyhdistys asian edistämiseksi.¹⁹³

Kittilässä asian kehittäely noudatti aika pitkälle samaa kaavaa. Oppikoulusta oli keskusteltu tovin aikaa ja päätetty tehdä kansalaisaloite suunnittelun käynnistämiseksi. Siinä esitettiin, että kunnanvaltuusto ottaisi hankkeen siipiensä suojaan ja riittävällä arvovallalla veisi sitä eteenpäin. Valtuusto päättikin yksimielisesti huhtikuussa vuonna 1928 valmistella oppikoulukysymystä kiireellisenä asiana. Sitä varten nimettiin toimikunta, johon valittiin muun muassa kruununvouti V. J. Alaranta ja kansanedustaja A. A. Neitiniemi. Lisäksi päätettiin varata tontti rakennuksineen koulua varten sekä määräraha sen kunnostusta varten.¹⁹⁴ Toimikunnan nimissä ja kunnan tukemana tehtiin sen jälkeen anomus keskikoulun perustamisesta. Tuleva koulu oli yhteiskasvatukseen perustuva keskikoulu, joka oli mahdollista laajentaa myöhemmin yliopistoon johtavaksi oppilaitokseksi.¹⁹⁵ Kouluhallitus vaati vielä tarkennuksen omistussuhteisiin, jonka jälkeen koulun omistajaksi merkittiin yksityinen kannatusyhdistys. Oppilaitos oli siis yksityisoppikoulusäädösten alainen.¹⁹⁶

Toimikunta ryhtyi nopeasti sanoista tekoihin. Koulun kannatusyhdistyksen perustava kokous pidettiin 25. toukokuuta vuonna 1928. Paikalle oli saapunut parikymmentä asiasta kiinnostunutta. Kouluhanketta lähdettiin viemään eteenpäin yksimielisesti, ja yhdistykselle valittiin johtokunta ja muut vastuuhenkilöt. Johtokun-

191 Salminen 1995, 88.

192 Kittilän oppikoulun ’isän’ kruununvouti Alarannan lapsia oli myös tulossa oppikouluikään. Heistä kolme oli sittemmin Kittilän yhteiskoulun alkuvuosien oppilasluettelossa (Vk 1930–31, 1931–32).

193 Kiuasmaa 1982, 34–35; Salminen 1995, 97.

194 KiKuA kunnanvalt ptk 20.4.1928 § 17.6.

195 KiYhA J:1 Säännöt 3 §.

196 KA Kh III Ed 13 YKDN 45/434 1928. Kittilän kunnan esitys koulun perustamisesta saapui opetusministeriöön 19.5.1928. Se lähetettiin kouluhallitukselle valmistelua varten 23.5.1928. Asiapaperit koulun perustamiseksi, sen työohjelmaksi ja anomus valtionavusta on merkitty kouluhallituksen kirjediaariin, mutta kirjoitusta ei arkistosta löytynyt. (Opm anomusdiaari 1928 Ab10; KA Kh III KD 61/9, KD 309/67, KD 199/51, KD 45/434 1928).

nan jäsenistä oli virkamiehiä 6, talollisia 3, ja lisäksi 1 kauppias, seppä sekä rouva.¹⁹⁷ Kannatusyhdistyksen ensimmäisellä jäsenlistalla oli talollisia 30, toimihenkilöitä ja virkamiehiä 28, liikkeenharjoittajia 7, työmiehiä 4 ja yksi neiti.¹⁹⁸ Asianomaista virkaa hoitava henkilö saattoi vaihtua, mutta luottamustoimi yhteiskoulun johtokunnassa oli niin sanotusti perinnöllinen. Lisäksi oli yksi työväestön ja viljelijöiden (talollinen) edustaja, mikä oli paikallinen yhdyskuntarakenne huomioon ottaen ymmärrettävää.

Merkittävän työn koulun perustamisessa teki kruununvouti V. J. Alaranta, joka oli johtokunnan ensimmäinen puheenjohtaja ja jota koulun vuosikertomus kutsuu ”Kittilän yhteiskoulun isäksi”. Puheenjohtajana hän toimi neljä vuotta, kunnes muutti pois paikkakunnalta.¹⁹⁹ Virkamiesten osuus johtokunnan jäsenyyksistä oli kolmeneljäsosaa. Suurin osa heistä työskenteli valtion palveluksessa. Oppikoulun alkuaikojen toiminta oli selvästi virkamiesvetoista. Kun useiden johtokunnan jäsenten työ- ja virkatehtävät ulottuivat koko Lapinmaahan, oli maakunnallinen näkökulmakin edustettuna.²⁰⁰

Valtioneuvosto antoi luvan kolmivuotisen keskikoulun perustamiseen.²⁰¹ Eduskunta oli säätänyt lain tälle uudelle koulumuodolle – ns. uusmuotoiselle oppikoululle – vuonna 1928. Kittilän koulusta tuli ns. uusmuotoinen oppikoulu, eli kansakoulun koko oppimäärään perustuva oppikoulu.²⁰² Koulun toiminta käynnistettiin syyskuussa vuonna 1928, jolloin oppilaita otettiin 43:sta pyrkineestä 38 ilman sisäänpääsykuulustelua (Esimerkki alkuaikojen lukujärjestyksestä, ks. kuvio 14). Kirkonkylästä oppilaita oli 25, sivukylistä 11 ja ulkokuntalaisia 2. Koulutilat saatiin lopulta pappilasta, josta järjestyi myös opettajan ensimmäinen asunto.²⁰³

Vaikeudet väistyivät kuin aamu-usva. Pappilan suuri sali saatiin luokkahuoneeksi, jonka nelisenkymmentä pulpettia täyttivät ääriään myöten. Suuressa kansliassa voimisteltiin ja maisteri Matturi asusti piispan kamarissa,

kuvaili silloinen pappi sangen runollisesti todellisuudessa vaikeata alkutilannetta.²⁰⁴ Koulun ensimmäinen johtaja muisteli, kuinka ”kylältä lainailtiin kalustoa”:

197 KiYhA J:1 kann yhd ptk 25.5.1928 4 §. Johtokunnan koostumus: aluemetsänhoitaja, nimismies, kauppias, konsulentti, rouva, talollinen, kunnankirjuri, seppä, kruununvouti, piirilääkäri. Johtokunnan kokoonpano siis poikkesi valtakunnallisesta jonkin verran. Salmisen tilastojen mukaan suurimmat ryhmät johtokunnissa olivat valtakunnallisesti: rouva 36, maanviljelijä 25, kansakoulunopettaja 21, pappi 17, kauppias 16 ja jonkin verran muita ammatteja (Salminen 2003, 84). Kittilässä kansakoulun opettajia oli hallinnossa vähän, mutta opettajina heitä oli säännöllisesti, nimenomaan harjoitusaineissa. Kittilässä oli runsaasti valtion virkamiehiä koulun hallinnossa ja taustajoukoissa.

198 KA Kh III Ed 13 YKDN 45/434 1928.

199 KiYhA Vk 1931–32.

200 KiYhA Vk:t 1930–47.

201 KA Opm 22.8.1928 AD 849/163 1931.

202 L 74/1928, A 75/1928.

203 TiA Oppikoulutil 1928-29 VI; KiSeA Ca:1 Kirkonkok ptk 17.6.1928 4 § ptk II.

204 KiYhA J:1, Lauri Ruskomaan kirje 12.3.1959.

vanhoja pulpetteja, mustataulu, opettajanpöytä, urkuharmoni ja muutamia tuoleja.²⁰⁵ Kun valtuusto syksyllä päätti koulun taloudellisesta tuesta, koulun toiminta voitiin aloittaa hieman epävarmoissa, mutta kuitenkin toiveikkaissa tunnelmissa. Opetusministeriön päätös valtion kouluksi pääsemisestä tehtiin tammikuussa 1929.²⁰⁶ Nopea päätös valtionapujen myöntämisestä yllätti kouluaktiivitkin, sillä yleinen käytäntö oli, että uuden koulun piti todistaa elinkelpoisuutensa pari vuotta omin keinoin.²⁰⁷ Koululla oli oltava myös vanhempainneuvosto. Siihen valtuusto valitsi viisi jäsentä kolmeksi vuodeksi etupäässä oppilaiden vanhemmista. Säädös mahdollisti sille periaatteessa merkittävän roolin, mutta johtokunnan keskeinen asema ei jättänyt vanhempainneuvostolle tilaa, eikä tarvettakaan. Oppilaiden vanhemmilla oli myös johtokunnassa merkittävä edustus.²⁰⁸

*Kittilän Yhteiskoulun
Lukujärjestys
syysalukaudella 1928.*

	<i>Maanantai</i>		<i>Tiistai</i>	<i>Keskiviikko</i>	<i>Torstai</i>	<i>Perjantai</i>	<i>Lauanantai</i>
9-10		9-10	Ulkonto	Ruotsi	Maantiide	Historia	Ulkonto
10-11	Historia	10-11	Ruotsi	Luonnonhiid	Laskento	Saksa	Ruotsi
11-12	Laskento						
12-1	Luonnonhiid	11,30-12,15	Maantiide	Geometria	Ruotsi	Luonnonhiid	Laskento
1-2		12,30-13,15	Saksa	Saksa	Luomi	Ruotsi	Luomi
2-3	Syyskiikka	13,30-14,15	Voimisteluh	Luomi	Voimisteluh	Laskento	Voimisteluh
3-4	Piirustus	14,30-15,15		Laulu			
4-5	- " -						

Kuvio14: Kittilän yhteiskoulun ensimmäinen lukujärjestys Lähde: KA Kb II Ee1 St 1928-29.

4.4 Hallinto: kunnallinen, valtiollinen vai yksityinen koulu?

Periaatepäätöksessään toukokuussa vuonna 1928 kouluhallitus totesi, että Lapinmaa tarvitsee oppikoulun, sillä Suomen pohjoisimpien osien sivistyksestä oli huolehdittu huonosti. Lapinmaa oli harvaanasuttua seutua ja olosuhteet olivat poikkeukselliset muuhun maahan verrattuna. Siksi valtionapukriteerit eivät voineet olla

205 Matturi LK 3.3.1979.

206 KA Cb12 1929 Opm päätösluettelot 1929.

207 Matturi, LK 3.3.1979.

208 Puupponen 1945, 76-78.

yhtä tiukat esimerkiksi oppilasmäärien ja valtionavun alkamisajan suhteen (kahden vuoden koeaika). Kittilä nähtiin koululle sopivaksi paikaksi, koska se oli ”Lapin tärkein sivistyskeskus” ja koska kunta oli huolehtinut kansakouluihin pätevämpiä opettajia kuin muualla Lapissa. Kouluhallituksen mielestä valtion ei kuitenkaan pitäisi lähteä koulua perustamaan, sillä oli vaikea tietää kouluharrastuksen riittävyys paikkakunnalla. Muutamien vuosien jälkeen voitaisiin arvioida koulun elinvoimaisuus ja valtiollistaminen.²⁰⁹ Hieman myöhemmin kouluhallitus puolsi valtionavun myöntämistä, vaikka koulu ei täyttänyt valtionapuehtoja. Se ei ollut toiminut kahta vuotta, sillä ei ollut päteviä opettajia, oppilaiden tiedon taso oli ”sangen heikko” ja koulurakennuskin oli epätarkoituksenmukainen. Kouluhallitus kiinnitti kuitenkin huomiota siihen, että oppilasmäärä oli lähtenyt nousuun, ”vaikka maakunta, jossa koulu sijaitsee on perin harvaan asuttu”.²¹⁰ Kouluhallitus otti kantaa valtion rooliin koulun hallinnassa huhtikuussa vuonna 1930:

Valtion on voimakkaasti tuettava Lapin sivistysoloja ja tälle jäljellejääneelle maamme perukalle ennemmin tai myöhemmin on asujaimiston henkisen tason korottamiseksi perustettava valtion oppikoulu...Mikäli Kittilän yhteiskoulu osoittautuu elinvoimaiseksi, on luonnollista että valtio sitä avustaa ja jos sillä on tarpeelliset menestymisedellytykset, tulee välttämättömäksi ottaa se valtion haltuun...vain yhteiskoulun menestyksellinen jatkuva toiminta yksityiskouluna voi sen osoittaa.²¹¹

Eduskunta otti kantaa koulun omistussuhteisiin budjetin käsittelyn yhteydessä vuoden 1933 valtiopäivillä: ”kysymys koulun ottamisesta valtion huostaan täytyy jäädä suotuisampaan aikaan, mutta koska on tärkeätä, että Lapissa on ainakin yksi oppikoulu” koululle myönnettiin ylimääräinen valtionapu.²¹²

Maaseutuoloissa yksityinen kannatusyhdistys oli yleisin hallintamuoto oppikoulun perustamiseksi. Toimintaedellytysten kehittäminen jäi koulun johtokunnan huoleksi. Valtion oli kuitenkin syytä olla suojea yksityisiä oppikouluja kohtaan, sillä ne vastasivat voimakkaaseen kysyntään ja koulutustarpeeseen pienemmin kustannuksin kuin valtion omat koulut. Lukuvuonna 1930–1931 oppilaskohtaiset kustannukset olivat valtion kouluissa 3 181 markkaa, kun oppilaskohtaiset valtionavut yksityiskouluille olivat 1 612 markkaa.²¹³ Valtiontuelle oli kuitenkin tehty tiukat kriteerit, joita oli itse asiassa kiristetty 1920-luvulla. Jos koulu mieli valtionapua, piti se olla ”paikkakunnan todellisen sivistystarpeen vaatima” huomioon ottaen erityisesti asutus- ja kieliolot sekä etäisyys muista oppilaitoksista. Alkavalla koululla

209 KA Opm AD 2569/452 1928.

210 KA Opm AD 5084/764 1929.

211 KA Opm AD 1320/222 4.4.1930.

212 Vp 1933 Asiakirjat: kolmas osa, 8, 24.

213 STV 1933, 206.

oppilasmäärän oli oltava vähintään 50 kahdella alimmalla luokalla. Erityisen tärkeä Kittilän tapauksessa oli lisäys valtiontuen ehdoissa: rajaseudulla tai erityisen painavasta syystä muuallakin toimiva koulu voi saada valtionapua, vaikka ei olisi ollut toiminnassa kahta vuotta, eikä sen oppilasminimi täyttynyt.²¹⁴

Yksityiskoulun aloittamista ei oltu tehty helpoksi, jottei kovin heiveröisiä kouluyrityksiä syntyisi. Kittilän kouluhankkeelle saatiin kohtuullisen tukeva selkänöja, kun kunnanvaltuusto päätti tukea sitä rakentamalla koulurakennuksen ja varaamalla 60 000 markan määrärahan. Näillä päätöksillä varmistettiin hankkeen aloittaminen. Alusta pitäen kouluaktiivit olivat siinä uskossa, että valtio ottaa koulun hallintaansa, kuten taustakeskusteluissa oli annettu ymmärtää.²¹⁵

Vuonna 1935 kouluhallitus hyväksyi oppikoulujen valtiollistamisohjelman vuosille 1936–1940, ja siinä valtion kouluksi pyrkijöitä oli kaikkiaan 36. Ohjelmassa tärkeimmiksi kriteereiksi oli määritelty kaupunkikoulujen oppilaspaineet, kielisuhteet, yksityisten ja valtion koulujen suhteelliset osuudet sekä alueellinen näkökulma. Lisäksi koulun talous piti olla kunnossa; valtio ei halunnut olla talousahdinkoon ajautuneiden koulujen pelastaja. Kouluhallituksen yhteisistunnossa käytiin vilkasta keskustelua oppikoulujen kielisuhteista, mutta syrjäseutujen ja maaseudun kouluongelmista ei keskusteltu juuri ollenkaan. Keskustelu kuvastaa hyvin aikakauden koulupoliittisia painotuksia ja yleistä ilmapiiriä.

Pohjoisen alueen kouluista Rovaniemen jatkoloukkien (lukio) valtiollistaminen sijoitettiin ohjelman alkuun vuodelle 1936, Kittilä sen lopulle vuoteen 1939. Kittilä oli ainoa maaseudun ja syrjäseutujen koulu ohjelmassa. Kouluhallituksen mielestä Lappi tarvitsi pari kolme keskikoulua: Kittilä ensimmäisenä, koska siellä oli jo yksityinen koulu, Kemijärvi tulevaisuudessa ja sen jälkeen mahdollisesti Ivalo. Arvio Kittilän koulun tulevaisuudesta oli kuitenkin pessimistinen: ”oppilaita sinne ei voida vuosikymmeniin toivoa muuta kuin aivan vähäisessä määrin” ja koulun ylläpitäminen vaatinee taloudellisia uhrauksia vielä pitkään. Lukioastetta ei siellä ole, ”eikä sinne ole mitään syytä sitä järjestää”.²¹⁶

Valtiollistaminen ei näin ollen vielääkään toteutunut, mikä herätti syvää katkeruutta Kittilän kouluaktiivien keskuudessa. Johtokunnan puheenjohtaja purki kiukkaan kirjelmässä, joka liitettiin vuoden 1936 tarkastuskertomukseen:

Se kohtelu, joka on tälläkin tavalla tullut osaksemme on yllättävää, jopa katkeruuttakin herättävää. Meitä lappilaisia kohdellaan kuin *siirtomaan* asukkaita...Tällainen kohtelu loukkaa meitä ja on omiaan vieroittamaan meitä muusta Suomesta.²¹⁷

214 Puupponen 1934, 48–49, 52–53; Salminen 2002, 266; Stenius 1941, 19–20.

215 KiKuA Ca:2 Valt ptk II 20.4. ja 18.6.1928.

216 KA Kh I Cc2 27.2.1935 yhteisist ptk 1935–39.

217 KiYhA Tk 1936 9§; kurs.tekijän. Siirtomaa –vertausta on käytetty Suomen kohdalla toisessakin yhteydessä. Kun fennomaaninen sivistysprojekti suuntasi suomalaisiin takametsiin, suuntasi suomalainen lähetystyö muun muassa Ambomaalle. Koululaitoksen perustaminen kuului yhtenä työmuotona

Taloudelliset realiteetit ratkaisivat koulumuodon valinnan: uusmuotoiset koulut saivat korkeimmat valtionavut ja kolmivuotinen koulu oli myös kustannuksiltaan edullisin.²¹⁸ Vaikka säädöksillä pyrittiin vauhdittamaan uusmuotoisen yhtenäiskoulun eteenpäinmenoa, käytännössä sen toimivuudessa oli ongelmia alusta lähtien²¹⁹.

4.5 Talouslaman kourissa

Yleismaailmallisen laman vaikutukset 1930-luvun taitteessa heijastuivat koulujen talouteen. Ahdinko alkoi Pohjois-Suomessa oikeastaan jo vuosina 1928–1929, kun lähes täydellinen kato koetteli aluetta. Lisäksi Ounasjoki tulvi vuonna 1932 aiheuttaen jälleen pahan heinäkadon. Eräin paikoin Pohjois-Suomessa oli suoranainen nälänhädän vaara. Kuntien mahdollisuudet auttaa ihmisiä olivat rajalliset, ja kunnat velkaantuivat hälyttävästi. Esimerkiksi Kittilän kunta oli yksi maan velkaisimmista kunnista, ja varsinkin köyhäinhoitomenot ja koulujen rakentaminen lisäsivät velkataakkaa.²²⁰ Kunta esittikin koulujen rakentamisen siirtämistä taloudellisesti parempiin aikoihin.²²¹

Yhteiskoulun ensimmäisen vuoden talousarvio oli 133 000 markkaa, josta valtion osuus oli lähes 40 %, kunnan hieman yli 50 % ja oppilasmaksut sekä kannatusyhdistyksen jäsenmaksut kattoivat loput. Yksityisiltä henkilöiltä kannatusyhdistys oli kerännyt 69 maksusitoumusta.²²² Aluksi maksusitoumukset pitivät hyvin, mutta jo toisena vuotena ne jäivät. Kävi selväksi, että yksityisen rahoituksen varaan ei voinut laskea kovin paljon. Oppilasmaksut ja talkootoiminta toivat lisätuloja, mutta kokonaistaloudessa niiden merkitys oli vähäinen (Liite 4). Kunta vetäytyi aloitusvaiheen jälkeen lähes kokonaan talousvastuusta, mutta valtion tuki uudelle koululle saatiin yllättävän nopeasti. Kun kolmantena vuonna saavu-

lähetytyöhön. Aluksi se oli perustyön tekemistä, kuten se oli Suomessakin ollut: kieli, kirjoitus, lukutaito, kristinuskon perusteet. Sitten taso nousi: oppikoulu, yliopisto. Perusongelmia olivat Ambomaallakin paikallisen ja kristillis-länsimaisen kulttuurin yhteensovittaminen. Helposti oltiin lähellä kulttuuri-imperialismia. (Ks. esim. Lehtonen 1999; Miettinen, SHS jäsenlehti 1–2/2009.)

218 Oppikoulutyypit 1920-luvulla: Vanhamuotoiset oppikoulut: 1. klassilliset lyseot 2. poikalypseot 3. tyttölyseot 4. yhteislyseot 5. tyttökoulut (keskikouluja) 6. yhteiskoulut (keskikouluja).

Uusmuotoiset oppikoulut: 1. poikalypseot (6 v) 2. yhteislyseot (6 v) 3. tyttölyseot (7 v) 4. tyttökoulut (4 v keskikouluja) 5. keskikoulut pojille (3 v) 6. yhteiskeskikoulut (3 v). (Puupponen 1934, 7–8). Oppikoulukomitea (1933) laski, että säädösten mukaan olisi mahdollista perustaa noin 50 erilaista koulumuotoa. Koska se olisi aivan liikaa, päättyi komitea omassa esityksessään 25:een vaihtoehtoiseen koulumuotoon (Komitea 1933, 223).

219 Valtiopäivät ptk 1933, 8; Salminen, Pietiäinen & Teperi 1995, 97.

220 Komitea 8/1938, 167; Isohookana-Asunmaa 1980, 149–150.

221 KiKuA kunnallistk ptk 8.9.1931 6 §.

222 KA Kh II Ee 1-3 St 1928–30. Kolmen vuoden aikana piti tuottaa 69 x 200 mk eli 13,800 vuodessa. Todellisuudessa kertymä oli ensimmäisenä vuotena 10,150, seuraavana 1,800 ja kolmantena vuotena enää 1,000 markkaa. Talousarvion tulot Liite 4.

tettiin täysiluokkaisuus ja täysimääräiset valtionavut, taloustilanne alkoi hieman helpottua. Koululle myönnettiin vielä ylimääräinen avustus opetusvälineiden hankkimiseen.²²³

Kannatusyhdistys hankki syksyllä 1928 koulurakennuksen kohtuuhinnalla. Kiinteistöä ei oltu suunniteltu koulukäyttöön, mutta se täytti tyydyttävästi koulun tarpeet.²²⁴ Vaikka rakennuksen hinta arvioitiin edulliseksi, se oli yksityiselle kannatusyhdistykselle suuri hanke. Tärkeää oli, että koulutalon ostaminen viestitti kannatusyhdistyksen määrätietoisuudesta ja loi uskottavuutta kouluhankkeelle. Valtio antoi kaupan maksamiseen lainaa, jota lyhennettiin säännöllisesti, mutta niiden tilalle jouduttiin ottamaan yksityislainoja. Velkamäärä, joka tarkastajan mukaan ei ollut valtakunnallisesti epätavallisen suuri, pysyi pitkään samantasoisena.²²⁵

Kittilän yhteiskoulussa laman dramaattisia vaikutuksia hoidettiin oppilasmaksujen korotuksilla ja opettajapalkkojen leikkauksilla. Hyvin vaikeita olivat vuodet 1931–33, jolloin opettajien palkkoja leikattiin ensin 5 prosenttia ja sitten vielä 10 prosenttia opettajien suostumuksella. Eräät opettajat jättivät vielä osan palkastaan nostamatta.²²⁶ Laman vaikutukset myös kotitalouksiin olivat ankarat, ja monille oppilaille tämä merkitsi koulutien sulkeutumista. Myönteisesti alkanut oppilaskehitys kääntyi laskuun ja jäi useina vuosina alle oppilasminimin. Koulun talouteen syntyi vajetta myös siksi, että kaikki oppilaat eivät pystyneet maksamaan lukukausimaksuja, vaikka ne olivat alempia kuin yleinen taso. Lukukausimaksut haluttiin pitää tietoisesti alhaisena, jotta koulunkäynti ei ainakaan siihen tyrehtyisi. Vapaaoppilaspaikkoja myönnettiin noin 20 prosentille.²²⁷

Lamavuosien pohjakosketus oli lukuvuonna 1933–34, jolloin oppilasmäärä oli valunut 29:ään ja velkataakka oli edelleen nousussa. Onneksi eduskunta myönsi ylimääräisen valtionavun.²²⁸ Lopulta valtioneuvosto myönsi määräaikaisen valtionavun sillä ehdolla, että lukuvuosina 1935–36 olisi vähintään 38 oppilasta ja että pätevien opettajien luokkatunteja olisi vähintään 50. Viimein lukuvuoden 1936–37

223 KiYhA Vk 1930–31.

224 Koulurakennus oli kaksikerroksinen hirsirakennus, puoleksi peltikattoinen, puoleksi kestolevykatolla. Se oli rakennettu vuonna 1923 ja korjattiin perusteellisesti 1937. Rakennuksen pituus oli 31 m, leveys 9 m ja korkeus 7,5 m. Siinä oli kolme kuistia. Kiuasmaa luettelee hyvin värikkään ja mielenkiintoisen listan koulutaloratkaisuiksi eri puolilla maata. Niihin verrattuna Kittilän yhteiskoulun rakennus täytti hyvin alkavan koulun tarpeet. (Ks. Kiuasmaa 1982, 544.) Kauppahinta oli 175,000 mk (KiYhA J:1 Kiinnekirja). Nykyarvoihin muunnettuna hinta oli 296,800 mk eli hieman vajaa 50,000 euroa (Nordea.fi.rahanarvonkerroin). Rakennuksen hinnan arvioimiseksi voidaan vielä todeta, että esimerkiksi lehtorin peruspalkka oli 39,000 ja loppupalkka ikälisien jälkeen 48,720 vuodessa, jonka päälle tulivat ylituntipalkkiot (Kiuasmaa 1982, 265, 553). Sodan jälkeen rakennus arvioitiin 1.778,625 mk:n arvoiseksi. (KiYhA Kustannusarviolaskelma 31.7.1945).

225 KiYhA, J:1 kauppakirja; kann yhd ptk 6 § 27.9.1929 ja 4 § 18.4.1937; Tk 1936 6 §. Valtion laina oli 125 000 mk. Vuonna 1937 otettiin lainaa 90 000 mk (kann.yhd.ptk 18.4.1937).

226 KA Kh II Ee4 St 1931–32, Ee5 St 1932–33, Ee6 St 1933–34.

227 KiYhA Tk 1932 5§; Puupponen 1934, 29.

228 Vp 1933 Asiakirjat: kolmas osa/ hallituksen esitys no 69 lisäyksistä tulo- ja menoarvioon 8, 24.

kertomuksessa arvioitiin laman olevan ohi, sillä syrjäkylien oppilasmäärät olivat nousussa ja lukukausimaksuista oli saatu perittyä 90 prosenttia.²²⁹

Johtokunnan toimesta varoja kerättiin myös talkootoiminnan avulla. Ompeluseura teki tuotteita myyntiin ja myös arpajaiset tuottivat hyvin. Tuloja käytettiin erityisesti varattomien oppilaiden opintojen tukemiseen. Varoja kerättiin myös illanvietoilla ja yleisötilaisuuksilla. Kokonaistaloudessa näillä aktiviteeteilla ei ollut suurta merkitystä, mutta sen sijaan niillä oli myönteinen vaikutus koulun ilmapiiriin todistaen päättäväistä henkeä.²³⁰

Valtionapujen leikkaukset johtivat monen koulun vaikeuksiin ja muutaman jopa lopettamaan. Leikkaukset noudattivat aika tarkkaan valtion talouden yleistä supistuvaa menokehitystä.²³¹ Laman syvetessä jopa 30–40:n yksityiskoulun lakkauttamisesta alkoi tihkua tietoja. Etenkin pienet koulut joutuivat tarkkailuun, sillä niiden oppilaskohtaiset kustannukset olivat valtiolle suhteellisesti suurimpia.²³² Kouluhallitus suunnitteli oppikoulujen toimintaehto- ja kiristämistä, koska oli perustettu kouluja ”tarkemmin harkitsematta” ja lain sallivuutta hyväksikäyttämällä. Ehtoja piti kiristää, jotta ”yleisen sivistyksen kannalta tarpeettomiksi katsottavien yksityisoppikoulujen perustaminen saadaan estetyksi”.²³³ Rajaseutukouluja katsottiin tavallista joustavammin, koska laman vaikutukset olivat siellä erittäin suuret.²³⁴

Kittilän koulun uusittu anomus todistuksenanto-oikeudesta tuli viranomaisille huhtikuussa vuonna 1935. Tarkastuskertomus vuonna 1936 oli siinä määrin positiivinen, että koululle myönnettiin jatkuva todistuksenanto-oikeus ja oikeus jatkuvaan valtionapuun.²³⁵ Kittilän yhteiskoulu oli kouluhallituksen näkemyksen mukaan tarpeellinen ja se sijoitettiin vuoden 1939 valtiollistamisohjelmaan. Koulurakennuksen puutteellisuudet oli tarkoitus korjata ja sitä varten tehtiin yksityiskohtainen suunnitelma sekä piirustukset.²³⁶ Huolestuttavaa oli, että oppilasluku ei lähtenyt vieläkään nousuun taloudellisten olojen kohentumisesta huolimatta. Se oli vuonna 1939 samalla tasolla kuin vuonna 1930, vaikka luokkien lukumäärä oli suurempi (Ks. liite 13).

229 KiYhA Tk 1936; Vk 1936–37.

230 KiYhA Vk 1930–31; 1933–34; 34–35; Ks. liite 4.

231 Taloushistoria 3 1983, 357; STV 1939, 215.

232 Honkala 1960, 33–34; Salminen 1995, 143.

233 KA Kh I Cc1 yhteisist ptk 22.2.1934.

234 KiYhA Tk 1932.

235 KA Opm Päätösluettelot 1935 4.4.1935; KiYhA Tk 1936, Vk 1936–37.

236 KA Kh I Cc 2 27.2.1935 yhteisist ptk 1935–1939; KiYhA Tk 1939, 35.

4.6 Opettajaongelma ja opettajuus

Pätevien opettajien saaminen maan pohjoisimpaan oppikouluun oli ennakkoon ajatellen suuri epävarmuustekijä. Oppikoulun opettajien koulutus tapahtui pääasiassa Helsingissä ja opiskelijat olivat pääsääntöisesti myös sen lähialueelta. Uusmuotoisilla kouluilla oli lisäksi omasta rakenteestaan johtuvia erityisongelmia. Kolmivuotisen koulun tuntimäärät olivat luonnollisesti pienempiä kuin viisivuotisen keskikoulun, mistä seurasi ongelmia opetusvelvollisuuteen laskettavien tuntien riittävydessä. Tärkeätä olisi ollut saada koulun aloitus onnistumaan, sillä se vahvisti uskottavuutta. Muualta oli esimerkkejä siitä, että kitkutteleva alkua saattoi olla kohtalokasta, sillä eräät koulut olivat joutuneet lopettamaan ja useiden kohdalla tilanne oli erittäin kriittinen²³⁷.

Periferian näkökulmasta opettajuuteen liittyi ongelmallinen arvohierarkia, jossa syrjäseudun oppikoulu ei ollut kovin korkealla. Oppikoulu oli ollut perinteisesti yliopiston pohjakoulu; vuosisadan alkupuoliskolla opettajistossa oli runsaasti muun muassa tohtoritason opettajia. Opettajien arvohierarkiassa oppikoulun opettajat arvostettiin hyvin korkealle. Profiili oli korkea sotiin saakka, minkä jälkeen se alkoi laskea, kun myös oppikoulun opettajista tuli suurten massojen kouluttajia.²³⁸ Oppikoulun opettajien ja kansakoulun opettajien välillä oli selvä statusero. Opettajaryhmillä oli myös erilainen koulutuksellinen ja sosiaalinen tausta. Kansakoulujen opettajistoa oli rekrytoitu pääasiassa maaseutuväestöstä, kun taas oppikoulun opettajat olivat enimmäkseen kaupunkien keskiluokasta. Myös seminaarien pestalozzilainen ja yliopiston/normaalilyseon uushumanistis-cleveläinen pedagoginen näkemys olivat varsin etäällä toisistaan.²³⁹

Naisten kouluttautumisen lisääntyminen helpotti opettajapulaa: lukuvuonna 1926–27 naisten määrä ylitti jo miesopettajien määrän. Myös auskultanttien määrän lisääntyminen 1930-luvulla helpotti opettajien saamista. Toisaalta laman seurauksena uusia kouluja ei juuri perustettu ja opettajia oli jopa työttöminä. Yksityisoppikouluissa vakituisten opettajien saaminen oli tuottanut ongelmia, sillä eräänlainen tilapäisyyden leima ylläpiti epävarmuutta ja opettajat pyrkivät siksi ensisijaisesti valtion kouluihin. Yksityiskouluissa suuri osa opetuksesta oli väliaikaisten ja tuntiopettajien varassa. Kittilän seudulla ongelmana oli vielä muiden oppikoulu-

237 Salminen, Pietiäinen & Teperi 1995, 101; Salminen 2003, 88.

238 Antikainen, Rinne & Koski 2003, 209; Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 73–74; Raivola 1989, 104. Heikki Haavio kertoo tyypillisen esimerkin opettajahierarkiasta. Hän siirtyi opettajaksi Saarijärven yhteiskoulusta Turun klassiseen lyseoon: ”Yhdenvertaisuuden sijasta siellä oli jyrkkä kastijako. Arvoasteikolla ylinnä olivat kuusi tohtoria. He muodostivat pyöreän pöydän ritarikunnan. Nimityksen olivat antaneet muut opettajat siitä syystä, että tohtorit tavallisesti istuivat yhdessä pyöreän sohvapöydän ympärillä. Sitten tulivat tavalliset vanhemmat lehtorit, sitten nuoremmat lehtorit, sen jälkeen opettajat ja vihdoin tuntiopettajat”. (Haavio 1968, 228.)

239 Iisalo 1991, 148–149; Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 78–81; Raivola 1989, 107, 115; Rantala 2011a, 275–276.

jen etäisyys. Suurissa kaupungeissa työjärjestystä suunnitteleamalla toisista kouluista voitiin saada pätevien opettajien apua, mutta pitkien etäisyyksien maaseudulla ei tällaista mahdollisuutta ollut.²⁴⁰

Aloittavalla koululla Kittilässä oli luokallinen oppilaita, mikä mahdollisti yhden päätoimisen opettajan palkkaamisen. Päätoimiseksi valitulla opettajalla oli aineyhdistelmänä suomi ja historia, mikä antoi hyvät tiedolliset edellytykset äidinkielen ja reaaliaineiden opetukseen, mutta matematiikka ja kielet oli pakko hoitaa omien oppikoulutietojen pohjalta.²⁴¹ Tuntiopettajuudesta vastasivat seurakunnan pastori ja kaksi kansakoulun opettajaa.²⁴² Ensimmäinen koulutarkastus pidettiin jo kuu-kausi koulun alkamisesta syyskuun lopulla vuonna 1928. Yleisarvionaan tarkastaja totesi, että opetusta hoidettiin huolellisesti ja antaumuksella. Tarkastaja myönsi, että pääopettajalla oli ”ylenvaikea ja vastuunalainen urakka”, mutta arvioi tämän selviävän vaikeasta tehtävästään kohtuudella.²⁴³ Kyseisen opettajan ura Kittilässä jäi kuitenkin lyhytaikaiseksi, sillä muut tehtävät odottivat häntä yhden kouluvuoden jälkeen.²⁴⁴

Opettajakunta vaihtui toisena lukuvuonna, eikä vieläkään saatu yhrään muodollisesti pätevää opettajaa. Silloin aloitti kuitenkin koulun pitkäaikaisin opettaja, Aino Vainikainen, virkauransa.²⁴⁵ Hänen varsinaiset opetusaineensa olivat äidinkieli ja historia sekä myös johtajan tehtävät kuuluivat virkaan. Tarkastajan arvio oli, että matematiikassa tilanne voi olla ”aivan lohduton”, ellei pätevää opettajaa pian saada. Kielten virkaan saatiin loppututkinnon suorittanut, mutta opettajakokemus ja tietopuolinen soveltava valmius oli puutteellista. Opettajakuntaan kuuluivat yhä kirkkoherra sekä kaksi kansakoulun opettajaa.²⁴⁶

Kolmantena lukuvuotena koulu oli täysiluokkainen ja kokonaistuntimäärä saavutti normaalitasonsa, mikä mahdollisti paremman työnjaon opettajien kesken. Opettajat olivat vaihtuneet taas lähes kokonaan. Positiivista oli, että opettajistossa oli kaksi filosofian kandidaattia, joilla tuli olemaan merkittävä osuus koulun kehityksessä. Siitä alkoi koulun toisen pitkäaikaisen opettajan, Toini Koivistoinen, yli kolme vuosikymmentä jatkunut virkaura Kittilän yhteiskoulussa.²⁴⁷ Myös maantiedon ja eläintieteen opettaja, Marjatta Tourula, oli pitkään koulun palveluksessa.²⁴⁸ Tarkastuksessa kiinnitettiin jälleen huomiota uusmuotoisen koulun pysyvään

240 Ketonen 1980, 87; Kiuasmaa 1982, 237–238; Salminen, Pietiäinen & Teperi 1995, 115.

241 Matturin pätevydestä vrt. Salminen, Pietiäinen & Teperi 1995, 98.

242 KiYhA Tk 1928, 5–6 §.

243 KiYhA Tk 1928, 6§.

244 Kokemus oli työntäyteinen, sillä opetustyön valmisteluun ja oppilastöiden korjaamiseen kului runsaasti aikaa, eikä vapaa-ajan ongelmia ollut (Matturi, LK 3.3.1979).

245 Aino Vainikainen lähti eläkkeelle vuonna 1967; työvuosia kertyi kaikkiaan 37.

246 KiYhA Tk 1929, 7 § ja liite.

247 Toini Koivistoinen joutui lopettamaan vaikean sairauden takia vuonna 1963.

248 Marjatta Tourula oli myös koulun johtaja, josta hän dramaattisten vaiheiden jälkeen joutui luopumaan vuonna 1946. Asiaa on käsitelty varsinaisessa tekstissä.

perusongelmaan: opettajien oli otettava työohjelmaansa monia sivuaineita, eikä kaikkiin voinut olla pätevyyttä. Opettajaongelmaa kuvaa hyvin heidän ammatillinen kirjonsa. Opettajien joukossa oli ylioppilas, kirkkoherra, kansakoulun opettaja, aluepäällikkö ja kaupanhoitaja.²⁴⁹

Yleismaailmallinen lama aiheutti epävarmuutta myös opettajan asemaan. Oppilasmaksuja korottamalla ja opettajien palkkoja leikkaamalla talous saatiin tasapainotettua. Myönteinen asia oli se, että koulu sai ensimmäisen muodollisesti pätevän ja vakituisen opettajan, kun äidinkielen lehtori palasi opetusharjoittelusta. Neljäntenä vuotena oli jo kolme filosofian kandidaattia opetustyötä jakamassa ja lisäksi neljä tuntiopettajaa. Työtaakka oli jakautunut useammille harteille, mutta matematiikan opetus oli edelleen ratkaisematta.²⁵⁰

4.7 Pätevyystason nousu

Valtionapuehtojen mukaan edellytettiin, että pääosa opetustunneista oli opettajapätevyyden omaavien hoitamia. Tätä vaatimusta ei ollut pystytty vielä täyttämään, ja uusmuotoisissa kouluissa se näytti olevan erittäin vaikea tehtävä. Kielten opettaja lähti pätevoitymään syksyllä 1932, mutta sijaiseksi saatiin muodollisesti pätevä opettaja. Luonnontiedon lehtorin auskultointi oli sikäli tuloksellinen, että hän palasi avioituneena ja toi mukanaan koulun ensimmäisen pätevän matematiikan opettajan, Pentti Tourulan. Lukuvuosi 1934–35 oli näin ollen käänteentekevä, sillä kaikki ”päätoimialat” (kielet, matematiikka, äidinkieli) olivat pätevien opettajien hoidossa. Vaikka pätevästi hoidettujen tuntien määrä oli noussut 50:een, ei se vieläkään ollut riittävän suuri maksimaalisiin valtionapuihin. Ongelma oli matematiikan opettajan aineyhdistelmä (pääaine fysiikka, sivuaine matematiikka). Lopulta matematiikan lehtori sai erivapaudella (”dispanssi”) pätevyyden matematiikan opetukseen.²⁵¹

Opetustyö oli saatu pysyvästi järjestykseen moneksi vuodeksi eteenpäin. Tarkastaja-arvio opettajakunnasta vuonna 1936 oli jo hyvin myönteinen ja kannustava:

Opettajakunta on nuorta ja verevää väkeä. Senkaltaisille voimille on uusien aatteiden läpiajaminen ja vakiinnuttaminen mahdollista ja täysin luonnollistakin. Opettajapari Tourulalla²⁵² on nähdäkseni verrattomana, koulua vastaisuudessa suuresti hyödyttävänä etuna se, että he molemmat ovat maahenkisiä, maatalouteen sydämestään innostuneita henkilöitä, jotka omalla esimerkillään osoittavat, miten oikean kulttuurin tulee vaalijoi-

249 KiYhA Tk 1930, 3 § ja liite; Vk 1930–31.

250 KiYhA Vk 1931–32, 3–5.

251 KA Kh II Ee 10 St 1937–38; Tk 1930, 3 §; Tk 1934, 9 §; Vk 1934–35.

252 Tourulat ostivat maatilan ja alkoivat myös aktiivisiksi viljelijöiksi, mikä samalla hälvensi kuilua koulun ja ympäröivän yhteisön välillä.

hinsa vaikuttaa ja jotka tämän kautta toimivat onnistuneesti kulttuurin kannattajina ja siirtäjinä tämän laajan maakunnan maalaisväestöön.²⁵³

Yksi keskeinen pilari oppikoulun pitkälliseksi osoittautuneessa rakennustyössä oli saatu lopulta kohdalleen.

Kun oppikoulu ajoi tehokkaasti kulttuurista yhtenäistymistä, olivat vanhimmat oppikoulut ja normaalilyseot esikuvina, joita muut seurailivat. Opettajan asema ja rooli maalaisoppikoulussa oli erilainen verrattuna vanhoihin oppikouluihin. Opettaja oli maaseudulla eräänlainen kulttuurinen lähetyssaarnaaja. Oppikoulun opettajat olivat oppilaisiinsa nähden ehdottomassa auktoriteettiasemassa. Heidän vallankäyttönsä oli symbolista; se perustui kielen, kulttuurin, maun ja tyylin ylivoimaan opetettaviinsa nähden. Opettajan legitimitetti oli muotoutunut siten, että hänellä oli lainsäädäntöön ja historialliseen traditioon perustuva virallinen asema, jonka asianosaiset mukisematta hyväksyivät. Opettajat käyttivät eräänlaista pastoraalista, paimentavaa valtaa.²⁵⁴

4.8 Oppilasrekrytointin haasteena lama ja asenteet

Koulun toiminnan perusedellytyksistä opettajakysymys ja koulurakennus oli ratkaistu tyydyttävästi, mutta kolmas perusasia, oppilasrekrytointi, tuotti tuskaa. Säädösten edellyttämää oppilasmäärää ei oltu saavutettu.²⁵⁵ Keille oppikoulu oli tarkoitettu? Miten valikoituminen tapahtui?

Oppikoulusta tiedettiin, että se oli vapaaehtoinen oppilaitos, mutta muuten tietämys paikkakunnalla oli vähäistä. Mielikuva vaativasta koulusta lienee ollut yleinen, mikä samalla piti oppikoulukynnystä hyvin korkealla.²⁵⁶ Kokemuksellisia käsityksiä ”kouluviisaudesta” alkoi muodostua koulumaisen opetuksen ja opiskelun yleistyesä. ”Lahjakkuuksien valikointi” (*selectus ingeniorum*) periytyi kaukaa oppikoulun historiasta.²⁵⁷ Oppikoulut olivat vähitellen muuttuneet säätyläiskouluiksi, kun muun muassa koulumaksuja korottamalla rajoitettiin rahvaasta lähtöisin olevien oppilaiden määrä minimiin. Ajanoloon oli kehittynyt sellainen koulutuksellinen ihmiskäsitys, jonka mukaan säätyläiset olivat ikään kuin korkeammalla tasolla ja lahjakkaampia, ja siksi oppikoulut sekä yliopistot olivat säätyläisiä varten.²⁵⁸ Kehiteltiin myös ”tieteellisiä” testejä älykkyyden ja lahjakkuuden mittaamiseen; uskottiin, että

253 KiYhA Tk 1936, 8 §.

254 Antikainen, Rinne & Koski 2003, 204–205, 211–212; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 2–5; Simola 1995, 21, 28–29.

255 Vp ptk 1933, 8.

256 Ks. Nikka 2006, 22.

257 Hanho 1947, 157–158; Ikonen 2011, 220–221; Heikkinen 1983, 78.

258 Ikonen 2011, 235; Konttinen 1991, 130–131, 142–143; Nurmi 1977, 54.

älykkyys oli mitattavissa oleva ominaisuus.²⁵⁹ Koulumenestystä alettiin 1930-luvulla selittää yhä enemmän perinnöllisyydellä. Tutkimuksiin vedoten voitiin väittää, että lahjakkuus periytyi pääosin vanhemmilta ja vain vähäinen osa oli siitä poikkeavaa. Edelleen pääteltiin, että tavallisen kansan keskuudessa syntyi vain erittäin harvoin lahjakkaita yksilöitä.²⁶⁰ Näin saatiin rationaaliselta tuntuvia perusteita oppikoulu-laisten valikoitumiseen ja määrän rajoittamiseen.

Oppikoulun valtionapuehdot edellyttivät tiettyä oppilasmäärää, ja niitä oli jopa kiristetty, jotta hillittäisiin uusien yksityiskoulujen syntyä.²⁶¹ Kun kaupungeissa kouluun pyrkijöitä oli runsaasti, valintaa ja karsintaa voitiin tehdä, mutta maaseudulla sellaiseen ei ollut mahdollisuuksia. Maaseudun oppikouluja alettiin syyttää epäkelvon oppilasaineksen ottamisesta ja liian lepsusta arvostelusta, joka osaltaan oli johtanut oppikoululaisten määrän suureen kasvuun. Totta olikin, että valtion kouluihin oli ankarampi karsinta kuin yksityiskouluihin. Itse asiassa yksityiskouluja alkoi syntyä sen takia, että kaikki halukkaat eivät päässeet valtionkouluihin. Maaseudun kouluihin oli yleensä otettava lähes kaikki, ja joskus oppilaita piti suorastaan houkutella, jotta kouluun saataisiin riittävä oppilasmäärä.²⁶² Mutta Kitilän kouluun ei tarkastajan mukaan oltu otettu oppilaita, joiden pohjakoulu oli puutteellinen, niin kuin ”paikoin maamme heikkotasoisissa maaseutukouluissa on laita.”²⁶³

Oppikoulukulttuuri oli pohjoisella maaseudulla vierasta, eikä kodeilla yleensä ollut edellytyksiä arvioida lasten mahdollisuuksia, eikä tehdä päätöksiä oppikouluun lähdöstä. Avainasemassa olivat kansakoulun opettajat, joille oli muodostunut käsitys oppilaiden koulumenestyksestä. Heidän suosituksensa oli ratkaiseva. Keski-luokkaisten ja maanviljelijäperheiden lahjakkaimpien poikien toivottiin irtautuvan fyysisestä työstä ja siirtyvän henkiseen työhön, politiikkaan ja talouteen. Vähitellen myös kyvykkäimmät tytöt alettiin hyväksyä mukaan.²⁶⁴ Suurissa perheissä saatettiin tehdä perheen sisäistä valikointia varaamalla oppikoulun mahdollisuus perheen lahjakkaimmalle lapselle, sillä kaikkia ei ollut varaa kouluttaa.²⁶⁵ Selviytyminen pohjoisen karussa ympäristössä vaati fyysistä voimaa, ja siksi ruumiillisesti heikoille ”kevyempi” vaihtoehto saattoi olla hyvä peruste oppikoulun aloittamiselle.

259 Ahonen 2011, 247; Lilius 1933, 209–212.

260 Vanntaja 2003, 142.

261 Kiuasmaa 1982, 223.

262 Salminen, Pietiäinen & Teperi 1995, 112–113.

263 KiYhA Tk 1936, 6 §.

264 Tuomaala 2004, 303–306.

265 KiYhA aineisto 1979; ks. myös Kauppila 1996, 71.

4.9 Koulu ei vedä poikia

Oppilasmäärien kehitys näytti aluksi sujuvan kohtuullisen hyvin, mutta laman iskiessä oppilasmäärät alkoivat nopeasti hiipua. Koulun johtajan oli pakko kirjata, että ”heinäkadon vuoksi... monen kouluun pyrkineen ja hyväksytyinkin täytyi lykätä koulunkäyntinsä aloittaminen tai jättää se kokonaan”.²⁶⁶ Varsinkin sivukylien oppilasmäärät romahtivat. Vuosina 1933–35 tuli kouluun vain neljä oppilasta kuntakeskuksen ulkopuolelta ja esimerkiksi vuonna 1934 oppilaita oli vain kuntakeskuksesta.²⁶⁷ Koulun kannalta oli kiusallista, että kustannukset laskettiin oppilasmäärään suhteutettuna ja kalliiden koulujen ylläpito pula-aikana oli säilymisen kannalta huono suositus. Oppilasmäärä oli laskusuunnassa, eikä kustannusten alentaminen samassa suhteessa ollut käytännössä mahdollista, sillä oppitunnit oli pidettävä ja opettajat palkattava, olipa oppilaita vähän tai paljon. Oppilasmäärät keskimäärin luokkaa kohti kehittyivät seuraavasti:²⁶⁸

<u>1928 – 29</u>	<u>1929 – 30</u>	<u>1930 – 31</u>	<u>1931 – 32</u>	<u>1932 – 33</u>	<u>1933 – 34</u>	<u>1934 – 35</u>
38,0	25,5	19,0	17,7	16,3	11,3	12,3

Kun koulu tuli täysiluokkaiseksi vuonna 1930, oli oppilasmäärä noussut 57:ään. Alueella oli muodostunut piilevää oppikoulutarvetta vuosien saatossa, joka pääsi purkautumaan koulutoiminnan alkaessa mutta sen jälkeen tilanne tasaantui. Tähän viittaa oppilaiden laaja ikäjakauma, 11–19 vuotta, ensimmäisenä vuotena ja seuraavina viitenä vuotena vielä 12–18 ikävuoden jakauma.²⁶⁹ Sen jälkeen se alkoi painottua kohti 13 ikävuotta. Vastaava ilmiö oli tunnettu muuallakin maassa.²⁷⁰ Sitten alkoi oppilaskehityksen alamäki ja tavoite säädösten edellyttämästä oppilasmäärästä etääntyi entisestään. Mutta jopa vuosikymmen kului, ennen kuin saavutettiin vuoden 1930 taso uudelleen: 57 / 1940. Maaseudun oppikouluilla oli muuallakin vastaavia alkuvaikeuksia.²⁷¹

266 KiYhA Vk 1932–33.

267 KiYhA Oppilasmatrikkeli.

268 KiYhA Tk 1934.

269 KiYhA Tk 1928, 2 §; Vk:t 1928–33.

270 Ks. esim. Ronkanen 1964, 54.

271 Saarijärvellä koulun lakkauttaminen oli varsin lähellä, kun valtionapu määrättiin jopa lopetettavaksi. Sitten oppilasmäärät nousivat nipin napin minimimäärän yläpuolelle ja koulu saattoi jatkaa onnhdellen eteenpäin (Ronkanen 1964, 62–63; Haavio 1968, 148). Viitasaarella keskikouluasteella oli riittävä oppilasmäärä, mutta kun koulua yritettiin laajentaa täysimuotoiseksi yliopistoon johtavaksi oppikouluksi, ei oppilasmäärä riittänyt. Lukioluokat oli lopetettava ja koulu sai pysyä jatkossa keskikouluna (Ronkanen 1964, 53).

Poikia oli erityisen vaikeata saada kiinnostumaan oppikoulusta. Asiaan kiinnitti huomiota myös tarkastaja toteamalla, että ilmeisesti ”poikia tarvitaan kodin töissä”.²⁷² Arvio perustui siihen, että maa- ja metsätalousvaltaisella seudulla poikien työpanoksella oli kysyntää. Oppikoululaisten määrä aleni laman vaikutuksesta koko maassa ja maatalousväestön osalta aivan erityisen selvästi; kun maatalouden oli luovuttava palkatun työvoiman käytöstä, oli tilalle saatava omaa väkeä. Samoin työpaineet aiheuttivat poissaoloja kiireisinä työaikoina keväisin ja syksyisin. Paljon oli myös vanhoillista talonpoikaista ajattelua; poikien oli parasta pysyä isiensä ammatissa, eikä siihen tarvittu mitään korkeakouluja.²⁷³ Työhön ryhtyminen oli myös siirtymistä lapsuudesta aikuisuuteen, sillä työnteko toi rahaa, vapautta ja itsemääräämisoikeutta. Sen sijaan oppikoulussa lapsuus ja riippuvuus jatkuivat, eikä loppua näyttänyt olevan näköpiirissä. Houkutus ryhtyä tuumasta toimeen eli työhön oli vahvempi kuin siirtää pakollinen päätös ammatista hämärään tulevaisuuteen.²⁷⁴

Valtakunnallisessa tilastossa tytöt olivat ohittaneet poikien määrän jo autonomian lopulla ja heidän määrällinen valta-asemansa oli jopa kasvanut, mutta siitä huolimatta tyttöjen määrä Kittilän yhteiskoulussa oli poikkeuksellisen suuri.²⁷⁵ Kysymys oli ruohonjuuritason rationaalisuudesta. Tyttöjen sopi istua koulun penkillä, sillä agraariyhteisössä naisten työpanoksella ei ollut kovin suurta kysyntää. Pulpetissa istuminen näytti myös sopivan paremmin tyttöjen rooliin samoin kuin perinteinen oppikoulukulttuuri; tytöt menestyivät paremmin, jäivät luokalle vähemmän ja keskeyttivät harvemmin.²⁷⁶ Oppilaiden kokonaismäärän nousua tapahtui vasta sodan aikana eli samaan aikaan kuin muuallakin maassa. Valtakunnallinen trendi oli siis voimakkaampi kuin paikallinen pyrkimys kehityksen ohjaamiseksi. Kasvu oli silloinkin tyttöjen kohdalla selvästi suurempi ja poikien kohdalla nousu oli hyvin maltillista. Esimerkiksi ylioppilastulvakomitea piti erityisesti tyttöjen oppikouluintoa syynä ylioppilastulvaan ja epäili sitä muoti-ilmiöksi.²⁷⁷ Kuitenkin lamavuodet vähensivät myös tyttöjen määrää, mikä piti kokonaisoppilasmäärää alhaisena (Taulukko 6).

272 KiYhA Tk 1930, liite; Tk 1934 2 §.

273 Huuhka 1955, 55; Roos 1987, 57.

274 Huuhka 1955, 198–199; Salminen, Pietiäinen & Teperi 1995, 110.

275 KiYhA Tk 1934, 2§; Kaarninen 1995, 150; Kaarninen 2011, 419.

276 Levi 1992, 20–21.

277 Komitea 1935, 15, 19–20.

Taulukko 6. Oppilastilasto sukupuolen mukaan 1928–47. Lähteet: KiYhA Vuosikertomukset 1928–47.

LUKUVUOSI	OPPILAITA	TYTÖT	POJAT	%
1928-29	38	31	7	81,6 / 18,4
1929-30	50	40	10	80,0 / 20,0
1930-31	57	45	12	78,9 / 21,1
1931-32	53	42	11	79,2 / 20,7
1932-33	49	40	9	81,6 / 18,4
1933-34	34	24	10	70,6 / 29,4
1934-35	38	24	14	63,2 / 36,8
1935-36	39	26	13	67,0 / 33,0
1936-37	48	33	15	68,5 / 31,3
1937-38	51	29	22	56,9 / 43,1
1938-39	48	32	16	66,7 / 33,3
1939-40	57	37	20	64,9 / 35,1
1940-41	57	39	18	68,4 / 31,6
1941-42	60	43	17	71,7 / 28,3
1942-43	81	59	22	72,8 / 27,2
1943-44	89	63	26	70,8 / 29,2
1944-45	evakossa			
1945-46	82	58	24	70,7 / 29,3
1946-47	92	65	27	70,7 / 29,3

4.10 Paikallinen ja alueellinen vaikuttavuus

Haja-asutusalueella etäisyydet olivat luonnollisesti suuri ongelma päivittäisen koulunkäynnin kannalta. Etäisyyksistä johtuvat kustannukset lisääntyivät huomattavasti, kun oli hankittava vuokra-asunto ja elintarvikkeet kodin ulkopuolelta. Kirkonkylältä koulunkäynti onnistui kohtuukustannuksin, mutta etäisyyden kasvaessa kouluaktiivisuus väheni nopeasti. Tilastotaulukko 7 osoittaa etäisyyden vaikutuksen kouluaktiivisuuteen. Kittilän kunnan oppilaista 72 prosenttia oli kirkonkylältä. Karkeasti päivittäisen koulumatkan maksimipituudeksi jalan, pyörällä, porolla, hevosella, suksilla tai potkukelkalla, voitaneen arvioida 7–8 kilometriä. Kun etäisyys siitä hieman piteni, kotimatka viikonloppuisin oli mahdollinen elintarvikkeitten hankkimista varten. Koulumatkan pidentyessä vielä siitäkin oppikoulukynnys nousi ratkaisevasti korkeammalle.

Kirkonkylän ylivoimaisuutta oppilasmäärässä selittää kansakoulun pitkään kestänyt sivistyksellinen pohjatyö, jota tehosti täysimittaisen koulun tulo vuonna 1926. Muualla päätyyppi oli supistettu kansakoulu ja koulutoiminta oli vasta alku-

vaiheessaan. Myös kuntakeskuksen ammatillinen rakenne oli oppikoulua ajatellen edullinen. Seuraavaksi suurimmat oppilasmäärät olivat lähikylistä Kaukosesta ja Sirkasta, joihin kumpaankin oli noin 20 kilometriä. Etäisyysäännöstä oli merkittävä poikkeus: Alakylän oppikoululaisten verrattain suuri määrä (Taulukko 7). Kylä on aika kaukana Kittilän keskuksesta, eikä kylän koko selitä suurta oppilasmäärää. Luonteva selitys on varhain alkanut ja jo pitkään jatkunut sivistystyö. Kylä oli ollut ensimmäisenä monissa sivistysharrastuksissa, mikä oli tuottanut sivistyspääomaa ja alkoi näkyä voimistuvana haluna sivistyksen seuraaville tasoille. Myös asenteellisilla tekijöillä oli merkitystä oppikoulutielle lähdettäessä.²⁷⁸

Taulukko 7. Oppilaiden kotikylät 1928–39. Lähde: KiYhA Oppilasmatrikkeli.

Kirkonkylä	124	Kuivasalmi	2
Alakylä	15	Tepasto	1
Hanhimaa	2	Köngäs	5
Helppi	1	Molkojärvi	1
Kaukonen	9	Sirkka	7
Kelontekemä	2		
Kiistala	6	ulkokuntalaiset	44

Sivukylien suurimmat oppilasmäärät olivat pääteiden varrella olevista kylistä (25 %); pienistä syrjäkylistä oli vain vähän oppilaita (3 %). Modernisaation näkökulmasta on mahdollista ajatella, että runkoteiden varrella moderniuuden vaikutukset tuntuivat ensimmäisinä. Niin ikään teknologiset uudistukset omaksuttiin näissä kylissä muita aikaisemmin. Myös vaihdantatalouden yleistymisen vaikutti niissä ensin, mikä toi varallisuutta, jota saatettiin käyttää koulutuskuluihin. Sivukylillä luontoiselinkeinot jatkuivat pitempään. Erikoispiirre oli se, että siellä missä kommunismin kannatus oli suurta, oli oppikoululaisia erittäin vähän. Eräästä tällaisesta kylästä ei ollut 1930-luvulla yhtään oppilasta. Yksi selitys ilmiölle voisi olla myös köyhyyden ja äänestyskäyttäytymisen yhteys.²⁷⁹

Yhteiskoulun perustajat olivat ajatelleet Kittilän yhteiskoulun palvelevan koko Lapinmaata. Myös ensimmäinen koulutarkastaja käytti nimitystä ”Lapinmaan sivistyslaitos” ja ”koko varsinaisen Lapin yhteinen opisto”.²⁸⁰ Ajateltiin, että liikenneyhteyksien parantuessa alueellinen edustavuus saataisiin korkeammalle tasolle. Esimerkiksi maantie Muonioon oli tarkoitus ottaa käyttöön vuonna 1933 ja tie

278 Ks. Itkonen 1970, 131.

279 Modernisaatiosta paikallisella tasolla, Palolahti 1967, 22–28, 43.

280 KiYhA Tk 1928, 2§ ja liite.

Sodankylään oli suunnitteilla (Kuvio 15; Liite 3). Koulu ei kuitenkaan kehittynyt alueellisesti siinä määrin kuin oli toivottu. Myös orastavaa erimielisyyttä alueiden välillä näyttää syntyneen, kun ainakin Kittilän kouluaktiivit aistivat kateutta ja ”Itä-Lapin kylmäkiskoisuutta” perustettua oppikoulua kohtaan²⁸¹.

Taulukko 8: Kittilän yhteiskoulun oppilastilasto koulumatkan pituuden mukaan. Lähde: TiA Oppikoulutilastot 1929, 1934–39.

	kotikunta	<100 km	>100 km	yht.	kotikunta %
1929-30	44	3	3	50	88
1934-35	29	5	4	38	76
1935-36	32	3	5	40	80
1936-37	37	3	5	45	82
1937-38	43	2	6	51	84
1938-39	38	2	6	46	83

Keskikouluaikana vuosina 1928–47 ulkokuntalaisten osuus oppilaista oli kaikkiaan 20 %. Eniten oppilaita tuli naapurikunnista Muoniosta ja Sodankylästä.²⁸² Rovaniemeltä tulleiden oppilaiden korkeat luvut kertonevat siitä, että Rovaniemen omaan oppikouluun eivät kaikki halukkaat mahtuneet sisään. Muiden kuntien vähäinen oppilasmäärä selittyy puolestaan sillä, että maakunnan ammatillinen rakenne oli aika yksipuolinen, eikä oppikoulukulttuuri ollut rakentunut vielä luontevaksi osaksi yhdyskunnan toimivuutta. Oli kysymys myös valtakunnan harvimman asutuksen alueesta (1.8 h / km²), jossa varsinkin poikittaisliikenne oli hyvin puutteellista. Kittilän oppilaiden osuus (80 %) oli sen takia suhteellisen korkea oppilasmäärässä²⁸³ (Taulukko 8 ja 9).

281 KiYhA Tk 1936, 6§, Vk 1931–32.

282 KiYhA Oppilasmatrikkeli.

283 TiA Oppikoulutilastot 1929–30, 1934–39; Huuhka 1955, 92, 97. Lukuvuonna 1938–39 vain 10 % oli tullut kouluun yli 100 kilometrin päästä, koulupaikkakunnalla asuvien osuus oli 69,6 %.

Taulukko 9: Oppilaiden kotikunnat 1928–1947. Lähde: KiYhA oppilasmatrikkeli.

Enontekiö	1	Pello	1
Inari	3	Rovaniemi	30
Kemijärvi	2	Rovaniemi mlk	10
Kittilä	324	Salla	2
Kolari	1	Sodankylä	12
Muonio	7	Tervola	3
Pelkosenniemi	1	muut	6
		Petsamo	7

Koulutarkastaja Poijärven mielestä maakunnallinen oppikoulu voisi yleisenä kulttuurilaitoksena olla väline yhtenäisemmän maakuntahengen puolesta:

Kuvittelen Kittilän koulun -keskellä jylhää Lappia sijaiten- voivan muodostua jonkinlaiseksi laajan ympäristön kotiseutumuseoksi, joka sisältää monipuolisen kokoelman villin luonnon esineitä ja lisäksi Lapin kulttuurin tuotteita ja työkaluja. Tällaisen keräilytoiminnan uskon olevan omiansa vahvistamaan hajallaan asuvien asukkaiden *maakuntatunnetta*, joka ilmeisesti näin harvaan asutussa seudussa asukkaiden korvaamattomaksi vahingoksi väkisinkin pyrkii himmenemään.²⁸⁴

Jotta koulu mielletäisiin maakunnan yhteiseksi oppilaitokseksi, keskinäisiä yhteyksiä oli lisättävä mainitun laajan kulttuuriprojektin avulla ja poikittaisliikennettä kehittämällä (Ks. Kuvio 15). Maakunnallisen ulottuvuuden kehittäminen oli edelleen koulun tärkeimpien toiminta-ajatusten kivijalka, ja myös julkisen vallan intressi edellytti oppikoulutarpeen tyydyttämistä koko maakunnassa.

²⁸⁴ KiYhA Tk.1936, 5§; kursivointi tekijän.

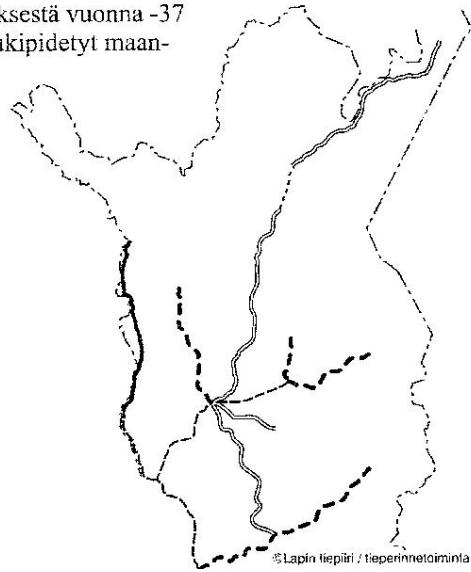
Auratut tiet vuonna 1937

Kulkulaitosministeriön määräyksestä vuonna -37 moottoriajoneuvoliikenteelle aukkipidetyt maantiet sekä aurausten suorittajat.

- TVH
- - - - postilaitos
- rautatiehallitus
- · - · - ei aurattu *
- - - - rautatie

*Kaunisjärven kohtaa ei aurattu, liikenteen hoiti Petsamon Liikenteen lumikiittäjä.

Lähde: Suomen teiden historia II.



Kuvio 15: Talvikäytössä olevat tiet vuonna 1937. Lähde: Mäkelä 2000.

4.11 Oppilaiden epätyypillinen perhetausta

Kittilässä oppikoululaisten sosioekonominen tausta vastasi alueen ammatillista rakennetta. Valtakunnallisesta tilanteesta oli poikkeamia samassa suhteessa kuin vanhempien ammattirakenteet poikkesivat toisistaan. Talonpoikaistaustaisten oppilaiden osuus oli näin ollen selvästi suurin. Myös työväestön lasten määrä oli aika suuri. Virkamiesten ja toimihenkilöiden lasten osuus oli paikalliseen yhdyskuntarakenteeseen suhteutettuna normaali. Koulutuksessa näytti vallitsevan eräänlainen ”täytyvien astioiden laki”; ylemmät yhteiskuntaryhmät hankkivat lapsilleen vähintään omaansa vastaavan koulutuksen.²⁸⁵ Alemmissä ryhmissä koulutukseen suhtautuminen oli suhdanneherkempää ja satunnaistekijät saattoivat vaikuttaa paljon; koulutuksellinen ”sitkeys” ei vielä ollut kiinnittynyt heihin niin lujasti kuin keskiluokkaan, jolle varallisuudella ei ollut niin suurta merkitystä.

Kittilän yhteiskoulu erosi valtakunnallisesta tilanteesta maataloustaustaisten oppilaiden suuren määrän osalta, jos sitä verrataan esimerkiksi Keski-Suomen maaseutuun.²⁸⁶ Yhteenlaskien pientilallisten, työväen ja pienliikkeenharjoittajien osuus oli 86 %, mikä oli hyvin poikkeavaa. Käytännössä mainittujen ryhmien varallisuus-

285 Huuhka 1955, 99; Itälä 1993, 65; Kivinen 1988, 77.

286 Huuhka 1955, 107; Ks. esim. Ronkanen 1965. Valtakunnallisesti maaseutukoulujen oppilaista oli 27,3 prosenttia talonpoikaisia lukuvuonna 1938–39 (Huuhka 1955, 112).

asema oli hyvin samankaltainen, aika vaatimaton. Käsityöläisten ja liikemiesten lasten osuudet olivat vähäisiä paikallisessa elinkeinorakenteessa ja myös koulun oppilasmäärissä (Taulukko 10). Valtakunnallisesti alempi porvaristo – käsityöläiset ja pienliikkeenharjoittajat – olivat lisänneet suhteellista osuuttaan eniten.²⁸⁷ Talonpoikaistaustaisten oppilaiden oppikouluaktiivisuus oli voimakasta siellä, missä tilakoko oli suuri.²⁸⁸

Taulukko 10: Kittilän oppikoululaisten sosioekonominen tausta 1930-luvulla (kpl). Lähde: TiA oppikoulutilasto 1930, 1935–39.²⁸⁹

	1930	1935	1936	1937	1938	1939	yht.	%
virkamies	5	4	5	3	2	6	25	9,3
suurliikemies	-	1	1	1	2	2	7	2,6
pienliikkeenharjoittaja	10	8	8	11	15	14	66	24,5
työväki	10	9	9	8	6	4	46	17,0
suurtilallinen	-	1	-	-	1	-	2	0,7
pientilallinen	24	13	17	22	25	20	121	44,8
maatyöläinen (torppari)	1	2	-	-	-	-	3	1,1
	50	38	40	45	51	46	270	100

287 Kiuasmaa 1982, 242–243. Eino Jutikkalan mielestä psykologiset testit olivat osoittaneet, että ylimpään sosiaaliryhmään kuuluvien lasten lahjakkuustaso oli korkeampi kuin muiden. Siksi akateemisen sivistyksen saaneiden perheiden lapsia oli aina oppikoulussa suhteellisesti enemmän kuin muiden. (Jutikkala 1958b, 274; Jutikkala 1968, 187.)

288 Huuhka 1955, 114.

289 TiA Oppikoulutilastot. Arkistosta löytyivät vain mainitut lomakkeet. Lukuvuonna 1937–38 oppikoululaisten sosioekonominen tausta oli valtakunnallisesti: virkamiehet 25 %, suurliikkeenharjoittajat 10 %, käsityöläiset 39 %, teollisuustyöväestö 13 %, suurtilalliset 4 %, pientilalliset 8 %, maataloustyöväestö 1 % (Kiuasmaa 1982, 243; ks. myös Huuhka 1855, 99; Kivinen 1988, 55).

5 UUSMUOTOISEN KOULUN SISÄLTÖ JA TEHTÄVÄT LAPINMAALLA

5.1 Uusmuotoisen yhteiskoulun toiminta-ajatus

Kittilän yhteiskoulu oli kolmivuotinen kansakoulun oppimäärään pohjautuva ja keskikouluasteen sisältävä oppilaitos. Se oli ns. uusmuotoinen oppikoulu, jota oli jonkin aikaa kokeiltu Helsingissä ja Jyväskylässä. Eduskunta oli useaan otteeseen patistanut kouluhallintoa toimimaan kansakoulun oppimäärään pohjautuvan koulumuodon puolesta. Kokeilun aikana oli ilmennyt ongelmia ennen kaikkea kielten opiskelussa.²⁹⁰ Ihmettelyyn, miksi ”näin raskas koulumuoto”, johtokunnan puheenjohtaja vastasi viittaamalla valtionavun edullisiin ehtoihin.²⁹¹

Uusmuotoista yhtenäiskoulua perusteltiin yhteiskunnallisilla, taloudellisilla ja pedagogisilla syillä. Uusmuotoinen oppikoulu perustui kahteen periaatteeseen: 1) pedagogiseen yhtenäisyyden periaatteeseen, jonka mukaan ala-asteelta edettiin keskiasteelle ja ylimmälle tasolle yhtenäisen suunnitelman mukaan; sekä 2) pedagogisen valinnan periaatteeseen, jonka mukaan järjestelmä mahdollisti oikeudenmukaiset ja tasapuoliset valinnat kullekin koulutusuralle.²⁹² Koulumuotoa pidettiin hyvin sopivana maaseutuvaltaiseen harvan asutuksen maahan. Kun yhteinen pohjakoulu oli kaikille sama, 6-vuotinen kansakoulu, vältettiin kuilun syntyminen ja leimautuminen eri sosiaaliryhmien välillä; kansallinen yhteenkuuluvuuden tunne vahvistuisi. Koulun valinnan siirtyminen myöhemmäksi (11@13) antoi siihen enemmän varmuutta. Se oli myös taloudellisesti edullisempi perheille, sillä oppikouluun lähtö oli aikaisemmin tarkoittanut varhaista muuttoa kaupunkiin ja oli siten lisännyt taloudellisia rasitteita. Julkiselle taloudelle ja kansantaloudelle yhtenäiskoulu oli niin ikään edullisempi, sillä investoinnit kansakouluihin, koulukalustoon ja välineisiin saatiin tehokkaampaan käyttöön.²⁹³

Yhteiskasvatukseen perustuva koulumuoto oli suhteellisen uusi, sillä oppikoulussa oli noudatettu ennen kaikkea erilliskasvatuksen ajatusta. Yhteiskasvatuksen lisääntyminen maaseudulla johtui ennen kaikkea ”käytännöllistaloudellisista” syistä riittävän oppilasmäärän varmistamiseksi. Etenkin yhteiskasvatukseen perustuvasta keskikoulusta, johon oli liitetty reaalisivistyksen opetussuunnitelma, tuli suosittu

290 Kiuasmaa 1971, 28–29; Kiuasmaa 1982, 255–257.

291 KiYhA Tk 1930.

292 Komitea 1933, 53.

293 Komitea 1933, 54–64; Komitea 14/1938, 8–10; Komitea 1959, 70–71; SuOpko ptk 1934, 18–19.

vaihtoehto.²⁹⁴ Tyttöjen määrä oppikouluissa kasvoikin vauhdilla. Suomalaisissa yliopistoissa ja korkeakouluissa oli vuonna 1930 naisopiskelijoita suhteellisesti eniten maailmassa.²⁹⁵ Yhteiskasvatus ei kaikkia miellyttänyt, vaan myös erilliskasvatus sai edelleen hyvin arvovaltaista tukea. Kysymys oli ennen kaikkea moraalisisista ennakkoluuloista.²⁹⁶

Keskikoulu oli oppikoulun aloitusvaihe ja syntyi, kun lyseot katkaistiin keskikouluksi ja lukioksi 1800-luvun lopulla. Oppikoulun funktio muuttui silloin olennaisella tavalla, ja siitä tuli muutakin kuin ”ylioppilasleipomo”. Ne, jotka 1920-luvulla olivat keskikouluja puuhaamassa, tarkastelivat asiaa aivan eri perspektiivistä kuin ne, jotka puhuivat ylioppilastulvasta.²⁹⁷ Uusmuotoisia kouluja perustettiin vuoteen 1932 mennessä 37 kappaletta, joista 10 oli valtion omistamia ja siis suurin osa yksityisiä. Valtion koulupolitiikalle tyypillistä oli, että kaikki uusmuotoiset valtion koulut sijaitsivat kaupungeissa, joista Jyväskylä oli pohjoisin. Yksityisten koulujen osaksi jäi vastata maaseudun oppikoulutarpeisiin. Alueellista edustavuutta ajatellen Iin ja Kittilän yhteiskoulut olivat ainoat pohjoisessa. Kittilä edusti ainoana rajaseutua ja ”kehitysalueita”, kuten sitä myöhemmin nimitettiin.²⁹⁸

Lapinmaan näkökulmasta uusmuotoinen oppikoulu antoi hyvät edellytykset koulutoiminnalle, mutta olisi vaatinut eräitä korjausliikkeitä koulujärjestelmässä. Paikallisella tasolla tiedostettiin, että elinvoimainen kansakoulu oli menestyvän oppikoulun edellytys. Ymmärrettiin hyvin, että kansakoulun ja oppikoulun menestys olivat toisistaan riippuvia; oppikoulun toiminta heijastui tehostavasti kansakouluun ja myös toisinpäin.²⁹⁹ Onnistunut toteutus vaati eri koulumuotojen opetussuunnitelmien yhteensovittamista valtakunnallisella tasolla, mutta integraatiota ei aikaansaatu ja siksi uusmuotoisilla kouluilla ilmeni pian suuria ongelmia. Myös Kittilän yhteiskoulun hoiperteleva alku selittyy aika pitkälle tältä pohjalta (Kuvio 16).³⁰⁰

294 Salminen 2002, 288; Strömberg 2011, 134–135, 137–138.

295 Hakaste 1992, 198–199, 217, 238; Kaarninen 1995, 151, 222.

296 Hakaste 1992, 198–199, 217, 238; Kaarninen 1995, 151, 222; Salminen 2002, 65–67

297 Autio 1986, 87; Iisalo 1975, 67–71; Kivinen 1988, 32–37.

298 Komitea 1933, 52. Kiuasmaan maantiede näyttää vahvasti ”kehäkolmosen” sisältä katsotulta. Hän kertoo, miten 1920-luvulla oli yksityiskoulujen voimakas perustamisvaihe ja huomattava osa niistä oli uusmuotoisia ja sen jälkeen ”pohjoisten uusmuotoisten yksityiskoulujen määrä nousi kymmeneen” (Kiuasmaa 1982, 257). Jos maantieteellinen keskipiste otetaan perusteeksi, niin näistä kymmenestä kaksi, Ii ja Kittilä, olivat sen pohjoispuolella, muut olivat Keski-Suomessa tai Pohjanmaalla. Ii ei myöskään ollut kovin kaukana keskipisteen pohjoispuolella. Sen sijaan Itä-Suomi puuttui luettelosta kokonaan (Kiuasmaa 1982, 256–257).

299 KiYhA Tk 1930 liite.

300 Uusmuotoisen oppikoulun tarkoituksesta oli paljon myös väärää tulkintaa, tahallista ja tahatonta. Aika yleisesti ajateltiin, että oli kysymys ”tyypistetystä koulusta” eli kolmessa vuodessa piti opiskella viisivuotisen koulun oppimäärät (esim. SuOpko ptk 1934, 115; Kiuasmaa 1982, 267; Somerkivi 1982, 7; Myös Kittilässä Matturi LK 3.3.1979). Mikael Soininen oli pyrkinyt synkronoimaan kansakoulun ja uusmuotoisen oppikoulun opetussuunnitelmat, mutta se ei vielä riittänyt. Olisi pitänyt saada koko koulujärjestelmä ylioppilaskirjoituksineen mukaan suunnitelmaan. Kouluhallituksen edustaja

Rinnakkaiskoulun kannattajat luottivat ns. vanhamuotoiseen oppikouluun, joka heidän mielestään oli hyvin vastannut ajan vaatimuksiin. Muutoksiin ei siten ollut tarvetta. Uusmuotoinen oppikoulu aiheutti heidän mielestään tiedon tason laskua ja se oli liian rasittava oppilaille. Koekoulujen toiminta oli osoittanut, että niiden tulokset olivat huonommat, eronneita ja luokallejääntejä oli runsaasti. Arvosanojen perusteella vanhojen oppikoulujen tulokset olivat parempia. Koekoulujen tulosaireisto ei siis näyttänyt antavan tukea uusmuotoisille kouluille.³⁰¹

	Vanhamuotoinen	Uusmuotoinen
EDUT +	perinne ja kokemus opetussuunnitelma ylioppilaskirjoitukset järjestelmä tukena	valinta 13v. kotona pitempään kouluaika 6 v. maaseudulle edullisempi kustannukset pienemmät
HAITAT -	valinta nuorena (11v) muutto kotoa nuorena (11v) kouluaika 8 v. alue-erot kustannukset	ops-yhteensopivuus huono kielet ongelmana työtahti kova ylioppilaskirjoituksiin epä- varmasti

Kuvio 16. Vanhamuotoisen ja uusmuotoisen oppikoulun vertailu.

Vanhan ja uuden oppikoulun välisessä kilpailussa voitolla oli vanha koulumuoto. Sillä oli tukenaan akateeminen sivistystraditio ja sen pohjalta kasvatettu useamman sukupolven sivistyneistö, muun muassa yliopisto- ja oppikoulun opettajat. Ylioppilastutkintolautakunta, joka todellisuudessa olennaisesti määritteli oppikoulun sisältöä, oli Helsingin yliopiston kontrollissa.³⁰² Helsingin yliopiston konsistorin kriittinen lausunto uusmuotoisesta oppikoulusta oli niin arvovaltainen kannanotto, että sen pätevyttä ei juuri kukaan rohjennut epäillä. ”Tieteellisen totuusinstituution”

ylitarkastaja Solmu Nyström totesi aika suoraan, ettei opetussuunnitelmien yhdentäminen ollut ehkä mahdollistakaan kansakoulun ja oppikoulun täysin erilaisen tehtävän ja perinteen johdosta (SuOpko ptk 1934, 12). Niinpä kysymys kuului, miksi opetussuunnitelmien yhtenäistäminen ei onnistunut? Antero Heikkinen tulkitsee, että koulutusjärjestelmän uudistaminen vaati sekä poliittisen että hallinnollisen järjestelmän samansuuntaista toimintaa. Jos sellaista ei saatu aikaan, ei uudistaminen onnistunut. 1930-luvulla olivat selkeät oppikoulurintamat, joilla oli hyvin erilaiset käsitykset uudistuksen suunnasta (Heikkinen 1974, 73–74; Ks. myös Salminen 2002, 296). Aika ei ollut vielä poliittisesti kypsä syvälliseen muutokseen.

301 Komitea 1925, 52–53; SuOpko 1934, 20–21, 27–29, 38–39, 230–231, 234; Kiuasmaa 1982, 246.

302 Autio 1986, 182; Kaarninen & Kaarninen 2002, 168–169; Vuorio-Lehti 1997, 97–99.

asiantuntemus arvostettiin hyvin korkealle. Myös kouluhallituksen oppikouluosasto oli ollut hyvin kriittinen uutta koulumuotoa kohtaan.³⁰³ Vanhan oppikoulun kannattajilla oli eräänlainen kulttuurihegemonia oppikoulukentällä. Mantere alkoi korostaa maltillisen toiminnan tarpeellisuutta sallimalla kahden oppikouludoktriinin rinnakkaiselon.³⁰⁴

Opetusministeri Hannulan johdolla valmisteltu uusi oppikoululaki (1939) oli sikäli yllättävä, että se perustui vanhamuotoisen rinnakkaiskoulun perinteeseen, vaikka hallituksen taustapuolueet olivat ohjelmissaan uusmuotoisen kannalla. Hannulan esitys koulurakenteeksi (4 + 4 + 3) oli kaksi vuotta lyhyempi kuin aiempi Mantereen esitys ja toteutti näin taloudellisuusvaatimuksen hyvin.³⁰⁵ Hannula esitti lyhyemmän kouluajan kompensatioksi kouluvuoden pidentämistä 200:aan päivään ja ylioppilaskirjoitusten siirtämistä myöhemmäksi. Kun vielä opetussuunnitelmista olisi poistettu turha ”muistikama”, ei tiedon tasokaan pelätysti laskenut.³⁰⁶ Hannulan esitys hyväksyttiin eduskunnassa, mutta tyytymättömyys oli lopulta niin suurta, että lakia ei milloinkaan alettu soveltaa käytäntöön. Yhtenäiskoululla oli kuitenkin suuri kannatus puolueiden sisällä, ja sen esiintulo jäi odottamaan parempia aikoja.

5.2 Opetussuunnitelma: Oppikoulun yleissivistävä tehtävä

Koulutyölle asetetut tavoitteet heijastuivat arvoina opetussuunnitelman sisältöön; taustalla oli aina kouludoktriini tai kasvatusideologia. Laajaa kokonaisuutta voidaan kuvata myös metaopetussuunnitelman käsitteellä (Kuvio 17).³⁰⁷ Ulf P. Lundgrenin mukaan opetussuunnitelma sisälsi koodin, joka luonnehti tietyn aikakauden kasvatusideologista ilmapiiriä. Klassinen koodi hallitsi 1800-luvulla reaalisen koodin murtautuessa läpi 1900-luvun alussa.³⁰⁸ Hegeliläis-snellmanilainen sivistystraditio hallitsi koulumaailmaa itsenäisyyden aikaan, jossakin arvioissa jopa toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan.³⁰⁹ Opetussuunnitelman soveltamisessa oli vielä hankala periaatteellinen ongelma periferian näkökulmasta: oppikoulun kasvatusideologia perustui vanhan oppikoulun perinteeseen, kun taas lukusuunnitelma oli tehty

303 Kiuasmaa 1971, 134; Kiuasmaa 1982, 550.

304 Itälä 1993, 66–67; Kiuasmaa 1971, 130–135; Somerkivi 1982, 6–7.

305 Kiuasmaa 1982, 257–262; Komitea 14/1938, 10.

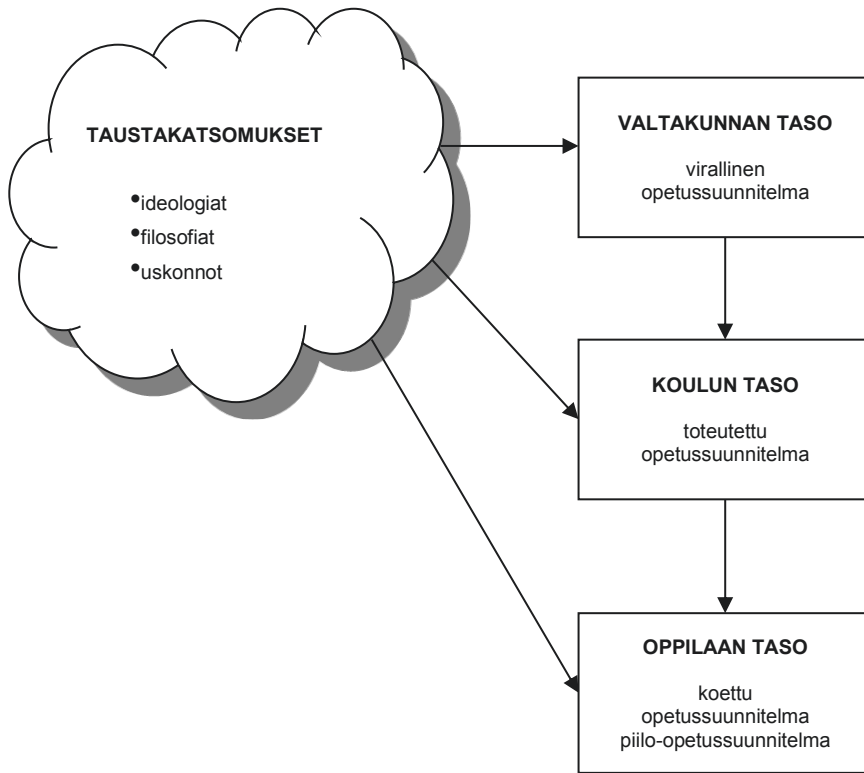
306 MKA, Hannulan kansio, eduskuntapuheet 1938 ja 1939.

307 Malinen & Kansanen 1987, 108.

308 Lundgren 1981, 21–22.

309 Iisalo 1991, 194; Lampinen 1998, 37, 43–44; Männikkö 2001, 52–53.

uusmuotoiseen kouluun sopivaksi.³¹⁰ Kittilässä epätyypillinen toimintaympäristö toi vielä lisähaastetta koulutoimintaan.



Kuvio 17: Metaopetussuunnitelma ja soveltavat tasot (Määttä 1991,12).

310 Opetussuunnitelman problematiikkaa käsitellään koulujen asiakirjoissa erittäin vähän. Opetussuunnitelman laaja versio (curriculum) sisältää koulun päämäärän, sisällön, opetusorganisaation ja opetusmenetelmät. Lehrplan –opetussuunnitelmaa on luonnehdittu myös ainekeskeiseksi, kun taas curriculum olisi silloin oppilaskeskeinen opetussuunnitelma. Niiden taustalla voidaan katsoa olevan maailmankatsomus tai kasvatusideologia, tai useita sellaisia, jotka heijastuvat opetussuunnitelmassa näkyvinä tai peiteltyinä intentioina. (Lundgren 1981, 21–23; Antikainen 1987, 131–132). Tietyn aikakauden koulujärjestelmää määrittävistä periaatteista, jotka ohjaavat koulukäytäntöjä arkitodellisuudessa, on käytetty käsitettä 'koodi' (Lundgren 1981, 21–22; Ks. myös Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 12). Juhani Suortti korostaa opetussuunnitelman tutkimuksessaan ns. totaliteettiperiaatetta, joka on lähtöisin hegeliläisyydestä. Tähän kokonaisuuteen kuuluvat yhteiskunta, yksilö, luonto ja toiminta (sis. tieteen), jolloin kaikki olennaiset elementit ovat mukana. Kun opetussuunnitelmaa tutkitaan kokonaisuutena, niin hyödyllistä on ottaa mukaan myös ideaalinen näkökulma, jota verrataan koulun realitilaan. Tämä vertailu voi paljastaa esimerkiksi niitä esteitä, joita on koulun kehittämisen tiellä. Esimerkkinä Suortti mainitsee byrokratian logiikan, joka arkikäytännössä saattaa tulla uudistumisen esteeksi. (Suortti 1981a, 46–48.) Myös cleveläinen näkemys koulusta noudatteli hegeliläistä totaliteetinäkemyistä; sivistys-kasvatus-opetus – käsitteet muodostivat kokonaisuuden, johon myös koulun arvoperusta kytkeytyy; totuus, hyvyys ja kauneus ovat yhtenäisen järjestelmän muodostama kokonaisuus (looginen / eettinen / psykologinen). (Cleve 1885, 46–51; Ks. myös Suortti 1981a, 48, 61–62, 71–72).

Oppikoulun opetussuunnitelmat olivat ns. lehrplan-tyyppiä. Sen ydintä olivat lukusuunnitelma (oppiaineet, tuntimäärät), oppiennätykset (oppisisällöt) ja metodiset ohjeet.³¹¹ Virallisesti voimassa olivat vuoden 1872 koulujärjestys ja vuoden 1916 oppiennätykset sekä niitä täydentävät metodiset ohjeet. Niissä oli lueteltu asiasisällöt aineittain ja luokittain.³¹² Koulujärjestys ja uusmuotoisen oppikoulun lukusuunnitelma olivat 'lehrplania', ja sopivat hyvin aikakauden aatteelliseen ilma-
piiriin. Risto Rinteen luokittelussa se oli ns. received perspective-muotoa; koulun toimintaa pyrittiin ohjaamaan korkeakulttuurin ehdoin ylhäältä ja kaikki syötettiin kouluun valmiina.³¹³ Opettajien ja oppilaiden osana oli syödä ja sulattaa annos tarkastajien kontrollin alaisina kaikkialla valtakunnassa. Vuoden 1872 koulujärjestys oli myös Kittilän yhteiskoulun opetussuunnitelman perustana. Sen ensimmäisessä pykälässä määriteltiin koulun tavoite:

Opetus Suomenmaan yleisissä alkeisoppilaitoksissa edellyttää kansakoulun vaikutus-
tointa ja tarkoittaa joko tieteellistä taikka erilaisten kansalais-toimien mukaan sovitet-
tua yleistä sivistystä (A 26/1872).

Oppikoulun tehtävä oli aika niukasti määritelty säädöksessä. Oppikoulu edusti yhtenäistä eliitin kulttuuria, jossa asianosaiset tunsivat hyvin koulun tarkoituksen ilman tarkempia kirjauksiakin. Oppikoulu välitti säädynsisäisen kulttuurin sukupolvelta toiselle, ja sen hyvin sisäistäneet opettajat eivät tarvinneet yksityiskohtaisia ohjeita.³¹⁴ Koulujärjestyksen ilmaisu "tieteellisestä sivistyksestä" oli aikakauden hengen huomioon ottaen riittävä ja se viittasi oppikoulun asemaan yliopiston pohjakouluna. Cleve, joka oli vaikuttanut koulujärjestyksen tekemiseen, käytti käsitettä "tieteellinen koulu" ja kirjoitti kasvatusopin kirjaansa tavoitteeksi "luoda sivistykseen totuutta".³¹⁵ Cleveläinen perinne painotti siis totuustietoa, mutta se ei saanut olla "muistikamaa", johon koulukäytäntö hyvin usein oli urautunut. Olennaista oli kuitenkin kokonaisuus. Totuuden ohella hyvyyden ja kauneuden teemat kuuluivat koulun ydintoimintaan.³¹⁶ Kaukaisena tavoitteena oli teorettinen ihanne, johon arkitodellisuudesta saattoi olla matkaa, mutta joka näytti tietä etäällä olevaa päämäärää kohti. Tällä uushumanistisella perinteellä oli vaikutuksia pitkälle tulevaisuuteen. Siitä konkreettisenä esimerkkinä latinan kieli tuli Kittilän yhteislyseon opetusohjelmaan 1950-luvulla.

