



LUCINA HAGMANIN KASVATUSAJATTELU

YHTEISEN KOULUN JA TASA-ARVON ESITAISTELIJA



PETER JOHNSON & MINNA MAUNULA
2023

Peter Johnson & Minna Maunula

LUCINA HAGMANIN KASVATUSAJATTELU

Yhteisen koulun ja tasa-arvon esitaistelija

Artikkelin sisältö

Johdanto.....	2
1 Siinan oma opintie	3
2 Kasvatusajattelu Hagmanin kirjallisessa tuotannossa.....	10
Ensimmäinen koulu – alkuopetuksen periaatteita 1882	10
Naisten kasvatuksesta – huomioita kouluista 1888.....	14
Kokemukseni yhteiskasvatuksesta 1897.....	16
Kasvatus rakkauteen 1900	29
Uusi Yhteiskoulu 25 vuotta – kertomus 1924	32
3 Hagmanin kasvatusajattelu ja nykyaika	35
4 Kirjoittajat	41
5 Lähteet	41
6 Viitteet	43
Kiitokset	44

Kannen kuva: Lucina Hagman vuonna 1875. Kuva: Charles Riis. Museovirasto, Historian kuvakokoelma.

Julkaisija: K.H.Renlundin museo, Kokkolan kaupunki

© Peter Johnson & Minna Maunula 2023

ISBN 978-952-5619-37-9 (PDF)

JOHDANTO

Lucina Hagman (5.6.1853 – 6.9.1946) oli suomalainen pedagogi, koulunjohtaja, naisasialiikkeen edelläkävijä ja nuorsuomalainen poliitikko. Hän toimi Naisasialiitto Unionin ensimmäisenä puheenjohtajana ja perusti vuonna 1899 Martta-järjestön sekä vuonna 1907 Suomalaisen Naisliiton. Hän toimi myös Suomen Rauhanliitossa ja Pohjoismaisten opettajien rauhanliitossa. Hän oli myös yksi vuonna 1907 valituista ensimmäisistä naiskansanedustajista. Hagman sai ensimmäisenä naisena Suomessa professorin arvonimen vuonna 1928, hänen 75-vuotispäivänään kunnianosoituksena ansiokkaasta työstä opettajana ja kasvattajana.

Opettajana ja pedagogina Hagman oli tyttöjen ja poikien yhteiskasvatuksen kannattaja ja tasa-arvon esitaistelija. Hän toimi Helsingissä ensimmäisen suomenkielisen yhteiskoulun, Suomalaisen yhteiskoulun, ensimmäisenä johtajana vuosina 1886–1899. Hän johti Helsinkiin perustamaansa Uutta yhteiskoulua vuosina 1899–1935 ja toimi sen johtokunnan puheenjohtajana ja taustahahmona aina 85 ikävuoteensa saakka.

Millainen oli hänen kasvatusajattelunsa ja miten se menestyi hänen aikakautensa Suomessa?

Pyrimme antamaan siihen valaistusta tässä artikkelissa, esittämään uusia näkökulmia sekä löytämään yhtymäkohtia hänen ja meidän aikakausiemme välillä.

Lucina Hagman syntyi Kälviällä 5.6.1853 keisari Nikolai I:n hallitsemaan Suomen suurruhtinaskuntaan. Hänen elämänsä päättyi 93-vuotiaana, 6.9.1946, kun J. K. Paasikivi aloitti itsenäisen Suomen tasavallan seitsemäntenä presidenttinä.

Hänen pitkä elämänkaarensa kattaa ajanjakson, johon sisältyi maamme historian kannalta monia ratkaisevia ja myös raskaita vaiheita. Näiden historian pyörteiden keskellä Lucina Hagman kasvoi, opiskeli ja nousi tärkeäksi vaikuttajaksi maamme yhteiskunnalliseen ja sivistykselliseen kehitykseen.

1 SIINAN OMA OPINTIE

Lucina Hagman oli nimismies Nils Johan Erik Hagmanin ja Sofia Margareta Hagmanin (o.s. Nordman) kuusilapsisen perheen nuorimmainen. Hänen sisaruksiaan olivat opettaja ja Suomen ensimmäisen kansanopiston perustaja Sofia Hagman, talon emäntä Augusta Ottelin sekä päätoimittajat August Hagman ja Tyko Hagman.