311 Iisalo 1984, 16,18; Malinen 1985, 18; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 147.

312 KA Nb Oppiennätykset 1916; Oppikoulu-Käsikirja 1918, 388–420.

313 Rinne 1984, 99; Ks. myös Salminen 2002, 6–7, 9, 31.

314 Iisalo 1984, 32–33.

315 Cleve 1886, 5, 22–23.

316 Cleve 1886, 2–6, 13, 22–23, 46–51; Ks. myös Hämäläinen 2007, 179, 183; Väyrynen 1986a, 326, 329, 333, 335; Välijärvi 1988, 96.

Koulujärjestyksen toinen tärkeä lausuma, ”yleinen sivistys”, määritteli oppikoulun yleissivistäväksi oppilaitokseksi. Yleissivistyksen ajatus tarkoitti ihannetasolla arvokkaana pidetyn sivistysperinnön omaksumista ja kehittämistä. Ihmisen piti irtautua luonnontilasta ja suunnata henkisen kasvun tielle. Toiminnan tuli olla itseisarvoista vailla hyötytavoitteita. Sivistystä ei saanut rajata mihinkään erityiseen, vaan piti tähdätä ”kykeneväksi kaikkeen”. Tietoisuuden voimistumisen piti johtaa myös jalompaan eettiseen toimintaan.³¹⁷

Yleissivistys oli ymmärretty oppikoulussa eri tavalla kuin kansakoulussa. Sivistyneistö oli operoinut perinteisesti akateemisen ja eurooppalaisen yleissivistyksen innoittamana, kun taas kansa lähinnä uskonnollisväritteisen kansansivistyksen parissa. Koululaitos huolehti tämän kaksitasoisen sivistyksen jakelusta. Koska oppikoulut sijaitsivat pääosin kaupungeissa, sivistyksen jakelujärjestelmä suosi kaupunkilaisia. Kun koulun käyttämä käsitemaailma oli lähellä urbaania sivistystä, muodostui kulttuurisia kuiluja maaseudun nuorten ja kaupunkinuorten välille. Puheet rikkaasta virikeympäristöstä liitettiin yleensä urbaaniin ympäristöön.³¹⁸ Oppikoulut ja kansakoulut ajautuivat toisistaan myös pedagogisesti erilleen, kun kansakoulut toimivat pestalozzilaisella pohjalla ja oppikoulut cleveläis-uushumanistisella opilla.³¹⁹ Koulujärjestyksen toteutus kansakoulusta pohjakouluna ei vastannut todellisuutta, sillä huomattava osa oppilaista kulki kansakoulun ohi oppikouluun muun muassa valmistavista kouluista. Kansakoulun syrjimisestä oli maaseudulla ja periferiassa monenlaista haittaa, sillä koulujen yhteistyö olisi ollut merkittävä voimavara ja mahdollisuus.

Oppiennätykset eivät pysyneet kehityksessä mukana, kun toiminnassa oli monia koulumuotoja ja lukusuunnitelmat muuttuivat. Sen seurauksena opettajille siirtyi käytännössä päätävältä opetuksen toteutuksessa. Opettajakokouksissa pyrittiin löytämään yhteistä linjaa oppiennätysten ja opetusmenetelmien soveltamisessa sekä oppikirjojen valinnassa.³²⁰ Valtiollinen tilanne oli muuttunut (1917) ja oppiennätykset vanhentuneet, eikä muun muassa historian osalta niitä voitu noudattaa enää 1920-luvulla.³²¹ Opetussuunnitelman uudistamiseen oli siten monenlaisia paineita.

Mikael Soininen alkoi tuoda herbartilaista näkemystä koulujen toimintaan. Opetussuunnitelmaa piti arvioida siltä pohjalta, kuinka tehokkaasti se edisti lujan siveellisen luonteen ja oppimishalun kehitystä. Oppiaineksen tuli olla aina kasvattavaa.³²² Tällainen herbartilaisuus sopi myös uushumanistiseen ajatteluun; siinä yhdisyivät klassisen lyseon humanistiset piirteet ja reaalikasvatuksen luonnontieteelliset

317 Hämäläinen 2007, 181–183; Suorrtti 1981b, 8–10; Välijärvi 1988, 1, 4–5; Väyrynen 1986a, 329; Väyrynen 1986b, 99–100.

318 Salonen 1970, 248–249.

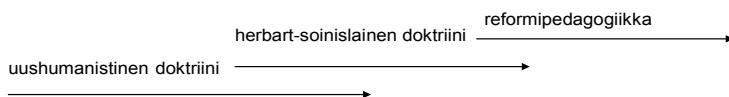
319 Iisalo 1991, 148–149.

320 Iisalo 1984, 101–103; Suutarinen 1992, 108.

321 KA Sarva I D 7

322 Soininen 1945, 21–23, 94–95; Ks. myös Suutarinen 1992, 77–83.

ainekset. Kehitystä voidaan pitää kompromissina uushumanistisen, reaalisivistyksen ja herbartilaisen näkemyksen välillä. Näin vanha sivistystraditio ja aikakauden pedagogiset virtaukset yhdentyivät. Kuitenkin ”hyödyllisten” ja ”tärkeiden” oppiaineiden korostus alkoi näkyä yhä selvemmin käytännön koulutyössä.³²³ Kysymys oli myös siitä, että kouludoktriinit ja kasvatusteoriat sekä arkinen koulukäytäntö liikkui ikään kuin eri kentillä, jolloin niiden elinkaari saattoi olla hyvin eripituinen ja siirtymävaiheet pitkiä ja osin päällekkäisiä. Todellisuudessa vanhan oppikoulun opetustraditiot jatkuivat helposti sotien jälkeiseen aikaan.³²⁴



Koulukäytäntöjen puuroutuessa tietopainotteiseksi pönttämiseksi oppikoulu-komitea (1933) pyrki korostamaan yleissivistyksen monipuolisuutta. Sivistyneen ihmisen piti tuntea monia tiedon aloja, jotka palvelivat entistä enemmän käytännön ja kansaliskasvatuksen tarpeita. Uhkaavaa tietojen hajanaisuutta piti torjua kokonaisuutta korostavalla opetussuunnitelmalla ja siirtymällä keskitettyyn työjärjestykseen.³²⁵ Tavoiteltu opetussuunnitelman uudistaminen ei onnistunut, sillä sen taustalla oli liian paljon poliittisia ja ideologisia jännitteitä. Kouluihanteen ja reaali-maailman välinen kuilu tuli jatkuvasti esiin koulun uudistamiskeskusteluissa.³²⁶

5.3 Tuntijako konkretisoi koulutyön

Kittilän oppikoulun toiminnallinen tärkeysjärjestys pakotti keskittämään voima-varat olennaiseen: talouteen, koulutalon hankintaan ja opettajakysymyksen hoitamiseen. Koulukäytännön ydinkysymys, lukusuunnitelma, oli sen takia rutiiniratkaisu. Yksityiskouluissa perustehtävän suorittaminen oli keskeistä, jolloin syvälliset

323 Iisalo 1983, 30–32, 41; Iisalo 1984, 113–115; Salminen 2002, 289–290.

324 Jauhiainen 2007, 266–267; Salminen 1987, 77; Salminen 2002, 83.

325 Komitea 1933, 95–96.

326 Kiuasmaa on luonnehtinut vuoden 1872 koulujärjestyksestä seuraavasti: ”tällä oppikoulun sisällä tapahtuneita prosesseja sääntelevällä, ylimuistoisella lakikokoelmalla on ollut osuutensa tietynasteiseen oppikoulun rakenteelliseen muuttumattomuuteen” (Kiuasmaa 1982, 21). Näkemyksen puolesta puhuu parhaiten se, että säädös oli todella voimassa 1980-luvulle eli yli sata vuotta. Kuitenkin monet asiat muuttuivat siitä huolimatta ja myös kyseistä asetusta muutettiin jossain määrin. Esimerkkinä voidaan mainita rangaistuspykälät. Ne pysyivät muodollisesti samoina, mutta käytännössä suurin osa (mm. karsarit) jäi pois käytöstä aikojen kuluessa. Käytännöt ja tulkinnat siis muuttuivat säädöksestä riippumatta. Myös koulumuodot ja lukusuunnitelmat muuttuivat. Ehkä ”rakenteellinen muuttumattomuus” johtui kuitenkin enemmän muista tekijöistä kuin itse säädöksestä. Muuttumattomuuden syitä tarkastelen tarkemmin varsinaisessa tekstissä.

pedagogiset pohdiskelut saivat jäädä muille foorumeille.³²⁷ Uusmuotoisen koulun lyhyempi koulu-aika pakotti kohdentamaan opetuksen ”tärkeisiin” oppiaineisiin. Ratkaisu oli lähinnä tekninen, eikä siihen näytä liittyneen periaatteellista pohdintaa koulun yleissivistävästä tehtävästä. Perinteinen näkemys yleissivistyksestä oli ensyklopedinen, eli se koostui suuresta määrästä yksittäisiä tosiasioita. Näin ollen siihen sopi hyvin myös oppiainejakoinen lukusuunnitelma ja hajautettu lukujärjestys.³²⁸ Tuntijakoon liittyi myös opettajien vahva ammatillinen intressi. Käytännössä opettajaryhmät olivat kilpailleet oppiaineensa tuntimääristä, koska pitivät omaa ainetta ”tärkeänä” ja se oli myös ansioiden perustana. Kun oppikoulun opettajat käsittelivät tuntijakoa ja tekivät esityksiään valtakunnallisessa kokouksessaan³²⁹, ne olisivat toteutuessaan nostaneet tuntimäärän erittäin korkealle ja lisänneet oppilaan työmäärän liian suureksi.

Uushumanistit olivat painottaneet välineaineita, koska arvelivat niiden edistävän parhaiten oppilaan intellektuaalista kehitystä. Esimerkiksi latina ja matematiikka näyttivät toteuttavan tavoitetta tehokkaasti ja siksi niitä oli suosittu voimakkaasti. Mutta uusmuotoisessa oppikoulussa ryhtyi Soininen siirtämään lukusuunnitelman painopistettä välineaineista sisältöaineisiin, sillä hän piti opetussuunnitelman sisältöä keskeisenä opetuksen tekijänä. Soininen oli ryhmitellyt oppiaineet tärkeysjärjestykseen herbartilaisen periaatteen pohjalta. Keskeinen asema kuului historialliselle aineryhmälle (historia, uskonto, kirjallisuus). Toiselle sijalle hän asetti luonnontieteiden ryhmän ja kolmannelle taideaineet. Kaikkein vähiten merkitystä oli muodollisten aineiden ryhmällä eli matematiikalla ja kielillä. Soinisen huonoin kategoria oli siis uushumanisteille kaikkein tärkein ja puolestaan reaalisivistyksen kannattajat arvostivat matematiikkaa ja luonnontieteitä niiden välittömän ”hyödyllisyyden” johdosta.³³⁰ Tuntijaon suunnitteluun liittyi siis hyvin erisuuntaisia pyrkimyksiä ja runsaasti kasvatustieteiden jännitettä.

327 Ks. Salminen 2002, 272, 275.

328 Kansanen 1990, 26; Välijärvi 1988, 43. Lukusuunnitelma = tuntijako = oppituntia/vk.

329 SuOpko ptk 1934, 180–228; Ks. myös Kiuasmaa 1982, 216. Suomen oppikoulunopettajain yleinen kokous vuonna 1934 oli laajuudeltaan varsin laaja ja edustava, sillä osanottajaluettelon mukaan osallistujia oli kaikkiaan 537, kun opettajien kokonaismäärä oli 3 152 opettajaa lukuvuonna 1935–36 (Kiuasmaa 1982, 235). Myös kouluhallinnon virkamiehiä ja yliopiston kasvatustieteiden opettajia oli mukana. Kokous oli hyvin arvovaltainen, sillä läsnä olivat mm. pääministeri Kivimäki ja opetusministeri Mantere. Kokouksen delegaatio teki tervehdyskäynnin tasavallan presidentti Svinhufvudin luo. (SuOpko ptk 1934, 7, 57, 378–385.)

330 Iisalo 1983, 32–33; Iisalo 1984, 122–124; Kansanen 1990, 25–26; Koskinen 1988, 92; Suutarinen 1992, 67.

Taulukko 11. Tuntijaon rakenteen kehitys 1873–1925 (%). (Ks. koulumuodot, liite 14; sisältöaineet = reaaliaineet, välineaineet = kielet ja matematiikka).

	1873	1914	1918	1925
sisältöaineet	28,1	34,7	39,8	49,2
välineaineet	70,1	48,7	39,8	40,6
harjoitusaineet	1,8	16,6	20,4	10,2
	100	100	100	100

Itsenäistyminen (1917) antoi historiallisen mahdollisuuden tuntijaon uudelleen organisointiin. Välineaineitten, venäjän ja latinan, merkityksen väheneminen antoi uusia mahdollisuuksia lukusuunnitelman tekijöille. Silti keskikoulun lukusuunnitelma vuonna 1918 oli lopulta kompromissien tulos. Luonnontieteelliset aineet ja harjoitusaineet saivat lisätunteja, joita voidaan pitää utilitarismin ja reaalisivistyksen voimistumisen merkkeinä. Samoin sisältöaineitten merkityksen voidaan nähdä vahvistuneen. Pitkällä aikavälillä tuntijaon rakenne kehittyi alkuvaiheen voimakkaasta keskityksestä (latina) kompromissien kautta kohti hajautetumpaa tuntijakoa (Ks. taulukko 11 & liite 14).

Vuoden 1925 uusmuotoinen lukusuunnitelma oli Kittilän yhteiskoulun suunnitelman perustana. Perusongelma oli jatko-opintokelpoisuuden varmistaminen, vaikka opintoaika oli entiseen verrattuna lyhyempi. Siksi kielet ja matematiikka saivat suurimmat mahdolliset tuntimäärät. Saksan kielen nousu oppikoulun pääkieliksi kuvasti myös läheisiä aatteellisia yhteyksiä ja ulkopoliittikan uutta suuntaa.³³¹ Ylipäätään kielten suuri määrä ja keskeinen asema sävyttivät keskeisesti oppikoulun toimintaa. Kielistä oli tullut ”tärkeitä” ja ”vaikeita” oppiaineita.³³² Kittilän koululaisetkin saivat suuren annoksen kieliopintoja heti ensimmäisestä kouluvuodesta alkaen: 5 viikkotuntia saksaa ja ruotsia (Taulukko 12). Kielten opiskelu aiheutti myös suuria ongelmia. Tarkastuskertomuksissa syyksi todettiin useimmiten uusmuotoisen oppikoulun läähättävä kiireellisyys: yritettiin saavuttaa samat oppiennätykset kuin pääkaupungissa, mutta lyhyemmässä ajassa.³³³ Kulttuuriset erot huomioon ottaen tavoite oli sängen vaativa. Pääkaupungin oppikoululaiset toimivat siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa kirjoitettiin oppikirjat, annettiin metodiset ohjeet ja arvostelun perusteet, nimettiin ylioppilastutkintolautakunta sekä tehtiin ylioppilaskirjoitukset.³³⁴

331 Kiuasmaa 1985, 138–140.

332 Iisalo 1984, 126–127.

333 KiYhA Tk:t 1929–36.

334 Ks. esim. Henning Johansson 1985; Henning Johansson 1986.

Sisältöaineista uskonto oli kirkollisen perinteen jatkajana tärkeä ja varsinkin arvokasvatuksessa keskeinen oppiaine. Uskonnonopetuksella oli vuosisataiset perinteet ja seurakunnalla vaikutusvaltaa kouluissa. Kittilässä uskonnonopetus kuului säännöllisesti papille. Myös kansakunnan identiteettiä rakentavat oppiaineet, historia ja äidinkieli, olivat tärkeitä aineita vasta itsenäistyneessä maassa. Mutta oppiainekohtaiset muutokset lukusuunnitelmissa olivat pitkinäkin jaksoina suhteellisen vähäisiä; koulun institutioituneet traditiot pitivät yllä muuttumatonta jatkumoa.³³⁵

Taulukko 12. Kittilän yhteiskoulun lukusuunnitelma 1928. Lähde: Vk 1930–31.

OPPIAINEET	I	II	III	YHT.
uskonto	2	2	2	6
Suomenkieli	3	3	3	9
historia ja yhteiskuntaoppi	2	3	3	8
luonnonhistoria ja terveysoppi	3	2	3	8
maantiede	2	3	2	7
fysiikka ja kemia	-	2	2	4
matematiikka	5	4	4	13
ruotsi	5	3	3	11
saksa	5	5	5	15
piirustus	2	2	2	6
voimistelu	3	3	3	9
	32	32	32	96
VAPAAEHTOISET AINEET				
Laulu	1	1	1	3
Kirjanpito	-	-	1	1
	33	33	34	100

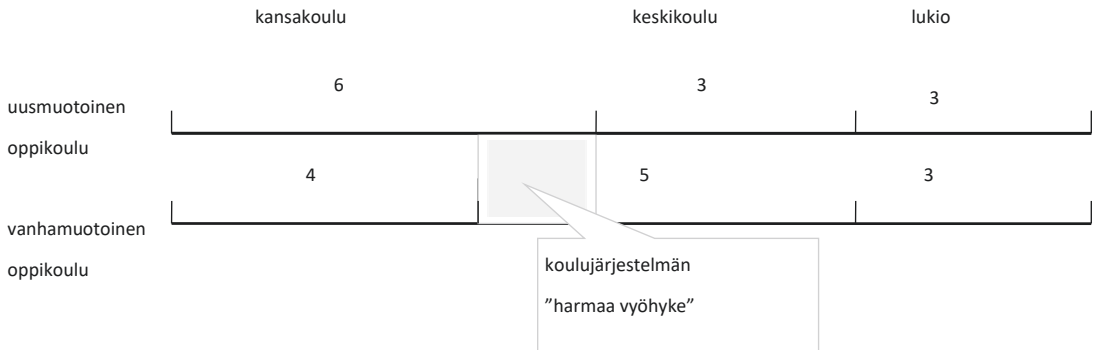
5.4 Lukusuunnitelmien yhteensopivuus ei toimi

Toimiakseen uusmuotoisena oppikoulu vaati kansakoulun ja oppikoulun lukusuunnitelmien yhteensovittamista. Saumakohta piti saada yhteensopivaksi, jotta välttäisiin päällekkäisyyttä sekä aikaavievää kertausta. Myös koulun vaihtaminen kävi silloin sujuvasti. Koulutyön toimivuuden kannalta myös työtapojen kehittelyyn olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota.³³⁶ Kun keskikoulun lukusuunnitelmaa alettiin soveltaa uusmuotoisiin kouluihin, vaikeuksia syntyi etenkin kielten opetuksen

³³⁵ Kasvio 1973, 63–66; Kivinen & Kinos 1990, 120.

³³⁶ KA Kh III Hd Openeuvosto ptk 1926, 9, 28–29; Sarva 1918, 3–5.

suunnittelussa. Kansakoulun 5–6 luokilla oli opiskeltava matematiikkaa, äidinkieltä ja reaaliaineita niin runsaasti, että niiden osuutta voitiin vähentää keskikoulussa ja vapautuneeseen tilaan lisätä kieliä (Kuvio 18: Harmaa vyöhyke). Kysymys ei voinut olla siitä, että viisivuotisen koulun kaikki oppimäärät ahdettaisiin kolmivuotisen uusmuotoisen koulun ohjelmaan.



Kuvio 18. Uusmuotoisen ja vanhamuotoisen oppikouluyhteyden "harmaa vyöhyke".

Periaatteessa uusmuotoisilla kouluilla oli hyvät mahdollisuudet kehittyä yhtenäiseksi toimivaksi järjestelmäksi. Kansakoulun opetussuunnitelma oli uusittu (1925) ja se edusti varsin modernia pedagogiikkaa. Kansakoulun oppiaineista äidinkieli, matematiikka ja eräät reaaliaineet sopivat oppikoulun pohjaksi, sillä niiden tuntimääriä oli tietoisesti lisätty.³³⁷ Opettajien antaman palautteen perusteella opetussuunnitelma sai kiitosta etenkin äidinkielen ja laskennon osalta.³³⁸ Syrjäseutujen tilannetta oli parannettu niin, että supistettujen koulujen opetussuunnitelmissa ei kajottu äidinkielen ja laskennon tuntimääriin, vaan supistukset otettiin "hanttiaineista".³³⁹ Kielipainotteisuutta keventämällä, mitä muun muassa Soininen ja Sarva olivat suunnitelleet, olisi päästy kelvolliseen tulokseen.³⁴⁰ Erään arvion mukaan uusmuotoisen oppikoulun tuntijako oli tasapuolinen ja onnistunut sekä "täyttäisi parhaiten kaikista maamme koulutyypeistä nykyajan koululle asettamat vaatimukset".³⁴¹ Ylioppilastutkinnon painoarvon vähentäminen olisi helpottanut uudistuksen läpimenoa ratkaisevasti.³⁴²

337 Komitea 1925, 65–66; Lahdes 1965, 61; Kasvio 1973, 24–25.

338 Lahdes 1965, 64.

339 Romakkaniemi & Soppela 1986, 75.

340 Sarva 1918, 19; Ks. myös Kiuasmaa 1985, 142; Iisalo 1984, 122–123.

341 Malmio 1933, 64.

342 Sarva 1918, 8.

Oppikoulu oli tullut tunnetuksi vaativana kouluna. Uusmuotoinen oppikoulu tuli helposti leimatuksi ”tietokouluksi” ja jopa ”pedagogisesti epäonnistuneeksi”³⁴³, puhuttiin jopa ”tyypistetystä oppikoulusta”.³⁴⁴ Keskustelussa tuli huonosti esille ongelman ydin; kansakoulun ja oppikoulun opetussuunnitelmien yhteensovittaminen. Kun se epäonnistui, seurauksena oli epätoivoisia yrityksiä ahtaa viisiluokkaisen keskikoulun tunteja kolmivuotiseen kouluun, joka puolestaan johti läähättävään kiireellisyyteen ja suuriin työmääriin. Kritiikki ei kohdistunut oikeaan kohteeseen, ja uusmuotoinen koulu on sen takia saanut huonon jälkimaineen. Se oli kuitenkin johdonmukainen ja tavallaan aikaansa edellä, mutta hidasliikkeinen ja raskas koneisto ei vielä ollut kypsä muutokseen.

5.5 Lukusuunnitelmaa muutetaan käytännölliseen suuntaan

Periferian oppikoulussa koulutoiminta oli käynnistynyt pääosin perinteisen koulun esikuvan mukaisesti. Säätö-yhteiskunnan perintönä oppikoulussa ilmeni käytännöllisyyden ja hyödyllisyyden vieroksuntaa, koska ne liitettiin ruumiilliseen työhön, eivätkä ne siis kuuluneet oppineen säädyn elämäntapaan. Mutta traditionaalinen humanistinen sivistyskäsitys sai vähin erin väistyä, sillä ennen kaikkea moderni talous vaati uudistamaan koulutusohjelmia. Reaalisivistys alkoi tunkea oppikouluihin ja ”hyötytieteet” korkeakouluihin. Alettiin perustaa ammatillisia lyseoita. Eniten perustettiin maataloutta painottavia kouluja, mutta myös kaupallinen sekä teknillinen ala saivat omat opinahjonsa. Varhainen erikoistuminen johti ongelmiin ylioppilaskirjoitusten ja jatko-opintokelpoisuuden osalta, sillä kyseiset koulut antoivat vain rajoitetun kelpoisuuden jatko-opintoihin. Vanhat oppikoulut pitivät kiinni perinteisestä ohjelmasta, joka antoi yleisen opintokelpoisuuden.³⁴⁵ Keskustelu koulutuksen teoreettisuudesta ja käytännöllisyydestä sekä yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen määristä kuitenkin jatkui. Muutaman kouluvuoden jälkeen ongelma tuli eteen myös Kittilässä.

Kittilän opetussuunnitelma oli alun alkaen jokseenkin perinteinen. Koska oli kysymys vapaaehtoisesta koulusta, ohjelman täytyi olla vetovoimainen riittävän oppilasmäärän varmistamiseksi. Ensi-innostuksen jälkeen oppilasmäärät alkoivat kuitenkin hiipua, ja kun lama iski, koulu joutui todellisiin vaikeuksiin. Myöskään alueellinen vaikuttavuus ei ollut laajentunut siinä vauhdissa kuin oli suunniteltu. Aivan erityisen ongelmallista oli poikien alhainen opiskeluhaluus. Koulun joutoryhmä joutui vakavasti pohtimaan, miksi koulu ei kiinnosta ja mitä vetovoiman lisäämiseksi pitäisi tehdä.

343 Ahonen & Rantala 1990, 52; Kiuasmaa 1985, 142–143.

344 SuOpko ptk 1934, 115.

345 Heikkinen 2011, 62–65, 72; Kiuasmaa 1985, 143–144; Malmio 1933, 65–68; Välijärvi 1988, 99.

Oppilaspuolan syyt olivat taloudellisia, asenteellisia ja opetusohjelmaan liittyviä. Oli käynyt selväksi, että paikkakunnalla vieroksuttiin oppikoulua. Pelättiin, että koulu vieroitti lapset kodin töistä. Koulunjohtajan mielestä suomalainen oppikoulu painotti liikaa henkistä työtä ja teoreettisia opintoja, mikä kasvatti väärää ”herras-henkeä”. Näin muodostui sivistynyttä köyhälistöä, joka häpesi isiensä töitä ja vieraantui niistä. Sen sijaan koulun pitäisi pystyä antamaan lapsille ja nuorille sellaisia eväitä, mitä seudulla tarvittiin. Siksi opetusohjelmaa piti uudistaa käytännöllisempään suuntaan. Lisäämällä opetussuunnitelmaan maataloutta, metsätaloutta ja kunnallistietoutta, pyrittiin rakentamaan uskottavuutta sekä luottamusta paikallisen väestön keskuudessa. Haluttiin todistaa, että koulussa oli konkreettista ja hyödyllistä opetustarjontaa.³⁴⁶ Oppilaskunnan illanvietoissa alettiin pitää maatalousaiheisia esitelmää erityisesti oman paikkakunnan näkökulmasta.³⁴⁷ Myös tarkastaja piti tärkeänä, että paikkakunnan väestöllä olisi vahva luottamus oppilaitosta kohtaan. Hänen mukaansa ”maalaiskoulun henki ja elämä” riippuu siitä, että oppilaita ei kasvateta irto kotiseutunsa maasta ja isiensä elinkeinoista:

Työ on miehen kunnia, olipa tämä sitten ojurin, kirvesmiehen, isännän tai rengin, henkistä tai ruumiillista työtä. Kun nuorisoa kasvatetaan tällaiseen oikeaan sivistykseen, joka ei halveksi mitään kunniallista työtä, tällä koululla on elämisen ja kehittymisen oikeus Taka-Lapin ainoana korkeamman sivistyksen lietenä.³⁴⁸

Maa-, metsä-, koti- ja kunnallistalous oli uusi oppiaineryhmä, johon tuli kaikkiaan 8 viikkotuntia. Sen tarkoitus oli synnyttää vuorovaikutusta koulun ja paikallisen yhteisön sekä sen elinkeinotoiminnan välille. Oppitunnilla istumista pyrittiin välttämään, ja toimintaa suunnattiin työelämän käytäntöihin. Käytännössä se tarkoitti, että kaksi viikkoa lukuvuodessa käytettiin savotoilla tai lähialueen muilla työmailla ja maatiloilla. Käytännön harjoituksia tehtiin myös kesäloma-aikana, koska se oli maanviljelyn aktiivisinta työaikaa.³⁴⁹

Kunnallistaloudessa oli tarkoitus paneutua oman kunnan toimintaan, mikä parantaisi mahdollisuuksia hoitaa muun muassa kunnallisia luottamustoimia. Kirjanpidolla oli myös käytännön merkitystä, sillä palvelutoiminta laajeni alueella kaupan, pankkien, postin ja julkisen hallinnon puolella ollen tarpeellinen myös yhdistystoiminnassa.³⁵⁰ Käytännön hyötyä korostavat oppiaineet olivat kaikille pakollisia, millä

346 KiYhA Tk 1934 2 §, Tk 1936, 7 §.

347 KiYhA Vk 1934–35.

348 KiYhA Tk 1936 7 §.

349 KiYhA 1935–36; Meri-Kinisjärvi 1979.

350 KiYhA Vk 1937–38, Vk 1938–39; Meri-Kinisjärvi 1979, 6–7.

haluttiin korostaa niiden merkitystä. Kaiken kaikkiaan harjoitusaineiden osuus kokonaistuntimäärästä oli suuri aikaisempaan verrattuna (25 %). Toisaalta myös perinteisten lukuaineiden tuntimäärät lisääntyivät, kun koulu laajentui nelivuotiseksi ja paransi mahdollisuuksia jatko-opintoihin esimerkiksi lukiossa.³⁵¹

Aluksi tuntijaon uudistaminen lisäsi oppilasmäärää. Varsinkin talonpoikaisperheistä tuli oppilaita aikaisempaa enemmän. Myös poikien määrä hieman lisääntyi, mutta uusi lukusuunnitelma ei lopulta saanut aikaan merkittävää oppilasmäärän kasvua (Ks. Taulukko 6).³⁵² Koulunkäyntiin vaikuttivat enemmän muut tekijät kuin opetussuunnitelma. Sitä paitsi laajentuminen nelivuotiseksi pitkitti opintoaikaa ja pitkäkestoiseen koulutukseen ei oltu vielä totuttu. Siitä saattoi seurata jopa lisäongelmia. Asenteisiin liittyvät edut, joita lukusuunnitelman muutoksilla saavutettiin, menetettiin opintoajan pidentymisen johdosta. Oppilaiden kokonaistyömäärää ei voinut nostaa kovin suureksi. Oppituntien määrä oli vakiintunut hieman yli 30 viikkotuntiin kuudelle koulupäivälle jakaantuneena. Tuntijaon suunnittelu oli nollassumapeliä; tuntilisäys johonkin aineeseen oli vähennettävä toisesta oppiaineesta.

Tarkastaja-arviossa uutta lukusuunnitelmaa pidettiin kuitenkin edellistä sopivampana, mikä mahdollisti rauhallisemman työtahdin. Lisäksi ammatillisen ja käytännöllisen oppiaineen painottaminen oli tarkastajan mukaan niin urauurtavaa kokeilua, että siitä voisi olla myös valtakunnallista hyötyä.³⁵³ Mutta se oli myös askel kohti perinteisen oppikoulun mallia, sillä kielet, matematiikka ja reaaliaineet olivat saaneet lisätunteja. Nelivuotisen keskikoulun tuntimäärät eivät tietenkään ylittäneet viisivuotisen koulun tuntimääriin (131/160). Kaikkiaan näytti kuitenkin siltä, että oli erittäin vaikeata yhdistää perinteisen oppikoulun vaatimukset sekä paikalliset motiivit ja tarpeet koulun tavoitteisiin.

5.6 Opetusta perinteisellä kaavalla

Koulujärjestyksen mukaan opettajan oli toimessansa aina osoitettava ”jumalanpelkoa, oikeuden ja järjestyksen halua, rehellisyyttä ja hiljaisuutta” ja oppilaiden suhteen edistettävä ”jumalanpelkoa, siveyttä, tietoja, kuntoa, ahkeruutta ja tottelevaisuutta”.³⁵⁴ Tavoitteena oli ”oppilaan luonnonlahjain ja kykyjen kehitys”, jossa paras keino oli ”suusanallinen opetus” ja pohdiskelua herättävät kysymykset. Oppilaiden oli vastattava puhtaasti ja selkeästi; erityisesti huomiota oli kiinnitettävä vastausten oikeakielisyyteen. Opetuksen tuli olla havainnollista ja käytäntöön soveltavaa, mutta tieteellisyydestä (tiedosta) ei saanut tinkiä.³⁵⁵

351 KiYhA Vk 1936–37.

352 KiYhA Oppilasmatrikkeli.

353 KiYhA Tk 1939, 2 §.

354 A 26/1872 97 §; ks. myös Ketonen 1980, 111.

355 A 1872 99 §; KA Kh II Eb12 KD 51/289/1937 tark. ohjeet 1937, 10–11.

Koulukäytännöissä mainitut periaatteet johtivat oppikirjakeskeiseen ja opettaja-ajoitoiseen toimintaan. Myös Kittilässä samat periaatteet muuttuivat luontevasti käytännöksi. Oppikirja oli ratkaissut opetussuunnitelmaan liittyvät ongelmat, ja vain kirjan käyttötapa hallitsi metodista keskustelua. Oppikirjan hallitsevuus sopi hyvin uushumanistiseen doktriiniin, sillä kirja edusti omalla tavallaan tieteellistä ajattelua, se oli loogisesti ja järjestelmällisesti rakennettu kokonaisuus. Tämänkaltaisen ajattelu ja opettamisen tapa hallitsivat oppikoulun arkea pitkään 1900-luvulla.³⁵⁶ Käytännön koulutyössä yhteys tausta-aatteisiin saattoi hämärtyä olemattomiin:

kasvatustieteologia → kouludoktriini → opetussuunnitelma → oppikirja

Hegeliläisen pedagogiikan heikko kohta oli didaktiikan eräänlainen spekulatiivisuus, ”korkealentoisuus”, joka antoi vähän konkreettisia eväitä koulun arkityöhön.³⁵⁷ Mikael Soininen alkoi korjata tätä puutetta kehittämällä opetusoppia herbartilaisuuden pohjalta. Tiedon välittäminen oli aina opetuksen keskeinen tehtävä, mutta kasvatuksen tarkoitus, luja siveellinen luonne, onnistui vain löytämällä tie tunteeeseen. Sen avulla aikaansaatiin harrastuneisuutta, ”työn iloa ja mieltymystä opetukseen”. Soininen kritisoi opetussuunnitelmien ja oppiaineiden paisuttamista, sillä hänen mukaansa se johti helposti ulkolukuun, eikä harrastuksen ja kiinnostuksen heräämiseen.³⁵⁸

Soinisen opetusopin kirjat olivat pitkään käytössä ja ohjasivat käytännön koulutyötä. Oppituntien suunnitteluun saatiin selkeä ja johdonmukainen kaava, joka oli laadittu Herbartin ns. muodollisten asteiden teorian mukaan. Opettajan työhön oli käytännön ohjeilla suuri kysyntä.³⁵⁹ Opetus oli pääosin luokkaopetusta, jossa oppituntien rakenne oli pitkään samanlainen kaikissa oppiaineissa. Oppilaille annettu kotitehtävä kuulusteltiin tunnin alussa, jonka jälkeen valmisteltiin uusi asia seuraavalle tunnille.³⁶⁰ Vaikka herbartilaisuudessa tiedolla piti olla vain välinearvoa, käytännössä tietojen itsetarkoituksellinen pänttäys korostui oppikoulun työssä. Siinä suhteessa periaate sopi hyvin myös uushumanistiseen perinteeseen, sillä tietojen tärkeys oli siinäkin päässyt hallitsevaan asemaan. Oppikoulu jäi tavallaan perinteensä vangiksi, sillä opetus perustui jatkuvasti irrallisen oppiaineiden, erillisten oppiaineiden ja opettajakeskeisen luokkaopetuksen varaan. Soinisen opit näyttivät sopivan paremmin kansakouluun kuin oppikouluun, ja siellä niitä myös käytettiin enemmän.³⁶¹

356 Iisalo 1984, 103–106; Miettinen 1994, 32; Suutarinen 1992, 108.

357 Jauhiainen 2007, 251; Saari 2007, 324–325, 334.

358 Soininen 1942, 74–77.

359 Iisalo 1991, 165–169; Rinne 1988, 126; Suutarinen 1992, 29.

360 Sarvan esitelämä, KA Sarva I D 7; ks. myös Iisalo 1984, 104.

361 Iisalo 1991, 163; Jauhiainen 2007, 251–258; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 214–215.

Opetustyö Kittilän yhteiskoulussa toimi pääosin mainitun koulukäytännön mukaisesti. Aloittavan koulun toiminnallinen tärkeysjärjestys määräytyi toimivien perusasioiden perusteella.³⁶² Opetus oli koulun ydinasia, ja siksi kokemusperäinen opetuksen traditio oli turvallinen ratkaisu. Oppikirja oli opetuksen ja oppimisen lähtökohta. Vanha läksy kuulusteltiin opettajajohtoisesti tunnin alussa, mihin erään muistelmaan mukaan kului suurin osa oppitunnista (HT). Läksyt oli luettava aika tarkkaan ulkolukuna, sillä ”asiat oli ilmaistava tarkalleen kirjan tekstin mukaan” (KV). Paineita ulkolukuun lisäsi se, että läksyt saattoi joutua esittämään luokan edessä, eikä silloin ollut varaa tyriä (AY). Toinen osa tunnista kului uuden läksyn opettamiseen. Se tapahtui tiukan opettajajohtoisesti: ”Opettaja puhui ja kirjoitti taululle ja me kuuntelimme ja teimme taululta muistiinpanoja” (AY).³⁶³ Tarkastajan vaatimus oli painotuksen siirtäminen vanhan läksyn kuulustelusta harjoitteluun ja uuden läksyn perinpohjaiseen valmisteluun.³⁶⁴

Kotitehtäviä annettiin paljon kaikissa oppiaineissa. Ulkoluku mainitaan keskeisenä opiskelumuotona lähes kaikissa muistelmissa. Sitä käytettiin myös tavallisten läksyjen opiskelussa ja lisäksi erikseen määrättyissä kohteissa. Kotitehtävät oli osattava, sillä muuten palaute tunnilla oli sangen tyyliä. Erään arvion mukaan aikaa kotiläksyjen tekoon kului 4–5 tuntia päivässä, mikäli halusi osata läksyt vaaditulla tasolla.³⁶⁵ Uusmuotoisen oppikoulun lyhyempi aika pakotti siirtämään oppilaan työtä kotiopiskeluksi, vaikka tarkastajia oli kehoitettu puuttumaan suureen työmäärään liikarasituksen välttämiseksi.³⁶⁶ Myös käytännön koulukokemus näytti osoittavan, että oppilaan työmäärällä oli yhteys koulumenestykseen.

Tarkastaja-arviot opetustyöstä olivat kriittisiä, mutta myös kannustavia. Kolmi- vuotisen keskikoulun lyhyt työaika vaati oppilailta ”ankaraa työtä....mikäli tahdotaan saavuttaa edes lähimainkaan samat tulokset kuin 5-vuotisessa oppikoulussa”.³⁶⁷ Tarkastaja Solmu Nyström kiinnitti erityistä huomiota kielten opiskeluun. Kirjallisten tehtävien säännöllinen teettäminen oli tärkeää kielten opiskelussa, koska niiden tarkoituksena oli ”vakaannuttaa ennätysksiä”. Opettajan malliaantämys oli ääntämisen esikuvana, jota oppilaat seurasivat ja jäljittelivät yksin sekä yhdessä. Tarkastajan arvion mukaan oppilaat muodostivat vieraita äännteitä kovin murrevoittoisesti: ennen kaikkea b, d, g, ja z tuottivat vaikeuksia täsmällisesti äännettäessä.³⁶⁸ Pitäessään itse saksan tuntia hän oli havainnut, että oppilaat olivat ”hitaita ja kehittymättömiä

362 Ks. Salminen 2002, 272.

363 Lainaukset: aineisto 1979 KiYhA, lyhenteet ko. lomakkeesta.

364 KiYhA Tk 1929 8 §.

365 KiYhA aineisto 1979.

366 KA tark. ohjeet 1937, 12. Oppilaiden ajankäytöstä tehtiin eräessä poikalypseossa 1920-luvulla kysely. Sen mukaan 20 prosenttia oppilaista käytti aikaa 4–5 tuntia kotitehtävien tekemiseen, 56 prosenttia käytti aikaa 1–3 tuntia ja 14 prosenttia selvisi läksyistään alle tunnissa (Kiuasmaa 1985, 148).

367 KiYhA Tk 1928, 3–4 §.

368 KiYhA Tk 1928, 3 §.

eikä ollut milloinkaan opettanut lapsia, joiden ääntämisedellytykset olisivat olleet yhtä alkeelliset”.³⁶⁹ Ääntämistä korostava arvio kuvaa hyvin aikakauden näkemystä kielten opetuksen painotuksista ja luonteesta.

Koulun ensimmäisinä vuosina esiintyneiden opetuksen ongelmien syiksi mainittiin usein opettajien vaihtuvuus ja uusmuotoisten oppikoulujen lyhyt opiskeluaika. Vaikka tarkastajat esittivät kriittisiä kommentteja opetuksen yksityiskohdista, antoivat he myös tunnustusta työstä vaikeissa olosuhteissa. Aikaongelma korostui siinä, että kiireestä huolimatta oli kerrattava aika paljon pohjakouluerojen tasoittamiseksi. Useissa tarkastajien raporteissa todettiin, että ”tämä painajainen on rasittamassa kaikkia kolmivuotisia keskikouluja”.³⁷⁰

Jäykkää lukukoulua pyrittiin muuttamaan joustavammaksi. Opetusta ohjattiin valtakunnallisesti metodisilla ohjeilla, mallikoulujen esimerkillä ja koulutarkastuksilla.³⁷¹ Koulutarkastajat alkoivat vaatia oppitunneille vapaampaa ilmapiiriä. Niin ikään oppilaita piti kannustaa aktiivisuuteen. Opetuksen elävöittämiseksi kehoitettiin hankkimaan havaintovälineitä ja kirjallisuutta.³⁷² Myös Kittilän yhteiskoulussa tarkastajat kiinnittivät huomiota opetuksen monipuolistamiseen. Fysiikassa oli ”saatava kokeellista tietä selville käsiteltävänä olevan ilmiön lait, koska keskikouluasteella puuttuu matematiikan taito”.³⁷³ Havaintovälineiden jatkuva lisääminen oli välttämätöntä, jotta pystyttiin järjestämään oppilastöitä ja lisäämään oppilaiden omatoimisuutta. Pienessä koulussa ja pienissä ryhmissä se piti olla mahdollista materiaalisista puutteista huolimatta. Matematiikassa aktiivisuutta voitiin lisätä siten, että oppilaat laskivat aiempaa enemmän taululla. Omatoimisuutta voitiin aktivoida tekemällä työvihkoihin omaehtoisesti harjoituksia. Laman aikana rahaongelmat olivat hidastaneet välinehankintoja, vaikka kohtuullisesti niitä olikin saatu. Kir-

369 KiYhA Tk 1928, liite.

370 KiYhA Tk:t 1928, 1929, 1930, 1932.

371 KA Sarva I D 7. Gunnar Sarva oli aivan itsenäisyyden alussa (1918) esittänyt oppikouluvision, jota voisi kutsua suomalaisen oppikoulun malliksi. Tilanne oli silloin ainutkertainen, sillä venäjän kielen poistuminen ja latinan tuntien väheneminen jättivät lukusuunnitelmaan poikkeuksellisen tyhjän tilan. Hän halusi klassisen opetusohjelman muutettavaksi radikaalisti käytännöllisempään suuntaan. Erittäin pureva oli hänen kritiikkinsä ylipaisunutta kieliohjelmaa kohtaan: kaksi kieltä olisi ihan riittävä määrä. Valinnaisuutta pitäisi linjajaolla kehittää siihen suuntaan, että oppilaan lahjakkuus ja yksilöllisyys vaikuttaisivat enemmän. Yleissivistuksen monipuolisuutta varmistaisi harjoitusaineiden huomattava lisääminen, ja kun välineaineita (kieliä) vähennettiin, niin sisältöaineita vastaavasti lisättiin. Varsinkin kansallisen kulttuurin kannalta äidinkielen ja historian osuudet olivat merkittäviä. Historiassa painopiste piti siirtää isänmaan historiaan. Erittäin radikaali ja uusi esitys oli pulpetissa istumisen vähentäminen 11:llä viikkotunnilla. Pulpetissa istumisen sijaan Sarva tarjosi enemmän omatoimisuutta: itsenäistä opiskelua ja runsaammin kotitöitä. Hän näytti ajattelevan, ettei opettajakeskeinen opetus ollut oppimisen kannalta kovinkaan tehokasta. Myös siirtyminen yliopistoon oli sujuvampi, kun oppikoulussa oli totuttu enemmän omatoimiseen opiskeluun. (KA Sarva I D 7 ja I Da3; Sarva 1918, 48–49; ks. myös Kiuasmaa 1982, 211–213). Gunnar Sarva esitti myös historian opetukseen keskustelevaa opetuksen tapaa, jossa käytettiin runsaasti havaintomateriaaleja ja myös tehtiin historiallisia tutkimuksia. (KA Sarva I Da 3, D 7.)

372 Kiuasmaa 1982, 289–290; Kiuasmaa 1985, 147–148.

373 KiYhA Tk 1932.

jastohankinnat olivat jopa 1930-luvun lopulla jonkin verran lisääntyneet.³⁷⁴ Myös kontaktiopetuksessa oli mahdollista lisätä enemmän vuorovaikutteista toimintaa. Auskultointien jälkeen opetuksessa olikin havaittavissa heuristisia ja induktiivisten, kokeellisten metodien piirteitä.³⁷⁵ Ulkoluvusta haluttiin päästä irti, ja tarkastaja saattoi huomauttaa, jos sellaista ilmeni kovin paljon.³⁷⁶

Kesäaikana kasvien keruu (150 kpl) ja siihen liitetty latinankielisten nimien opettelu oli vaativa aktiviteetti. Muitakin akateemisen kulttuurin piirteitä alkoi ilmetä, kun yksi oppilas keräsi suuren sarakasvien kokoelman ja toinen hyönteiskokoelman.³⁷⁷ Koulun omat kokoelmat monipuolistuivat ja karttuivat tällä tavalla merkittävästi. Kesätehtäväksi oli annettu myös kirjallisuuden lukemista.³⁷⁸ Kirjeenvaihto ruotsalaisten ja saksalaisten nuorten kanssa lisäsi kielen taitoa ja kansainvälistä kanssakäymistä 1930-luvun Euroopassa (EK, KV).³⁷⁹ Alueen luonnonoloja hyödynnettiin urheilun ja retkeilyn avulla. Varsinkin hiihtourheilua harrastettiin runsaasti ja läheisille tuntureille tehtiin jopa pitkiä hiihtoretkeä. Kouluun perustettiin oma retkeilykerho, joka suuntasi toimintaansa lähiseudulle ja joskus kauemmaksikin. Hiihtoretket Aakenukselle ja Leville kerryttivät matkaa puolisataa kilometriä. Suunnitelmiin kuului myös retki Pallakselle, mutta tietolähteistä ei käy ilmi, toteutuiko suunnitelma 1930-luvulla. Myöhemmin sellaisia kyllä tehtiin.³⁸⁰

Oppikoulu oli 1920- ja 1930-luvuilla vaativa koulu. Julkisuudessa puhuttiin usein koulun liikaraisuudesta ja kiireisestä työtahdistasta.³⁸¹ Myös opetusta kritisoitiin. Kaavamaisuus, jäykkyys, didaktinen materialismi ja muistitiedoilla lastaus olivat useasti kritiikin aiheina. Opettajakeskeisessä toiminnassa aktiivinen osapuoli oli opettaja, vaikka tarkoitus oli saada oppilaat aktivoitumaan. Selvimmin vanhoja lukukaavan ainepainotuksia edustivat klassiset lyseot, joiden merkitys traditionaalisen oppikoulun esikuvana oli suuri.³⁸² Esimerkiksi oppikoulukomitea (1933) löysi runsaasti opetuksen epäkohtia, joihin se esitti korjaavia vaihtoehtoja.³⁸³ Työkoulu ja oppilaiden omatoimisuuden korostaminen olivat tunnettuja, mutta tuntuivat saavan vasta-

374 KiYhA Tk 1936,1939.

375 KiYhA Tk 1936 ja liite.

376 KiYhA Tk 1939.

377 KA Kh II Ef4 KDno 31/324 1932; aineisto 6/2008 mr.

378 Haila V.A. Kaunokirjallisuuden lukemisesta oppikoulussa (1934): Eniten (15) luettuja kirjoja oppikouluissa lv. 1929–30 olivat: Kalevala, Vänrikki Stoolin tarinat, Seitsemän veljestä, Kanteletar; Juhani Aho, Rautatie; Nummisuutarit; Aleksis Kivi, Lea; Juhani Aho, Lastuja; Santeri Ivalo, Juho Vesainen; Johannes Linnankoski, Pakolaiset; Järnefelt, Isänmaa; Johannes Linnankoski, Taistelu Heikkilän Talosta; Vilkuna, Historiallisia kertomuksia; Juhani Aho, Panu; Minna Canth, Papin perhe. (Haila 1934, 233–311.) Eniten luettuja olivat listalla ensimmäisenä olevat kolme teosta.

379 KiYhA aineisto 1979. Lyhenteet ko. lomakkeesta.

380 KiYhA Vk:t 1930–40.

381 Ks. esim. Koskinen 1988, 173; Kiiasmaa 1985, 147–148.

382 Häyrynen & Hautamäki 1975, 52; Kiiasmaa 1985, 139; Ottelin 1910, 262; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 215.

383 Oppikoulukomitea 1933, 53–64, 92–96; Ks. myös Välijärvi 1988, 100–101.

kaikua vain kansakoulussa. Oppikoulussa korostui tietokeskeinen intellektualismi, kun sen sijaan herbartilaisuuden korostama monipuolisen sivistyksen sekä pysyvän harrastuksen herättäminen tuntuivat kaukaisilta haaveilta³⁸⁴; ”herbartilaisuus näyttää sivuuttaneen lopultakin oppikoulun opetuksen varsin kepeästi kosketellen”.³⁸⁵

5.7 Opetuskeskeinen oppimiskäsitys

Opettajakeskeisen koulutyön hallitsevuutta oli myös kritisoitu ja sen rinnalle oli etsitty oppilaita aktivoivia työtapoja. Ongelmia oli käsitelty myös Kittilän koulutarkastuksissa, mutta muutosta oli tapahtunut vain vähän. Miksi muutos oli hidasta? Opettajajohtoisien työtavan hallitsevuutta selitti aika pitkälle se, että opettajalla oli koulutuksensa perusteella asiantuntijuutta ja legitiimi asema. Hän välitti oppilaille yhteiseksi tarkoitettun symbolimaailman ja maailmankuvan. Opetuskäsitys oli perinteisesti hyvin mekaaninen ja katekeettinen.³⁸⁶ Opetustyötä hallitsi ”opetuksen implisiittinen teoria”, joka perustui opettajan omiin kokemuksiin oppilaana ja toisten opettajien jäljittelyyn sekä välttämättömyyteen hallita luokkatilannetta. Opettajapolvelta toiselle siirtyvä traditio ja omat koulukokemukset jatkuivat, eikä uusille näkemyksille löytynyt helposti tilaa.³⁸⁷ Kun nuori opettaja aloitti koulutyön ideaalisine ajatuksineen, hänet palautettiin pian ruotuun vetoamalla perinteeseen. Hän siirtyi vanhempien opettajakollegojen ylläpitämän vakiintuneen käytännön toteuttajaksi, kun vallitsevat kehys- ja reunaehdot olivat käyneet koulussa selväksi. Vanhat käytännöt pitivät pintansa; niissä tuntui ”institutionaalinen sitkeys” ja tavanomaistuneen käsityksen säilyminen.³⁸⁸

Ylioppilastutkinnolla oli suuri merkitys, joten siihen valmentaminen oli alettua laajalti mieltää oppikoulun varsinaiseksi tehtäväksi. Lähes kaikki, mitä koulussa tehtiin, arvioitiin joko tietoisesti tai piiloisesti sen mukaan, kuinka se vaikutti ylioppilaskirjoituksiin. Näyttää käyneen niin, että tutkinnosta oli tullut oppikoulun opetustyön valvontamenetelmistä tehokkain.³⁸⁹ Vaikka ylioppilaskirjoituksia ei napapiirin pohjoispuolella vielä ollut, heijastui se välillisesti myös sinne. Ylioppilastutkinnon hallitsevuus tiedostettiin ja sitä vaadittiin jatkuvasti uudistettavaksi tai jopa lakkautettavaksi kokonaan. Sen arvostus kansalaisten keskuudessa oli kuitenkin ehtinyt nousta niin korkealle, että suuret muutokset, puhumattakaan sen poistamisesta, eivät voineet onnistua.³⁹⁰

384 Välijärvi 1988, 96.

385 Iisalo 1984, 106; Ks. myös Seppä 1947, 94–95.

386 Skinnari & Syväoja 2007, 360.

387 Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 32; Salminen 2002, 282; Simola 1995, 18.

388 Antikainen, Rinne & Koski 2003, 214; Berger & Luckman 1998, 65–67; Skinnari & Syväoja 2007, 361; Simola 1995, 18.

389 Iisalo 1984, 106–107; Salminen 2002, 291.

390 Iisalo 1984, 107–108; Lindström 2007, 2–3; Vuorio-Lehti 1997, 99.

Ylioppilaskirjoitusten tehtävät annettiin oppikirjojen pohjalta, ja oli silloin luontevaa käydä kirjat läpi niitä ennakoiden. Tässä opettajat olivat ylivertaisia kokemuksensa perusteella. Opettajajohtoinen menetelmä käydä ”oppiennätykset” läpi oli looginen ja luonnollinen ratkaisu metodiongelmiaan. Koska kirjoitusten tehtävät edellyttivät ennen kaikkea tiedollista osaamista, oli seurauksena tietomassojen päähän pönttö. Tässä opettamisen perinteessä opetus nähtiin tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaalle.³⁹¹ Siihen sopi hyvin oppikoulun opettajan akateeminen oppineisuus ja yliopistolliset arvosanat, joiden varaan ammatillinen status rakentui. Auskultoinnissa ja virkojen täytössä korostettiin enemmän tieteellisiä ansioita kuin didaktisia taitoja.³⁹²

Uusien metodien³⁹³ tavoitteet, havainnollisuus, elämänläheisyys ja omatoimisuus, olivat vanhan opettajakoulutuksen saaneiden keskuudessa epäilyttäviä senkin takia, että niitä käytettäessä ajankäyttö näytti vesittyvän tehottomaksi puuhasteluksi ja yleinen järjestys vaarantui. Arveltiin myös, että uusia metodeja oli kehitelty siksi, että kouluihin oli tullut paljon heikkolahjaisia, jotka tarvitsivat niitä; lahjakkaat olivat nopeita oppimaan vanhoillakin menetelmillä, ja uudet metodit vain hidastivat heidän etenemistään.³⁹⁴

5.8 Arvostelu lajittelee ja karsii

Tuskin Kittilän oppikoulu oli ehtinyt aloittaa, kun koulutarkastaja jo vaati ”ankaraa työtä ja säälimätöntä heikkojen aineksien karsintaa”.³⁹⁵ Esikarsintaa oli tehty hellällä kädellä, kun ensimmäisiä oppilaita otettiin kouluun. Koulun ensisijaisena tavoitteena oli saavuttaa riittävä oppilasmäärä, jotta sen taloudellinen perusta turvataisiin.

391 Rauste-von Wright & von Wright 1994, 107.

392 Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 73–74; Raivola 1989, 10, 104.

393 Uudet kasvatus- ja opetusmenetelmät olivat alan ihmisillä hyvin tiedossa. Tohtori Jaakko Korpikallio piti esitelmän ’Uuden kasvatuksen maailmankatsomus’ kongressissa, joka pidettiin Helsingissä elokuussa 1938 järjestäjänä Uuden kasvatuksen maailmanliitto. Esitelmänsijä korosti, että otsikossa mainitulla kasvatuksella oli pitkä perinteet ja ”uusi” oli siinä mielessä jopa harhaanjohtava. Kysymys oli vanhojen ihanteiden elvyttämisestä. Uusi kasvatusta korosti yksilöllisyyttä, kansalaiskasvatusta ja demokraattisuutta. ”Vanha kirjallinen älyn ja muistin koulu on kasvattanut valkeaa pystykaulusta rakastavan sivistyneistön”, kun uusi koulu vaati reaalisen elämän kouluja, joiden tunnusmerkkejä olivat sosiaalinen tunne, vastuullisuus ja luova työ sosiaalisen, henkisen, esteettisen ja hengellisen elämän aloilla. Vapauden periaate hallitsi uuden koulun elämää. Uusi kasvatusta pyrki välttämään kiihkokansallisia korostuksia ja arvosti kansainvälistä yhteistyötä ja kannatti Kansainliittoa. Viimemainitut asiat olivat varsin yllättäviä, sillä elettiin kiristyvässä poliittisessa tilanteessa, ihan maailmansodan kynnyksellä. (Esitelmä julkaistu Kasvatusta ja koulu –lehdessä 1938.) Paavo Malinen on esitellyt kaksi reformipedagogiikan pioneeria *Koti ja koulu* –kirjassa 2003; Aatu Nykänen ja Aimo Lahti olivat matematiikan opettajia ja käyttivät monia uusia metodeja, mutta jäivät yksinäisiksi kokeilijoiksi ja tulokset unohtuivat varsin pian (Koti ja koulu XLI 2003, 47–52).

394 Rosenqvist 1934, 59–63; Skinnari & Syväoja 2007, 356.

395 KiYhA Tk 1928, 4 §.

Kun oppilaita ei pyrkinyt kovin runsaasti, ei karsintaa voitu tehdä, eikä oppilasaineksen laatuun kiinnittää huomiota. Niinpä tarkastajat huomauttivat herkästi keltomattomasta oppilasaineksestä.³⁹⁶

Lukuvuonna 1930–31 hyväksyttiin kaikki pyrkijät, seuraavana vuonna hylättiin kaksi ja lukuvuonna 1932–33 hyväksyttiin jälleen kaikki.³⁹⁷ Toisaalta tarkastaja totesi, että kouluun ei ollut haluttu ottaa sellaisia oppilaita, joiden pohjakoulutus oli puutteellinen.³⁹⁸ Yleinen periaate 1930-luvulla oli, että muodolliset vaatimukset, ikä, pohjakoulu ja pääsykoe, riittivät maaseudulla oppikouluun pääsemiseksi. Maaseudulla tilanne oli aivan toinen kuin kaupungeissa, jossa pyrkijöitä oli paljon ja karsintaa oli näin ollen tehtävä. Alkukarsinta tapahtui aiempien opintojen ja sisäänpääsykokeen avulla. Opintojen alkamisen jälkeen se jatkui koulun sisäisenä karsintana. Arvostelu oli ankaraa ja vaatimustaso oli kova. Opetuksessa toteutettiin ns. yhtenäistävää eriyttämistä: haluttiin varmistaa, että taso pysyi korkeana ja verrattain yhtenäisenä.³⁹⁹ Keinoina käytettiin ehtoja, luokalle jättämistä ja koulusta erottamista. Myös koulutien katkeaminen kokonaan omaehtoisesti tai pakotetusti oli tavanomaista arkirealismia. Viimemainittujen määrä ei tosin ollut kovin suuri, mutta sitäkin kohtalokkaampi eronneiden itsensä kannalta (*consilium abeundi* = kehoitus eroamaan).⁴⁰⁰

Oppikoulun käymistä pidettiin etuoikeutena, joka vaati vanhemmilta taloudellisia uhrauksia. Siksi koulunkäyntiin oli suhtauduttava vakavasti, eikä mitään leppisilua katsottu hyvällä. Jos opiskelu ei edennyt toivotulla tavalla, oli parempi siirtyä ”käytännölliselle alalle”. Teoreettisen lahjakkuuden ohella oli siis käytännöllistä lahjakkuutta; edellinen oli oppikoulukelpoinen, kun taas käytännöllisen kaunistelematon versio tarkoitti, että lapio ja kirves sopivat käteen paremmin kuin kynä ja kirja. Koulussa epäonnistuminen selitettiin henkilökohtaisilla tekijöillä, kykyjen ja motivaation heikkoutena.⁴⁰¹

Aikakauden yleinen käsitys oli, että lahjakkuus periytyi geneettisesti, joten se oli kiinnittynyt vakiintuneisiin sivistyssukuihin. Koulutuksen järjestäminen riippui ihmisten kyvyistä, jotka kehittyvän differentiaalipsykologian mukaan voitiin mitata. Tältä pohjalta voitiin ennakoida, kuka oli oppikoulukelpoinen ja tehdä sen jälkeen välttämätöntä karsintaa.⁴⁰² Valtakunnallisessa opettajakokouksessa esitettiin avoimesti, että oppikoulumenestys oli kulttuurisidonnaista ja oli väärin, jos lahjakkaat

396 KiYhA Tk 1929, 2 §.

397 KiYhA Tk 1932, 5 §.

398 KiYhA Tk 1936, 6 §.

399 Koskinen 1988, 173.

400 Koskinen 1988, 174; Kiuasmaa 1982, 293; Kiuasmaa 1985, 150, 152.

401 Ahonen & Rantala 1996, 68; Kivinen 1988, 65; Koskenniemi 1938, 30–31; Laine 1990, 165, 169; Rinne 1984, 234–235.

402 Ahonen 2003b, 75–76.

joutuvat ”sivistymättömien” joukkoon ja mukautumaan hitaaseen opiskelutahtiin.⁴⁰³ Voidaan sanoa, että oppikoulumaailman yleinen ihmiskäsitys oli konservatiivinen, mikä heijastui koulupolitiikkaan ja oppikoulujen toimintaan.⁴⁰⁴ Liberaalinen katso-
mus oli tosin vahvistunut ja sen mukaisia tuloksiakin oli saatu: yhteiskasvatus, tyttö-
jen koulutus, reaalisivistys ja uudet kielet. Se ei ollut vielä päässyt juuri vaikuttamaan
koulukäytäntöihin ja koululuokkiin (Kuvio 19).

	konservatiivinen	liberaalinen	egalitaarinen
kykyjen synty	geneettinen	geneettinen ympäristö	yhteiskunnallinen kulttuurinen
kykyjen luonne	deterministinen	yhteiskunnallinen kehittyvä	yhteiskunnallinen kulttuurin vaikutus
koulutusperiaate	valikointi, eritasoinen	valikointi, edellytys- ten tasaaminen	kokonaisvaltainen avoin kaikille
tavoitteet	erilaiset tasoryhmitys	samanlaiset tukimuodot	samat, erojen kaventaminen tukimuodot
kasvatettavuus	kasvatuspessimismi	kasvatusoptimismi	kasvatusoptimismi

*Kuvio 19. Koulutuksellisia ihmiskäsityksiä. Lähteet: Sauvala 1974, 131; Häyrynen & Hauta-
mäki 1975, 102; Raivola 1982, 131; Rinne 1984, 59–61; Iisalo 1991, 194.*

Oppikoulun suosio jatkoi kasvuaan, mikä aiheutti pohdintaa kansakoulun asemasta. Kansakoulu alkoi jäädä toisarvoiseen asemaan oppikoulun rinnalla. ”Ylioppilastulvasta” alettiin jopa huolestua.⁴⁰⁵ Johtopäätös oli, että oppikoululaisten määrää tulisi rajoittaa. Karsinta sekä siihen tarkoituksella liitetty mielikuva vaikeasta ja vaativasta koulusta oli eräs keino tavoitteen toteuttamiseksi. Aikakauden koulu-
tuspoliittikkaa hallitsi staattinen yhteiskuntanäkemyks. Yhteiskunnallisia tehtäviä ja
asemia oli ennakkoon tiedetty määrä ja oppilaitokset valmistivat niihin vastaavan
määrän tekijöitä. Koulutusta ei ollut järkevää laajentaa, jos liikakoulutusta oli näkö-
piirissä, sitä piti karsia pois.⁴⁰⁶ Alueellisesta näkökulmasta kyseessä oli ennen kaikkea
suurten asutuskeskusten ongelma: reuna-alueilla ja maaseudulla oppikoulunkäynti
oli vielä harvinaista.

Kouluhallinto pyrki muun muassa tarkastajien välityksellä yhdenmukaistamaan
koulukäytännöt samanlaisiksi kaikkialla maassa. Koulutarkastajat pyrkivät arvioi-
maan tiedon tasoa ja arvostelun yhdenmukaisuutta muun muassa koulun arvos-

403 SuOpko ptk 1934, 23–24, 27, 36–37, 39; Ks. myös Konttinen 1991, 122.

404 Salminen 2002, 286.

405 Koskinen 1988, 166; Halila 1950, 28; Ylioppilastulvakomitea 1935.

406 Lampinen 1998, 46.

teluasiakirjojen ja pitämiensä standardikokeiden avulla. Vuoden kuluttua koulun aloittamisesta (1929) tarkastaja antoi lausunnon Kittilän Yhteiskoulun tasosta:

Oppilaitten tietotaso on hyvin heikko...on paljon vähälahjaisia tai kehitykseltään hitaita oppilaita...todistusten numerot eivät anna oikeata kuvaa oppilaitten tiedon tasosta...matematiikan tiedot ovat niin heikot, että kertaus on välttämätön...ruotsin kokeessa ei ainoakaan oppilas selviytynyt ilman virheitä alkeiskieliopissa...opettajien omissa kokeissa suurin osa oli ala-arvoisia ja vain pieni osa välttäviä tai tyydyttäviä arvosanoja...siitä huolimatta ainoallakaan oppilaalla ei ollut ehtonumeroa ruotsissa ja saksassakin vain yksi...tilanne on epäilemättä niin vakava, että ilman korjausta ei ymmärtääkseni tulisi kysymykseenkään, että koulu saa oikeuden keskikoulun päästötodistusten antamiseen.⁴⁰⁷

Opettajat saivat sapiskaa lepsusta arvostelusta ja siihen liittyen lievästä karsinnasta. Haparoivan alun jälkeen opettajat ryhtyivät tuumasta toimeen, ja tarkastajakäynnillä vuonna 1930 saivat jo tunnustusta siitä, että he ”arkailematta viime kevätlukukauden lopussa jättivät 9 oppilasta ehdottomasti luokalle”.⁴⁰⁸

5.9 Numeroarvostelu kategorisoi oppilasjoukon

Millaista arvostelulinjaa Kittilän yhteiskoulussa noudatettiin? Miten se mittasi tiedon tasoa? Kun kansakoulun ja oppikoulun numeroita arvioitiin valtakunnallisessa opettajakokouksessa, alustaja totesi, ettei ollut ”absoluuttista normaalimittaa” asteikon vakioimiseen ehdottoman varmuuden saamiseksi.⁴⁰⁹ Vertailussa oli aina epävarmuustekijöitä, eikä mittaus voinut olla eksaktia. Näkemys ei nähtävästi ollut kiistaton, sillä usko numeroarvostelun objektiivisuuteen näytti hallitsevan koulujärjestelmää.⁴¹⁰ Tarkastajat pyrkivät mittaamaan ja vertaamaan arvostelua valtakunnalliseen tasoon. He käyttivät siihen tilastoja ja omia kokeitaan.

Yksinkertainen tilasto (Taulukko 13) on 3-vuotisen keskikoulun ajalta. Kun lukuvuodesta 1936 alkaen siirryttiin 4-vuotiseen ohjelmaan, jaettiin päästötodistuksia keväällä 1939 vain kertaajille. Tilaston mukaan oppilaista joutui eroamaan noin 40 % ja keskikoulun suoritti lähes 60 %. Tämän perusteella ei voi väittää, että opettajat olisivat päästäneet oppilaita kovin helpolla. Opiskelemaan patistaminen tapahtui pääasiassa oppitunneilla, mutta kotityöt ja runsaat kesäiset kertaamiset (ehdot) kuuluivat myös tiukasti ohjelmaan.

407 KiYhATk 1929 9 § ja liite.

408 KiYhA Tk 1930, 4 §.

409 SuOpko ptk 1934, 258.

410 Wilenius 1987, 37; Niinistö 1981, 87.

Taulukko 13: Oppilastase: Uudet oppilaat, eronneet ja päästötodistuksen saaneet 1928–1939.
Lähteet: KiYhA Vk:t 1928–39.

	uudet oppilaat	päästötodistukset	eronneet
<u>1928-29</u>	38		2
<u>1929-30</u>	21		8
<u>1930-31</u>	16	18	9
<u>1931-32</u>	17	12	3
<u>1932-33</u>	16	15	10
<u>1933-34</u>	11	6	13
<u>1934-35</u>	19	12	4
<u>1935-36</u>	18	7	6
<u>1936-37</u>	19	10	5
<u>1937-38</u>		17	2
<u>1938-39</u>		4	8
	175	101	70

Eronneiden suhteellisen suuri määrä vuosina 1932–1934 johtui myös perheiden taloudellisista vaikeuksista laman aikana. Vaihteluväli suoraan luokalle siirrettyjen osalta vaihteli 56–77 %:n välillä ja ehtolaisten osalta vastaavasti 11–29 % sekä suoraan luokalle jätettyjen 7–17 %. Suurin ehtolaisten määrä 29 % oli vuoden 1932 arvostelussa ja samana vuonna jätettiin luokallekin 15 %. Seuraavana vuonna linja oli edelleen aika tiukka, sillä vastaavat luvut olivat 20 % ja 17 %. Ehtolaisia oli 1930-luvulla keskimäärin 19 % ja luokalle jätettyjä 12 %.⁴¹¹ Edellä mainitut luvut tosin olivat valtakunnallisten keskiarvojen alapuolella eli arvostelu oli hieman lievempää.⁴¹²

Vuositasolla kaikkien aineitten keskiarvo liikkui 7,50:n tuntumassa. Vuosikymmenen alussa se oli yläpuolella ja vuosikymmenen lopulla sen alapuolella. Linja siis lievästi kiristyi. Tarkastaja-arviossa vuonna 1932 keskiarvot, 7,68 / 7,57, oli määriteltä ”jonkin verran normaalia korkeammiksi”, mikä saattoi tarkastajan mielestä johtua siitäkin, että koulu oli voimakkaasti tyttövaltainen: ”Tyttöhän ovat yleensä ahkeraita ja tunnollisia ja voivat näin vielä keskikouluasteella päästä hyvin tulok-

411 KiYhA Tk:t ja Vk:t 1928–39.

412 Valtakunnallinen jakautuma oli: 60 % seuraavalle luokalle siirrettyjä, ehtolaisia 20 % ja luokalle jääneitä 20 % (Kiuasmaa 1971, 21; Kiuasmaa 1982, 293).

siin”.⁴¹³ Vaikka ehtolaisia oli verraten paljon, suurin osa siirrettiin seuraavalle luokalle, sillä opettajat pitivät heille kertauskursseja kesällä.⁴¹⁴

Myös seuraavassa tarkastuksessa kiinnitettiin huomiota korkeaan keskiarvoon, mikä ”ei ole täällä satunnainen” jatkuttuaan usean vuoden ajan. Tarkastaja totesi, että pienissä kouluissa oli mahdollista saavuttaa parempia tuloksia, mutta opettajien oli kuitenkin syytä tarkistaa arvostelu-asteikkoa. Myös luokalle jätettyjen määrä oli keskimääräistä pienempi. Alimpia arvosanoja (4 ja 5) käytettiin samassa määrin kuin koko maassa keskimäärin. ”Vaikeat aineet” olivat samat kuin muuallakin: ruotsi, saksa ja matematiikka, joista oli tullut luokallejätöaineita ja ehtolaiskertausten kohteita. Edelleen vielä vuonna 1936 arvostelu määriteltiin ”keskitasoa jonkuverran lievemmäksi”.⁴¹⁵ Vuosikymmenen lopulla linja kiristyi, mutta silti arvosanojen taso oli korkeampi kuin oppikouluissa keskimäärin. Arvostelun kiristymistä oli tapahtunut erityisesti poikien kohdalla.⁴¹⁶ Vaikka arvostelu ei noudattanut kaikilta osin valtakunnallista linjaa ja vaikka lamavuosina oli oppilaspulaa, ei voida väittää, että arvostelu olisi ollut erityisen löysää.

5.10 Karsintaa kielten avulla

Vuonna 1936 tarkastaja puuttui oppikoulun perusongelmaan: oppiaineet oli kategorisoitu vaikeisiin ja helppoihin aineisiin. Tarkastaja varoitti, että ”ei ole mikään tavoiteltava ihanne se, että enemmän kuin puolella luokasta on ns ’vaikeissa aineissa’ ala-arvoiset numerot. Pääasia on, että nuoriso varttuu niissä tiedoissa ja taidoissa, joita koulun tehtävänä on sille jakaa”.⁴¹⁷ Tarkastajan havainto sisältää hyvin tärkeän näkökulman. Koulujärjestelmään oli muodostunut luokitteleva oppiainehierarkia. Millä perusteella jotakin oppiainetta voitiin väittää vaikeaksi tai tärkeäksi? Oppiaine sinänsä ei voinut olla vaikea tai tärkeä, vaan sen pedagoginen ja kulttuurinen ominaispaino oli sellaiseksi historiallisesti kehittynyt.

Oppikoulun liiallista paisumista piti torjua tiukentamalla oppikouluun pääsyä ja koulun sisäistä karsintaa arvostelun sekä rangaistusjärjestelmän avulla. Ensin mainittu oli sikäli ongelmallinen, että sille oli vaikeata saada riittävää kannatusta. Vasemmiston mielestä kaikilla ei ollut vielä tasavertaisia mahdollisuuksia oppikouluun, ja maalaisliitto piti pöhötautia lähinnä kaupunkien ongelmana. Pyrkimys ja halu nostaa sisäänpääsykokeen vaatavuustasoa oli kyllä yleinen. Koulun sisäistä karsintaa oli mahdollista käyttää. Arvostelu oli opettajan asia, eikä muilla ollut puuttumista siihen. Ankaru arvostelu olikin oppikoulun vakiintunutta traditiota, ja erityisen tiu-

413 KiYhA Vk:t 1930–39, Tk 1932 8 §, Tk 1932, 8 §.

414 KiYhA Tk 1932, 8 §.

415 KiYhA Tk 1934, Tk 1936.

416 KiYhA Tk 1939 10 §.

417 KiYhA Tk 1936.

kaksi se muodostui kielten kohdalla, sillä oppikoulu oli leimautunut ”kielikouluksi”. Se oli oppikoulun tunnusmerkki ja erotti sen kansakoulusta. Rinnakkaiskoulun aikana tämä oppikoulun symboli alkoi suorastaan korostua. Kielten osaaminen oli sivistyneen ihmisen tunnusmerkki, jolla hän erottautui rahvaasta. Puhuttiin vanhoista (latina, kreikka) ja uusista (saksa, englanti, ranska) ”sivistyskielistä”. Näin kielistä tuli johdonmukaisesti vaikeita oppiaineita, ja ne tekivät välttämättömäksi koetun karsinnan.⁴¹⁸ Eroamaan joutuneet leimattiin helposti heikkolahjaisiksi ja laiskoiksi. Myös puheet suomalaisten huonosta ”kielipäästä” olivat yleisiä. Käsitys lahjakkuudesta oli institutioitunut kouluasuoritukseen.⁴¹⁹ Vaikka virallinen arvosteluasteikko oli kaikissa aineissa sama, käytännössä oli ryhdytty käyttämään erilaisia asteikkoja kielten ja matematiikan erottuessa omaksi ryhmäkseen. Kun matematiikassa oli mahdollisuus valita oppikurssin laajuus (lukiossa), vaikeusongelma keskittyi kieliin. Jälkikäteen ankaraa arvostelua on perusteltu kielten kumulatiivisesta luonteesta johtuvaksi: laadukas oppiminen edellytti aikaisemman opitun hyvää hallintaa ja siksi kertaaminen oli välttämätöntä.⁴²⁰ Arvostelun valtakunnallisiin painotuksiin vaikutti tarkastajien ohjauksen ohella myös ylioppilastutkinto. Vaikka sen vaikutus tuntui eniten kouluputken loppupäässä, niin käytännössä se alkoi painaa ensiluokilta alkaen.

5.11 Koulukuri ja rangaistukset

Koulujärjestys (1872) oli syntynyt keisarillisessa Suomessa, jossa vallitsi säätyhierarkia ja julkiset laitokset noudattivat tiukkaa byrokraattista järjestystä. Sama henki oli myös koulujärjestyksessä. Koulujärjestys käytti käsitettä koulukuri, jota määriteltiin tarkoin käyttäytymisnormein koulussa, asunnolla ja vapaa-ajalla (Liite 6). Kittilässä normistoa vielä täydennettiin käyttäytymisen lisämääritteillä. Tarkkailun piiriin kuului kaikki, sillä ”kuri käsittää koulun koko elämän”. Koulun piti toimia kuin kellokone, jossa vallitsi täydellinen järjestys. Esitettiin, että ”ankara järjestys on koulun menestyksen ja hedelmällisen toiminnan ensimmäinen ja viimeinen ehto”.⁴²¹ Kuri oli keino hyvään järjestykseen ja väline oppilaiden siveellisen kasvun edistämiseen. Kuri oli oikeastaan kasvatuksen toinen nimi.⁴²²

Koulujärjestys vaati hyvää käytöstä koulun lisäksi ”oppikartanon ulkopuolella” ja asunnollakin. Jos halusi käydä yleisissä huveissa, siihen oli saatava lupa rehtorilta. ”Vieraspitojen” järjestäminen sekä ravintoloissa tai vastaavissa julkisissa tiloissa oleskeleminen olivat kiellettyjä. Rahapelit, tupakan poltto ja muut ”nuorisolle sopi-

418 Koskinen 1988, 39.

419 Iisalo 1984, 126; Kivinen 1988, 67; Salomaa 1947, 40–41.

420 Komitea 1970, 46.

421 Cleve 1886, 289–290.

422 Ojakangas 1998, 37.

mattomat askaroitsemiset” olivat ehdottomasti kiellettyjä.⁴²³ Kittilän yhteiskoulussa päätettiin antaa vielä erillinen arvosana ”käyttäytymisestä”. Sitä annettaessa oli kiinnitettävä huomiota oppilaiden esiintymistapoihin maantiellä, julkisissa tilaisuuksissa, toveripiirissä ja muissa tilaisuuksissa.⁴²⁴ Sääntöihin kirjoitettiin lisäksi, että jokaisen oli oltava kotona viimeistään kello 22. Tanssikiellon rikkomisesta samoin kuin liikkumisesta ulkona kello 22:n jälkeen annettiin usein käytöksen alennuksia ja jälki-istuntoa.”Osanotto yleiseen tanssi-iltamaan” oli syynä viiden oppilaan rangaistuksiin joulukuussa vuonna 1929: 2 tuntia arestia ja käytös kahdeksaan. Myös kortinpeluusta ja väkijuomien käytöstä kärysi useita oppilaita.⁴²⁵

Opettajakunnan valvova silmä ulottui yllätyksellisesti tilanteisiin, joita oli ollut vaikeata ennakoida. Oppilaiden muistitiedon mukaan kuri oli ankara, ja opettajan sana oli laki. Yleensä asiaa perusteltiin koulun vapaaehtoisuudella ja se myös hyväksyttiin. Jos kuri ei miellyttänyt, sai lähteä pois koulusta. Tunnin jälki-istunto tuli suhteellisen helposti. Opettajien välisiä erojakin oli, ja myös ruumiillista kuritusta käytettiin, vaikka se oli kielletty.⁴²⁶

Miksi kuri oli niin ankara ja ehdoton? Perusteena oli näkemys, jonka mukaan luontoperäinen ihminen oli alunperin sokeiden viettien ja vaistojen määräämä, epävapaa olento. Kasvatuksen avulla ihminen voitiin vapauttaa tästä riippuvuudesta, ja siihen tehosivat nimenomaan pakottaminen sekä kova kuri. Ihminen tuli ihmiseksi vain pakottavan kasvatuksen avulla; se oli sivistymistä ja kehitystä kohti todellista siveellistä vapautta, ja oli näin ollen koulun keskeisiä tehtäviä.⁴²⁷ Erään tulkinnan mukaan kouluja oli mahdollista verrata jopa vankiloihin, sairaaloihin, luostareihin ja armeijaan. Kun valistuksen vyöry oli aktivoinut suuria ihmismassoja, kuritoidut julkisissa instituutioissa olivat keinoja, joilla kansan voiman tuntoa voitiin rajoittaa.⁴²⁸

Muokatut tavat muuntuivat vähitellen tottumukseksi pikkutarkan ohjauksen avulla. Esimerkkinä voidaan mainita järjestäjän työnkuva: luokan tuuletus, sienen kasteleminen, taulun pyyhkiminen, kellon soitto, opetusvälineiden järjestäminen, päiväkirjan avaaminen, mustekynän kasteleminen mustepullossa, kynän ojentaminen opettajalle ja läksyn näyttäminen.⁴²⁹ Oppilaiden tuli mukisematta alistua koulun määräysvaltaan, jota opettajat edustivat. Opettajan valta perustui koulun objektiiviseen järjestykseen; opettajat itsekin olivat tämän tiukan järjestyksen alaisia. Koulutarkastajat seurasivat myös opettajien toimintaa, sillä opettajat edustivat

423 Kj 35 § 7–10.

424 KiYhA Tk 1939 6 §.

425 KiYhA Rangaistuskirja 1928–44. Oppikoulukomitea totesi jo vuonna 1933, että mainittu kohta, joka kielsi käynnit yleisissä huveissa, ravintoloissa ja kellareissa, oli vanhentunut ja esitti tilalle, että oppilaan tulee käyttäytyä moitteettomasti koulun ulkopuolella (Komitea 1933, 216).

426 KiYhA aineisto 1979.

427 Cleve 1986, 289–298; Ojakangas 2004, 187; Siljander 2000a, 8–9.

428 Foucault 2001, 199–204; Ojakangas 1998, 50–51, 70–71.

429 KiYhA aineisto 1979.

ylevää virallista järjestystä ja olivat samalla ihanteellisena esimerkkinä oppilaille.⁴³⁰ Jos oppilaita kohtaan oli vallittava kova kuri, oli opettajien omalla kohdalla vallittava kova itsekuri. Opettajakoulutuksessa oli pyritty koulimaan tarkan ohjelman mukaan esimerkiksi kelpavaa mallikansalaista. Mutta kurin piti olla rakastavaa ja lämmintä kuria: kuri ilman rakkautta oli julmuutta. Rakkaudella höystettyyn kuriin ei saanut liittyä mielivaltaisuutta, joka oli menestyksellisen ja oikeudenmukaisen kurin pahin vihollinen.⁴³¹ Tarkastajien ohjeissakin kehoitettiin seuraamaan, esiintyikö opettajilla ”taipumusta henkiseen räökkäämiseen”.⁴³²

Kuri- ja rangaistusasiat olivat eniten keskustelua herättäneitä kasvatuskysymyksiä vuosisadan vaihteen pedagogien keskuudessa. Sopivan rangaistusmuodon valinta, joka oli kasvatuksellisesti ”oikea”, oli erittäin vaikea tehtävä. Tärkeänä pidettiin ns. kasvatuksellisen rangaistuksen aikaansaamista.⁴³³ Kovista rangaistuksista alettiin vähitellen luopua ja siirtyä hieman pehmeämpiin menetelmiin. Ruumiillinen kuritus kouluissa kiellettiin jo vuonna 1914, mutta vanhemmille se oli edelleen sallittua ja koulut siirsivät usein toimenpiteen heidän tehtäväkseen. Voimakeinoja saatettiin edelleen käyttää. Ruumiillisen rangaistuksen tilalle tuli kovimpana keinona karseri-rangaistus. Se oli pimeä koppi, jonka yksinäisyydessä omantunnon toivottiin heräävän katumukseen.⁴³⁴ Siirtymävaihe kovista kasvatusmenetelmistä pehmeämpiin oli hyvin pitkä.

5.12 Pikkutarkat kurisäännöt

Koulujärjestys määritteli käytösnormeja ja luvalliset rangaistukset koulussa (A 1872 35 ja 39 §):

1. varoitus ja nuhtelu luokkalaisten edessä
2. eroittaminen tovereista
3. muutto alimmaksi luokassa
4. jälkeepito koulussa viikon lopulla
5. nuhtelu ja moite koulun kokoontuneiden opettajain ja nuorison edessä
6. aresti eri huoneessa eli karcerissa
7. kehoitus koulusta lähtemään
8. karkoitus oppilaitoksesta vissiksi lyhemmäksi tahti pitemmäksi ajaksi
9. karkoitus ikuisiksi ajaksi

430 ”istuuko opettaja unisena kateederissa” (tark ohjeet 1937,11).

431 Cleve 1986, 298 ja seur; Ojakangas 1998, 38–46.

432 KA Kh II Eb 12 tark. ohjeet 1937.

433 Ojakangas 1998, 56; Soininen 1942, 66–69; Päivänsalo 1953, 14.

434 Ojakangas 1998, 61–63.

Nämä olivat luvallisia rangaistuksia, eikä periaatteessa mitään muita rangaistuksia saanut käyttää.⁴³⁵ Käytännössä yleisimmät käytetyt rangaistukset olivat jälki-istunto (aresti) ja määräaikainen erottaminen. Järeimpien keinojen, karserin ja lopullisen erottamisen, osalta oli lisämääreitä: ”karkoitus ikuiseksi ajaksi” piti alistaa kouluhallituksen tutkittavaksi ja karseriin voitiin tuomita vain 14-vuotiaita, enimmillään kolmeksi päiväksi 12 tuntia kerrallaan. Karserirangaistukset lienevät kuuluneen lähinnä vanhojen oppikoulujen keinovalikoimaan.⁴³⁶ Kittilässä kovimpina rangaistuksina käytettiin jälki-istuntoa (max. 2 h) ja erottamista. Koulumuistelmissa on runsaasti esimerkkejä siitä, miten usein säännöistä poikettiin. Tukkapölyä ja muuta kiellettyä käytettiin entiseen malliin vielä pitkään. Tavoite oli, että rangaistukset olivat oikeudenmukaisia ja johdonmukaisia sekä lisäksi ”koulun on annettava oppilaiden selvästi tuntea koulun rankaiseva käsi oikeudenmukaisen ankarana, jottei koulun oppilaiden keskuuteen pääsisi hyvillä koulutavoille vieraita otteita.”⁴³⁷

Koulun rangaistusten mallit oli otettu oikeusjärjestelmästä.⁴³⁸ Tapaukset voitiin koulukielessäkin lajitella rikoksiin ja rikkomuksiin. Rikokset olivat kovempia juttuja. Niihin kuuluivat vilppi, petos, röyhkeä käytös, valhe ja väkijuomien käyttäminen. Koulutarkastajat seurasivat erityisen tarkasti vilppiä (”lunттаusta”). Rikkomukset olivat lievempiä ja yleisempiä kouluarkeen kuuluvia tapauksia.⁴³⁹ Rangaistuksia annettiin runsaasti, mutta se ei ollut hyvän koulun merkki, sillä hyvän koulun oli tultava toimeen mahdollisimman vähillä rangaistuksilla. Ihanne oli, että kouluidylli toimi ilman yhtään rangaistusta.⁴⁴⁰

Kittilän yhteiskoulun järjestys ja oppilaiden käytös oli saanut yleisesti hyvän arvosanan. Rangaistuskirjaan alkoi kuitenkin tulla merkintöjä alkuvuosien muutamien merkintöjen jälkeen yhä tiuhempaan tahtiin, niin, että vuosikymmenen lopulla tarkastaja kiinnitti huomiota runsaisiin rangaistuksiin. Jollakin luokalla oltiin jo valtakunnallisella tasolla. Normaalistuminen eli toimiminen, kuten oppikouluissa aikakauden käsityksen mukaan tuli toimia, oli alkanut. Opettajat kävivät vuorol-

435 Puupponen 1945, 45–47, 50–51

436 Oulun Lyseon ”Musta kirja” kertoo myös korutonta kulttuurihistoriaa. Sieltä paljastuu, että ruumiillinen kuritus oli vielä 1900-luvun alussa suhteellisen yleisesti käytetty rangaistus. Tupakoinnista annettu ensimmäinen tuomio Oulussa tuli vuonna 1912. Tupakointi lienee kuitenkin ollut aika harvinaista, sillä seuraava maininta oli vasta vuonna 1925. Tupakointi alkoi yleistyä Oulussa 1930-luvulla ja vuosikymmenen puolivälistä alkaen se oli jo ”ongelma”. Purukumin jauhamisesta tuli ensimmäiset rapsut vuonna 1930. Karseri oli aika usein käytetty rangaistusmuoto. Kuuden tunnin karseria annettiin useasti ja ankarimmat tuomiot, 12 tuntia karseria, tulivat valehtelusta, nimen väärennöksestä ja aiheettomasta poissaolosta (19.3.1936). Ristirahan peluu näyttää tullen ongelmaksi 1930-luvun lopulla ja jatkui sitten useita vuosia nuorison epäilyttävänä harrastuksena (OMA Ae 3 Oulun Lyseon ”Musta kirja” 1902–1943). Kulttuuriset muoti-ilmiöt tulivat viiveellä periferiaan. Kittilän Yhteiskoulussa rangaistiin ensimmäisen kerran tupakoinnista 12.10.1940 (KiYhA Kittilän Yhteiskoulun rangaistuskirja).

437 KiYhA Tk 1932, 6 §.

438 Foucault 2001, 244; Päivänsalo 1953, 14–15.

439 KiYhA Tk 1930 4 §; Tk 1936 7 §; Seppä 1947, 282–283.

440 Päivänsalo 1953, 14–15; Ojakangas 1998, 55–58.

laan 1930-luvun alkupuolella auskultoimassa ja saivat silloin kiinteän yhteyden valtakunnalliseen oppikoulumenuon.⁴⁴¹

Kiltin alkuvaiheen jälkeen oppilaat alkoivat tietoisesti testata koulun rajoja (tupakointi, kortin peluu, alkoholi). Tarkastajat huomauttivat liian runsaista rangaistuksista ja esittivät tilalle kasvattavaa sekä kunniaan vetoavaa keskustelua, joka saattoi olla pitemmän päälle parempi vaihtoehto.⁴⁴² Aiemmin mainitun jaottelun perustalta (rikokset/rikkomukset) voidaan laskea, että Kittilässä valtaosa tapauksista oli lieviä. Vakavimmiksi luokiteltuja tapauksia oli 18,5 % rikkomuksista. Kun valtakunnallisesti ongelmia ilmeni eniten oppitunneilla, niin Kittilässä niitä näytti olevan ennen kaikkea oppituntien ulkopuolella (Taulukko 14). Vaikka oppilaiden käytöstavat olivat saaneet hyvän arvosanan tarkastaja-arvioissa, siitä huolimatta rangaistuskirjassa suurin yksittäinen syy muistutuksiin ja jälki-istuntoihin oli ”sopimaton käytös”. Suurin osa käytöshäiriöistä oli tosin pikkurikkeitä, jotka tarkastajakin totesi murrosikäisten ”normaaleiksi hairahduksiksi”.⁴⁴³

Taulukko 14: Rikkomukset Kittilän Yhteiskoulussa 1928–44 ja vertailu valtakunnalliseen tilanteeseen. Lähteet: KiYhA rangaistuskirja 1928–44; Kiiasmaa 1982, 310; Kiiasmaa 1985, 151.

	KITILÄ		KAIKKI OPIKOULUT	
	kpl	%	1920-l. %	1930-l. %
vilppi	24	8,1	20	11
sopimaton käytös	191	66,0	14	13
laiminlyönti	19	6,4	11	11
tunnin häirintä	22	7,4	44	51
luvaton poissaolo	32	10,8	9	12
tupakointi	4	1,3	2	2
muu	192	-	-	-

muu : muistutukset 3 kpl = jälki-istunto

441 KiYhA Tk 1939 8§. Myös Paavo Päivänsalo suosittelee kirjassaan *Oppikoulun rangaistuksista* (1953) erityisen käyttäytymisen arvosanan ottamista käyttöön, koska käytösarvosana ei lopultakaan ilmaissut paljoa oppilaan todellisesta käytöksestä. Siitä oli tullut ikään kuin rangaistuksiin liittyvä lisärangaistuksen muoto (arvosanan alennus). Jos oppilas ei ollut tehnyt mitään rikkomuksia tai käyttäytynyt sopimattomasti oli arvosana 10, jonka valtaosa oppilaista näin ollen sai. Mutta olivatko siis lähes kaikki hyväkäytöksiä kympin oppilaita? (Päivänsalo 1953, 106–107, 116).

442 KiYhA Tk 1936, 7 §; Tk 1939, 8 §.

443 KiYhA Tk 1939, 7 §.

Arkinen koulutyö kulki omia latujaan, usein kaukana ihannetilasta. Usein ongelmana olivat opettajien erilaiset käytännön sovellukset rangaistusten toteutuksessa. Opettajalla oli erittäin suuri valta. Hän oli syyttäjä, tutkija, tuomari ja toimeenpanija. Koulujärjestys oli tarkkaan määritelty rangaistukset, mutta aiheet ja syyt oli huonosti kirjattu. Esimerkiksi rikoslaisa oli periaate, että vain laissa nimenomaan mainitut teot olivat rangaistavia.⁴⁴⁴ Opettajien kuritoimenpiteet perustuivat juridisesti vallan-alaisuussuhteeseen, jonka alaisia oppilaat koulussa olivat. Siinä siis edellytettiin yleistä kuuliaisuus- ja huolellisuusvelvollisuutta, jonka rikkomisesta voitiin rangaista. Koulujärjestyksen säädökset oli kirjoitettu niin laajaan muotoon, että niihin voitiin sisällyttää kaikenlaiset oppilaiden rikkomukset.⁴⁴⁵ Näin opettajien mielivallalle oli erinomaisia mahdollisuuksia. Lukuisat koulumuistelmat kertovatkin niin hupaisia kuin surullisia tarinoita kurijärjestelmän kiinteästä osuudesta koulun arkisessa aherruksessa.

5.13 Tapakulttuuri ja tapojen muokkaus

Oikeaan tapakulttuuriin ohjaaminen oli oppikoulun tehtävä myös Kittilän yhteiskoulussa. Oppikoulu oli alun alkaen fennomaanisen eliitin keino suomenkielisen sivistyneistön luomiseksi, eikä oppikoulusta pitänyt tulla kaiken kansan oppilaitos. Kansansivistysprojekti jakaantui kahteen kategoriaan: rahvaalle tarkoitettu sivistys oli erilaista kuin eliitin sivistys ja se näkyi muun muassa oikeiksi ajatelluissa käytöstoissa. Yläluokan ja keskiluokan lähentyminen sekä yhdentymisen tapahtui osaksi oppikoulun kautta johtaen samanlaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Ryhmittymä alkoi määritellä niitä kriteereitä, jotka sivistyneen kansalaisen tuli täyttää ja samalla vedettiin rajaa niihin, jotka eivät ehtoja täyttäneet. Sitä voidaan nimittää sivistyneistön kulttuuriseksi hegemoniapyrkimykseksi.⁴⁴⁶

Oppikoulujen tehtäväksi oli muodostunut yhdenlaisen kulttuurimuodon juurruttaminen ja levittäminen. Sen sisältö nähtiin ohjeellisena ”korkeakulttuurina”, johon myös poikkeavia ja kulttuurisesti erilaisia ihmisiä voitiin liittää.⁴⁴⁷ Vanhojen sivistyssukujen jälkeläisille oppikoulukulttuuri oli itsestäänselvyys, kun taas alhaalta nousevat oppilaat joutuivat tapamuokkauksen kohteiksi ja assimiloituivat sitä kautta vallitsevaan normistoon. Oppikoulun henki oli konservatiivinen ja eurooppalaisia sivistysarvoja korostava ennen kaikkea klassisen koodin perinteen mukaisesti. Sille oli ominaista myös kulttuurikeskeisyys ja se edellytti vielä akateemista seurustelutaitoa. Samalla muokkaus tähtäsi käyttäytymistapojen keskiluokkaiseen yhdenmukaisuuteen.⁴⁴⁸

444 Päivänsalo 1953, 109–111.

445 Päivänsalo 1953, 14.

446 Nieminen 2003a, 122–123; Häggman 1994, 223–224.

447 Lehtisalo & Raivola 1999, 59; Ks. sivistysihanteista Ikonen 2011, 234–235.

448 Komulainen 2001, 12; Kiuasmaa 1982, 296–297; Kiuasmaa 1985, 155–156; Välijärvi 1988, 98.

Norbert Elias on kuvannut sivilisaatioprosessin tutkimuksessaan (1939) tapakulttuurin leviämisen logiikan. Tapanormisto eteni Euroopassa niin, että hierarkiasa alemmalla olevat jäljittelivät ylemmällä olevien tapoja tehden samalla hajurakoa alaspäin. ”Sivistyneet” käytöstavat muodostuivat eritoten sovinnaisen keskiluokan tavoiksi.⁴⁴⁹ Keskiluokan suosikki, oppikoulu, oli keskeinen väline tapanormiston juurruttamisessa. Oppikoulusta oli tullut tie sosiaaliseen nousuun ja kouluissa oli muodostunut vankka käsitys sivistyksestä sekä oikeista käytöstavoista. Varsinkin vanhojen oppikoulujen perinteessä korostettiin eurooppalaista sivistystä ja tehtiin samalla pesäeroa suomalaiseen ”metsäläisyyteen”. Eurooppalainen sivistys oli korkeakulttuuria, hienoa ja urbaania, kun taas suomalainen oli rahvaan kulttuuria, junttimaista ja maalaista sekä jälkeenjäänyttä.⁴⁵⁰ Suomalainen sivistyseliitti pohti, kuinka monta vuosisataa Suomi oli jäljessä vanhoja kulttuurimaita sivistystasossa.⁴⁵¹

Tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota suomalaisten tapaan määritellä omaa asemaansa maailmalla hyvin negatiivisin määrittein; näyttää siltä, kuin suomalaiset olisivat häpeissään itsestään ja maanmiehistään. Suomalaisuutta pidettiin eurooppalaisuutta huonompana, jälkeenjääneenä. Sille etsittiin syitä ennen muuta sijainnista ja menneisyydestä. Asetelma oli historiallista perua kaudelta (1810–1945), jolloin poliittista valtaa käyttävä eliitti suhtautui ”kansaan” tai ”tyypillisiin suomalaisiin” sääty-yhteiskunnan asetelmista: metsäläisyys vs. eurooppalaisuus.⁴⁵² Ilmeni jopa pelkoa, että eri yhteiskuntaryhmistä lähtöisin olevien sijoittaminen samoihin kouluihin vaikeuttaisi sivistyneistöläpsien kasvamista hyviin tapoihin. Tämän käsityksen mukaan nousukkailla ei voinut olla sellaista vankkaa kulttuuriperustaa, joka vanhoilla

449 Elias [1939] 1976, 139–145, 170–174. Norbert Elias on sivilisaatioprosessin tutkimuksessaan esittänyt tapakulttuurin etenemisen periaatteen. Kuninkaan hovissa luotiin monimutkainen järjestelmä, josta tuli tapakulttuurin esikuva ylimystölle. Kun porvaristo pyrki sosiaaliseen ja kulttuuriseen nousuun, alkoi se puolestaan omaksua ylimystön käytöstapoja. Esimerkkinä voidaan mainita haarukka, joka oli aluksi ylimystön ylellisyysesine ja statussymboli. Sitten sen käytön omaksui porvaristo ja sen jälkeen se yleistyi vähitellen laajemmalle yhteiskuntaan. Systeemi toimi siis niin, että säätyportaitossa alemmalla oleva pyrki ylöspäin omaksumalla ylemmällä olevien tapoja ja teki samalla hajurakoa alemmalla oleviin. Samalla luotiin soveliaita käytöstapoja. Ulkoista käyttäytymistä alettiin säädellä tapanormeilla; sylkeminen, niistäminen, röyhtäily, luonnolliset tarpeet, pöytätavat jne. saivat soveliaan muodon. Siltä perustalta alkoivat muokkautua käsitykset oikeista käytöstavoista ylipäätään. Tapanormeja ei perusteltu niinkään hygieenisyyserustein vaan nimenomaan sillä, mikä oli arvon mukaista ja soveliaista, ”säädyllystä”. Ulkonainen itsekontrolli ja sosiaalinen säätely leimasivat käytöstä (Elias 1976, 142–143, 170–174; Ks. myös Heikkinen 1993, 22–23; Ollila 2005, 129–130). Tältä pohjalta alkoivat yleistyä käsitykset sivistyneistä käytöstavoista ja ne levisivät kaikkialle Eurooppaan ennen kaikkea sovinnaisen keskiluokan tapanormistoksi ja siitä edelleen muuhun yhteiskuntaan. Eräät tutkijat ovat arvostelleet Eliasin teesejä muun muassa kuninkaan hovin merkityksen liiallisesta korostamisesta ja edistysuskosta. Vaikka historialliset yksityiskohdat saavat kritiikkiä perustellusti, niin yleinen teoria tapojen leviämisestä on hyvin perusteltu ja johdonmukainen. (Kritiikistä ks. Markku Peltonen, Kohteliaisuus ja tavat Britanniassa ja Ranskassa, SHS:n jäsenlehti 1–2/2009).

450 Alasuutari & Ruuska 1998, 9; Alapuro 1998, 178.

451 Pidot tornissa 1937, 159–168.

452 Alasuutari & Ruuska 1998, 9; Apo 1998, 86.

sivistyssuvuilla luontaisesti oli.⁴⁵³ Turun klassisen lyseon käynyt saattoi kuvata asiaa seuraavasti:

Klassillista sivistystä saaneelle tämä tasoittaa myöhemmin tietä kaikkialla jo ulkonaisenkin eurooppalaisen sivilisaation piirissä....näin suomalainen klassikko, vaikka onkin saanut kasvatuksensa Euroopan äärialueella, monessa suhteessa vielä sivistyksen takamaaksi laskettavassa pohjolassa, on jossakin mielessä saanut kotipaikkaoikeuden kaikkialla Euroopan kulttuurin maaperällä ja voi outoutta tuntematta liittyä eurooppalaisen sivistyneistön lajiin....ajatus voi yllättää outoudellaan sen, joka on tottunut *kirkonkylissämme tavalliseen oppikoulun malliin*.⁴⁵⁴

Oppikoulun asemointia Lapinmaan olosuhteisiin vaikeutti hankala kulttuurinen ristiriita: traditio ja laaja kieliohjelma pyrkivät liittämään tapamuokkausta suuriin eurooppalaisiin sivistysmaihin, kun kansakunnan rakentaminen olisi edellyttänyt suomalaisuuspainotusta. Paikallisten alakulttuurien huomioiminen oli puolestaan hyvin harvinaista ja vähäistä. Euroopassa oli vallitsevana katsomuksena kulttuurirevolutionismi, jonka mukaan kansat olivat kehityksessä eri tasoilla, eikä Suomi kuulunut huipulle tässä kategoriassa.

5.14 Tapojen muokkausta

Eräs malli suomalaisessa keskustelussa oli gentleman-ihanne, jota tarjottiin sopivana tavoitteena koululaisille. Erityisesti ulkonaisia käytöstapoja, etikettiä, painotettiin, ei niinkään kasvatuksen syvällisempiä kysymyksiä.⁴⁵⁵ Kyseisen asetelman perusteella

453 Pidot tornissa 1937, 287; Komitea 1933, 63.

454 Koskenniemi 1969, 9, 12; kursivointi tekijän. Kirjailija Pekka Lounelalla oli Turun klassillisesta lyseosta varsin toisenlainen näkemys. Kirjassaan *Rautainen nuoruus* (1976), hän kuvaa mainittua koulua melko kriittisesti: ”Klassillinen lyseo oli monessa suhteessa turkulaisen hengenelämän kiteytymä. Vanhan pahantapaisten naisten kehruulaitoksen paksujen muurien suojissa viljeltiin pitkiä ja paksuja perinteitä, joilla tavalliseen elämänmenoon vain satunnaisia yhtymäkohtia. Se ei johtunut latinasta, joka on mielenkiintoinen ja hyödyllinen kieli, joskin kuollut. Koulun henki oli vanhoillinen, monet opettajista peruukkeja sanan täydessä merkityksessä ja seula niin tiheä, että neljästäkymmenestä vuonna 1942 aloittaneesta oppilaasta neljä kirjoitti ylioppilaaksi kahdeksanmiehisellä kahdeksannella luokalla 1950. Eikä karsinta tapahtunut vain tietojen ja taitojen nojalla: siinä sovellettiin naamakerrointa ja kaikkinaisiin ennakkoluuloihin perustuvaa erottelua jokseenkin estottomasti” (Lounela 1976, 11–12).

455 Korpikallio 1937, 255–256. Jaakko Korpikallio oli nuori, lupaava tutkija, joka teki Iso-Britanniaan opintomatkan 1930-luvulla tutkien brittiläistä kasvatuskulttuuria. Hän julkaisi teoksen ”Yksilön ja kansalaisen kasvatusta Englannissa” vuonna 1937. Tutkimus oli laaja kuvaus brittiläisen sivistyksen kehityksestä ja piirteistä. Gentleman-ihannetta löytyi: se oli yksilöllistä, oman mielipiteen vapautta, mutta

oli johdonmukaista, että oppikoulusta tuli muualla määritellyn tapanormiston ja sivistyksen välittäjä nuorisolle. ”Sivistyskielten” opetus toimitti tätä välitystehtävää omalta osaltaan. Kielen opettaminen oli samalla asianomaisen maan kulttuurin ja sivistysihanteiden opettamista (*kulturkunde*).⁴⁵⁶ Oppikoulussa muokattaviin käytöstapoihin kuuluivat oikea puhetapa, korrekki esiintyminen ja sopiva pukeutuminen. Ihannekansalaisen mittoja ei ollut tarkkaan määritelty, mutta akateeminen traditio oli muokannut niitä aikojen saatossa omaan suuntaansa ja oppikoulun tavat erosivat muun muassa kansakoulun tavoista. Se, joka sutjakkaasti soluttautui oppikoulun välittämään kulttuuriin, oli sisäistänyt sen arvokoodiston ja sai mahdollisuuden sosiaaliseen menestykseen.

Tarkastajat puuttuivat oppitunneilla hanakasti oppilaiden puheeseen ja ryhtiin. Suora ryhti ja varma kehon hallinta oli ehdottomana pyrkimyksenä tapaohjauksessa. Puheen piti olla selvää, täsmällistä ja turhaa meteliä sekä ääntelyä oli vältettävä. Tavoitteena olivat pikemminkin äänettömyys ja kurinalaisuus.⁴⁵⁷ Jo kuukausi koulun aloittamisesta pidetyssä tarkastuksessa kiinnitettiin huomiota näihin kohtiin:

Heidän ulkonaisessa ryhdissään kaipasin suurempaa reippautta. Niin ikään oli heidän esityksensä enimmäkseen ylen tarmotonta ja epäluontevaa. Vastatessaan opettajan kysymyksiin oli heidän ääntämisensä useinkin niin epäselvä, että tuskin voin aavistaa, mitä heillä oli sanottavaa, ja lukiessaan kirjasta sekä kertoessaan oli heillä luonnon, yksitotinen ’nuotti’.⁴⁵⁸

toisen mielipidettä kunnioittavaa. Patriotismi kuului ilman muuta kunnan kansalaiselle. Gentleman oli myös käytännöllinen, teoreettisuutta kaihtava. ”Fair play” oli niin ikään tärkeätä, myös urheilun ulkopuolella. Traditioita kunnioitettiin erittäin vahvasti, ja näin ollen vanhoillisuus oli aika hallitseva piirre. Kasvatuseritykset eivät olleet muuttuneet aikojen saatossa, mikä näkyi muun muassa jyrkkinä säätyeroina niin koululaitoksessa kuin koko yhteiskunnassakin. (Korpikallio 1937, mm. 255–266). Gentleman-käsite oli peräisin sääty-yhteiskunnan hierarkiasta. Sitä on käytetty brittiläisen yhteiskunnan yläluokan yleisnimityksenä (”säätyläistö”). Tarkemmassa erittelyssä gentlemannit paikantuvat säätyläisryhmäksi, joka oli yhdeksäs sosiaaliryhmä ja yläluokan ryhmistä suurin (esim. Kontinen 1991, 36, alaviite 3). Russellin mukaan gentleman voidaan määritellä ”tasavertaisten seuraan kuuluvaksi, joka elää orjien työstä tai ainakin sellaisten ihmisten, joiden alempiarvoisuus on kiistämätön” (Russell 1967, 51). Epäselväksi jää lopulta, mitä paljonpuhuttu gentleman -ihanne käytännössä tarkoitti ja miksi tätä ihannetta piti etsiä Englannista tai ylipäätään ulkomailta. Kun suomalainen älymystö analysoi sivistyksen tilaa *Pidot tornissa*-kirjassa, niin se arveli Suomen olevan pahasti jäljessä ”sivistysmaista”. Siksikö sivistyksen ideaaleja piti etsiä ulkomailta? Muun muassa oppikoulun kielenopetus toimi ilmeisen tehokkaasti ulkomaisten (kansallisten/kulttuuristen) sivistysihanteiden välittäjänä. Ks. myös Ora 1943, 18–19 ja anglofiliaa Heikkinen 1995, 415–416.

456 Kiuasmaa 1982, 560 viite 27.

457 KA Kh II Eb12 tark ohjeet 1937; Ojakangas 1998, 47–48.

458 KiYhA Tk 1928.

Vuotta myöhemmin (1929) arvioinnin sisältö oli edellisen kaltaista:

Oppilaiden yleinen esiintyminen tunnin aikana jättää toivomisen varaa: seisominen ja istuminen on ryhdytöntä, vastaaminen hidastelevaa ja epäröivää, puhe sopertelevaa ja hiljaista. Näihin seikkoihin on opettajakunnan täysi huomionsa kohdistettava. Ne vaikuttavat hyvin tuntuvasti koulunhenkeen, mutta jos ne esiintyvät siinä laajuudessa, missä tässä koulussa, haittaavat ne hyvin tuhoisasti menestyksellistä opiskelua.⁴⁵⁹

Kun opettajat alkoivat vaatia selkeämpää puhetapaa, se tuntui vähitellen tuottavan tulosta. Niinpä tarkastaja-arviossa vuonna 1932 todettiin Kittilän oppikoulun ”oppilaiden esiintyvän yleensä reippaasti, joskin veltompaakin vastaamista on havaittavissa”. Samoin vuonna 1934 opettajien kehotusten jälkeen vastaukset olivat reippaita ja rohkeita.⁴⁶⁰ Tarkastaja-arviossa vuonna 1936 oletettiin, että vähäpätöiseltä tuntuva seikka, ”ryhdikäs vastaamaannousu ja perusasennossa seisominen sekä täsmällinen puheentyyli”, näytti nolottavan murrosikäistä nuorta miestä, mutta se oli tärkeätä kilpailun ja eteenpäin pyrkimisen aikana.⁴⁶¹ Vielä vuonna 1939 oppilaiden todettiin nousevan seisomaan ”hieman veltosti ja [he] puhuivat epäselvällä äänellä”.⁴⁶² Vaikka toivottuun ihanteeseen oli selvästi pyritty, oli muokkaus lopulta tuottanut vain vähän tuloksia ja käytöstavoissa, puheessa sekä ryhdissä oli vielä runsaasti korjaamisen varaa. Myös ongelmien syitä havaittiin: ”Koska minulla on se käsitys, että näihin puutteisiin on syvälliset paikalliset syynsä, ei mielestäni muutosta pidä pyrkiä aikaansaamaan äkillisesti ja väkivaltaisain keinoin, vaan määrätietoisesti, rohkaisua ja innostamista pääasiallisina keinoina käyttäen”.⁴⁶³

Vuoden 1936 kertomuksessa tuotiin myös esille sosiaaliset ja kulttuuriset erot maan eri alueiden ja ryhmien välillä, jotka olivat monien oppilaiden käyttäytymisen ja oppimisen taustalla. Sivistystyössä tulokset alkoivat näkyä suhteellisen hitaasti.⁴⁶⁴ Hyviin tapoihin muokkaava ohjaus toimi koulun arjessa myös oppituntien ulkopuolella kymmenissä ja sadoissa pikkutilanteissa välitunnilla, pihalla ja jopa vapaa-ajallakin. Näitä sääntöjä ei ollut tarkkaan kirjattu, mutta niitä tiedettiin noudattaa, kun käytännössä oli havaittu niiden kuuluvan koulun tapoihin.⁴⁶⁵

Selkeään puhetapaan kuului myös kielellinen muokkaus. Sen tavoitteena oli murteesta irtautuminen ja oikeakielisen puhetavan oppiminen. Kielenkäytöllä oli myös sosiaalinen funktionsa. Se viestitti yhteiskunnallista asemaa ja oli myös erotautumista murteita vääntävästä rahvaasta. Yleiskielen kehittäminen oli ollut tärkeä

459 Tk 1929, 6 §.

460 KiYhA Tk 1932, 6 §; Tk 1934, 7 §.

461 KiYhA Tk 1936, 7 §.

462 KiYhA Tk 1936, 7 §.

463 KiYhA Tk 1929, 6 §.

464 KiYhA Tk 1936, 7 §.

465 Antikainen 1988, 31–32.

osa kansallisen sivistyksen rakentamisessa.⁴⁶⁶ Koulutarkastaja vaati muun muassa matematiikan opettajilta oikeata puhetapaa ja murteen välttämistä, koska ”matematiikassa enemmän kuin missään muussa kouluaineessa voidaan oppilaita totuttaa selvään, täsmälliseen ja turhia sanoja välttävään sanontaan...jokainen opettaja on äidinkielen opettaja”.⁴⁶⁷

Pedagoginen valta oli normaalistavaa valtaa, joka pakotti yksilöitä samankaltaisuuteen ja karsimaan poikkeavuuksia. Numeroarvostelu asetti joukon järjestykseen, jossa poikkeavuudet tulivat konkreettisesti esille. Aiemmin tämä oli näkynyt luokan istumajärjestyksessä, mutta vähitellen siitä luovuttiin ja vastaava menettely siirrettiin paperille numeroarvosteluna. Arvostelu liittyi näin kiinteästi kurijärjestelmään.⁴⁶⁸ Tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota koulun ristiriitaiseen arkikäytäntöön. Koulu on usein ollut itsetunnon hävittämisen väline, mutta samanaikaisesti sen on odotettu muodostavan vahvan itsetunnon perustan. Koulun toiminnassa on ollut samaan aikaan sekä emansipatorisia että yhdenmukaistavia, yhteen muottiin pakottavia piirteitä. Tiukalla otteellaan koulu on jakanut oppilasjoukkoa menestyjiin ja niihin, joille on kasautunut runsaasti sopeutumisongelmia.⁴⁶⁹

5.15 ”Arvot ovat koulun ilmassa”

Kasvatus liittyi läheisesti arvoihin. Kun koululle asetettiin tavoitteita, nämä sisälsivät aina arvoja. Koulujen tehtävänä oli kulttuuriperinteen siirtäminen uusille sukupolville ja arvot liittyivät olennaisesti tähän tehtävään. Kulttuurin siirtäminen tarkoitti vallitsevien tapojen, normien sekä arvojen välittämistä ja oli sen takia helposti vanhaa säilyttävää eli konservatiivista.⁴⁷⁰ Koulujärjestys tunsikin joitakin yleisluonteisia arvomäärittäjiä: jumalanpelko, siveys, säädyllisyys, rehellisyys, nöyryys, rauhallisuus, ystävällisyys, puhtaus, äänettömyys, ahkeruus ja täsmällisyys.⁴⁷¹ Moraalinen opetussuunnitelmakoodi oli vahvoilla 1920-luvun kouluissa. Sitä paitsi herbart-soinislaisessa kasvatuksessa ”siveellisyydellä” (moraalilla) oli keskeinen merkitys; itse asiassa kasvatus oli lähes aina moraalikasvatusta.⁴⁷²

Yleispätevää arvojen mittaria ei ollut; arvot olivat lopulta valinnaisia, poliittisia ja kulttuurisia kysymyksiä. Kun arvot olivat valinnaisia kysymyksiä, olennaista oli se, miten niiden valikoituminen tapahtui. Ohjailua suoritti pääosin poliittinen

466 Antikainen, Rinne & Koski 2003, 150, 231–233; Laitamo 1992, 69–71; Salonen 1970, 236–237.

467 Kallio 1940, 25.

468 Kj 39/3; Cleve 1886, 350–351; Foucault 2001, 241–251, 474; Ojakangas 1998, 66–67.

469 Jauhiainen 2002, 272–273; Roos 1990, 479; Ks. myös Kauppila 1996, 66, 107.

470 Harva 1980, 145, 153–157; Peltonen 1979, 167–168; Suortti 1981a, 25–26.

471 Kj 35 § A 26/1872.

472 Siljander 2000b, 39–44; Skinnari & Syväoja 2007, 343.

eliitti ja kouluhallinto. Koulut välittivät nämä arvot ja normit oppilaille.⁴⁷³ Arvovaikuttamisen suunta kulki ylhäältä alaspäin ja periferiset seudut olivat silloin kohteita, eivät aktiivisia vaikuttajia. Arvomuodostuksen kannalta pääkaupunki-seutu oli keskeisin vaikuttaja, mutta valtakunnan yhtenäisyyden kannalta oli myös syrjäseudut pakko ottaa huomioon. Lapinmaassa oli ilmennyt historian saatossa myös voimakasta valtakeskusten vastaista oppositiohenkeä, kuten lestadiolaisuus ja ”korpikommunismi”.

Kulttuuri-instituutiot, kuten koulut, olivat merkittäviä arvokasvatuksen välittäjiä myös valtakunnan yhtenäisyyden kannalta. Kittilän kouluaktivistit osasivat myös hyödyntää tätä motiivina, sillä turvallisuuden ja yhtenäisyyden kannalta oli tärkeää, että reuna-alueiden väestö oli tyytyväinen valtion toimintaan myös periferiassa.⁴⁷⁴ Snellmanilainen valtiokeskeinen ajattelutapa jatkui elinvoimaisena itsenäisessä Suomessa. Ajateltiin, että yhteisön etu oli yksilön etua tärkeämpi. Suomalaisuus oli kaikkea yhdistävä suuri kansallinen ideologia, jota kaikkien koulujen piti välittää oppilaille.⁴⁷⁵ Kittilän kouluaktivistit olivat hyvin perillä tästä, ja sitä pyrittiin käyttämään hyödyksi koulun taloudellisen tuen varmistamisessa.⁴⁷⁶

Tarkastaja Arvi P. Poijärvi kuvasi Kittilän yhteiskoulun valtakunnallista tehtävää (1936):

Lapin lumo valtaa täällä niin helposti mielen, henkiset yhdyssiteet oman maakunnankin muihin paikkakuntiin, saati sitten valtakunnan muihin osiin löyhtyvät, maakuntatunne himmenee ja vielä enemmän yhteenkuuluvaisuudentunne. Ja kuitenkin rehellisesti on tunnustettava että vasta tämän yhteenkuuluvaisuudentunteen ja yhteenliittymispyrkimyksen varassa meidän laaja, harvaanasuttu maamme -sehän on sentään etelässäkin sangen harvaanasuttu- voi menestyä, suojautua vihollisiltaan, kehittää omia taloudellisia mahdollisuuksiaan kukin kotikonnuillaan, maakunnassaan, mutta kaikki kuitenkin yhteenkuuluvaisuuden tunteen, valtiotunteen, valtiotahdon elähdyttämänä. Tämä on suuri tehtävä, johon oppilaitokset maassamme on suunnattava. Tämä on siis Kittilän yhteiskoulun tehtävä laajan Lapin sydämessä.....Hartain toivoni on, että tämä koulu elää ja jatkaa toimintaansa muitten maaseutuyhteiskoulujen rinnalla Suomen lujan, yhtenäisen valtioyksilön luomiseksi Pohjan perukoita myöten.....Ellei tällaisia siteitä ylläpidetä, vaikkapa suhteellisesti suurin uhrauksinkin, käyvät yhteydet noiden pohjoisten kolkkien ja muun Suomen välillä niin löyhiksi ja hämäriksi, että siitä koituu arvaamatonta vahinkoa koko valtioruumiin yhtenäisyydelle ja hyvinvoinnille.⁴⁷⁷

473 Paasi 1998, 215.

474 Peltonen 1979, 171–175.

475 Komulainen 2001, 1; Launonen 2000, 305; Ojakangas 2003, 58–60.

476 KiYhA Tk 1929 ja 1930 liite.

477 KiYhA Tk 1936 8 § ja liiteluonnos.

Pojjärven kannanotossa huokuu snellmanilainen näkemys ja arvomaailma. Oppilaitosten tehtävä oli kasvattaa valtiolliseen yhtenäisyyteen. Se oli tärkeätä myös taloudellisen kehityksen ja turvallisuuden näkökulmasta. Myös maakunnallinen identiteetti tuntui edistävän tavoitetta merkittävästi.

Oppiaineista uskonto, historia, maantiede ja äidinkieli käsittelevät runsaasti eettisiin ja yhteiskunnallisiin arvoihin liittyviä kysymyksiä. Kittilässä uskonnonopetuksesta vastasivat aina seurakunnan papit ja he olivat usein mukana myös koulun hallinnossa. Kristilliset arvot olivat näin ollen koulun tilaisuuksissa lähes aina mukana. Aamuhartauksissa luettiin raamattua säännöllisesti.⁴⁷⁸ Isänmaallisuus oli nuoren kansakunnan yhdistäjä ja innoittaja, joka näkyi ja tuntui kouluelämässäkin. *Vänrikki Stoolin tarinat* oli vakiolukemistoa. Kirjassa oli ihanteellisia ja uhrautuvia ihmiskuvia: sankarihahmojen avulla rohkaistiin uhrimieltä isänmaan puolesta.⁴⁷⁹ Lisäksi kirjasta selvisi se maantieteellinen suunta, josta oli suurin uhka Suomen turvallisuudelle. Myös Kittilän yhteiskoulun oppilaat tankkasivat katkelmia mainitusta kirjasta.⁴⁸⁰

Myös *Maamme* -kirjaa käytettiin edelleen paljon, mutta sitä ei näytä olleen oppikirjojen joukossa Kittilässä. Sen sijaan *Kalevala* kuului säännöllisesti luettaviin kirjoihin ja siitä etsittiin luonnollisesti syvyyttä ja sankaruutta suomalaiselle menneisyydelle. Oppikouluissa kolme eniten käytettyä kirjaa olivat *Kalevala*, *Vänrikki Stoolin tarinat* ja *Seitsemän veljestä*, jotka kaikki kuuluivat myös Kittilän yhteiskoulun vakiolukemistoon.⁴⁸¹ Suomalaiskansallisia aineksia käsiteltiin myös kartoissa ja kuvatauluissa. Suomensukuisten kansojen asuinpaikat näkyivät kartoilla ja suomalaiset kansanheimot lähialueilla tiedettiin. Musiikkitunneilla isänmaalliset laulut kuuluivat ohjelmaan. Myös suojeluskunta-aate oli lähellä koulua: oppilaat osallistuivat aktiivisesti suojeluskunnan hiihtokisoihin ja koulunjohtaja oli suojeluskunnan poikatyön johtaja. Suojeluskunnan edustaja kävi koululla kertomassa järjestön toiminnasta.⁴⁸²

Kulttuurityö oli kuulunut pitkään keskeisenä asiana oppikouluperinteeseen.⁴⁸³ Kittilän yhteiskoulun toverikunta aloitti toimintansa vuonna 1930, ja sen tärkeäksi tehtäväksi tuli yhteisten kulttuuritilaisuuksien järjestäminen. Ensimmäinen puheenjohtaja oli Anna-Liisa Nevalainen.⁴⁸⁴ Yhteisiä illanviettoja oli parin viikon välein, ne sisälsivät muun muassa lausuntakilpailuja. Aloitusvuonna (1930) pidettiin

478 KiYhA aineisto 1979.

479 Haila 1934, 263–264; Tuomaala 2004, 309.

480 KiYhA aineisto 1979.

481 Haila 1934, 70–71; KiYhA Vk:t 1930-luku.

482 KiYhA Vk 1939–40. Oppikouluissa tapahtui myös ylilyöntejä: hurmahenkinen isänmaallisuus saattoi purkautua hurri- ja ryssävihan lietsontana, joskus jopa rasismina (Komulainen 2001, 5–8).

483 Kiuasmaa 1985, 156.

484 Anna-Liisa Nevalaisesta tuli tunnettu näyttelijä, joka esiintyi elokuvissa, televisiossa ja teattereissa. Hän kirjoitti myös dekkareita, joiden tapahtumia sijoitti muun muassa Kittilään (Niemelä 1989, 204).

ensimmäinen perinteeksi kehittynyt yleisöjuhla, jolla kerättiin varoja vähävaraisten opiskelijoiden tukemiseen. Yleisötilaisuudet olivat myös yhteydenpitoa lähiyhteisöön ja ne madalsivat henkistä asennekynnystä kouluun; oppikoulu oli vielä aika etäinen suurelle yleisölle. Yleisöltä tuli paljon positiivista palautetta. Myös tekijöiden motivaatio ja tavoitetaso nousivat. Syksyllä 1938 esitettiin koko illan näytelmä, mikä oli suurponnistus kovan koulutyön lomassa. Kirjallisuusiltojakin järjestettiin. Suomalaisuusaatetta käsiteltiin heimo-, kalevala- ja kivijuhlissa, jotka kuuluivat pitkän aikaa vakiotilaisuuksina koulun ohjelmaan. Raittiuskysymystä alettiin käsitellä säännöllisesti sen jälkeen, kun uusi alkoholilaki säädettiin. Kansaäänestyksen (1932) jälkeen kieltolaki kumottiin ja alkoholin myynnistä tuli valtion monopoli. Raittiusvalistus liittyi luontevasti tähän muutokseen.⁴⁸⁵

Urheilusta oli tullut kansallinen suurilmiö, kun Suomea oli juostu maailman kartalle. Kansallinen itsetunto sai emotionaalista vahvistusta ja sankat nuorisoujoukot liikkeelle. Koulut olivat innolla mukana urheiluaktiivisuuden lisäämisessä.⁴⁸⁶ Kittilän yhteiskoulu oli erityisen aktiivinen hiihtoharrastuksen edistäjänä. Prosenttihiihto oli valtakunnallinen kampanja harrastuksen lisäämiseksi, ja Kittilässä oltiin aina lähes sataprosenttisesti mukana. Oppilaat osallistuivat lisäksi suojeluskunnan ja paikallisen urheiluseuran kilpailuihin hyvällä menestyksellä. Liikunnassa käytettiin suojeluskunnan kenttää ja taloa, kun oma urheilukenttä ei riittänyt. Koulu oli vahvasti mukana, kun kerättiin varoja olympialaisiin lähtevälle urheilujoukolle.⁴⁸⁷

Kaikki eivät pitäneet urheiluinnostuksen leviämistä hyvänä asiana, vaan henkisyttä korostavan oppikoulusivistyksen kannalta jopa epäilyttävältä. Jotkut epäilivät urheiluinnostuksen jopa lisäävän militaristisia arvoja.⁴⁸⁸ Mutta toisaalta urheilussa nuorison aktiivisuus saataisiin suuntautumaan oikeisiin uomiin, eikä esimerkiksi poliittisiin ääriilikkeisiin, kuten oli pelättävissä. Poliittinen kuohunta oli 1930-luvulla hyvin voimakasta. Äärioikeistolaisen Lapuan liikkeen painostuksesta kommunistien toiminta kiellettiin, ja he olivat siirtyneet maan alle. Lapuan liikkeen vaikutukset ulottuivat oppikouluihin. Kouluissa liikehdintä aiheutti epäjärjestystä ja vasemmistolaiseksi epäiltyjen vainoamista sekä häpäisyä. Vuonna 1936 annettiin asetus, joka kielsi poliittisen toiminnan kouluissa.⁴⁸⁹ Kittilän koulun vuosikertomuksessa (1935–36) todettiin, että ”nuorison valtiollinen toiminta, joka paikoitain on häirinnyt koulujen työrauhaa, on koulussamme jo seudun syrjäisyyden ja oppilaitten kehittymättömyydenkin vuoksi olematonta.”⁴⁹⁰ Myöskään saman vuoden tarkastajakertomuksessa ei ole huomautusta poliittisesta toiminnasta. Piispantarkastuksessa vuonna 1936 todettiin alueella esiintyvän ”marxilaista kiiho-

485 KiYhA Vk:t 1930-luku, Vk 1937–38, Vk 1938–39.

486 Meinander 1994, 100.

487 KiYhA aineisto 1979, Tk 1935, Vk:t; Niemelä 1989, 213.

488 Kiuasmaa 1985, 142, 145, 148; Meinander 1994, 164, 206–207.

489 Kiuasmaa 1982, 308–309; Kiuasmaa 1985, 153–154; Heikkinen 1995, 342–345.

490 KiYhA Vk 1935–36.

tusta kirkosta eroamiseksi”, mutta yhteiskoulun toimivan ”kristillis-isänmaallisessa hengessä”.⁴⁹¹

Kittilän kunnanvaltuusto oli tehnyt päätöksen kommunistien poistamisesta luottamustoimista. Kouluista oli muutamia havaintoja, joiden mukaan oppilaat ryhmittäytyivät välitunneilla vanhempien poliittisten mielipiteitten mukaan.⁴⁹² Lisäksi kommunistien suuri kannatus Lapinmaalla, myös Kittilässä, oli tiedossa. Oppikoulussa oli vasemmistolaisia, sillä suurin osa koulun oppilaista oli pientilallisten ja työläisperheitten lapsia. Siviilirekisterissä oli 2–7 oppilasta vuosina 1928–34 ja sen jälkeen vähintään yksi vuodessa.⁴⁹³ Rangaistuskirjassa ei ole yhtään merkintää, joka viittaisi sellaisiin rikkomuksiin, joissa olisi ollut poliittista väritystä. Vasemmistolaisesti ajattelevat katsoivat nähtävästi parhaaksi jättää poliittisen toiminnan muille areenoille ja keskittyä koulussa opiskeluun.

Opettajien poliittinen ajattelutapa tavallisesti myötäili oikeistoa, mutta avoin poliittinen julistus oli yleensä vähäistä. Arvovaikuttaminen oli piilovaikuttamista epäpoliittiseen kaapuun kätkeytynä. Koulun piti näyttää puolueettomalta, jotta sen uskottavuus olisi moitteeton. Niinpä isänmaallisuus, suomalaisuus, kansallinen yhtenäisyys ja muut aikakauden vahvat arvot tulkittiin kansallisen identiteetin ja yhteiskuntakokonaisuuden lujiksi siteiksi, joista puoluepolitiikka oli puhdistettu pois.⁴⁹⁴ Koulun sosiaalinen ja emotionaalinen ilmasto syntyivät institutioituneesta traditiosta, johon koulu yhteisön jäsenet, eniten opettajat, antoivat oman panoksensa. Kasvatusihanne ”hyvässä koulussa elää koulun ilmassa”.⁴⁹⁵

5.16 Arvojen ristiriitaisuus

Koulun johtaja sijoitti koulua kulttuurien kentälle toteamalla sen suorittavan ”pohjoista etuvartiopalvelustaan” rauhallisesti uurastaen.⁴⁹⁶ Monet halusivat nähdä Suomen ”länsimaisen sivistyksen etuvartiona, joka sankarillisesti puolustaa vapautta ja länsimaista kulttuuriperinnettä”.⁴⁹⁷ Kielikuvaa oli käytetty aika paljon verrattaessa Suomea suhteessa itäiseen naapuriin; Suomi nähtiin länsimaisen sivistyksen etuvartiona vihamielistä itää vastaan. Kansakoulu oli omaksunut roolikseen sivistyksellisen lähetystyön. Oppikoulun funktiossa oli samankaltaisia piirteitä, mutta sen sivistyskäsitys oli muotoutunut toiselta pohjalta. Vanha oppikoulutraditio oli varsin elitistinen, kun taas sosiaaliset muutosvoimat kulkivat alhaalta ylöspäin.

491 OMA Eb:41 Piispantark kertomus 1930–1935, 23, 41–42.

492 Niemelä 1986, 20.

493 KA Kh II Ee1–Ee12 St 1928–1940; KiYhA Vk:t.

494 Tuomaala 2007, 5.

495 Seppä 1947, 80.

496 KiYhA Vk 1931–32

497 Päiväsalo 1982, 135.

Keskustelu latinan kielen asemasta toi esille arvokasvatukseen liittyviä asenteita. Kun oppikoulun pääkielen, latinan, oli vähin erin annettava tilaa reaaliaineille ja äidinkielelle, ”latinistit” pelkäsivät tämän johtavan siihen, että siteet länsimaiseen sivistykseen katkeaisivat, Suomi eristäytyisi ja tuloksena olisi kulttuurinen umpio.⁴⁹⁸ Oppikoulukulttuuri ei ollut täysin monoliittinen, mutta voidaan sanoa, että oppikoulun tehtäväksi nähtiin eurooppalaisten arvojen välittäminen. Niiden taustalla oli, kuten on aikaisemmin todettu, kulttuurievolutionistinen näkemys länsimaisen kulttuurin ylivertauisuudesta maailmassa. Kovin yksiselitteistä käsitystä asiasta ei kuitenkaan ollut, sillä läntisten suurvaltojen välillä vallitsi ankara keskinäinen kilpailu. Aiemmin mainittua kielikuvaava käyttäen asia leijui ikään kuin koulun ilmassa.

Oppikouluille oli ominaista korkeakulttuurinen piirre, jonka vastakohta oli maaseutu ”henkisenä pimentolana”.⁴⁹⁹ Asetelma oli näin ollen aika ristiriitainen, sillä tavoitteena oli kuitenkin yhtenäinen kansakunta, mutta kulttuuriperintö oli vahvasti talonpoikaista, agraariyhteisöön kiinnittynyttä. Myös Lapinmaan näkökulmasta kulttuuriset erot tekivät asetelmasta hankalan, sillä karnevalistinen markkinaperinne, talonpoikainen rehtiys ja jätkäkulttuuri (”reilu jätkä”) olivat enemmän paikallista kulttuuriperinnettä kuin sääty-yhteiskunnan ja akateemisen kulttuurin perinteestä syntyneet sovinnaiset tapanormit.⁵⁰⁰

Ensimmäisen tasavallan arvot painoutuivat yhteisöetiikkaan. Korostettiin valtiokokonaisuuden etua, ja yksilön velvollisuutena pidettiin kansakunnan palvelemista ja sen tavoitteiden toteuttamista.⁵⁰¹ Yksilöeettisistä korostuksista johtuen tarkastajat seurasivat tarkkaan vilpin määriä ja pitivät sitä hyvin paheksuttavana. Rehellisyys oli korkea arvo, jota haluttiin tähdentää. Vilppiin oli tarkoin puututtava ja rangaistava siitä ”etenkin täällä Pohjolassa, jossa rehellisyys on erämaan kirjoittamaton laki”.⁵⁰² Koulun johtajan mielestä edistettäviä hyveitä olivat jumalisuus, isänmaanrakkkaus, velvollisuudentunto ja yritteliäisyys.⁵⁰³ Aikakauden moraalisia rajoja etsittiin silloin, kun oppilaita rangaistiin kortinpeluusta, tanssikiellon rikkomisesta, alkoholin käytöstä ja liikkumisesta ulkona kello 22:n jälkeen.⁵⁰⁴ Moraali oli sikäli sukupuolittunut, että tyttöihin liittyi erityisiä naiseuteen ja seksuaalimoraaliin kiinnittyneitä odotuksia. Moraalinen koodi oli kuitenkin muutostilassa, ja modernisaatio oli murtaamassa vanhoja pinttyneitä käsityksiä.⁵⁰⁵

498 Kiuasmaa 1982, 296–297.

499 Komulainen 2002, 140.

500 Niemelä 1989, 111–112; Peltonen 1996, 303–307.

501 Ahonen 2003b, 100; Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 55, 98.

502 KiYhA Tk 1936.

503 KiYhA Vk 1942–43.

504 KiYhA Rangaistuskirja.

505 Koski 2003, 307 viite 7. Leevi Launosen mukaan 1860-luvulta 1990-luvulle ovat koulukasvatuksessa koko ajan säilyneet seuraavat ihanteet: totuudellisuus, rehellisyys, lainkuuliaisuus, ahkeruus, yritteliäisyys, työnteon arvostaminen, vastuu terveistä elämäntavoista, oikeudenmukaisuus, ystävällisyys, huomaavaisuus, kohteliaisuus, auttavaisuus (Launonen 2000, 307).

Koulussa arvokasvatusta oli monella tasolla. Koulun virallinen ohjelma koostui opetussuunnitelmasta, oppikirjoista, säännöistä ja koulukäytännöistä oppitunneilla. Informaalit tavoitteet toteutuivat vuorovaikutustilanteissa, oppitunneilla, välitunneilla, käytävillä, pihalla ja muissa epävirallisissa yhteyksissä. Koulu oli lisäksi vielä fyysinen tila, johon kuuluivat rakennukset, aikataulut ja tilaan liittyvät sosiaaliset suhteet.⁵⁰⁶ Koulutalo kuvattiin usein valistuksen temppelinä, länsimaisen sivistyksen pyhien ideaalien työssijana ja toteuttajana. Koulun juhlat olivat suuria kulttuuritilaisuuksia, joissa suomalaiskansallinen hehkutus oli voimissaan.⁵⁰⁷ Koulurakennus voitiin nähdä myös symbolisena, hierarkkisen rakennelmana, jossa siirryttiin alimmasta kerroksesta ylempiin, alemmilta luokilta ylempiin luokkiin. Mika Waltari on kuvannut tätä näkyä värikkäästi toisessa kontekstissa:

Tarkoitus oli kuvaannollisesti kiivetä alhaalta ylöspäin vuosien kuluessa pohjakerroksen pimeästä korridorista toisen kerroksen valoisampaan aulaan, jossa oli lasilaatikossa jäljennös Akropoliista ja jossa oli myös rehtorinkanslia, peloittavan, arvaamattoman jumalan pyhäkkö ja opettajainhuone, johon astuminen saattoi merkitä vain pahaa, ja lopuksi kolmanteen kerrokseen, valoon, itsehallintoon ja toverielämään....Mutta sinne oli rajattoman pitkä matka, niin pitkä matka, ettei pieni poika osannut sitä vielä ajatellakaan.⁵⁰⁸

5.17 Terveys ja ”liikarasisitushuoli”

Oppikoulua oli arvosteltu siitä, että se oli liian vaativa ja rasittava koulu. Arvostelijoiden mielestä koulu edellytti oppilaalta ylisuuria työmääriä, eikä huomionnut riittävästi persoonallisuuden eri puolia.⁵⁰⁹ Uusmuotoinen oppikoulu oli erityisen vaativa. Muistiaineistosta käy hyvin selväksi, että menestyksellinen opiskelu vaati pitkiä työpäiviä ja jatkuvaa puurtamista.⁵¹⁰ Kittilän yhteiskoulun ensimmäinen johtaja muisteli, miten kiusalliseksi hän koki tilanteen, kun nuori tyttö itkusilmin kyseli, mitä pitäisi tehdä, kun opiskelu vaatii niin valtavasti työtä, eivätkä tulokset olleet silti kummoiset.⁵¹¹

Kansainvälisessä vertailussa Suomen loma-ajat olivat pitempiä ja niitä oli perusteltu erikoisilla luonnonolosuhteilla. Niistä vaikuttavin oli pimeä ja pitkä talviaika, joka vaati vastapainoksi lomaa liiallisen väsymyksen välttämiseksi. Käytännön koulukokemus ja myös lääkäriarvot osoittivat, että kouluvuoteen sisältyi kaksi ”lamakautta”:

506 Komulainen 2001, 2.

507 Komulainen 2002, 135–139.

508 Waltari 1935, 118.

509 Kaarninen 1995, 160; Kiuasmaa 1985, 148.

510 KiYhA aineisto 1979.

511 Matturi LK 3.3.1979.

adventti- ja kevätväsymys.⁵¹² Terveystilanne näytti vaihtelevan lukuvuoden eri vaiheissa. Huhtikuun lääkäristarkastuksessa ihmeteltiin, että ”vielä näin keväällä oli 52 % oppilaista hyvässä yleiskunnossa”.⁵¹³ Siitä päätellen lähes puolella asiat eivät olleet aivan kohdallaan lukuvuoden loppupuolella. Niinpä kesä- ja joululoma sopivat oikeaan saumaan, mutta kevätlukukausi tuntui olevan liian pitkä ja kuluttava. Vitamiinien puute alkoi tuntua, kun pimeä kaamos rasitti ja edelliseen kesään tuli etäisyyttä.

Lauri Pihkala esitti hiihtoloman järjestämistä kevätväsymyksen taltuttamiseksi, siten oppilaat voisivat aurinkoisilla keväthangilla kerätä voimia lukuvuoden loppurynnistykseen. Esitys sai nopeasti kannatusta, ja jo keväällä 1934 pidettiin ensimmäinen hiihtoloma.⁵¹⁴ Kittilässä hiihtoloma kesti kaksi viikkoa pääsiäislomaan yhdistettynä. Kokemukset lomasta olivat myönteisiä johtajan arvioissa, että ”kevätväsymys ei ollut niin uuvuttava kuin tavallisesti” ja terveydentila oli ollut lukuvuoden aikana harvinaisen hyvä. Oppilaiden terveyttä seurattiin painoindeksillä ja se osoitti, että lähes kaikkien paino oli noussut.⁵¹⁵ Kouluhallitus selvitti hiihtoloman vaikutuksia vuonna 1939 kyselyllä. Yli puolet kouluista ilmoitti, että lomalla oli ollut myönteinen vaikutus: kevätväsymys oli vähentynyt ja työteho lisääntynyt tai vaikutus oli ollut muuten virkistävää.⁵¹⁶

Kouluhallitus teki lisäksi tutkimuksen väitetyistä oppikoulun liikarasisituksesta. Sen mukaan oppilaat eivät olleet ylirasittuneita. Mutta keskustelu ei siitä laantunut, ja erityisen huolestuneita oltiin tyttöjen oletetusta liikarasisituksesta. Arveltiin, että tytöt eivät jaksaneet ponnistella fyysisesti heikompina samaan tahtiin kuin pojat. Kouluissa rasituksen ei kuitenkaan havaittu jakaantuneen sukupuolittuneesti.⁵¹⁷ Esimerkiksi Kittilässä heikko terveys näytti lääkärintarkastuksen mukaan vaivanneen enemmän poikia kuin tyttöjä.⁵¹⁸

Juhani Tähtinen on nimennyt jakson lääketieteellisen kasvatusmoraliteetin kaudeksi, jolloin pyrittiin kiinnittämään huomiota erityisesti fyysiseen hyvinvointiin.⁵¹⁹ Uusmuotoista oppikoulua arvosteltiin aika rankasti. Oppikoulun opettajien kokouksessa vuonna 1934 käytiin laaja keskustelu aiheesta. Alustajat pyrkivät osoittamaan ylirasituksen todeksi painoindeksin ja tilastojen perusteella. He suosittelivat hiihtolomaa ja Oslo-aamiaista⁵²⁰ väsymystä taltuttamaan. Kaikki eivät hyväksyneet liikarasisitussyytöstä, vaan väittivät että suurin syy väsymykseen oli ruoan puute tai sen yksipuolisuus.⁵²¹

512 Komitea 1933, 95, 140–141; SuOpko ptk 1934, 105–106.

513 KiYhA Vk 1932–33.

514 SuOpko ptk 1934, 98.

515 KiYhA Vk 1933–34.

516 Urheilulomatiedustelu, Kasvatusopillinen aikakauskirja 1939–40, 178–179.

517 Kaarninen & Kaarninen 2002, 195–196; Kaarninen 1995, 164.

518 KiYhA Vk 1938–39.

519 Tähtinen 1993, 90–94.

520 Oslo-aamiaisen oli vitamiinirikas ruoka, joka sisälsi leipää, juustoa, leikkeleitä, porkkanan tai omenan ja maitoa (SuOpko ptk 1934, 101).

521 SuOpko ptk 1934, 28–29, 45, 48, 97–104; Rosenqvist 1934, 70–78.

Kittilän yhteiskoulussa tarkastusten yhteydessä koulun vaativuus tuli useaan otteeseen esille. Vuoden 1929 tarkastuksessa väsymyksen torjuntaan esitettiin koulu-ruokailua. Havainnon mukaan näytti ”tämän työjärjestyksen oppilaita heikentävän siinä määrin, että sopii epäillä riittävätkö oppilailta voimat jatkuvaan koulunkäyntiin”.⁵²² Tarkastajan mielestä varsinkin uusmuotoinen koulu vaati hyvää ravitsemustilaa, sillä se oli vaativa koulu. Suositeltavaa oli, että koulu voisi oppilaiden omien eväitten lisäksi tarjota esimerkiksi puuroa ja maitoa pienestä maksusta. Tällainen menettely oli kouluissa yleistymässä ja tuntui sangen tarpeelliselta.⁵²³ Koululla ei kuitenkaan ollut vielä mahdollisuutta järjestää ruokailua. Mutta kannanotto paljasti, että oppilaiden terveyden ja ravitsemuksen suhteen oli paljon toivomisen varaa.

Piirilääkäri oli huomauttanut kirkonkylän koulun ”lukuisasta aliravitusta ja heikosti puetusta lapsilaumasta”.⁵²⁴ Taloudellisesti vaikea aika ja kato vaikuttivat ahdistavasti oppilaiden elämään. Kulkutaudit olivat aika yleisiä ja varsinkin vuodet 1931–1933 olivat vaikeita. Kirkonkylän kansakoulu oli ollut keskeytettynä muun muassa hinkuyskän, kurkkumädän, tuli- ja tuhkarokon sekä sikotaudin takia ja samat taudit levisivät myös yhteiskouluun.⁵²⁵ Kulkutaudit levisivät koulusta toiseen helposti ja epidemiat vaivasivat myös yhteiskoulua. Ankara espanjantauti oli vielä tuoreessa muistissa⁵²⁶, se oli raivonnut hieman yli kymmenen vuotta aikaisemmin ja surmannut runsaasti ihmisiä.

Elintarvikeongelmat muokkasivat sairauksille otollisen maaperän. Kouluväsymys johtui osaksi puutteellisesta ravitsemuksesta. Kehotusta reippaaseen liikuntaan kyllä noudatettiin, sillä hiihtoharrastus ja retkeily olivat oppilaiden mieliharrastuksia. Talvisydämellä, tammikuun pakkasissa, se tosin oli aika hankalaa. Terveystilanne näyttää parantuneen lamavuosien jälkeen, sillä vuoden 1938 lääkärintarkastuksessa hyväkuntoisten määräksi arvioitiin 67 %, kun se aiemmin oli ollut selvästi pienempi.⁵²⁷ Hampaiden kunnossa tapahtui lievää parantumista, mutta säännöllinen hoito ei ollut vielä kehittynyt tavaksi ja tottumukseksi. Myös kouluhallituksen teettämässä valtakunnallisessa selvityksessä todettiin niin kulkutauteja kuin tavallisempiakin sairauksia. Suurimmalla osalla oppilaista oli pilaantuneet hampaat, ja terveysongelmia ilmeni huonon ravinnon, vähäisen lepoajan, pitkien koulumatkojen ja ulkoilun puutteen vuoksi. Huono valaistus oli aiheuttanut monille näköongelmia. Kulkutaudit, kuten kurkkumätä, tulirokko, tuhkarokko olivat

522 KiYhA Tk 1929, 10 §.

523 KiYhA Vk 1929, 10 §.

524 Niemelä 1986, 19.

525 KiYhA Vk 1932–33 ja 1933–34; Niemelä 1986, 19.

526 Espanjantauti oli ärhäkkä influenssaepidemia vuosina 1918–20, joka maailmanlaajuisena epidemiana kylvi tuhoaan. Nimi viittasi erheellisesti Espanjaan, josta tietoa julkisuuteen ensimmäisenä saatiin, mutta taudin synty tapahtui muualla. Tauti esiintyi useana aaltona, joista Kittilässä syksyllä 1918 raivonnut oli erityisen tuhoisa: loka – marraskuussa kuoli 35 ihmistä. Seuraavan vuoden tammi – toukokuussa kuoli vielä 20 ihmistä. (Linnanmäki 2005, 9, 88, 91, 108–110).

527 KiYhA Vk 1938–39.

häirinneet koulunpitoa, ja sairauksiakin ilmeni yllättävän paljon: mm. riisitauti, struuma, sydäntaudit.⁵²⁸

5.18 Mihin koulun jälkeen?

Kun nuori ihminen mietti elämänsä vaihtoehtoja keskikoulun jälkeen, tilanne ei varsinkaan 1930-luvun alussa ollut kovin ruusuinen. Nuoren piti päättää, pysyäkö kotiseudulla vai muuttaa pois, sillä jatko-opinnot tarkoittivat käytännössä pysyvää muuttoa. Sitä ei aina katsottu kovin hyvällä, sillä yleisen käsityksen mukaan valtakunta piti olla asutettuna kaikkialla ja partikulaariset arvot olivat vielä kunniaissa. Tarkastajakin kannusti oman maakunnan kehittämiseen ja valtakunnalliseen yhtenäisyyteen, johon myös rajasetupolitiikalla pyrittiin.⁵²⁹ Valtakunnallisessa opettajakouksessa varoitettiin imemästä maaseudulta pois sen älyllistä kapasiteettia, sillä sitä tarvittiin siellä ”rotupoliittisista” syistä; muutto olisi henkistä ryöstöviljelyä.⁵³⁰ Kotiseudulle jääminen merkitsi tytöillä hyvin usein avioliittoa ja kodinhoitoa sekä pojilla maatalous- ja metsätöihin ryhtymistä. Jonkin verran työtä oli tarjolla kaupan, postin, pankin ja hallinnon aloilla, jonne noin viidennes yhteiskoulun käyneistä siirtyikin.⁵³¹

Naiskansalaisuuteen kuului kotitaloutta, lastenhoitoa ja käsitöitä. Tyttöjen jatko-opintosuunnitelmiin vaikutti myös ajalle ominainen ydinperhemalli ja kotitalousideologia. Naisille suositeltiin keskittymistä kodin hoitamiseen ja lasten kasvatukseen, eikä työssäkäynti ollut naisille kovin sopivaa. Avioliittolaki (1929) oli hengeltään samansuuntainen. Aikakauden arvot ja asenteet eivät suosineet tyttöjen pitkiä opintoja, sillä avioliiton solmimisen jälkeen ne näyttivät turhilta.⁵³² Kuten olen aikaisemmin kertonut, Kittilän yhteiskoulun oppilasaines oli hyvin tyttövaltaista.

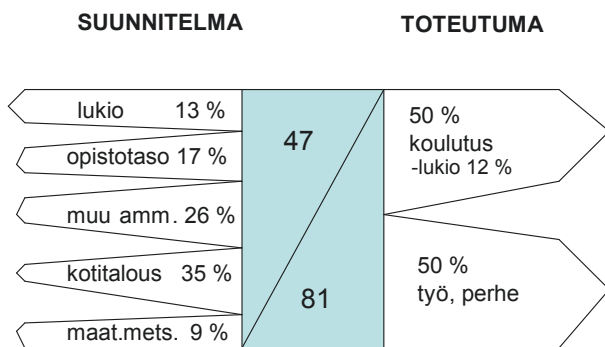
528 Lyytinen 1940, 173–176.

529 KiYhA Tk 1936.

530 SuOpko ptk 1934, 26.

531 KiYhA aineisto 1979; TiA oppikoulutilasto 1930–38.

532 Jauhainen 2002, 179–181, 272; Kaarninen 1995, 72–74, 82–84



Kuvio 20. Oppikoululaisten urasuunnitelmia.⁵³³

Koulunjohtaja tarkasteli koulun käyneitten tai keskeyttäneiden sijoittumista 10-vuotiskatsauksessaan vuonna 1938. Sen mukaan koulun kirjoihin oli merkitty kaikkiaan 186 oppilasta, joista päästötodistuksen oli saanut 81. Sangen moni oli siis joutunut jättämään koulun kesken. Johtajan keräämien tietojen mukaan kolmikymmentä oli jatkanut opintojaan. Lukioon oli lähtenyt 10 (sieltä yliopistoon 4), kauppaopistoon 6, seminaariin 5, talouskouluun 5 ja yksi metsäkouluun, diakonissalaitokseen, teknilliseen opistoon sekä näyttämöopistoon. Johtajan arvion mukaan puolet päästötodistuksen saaneista oli mennyt suoraan työelämään lähinnä maatalous- ja metsätöihin, jonne suurin osa keskeyttäneistäkin oli siirtynyt. Toista-kymmentä tyttöä oli perheen emäntänä. (Kuvio 20.)⁵³⁴

Tilastollinen Päätoimisto kysyi oppilaiden jatko-opintosuunnitelmia vuosittaisen tilastotiedustelun yhteydessä. Niiden mukaan keskikoulun viimeisen luokan oppilaista 56 % oli suunnitellut jatkaa opintojaan. Koulun johtajan keräämien tietojen mukaan lähes 40 % oli jatkanut opintoja. Edellämäinittujen tietojen perusteella voidaan arvioida että noin puolet koulun käyneistä lopulta lähti jatko-opintoihin ja toinen puoli siirtyi työelämään tai perusti perheen. Taloudelliset tekijät sanelivat koulutukselle tiukat reunaehdot. Koulutuksen piti olla lyhyt ja toimeentulo sen jälkeen jokseenkin varma. Halukkaita pitkäkestoiseen koulutukseen oli hyvin vähän.

Lukioon lähti vain muutama oppilas (Kuvio 20), mikä kertoo ennen kaikkea siitä, että kynnys muuttoon ja akateemiselle uralle oli vielä hyvin korkea. Lähimpään lukioon, Rovaniemen yhteislyseoon kirjoittautui vuosina 1931–40 Kittilästä 14 oppilasta, joista ainakin neljä oli käynyt Kittilän yhteiskoulua.⁵³⁵ Tämän aineiston perusteella suurin osa keskikoulun käyneistä jäi asumaan kotiseudulleen tai kotimaa-

533 ”Suunnitelma” perustuu tilastotiedusteluun 1934–38 (TiA), ”toteutuma” koulun keräämiin tietoihin (KiYhA Vk 1937–38).

534 KiYhA Vk 1937–38.

535 OMA Bb2 Roin oppilasmatrikkeli 1924–1945. Oppilasmatrikkelista ei käynyt selvästi ilmi kaikkien pohjakoulu.

kuntaan. Pieni osa (5 %) jatkoi yliopistoon ja akateemiseen sivistyneistöön. Samaan aikaan etelän keskuksissa yliopistoon tähtäävä lyseo yleistyi valtasuunnaksi.⁵³⁶ Ammatillinen koulutus, joka tähtäsi teollisuuden ammatteihin, ei näytä kiinnostaneen kovin paljon ja näin oli muuallakin talonpoikaisnuorison keskuudessa. Oppikoulu oli kaikesta huolimatta suosittumpi kuin ammatillinen koulutus.⁵³⁷ Yllättäviäkin valintoja oli. Toverikunnan ensimmäinen puheenjohtaja Anna-Liisa Nevalainen lähti näyttämöopistoon ja sieltä edelleen kansallisteatteriin erääksi sen tunnetuimmista näyttelijöistä.

Jatkokoulutuspaikat olivat ylipäätään hyvin etäällä. Pohjois-Suomessa oli vain vähän ammatillista koulutusta. Lapin läänissä ei ollut yhtään päiväkouluna toimivaa ammattikoulua vuosien 1926–1939 välisenä aikana. Rovaniemellä oli vuoden 1920 asetuksen mukainen ammattilaiskoulu, joka toimi iltaisin ja oppilaat olivat päivisin töissä. Rovaniemellä oli vielä taide- ja käsiteollisuusoppilaitos. Metsäalan opetusta annettiin Hirvaalla. Oulussa oli teknillisen, kaupallisen ja terveysalan koulutusta, mutta sielläkään ei ollut kokovuotista päiväkouluna toimivaa ammattikoulua. Tornion seminaari oli ollut toiminnassa vuodesta 1921 ollen lähin merkittävä ammatillinen oppilaitos. Suurin osa seminaarin oppilaista tuli lähiseudulta, muutama tyttö myös Kittilästä. Yleissivistäviä kansanopistoja oli Alatorniolla (1901), Ylitorniolla (1923) ja Sodankylässä (1923).⁵³⁸ Muutama Kittilän nuori opiskeli Sodankylän kansanopistossa ja kunta tuki opintoja vuotuisella avustuksella.⁵³⁹

Koulutusta ei aikakauden katsomuksissa pidetty niinkään inhimillisen pääoman kasvuna, vaan kuluina, joille piti löytyä varmat perusteet: koulutuksen piti edistää konkreettisesti nuoren etua.⁵⁴⁰ Koulutusmentaliteettiin ei liittynyt velvoittavaa jatko-opintovaatimusta, kuten myöhemmin koulutusyhteiskunnan aikaan. Kittilän yhteiskoulu oli tehnyt sivistyksellistä perustyötä, joka oli nostanut perheiden tiedon ja sivistyksen tasoa. Kertynyttä kulttuurista pääomaa perheet saattoivat hyödyntää seuraavaa sukupolvea kasvattaessaan. Keskikoulun käyneiden vanhemmilla saattoi olla muodollisen sivistyksen perustana kiertokoulupohja, seuraavalla sukupolvella täysimittainen kansakoulu, heillä itsellään keskikoulu ja edelleen heidän lapsillaan ylioppilastutkinto. Kulttuurinen pääoma lisääntyi sukupolvesta toiseen siirryttäessä. Sosiaalinen nousu tapahtui askelma kerrallaan pitkällisen sivistyksellisen perustyön jälkeen, harvoin suoraan huipulle.⁵⁴¹

536 Kiuasmaa 1982, 230.

537 Heikkinen 2011, 67; Huuhka 1955, 222.

538 Kuikka 1988, 7, 13; Lassila 2003, 37–47, 53–54; Lassila 2005b, 99–100, 225; Narkaus 2004, 31, 95; Paksuniemi 2005, 12.

539 KiKuA kunn ltk ptk 11.1.1932 ja 3.1.1933; KiYhA Vk 1937–38.

540 Nieminen 2003a, 123; Stark 2006, 20.

541 Waris 1952, 327.

5.19 Alkuvaiheen koulutoiminnan arviointia

Oppikoulu oli hakenut paikkaansa nuorten elämänsuunnitelmissa. Realistinen tietämys oppikoulusta oli lisääntynyt, mutta mitään ryntäystä sinne ei ollut tapahtunut. Oppikoulun kautta etenevä koulutus oli pitkä ja taloudellisia uhrauksia vaativa, mikä oli köyhällä seudulla olennainen kysymys. Myös epävarmuus omista kyvyistä ja mahdollisuuksista esimerkiksi akateemisella uralla, josta oli vain hämärä mielikuva, piti psykologista kynnystä hyvin korkealla. Oppikoulun edellä uravaihtoehtoina oli monia aloja, jotka olivat konkreettisia eikä niihin liittynyt niin paljon asenteellista epävarmuutta.

Koulunjohtaja totesi 15-vuotiskatsauksessaan, että koulun alkutaipaleella on ollut ”monta tuulta ja myrskyä”. Pari kertaa koulu oli suunniteltu lopetettavaksi: toisella kertaa taloudellisten vaikeuksien vuoksi ja toisella kertaa siksi, että koulu olisi tarpeeton.⁵⁴² Edellä olen käsitellyt koulun suuria talousvaikeuksia, mutta ne oli kuitenkin onnistuttu selvittämään. Väittäessä koulun tarpeettomuudesta tuntui oudolta, sillä kysymys oli laajan alueen ainoasta alan oppilaitoksesta. Kritiikin taustalla oli luonnollisesti koulun kivulias alkuvaihe, mutta syyt vaikeaan alkuun olivat ennen kaikkea taloudellisia, köyhyys ja lama, eivät niinkään sivistystarpeeseen liittyviä. Viimeksi mainittuun liittyi kyllä asenteellisia ongelmia. Alkuvaiheen yhteiskoulu ei ollut vielä niinkään liikkuvuutta edistävä, kuten myöhemmin, vaan paikallista yleissivistystä vahvistava. Sivistyksellisen kontekstin vahvistuminen ruohonjuuritasolla oli edellytys oppikoulun seuraavalle kasvulle. Vielä reilun kymmenen vuoden jälkeenkään ei ollut varmuutta koulun elinkelpoisuudesta ja jatkuvuudesta.

Aikakauden ihmisiä on luonnehdittu ”sotien ja pulan sukupolveksi”.⁵⁴³ Puutteen sekä köyhyyden kokeminen, sairaudet, epävarmuus, koulutuksen vähäisyys, ankara ja varhain aloitettu työnteko sävyttivät tämän sukupolven elämää. Koulutus saattoi olla salainen haave, mutta estyi usein isän vastustukseen ja vanhoillisuuteen. Siksi jatkumahdollisuudet eivät onnistuneet ja koulunkäynti saattoi helposti keskeytyä.⁵⁴⁴ Oppikoulusivistyksen siemen oli kuitenkin kylvetty, ja runsaampaa satoa voitiin odottaa myöhemmin. Myös valtiovalta piti välttämättömänä, että oppikoulu jatkoi Lapinmaalla alueen ainoana korkeampaa sivistystä antavana oppilaitoksena.

542 KiYhA Vk 1942–43.

543 Roos 1987, 53.

544 Roos 1987, 54; Kauppila 1996, 49–56.

6 MURROS JA JATKUVUUS

Sota merkitsi dramaattista muutosta koulun arkirutiineihin. Tavanomainen johtopäätös sen vaikutuksista oppimistuloksiin on ollut yleensä stereotyyppisen negatiivinen. Seuraavassa luvussa arvioin koulun kamppailua toisaalta institutionaalisen kokonaisuutena, toisaalta yksilön mahdollisuuksia selviytyä opinnoista jopa koulusta riippumatta; olihan koulu suljettuna pitkiä aikoja ja virallisesta kouluajasta jouduttiin tinkimään jatkuvasti. Myös murrosvaiheen yli kulkeva koulujärjestelmän institutionaalinen jatkuvuus on käsiteltyä kohteena.

6.1 Koulu luovii sodan varjossa

Kansainvälinen tilanne kiristyi vähitellen 1930-luvulla ja poliittinen jännitys lisääntyi myös Suomessa ja lähiseuduilla. Tilanne kärjistyi lopulta maailmansodaksi 1. syyskuuta 1939. Myös kouluelämässä mielialat olivat vakavat ja jännittyneet syyslukukauden alkaessa. Syyskuu kului vielä ”rauhallisessa työskentelyssä jännityksen väreillä ilmassa”, mutta lokakuun alussa ”jännitys tiheni” opettajien ja vartuneempien oppilaiden joutuessa väestönsuojelu-, huolto-, ja valvontatehtäviin.⁵⁴⁵ Kouluhallitus toimitti ohjeita kouluille mahdollisen ilmahyökkäyksen varalta. Asekuntoiset miehet kutsuttiin ylimääräisiin kertausharjoituksiin lokakuun alussa. Myös Kittilän yhteiskoulun johtaja joutui harjoituksiin ja koulun oli siirryttävä vuorolukuun. Suurin osa maan kouluista oli suljettu ja kaupunkikoulujen oppilaita oli siirretty maaseudulle. Epävarma tilanne jatkui marraskuulle, jolloin poliittisen ilmapiirin arvioitiin lieentyneen ja koulut saattoivat siirtyä normaalijärjestykseen. Kittilässä koulutyötä oli pyritty jatkamaan vaikeuksista huolimatta, sillä säännöllinen koulutyö vaikutti rauhoittavasti sekä kouluväkeen että paikkakunnan ihmisiin. Oli psykologisesti tärkeää, että kotirintaman toiminnot jatkuivat mahdollisimman samanlaisina kuin ennenkin. Koulun ollessa koolla nuorisojoukko oli samalla käytettävissä, jos tarvittiin apua sairaalassa, ensiapuasemalla, varusteiden kokoamisessa tai muussa akuutissa tilanteessa.⁵⁴⁶

Lopulta talvisota alkoi 30. marraskuuta 1939. Koulu sijaitti kaukana rintamalta, mutta silti sodan ensimmäisenä päivänä kylää pommitettiin ja myöhemminkin tapahtui ylilentöjä. Maantieteellisen etäisyyden takia koulua voitiin pitää säännöl-

⁵⁴⁵ KiYhA Vk 1939–40.

⁵⁴⁶ KiYhA Vk 1939–40; Autio 1986, 237, 286; Kiuasmaa 1982, 316.

lisesti joulukuun 8. päivään saakka, vaikka suurin osa maan kouluista oli joutunut keskeyttämään toimintansa.⁵⁴⁷ Kittilässä väliarvostelut voitiin antaa johtajan ollessa lomalla, vaikka johtajan sijaisen mielestä ”tämän ajan oppisaavutuksista ei kannattane paljon puhua”.⁵⁴⁸

Joulukuun alussa sotasiirtolaisia Lapin itäisistä kunnista saapui paikkakunnalle, ja koulurakennus tarvittiin heidän majoittamiseensa. Oppilaat ja opettajat osallistuiivat aktiivisesti suuren ihmisjoukon huoltamiseen. Rintamalta alkoi kantautua myös suru-uutisia ankaran sodan vaatiessa uhriensa. Koulu yhteisöä kosketti erityisesti koulunjohtajan ja yhden johtokunnan jäsenen kaatuminen: sodan koettelemukset olivat tulleet aivan lähituntumaan. Rintamalla hyökkääjän eteneminen saatiin pysäytettyä kiivaiden taisteluiden jälkeen, ja sota lopulta päättyi 13. maaliskuuta vuonna 1940. Kouluun majoitetut ihmiset saattoivat palata koteihinsa. Koulutalossa asumisjäljet näkyivät rakenteiden sekä kaluston kulumisena, ja kesti vielä melkoinen tovi ennen kuin rakennus voitiin ottaa koulukäyttöön.⁵⁴⁹

Rauhan palattua viranomaiset ryhtyivät valmistelemaan koulutyön aloittamista. Mutta lopulta lukuvuosi voitiin käynnistää vasta 1. elokuuta, jolloin jatkettiin keskeytynyttä kevätlukukautta. Yhden lomaviikon jälkeen uusi lukuvuosi aloitettiin 1. lokakuuta 1940. Talvisodan aikaiset koulupäivien määrät eivät yleensä yltäneet kuin puoleen normaalista.⁵⁵⁰ Kittilän yhteiskoulu lienee ollut onnekkaimpia siinä suhteessa, sillä koulupäiviä oli 116, kun niitä normaalioloissa oli lukuvuodessa 190–195.⁵⁵¹

Välirauhan aikana (3/1940–6/1941) kansainvälinen tilanne oli jatkuvasti kireä. Saksa oli vyöryttänyt joukkonsa Norjaan, ja Neuvostoliitto painosti maata idästä. Elettiin ”puun ja kuoren välissä”. Suomi alkoi lähentyä Saksaa. Pohjois-Suomessa kansalaiset olivat aika yllättyneitä, kun saksalaisia joukkoja vähitellen ilmestyi Suomen maaperälle. Aluksi kysymys oli joukkojen kauttakulusta Norjaan, mutta lopulta niitä alkoi asettua Pohjois-Suomeen myös pysyvämmiin. Mauno Jokipiin mukaan Lapin strateginen ja suurpoliittinen asema korostui ja vaihe oli suorastaan käännekohta maakunnan elämässä. Kaikki naapurimaat olivat kiinnostuneita alueen sotilaspoliittisesta asemasta. Syrjäinen takamaa oli vedetty mukaan suurvaltapolitiikan pyörteisiin.⁵⁵²

547 Kiuasmaa 1982, 317; Vk 1939–40. Sodan alkaessa oli toiminnassa 13 valtion ja 33 yksityistä koulua, kun kouluja kaiken kaikkiaan oli 218 lukuvuonna 1937–38. (Kiuasmaa 1982, 317; STV 1939, 217). Koulupäivien lukumäärä oli eräänlainen yleisilanteen indikaattori: mitä enemmän koulupäiviä kertyi, sitä parempi tilanne alueella oli ja päinvastoin (Reijo Heikkinen 2011).

548 KiYhA Vk 1939–40.

549 KiYhA Vk 1939–40.

550 Kiuasmaa 1982, 320.

551 KiYhA Vk 1939–40.

552 Jokipii 1977, 266–267.

Jännittynyt tilanne heijastui myös koulutyöhön. Lukuvuodesta 1940–41 tuli jälleen tavallista lyhyempi. Lukukausi aloitettiin 1. lokakuuta ja se myös lopetettiin normaalia aikaisemmin. Kittilän yhteiskoulun uusi johtaja luonnehti lukuvuotta niin, että se ”kului rauhallisesti työskennellen”.⁵⁵³ Tammikuun pakkaset tosin koetelivat, mutta pakkasiin oli pohjoisessa totuttu. Ongelmia alkoi ilmetä valaistuksen kanssa, kun veden vähyyks aiheutti vaikeuksia sähköntuotannolle. Myös kynttilöitä puuttui, joten piisivalo osoitautui pelastajaksi, kun oli tehtävä koulutyötä. Elintarviketilanne oli onneksi kohtuullisen hyvä. Oppilaat osallistuivat aktiivisesti kotirintaman tapahtumiin. Muun muassa yleisötilaisuuksilla kerättiin varoja sotainvalidien hyväksi. Hiihto oli edelleen eniten harrastettu urheilulaji. Oppilaat osallistuivat alueen urheilukisoihin ja erilaisiin kampanjoihin, joita mitattiin osallistujamäärillä. Maaottelumarssiin osallistuttiin sataprosenttisesti.⁵⁵⁴ Urheiluharrastuksen lisääminen oli myös uusien oppiennätysten (1941) mukainen suunta. Sota-aikana haluttiin ylläpitää hyvää fyysistä kuntoa, sillä tositalanteessa se oli tarpeen. Myös saksan kielen tuntimäärien lisääminen oli ymmärrettävä ratkaisu poliittinen tilanne huomioon ottaen.⁵⁵⁵ Lukukausi päätettiin jo 21. toukokuuta 1941, jotta oppilaat voisivat osallistua kampanjaan elintarviketuotannon hyväksi. Sitä varten toverikunta lähetti edustajansa Helsinkiin neuvottelupäiville, joilla kyseistä kampanjaa suunniteltiin. Hanketta hoitamaan perustettiin toimikunta.⁵⁵⁶

Jatkosota alkoi kesäkuussa vuonna 1941. Pohjois-Suomi oli luovutettu sotatoimi-alueena saksalaisten vastuualueeksi. Vieraiden joukkojen läsnäolo kotimaan sisällä ja nimenomaan Lapissa herätti paikallisessa väestössä ristiriitaisia tunteita.⁵⁵⁷ Koulurakennuksia tarvittiin jälleen muuhun kuin koulukäyttöön. Ohjeen mukaan koulutyö aloitettiin 3. marraskuuta siellä, missä edellytykset siihen olivat olemassa.⁵⁵⁸ Johtaja arvioi, että kouluvuosi oli sujunut ”suhteellisen rauhallisesti huomioon ottaen että maa on ollut sodassa”.⁵⁵⁹ Sodan takia ei ilmennyt keskeytyksiä tai suoranaisia häiriötä. Opettajat pääsivät varsinaiseen työhönsä, eikä oppilaitakaan ollut puolustusvoimissa. Lukuvuosi päättyi 13. toukokuuta v. 1942 ja kaikkiaan kertyi 130 koulupäivää.⁵⁶⁰

Asemasotavaiheen lukuvuosi 1942–43 ”on kulunut koulussamme rauhallisesti ja ilman sodan aiheuttamia keskeytyksiä, lukuun ottamatta parin viikon pakkaslomaa”. Koulutyö voitiin aloittaa 12. lokakuuta. Opettajat pystyivät hoitamaan tehtävänsä normaalisti ja vain yksi oppilas joutui sotapalvelukseen. Kaikkein suurin ongelma oli

553 KiYhA Vk 1940–41.

554 KiYhA Vk 1940–41.

555 Kiuasmaa 1982, 324–325; Autio 1986, 286

556 KiYhA Vk 1940–41; Kiuasmaa 1982, 329

557 Ursin 1980, 14; Lähteenmäki 1999a, 224–225

558 Kiuasmaa 1982, 340

559 KiYhA Vk 1941–42

560 KiYhA Vk 1941–42

tällä kertaa positiivinen: oppilasmäärä lähti kasvuun. Viisitoista vuotta oli kulunut, ennen kuin oppilasmäärä oli tavoitteessaan, ja sen seurauksena koulutilat alkoivat yllättäen käydä liian ahtaiksi. Koulurutiinit jatkuivat kuitenkin entisellään ja oppilaat osallistuivat aktiivisesti keräyksiin ja kampanjoihin⁵⁶¹.

Jatkosodan viimeinen kouluvuosi (1943–44) kulki vakiintunutta sotavaiheen uomaansa: ”Syrjäisen asemansa vuoksi on koulu saanut olla tämänkin sotavuoden aikana rauhanomaisessa koulutyössä”. Oppilasmäärän nousu todisti koulun merkityksen ”Länsi-Lapin nuorison kasvattajana”.⁵⁶² Lapin uusi alueellinen asemointi johdatti siihen, että Lapinmaalle oli perustettu uusi oppikoulu, Sodankylään.⁵⁶³ Kittilän koulu sijoittui kuudenneksi koko maata käsittävässä talkootoimintakilpailussa ja motinteossa oltiin sekä syys- että kevätlukukaudella.⁵⁶⁴ Valtakunnallisen kehityksen mukaisesti toverikunta muuttui teinikunnaksi vuonna 1943. Nimenmuutoksella haluttiin viestittää järjestön muuttumista harrastuspohjaisesta aatteelliseksi kasvatuseritykseksi. Sota-aika oli nostanut esiin velvollisuuksia isänmaata kohtaan. Teinijulistuksessa korostettiin yhteiskunnallisia velvollisuuksia ja kansalaisikutsumusta yksilökohtaisten nautintojen sijasta.⁵⁶⁵

Kuvioon 21 olen tiivistänyt koulunkäynnin pääpiirteitä sotavuosina.

561 KiYhA Vk 1942–43.

562 KiYhA Vk 1943–44.

563 Lassila 2001, 136–137.

564 KiYhA Vk 1943–44.

565 Teinin kirja 1945, 10–11, 19; Ks. myös Kiuasmaa 1982, 334–335.

Sotavuodet	Vaikutuksia	Tukitoimia	Terveys/ravitsemus	Muuta
lukuvuosi 1939-40 talvisota	johtaja YH:een 3 oppilasta armeij. sotapakolaisia koulu keskeytyy johtokunnan jäsen kaatuu, johtaja kaa- tuu / <u>116 työpäivää</u>	opettajat ja oppilaat huolto- tehtävissä koulun johtajan muistojuhla	yksi oppilas kuoli	
lukuvuosi 1940-41 välirauhan aika	rauhallista työs- kentelyä opettajat ja oppilaat koulussa <u>162 työpäivää</u>	maaottelumars- si 100%; juhlia invalidien hyväk- si; viijelys- kampanja/ neu- vottelu Helsinki	elintarviketilanne hyvä (maitoa, poron- lihaa), paino nousut keuhkokatarria, angiinaa, vatsatauti influenssaa hyväkuntoisia 50 % huonoryhtisiä 33,3 % riisitaudin jälkiä 16,7 % huonot hampaat 44,4 %	pakkasta 56° sähkö loppuu, piisit käytössä
lukuvuosi 1941-42 jatkosota alkoi	suhteellisen rauhal- lista, ei keskeytyk- siä; opettajat ja oppilaat koulussa <u>130 työpäivää</u>	lumppukeräys vaatekeräys kumi- ja romukeräys villalumppukeräys	yksi oppilas kuoli sikotautia, angiinaa, influenssaa	valaistusta puuttuu, piisit ja päreet käytössä
lukuvuosi 1942-43	1 oppilas sotapal- velukseen <u>151 työpäivää</u>	paperikeräyskilpai- lun voitto, pullojen keräys, kumi- ja me- tallikeräys	tulirokkoa, influenssaa	pakkasloma 2 vk
lukuvuosi 1943-44 jatkosota loppui	"vahvistaa kotirinta- maa", ei keskeytyk- siä <u>169 työpäivää</u>	talkootoimintakil- pailun 6. sija (koko maa), mottimetsässä sotaorpokummin tuki, kevätrynnistys, sankarihaudan talkoot	terveys hyvä tulirokkoa	kevät myöhässä, ei kiirettä peltotöihin, koulu loppuun asti

Kuvio 21: Asetelma sota-aikaisen koulun toiminnasta. Lähteet: Syystiedonannot 1939–47; Vuosikertomukset 1939–47.

6.2 Oppilasmäärän kasvupyrähdys

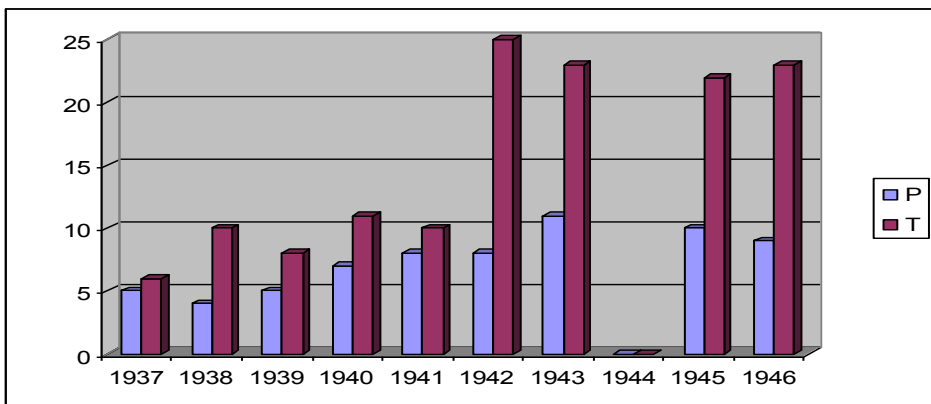
Lukuvuodesta 1940–41 alkaen oppikoulujen oppilasmäärät alkoivat nousta voimakkaasti. Varsinkin talonpoikaistaustaisten oppilaiden määrä lisääntyi. Runsaassa vuosikymmenessä (1938/39–1950/51) heidän absoluuttinen määränsä kasvoi yli kolminkertaiseksi ja suhteellinen lähes kaksinkertaiseksi. Talonpoikaistaustaisia oppilaita alkoivat kiinnostaa alat, jotka johtivat pois maataloudesta ja edistivät samalla sosiaalista liikkuvuutta.⁵⁶⁶ Oppikoulun kasvu sattui yhteen maatalouden ensimmäisen selvän supistumisvaiheen aikaan. Perinteinen näkemys, että talonpoikien lasten

⁵⁶⁶ Huuhka 1955, 106–107, 182–185.

elämäntehtävä oli maataloudessa, alkoi murtua. Tunneperäinen maahenki oli innostanut monia sukupolvia kovaan työhön, mutta pientilavaltainen maatalous paljasti todelliset mahdollisuutensa ja vertailu muihin elinkeinoihin alkoi rapauttaa sen vetovoimaa. Agraarinen idylli alkoi murtua lopullisesti, kun maataloustyö muuttui elämäntavasta ammatiksi.⁵⁶⁷

Oppilasmäärän nousu sota-aikana oli sikäli yllättävää, että perinteisesti on korostettu taloudellisten tekijöiden yhteyttä kouluaktiivisuuteen ja sota-aikana elettiin niukkaa säännöstelytalouden aikaa. Tosin on viitattu 30-luvun lopun taloudellisesti hyviin vuosiin, joiden heijastumaa oppikoulun suosio saattoi olla.⁵⁶⁸

Taulukko 15: Kittilän yhteiskoulun uudet oppilaat 1937–46. Lähde: KiYhA Vrk:t.



Kittilän yhteiskoulun oppilasmäärien kasvu noudatti valtakunnallista trendiä. Nousu näkyy parhaiten kouluun tulevien uusien oppilaiden määrässä, jolloin se erottuu kokonaisoppilasmäärästä. Kasvu alkoi lukuvuoden 1940 alussa selvänä, mutta varsinainen kasvupyrähdys tapahtui 1942 lukuvuoden alussa (Taulukko 15). Kittilässä kansakoulun tekemä perustyö näkyi oppikouluun lähtijöiden määrässä, sillä se oli loogisesti opintojen seuraava vaihe koulussa hyvin menestyneille. Myös oppikoulu oli tehnyt paikkakunnalla sivistyksen peruskylvöä viitisentoista vuotta. Koulu alkoi olla väestölle tuttu ja monet oppilaspolvet olivat jo työelämässä ja perheellisiä. Sivistyksellisen pääoman kasvu alkoi tuottaa uutta kasvua.

Sodan aikana tapahtui myös asenteellisia murtumia. Sosiaalinen liikkuvuus vilkastui, kun suuria ihmismassoja siirtyi paikasta toiseen. Ulkomaisia joukkoja oli maassa kymmeniä tuhansia, ja Lapissa niitä oli erityisen runsaasti. Suomalaistytöjen seurustelu ulkomaisten sotilaiden kanssa aiheutti moraalisia pohdintoja ja tiukat

567 Huuhka 1955, 208, 218–219; Kiuasmaa 1982, 347–348; Lampinen 1998, 47.

568 Salminen, Pietiäinen & Teperi 1995, 111.

normit alkoivat joustaa. Traditionaalisen perhemallin kestävyyttä koeteltiin monelta suunnalta. Staattinen yhteiskunta oli joutunut monensuuntaiseen liikkeeseen. Liike ja vuorovaikutus mursivat luutuneita asenteita.⁵⁶⁹

Myös epävarmuus kotimaakunnan kohtalosta horjutti ihmisten mieliä. Maakunnan vapaaehtoinen luovuttaminen saksalaisten haltuun, ja huoli alueen kohtalosta askarrutti ihmisiä.⁵⁷⁰ Sukupolven elämänstrategian rakennuspuut muotoutuivat sodan kokemuksista ja ääriolosuhteet synnyttivät uutta ajattelutapaa: koulutus oli resurssi ja ulkoisen elämänhallinnan väline sekä hyvä sijoitus tulevaisuuteen.⁵⁷¹ Oppilasmäärän nousu lisäsi entisestään tyttöjen määrää suhteessa poikiin; myös Kittilässä kasvu oli tyttövaltaista. Niin ikään työväestön lapsia tuli kouluun enemmän. Sen sijaan sivukylistä heitä tuli vähemmän, ja muista kunnista tulevien oppilaiden määrä tyrehtyi lähes kokonaan.⁵⁷²

Liikkuvuuden lisääntyminen merkitsi tällä kertaa myös maaltapaon voimistumista. Koulutusaktiivisuus ja muuttoliike liittyivät toisiinsa, sillä hyvin koulutettu sai varmemmin työtä uudella kotiseudulla. Oppikoulu oli usein lähin koulu, ammatillisia kouluja oli vähän ja ne olivat kauempana.⁵⁷³ Oppikouluja alettiin perustaa enemmän maaseudun asutuskeskuksiin. Sota-aika nopeutti naisten siirtymistä ansiotyöhön, sillä rintamamiesten jättämä työvoimavaje oli jotenkin korvattava. Monet joutuivat sen takia vaihtamaan asuinpaikkaa, ja uusi asuinpaikka jäi usein pysyväksi.⁵⁷⁴ Tässä murroksessa on nähty rajankäyntiä vanhan ja uuden koulutusajattelun välillä. Yhteisyyden tunne ja ihmisarvon nousu kansalaisena mursivat vanhan yhteiskunnan etuoikeuksia, joita oppikouluun oli liittynyt. Oppikoulu mursi sosiaaliryhmien välisiä raja-aitoja, ja sosiaalinen tausta merkitsi koulutielle pääsemisessä yhä vähemmän. Koulutusmentaliteetti alkoi muuttua; koulutusyhteiskunnan ajatus oli murtautumassa läpi.⁵⁷⁵

6.3 Koulu luovii sodan jaloissa

Saksan tappio alkoi ennen pitkää häämöträä, ja sen vuoksi Suomen oli pyrittävä eroon sekä Saksasta että sodasta. Väli rauhansopimus solmittiin lopulta syyskuun alussa vuonna 1944, ja sen mukaan muun muassa saksalaiset joukot oli karkotettava maasta. Pääosa saksalaisista (200 000) oli Pohjois-Suomessa. Vaatimus saksalaisjoukkojen poistamisesta johti Lapin sotaan. Siviiliväestö oli saatava pois sodan jaloista;

569 Kiuasmaa 1982, 347.

570 Lähteenmäki 1999a, 222–225; Lähteenmäki 1999b, 4–6.

571 Kauppila 1996, 75.

572 KiYhA Vk:t 1942–45 ja oppilasmatrikkeli.

573 Heikkinen 1987, 30–31.

574 Vahtola 2004, 377.

575 Huuhka 1961, 85–90; Kiuasmaa 1982, 346–348; Wäräs 1952, 52–53.

suurimuotoinen evakointi alkoi, ja myös Kittilän yhteiskoulu joutui evakkoon. Evakoinnit alkoivat itärajalta jo kesällä ja laajenivat syyskuun alussa koko Lapin lääniin. Ruotsi oli lupautunut vastaanottamaan evakot 15. syyskuuta alkaen, ja jo seuraavana päivänä saapui ensimmäinen juna Haaparannalle.⁵⁷⁶

Kittilän väestö siirrettiin Ruotsiin. Yhteiskoulun arkisto ja asiakirjat oli pakattu asianmukaisesti, mutta suurin osa hävisi matkan aikana. Koulua pyrittiin pitämään myös poikkeusoloissa, jotta arkeen saataisiin normaaliolojen tuntua. Kansakoulujen toiminta onnistuttiinkin käynnistämään verrattain nopeasti. Ensimmäinen suomalainen kansakoulu aloitti kittiläläisten evakointipaikassa Lyckselessä jo marraskuussa. Kun päteviä opettajia löytyi 110 ja tilakysymykset saatiin ratkaistua, kouluja käynnistyi kaiken kaikkiaan yli 100 ja niissä oli oppilaita 5 500. Oppikoulujen tilanne oli vaikeampi, mutta myös niiden käynnistämiseksi tehtiin ponnekkaita yrityksiä.⁵⁷⁷ Kittilän yhteiskoulun johtajakin kirjelmöi asiasta kouluhallitukseen, mutta se ei nähnyt mahdollisuuksia koulun pitämiseen, vaan kehotti suuntaamaan katset jo seuraavaan vuoteen. Kittilän oppikoulun opettajista ainakin äidinkielen opettaja osallistui opetustyöhön. Muutama yhteiskoulun oppilas jatkoi opintojaan ruotsalaisessa oppikoulussa, joten ainakin ruotsin kieli alkoi luonnistua entistä paremmin.⁵⁷⁸ Mutta viralliset näytöt ja tulokset olivat luonnollisesti vaatimattomia. Sen sijaan kielitaito kehittyi kansakäymisessä paikallisen väestön kanssa, ja sillä oli merkitystä myöhempien opintojen tuloksiin. Myös pitempiaikaisia ystävyyssuhteita syntyi.⁵⁷⁹

Rauhansopimuksen (9/1944) perusteella saksalaisia joukkoja alettiin häättää pois Lapista. Lokakuussa oltiin jo Kittilän tasolla. Saksalaiset kostivat ”petturuuden” polttamalla ja tuhoamalla jokseenkin täydellisesti napapiirin pohjoispuolisen Lapin. Se aiheutti vaivalla hankitun koulutalon, kaluston ja opetusvälineiden tuhon. Jäljelle ei jäänyt liituakaan, ja sodan jälkeen kaikki oli aloitettava uudelleen. Vaikka saksalaiset oli ajettu käytännöllisesti katsoen pois vuoden loppuun mennessä, ei paluuta voitu ajatella, koska infrastruktuuri oli totaalaisesti tuhottu. Paluu siirtyi pitkälle seuraavan vuoden puolelle.⁵⁸⁰

6.4 Raunioiden keskeltä uuteen nousuun

Kittilän yhteiskoulun rippeet olivat hajallaan, mutta edellytysten parantuessa koulunjohtaja Tourula ja kaksi pisimpään palvelutta opettajaa, Vainikainen ja Koi-vistoinen, aloittivat rakentamaan koulua alkutekijöistä lähtien. Opettajien uskollisuus ja sitoutuminen vaikeissa oloissa koitui menestykseksi koulun uudelle alulle.