Perhe asui Kälviällä¹ ja koti oli ruotsinkielinen, mutta suomenkielisessä ympäristössä Siina, niin kuin häntä kutsuttiin, oppi jo lapsena myös suomen kielen. Kälviällä syntyneet perheen nuorimmat lapset Lucina ja neljä vuotta nuorempi veli Tyko tunsivat olevansa perheen suomalaisia jäseniä, koska he oppivat suomen kielen samanaikaisesti ruotsin kielen rinnalla.²



Lucina Hagmanin syntymäkoti Kälviällä, Hyypäntie 9, on nykyisin Marttakoti. Se on Kälviän Marttojen omistama toimitalo ja juhlapaikka. Kuva: Peter Johnson, 2023.

Lucinan elämänkulkua kuvaavissa artikkeleissa³ häntä on kuvattu toimeliaaksi poikatyöksi, joka puuhaili onnellisena hevosten parissa ulkotöissä ja käytti taidolla työkaluja. Äidin ja sisarten kanssa vietetyt tunnit tuon ajan käsitöiden parissa tuntuivat sen sijaan tuskastuttavilta. Parasta oli lukeminen.

Simukkalan koulu

Äidin ja Juho-kummin antaman alkeisopetuksen lisäksi ainoa mahdollisuus päästä opintielle Kälviällä oli kappalaisen virkatalossa Lucinalle ja Tyko-veljelle aika ajoin pidetty kotikoulu⁴. ”Simukkalan koulussa” hän sai alkeisopetusta ja siitä tuli myös kuin toinen koti, jonne oli Lucinan mielestä aina hauska mennä.

Kirjassaan ”*Lucina Hagman kertoo lapsuudestaan Kälviällä 1853–1865*” hän kertoo laajasti oppivuosistaan Simukkalan talossa. Hän piti erityisesti opettajistaan ”*farbror Konradista*” ja ”*maisteri Molinista*”, joka oli saarnaaja. Opetus oli jaettu niin, että Konrad hoiti matemaattista ja kirjallista puolta ja Molin uskonnollista ja maantieteellistä puolta. Lucina muisteli näin vuonna 1936:

*”Sekä ulkonaisesti että sisäisesti tämä ensimmäinen koulumme oli ”uudenaikainen” ja toimi itsenäisesti tarvitsematta pelätä tarkastajia taikka minkäänlaisia korkeimpia käskijöitä. Oppilaat saivat istua missä milloinkin: pienen ompelupöydän tai isomman sohva-pöydän edessä tai pallilla taikka saimme seisoa ja kävellä kirja kädessä ja opetella. Ei tullut kysymykseen erityinen tuntijako...”*⁵

Kun Konrad opetti oppilailleen numeroita ja niiden käyttöä, niin saimme laskea lukuja vaikka koko sen aamupäivän ja tunsimme pikku aivoissamme suurta viisautta. Ja kun ruvettiin käyttämään kynää, niin siitä taaskin saatettiin käyttää se koko päivä. Kirjainmalleina oli aapiskirjan kirjaimet suuret ja pienet ja tekstit saatiin siitä myös, ne jäljennettiin niin moneen kertaan, kunnes kirjoitus tuli oikein.⁶

Papereita emme paljoa nähneet, sillä paperi oli siihen aikaan suuri harvinaisuus, sitä käytettiin ainoastaan virkatarpeisiin ja kirjeisiin, joita hyvin säästävaisesti vaihdettiin aikaihmissen välillä. Paperin virkaa teki ”kriffelitalu” ja kynä oli tietysti ”kriffeli”. Ikävästä ei puhuttakaan, kirjaimia, sanoja ja lauseita syntyi pikkutaulullemme sadoittain, tuhansittain ja väsymättä. Opettajamme istui keinutuolissa aivan pöytänsä edessä, syventyen suuriin kirjoihin, joiden sisältö niissä olevista kummallista kuvista päätellen saattoi olla salaperäinen ja pelottava.”⁷