576 Ursin 1980, 29–30.

577 Rautio, Pohjoiset pakolaiset, 201–204.

578 Niemelä 1989, 256; Nikka 2006, 69–70.

579 KiYhA aineistot 1979; aineisto 6/2008 ja 2007-09/mr.

580 Ursin 1980, 27–29, 146–147, 153 ja liite 22; Tuominen 1996, 87.

Koulunjohtaja kuvaa sen aikaisia tunnelmia: ”vain auttamaton optimisti voi nähdä mahdollisuuden elää ja tehdä koulutyötä sellaisissa olosuhteissa.”⁵⁸¹ Poltetussa Lapissa oli suuri määrä tarpeita. Koulutoiminnan suunnittelijoille suuri ongelma oli tilojen hankkiminen. Yhteiskoulun johtokunta kokoontui toukokuussa 1945 arvioimaan tilannetta. Myös kannatusyhdistyksen kokous voitiin pitää 1. heinäkuuta 1945. Kokouksessa valittiin johtokunta, muut tarvittavat toimihenkilöt ja päätettiin talousarvio. Seuraavissa kokouksissa päätettiin tehdä siirtosuunnitelma Kaukoseen, jossa muutamia taloja oli säilynyt sodan tuhoilta. Yksityisten talonomistajien kanssa saatiin sopimus, ja koulu, opettajat sekä oppilaat saivat sijansa yksityismajoituksessa kyläläisten kodeissa. Tietenkin sota-ajan ihmiset olivat oppineet tinkimään ja tyytymään vähään.⁵⁸²

Oppilaita tuli yllättävän paljon: 82. Johtaja oli siirtosuunnitelmassa arvioinut määrän huomattavasti pienemmäksi. Koulun sijainnilla oli suuri merkitys oppilasmäärään. Kaukoslaisten uusien oppilaiden määrä kohosi ennätyksellisesti kymmeneen.⁵⁸³ Koulutyö voitiin aloittaa syksyllä 1945 vuorolukuna maatilana pirtissä. Aamuvuoro alkoi kello 7.30 ja iltavuoro päättyi kello 19.30. Ruokala oli sijoitettava riiheen. Se oli Kittilän yhteiskoulun ensimmäinen ruokala. Penkit ja pöydät kyhättiin laudoista. Petrooli- ja karbiidilamput sekä takkatuli loivat ainutlaatuisen epäkoulumaisen ympäristön. Ruokatarpeita ja vitamiineja saatiin ulkomaisella avustuksella. Puutteista huolimatta oppilaiden työmotivaatio oli hyvin korkea, mikä näkyi uutena opiskeluna ja teinikunnan harrastuksiin osallistumisena. Teinikunta järjesti tilaisuuksia myös kyläläisille keräten varoja koulun välttämättömiin hankintoihin. Voimistelun ja urheilun järjestäminen oli ongelmallista, sillä käytössä oli vain ”luonnon suuri sali”. Kun urheilun opettajana oli suurhiihtäjä ja maailmanmestari Pekka Niemi, joukko suuntasi luontevasti usein talvisille hangille.⁵⁸⁴ Koulunjohtaja saattoi todeta lukuvuoden arviossaan, että vuosi oli edennyt yllättävän hyvin. Koulupäiviä kertyi kaiken kaikkiaan 179, mikä jäi reilut kymmenen tavanomaisesta, mutta oli paljon enemmän kuin pitkään aikaan. Vaikeata tilannetta kuvaa hyvin se, kuinka opettajat olivat joutuneet tinkimään palkoistaan voimakkaan inflaatiokehityksen seurauksena. Johtokunta kuitenkin katsoi, ettei palkankorotuksia ollut varaa maksaa, sillä talous oli vekselivetoista jo muutenkin.⁵⁸⁵

Vaihtelevan paluuvuoden jälkeen edessä oli siirtyminen kuntakeskukseen. Rakenuksia oli alettu koota kotimaisista ja ruotsalaisista parakeista, joita yhteiskoululle

581 KiYhA Vk 1945–46

582 KiYhA kann. yhd. ptk 1945.

583 KiYhA oppilasmatrikkeli.

584 KiYhA kann. yhd. ptk:t 1945–46; Vk 1945–46; KA Kh II Ee1 St 1945–46.

585 KiYhA joht ptk 1945–46. KA Kh II Ee1 St 1946–47. Poikkeukselliset olot herättivät kiinnostusta myös naapurimaan julkisuudessa. Ruotsin radio vieraili Lapissa ja muun muassa Kaukosessa tutustuen yhteiskoulun toimintaan. Ohjelma lähetettiin lokakuussa 1945 Ruotsin radiossa. (Ruotsin radion kirje, Anja Tiensuun hallussa).

riitti kaksi.⁵⁸⁶ Toiminta jatkui edelleen vuorolukuna. Lämmitys oli suuri ongelma, sillä se jäi opettajien tehtäväksi oppituntien aikana. Verryttely ja voimistelu oli välttämätöntä tunnin aikana, jotta kehon lämpö saatiin nousemaan. Myös valaistus tuotti jatkuvasti päänsiväilyä, sillä voimalaitos ei edelleenkään pystynyt tuottamaan riittävästi energiaa. Kynntilävalo oli tunnelmallinen, mutta ongelmallinen opetuksen kannalta. Hämäryydestä oli kyseenalaista iloaikin, sillä ”kynntilöiden valossa pidettiin monta muistorikasta tuntia ja monta jännittävää koetta lukuvuoden aikana”, johtaja totesi sarkastisesti vuosikertomuksessa.⁵⁸⁷ UNRRA:n antama tuki ruokatarpeiden hankintaan oli helpottamassa vaikeaa tilannetta. Seuraavien vuosien aikana saatiin muutakin ulkomaista apua.⁵⁸⁸

6.5 Johtajuusdraama

Yllättävän nopea nousu sodan raunioista oli mahdollista, koska koululla oli uskollisia opettajia, jotka hyvällä paikallistuntemuksellaan varmistivat jatkuvuuden. Kaikki asialliset tekijät todistivat koulunjohtajan taidot riittävän hyväksi johtamisessa ja opettamisessa, minkä viralliset dokumentit osaltaan todistivat. Siksi oli aika yllättävää, että johtokunta halusi vaihtaa koulunjohtajan, sillä koulun kannalta tilanne oli hyvin kriittinen. Sitä paitsi opettajapula oli suuri, sillä voimakas inflaatio oli syönyt palkkoja ja opettajia oli alkanut siirtyä alalta pois.⁵⁸⁹

Johtokunta päätti laittaa hakuun luonnonhistorian ja maantieteen opettajan viran, johon myös johtajan tehtävät olivat kuuluneet. Virkaa hoiti vakituinen pätevä viranhaltija, Marjatta Tourula, eikä hän ollut irtisanoutunut. Johtokunta päätti pyytää avoinna olleeseen matematiikan opettajan virkaan ”pappismiestä”, joka olisi samalla koulunjohtaja. Viran hakijalta toivottiin sangen harvinaista aineyhdistelmää. Myöhemmin pöytäkirjassa todettiin, että ”naishakijoista ei kumpaakaan kelpuutettu”.⁵⁹⁰ Mainittu lisäys paljasti taustalla olleita vaikuttimia. Kirkkoherran johtaman johtokunnan tavoitteena oli nähtävästi saada miespappi koulun johtoon. Sukupuoleen liittyviä ennakoivia esimerkkejä oli ilmennyt myös ylimmän kouluhallinnon suunnalla. Kouluhallitus oli huolestunut opettajiston naisistumisesta ja ehdottanut säädöstä nais- ja miesopettajien määrälliseksi suhteeksi. Myös eräät lehtorin virkojen

586 Ursin 1980, 172–175, 454–455.

587 KiYhA Vk 1946–47

588 KiYhA Vk 1945–46, Tk 1946, Tk 1947. UNRRA oli YK:n alainen järjestö *United Nations Relief and Rehabilitation Administration*. Järjestö toimitti elintarvikkeita, taloustavaroita, työkoneita ja rahallisia avustuksia. Myös talojen rakentamista ja kunnostamista tuettiin. (Lähteenmäki 2006, 93; Ursin 1980, 274–277.) Ulkomaista apua saatiin sittemmin monilta tahoilta. Punainen Risti oli aktiivisesti mukana. Kveekareiden avustustoiminta oli merkittävää. Myös Unicef oli mukana. Niin ikään monet ruotsalaiset järjestöt antoivat apua. Koordinoinnista vastasi Ulkomaisen avun toimikunta (Ursin 1980, 267–281).

589 Autio 1990, 179.

590 KiYhA joht ptk 7. 7. 1946.

täyttämisestä tehdyt ratkaisut viittasivat siihen, että kouluviranomaisilla oli taipumusta syrjiä naishakijoita.⁵⁹¹ Tavallaan oli inhimillistä, että patriarkaaliseen menoon tottunut kirkkoherra ei sopeutunut voimakkaaseen naisjohtajuuteen. Seurakunnassa naisen paikka oli ollut syrjässä, ja vanha kolmisäätyoppi oli perusteiltaan hyvin hierarkkinen sekä miesvaltainen.⁵⁹² Hankkeessa liikuttiin vähintään laillisuuden rajamailla, vaikka yksityiskoululla olikin vapaammat kädet henkilöstön rekrytoinnissa.⁵⁹³ Lopulta kävi niin, että johtokunnan täytyi valita epäpätevä sijainen, jonka seurauksena pätevästi hoidettujen oppituntien määrä laski sota-ajan 77:stä 38:aan. Jatkuvan valtionavun kriteeri ei enää täyttynyt, ja siitä seurasi koululle taloudellisia menetyksiä.⁵⁹⁴ Seuraavana vuonna johtokunta yritti korjata tilannetta kutsumalla erotetun johtajan takaisin opettajaksi. Hän palasikin, mutta asiallinen yhteistyö ei enää onnistunut ja hän siirtyi vuoden jälkeen Sodankylään.⁵⁹⁵

Uuden johtajan suurin työ oli saada koulu taloudellisesti jaloilleen ja hankkia uusi koulurakennus. Koulutalosta käytiin keskusteluja monella taholla, mutta asia siirtyi muun muassa materiaalipulan ja valtion talousvaikeuksien vuoksi lopulta kymmenkunta vuotta eteenpäin. Kiista koulurakennuksen korvauksista raukesi vasta koulun siirryttyä valtion omistukseen.⁵⁹⁶

6.6 Kriisiajan vaikutus oppimiseen

Sota-aikana koulun säännöllinen pitäminen tuotti ongelmia ja muun muassa koulupäivien määrästä piti jatkuvasti tinkiä. Myös normaali aikataulu oli muuttunut sota-aikana moneen kertaan. Muun muassa arvostelut ja todistusten jako tapahtuivat useimmiten muulloin kuin oli totuttu. Täydellinen menetys oli evakkovuosi (1944–45), jolloin toiminta oli kokonaan pysähdyksissä. Omatoiminen opiskelu oli poikkeusoloissakin mahdollista. Jos koulupäivien lukumäärän ajatellaan olevan verrannollinen opetuksen ja oppimisen määrään sekä tasoon, voidaan päätyä

591 Autio 1990, 179.

592 Syväoja 2004, 16,19. Luterilaisen kolmisäätyopin mukaan yhteiskunta oli jakautunut valtioon, kirkkoon ja kotitalouteen. Lutherin huoneentaulussa näkyi isäntävalta. Asiakirjoista ei löytynyt lopullista selitystä Tourulan erottamiselle. Koulun johtokunnan puheenjohtaja kirkkoherra E. A. Auno kuului lestadiolaiseen (uusheränneiden) suuntaan (Tolonen 1988, 294, 298, 310–313). Hän oli ollut myös lähetyssaarnaajana Kiinassa, joten hän tunsu sukupuoleen liittyvän keskustelun ja ongelmat myös lähetystyössä (Ks. Niemelä 2004, Aunon elämäkerta; Jalagin 2008, 72; Lähetystyötä tekevät naiset kyseenalaistivat isäntävallan ja korostivat sukupuolista tasa-arvoa).

593 Rantala 2011b, 307–308.

594 KA St Ee 16, Ee 17, Ee 22; KiYhA Tk 1946, 11§.

595 Marjatta Tourula siirtyi Sodankylään ja samalla pätevien opettajien määrä siellä lisääntyi. Tarkastaja arvioi Tourulan parhaaksi opettajaksi myös Sodankylässä: ”hänellä on luontoiset pedagogiset taipumukset” (Tk 1948; KA Kh II Ef 16, käsinkirjoitettu luonnos).

596 KiYhAVk 1948–51; Nikka 2006, 80–82.

hyvinkin pessimistisiin johtopäätöksiin. Olihan ollut pitkä jakso, 7 vuotta, jolloin koulupäivien määrä oli jäänyt jatkuvasti alle normaalin (190–195) ja yksi vuosi kokonaan ilman säännöllistä koulutyötä. Jos keskimääräiseksi lukuvuoden pituudeksi lasketaan 192 koulupäivää, oli menetetty kaiken kaikkiaan 233 työpäivää jaksolla 1939–45 ja lisäksi evakkovuosi kokonaan. Se merkitsi reilusti yli kahden lukuvuoden menetystä. Esimerkiksi, jos opiskelu oli alkanut syksyllä 1939, koulupäivien menetys oli peräti kolmasosa. Opetustyön säännöllisyyteen vaikutti myös se, että opettajatkin joutuivat osallistumaan sodan tukitoimintoihin: muun muassa saksan ja äidinkielen opettajat olivat ajoittain lottakomennuksella.⁵⁹⁷

Taulukko 16: Koulupäivien lukumäärät ja keskiarvot 1937–47. Lähteet: KiYhA vuosikertomukset 1937–47; KA syystiedonannot 1937–47.

	1937 - 38	1938 - 39	1939 - 40	1940 - 41	1941 - 42	1942 - 43	1943 - 44	1944 - 45	1945 - 46	1946 - 47
lukuvuosi										
koulupäiviä	195	190	116	162	130	151	169	0	179	184
keskiarvot	7,20	7,12	7,14	7,18	7,24	7,13	7,29	–	7,33	7,13

Oppimisen tason laskua ei kuitenkaan näytä tapahtuneen keskiarvojen perusteella. Sitä vastoin vuoden 1943–44 tulos oli selvästi normaalitason yläpuolella. Suurin poikkeama oli lukuvuonna 1945–46, jolloin koulu oli palannut evakosta ja oli toiminut hyvin epätavallisissa oloissa. Muutos oli yllättäen vahvasti positiivinen, keskiarvolla mitattu jakson korkein lukema (Taulukko 16). Johtaja totesikin vuosikertomuksessa, että ”vuosi oli ylittänyt rohkeimmatkin suunnitelmamme niin ulkonaisiin kuin kasvatuksellisiin saavutuksiin nähden”.⁵⁹⁸ Niin ikään syksyn koulutarkastuksessa todettiin, että ”lukuhalu ja harrastus oli aivan erikoisen voimakas”.⁵⁹⁹ Olosuhteista ei siis voi vetää suoria tuloksiin liittyviä johtopäätöksiä. Vaikeissa olosuhteissa näyttää löytyvän käyttämättömiä resursseja. Koulunjohtajan toteamus,

597 KA St 1942–43 Ee 16.

598 KiYhA Vk 1945–46.

599 KiYhA Tk 1946 10 §.

”missä organismi kuihtuu, siellä henki elää”⁶⁰⁰, viittasi mahdollisuuksiin vaikeissakin olosuhteissa. Toteamus oli sikäli yllättävä, että kouluissa oli yleensä vahva uskomus, että koulumenestyksen välttämättömänä ehtona oli pulpetissa istuminen. Olihan entinen koulunjohtajakin pessimistiseen sävyyn todennut talvisodan jälkeen, että lukuvuoden ”oppisaavutuksista ei kannattane paljon puhua”.⁶⁰¹ Vaikka arvioinnin tilastollinen pohja ei ole kovin laaja, voidaan päätellä, että opiskelu oli mahdollista koulusta riippumatta. Poikkeusolot synnyttivät myös vaihtoehtoisia opiskelumuu-
toja.⁶⁰² Rintamaoloissakin oli järjestetty omatoimista opiskelua, muun muassa opintokerhomaisia muotoja. Niin ikään omaehtoinen opiskelu Kansanvalistusseu-
ran kirjeopistossa lisääntyi voimakkaasti sota-aikana. Myös itsenäinen opiskelu ja tenttiminen lisääntyivät. Niillä oli oppikoulun historiassa itse asiassa pitkä perinne, sillä yksityisoppilaat eli privatistit olivat tenttineet oppikouluaineita ennenkin.⁶⁰³

6.7 Koulujärjestelmä pysyy, sisältö muuttuu hieman

Lex Hannula (1939) oli kompromissinluonteinen hanke viedä koulu-uudistusta eteenpäin, mutta lakia ei sovellettu koskaan käytäntöön. Seuraavassa vaiheessa opetussuunnitelmaa haluttiin päivittää puuttumatta oppikoulun rakenteeseen tai järjestysmuotoon. Näin syntyivät vuoden 1941 lukusuunnitelmat ja niihin liittyvät metodiset ohjeet.⁶⁰⁴ Vanha koulujärjestys (1872) jäi edelleen voimaan, mutta luku-
suunnitelmaan tehtiin muutoksia ja metodisten ohjeiden tarkoitus oli modernisoida
opetusta. Oppikoulua oli arvosteltu tietopuolisesta turhan rihkaman pänttäyksestä,

600 KiYhA Vk 1945–46. Yhteiskuntien ja kulttuurien tutkimuksessa olivat yleistyneet näkemykset, joiden mukaan ne olivat organismin kaltaisia kokonaisuuksia. Näkemys oli saanut vaikutteita luonnontieteistä ja erityisesti biologiasta, jonka opettajat olivat omaksuneet naturalistista näkemystä. Naturalismin mukaan ihmiselämän perimmäinen olemus oli luontoperäistä. Muun muassa Herbert Spencer oli esittänyt kulttuurin korkeammanasteisena elollisena olentona. Biologian opettajana Tourula näytti tuntevan asian. (Anttonen 1998, 39; Peltonen 1979, 42–44; Riihinen 1990, 23).

601 KiYhA Vk 1939–40

602 Kannattaa todeta myös muun opiskelun merkittävä lisäys. Kansanvalistusseuran kirjeopisto oli vuonna 1920 perustettu huomattavan laajuuden saavuttanut etäopiskelumuu-
to. Siinä oli vuonna 1943 opiskelijoita yli 35 000. Oppilasmäärät nousivat kirjeopistossakin vuonna 1942 erittäin voimakkaasti. Kiinnostus oli suurta varsinkin teknillisiin ja kaupallisiin aineisiin sekä kieliin. Oppikouluopiskelijoita oli myös runsaasti (7 080). Suurin oppilasryhmä olivat 15–30 vuotiaat miehet. Kirjeopiston opiskelu tapahtui usein työn ohessa (tai rintamalla) ja se näytti sopivan miehille paremmin kuin koulussa istuminen. Samalla tasoittuivat hieman sukupuolten väliset määrälliset erot oppikouluopiskelussa. Kirjeellisen opiskelun harrastus oli suurinta maan keski-, itä-, ja pohjoisosissa. Maaseudulla heistä asui 70 %, mutta yllättävän suuri määrä siis myös kaupungeissa, vaikka siellä oli koulujakin tarjolla. Pohjois-Suomessa oli runsaasti nuoria oppilaita, jotka suorittivat kansakoulun kurssia. Kirjeopiston oppilaista oli 66 % vain kansakoulun suorittaneita. (Malkki 1945, 62–73).

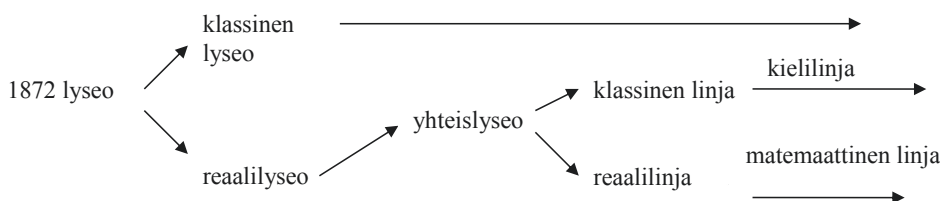
603 Kiuasmaa 1982, 335–339; Malkki 1945, 62–73; Kaarninen 2011, 406; Kaarninen & Kaarninen 2002, 226–232.

604 A 435/1941; KA Kh I Cc3 metodiset ohjeet 26.6.1941.

joka piti korvata kasvattavalla ja ajattelua tukevalla oppisisällöllä. Tavoitteena oli käytännöllisyyden ja toiminnallisuuden lisääminen. Näin otettiin pieniä askeleita aktiivisuutta painottavan reformipedagogiikan suuntaan.⁶⁰⁵

Voimistelun ja urheilun lisääminen palveli hyvin toiminnallisuuden tarvetta sekä maanpuolustuksen tarpeita, jotka olivat sota-aikana hyvin ajankohtaisia asioita. Käsiyö tuli uutena aineena mukaan, samoin kotitalous tytöille. Kansantalous liitettiin historiaan yhteiskuntaopin lisäksi.⁶⁰⁶ Äidinkieli oli tärkeä oppiaine, sillä se vahvisti kansallishenkeä. Kansallisen identiteetin lujuus oli olennainen voimatekijä kriittisenä hetkenä. Linjan mukaista oli niin ikään se, että harjoitusaineiden osuus vahvistui ja yhtenäisyys eri oppikoulutyypin välillä sekä oppilaiden keskinäinen tasa-arvo lisääntyivät.⁶⁰⁷

Kittilän yhteiskoulussa uusi lukusuunnitelma valmisteltiin vuonna 1943 ja otettiin käyttöön kevätlukukauden 1944 alusta. Tuntimäärillä arvioiden muutos ei ollut suuri. Maantieteeseen tuli kaksi lisätuntia, kun taas menettäjiä olivat kirjanpito ja käytännölliset harjoituskurssit: maa-, metsä-, koti-, ja kunnallistalous.⁶⁰⁸ Vaikka siirtymät olivat tällä kertaa vähäisiä, on syytä muistaa, että tavoitteet, käytännöllisyys ja toiminnallisuus, oli itse asiassa toteutettu Kittilässä jo vuoden 1936 opetussuunnitelmassa. Nyt siirryttiin oikeastaan kohti perinteistä oppikoulua, jonka suuntaan kehitys Kittilässäkin näytti kulkevan.



Kuvio 22: Linjajaon ja valinnaisuuden historiallinen eteneminen.

Oppilaiden väsyminen, ”liikarazitushuoli”, oli jatkuva oppikoulua hiertävä ongelma. Tuntimäärien lisäämispaineet, uudet oppiaineet ja opettajaryhmien ammatilliset intressit väijyivät taustalla ja uhkasivat nostaa kokonaistuntimäärän kohtuuttoman korkeaksi. Koulun kokonaistuntimäärä oli noussut voimakkaasti (224 → 284), samoin oppilaan viikkotuntimäärä (28 → 33–36) (Ks. liite 15). Linjajako ja valinnaisuuden lisääminen olivat ratkaisu lisääntyvän tuntimäärän ongelmaan. Linjajakoa

605 Välijärvi 1988, 102.

606 Metodiset ohjeet 1941, 3–6, 16–17, 118–119; Autio 1986, 285–286; Kiuasmaa 1974, 10–14; Kiuasmaa 1982, 324–327.

607 Metodiset ohjeet 1941, 5, 16–17; Ks. myös Palmu 2002, 119; Välijärvi 1988, 103.

608 KA Kh II Ee 22; KiYhA Vk 1943–44

oli toteutettu aiemminkin (klassinen – reaalinen) ja muun muassa komiteatyössä oli kaavailtu erilaisia variaatioita. Vuoden 1941 jako, kielilinja – matemaattinen linja, hahmottui kehityksen tuloksena. Siinä matematiikan oppimäärän laajuus oli jakava tekijä. Periaatteessa valinnaisuuden lisääminen mahdollisti myös yksilöllisen lahjakkuuden huomioonottamisen (Ks. Kuvio 22).⁶⁰⁹

Kittilän yhteiskoulussa oli asetettu tavoitteeksi laajentuminen yliopistoon johtavaksi oppikouluksi, ja lukusuunnitelman ”normalisointi” oli silloin luonnollinen pyrkimys. Koulu oli otettu myös kouluhallituksen valtiollistamisohjelmaan, ja se saattoi sota-ajan dramaattisten tapahtumien jälkeen suunnata varmemmalla pohjalla tulevaisuuteen. Vaikka ulkoiset olosuhteet olivat ravistelleet perusteellisesti koulun toimintaa, kasvatustieteellinen jatkuvuus osoittautui lopulta vahvaksi.

609 Kiuasmaa 1982, 210–211, 324–327; Nurmi 1979a, 15; Ora 1943, 55, 65–66.

7 JÄLLEENRAKENNUS JA SIIRTYMÄVAIHEEN KOULU

7.1 Yhteiskunnallinen ja koulupoliittinen tilanne sodan jälkeen

Sotien jälkeen poliittinen kenttä liikahti voimakkaasti vasemmalle. Vuoden 1944 rauhansopimuksen mukaan fasistiset järjestöt oli lakkautettava ja aiemmin kiellettyjen vasemmistovoimien oli saatava toimia vapaasti. Vasemmistoon syntyi uusi puolue, Suomen Kansan Demokraattinen Liitto, joka luokiteltiin poliittisessa kentässä sosiaalidemokraateista vasemmalle. Koulutuspolitiikassa se merkitsi demokratian ja tasa-arvon lisäämisvaatimusta. Sitä seuranneessa kamppailussa kouluhallinto ja opettajisto asetettiin suurennuslasin alle, sillä uudet poliittiset voimat pitivät niitä oikeistolaisina. Yritykset puuttua kouluhallinnon virkamiesten ja opettajiston asemaan kilpistyivät järjestelmän kykyyn vastustaa radikaaleja muutoksia.⁶¹⁰ Tilanne tasaantui 1950-luvulla, kun SKDL jätettiin hallituksen ulkopuolelle. Myöskään koulupoliitiikassa ei lopulta tapahtunut suuria muutoksia.

Lapissa jälleenrakennuskausi oli taloudellisesti niukkaa, mutta toimeliasta aikaa. Muun muassa vesivoiman rakentaminen alkoi pian sodan jälkeen. Kun tehomet-sätalous kävi käsiksi huonotuottoisiin metsiin, puun hankinnan nollaraja poistui käytännössä kokonaan. Metsäteollisuuden yhteiskuntataloudelliset vaikutukset ulottuivat syvälle periferisiin takametsiin. Metsäsektorilla on ollut laaja-alaiset vaikutukset Suomessa.⁶¹¹

Maatalous oli kuitenkin edelleen tärkein elinkeino, ja siihen investoitiin vielä voimakkaasti. Viljanviljelystä siirryttiin lähes yksinomaan nurmiviljelyyn. Karjataloudesta tuli näin ollen tärkein toimiala. 1940-luvulla reilusti yli 60 % sai edelleen toimeentulonsa maa- ja metsätaloudesta. Sivutulojen merkitys oli kuitenkin erittäin suuri.⁶¹² Elintason nousu ja Lapissa erityisesti ”maitomarkka” sekä ”metsämarkka” mahdollistivat koulutuksen yhä useammalle nuorelle. Maitotilillä oli keskeinen merkitys. Se oli tuhansille perheille ensimmäinen säännöllinen tulomuoto ja käytännössä mahdollisti laajenevan koulutuksen.⁶¹³ Elinkeinorakenteen muutos alkoi sittemmin edetä ennätysvauhtia. Muutos oli poikkeava, sillä siitä seurasi lähes suora hyppäys agraaritaloudesta palveluyhteiskuntaan. Muutos saapui ennen pitkää myös pohjoiseen, ja ihmiset alkoivat siirtyä maataloudesta muihin elinkeinoihin. Myös

610 Rantala 1997, 81–84.

611 Ahvenainen 1982, 88–89; Koskinen 1989, 181–183

612 Nieminen 2005, 105–107; Varjo 1962, 61–62; Varjo 1967, 36–37, 51, taulukko 57.

613 Varjo 1962; Varjo 1967.

Lapissa maatalousväestön osuus alkoi nopeasti supistua. Se oli 1960-luvun lopulla enää 26,8 % (Taulukko 17).

Taulukko 17: Lapin elinkeinorakenne 1950–1970. Lähteet: Varjo 1967, taulukko 58; Lapin lks:n taloudellinen katsaus 1973.

	1950	1960	1970
maa- ja metsätalous	52,2	44,4	26,8
teollisuus ja rakennus	21,9	24,0	26,5
kauppa	5,4	9,0	14,9
liikenne	6,1	7,0	8,8
palvelut	8,4	14,0	18,8
muut tai tuntematon	6,0	1,6	4,2
	100	100	100

Yksinkertainen mittari kuvata yhteiskunnallis-taloudellista kehitystä on väestötilasto. Se on herkkä heijastamaan taloudessa tapahtuvia muutoksia ja uskoa tulevaisuuteen. Kasvava väestökehitys kertoo vahvasta luottamuksesta, kun taas aleneva kehitys paljastaa päinvastaiset tunnelmat. Haveri ja Suikkanen ovat jaotelleet Lapin kehitysvaiheet väestötilaston pohjalta seuraavasti:

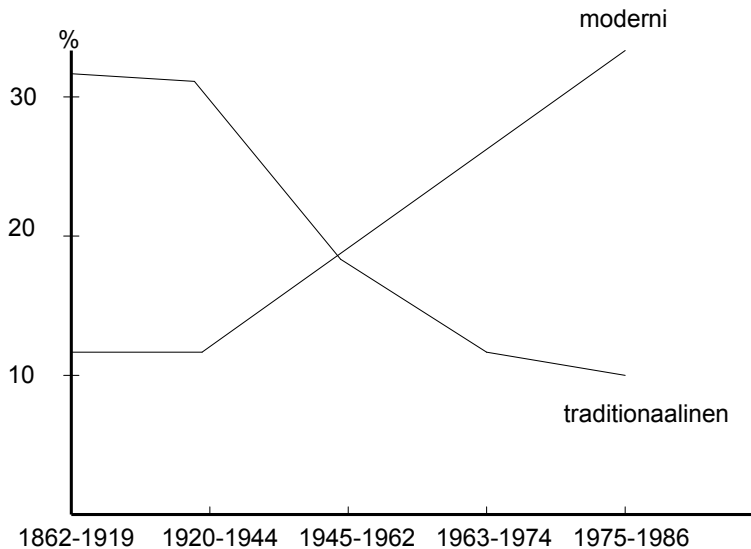
- 1) nopeasti kasvavan väestökehityksen kausi 1945–1963
- 2) tasaisen kehityksen vaihe 1964–1967
- 3) väestöromahduksen jakso 1968–1970⁶¹⁴

Sotien jälkeen väestönkasvu Lapissa oli voimakasta. Syntyvyys oli maan korkeinta. Ikärakenteessa tuli selvästi esille, että lasten ja nuorten määrä oli poikkeuksellisen suuri; suuret ikäluokat syntyivät. Myös jälleenrakentamista seurannut muuttoliike toi uutta väkeä lääniin. Korkea syntyvyys merkitsi ennen pitkää investointitarvetta kouluihin. Otettiin askeleita kohti koulutusyhteiskuntaa, jossa lasten ja nuorten elämää sävyttivät kouluhuolet, eikä enää työ, joka oli ollut hallitseva osa elämää aikaisemmin. Tämä kehitys jatkui 1960-luvulle, jolloin tapahtui käänne negatiiviseen suuntaan, ns. suuri murros alkoi. Väkiluvun aleneva suunta alkoi jo vuonna 1963.⁶¹⁵

⁶¹⁴ Haveri & Suikkanen 2003, 161.

⁶¹⁵ Aho & Majava 1983, 224–225; Haveri & Suikkanen 2003, 161; Varjo 1970, 12–15, 23–26.

Hovi, Kivinen ja Rinne ovat nimenneet jakson 1945–1962 arvojen uudelleenarvioinnin ja siirtymävaiheen ajaksi, jolloin perinteiset ja modernit arvot esiintyivät rinnakkain koulutuspolitiikassa. Uusia arvoja olivat yksilöllisyys, suvaitsevaisuus, kansainvälisyys, laajeneva demokratia, hyvinvointi ja tasa-arvo. Vuodesta 1963 alkaen tapahtui ”modernin lopullinen läpimurto” (Kuvio 23).⁶¹⁶



Kuvio 23: Modernin läpimurto. Lähde: Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 66.

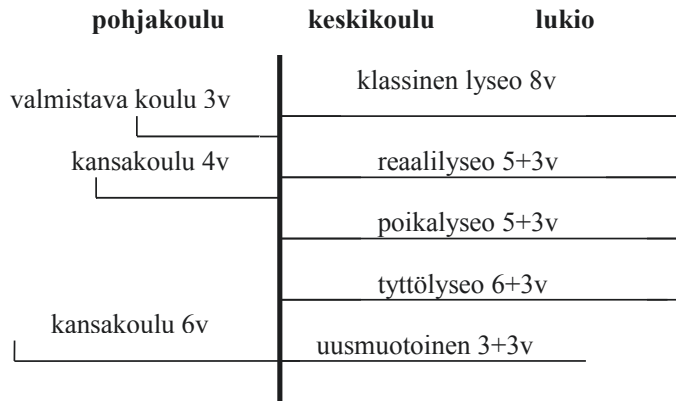
Koulutusurat olivat eriytyneet toisistaan ja johtivat eritasoisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Kansakoulupohja johti suoritustason ammatteihin ja töihin. Keskikouluväylä ja sen jatkeena opistotason koulutus mahdollistivat keskiluokkaisen ammatin ja aseman. Oppikoulun läpi etenevä koulutuspolku johti yhteiskunnan korkeimpiin asemiin.⁶¹⁷ Kittilässä kansakoulu oli aloittanut 1880-luvulla, keskikoulu 1920-luvulla ja lukion vuoro tuli 1940-luvulla. Tilanne oppikoulun osalta oli edelleen aika selkiintymätön.

Oppikoulun ongelmakohdat, joista käytiin vilkasta keskustelua, voitiin tiivistää seuraaviksi: 1) yleissivistävän koulutusajan pituus, 2) kansakoulu – keskikoulu – lukio -yhteys, 3) koulutuksen eriytymisvaiheen sopiva ikävaihe, 4) oppikoulun volyymi, ja 5) alueelliset erot.⁶¹⁸

⁶¹⁶ Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 104–108; Ks. myös Kiuasmaa 1974, 165–168.

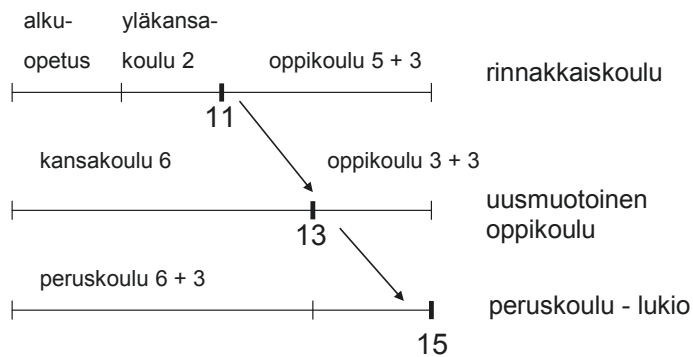
⁶¹⁷ Jauhainen 2002, 267.

⁶¹⁸ Komitea 11/1959, 75.



Kuvio 24: Kouluvuosien määrät koulutyypeittäin.

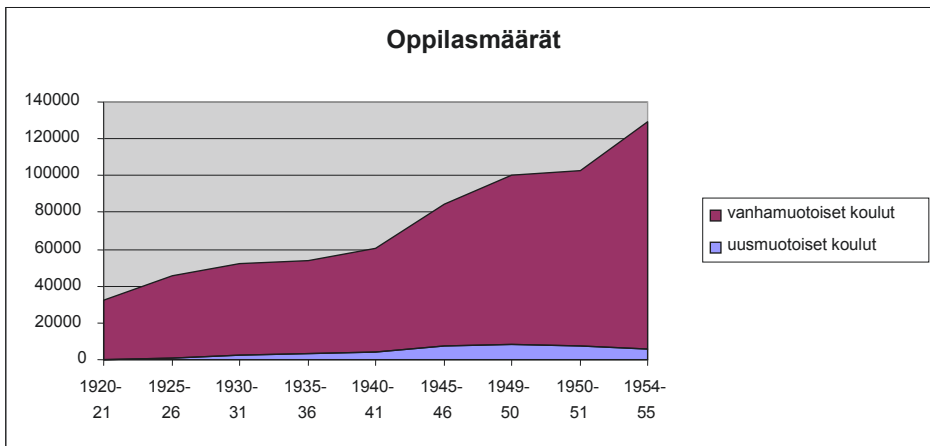
Oppikoulukenttä oli hyvin monimuotoinen, mikä näkyi siinäkin, että koulutus-pituudet vaihtelivat paljon. Lyhin koulutie kulki valmistavan koulun kautta lyseoon, jolloin ylioppilaaksi saattoi päästä tavanomaista nuorempana, kun taas tyttöillä ylioppilaaksi pääsy saattoi venyä jopa 20:een ikävuoteen (Kuvio 24). Mutta tyttöjen ja poikien erilaiset kouluajan pituudet näyttivät monien mielestä perustelluilta. Kansakoulu oli vakiintunut kuusivuotiseksi ja oppikoulu 8-vuotiseksi. 12-vuotinen koulujärjestelmä alkoi kuitenkin vakiintua tavoiteltavaksi perusmuodoksi, vaikka myös lyhyempi koulu-aika sai kannatusta. Koulutuksellinen trendi näytti olevan kaikille yhteisen koulutusajan pidentyminen ja ammatin valinnan siirtäminen yhä vanhemmalle ikäryhmälle (Kuvio 25).⁶¹⁹



Kuvio 25: Oppikoulun valinnan ja ikäluokan yhteisen kouluajan pidentyminen.

⁶¹⁹ Komitea 1948, 38; Telemäki 1973, 22–23.

Oppikoulupolitiikkaa johdettiin käytännössä vanhamuotoisen oppikoulun ehdoilla, eli rinnakkaiskoulujärjestelmä jatkui elinvoimaisena ja uusmuotoisen koulun oli sopeuduttava siihen. Uusmuotoista oppikoulua kritisoitiin aikanaan voimakkaasti, ja sen jälkimaine on siksi tahraantunut. Kyseisen koulumuodon vastainen mieliala syntyi lähinnä kieliopintojen ongelmien perusteella, ja se koitui sen kohtaloksi.⁶²⁰



Kuvio 26: Uusmuotoiset ja vanhamuotoiset oppikoulut 1920 – 1955. Lähteet: STV 1950, taulu 299; STV 1960, 325.

Kyösti Kiuasmaa on luonnehtinut uusmuotoisia oppikouluja ”liian vaativiksi, oppilaille rasittaviksi ja opetussuunnitelmaltaan epätarkoituksenmukaisiksi”.⁶²¹ Arvio perustui lyhyemmän oppikouluajan aiheuttamiin ongelmiin, mutta kuten aiemmin olen esittänyt, ongelmat eivät olleet itse koulumuodossa, vaan jäykässä koulujärjestelmässä. Valtio näytti esimerkkiä ja alkoi muuttaa uusmuotoisia kouluja vanhamuotoisiksi. Niinpä näytti siltä, että vanhamuotoinen oppikoulu oli myös tulevaisuuden vallitseva koulumuoto (Kuvio 26). Yhtenäiskouluajatus ei ollut kuitenkaan unohtunut, vaan uusia virityksiä kehiteltiin jatkuvasti. Myös kansainvälinen kehitys, muun muassa Pohjoismaissa, näytti etenevän yhtenäiskoulun suuntaan. Ruotsi alkoi toteuttaa yhtenäiskoulujärjestelmää vuodesta 1950 alkaen.⁶²²

Alueelliset erot olivat edelleen suuria. Lukuvuonna 1950–1951 Uudellamaalla oli 35 oppilasta tuhatta asukasta kohti, kun vastaava suhdeluku Lapissa oli 17,4. Uudenmaan kaupungeissa oli 85 oppikoululaista tuhatta asukasta kohti, kun se Lapin

620 Oittinen 1968, 31–32.

621 Kiuasmaa 1982, 257.

622 Kiuasmaa 1982, 257, 22–26; Telemäki 1973, 4–7; Ruge 1961, 62–63, 78–79.

kaupungeissa oli 48. Lapin maaseudulla vastaava luku oli 7,2 ja lukiolainen oli Lapin maaseudulla peräti harvinainen näky; heitä oli 0,2 tuhatta asukasta kohti.⁶²³ Myös takametsien oppilasmäärät alkoivat nousta, aluksi keskikouluissa. Niitä oli alkanut ilmaantua varsinkin maaseudulle, mutta lukioiden määrä oli vielä vaatimaton. Esimerkiksi valtion täysimittaisia oppikouluja ei ollut maaseudulla yhtään, kun niitä oli 67 kaupungeissa ja kauppaloissa.⁶²⁴ Mutta valtakunnallisesti ajatellen koulutuspolitiikan rakenteellinen ongelma oli oppikoulun paisuminen ja ammatillisen suunnan vaima kehitys, vaikka yhteiskunnallinen tarve olisi edellyttänyt päinvastaista painotusta.⁶²⁵

7.2 Laajentuminen yliopistoon johtavaksi oppikouluksi

Oppikoulujen toiminta jatkui pääosin entisellään, vaikka koulutuspolitiikkaan oli vaadittu radikaaleja uudistuksia. Kansakouluhallinnon puolella kannatettiin kunnallista keskikoulua, kun taas oppikoulun puolella vanhamuotoisella oppikoululla oli laaja tuki. Valtion oppikoulupolitiikassa alettiin painottaa täysimittaisia oppikouluja, joista oli puutetta erityisesti syrjäseuduilla (Kuvio 27). Esimerkiksi ”kehitysalueilla”⁶²⁶ ei ollut yhtään täysimittaista oppikoulua. Säädös kunnallisesta keskikoulusta syntyi vuonna 1946. Se oli tarkoitettu köyhien seutujen oppikouluksi, jolloin julkinen valta hoiti koulutuksesta koituvat kustannukset. Rinnakkaiskoulujärjestelmään oli ympätty näin myös sosiaalisen koulun olemusta. Siksi monet vanhan oppikoulun puolustajat olivatkin sitä mieltä, että oppikoulujen kaikkia oppilaita ei kohdeltu tasapuolisesti.⁶²⁷ Muun muassa Sodankylään perustettiin kunnallinen keskikoulu vuonna 1948, mutta siellä oppilaat eivät selvinneet ilman kustannuksia, sillä koulun ylläpitäjällä ei ollut taloudellisia mahdollisuuksia vastata kaikista kuluista.⁶²⁸ Kunnalliset keskikoulut oli tarkoitettu ennen kaikkea sellaisiin maaseutukuntiin, joissa ei ollut oppikoulua.⁶²⁹

623 SVT IX 68:oppikoulut 1950–51, 4, 8.

624 SVT IX 68, 2.

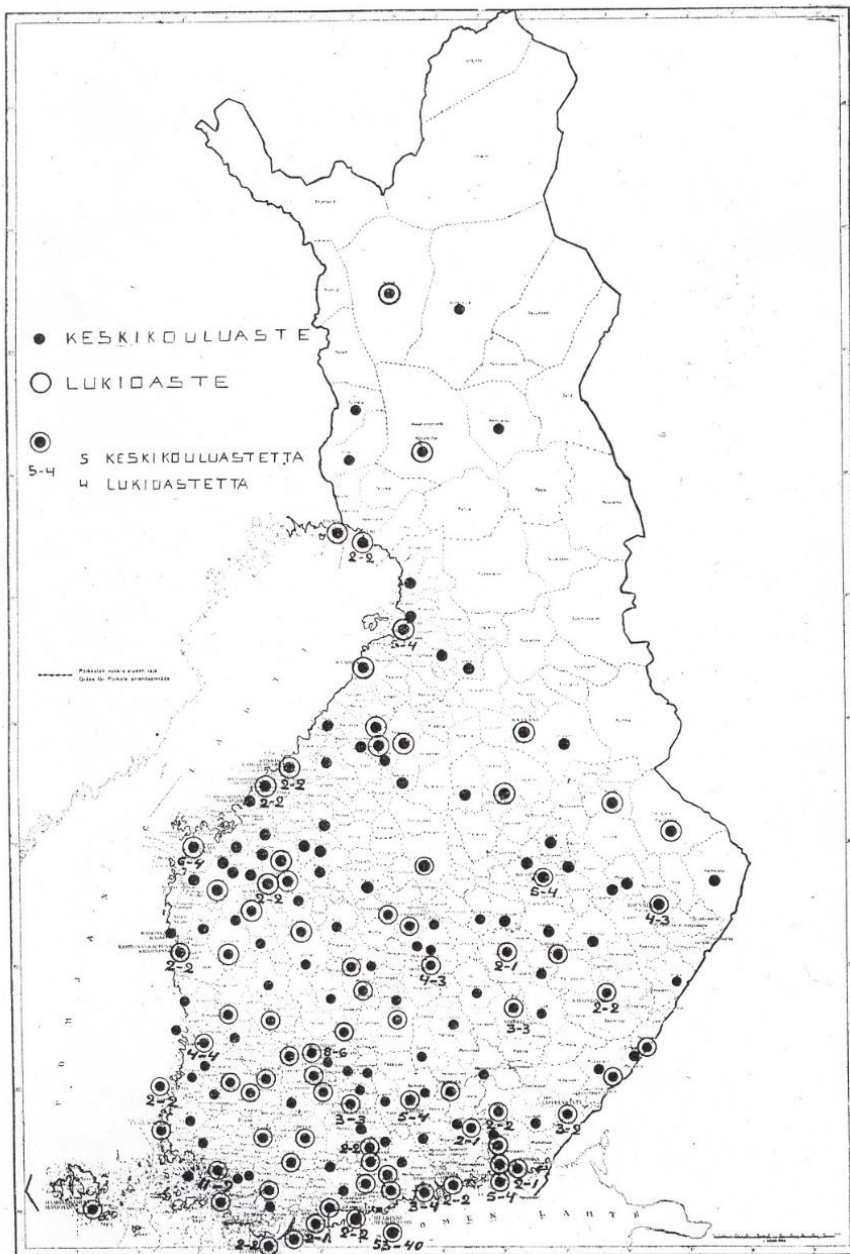
625 Jauhiainen 2002, 277, 279; Siipi 1967b, 209.

626 Ks. liite 7 Hustichin aluejako. Kehitysalueen käsite tuli käyttöön myöhemmin.

627 KA Kh I Cc4 Kh yht ist ptk 8.4.1946 liite.

628 Lakkala 2011, 222.

629 Ahonen 2003b, 122–123



Kuvio 27: Suomen oppikoulut vuonna 1948. Lähde: Komitea 1948, 47.

Myös Kittilän yhteiskoulun johtokunta reagoi tilanteeseen tehden esityksen koulun laajentamiseksi yliopistoon johtavaksi toukokuussa 1947. Valtioneuvosto hyväksyi anomuksen elokuussa 1947. Myös lukusuunnitelma vahvistettiin kesällä ja ensimmäiset oppilaat lukioluokille otettiin syksyllä. Näin ylioppilaiden kouluttami-

nen alkoi myös napapiirin pohjoispuolella. Oppikoulun toiminta Kittilässä jatkui perinteisen oppikoulumallin perustalta.⁶³⁰

Miksi johtokunta ei valinnut kunnallista keskikoulua, joka olisi keventänyt perheiden kustannuksia ja mahdollistanut oppikoulun suuremmalle oppilasjoukolle? Kittilän yhteiskoulun tavoitteena oli alusta lähtien ollut (1) laajentua täysimittaiseksi yliopistoon johtavaksi kouluksi ja (2) siirtyä mahdollisimman pian valtion kouluksi. Valtiollistamisohjelmaan koulu oli päässyt jo vuonna 1935, mutta talousvaikeudet ja sittemmin sota olivat siirtäneet sen toteutumista. Sodan jälkeen koulu oli edelleen valtiollistamisen odostuslistalla. Kunnallisen keskikoulun kohdalla ongelmana oli lukion epävarma, määrittelemätön tilanne. Kunnallinen keskikoulu kuului kansakoululaitokseen ja lukio kuului puolestaan oppikouluun, jolla oli oma säädöspohja. Kunnallinen vaihtoehto sisälsi näin ollen riskejä, eikä siten ollut yksiselitteisen selkeä vaihtoehto.⁶³¹ Toisaalta valtiollistaminen olisi siirtänyt kustannusvastuun kokonaan valtiolle, mikä olisi ollut suuri helpotus yksityiselle kannastusyhdistykselle. Lopulta päädyttiin jatkaamaan entiseltä pohjalta, mutta pyrkien valtion kouluksi mahdollisimman pian.

Taulukko 18: Vuoden 1947 lukusuunnitelma. Lähde: KiYhA Vk 1947–48.

	KESKIKOULU				LUKIO			
	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
uskonto	2	2	2	2	2	2	2	14
suomi	3	3	3	3	3	3	4	22
ruotsi	6	2	2	2	3	3	3	21
saksa	-	5	5	5	4	4	3	26
englanti	-	-	-	-	4	4	4	12
historia	2	3	3	3	3	4	4	22
maantiede	4	2	2	2	-	-	-	10
luonnonhistoria	3	4	4	2	2	2	2	19
fysiikka ja kemia	-	2	2	2	2	2	2	12
matematiikka	4	4	4	4	6	6	6	34
piirustus	2	2	1	1	1	1	1	9
voimistelu ja urheilu	3	3	2	2	2	2	2	16
terveysoppi	-	-	1	1	-	-	-	2
kirjanpito	-	-	-	1	-	-	-	1
koti- ja metsätalous	-	-	1	1	-	-	-	2
käsityöt	2	-	-	-	-	-	-	2
kunnallistalous	-	-	-	1	-	-	-	1
laulu (valinnainen)	1	1	1	1	1	1	1	7
	32	33	33	33	33	34	34	232

630 KiYhA C:f1 joht. ptk 7.7.1947 ja 19.7.1947.

631 Somerkivi 1982, 9.

Vahvistetussa lukusuunnitelmassa (Taulukko 18) oli kaksi rakenteellista ongelmaa. Kouluaika oli vain 7 vuotta, kun yleisimmät oppikoulut olivat 8-vuotisia.⁶³² Kokonaistuntimäärä oli näin ollen selvästi pienempi kuin tavanomaisessa oppikoulussa. Uusmuotoiset koulut olivat kyllä aina painottaneet ylioppilaskirjoitusaineita, mutta jääneet silti jonkin verran normitasosta. Toinen ongelma oli linjajaon puute lukiovaiheessa, mikä aiheutti hankaluuksia ennen kaikkea matematiikan opiskelussa. Syynä linjajaon puuttumiseen oli oppilaiden vähäinen määrä. Hyväksytty lukusuunnitelma oli jälleen yksi askel kohti perinteistä lukukoulua. Paikalliset erikoisuudet (maa- ja metsätalous, kunnallistalous, kotitalous) vähenivät edelleen ja niiden mukana toiminnallisuutta ja käytännöllisyyttä painottava oppiaines. Lukusuunnitelmaa korjattiin jo seuraavana vuonna (1948) valtakunnallisen uudistuksen mukaisesti.⁶³³ Ruotsin ja saksan kieliin lisättiin tunteja, mikä paransi tilannetta ylioppilaskirjoituksia ajatellen.⁶³⁴

Lukusuunnitelmien suurin siirtymä tapahtui harjoitusaineista lukuaineisiin. Koulu alkoi muotoutua perinteisen oppikoulun kuosiin. Virallinen koulupolitiikka pyrki monipuolistamaan kieliohjelmaa. Uusissa oloissa saksan hallitsevuus ei ollut enää toivottavaa. Sen sijaan venäjää ja varsinkin englantia haluttiin saada opinto-ohjelmiin enemmän. Tavoitteeseen pyrittiin säätämällä kieliohjelma valtion oppikouluille.⁶³⁵ Kielten lisääminen liittyi suunnitelmaan, jossa lukio oli varattu kaikkein lahjakkaimmille oppilaille. Kielet olivat perinteisesti olleet tärkeitä erotteluaineita.⁶³⁶ Kielten opiskelun vahvistuminen lisäsi lukion vaativuutta ja oli suotavaa myös kansainvälisten suhteiden kannalta. Myös ruotsin ylioppilaskoe uusittiin tavoitteeseen sopivaksi.⁶³⁷ Presidentti painotti erityisesti pohjoismaisia yhteyksiä (nordismi) etsiessään Suomelle tukea kansainvälisesti ahtaassa tilassa, ja ruotsin kielellä oli silloin arvokasta käyttöä.⁶³⁸ Koulutarkastajat eivät näytä puuttuneen lukusuunnitelman yksityiskohtiin, sillä he totesivat raportissaan vain yleisesti, että linjajakoa ei ollut tai vaihtoehtoiset oppiaineet puuttuivat.⁶³⁹ Pienessä koulussa valinnaisuus ja pienten opetusryhmien muodostaminen oli kustannuskysymys. Myös pätevän opettajan saaminen oli iso ongelma.

632 Vrt. Lassila 2001, 785.

633 KiYhA C fl joht ptk 19.7.1948.

634 KiYhA Vk 1947–48; Puupponen 1949, 88–89.

635 KiYhA Vk 1947–48; Puupponen 1949, 40–43.

636 Kiuasmaa toteaa, että lukioon olisi tullut aikanaan pääsykoe (Kiuasmaa 1982, 228, ks. myös 367). Pääsykoetta lukioon ei tullut, mutta keskiarvokynnys tuli käyttöön 1960-luvun alussa.

637 Kiuasmaa 1982, 366–368.

638 Autio 1990, 208–209; Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 105.

639 KiYhA Tk 1947 5 §, Tk 1949 5 §.

7.3 Ahtaus hidastaa kehitystä

Oman koulukiinteistön hankinta oli kiireinen ja välttämätön asia Kittilässä. Johtokunta oli saanut ongelmaa pohtiessaan tiedon, että valtio oli päättänyt rakentaa sementtitiilikoulun ja töiden piti alkaa vuoden 1946 aikana.⁶⁴⁰ Koska rakennus ei ehtinyt valmistua kovin nopeasti, johtokunta esitti oppilasasuntolan rakentamista kiireisenä sitä ennen. Se voisi toimia aluksi myös kouluna. Johtokunnan arvion mukaan jopa 40 % oppilaista joutui luopumaan koulunkäynnistä puuttuvan asunnon vuoksi ja kaikkiaan 80 % oppilaista tarvitsi kattoa päänsä päälle, koska he olivat kirkonkylän ulkopuolelta.⁶⁴¹ Asuttopula oli sodan jälkeen tietenkin suuri. Toimintajärjestys kirjattiin myös viralliseen tarkastuskertomukseen syksyllä 1946: ensin puurakenteinen rakennus asuntolaksi, sitten tiilitalo varsinaiseksi koulutaloksi.⁶⁴² Oppilasasuntolan rakentamiseen ryhdyttiinkin aika nopeasti, mutta luvattu sementtitiilikoulu jäi odottamaan parempia aikoja.

Koulu oli kulkenut vaikeuksien kautta vuokratiloihin, sitten parakkeihin ja lopulta omaan asuntolaksi suunniteltuun lautavuorattuun rakennukseen. Tilat olivat ahtaat alusta pitäen, ja tilanne paheni entisestään, kun koulu alkoi laajentua täysimittaiseksi. Laajentuminen vaati kolme lisäluokkaa, kun alkuperäiset tilasuunnitelmat olivat perustuneet vain keskikoulun tarpeisiin. Lukioluokat olivat aluksi alle kymmenen oppilaan kokoisia, ja ne saatiin sovitetuksi suhteellisen hyvin, mutta keskikoululuokat olivat jo niin suuria, että oli pakko siirtyä vuorolukuun. Lisätilaa oli pakko ottaa myös oppilasasuntolasta, mikä taas vaikeutti pitkämatkaisten oppilaiden tilannetta.⁶⁴³

Myös oppilasmäärä kasvoi ja toi ahtausongelman konkreettisesti esille. Sadan oppilaan raja ylittyi jo ensimmäisenä ”täysimittaisena” lukuvuotena ja neljässä vuodessa oppilasmäärä nousi 167:ään.⁶⁴⁴ Vuorolukuun siirtyminen oli pakon sanelema lopputulos ja hankaloitti suuresti oppilaiden työpäivän järjestämistä 1950-luvun alussa. Niinpä koulu alkoi kello 8 ja saattoi päättyä jopa kello 20.40. Kouluhallitus puuttui kiperään tilanteeseen, mutta rehtori esitti perustelut pakkotilanteelle.⁶⁴⁵ Lauantaina koulu piti lopettaa aikaisemmin ja maanantaina aloittaa myöhemmin, sillä oppilaiden oli päästävä käymään kotona hakemassa ruokatarvikkeita, joskus polttopuitakin.⁶⁴⁶

Tilanne parani hieman 1950-luvun puolivälissä, jolloin päivittäistä työjärjestystä voitiin tiivistää.⁶⁴⁷ Puutteelliset olosuhteet vaikuttivat luonnollisesti myös käytän-

640 KiYhA joht ptk 4.3.1946.

641 KiYhA joht ptk 4.3.1946 ja 6.5.1946.

642 KiYhA Tk 1946 2 §.

643 KA Kh II Ee 31 St 1950–51; KA Kh II Egd 13 tuntijakolomake 1951–52.

644 KiYhA Vk:t 1947–51.

645 KA Kh II Egd 13 tuntijako 1951–52, Egd 14 1952–53, Egd 15 1954–55.

646 KA Kh II Egd 17 rehtorin kirje 18.9.1955.

647 KA Kh II Egd 17 tuntijako 1955–56, Egd 18 1956–57, Egd 19 1957–58.

nön opetustyöhön rajoittaen opetusvälineiden ja kirjaston tehokasta käyttöä.⁶⁴⁸ Niukkuuden oloissa tapahtui jotain myönteistäkin. Koulu oli saanut oman asuntolan ja oman ruokalan, jossa ”tarjottu ruoka on parasta, mitä missään olen tavannut”, totesi tarkastaja raportissaan.⁶⁴⁹

Koulun talous oli jatkuvasti tiukoilla, sillä oppilasmäärät olivat kasvussa ja koulu oli laajentumassa täysimuotoiseksi. Omat aktiviteetit, arpajaiset ja teinikunnan tilaisuudet helpottivat hieman tilannetta. Ulkomaiset tukitoimet, kuten ruotsalaisten kummikuntien, amerikkalaisen kummikoulun, Unicefin ja kunnan tuki tulivat suureen tarpeeseen. UNRRA lahjoitti oppilasasuntolalle varoja, joilla hankittiin uutta kalustoa. Velan määrä oli kohtuullinen, ja jos mielittiin valtion kouluksi, suuria velkamääriä ei saanut olla, sillä valtio ei suostunut kouluvelkojen maksajaksi.⁶⁵⁰

7.4 Siirtymävaiheen koulukäytännöt ja sen niukat reunaehdot

Laajentuminen yliopistoon johtavaksi kouluksi alkoi houkutella määrällisesti enemmän oppilaita. Suurin osa tuli edelleen koulun lähiympäristöstä, mutta myös ulkokuntalaisten oppilasmäärä alkoi kohota. Kaiken kaikkiaan vuosina 1947–1951 oppilaista oli 27 % ulkokuntalaisia, eniten Rovaniemeltä, Rovaniemen maalaiskunnasta ja Kemijärveltä.⁶⁵¹ Siellä oli myös oma oppikoulu eli ahtaus pakotti etsimään koulua muualta. Myös koulun alueellinen vaikuttavuus alkoi vahvistua, kun oppilaiden määrä muistakin kunnista lisääntyi. Kun poikittaisliikenne kehittyi, muun muassa Sodankylän maantien valmistuttua, oli toiveita yhä suuremmasta oppilasmäärästä. Täysimuotoisen oppikoulun toteuduttua koulutarkastaja totesikin, että ”Lapin lukioluokkien tarve on sillä hyvin pitkäksi aikaa tyydytetty”.⁶⁵² Tyttövoittoisuus jatkui edelleen selvänä, 70 %, mutta oli vuoteen 1949 tultaessa tasoittunut 66 %:in.⁶⁵³

Opettajapula sodan jälkeen oli erittäin suuri. Kaikkein vaikein oli matematiikan tilanne; ongelmaa korosti se, että matematiikka oli ylioppilaskirjoitusten tärkeä

648 KiYhA Tk 1946, Tk 1947, Tk 1949.

649 Asuntolassa oli 26 oppilasta vuonna 1948 (Tk 1948, Vk 1949, 9§). Tuleva maaherra Asko Oinas kuvaa asuntolaa ja opiskelua Kittilässä värikkäin vedoin. Hän saapui Kittilän yhteiskouluun ja sen asuntolaan syksyllä 1947. Alkoi ”aivan uusi ja aivan ihmeellinen aika”. Koulu ja koti olivat samassa rakennuksessa ja jopa ruokala, josta sai muun muassa ”nötköttiä” eli ruotsalaista purkkiruokaa. Asuintilat olivat suhteellisen avarat, vaikka ne piti jakaa kahden muun oppilaan kanssa. Tarinaseuraa oli runsaasti, lukurauhaa ei niinkään ollut ja ”opiskelu jäi enimmäkseen katseluksi”. Fyysinen kuntokin alkoi heikentyä. Niinpä seuraavana vuonna hän siirtyi vuokralaiseksi taiteilija Ilmari Junntilan taloon. Loppujen lopuksi Asko Oinas siirtyi Tornion yhteiskouluun ja kirjoitti siellä ylioppilaaksi. (Oinas 1999, 32–35.)

650 KiYhA Vk:t 1946–50; Tk 1946, Tk 1947, Tk 1949.

651 KiYhA Tk 1947 5§, Tk 1949 5 §, Oppilasmatrikkeli. Valtakunnallisesti lukuvuonna 1950–51 85 % oppilaista oli 20 km säteellä koulusta (Huuhka 1955, 92).

652 KiYhA Tk 1949 5 §.

653 KiYhA Tk 1946 6 §, Vk 1947, Vk 1949; Ks. myös Lakkala 2011, 93–94, 168. Valtakunnallisesti tyttöjen osuus oli keskikoulussa 58,4 % ja lukiossa 52,7 % vuonna 1950 (Komitea 1970, 39).

oppiaine. Syksyllä 1948 opettajaongelma konkretisoitui dramaattisesti, kun ruotsin opettajaksi valittu henkilö ”katosi” yllättäen. Muutenkin tapaus kuvaa hyvin sodan jälkeistä epävarmaa tilannetta. Tilalle oli mahdotonta saada toista opettajaa, ja työjärjestys oli sopeutettava uuteen tilanteeseen. Siirtymävaiheen aikana, vuosina 1947–1951, vakituisia päteviä opettajia oli kaksi, kun opettajien kokonaismäärä oli 11. Muodollisesti päteviä opettajia oli kolme: äidinkielen, saksan ja historian opettajat. Epäpätevien opettajien suuri määrä 73 % oli kuitenkin koulun pysyvä ongelma pitkään.⁶⁵⁴

Tarkastajien arviot koulun toiminnasta olivat pääsääntöisesti myönteisiä. Raporteissa tuli hyvin esille ymmärtävä arvio opetustyöstä, jota tehtiin vaikeissa oloissa.⁶⁵⁵ Myös oppilasarviot olivat enimmäkseen myönteisiä. Niiden mukaan oppilaat tekivät ahkerasti koulutyötään ja valmistelivat tunnollisesti kotitehtävänsä. Mutta arviossa paljastui yllättävää asenteellisuutta, kun siinä huomautettiin ”hitaanpuoleisista Lapin lapsista”.⁶⁵⁶ Koulun järjestys todettiin hyväksi ja rangaistusten määrä kohtuulliseksi. Tiukka moraalikoodi sävytti koulun toimintaa, josta esimerkkinä tapaus, jossa oppilas erotettiin lähes lukukauden ajaksi sopimattoman seurustelun vuoksi.⁶⁵⁷

Arvostelun taso tiukentui tällä jaksolla jonkin verran. Mittarina oli tapana käyttää ehtolaisten ja luokalle jätettyjen määriä; nelosten määrä suhteutettuna oppilasmäärään oli kriteeri, jota tarkastajat käyttivät arvostelun tasoa arvioidessaan.⁶⁵⁸ Vuonna 1949 oppilasta kohti oli yksi nelonen, mikä oli silloisten kriteerien ”oikea” taso, mutta aikaisemmin arvostelu oli ollut tarkastajien mielestä liian lievää. Pienessä oppilasjoukossa poikkeamat yleisestä linjasta olivat tosin mahdollisia. Suurimmat nelosmäärät yleensä keräsivät perinteisesti kielet ja matematiikka. Ne miellettiin näin ollen ”vaikeiksi” aineiksi. Kittilän nelosaineet olivat ruotsi, saksa, matematiikka ja suomen kielioppi.⁶⁵⁹

Oppikoulun historian yksi merkkipaalu saavutettiin, kun napapiirin pohjoispuolella järjestettiin ensimmäiset ylioppilaskirjoitukset keväällä 1950. Kolme vuotta aiemmin 16 opiskelijaa oli aloittanut lukion suorittamisen. Heistä yhdeksän pääsi kirjoituksiin, jotka läpäisi kahdeksan oppilasta. Karsintaa oli tapahtunut, mutta oppikoulu pyrki olemaan vaativa koulu. Selvästi parhaiten menestyttiin ruotsin kielessä. Oppilaat olivat tutustuneet naapurimaan kielioloihin evakkomatalla, ja sen perintönä oli jäänyt ruotsin kielen harrastus. Ruotsin kielen hyvä tulos ei ollut yllätys, sillä monet oppilaat muistivat ruotsin kielen mieluisana oppiaineena. Toukokuun lopulla vuonna 1950 vietettiin koulun ensimmäisiä ylioppilasjuhlia.⁶⁶⁰

654 KiYhA Vk:t 1947–51.

655 KiYhA Tk 1946 11§, Tk 1947 9§, Tk 1949 8 §.

656 KiYhA Tk 1949 8§ ja liite.

657 KiYhA Tk 1946 8 §.

658 KiYhA Tk 1949 6 §.

659 KiYhA Tk 1946 10 §, Tk 1947, 7 §, Tk 1949, 6 §.

660 KiYhA Vk 1949–50; aineisto 6/2008; aineisto 2007–2009/ mr.

8 HIERARKIATASON NOUSU: KOULUSTA LYSEOKSI

Uusmuotoisen oppikoulun jäänteinä Kittilän yhteiskoulu oli 7-luokkainen. Lyhyempi koulu-aika oli ollut sikäli houkutteleva vaihtoehto, että se pienensi kuluja ja nopeutti ammattiin pääsyä. Mutta 8-luokkainen koulu valmisti tehokkaammin ylioppilaskirjoituksiin ja siitä oli käytännössä tullut oppikoulun tärkein tehtävä. Siirtymävaiheen koulu oli tavallaan kahden eri suuntiin vetävän koulutusideologisen vaikutusvoiman kentässä. Vanhamuotoisen koulun vetovoima oli lopulta niin vahva, että kehitys Kittilässäkin taipui vastaansanomattomasti sen suuntaan. Seuraavassa luvussa tutkitaan, mitä tämä muutos merkitsi aatteellisesti ja käytännössä. Vaikka analysoin taas koulun keskeisiä toimintoja, opetussuunnitelmaa, opetusta, opettajuutta ja arvomaailmaa, on pääpaino tässä luvussa siinä, mitä muutoksia oli tapahtunut tai mihin suuntaan kehitys oli edennyt. Koska oli mahdollista, että mainituissa asioissa ei ollut tapahtunut muutoksia, on myös pohdittava, miksi paineista huolimatta muutos saattoi olla vähäistä.

8.1 Uusmuotoisesta vanhamuotoiseksi

Kittilän yhteiskoulun ylläpitäjien mieltä olivat jääneet hiertämään lupaukset koulun valtiollistamisesta, sillä se oli päässyt ohjelmaan jo 1930-luvulla. Vuoden 1947 tarkastuksessa ihmeteltiin edelleen, miksi kaikki valtion täysimittaiset koulut olivat kaupungeissa, eikä yhtäkään ollut riittänyt maaseudulle ja varsinaiseen Lappiin.⁶⁶¹ Valtion koulupolitiikassa tapahtui vähittäinen muutos, kun myös syrjäseutujen koulutilannetta pyrittiin korjaamaan. Lopulta Kittilän koulu sai virallisen tunnustuksen vuonna 1951, kun se aloitti toimintansa valtion yhteislyseona.⁶⁶² Se oli ensimmäinen yliopistoon johtava valtion oppikoulu maaseudulla. Koulu oli maantieteellisesti erikoisessa asemassa: se oli ainoa ”kehitysalueen” täysimittainen oppikoulu.⁶⁶³ Oppikoulujen monimuotoisessa joukossa yhteislyseot olivat kehittyneet valtasuunnaksi (Ks. liite 10), mutta koulutukseninflaatio ei ollut syönyt valtion lyseoiden arvostusta, sillä niiden määrää oli kaiken aikaa säädelty. Kohoaminen valtion lyseoksi merkitsi näin ollen arvon nousua oppikoulujen hierarkiassa.

661 KiYhA Tk 1947 10 §; Ks. myös Huuhka 1955, 89; Kivinen 1988, 42.

662 A 287/1951.

663 SVT IX Oppikoulut 1950–1951, 2–3. Ks. liite 7: ”kehitysalueen” käsite tuli käyttöön myöhemmin.

Koulun nimi johtaa ajatukset oppikoulun alkuvaiheisiin. Vuoden 1872 koulujärjestys nimesi koulumuodoksi lyseon, joka oli ruotsinkielisten poikien koulu akateemiselle uralle. Klassinen koodi oli keskeisessä asemassa sen ohjelmassa ja siitä kehittyivät klassiset lyseot. Modernisaation edetessä alettiin vaatia myös reaalisivistyksen parempaa huomioonottamista, ja se synnytti uuden koulumuodon, reaalityseon. Siitä kehittyivät yhteislyseot, joissa myös tytöille avautui mahdollisuus yliopisto-opintoihin.⁶⁶⁴ Latina oli valinnaisena oppiaineena myös yhteislyseossa, Kittilässäkin, mutta selvästi pienemmällä tuntimäärällä. Vaikka pääosin vanhan oppikoulun traditiot sävyttivät lyseon toimintaa, oltiin menossa hieman modernimpaan suuntaan, josta muun muassa yhteiskasvatus, uudet kielet ja reaalisivistys olivat todisteina. Kittilän vanha lukusuunnitelma oli räätälöity aikanaan paikallisiin tarpeisiin sopivammaksi, mutta yhteislyseon funktio rakentui puhtaasti akateemisista tarpeista, eikä siihen paikallisilla intresseillä ollut mitään sanomista. Yhteislyseo luokiteltiin ns. vanhamuotoisiin oppikouluihin (Kuvio 28). Koulumuotojen taustalla oli erilaisia kouludoktriineja, jotka heijastivat oman aikansa arvoja ja sosiaalisia pyrkimyksiä. Periaatteellisista vaihtoehdoista ei välttämättä oltu kovin tietoisia, vaan valinnat saattoivat olla monien piiloisten tekijöiden yhteisvaikutusten tulosta.⁶⁶⁵

	vanhamuotoinen oppikoulu	uusmuotoinen oppikoulu
kasvatusfilosofia	hegeliläisyys	herbartilaisuus
kasvatusideologia	elitismi	egalitarismi
kouludoktriini	uushumanismi	utilitarismi
opetussuunnitelma	klassinen koodi	reaalinen koodi
oppiaineet	välineaineet	sisältöaineet
koulujärjestelmä	rinnakkaiskoulu	yhtenäiskoulu
koulumuoto	klassinen lyseo	yhteiskoulu
	poikalyyseo	yhteislyseo 6 v
pohjakoulu	valmistava koulu	kansakoulu 6 v
	kansakoulu 4 v	
oppikoulun valinta	11 v	13 v
vahva koodi	ylioppilaskirjoitus	ylioppilaskirjoitus

Kuvio 28: Oppikouludoktriinien vertailu

⁶⁶⁴ Hakaste 1992, 348–352; Kiuasmaa 1982, 21, 24–29; Välijärvi 1988, 94–97.

⁶⁶⁵ Salminen 2002, 7. Salmisen tulkinta kyseisestä ongelmasta on aika dramaattinen: ”kaoottinen lopputulos taloudellisten, ideologisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta”.

Kouluvuodet lisääntyivät entiseen verrattuna yhdellä, mutta pohjakouluvaatimus lyheni kansakoulun neljään vuoteen. Oppikouluun otettiin kansakoulutodistusten ja pääsykokeitten perusteella. Myöhemmin kansakoulun opettajan lausunnolla oli merkitystä.⁶⁶⁶ Käytännössä kansakoulun opettaja ja vanhemmat olivat avainasemassa, kun oppilaita ohjattiin kouluun. Koska oppikouluja oli suhteellisen harvassa, oppikouluun lähtö merkitsi usein siirtymistä toiselle paikkakunnalle ja siten lisäkustannuksia huoltajille. Oppilaspulasta ei tarvinnut kantaa huolta, sillä kansakoulujen lisäksi maakunnan uudet keskikoulut tuottivat oppilaita riittävästi. Opetuksellinen painopiste kouluputkessa siirtyi selvästi kansakoulusta oppikouluun. Kouluvalinnan siirtyminen kaksi vuotta aiemmaksi oli kuitenkin arveluttava kehityksen suunta, sillä maaseudulla oppikoulukulttuuri oli uutta ja oppikoulukelpoisuuden arviointi huteralla perustalla. Sitä paitsi pitkällä aikavälillä ammatin ja koulun valinta oli siirtymässä vanhempaan ikäkauteen, mikä merkitsi lasten ja nuorten yhteisen kouluajan pidentymistä. Tässä mielessä vanhamuotoinen yhteislyseo oli koulutusideologinen askel taaksepäin. Mutta ylioppilaskirjoituksia ajatellen painopisteen siirtyminen oppikouluun oli positiivinen asia.

Hallinnollisesti koulu siirtyi valtion omistukseen ja organisaatioon. Paikallisyhteisölle oli luonnollisesti eduksi, kun kustannusvastuu siirtyi kokonaisuudessaan valtiolle. Hintana oli päätösvallan siirtyminen pääkaupunkiin. Kouluhallituksen oppikouluosasto oli valtion oppikoulujen toimintaa valvova hallintoelin (Ks. liite 12). Kouluhallituksen seuranta tapahtui pääasiassa kirjallisesti, jossa tärkeimmät välineet olivat vuosittaiset syystiedonannot ja vuosikertomukset. Syystiedonanto oli eräänlainen työsuunnitelma lukuvuodelle ja vuosikertomuksessa puolestaan kerrottiin menneen lukuvuoden toiminnasta. Kouluhallitus ei puuttunut koulun arkiseen aherrukseen, vaan se jäi rehtorin ja opettajakunnan hallintaan.

Paikallistason vaikutusvalta oli vanhempainneuvoston käsissä. Sen varsinainen tehtävä oli yhteydenpito kotien ja koulun välillä. Periaatteessa säädösten perusteella sillä olisi voinut olla aktiivinen rooli, mutta yleensä sen merkitys oli aika vaatimaton. Vapaaoppilaspaikkojen käsittely oli käytännössä vanhempainneuvoston tärkein tehtävä.⁶⁶⁷ Valtion koululla ei ollut paljoa kiinnikkeitä paikalliseen yhteisöön, ja se jäikin siinä suhteessa aika irralliseksi, mitä vielä väliportaan (eli läänin) kouluhallinnon puute korosti.⁶⁶⁸ Irrallisuus saattoi olla myös tarkoitushakuista, sillä vanhaan oppikoulukulttuuriin kuului itsetietoinen korkeakulttuurinen ominaispiirre. Oppikoulun uudistamiskeskusteluissa kouluhallituksen oppikouluosasto oli osoittautunut vanhan oppikoulun ja rinnakkaiskoulujärjestelmän puolustajaksi.

Egalitaarinen koulutusideologia oli kuitenkin vahvistumassa 1950-luvulla, jolloin vanhan oppikoulun olemus alkoi tuntua vanhanaikaiselta. Koulujärjestelmä oli muotoutunut historiallisen kehityksen tuloksena ilman yhtenäistä suunnitelmaa.

666 Meinander & Aatonen 1953, 133–134; Kallio 1960, 41, 63.

667 Meinander & Aatonen 1953, 13–14.

668 Salonen 1970, 276, 280–281.

Kokonaissuunnitelman puute aiheutti opiskelijoille ongelmia, muun muassa päällekkäisyyttä ja vaikeuksia koulua vaihdettaessa.⁶⁶⁹ Uusmuotoiset oppikoulut olivat henkitorissaan, mutta yhtenäisemmän koulujärjestelmän ajatus ei ollut kuollut. Tuntui kuitenkin, että edistystä tapahtui kovin hitaasti.⁶⁷⁰

8.2 Opetussuunnitelman normalisointi

Yhtenäisen koulujärjestelmän puute heijastui lukusuunnitelmiin: jokaisella koulu-
muodolla oli oma tuntijakonsa. Yleissivistyksen ensyklopediseen näkemykseen sopi
hyvin myös oppiainejakoisuus ja oppiainekohtainen didaktiikka, joita päivitettiin
ainekohtaisilla oppiennätyksillä ja metodisilla ohjeilla.⁶⁷¹ Oppikoulujen sisäinen
kulttuuri ja ylioppilaskirjoitukset yhdenmukaistivat kuitenkin koulujen pedagogis-
ta toimintaa.

Opetussuunnitelman säädösperustana oli edelleen vuoden 1872 koulujärjestys,
jota oli täydennetty vuonna 1941 lukusuunnitelmalla, oppiennätyksillä ja metodi-
silla ohjeilla. Sen jälkeen lukusuunnitelmaa päivitettiin vuonna 1948. Opetussuun-
nitelma oli siis edelleen perusolemukseltaan traditionaalinen, lehrplan –tyyppiä.⁶⁷²
Kahdeksan vuosikymmenen aikana oppikoulu oli laajentunut kaikkiin väestöpii-
reihin ja kaikkialle maahan. Oppikoulun käyneitä oli yliopistollisten alojen lisäksi
monilla muilla koulutusaloilla. Oli siksi luonnollista, että oppikoulun yleissivistävä
tehtävä oli voinut myös muuttua.

Oppiennätysten (1941) johdantoluvussa oli hahmotettu oppikoulun yleiset ta-
voitteet, joita kaikkien oppiaineiden periaatteessa piti edistää. Tiedon jakaminen
oli mielletty pitkään oppikoulun varsinaiseksi tehtäväksi⁶⁷³ ja vankan tiedollisen pe-
rustan varmistamiseksi vaatimustason oli oltava korkealla. Menestyksellinen oppi-
minen edellytti omatoimisuutta ja aktiivista kehityshalua. Sitä edisti elämänläheinen
opetus ja sen liittäminen oppilaan omaan kokemusmaailmaan sekä elämänpiiriin.⁶⁷⁴
Opetuksen sitominen oppilaan kokemusmaailmaan oli sikäli ongelmallista, että
1950-luvulla elinkeinorakenne oli edelleen hyvin maatalousvaltainen ja suurin
osa lapsista ja nuorista asui maaseudulla, kun sen sijaan oppikoulu edusti urbaania
kulttuuria. Sitä paitsi Lapin oppikoululaisten elämänpiiri oli vielä maantieteellisesti
kaukana oppikoulukulttuuria määrittävistä etelän keskuksista.

Oppikoulun sivistävää funktiota haluttiin 1950-luvulla kyllä kehittää monipuoli-
lisemmaksi. Älyllisen ja tiedollisen sivistyksen lisäksi piti ottaa huomioon eettinen,

669 Komitea 11/1959, 7, 42, 43, 76.

670 Komitea 1950 johdanto, 1.

671 Ks. Komitea 1970, 44.

672 Iisalo 1984, 18–19; Kiuasmaa 1982, 325; Välijärvi 1988, 102–103.

673 Ahonen 2011, 241; Rantala 2011b, 304.

674 Metodiset ohjeet 1941.

esteettinen, sosiaalinen ja liikunnallinen ulottuvuus. Koulun tuli kehittää myös luonnetta ja tunteita.⁶⁷⁵ Tämä ei sinänsä ollut uutta, mutta niiden käytännön toteutus oli osoittanut hankalaksi. Arkinen koulukäytäntö suosi tietokeskeisyyttä senkin vuoksi, että sen tarkka mittaaminen oli suhteellisen helppoa, mutta emotionaalisen, sosiaalisen tai eettisen ulottuvuuden arviointi samalla mitalla oli sangen vaikeaa. Numeroarviointiin tosin kuuluivat vielä käytös ja huolellisuus, mutta hajonta oli niin suppea, että niiden todellinen merkitys jäi vähäiseksi. Uusi lukusuunnitelma otettiin käyttöön luokka-aste kerrallaan ensimmäisestä alkaen.⁶⁷⁶

8.3 Lukusuunnitelman painotukset

Oppikoulun uushumanistisessa perinteessä oli korostettu itseisarvoisia tavoitteita vastakohtana koulutuksen hyötytavoitteille: sivistyminen ja henkinen kasvu olivat tärkeimpiä, ei niinkään taloudellinen hyöty. Esimerkiksi latinan keskeinen merkitys⁶⁷⁷ selittyi juuri sivistysmotiivilla, sillä utilitarismilla sitä oli vaikeata perustella. Kun latina vaihtui uusiin kieliin, oli yhdistelmä sopiva sekä uushumanistiseen perinteeseen että hyötypainotteiseen opetussuunnitelmaan. Näin oppikoulun keskeisiksi aineiksi olivat muodostuneet välineaineet, kielet ja matematiikka ja tämä perinne jatkui vahvana. Ne käytännössä ratkaisivat koulumenestyksen ja olivat myös ylioppilaskirjoitusten keskeiset aineet.

Herbartilaisessa vaiheessa pyrittiin vahvistamaan sisältöaineita, sillä niiden merkitys erityisesti sivistysfunktiota ajatellen näytti olevan keskeinen. Koulun reaalimaailma ei kuitenkaan antanut tilaa tälle tavoitteelle. Hyötyaineuksen painotus koulutuksessa vahvistui etenkin sen jälkeen, kun huomattiin ”inhimillisen pääoman” merkitys taloudellisessa kasvussa. Samaan suuntaan vaikutti myös tekniikan nopea kehitys. Koulukäytännössä tämä näkyi matemaattisen linjan (1941) eriytymisenä omaksi suunnakseen, jossa oli vahva luonnontieteellinen painotus. Vaikka uushumanistinen sivistys väistyi hieman valta-asemastaan ja reaalisivistys vahvistui, ei se merkinnyt välttämättä humanistisen tradition heikentymistä, sillä se oli juurtunut aika syvälle oppikoulukulttuuriin ja vaikutti siinä piilo-opetussuunnitelman tavoin.⁶⁷⁸

Taulukosta 19 huomaa, että keskikoulun laajentuessa vuonna 1936 neliluokkaiseksi ja vuonna 1951 viisiluokkaiseksi, se merkitsi suurta lisäystä tuntimääriin. Laajennus kohdentui reaali- ja harjoitusaineisiin, joista aikaisemmin oli jouduttu

675 Komitea 1950, 4–6, 146–148.

676 KiYhA C:f1 joht ptk 21.3.1951.

677 Latinan opiskelua oli perusteltu kielen rakenteella. Siinä oli selkeä tieteellinen struktuuri ja ”mieltä jalostava vaikutus” ja sen kautta hyveet sekä korkea moraalit. Myös kansakunnan kehitykseen sen piti vaikuttaa kunniaakkaan roomalaisen perinteen pohjalta. (Ahonen 2011, 241; Koskinen 1988, 90; Iisalo 1987, 75–76; Strömberg 2011, 127; Väyrynen 1986a, 343.)

678 Ahonen 2003b, 135–136; Kasvio 1973, 63–64; Välijärvi 1988, 133.

tinkimään. Harjoitusaineitten lisääntyminen kuvasti keskikoulun muuttumista yleiseksi kansalaiskouluksi, joka oli monien ammatillisten ja opistotasoisten suuntien pohjakouluna. Harjoitusaineitten osalta on syytä vielä huomata, että niissäkin valtakunnallinen standardi oli määräävä, ja aikaisemmin tärkeässä asemassa olleet paikalliset erikoiskurssit poistettiin lopullisesti. Yhteislyseon status merkitsi näin ollen opetussuunnitelman lopullista normalisointia. Vaikka kielet ja matematiikka saivat suhteellisen vähän lisätunteja, ne olivat edelleen oppiainehierarkian ”tärkeät” aineet, lähinnä ylioppilaskirjoituksista johtuen, ja muut jäivät ”hanttiaineitten” asemaan (Taulukko 19). Tuntijaon rakenne oli aika vakiintunut; suuria pedagogisia ja didaktisia muutoksia ei juuri tapahtunut pitkälläkään aikavälillä.

Taulukko 19: Kittilän oppikoulujen lukusuunnitelmat 1928–1951 oppiaineryhmittäin (b) (sisältöaineet: reaaliaineet / välineaineet: kielet ja matematiikka).

KESKIKOULU

	1928	1936	1944	1947	1948	1951
sisältöaineet	42	56	58	62	63	67
välineaineet	39	43	43	43	46	55
harjoitusaineet	19	32	29	26	27	43
	100	131	130	131	136	165
humanistiset	30	39	41	41	44	50
luonnontieteelliset	25	33	33	37	35	37
kielet	26	27	27	27	30	35
harjoitusaineet	19	32	29	26	27	43
	100	131	130	131	136	165

KESKIKOULU JA LUKIO

	1947	1948	1951
sisältö	101	106	111
väline	94	94	107
harjoitus	37	38	57
	232	238	275
humanistiset	58	62	69
luonnontieteelliset	78	76	78
kielet	59	62	71
harjoitus	37	38	57
	232	238	275

Oppiaineiden struktuurissa merkittäviä muutoksia olivat vanhojen kielten (latina, kreikka) väheneminen ja uusien kielten (saksa, englanti) tuleminen. Kielten valinta ja painotus olivat vaihdelleet sen mukaan, mitkä ulkomaiset suhteet olivat tärkeitä. Sodan jälkeen lähin kulttuurinen hengenheimolaisuus löytyi läntisen naapurimaan suunnalta, mikä näkyi koulussa ruotsin tuntien lisäämisellä. Myös englannin nousu alkoi ja samalla kulttuurinen orientaatio kallistui anglosaksiseen maailmaan. Saksan kieli siirtyi vähitellen kakkoskielen asemaan, mutta Kittilässä saksa säilyi vielä pitkään pääkielenä. Vaikka idän suhteet olivat virallisesti keskeisiä, venäjän kielen opiskelu ei innostanut kovinkaan paljon. Muita kieliä olivat latina ja lyhyt englanti. Ranskan kieltä yritettiin saada ohjelmaan, mutta opettajaongelma osoittautui ylivoimaiseksi ja siitä oli luovuttava.⁶⁷⁹

Englannin nousu pääkieleksi alkoi 1960-luvulla. Kansainvälisesti vertaillen suomalaisen koulun ongelma oli kielivaltaisuus, sillä kielilinjalla lukion kielten määrä oli Euroopan korkeimpia ja matemaattisella linjalla luonnontieteiden ja matematiikan määrä oli pienimpiä.⁶⁸⁰ Kielten keskeinen asema heijasti pienen maan intensiivistä halua luoda yhteyksiä läntiseen Eurooppaan ja anglosaksiseen maailmaan, mitä myös kaupalliset ja taloudelliset intressit voimistivat. Läntisiä ”sivistyskieliä” opiskelemalla sisäistettiin samalla eurooppalaista korkeakulttuuria, joka oli akateemisen henkilön sivistyksellinen viitekehys. Tuntijakoon lisättiin yksi matematiikan tunti vuonna 1958, mikä johtui lähinnä tekniikan nopeasta kehityksestä, ja yksi tunti ammatinvalinnanohjaukseen sekä luokanvalvojalle vuonna 1962.⁶⁸¹ Viimeksi mainitut olivat pieniä yrityksiä saada oppikoulun oppiainejakoiseen ohjelmaan pedagogista yhtenäisyyttä. Käytännössä ilmeni ongelmia ymmärtää koulun yleisiä tavoitteita ja soveltaa niitä oppitunneilla.⁶⁸²

8.4 Hitaasti muuttuva opettajuus

Opettajatarve kasvoi voimakkaasti, kun lasten ja nuorten määrät lisääntyivät. Suurin puute oli ruotsin ja matematiikan opettajista. Ruotsin kielessä epäpäteviä opettajia oli 41 % ja matematiikassa 37,3 %.⁶⁸³ Lukuaineiden luokkatunneista 35,1 % oli epäpätevien hoitamia vuonna 1961. Pohjoisessa ja idässä opettajapula oli huutava. Huonoin tilanne oli Lapin läänissä, jossa 58 % opettajista oli epäpäteviä vielä 1960-luvun puolivälissä.⁶⁸⁴

679 KiYhA C:f1 joht. ptk 21.3.1951; KA Kh II Egd 14 tuntijako 1952–53 ja Egd 15 1953–54.

680 Kiuasmaa 1982, 367–368, 606; Välijärvi 1988, 103.

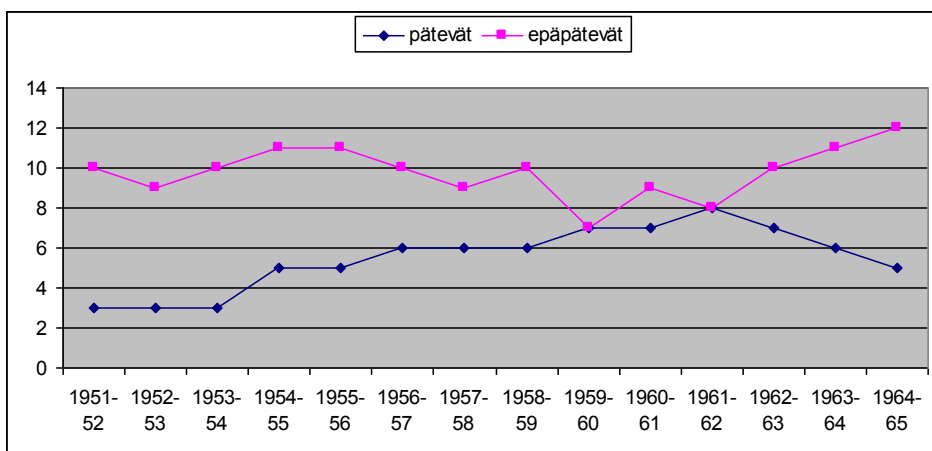
681 Kiuasmaa 1982, 368; Meinander & Aatonen 1968, 320.