Konradin vanhempi veli ”farbror Berndt” teki myös vaikutuksen Lucinaan. Oppilaat, siis Lucina ja Tyko, saivat leikkiä verrattain vapaasti opetuksen taukojen aikana pappilassa, mutta heille oli järjestetty myös erityiset välitunnit. Silloin he pääsivät leikkimään pappilan alakertaan ja leikkeihin osallistuivat opettajien lisäksi myös Konradin täysikasvuiset sisaret. Kun leikittiin piilosta, piilopaikkoja sai hakea talon kaikista huoneista.

”Usein tapahtui, että Konrad ja Berndt nostivat oppilaansa harteilleen - he olivat pitkiä vahvoja miehiä - ja loikkasivat taakkoineen huoneesta toiseen, milloin heittäen meidät istumaan jonkin kaapin päälle, milloin pöydälle tai jollekin seinään hyödyllä hyllylle.

- Ja nyt saat istua siinä kaapin päällä huomisaamuun saakka, kunnes koulu alkaa, uhkaili Konrad.

Toisina talvipäivinä, kun ilma oli kirkas ja keli helisevä saimme välitunnilla lasketella kelkalla Simukkalan oivallisessa pitkässä mäessä, joka kallistui jokeen. Kun olimme opettajamme mielestä riittävästi laskeneet, tuli hän itse omassa persoonassaan hakemaan meidät sisään. Usein näiden lomahetkien viimeiseksi virkistykseksi muodostui kuuma kahvi... kyökkikamarissa. Hyvältä maistui ja hauskaa oli.”⁸

Kahden vuoden kuluttua Simukkalan hauska koulu päättyi, kun Hällstenin pappis-perhe muutti pois kappalaistalosta ja Kälviältä. Erotessaan oppilaastaan Konrad kuiskasi Lucinan korvaan: ”Lue nyt ahkerasti!”. Myöhemmin käydessään Berndt lahjoitti Lucinalle omaksi Topeliuksen luonnonkirjan ”Naturens bok”.

”- Tässä lahjoitan sinulle parhaan ja hauskimman kirjan mitä maassamme on. Topelius on sen kirjoittanut. Se on vast’ikään ilmestynyt. Harjoita nyt ahkerasti lukemista, että osaisit lukea tätäkin.”⁹



Kuvitusta Topeliuksen *"Naturens bok"* kirjasta (1856, 48). Kuvakaappaus

Lucina nautti suuresti saamastaan kirjasta, joka oli kuvakirja. Sellaista hän ei ollut aiemmin nähnyt. Siitä tuli hänelle *"elämän lähde"*. Omien sanojensa mukaan siitä saattoi oppia *"kaikki mitä pienen tytön tarvitsee oppia"*. Se oli hänelle *"maailman-kaikkeus, jossa kuvastui maa, taivas, Jumala ja ihminen, eläimet ja kasvikunnat, metallit ja kivet ja kaikki henkilöitynä."*¹⁰

"Vahinko vain, että tuo tyttö ei ollut poika."

Simukkalan koulun ajan päätyttyä Lucinalle ei vastaavaa opetusta Kälviällä järjestetty ja Tyko-veli odotteli Kokkolaan perustettavan uuden alkeiskoulun alkamista. Koulu oli aluksi vain pojille ja Tyko tiesi sinne pääsevänsä. Lucinalle oli alusta alkaen selvää, että hän ei sinne pääsisi, koska oli tyttö.¹¹

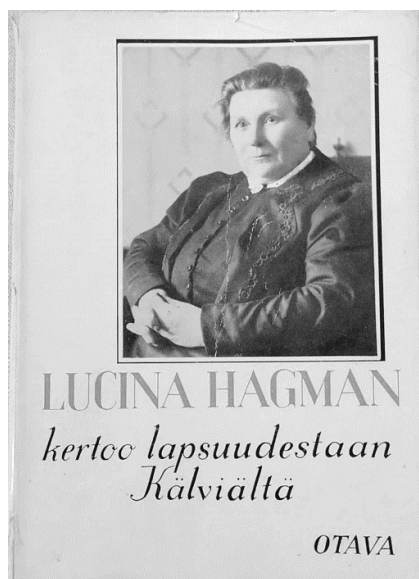
Kun Lucina oli 8-vuotias ja veli oli aloittanut koulunsa Kokkolassa, niin Lucina näki isänsä kirjoittaman kirjeen. Kirjeen sanat painuivat hänen mieleensä niin, että hän kirjoitti niistä vielä muistelmissaankin.

"Tänä talvena tapahtui jotain, joka ensi kerran herätti minussa oudon kysymyksen, johon en löytänyt vastausta. Kerran tulin isän kamariin, hän oli poistunut jonnekin ja jättänyt pöydälle täyteen kirjoitetun paperin. Näin, että se oli kirje, mutta en katsonut kenelle.

Luin siitä itsestäni, että isä piti minusta ja että hän oli suruissaan – hän, joka ylimalkaan aina oli iloinen. Viimeinen lause oli tällainen:

"Vahinko vain, että tuo tyttö ei ollut poika." Mitä tämä merkitsi? kysyin itseltäni. En ymmärtänyt lauseen tarkoitusta, mutta tunsin, ettei se ollut minulle eduksi.

*Sanat painuivat kuin naulankärjet mieleeni ja jäivät siihen pistämään, kunnes tuli aika, jolloin niiden merkitys kaikessa kaameudessaan minulle selvisi ja nostatti myrkyn."*¹²



Varhaiset kokemukset kotikoulusta Simukkalasta varmaankin antoivat Hagmanille lähtökohtia hänen omaan kasvatustajatteluunsa. Koulussa oli parasta olla hyvä ja positiivinen ilmapiiri, leikillä ja yhdessä tekemisellä oli oma tärkeä osansa ja lukuinto oli saatava syttymään. Opettajien ja oppilaiden suhde oli läheinen ja arvostava.

Ja ennen kaikkea tyttöjenkin on päästävä kouluun. Tyttöjen ja poikien yhteiskasvatuksessa tuli näkyä koulun yhteisöllisyys eli *perheellisyys*, kuten Hagman asian ilmaisi.

On hämmästyttävää, kuinka tarkasti hän vielä 83-vuotiaana muisti Simukkalan koulun kokemuksia muistelmakirjassaan.

Muistelmakirjan alkuperäinen kansi vuodelta 1936. Kälviän Marttayhdistys julkaisi kirjan uudelleen vuonna 1981.

Perheen muutto Vaasaan ja Lucina tyttökoulun oppilaaksi

Lucinan isä, Nils Hagman, toimi Kälviän nimismiehenä vuosina 1846–1865, eli 19 vuoden ajan. Isän saatua siirron Vaasan Raippaluodon nimismieheksi perhe muutti Vaasaan vuonna 1865. Siellä Lucina Hagman suoritti nelivuotisen ruotsinkielisen tyttökoulun. Koulu toimi nimellä Wasa Fruntimmersskola vuodet 1857–1919.

Tyttöjen kouluttaminen oli tuohon aikaan harvinaista, joten Lucinalle tämä oli hieno mahdollisuus. Tosin hänen teoksissaan ei ole paljoa muistelua noista Vaasan tyttökoulun ajoista tai koulunkäynnistä sinänsä.

Sen sijaan vuonna 1888 julkaistussa kirjassaan *”Naisten kasvatuksesta”* hän arvosteli terävästi tyttökoulujen tehtävää ja merkitystä silloisessa varsin hajanaisessa koulutusjärjestelmässä. Oppikoulut olivat alun perin tarkoitettu vain pojille ja kansakoulut perustettiin niiden rinnalle (Kansakouluasetus 1866 ja Koulupiiriasetus 1898) ja oppikoulujen pohjakouluksi. Hagman kritisoi myös sitä, että tyttökoulun nimessä (Fruntimmersskola) mainittiin sukupuoli, mutta pojille tarkoitettujen koulun olivat neutraaleja mm. lyseoita. Tyttökoulu oli tarkoitettu 12–15-vuotiaille tytöille.