682 Komitea 1970, 44; Metropoliitta Johannes /mr.

683 Komitea 1951, 7, 23.

684 Kaukamaa 1964, 229; Kaukamaa 1966, 4, 179–180.

Kittilän yhteislyseossa opettajatilanne 1950-luvun alussa oli kohtuullisen hyvä. Koululla oli vakinaisia opettajia äidinkielessä, saksassa ja ruotsissa sekä matemaattisissa aineissa tutkinnon suorittanut, joka ei tosin ollut muodollisesti pätevä. Edellytykset saada päteviä opettajia kohenivat vielä, kun koulun valtiollistaminen nosti sen arvostusta ja vetovoimaa. Historian ja ruotsin opetukseen saatiin pitkäaikainen pätevä viranhaltija ja rehtorin toimeen nimitettiin teologian lisensiaatti W. R. Rinne vuonna 1954.⁶⁸⁵ Matematiikan opettajaongelma tuotti jatkuvasti tuskaa, eikä siihen saatu kestävää ratkaisua ajanjaksolla, jota väitöskirjani tarkastelee. Myös harjoitusaineissa oli ongelmia sekä opettajien pätevyiden että työolosuhteiden osalta.⁶⁸⁶



Kuvio 29: Opettajien pätevyys Kittilän yhteislyseossa 1951–65. Lähde: KiYhA Vvk:t.

Oppilasmäärän kasvu lisäsi tuntiopettajatarvetta, ja sen mukana koulun omia kasvatteja saatiin opettajistoon. Heidän vahvuutensa oli paikallistuntemuksessa ja läheisissä suhteissa koteihin. Myös sama sosiaalinen ja kulttuurinen tausta oli etu opettajan työssä. Heillä oli merkittävä rooli oppilaiden harrastusten edistämisessä.⁶⁸⁷

685 W. R. Rinne oli rehtorina Kittilän yhteislyseossa vuosina 1954–1962. Kittilästä lähdön jälkeen hän väitteli teologian tohtoriksi vuonna 1966 ja kääntyi samana vuonna ortodoksiksi. Hän jatkoi opintojaan Tessalonikin yliopistossa Kreikassa, jossa hän teki toisen väitöskirjansa kreikaksi vuonna 1971. Vuonna 1967 hänet vihittiin Konstantinopolissa diakoniksi ja papiksi ja hän sai arkkimandriitan arvon. Vuonna 1969 arkkimandriitta Johannes valittiin apulaispiispaksi virkanimikkeellä Lapin piispa. Samana vuonna hän hoiti virkaatekevänä Helsingin piispan virkaa, johon hänet valittiin vuonna 1970. Helsingin metropoliitan arvo hänelle myönnettiin vuonna 1972. Suomen ortodoksisen kirkon arkkipiispana hän toimi vuosina 1987–2001. Eläkkeelle siirryttyään hän sai harvinaisen Nikean metropoliitan arvon. Tässä tehtävässä hän osallistui ensimmäisenä suomalaisena piispana Konstantinopolin ekumeenisen patriarkaatin Pyhän Synodin työskentelyyn. (www.ortodoksi.net/tietopankki/henkilot/ 22.9.2008.)

686 KiYhA Tk 1952 käsityö; Tk 1952 urheilu; Tk 1955 kotitalous.

687 KiYhA Tk 1961 2 §, Vvk:t 1950-luku.

Oppilasmäärän, ja sen mukana rinnakkaisluokkien lisääntymisen johdosta opettajien tarve kasvoi edelleen. Tilanne oli hyvin vaikea 1960-luvun taitteessa. Vaikka pätevien opettajien määrä oli suurimmillaan (Kuvio 29), lisäopettajien saaminen oli suuren kiven takana. Myös tarkastaja epäili, että päteviä opettajia oli vaikeata saada näin pohjoiseen.⁶⁸⁸ Kehitys vielä huonompaan suuntaan alkoi 1960-luvun alkupuolella, kun rehtori lähti toisiin tehtäviin ja eräät pitkään työskennelleet opettajat siirtyivät pois koulutyöstä sairauden tai eläkkeellelähdön takia. Koulujärjestelmän muutoksesta syntynyt keskustelu toi myös epävarmuustekijän, joka vaikeutti tilannetta pysyvää ratkaisua ajatellen. Pitkällä aikavälillä jatkuvuus oli tullut kohtuullisesti turvatuksi, kun monissa oppiaineissa pysyvä viranhaltija oli ollut hyvin kauan. Näitä olivat äidinkieli, saksa, ruotsi, historia, uskonto, biologia ja liikunta. Toisaalta vaihtuvuus muun muassa matematiikassa ja harjoitusaineissa oli erittäin suuri. Koulun historian (1928–1972) kaikista opettajista vain 15 % oli yli viisi vuotta palveluksessa, kun taas lyhytaikaisia virkasuhteita, 1–2 vuotta, oli noin 75 prosenttia kaikista viroista. Oppikoulun perinteisten painotusten näkökulmasta lohdullista oli, että suurin vaihtuvuus painottui pienituntisiin harjoitusaineisiin (Taulukko 20).⁶⁸⁹

Taulukko 20: Opettajatilasto virkasuhteen keston mukaan: Kittilän yhteiskoulu – Kittilän yhteislyseo 1928–1972. Lähde: Meri-Kinisjärvi 1979.

Virkasuhteen kesto/vuosia	Opettajien määrä/kpl
37	1
33	1
18	2
16	1
15	1
13	1
11	1
10	2
9	1
8	4
7	3
6	2
5	4
4	7
3	10
2	32
1	82
<hr/>	
	155

⁶⁸⁸ KiYhA Tk 1961 2 §.

⁶⁸⁹ Meri-Kinisjärvi 1979.

Opettajapulan perussy, erityisesti pohjoisissa oloissa, oli opettajakoulutuksen ja auskultoinnin painottuminen etelärannikolle. Kansakoulun opettajien valmistuksessa alueellinen näkökulma oli otettu huomioon, muun muassa Tornion ja Kemijärven seminaarit oli perustettu, mutta vastaavaa ei tapahtunut oppikoulun opettajien kohdalla. Sitten poliittiset paineet ja maakunnasta tulevat koulutuksen desentralisaatiovaatimukset voimistuivat, minkä tuloksena Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun volyymia laajennettiin ja Oulun yliopisto perustettiin vuonna 1959. Yksi syy Oulun yliopiston perustamiseen oli nimenomaan opettajakoulutuksen tarpeet pohjoisessa.⁶⁹⁰

Maaseudun ja etenkin syrjäseutujen kannalta ongelmana oli myös se, että oppikoulunopettajien enemmistön sosiaalinen ja kulttuurinen tausta oli urbaania ja eteläistä; kiinnostus lähteä tyystin toisenlaiseen ympäristöön saattoi olla vähäistä.⁶⁹¹ Kaskuna auskultanttien piirissä kiersi juttu, jonka mukaan parhaat opettajakolokat saivat ensin valita virkansa, seuraava ryhmä sai viran lähiseudulta ja joukon huonoimmat joutuivat Lappiin.⁶⁹² Tarina saattaa jotenkin kuvata asenteita, muttei sentään todellisuutta koulutasolla, sillä ainakin Kittilän oppikoulun oli onnistunut saada myös ennakkoluulotonta opettajavoimaa alusta lähtien.

8.5 Ehdoton auktoriteettiasema

Opettajan auktoriteettiasema oli aina ollut kiistaton, mutta ajan oloon ilmapiiriin vapautuessa myös opettajuuteen alkoi hiipiä rennompaa otetta. Arvovaltaa ei enää voinut saada inkvisiittorin menetelmin, vaan sen täytyi perustua asiantuntijuuteen ja henkiseen olemukseen. Opettajalla oli edelleen jokseenkin täydellinen valta luokassa, mutta jos hän halusi onnistua opetustyössään, toiminnan täytyi perustua muuhun kuin pakottamiseen. Opettajien asenteella ja suhtautumistavalla oppilaisiin oli ajan käsityksen mukaan suuri merkitys.⁶⁹³ Luokan hallinta oli opettajan tärkeim-

690 Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 81–84; Julku & Julku 1983, 172.

691 Kiuasmaa 1982, 660; Kuikka 2002, 314.

692 Sääntti 2003, 172–174; Sääntti 2007, 171.

693 Paavo Päivänsalo (1966) on ryhmitellyt opettajat viiteen ryhmään sen mukaan, kuinka he luokassa toimivat ja miten he tehtävänsä ymmärsivät. (1) Yleisimpiä tapoja oli ylläpitää ankaraa kuria pakkokeinoin tuntien viihtyisyyden kustannuksellakin. Rangaistuksia annettiin paljon ja tunneilla vallitsi varsin kireä tunnelma tai suorastaan kuoleman hiljaisuus. Negatiivisena puolena oli harrastuneisuuden mahdollinen kuihtuminen oppiainetta kohtaan. (2) Toisen ryhmän opettajat ylläpitivät työrauhaa vaativan opetuksen avulla, eivätkä käyttäneet rangaistuksia juuri ollenkaan. Opetustaito voi olla korkeaa tasoa, mutta tunneilla vallitsi jokseenkin kireä tunnelma ja viihtyisyydestä oli tingitty. (3) Kolmannen ryhmän opettajat saivat onnistumisia opetuksen ja leppoisan persoonansa avulla ilman minkäänlaisia pakkokeinoja. Heidän persoonallista auktoriteettiaan kunnioitettiin ja tunnit voivat olla vapaita ja leppoisia. (4) Tämän ryhmän opettajat ylläpitivät järjestystä opetuksen avulla ja käyttivät jossain määrin myös pakotteita. Rangaistuksilla uhkaamiset toivat hieman kireyttä, mutta tunnelmat olivat olleet kohtuullisen sopivia. (5) Ryhmän oppitunneilla vallitsi kohtalainen tai heikko järjestys. Työrauhaa yritettiin tehostaa huudoilla, karttakepillä ja huonoilla numeroilla pelottelulla (Päivänsalo 1966, 47–48; Päivänsalo 1965b).

piä tehtäviä ja se nähtiin opetustaidon keskeiseksi osa-alueeksi. Kun oppitunnilla syntyi luottamuksellinen ilmapiiri, jonka keskeinen piirre oli oikeudenmukaisuuden tunne, se antoi hyvän perustan opetustyön onnistumiselle. Huumori oli oiva keino vapautuneeseen tunnelmaan, kun taas iva ja pilkka olivat tuon ilmapiirin varmoja myrkyttäjiä. ”Piruilu” ja suoranainen ”hitaiden ja vähälahjaisten” oppilaiden halveksunta aiheuttivat vihamielisen ilmaston. Näihin ”mustan pedagogiikan” keinoihin kuuluivat vielä nöyryyttäminen ja häpäiseminen. Niitä löytyi oppikoulun arkipäivästä myös Kittilässä. Koulua menestyksellisesti käyvät oppilaat olivat ymmärtäneet, että joustavin tapa selviytyä oli sopeutuminen, kun taas sopeutumattomat saivat hyvin pian havaita koulussa pysymisen vaikeuden.⁶⁹⁴

Oppiainejakoisessa koulussa opettajien arvovaltaa nakersivat myös erilaiset arvostelun periaatteet. Oppiaineet oli käytännössä luokiteltu helppoihin sekä vaikeisiin aineisiin, ja hajontaa saattoi olla jopa samassa koulussa yllättävän paljon. Oppilaat selvittivät keskuudessaan hyvin nopeasti keskinäisen järjestyksensä, joka paljasti myös oletetut vääryydet. Oppiaineiden mielisuusjärjestys näytti olevan yhteydessä oppiaineen opettajaan.⁶⁹⁵

Arkinen elämä koulussakin alkoi saada joustavampia muotoja aikojen kuluessa. Täydellisen hiljaisuuden sijaan oppitunneilla saattoi kuulua suoranaista hälinää. Sellaiset vanhat ehdottomuudet, kuin ylösnousu opettajan tullessa luokkaan tai kun oppilas vastasi kysymykseen, alkoivat vähin äänin unohtua. Oppitunnin perusrakenne pysyi kuitenkin entisellään, tieto- ja opettajakeskeisenä, ja koululla oli muutenkin sinnikäs kyky vastustaa muutoksia.⁶⁹⁶

8.6 Opettajan sivistynyt habitus

Maalaisympäristössä oppikoulun opettajilla oli arvostettu yhteiskunnallinen asema. Monille oppilaille opettaja saattoi olla ammatillinen esikuva tai jopa ihanne, jollaista saattoi itsekkin tavoitella. Opettajat edustivat habituksellaan oppilaiden elinpiirin ulkopuolista tapakulttuuria: tyylikkyyttä ja eurooppalaisuutta, jota kielitaito ja ulkomaanmatkat sopivasti vahvistivat.⁶⁹⁷ Myös omassa tutkimusaineistossani tämä tuli esille. Yksi haastateltavistani kertoi äidinkielen opettajasta seuraavalla tavalla: ”Muis-tan hänet todellisena kulttuuri-ihmisenä, laaja-alaisesti sivistyneenä, muistan hänen huoneensa, jossa jokaisella seinällä kirjat ulottuivat lattiasta kattoon. Kyllä hänestä välittyi hyvän opetuksen ohella innostusta lisäämään omaa kulttuurituntemustaan.

694 Aineisto 6/2008/mr; Päivänsalo 1966, 61–62; Törmä 2003, 110–111; Virtanen 1985, 312–313; Vuorikoski 2003, 134–135.

695 Aineisto 6/2008; Komitea 1973, 49–51; Päivänsalo 1965b passim; Sysiharju 1970, 47.

696 Aineisto 6/2008; Koski 2003, 297–302.

697 Sännti 2007, 134–135.

Eli kunpa minullakin olisi joskus noin paljon omia kirjoja.”⁶⁹⁸ Samoin koulun rehtori, jolla oli teologinen tutkinto Suomessa ja Yhdysvalloissa sekä ulkomaanopintoja Englannissa, edusti oppineisuutta sekä kansainvälisyyttä ja oli varsinkin kristillisiä arvoja tunnustaville suuri esikuva.⁶⁹⁹

Oppilaiden muistikuvat koulun opettajista olivat enimmäkseen myönteisiä. Koulua pidettiin arvostettuna kouluna ja sen vakinaisia opettajia pidettiin suuressa arvossa. Vaikka opettajien auktoriteettiasema oli jokseenkin ehdoton ja arvostelu varsin tiukkaa, siitä ei tunnu jääneen epämiellyttävää muistikuvaa. Tuntui siltä, että opettajien valta-asema ja kireä arvostelu olivat ikään kuin oppikoulukulttuuriin kuuluvia, luonnollisia asioita. Eihän esimerkiksi laiskottelu ja lepsuilu ollut muutenkaan hyväksyttävää, jolloin heitot ja piikit saattoivat olla aivan paikallaan. Käsitys oikeudenmukaisuudesta aiheutti kyllä ristiriitaisia tuntemuksia ja siihen liittyi myös epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia.⁷⁰⁰ Joitakin säröjä muistikuviiin oli jäänyt, kun opettajat pilkkasivat tai nolasivat huonoista suorituksista tai epäonnistumisista. Kannustus tai kiitos olivat harvinaisia vanhan oppikoulun toimintakulttuurissa. Joitakin haastateltavista oli jäänyt häiritsemään myös etelästä tulleiden opettajien ylimielinen ”bättre folk -asenne”, kun he pitivät oppilaita ”barbaarisina”.⁷⁰¹ Toisaalta myös myötätuntoa ilmeni, sillä ”silloinen maan pohjoisin oppikoulu tuskin oli kovin houkutteleva työpaikka kunnianhimoiselle maisterismiehelle”.⁷⁰² Kaupunkien valot houkuttelivat myös koulun omia kasvatteja, joista valtaosa päätyi eteläisiin maiseimiin. Paluumuuttajia oli vähän, ja koulun opettajistoon ei saatu entisiä oppilaita, lukuunottamatta muutamaa tuntiopettajana toiminutta kansakoulunopettajaa.

Tarkastaja-arviot opettajiston ammattitaidosta olivat yleensä positiivisia. Arvioissa korostui olosuhteiden poikkeavuus verrattuna eteläisiin oppikouluihin. Taustalla mainittiin aina opettajapula ja siitä aiheutuvat erityisongelmat pohjoisimman oppikoulun kohdalla. Myönteisinä puolina mainittiin koulun läheiset ihmissuhteet. Yhteiskunnalliset erot eivät tulleet esille ja kanssakäyminen ylipäättään oli välitöntä sekä epämuodollista verrattuna kaupunkien suorkouluihin. Opettajien yhteydet

698 lom 1/aineisto 2008/ mr.

699 lom 4, 12, 22/aineisto 2008/ mr. Ylimmän kouluhallinnon taholta oli perinteisesti pyritty tukemaan myös opettajien ulkomaisia opintomatkoja. Olihan oppikoulu kieliopintojensa ja kulttuurisen traditionsa johdosta ylläpitänyt kiinteätä yhteyttä länsimaiseen sivistykseen. Sotien jälkeen yhteydet Neuvostoliittoon muodostivat erityisongelman. Uusi ulkopolitiikka vaati yhteydenpitoa itäiseen naapuriin ja myös opettajille tarjottiin mahdollisuutta opintomatkkaan naapurimaahan. Halukkaaksi ilmoittautui myös Kittilän yhteislyseon lehtori Aino Vainikainen, joka pääsikin mukaan yli kaksiviikkoiselle matkalle. Matkalle olisi voinut lähteä kaikkiaan 20, mutta halukkaita ilmaantui lopulta vain yhdeksän. Itäinen naapurimaa oli ilmeisesti vielä niin outo, ettei lähtijöitä riittävästi löytynyt. Matka suuntautui Leningradiin ja Moskovaan. Tutustumiskohteina olivat koulut ja huomattavat kulttuurilaitokset. Opintomatka tapahtui elo–syyskuun vaihteessa vuonna 1957. (Kuuskoski 1969, 125.)

700 lom 11, 16, 17, 21, 32, 42, 50/aineisto 2008/ mr.

701 lom 3, 25, 43, 44/aineisto 2008/ mr.

702 lom 20/aineisto 2008/ mr.

koteihin, jopa aivan syrjäkulmilla sijaitseviin, olivat yllättävän yleisiä. Opettajat osallistuivat myös oppilaiden harrastusten edistämiseen aktiivisesti ja olivat heidän mukanaan järjestämässä yhteisiä tilaisuuksia. Erityismainintana tarkastaja mainitsi opettajien oppilaiden luettavaksi luovuttamat monet sanoma- ja aikakauslehdet. Yhteishenki oli myös hyvällä tolalla. Tarkastajilla ei ollut negatiivista sanottavaa opettajien opetustaidosta.⁷⁰³

8.7 Opettajuuden normi

Oppikoulun opettajanvalmistuksen pedagoginen toimikunta (1959) totesi tyyliä, että siitä lähtien, kun ensimmäinen normaalikoulu perustettiin 1860-luvulla, opettajakoulutus oli pysynyt muuttumattomana ja ”jäänyt varsin yksinäiseksi muistomerkiksi viime vuosisadalta”.⁷⁰⁴ Oppikoulussa nähtävästi arvostettiin traditiota ja muutoksiin oltiin valmiita vasta perusteellisen harkinnan jälkeen.⁷⁰⁵

Kauppilan ja Tuomaisen mukaan 1950-luvun opettajia voitiin luonnehtia ”sodan, käytännöllisyyden ja kurin opettajasukupolveksi”.⁷⁰⁶ Raskaiden aikojen jälkeen pelkkä asioiden rauhallinen sujuminen tuntui ensisijaiselta ja jatkuvuus turvalliselta. Käytännöllisyys hallitsi opetuksen kulkua, eikä siihen liittynyt juuri laisinkaan teoreettista miksi –pohdintaa.⁷⁰⁷ Kun myös oppilaat olivat sodan ja evakkoreissun kokeneita, heilläkin näyttää olleen samankaltainen mentaliteetti: ”Me sodan läpikäyneet, kovia kokeneet lapset, olimme nöyriä emmekä valittaneet”, totesi yksi haastateltavistani.⁷⁰⁸ Tärkeintä oli asioiden normaali sujuminen: opettajapulasta huolimatta opettajia ylipäätään saatiin ja mahdollisimman nopeasti päästiin ammattiin sekä työelämään. Muutosta alkoi näkyä siinä, miten opettajan ammatillinen funktio pitäisi ymmärtää. Kutsumusopettajasta oli tulossa professionaalista ammattiasemaansa korostava uratietoinen opettaja. Epäitsekäs sivistystyöntekijä oli korvautumassa osaamistaan korostavaksi palkkatyöntekijäksi, joka kamppaili materiaalisista eduistaan muiden ryhmien tapaan.⁷⁰⁹ Syrjäseuduille tämä merkitsi huonompaa aikaa, sillä urbaani ympäristö oli materiaalisilta edellytyksiltään rikkaampi ja houkuttelevampi ympäristö. Erityisesti 1960-luvulla oli välillä erittäin vaikeata aikaa.

703 KiYhA Tk 1956 2 §, Tk 1961 2 §.

704 Toimikunta 1959, 3.

705 Kuikka 2002, 312–313; Salminen 2002, 8.

706 Kauppila & Tuomainen 1996, 164–165, 167.

707 Kauppila & Tuomainen 1996, 168–169.

708 lom 21/aineisto 2008/ mr.

709 Kauppila & Tuomainen 1996, 161, 177; Raivola 1989, 2–4.

8.8 Opetuksen perusmuoto pysyy

Opettajajohtoinen luokkatyöskentely, eräänlainen kateederiopetus, hallitsi edelleen opetustyötä. Painotus oli oppiaineen hallinnassa, ei niinkään opetustaidossa.⁷¹⁰ Oppikoulun toimintaan oli tullut uusia aineksia materiaalien ja ulkoisten edellytysten suhteen, mutta itse opetuksen perusmalli oli pysynyt sitkeästi elinvoimaisena. Painotusta oli pyritty siirtämään didaktisten taitojen parantamiseen muun muassa vuoden 1955 asetuksella. Myös kasvatusopin arvosana tuli pätevyysvaatimukseen.⁷¹¹ ”Oppikoulujen keskeisimpänä tehtävänä on välittää perinnäisen sivistyksen siirtämistä kasvateille ja synnyttää näissä halua ja kykyä kehittää sitä edelleen”, määritteli virallinen asiakirja kouluopetuksen tehtävää.⁷¹² Sivistyksen välitystehtävä onnistui hyvin opettajan johdolla, mutta lausuman toinen puoli edellytti oppilaan omatoimisuutta ja oli hankalampi toteuttaa opettajajohtoisesti.

Mihin käsitys opettamisesta perustui? Oliko se muuttunut? Opettajajohtoisesta työskentelyn vaihtoehdona oli kauan esiintynyt oppilaiden aktiivisuutta korostavia työtapoja. Vapauspedagogiikan ja progressiivisen koulukunnan edustajat olivat painottaneet lasten omatoimisuuden merkitystä pitkään.⁷¹³ Kokeelliset menetelmät olivat hyvin tunnettuja myös oppikoulussa, muun muassa fysiikan ja kemian, opetuksessa. Kasvien keruu ja kirjallisuuden harrastus olivat niin ikään olleet kauan työmuotona. Tästä huolimatta opettajajohtoinen työskentely säilyi sitkeästi pääasiallisena työtapana, ja esimerkiksi fysiikassa kokeellisuus jopa väheni ja ”liitufysiikka” lisääntyi.⁷¹⁴

Oppikirjakeskeisen opetuksen olennainen ongelma oli havainnollistaminen, aiheen tekeminen ymmärrettäväksi. Toinen kesto-ongelma oli elämänläheisyys. ”Harrastuksen pohjalle rakentaminen merkitsee sitä, että koulu tarjoaa oppilaalle tilaisuuden itse kehittää henkisiä ja ruumiillisia voimiaan.”⁷¹⁵ Omatoimisuusperiaate tarkoitti sitä, että oppilaat olivat toiminnan aktiivinen osapuoli ja opettaja oli myötävaikuttaja. Käytännön toiminnassa ja esimerkiksi luonnossa tapahtuva opiskelu oli hyödyllisempää kuin ”pitkät selittelyt luokassa”. Myös arvostelu piti saada opiskelumotivaatiota tukeväksi, ja kaavamaisesta arvostelusta täytyi päästä yksilölliseen arviointiin.⁷¹⁶

Perinteisesti keskeinen ongelma opetuksen suunnittelussa oli ollut kasvatuksen ja opetuksen suhde. Kasvatuksen vaikutusalue oli nähty laaja-alaisemmin kuin opetuksen (Ks. aikaisempi kuvio 7). Perinteisesti koulutusta ohjaavat professorit

710 Rantala 2011a, 275; Rantala 2011b, 304, 306.

711 Kiuasmaa 1982, 376–377; Koskinen 1988, 22.

712 Metodiset ohjeet 1941, 3.

713 Sjöstrand 1969, 265–268.

714 Erätuuli 1980, 109, 114–115.

715 Komitea 1950, 2.

716 Komitea 1950, 14, 28, 113.

olivat painottaneet myös kasvatuksen merkitystä, kun taas kouluviranomaiset loivat oppikoululle opettamisen suunnitelman, jossa kasvatuksella ei ollut juuri sijaa.⁷¹⁷ Cleve ei erotellut opetusta ja kasvatusta, eivätkä vuoden 1941 metodiset ohjeet. Metodiset ohjeet totesivat: ”Oppikoululla on tärkeämpänä tehtävänä kuin opettaminen, mikäli sillä ymmärretään pelkkää tiedonantamista, kasvattaminen, kykyjen, tunteiden, luonteen kehittäminen. Nämä tehtävät eivät ole ristiriidassa keskenään.”⁷¹⁸

Kittilän oppikouluissakin oli painotettu perinteisesti opetusta, ja kasvatuskysymykset olivat olleet lähinnä koulukurin ongelmia, joihin tepsivä lääke oli ollut rangaistusten koventaminen. Häiriökäyttäytymisen käsittely hallitsi opettajakokouksia ja vei suuren osan opettajien työstä. Ongelmaa pyrittiin korjaamaan muun muassa luokanvalvojan tunnin avulla. Asia osoittautui aineopettajuuteen tottuneille opettajille hankalaksi, sillä oman aineen ulkopuolelle ei ollut totuttu kurkkimaan. Kittilän yhteislyseon rehtori muistelee, kuinka huonosti asiaa oli valmisteltu kouluhallinnossa ja miten opettajat olivat ymmällään eivätkä osanneet hyödyntää tuntia. Vaikka periaatteessa se olisi tarjonnut mahdollisuuden tarkastella asioita laajemmasta kuin yhden oppiaineen perspektiivistä, se koettiin käytännössä rasittavaksi. Rehtorin mielestä varsinkin nuoret opettajat keskittyivät yksinomaan oman aineensa opetukseen ja hän luonnehti heitä ”opetusteknikoiksi”.⁷¹⁹

Koulun perinteinen ongelma oli ollut oppiaineiden välinen piilevä kilpailu.⁷²⁰ Yleissivistys olisi vaatinut pirstaleisen sirpaletiedon sijasta kokonaisuusien hallintaa. Oppiainetraditiot olivat kuitenkin hyvin vahvoja ja määrääviä. Oppiaineitten statuserot selittyivät enemmänkin historiallisista ja ideologisista perusteista kuin kasvatukseen tai opetukseen liittyvistä asioista: kysymys oli resursseista ja arvovallasta.⁷²¹ Oppiainehierarkioita eli jakoja vaikeisiin ja helppoihin aineisiin oli muodostunut pitkän ajan kuluessa. Esimerkiksi matematiikka ja kielet vaativat oppilailta ajallisestikin selvästi enemmän kuin muut aineet. Oppiaineitten ”eriarvoisuus” häiritsi kokonaisuuden hahmottumista.⁷²² Opetuksen arkitodellisuus vaati käytännönläheisiä tuntuunnetelmia, jolloin kokonaisuus saattoi hajota ”atomistiseksi sirpaleiksi ... teoreettinen yleinen häviää, viidakko ottaa haltuunsa”⁷²³ tai ”oppikoulun oppiaineet olivat valovuosien päässä toisistaan eikä niitä integroinut mikään eikä kukaan”⁷²⁴.

717 Iisalo 1982, 35–37.

718 Metodiset ohjeet 1941, 3.

719 Metropoliitta Johannes/ mr.

720 Haavio 1949, 18–19. Opettajien ainejärjestöt valvoivat omien oppiaineitten etuja. Palkkaus oli sidottu tuntimäärään; juuri siihen liittyi vahva taloudellinen intressi. Ainejärjestöt välittivät myös koetehtäviä ja ottivat kantaa opetukseen (Ks. Kiuasmaa 1982, 187–196, 416–420).

721 Välijärvi 1988, 76.

722 Heinonen 1987, 102–103; Koskinen 1988, 93; Päivänsalo 1965a, 14–15, 57–61; Sysiharju 1970, 62.

723 Suortti 1981a, 2.

724 Vuorio-Lehti 2006, 84.

Oppiaineiden ja opetuksen liittäminen laajempaan kontekstiin oli oppiainejakaisen oppikoulun suuria ongelmia.⁷²⁵

Oppiainejakoisuus oli ollut koulun työlle tunnusomaista, mutta huoli koulun kokonaistavoitteista alkoi myös nousta esille.⁷²⁶ Tarkastajat alkoivat korostaa yhteistyön arvoa opetuksessa. Vuoden 1956 tarkastajaraportin mukaan Kittilän yhteislyseossa opettajien yhteisistä velvollisuuksista oli neuvoteltu ja hyviä tuloksia oli saavutettu eheän yhteishengen vallitessa. Kokeiden järjestäminen, aamuhartauksien pitäminen ja yhteiset juhlat oli suunniteltu yhteistuumin. Neuvontaa ja ohjausta oli annettu opetustyön yhteydessä. Ammatinvalinnanohjaustakin oli annettu. Opettajakunnan ”työyhteys on sujunut häiriöttä ja koulun kokonaistavoitteita edistävästi.”⁷²⁷

Vuoden 1961 tarkastajakertomuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että opettajat olivat ylläpitäneet yhteyksiä koteihin vierailemalla syrjäseuduilla: ”Harvoin tapaa niin perusteellista oppilaiden vanhempiin tutustumista.”⁷²⁸ Koulun yhteydet koteihin ja ympäröivään yhteiskuntaan olivat tulleet ajankohtaiseen koulukeskusteluun. Opettajien yhteisten velvollisuuksien hoito oli rutiininomaisesti kirjattu myös tarkastusraporttiin.⁷²⁹ Mutta havainnot liittyivät pääosin oppituntien ulkopuolisiin asioihin, itse opetukseen ne eivät näytä ulottuneen.

Opetusta oli pyritty kehittämään myös ns. näytetuntien avulla. Säädöksen mukaan niitä piti järjestää vähintään kaksi lukuvuoden aikana. Käytäntö muovautui sellaiseksi, että opettajat pitivät niitä vuorollaan, mutta vuoro osui yhden kohdalle aika harvoin. Kun kaikki opettajat seurasivat näytetuntia, tilaisuudesta muodostui mahdollisuus pohtia opettamisen kysymyksiä. Pöytäkirjojen mukaan yhteinen arviointi oli hyvin yleisluonteista ja tunnin pitäjälle suopeata, eikä pohdiskelevaa analyysiä ole juuri ollenkaan.⁷³⁰ Tarkastaja oli tosin todennut, että näytetunneista oli ”perusteelliset arvioinnit.”⁷³¹ Mutta ne oli tehty perinteisen kaavan mukaan ja niistä oli vaikea löytää uusia näkökulmia.

Rehtorin kuunteluvollisuus oli toinen tapa seurata opetuksen tilaa. Siitä oli pidettävä kuuntelukirjaa. Niissä on hyvin vähän rehtorin kommentteja ja niiden perusteella on vaikea arvioida kuunteluvollisuuden merkitystä opetuksen seurannassa.⁷³² On mahdollista, että lisäksi kuuntelutunnista käytiin keskusteluja opettajan kanssa, mutta niistä ei ole merkintöjä asiakirjoissa. Näyttää kuitenkin siltä, että alkuperäinen ajatus ei toiminut tarkoitetulla tavalla. Ope-

725 Haavio 1949, 17–19; Komitea 1950, johdanto, 2; Ks. myös Ottelin 1910, 261–262 ja Suortti 1981 b, 61.

726 KiYhA op kok ptk 15.12. 1961 2 §.

727 KiYhA Tk 1956 2 §.

728 KiYhA Tk 1961 2 §.

729 KiYhA Tk 1961 2 §.

730 KiYhA Opko ptk:t; OMA Roin Opko ptk:t, Oulun lyseon Opko ptk:t.

731 KiYhA Tk 1961.

732 KiYhA kuuntelukirjat; OMA Ad3 Ad4 Oulun lyseon kuuntelukirjat.

tuksen perinteisen mallin vaihtoehtoja ei löydy kuuntelukirjoista, eikä myöskään tarkastajaraporteista.

Myös tarkastajakäyntien avulla oli perinteisesti ohjattu koulujen toimintaa yhdenmukaiseen suuntaan, jotta muun muassa todistuksilla olisi uskottavuutta jatko-opinnoissa. Raporttien sisällössä näyttää tapahtuneen merkittävä muutos 1950-luvulla. Yleistarkastuksia pidettiin selvästi vähemmän, sillä koulujen määrä oli lisääntynyt valtavasti. Kittilän yhteiskoulun alkuvaiheessa tarkastuksia oli ollut keskimäärin joka toinen vuosi, kun 1950-luvulta alkaen niitä oli kerran kymmenessä vuodessa.⁷³³ Vanhoissa tarkastajakertomuksissa oli varsin perusteellinen kuvaus opettajien opetustaidosta sisältäen opettajakohtaisen terävän analyysin ja ne olivat joskus hyvinkin kanta-aottavia. Tällaisia arviointeja ei 1950-luvulta lähtien enää esitetty.⁷³⁴

Opetuksen ongelmia käsiteltiin hyvin vähän opettajakokouksissa, vanhempainneuvoston kokouksissa tai muissa tilaisuuksissa, joita on dokumentoitu.⁷³⁵ Kittilässä oli 142 opettajakokousta jaksolla 1946–1962 ja niissä käsiteltiin pääasiassa säädosperusteisia rutiiniasioita: käytös ja huolellisuus, rangaistukset, näytetunnit, pääsykoasiat ja ylioppilaskirjoituksiin liittyvät kysymykset. Jonkin verran käsiteltiin stipendi- ja opintoavustusasioita. Rakennusasia ja rehtorikysymys olivat myös jonkin verran esillä. Opetukseen liittyviä kysymyksiä ei löydy pöytäkirjoista 1950-luvulla (Taulukko 21). Tilanne näyttää olleen hyvin samanlainen Oulun ja Rovaniemen oppikouluissa.⁷³⁶

733 Meri-Kinisjärvi 1979 liite.

734 KiYhA Tk:t 1928–1961.

735 KiYhA Opett ptk 1946–62; OMA Roin opett ptk 1955–69 ja Oulun lyseon ptk 1931–74.

736 KiYhA Opett kok ptk; OMA Opett kok ptk:t. Opetuksen ongelmia ei virallisesti asiakirjojen perusteella kovin paljon pohdittu. Opettajakousten pääasioita olivat yleensä kurinpitoasiat ja muut oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät kysymykset säädösten määräämien asioiden lisäksi. Yleisesti koulujen pääasialliset ongelmat näyttävät olleen tupakanpoltto, tanssit, purukumit, poissaolot ja yleiset käytöstavat. Opetuksesta sen sijaan on erittäin vähän mainintoja pöytäkirjoissa. Opetuksen ohjauksen tärkeä instrumentti olivat näytetunnit, kaksi kappaletta vuodessa, joita opettajat vuorollaan olivat velvollisia pitämään. Niitä on kirjattu säännöllisesti pöytäkirjoihin, Kittilässä 1950-luvun alusta lähtien. Oulun lyseon pöytäkirjoihin on tehty toisinaan laaja, toisinaan lyhyt analyysi näytetunneista. Myös Kittilässä kirjaukset tehtiin. Yleinen sävy on yleensä positiivinen eikä kriittistä analyysia juuri ilmene. Rovaniemen pöytäkirjoista ei löytynyt mainintaa näytetunneista. Kaiken kaikkiaan jää epäilemään, oliko näytetuntien pidolla sitä merkitystä opetuksen kehittämisessä kuin oli suunniteltu. (KiYhA Kittilän yhteislyseon opett kok ptk 1946–62; OMA Oulun lyseon vanh ptk ja opett kok ptk 1931–1974; OMA Rovaniemen yhteislyseon opett kok ptk 1955–1969 ja vanh ptk 1939–1955).

Taulukko 21: Kittilän yhteislyseon opettajakokousten asiasisällöt 1946–1962. Lähteet: KiYhA Kittilän yhteislyseon opettajakokousten pöytäkirjat 1946–1962.

	kokouksia	käytös/huolellisuus	rangaistukset	näytetunnit	pääsykoe	ylöoppilaskirjoitukset
1946	5	4	1			
1947	4	4	3			
1948	4	4	4			
1949	5	4	2			
1950	4	4	2			
1951	8	4	4			2
1952	7	4	2	2		2
1953	9	4	1	2		2 rehtorikysymys
1954	9	4		1		1 rehtoripalautetta
1955	12	4	1	2		2 rehtoripalautetta
1956	10	5	1	1	2	2 opettajaneuvoston vaali
1957	12	5		2	2	2 opetusvälinetilaus
1958	13	4	4	2	2	1 tupakointikielto julkisilla paikoilla
1959	11	4	3	2	2	2 rehtoripalautetta
1960	10	4	4	1	2	2
1961	9	3	3	2	2	1
1962	10	2	2	1	2	2 rehtorikysymys

Kittilän yhteislyseon pöytäkirjan ensimmäinen laaja kirjaus opetuksen ja kasvatuksen kysymyksistä oli vuodelta 1961. Kokouksessa käsiteltiin rehtorin välittämiä ajankohtaisia kysymyksiä, joita oli ollut esillä kouluhallituksen järjestämällä rehtorikurssilla. Pöytäkirjan mukaan ”opintopäivillä oli käytetty runsaasti aikaa koulun hallinnollisten, opetuksellisten ja kasvatuksellisten näkökohtien pohtimiseen”.⁷³⁷ Mutta suurin osa kokousajasta näyttää menneen ennen kaikkea lakipykälien tarkkaan käsittelyyn arvostelun, poissaolojen ja rangaistusten osalta ja vähemmän varsinaisten opetuksen ongelmien pohdintaan. Opetuksen osalta oli sentään kaksi näkökohtaa: uusille aloitteille ja työmuodoille oli saatava lupa etukäteen ja koulun kokonaistavoitteet olivat aina yksittäisen oppiaineen tai pyrkimyksen ”rajoitettua näkökulmaa” tärkeämpiä.⁷³⁸ Viimeksi mainittu oli tärkeä havainto, mutta käytännön toimenpiteistä ei ole merkkejä dokumenteissa.

737 KiYhA Opko ptk 15.12.1961 2 §

738 KiYhA Opko ptk 15.12.1961 2 §

8.9 Opetus ihanteena ja käytäntönä

”Syylliseksi” vanhaan jäykkään opetukseen on usein nimetty herbart-soinislainen didaktiikka, joka oli pitkään hallinnut opetustyötä. Väite oppitunnin rakenteen osalta on ymmärrettävä: opettajajohtoinen vanhan läksyn kuulustelu ja uuden valmistelu olivat olleet jo pitkään oppitunnin rakenteena ja omatoimisuus oli ollut vain päämäärä. Mutta oppi oli korostanut myös harrastuneisuutta (oppimishalua), käsitteen muodostusta ja niiden hierarkisointia sekä ”uuden koulun” metodeja.⁷³⁹ Vuoden 1950 komiteassakin oli huomattu, että opetuksen uudistusvaatimukset olivat hyvin vanhoja ja kauan toivottuja, mutta käytännön ja teoreettisen ihanteen välillä oli suuri kiilu.⁷⁴⁰

Opettajakoulutus oli perinteisesti lähtenyt siitä, että tiedepohjainen koulutus ja sen mukana tiedon hallinta antoi sellaisenaan hyvät valmiudet opettajuuteen ilman erityisiä didaktisia taitoja.⁷⁴¹ Opettaja oli oppiaineensa asiantuntija ja hän välitti sen tiedonsiirtona oppilaille. Tietäjä välitti ”tietoa tietämättömille” ja samalla vastuu oppimisesta siirtyi oppilaille. Kun tietoa siirrettiin oppilaille, sen oletettiin rakentuvan kumulatiivisesti kokonaisuudeksi kuin tiiliskivet päällekkäin rakennukseksi. Myös vallitseva psykologinen suunta, behaviorismi, näytti tukevan opettajajohtoista, ”tehokasta”, metodia. Tietokäsitys oli edelleen hyvin katekeettinen ja mekaaninen.⁷⁴² Oppimisvaikeuksista ei juuri puhuttu, sillä oppimattomuuden ajateltiin johtuvan ahkeruudesta ja lahjakkuudesta. Oppiennätykset sanelivat toiminnan suuntaa ja ylioppilaskirjoitukset viime kädessä mittasivat toiminnan onnistumisen.⁷⁴³

739 Miettinen 1995, 22–23; 1990, 57; Salminen 1987, 77

740 Komitea 1950, johdanto 1

741 Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 73–74; Wilenius 1987, 34; Toimikunta 1959, 14.

742 Miettinen 1989, 5–8; Palonen 1975, 270–271; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15–18, 113.

743 Kiuasmaa (1982, 402–405) on kuvannut 1950-luvun oppikoulua suuren muutoksen kouluna. Vanha oppikoulu oli kulkenut tiensä päähän ja oli uudistusten aika. Kiuasmaan mukaan ajalle oli ominaista reformistinen pedagogisuus sekä rohkea ja optimistinen uudistushalukkuus. Varsinkin suurten luokkien keskikoulu alkoi tuottaa ongelmia ja niitä ”oli hoidettava entistä *oppilaskeskeisemmin, entistä joustavammin ja entistä interaktiivisemmin, kun taas lukioasteella oli pidettävä tiedollisesta tasosta tiukasti kiinni*” (s. 405; kursivointi tekijän). Kiuasmaa näyttää liittävän uudet aktiiviset työmenetelmät tehottomuuteen, ainakin tiedollisessa tasossa ja ne eivät sen takia sopisi lukioon: oppilaskeskeiset työtavat eivät nosta tiedon tasoa, jota vastoin opettajajohtoiset menetelmät varmistavat sen. Arvostettu kasvatustieteilijä J. A. Hollo oli sitä mieltä, että koulu ei pystynyt vaikuttamaan kaikkiin niihin hyviin asioihin, mitä sen odotettiin tekevän. ”Koulu on ja tulee pakostakin olemaan ennen kaikkea tiedollisen pohjasivistyksen tyyssija” (Hollo 1952, 80). Kun koulun kasvatuskykyä pyrittiin tehostamaan, oli se tapahduttava tiedollisen kulttuurin puitteissa ja sen avulla. Sen oli hyväksyttävä lähtökohdaksi oikean tiedon ja toiminnan välinen elimellinen suhde, oli se oikein tai ei: ”Siinä on koulukasvatuksen välttämätön yleinen normi” (Hollo 1982, 80–81). Oppikoulun tehtävänä oli lähinnä tiedollisen sivistyksen varman pohjan luominen eri oppiaineiden rajoissa. On muistettava oppikoulun vuosisatainen kehitys, jonka varrella sen tehtävä oli vähitellen käynyt niin selväksi, ettei ”syvällekäypä muutos saattane tulla kysymykseen”, oli Hollon vahva mielipide (mt., 150–151). Joitakin uusia teknisiä uutuuksia tuli käyttöön, mutta rohkeata reformistisuutta oppikoulusta on vaikeata löytää.

Jos ylioppilastutkintoa ei kyetty muuttamaan, ei oppikoulun uudistamisesta tullut mitään, kuului yleinen johtopäätös. Tutkinto oli mahdollista korvata lukion päästötutkinnolla ja ylioppilaslakien käyttöönotto voitiin siirtää korkeakouluopin-
tojen aloittamisen yhteyteen.⁷⁴⁴ ”Isänmaan toivot” ja ”valkolakin hohde” nuorten unelmana oli kuitenkin alkanut elää omaa elämäänsä, johon ei ollut realistista mahdollisuutta puuttua. Perheille ylioppilaslakilla oli suuri emotionaalinen ja symbolinen merkitys.⁷⁴⁵ Asenne suosi perinteistä menoa oppikoulussa, sillä se oli tuottanut hyviäkin tuloksia. Opettajajohtoisen menetelmän etuna olivat pitkät perinteet ja kokemus, johon myös koulun sidosryhmät olivat tottuneet vuosikymmenten aikana. Sitä pidettiin tehokkaana työtapana, joka haravoi tiheällä kammalla ”oppiennätykset” ja valmisti tehokkaasti ylioppilaskirjoituksiin. Oppilaskeskeisiä työtapoja pidettiin siihen verrattuna tehottomina ja niiden laaja käyttöönotto olisi vaatinut ilmeisesti koko koulukontekstin perusteellista muuttamista ”oppiennätyksistä” ja ylioppilaskirjoituksista alkaen.⁷⁴⁶ Opiskelijan näkökulmasta tuntui siltä, että asia oli parhaiten opettajien hallinnassa, eikä sitä auttanut purnata, sillä ohjelma oli annettu ja päätetty muualla. Aikataulu oli sitä paitsi tiukka, eikä lorvailuun ollut varaa.⁷⁴⁷ Koulun ydintoiminnassa, opetuksessa, ei ollut todellisuudessa tapahtunut merkittäviä muutoksia pitkiin aikoihin.⁷⁴⁸

8.10 Koulukelpoisten valikointi

Oppikoulun nopea laajentuminen massakouluksi johti etsimään keinoja kasvun hillitsemiseksi. Tavoitteena oli seuloa tarkemmin oppikoulukelpoiset ja suunnata epäkelpo oppilasaines muille koulutusaloille. ”Lahjakkuusreservin” siivilöinti vaati muitakin toimenpiteitä, sillä rahaongelman lisäksi oli myös asenteellisia estymiä. Varsin yleinen käsitys oli kuitenkin, että oppikoulu oli lahjakkaiden koulu, vaikka sen täsmällinen määrittäminen oli osoittautunut vaikeaksi. Oppikoulu piti valita 11-vuotiaana, jolloin ei voinut olla kovin suurta varmuutta koulukelpoisuudesta. Varsinkin ne perheet ja kulmakunnat, joilla ei ollut oppikouluperinnettä, joutuivat valintatilanteeseen sokkona. Käytännössä kansakoulun opettaja oli ratkaisevassa asemassa. Hänellä oli neljän vuoden oppilastuntemus ja hän myös usein valmensi oppilaita pääsykokeeseen, joka oli läpäistävä oppikouluun pääsemiseksi.

Ketkä olivat oppikoulukelpoisia? Aikakauden johtava asiantuntija Arvo Lehtovaara antoi lausunnon koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä ja samalla arvion oppilasmääristä, joilla oli mahdollisuus selviytyä keskikoulusta ja ylioppilastut-

744 Komitea 1950, 173; Ks. Välijärvi 1985, 8–9, 29; Salo 1952, 139.

745 Vuorio-Lehti 2007, 22–23, 28–29.

746 Ks. Miettinen 1990, 135–137.

747 lom 13, 28, 48, 53, 55/ aineisto 2008.

748 Vrt. Kiuasmaa 1982, 404; Ks. myös Koskinen 1988, 25–26.

kinnosta.⁷⁴⁹ Laadulliset lahjakkuuserot olivat Lehtovaaran mielestä tosiasia, mikä koulumuotojen suunnittelussa piti ottaa huomioon. Jako teoreettiseen ja käytännölliseen lahjakkuuteen oli tärkein erotteleva tekijä. Sopivan koulumuodon etsintä piti lähteä kyseiseltä pohjalta.⁷⁵⁰ Lehtovaara teki arvionsa opettajille tehdyn kyselyn ja Husénin tutkimusten perusteella (Husén 1962). Oppilasmäärät jakautuisivat siten seuraavasti:

- kansakoulu 92 %
- keskikoulu 33 %
- ylioppilastutkinto 19 %⁷⁵¹

Lehtovaara teki arvion siltä pohjalta, että oppilaat selviytyivät koulukurssista kohtuullisin ponnistuksin: oppilasmäärien lisääminen oppikouluissa edellytti opetussuunnitelmien muuttamista käytännöllisempään suuntaan.⁷⁵² Mainittu ryhmittely näytti perustelevan rinnakkaiskoulujärjestelmän jatkuvuutta. Oppilaiden jakaminen käytännölliseen kansakouluun ja teoreettiseen oppikouluun voitiin tehdä varhain. Varsinkin kansakoulun ja ammattikoulun kehittämiseen piti panostaa, sillä oppikoulun paisuttamiseen ei ollut perustetta.⁷⁵³ Oppilailla ja vanhemmillä oli taipumus hyväksyä tällainen luokittelu, sillä yleinen sanonta ”lukupäätä” on tai ei ole, oli yleisesti tunnettu.⁷⁵⁴

Oppikoulukokemusta omaavissa perheissä kouluun lähtö oli lähes itsestäänselvyys, mutta muilla päätös oli ongelmallisempi. Ainakin kolme kysymystä oli arvioitava: koulukyvykkyys (kansakoulun opettaja), rahoitus (huoltaja) ja motivaatio (oppilas). Vuonna 1954 pääsykoetta muutettiin niin, että tavoitteena oli tietojen lisäksi saada selville ”asianomaisen kehitystaso ja lahjakkuus sekä yleinen henkinen omaksumiskyky”.⁷⁵⁵ Veikko Heinosen tutkimuksen mukaan oppikoululaisilla oli korkeampi suoritustaso kuin kansakoululaisilla kaikkien kyvykkyuden osatekijöiden kohdalla. Eroja tuli esille verrattaessa lahjakkuuden osatekijöitä: oppikoulun pääsykoe kohdentui matemaattisen järkeilykyvyn ja sanallisten suhteiden ymmärtämiseen muiden osatekijöiden jäädessä vähemmälle huomiolle. Oppikouluun pääsy suosi siis kielellisen ja matemaattisen lahjakkuuden omaavia.⁷⁵⁶ Karsintaa tapahtui myös oppikoulun sisällä, ja kun oppikouluun tulo ei näyttänyt laantuvan, pääsykoetta

749 Komitea 1952, liite 3.

750 Komitea 1952, 309.

751 Komitea 1952, 308–310.

752 Komitea 1952, 310.

753 Komitea 1952, 307–308, 311; Ks. myös Rinne 1984, 203–204; Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 107; Sysiharju 1966, 151.

754 Antikainen, Rinne & Koski 2003, 279.

755 A 481/17.12 1954.

756 Heinonen 1962, 173, 178, 181.

alettiin vaatia myös lukioon.⁷⁵⁷ Ajatuksena oli saada uusi kynnyks oppikoulun sisälle. Testillä oli saatava selville oppilaan taipumukset, suorituskyky ja lahjakkuus ja ”myös älykkyyskokeita voitaisiin suorittaa”.⁷⁵⁸

Kouluviisauden lisäksi tarvittiin motivaatiota, koska koulumenestys vaati ahkerää työntekoa. Kittilän aineistossa (6/2008) yli 80 % ilmoitti oman halun motiiviksi oppikouluun lähdölle. On hyvä huomata, että suurin osa kyseisestä joukosta on katsottava ns. ensipolven ylioppilaisiksi. Mutta joukossa oli myös merkkejä eräänlaisen kulttuuriperinteen kehittymisestä. Lähes viidennekselle oppikoulu oli ollut itsensänselvä vaihtoehto pienestä pitäen. Vain yksi ilmoitti selvän kielteisen kantansa kouluun lähtöön. Todennäköisesti motivaatio oli korkea oppilailta, joilla oli ”voimakas halu” tai ”suuri haave” päästä oppikouluun.⁷⁵⁹ ”Koulutuksen lumo” ja ”sisäinen palo” näyttää olleen tunnusomainen piirre tälle sukupolvelle.⁷⁶⁰

757 Kiuasmaa mainitsee, että *numerus clausus* ja ”lukion pääsyttkinto ovat aikanaan toteutuneet” (Kiuasmaa 1982, 228). 1960-luvun alussa tuli keskiarvokynnyks lukioon, mutta pääsykoetta ei tullut. (Ks. myös s. 367).

758 KA Kh I Cc4 Kh yhteisist ptk 1.3.1949 liite 1 §. ”Älykkyiden” mittausta on tehty Suomessa ainakin 1900-luvun alkupuolelta alkaen. Opettajia alettiin kouluttaa kesäyliopistojen ja kansakoulun johtokuntien järjestämällä kurssilla. Vaikka älykkyteen tunnettiin suurta kiinnostusta, niin tarkkaa määrittelyä ei saatu aikaan, eikä näin ollen kovin tarkkaa mittaamista. Se ei näytä haitanneen, vaan yleisluonteinen määrittely palveli hyvin niitä tarkoituksia, mitä asialla ajettiin. Äly viittasi silloin yleisesti ihmisen henkisten toimintojen kokonaisuuteen (Saari 2005, 73–74). Matti Koskenniemi kirjoitti sittemmin kirjan *Älykkyystutkimuksen menetelmät* (1938), joka pyrki tarkentamaan mittaamista. Koskenniemi toi esille älykkyiden yleisen jaon kahteen ryhmään ’tietopuoliseen’ ja ’käytännölliseen’: ”On tapana etenkin nykyisen oppikoulun vaatiman lahjakkuuden vastapainoksi puhua käytännöllisestä lahjakkuudesta” (Koskenniemi 1938, 30). Viimemainittu johti siis ajatukset lähinnä kansakouluun. J. E. Salomaa kirjoittaa kirjassaan *Älykkyiden mittaaminen* (I painos 1939) tehneensä testejä vuosina 1918–22 kansakouluissa ja kansanopistoissa. Arvo Lehtovaara kirjoitti Sielutieteen oppikirjan. Sielutiede oli uusi oppiaine oppikouluissa vuodesta 1941 alkaen. Oppikirjassa käsiteltiin älykkyiden määrittelyä, älykkyysryhmiin luokittelua ja testaamista (ss. 68–72). Oppikirja oli laajalti oppikoulujen käytössä 1950- ja 1960-luvuilla. Vuonna 1959 Hillevi Kiviluoto saattoi omasta mielestään tarkkaan määritellä oppikoulun vaatimat älykkyysosamäärät. Kun keskimääräistä normaalia merkittiin luvulla 1.00, niin keskikoulun suoritus vaati 1.10, joka oli lahjakkaan oppilaan alaraja. Ylioppilastutkinnon suorittaminen vaati tämän tutkimuksen mukaan erittäin lahjakkaaksi luokiteltavan alarajan 1.20 (Kiviluoto 1959, 48–53). Vaikka älykkyystestejä silloin tällöin vaadittiin oppikoulujen valintoihin ei niitä Suomessa milloinkaan tehty. Muualla niitä käytettiin paljonkin. Älykkyystestejä alettiin sittemmin arvostella. Puhuttiin ”älykkyiden rasismista” (Bourdieu 1985, 221–224) ja huomautettiin älykkyiden ja lahjakkuuden monimuotoisuudesta ja niiden yhteydestä kulttuuriseen ja sosiaaliseen kontekstiin sekä niiden muuttumismahdollisuudesta ja kehityskelpoisuudesta (Kivistö & Vaherva 1981, 190–191; Häyrynen 1983, 142–144; Uusikylä 1994, 71–72). Yleisesti hyväksytyä älykkyiden määritelmää ei ole onnistuttu laatimaan (Ks. Hirsjärvi 1992, 213–214)

759 aineisto 6/2008/mr.

760 Kauppila 2002, 14.

Taulukko 22: Kittilän yhteislyseo: pyrkijät, hyväksytyt ja hylätyt 1950–1959. Lähteet: TiA Oppikoulut, kaavake B 1950–1959.

	1950-51	1951-52	1952-53	1953-54	1954-55	1955-56	1956-57	1957-58	1958-59	1959-60
pyrkijät	58	83	66	68	62	49	54	74	88	90
hyväksytyt	48	72	63	62	28	44	25	40	66	71
hylätyt	10	11	3	6	34	5	29	34	22	19

Kittilässä koulutilan ahtaus oli merkittävä oppilasmäärää rajaava tekijä ennen uuden koulutalon käyttöönottoa vuonna 1958. Oheisessa taulukossa 22 asia tulee näkyviin 1950-luvun puolivälin numeroissa. Myöhemmin tarkastaja oli sitä mieltä, että karsinta oli ollut lievää ja kouluun oli tullut myös heikkotasoisia oppilaita. Kansakoulun opettajien lausunnot olivat osaltaan vaikuttaneet asiaan, sillä ne eivät tarkastajan mielestä vastanneet todellisuutta.⁷⁶¹ Kun napapiirin pohjoispuolelle oli saatu uusia keskikouluja, Sodankylän lisäksi Pelloon, Muonioon ja Inariin, oli oppikoulun lähtökynnyksen myötä madaltunut. Keskikoulut ottivat oppilaansa lähiseudulta, mutta lukiotasolle tuli oppilaita laajalta alueelta. Kun uusi koulurakennus otettiin käyttöön vuonna 1958, oppilasmäärää Kittilän yhteislyseossa voitiin nostaa huomattavasti (Taulukko 22). Koulun uudet oppilaat olivat suurimmaksi osaksi lukion oppilaita. Vuonna 1959 Kittilässä lukion aloitusluokalle perustettiin ensimmäinen pelkästään muista kunnista tulleiden rinnakkaisluokka.⁷⁶² Samaan aikaan alkoi myös ns. suurten ikäluokkien siirtyminen oppikouluun. Torsten Husénin mielestä järjestelmä suosi kotitaustaltaan keskiluokkaisia oppilaita. Suuri määrä lahjakkaita jäi koulun ulkopuolelle; niiden määrä oli yhtä suuri kuin kouluun valittujen.⁷⁶³ Husén perusti arvionsa kansainväliseen aineistoon, mutta myös Suomessa on saatu samansuuntaisia tuloksia.⁷⁶⁴ Lapissa suuri este oppikoulukelpoisten kouluun pääsyyn oli edelleen varattomuus, sillä varhainen työhön ryhtyminen oli toimeentulon kannalta ensisijaista.

761 KiYhA Tk 1961 2 §.

762 KiYhA Vk 1959–60.

763 Husén 1962, 228–229.

764 Sysiharju 1966, 149–158.

8.11 Arvostelu pysyy tiukkana

Vaikka oppilas oli läpäissyt pääsykokeen ja aloittanut opinnot, koulukelpoisuus oli todistettava koulun arkisessa puurtamisessa jatkuvasti. Leena Koski on luonnehtinut oppikoulua vaativaksi kouluksi, jossa toteutettiin ”luulot pois” –pedagogiikkaa.⁷⁶⁵ Oppilaita painostettiin tiukkaan työtahtiin uhkailemalla ja nöyryyttämällä. Se merkitsi käytännössä ankaria kokeita, nelosia todistuksiin, ehtoja ja luokalle jättämisiä. Vain pieni osa oppilaista selvisi koulun läpi luokka ja vuosi –periaatteella.⁷⁶⁶ Opettajat käyttivät erilaisia asteikkoja ja oppiaineiden väliset jakaumat poikkesivat toisistaan. Opettajasta riippuen jopa saman oppiaineen sisällä kriteerit saattoivat olla erilaisia.

Oppiaineiden luokittelu vaikeisiin ja helppoihin aineisiin oli syntynyt pitkän historiallisen kehityksen tuloksena. ”Vaikeus” ei johtunut oppiaineesta sinänsä, vaan oppiaineen historiallisesta asemasta ainejakoisen koulun hierarkiassa, oppimistavoitteista ja käytetystä arviointimenetelmästä. Suurimmat nelosmäärät keräsivät edelleen pitkät kielet ja matematiikka ja ne olivat siis ”vaikeita aineita” (Taulukko 23).⁷⁶⁷ Jos arvostelu olisi ollut yhtä tiukkaa vaikkapa biologiassa, siitä olisi muodostunut vaikea aine. Käytöstävät, kotitausta ja jopa ulkonäkö vaikuttivat arvosteluun. Numeroarvostelu oli muodollisesti tarkka, mutta todellisuudessa monia virhemahdollisuuksia sisältävä arvioinnin muoto. Objektivisia standardeja oli äärimmäisen vaikeata löytää, sillä jokaisella opettajalla oli oma mallinsa, joka vaikutti arviointiin.⁷⁶⁸ Kun matematiikassa voitiin valita lyhyt tai pitkä oppimäärä (lukiossa), se pehmensi aineen vaikuttavuutta, mutta pitkien kielten kohtalonomainen rooli pysyi. Kielioppipainotteisesta opetuksesta oli tullut pysyvä piirre oppikouluun, se erotteli hyvät ja huonot oppilaat. Kielellistä lahjakkuutta omaava läpäisi ylioppilas-kirjoitukset hyvillä arvosanoilla.⁷⁶⁹

765 Koski 2003, 300.

766 Koski 2003, 300; Kallio 1960, 66; Sysiharju 1966, 122–123.

767 Komitea 1973, 50–51.

768 Komitea 1973, 52–54; Hakama 1965, 198–199; Niinistö 1981, 87–88.

769 Hakama 1965, 200–201; Koskinen 1988, 87.

Taulukko 23: Ala-arvoisten arvosanojen määrät 1963–1969. Lähteet: Lapin maakuntakirjasto Kittilän yhteislyseon vuosikurssit 1963-69 ja liitteet.

	1963		1964		1965		1966		1967		1968		1969	
	kpl	%	kpl	%	kpl	%	kpl	%	kpl	%	kpl	%	kpl	%
Suomi, kielioppi ja kirjallisuus	8	2	17	2	11	2,9	1	0,3	9	3	1	0,3	2	0,8
Ainekirjoitus	11	3	11	3	13	3,5	4	1	3	1	1	0,3	1	0,4
Aritmetiikka ja algebra	26	6	57	22	42	11,4	35	10	39	13	39	13	32	17,0
Geometria ja trigonometria			17	12	40	15,8	34	10	25	11	20	11	18	9,0
Ruotsi	111	30	141	37	102	27,6	106	30	71	23	80	27	74	30,8
Englanti, pitkä	12	24	23	31	26	25,8	28	25	25	20	10	7	57	38,8
Saksa, pitkä	49	14	84	31	58	29,3	49	28	33	23	16	13	14	15,1
yhteensä	226		350		292		257		205		167		198	
oppilasmäärä	402		380		370		350		315		293		240	

Pitkät kielet olivat vanhastaan oppikoulun kireimmin arvostellut oppiaineet. Kittilän yhteislyseossa tiukin seula oli ruotsin kielessä; se keräsi eniten nelosia 1950-luvulla. Alaluokilla arvostelu oli kireää kaikissa oppiaineissa, mikä näkyi luokkien kertaamisina ja lopulta koulusta eroamisina. Seitsemännellä luokalla ruuvia vielä kiristettiin, eli kovin helposti ei päästetty ylioppilaskirjoituksiin. Asteikon ylintä arvosanaa (10) käytettiin äärimmäisen harvoin kaikissa oppiaineissa.⁷⁷⁰ Kittilän Yhteislyseossa linjaa kiristettiin vuonna 1955 niin, että ”yleisheikot” oppilaat, joilla oli yksi tai kaksi nelosta ja lukuaineiden keskiarvo alle kuusi, ”oli parasta jäädä luokalle”. Myös säädöksistä löytyi tukea periaatteelle.⁷⁷¹

Ankara arvostelu näkyi koululuokissa ”varisemisilmionä”: alle 10 % selvisi koulun loppuun ilman luokallejääntejä (Taulukko 24). Kittilän yhteislyseossa luokalle jäi keskimäärin 10 % prosenttia vuositasona, ehtolaisia oli 30 % ja huomattava osa oppilaista lopulta erosi kokonaan (20-30/v). Luokalle jääneiden määrä vielä lisääntyi, kun osalla ehdot jäi suorittamatta. Arvostelussa painotus näyttää olleen erityisesti kesäisissä kertaamisissa ⁷⁷² (Kuvio 30).

770 OhA 2789/250/1961 Tk 1961 liitteet 4–16.

771 KiYhA C.:a1 Opko ptk 20.5.1955 2 §; Meinander & Aatonen 1968, 108–109, 246.

772 KiYhA Vk:t 1945–65. Valtakunnallisesti luokallejäännit vaihtelivat 1950-luvulla 11–17 prosentin välillä: keskikoulussa 10–16 ja lukiossa 16–20 prosenttia. Kun keskikoulussa arvostelu lieventyi, niin lukiossa se näytti kiristyvän. (Kallio 1960, 66.) Taso asettui 1960-luvulla keskikoulussa 12:een ja lukiossa 16:een prosenttiin (SVT IX: 83, 13).

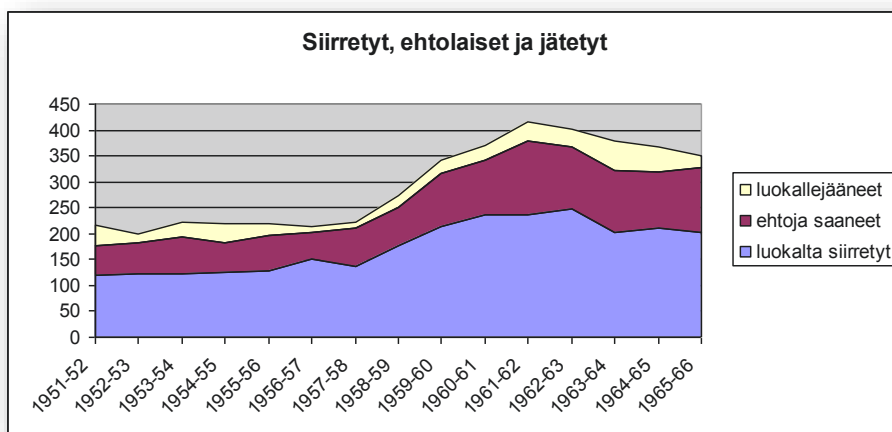
Taulukko 24: Luokan oppilaiden eteneminen ilman luokalle jääntejä 1945–1965. Lähteet: *KiYhA vuosikertomukset 1945–1965*.

aloitusvuosi	II lk	keskik. viim. lk	lukioon	lukion viim. lk	yltiopp. kev.	päättösvuosi
1945	32	10	5	3	2	1952
1946	33	11	6	3	3	1953
1947	39	18	5	3	3	1954
1948	41	22	10	5	4	1955
1949	43	18	8	1	1	1956
1950	48	15	12	9	8	1957
1951	54	21	14	7	5	1959
1952	41	19	13	5	3	1960
1953	64	17	11	5	2	1961
1954	38	15	8	7	6	1962
1955	40	14	7	3	2	1963
1956	26	11	3	3	3	1964
1957	41	20	11	7	7	1965

Luokalle jäännissä oli havaittavissa myös taktista laskelmointia. Paremman pääs-
tötodistuksen tavoittelu johti keskikoulun viimeisen luokan uudelleenkäyntiin ja
lukion viimeistä edellisen luokan kertaamisella varmisteltiin parempia tuloksia kir-
joituksissa. Myös opettajat usein suosittelivat sitä tai suorastaan pakottivat siihen.⁷⁷³
Ilmiö näkyi myös tilastollisessa aineistossa, sillä mainittujen luokkien oppilaat olivat
suhteellisen ”vanhoja” muihin verrattaessa.⁷⁷⁴

773 Tk 1961 liitteet; aineisto 6/2008; STV 1971, 341; Sysiharju 1966, 159–160.

774 Niini & Elfvingren 1962, 25.



Kuvio 30: Seuraavalle luokalle siirretyt, ehdolaiset ja luokalle jääneet 1951–1966. Lähteet: *KiYhA Vkt*:t 1951–1965

Oppikoulujen arvostelu oli suurissa kaupungeissa erityisen ankaraa. Pojat jäivät luokalle useammin kuin työtöt ja myös erosivat koulusta enemmän. Ankarinta karsintaa harjoittivat vanhat valtion lyseot, joita kutsuttiin julkisuudessa eliittikouluiksi.⁷⁷⁵ Tiukalla arvostelulla pidettiin yllä ankaraa työmoraalia ja samalla pidettiin yllä koulun mainetta ulospäin. Arvostelu oli myös motivointia ja karsintaa toteuttava metodi, jota opettajat käyttivät tietoisesti ja yleisesti hyväksytysti myös omiin tarkoituksiinsa.⁷⁷⁶ Arvioinnissa eivät niinkään vaikuttaneet yksilölliset elämän tilanteet ja lahjakkuuden eri kategoriat. Oppilaat olivat metaoppineet kouluarjessa oman paikansa luokan paremmuusjärjestyksessä⁷⁷⁷, eikä sitä vastaan ainakaan Kittilässä näytä olleen suurempaa purnaamista. Palautteen perusteella arvostelu koettiin ankaraksi, mutta sitä oli siedettävä, koska se tuntui olevan yleinen käytäntö oppikouluissa. Myös arvostelun puutteita ja arveltuja ”vääryyksiä” tuli jonkin verran esille.⁷⁷⁸

8.12 Koulupelin taitajat

Menestyvän oppikoululaisen työmäärä kohosi huomattavan suureksi, jopa paljon suuremmaksi kuin aikuisten työmäärä.⁷⁷⁹ Kotitaustalla oli suuri merkitys koulumenestykseen. Koulumenestys näytti olevan yhteydessä koulutuksen arvostukseen.

⁷⁷⁵ Kiuasmaa 1982, 607, viite 12; Sysiharju 1966, 122–123, 141.

⁷⁷⁶ Aineisto 6/2008; Sysiharju 1966, 159.

⁷⁷⁷ Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 7.

⁷⁷⁸ Aineisto 6/2008/mr

⁷⁷⁹ Aineisto 6/2008/mr; Päivänsalo 1965a, 58–59, 64–65.

Alemmissa sosiaaliluokissa koulutusta ei välttämättä arvostettu kovin korkealle.⁷⁸⁰ Jos vanhemmilla oli jo oppikoulusivistystä, tukiopetus löytyi läheltä. Huonommin oli niillä seuduilla, joilla vanhempien koulusivistys rajoittui kiertokouluun tai supistettuun kansakouluun. Kaupungeissa oli yleistä, että oppikoululaiset saivat vielä yksityisopetusta kouluopetuksen lisäksi, mihin syrjäseuduilla ei ollut juuri mahdollisuuksia.⁷⁸¹

Myös sosiaaliset taidot auttoivat koulumenestyksessä. Menestyvät oppilaat oppivat kouluviisaiksi ja taitaviksi koulupelin pelaajiksi. Hyvä oppilas oli kuuliainen ja keskittyi tarmokkaasti opettajan aloitteisiin sekä vihjeisiin. Koulu näytti suosivan tiettyjä lahjakkuuden lajeja ja persoonallisuuksia. Koulumyönteinen oli hiljainen sopeutuja ja koulukielteiseksi voi leimautua aktiivinen, kriittinen ja itsenäisesti ajatteleva oppilastyyppejä. Myös luovat lahjakkuudet saattoivat sopeutua huonosti kouluun, koska yksilölliselle luovuudelle ei ollut merkittävästi tilaa ja sen arviointi perinteisin keinoin oli hyvin vaikeaa.⁷⁸² Karsinta teki oppilaista homogeenisia, ja poikkeavuudet olivat karsiutuneet pois.⁷⁸³

8.13 Oppimiserot ja kulttuurierot

Koulutarkastajan mielestä kouluun pyrkijöitä ei oltu karsittu tehokkaasti, mutta koulun sisäinen karsinta toimi hyvin, mikä näkyi suurissa ehtolaisten ja luokalle jätettyjen määrissä. Niinpä koulussa oli saavutettu ”eheän yhteishengen” vallitessa ”sangen hyviä tuloksia”.⁷⁸⁴ Ylioppilaskirjoituksissa oli ollut hylättyjä vähän ja olosuhteet huomioon ottaen ”täytyy suorastaan ihmetellä niitä tuloksia, joihin koulussa päästään”.⁷⁸⁵ Oppilaat hoitivat yleensä velvollisuutensa uutterasti, mutta olosuhteet heikensivät tuloksia. Vanhassa koulutalossa oli ahdasta ja oppilaat väsyivät helposti. Keskitalven pimeyskin saattoi heikentää aktiivisuutta. Heikentävästi vaikuttavia tekijöitä olivat vielä pitkät koulumatkat ja vieraissa oloissa asuminen.⁷⁸⁶ Tarkastajat kiinnittivät huomiota toistuvasti olosuhteisiin, jotka olivat valtakunnan mitta-kaavassa poikkeukselliset. Rehtorin muistitiedon mukaan saadessaan määräyksen tarkastukseen tarkastaja oli myöntänyt ajatelleensa, ”ettei siellä erämaassa ole juuri mitään”.⁷⁸⁷

780 Koski 2003, 301; Sysiharju 1966, 153; Vanttaja 2003, 145.

781 Kivinen 1988, 65; Päivänsalo 1965a, 63–64; Heinonen 1968, 217–219.

782 Komitea 1973, 59; Heinonen 1962, 178–179; Ks. myös Lepistö & Skyttä 1972, 104–107.

783 Päivänsalo 1965c, 229–230, 234, 240; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 40, 43.

784 KiYhA Tk 1956 2 § II 1, Tk 1961 2 §.

785 KiYhA Tk 1956 2 § III 3.

786 KiYhA Tk 1961 2 § III 2.

787 Metropoliitta Johannes/ mr.

Maantieteelliset ja ilmastolliset olosuhteet olivatkin ankarat ja koulunpito oli joskus jouduttu keskeyttämään muun muassa pakkasten takia. Tarkastajat kiinnittivät huomiota myös sosiaalisiin ja kulttuurisiin eroihin. Tarkastaja arveli muun muassa runsaiden poissaolojen johtuvan siitä, etteivät oppilaat olleet tottuneet kotiympäristössään kurinalaiseen järjestykseen.⁷⁸⁸ Tarkastajan mielestä epäedullinen sosiaalinen ympäristö selitti osaltaan oppimistuloksia ja ”sitä paitsi on otettava huomioon, että oppilaiden keskimääräinen intelligenssitaso ei näytä olevan yhtä korkea kuin se on eteläisempien asutuskeskusten kouluissa”.⁷⁸⁹ Oppimiserosta puhuttaessa viitattiin usein rikkaaseen virikeympäristöön, sillä se näytti vaikuttavan oppimistuloksiin. Rehtorin mukaan:

antoi kotikylän elinympäristö selvästi vähemmän herätteitä ja vaikutteita kuin eteläisen Suomen ja suurempien kaupunkien kulttuuritarjonnan kannalta rikkaammat ympäristöt. Toisaalta näin pohjoisen ilmapiirin tietyllä tavalla jättävän enemmän tilaa luonteen ja henkisen minän kasvulle ja kehitykselle...koulumenestyksen kannalta positiiviset tekijät pienessä määrin puuttuivat eikä niitä kokonaan ehkä korvannut oma uurastus tai lahjakkuus.⁷⁹⁰

Myös tarkastaja arveli, että merkittävänä taustatekijänä saattoi olla ”epäedullinen sosiaalinen ympäristö”.⁷⁹¹ Näytti siltä, että ympäristön merkitykselle opintomenestyksen selittäjänä löytyi ymmärrystä, mutta kulttuurin ja ”intelligenssitason” yhteyttä ei näytä tarkemmin pohditun. Henkilökohtaiset syyt, lahjakkuuden ja motivaation puute, riittivät usein selittämään huonon koulumenestyksen.⁷⁹²

Mitä tarkoitti rikas virikeympäristö, joka tuntui olevan keskeistä koulumenestyksen kannalta? Yleisimmin sillä viitattiin kaupunkiympäristöön, mieluiten etelän suuriin kaupunkeihin, joita tarjottiin eräänlaisena aksiomaattisena viitekehyyksenä ulkopuolisten tavoiteltavaksi. Myös Anna-Liisa Sysiharju viittaa viriketaustaan ja erityisesti siihen problematiikkaan, joka toi oppikoulut laajalle maaseudulle: oliko tapahtunut myönteisiä muutoksia siinä ”henkisten virikkeiden suhteellisessa määrässä, mitä lukioiden sijaintipaikkakunnat tarjoavat niiden oppilaille ja ehkä enemmän niiden opettajakunnille...laadun kannalta näyttää ratkaisevalta, missä määrin erityyppiset paikkakunnat pystyvät pysyvästi kiinnittämään nimenomaan lukioonsa henkisesti vireimpiä akateemisen tutkinnon suorittaneita henkilöitä ja myös säilyttämään heidät vireinä ja uudistuvina”.⁷⁹³ Mainitussa arvioissa nähtiin opetus virikkeisessä ympäristössä avaintekijäksi koulun tulosanalyysissä.

788 KiYhA Tk 1961 2 §.

789 KiYhA Tk 1956 2 § III.3.

790 Metropoliitta Johannes/ mr.

791 KiYhA Tk 1956 2 § III 1.3.

792 Kivinen 1988, 67–68.

793 Sysiharju 1966, 135; Ks. myös Kiuasmaa 1982, 607, viite 10.

Kittilän aineiston (6/2008) perusteella oppilaat eivät muista ainakaan oppilaiden välillä suuria sosiaalisia ja kulttuurisia eroja. Selvä enemmistö, 70%, piti oppilasainesta hyvin ”tasasuhtaisena”. Oppilaat olivat ”tavallisia naapurin tyttöjä ja poikia”. Joukossa oli virkamiestaustaisia oppilaita, ”kirkonkylän kermaa”, mutta sanonta lienee ollut heitto, eikä arkisessa koulunkäynnissä ilmennyt eroja, jotka olisivat haitanneet keskinäisiä suhteita. Oppilaat olivat kyllä hyvin tietoisia ”etuoikeutetusta” asemastaan verrattuna alueen muihin nuoriin, mutta perusmotiivi oli ennen muuta hyvän ammatin saaminen.⁷⁹⁴ Eräällä oppilaalla oli kokemusta ja vertailutietoa tyttölyseosta. Hänen havaintonsa mukaan mainitussa koulussa oli ”selvä luokkaero kaupunkilaisten herraskakaroiden ja maalaisten kesken”, olipa joku opettaja todennut, että ”maalaisia ei kannattanut kouluttaa”.⁷⁹⁵ Kittilässä ilmeni muuan kulttuurinen särö eräiden etelästä tulleiden nuorten opettajien, ”käväsijöiden”, asenteessa, jossa oli ”bättre folk” -mentaliteettia ja he saattoivat pitää oppilaita ”barbaarisina”.⁷⁹⁶ Haastatelluista oppilaista muutama oli havainnut jonkinasteisia eroja pukeutumisessa tai vapaa-ajan vietossa, mutta ne eivät häirinneet jokapäiväistä koulumenoa.⁷⁹⁷

Oppilaiden keskuudessa oli luonnollisesti poliittisia eroja, mutta niillä ei näytä olleen vaikutuksia oppilaiden välisiin suhteisiin. Poliittikkaa käsiteltiin välituntikeskusteluissa aika vähän ja luokissa vain piilotetusti.⁷⁹⁸ Yleisesti ottaen oppikoulujen ilmapiiriä pidettiin arvokonservatismiin sävyttämänä. Myös tutkimuksessa oli havaittu, että ylioppilaista huomattava osa siirtyi poliittisen oikeiston kannattajaksi. Koulu välitti myös reflektoimatonta kulttuuria sukupolvelta toiselle ja ylläpiti harmonisoitua kuvaa yhteiskunnasta ilman kritiikkiä.⁷⁹⁹ Vasemmiston radikaali-siipi oli kyllä pyrkinyt aikanaan vaikuttamaan henkilövaihdoksilla koululaitoksen uudistamiseen, mutta vaatimukset olivat kilpistyneet virkamieskunnan sitkeään vastarintaan ja vahvaan juridiseen suojaan.⁸⁰⁰ Vaikka vasemmistolla oli alueella suuri kannatus ja vasemmistolaisia oli oppilaina oppikoulussa, ei poliittisia ristiriitoja näytä esiintyneen arkisessa koulutyössä.

Vuoden 1956 presidentinvaali noteerattiin oppilaiden joukossa ja se oli jäänyt hyvin muistiin. Eräällä luokalla suoritettu koeäänestys antoi itse asiassa hyvän yleiskuvan alueen poliittisesta kartasta.⁸⁰¹ Otos oli suppea, mutta kuvasi hyvin oppilaiden kotitaustaa ja alueen puoluepoliittisia voimasuhteita. Maalaisliitto ja SKDL olivat alueen valtapuolueita. Mutta vasemmistolaiseksi itsensä tunnustava kuitenkin toteaa: ”En joutunut koskaan minkäänlaisen syrjinnän tai painostuksen kohteeksi

794 Aineisto6/2008/ mr.

795 lom 22/aineisto 2008/ mr.

796 lom 25, 34/aineisto 2008/ mr.

797 Aineisto 6/2008/ mr.

798 Aineistot 6/2008 ja 2007-09/ mr.

799 Kiuasmaa 1982, 608, viite 7; Siljander 1988, 196.

800 Rantala 1997, 81–84.

801 Kekkonen 8, Kilpi 6, Tuomioja 3; lom 11/aineisto 2008, mr.

opettajien taholta...Kyllä minusta tuntui että olin omassa koulussani”.⁸⁰² Vaikka sodanjälkeisessä Suomessa oli väliin kiivastakin poliittista kädenvääntöä, se ei näyttä ulottuneen häiritsevästi Kittilän koulun arkiseen toimintaan. Vaikka poliittista vaikuttamista ei koulussa virallisesti näkynyt, oli mahdollista, että asenteellista muok-kausta tapahtui epävirallisesti piilo-opetussuunnitelman tapaan. Todennäköisesti laihoin tuloksin, sillä voimakkaimmat vaikuttavat tekijät olivat kuitenkin koulun ulkopuolella.

8.14 Eliittikoulut ja tavalliset koulut

Oppikoulujen hierarkiassa oli muodostunut arvojärjestys, jossa eliittikoulujen jouk-koon kuuluivat vanhat perinteikkäät koulut. Koulujen maine ”suurmiesten” tekijänä oli muotoutunut aikojen kuluessa ja näihin kouluihin oli jatkuvasti enemmän pyrkijöi-tä kuin sinne voitiin ottaa. Matti Kuusi on analysoinut tilastoja ja löytänyt eliittikoulut, joista suurin osa sijaitsi etelän suurissa kaupungeissa.⁸⁰³ Kun hän pohti menestyksen taustalla olevia tekijöitä, hän totesi niiden olevan ”väkevien traditioiden ja vilkkaan harrastustoiminnan läpäisemiä kouluja”.⁸⁰⁴ Hän näytti pitävän koulun merkitystä olennaisena, sillä analysoitaessa numeroita ”kahdeksanvuotisen perusvalmennuksen jyrkät laatuerot tuskin jäävät paljastumatta”.⁸⁰⁵ Myös Kiuasmaa korostaa eliittikoulujen opettajakunnan sivistyksellistä esikuvaa ja ”kulttuuritietoutta ja -valistusta”.⁸⁰⁶

802 lom 10 aineisto 2008/ mr; Ks. myös Koski 2003, 302.

803 Matti Kuusi kirjoitti pamflettinsa kannanotoksi vanhojen oppikoulujen puolesta, joiden asema oli uhattuna 1960-luvun koulun uudistuksessa. ”Puheet siitä, että ’jokaiselle nuorelle suomalaiselle varallisuuteen, syntyperään ja asuinpaikkaan katsomatta on varattava samat mahdollisuudet kehittää lahjojaan perustamalla yhä uusia standardikouluja Suomen rautatieristeyksiin, ovat uskonkappaleeksi muuttunutta itsepetosta. Toivon, että harvat aktivisteja kasvattavat koulumme pelastettaisiin standardikaavaan latistamiselta ja että autiomaiden kulttuuripurnarit heräisivät huomaamaan, mistä heidän oikeastaan pitäisi olla katkera ” (Kuusi 1965, 203). Kuusella näyttää olleen vahva usko traditionaalisen eliittikoulun ihmeitä tekevään voimaan. Varsinkin klassillisilla lyseoilla näytti olevan pitkästä perinteestä johtuen jopa jonkinlaista myyttistä tenhovoimaa. Koulujen tarinat paljastavat myös kuinka ’klassikot’ tunsivat suurta ylpeyttä koulunsa puolesta (Ks. esim. Turun klassillinen lyseo 90-vuotias. Turku 1969). Sen sijaan eräät kirjailijat (Lounela, Waltari) ovat esittäneet varsin purevaa ja kriittistä näkökulmaa vanhaan oppikouluun. Luovat ja taiteelliset lahjakkuudet ovat ehkä kokeneet yksitotisen puurtamisen vastenmieliseksi asiaksi.

804 Kuusi 1965, 140.

805 Kuusi 1965, 132.

806 Kiuasmaa 1982, 607, viitteet 13, 14 ja 15. Kyösti Kiuasmaakin näyttää pitävän eräiden ”johtavien oppikoulujen” ja niiden yliopettaja- ja lehtorikunnan merkitystä erinomaisesti yhteiskuntaan sijoittuneiden opettamisessa. Lukuisten kulttuuriyhteyksiensä, laajan lukeneisuutensa ja ulkomaanmatkojensa vaikutuksesta he olivat voineet siirtää oppilaille tavallista laaja-alaisempaa kulttuuritietoutta ja -valistusta. Kiuasmaa arvelee, että tällä on ollut suuri merkitys vaikuttajajätkäilöiden henkiseen kasvuun ja erinomaiseen sijoittumiseen (Kiuasmaa 1982, 607). Näkemystä voitaneen jollakin perustein puolustaa, mutta kysyä täytyy sitä, mistä ja millä perusteella tämä kulttuurinen viitekehys tuli ikään kuin ainoana oikeana, aksiomaattisena viitekehysenä.

Edellä mainituissa arvioissa oletettiin, että laatuerot syntyivät kouluvuosien aikana, mutta niissä ei otettu huomioon, että ankaran karsinnan jälkeen kouluihin pääsi vain laadukasta oppilasainesta ja karsinta jatkui kouluvuosien aikana. Koulun objektiivinen merkitys jäi lopulta hämäräksi, sillä samat menettelytavat olivat periaatteessa mahdollisia kaikissa kouluissa. Matti Koskenniemi huomauttikin, että Kuusen analyysistä ei voi päätellä koulun merkitystä oppimisessa, pikemmin hyvää tulosta syntyi koulusta huolimatta.⁸⁰⁷ Sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, joilla oli merkitystä opintomenestykseen, olivat syntyneet muulla tavoin ja ne olivat olemassa koulusta riippumatta. Kun lahjakkuusreserviä tarkasteltiin laajemmassa kontekstissa, katseita alettiin suunnata koko väestöön, sillä lahjakkuutta ei ollut mahdollista rajata maantieteellisesti tai sosiaalisesti vain tiettyyn väestönosaan.⁸⁰⁸ Julkisessa keskustelussa ongelma kiteytyi kiistaan perintö- ja ympäristötekijöiden vaikutuksesta lahjakkuuden muodostumisessa.⁸⁰⁹

Oppikoulun sisäinen käytäntö opetti oppilaat aistimaan omia kykyjään ja rajojaan. Oppilaat metaoppivat, että koulumenestys oli kiinni ennen kaikkea omasta toiminnasta. Koulumenestyksen institutionaaliset reunaehdot oli syytä ymmärtää ja hyväksyä. Oppilaat eivät esitä kovin paljon kritiikkiä esimerkiksi arvostelusta, vaan pitivät sitä pääsääntöisesti oikeudenmukaisena: ”Saimme ansaitsemamme numerot”. Arvostelu oli toki ankaraa, mutta oppilaat näyttivät ymmärtäneen, että koulun käytämät arvostelun kriteerit ja käytäntö olivat tulleet koulun ulkopuolelta.⁸¹⁰ Heikosti menestyvien oppilaiden oppimisvaikeuksia ei juuri pohdittu, sillä niiden katsottiin johtuvan ensisijaisesti oppilaista, ei koulusta. Oppikoulun historian synkkä puoli olikin epäonnistuneiden oppilaiden suuri määrä. Epäonnistumisten perimmäiset syyt ovat jääneet tarkemmin tutkimatta.⁸¹¹ Tutkimus on sittemmin käsitellyt eri osatekijöiden vaikutusta koulumenestykseen ja käsitys koulun merkityksestä on tarkentunut ja jäsentynyt laajempaan sosiaaliseen kontekstiin.⁸¹²

807 Kiuasmaa 1982, 500; Ks. myös Raivola 1982, 134.

808 Husén 1962, 213–215; Kivistö & Vaherva 1981, 190–191.

809 Palonen 1975, 249, 274.

810 Aineisto 6/2008/mr; Ks. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 6–7.

811 Antikainen 2003, 283–290; Uusitalo 1984, 163; Ks. myös Lepistö & Skyttä 1972, 89–94.

812 Tutkija Henning Johansson havaitsi kouluoloja Pohjois-Ruotsissa tutkiessaan, että kaikkialla napapiirin seudun valtioissa noudatettiin opetussuunnitelmaa, joka oli laadittu keskusjohtoisesti etelän intressit lähtökohtana. Siksi koulu oli vieras paikka oppilaille ja synnytti jopa vihamielistä asennetta sitä kohtaan. Keskusjohtoinen järjestelmä oli ominut oikean tiedon legitimitettiin ja väheksyi paikallista kulttuuria ja kokemustietoa. Siksi koulun kulttuurin ja kotien kulttuurin välillä oli iso kuilu. Johanssonin suunnittelemassa projektissa olennaista olikin koulun ja ympäröivän yhteisön kiinteä lähentäminen, jolloin oppilaat kasvoivat ikään kuin sisälle järjestelmään pienestä pitäen. Luotiin perustaa myönteisen identiteetin, terveen itsetunnon kasvulle. Kielen mukauttaminen oli olennainen osa projektia. Tuloksena oli oppimisen tason huomattava nousu arvosanoilla mitattuna ja pohjoisten koulujen nousu etelän tasolle ja osin sen ylikin. (Johansson, passim, 1985; 1986.) Myös Suomessa on tutkittu kotitaustan merkitystä ja kodin sekä koulun kulttuurien erilaisuutta. Keskiluokan nuorilla oli paremmat mahdollisuudet selviytyä koulussa, kun taas alempisäätöisistä vain parhaat ja vahvalla motivaatiolla varustetut menestyivät

8.15 Kurinpidosta työrauhaksi

Koulujärjestyksen 35 §, ”koulukuri”, vuodelta 1872 oli koulutyön perustana edelleen 1950-luvun oppikoulussa (Liite 6). Vaikka ”koulukuri” oli ollut voimassa kahdeksan vuosikymmentä, sen soveltamisessa oli koulukohtaista vaihtelua. Periaatteessa käyttäytymisen ohjaus ja kasvatus piti kuulua kaikille opettajille. Se oli tärkeä näkökohta, sillä oppikouluissa esiintyi laajalti näkemystä, ettei kasvatus kuulu oppikouluun, vaan se on opetuksen ja oppimisen paikka.⁸¹³ Koulukäytännöt olivat muokanneet aikojen kuluessa rangaistuksia yhtenäiseen suuntaan, mutta jokaisella koululla oli lisäksi omia tapoja ja jopa eri opettajilla omiansa. Koulukuripykälää oli täydennetty, muun muassa tupakanpolton osalta, mutta se sisälsi edelleen kohtia, jotka olivat käytännössä vanhentuneet ja jääneet pois käytöstä. Vanha järjestys piti sisällään ”modernin” tulkinnan, mitä todistaa seuraava asetelma:

Käytössä

- varoitus ja nuhtelu
- erottaminen tovereista luokasta poisto
- jälkeempito viikon lopulla
- erottaminen määräjäksi

Ei käytössä

- muutto alimmaksi luokassa
- nuhtelu opettajien ja oppilaiden läsnäollessa
- karseri
- kehotus koulusta lähtemään
- erottaminen ainaseksi

(Koulujärjestys 39 §)

Kittilän oppikouluissa karserirangaistus ei ollut käytössä koskaan ja muuallakin sen käyttö väheni 1950-luvulla.⁸¹⁴ Oppikoulujen yleisin rangaistus oli tunti jälki-istuntoa, jota oli suositeltu myös kouluviranomaisten puolelta. Jos rikkomukset toistuivat tai olivat törkeitä, sitä voitiin pidentää kahteen tuntiin.⁸¹⁵ Ihannetasolla oli pitkään korostettu sitä, että oppilas ei saanut olla mielivallan kohteena, vaan rangaistusten tuli olla kasvattavia ja oikeudenmukaisia. Oppilaiden tarinoihin sisältyy kuitenkin runsaasti katkeria muistikuvia epäoikeudenmukaisuuksista.⁸¹⁶ Eräs oppilas muisti edelleen hyvin, miten oli ”tuhansia kertoja kirjoitettava: oppilaan pitää alati määrä-

(Hautamäki 1984, 21–23, 33–37). Alimpiin yhteiskuntaluokkiin kuuluvilla oli usein hyvin positiiviset asenteet koulua ja opettajia kohtaan. He samaistuivat helposti keskiluokan ja koulun arvoihin; se oli ennakoivaa sosialistumista tulevan viiteryhmän arvoihin. Heillä oli niin ikään motivaatiotaso korkealla ja myös koulumenestyksellä suuri merkitys tulevaisuuden kannalta. (Toukoma 1967, 36–37, 146–147.) Myös koulun kyvyttömyyteen ylipäättään vaikuttaa suuresti oppimistuloksiin on viitattu (Raivola 1982, 134).

813 Koskenniemi 1952, 218.

814 Oulun lyseossa karseria käytettiin vielä 1940-luvulla usein, mutta sen jälkeen se väheni nopeasti ja viimeinen annettiin rangaistuskirjan mukaan vuonna 1955 (OMA Ae 4, rang.kirja 1944–64).

815 Koulujärjestys § 40.

816 Aineisto 6/2008/mr; Ks. Koski 2003.

tyllä kellon lyömällä saapuman oppihuoneeseen puhtaana ja siististi vaetetettuna kuin myös tarpeellisilla oppikirjoilla varustettuna kuin myös ääneti odottaman opetuksen alkamista.”⁸¹⁷ Opettajat siis käyttivät virallisten rangaistusten lisäksi epävirallisia, niin sanottuja ”mustia rangaistuksia”, joista yleisimpiä olivat työsuoritukset ja joukkorangaistukset.⁸¹⁸ ”Mustat rangaistukset” eivät perustuneet säädöksiin.⁸¹⁹

Taulukko 25: Rikkomukset ja rangaistukset 1957–1961. Lähde: KiYhA tarkastuskertomus 1961.

RIKKOMUKSET

	muistutukset	viippi	väärennös	poissaolo	omais.rik.	juopumus	järj.häir.	tottelem.	teht.laim.	yl.käyt.häir.	muu	yht.
1956-57	17			9			1	2	1			30
1957-58	22	4		9			13	5	2			55
1958-59	48	2		7	2	1	51	5	14	2	1	133
1959-60	42	10		19		1	49	14	16	2	1	154
1960-61	111	7	2	22		1	71	24	38	17	5	298
yht.	240	23	2	66	2	3	185	50	71	21	8	671

RANGAISTUKSET

	jälki-istuntoa							erott*.	yht.
	½ h	¾ h	1 h	1¼ h	1½ h	1¾ h	2 h		
1956-57	17	2	11						30
1957-58	34	9	7		3		2		55
1958-59	59	16	31	8	11	1	3	4	133
1959-60	40	29	59	4	6	3	12	2	155
1960-61	108	36	111	3	26	4	8	2	298
yht.	258	92	219	15	46	8	25	8	671

*määräaik.

Rangaistusten jakelu kuului olennaisesti oppikoulun päivittäiseen kulkuun. Rangaistusten määrä saattoi vaihdella huomattavasti opettajien ja koulumuotojen välillä. Vuoden 1956 tarkastuksessa todettiin, että ”koulussa vallitsee hyvä järjestys ja kuri ...rangaistuskirjan merkinnät pysyttelevät kohtuuden rajoissa...(ne) ovat

817 lom 57/ aineisto 2008/ mr.

818 Päivänsalo 1966, 96–97, 173.

819 Työrauhatutkimuksen mukaan koulun oppilaista 21,6 % oli saanut vain epävirallisia rangaistuksia ja lisäksi sekä virallisia että epävirallisia rangaistuksia 13,6 %.(Päivänsalo 1966, 97–98, taulu 11).

nykyisen rehtorin toimikautena huomattavasti vähentyneet”.⁸²⁰ Pari vuotta myöhemmin rikkomusten ja rangaistusten määrä kääntyi selvään nousuun. Kun vuosina 1954–1958 annettiin pöytäkirjan mukaan vain kolme käytöksen alennusta, kahtena lukuvuotena ei yhtään, niin vuonna 1958 jo kahdeksalle oppilaalle ja siitä eteenpäin vuosittain reilusti toistakymmentä vuosittain (Taulukko 24).⁸²¹

Rikkomusten määrä lähti voimakkaaseen nousuun. Koulutarkastaja oli laskenut kasvuksi 893 % lukuvuodesta 1956–57 lukuvuoteen 1960–61, kun oppilasmäärä oli kasvanut samana aikana 76 %. Suurin yksittäinen syy rikkomusten kasvuun oli periaate, että kolmesta muistutuksesta seuraa jälki-istuntoa. Käytäntö oli yleinen oppikouluissa, mutta ei perustunut säädöksiin.⁸²² Muistutusten jakelu oli yltynt inflaatioksi ja siksi sen vaikuttavuutta oli pitänyt terästä jälki-istunnolla. Koulu oli kasvanut massakouluksi ja saanut sen tyypilliset piirteet. Samaan aikaan myös koulusta eronneiden määrä oli suurimmillaan: 43 lukuvuonna 1959–1960.⁸²³ Painotus oli kuitenkin lievissä rikkomuksissa, sillä 85 % rangaistuksista oli joko yhden tunnin jälki-istunto tai sitä pienempi rangaistus. Vuosina 1956–1961 törkeäksi luokiteltavien rikkomusten määrä, josta seurasi määrääaikainen erottaminen, oli aika vähäinen: 1,2 % eli 8 kpl. (Taulukot 25 ja 26.)

Taulukko 26: Jälki-istuntojen määrät 1953–1961. Lähteet: KiYhA tarkastuskertomukset 1956 ja 1961.

	jälki-ist.kpl	määrä/h	opp.kohti/h
1953-54	190	148.30	42.35
1954-55	66	45.30	12.20
1955-56	55	39.30	11.30
1956-57	30	21.00	6.40
1957-58	55	35.00	10.30
1958-59	129	106.45	25.00
1959-60	153	144.00	27.30
1960-61	296	257.45	41.20

820 KiYhA Tk 1956 § 2 III.1.

821 KiYhA Opko ptk 1954–60. Tarkastaja ei pitänyt asiallisena jälki-istuntojen käytössä olevaa luokittelua (Taulukko 25): vain puolen ja kokotuntien rangaistukset olivat suositeltavia (Tk 1961 2§).

822 KiYhA Tk 1961, 2 §.

823 KiYhA Vk 1959–60.

Kittilässä asteikko ei ollut kovin ankara ja se noudatti varsin hyvin yleistä linjaa. Rikkomusten määrä nousi oppilasmäärän kasvun mukana. Kittilän kouluuyhteisöstä oli muodostunut hyvin ”valtakunnallinen”. Oppilaita oli kaikista Lapin läänin kunnista ja muualtakin, muun muassa Helsingistä. ”Koulupiirin” huomattavan laajentamisen myötä epäilyttävät lieveilmiöt alkoivat yleistyä. Mukaan tuli oppilaita, jotka lukuisten luokallejääntien tai muun syyn takia olivat joutuneet jättämään edellisen oppilaitoksen ja ongelmilla oli taipumusta siirtyä oppilaiden mukana oppilaitoksen vaihtuessa. Yleisimmät syyt olivat järjestyshäiriöt ja käyttäytymisrikkheet. Kovimmat rangaistukset sai vilpistä, tupakanpoltosta ja luvattomista poissaoloista. Rangaistusten periaatteellinen linjaus noudatti yleensä koulun traditiota, jota rehtori tulkitsi ja johti. Pitkän aikavälin suunta oli kohti lievempiä rangaistuksia.⁸²⁴

8.16 Tupakointi ja poissaolot kesto-ongelmia

1950-luvulla voimakkaasti laajenevan oppikoulun puhutuimpia ongelmia olivat poissaolot ja tupakoinnin yleistyminen. Oppilasmäärän lisääntyessä joukkoon alkoi tulla sellaistaakin oppilasainesta, jolla motivaatio ei riittänyt jatkuvaan pulpetissa istumiseen. Myös koulun ”ankeat kuviot” ja jatkuvasti samana toistuva ”jumputtaminen” saattoivat olla monista stressaavia. Poissaolot näyttivät kasautuvan niille, joilla koulumenestys ei ollut erityisen hyvä.⁸²⁵

Tupakanpoltto oli vähitellen levinnyt nuorisoon piiriin ja 50-luvun nuorisokulttuurin nousu teki siitä muodikkaan. Johtokunta oli aikanaan (1949) päättänyt, että tupakanpoltto oli kielletty koulussa ja koulumatkoilla.⁸²⁶ Vuonna 1958 päätettiin kieltää tupakointi yleisillä paikoilla, mikä koski muun muassa Kittilän päätietä parin kilometrin matkalla.⁸²⁷ Tupakanpoltosta tuli kissa ja hiiri -leikkiä opettajien ja oppilaiden välille. Hupaisa seikkailumieli liittyi ”moderniin” elämäntyyliin, mutta se sopi huonosti koulun sovinnaiseen ilmapiiriin. Tupakointi kuului tavallaan samaan moraalisen koodin kategoriaan kuin aiemmin tanssikielto ja kortinpeluu. Kyse ei ollut vielä niinkään terveysongelmasta, vaan ”modernista” tapakulttuurista, joka oli voimistumassa nuorisoliikედinnäksi. Virallinen taho löysi yleensä koulun ongelmien syyt oppilaita tai heidän kotioloistaan, ei niinkään koulun toiminnasta.

824 Päivänsalo 1966, 94–95; Päivänsalo 1953, 46–50. Erään työrauhatutkimuksen mukaan valtakunnallisesti eniten oli yhden tunnin rangaistuksia 58,4 %, 1,5 tunnin 15,9 % ja kahden tunnin rangaistuksia 18,4 % sekä määräaikaista erottamisia 2,6 % (Päivänsalo 1966, 158). Vertailutietona Oulun lyseosta (1960–64) voidaan mainita lievien ja kovien rangaistusten (yli tai ali 1½ h) suhde: lieviä 63 % ja kovia 37 %, määräaikaista erottamisia oli 4,3 % eli 28 kpl (rangaistuskirjan laskelma OMA Ae:4).

825 Koski 2003, 291; Päivänsalo 1966, 158.

826 KiYhA C:f1 joht ptk 21.10.1949.

827 KiYhA C:a1 op ptk 1945–1964. Vuonna 1959 kohtaa lopulta tarkennettiin valtakunnallisesti niin, että kielto koski koulumatkoja sekä koulun lähialuetta (Meinander & Aatonen 1953, 137; 1968, 249).

Kuri ja kurinpito olivat syvään juurtuneet koululaitoksen sisälle. Koulukuri oli hyvää järjestystä. Perimmäisenä tarkoituksena oli taivuttaa lapsen luonto järjelliseen itsemääräämiseen eli siveelliseen vapauteen. Kova kuri ei siis ollut itsetarkoitus, vaan keino arvokkaamman tilan saavuttamiseksi. Käytännössä ihannetilän sijasta pelko oli yleinen luokkien ilmapiiriä hallitseva piirre.⁸²⁸ Mutta vähitellen koululuokkiin alkoi puhaltaa myös vapaampia tuulia. Koululaitoksen piti kasvattaa kansalaisia, joilla oli valmiuksia toimia kansanvaltaisessa yhteiskunnassa. Matti Koskenniemi oli sosiaalisen kasvatuksen uranuurtaja ja pyrki todistamaan demokraattisen ilmaston järkevyyttä opetuksen ja oppimisen kannalta.⁸²⁹ Jo vuonna 1946 hän oli vaatinut vapaampaa ilmastoa kouluihin kirjoituksessaan ”Vapauden kautta vapauteen”.⁸³⁰ Otsikon muotoilu viitanee vastakohtana aiempaan periaatteeseen ”pakon avulla vapauteen” (vrt. pedagoginen paradoksi). Koskenniemi etsi kurin käsitteelle pehmeämpää ja sosiaalisempaa muotoilua. ”Hyvä kuri” tarkoitti hänen mielestään samaa kuin riittävän hyvä työrauha.⁸³¹ Pedagoginen paradoksi oli taipumassa vapautta painottavaan suuntaan.

8.17 Oppikoulukulttuuri yhdenmukaistaa ja hierarkisoi

Oppiainejakoisuuden korostuminen oli vanhan oppikoulun perinnettä, joka uusissa oloissa alettiin kokea ongelmaksi. Oppiaineet oli käytännössä arvotettu helppoihin ja vaikeisiin aineisiin aiheuttaen kilpailua ja jopa ristiriitoja ”tärkeitten” ja ”hanttiaineitten” välille. Kilpailutilanne hajotti kokonaisnäkemyksiä koulun sivistävästä tehtävästä. Siksi syntyi tarvetta etsiä koordinoivaa näkökulmaa ja koulun velvollisuutta huolehtia muustakin kuin tietojen päähän pönttäämisestä.⁸³² Harrastustoiminta oli eräs mahdollisuus monipuolistaa koulun tehtävää ja sitä oli perinteisesti tuettu koulun toimista myös Kittilän yhteiskoulussa. Siitä oli huolehtinut teinikunta, jota opettajat olivat tukeneet opetustyön ohella (Ks. Kuvio 31). Sotien jälkeisessä vaikeassa tilanteessa harrastuksiin ei ollut ylipäätään paljon mahdollisuuksia ja nuorison toimintaa seurattiin vielä hyvin tarkkaan, jotta ei sattuisi mitään moraalisesti epäilyttävää. Tanssikielto oli edelleen voimassa ja koulun illanvietoissa vain piirileikki oli sallittua. Elokuviin piti saada lupa, ja kotiintuloaika oli viimeistään klo 22. Kahviloita tai baareja ei ollut, ja yleisin harrastus oli sen takia ”narikalla” kävely. Kulttuuriharrastuksia ei juuri ollut: ”kulttuuri sanakin mahtoi olla aika vieras”. Kirjasto sentään tarjosi mahdollisuuden lukuharrastukseen, mitä käytettiin hyväksi.⁸³³

828 Ojakangas 1992, 278–290; Launonen 2000, 136–140.

829 Koskenniemi 1952, 226–227, 231; Koskenniemi 1982, 156–158.

830 Koskenniemi 1946.

831 Koskenniemi 1952, 246–247.

832 Toimikunta 1959, 26–31.

833 lom 1,10,20,32,33,41/aineisto 2008/mr.



Kuvio 31: Palkinto näytelmäkilpailusta vuonna 1954 (KiYhA).

Teinikunta järjesti illanviettoja 6–8 kertaa lukuvuodessa. Tavoitteena oli tarjota mielekästä vapaa-ajan toimintaa sekä viihtymistä hyvien harrastusten parissa. Samalla tarjoutui mahdollisuus esiintymisiin kylän yleisissä tilaisuuksissa, mitä pidettiin hyvänä koulutuksena tulevaa elämää varten.⁸³⁴ Teinikunnan toimesta tehtiin myös koululehteä 1950-luvun alussa, ja se sai nimekseen ”Tunturin takaa”. Lehti sisälsi hupaisaa teinihuumoria kuvaten samalla kouluelämää oppilaiden näkökul-

⁸³⁴ KiYhA Vk:t 1950–55; lom 32/aineisto 6/2008/mr.

masta. Eräässä numerossa esiteltiin oppilaiden musiikkimakua koskevan kyselyn tuloksia. Tulos oli laaja kirjo musiikkimakuja kaikilta aloilta päivän iskelmistä sinfonioihin.⁸³⁵

Harrastuspiirit ja kerhot

	Aika	Ohjaaja	Toiminta	Muuta
kuoro	1951-	saksan lehtori	koulun juhlat	
mieskvartetti	1952-	musiikin opettaja	koulun juhlat	muut esiintymiset
näytelmäkerho	1952-	historian opettaja	Topelius:"Lintu sininen" "Prinsessa Ruusunen" "Tuhkimo" Aino Kallas:"Bathseba Saarenmaalla" Topelius:"Totuuden helmi", "Suojelusenkeli" "Turun linnan tonttu-ukko" Kivi: "Yö ja päivä"	I plk henkisissä kilpailuissa v.1954
raamattupiiri	1955-	rehtori kirkkoherra	Raamatun teemoja yleiskristillisessä hengessä	
kirjallisuuskerho	1955-	äidinkielen lehtori	alustuksia ja keskustelua kirjallisuudesta	
valokuvauskerho	1955-	musiikin opettaja	kuvaamista ja kuvien tekemistä, luokkakuvia valokuvauskilpailuja	
liikuntakerho	1955- 1959-	liikunnan lehtori	retkiä Pallakselle ja Leville saliharjoitukset	Lentopallo voimistelu, koripallo hiihto, yleisurheilu
matematiikkakerho	1957-	matemat. opettaja	matematiikkaa, fysiikkaa	
Cumulus	1958-	biologian lehtori	maantiede, biologia	
nokkahuilukerho	1960-	musiikin opettaja		
yhteiskunnallinen kerho	1961-		keskusteluja yhteiskunnallisista kysymyksistä	

Kuvio 32: Harrastuspiirit ja kerhot 1950-luvulla. Lähteet: KiYhA vuosikertomukset 1951–1965.

835 KiYhA Tunturin takaa 1949–51, Vk 1949–50 ja 1950–51. Teinikuntaan kuuluivat ylimpien luokkien oppilaat, joille kysely suunnattiin. Vastaukset jakautuivat seuraavasti: 14 ilmoitti mielimusiikkiseen iskelmä- ja tanssimusiikin, 10 kansanlaulut, 5 kuunteli operetteja ja 5 klassista musiikkia (1 sinfonioita) sekä marssimusiikin ystäväksi ilmoittautui 4 ja 2 hengellisen musiikin (virret). Lempisoittimien jakauma oli seuraava: piano 5, kantele 5, kitara 5, havaijin kitara 5, trumpetti 5, viulu 4, urkuharmooni 1, saksofoni 1, sitra 1 ja harmonikka 1. Musiikkikappaleista ykkönen oli Kuningaskobra, Sibeliuksen Finlandia menestyi myös hyvin samoin kuin Schubertin ja Chopinin sävellykset. (Tunturin takaa, KiYhA.)

1950-luvun puolivälissä Kittilän yhteislyseossa alettiin elvyttää harrastus- ja kerhotoimintaa lääkkeenä koulun tavoitteiden monipuolistamiseksi. Harrastustoiminnan aktivoimisella pyrittiin avartamaan koulun opetuskeskeistä tehtävää monipuolisemman sivistyskäsitteksen suuntaan. Rehtorin mukaan haluttiin painottaa opetuksen lisäksi kasvatusta ja koulun sivistävää tehtävää sekä tapakulttuuria. Harrastustoiminnan elvyttämisen toivottiin lisäävän myös motivaatiota.⁸³⁶ Koulun aktivoituminen kerhotoiminnassa johti teinikunnan toiminnan hiipumiseen. Harrastustoiminta sai näin virallisemmän ja vakiintuneemman muodon (Ks. Kuvio 32).

Ensimmäisiä kerhoja olivat raamattupiiri, kirjallisuuskerho, näytelmäkerho ja liikuntakerho. Kristillisiä tilaisuuksia oli koulussa aika runsaasti. Rehtorin lisäksi monet oppilaat toimivat aktiivisesti kristillisen näkemyksen puolesta. Seurakunnan ja koulun läheisistä suhteista oli todisteena koulun oma rippikoulu. Myös raamattupiiriä järjestettiin yhteistyössä seurakunnan kanssa. Monet oppilaat ovat muistelleet raamattupiiriä lämmöllä. Sen ilmapiiri muodostui yleiskristilliseksi, sillä mukana oli monien kristillisten suuntien edustajia.⁸³⁷ Vaikka kristillisiä arvoja tuotiin avoimesti esille, muun muassa päivittäisissä aamuhartauksissa, koulun mielipideilmastoa ei voi luonnehtia kovin tyrkyttäväksi tai ahdasmieliseksi. Oppilaista 3–4 % kuului siviilirekisteriin.⁸³⁸

Kuorotoiminta oli yksi vanhimmista harrastusmuodoista. Urheilu oli alkanut jo koulun historian alkuvuosina ja oli jatkunut aktiivisena sen jälkeen. Hiihto oli eniten harrastettu laji, ja koulun hiihtokilpailut olivat pisimpään jatkunut tapahtuma koulun historiassa. Samoin prosenttihiihto oli perinteinen laji, jossa luokat kilpailivat aktiivisimman luokan tittelistä. Kun uusi koulutalo ja liikuntasali saatiin käyttöön vuonna 1958, toiminta laajeni voimakkaasti sisäliikunnan suuntaan. Koripallo, lentopallo ja voimistelu olivat eniten harrastettuja lajeja. Myös kilpailutoimintaan osallistuttiin pääosin läänin alueella.⁸³⁹ Valtion oppikouluissa oli kerhoja keskimäärin 4–5 kappaletta.⁸⁴⁰

USA:n lähetystö antoi koulun käyttöön elokuvaprojektorin ja opetuselokuvia, joita saatiin myös Englannin lähetystöltä. Samoista lähetystöistä tehtiin koululle myös vierailuja vuosina 1955–1956; muun muassa USA:n kulttuuriattasea kävi koululla. Silloin oli meneillään kansainvälisen tilanteen kiristynyt vaihe, muun muas-

836 Metropoliitta Johannes/ mr; KiYhA Vk 1957–58, 1959–60; KiYhA Op ptk 15.12.1961.

837 Aineisto 6/2008/ mr; Kuosmanen 2007, 46–49. Mukana oli monien uskonpuheen edustajia: kirkollisia, helluntailaisia, lestadiolaisia; vanhoilliset, pikkuesikoiset, uusheränneet. Kittilän yhteislyseon raamattupiirin aktiivinen jäsen Juhani Kuosmanen on kirjoittanut kirjan ”Tuulta ja tyventä” (2007), jossa hän kertoo muun muassa Kittilän lukiovuosistaan (s. 46–56). Hyvä koulumenestys vei ensin Sodankylän keskikouluun ja sen jälkeen Kittilän yhteislyseoon. Ylioppilaaksi tulon (1958) jälkeen seurasi aktiivinen toiminta helluntaiseurakunnassa, muun muassa lähetystyössä Japanissa ja sen jälkeen muissa tehtävissä.

838 KiYhA Vk:t 1950–luku; Aineisto 2007–2009/mr; Kuosmanen 2007, 46–49.

839 KiYhA Vk:t 1958–65.

840 Kiuasmaa 1982, 529, viite 15.

sa Unkarin kansannousu oli vuonna 1956. Koulun toimesta järjestettiin ohjelmallinen tilaisuus ja hyvin onnistunut keräys veljeskansan hyväksi.⁸⁴¹

Kun Kittilän yhteiskoulu laajentui täysimuotoiseksi, traditionaalinen oppikoulukulttuuri alkoi sisäistyä entistä syvemmin koulun toimintaan. Ensimmäiset penkinpainajaiset⁸⁴² ja ylioppilaskirjoitukset olivat keväällä 1950. Penkkarit olivat siirtymäriittejä, joissa perinteisin menoin jätettiin jäähyväiset koulun ankealle arjelle ja irtauduttiin lopullisesti koululaisen rajatusta asemasta. Kittilää lähinnä oli Rovaniemen yhteislyseo, josta saatiin esimerkkiä ja josta muun muassa saamenpuvun käyttö⁸⁴³ paikallisessa penkkariperinteessä lienee tullut. Penkkaripäivänä abiturientti sai olla yhden päivän huipulla, vapaana koulun normaalijärjestyksestä. Kaaokselta vaikuttava tilanne oli järjestys käänteisessä muodossa: se oli arkijärjestyksen vastakohta, sen karnevalistista parodiointia.⁸⁴⁴ Ohjelmat olivat peruskulultaan samankaltaisia, mutta paikallisia muunnoksia oli jonkin verran.

Alkuvuosina viimeisen luokan oppilasmäärät olivat pieniä ja valikoituneita, eikä järjestysongelmia sen takia ilmennyt. Suurten ikäluokkien penkkareissa riehunta saattoi olla epäilyttävän riehakasta. Vanhaa perinnettä oli myös se, kun koulun uudet oppilaat oli tapana kastaa lumipesulla ensilumen tultua. Soransekaisella lumella ”peseminen” sai joskus pelottaviakin muotoja, mutta vanhemmat oppilaat pitivät huolen siitä, että ennakkomainonta oli kuitenkin itse tapahtumaa huomattavasti pelottavampi.⁸⁴⁵

Oppikouluista pyrittiin tekemään omia yhteisöjään ja oppikoululaiset pitämään erillään koulua käymättömistä. Kittilässä kerhotoiminnalla, illanvietoilla, koulun omilla tansseilla ja muilla tapahtumilla yritettiin luoda omaa kulttuuria. Oppikoulun

841 KiYhA Vk:t 1955–57. Elettiin kylmän sodan aikaa ja Lappi oli joutunut kahden sotilasliiton välimaastoon. Muun muassa puolustusvoimia Lapissa vahvistettiin. Dokumenteista ei löytynyt kuitenkaan suoria todisteita asioiden yhteyksistä, eikä mikä osapuoli oli aloitteellinen yhteyksien pidossa.

842 Penkinpainajaiset -käsite on tullut käyttöön 1900-luvun alkupuolella. Varhaisin tieto on vuodelta 1908, jolloin sillä tarkoitettiin viimeisen koulupäivän illanviettoa. Etymologisesti nimitystä on selitetty ”rehtorin painajaisena”. Penkinpainajaislauluslaulussa on käytetty puheenpartta: ”Painakaa te koululaiset koulun penkkilöitä...”. Penkkariajelu on tullut käyttöön viimeistään vuonna 1911. Rekirekillä ja rekiajelulla maaseudulle oli perinteitä Helsingissä ja muissa kaupungeissa myös lukiolaisten piirissä. Laskiaistiistain rekiajelut olivat vielä 1900-luvun alussa osakuntien ja lukiolaisten suosiossa. Laskiaistapojen vaikutus penkkariajelun on todennäköinen, sillä nämä helmikuun tapahtumat ovat kalenterissakin lähellä toisiaan. (Saarikoski 1994, 41–42.) Maaseudun kouluissa rekiajelu hevosilla on kuulunut perinteeseen pitkälle 1900-luvun lopulle. Näin on ollut ainakin Kittilässä ja Tervolassa. Penkinpainajaisissa ja siihen liittyvässä ajelussa korostuu lähteminen: on viimeinen koulupäivä, lähdetään pois ja edessä on suuri ”vapaus” ja uuden elämän alkaminen (Kaarninen 2003, 318–320).

843 Lapinpuvun käyttö penkkareissa saattoi tulla esikuvana Rovaniemen yhteislyseosta, jossa se oli ollut käytäntönä. Ihmiset käyttivät lapinpukua aika yleisesti Kittilän korkeudella vielä 1950-luvulla. Rovaniemellä saamelainen yhdistys vetosi abiturientteihin vuonna 2004, ettei lapinpukuja käytettäisi penkkareissa. Rovaniemellä puvun käytöstä luovuttiin, mutta Kittilässä perinne vaikutti jatkuvan. (Kittilä lehti 24.10, 31.10, 7.11.2001; 18.2.2004.)

844 Nurmi 1985, 269–272; Saarikoski 1994, 39, 143; Saarikoski 1985, 280–281.

845 KiYhA aineisto 1979; Nurmi 1985, 270–272.

tehtävä oli erotella koululaiset ja johtaa sosiaaliseen hierarkiaan. Koulujen käytännöt tähtäsivät oppilaiden kokonaisvaltaiseen kultivoimiseen.⁸⁴⁶ Teinikuntia piti rohkais- ta järjestämään tervehenkisiä huvitilaisuuksia vastapainoksi niille ”matalatasoisille julkisille huvittelumuodoille, jotka houkuttelevat koulunuorisoa puoleensa.”⁸⁴⁷ Samalla voitiin edistää tapakulttuuria harjaannuttamalla oppilaita hiottuun esiin- tymiseen, jossa vältetään ”yhtä hyvin riehakkuutta kuin rentoa holtittomuutta.”⁸⁴⁸

Koululaitos oli kasvattanut kulttuuria ymmärtävää sivistyneistöä, joka samalla teki hajurakoa ”rahvaaseen”. Sivistyneistö oli rahvaan yläpuolella, mutta sen asemia voitiin tavoitella. Sivistyneistö erottautui pukeutumisessa, ruokailussa, tyylissä, maussa, harrastuksissa ja ylipäänsä kaikessa ajattelusta ruumiin liikkeisiin. Sivisty- neistöön pyrkivän oli syytä hallita asianmukainen tapakulttuuri sekä tuntea korkea- kulttuurin ja massakulttuurin erot. Myös koulun rehtori kannusti poikia käyttämään solmiota.⁸⁴⁹

Suomalainen sivistyneistö oli jatkuvasti huolissaan maan kulttuurin kehittymät- tömyydestä, josta todisteena oli kaupunkikulttuurin puute; metsäläisyys ja maalai- suus näytti olevan edelleen suomalaisen kulttuurin hallitseva piirre. *Toiset pidot tor- nissa* –teos oli jatko-osa 1930-luvun kulttuurikeskusteluun. Myös sen yleisarvio oli, että Suomi oli edelleen jäljessä läntisistä ”sivistysmaista.”⁸⁵⁰ Valistajilla oli siten kova työsarka vetää ”Lapin korpi-ihmiset” kohti korkeakulttuuria. Oppikoululle tämä tehtävä sopi hyvin, sillä se oli perinteisesti muokannut ”säädyttömistä säädyllisiä” ja samalla tehnyt eroa omaan taustaryhmäänsä.⁸⁵¹ Mentaliteettien tasolla elettiin vielä 1950-luvulla näin ollen varsin rinnakkaisissa maailmoissa.⁸⁵² Erityisen tarkasti oli varottava sotkeutumasta niin sanotun rillumarei-kulttuurin houkutuksiin.⁸⁵³

846 Koski 2003, 287, 303; Ks. myös Kaarninen 2011, 426 ja Kuusi 1965, 140.

847 Komitea 1950, 168.

848 Komitea 1950, 168.

849 Aineisto 6/2008; Aineisto 2007–09/mr; Malinen & Kansanen 1987, 103–104

850 Repo 1954, 70–71, 316. Kulttuuriantropologi Matti Sarmela on todennut, että suomalainen koulu on ollut eurooppalaisen kulttuurin lähetystyön tekijä ja kääntänyt samalla selkensä alkuperäiselle kotimaiselle ja suomalaiselle kulttuurille. ”Eurosentrinen kulttuuri- ja sivistyskäsitys on ehkä erityisen tunnusomaista suomalaisille instituutioille, vaikkapa koululaitokselle ja suomalaiselle ajattelutavalle, onhan Suomea jo vuosisatoja hallinnut jonkinlainen kansanvalistusideologia ja edistysihannointi, joka on valmis vaihtamaan kaiken paikallisen kulttuurin kansainväliseen superkehitykseen” (Sarmela 1979, 31).

851 *Toiset pidot tornissa* 1954, 92–93, 284; Peltonen 1998, 32; Liikkanen 1998, 136–137; Peltonen 1996; Siipi 1967b, 210.

852 Peltonen 1996, 307. Matti Peltonen käyttää käsitteitä aristokraattis-virkamiehinen ja talonpoikais- kansanomainen käytösihanne (1996, 307).

853 Rillumarei –kulttuurista keskusteltiin 1950-luvun alussa. Helsingin korkeakulttuuriset piirit olivat tuottaneita suuren suosion saavuttaneista elokuvista, jotka keräsivät paljon katsojia. Mielenkiintoista on huomata, että nimenomaan vasemmistokriitikot kävivät erittäin hanakasti kiinni näihin nopeasti pienellä budjetilla tehtyihin mutta suosittuihin elokuviin. Näiden mielestä elokuvat olivat oopiumia kansalle, joka peitti yhteiskunnallisia ongelmia ja hämärsi luokkatietoisuutta. (Peltonen 1996.)

Kittilän Yhteislyseossa järjestettiin kulttuuritilaisuuksia ja oppilaat saatiin esiintymään niissä. Kulttuurimiljöön napapiirin pohjoispuolella oli toki erilainen kuin pääkaupunkiseudulla. Pitkään koulussa palvelleet opettajat olivat oppineet paikallisen ajattelutavan ja ymmärsivät sitä. ”Käypäläiset” saattoivat joskus asettua kulttuurisen lähetyssaarnaajan rooliin, mutta tulokset lienevät olleet laihanlaisia. Aineiston perusteella voi päätellä, että oppilaiden tavoitteena oli hyvä ammatti, ei niinkään pääsy sivistyneistöön.⁸⁵⁴

Kulttuurinen habituksen muokkaus tapahtui piilo-opetussuunnitelman tapaan välitunneilla, koulun tilaisuuksissa, keskusteluissa ja kehotuksissa. Siksi ilmiöstä on niukalti dokumentoitua materiaalia. Oppilaat näyttävät kuitenkin tiedostaneen ”etu oikeutetun” asemansa ja mahdollisuutensa sosiaaliseen nousuun.⁸⁵⁵ Menestyneet oppilaat olivat oppineet myös koulupelin kirjoittamattomat säännöt. He ymmärsivät koulun legitiimin järjestyksen, jota ei ollut oman etunsa nimissä syytä uhmata tai horjuttaa. Koulu pyrki määrättyyn tapakulttuuriin, mutta koulun mahdollisuus syvällisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin asennemuutoksiin lienee sittenkin ollut rajallinen.⁸⁵⁶

854 Aineisto 6/2008/mr.

855 Aineisto 6/2008/mr.

856 Raivola 1982, 134; Miettinen 1994, 199–200.

9 MAAKUNNALLISEN KOULUN STATUS

Valtion periaatteellinen suhtautuminen periferian kouluun oli ollut kaksijakoista. Toisaalta oppikoululaitoksen laajentumista yritettiin välttää, mutta toisaalta syrjäseudun nuorilla oli oltava periaatteellinen oikeus oppikouluopintoihin. Valtio olikin joutunut myöntämään, että koulut olivat tarpeellisia pohjoisimmassakin Suomessa. Mutta kun tuli kysymys resurssien jaosta, esimerkiksi koulurakennuksen kohdalla, olivat etelän tarpeet ajaneet aina ohi. Peräti kolme vuosikymmentä kului ennen kuin toive koulutalosta toteutui. Investointi olikin sitten mittava, sillä se oli tarkoitettu tyydyttämään perimmäisen Lapin oppikoulutarpeet pitkälle tulevaisuuteen.

9.1 Uusi koulu mahdollistaa alueellisen kasvun

Uusi koulurakennus oli ollut pitkään ensimmäisenä hankelistalla. Vanhempainneuvosto oli sopiva vauhdittamaan rakennusasiaa, koska se oli paikallisyhteisöä edustava poliittisesti valittu hallintoelin. Julkiset investoinnit olivat keskeisiä suhdanteiden tasaajia. Matalasuhdanteessa 1950-luvun puolivälin jälkeen oli suuri työttömyys, ja uuden koulutalon rakentaminen oli sopivaa ajoittaa siihen. Vanhempainneuvosto oli tehnyt esityksen hankkeen määrärahaksi jo vuonna 1951, ja se oli lähetetty kouluhallituksen kautta valtioneuvostolle.⁸⁵⁷ Yhteiskoulun vanhempainneuvoston jäsen Toivo Friman⁸⁵⁸ oli valittu eduskuntaan vuonna 1948 ja hän oli sopiva henkilö edistämään rakentamisasiaa valtion päättävissä elimissä. Hänen poliittista vaikutusvaltaansa heikensi tosin se, että hänen edustamansa puolue oli jäänyt hallituksen ulkopuolelle ja ilman hallituksen tukea kansanedustajan aloitteen läpimeno oli äärimmäisen vaikeaa.

Kysymys oli kuitenkin kauan vireillä olleesta hankkeesta, jolla oli erittäin vahvat perusteet jo historiallisesti. Vuonna 1953 Friman teki aloitteen määrärahan varaimiseksi rakentamista varten. Hän korosti, että hanke oli ollut vireillä pitkään ja piirustukset sekä muut suunnitelmat oli laadittu kouluhallituksen toimesta keväällä 1953 ja silloin oli luvattu myös rahaa hankkeeseen.⁸⁵⁹ Kysymys oli nyt ennen kaikkea

857 KiYhA Vanh ptk 6.8.1951.

858 Toivo Friman oli SKDL:n kansanedustajana vuosina 1948–1961 ja 1966–1969. Kittilän kunnanvaltuuston jäsenyys ja puheenjohtajuus sekä lukuisat muut luottamustehtävät kuuluivat hänen ansiolistalleen (Suomen kansanedustajat 1982, 87). Frimanin perheestä oli yhteislyseossa 1950-luvulla useita oppilaita.

859 Vp 1953 ptk IV liitteet I – XII B; Vp 1956 ptk III liitteet I – XII B.

siitä, että määräraha saadaan budjettiin. Friman uudisti aloitteensa myös seuraavien vuosien budjetteihin.⁸⁶⁰ Rakennusasia oli myös vanhempainneuvoston kokouksissa keskeisenä aiheena vuosina 1954–1956. Hanketta vauhdittamaan päätettiin lähettää toimikunta vuonna 1954. Sen tuli vierailta valtion virastoissa edistämässä suunnitelmaa.⁸⁶¹ Vuonna 1955 kouluhallinnon suunnalta alkoi tulla positiivisia viestejä asian etenemisestä.⁸⁶² Lopulta eduskunta varasi vuoden 1956 budjettiin hankkeeseen määrärahan.⁸⁶³

Vielä yksi kiperä mutka tuli matkaan. Rakennushallitus vaati uuden huonetilaohjelman, mikä merkitsi hankkeen siirtymistä vuodelta eteenpäin, mutta antoi samalla mahdollisuuden tarkistaa piirustuksia.⁸⁶⁴ Kysymys oli uuden ja vanhan koulurakennuksen yhteiskäytöstä. Kouluhallituksen kanta oli, ettei valtion oppikoululla voinut olla oppilasasuntolaa. Korjatussa suunnitelmassa vanhan koulun tilat suunniteltiin kerhojen, harrastusaineitten ja kouluruokailun käyttöön.⁸⁶⁵ Uusi koulutalo oli koulutontin päärakennus, jonka tilat oli mitoitettu koko maakunnan oppilasjoukolle. Täysin uutta olivat liikuntatilat, joita voitiin käyttää myös juhlasalina sekä erikoisluokat, jotka oli suunniteltu luonnontieteellisten aineitten käyttöön. Myös kirjastotila oli entiseen verrattuna suuri. Rehtori halusi vielä korostaa paikallisia ilmastollisia olosuhteita, sillä tammikuun pakkasjaksolle oli saatava mahdollisuus oleskella sisällä. Siksi käytävät ja aulatila piti saada normeista poiketen riittävän suuriksi sisälläoloa varten. Uudet esitykset valmistuivat keväällä 1956 ja asiat etenivät sen jälkeen vaivatta ja suhteellisen nopeasti. Hanke ajoittui suhdannepoliittisesti pahimpaan lamaan vuosille 1956–1958. Rakentamissopimus allekirjoitettiin syksyllä vuonna 1956. Työt käynnistyivät talvella, joka oli myös vaikean kausityöttömyyden taltuttamisen kannalta tärkeää. Pääsiäisen aikaan huhtikuussa 1957 juhlittiin peruskirjan muurausta.⁸⁶⁶

Tilaisuudessa murattiin arvokas pergamentti koulurakennuksen perustaan. Pergamentin tekstissä luki:

A .D. MDCCCCLVII murattiin tämän rakennuksen peruskivi taloon, jonka Kemin Rakennus Oy Arkkitehti Annikki Virtasen piirustusten mukaan rakensi Kittilän yhteislyseota varten, kun Urho Kekkonen oli Tasavallan Presidenttinä, K-A. Fagerholm Pääministerinä, Einari Salomies Arkkipiispana, Uuno Hannula Lapin läänin Maaherrana, E. A. Auno Vanhempainneuvoston Puheenjohtajana ja W. R. Rinne tämän Yhteislyseon rehtorina. Vivat, crescat, floreat. Soli Deo Gloria.⁸⁶⁷

860 Vp 1954 ptk III liitteet I – XII A; Vp 1955 ptk III liitteet I – XII A.

861 KiYhA vanh ptk 6.6.1954.

862 KiYhA Vk 1954–55.

863 Vp 1956 ptk III liitteet I–XII B.

864 KiYhA Vk 1955–56.

865 KiYhA Vk 1958–59; Nikka 2006, 140.

866 Vk 1956–57; Nikka 2006, 143–144.

867 KiYhA Vk. 1956–57.

Koulurakennus valmistui vuoden 1958 alussa ja vihkiäisiä vietettiin Marian päivänä. Oli kulunut 30 vuotta siitä, kun koulu sai ensimmäisen koulukäyttöön suunnitellun koulurakennuksen. Uusi koulu mahdollisti alueellisen laajentumisen, sillä koulu oli mitoitettu 600 oppilasta varten. Kouluun tulikin oppilaita kaikista Lapin kunnista ja jonkin verran muualtakin. Oppilasmäärä nousi välittömästi 300:aan. Rakentamisen ajoitus oli sikäläkin sopiva, että samaan aikaan ns. suuret ikäluokat alkoivat kolkutella oppikoulujen ovia. Kouluhallituksen edustaja varoitti kuitenkin liian suurista kouluista, joissa opettajan ja oppilaiden suhteet saattoivat muodostua pinnallisiksi ja ulkokohtaisiksi. Sopiva koko säilytti sekä taloudellisuuden että persoonallisen ja yksilöllisen ilmapiirin. Sellaiseen Kittilän Yhteislyseossa oli mahdollisuus.⁸⁶⁸ Se tarjosi erinomaiset puitteet koulun toiminnalle. Esimerkiksi kirjasto oli hyvin monipuolinen ja toiminnan alettua se oli avoinna eniten koko maassa, jonka myös oppikoulukirjastojen toimikunta noteerasi.⁸⁶⁹ Lainausten määräkin nousi erittäin voimakkaasti.⁸⁷⁰ Mutta kun rehtori arvioi kokonaisuudessaan ensimmäisen vuoden tuloksia, hän huomasi niiden poikkeavan vain vähän aikaisemmista. Johtopäätöksensä hän totesikin, että ”inhimillisten tekijäin merkitys lopultakin on tuntuvasti painavampi kuin aineellisten seikkain.”⁸⁷¹

9.2 Kehitys maakunnalliseksi oppikouluksi

Alunpitäen oli ajateltu koko Lapinmaata pohjoisimman oppikoulun rekrytointialueeksi. Koulun sijainnilla näytti olevan suuri merkitys oppikouluun lähtijöiden määrään. Siellä missä oppikoulu oli toiminut pisimpään, oli oppikouluaktiivisuus selvästi korkeinta. Kittilässä oppikoulu oli toiminut kolme vuosikymmentä ja alueella alkoi olla jo kouluperinnettä. Kun lukioluokat tulivat Kittilän yhteiskoulun ohjelmaan vuonna 1947, myös alueen uusien keskikoulujen oppilaille syntyi kanava jatko-opintoihin. Samaan aikaan kaupunkikoulujen ongelmaksi alkoi muodostua tilan ahtaus. Täysimuotoiseksi laajentuminen alkoi vetää enemmän maakunnan nuoria, mutta ahtaus esti aluksi kasvun. Kun keskikouluaikana (1928–1947) ulkokuntalaisten määrä oli ollut parinkymmenen prosentin tuntumassa, se nousi 1950-luvun alussa jo 30 %:iin.⁸⁷²

Oppilasrekrytointi oli tavallisesti keskittynyt koulun lähiympäristöön. Valtaosin kunnallisesti lukuvuonna 1957–1958 oppilaita oli 74 % sijaintikunnasta. Vielä 1960-luvun alussa vain noin 11 %:lla koulumatka oli yli 20 kilometriä. Se oli suhteellisesti vähemmän kuin koskaan aikaisemmin. Oppikoulun kasvu oli siis edelleen voimakkainta kaupungeissa.⁸⁷³ Uusi koulurakennus mahdollisti suuremman oppi-

868 KiYhA puhe juhlassa; Nikka 2006, 143–144.

869 Toimikunta 1963, 27–28.

870 OhA Kh 2789/250/1961 Tk 1961 liite 2.

871 KiYhA Vk 1958–59.

872 KiYhA Oppilasmatrikkeli.

873 Komitea 11/1959, 46; SVT IX: oppikoulut 1966–1971, 19; SVT:75 oppikoulut 1957–58, 10.

lasmäärän Kittilässä. Ulkokuntalaisten määrät kohosivat voimakkaasti, ja vuosina 1959–1960 yli puolet uusista oppilaista oli muista kunnista (Taulukko 27). Puheet maakunnallisesta koulusta saivat lopultakin konkreettista katetta.

Eniten oppilaita tuli naapurikunnista, Sodankylästä ja Muoniosta, joissa keskikoulu oli toiminut 1940-luvulta alkaen. Yllättävän paljon oppilaita oli myös Kemijärveltä ja Rovaniemeltä. Siellä tungos kouluihin oli edelleen niin suuri, että osa oppilaista jäi koulun ovien ulkopuolelle ja heidän oli etsittävä koulua muualta.⁸⁷⁴ Myös poikien suhteelliset määrät lisääntyivät. Kun vielä 1950-luvun alussa poikien suhteellinen osuus oli kolmannes oli se lähes 40 % vuosikymmenen lopulla.⁸⁷⁵ Vaikka maalaiskunnissa poikien määrä oli yleensä alhaisempi kuin asutuskeskuksissa, oli se Lapinmaassa vielä senkin tason alapuolella.⁸⁷⁶ Oppikouluun lähtö oli köyhällä seudulla edelleen ennen kaikkea taloudellinen kysymys. ”Myöhästyin koulun alusta viikon, kun sana pöllimetsään kulki hitaasti”, kuvaa hyvin sitä sosiaalista kontekstia, jossa oppikouluun lähtöpäätöstä tehtiin.⁸⁷⁷ Pöllintekijän rahatulo loppui välittömästi, kun kouluun lähdettiin ja samalla rahan tekijästä tuli kuluttaja sekä rahan tarvitsija.

Taulukko 27: Kittilän yhteislyseon uudet oppilaat kotikunnittain 1951–1965. Lähteet: KiYhA oppilasmatrikkelit.

	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	yht.
Enontekiö	-	-	1	-	-	-	1	2	6	9	-	3	2	1	25
Inari	-	1	-	-	1	2	1	1	12	-	8	2	-	-	29
Kolari	-	-	-	-	-	-	3	1	8	3	3	2	-	-	20
Muonio	-	-	-	1	2	-	-	5	7	3	3	5	4	-	30
Pelkosenniemi	-	-	-	3	1	1	-	-	-	2	1	-	-	-	8
Pello	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	7	-	-	-	11
Salla	-	2	1	1	-	-	-	-	-	1	1	3	1	-	10
Savukoski	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	3	-	-	4
Sodankylä	1	-	7	2	8	6	7	14	6	9	2	5	3	2	72
Utsjoki	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Kemi	-	-	-	1	-	1	-	-	3	3	2	1	-	1	12
Kemijärvi	-	1	1	-	-	3	1	5	6	10	2	1	-	-	30
Posio	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2
Ranua	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Rovaniemi	2	1	9	4	1	2	2	4	7	7	2	1	3	2	47
Rovaniemimlk	2	1	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	8
Simo	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Tervola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Tornio	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2
Ylitornio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	-	2	-	7
Lapin l. ulkop.	-	2	1	1	1	-	-	1	1	6	5	-	1	3	22
Yht.	6	8	23	14	14	15	16	34	61	59	38	26	20	10	344
% uusista opp	7	20	30	36	26	29	32	35	50	54	38	30	32	13	
Kittilä	78	31	53	24	38	17	34	62	59	50	63	61	43	68	681

874 Heikkola 1998, 42; Manninen 1997, 403.

875 KiYhA Vk:t.

876 Niini & Elfvingren 1962, 20–21.

877 lom 40/aaineisto 2008/ mr.

Laajentuminen maakunnalliseksi kouluksi muutti jonkin verran oppilaiden sosioekonomista rakennetta. Kun 1930-luvulla perhetausta oli ollut hyvin proletaarinen, alkoi keskiluokan osuus 1950-luvulla lisääntyä. Virkamiestaustaisten oppilaiden määrä nousi 30 %:in kun se 1930-luvulla oli ollut 9,3 %:a. Oppikoulusta oli tullut keskiluokalle pääsääntöisesti ainoa koulutusvaihtoehto, kun taas alemmissa yhteiskuntaluokissa oli pakko hyväksyä muitakin vaihtoehtoja. Kaupungeissa myös työväestön osuus oli voimakkaassa nousussa. Lapinmaalla määrällisesti eniten oppilaita oli kuitenkin edelleen pääväestöstä, eli viljelijä- ja työläisperheistä, ja tässä ryhmässä myös tulevaisuuden kasvu oli kaikkein voimakkainta (Taulukko 28).⁸⁷⁸

Taulukko 28: Kittilän yhteislyseon oppilaiden sosioekonominen tausta 1950-luvulla (%) ja vertailu koko maan tilanteeseen. Lähteet: KiYhA oppilasmatrikkeli 1955–1962; Kiuasmaa 1982, 402. Huom. Luokka 'muu' on epätavallisen suuri, joka aiheutui lähinnä kahdesta syystä. Oppilasmatrikkelissa ammatin määrittely oli vakioimaton ja luokkiin sijoittelu oli joissakin tapauksissa vaikea ja tulkinnanvarainen (poromies, kalastaja). Sodan jäljet näkyivät myös selvästi, sillä hyvin monessa tapauksessa oli isän ammatin kohdalla merkintä ”kuollut”. Tämä saattoi aiheuttaa myös tilastoon vääristymää, sillä voi olettaa että perhe kuului todellisuudessa luokkaan ’maanviljelijä’ tai ’työmies’. On siis mahdollista, että mainitut luokat olivat tosiasiaa hieman suuremmat.

KITTILÄ		KOKO MAA	
virkamies	30,6	keskikerros	33,8
maanviljelijä	36,3	maanviljelijä	23,3
työväestö	10,4	työväestö	27,2
yrittäjä	10,9	yllin kerros	13,9
muu	11,8	muu	1,8
	100		100

9.3 Oppilashuollon ensiaskeleita

Opintojen rahoitus oli keskeinen kysymys koulutielle lähdetessä. Oppikoulun kustannukset koostuivat lukukausimaksusta, koulukirjoista, vuokrasta, ravinnosta ja muusta välttämättömästä.⁸⁷⁹ Esimerkiksi 1960-luvun taitteessa yli puolet oppilaisista (2/3) joutui asumaan vuokralla. Vanhempien rahallinen tuki oli ratkaisevaa 70

878 Osmo Kivisen tilastojen mukaan ei aikavälillä 1950–1972 tapahtunut suuria muutoksia yhteiskuntaluokkien välillä: työntekijät 29,3–30,2 %, maanviljelijät 21,5–18,0 %, yrittäjä, toimihenkilö jne. 49,2–51,8%. Hän epäilee tilastojen luotettavuutta, mutta varovainen johtopäätös oli koulutuksellisen eriarvoisuuden lievä tasoittuminen, vaikka eriarvoisuutta edelleen selvästi oli. (Kivinen 1988, 52, 57–58, 60; Ks. myös Pöntinen 1982, 159–161.)

879 Kouluohjelmakomitea (1959) laski, että yhden lapsen kouluttaminen keskikoulussa maksoi kaiken kaikkiaan keskimäärin 160 000 markkaa (Komitea 11/1959, 106, 177). Vertailun helpottamiseksi voidaan todeta, että oppikoulun opettajan kuukausiansio 1950-luvun puolivälissä oli noin 37 000. Metalliteollisuudessa kuukausiansio oli 25 000 ja metsätyömiehillä hieman yli 20 000 markkaa. (Taloushistoria 3 1983, 413, 415; Koski 2003, 284). Rahauudistus poisti kaksi nollaa raha-arvoista 1960-luvun alussa.

%:lle aineiston 6/2008 oppilaista. Oman työn osuus oli merkittävä vajaalla 40 %:lla. Sukulaisten antamaa taloustukea sai hyvin harva (5/57). Lainaa rohkeni ottaa vain muutama (6/57) ja hyvin vähän oli myös valtion opintotukea tarjolla (6/57). Joukossa oli vielä pienessä määrin vekselivetoista opiskelua ja niin ikään jonkin verran metsiä oli myytävä opintojen rahoittamiseksi.⁸⁸⁰ Julkinen opintotuki oli ylipäättään vielä hyvin vähäistä. Virallinen opintotuki oli valtion antama, mutta siitä pääsi osalliseksi koko maassa vain 2 %:a lukion oppilaista.⁸⁸¹ Hyvistä opintosuorituksista sai vuosittain satunnaisia stipendejä stipendirahastosta, mutta niiden merkitys kokonaisuudessa oli vaatimaton.

Vuonna 1963 Kittilän kunnan selvityksessä kävi ilmi, että 40–45 oppikoulukelpoista oppilasta jäi vuosittain koulun ulkopuolelle taloudellisista syistä. Lähes kaikki olivat syrjäkylien oppilaita. Oppikoulun käyminen edellytti vuokralla asumista, mikä merkitsi 50–80 markan kuluja vuokraan tai 120–140 markkaa täysihoidotukseen kuukaudessa muiden kulujen lisäksi. Kunnan selvityksessä oli laskettu, että oppilaiden vuotuiset kustannukset olivat 1 250–1 500 markkaa.⁸⁸² Kun oppilaista suurin osa joutui asumaan vuokralla 1960-luvun alussa, ja kun lähes kaikki mahdolliset huoneet, vintti- ja saunakamarit, oli asutettu, se merkitsi huomattavaa tuloa kuntakeskuksen talonomistajille.⁸⁸³

Taulukko 29: Vapaaoppilapaikat Kittilän yhteislyseossa 1956–66. Lähteet: KiYhA vuosikertomukset 1956–66; vanh.neuv. ptk 1956–1966.

	1956-57	1957-58	1958-59	1959-60	1960-61	1961-62	1962-63	1963-64	1964-65	1965-66
oppilasmäärä	222	223	274	351	373	422	403	390	389	363
anomuksia	113	119	158	189	194	214	229	224	227	221
koko vapaa	83	84	115	140	150	187	188	172	199	192
½ vapaa	21	26	22	30	22	22	19	27	21	22
% kaikki	46,8	49,3	50	48,4	46,1	49,5	51,4	51	56,6	59

Vähävarainen opiskelussaan hyvin menestynyt oppilas sai vapautuksen lukukausimaksusta. Vapaaoppilaiden määrä nousi 1960-luvulla vähitellen ja lukuvuonna 1965–1966 jo 60 % sai joko kokonaan tai puoliksi vapautuksen lukukausimaksusta (Taulukko 29). Määrä oli poikkeuksellisen korkea, sillä valtion kouluissa vapaaoppilaiden määrä oli normaalisti noin 27–28 %.⁸⁸⁴ Poikkeuksellinen toimintaympäristö

880 Aineisto 6/2008/mr; KiYhA Vk 1963–64; Ks. myös Komitea 11/1959, 47

881 Kiuasmaa 1982, 389.

882 KiKuA Kunn.hall ptk 2.3.1964 §164. Vertailun perustaksi: alueen tyypillinen ammattimies, metsätyöntekijä, sai noin 570 markkaa kuukaudessa vuonna 1963 (Taloushistoria 3, 413).

883 KiYhA Vk 1963–64; Nikka 2006, 169.

884 SVT IX:83 Oppikoulut 1965–66,13; Kiuasmaa 1982, 580 viite 30.

ja myöhemmin kilpailutilanne kunnallisen keskikoulun kanssa vaikuttivat ilmeisesti asiaan. Oppilaan kokonaiskustannuksissa lukukausimaksu ei ollut kovin suuri menoerä.

Kouluruokailu oli yleistymässä myös oppikouluissa. Kouluhallituksen tiedustelun mukaan 1960-luvun alussa joka toisessa koulussa oli mahdollisuus ruokailuun ja vuosikymmenen puolivälissä jo 86 %:ssa kouluista. Ruokailu perustui kuitenkin vapaaehtoisuuteen, ja tavallisesti siitä huolehti vanhempien tukiyhdistys.⁸⁸⁵ Kittilässä oli saatu asianmukainen ruokala saneerauksen yhteydessä, mutta ruokailun tehokas järjestäminen oli ongelmallista määrärahojen puuttumisen takia. Rehtori tiedusteli kouluhallitukselta mahdollisuutta henkilökunnan palkkaamiseen, mutta kouluhallitus ilmoitti, ettei tarkoitukseen ole määrärahaa ja esitti emännän palkkaamista koulun puolesta.⁸⁸⁶ Kun koulullakaan ei ollut tarkoitukseen rahaa, ei jäänyt muuta vaihtoehtoa kuin periä kulut ruokailijoilta.⁸⁸⁷

Vuonna 1962 oppilaiden terveydenhoito saatiin paremmalle tolalle, kun valtion budjettiin saatiin tarkoitukseen määräraha. Saneerauksessa tilakysymystä ei osattu ottaa huomioon, mutta lääkärintarkastukset ja terveydenhoitajan vastaanotot alkoivat toimia säännöllisesti. Lisäksi Mannerheimin lastensuojelusäätiö antoi taloudellista tukea terveydenhoitoon ja avusti myös oppilaiden ruokailua sekä hammashoitoa.⁸⁸⁸

Koulumatkat muodostivat ison ongelman oppikoulun yleistyessä. Kouluhallituksen selvityksessä kävi ilmi, että etäisyyden kasvaessa vaikeudet ja ongelmat lisääntyivät. Tulotaso oli alempi, asenteet olivat kielteisempiä, oppimistulokset olivat heikompia ja koulunkäyntiin käytetty aika saattoi olla jopa 58 tuntia viikossa.⁸⁸⁹ Koulumatkat eivät olleet uusi asia oppikouluhistoriassa, sillä ”junalaiset” olivat tuttuja monien vuosikymmenten takaa. Rautatietä ei pohjoisessa ollut ja muutenkin liikenneyhteydet olivat puutteelliset. Päivittäiset koulukuljetukset alkoivat Kittilässä 1960-luvun alkupuolella eräillä reiteillä ja verkosto tihentyi koko kunnan kattavaksi, kun kunnallinen keskikoulu aloitti toimintansa.

9.4 Ylioppilaaksi ja ammattiin

Ylioppilaiden määrä Kittilän yhteislyseossa 1950-luvulla oli aika vaatimaton. Ylimmän luokan koko oli alle kymmenen oppilasta vuosikymmenen alkupuolella nousten hieman sen lopulla. Niinpä sadan ylioppilaan rajapyykki saavutettiin vasta vuonna 1959. Siitä lähtien luokkakoot suurenivat, ja 200 ylioppilaan raja rikottiin

885 Kiuasmaa 1982, 384.

886 KiYhA Kh:n kirje 15.9.1962.

887 KiYhA Tk 1961; Vk 1963–64.

888 KiYhA Vk 1962–63.

889 Käppi 1971, 1–9; max. 63–67 h/vk.

jo vuonna 1962, jolloin ylioppilaiden määrä oli koulun historian suurin (Taulukko 30). Luku oli todiste koulun noususta maakunnallisiin mittoihin, vaikka se alkoikin saman tien laskea kouluverkoston tihtyessä lähiympäristössä.

Taulukko 30: Kittilän yhteislyseon ylioppilaiden määrät 1950–72. Lähde: KiYhA lista koulun ylioppilaista vuosittain.

	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961
tytöt	5	5	7	2	9	5	4	9	12	11	8	13
pojat	4	2	2	3	2	8	4	7	3	4	14	8
yhteensä	9	7	9	5	11	13	8	16	15	15	22	21

	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972
tytöt	28	13	13	13	11	7	10	9	14	17	22
pojat	23	11	6	12	2	4	4	6	6	8	17
yhteensä	51	24	19	25	13	11	14	15	20	25	39

Karsinta oli ollut ankaraa oppilaiden edetessä karikkeisella koulutiellä eteenpäin. Siitä joukosta, joka oli toivorikkaana aloittanut koulunsa ensimmäisellä luokalla, oli kahdeksan vuotta myöhemmin jäljellä alle kymmenesosa. Karsittu oppilasaines oli arvioitu kypsäksi osallistumaan ylioppilaskirjoituksiin. ”Ilmeisesti tämän vuoksi me kaikki kyllä myös läpäisimme ylioppilaskirjoitukset... koulun maine oli tärkeämpi, ettei vain reputettaisi”, arveli yksi haastateltavistani.⁸⁹⁰

Tarkastajareportissa (1961) arvioitiin ylioppilaskirjoitusten tulokset vuosilta 1954–61 ”varsin tyydyttäväksi”. Laudatur -arvosanoja oli 7,9 %, arvosanalla cum laude 44,4 % ja approbatur 42,8 % sekä improbatur 4,9 %. Keskimääräiset pisteet olivat mainittuna ajanjaksona asteikolla 1–3: ruotsi 1,95; saksa 1,53; matematiikka 1,52; äidinkieli 1,36 ja reaali 1,35.⁸⁹¹ Näytti siltä, että oppilailta ei ollut erityisen voimakasta kunnianhimoa korkeimpiin arvosanoihin; läpimeno tuntui riittävän, ”eikä numeroilla ole ollut merkitystä elämässäni”, kirjoitti eräs kyselytutkimukseeni osallistunut.⁸⁹² Ylioppilaskirjoituksista selviytyminen oli ensisijainen tavoite. ”Luokan pojat eivät juuri numeroita tavoitelleet ... itselläni ei ollut muuta päämäärää kuin suorittaa yo-tutkinto”, totesi toinen omassa vastauksessaan kyselyyni.⁸⁹³ Jatko-opintomahdollisuudet olivat vielä hyvät *numerus clausus* -järjestelmän yleistyemisestä huolimatta: periaate oli kehitetty yliopiston karsintoihin. Ylioppilastutkinto ei yksistään enää oikeuttanut yliopistoon.⁸⁹⁴

890 lom 5, 41/aineisto 6/2008; mr.

891 KiYhA Tk 1961 liite 3; Ks. asteikosta Meinander & Aattonen 1953, 47; 1968, 334. Hylkäämisprosentti oli selvästi pienempi kuin vastaava valtakunnallinen, joka oli vuonna 1955 13,7 %, vuonna 1960 16,6 % ja vuonna 1965 13,4 % (STV 1971, 335).

892 lom 23/aineisto 6/2008; mr.

893 lom 35, 53/aineisto 6/2008/ mr.

894 Klinge & Kolbe 1991, 132–133; Vuorio-Lehti 1997, 103.

Tarkastajan keräämien tietojen mukaan vuosina 1954–1961 ankarin arvostelu oli ruotsin kielessä ja se keräsi näin ollen eniten nelosia. Kirein kohta kouluputkessa oli seitsemännellä luokalla: tällä kontrolloitiin abiturienttien mahdollisuuksia kirjoituksissa. Tiukan arvostelun tuloksena ruotsin kieli vei korkeimmista arvosanoista suurimman osan, 57 %, ja siinä oli vain yksi hylätty suoritus mainitulla jaksolla.⁸⁹⁵ Pakolliset kielet veivät kiitettävistä arvosanoista 81 %, eli eniten hylättyjä ja heikkoja arvosanoja jäi äidinkielen sekä reaalin osalle. Arvostelun kokonaisuutta voidaan tulkita niin, että se suuntasi oppilaiden aktiivisuutta kireimmin arvosteltuihin oppiaineisiin, mikä näkyi hyvänä tuloksena näissä aineissa, mutta saattoi kostautua muualla. Arvostelun kohdentumisesta ja hajonnasta voidaan vielä todeta, että esimerkiksi historiassa ei ollut yhtään nelosta em. jaksolla.⁸⁹⁶ Ylioppilaskirjoitukset säätelivät näin ollen keskeisesti arviointia. Myös lehdistö seurasi kirjoitusten tuloksia arvioiden ja vertaillen niitä eri kouluissa. Esimerkiksi keväällä 1956 noteerattiin Lapin kuudessa oppikoulussa 38 hylättyä kirjoittajaa. Kittilän yhteislyseo oli sillä kertaa ainoa, jossa ei ollut yhtään hylättyä.⁸⁹⁷ Lehdistö oli kiinnostunut ennen kaikkea lopputuloksesta, ei niinkään taustoista, eikä siitä, miten tulos oli aikaansaatu.

Kittilän yhteislyseon ylioppilaiden jatko-opintoja ja tutkintoja on arvioitu kahden aineiston pohjalta. Toinen aineisto on syyskuulta 1962 ja toisen olen kerännyt kyselytutkimuksena kesäkuussa 2008 (Liite 1).⁸⁹⁸ Taulukossa 31 tulokset on ryhmitelty opintosuunnan mukaan. Tarkempi ammatillinen erittely on liitteessä 8.

Taulukko 31: Kittilän yhteislyseon ylioppilaiden uravalintojen jakauma kahdessa aineistossa. Aineisto 1: Tiedustelu 9/1962 KiYhA. Aineisto 2: Kirjallinen kysely 6/2008, mr.

	AINEISTO 1	AINEISTO 2
opetusala	35	35
terveydenhoito	16	8
maa- ja metsätalous	4	6
kaupallinen ala	2	4
tekniikka	4	5
hallinto	1	1

Näiden aineistojen perusteella ammatinvalinta painottui tuttuihin paikallisyhteisön ammatteihin. Aineistoissa yli puolet kuului opetusalaan. Koko opetusalaista oppikoulun opettajia oli noin puolet, joista kolmannes ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita. Lukumääräisesti eniten oli kuitenkin kansakoulunopettajia.

895 OhA Kh 2789/250/1961; KiYhA Tk 1961 liitteet 3, 3b, 8, 9.

896 OhA Kh 2789/250/1961; KiYhA Tk 1961 liitteet 3b, 16.

897 PS 19.5.1956.

898 KiYhA aineisto 9/1962; aineisto 6/2008/ mr.

Terveystenhoito oli myös hyvin edustettuna ja siinä painotus oli sairaanhoitajan ammatissa. Sen sijaan sellaiset ammatit, jotka vaativat pitkän koulutuksen, olivat korkean asennekynnyksen takana. Alemmista yhteiskuntaluokista lähtevät olivat epätietoisia ja epävarmoja mahdollisuuksistaan aloilla, jotka ylittivät huomattavasti oman sosiaalisen kontekstin rajat, vaikka edellytykset olisivat saattaneet riittää sosiaalisesti ja ammatillisesti korkeammallekin.⁸⁹⁹ Myös yliopistojen ja korkeakoulujen välillä ja sisällä oli alkanut eriytyminen eliittialoihin ja –ammatteihin.⁹⁰⁰

Koska syrjäseudulla tavoite oli päästä mahdollisimman nopeasti leivän syrjään kiinni ja itsenäiseen elämään, oli lyhyt koulutus tärkeä peruste ammatin valinnassa.⁹⁰¹ Opettajan ammatti oli hyvä vaihtoehto, sillä kansakoulunopettajan ja alemman kandidaatin kohtuullisen lyhyt koulutus antoi jo varman leipäpuun, koska opettajista oli puutetta. Siihen verrattuna esimerkiksi lääkärin opinnot tuntuivat liian pitkäkestoisilta ja hyvin harva uskaltautui niin pitkään koulutusputkeen. Velkaopiskelu ja yleensä velanotto oli vanhempien sukupolvien elämäkokemuksen perusteella epäilyttävä asia.⁹⁰² Aineiston ammatillinen jakauma oli suhteellisen monipuolinen, mutta ei sisältänyt suuria yllätyksiä, eikä suuria riskejä: oppikoulu oli suhteellisen varma tie ”porvarilliseen” ammattiin ja vakaaseen yhteiskunnalliseen asemaan.

9.5 Koulutuksen paradokseja: Erot tasoittuvat mutta myös lisääntyvät

Alueelliset erot ylioppilaiden määrässä olivat edelleen selviä, vaikka ne olivat kaventuneet oppilaitosten tultua lähemmäksi. Kittilässä pitkä oppikouluperinne ja yhteislyseon tulo nosti ylioppilaiden määrän suhteellisen korkealle. Pellon korkea taso oli sikäli yllättävää, että siellä oli vain keskikoulu, muttei lukiota. Tornionjokilaaksossa keskikoulun käyminen oli hieman yleisempää kuin muualla Lapin maaseudulla (Kuvio 33).⁹⁰³

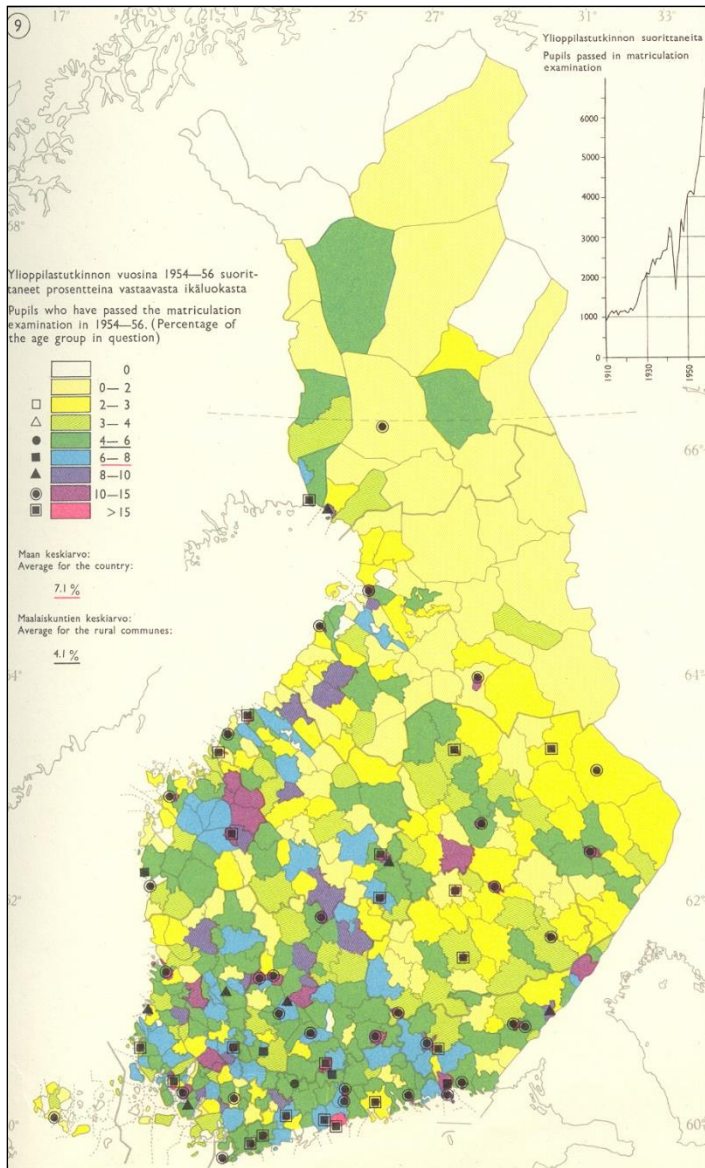
899 Niitamo & Multimäki 1964, 80.

900 Kataja 1997, 8–9.

901 Narkaus 2004, 161.

902 Ks. esim Niemelä 1989, 155–156.

903 Sauvala 1974, 69.



Kuvio 33: Ylioppilastutkinnon 1954-56 suorittaneiden %-osuus ikäluokasta. Lähde: Suomen kartasto 1960.

Sen sijaan muissa maalaiskunnissa oppilasmäärät lähtivät nousuun vasta kunnallisen keskikoulun perustamisen jälkeen. Mutta ylioppilastutkinto ja sen jälkeen suoritettu jatkotutkinto olivat vielä harvinaisia 1950- ja 1960-lukujen Lapissa, varsinkin napapiirin pohjoispuolella (Ks. taulukko 32). Elämänsuunnitelman tavoite vaikutti olevan ennen kaikkea ”nopeasti hyvään ammattiin”.

Kuntien välisessä vertailussa tulee hyvin esille oppikoulun perustamisen positiivinen vaikutus. Keskikoulun osalta Pello, Muonio ja Kittilä olivat 1950-luvulla maalaiskuntien keskitason (4,5) yläpuolella, mutta selvästi valtakunnallisen alapuolella (7,6). Lukion osalta lisäksi Sodankylä yltyi Lapin maalaiskuntien kärkeen, mutta kaikki mainitut jäivät sekä valtakunnallisen että maalaiskuntien tason alapuolelle. Keskikoulun kasvu oli nopeinta Muoniossa, Enontekiöllä ja Kittilässä. Lukion kasvu oli nopeinta Sodankylässä ja Pellossa. Tyttöoppilaiden määrän lisäys Lapinmaan keskikouluissa oli erittäin suuri. Sen sijaan lukioissa oli sukupuolten kohdalla tasaisempaa 1950-luvulla (p: 283 / t: 295). Yllättävää oli, että ylioppilastilastossa 11:sta lukiosta vain kolmessa oli tyttöenemmistö, vaikka maaseudulla poikien lukioaktiivisuus oli yleensä vähäisempää kuin asutuskeskuksissa.⁹⁰⁴ Myöhemmin tytöt kyllä palautuivat enemmistöksi myös kaikissa Lapin lukioissa. Lapin kunnista valtakunnallisen keskitason yläpuolelle nousivat vain Rovaniemi, Tornio ja Kemijärvi sekä keskikoulun että lukion osalta. Sen sijaan mainitut kunnat yltyivät vain keskikoulun osalta kaupunkien keskitason yläpuolelle (Ks. taulukko 32).⁹⁰⁵

Oppikoulujen yleistymisen oli tuonut nuorille enemmän mahdollisuuksia ja myös tilastojen valossa näytti siltä, että koulutuksen tasa-arvoistumista oli tapahtunut.⁹⁰⁶ Mutta se myös paljasti, että suuria alueellisia eroja oli edelleen. Itse asiassa suhteellinen läänikohtainen vertailu osoitti, että koulutetuimmat läänit etelässä tulivat yhä koulutetuimmiksi ja kouluttamattomat idässä sekä pohjoisessa vähemmän koulutetuiksi. Vain Uudenmaan läänissä oli keskikoulu- ja ylioppilastutkinnon suorittaneita koko maan keskiosuutta enemmän.⁹⁰⁷

Lapissa väestönkasvusta johtuen koulujen ulkopuolelle jääneiden nuorten (15–19-vuotiaat) määrä jopa lisääntyi 40 %, ja oli 1960-luvun alussa 72,4 % mainitusta ikäluokasta.⁹⁰⁸ Samaan aikaan koulutusmahdollisuudet reaalisesti paranivat, mutta koulutuserot silti suhteellisesti lisääntyivät. Kouluttamattoman työvoiman kasvu purkautui suurena muuttona Ruotsin työmarkkinoille 1960-luvun lopulla. Oppikoulujen yleisyys saavutti eteläisen tason 1960-luvulla painottuen aluksi kuitenkin keskikouluun. Lukiokoulutuksen osalta näin tapahtui vasta 1970-luvulta alkaen.⁹⁰⁹

904 Niini & Elfvingren 1962, 20–21, 26; Ks. liite 10.

905 Sauvala 1974, 69, 75, 83.

906 Sauvala 1974, 95; Sauvala 1979, XII–XIII, 31.

907 Sauvala 1974, 96–97; Sauvala 1979, 31–32; Niini & Elfvingren 1962, 26, 217.

908 Niini & Elfvingren 1962, 71.

909 Kivinen 1988, 46, 50.

Taulukko 32: Tutkinnot Lapinmaassa 1960–1970 sekä valtakunnallinen ja alueellinen tilastokehys. Lähteet: Sauvala 1974, 1–9, 56–58, 61–64, 69, 75, 83 % 15 v täyttäneistä; Ks. STV 1960, 31; STV 1965, 31.

	KESKIKOULU						YOTUTK.					
	1950	%	1960	%	1970	%	1950	%	1960	%	1970	%
koko maa	155450	5,5	235589	7,6	403167	11,5	83870	3,0	130397	4,2	246339	7,0
kaupungit	103802	10,8	152316	12,2	266915	14,9	62794	6,5	93449	7,5	185427	10,3
maalaiskunnat	51648	2,8	83273	4,5	136252	8,1	21076	1,1	36948	2,2	60912	3,6
Lappi	3827	3,6	6787	5,4	13201	9,6	1837	1,7	3120	2,5	6008	4,4
kaupungit	2148	7,8	3702	9,3	6619	13,7	1105	4,0	1845	4,6	3341	6,9
maalaiskunnat	1679	2,1	3085	3,5	6582	7,4	732	1,0	1275	1,5	2667	3,0
Enontekiö			57	4,0	149	9,0			11	0,8	36	2,2
Inari			165	4,0	354	7,5			68	1,7	155	3,3
Kittilä			230	4,5	415	8,2			105	2,1	165	3,3
Kolari			82	2,4	228	6,8			38	1,1	74	2,2
Muonio			97	5,1	185	9,1			40	2,1	65	3,1
Pelkosenniemi			55	3,4	119	8,0			29	1,8	45	3,0
Pello			218	5,3	323	7,6			58	1,4	155	3,6
Salla			147	2,5	403	6,7			68	1,1	157	2,6
Savukoski			25	1,9	88	6,0			15	1,1	21	1,4
Sodankylä			230	3,6	511	7,1			136	2,1	325	4,5
Utsjoki			20	2,7	56	6,1			10	1,3	18	1,9

10 SUUREN MURROKSEN ALLA

10.1 Periferian koulu modernin ja keskittämisen paineissa

Koulutuksen lisääntyessä ja koulutusaikojen pidentyessä nuorisosta alkoi muotoutua oma erikoislaatuinen ryhmä, jonka kulttuurinen profiili erottautui selvästi muusta väestöstä. Elintason nousu mahdollisti kulutuksen lisääntymisen ja kaupalliset tahot huomasivat nuorison kiinnostavana markkinointikohteena. Media ja mainonta tekivät ilmiöstä nopeasti kansainvälisen. Nuorisomuoti tunkeutui kaikkialle, ensin suuriin asutuskeskuksiin ja sieltä edelleen maaseudulle syrjäkyliin saakka.⁹¹⁰

Amerikkalaisen kulttuurin brändi, Coca Cola, oli tullut Suomeen Helsingin olympialaisten (1952) siivellä ja laajempaan kulutukseen 1950-luvun puolivälin jälkeen.⁹¹¹ Kittilän baareihin se saapui samassa aallossa, kuten myös tyylinmukaiset savukkeet, iskelmämusiikki ja muut ”modernin” muodin tunnusmerkit. Myös Kittilässä oppikoulunuoriso sai uuden nuorisokulttuurin tartuntaa. Koulun vanhempainneuvosto ja opettajakunta oli hyvin huolissaan tupakanpolton lisääntymisestä ja he puuttuivat asiaan lisäämällä valistusta ja tehostamalla valvontaa.⁹¹² Viihteelle houkutteleva vapaa-aika alkoi viedä nuoria. Kittilän kaksi viihdepaikkaa pyörittivät lähes joka päivä filmejä suurille katsomoille. Varsinkin amerikkalaiset elokuvat saivat suuren suosion. Myös viikonlopun tanssit vetivät oppikoulunuorisoa puoleensa.⁹¹³ Koulun ulkopuoliset voimat alkoivat viedä nuoria ja koululla oli vaikeuksia pysyä vauhdissa mukana. Vaikka nuorisokulttuurin muodot olivat samankaltaisia kaikkialla, kulttuurierot tulivat selvästi esille, kun verrataan esimerkiksi helsinkiläistien elämäntapaa siihen, millainen elämäntyö oli napapiirin pohjoispuolella.⁹¹⁴

910 Aittola, Jokinen & Laine 1992, 87–88; Heinonen 2003, 455.

911 Heinonen 2003, 456.

912 KiYhA vanh ptk 1958; ope ptk 1958.

913 Aineisto 2007–09/ mr.

914 Ks. Katariina Eskolan ja Satu Marttilan toimittama kirjasarja: *50-luvun tytöt* (1992), *50-luvun teinit* (1994) ja *50-luvun tyttöjen ystävä* (1998). Sosiaaliset ja kulttuuriset erot tulevat hyvin esille, kun verrataan oppikoulunuorisoa pääkaupungissa ja napapiirin pohjoispuolella. Esimerkiksi suuret elintas erot tulevat hyvin näkyville. Keskiluokkaisen ’porvarillisen’ perheen status ja elämä pääkaupungissa oli aineellisesti rikkaampaa ja tarjosi myös ’virikkeellistä’ kulttuurista toimintaa. Se heijastui myös lasten ja nuorten harrastuksiin ja tekemisiin. Jopa ulkomaanmatkat, muun muassa kielikurssit, alkoivat olla heille mahdollisia. Ulkonaisista eroista huolimatta yllättävän paljon oli samanlaista etelän ja pohjoisen oppikoulunuorison välillä. Nuorisokulttuurin ainekset näyttävät lyöneen yhtäläistä leimaa läpi maan: filmitähtien ihailu, Coca Cola, iskelmät, koululaisslangi, kouluhipat ym. Kaupallinen kulttuuri ei tuntenut rajoja. Olihan Kittilän yhteislyseossa oppilaita Rovaniemeltä, Kemistä ja jopa Helsingistä, joten vaikutusyhteydet toimivat sitäkin kautta. Korkeakulttuuriset ulottuvuudet, teatteri ja ooppera, puuttuivat

Oli kehkeytyessä ”nuoriso-ongelma”, jota sotasukupolvien oli vaikeata ymmärtää aineellisen hyvinvoinnin lisääntyessä.⁹¹⁵ Suuren maailman tyyliin myös Kittilään syntyi jengi ja mukana oli joitakin oppikoulun poikiakin. Pukeutumisella pyrittiin nostamaan omaa profilia ja erottautumaan muista. Mittavasta ryhmästä ei ollut kysymys, eikä urbaanista alakulttuuri-ilmioistä, mutta se oli hupaisa esimerkki muutiasioiden nopeasta leviämisestä. Kittilässä ei ilmennyt oppikoulunuorison ja muun nuorison välistä kitkaa, kuten eräissä suurissa kaupungeissa.⁹¹⁶ Nuorison itsetunnon voimistuminen ennakoii sen vaikutusvallan lisääntymistä yhteiskuntaelämän eri aloilla, myös oppikoulussa.

Yhteiskuntapolitiikan suunta muuttui perusteellisesti 1960-luvulla. Silloin alettiin korostaa yhteiskunnan kokonaissuunnittelua ja voimavarojen keskittämistä talouskasvua tukevaksi. Elinkeinopolitiikassa se merkitsi teollisuuden ja palveluelinkeinojen suosimista ja maatalouden supistamista. Aluepoliittisesti se tarkoitti erojen lisääntymisen uhkaa. Periferiset seudut uhkasivat jäädä kehityksen vauhdista etelän valtateskusten viedessä edistyksen hedelmät.⁹¹⁷ Jälleenrakennuskauden jälkeen paljastui yhdyskunnan haavoittuvuus Lapissa, kun maa- ja metsätalouden ja rakennustoiminnan hiipuminen alkoi työntää väkeä työttömyyskortistoihin.⁹¹⁸ Yksipuolinen elinkeinorakenne ei pystynyt pidättelemään muuttoliikettä. Koululaitoksen tehtäväksi tuli antaa yleissivistävä peruskoulutus muuttavalle nuorisolle. Muuttajat olivat aktiivisia, eteenpäin pyrkiviä, lahjakkaita ihmisiä, eli muutto oli melkoinen isku paikalliselle yhteisölle.⁹¹⁹

Lapin näkökulmasta edessä oli vaikea koulupoliittinen dilemma: hyvää tarkoittava vaatimus koulutuksen yhdenvertaisuudesta kääntyi lopulta paikallisyhteisön tappioksi, koska se näytti johtavan viimeistenkin peräkylien tyhjenemiseen nuorista ihmisistä ja laajaan poismuuttoon maakunnasta. Tällä kertaa muuttoliikkeessä oli sekä työntäviä että vetäviä elementtejä: ”kaupungin valot” alkoivat houkutellessa voimakkaasti puoleensa.

napapiirin pohjoispuolelta, vaikka sielläkin oli selviä korkeakulttuurisia virityksiä ja pyrkimyksiä. ”Sivistyssanojen” opiskelu ei myöskään kuulunut aivan joka pojan ja tytön harrastuksiin pohjoisessa, kun taas joissakin piireissä urbaanissa ympäristössä se saattoi olla jopa sivistyksen mittari (em. kirjat). Pohjoisen nuoriso oli varsin homogeenista, kun taas suurissa kaupungeissa oli selviä sosiaalisia eroja ja alakulttuureja. Edellä mainituissa kirjoissa ei näitä eroja juuri tule esille, vaan niissä keskiluokkainen tyyli näyttää olevan hallitseva.

915 Heiskanen & Mitchell 1985, 112; Alaketola & Tuominen 1989, 40–42.

916 Puuronen 2003, 374–387.

917 Allardt 1995, 187–189.

918 Varjo 1970, 26–34.

919 Allardt, Jartti, Jyrkilä & Littunen 1958, 180–181; Niitamo & Multimäki 1964, 75; Jussila 1988, 6–13.

10.2 Vanhan oppikoulun viimeinen taisto

Kittilässä oli taisteltu pitkään valtion koulun saamiseksi. Jo perustamispapereissa vuonna 1928 tavoitteeksi asetettiin valtion kouluksi pääseminen. Valtiovalta oli kaavaillut myönteistä ratkaisua, mutta sota-aika oli siirtänyt sitä aina vuoteen 1951. Uuden tilavan koulurakennuksen saaminen vuonna 1958 eräällä tavalla sinetöi pitkällisen tavoitteen. Nousu alueen mahtikouluksi oli realisoitunut ja saanut arvoisensa puitteet. Oppilasmäärä nousi voimakkaasti ja koulusta oli kehittynyt pohjoisen Lapin arvostettu oppikoulu. Vuosikatsauksessaan vuonna 1962 rehtori saattoi hyvin toiveikkaana todeta, että ”koulu on saavuttanut sen laajuuden, jonka se suurin piirtein tulee säilyttämään....tulevasta syksystä lähtien kaikki rinnakkaisluokat ovat keskikouluasteella, mikä lukion osalta merkitsee järjestelyjen helpottumista.”⁹²⁰ Myös pitkä englantia oli tulossa koulun ohjelmaan. Koululla näytti olevan hyvin positiivinen kehityssuunta edessään.

Mutta yhteiskunnallinen kehitys ja toimintaympäristön muutokset alkoivatkin viedä asioita aivan toiseen suuntaan. Jo saman vuoden aikana (1962) Kittilän kunnan eteläosassa oli syntynyt oma oppikouluhanke, kunnallinen keskikoulu, joka osoitti, että oppikoulukentässä oli tapahtumassa suuria muutoksia. Naapurikunnassa oli jo kunnallinen keskikoulu, jossa oppilaat saivat maksuttoman opetuksen ja kunta oli velvollinen huolehtimaan siitä, että ruokailu, kuljetukset, majoitus ja muu oppilashuolto toimi niin, etteivät ne muodostaneet taloudellista estettä oppikouluopiskelulle.⁹²¹ Kunnallisia keskikouluja perustettiin tiuhaan tahtiin 1950-luvulla. Sitten niitä perustettiin jo kuntakeskusten ulkopuolelle 1960-luvun alussa.⁹²² Näiden koulujen oppilastuotanto oli hyödyksi myös Kittilän yhteislyseon lukioasteelle, mutta tilanne muuttui olennaisesti, kun myös lukioverkko muualla alkoi tihentyä (Taulukko 33).⁹²³ Koulujärjestelmän perusteellinen muutos heijastui väistämättä myös Kittilän yhteislyseon asemaan.

920 KiYhA Vk 1961–62.

921 SoKuA Ohjesääntö 10–13 §.

922 Lassila 2001, 785–786; Somerkivi 1983, 15.

923 Lassila 2001, 785–786.

Taulukko 33: Lapin oppikoulut aikajärjestyksessä. Lähde: Lassila 2001, 785–786.

keskikoulut	lukiot	keskikoulut	lukiot
1884 Tornio		1951	Kemijärvi
1897 Kemi		1953 Inari	
1901	Kemi	1955 Ranua	
1908 Rovaniemi		1955 Salla	
1914	Tornio	1956 Pelkosenniemi	
1920	Rovaniemi	1956 Posio	
1925 Kemijärvi		1956 Tervola	
1928 Kittilä		1959 Kolari	
		1960	Sodankylä
1943 Sodankylä		1961 Enontekiö	
1947	Kittilä	1961 Pirttikoski	
1947 Pello		1962 Muurola	
1947 Ylitornio		1962	Pello
1948 Muonio		1962 Simo	
		1963 Alatornio	
		1963 Karunki	
		1964 Keminmaa	
		1964 Meltaus	
		1965	Ivalo
		1965	Salla
		1966 Savukoski	
		1967 Nivavaara	
		1968	Posio
		1968	Ranua

Kysymys oli kahdesta erilaisesta koulupoliittisesta periaatteesta, vanhasta oppikoulujärjestelmästä ja tulevasta yhtenäiskoulujärjestelmästä. Ongelman ydin oli, olivatko kunnallisen koulun sosiaaliset edut yhdistettävissä valtion omistamaan yhteislyseoon. Vuoden 1959 koulukomitea oli asettanut tavoitteeksi yhtenäisen 9-vuotisen peruskoulun kaikille lapsille.⁹²⁴ Eduskunta oli hyväksynyt marraskuussa vuonna 1963 aloitteen koulujärjestelmän yhtenäistämiseksi siten, että oppivelvollisuus pidentyisi yhdeksään vuoteen ja kaikille yhteiseen kouluun. Kansakoulu ja keskikoulu siis yhdentyisivät opetussuunnitelmallisesti.⁹²⁵

Koulupoliittinen trendi oli kääntymässä selvästi yhtenäiskoulun suuntaan. Tämä tarkoitti käytännössä vanhan oppikoulujärjestelmän radikaalia muuttumista. Koulujärjestelmän kipupisteitä olivat ne kunnat, joissa oli yksityinen tai valtion oppikoulu. Tässä koulupoliittisessa linjanvedossa käytiin siis kamppailua tulevasta koulujärjestelmän muodosta, muun muassa lukion asemasta. Eri puolilla maata käytiin paikallisia kamppailuja ja niistä yksi värikkäimmistä Kittilässä. Alue oli siinä mielessä poikkeava, että valtion koulut sijaitsivat yleensä suurissa asutuskeskuksissa,

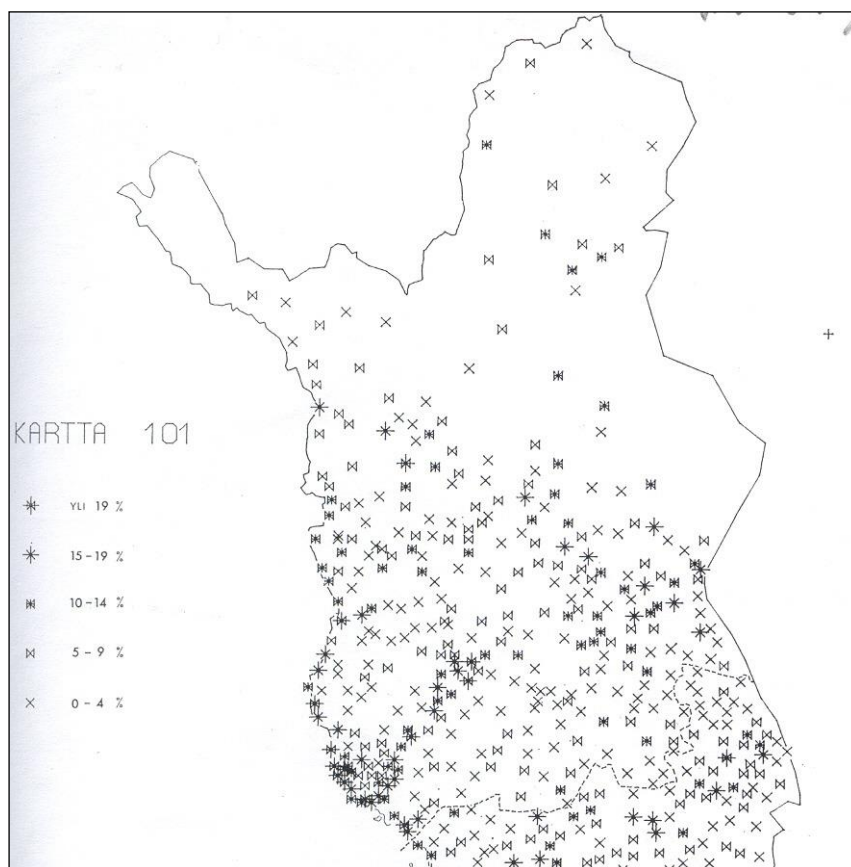
924 Komitea 11/1959, 76, 84, 174–176.

925 Ahonen 2003a, 45, 49; Somerkivi 1982, 14.

missä oli paljon teollisuutta ja palveluelinkeinoja, ja niitä oli hyvin vähän maaseudulla.⁹²⁶ Kittilän yhteislyseo oli yksi vanhimmista oppikouluista maaseudulla, sillä oli pitkät perinteet ja monet oppilaspolvet olivat saaneet siellä perustan tulevalle uralleen. Koululla oli vahva kannatus ja arvostus alueella.

10.3 Syrjäkylät oppikoulun katvealuetta

Oulun yliopiston tutkija Heikki Pesonen (1966) teki mikroanalyysin koulupiireittäin oppikoulua käyvien määristä koko Pohjois-Suomessa (Kuvio 34).



Kuvio 34: Oppikoulun käyminen koulupiireittäin 1960-luvun alussa. Lähde: Pesonen 1966.

926 Penttinen 1968, 39.

Kävi selväksi, että oppikoulun käynti supistui voimakkaasti etäisyyden kasvaessa. Pesonen käytti käsitettä ”yleinen syrjäisyystekijä”, jonka kriteerit olivat keskusetaisyyss, oppikoulun etäisyys ja kansakoulumatkan pituus. Sen sijaan kunnallisen keskikoulun kohdalla ei tätä ilmiötä ollut, vaan oppilaat niissä olivat tasaisesti kunnan eri osista ja syrjäisten seutujen oppikoulun käynti oli kasvanut. Osaksi tämä selittyi sillä, että kunnallisia oppikouluja oli perustettu nimenomaan syrjäisiin kuntiin. Mutta kunnallinen keskikoulu oli myös lisännyt oppikoulun käymistä ja samalla vähentänyt syrjäisyyden vaikutusta. Vielä todettiin, että eroja rintamaiden ja syrjäseutujen välillä oli edelleen, mutta niiden odotettiin tasoittuvan koko maassa.⁹²⁷

Vaikka oppikoulun käynti oli vähäisintä syrjäalueilla, kokemuksesta tiedettiin, että lahjakkaita lapsia ja nuoria oli kaikkialla; puhuttiin lahjakkuusreservistä.⁹²⁸ Kun asiaa selvitettiin tiheämmällä aineistolla kylittäin ja koulupiireittäin, kuntien sisällä paljastui aika suuria eroja. Kittilän kunnan vuosina 1963–1964 teettämän tutkimuksen mukaan keskikoululaisista 93 % ja lukiolaisista 47 % oli Kittilän kunnasta. Oppikoululaiset jakautuivat siten, että keskikoulun oppilaista 81 % ja lukion oppilaista 76,5 % oli kuntakeskuksesta ja viidestä lähikylästä. Yksistään kuntakeskuksen osuudet olivat keskikoulussa 50 % ja lukiossa 55 %. Syrjäkylien 17:ssä koulupiirissä oppivelvollisia oppilaita oli 44,3 %, mutta keskikoulussa vain 11,3 % ja lukiossa 4,4 %.⁹²⁹ Saman selvityksen mukaan näytti siltä, että niissä Lapin kunnissa, missä oli kunnallinen keskikoulu, syrjäkylien oppilasmäärät olivat suuremmat.

Kittilässä tilanne oli sikäli ainutlaatuinen, että valtion yhteislyseo oli saanut rinnalleen naapurikuntaan kunnalliset oppikoulut, jotka olivat menestyneet hyvin ja saaneet viimeistenkin peräkylien oppilaita oppikouluun. Kittilän kunnan eteläosien kylät olivat tehneet aloitteen kunnallisen keskikoulun perustamiseksi alueelle. Kunta joutui ottamaan kantaa hankkeeseen. Kunnanhallitus teki esityksen, että yhteislyseon keskikouluosa muutettaisiin kunnalliseksi. Kouluhallitus ei muuttanut periaatekantansa, vaan ilmoitti, ettei sellaista hyväksytä.⁹³⁰ Koska sosiaalisia etuja ei ollut mahdollista yhdistää yhteislyseoon, kunnallinen keskikoulu näytti olevan tavoittelemisen arvoinen asia. Lopulta asia otettiin kunnalliseen käsittelyyn kansalaisaloitteen pohjalta. Kansakoululautakunta esitti kunnallisen keskikoulun perustamista, mikäli se ei vaaranna lukioluokkien pysymistä paikkakunnalla.⁹³¹ Kunnanhallitus ja valtuusto tekivät myönteisen päätöksen joulukuussa vuonna 1964.⁹³²

Asia oli synnyttänyt laajaa keskustelua niin Kittilässä ja Lapissa kuin koko maasakin. Pidettiin kokouksia ja Lapin lehdistössä käytiin kipakkaa väittelyä aiheesta.

927 Pesonen 1966, 10–11.

928 Sauvala 1974, 36, 57, 60–61; Sauvala 1978, IV–V, VII; Sauvala 1979, 31, 57.

929 KiKuA Dc 1 vuosikertomusten yhdistelmä 1962–63 23. 4. 1963; kunn hall ptk 2.3.1964 § 164; kunn valt ptk 23.3.1964 § 22; KiYhA yhteislyseon vk 1963–64, 24–25.

930 OhA Kh 2848/239/1963; KiYhA Tk 1963–64, 4.

931 KiKuA kansak ltk ptk 21.10.64.

932 KiKuA kunn hall ptk 7.12.64 §164; kunn valt ptk 14.12.64 § 22.

Yhteislyseon puolustajat, joita oli varsinkin kuntakeskuksessa, pitivät tiukasti kiinni arvokkaasta perinteestä ja halusivat säilyttää koulun entisellään. Kunnallisen keskikoulun kannattajat vetosivat koulun sosiaalisiin etuihin oppilaan kannalta.⁹³³ Tilanne oli hankala, sillä yhtenäiskoulualoite oli jo hyväksytty eduskunnassa ja suuri muutos oli joka tapauksessa edessä.

10.4 Valtakunnan ensimmäinen kokeilukeskikoulu

Esitys kunnallisesta koulusta lähti lopullista päättämistä varten Helsinkiin. Asia oli poliittisesti vaikea kysymys. Hallitus oli vaihtunut ja opetusministeriksi oli tullut oppikoulun rehtori Jussi Saukkonen, joka tiedettiin vanhan oppikoulujärjestelmän puolustajaksi ja joka oli varonut mitenkään horjuttamasta järjestelmää. Hallintokäsitteilyssä kouluhallitus ja kouluasiain neuvottelukunta olivat puoltaneet kunnallisen keskikoulun perustamista. Opetusministeri oli aluksi ilmoittanut, että säädösten mukaan on mahdotonta perustaa toista oppikoulua alueelle, jossa sellainen on väestöpohja huomioiden. Samalla olivat kyllä paljastuneet epäkohdat, jotka järjestelmään olivat jääneet. Niitä oli vaikea kiistää, ja ennen pitkää opetusministerikin ilmoitti myöntävänsä kokeilukeskikoulun perustamiseen.⁹³⁴ Päätös oli historiallinen, sillä ensimmäistä kertaa perustettiin kunnallinen keskikoulu kuntaan, jossa jo oli valtion oppikoulu. Se oli myös ensimmäinen kokeilukeskikoulu Suomessa.⁹³⁵ Samaan aikaan yhtenäiskoulun suunnittelu ja valmistelu oli etenemässä ja peruskoulukomitea antoi mietintönsä jo vuonna 1965.

Kittilän yhteislyseota oli suunniteltu 1950-luvulla pohjoisen Lapin oppikoulu-tarpeen hoitajaksi. Siksi uusi koulutalo oli suunniteltu 600:lle oppilaalle eli kasvun varaa oli reilusti. Suurimmillaan oppilasmäärä oli 422 lukuvuonna 1961–1962. Sen jälkeen oppilasmäärä alkoi laskea ja siihen oli varsin luonnollisia syitä. Ikäluokat alkoivat pienentyä ja oppilasmäärät laskivat myös kansakoulussa.⁹³⁶ Naapurikuntiin tuli enemmän keskikouluja ja 1960-luvulla myös lukioita. Oppilasmäärän lasku vähensi oppituntien määrää ja heijastui siis opettajien työhön. Epävarmuutta lisäsivät myös merkittävät muutokset opettajakunnassa.

Koulu oli ajautumassa suuriin ongelmiin. Voimakkaana vellova koulukeskustelu oli tuonut epävarmuustekijöitä, jotka alkoivat näkyä käytännössä. Vuodesta 1965 alkanut kahden oppikoulun rinnakkaiselo ei sujunut ongelmitta. Tosiasiallinen kilpailu oppilaista, tiloista ja opettajista ei ollut terveellä pohjalla, eikä voinut jatkaa kovin pitkään. Valtion tilintarkastajat kiinnittivät huomionsa asiaan ja vaativat

933 Ks. Nikka 2006, 167–170.

934 Nikka 2006, 192–193.

935 Kanerva 1966, 109; Nikka 2006, 200.

936 KiKuA Dc1 Oppilastilasto.

korjausta tilanteeseen.⁹³⁷ Kunnallinen keskikoulu edullisempänä vaihtoehtona vei oppilaat, eikä yhteislyseoon otettu ensimmäiselle luokalle oppilaita enää vuodesta 1967 alkaen. Oppikoululaisten määrä lähti voimakkaaseen nousuun kunnallisessa keskikoulussa ja eritoten syrjäkylien oppilasmäärät lisääntyivät. Väistämättömän kehityksen tuloksena yhteislyseon keskikouluaste alkoi kuihtua pois.⁹³⁸

10.5 Oppikouluperinne jatkuu lukiossa

Kittilän koulupoliittinen tilanne oli synnyttänyt monia epävarmuustekijöitä, joista kiperimpiä oli peruskoulun ja lukion tuleva yhteys. Ongelma ei ollut pelkästään hallinnollinen tai organisatorinen, vaan myös pedagogisesti ja didaktisesti haasteellinen. Lukion asemaa ja tehtävää ei ollut juuri pohdittu koulukeskustelun painoutuessa peruskoulun tuloon. Samaan aikaan koulukeskustelussa oli esillä ns. lukiokynnyksen ”oikea” mitoitus. Keskikoulun jälkeen alkoi olla tunkua lukioon, mikä kirvoitti keskustelua lukion laajuudesta. Lukio oli kasvanut ja ylioppilaiden määrä lisääntynyt nopeasti.⁹³⁹ Monet luonnolliset syyt selittivät kasvua: läheisyys, tunnettavuus, arvostus, koulumatkat, ammatinvalinnan siirto, ikä ja odotukset tulevaisuudesta. Lukioihin pääsi 90 %:a pyrkijöistä, kun ammatillisiin oppilaitoksiin vain 35 %:a⁹⁴⁰. Kaikki eivät pitäneet lukion kasvua suotavana, vaan karsintaa haluttiin tiukentaa lukiokynnyksen nostamisella.

Vuonna 1961 lukioon oli asetettu keskiarvoraja 6,50, mutta monet pitivät sitä liian alhaisena. Heidän mielestään lukioon pääsi kelvotonta ainesta, joka hidasti koulukelpoisten etenemistä. Siksi vanha ajatus lukion varaamisesta vain lahjakkaille putkahti jälleen pintaan. Lukiokynnyksen korottamisessa ilmeni kuitenkin ongelmia. Keskiarvoryhmässä 6,50–6,99 kolmasosa kirjoittajista suoritti ylioppilastutkinnon arvosanalla c tai l.⁹⁴¹ Tyttöjen ja poikien väliset kehityserot olivat myös suuri ongelma ja niin ikään myöhäisheränneet. Lukiokynnyksen nostaminen karsisi näin ollen erityisesti poikia ja tyttövaltaisuus lisääntyisi entisestään. Tutkimus myös osoitti, että voimassa oleva kynnys ei aiheuttanut oleellisia epäkohtia lahjakkaitten etenemiselle.⁹⁴²

Oppimiskäsitys alkoi myös muuttua. Deterministinen perintötekijöitä korostava käsitys alkoi väistyä ja siirtyä enemmän ympäristötekijöitä painottavaan suuntaan.⁹⁴³

937 Nikka 2006, 215–219.

938 LK 31.8.1965; Nikka 2006, 205–214.

939 Ylioppilaita 18-vuotiaiden ikäluokasta: vuonna 1950 4 111/6,5 %, vuonna 1960 8 413/14,8 %, vuonna 1970 19 891/23,0 % (Kivinen 1988, 296; Komitea 1970, 71).

940 Komitea 1970, 72.

941 Vaahtoranta 1964, 216

942 Vaahtoranta 1964, 217–220

943 Palonen 1975, 249, 274.

Se tarjosi koululle enemmän positiivisia vaikutusmahdollisuuksia, jonka seurauksena toimenpiteitä alettiin kohdistaa muun muassa oppimisvaikeuksien voittamiseen. Koulupolitiikassa oli huomattu, että mahdollisuuksien tasa-arvoistaminen ei riittänyt, vaan huomio piti kiinnittää ennen kaikkea oppimistulosten edellytysten parantamiseen.⁹⁴⁴

Peruskoulun tulo muutti vanhan oppikoulun rakenteen ja lukio uhkasi jäädä erilliseksi. Erityisesti opettajan virkojen järjestely aiheutti hankaluuksia. Pienillä paikkakunnilla, esimerkiksi Kittilässä, ei voinut saada virkoihin riittäviä tuntimääriä kuin yhteistoiminnalla. Peruskoulukomitea (1965) oli kaavaillut lukiota kunnan koululaitoksen osaksi.⁹⁴⁵ Koulunuudistustoimikunta (1966) pohti yleissivistävän koulun tehtävää ja myös lukion asemaa siinä. Elinkeinorakenteen nopea muutos vaati vahvan yleissivistävän perustan, joka mahdollisti myös ammatinvaihdokset joustavasti. Tavoitteena oli saada jokaiselle nuorelle riittävä koulutus.⁹⁴⁶ Komitea arvioi lukion säilyttävän asemansa tärkeimpänä peruskoulun jälkeisenä oppilaitoksena. Lukioon siirtyminen oli vaivatonta ja samalla kiperä ammatinvalinta voitiin siirtää myöhemmäksi. Vuonna 1970 lukion arvioitu oppilasmäärä olisi 20–30 % ikäluokasta.⁹⁴⁷

Lukion sisäinen uudistuminen oli jäänyt hyvin vähäiseksi. Ylioppilaskirjoitusten hallitsevuus määritteli lukion toimintaa edelleen. Pedagogiset innovaatiot tyrehtyivät, jos niillä ei ollut kiinteätä yhteyttä ylioppilaskirjoituksiin. Opettajajohtoinen työskentely varmisti kurssien läpikäynnin tehokkaasti ja opettajalla oli paras tietämys siitä, mitä kirjoitukset vaativat. Opettajat pystyivät katkaisemaan kovan päivittäisen puurtamisen lisäämällä viihdettä sopiviin kohtiin työtapoja vaihtamalla. Lukio ei muuttunut, ellei ylioppilastutkinto uudistuisi.⁹⁴⁸ Eräässä vaiheessa byrokraattis-hallinnollisella tasolla kaavailtiin tutkinnon poistamista ja se näytti toteutuvan. Mutta ylioppilastutkinnon emotionaalinen puoli, sen tunteisiin vetoava suomalaiskansallinen näkemys isänmaan toivoista ja tulevaisuuden rakentajista ylläpiti tutkinnon arvostusta niin korkealla, että sen poistaminen ei lopulta onnistunut poliittisesti. Ihanteellisilla mielikuvilla oli vahva piilomerkitys etenkin keskiluokalle ja kasvavalle työväestölle. Vanha oppikoulutraditio jatkui vahvana myös lukiossa.⁹⁴⁹

Kittilän kokeilukeskikouluun oli tullut yllättävän paljon oppilaita ja siksi oli jouduttu perustamaan rinnakkaisluokkia. Erityisesti sellaisia oppilaita, joilla ei muutoin olisi ollut taloudellisia mahdollisuuksia kouluttautua, tuli runsain määrin kunnalliseen keskikouluun.⁹⁵⁰ Kun naapurikuntien oppikoulut veivät osan oppilaista, myös

944 Sauvala 1974, 47, 131–132, 139; Ahonen 2003b, 124–125.

945 Ahonen 2003a, 51.

946 Komitea 1966, 9–12.

947 Komitea 1966, 24.

948 Välijärvi, *Opettaja* 22/1985, 8.

949 Kaarninen 2011, 428; Vuorio-Lehti 2007, 27–29.

950 Nikka 2006, 226–231.

Kittilän koulu alkoi muuttua maakunnallisesta kunnalliseksi kouluksi. Peruskoulun tultua yhteislyseon keskikouluaste lopetettiin ja Kittilän lukio perustettiin.⁹⁵¹ Yhteislyseon keskikouluosan lopettaminen kirvoitti vielä vilkkaan keskustelun. Muun muassa esitettiin viimeisiä nostalgisia ajatuksia, kuinka lyseon keskikoulu olisi voitu pelastaa.⁹⁵² Koulu siirtyi lopulta kunnan hallintaan ja koululaitoksen osaksi vuonna 1972. Koululautakunta toimi siitä lähtien lukion johtokuntana ja lukiolla sekä peruskoulun yläasteella oli yhteinen kouluneuvosto.⁹⁵³ Vanhan oppikoulun tarina oli päättynyt, mutta oppikoulukulttuurin perinteet jatkuivat lukiossa: penkinpajaiset, vanhojen päivä, ylioppilaskirjoitukset, ylioppilasjuhlat ja muut vastaavat. Ulkonaiset rakenteet saattoivat muuttua, mutta vanha perinne säilyi elinvoimaisena myös uusien sukupolvien arvostuksissa.

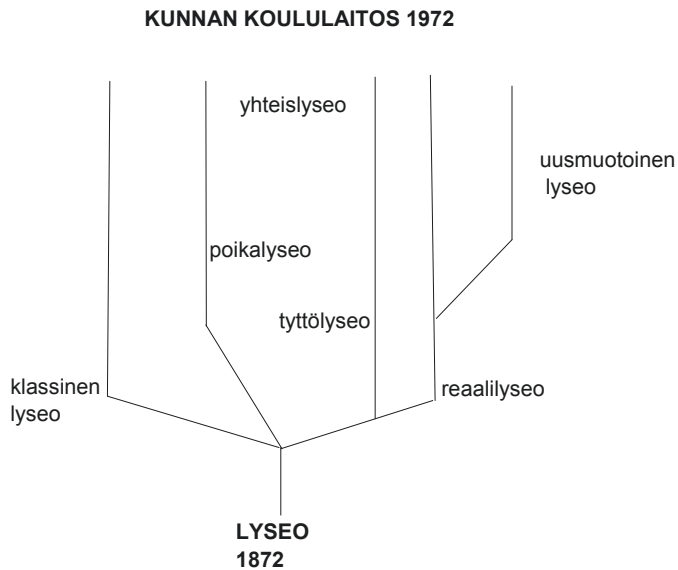
951 A 118/1968

952 LK 20.2, 21.2, 1.3, 14.3, 17.3.1968

953 KiKuA Dc1 koulusuunnitelma

11 YHTEENVETO JA ARVIOINTI

Oppikoulu kehittyi sääty-yhteiskunnassa ”opillisen säädyn” kouluksi. Siksi se oli luonteeltaan pitkään hyvin elitistinen ja pysyi suppeana harvojen kouluna. Valtion oppikouluja perustettiin suurella harkinnalla ja määrällisesti vähän, mihin vaikutti myös taloudellisten resurssien puute. Fennomaaninen sivistysprojekti toimi valtiojohtoisesti hegeliläis-snellmanilaisten periaatteiden mukaisesti ja valtion oppikoulut sopivat tähän tehtävään erinomaisesti. Kansalaisyhteiskunnan voimistuminen ja sivistystyön eteneminen synnyttivät kuitenkin alhaalta ylös suuntaavan voimakkaan liikkeen, eikä oppikoulun rajaaminen sen jälkeen ollut poliittisesti mahdollista. Kansalaisaktiivisuuden tuloksena alkoi nousta yksityisten oppilaitosten verkosto, joka oli selvästi valtiollista tiheämpi ja kattavampi. Muun muassa maaseutu sekä syrjäseudut saivat koulunsa tällä tavalla ja näin alkoi myös Lapinmaan yhteiskoulun taival.



Kuvio 35: Oppikoulujärjestelmän kehitys 1872–1972.

Oppikoulun perussäädös, vuoden 1872 koulujärjestys, säilyi yli sata vuotta voimassa. Sen mukaan perustettu lyseo oli suomalaisen oppikoulun kantamuoto, josta 1900-luvun oppikoululaitos kehittyi hyvin monimuotoiseksi. Maaseutuoloissa yhteiskasvatukseen pohjautuva oppikoulu, yhteiskoulu, oli luonteva vaihtoehto riittä-

vän oppilasmäärän varmistamiseksi. Myös ns. uusmuotoinen oppikoulu oli periaatteessa sopiva maaseutuolosuhteisiin, sillä se oli ajallisesti lyhyempi ja perustui koko kansakoulun oppimäärään. ”Oppikoulupuun” perusrunkona (Kuvio 36) voidaan hahmottaa ns. vanhamuotoinen oppikoulu, johon oli liitetty uusmuotoinen oksa. Se jäi lopulta kitukasvuiseksi haarakkeeksi, mutta Kittilässä valittiin koulutyypiksi juuri uusmuotoinen oppikoulu.

11.1 Oppikoulu epätyypillisessä ympäristössä

Primaarit tarpeet ohjasivat yhteiskunnan peruskehitystä. Sivistystyö kantoi hedelmää vasta riittävän taloudellisen edistymisen jälkeen: ensin oli saatava aikaan ylijäämää, taloudellisia resursseja. Siksi koulu sai kamppailla uskottavuutensa puolesta, sillä perinteinen työeetos oli pitkään hallitseva piirre nuorten elämässä. Periferisen oppikoulun ongelmat alkuvaiheessa tulevat hyvin ymmärrettäviksi tältä perustalta. Moderni oli urbaania ja oppikoulu oli nimenomaan kaupunkikulttuurin ilmentymä. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä korostuikin koululaitoksen dikotominen rakenne, jossa maaseutu jäi oppikoulun kannalta sivullisen asemaan. Lapinmaan yhdyskuntarakenne oli köyhyyden tasa-arvoistamaa, eikä siellä ollut kuin langan ohut kerros keski- ja yläluokkaa. Talousmuodossa oli vielä luontoistalouden piirteitä ja rahatalous oli vasta tulollaan. Niin ikään pedagoginen infrastruktuuri oli yhä puutteellista, sillä muun muassa kansakoulun työ laajassa mitassa oli vasta alkuvaiheessaan. Oppikoulun istuttaminen tällaiseen maaperään vaati varsinaisen kouluhankkeen lisäksi pitkäjänteistä intensiivistä taustatyötä, jotta yritys onnistuisi toivotulla tavalla (Kuvio 36; Liite 16).

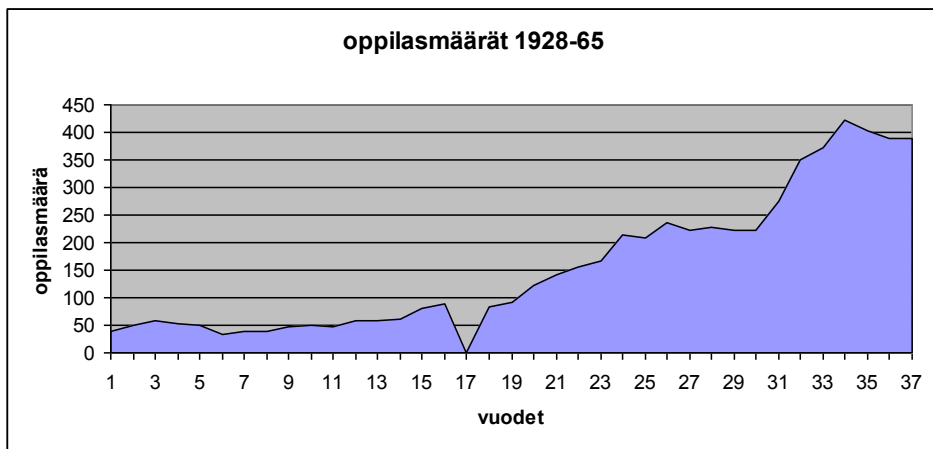
	ensimmäinen tasavalta	toinen tasavalta
yhteiskunta	agraari maaseutu	urbaani kaupungit
talous	maatalous luontoistalous	teollisuus palvelut
politiikka	oikeisto, keskusta	vasemmisto, keskusta
kulttuuri	talonpoikaiskulttuuri kansallinen	kaupunkikulttuuri kansainvälinen
periferia/ Lapinmaa	moninaistalous alkutuotanto luonnonvarat ”siirtomaa” rajaseutupolitiikka	ryöstötalous alkutuotanto luonnonvarat ”siirtomaa” kehitysaluepolitiikka
nuorison paikka	työ	koulu
koulu	rinnakkaiskoulu kirkollinen alkuopetus kansakoulu oppikoulu	yhtenäiskoulu kunnallinen keskikoulu peruskoulu lukio
oppilasyksilö	velvollisuudet uhrautuminen	oikeudet edut

Kuvio 36: Yhteiskunnallinen muutos Lapinmaassa oppikoulun taustalla.

Oppikoulun taustavoimilla oli hankkeessa maakunnallinen näkökulma, sillä varsinkin haja-asutusalueella oppikoulut vaativat laajan alueen väestöpohjan. Puhuttiin Lapinmaan yhteiskoulusta. Lapinmaa oli käsitteenä aika yleisessä käytössä, ja sitä sanottiin julkisuudessa myös maakunnaksi. Kittilästä oli pitkän historiallisen kehityksen tuloksena muodostunut Lapinmaan alueellinen keskus. Aluekeskukseen kerääntyi asiantuntemusta ja kulttuuripääomaa, jonka merkitys tulevan oppikoulun perustamisessa oli erittäin merkittävä. Oli näin ollen luontevaa, että Lapinmaan oppikouluhanke syntyi Kittilässä.

11.2 Yhteiskunnallinen muutos tahdittaa oppilaskehitystä

Oppikouluhanke lähti etenemään vuonna 1928. Kouluaktivistien ryhmä koostui paikallisista valtion ja kunnan virkamiehistä sekä luottamushenkilöistä. Oma koulu-talo ostettiin jo toisena toimintavuonna, ja myös opettajakysymys saatiin yllättävän nopeasti ja onnistuneesti ratkaistua. Koulun kaksi peruspilaria oli saatu ratkaistua, mutta kolmas, oppilasrekrytointi, sen sijaan tuotti tuskaa.



Kuvio 37: Kittilän yhteiskoulun oppilasmäärät 1928–1965.

Oppilasmäärien tasanteet ja nousut ovat vaihdelleet jaksottaisesti (Kuvio 37; Liite 14) ja ne ovat liittyneet sekä paikallisiin että valtakunnallisiin tekijöihin. Alussa potentiaalinen oppilasjoukko koostui aluekeskuksen ja maakunnan virkamiesten lapsista, jota täydensivät kansakoulussa hyvin menestyneet ”rahvaan” lapset koulun lähituntumasta. Oppikoulun odotusasemissa oli vielä joukko nuoria, jotka eivät aikaisemmin jostain syystä olleet kouluun päässeet. Määrä ei kuitenkaan riittänyt ja siksi ratkaisevaa oli, kuinka koulun vaikutusalue laajeni lähikyliin ja maakuntaan

pääväestön keskuuteen. Oppikoulun kustannukset kohosivat suhteellisen korkeiksi köyhissä perheissä ja myös oppilaan työpanos menetettiin. Lisäksi maailmanlaajui- nen lama ja paikallinen kato jarruttivat koulun kasvua.

Myös asenteellisia ongelmia ilmeni. Koulu tuntui etäiseltä ja vieraalta eikä sen tarkoitus ollut selkiintynyt kunnolla. Oppikoulun ja talonpoikaisen väestön välillä oli jyrkkä skeptinen asennekynnys. Koulua pyrittiin lähentämään alueen arkito- dellisuuteen opetussuunnitelman uudistuksella: lisäämällä maa- ja metsätalouden opetusta ja käytännön harjoittelua. Koulunjohtaja ryhtyi itsekin viljelijäksi yrittäen näin todistaa maatalouden ja paikallisen elämäntavan arvostusta. Tarkoitus oli alentaa nimenomaan poikien oppikoulukynnystä. Mutta nekään toimenpiteet eivät lisänneet merkittävästi poikien kiinnostusta kouluun. Kitukasvuinen alku selittyi pääosin taloudellisilla ja asenteellisilla syillä. Niinpä koulun ensimmäiset 15 vuotta olivat sisäänajovaihetta, jolloin jopa koulun lopettamisajatus oli useamman kerran esillä.

Oppilasmäärän kehitys lähti vahvaan nousuun vasta sota-aikana (1942). Silloin se liittyi oppikoululaitoksen yleiseen kasvuun ja liikkuvuuden sekä muuttoliikkeen voimistumiseen koko maassa. Koulutusmentaliteetissa tapahtui muutos: oppikou- lusta alkoi kehittyä uskottava vaihtoehto nuorten elämänsuunnitelmissa. Tämä kehitys oli sikäli yllätyksellistä, että sota-aika oli taloudellisesti niukkaa aikaa ja aikaisemmin se oli ollut suuri ongelma oppilasrekrytoinnissa. Myös asenteellisia murtumia tapahtui. Uskollisuus kotiseudulle alkoi horjua.

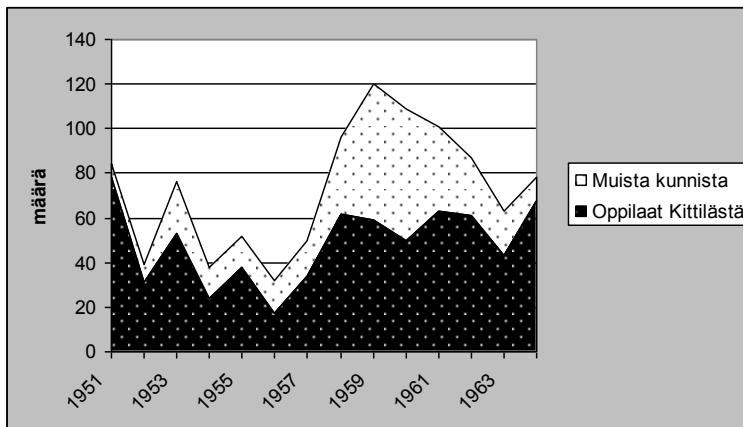
Seuraava nousuaalto perustui koulun laajentumiseen täysimittaiseksi (1947) ja yhteislyseon syntyyn (1951). Myös taloudellinen vauraus alkoi lisääntyä, kun jälleenrakennus ja metsätalouden suhdannenousu toivat rahaa ja mahdollistivat investointeja myös koulutukseen. Maataloudessa elettiin vielä optimistista kehitys- vaihetta. Oppilasmäärän nousu kuitenkin tasaantui nopeasti, sillä koulutilat olivat pian maksimikäytössä. Uusi koulurakennus mahdollisti seuraavan nousun vuonna 1958. Kasvu perustui silloin myös ns. suurten ikäluokkien oppikouluun tuloon ja lukion osalta Lapin uusien keskikoulujen oppilastuotantoon sekä kaupunkikoulujen tilan puutteeseen. Tarkastaja oli jo vuonna 1949 todennut, että Kittilän yhteiskoulu riitti kattamaan pohjoisimman Lapin lukiotarpeet pitkäksi aikaa. Uusi koulutalo olikin suunniteltu 600:lle oppilaalle. Oppilasmäärä oli suurimmillaan vuonna 1962 / 422. Kaikkiaan Kittilän yhteislyseolla näytti olevan valoisa tulevaisuus edessään. Vaikutusalue oli saavuttanut alkuperäisen tavoitteen: maakunnalliset mittasuhteet.

Mutta kehitys lähtikin aivan toiseen suuntaan: lukioverkon laajeneminen naapu- rikuntiin (Sodankylä, Pello) alkoi murentaa aika nopeasti pohjaa maakunnalliselta statukselta. Hyvin pian tämän jälkeen alkoi hiipuminen ja taantumavaihe. Vaikka paikalliset oppilasmäärät suhteellisesti (% ikäluokasta) nousivat, ulkokuntalaisten määrät laskivat ja myös ikäluokat pienenivät syntyvyyden alentuessa. Oppikou- luverkosto tihentyi edelleen, kun kunnallisia keskikouluja tuli lisää: kehitys kohti kunnallista koululaitosta oli alkanut.

Kunnallinen keskkoulu oli ratkaissut yhden ongelman, koulukustannukset, mutta jäljelle jäi vielä työpanoksen menetys, jota koulun penkille siirtyminen merkitsi. Siksi tarvittiin vielä elintason nousua, jotta opiskelusta tulisi tavanomaista myös periferian nuorille. Maitotilistä tuli tuhansille perheille ensimmäinen säännöllinen tulomuoto: ”maitomarkka” ja sivutulona ”metsämarkka” mahdollistivat lopulta oppikoulun yleistymisen myös periferian nuorten normiksi. Periferian kannalta tilanne oli paradoksinen, sillä juuri, kun kouluasiat oli saatu hyvälle kannalle, yhteisö joutuikin ”suureen murrokseen”, jonka seuraukset olivat kylille tuhoisia. Varsinkin nuoret ihmiset alkoivat muuttaa pois ja oppikoulusta tulikin muuttoliikkeen vauhdittaja.

11.3 Paikallinen ja alueellinen vaikuttavuus

Alussa suurin osa Kittilän yhteiskoulun oppilaista tuli kuntakeskuksesta. Keskkouluvaiheen (1928–1947) oppilaista 62 % oli lähietäisyydeltä, joka mahdollisti päivittäisen koulunkäynnin kotoa. Oppilaita oli suhteellisen runsaasti lähikylistä Kaukosesta ja Sirkasta (20 km), joista oli mahdollista hankkia ruokatarpeita viikonloppuisin ja alentaa kustannuksia jonkin verran. Kaavasta poikkeavaa oli se, että sivukylien suurin oppilasmäärä tuli Alakylästä, vaikka etäisyyttä kouluun oli paljon (40 km). Siellä oli pisimpään tehty vapaaehtoista sivistystyötä, jonka tuloksena oli syntynyt kulttuurista aktiviteettia ja pääomaa. Kulttuurityö oli muovannut oppikouluasenteita myönteisiksi; sivistyksen seuraava taso oli johdonmukainen jatke alkaneelle työlle. Pienistä sivukylistä oppilaita oli vähäinen määrä: runkoteiden ulkopuolelle mentäessä määrä väheni huomattavasti. Eritoten niistä kylistä, missä kommunismilla oli ollut suuri kannatus, oli erittäin vähän oppilaita. Selittäviä tekijöitä olivat köyhyys ja syrjäisyys, mutta myös kriittinen kouluasenne. Muista kunnista oli oppilaita keskkouluaikana 20 %.

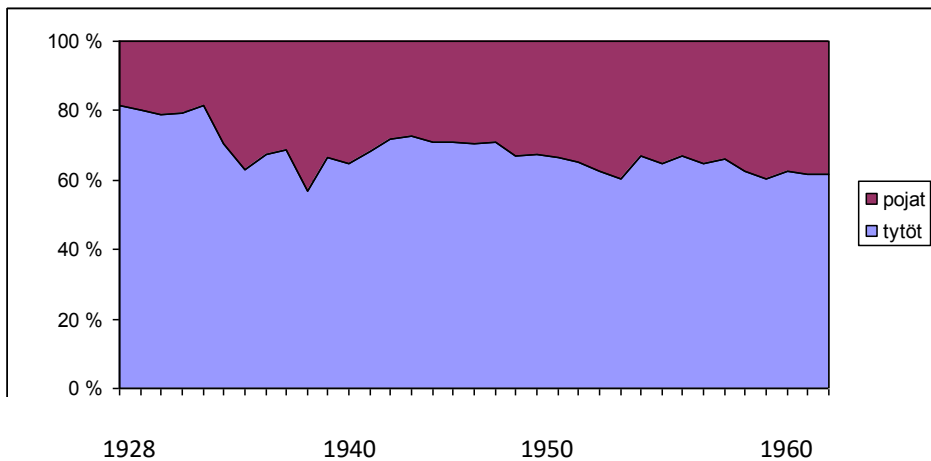


Kuvio 38: Kotikunta – ulkokuntalaiset 1951–1965.

Kun maakuntaan saatiin täysimuotoinen oppikoulu (1947) ja valtion yhteislyseo (1951), kiinnostus koulua kohtaan alkoi laajentua merkittävästi. Muista kunnista oppilasmäärä nousi jo 30 %:iin 1950-luvun alussa, mutta tilan ahtaus esti toistaiseksi suuremman kasvun. Uusi koulurakennus (1958) mahdollisti oppilasmäärän seuraavan nousun. Joinakin vuosina yli puolet uusista oppilaista tuli muualta kuin Kittilän kunnasta (Kuvio 38). Oppilaita oli Lapin läänin kaikista kunnista ja jonkin verran myös muualta maasta, muun muassa Helsingistä. Koululla oli selvä maakunnallinen status. Koulun historiikissa (Meri-Kinisjärvi 1979) vaihetta on kutsuttu ”suuruuden ajaksi”.

11.4 Tyttövaltaisuus ja perhetausta poikkeuksellisia

Tyttöjen määrä kehittyi odotetusti, mutta poikien kouluinnostus oli vähäistä. Lähes omavaraistaloudessa elävä agraarinen talousmuoto tarvitsi varsinkin miestyövoimaa, eikä koulun penkille ollut silloin asiaa. Fennomaaninen sivistysmotiivi ei ollut riittävä kouluun lähtöön. Mutta tyttöjen suhteellisen suuri määräkkään ei poistanut sitä tosiasiaa, että ennen sotia oppilasmäärä kokonaisuudessaan pysyi matalalla tasolla. Tyttöjen enemmisyys oli kuitenkin tunnusomaista Lapinmaan oppikoululle. Suhdeluku tasoittui sotien jälkeen noin 80 prosentista hieman yli 60 prosenttiin, mutta poikkesi edelleen valtakunnallisesta tilanteesta huomattavasti (Kuvio 39).



Kuvio 39: Kittilän yhteiskoulun oppilasgraafi sukupuolen mukaan 1928–1965.

Lapinmaan väestörakenne näkyi luonnollisesti myös oppilasrakenteessa. Oppikoulukulttuuri oli vierasta agraariyhteisölle. Pientilavaltaisuus oli yhteisölle leimallista ja se näkyi oppilaiden perhetaustassa. Talonpoikaisia oppilaita oli 45 %, työläis-

taustaisia 17 % ja 25 % pienliikkeenharjoittajien perheistä. Oppilasainesta voidaan luonnehtia sosiaaliselta olemukseltaan proletaariseksi, joka oli valtakunnallisesti hyvin poikkeuksellista. Kun koulu alkoi laajentua täysimittaiseksi, heijastui se myös oppilasrakenteeseen. Keskiluokalle oppikoulusta oli tullut lähes ainoa koulutusvaihtoehto; koulutuksellinen ”sitkeys” pakotti ryhmittymän nuoria liikkeelle. Kun kaupunkien oppikoulut kävivät ahtaaksi, koulua oli etsittävä muualta. Näin myös Kittilän oppikoulut saivat oppilaita muualta läänistä. Keskikerrosten suhteellinen osuus lisääntyi myös Kittilän yhteislyseossa: 30 % uusista oppilaista oli kunnista, joissa oli ennestään oppikoulu.

11.5 Uusmuotoinen oppikoulu vanhamuotoisen puristuksessa

Kittilässä koulumuodoksi valittiin ns. uusmuotoinen yhteiskoulu. Koulun aloitusikä siirtyi silloin 13:een ikävuoteen eli kaksi vuotta myöhemmäksi kuin vanhamuotoisessa koulussa. Oppikoulu-aika lyheni kaksi vuotta ja oli näin ollen taloudellisesti edullisempi kodeille sekä koulun ylläpitäjälle. Uusmuotoisen koulun aktiivit uskoivat koulun mahdollisuuksiin, koska syrjäseudulla sen edut olivat niin huomattavia. Vanhamuotoisen oppikoulun taustavoimat sanelivat kuitenkin oppikoulun reunaehdot, eikä uusmuotoisella koululla lopulta ollut mahdollisuuksia onnistua. Tämä tosiasia lisäsi ennen pitkää painetta vanhamuotoisen oppikoulun saamiseksi myös Kittilässä. Kun sitten yhteislyseossa koulun aloitusikä siirtyi 11:een, oli se sikäli ongelmallista että oppikoulukelpoisuuden arviointi oli siinä iässä vielä vaikeata. Pitkän aikavälin trendi oli pikemmin päinvastainen: opintosuunnan ja ammatinvalinta oli siirtymässä vanhempaan ikäkauteen. Myös pedagogisesti se oli ongelmallinen, sillä opetuksellinen painopiste siirtyi kansakoulusta oppikoulun puolelle. Väitän, että voidaan perustellusti ajatella, että se oli kasvatusideologinen askel taaksepäin.

Säädös uusmuotoisen oppikoulun lukusuunnitelmasta annettiin vuonna 1928, ja Kittilän yhteiskoulu otti sen käyttöön samana vuonna ensimmäisten joukossa. Koska opintoaika oli normaalia lyhyempi, oppituntien keskitys oli suunnattava ”tärkeisiin” oppiaineisiin, kieliin ja matematiikkaan, äidinkieltä unohtamatta. Hyvin pian paikallisyhteisöltä alkoi kuitenkin tulla sellaista palautetta, että oppikoulu tuntui vieraalta ja varsinkin poikien kouluhaluus oli vähäistä. Akateemisen tradition pohjalta ponnistava oppikoulu tuntui sopivan huonosti pohjoiseen maaperään. Käytännöllisillä oppiaineilla, muun muassa maa- ja metsätaloudella, vahvistettu uusi lukusuunnitelma (1936) kohensi koulun ilmettä ja lähensi sitä alueen ihmisten arkitodellisuuteen. Se koettiin periaatteessa aikaisempaa sopivammaksi. Mutta samaan aikaan, kun henkinen sitoutuminen maatalouteen alkoi kirvota, perinteisen oppikoulun ajatus vahvistui oppikoulun sisäpiirissä. Utilitaristiset oppiaineet alkoivat tuntua rasitteelta perinteisen oppikoulunäkemyksen kannalta.

Vanhamuotoinen oppikouludoktriini todisti voimansa kulttuurisella kentällä, mikä johti lopulta myös Kittilän oppikoulun valtion yhteislyseoksi. Kahdeksanvuotisella yhteislyseolla oli luonnollisesti enemmän oppitunteja kuin suppeammalla uusmuotoisella koululla. Eniten lisätunteja saivat äidinkieli, ruotsi, saksa ja matematiikka. Ne olivat ylioppilaskirjoitusaineita, mikä kertoi myös yhteislyseon funktiosta olennaisen puolen. Utilitaristiset harjoitusaineet oli siinä minimoitu. Utilitarismia ja paikallisuutta korostava sekä akateemisesta traditiosta ponnistava opetussuunnitelma eivät sopineet samaan kouluun: yksittäisen koulun liikkumatila oli minimaalinen, jos se yritti reagoida paikallisiin tarpeisiin. Ylioppilastutkintoon tähtäävästä yhteislyseosta oli tullut suomalaisen oppikoulun standardi.

Oppikoulun yleissivistävän tehtävän näkökulmasta oli ongelmallista, että käytännön koulutyö painottui välineaineisiin (kielet, matematiikka) sisältöaineitten (historia, filosofia, uskonto, luonnontieto, kirjallisuus) jäädessä pienemmälle osalle. Uushumanistisen lyseon perintönä uudet ”sivistyskielet” ja ylipäättään välineaineet olivat vallanneet kentän, eivätkä suuret muutokset olleet sen jälkeen realistisia. Tämä piirre leimasi varsinkin lukion toimintaa. Kielivaltaisuus oli pitkän kehityksen tulosta: se oli sopinut hyvin oppikoulun elitistiseen olemukseen ja sen selektiiviseen toimintatapaan. Kulttuurisidonnainen kielten opetus johti kuitenkin toimintaa väärälle raiteelle, sillä opetussuunnitelman mukaan sivistyksen sisältö oli keskeistä koulun toiminnassa.

11.6 Periferian koulun merkitys: Pulpettitason rationaalisuutta

Oppikoulu napapiirin pohjoispuolella toimi periaatteessa samoin kuin muuallakin, mutta yhteiskunnallinen maaperä oli aivan toisenlainen; oppikoulu oli tullut epätyypilliseen ympäristöön. Kittilästä oppikouluun oli lähtenyt edeltävän viiden vuosikymmenen aikana keskimäärin alle yksi oppilas vuodessa. Fennomaaninen sivistysihanne ei ollut riittävä motiivi koulun penkille; yksilötason perusteet löytyivät lopulta arkipäivän todellisuudesta. Pulpettitasolta katsottuna sivistys saattoi olla ihan hyvä asia, mutta usein ajateltiin, että koulutuksen piti antaa nuorille ennen kaikkea konkreettista hyötyä.

Puolet keskikoulun suorittajista vuosilta 1928–1938 jatkoi opintojaan ja toinen puoli siirtyi työelämään, pääasiassa maa- ja metsätalouteen sekä perheen emänniksi. Oppikoulun jatkuoluokille, lukioon, siirtyi noin 12 %. Siihen aikaan ei ollut vielä velvoittavaa painetta jatko-opintoihin, kuten myöhemmin koulutusyhteiskunnan aikaan. Työtä oli jonkin verran tarjolla palveluammateissa, kaupan, pankin, julkisen hallinnon ja yhtiöitten tarjoamana, jonne siirtyikin noin viidennes oppikoulun käyneistä. Myöskään aikakauden perhemalli ei kannustanut tyttövaltaista oppilasjoukkoa jatko-opintoihin eikä työelämään. Kotiäitiys oli naisen rooli ja mies huolehti tarpeellisista ansioista. Agraariyhteisön työeetos oli hyvin miesvaltainen.

Kysymys oli pääsääntöisesti myös ensipolven oppikoulusivistystä saaneista. Heidän lapsillaan oli vuorostaan kodin opetuksellista tukea ja paremmat edellytykset omissa opinnoissaan. Kulttuurinen pääoma lisääntyi sukupolvesta toiseen, vaikka sivistystyön jäljet tulivat suhteellisen hitaasti esille. Sosiaalisella portaikolla edettiin porras kerrallaan, harvemmin suoralla pompulla huipulle. Akateemiselle uralle ylti ensimmäisen kymmenvuotiskauden oppilaista 4–5 %. Monille se oli ollut selvyys sosiaalisen taustan perusteella, mutta myös muutamia ”rahvaan” nuoria lähti akateemiselle uralle.

Massakouluun oli vielä pitkä matka, sillä oppikoulu pysyi harvojen kouluna 1960-luvulle saakka. Oppilaille suuntaamani kyselyaineiston (aineisto 6/2008) perusteella oppikoulun kokeminen etuoikeudeksi oli aika yleistä ja oppilaat näyttivät ymmärtävän asemansa. ”Sivistyksen palo” elähdytti kyllä innostaviin opintoihin, mutta he eivät niinkään tähänneet uraputkeen, vaan ”helpompiin hommiin”. Raskas ruumiillinen työ oli pikemmin kirous kuin siunaus uuden sukupolven arvoissa. Mutta koulutuksen piti olla mahdollisimman lyhyt, sillä väestön tietämyksen mukaan velkaantumisesta oli huonot kokemukset ja opintojen kustantaminen oli työlästä. Vaikka napapiirin pohjoispuolenkin oppikoulussa oli oppilaita kaikista yhteiskuntapiireistä, sosiaalisia eroja ei koettu arkisessa aherruksessa. Oppilaat olivat ”naapurin tyttöjä ja poikia”, joiden sosiaalinen tausta oli hyvin ”rahvaanomainen”. Näiltä osin myös oppikoulukulttuuri napapiirin pohjoispuolella poikkesi tavanomaisesta oppikoulun keskiluokkaisesta kulttuurista.

Ammatilliset esikuvat löytyivät pääosin lähiympäristöstä. Suosikkiammatti oli kansakoulun opettaja, sillä opettajien kysyntä oli suurta ja koulutus suhteellisen lyhyt. Opettajan ammatin lisäksi kiinnostivat myös terveydenhoidon sekä maa- ja metsätalouden ammatit. Vain harva uskaltautui pitkäkestoiseen koulutukseen, kuten esimerkiksi lääkäriksi, sillä opintojen rahoitus oli suuri ongelma. Myös epätietoisuus mahdollisuuksista aloilla, jotka olivat kaukana omasta lähipiiristä, piti asennekynnystä korkealla. Kyselyaineiston oppilaista noin kymmeneksellä oli opintovelkaa. Opintielle lähteminen merkitsi myös muuttoa pois kotiseudulta, sillä uudet työmahdollisuudet syntyivät pääosin etelän suuriin asutuskeskuksiin. Tavoite omista virkamiehistä alkoi kuitenkin toteutua, kun kouluihin ja hallintoon alettiin saada oman koulun kasvatteja.

Mutta oppikoulu palveli myös urakehitystä ja oli tie sosiaaliseen nousuun. Vaikka valtiojohtoinen byrokratia oli tottunut ohjailemaan koululaitosta, ei ole syytä väheksyä oppilaiden ja heidän vanhempiansa taitoa hyödyntää eri vaihtoehtoja. Ruothonjuuritason rationaalisuus etsi yhteiskunnan rakenteista hyödyllisiä uomia oman elämänsuunnitelman toteuttamisessa.

11.7 Tausta-aatteet vaikuttavat, mutta eivät näy

Tutkimuskauden megatrendi oli modernisaatio, joka vaikutti taustalla kokonaisvaltaisesti ulottuen jokaiseen kolkkaan, myös Lapinmaahan. Modernin ajan kehitys-suuntia olivat demokratia, egalitaarinen ihmiskäsitys ja koulutus ihmisoikeutena (Kuvio 40). Niin ikään nationalismi ja kansallisen kulttuurin vahvistaminen koulun avulla olivat vahvoja trendejä. Kristillisen etiikan ja humanismin korkeat arvot periytyivät vieläkin kauempaa historiasta. Sekularisaatio muutti sittemmin kristillistä etiikkaa inhimillisyyttä painottavaksi ja myös moraalinen koodi muuttui liberaalimpaan suuntaan. Koulun sisällä utilitaristinen ja reaalisivistus olivat vahvistuvia ajatuksia. Reformipedagogisia viritelmiäkin esiintyi, mutta niistä realisoitui oppikoulun käytännöksi hyvin vähän. Aikakausi vaihtui postmoderniksi vuosisadan lopulla.

MODERNISAATIO: Kulttuurirevolutionismi

elitistinen maailmankatsomus → egalitaarinen maailmankatsomus

konservatismi → liberalismi → radikalismi

moraalinen koodi

klassinen koodi: → reaalikoodi: → rationaalinen koodi:

uushumanismi utilitarismi reformipedagogiikka

vanhamuotoinen oppikoulu → uusmuotoinen oppikoulu

klassinen lyseo, poikalyseo, uusmuotoinen lyseo

tyttölyseo, yhteislyseo

Kuvio 40: Koulukasvatuksen aatekartta: Maailmankuvan muuttuva suunta.

Oppikoulu oli muuttunut sisällöllisesti suhteellisen vähän vuosikymmenten aikana. Autoritaarinen meno oli vallalla autonomian ajan lopulla ja itsenäisyyden alkupuolella. Voimakkaampia muutoksen merkkejä alkoi ilmentyä vasta 1960-luvulla. Koulun sisäinen ilmapiiri alkoi vapautua ja välittömämpi meno yleistyä. Koulun vahva koodi, ylioppilaskirjoitukset, varmisti kuitenkin perinteisen koulukäytännön jatkumisen, koska aikojen läpi kohtuullisen hyviä tuloksia oli saavutettu perinteisin menetelmin ja riskejä ei haluttu ottaa. Siksi koulun ydintoiminta sekä tieto- ja opimiskäsitys muuttuivat erittäin hitaasti ja opetus pysyi jatkuvasti tietokeskeisenä ja tiukasti opettajajohtoisena. Kokeneen opettajan johdolla tärpit ja knopit löytyivät parhaiten. Myös suurenevat opetusryhmät suosivat perinteisen opetuksen säilymistä. Traditionaalinen näkemys alkoi taipua modernimpaan suuntaan 1960-luvulta lähtien.

olivat kuitenkin ajattomia ”ikuisen pedagogiikan” korkeita arvoja; arvaluokittelussa korkeat arvot olivat pysyviä ja universaaleja. Opetussuunnitelmiin ne ilmaantuivat uudelleen 1990-luvulla. Siltä osin kasvatuksen ydinsanoma on pysynyt samana jopa satoja vuosia. Vaikka akuutit arvot hallitsivat keskustelua, ne katosivat ja vaihtuivat suhteellisen nopeasti. On täysin mahdollista, että esimerkiksi aineellisen elintason maksimointi on tällä hetkellä yksi näistä väistyvistä arvoista. Yleensä akuutit arvot liittyivät nopean muutoksen mielikuvaan ja ulkonaisiin sekä materiaalsiin rakenteisiin. Aatteellinen syvävirta sen sijaan kuljetti ihmisenä olemisen ikuisia peruskysymyksiä, jotka eivät ole muuttuneet historian saatossa. Myös yleinen mielikuva koulun nopeasta muutoksesta tai muuttumattomuudesta tulee hyvin ymmärrettäväksi tästä näkökulmasta.

11.9 Arviointia

Modernisaatiossa oppikoulu miellettiin arvokkaan sivistysperinnön välittäjäksi, joka toteutti edistysohjelmaa yksisuuntaisesti ylhäältä alas aina parempaa tulevaisuutta kohti. Kouluhistoriat on usein kirjoitettu tähän samaan kaavaan. Kun oppikoulu oli saatu ja syrjäseudun oppilaat saivat kuta kuinkin samat koulutusmahdollisuudet kuin muualla, oikeudenmukaisuus oli ikään kuin saanut täyttymyksensä. Arvelinkin, että asia ei ollut aivan näin yksiselitteinen, eikä liike ollut vain yksisuuntainen, vaan siihen liittyi myös ristiriitaisia aineksia sekä muitakin ulottuvuuksia, kuten tutkimukseni on osoittanut. Uushistorialliset suunnat syntyivät korjaamaan modernin usein varsin yksiselitteistä historiakuva. Myös työtäni inspiroinut mikrohistoriallinen näkökulma toi esille ilmiön monikerroksisuuden, joka sisälsi runsaasti säröjä ja ristiriitaisuuksia.

Sain aineistostani vastaukset pääkysymyksiini, mutta eräiden tulkintojen evidenssi jäi vähäiseksi ja näin ollen yleiselle tasolle. Pystyin jäsentämään oppikoulun tulon ja aikataulun aika tarkasti. Samoin pystyin osoittamaan koulun laajentumiseen ja vaikuttavuuteen liittyvät riippuvuudet. Laajentuminen ei ollut tasaisesti etenevä jatkumo, jossa taloudelliset, yhteiskunnalliset ja mentaaliset tekijät muodostivat yleispätevän selityspatteriston, vaan nimenomaan periferinen asema toi kaavaan niin positiivisia kuin negatiivisiakin poikkeamia. Ääriesimerkkinä voin mainita, että juuri kun koululaitos ulottui viimeisiinkin peräkyliin tuoden modernisaation päämääräänsä, yhteiskuntapoliittinen paradigma muuttui täysin ja aiheutti ”suuren murroksen”, joka alkoi tyhjentää näitä kyliä. Kouluista tulikin nuorisolle väylä pois-muuttoon, kun taas kouluttamattomat siirtyivät naapurimaa Ruotsiin teollisuuden liukuhihnoiden ääreen. Paikallisyhteisölle kehitys oli tuhoisa.

Koulukäytännöistä analysoin tässä tutkimuksessa niin oppikoulutyyppeiden toimivuutta kuin oppisisältöjen mielekkyyttä. Eri koulumuodoista ja niiden sopivuudesta periferiseen ympäristöön sekä paikallisyhteisön mahdollisuuksista reagoida koulun

vaatimuksiin saatiin näin tarkennettu kuva. Muun muassa tulkinta uusmuotoisen oppikoulun ongelmista toi uutta tietoa. Stereotyyppinen käsitys on ollut, että uusmuotoisella koululla oli epäonnistunut opetussuunnitelma. Todellisuudessa uusmuotoisen koulun opetussuunnitelma oli tarkoin synkronoitu kansakoulun ja oppikoulun yhteensopivuuteen. Vastaava sovitus jäi puuttumaan perinteisen oppikoulun puolelta ja siksi jouduttiin ongelmiin. Ongelmien osoite oli siis väärä. Paikallistason koulun liikkumatila osoittautui vähäiseksi, sillä vanhamuotoinen oppikouludoktriini oli järkkymätön kallio, jota ei voinut todellisuudessa horjuttaa.

Opetussuunnitelmien sisällössä ilmeni tasapaino-ongelmia yleissivistyksen näkökulmasta. Ongelmat juontuivat uushumanistisesta oppikoulusta, jonka perintönä painotus oli välineaineissa, kun looginen tavoite olisi vaatinut kohdentamisen yleissivistyksen sisältöön. 1920-luvulla oli yritystä siirtää opetussuunnitelman painopistettä sisältöön kansallisella painotuksella höystettynä. Tavoite ei toteutunut. Sen sijaan välineaineet jäivät pysyviksi piirteiksi ja jopa korostuivat, sillä ylioppilaskirjoitukset perustuivat niiden hallintaan. Luonnollisesti myös kielipainotteisessa ohjelmassa oli mahdollisuus painottaa sisältöä, muun muassa humanistista sivistystä, mutta alettiinkin painottaa kulttuurin ja kielen yhteyttä (*kulturkunde*). Näin kielen opetuksesta tuli helposti läntisten kansallisten kulttuurien välittäjiä.

Myös opetussuunnitelman yhtenäisyys oli vanhassa oppikoulussa hyvin problemaattinen. Oppiainejakoisuuteen liittyvät oppiainehierarkiat, jako ”vaikeisiin” ja ”helppoihin” aineisiin, ei mahdollistanut kokonaistavoitteiden mielekästä pohdintaa. Oppiaineiden hierarkkinen rakenne heijastui myös oppikoulun sisäisen karsintajärjestelmään. Kielet saivat ”kunnian” toteuttaa välttämättömäksi koettu karsinta. Kielistä tuli oppikoulun symboli ja sivistyneen kansalaisen status sekä tie eurooppalaisen kulttuurin piiriin. Samalla syntyi kiulu kansallisen kulttuurin suuntaan. Oppilaan koulumenestys oli kiinteässä yhteydessä tähän kulttuuriseen rakenteeseen. Periferian opiskelijan oli ylitettävä monia kulttuurisia ja kielellisiä kynnyksiä päästäkseen samaan tasoon oppikoulun urbaanin perinteisen kulttuurin kanssa.

Käytetyn aineiston perusteella oppilaan opintomenestyksen tulkinta jäi kuitenkin varsin yleiselle tasolle. Yleinen näkemys, ”kiltin koulutyön habitus”, johon liittyi runsaasti kielellistä lahjakkuutta, oli opistomenestyksen yksinkertainen tulkinta. Karsintajärjestelmä koetteli ankarasti änkryitä. Stereotyyppinen selitys huonoon koulumenestykseen oli laiskuus ja lahjattomuus. Mutta millaista tämä karsittujen runsas joukko lopulta oli, siihen en saanut aineistostani tyhjentävää vastausta ja aiheetta tulisi tutkia lisää tulevaisuudessa.

Tutkimukseni täytti aukon oppikoulutietämyksessä tuodessaan uutta valoa oppikoulun tilaan pohjoisimmassa osassa Suomea. Mikrohistoriallinen ote paljasti aiemmin huonosti tiedettyjä asioita koko maan oppikoulusta sekä toi uutta tulkintaa ja tarkennettuja näkökulmia oppikoululaitokseen. Mikroskooppinen lähiluku paljasti lisäksi yksityiskohtia, jotka valaisevat myös kokonaisuutta uudella tavalla: muun

muassa sarakasvien kokoelman ja hyönteiskokoelman löytyminen todisti, miten akateemisen kulttuurin piirteitä alkoi juurtua aika varhain myös takametsiin.

Oppikoulu tarjosi tuhansille nuorille tien kelpolliseen ammattiin ja hyvään yhteiskunnalliseen asemaan. Kouluverkon tihentyminen toi koulut lähemmäksi ja opintie avautui myös syrjäkulmien nuorille, joiden vanhemmille se oli ollut vielä kaukainen unelma. Silloin oppikoulu toteutti tehtäväänsä egalitaarisessa hengessä ja laadullisesti kohtuullisen hyvällä tasolla. Kittilän oppikoulut sopivat hyvin tällaiseen rooliin. Mikrohistorian termillä luonnehtien ”poikkeuksellinen tyyppillisuus” oli niille ominaista. Poikkeuksellista oli maantieteellinen ja kulttuurinen ympäristö sekä siihen liittyen oppilaiden sosioekonominen tausta. Kittilän yhteiskouluun yritettiin ympätä paikallisyhteisön oppiainesta ja sitä voidaan pitää poikkeuksellisena. Alkumenestyksen jälkeen oli kuitenkin todettava, että tyyppilliseen oppikouluun oli vaikeata liittää epätyypillisiä osia. Oppikoululla oli akateeminen standardi, jonka ylin kriteeri oli ylioppilastutkinto eikä sen realiteetin horjuttaminen ollut mahdollista. Luonnollisesti myös valtakunnalliset työmarkkinat sanelivat kovat reunaehdot koulun toiminnalle. Ylioppilaiden selvä enemmistö hakeutui työn perässä eteläiseen Suomeen. Yksilöiden motiiveja ja paikallisyhteisön tarpeita ei ollut kovin helppo liittää yhteensopiviksi.

LÄHDELUETTELO

Arkistolähteet

Kansallisarkisto (KA)

Kouluhallituksen arkisto (Kh)

Saapuneiden kirjeiden diaarit 1928

Esittelylistapöytäkirjat 1935–1939, 1941, 1946, 1949

Diarioidut kirjeasiakirjat 1937

Anomusiasiakirjat 1928

Tarkastuskertomukset 1928–1956

Syystiedonannot 1928–1950

Vuosikertomukset 1928–1950

Oppikoulujen opettajaneuvoston pöytäkirjat 1926–1938

Opetusministeriön arkisto (Opm)

Anomusdiaarit 1928, 1929, 1930

Opetusministeriön pöytäkirjat 1929, 1935, 1936

Yksityiskokoelmat

Gunnar Sarvan kokoelma

Kansalliskirjasto

Oppiennätykset ja metodiset ohjeet 1916

Oppiennätykset ja metodiset ohjeet 1941

Keskustan ja maaseudun arkisto (KMA)

Uuno Hannulan yksityiskokoelma

Kittilän kunnan arkisto (KiKuA)

Kunnallislautakunnan pöytäkirjat 1919–1930

Kunnanhallituksen pöytäkirjat 1964

Kunnanvaltuuston pöytäkirjat 1928, 1964, 1965

Kansakoululautakunnan pöytäkirjat 1964

Kittilän kunnan kouluuunnitelma 1971

Kittilän seurakunnan arkisto (KiSeA)

Kirkonkokousten pöytäkirjat 1927–33

Kirkkoneuvoston pöytäkirjat 1927, 1928

Kittilän yhteiskoulun / yhteislyseon arkisto (KiYhA)

Kannatusyhdistyksen pöytäkirjat

Vuosikertomukset

Tarkastuskertomukset

Rangaistuskirjat
Rehtorin kuuntelukirjat
Opettajakokousten pöytäkirjat
Vanhempainneuvoston pöytäkirjat
Kysely ylioppilaiden jatko-opinnoista (aineisto 1962)
Juhlavuoden 1978 muistelma-aineisto (aineisto 1979)

Lapin maakuntakirjasto

Kittilän yhteislyseon vuosikertomukset ja liitteet

Oulun maakunta-arkisto (OMA)

Rovaniemen yhteislyseon arkisto
Oulun hiippakunnan tuomiokapituli; Kittilän seurakunnan
piispantarkastuksen pöytäkirjat 1928, 1936
Oulun lyseon arkisto
Oulun normaalilyseon arkisto
Oulun suomalaisen jatko-opiston arkisto
Oulun tyttölyseon arkisto
Oulun suomalaisen yksityislyseon arkisto
Oulun yhteislyseon arkisto

Opetushallituksen arkisto (OhA)

Kittilän yhteislyseon vuosikertomukset ja liitteet
Syystiedonannot 1950-luku
Tuntijakolomakkeet 1950-luku
Tarkastuskertomus 1961 (liitteet)

Sodankylän kunnan arkisto (SoKuA)

Kunnallisen keskikoulun arkisto

Tilastokeskuksen arkisto (TiA)

Oppikoulut: tilastollisia tietoja oppikouluista 1929–1939; 1944–1949

Painamattomat lähteet

Hettula, Hannu. Kittilän kansakoululaitos. Ensimmäisen kansakoulun perustamisesta 1886 vuoden 1921 oppivelvollisuuslain alkuun. Syksy 1988 syventävien opintojen tutkielma. Luokanopettajan koulutusohjelma. Lapin korkeakoulu 1988.

Kurula, Heikki. Kittilän katekeettakoulun kehitys erityisesti opetuksen osalta. Syksy 1988 syventävien opintojen tutkielma. Luokanopettajan koulutusohjelma. Lapin korkeakoulu.

Meri-Kinisjärvi, Sinikka. Kittilän oppikoulun 50-vuotistaipaleelta, 3.3.1979.

Ojala, Herkko. Ensi polven akateemisen sivistyneistön muodostuminen Helsingin yliopistossa vv. 1859–99. Suomen historian gradu Helsingin yliopisto 1952.

Palolahti, Mikko. Oppikoulun käymisen leviäminen Kittilässä vv.1928–48. Sosiologian pro gradu, Tampereen yliopisto 1969.

- Rikkinen, Hannele 1978. Maantieteen asema valtion oppikoulujen opetussuunnitelmissa vuodesta 1888 vuoteen 1977. Lisensiaattitutkielma. Helsingin yliopisto, Maantieteen laitos 1978.
- Romakkaniemi, Pasi&Soppela Irene 1986. Supistettu kansakoulu koulujärjestelmässämme ja sen toteutuminen Lapin läänissä. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Lapin korkeakoulu, Kasvatustieteen osasto 1986.
- Ronkanen, Kosti. Oppikoulunkäynti Keski-Suomessa maantieteellisenä ja sosiaalisena ilmiönä 1858 – 1939. Sosiaalishistoriallinen tutkimus Keski-Suomen oppikoulujen oppilasalueista, oppilaiden alkuperästä ja sijoittumisesta yhteiskuntaan vuosina 1858–1939. Pro gradu-tutkimus Suomen historian laudaturarvosanaa varten Jyväskylän kasvatustieteellisessä korkeakoulussa joulukuussa 1964.

Asiakirjajulkaisut

- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki 1952.
- Keisarillisen Suomen Senaatin 8. päivänä elokuuta 1916 vahvistamat oppiennätykset lyseoita ja keskikouluja varten. Kirkollisasiaintoimituskunta. (KA:Nb oppiennätykset)
- Komiteanmietintö no. 12, 1925. Oppikoulun järjestäminen koko kansakoulun oppimäärälle. Helsinki 1925.
- Komiteanmietintö 1925:14. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki 1925.
- Komiteamietintö no. 8, 1938. Lapin taloudelliset olot ja niiden kehittäminen. Lapin komitean mietintö. Helsinki 1938.
- Komiteanmietintö no. 14, 1938. Opetustoimen uudistamiskomitean mietintö. Helsinki 1938.
- Komiteanmietintö 1948. 1. Komiteanmietintö uudistettavan koulujärjestelmän yleisten periaatteiden vahvistamiseksi.
- Komiteanmietintö 1951: 2. Oppikoulujen opettajapulaa selvittävän komitean mietintö. Helsinki 1951.
- Komiteanmietintö 1965: B 21. Kehitysaluekomitean kirjelmä toimenpiteistä kehitysalueiden elinkeinoelämän toimintaedellytysten parantamiseksi. Helsinki 1965.
- Komiteanmietintö 1966: A 12. Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Helsinki 1966.
- Komiteanmietintö 1970: A 11. Lukiokomitean mietintö. Helsinki 1970.
- Kouluohjelmakomitean mietintö. Komiteamietintö no. 11 – 1959. Helsinki 1959.
- Lapin lääninhallituksen taloudellinen katsaus 1973.
- Meinander – Aatonen Oppikoulun hallinto. WSOY Porvoo 1953, 1968.
- Oppikoulukomitean mietintö marraskuun 3. päivältä 1932. Helsinki 1933.
- Oppikoulu-käsikirja. Kokoelma asetuksia, määräyksiä, kiertokirjeitä y.m. toim. K.Kerckonen. Kustannusosakeyhtiö Ahjo Helsinki, 1918.
- Oppikoulun opettajanvalmistuksen pedagogisen toimikunnan mietintö 1959.
- Oppikoulun sisäisen kehittämisen yleissuunnitelma. Vuoden 1950 oppikoulukomitean työvaliokunnanmietintö ja neuvottelukunnan siitä antama lausunto. 1950.
- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1973 / 38.
- Puupponen, Lauri. Oppikoulut, niiden järjestysmuoto, hallinto ja toiminta. Otava Helsinki 1934.
- Puupponen L. Oppikoululainsäädäntö selityksineen. Otava Turku 1945.
- Puupponen L. Oppikoululainsäädäntö vuosina 1946–1949 selityksineen. Otava Helsinki 1949.
- Suomen asetuskokoelma 1928.
- Suomen asetuskokoelma 1941.

- Suomen asetuskokoelma 1951.
 Suomen asetuskokoelma 1954.
 Suomen asetuskokoelma 1968.
 Suomen kansanedustajat 1907–1982. Helsinki 1982.
 Suomen suuriruhtinaanmaan asetuskokous no. 26, 1872.
 Suomen oppikoulunopettajien yleinen kokous Helsingissä tammikuun 3–5 p., 1934. Valtioneuvoston kirjapaino. Helsinki 1934.
 Suomen taloushistoria 3. Historiallinen tilasto. Toim. Kaarina Vattula. Tammi Helsinki 1983.
 Suomen tilastollinen vuosikirja. Uusi sarja kahdeskymmeneskahdeksas vuosikerta 1930. Tilastollisen päätoimiston julkaisema. Helsinki 1930.
 Suomen tilastollinen vuosikirja. Uusi sarja – XXXI – vuonna 1933. Tilastollisen päätoimiston julkaisema. Helsinki 1933.
 Suomen tilastollinen vuosikirja. Uusi sarja – XXXVII – vuonna 1939. Tilastollisen päätoimiston julkaisema. Helsinki 1940.
 Suomen tilastollinen vuosikirja. Uusi sarja – LVI – Vuonna 1960. Tilastollinen päätoimisto. Helsinki 1961.
 Suomen tilastollinen vuosikirja. Uusi sarja – LXI – Vuonna 1965. Tilastollinen päätoimisto. Helsinki 1965.
 Suomen virallinen tilasto IX: 78–83 Oppikoulut 1960–66.
 Suomenmaa IX.2. 1931 Maantieteellis-taloudellinen ja historiallinen tietokirja. WSOY Porvoo 1931.
 Tieteellisten oppikoulukirjastojen toimikunnan mietintö. Helsinki 1963.
 Uusi lukio – uusi tutkinto. Suomen Ylioppilaskuntien liiton Varjokomiteanmietintö ylioppilastutkinnon ja lukion uudistamisesta. Gummerus. Jyväskylä 1963.
 Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet. Opetusministeriön valtion oppikouluja varten kesäkuun 19. päivänä 1941 vahvistamat oppiennätykset ja kouluhallituksen kesäkuun 26 päivänä 1941 vahvistamat metodiset ohjeet. Helsinki 1941.
 Valtiopäivät pöytäkirjat 1925, 1928, 1933, 1953, 1954, 1955.
 Ylioppilastulvan vastustamiskomitean mietintö marraskuun 23. päivältä 1935. Helsinki 1935.

Sanomalehdet

- Kittilä-lehti 2001, 2004.
 Lapin Kansa 1965, 1968, 1979.
 Pohjolan Sanomat 1956.

Tietokirjallisuus

- Aaltonen, Rainer 1991. *Fennomaanit kansansivistystyössä: Vapaan kansansivistyksen synty Suomessa*. Valistus, sivistys, kasvatust. Kansanvalituksesta aikuiskasvatukseen. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
 Aho, Seppo & Majava, Riitta 1983. *Väestö ja työ*. Lappi –kurssi. Opintomoniste 1. Lapin korkeakoulu. Rovaniemi.
 Ahonen, Sirkka 1999. *Koulub historian vaihtuvat paradigmat*. Koulu ja menneisyys XXXVII. Kasvatuksen monimuotoinen sarka. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1999. Saarijärvi: Gummerus.

- Ahonen Sirkka 2003a. ”Tasa-arvon pyrkimys 1960-luvun koulutuspolitiikassa”. Teoksessa *Kasvatshistoria nyt: Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Toim. Minna Vuorio-Lehti ja Marjo Nieminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ahonen, Sirkka 2003b. *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, Sirkka 2011. ”Millä opeilla opettajia koulutettiin?” Teoksessa *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Ahonen, Sirkka & Rantala, Jukka 1990. History Education in ”the Second Republic” 1944–1950. Teoksessa *Koulu ja menneisyys XXVIII*. Helsinki: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja.
- Ahonen, Sirkka & Rantala, Jukka 1996. *Sata vuotta oppikoulua varten: Valmistava koulu 1870-luvulta 1970-luvulle*. Jyväskylä: Kirjayhtymä.
- Ahonen, Sirkka & Rantala, Jukka 2001. *Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Helsinki: SKS.
- Ahvenainen, Jorma 1982. *Kaksisataa vuotta Lapin metsätaloutta. Lapin plakaatista tilojen autioitumisen aikaan*. Lapin historiaseminaari Rovaniemellä 8–9. 6. 1981. Toim. Seppo Aho & Leena Heikkola. Oulu: Pohjois-Suomen tutkimuslaitos.
- Ahvenainen, Jorma 1985. *Pohjois-Suomi 1809–1939*. Faravidin maa. Pohjois-Suomen historia. *Studia historica septentrionalia* 9. Jyväskylä: Gummerus.
- Aittola, Tapio, Jokinen, Kimmo & Laine, Kaarlo 1992. ”Nuorisokulttuurit ja koulutus”. Teoksessa *Kasvatussosiologia*. Toim. Tuomas Takala. Juva: WSOY.
- Alaketola-Tuominen, Marja 1989. *Jokapojan amerikanperintö: Yhdysvaltalaisia kulttuurivaikutteita Suomessa toisen maailmansodan jälkeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alapuro, Risto 1994. Suomen synty paikallisena ilmiönä 1890–1933. Porvoo: Hanki ja jää.
- Alapuro, Risto: Kansalaisjärjestöt ja valtio. Teoksessa *Murroksia: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXIII*. Toim. Mika Kantola, Juha-Pekka Lehtonen & Markku Liuskari. Piekämäki: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto.
- Alapuro, Risto 1998. ”Sivistyneistön ambivalentti suomalaisuus”. Teoksessa *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*. Toim. Pertti Alasuutari & Petri Ruuska. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti & Ruuska, Petri 1998. ”Johdanto”. Teoksessa *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*. Toim. Pertti Alasuutari & Petri Ruuska. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, Erik 1966. *Kansakoulu yhteiskunnallisena kehitystekijänä: Kansakoulu 1866-1966*. Helsinki: Otava.
- Allardt, Erik. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Allardt, Erik, Jartti, Pentti, Jyrkilä, Faina & Littunen, Yrjö 1958. *Nuorison harrastukset ja yhteisön rakenne*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, Ari 1987. *Näkökohtia opetussuunnitelman kasvatussosiologista tutkimusta varten. Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset*. Tutkimuksia 48. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino Helsinki.
- Antikainen, Ari 1988. *Johdatus kasvatussosiologiaan*. Juva: WSOY.
- Antikainen, Ari 1998. *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena 2003. *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY.
- Apo, Satu 1998. ”Suomalaisuuden stigmatisoinnin traditio”. Teoksessa *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*. Toim. Pertti Alasuutari & Petri Ruuska. Tampere: Vastapaino.
- Arola, Pauli 2003. *Tavoitteena kunnan kansalainen: Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta.

- Autio, Veli-Matti 1986. *Opetusministeriön historia IV: Ensimmäisen tasavallan kulttuuripolitiikka 1917–1944*. Opetusministeriö: Kirkollistoimituskunta.
- Autio, Veli-Matti, Heikkilä, Markku & Numminen, Jaakko. *Opetusministeriön historia V: Jälleenrakennuksen ja kasvun kulttuuripolitiikka 1945–1965*. Helsinki.
- Berger, Peter L. & Luckman, Thomas 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Boas, Georg 1972. *Mitä aatehistoria on*. Porvoo: WSOY.
- Boli, John 1989. *New Citizens for a New Society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Press.
- Borg, Olavi 1965. *Suomen puolueet ja puolueohjelmat 1880–1964*. Porvoo: WSOY.
- Bourdieu, Pierre 1998. *Järjen käytännöllisyys: Toiminnan teorian lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Brotherus, K.R. 1948. *Katsaus Suomen valtiollisen järjestysmuodon historialliseen kehitykseen*. Toimen, uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Cleve, Z.J. 1885. *Koulujen kasvatusoppi*. Helsinki.
- Collingwood, R.G. 1983. *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press.
- Dahl, Ottar 1971. *Historiantutkimuksen metodiopin peruspiirteitä*. Espoo: Weilin+Göös.
- Elio, Keijo 1977. *Kasvatuksen historia tutkimuskohteena*. Research reports n:o 56 1977. Department of Education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Elias, Norbert 1976. *Über den Prozess der Zivilisation. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Elomaa, Hanna 2001. ”Mikrohistoria johtolankojen jäljillä”. Teoksessa *Kulttuurihistoria: Jobdatus tutkimukseen*. Toim. Kari Immonen & Maarit Leskelä-Kärki. Tietolipas 175. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Enbuske, Matti 1997a. *Tukkimiesten ja kauppiaiden kairoilla 1870–1909*. Jokivarsien kasvatit ja junantuomat. Rovaniemen historia vuoteen 1990. Jyväskylä: Gummerus.
- Enbuske, Matti 1997b. *Peräpohjolan keskuseudulla 1909–1939*. Jokivarsien kasvatit ja junantuomat. Rovaniemen historia vuoteen 1990. Jyväskylä: Gummerus.
- Enbuske, Matti 2003. ”Lapin asuttamisen historia”. Teoksessa *Lappi: Maa, kansat, kulttuurit*. Toim. Ilmo Massa, Hanna Snellman & Sanna Schildt-Jansson. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Erätuuli, Matti 1980. *Lukiofysiikan opetussuunnitelman kehittyminen Suomessa vuosina 1916–1979*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Foucault, Michel 2001. *Tarokkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Ginzburg, Carlo 1996. *Jobtolankoja: Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisesta metodista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Haapala, Pertti 1989. *Mitä on rakennemuutos? Suomi 1800–2000*. Historian päivät 1988. Historiallinen Arkisto 93. Jyväskylä: SHS.
- Haapala, Pertti 1995. *Kun yhteiskunta hajosi: Suomi 1914–1920*. Helsinki: Kleio ja nykypäivä.
- Haavio, Martti 1949. *Opettajapersonallisuus*. Toinen painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Haila, V.A. 1934. *Suomenkielisten oppikoulujen kirjallisuuden opetuksesta: Erityisesti silmälläpitäen kirjallisuuden valintaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakama, Kaarlo 1965. *Erillinen lahjakkuus. Kasvatusopillinen aikakauskirja 4 / 1965*.
- Hakaste, Saara 1992. *Yhteiskasvatuksen kehitys 1800-luvun Suomessa sekä vastaavia kehityslinjoja naapurimaissa*. Helsinki: Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Halila, Aimo 1950. *Suomen kansakoululaitoksen historia*. Neljäs osa. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921–1939). Turku: WSOY.

- Halila, Aimo 1954. *Pohjois-Pohjanmaa ja Lappi 1721–1775: Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin historia V*. Oulu: Pohjois-Pohjanmaan maakuntaliiton ja Lapin maakuntaliiton yhteinen historiatiomikunta.
- Halila, Aimo 1966. *Kansakoulunopettajisto yleisessä kulttuurityössä: Kansakoulu 1866–1966*. Kuuru: Otava.
- Hanho, J. T. 1947. *Suomen oppikoululaitoksen historia I: Ruotsin vallan aika*. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, Airi 1984. *Lukioon lähtö ja sosiaaliluokka: 11–17 -vuotiaiden nuorten itsesääätelyn ja ympäristöhallinnan kehitys kodin toimintaympäristön valossa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Haveri, Arto & Suikkanen, Asko 2003. ”Lapin aluekehitys ja sen tulevaisuus”. Teoksessa *Lappi: Maa, kansat, kulttuurit*. Toim. Ilmo Massa, Hanna Snellman & Sanna Schildt-Jansson. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Heikkinen, Anja 2011. ”Elatus, oppi ja kumppanuus”. Teoksessa *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Heikkinen, Antero 1977. *Koulutus ja koululaitos*. Historianopettajien vuosikirja XIII. Helsinki.
- Heikkinen, Antero 1983. *Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan: Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, Antero 1987. ”Suomen koulutusjärjestelmän kehitysvaiheet”. Teoksessa *Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen*. Toim. Annika Takala, Jaakko Salminen, Pirjo Nuutinen, Jyrki Hilpelä, Antero Heikkinen, Taru Eskelinen & Ari Antikainen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heikkinen, Antero 1993. *Ihminen historian rakenteissa: Mikrohistorian näkökulma menneisyyteen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heikkinen, Reijo 1995. *Kasvatus ja koulutus Kainuussa: Kainuun koulutusjärjestelmän kehitys syyskuuhun 1945 mennessä*. Kajaani.
- Heikkola, Leena 1982. *Lapin historiaa*. Maakuntahistoriallinen oheislukemisto. Rovaniemi.
- Heinonen, Jouko 1984. *Rovaniemen markkinat*. Lapin maakuntamuseon julkaisuja 1. Hämeenlinna.
- Heinonen, Reijo E. 1987. *Aineenopettajankoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa: Koulutussuunnitelman synty, toteutus ja uudistus Normaalikoulun alkuvaiheissa 1860 – 1880-luvuilla*. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinonen, Veikko 1962. Oppikoululaisten ja kansakoululaisten henkisten kykyjen eroista. *Kasvatus ja koulu* 4 / 1962.
- Heinonen, Veikko 1968. Eräiden perhemuuttujien vaikutuksesta oppilaan henkisten kykyjen kehitykseen ja koulumenestykseen. Teoksessa *Kasvatuksen kentältä*. Juhlakirja Matti Koskenniemen 60-vuotispäiväksi 19. 12. 1968. Helsinki: Otava.
- Heinonen, Visa 2000. *Nälkämaasta moderniksi kulutusyhteiskunnaksi*. Tieteesä tapahtuu 6/2000. Tieteellisten seurain valtuuskunta. www.tsv.fi/tapaht/006/heinonen.htm
- Heinonen, Visa 2003. ”James päällä joka säällä”: Suomalaisen nuorisomainonnan historiaa. Teoksessa *Nuoruuden vuosisata: Suomalaisen nuorison historia*. Toim. Sinikka Aapola & Mervi Kaarinen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Heiskanen, Ilkka & Mitchell, Ritva 1985. *Lättähatuista punkkareihin: Suomalaisen valtakulttuurin ja nuorisokulttuurien kohtaamisen kolme vuosikymmentä*. Helsinki: Otava.
- Henttonen, Antti 1985. *Opettaja kulttuurityön tekijänä*. Koulu ja kulttuuri. Koulu ja menneisyys XXIII. Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, Sirkka 1992. *Kasvatustieteen käsitteistö*. 1-3 painos. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, Sirkka 1987. *Jobdatus kasvatusfilosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hollo, J. A. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Turku: WSOY.
- Hovi, Raimo, Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1989. *Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus: Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnoissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle*. Turku: Turun yliopiston koulutus-sosiologinen tutkimusyksikkö.
- Husen, Torsten 1962. *Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa*. Helsinki: Tammi.
- Hustich, Ilmari 1960. ”Suomen taloudellinen aluejako”. Teoksessa *Oma maa: Tietokirja Suomen kodeille*. Toim. Edwin Linkomies. Porvoo: WSOY.
- Hustich, Ilmari 1982. ”Lapin kehityspiirteitä viimeisen puolen vuosisadan ajalta”. Teoksessa *Lapin plakaatista tilojen autioitumisen aikaan. Lapin historiaseminaari Rovaniemellä 1981*. Toim. Seppo Aho & Leena Heikkola. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huuhka, Kosti 1955. *Talonpoikaisu- ja koulutieteen tutkimus talonpoikaisu- ja koulutieteen tutkimuslaitoksen toiminnasta ja siihen vaikuttaneista sosiaalisista tekijöistä Suomessa 1910–1950*. Helsinki. Historiallisia tutkimuksia 43.
- Huuhka, Kosti 1961. *Oppikoulun sosiaalinen ulottuvuus. Heikki Waris ja 15 tohtoria*. Juhlakirja Heikki Wariksen täyttäessä 60 vuotta 23.10.1961. Porvoo: WSOY.
- Hyrkkänen, Markku 2002. *Aatehistorian mieli*. Tampere: Vastapaino.
- Häggman, Kai 1994. *Perheen vuosisata: Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa*. Helsinki: SHS.
- Hämäläinen, Juha 2007. ”Z. J. Cleve – suomalaisuusmiehen ja koulupedagogiikan systeeminrakentajan”. Teoksessa *Kasvatus- ja koulukäytännön tutkimus Suomessa vuosisatojen saatossa*. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hämäläinen, Risto 1990. ”Maataloudellinen rajaseututoiminta vuosina 1922–1939”. Teoksessa *Maakuntien nousu: Kehityksen suuntia Itä-Suomessa*. Toim. Antero Heikkinen. Jyväskylä: Gummerus.
- Häyrynen, Yrjö-Paavo 1983. ”Elinikäinen kasvatus ja henkisten kykyjen kehittyminen – kytkentöjä yhteiskuntapsykologiaan, aikuispedagogiaan ja teknologian muutokseen”. Teoksessa *Elinikäinen kasvatus*. Toim. Aulis Alanen & Juha Sihvonen. Helsinki: Gaudeamus.
- Häyrynen, Yrjö-Paavo & Hautamäki, Jarkko 1975. *Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka*. Espoo: Weilin+Göös.
- Iisalo, Taimo 1975. *Keskikoulun toteuttamisvaihe Suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Iisalo, Taimo 1982. *Opettajat ja koulun hallinto*. Ns. yleiset oppikoulunopettaja-kokoukset vuosina 1890–1920. Turun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita B:2.
- Iisalo, Taimo 1983. *Keskikoulun opetussuunnitelman syntyvaiheen ongelmia. Koulu ja menneisyys XXI*. Helsinki: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja.
- Iisalo, Taimo 1984. *Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890–1920: Tutkielmia opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Iisalo, Taimo 1987. *Juhlakirja Taimo Iisalon merkkipäivänä 27. helmikuuta 1987*. Toim. Risto Rinne. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja.
- Iisalo, Taimo 1991. *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluhin*. Helsinki: Otava.
- Ikonen, Risto 2011. ”Korkeasti koulutetun ihmisen ihanne”. Teoksessa *Välustus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Isohookana-Asunmaa, Tytti 1980. *Maalaisliitto Pohjois-Suomessa. Kehitysjakso 1906–1939*. Turun yliopiston julkaisu- ja sarja C osa 29. Turku.

- Isosaari, Jussi 1973. *Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys*. Helsinki: Otava.
- Itälä, Jaakko 1993. *Koulutus-Suomea kohden*. Suomalaisen tarina 2. Etsijäin aika. Kirjayhtymä Jyväskylä.
- Jalagin, Seija 2008. Lähetytyön sukupuolisuhteet. *Historiallinen aikakauskirja* 2008 (68-77).
- Jauhiainen, Annukka 2002. *Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset: Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Jauhiainen, Annukka 2003. ”Kansalaiskasvatusta ja käytännön taitoja – kansakoulun jatko-opetus kysymys”. Koti ja koulu, kasvatuksen perusta. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2003 XLI. Jyväskylä.
- Jauhiainen, Annukka 2007. ”Mikael Soinisen koulupolitiikka ja kasvatuseräajattelu”. Teoksessa *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Jauhiainen, Arto, Kivirauma, Joel & Rinne, Risto 1997. Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1997. Koulu ja menneisyys XXXV. Saarijärvi.
- Johansson, H. 1985. *Elevernas eller skolans kultur och samhälle. Sammanfattning av ett projekt i norra Norrbotten*. Pedagogiska institutionen. Umeå Universitet. Umeå.
- Johansson, Henning 1986. *Multi-cultural Educational Progress in Polar Sweden: Experiences from an Action Research Project*. Umeå.
- Jokipii, Mauno 1977. *Lapin välirauhan ajan tierakennukset ja niiden suurpoliittinen tausta*. Scripta historica V Oulun historiallisen seuran julkaisuja. Oulu.
- Julku, Liisa & Julku, Kyösti 1983. *Oulun yliopiston perustamisen historia*. Studia historica septentrionalia 6. Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys. Oulu.
- Julku, Kyösti 1995a. *Kemin pitäjän ja Kemin Lapin rajan merkitseminen maastossa*. Pohjois-Suomen historiallisen yhdistyksen vuosikirja XVII Faravid. Rovaniemi.
- Julku, Kyösti 1995b. *Perinteellisen Tornion ja Kittilän rajan merkitseminen*. Pohjois-Suomen historiallisen yhdistyksen vuosikirja XVII Faravid. Rovaniemi.
- Jussila, Heikki 1988. *Education, Environment and Man's Economy in Northern Finland*. N:o 51. Oulun yliopisto. Pohjois-Suomen tutkimuslaitos. Oulu.
- Jutikkala, Eino 1958a. *Suomen talonpojan historia*. SKS. Turku.
- Jutikkala, Eino 1958b. ”Sääty-yhteiskunnan hajoaminen”. Teoksessa *Suomen talous- ja sosiaalhistorian kehityslinjoja*. Toim. Eino Jutikkala. Porvoo: WSOY.
- Jutikkala, Eino 1965. *Pohjoismaisen yhteiskunnan historiallisia juuria*. Porvoo: WSOY.
- Jutikkala, Eino 1968. ”Torpparikysymys”. Teoksessa *Suomen talous- ja sosiaalhistorian kehityslinjoja*. Toim. Eino Jutikkala. Porvoo: WSOY.
- Jäntere, Kaarlo 1927. *Koulunkäynti sosiaalisena ilmiönä vv. 1722 – 1843 silmälläpitäen erityisesti Porin triviaalikoulua*. Turun suomalaisen yliopiston julkaisuja sarja B osa V no 1. Turku.
- Kaarninen, Mervi 1995. *Nykyajan tytöt: Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa*. Suomen Historiallinen Seura. Helsinki.
- Kaarninen, Mervi 2003. Kansakunnan toivot: Ylioppilastutkinto käännekohtana ja siirtymävaiheena. Teoksessa *Nuoruuden vuosisata: Suomalaisen nuorison historia*. Toim. Sinikka Aapola & Mervi Kaarninen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kaarninen, Mervi 2011. ”Oppikoulu yhteiskunnan rakentajana”. Teoksessa *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Kaarninen, Mervi & Kaarninen, Pekka 2002. *Sivistyksen portti: Ylioppilastutkinnon historia*. Helsinki: Otava.

- Kalela, Jorma 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, Niilo 1960. *Suomen koululaitos*. Toinen, uudistettu painos. Helsinki: Otava.
- Kanerva, Reino 1966. *Kunnallinen keskikoulu kansakoulun osana: Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki: Otava.
- Kansanen, Pertti 1990. *Didaktiikan tiedetausta: Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karisto, Antti, Takala, Pentti & Haapola, Ilkka 1998. *Matkalla nykyaikaan: Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa*. Juva: WSOY.
- Karjalainen, Asko & Siljander, Pauli 1997. ”Pedagogisen tietoisuuden paradoksi”. Teoksessa *Kasvatus ja sosialisatio*. Toim. Pauli Siljander. Helsinki: Gaudeamus.
- Kasvio, Antti 1973. *Yleissivistävän koulutuksen tehtävien ja sisällön rakenteen kehittämisestä perus- ja keskiasteen koulutuksessa Suomessa*. Helsingin Yliopisto, Sosiaalipolitiikan laitos. Koulutuksen laadullisten muutostekijäin ja muutostavoitteiden tutkimusprojekti no 2 / 1973. Helsinki.
- Kataja, Heli 1997. *Aseman, koulutuksen ja kulttuuripääoman periytyminen sodanjälkeisessä Suomessa*. Julkaisusarja A:179. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kauppila, Juha 1996. ”Koulutus elämänkulun rakentajana”. Teoksessa *Oppiminen ja elämänhistoria*. Toim. Ari Antikainen & Hannu Huotelin. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki.
- Kauppila, Juha 2002. *Sukupolvet, koulutus ja oppiminen: Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 78. Joensuu.
- Kauppila, Juha & Tuomainen, Anne 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa *Oppiminen ja elämänhistoria*. Toim. Antikainen Ari & Huotelin Hannu. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki.
- Kerkelä, Heikki 1992. *Kauppias, talonpoika ja maailmanmarkkinat – Pohjois-Suomen yhteiskunnan muutos esiteollisena aikana*. Lapin Yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 15. Rovaniemi.
- Kerkelä, Heikki 1996. *Vanhan maailman peilissä: Modernin yhteiskunnan synty ja pohjoinen aineisto*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ketonen, Liisa 1980. *Suomen tyttöoppikoulut itsenäisyyden aikana peruskoulujärjestelmään siirtymiseen asti*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Helsinki.
- Kiuasmaa, Kyösti 1971. *Oppikoulun järjestysmuutokysymys 1920- ja 1930-luvuilla*. Tampereen Yliopiston kasvatustieteen laitos julkaisusarja A. Tutkimusraportit no 2. 31.5.1971.
- Kiuasmaa, Kyösti 1974. *Oppikoulu 1940-luvun koulujärjestelmäkeskustelussa*. Tampereen Yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportit n:o 7 / 1.12.1974.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. *Oppikoulu 1880–1980: Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun*. Oulu: Pohjoinen.
- Kiuasmaa, Kyösti 1985. *Nuoren tasavallan oppikoulukulttuuri*. Koulu ja kulttuuri. Koulu ja menneisyys XXIII. Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985. WSOY Juva.
- Kiviluoto, Hillevi 1959. *Oppikouluproгноosin kontrollista II*. Turun yliopiston julkaisuja sarja B osa 73. Turku.
- Kivinen, Osmo 1988. *Koulutuksen järjestelmäkehitys: Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvulla*. Turku: Turun yliopisto.
- Kivinen, Osmo & Kinos, Sirppa 1990. *Suomalainen oppiaika. Koulu ja menneisyys XXVIII*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1990. Helsinki.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Ahola, Sakari 1989. *Koulutuksen rajat ja rakenteet*. Hanki ja jää. Juva.

- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Kivirauma, Joel 1985. *Koulun käytännöt: koulutus sosiologinen tarkastelu*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:105 1985 tutkimuksia. Turku.
- Kivistö, Kalevi & Vaherva Tapio 1981. *Kasvatussosiologia*. Gummerus Jyväskylä.
- Klinge, Matti & Kolbe, Laura 1991. *Suomen ylioppilas*. Helsinki: Otava.
- Komulainen, Katri 2001. *1930-luvun suomalainen oppikoulu kansallisuuden näyttämönä*. Nuorisotutkimus 19 (2001) : 1. Allianssi ry.
- Komulainen, Katri. ”Kansallisen ajan esitykset oppikoulun juhlissa”. Teoksessa *Suomineiton hei! Kansallisuuden suku puoli*. Toim. Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen. Tampere: Vastapaino.
- Konttinen, Esa 1991. *Perinteisesti moderniin: Professionien yhteiskunnallinen synty Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korpela, E. J. 1967. *Maatalous 1919–1939: Itsenäisen Suomen taloushistoriaa 1919 – 1950*. Historian aitta XVII. WSOY Porvoo.
- Korpikallio, Jaakko 1937. *Yksilön ja kansalaisen kasvatusta Englannissa: Kasvatuspäämäärän kehitys renessanssista nykyaikaan*. Helsinki: WSOY.
- Korpikallio, Jaakko 1938. *Uuden kasvatuksen maailmankatsomus*. Kasvatusta ja koulu 1938. Jyväskylän yliopistoyhdistyksen kasvatustieteiden aikakauskirja 1938.
- Koskenniemi, Matti 1938. *Älykkyyttutkimuksen menetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Koskenniemi, Matti 1946. Vapauden kautta vapauteen. Teoksessa *Kohti uutta koulua: Kasvattajat puhuvat ajankohtaisesta koulukysymyksestä*. Toim. Kalevi Kajava. Kustannustalo Helsinki.
- Koskenniemi, Matti 1952. *Sosiaalinen kasvatusta koulussa*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, Matti 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Otava.
- Koski, Leena 2003. ”Oppikoulun nuoruus 1940- ja 50-luvuilla”. Teoksessa *Nuoruuden vuosisata: Suomalaisen nuorison historia*. Toim. Sinikka Aapola & Mervi Kaarninen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Koski, Leena 2011. ”Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi”. Teoksessa *Vaalistus ja koulunpenkki: Kasvatusta ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Koskinen, Irina 1988. *Hyvästit kieliopille: Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 67. Helsinki.
- Koskinen, Irina 1990. Oppiaineen historia kytkeytyy pedagogiikan ja aineen historiaan. *Koulu ja menneisyys XXVIII*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1990. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koskinen, Tarmo 1989. ”Metsäsektori suomalaisen muutoksen veturina ja jarrumiehenä”. Teoksessa *Suomi - muutosten yhteiskunta*. toim. Pertti Suhonen. Porvoo: WSOY.
- Kuikka, Martti T. 1988. *Opiskelijoiden rekrytointi maamme kansakouluseminaareihin 1920- ja 30-luvuilla: Tutkimuspohjaista koulutusta kohti*. Professori Veikko Heinosen juhla kirja 7. 5. 1988. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 21. Jyväskylä.
- Kuikka, Martti T. 2002. *Teachers for Secondary Schools, Especially Teachers Training in Finland 1780 – 1980. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2002*. Kuikka, Martti T. 2005. Kasvatusta historian tutkimus. Tutkiva opettaja 5/2005. Jyväskylä.
- Kuosmanen, Risto 1979. *Kemijärven kauppalan syntyvaiheista*. Jatuli XVII. Kemin kotiseutu- ja museoyhdistyksen julkaisu. Kemi.
- Kuujo, E. O. 1951. *Katsaus koulun vaiheisiin 1891 – 1951. Helsingin lyseo ”Ressu” 1891 – 1951*. Helsinki.

- Kyllönen, Matti 1977. *Agraarikäsityksen yhteydestä sosialistiseen äänestyskäyttäytymiseen Pohjois-Suomessa 1900–1910*. Scripta historica V. Oulun historiaseuran julkaisuja. Oulu.
- Kähkönen, Esko I. 1982. *Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja Sarja A N:o 1. Rovaniemi 1982.
- Kähkönen, Esko I. 1984. *Kirkko kansan kasvattajana: Lappi ja Peräpohjola Kuopion hiippakunnassa 1800-luvun loppupuolella*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja Sarja B N:o 1 1984. Rovaniemi.
- Kähkönen, Esko I. 1988. *Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A. Tieteellisiä tutkimuksia 4. Rovaniemi.
- Käppi, Pekka 1971. *Koulumatkat ja koulumenestys*. Kouluhallituksen kokeilu- ja toimeksiantotutkimuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen tutkimuksia 83 /1971.
- Lahdes, Erkki 1965. *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) nykyisen didaktiikan tienraivaajana*. Koulu ja menneisyys XVII. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1965. Helsinki.
- Lahdes, Erkki 1968. Didaktisesta kokonaiskäsittelystä. Teoksessa *Kasvatuksen kentältä*. Juhlakirja Matti Koskenniemen 60-vuotispäivänä 19.12.1968. Helsinki: Otava.
- Laine, Antti 1990. ”Oppikoulun käynti”. Teoksessa *Maakuntien nousu: Kehityksen suuntia Itä-Suomessa*. Toim. Antero Heikkinen. Jyväskylä: Gummerus.
- Laitamo, Mikko 1996. ”Rovaniemen puhemarkkinat”. Teoksessa *Rillumarei ja valistus: Kulttuuri-kahakoita 1950-luvun Suomessa*. Toim. Matti Peltonen. Historiallinen arkisto 108. Suomen Historiallinen Seura. Helsinki.
- Lakkala, Irja-Kaisa 2011. *Sodankylän oppikoulut 1943-1972*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Lampinen, Osmo 1998. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.
- Launonen, Leevi 2000. *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä.
- Lassila, Juhani 2001. *Lapin koulutushistoria –kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulut osa I*. Acta universitatis ouluensis E Scientiae Rerum Socialium. Oulun Yliopisto. Oulu.
- Lassila, Juhani 2003a. *Länsi-Lapin ammatti-instituutin historia: Ammatillinen koulutus hyvinvointivaltiollisena ja paikallisena kehitystekijänä*. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 58. Rovaniemi.
- Lassila, Juhani 2005a. *Lapin koulutus vuosina 1630-2001*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lassila, Juhani 2005b. *Lapin maatalousseura ammatillisten oppilaitosten ylläpitäjänä 1906–1970*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lehmusto, Heikki 1951. *Kasvatusopin historia*, toinen painos. WSOY Kuopio.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola Raimo 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Juva: WSOY.
- Lehtola, Veli-Pekka 1997. *Rajamaan identiteetti: Lappilaisuuden rakentuminen 1920- ja 1930-luvun kirjallisuudessa*. Helsinki: SKS.
- Lehtonen, Lahja 1999. *Schools in Ovamboland from 1870 to 1970*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leino-Kaukiainen, Pirkko 2007. Kasvatuksen historiaa: Instituutioiden tutkimisesta kokonaistutkimukseen. *Kasvatus & aika* 1 / 2007.
- Leino-Kaukiainen, Pirkko –Heikkinen, Anja 2011. ”Yhteiskunta ja koulutus”. Teoksessa *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Levi, Giovanni 1992. *Aineeton perintö: Manaajappi ja talonpoikaisyhteisö 1600-luvun Italiassa*. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Levi, Giovanni 2001. *On Microhistory: New Perspectives on Historical Writing*. Second Edition. Edited by Peter Burke. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Liikkanen, Mirja 1998. ”Taideyleisöpuhe ja suomalaisuus”. Teoksessa *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*. Toim. Pertti Alasuutari & Petri Ruuska. Tampere: Vastapaino.
- Lilius, Albert 1933. *Koulukasvatusopin pääkysymyksiä*. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Lindström, Aslak 2007. *Ylioppilastutkinnon muotoutuminen autonomian aikana*. Jyväskylän yliopisto-tiedekunnat. www.jyu.fi/tdk/hallinto/tiedotus/207.htm.4.6.2007
- Linnanmäki, Elina 2005. *Espanjantauti Suomessa: Influenssaepidemia 1918–1920*. Bibliotheca Historica 95. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lundgren, Ulf P. 1981. *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm : Utbildningsförl. på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lähteenmäki, Maria 1999a. *Jänkäjäkääreitä ja parakkipiikoja: Lappilaisten sotakokemuksia 1939–1945*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Lähteenmäki, Marja 1999b. Lappi sodassa: Talvisodan kipeä muisto. *Raito: Maakunnallinen muoselehti* 2/1999.
- Lähteenmäki, Marja 2003a. Alaska Highwaylta Arkangeliin: Näkökulmia pohjoisten alueitten historiaan. *Historiallinen aikakauskirja* 1 / 2003. 155–160.
- Lähteenmäki, Maria 2003b. ”Jäämeren valloitus: Naparetkeilijöitä ja skippareita Euroopan pohjoisilla reunoilla”. Teoksessa *Lappi: Maa, kansat, kulttuurit*. Toim. Ilmo Massa, Hanna Snellman & Sanna Schildt-Jansson. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Lähteenmäki, Maria 2004. *Kalotin kansaa: Rajankäynnit ja vuorovaikutus Pohjoiskalotilla 1808–1889*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lähteenmäki, Maria 2006. ”Kemin Lapin raunioilla”. Teoksessa *Alueiden Lappi*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lähteenmäki, Maria 2009. ”Alue- ja paikallistutkimuksen synty ja pohjoinen ulottuvuus 1700-luvulla”. Teoksessa *Maa, seutu, kulmakunta: Näkökulmia aluehistorialliseen tutkimukseen*. Historiallinen arkisto 129. Helsinki: SKS.
- Malinen, Paavo 1985. *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Helsinki: Otava.
- Malinen, Paavo 2003. ”Kaksi matematiikan opetuksen ja reformipedagogiikan tutkimuksen pioneeria”. Teoksessa *Koti ja koulu, kasvatuksen perusta*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2003 XLI. Gummerus Jyväskylä 2003.
- Malinen, Paavo & Kansanen, Pertti 1987. *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehyykset*. Tutkimuksia 48. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Malkki, Vilho 1945. *Suomalainen kirjeopisto: Kansanvalistusseuran kirjeopisto 1920–45*. Helsinki: Kansanvalistusseuran kirjeopisto.
- Malmio, Bruno 1933. *Luonnonopin opetuksen kehitys maamme oppikouluissa*. Helsinki: Otava.
- Manninen, Turo 1997. Hallinnosta hyvinvointia: Katsaus lähihistoriaan. Teoksessa *Jokivarsien kasvatit ja junantuomat: Rovaniemen historia vuoteen 1990*. Toim. Veikko Kallio. Jyväskylä: Gummerus.
- Massa, Ilmo 1983. *Ihminen ja Lapin luonto: Lapin luonnonkäytön historiaa*. Helsinki: Suomen antropologinen seura.
- Massa, Ilmo 1994. *Pohjoinen luonnonvalloitus: Suunnistus ympäristöhistoriaan Lapissa ja Suomessa*. Tampere: Gaudeamus.
- Meinander, Henrik 1994. *Towards a Bourgeois Manhood: Boy's Physical Education in Nordic Secondary Schools 1880 – 1940*. Commentationes Scientiarum Socialium 47 1994. Helsinki.
- Meinander, Henrik 2001. ”The Role of the Schoolteacher in the Making of a Civic Society: Two Cases from the Grand Duchy of Finland”. Teoksessa *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries 1850–2000*. Toim. Sirkka Ahonen & Jukka Rantala. Helsinki: SKS.

- Melin, Vuokko 1980. *Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. II alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906-1921*. Acta Universitatis Tamperensis ser. A vol. 117. Tampere.
- Miettinen, Reijo 1989. Minkäläistä oppimista koulun opetussuunnitelmakäytäntö tuottaa? *Tiedepolitiikka* 4 / 1989.
- Miettinen, Reijo 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta: Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, Reijo 1995. *Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta*. Julkaisusarja B. Hallinnon kehittämisskeskus – Painatuskeskus. Helsinki.
- Modeen, Gunnar 1958. *Elintason nousu: Työntekijäperheitten elintason vaihtelut tällä vuosisadalla*. Oma maa, toinen osa. Porvoo.
- Mustakallio, Hannu 2003. *Valtakunnankieli vai äidinkieli? Länsipohjan kysymys ja suomalais-ruotsalaiset kirkolliset suhteet 1890-luvulta vuoteen 1923. Olaus Magnuksen jäljillä*. Oulun Historia-seuran 70-vuotisjuhlakirja. Scripta Historica 30. Raahe.
- Mäkelä, Petteri 2000. *Pitkoksilta pikiteille: Lapin tiepiiri 75 vuotta*. Tiemuseon julkaisuja 18. Jyväskylä: Gummerus.
- Männikkö, Ilkka 2001. "Making the People Fit for Democracy: Kansanvalistusseura and Popular Adult Education in Finland after the General Strike of 1905". Teoksessa *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850 – 2000*. Toim. Sirkka Ahonen & Jukka Rantala. Helsinki: SKS.
- Määttä, Kaarina 1991. *Opetustyön perusteet*. Lapin yliopisto Rovaniemi.
- Narkaus, Pekka 2004. *Koulutuksen tasa-arvon ilmeneminen koulutuksellisissa elämäkerroissa toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina Lapin läänissä*. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Naumanen, Päivi 1990. *Kansalaiskuva Suomessa: Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammatilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle*. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 6. Turun yliopisto. Turku.
- Niemi, Onni 1969. *Pohjakoulukysymys yhteiskunnallisena ongelmana Suomessa I Autonomian aika*. Turku: Turun yliopisto.
- Nieminen, Anna 2005. *Sata vuotta pohjoisen maaseudun hyväksi*. Lapin maatalousseura 1906 – 2006. Jyväskylä.
- Nieminen, Juha 2003. "Vanhempain valvottavista asiantuntijoiden analysoitaviksi: Auktoriteetti ja ammatillistuminen suomalaisessa nuorisokasvatuksessa". Teoksessa *Nuoruuden vuosisata: Suomalaisen nuorison historia*. Toim. Sinikka Aapola & Mervi Kaarinen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Nieminen, Marjo 2003. "Köyhälistö ja koulutus 1800- ja 1900-lukujen taitteessa". Teoksessa *Kasvatshistoria nyt: Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Toim. Minna Vuorio-Lehti ja Marjo Nieminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nieminen, Marjo & Vuorio-Lehti, 2003. "Menneisyyden kasvatustodellisuuden lähestymistapoja ja tulkintamahdollisuuksia". Teoksessa *Kasvatshistoria nyt: Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Toim. Minna Vuorio-Lehti ja Marjo Nieminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Niini, Aarno & Elfvengren, Elisabeth 1962. *Nuorten koulunkäyntimahdollisuudet ja työmarkkinoille tulo vuosina 1955 – 1965*. Valtakunnansuunnittelutoimiston julkaisusarja A:12 Helsinki.
- Niinistö, Kari 1981. *Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja –menetelmät: Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät*. Turun Yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:85 (1981) Turku.

- Niitamo, Olavi & Multimäki, Kaarlo 1964. *Taloudellinen kasvu ja lahjakuusreservit*. Eripainos Väestöntutkimuksen Vuosikirjasta VIII, 1963-64. Väestöpoliittinen tutkimuslaitos – Helsinki. Vammala.
- Nikander, Esko 2011. ”Kirkollisen ja maallisen kouluhallinnon eroaminen”. Teoksessa *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Nousiainen, Jaakko 1963. *Suomen poliittinen järjestelmä*. Toinen uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, Helka 1985. ”Oman koulun perinteet”. Teoksessa *Kalevala, perinne ja koulu*. Toim. Kirsti Mäkinen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXII. Helsinki.
- Nurmi, Veli 1965. *Kodin ja koulun yhteisyys*. Jyväskylä: Gummerus.
- Nurmi, Veli 1977. *Koulunuudistusten taustatekijöitä I*. Yleissivistävä koulutus vv. 1856-72. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitos. Helsinki.
- Nurmi, Veli 1979a. *Koulunuudistusten taustatekijöitä II*. Yleissivistävä koulutus vv. 1959 – 70. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitos. Helsinki.
- Nurmi, Veli 1979b. *Opettajan koulutuksen tähänastinen kehitys*. Juva: WSOY.
- Nurmi, Veli 1981. *Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään, huomenna*. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, Veli 1984. *Kasvatuksen traditio*. Juva: WSOY.
- Oittinen, R.H. 1968. Koulupolitiikka, tieteellinen tutkimus ja koulukokeilu. Teoksessa *Kasvatuksen kentältä: Jublakis Matti Koskenniemen 60-vuotispäiväksi 19.12.1968*. Helsinki: Otava.
- Ojakangas, Mika 1992. ”Kuri käsittää koulun koko elämän...”: Viime vuosisadan vaihteen suomalainen kansakoulupedagogiikka ja ruumiin poliittiset teknologiat. *Sosiologia* 4 / 1992.
- Ojakangas, Mika 1998. *Lapsuus ja auktoriteetti: Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, Mika 2003. J. V. Snellman ja kansallinen kasvatus. Teoksessa *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Toim. Jukka Rantala. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia I. Helsinki.
- Ojakangas, Mika 2004. ”Pedagoginen vallankumous”. Teoksessa *Suomen kulttuurihistoria 4: Koti, kylä, kaupunki*. Toim. Kirsi Saarikangas, Pasi Mäenpää & Minna Sarantola-Weiss. Helsinki: Tammi.
- Ollitervo, Sakari 2005. ”Max Weber ja vastakohtien maailma”. Teoksessa *Avaintekstejä kulttuurihistoriaan*. Toim. Hanna Järvinen & Kimi Kärki. Turku: Turun yliopisto.
- Ollila, Anne 2005. ”Norbert Elias ja tapojen historiallistaminen”. Teoksessa *Avaintekstejä kulttuurihistoriaan*. Toim. Hanna Järvinen & Kimi Kärki. Turku: Turun yliopisto.
- Onnela, Samuli 1985. Lappi Pohjoiskalotin osana 1600-luvulta 1900-luvulle. Teoksessa *Lappi saamelaisten ja suomalaisten maa*. Toim. M. Linkola. Hämeenlinna: Karisto.
- Paasi, Anssi 1988. *Suomen Lapin muodostuminen maakunnaksi ja sen nykyinen identiteetti*. Lapin tutkimusseuran vuosikirja XXIX. Rovaniemi.
- Paasi, Anssi 1990. ”Maakuntien synty: alueellisen tietoisuuden kehittyminen”. Teoksessa *Maakuntien nousu: Kehityksen suuntia Itä-Suomessa*. Toim. Antero Heikkinen. Jyväskylä: Gummerus.
- Paasi, Anssi 1998. ”Koulutus kansallisena projektina: ”Me” ja ”muut” suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa”. Teoksessa *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*. Toim. Pertti Alasuutari & Petri Ruuska. Tampere: Vastapaino.
- Paksuniemi, Merja 2005. *Opiskelu Tornion seminaarissa: Opiskelijoiden muisteluja*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Rovaniemi.
- Palmu, Tarja 2002. ”Suomalaisuus, isänmaa ja äidinkieli”. Teoksessa *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Toim. Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen. Tampere: Vastapaino.

- Palonen, Kari 1975. *Aatetutkimus aatekriittikinä: Erään tutkimusohjelman muodostaminen, kilpailukykyisyyden testaaminen ja soveltuvuus empiiriseen aatetutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Peltonen, Aimo 1979. *Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet: Maamme koulunuudistusta vuosina 1956 – 1975 koskevien komiteamietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista*. Helsinki: Suomalainen teologinen seura.
- Peltonen, Matti 1992. *Matala katse: Kirjoituksia mentaliteettien historiasta*. Tampere: Gaudeamus.
- Peltonen, Matti 1995. ”Aatelisto ja eliitin muodonmuutos”. Teoksessa *Talous, valta ja valtio: Tutkimuksia 1800-luvun Suomesta*. Toim. Pertti Haapala. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, Matti 1996. ”Olympiavuoden käytösopas”. Teoksessa *Rillumarei ja valistus: Kulttuurikahakoita 1950-luvun Suomessa*. Toim. Matti Peltonen. Historiallinen arkisto 108. Suomen Historiallinen Seura. Helsinki.
- Peltonen, Matti 1998. ”Omakuvamme murroskohdat: Maisema ja kieli suomalaisuusikäistyksen aineksina”. Teoksessa *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*. Toim. Pertti Ala-suutari & Petri Ruuska. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, Matti 1999. *Mikrohistoriasta*. Tampere: Gaudeamus.
- Peltonen, Matti 2006. Sata vuotta protestanttista etiikkaa ja kapitalismin henkeä. *Historiallinen aikakauskirja* 1/2006.
- Penttinen, Päivy 1968. *Pohjois-Pohjanmaan oppikoulut*. Pohjois-Pohjanmaan maakuntaliitto. Alue-suunnittelututkimuksia 5. Oulun yliopisto, Maantieteen laitos. Oulu.
- Pesonen, Heikki 1966. *Oppikoulunkäynti Pohjois-Suomen maaseudulla*. Valtakunnansuunnittelu 4/1966. Väestöliitto.
- Pulkkinen, Tuija 1987. ”Kansalaisyhteiskunta ja valtio: Kaksi perinnettä poliittisen julkisuuden muotoutumisessa”. Teoksessa *Kansa liikkeessä*. Toim. Risto Alapuro, Ilkka Liikanen, Kerstin Smeds & Henrik Stenius. Vaasa: Kirjayhtymä.
- Puuronen, Vesa 2003. ”Pihasakeista alakulttuureihin”. Teoksessa *Nuoruuden vuosisata: Suomalaisen nuorison historia*. Toim. Sinikka Aapola & Mervi Kaarninen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Päivänsalo, Paavo 1953. *Oppikoulun rangaistuksista*. Suomen kasvatus-sosiologisen yhdistyksen julkaisuja n:o 7. Hyvinkää.
- Päivänsalo, Paavo 1965a. *Oppikouluopetukseen liittyvistä kotitehtävistä erityisesti ajan käyttöä silmäläpitiäen*. Suomen kasvatus-sosiologisen yhdistyksen julkaisuja N:o 9. Hyvinkää.
- Päivänsalo, Paavo 1965b. *Tutkimuksia oppikoulun työrauhasta*. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 3/1965.
- Päivänsalo, Paavo 1965c. *Yhteisöelämää oppikoulussa*. Suomen kasvatus-sosiologisen yhdistyksen julkaisuja n:o 10. Kangasala 1965.
- Päivänsalo, Paavo 1966. *Oppikoulun työrauha kokeellisen tutkimuksen valossa*. Suomen kasvatus-sosiologisen yhdistyksen julkaisuja n:o 11. Helsinki.
- Päivänsalo, Paavo 1971. *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970*. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Päivänsalo, Paavo 1982. *Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta*. Vaasa: Gaudeamus.
- Pöntinen, Seppo 1982. Sotasukupolvi, sotanuoret, sotalapset ja suuret ikäluokat: koulutus ja sosiaalinen nousu. *Sosiologia* 3 / 1982.
- Raatikainen, Panu 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Tampere: Gaudeamus.
- Rahikainen, Marjatta 2003. ”Nuorena työhön”. Teoksessa *Nuoruuden vuosisata: Suomalaisen nuorison historia*. Toim. Sinikka Aapola & Mervi Kaarninen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Raivola, Reijo 1982. *Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa*. Tampereen Yliopiston kasvatustieteen laitos. Tampere.

- Rantala, Jukka 1997. *Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistusyri-tykset Suomessa 1944–48*. Suomen Historiallinen Seura. Helsinki.
- Rantala, Jukka 2003. Johdanto: koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Toim. Jukka Rantala. Historiallis-yhteiskunta-tiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia I. Helsinki.
- Rantala, Jukka 2011a. Kansakoulunopettajat. Teoksessa *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulu-tus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Rantala, Jukka 2011b. ”Oppikoulunopettajat”. Teoksessa *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja kou-lutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Rauhala, Lauri 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Renvall, Pentti 1965. *Nykyajan historiantutkimus*. Porvoo: WSOY.
- Riihinen, Olavi 1990. ”Johdanto: Teoksen keskeiset näkökulmat”. Teoksessa *Suomi 2017*. Toim. Olavi Riihinen. Jyväskylä: Gummerus.
- Rikkinen, Hannele 1981. Oppikoulua koskevat kehittämistoimenpiteet 1900-luvulla. *Natura* 3 / 1981. Järvenpää.
- Rinne, Risto 1984. *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916 –1970: Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. An-nales universitatis turkuensis sarja C osa 44. Turku.
- Rinne, Risto 1987. ”Onko opetussuunnitelma ideologiaa? Opetussuunnitelma aikakautensa so-siaalisten ehtojen raamittamana skenaariona”. Teoksessa *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset*. Toim. Paavo Malinen ja Pertti Kansanen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinne, Risto 1988. ”Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön”. Teoksessa *Tieteen historia – tieteen kritiikki*. Toim. Kari Immonen. Turun yliopiston historian laitos Julkaisuja n:o 19. Turku.
- Rinne, Risto, Kivinen, Osmo & Kivirauma, Joel 1984. *Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnal-lis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen*. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Turku.
- Rinne, Risto & Salmi, Eeva 1998. *Oppimisen uusi järjestys: Ubkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haaveena*. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno 2005. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.
- Roos, J. P. 1987. *Suomalainen elämä: Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkertoista*. Hämeenlin-na: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Roos, J. P. 1990. ”Suomalaisen elämäntavan muutokset”. Teoksessa *Suomi 2017*. Toim. Olavi Riihi-nen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruge, Herman 1961. *Pohjoismaiden koulujärjestelmät*. Helsinki: Otava.
- Russell, Bertrand 1967. *Länsimaisen filosofian historia I*. Porvoo: WSOY.
- Ruutu, Yrjö 1946. ”Koulu ja kansalaiskasvatus”. Teoksessa *Kohti uutta koulua: Kasvattajat puhuvat ajankohtaisista koulukysymyksistä*. Toim. Kalevi Kajava. Helsinki: Kustannustalo.
- Saari, Antti 2007. ”1900-luvun alun kokeellisen kasvatustieteen ohjelma kasvatustieteellisen tiedon uudelleenmäärittelynä”. Teoksessa *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Saarikoski, Helena 1985. ”Tämä koulumme näin ohi on: Helsingin penkinpainaajaisavoista”. Teok-sessa *Kalevala, perinne ja koulu*. Toim. Kirsti Mäkinen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXII. Helsinki.
- Saarikoski, Helena 1994. *Kouluajan kivoin päivä: Folkloristinen tutkimus penkinpainaajaisperinteestä*. Tampere: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Salminen, Jaakko 1987. *Didaktiikka: Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen*. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salminen, Jari 2002. *Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872 – 1920*. Helsinki 2002. wm.utu.fi/Public/Edu/FERA/Historia-Sig/index.html. 7.7.2007.
- Salminen, Jari 2003. Yksityinen oppikoulu kansalaisyhteiskunnan hankkeena. Teoksessa *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Toim. Jukka Rantala. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia I. Helsinki.
- Salminen, Jari, Pietiäinen, Jukka-Pekka & Teperi, Jouko 1995. *Yksityisoppikoulujen historia 1872 – 1977*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Salo, Aukusti 1952. *Johdatus yleiseen kasvatukseen*. Helsinki: Otava.
- Salomaa, J. E. 1947. *Koulukasvatustieteet*. Turku: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1955. *Älykkyyden mittaaminen*. Porvoo: WSOY.
- Salonen Erkki 1970. *Suomalaisen kulttuurin säätelyn järjestelmä: Sosiologinen tutkimus*. Helsinki: Otava.
- Sarmela, Matti 1979. ”Kulttuuriantropologia ja historia”. Teoksessa *Ihmistieteet ja historia*. Toim. Kari Immonen. Turun yliopisto historian laitos julkaisuja no. 5. Turku.
- Sauvala, Atso 1972. *Keskiasteen koulutuksen kehitys Suomessa vuosina 1918 – 1980*. Research reports N:o 37 A 1972. Department of Education, University of Jyväskylä.
- Sauvala, Atso 1974. *Yleissivistävän koulutuksen eriarvoisuus Suomessa vuosina 1960 – 1970*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 238/1974. Jyväskylän yliopisto.
- Sauvala, Atso 1978. *Koulutustutkimusten, koulutusmahdollisuuksien ja koulutuskustannusten alueellista eroista Suomessa 1960 – 1970*. Research Reports N:o 63 1978. Department of Education. University of Jyväskylä.
- Sauvala, Atso 1979. *Koulutustutkimusten, koulutusmahdollisuuksien ja koulutuskustannusten alueellista eroista Suomessa vuosina 1960 – 1970*. Research Reports N:o 80 1979. Department of Education, University of Jyväskylä.
- Siipi, Jouko 1967a. *Hinnat, palkat ja elintaso 1919 – 1939: Itsenäisen Suomen taloushistoriaa 1919 – 1950*. Historian aitta XVII. Porvoo: WSOY.
- Siipi, Jouko 1967b. *Ryysyrannasta hyvinvointivaltioon*. Tammi: Helsinki.
- Siljander, Pauli 1988. *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia*. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55 / 1988. Oulu.
- Siljander, Pauli 2000a. *Johdanto. Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, Pauli 2000b. ”Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa”. Teoksessa *Kasvatus ja sivistys*. Toim. Pauli Siljander. Helsinki: Gaudeamus.
- Simola, Hannu 1995. *Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 137. Helsinki.
- Sjöstrand, Wilhelm 1969. *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerup.
- Skinnari, Simo & Syväoja, Hannu 2007. ”Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle -löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa?” Teoksessa *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Snellman, Hanna 1996. *Tukkilaisten tulo ja lähti: Kansatieteellinen tutkimus Kemijoen metsä- ja uittotöistä*. Oulu: Pohjoinen.
- Snellman, Hanna 2006. ”Kovan leivän ja pitkän piimän rajoilla”. Teoksessa *Alueiden Lappi*. Toim. Maria Lähteenmäki. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Soininen, Mikael 1942. *Yleinen kasvatussoppi*. Kuudes, uudistettu painos. Helsinki: Otava.
- Somerkivi, Urho 1982. *Peruskoulu: Synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Vantaa: Kunnallispaino.
- Somerkivi, Urho 1983. Suomen kunnallinen keskikoulu. Teoksessa *Koulu ja menneisyys XXI*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1983. Helsinki.
- Stark, Laura 2006. ”Johdanto”. Teoksessa *Modernisaatio ja kansan kokemus Suomessa 1860 – 1960*. Toim. Hilkkka Halsti, Laura Stark & Saara Tuomaala. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Strömberg, John 2011. Oppikoulun laajentuminen ja yhdentyminen. Teoksessa *Välustus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Strömmer, Aarno 1982. *Pohjois-Suomen osa-alueiden väestöllinen muuntuminen. Lapin plakaatista tilojen autioitumisen aikaan*. Lapin historiaseminaari Rovaniemellä 8-9. 6. 1981. Oulun Yliopisto Pohjois-Suomen tutkimuslaitos Toim. Seppo Aho ja Leena Heikkola. Oulu.
- Strömmer, Aarno 1969. *Väestöllinen muuntuminen Suomessa: Analyttinen kuvaus syntyvyyden, kuolevuuden ja luonnollisen kasvun tähänastisesta kehityksestä ja alueellisesta vaihtelusta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Suni, Hannu 2005. *Sekularisaation puristuksessa: Koulut kristillisen arvojatkuvuuden kantajina Lounais-Hämeessä 1860-1960*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Suolinna, Kirsti 1977. ”Lestadiolaisuus ja agraarin väestön puolustusmekanismi”. Teoksessa *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena: Näkökulmia teollistumisajan Suomeen*. Toim. Matti Kuusi, Risto Alapuro & Matti Klinge. Helsinki: Otava.
- Suortti, Juhani 1981a. *Opetussuunnitelmaongelma I: Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309/1981.
- Suortti, Juhani 1981b. *Opetussuunnitelmaongelma II: Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310/1981.
- Suutarinen, Sakari 1992. *Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900 – 1935)*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sysiharju, Anna-Liisa 1966. Kenestä tulee ylioppilas? Suomalaisen lukionkäynnin problematiikkaa. *Kasvatustieteellinen Aikakauskirja* 3 / 1966.
- Sysiharju, Anna-Liisa 1970. *Mieluisa – yhdenentekevä – vastenmielinen. Eri oppiaineiden oppilaissa herättämistä tunnereaktioista 1960-luvun keskikoulun päätösvaiheessa*. Tutkimuksia N:o 8. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Helsinki.
- Sysiharju, Anna-Liisa 1972. *Keskikoulusta eteenpäin 1960-luvun Suomessa I – III*. Lukiotutkimus 1964 – 71: koulutusurat (Julkaisut 123/1972 – 127/1972). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 123/1972. Helsingin yliopiston kasvatustieteen Laitos Helsinki.
- Syvöja, Hannu 2004. *Kansakoulu -suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977*. PS-kustannus. Juva.
- Säntti, Janne 2003. Muuttuva opettajuus sotienjälkeisessä Suomessa. Teoksessa *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Toim. Jukka Rantala. Historiallis-yhteiskuntatieteellisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia I. Helsinki.
- Säntti, Janne 2007. *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Talonen, Jouko 1988. *Pohjois-Suomen lestadiolaisuuden poliittis-yhteiskunnallinen profiili 1905–1929*. Helsinki.
- Telemäki, Matti 1973. *Koulujärjestelmäkeskustelu opettajain ammattilehdissä vuosina 1946 – 1968*. Tampereen Yliopiston kasvatustieteen laitos julkaisusarja A: tutkimusraportit no 5 , 15.11.1973. Tampere.

- Teperi, Jouko & Salminen, Jari 1993. *Yksityisoppikoulumatrikkeli 1872 – 1977*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tikkanen, Matti 2003. ”Lapin maantiede”. Teoksessa *Lappi: Maa, kansat, kulttuurit*. Toim. Ilmo Massa, Hanna Snellman & Sanna Schildt-Jansson. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Tommila, Päiviö 1977. *Pohjois-Suomen sanomalehdistön historia ja sen tutkiminen*. Scripta historica V. Oulun historiaseuran julkaisuja. Oulu.
- Tommila, Päiviö 1981. *Kulttuuri ja kulttuurihistoria. Mitä kulttuurihistoria on?* Turun yliopisto. Historian laitos julkaisuja no 8. Turku.
- Toukoma, Pertti 1967. *Arvomaailman kehitys kouluiässä: Tutkimus 10-18 –vuotiaiden tampere-laispoikien sosiaalistumisesta*. Acta Universitatis Tampereensis ser.A vol.17. Tampereen yliopisto Tampere.
- Tuomaala, Saara 2004. Isien jäljissä itsenäisessä Suomessa: Maamme kirjan maskuliininen narratiivi ja pohjalaispoikien kokemukset. *Historiallinen aikakauskirja* 3 / 2004.
- Tuomaala, Saara 2006. ”Kinoksia ja kivikkokankaita”. Teoksessa *Modernisaatio ja kansan kokemus Suomessa 1860 – 1960*. Toim. Hilka Halsti, Laura Stark & Saara Tuomaala. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tuomaala, Saara 2007. Maalaislasten ja –nuorten moninaiset koulutiet. *Kasvatus & aika* no 1/2007.
- Tuominen, Marja 1991. ”Me kaikki ollaan sotilaitten lapsia”. *Sukupuolvihegemonian kriisi 1960-luvun suomalaisessa kulttuurissa*. Helsinki: Otava.
- Tuominen, Marja 1996. ”Onko Junttilasta lukkariksi?” Teoksessa *Lääkäri, lukkari, talonpoika, duunari: Lukuja suomalaisten historiaan*. Toim. Vuokko Aromaa. Helsinki: Otava.
- Tuominen, Marja 1999. ”Lukkari poikineen: Mikrohistoriallinen katsaus Kittilän seurakunnan vaiheisiin”. Teoksessa *Tunturista tupaan: Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit*, osa 2. Toim. Marja Tuominen, Seija Tuulentie, Veli-Pekka Lehtola & Mervi Autti. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuominen, Marja 2003. ”Lapin sodan tuhot ja jälleenrakennus”. Teoksessa *Lappi: Maa, kansat, kulttuurit*. Toim. Ilmo Massa, Hanna Snellman & Sanna Schildt-Jansson. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Tuominen, Marja, Tuulentie, Seija, Lehtola, Veli-Pekka & Autti Mervi (toim.) 1999. *Tunturista tupaan: Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit*, osa 2. Jyväskylä: Gummerus.
- Tähtinen, Juhani 1993. *Askel menneisyyteen – näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen*. Turun Yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:14. Turku.
- Tähtinen, Juhani 1994. ”Opettajuuden eväät”. Teoksessa *Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta*. Toim. Juhani Tähtinen. Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:47. Turku.
- Tähtinen, Juhani 2007. ”Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti –suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysjuonteita autonomian ajalla”. Teoksessa *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tähtinen, Juhani 2008. Kasvatuksen historian tutkimus, mistä oikein kysymys? www.enorssi.fi/virmo/virmo-1/kashisnet/kasvatuksen-historian-tutkimus/ 9.6.2009
- Tähtinen, Juhani 2011. Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Tähtinen, Juhani & Hovi, Raimo 2007. Kansanopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. Teoksessa *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Törmä, Sirpa 2003. ”Piilo-opetussuunnitelman jäljillä”. Teoksessa *Opettajan vaiettu valta*. Toim. Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari. Tampere: Vastapaino.

- Töttö, Pertti 1982. *Yhteiskuntatiede ja toiminta: Objektivismin kritiikistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa*. 2. painos. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos Tampereen Yliopisto. Tampere.
- Ursin, Martti 1980. *Pohjois-Suomen tuhot ja jälleenrakennus saksalaissodan 1944 – 45 jälkeen*. Studia historica septentrionalia 2. Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys. Rovaniemi.
- Uusikylä, Kari 1994. *Lahjakkaiden kasvat*. Juva: WSOY.
- Uusitalo, Ritva 1984. *Nuoret ja koulu: Sosiaalipolitiikka 1984*. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja.
- Vaahtoranta, Leena 1964. Ns. lukion kynnyksen tarkoituksenmukaisuudesta myöhemmän koulumenestyksen valossa. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 3 / 1964.
- Vahtola, Jouko 1987. Lapin lääni. Finlandia. *Otavan iso maammekirja* 9. Helsinki: Otava.
- Vahtola, Jouko 1991. *Lapin valtaus historiallisessa katsannossa*. Pohjois-Suomen historiallisen yhdistyksen vuosikirja XV Faravid. Rovaniemi.
- Vahtola, Jouko 2004. *Suomen historia: Jääkaudesta Euroopan unioniin*. Helsinki: Otava.
- Vanttaja, Markku 2003. Koulusuoritusta selittävät tekijät. *Koti ja koulu, kasvatuksen perusta*. Suomen kouluhistoriallinen seura vuosikirja 2003 XLI. Jyväskylä: Gummerus.
- Varjo, Uno 1962. *Lapin läänin asutuksen ja talouselämän kehitys toisen maailmansodan jälkeen* (lyhennelmä teoksesta Lore Lehner: Die kulturlandschaftliche Entwicklung Finnisch-Lapplands nach dem zweiten Weltkriege). Lapin Tutkimusseura vuosikirja III 1962. Kemi.
- Varjo, Uno 1967. *Lapin maatalous 1950-59*. Oulu: Oulun yliopiston Maantieteen laitos.
- Varjo, Uno 1970. *Lapin talouselämän kehitys toisen maailmansodan jälkeen*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Virtanen, Leea 1985. ”Koulun piilo-opetukset: Koulun perinne tutkimuksen kohteena”. Teoksessa *Kalevala, perinne ja koulu*. Toim. Kirsti Mäkinen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XX-XII. Helsinki.
- Vuorikoski, Marjo 2003. ”Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa”. Teoksessa *Opettajan vaiettu valta*. Toim. Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari. Tampere: Vastapaino.
- Vuorio-Lehti, Minna 1997. *Ylioppilastutkinto itsenäisessä Suomessa: Harvojen mahdollisuudesta massojen tutkinnoksi*. Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1997. Koulu ja menneisyys XXXV. Saarijärvi.
- Vuorio-Lehti, Minna 2006. *Valkolakin viesti: Ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen*. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 253. Turku.
- Vuorio-Lehti, Minna 2007. Valkolakin hohde: Keskustelua ylioppilastutkinnon merkityksestä Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika* 1 2007, 19–33.
- Väliljärvi, Jouni 1988. *Jaksomuotoinen opetus lukion yleissivistävän tradition kehittäjänä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. tutkimuksia 15. Jyväskylä.
- Väliljärvi, Jouni 1989. Mitä yleissivistyksellä tarkoitetaan? *Tiedepolitiikka* 2 / 1989.
- Väyrynen, Kari 1986a. Persoonallinen tieto ja koulu: ”Suomen koulujen isän” Z.J.Cleven dialektinen kasvatuskäsitys. Teoksessa *Hyöty, sivistys, kansakunta: Suomalaista aatehistoriaa*. Toim. Juha Manninen ja Ilkka Patoluoto. Oulu: Pohjoinen.
- Väyrynen, Kari 1986b. *Pedagogiikka ja dialektiikka: Tutkimuksia Hegelistä*. Oulun yliopiston historian laitoksen julkaisuja No.2.1986. Oulu.
- Väyrynen, Kari 2007. ”Sivistysprosessi ja koulutusinstituutit J. V. Snellmanilla”. Teoksessa *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Toim. Juhani Tähtinen & Simo Skinnari. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Waris, Elina 2003. ”Tytöt, pojat ja yhteisö: Perhe ja nuoriso 1800-luvun talonpoikaisessa Suomessa”. Teoksessa *Nuoruuden vuosisata: Suomalaisen nuorison historia*. Toim. Sinikka Aapola & Mervi Kaarninen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Waris, Heikki 1952. *Suomalaisen yhteiskunnan rakenne*. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- Waris, Heikki 1973. *Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalipolitiikka: Johdatus sosiaalipolitiikkaan*. Porvoo: WSOY.
- Weber, Max 1980. *Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki*. Porvoo: WSOY.
- Wilenius, Reijo 1982. *Ihminen ja sivistys*. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, Reijo 1987. *Kasvatuksen ehdot: Kasvatusfilosofian luonnos*. Jyväskylä: Atena.
- Winch, Peter 1979. *Yhteiskuntatieteet ja filosofia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ylikangas, Heikki 1986. *Käännekohdat Suomen historiassa: Pohdiskeluja kehityslinjoista ja niiden muutoksista uudella ajalla*. Juva: WSOY.

Muistelmat ja muu kirjallisuus

- Andersson, G.A. 1914. *Tietoja Sodankylän ja Kittilän pitäjien aikaismyöhemmistä vaiheista. Ylipainos Lapin Kansasta vv. 1954-55*. Lapin Kansan kirjapaino 1955.
- Arrela, Veli (toim) 1983. *Tuhkasta nousi Lappi. Lapin jälleenvakentamista sanoin ja kuvin*. Lapin maakuntaliitto ry. Kemi.
- Eskola, Katariina & Marttila, Satu 1992. *50-luvun tytöt. Päiväkirjat 1951 – 1956*. Katariina Haavio ja Satu Koskimies. Toim. Katariina Eskola ja Satu Marttila. Kirjayhtymä. Jyväskylä.
- Eskola, Katariina & Marttila, Satu 1994. *50-luvun teinit. Päiväkirjat ja kirjeet 1957–1960*. Toim. Katariina Eskola ja Satu Marttila. Kirjayhtymä. Jyväskylä.
- Eskola, Katariina & Koskimies, Satu 1998. *50-luvun tyttöjen ystäväit. Ystävyyskirjeet 1952–1960*. Kirjayhtymä. Jyväskylä.
- Haavio, Heikki 1968. *Rehtorin muistelmat*. Porvoo: WSOY.
- Halila, Aimo & Aurola, Eelis 1965. *Koulun historian kirjoittamisesta*. Koulu ja menneisyys VII. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1965. Helsinki
- Heikkola, Leena 1998. *Lyseonpuiston lukio kasvattajana elämään ja yhteiskuntaan*. 90-vuotishistoriikki. Rovaniemi.
- Honkala, Niilo 1960. *Yksityisoppikoulu kehityksen ja uudistusten tienraivaajana*. Yksityisoppikoulujen Liitto 25 vuotta. Juhlajulkaisu 1935 – 60. Helsinki
- Huumonen, M. E. 1923. *Peräpohjolan elinkysymyksiä. Oppikoulukysymys, syväsatamakysymys, Peräpohjolan säbköistäminen*. Kemi.
- Itkonen, T. I. 1991. *Lapinmatkani*. Porvoo: WSOY.
- Itkonen, T. I. 1984. *Suomen lappalaiset vuoteen 1945*. Ensimmäinen osa. Toinen painos. Juva: WSOY.
- Itkonen, Tuomo 1970. *Pippinä ja pappina*. Porvoo: WSOY.
- Jussila, Pentti 2005. *Eikö sitä totuutta sitten saisikaan sanoa. Pohjolan Sanomien yhdeksän vuosikymmentä*. Pohjolan Sanomat. Kajaani.
- Kallio, Niilo 1940. *Havainnot tarkastusmatkoilta*. Kasvatusopillinen aikakauskirja 1940.
- Kaukamaa, L. I. 1964. *Oppikoulujen opettajatilanne syksyllä 1963*. Kasvatusopillinen aikakauskirja 3 / 1964, 227–230.
- Kaukamaa, L. I. 1966. *Oppikoulujen opettajatilanne syksyllä 1965*. Kasvatusopillinen aikakauskirja 4 / 1966, 177–182.
- Kemppinen, Kauko 1997. *Kemin Suomalaisesta Porvari-Yhteiskoulusta Kemin lukioksi 1897 – 1997*. Kemin lyseon ja lukion sekä niiden edeltäjien historia ja matrikkeli 1897 – 1997. Kemi.
- Kivimies, Yrjö (toim.) (1937). *Pidot Tornissa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Koskenniemi, Heikki 1969. *Schola Europaea. Turun klassillinen lyseo 90-vuotias*. Turun klassillinen lyseo 1879 – 1969. Opettaja- ja oppilasmatrikkeli. Laatinut Asko Lehtonen. Turku.

- Kuistio, Viola 1985. *Kaulusköyhälistöä. Muistelmia Kariniemen perheen elämästä*. Oulu: Pohjoinen.
- Kuosmanen, Juhani 2007. *Tuulta ja tyventä*. Aikamedia. Jyväskylä.
- Kuusi, Matti 1965. *Pohjoiset reservit. Epätieteellisiä puheenvuoroja*. Kirjayhtymä. Lahti.
- Kuuskoski, Urpo 1969. *Suomen Valtionoppikoulujen Opettajaliiton 50-vuotishistoriikki*. WSOY Porvoo.
- Lapin kirja 1956. *Lapin koulujen kotiseutulukemisto*. Toim. Kaarlo Julkunen. Lapin Maakuntaliitto ry:n julkaisuja. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, Jussi T. 2002. *Haluatko historiankirjoittajaksi?* Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Gummerus Jyväskylä.
- Lehtola, Teuvo 1996. *Lapinmaan vuosituhannet. Saamelaisten ja Lapin historia kivikaudelta 1930-luvulle*. Kustannus-Puntsi. Jyväskylä.
- Lepistö, Veikko & Skyttä, Kyösti 1972. *Heikot sortuu jo koulutiellä*. Helsinki: Otava.
- Lounela, Pekka 1976. *Rautainen nuoruus. Välikysyjien kronikka*. Tammi Helsinki.
- Lyytinen, A. A. 1940. *Oppikoululaisten terveydentila lääkärintarkastusten perusteella*. Kasvatusopillinen aikakauskirja 1940.
- Miettinen, Kari 2009. *Suomalaiset lähetystyöntekijät afrikkalaisen kulttuurin portinvartijana*. SHS jäsenlehti 1-2/2009.
- Mäkipuro, Viljo 1975. *Kultalappia ja kullankaivajia*. Porvoo.
- Niemelä, Yrjö 1986. *Kittilän kirkonkylän koulu 1886-1986*. Lapin painotuote Oy.
- Niemelä, Yrjö 1989. *Ounasjoenmaa*. Lapin Painotuote Oy Kemijärvi.
- Niemelä, Yrjö 2004. *Huutavan äänen oppipoika. Kertomus Eliel Aleksanteri Aunon elämänvaiheista*. Lapin Yliopistopaino. Rovaniemi.
- Niemelä, Yrjö & Junttila, Marjatta 1991. *Kittilän kirjastotoimen vaiheita vuoteen 1991*. Kemijärvi.
- Nikka, Aarne 2006. *Suomen pohjoisimman oppikoulun vaiheita Kittilän yhteiskoulusta peruskouluun*. Pietarinkirja. Helsinki: Otava.
- Oinas, Asko 1999. *Ihmiset sen tekevät. Lapin miehen monta elämää*. Gummerus Jyväskylä.
- Opin väylä 1997. *Opin väylä. Ylitornion yhteiskoulun 50-vuotisjuhlajulkaisu*. Ylitornio.
- Ora, Yrjö 1943. *Oppikoulun ongelmia. Reunamuistutuksia koulunuudistamiskeskusteluun*. Otava Helsinki 1943.
- Ottelin, A.K. 1910. *Kasvatusopin historian oppikirja*. Otava Helsinki.
- Paulaharju, Samuli 1963. *Wanhaa Lappia ja Peräpohjaa*. Toinen painos I ilmestynyt 1923. Porvoo: WSOY.
- Pautola, Lauri 1945. *Teinin kirja*. Helsinki: Otava.
- Peltonen, Markku 2009. *Kohteliaisuus ja tavat Britanniassa ja Ranskassa*. SHS:n jäsenlehti 1-2/2009.
- Pulliainen, Kyösti & Laitinen, Viljo 1975. *Santeri Alkio – maalaispolitiikkaa*. Kirjayhtymä. Rauma.
- Rautio, Erkki. *Pohjoiset pakolaiset. Lapin väestön evakuointi Ruotsiin Lapin sodan aikana 1944 – 1946*. s.a./s.l.
- Repo, Eino S. 1954. *Toiset pidot tornissa*. Toim. Eino S. Repo. Gummerus Jyväskylä.
- Rosberg, J. E. 1911. *Lappi. Suomen maakunnat 5*. Kansanvalistusseura. Helsinki 1911.
- Rosenqvist, A.R. 1934. *Kansakoulu - pohjakoulu ja oppikoulujen uudistus*. WSOY Helsinki 1934.
- Sarva, Gunnar 1918. *Oppikoulujen yleisestä järjestelystä. Yhteiskunnan uudistus V*. Helsinki.
- Stenius, Martti 1941. *Suomen yksityisoppikoulu. Kehityksen suuntaviivoja*. Yksityisoppikoulujen liiton kirjasto n:o 1. Toimittanut Martti Stenius. Lahti 1941.
- Seppä, U.U. 1947. *Me odotamme uutta koulua. Taistelu oikeudesta ja yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Riihimäki.
- Tornion yhteislyseo / Suensaaren lukio. Historia ja matrikkeli 1884–1984. Kemi.
- Urheiluloma tiedustelu, Kasvatusopillinen aikakauskirja 1939–40, 178–179.

Waltari, Mika 1935. *Palava nuoruus*. Porvoo: WSOY.

Vartia, Arvo 1940. Urheilulomatiedustelu. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 1940.

Väljjarvi, Jouni 1985. Lukio ei uudistu ilman ylioppilastutkinnon uudistamista. *Opettaja* 22/1985.

Lista haastatelluista

Henkilöt, joilta saatu tietoja kirjeitse, puhelimitse ja sähköpostilla 2007–2009

Höijärvi Ulla

Kuosmanen Juhani

Mantovaara Urpo

Meri-Kinisjärvi Sinikka

Metropoliitta Johannes

Niemelä Taimi

Niemelä Yrjö

Nikka Aarne

Nyström Elsa

Onnela Samuli

Palolahti Mikko

Talvitie Anja

Vähäkangas Aune

Väisänen Jaakko

Ylitalo Jaakko

Lähdeviitteessä: (aineisto 2007–09; mr)

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake kesäkuu 2008 (aineisto 6/2008)

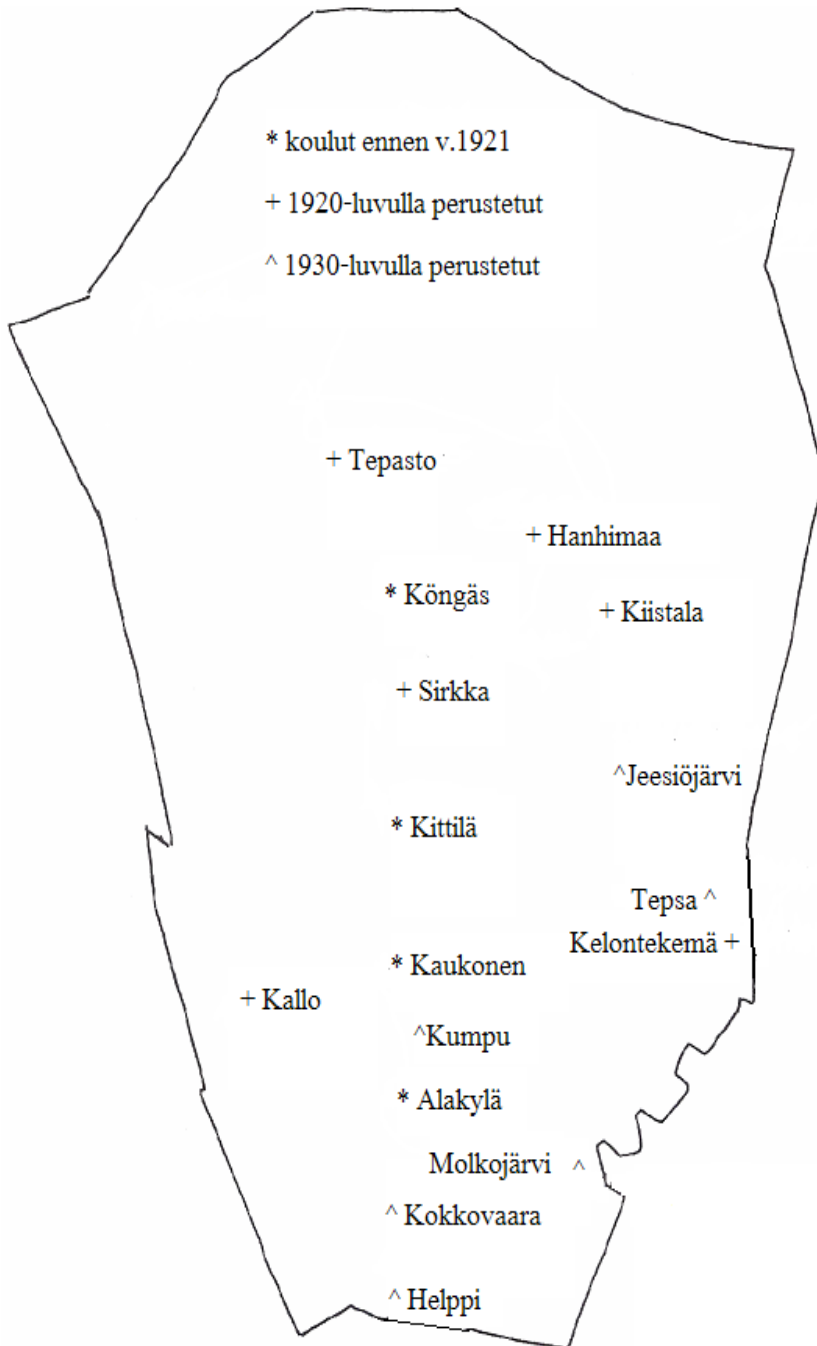
Kyselyn tarkoitus oli selvittää ylioppilaiden urakehitystä oppikoulun jälkeen. Tavoitteeni oli saada sadan ensimmäisen ylioppilaan opiskelut ja ammatit selville. Vuosina 1950–60 Kittilän yhteislyseosta valmistui 106 ylioppilasta. Väestörekisteristä saatiin osoitetiedot 80:stä, 10 oli kuollut ja 16:n osoitetietoja ei löytynyt. Lähetin oheisen kyselylomakkeen (80 kpl) 9. kesäkuuta 2008. Sain suurimman osan vastauksista saman kuun aikana. Viimeisimmän sain tosin vasta 21.7.2009 (vastaaja ilmoitti sairauden viivästyksen syyksi).

Palautetut lomakkeet jakautuivat seuraavasti: 57 täytettyä lomaketta, 4 osoite vanhentunut, 2 ilmoitettiin kuolleeksi, 1 sairas (ei voi vastata), 1 tyhjä lomake ja 15 lomaketta ei palautettu.

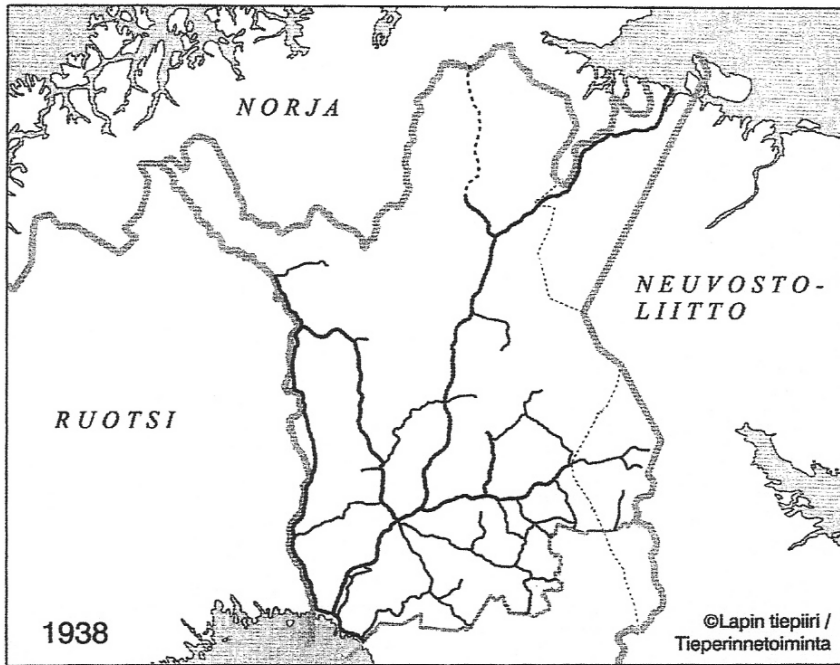
Kysymykset olivat:

1. Oppikouluun lähtö. Miten päätös oppikouluun lähdöstäsi syntyi? (oma mielipide/vanhemmat/kansakoulun opettaja)
2. Opintojen rahoitus. Miten rahoitit opintosi?
3. Arvostelu. Oppikoulun perinteeseen kuului varsin tiukka arvostelu ja moni joutui sen takia keskeyttämään opintonsa (40–50%). Oliko arvostelu mielestäsi reilua ja oikeudenmukaista?
4. Oppikoulun kulttuurinen ja sosiaalinen ilmapiiri. Oppikoulua (mm. Kittilän yhteislyseota) pidettiin hyvin yleisesti sivistyneistön kouluna ja tienä sivistyneistöön. Miten itse koit asian? Voisitko kommentoida mainittua oletusta ja kokemuksia omalta kohdaltasi?
5. Minkä tutkinnon suoritit koulun jälkeen? Missä ammatissa toimit?

Liite 2: Kittilän kansakoulut



Liite 3: Lapin maantiet 1930-luvulla.



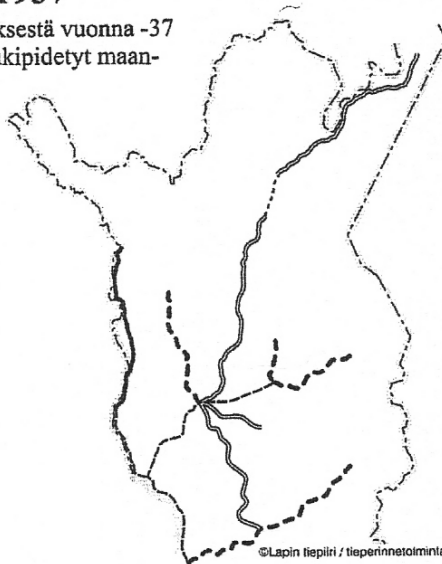
Auratut tiet vuonna 1937

Kulkulaitosministeriön määräyksestä vuonna -37 moottoriajoneuvoliikenteelle aukipidetyt maantiet sekä aurausten suorittajat.

- TVH
- - - - postilaitos
- rautatiehallitus
- · · · · ei aurattu *
- - - - rautatie

*Kaunispään kohtaan ei aurattu, liikenteen hoiti Petsamon Liikenteen lumikiittäjä.

Lähde: Suomen teiden historia II.



Lähde: Mäkelä 2000.

Liite 4

Kittilän yhteiskoulun tulot 1930-luvulla

	valtiolta	kunnalta	oppilas- maksut	kannatus- jäsenet	lainat	muut	yhteensä	huom!
1928-29	45000	40000	13500	10150	78000	24528	211179	
1929-30	90000	20000	16400	1800	131000	65394	324594	arpajaiset ym.12572; säästö 45310
1930-31	180000		17050	1000		39544	237594	ylim. valtionapu 45000
1931-32	124500		14050	600		44523	183673	oppilasmaksuja halkotoi- mituksin
1932-33	114000		9775	1100	31000	30853	186728	vajaus 9557 7 arpajais- tuotto 8000
1933-34	144000		10122	200		5903	160225	ylim. valtionapu 30000
1934-35	114000		10980	1900		26715	153595	
1935-36	120000		8440	900	15000	10469	154809	vajausta 7711
1936-37	126000		14250	400	60000	10039	210689	
1937-38	126000	5000	18885			6447	156332	
1938-39	144000		16435		77161	16328	253924	vajausta 4649
1939-40	180000		8525		32149	13960	234634	

Liite 5

Urasuunnitelmat 1934–38

lukio	6
teknillinen opisto	1
seminaari	4
liike- ja konttoriala	4
maa- ja metsätalous	4
kotitalous	15
kauppa	2
posti	2
sairaanhoitoala	1
apteekki	1
kauppaopisto	1
teollisuuskoulu	3
puuseppä	1
emäntäkoulu	1
metsäalan koulu	1

(Tilastokeskus: oppikoulutilastot 1934–38)

Koulun tiedustelu 1938

lukio	10
kauppaopisto	6
seminaari	5
taloukoulou	5
metsäkoulu	1
teknillinen opisto	1
diakonissalaitos	1
näyttämöopisto	1

(Vuosikertomus1937–38)

Liite 6: Koulujärjestys

KOULUJÄRJESTYS

5. Koulukuri.

35 §

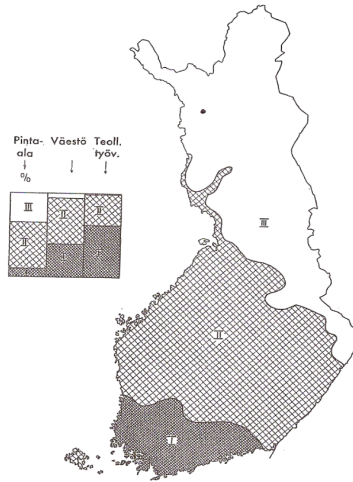
1. Oppilas harrastakoon Jumalanpelkoa ja hyviä tapoja sekä vaarinottakoon oppilaitokselle säätyä järjestystä. Tämän suhteen erehdyttyänsä sekä millä tavoin tahansa rikottuaan siveyttä ja säädyllisyyttä vastaan, olkoon hän opettajainsa nuhteiden ja rankaisemisen alainen.
2. Oppilaan pitää osoittaman kunnioitusta ja välttämätöntä tottelevaisuutta opettajiansa kohtaan sekä kuuliaisuudella ja nöyryydellä vastaanottamaan heidän ohjeitansa, varoituksiansa ja rankaisemisiansa.
3. Oppilas kohdelkoon oppilastoveriansa rauhallisesti ja ystävällisesti ja olkoon kaikellinen väkivaltainen tahi häpäisevä menettely oppilaiden kesken kielletty.
4. Siksi päiväksi, jona lukukausi alkaa, pitää oppilaan välttämättömästi saapua oppilaitokseen, jos ei hänellä ole laillista estettä.
5. Oppilaan pitää alati määrättyllä kellon lyömällä tuleman opetushuoneeseen, puhtaana ja siivosti vaatetettuna sekä tarpeellisilla oppikirjoilla varustettuna, kuin myös ääneti odottaman opetuksen alkamista, seuraaman sitä alituisella tarkkaamisella ja kotona ahkerasti itseänsä siihen valmisteleman.
6. Kaikkinainen turmeleminen tahi vahingonteko opetushuoneen sisustukseen tahi opettaessa käytettyihin kaluihin on siihen syyllisen maksettava; mutta milloin ei syypäästä selvää saada, pitää vahinko viipymättä palkittaman varain kokoomisella niiltä luokan oppilailta, joiden yhdessä ollessa vahingonteko on tapahtunut.
7. Oppilas vaarinottakoon oppikartanon ulkopuolella kaikkea, mikä hyvään järjestykseen sekä siveään ja kunnolliseen käyttöön kuuluu, kuin myös huolellisesti hoitakoon asuntoansa ja omuuksiansa.
8. Jos oppilas, jonka vanhemmat tahi holhumies ei ole kaupungissa, haluaa lukukauden aikana käydä yleisissä huveissa, pyytäköön siihen joka kerta luvan rehtorilta.
9. Oppilaan älköön olko sallittu panna toimeen vieraspitoja taikka oleskella ravintoloissa tai muissa sellaisissa julkisissa paikoissa. (233/9.3.45).
10. Kaikki nuorisolle sopimaton toiminta on oppilailta kielletty. Tupakanpoltto on kuitenkin kielletty ainoastaan koulussa ja sen käyttämällä alueella sekä koulun järjestämissä tilaisuuksissa. (438/8.9.50)

11. Jos useat tai kaikki oppilaat jossakin luokassa tai koko oppilaitoksessa sanovat olevansa yhtä syylliset tehtyyn rikostyöhön taikka vastahakoisuudesta eivät tahdo antaa sen toimeenpanijaa ilmi, niin opettajakunta, sen tiedon mukaan kuin sillä ennestään on kunkin oppilaan luonteesta ja olotavasta, rangaiskoon yhtä tai useampaa asianhaarain mukaan.

Ylläseisovista kohdista 1–10 pitää kopian oleman jokaisessa luokkahuoneessa julki naulattuna.

Lähde: Meinander & Aattonen 1953, 137.

Liite 7: Alueiden taloudellinen kehitystaso Hustichin (1960) mukaan



Kuva 16. Maan jako kolmeen suuralueeseen. Vierinen diagrammi osoittaa, miten pinta-ala, väestö ja teollisuustyöväestö jakaantuu kolmen suuralueen kesken.

Liite 8: Ylioppilaiden ammatit

Kittilän yhteislyseo:	Ylioppilaiden kysely 1962	ammatit 1951–1962 kysely 2008
teologian kand.	2	1
humanist.tiet.kand.	7	4
luonnontiet.kand.	2	3
filosofian kand.	6	11
filosofian tohtori		1
voimistelunopettaja	2	1
kansakoulunopettaja	14	11
käsityönopettaja	1	
kotitalousopettaja	1	2
muu opettaja		1
metsänhoitaja	2	2
maat.-metsät. lisens.		1
maat.-metsät.tohtori		1
agronomi	2	2
ekonomi	1	2
kauppatiet.maisteri		1
diplomi-insinööri	3	3
lainopin kand.	1	
farmaseutti	6	2
lääketieteen lisens.	1	1
lääketieteen kand.	1	
sairaanhoitaja	5	4
kätilö	1	
lastenhoitaja	1	
sairasvoimistelija	1	
kartoittaja	1	
merkonomi	1	1
verovirkamiestutkinto		1
fysioterapeutti		1
teknisen alan professori		1
apulaisprofessori		1

Lähteet: Tiedustelu 1962: KiYhA; Aineisto 6/2008.

Liite 9

Lapinmaan keskikoulu- ja ylioppilastutkinnot

	keskikoulun käyneet	keskikoulu miehet	keskikoulu naiset	keskikoulu %	keskikoulu miehet %	keskikoulu naiset %	ylioppilastutkinnot	yliopp.miehet	yliopp.naiset	yliopp.%	yliopp.miehet %	yliopp.naiset %
<u>vuosi 1960</u>												
Enontekiö	57	27	30	4.0	3.4	4.7	11	6	5	0.8	0.7	0.8
Inari	165	58	107	4.0	2.6	5.7	68	23	45	1.7	1.0	2.4
Kittilä	230	68	162	4.5	2.5	6.9	105	48	57	2.1	1.8	2.4
Kolari	82	24	58	2.4	1.3	3.9	38	17	21	1.1	0.9	1.4
Muonio	97	28	69	5.1	2.7	7.9	40	22	18	2.1	2.2	2.0
Pelkosenniemi	55	18	37	3.4	2.0	4.9	29	16	13	1.8	1.8	1.7
Pello	218	76	142	5.3	3.6	7.2	58	29	29	1.4	1.4	1.5
Salla	147	62	85	2.5	1.9	3.1	68	36	32	1.1	1.1	1.2
Savukoski	25	9	16	1.9	1.2	2.8	15	8	7	1.1	1.1	1.2
Sodankylä	230	86	144	3.6	2.5	5.0	136	73	63	2.1	2.1	2.2
Utsjoki	20	6	14	2.7	1.5	4.1	10	5	5	1.3	1.2	1.5
	1326	462	864				578	283	295			
<u>vuosi 1970</u>												
Enontekiö	149	66	83	9.0	7.3	11.0	36	17	19			
Inari	354	140	214	7.5	9.8	9.8	155	64	91	3.3	2.5	4.2
Kittilä	415	154	261	8.2	5.7	11.2	165	66	99	3.3	2.4	4.3
Kolari	228	92	136	6.8	5.1	8.8	74	31	43	2.2	1.7	2.8
Muonio	185	63	122	9.1	5.9	12.5	65	28	37	3.1	2.6	3.8
Pelkosenniemi	119	57	62	8.0	7.3	8.8	45	21	24	3.0	2.7	3.4
Pello	323	124	199	7.6	5.7	9.6	155	63	92	3.6	2.9	4.4
Salla	403	178	225	6.7	5.4	8.3	157	68	89	2.6	2.1	3.3
Savukoski	88	24	64	6.0	3.0	9.8	21	9	12	1.4	1.1	1.8
Sodankylä	511	222	289	7.1	5.7	8.7	325	150	175	4.5	3.9	5.2
Utsjoki	56	20	36	6.1	4.1	8.3	18	9	9	1.9	1.8	2.1
	2831	1140	1691				1216	526	690			

muutos 1960–70

Enontekiö	92	39	53	5.0	3.9	6.3	25	11	14	1.4	1.1	1.7
Inari	189	82	107	3.4	2.8	4.1	87	41	46	1.6	1.4	1.8
Kittilä	185	86	99	3.7	3.1	4.4	60	18	42	1.2	0.6	1.8
Kolari	146	68	78	4.3	3.8	4.8	36	14	22	1.1	0.8	1.3
Muonio	88	35	53	4.0	3.2	4.6	25	6	19	1.1	0.5	1.7
Pelkosenniemi	64	39	25	4.7	5.3	3.9	16	5	11	1.3	0.9	1.7
Pello	105	48	57	2.3	2.1	2.4	97	34	63	2.2	1.5	3.0
Salla	256	116	140	4.2	3.4	5.2	89	32	57	1.5	0.9	2.1
Savukoski	63	15	48	4.1	1.7	7.0	6	1	5	0.3	0.0	0.6
Sodankylä	281	136	145	3.5	3.3	3.6	189	77	112	2.4	1.8	3.0
Utsjoki	36	14	22	3.4	2.6	4.2	8	4	4	0.5	0.6	0.6

Lähde: Sauvala 1974, 56–63, 75, 83

Liite 10:

Koulutyypit 1969

	5-luokkaiset	1	1
	yhteensä	<hr/> 131 + 18	149
Poikalyyseo	9-luokkainen poikalyyseo	1	1
Yhteislukio	3-luokkainen yhteislukio	36 + 1	37
Yhteislyseot	13-, 12-, 10- ja 9-luokkainen yhteislyseo	4 + 4	8
	8-luokkainen yhteislyseo	242 + 18 (2)	262
	7-luokkainen yhteislyseo	1	1
	6-luokkainen yhteislyseo	1	1
Tyttöluukio	3-luokkainen tyttöluukio	1	1
Tyttölyseo	9-luokkainen tyttölyseo	1 + 2	3
Keskikoulu	6-luokkainen keskikoulu	1	1
	5-luokkainen keskikoulu	39 + 2 (1)	42
	4-luokkainen keskikoulu	1 + 1	2
	3-luokkainen keskikoulu	2	2
	yhteensä	<hr/> 327 + 31 (3)	361
	5-luokkaiset keskikoulut	117	117
	4-luokkaiset keskikoulut	14 + 2	16
	3-luokkaiset keskikoulut	5 + 6	11
	yhteensä	<hr/> 136 + 8	144

Lähde: Komiteanmietintö 1970, 28–29.

Liite 11

Kittilän yhteiskoulun ja yhteislyseon johtajat ja rehtorit

Anne Matturi
Aino Vainikainen
Pentti Tourula
Toivo Aalto
Marjatta Tourula
K. N. Koskela
W. R. Rinne
Antti Inkinen
1971–72 Seija Heikkilä

Pitkäaikaiset opettajat (yli 4 vuotta)

Aino Vainikainen, äidinkieli 1929–67
Toini Koivistoinen, saksa, ruotsi 1930–63
Marjatta Tourula, luonnontieto 1930–48
Arvi Merikallio, uskonto 1929–32, 1934–38
Urho Hakolinna, kirjanpito 1930–34
Elsa Pöhlö, laulu 1930–32, 1934–39
Eino Pipatti, piirustus, voimistelu 1931–44
Tyyne Kauppila, kotitalous 1938–42
Leila Järvinen, historia 1949–65
Aapo-Matti Salmi, luonnontieto 1950–54
Doris Salminen, ruotsi 1953–71
Yrjö Niemelä, musiikki 1951–57
Juhani Aarrevaara, käsityö 1951–59
Liisa Kuntsi, matematiikka 1954–56, 1959–62
Martti Kuntsi, musiikki 1954–56, 1959–66, 1969–70, 1971–72
Ulla-Maija Miettinen, kotitalous 1955–59
Eero Aalto, fysiikka, kemia 1955–59
Liisa Aalto, matematiikka 1955–59
Pirkko Remes, biologia 1957–65
Veikko Jousi, latina 1960–64, 1966–67
Urpu Vilanti, voimistelu 1960–64
Esko Laajala, matematiikka, veisto 1960–69
Jaakko Väisänen, matematiikka, luonnontieto 1962–72
Anja Väisänen, saksa, englanti 1962–65, 1968–72
Helka Leinonen, kotitalous 1966–70
Raimo Heikkilä, biologia 1967–72
Seija Heikkilä, äidinkieli 1967–72

Liite 12: Yksityisen ja valtion oppikoulun vertailu: erot ja yhtäläisyydet

Kittilän yhteiskoulu (1928–51)

Kittilän yhteislyseo (1951–72)

<i>koulumuoto:</i>	uusmuotoinen: yhteiskoulu	vanhamuotoinen: yhteislyseo
<i>ylläpitäjä:</i>	yksityinen kannatusyhdistys	valtio
<i>talous:</i>	valtionavut, yksityinen rahoitus	valtion budjetti
<i>hallinto:</i>	yleinen kokous: johtokunta vanhempainneuvosto johtaja opettajakunta	kouluhallitus/oppikouluosasto vanhempainneuvosto rehtori opettajakunta
<i>oppilaat:</i>	toverikunta; v. 1944 teinikunta	teinikunta
<i>opetussuunnitelma:</i>	koulujärjestys v. 1872 lukusuunnitelma 1928 v. 1916 oppiennätykset ja metodiset ohjeet	koulujärjestys v. 1872 lukusuunnitelma 1948 v. 1941 oppiennätykset ja metodiset ohjeet
<i>aloitusikä:</i>	13 v.	11 v.
<i>pohjakoulu:</i>	kansakoulu 6 v.	kansakoulu 4 v.
<i>koulukelpoisuus:</i>	pääsykoe	pääsykoe
<i>kouluaika:</i>	v. 1928: keskikoulu 3 v v. 1936: keskikoulu 4 v v. 1947: keskikoulu 4 v lukio 3 v	keskikoulu 5 v lukio 3 v

Liite 13

Oppilastilasto 1928–65

	lv:n alussa	lv:n lopussa	
1928-29	38	36	keskikoulu
1929-30	50	49	3 lk
1930-31	57	40	
1931-32	53	42	
1932-33	49	34	
1933-34	34	23	
1934-35	38	27	
1935-36	39	31	
1936-37	48	38	keskikoulu
1937-38	51	38	4 lk
1938-39	48	46	
1939-40	57	43	
1940-41	57	47	
1941-42	60	49	
1942-43	81	72	
1943-44	89	75	
1944-45	evakossa	evakossa	
1945-46	82	71	
1946-47	92	84	
1947-48	122	116	yhteiskoulu
1948-49	143	128	7 lk
1949-50	156	134	
1950-51	167	143	
1951-52	213	209	yhteislyseo
1952-53	209	181	8 lk
1953-54	235	209	
1954-55	222	206	
1955-56	227	205	
1956-57	222	187	
1957-58	223	200	
1958-59	274	256	
1959-60	351	314	
1960-61	373	359	
1961-62	422	366	
1962-63	403	389	
1963-64	390	369	
1964-65	389	350	

Liite 14

Lukusuunnitelmat

	1873	1883	1893	1896	1903	1906	1914	1914	1914	1915	1917	1917
<i>oppiaine</i>	asetus	reaali-lyseo	reaali-lyseo	klass. lyseo	reaali-lyseo	reaali-lyseo	reaali-linja1)	klass. linja1)	klass. lyseo	tyttö-lyseo	reaali-linja	klass. linja1)
uskonto	14	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
äidinkieli	11	14	19	18	18	24	21	21	21	27	25	25
latina	49	-	-	42	-	-	-	18	30	-	-	18
kreikka	-	-	-	16	-	-	-	12	9*	-	-	-
venäjä	28	22	24	20	40	24	34	34	33	37	20	20
toinen kotim.kieli	20	28	21	23	20	22	19	19	19	20	19	19
saksa	15	16	20	12	18	20	16	16	15	21*	19	19
englanti	-	6	4	-	-	-	4	4	-	21*	4	4
ranska	-	12	14(2)	6	12	12	12	-	9*	21*	12	12
maantieto/ historia	29	26	28	27	27	-	-	-	-	-	-	-
historia	-	-	-	-	-	19	21	21	21	24	22	22
maantieto	-	-	-	-	-	12	11	11	10	11	12	12
matematiikka	40	45	41	37	38	38	36	30	30	35	36	30
fysiikka/kemia	-	6	10	6	-	10	11	-	6	11	11	5(6)
luonnonoppi	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-
geometria	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
luonnonhistoria	9	12	10	10	10	12	11	11	10	11	14	14
logiikka	1	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-
kaunokirjoitus	4	4	4		4	4	6	6	6	4	4	4
piirustus	-	11	8	8	9	9	12	6	3	15	13	7(6)
voimistelu	-	16	16	24	22	22	20	20	20	18	20	20
terveysoppi	-	-	-	-	-	-	1	1	1	2	1	1
kirjanpito	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	2	2
laulu	-	6(9)	5(9)	5(9)	4	4	4(6)	4(6)	4(6)	11	4(6)	4(6)
filosofia	-	-	-	-	-	-	2	2	2	-	2	2
kasvatusoppi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-
talousoppi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
viikkotunnit	28	30	30		31	30-31	31-32	32	31-32	30-31	30-32	30-32

1) linjajakoinen lyseo

-valinnainen aine * vaihtoehtoinen aine () valinnaiset lisätunnit

<i>oppiaine</i>	lyseo	linja	linja1)	lyseo	linja	linja2)	linja	linja3)	lyseo	linja	linja4)
uskonto	16	16	16	18	12	12	16	16	16	16	16
äidinkieli	26	26	26	26	18	18	27	27	26	27	27
latina	35	18	-	-	-	-	15*	-	33	15*	-
kreikka	12*	-	-	-	-	-	-	-	13*	-	-
venäjä	-	12*	12	-	-	-	-	-	13*	-	-
toinen kotim.	20	20	20	21	16	16	21	21	21	24	24
saksa	20	25	25	27	26	26	29	29	19	28	28
englanti	-	4·	4·	19*	12*	-	15*	8	-	15*	-
ranska	12*	12*	12	19*	12*	-	8	-	13*	9	-
filosofia/sielutiede	4	4	4	4	4	4	6	6	4	6	6
historia	21	23	23	23	19	19	22	22	20	22	22
maantieto	11	13	13	12	10	10	13	13	10	13	13
matematiikka	30	30	36	32	22	30	29	35	29	29	35
fysiikka/kemia	6	6(6)	12	11	11	15	8	17	8	8	17
luonnonhistoria	12	14	14	13	11	11	14	14	12	14	14
kaunokirjoitus	5	6	6	6			-	-	-	-	-
piirustus	5	6(6)	12	12	7	12	18	18	14	18	18
voimistelu	20	20	20	25	12	12	32	32	32	29	29
terveysoppi	1	1	1	2	1	1	®	-	-	-	-
laulu	4(6)	5(5)	5(5)	12	-	-	4(4)	4	4(6)	4(4)	4(4)
kirjanpito	2·	2	2	2·	-	-	-	-	-	-	-
käsityö	-	-	-	8	-	-	6(4)	6	6·	6(4)	6(4)
kotitalous	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
veisto	6·	6·	6·	-	-	-	0	0	-	0	0
viikkotunnit	30-32	31-32	31-32	30-32	31-32	31-32	33-36	33-36	33-36	33-36	33-36

1) linjajakoinen lyseo 2) uusmuotoinen lyseo 3) poikalyseo 4) yhteislyseo

· valinnainen aine * vaihtoehtoinen aine () valinnainen lisätunti 0 kieliohjelma: valittava I, II ja III vieras kieli

Lähteet: Kiuasmaa 1982, 628–639; Välijärvi 307–310; Meinander & Aattonen 1953, liite I – IV ja 1968, 384–391

Liite 15: Kittilän oppikoulujen lukusuunnitelmat

	1928	1936	1944	1947 keskilukio	1947 lukio	1948 keskilukio	1948 lukio	1951 keskilukio	1951 lukio
uskonto	6	8	8	8	6	8	6	10	6
suomi	9	12	12	12	10	12	10	18	10
historia	8	11	11	11	11	14	12	12	11
sielutiede									6
maantiede	7	8	10	10		10		10	
luonnonhistoria	8	9	9	13	6	11	6	11	6
fysiikka/kemia	4	6	6	6	6	6	9	8	9
matematiikka	13	16	16	16	18	16	15	21	9/15
ruotsi	11	12	12	12	9	14	9	15	9
saksa	15	15	15	15	11	16	11	19	11
englanti					12		12		13
ranska									3
terveysoppi		2	2	2		2		2	
piirustus	6	6	6	6	3	8	3	12	4
voimistelu	9	10	10	10	6	10	6	17	7
laulu	3	4	4	4	3	4	3	4	4
kirjanpito	1	2	1	1		1		1	
käsityö		2	2	2		2		6	
maa-, metsä-, koti- ja kunnallistalous		8	7	3		2		5	
	100	131	131	131	101	136	102	171	99/105

Liite 16: Tilakoot (ha) ja karjan määrät Lapinmaassa 1930-luvulla

	0.25 – 0.50	0.50 – 1.0	1.0 – 2.0	2.0 – 3.0	3.0 – 5.0	5.0 – 10	10.0 – 15.0	yli 15
Muonio	15	40	57	36	22	4	–	
Enontekiö	3	7	18	13	8	1	–	
Kittilä	53	154	119	49	20	2	–	
Sodankylä	17	66	174	73	41	9	1	
Pelkosenniemi	–	1	16	26	28	27	2	
Savukoski	6	23	29	12	8	4	1	
Inari	21	34	32	13	6	1	1	
Utsjoki	8	8	3	3	1	–	–	
	132	367	476	237	135	49	5	0

Karjan määrä

<u>lehmiä</u>	<u>tiloja</u>	<u>%</u>
0	83	6,0
1	104	7,4
2	239	17,1
3	262	18,7
4 – 5	382	27,3
6 – 9	280	20,0
10 – 14	46	3,2
15 – 20	5	0,3
yli 20	–	–
	1401	100%

Lähde: Komitea 1938, 32, 35.

Liite 17

Oppikoulun toimintaympäristön muutos Lapin näkökulmasta 1917 – 1972

	1917-1939	1939-1947	1947-1963	1963-1972
<u>yhteiskunta ja talous</u>	itsenäisyys kansalaissota Petsamo Läskikapina rajaseutukysymys Lappi ”siirtomaana” asutuspolitiikka lämmin jakso: maatalousoptimismi suuret savotat Massa: Lapin moninaistalous suuri lama	sota-aika niukat resurssit sotapakolaiset ”saksalaismiehitys” Lapin sota 1944-45 evakkomatka 1944-45 Lappi poliittisen kaupan kohteena jälleenrakennus asutustoiminta jatkuu	maa- ja metsätalouden modernisointi asutustoiminta Massa:ryöstötalous ”Osaran aukiot” vesivoiman valjastus Lapin strateginen tila: turvallisuusongelma muuttoliike vauhtiin väkiluvun nousu taittuu	elinkeinorakenteen suuri murros peltopaketit lehmäntappopalkkiot keskittämispolitiikka kehitysaluepolitiikka kaupungistuminen massamuutto Ruotsiin keskiolut kauppoihin aborttilaki ympäristöongelma: Rooman klubi 1972
<u>aatteet ja arvot</u>	luterilainen kolmissäätöoppi patriotismi aitosuomalaisuus heimoate lestadiolaisuus kansainvälisyyden nousu korpikommunismi sosiaaliagrarisimi velvollisuudet urheilu joukkoliikkeenä	kansallinen ideologia: heimoalueet ideologiset murtumat liikkuvuus murtaa asenteita velvollisuudet	kylmän sodan aikaa: ideologinen kamppailu materiaaliset arvot kaupallisuus individualismin nousu	kasvuideologia hyvinvointivaltio elintasokilpailu yhteiskunnallinen radikalismi edut ja oikeudet
<u>koulu ja kulttuuri</u>	kulttuurinen yhtenäistämisen: valtakulttuuri- alakulttuurit katekeettakoulut kansakoulujen tulo kansanopistojen tulo oppikoulun tulo ammatillista maa- ja metsätaloudessa niukat koulutusmahdollisuudet koulutus ihanteena	kansallinen pedagogiikka maanpuolustus arvona urheilun lisääminen saksalaiskontaktit koulupäivien niukkuus omaehtoista opiskelua oppilasmäärän nousu kirjeopiston raju kasvu opintosaavutukset yllättivät	urbaani kulttuuri nuorisokulttuurin läpimurto oppikoulu muotiin/ylipilas ihanteena ammattikoulu sivussa lahjakkuusreservi lisääntyvät koulutusmahdollisuudet ”sisäinen palo” ”maitomarkka” luo koulutusmahdollisuuksia: koulutuksella toimeentulo	tietotaito peruskoulu, lukion kasvu koulu investointina: inhimillinen pääoma koulutus välineenä urakehitys kulttuuri- ja sosiaaliset erot tasoittuvat mutta säilyvät koulukuljetukset koti-ovelle kustannukset julkiselle sektorille

Liite 18: Kittilän kunta