”Tietämättä taikka tietäen, aikomuksesta taikka ei ovat monet opettajat antaneet tuntinsa, jakaneet arvolausesensa ja asettaneet vaatimuksensa vanhan naisihanteen palveluksessa. Kunhan vaan on annettu tytöille sen verta yleissivistystä, että osaavat liikkua seuraelämässä ja käyttäytyä säätynsä mukaan, ei heiltä muuta puutu. Perusteellisuus, ajattelevuus, kritiikki on ollut toiselle sukupuolelle kuuluvata; ei tyttö-opetuksen tarvitse tähdätä siihen, kuuluvat oppiohjeet tässä.”¹³

Hagman arvosteli tyttökouluja siitä, että ne ylläpitivät perinteistä käsitystä naisten roolista yhteiskunnassa ja palvelivat *”vanhaa naisihannetta”*. Naisen tehtävänä oli miellyttää miehiä, huolehtia omasta ulkonäöstään ja alistua naiskäsitykseen, jonka mukaan nainen on heikompi ja vaatimattomampi sukupuoli.



Wasa Fruntimmersskola 1869. Lucina Hagman on eturivissä ensimmäinen vasemmalla. Isän kuoleman vuoksi hänellä oli yllään suruesiliina. Kuva: Pohjanmaan museon arkisto.

Vaasan tyttökoulun jälkeen Lucina perusti Vaasaan pienten lasten koulun yhdessä Fina Lundénin kanssa ja toimi pienten lasten opettajana¹⁴. Mutta hän totesi välttämättömäksi päästä jatkamaan opintojaan Jyväskylän seminaariin turvatakseen toimeentulonsa.

Jyväskylän seminaarista kansakoulunopettajaksi 1875

Opettajan ammatinvalinta oli tuon ajan säätyläistytölle tyypillinen. Toisaalta Jyväskylän seminaari oli tuolloin yksi harvoista oppilaitoksesta, joka hyväksyi naisia oppilaikseen ja josta nainen saattoi kouluttautua ammattiin. Hagmanin päätyminen opettajan ammattiin oli myös käytännöllinen ratkaisu, koska hänen oli elätettävä itsensä ja vuonna 1868 leskeksi jäänyttä äitiään. Köyhän nimismiesperheen tyttärenä hänellä ei ollut toivoa perinnöstä eikä hyvästä avioliitosta.

Lucina kirjoitti muistelmissaan:

”Naisen oli siihen aikaan mahdotonta valita ammattiaan, mutta onneksi tunsin vetoa opettajan virkaan ja kutsumukseni oli selvä. Jos silmäni jo aikaisemmin olivat auenneet näkemään, missä epäinhimillisessä poikkeusasemassa yhteiskunta ja valtio pitivät ihmiskunnan toista puolta, selvisi tämä seikka vuosien aikana yhä räikeämpänä surulliselle katseelleni.”¹⁵

Neljä opiskeluvuotta Jyväskylän seminaarissa, jossa nais- ja miesopiskelijat opiskelivat erillisinä ryhminä, olivat taloudellisesti äärimmäisen tiukkaa, mutta henkisesti rikastuttavaa aikaa. Seminaarissa hänet tunnettiin suomen kielen puolustajana ja fennomaanina. Siellä hän tutustui myös Minna Canthiin. Myöhemmin hän kirjoitti kaksiosaisen Canthin elämänkerran, joiden julkaisuvuodet olivat 1906 ja 1911.

Seminaarivuosinaan Lucina luki kaiken, mitä naisen asemaan liittyvistä kysymyksistä sai käsiinsä. Hänestä ei ollut mitään järkeä laissa ja säädöksissä, jotka kielsivät naiselta koulutusmahdollisuudet ja taloudellisesti itsenäisen toiminnan. Silloinen

avioliittolainsäädäntö alisti naisen kieltäen häneltä kaiken itsenäisen toiminnan asioissa, jotka koskivat häntä itseään, lapsia tai omaa omaisuuttaan.

Kun hän valmistui 22-vuotiaana vuonna 1875 opettajaksi, hän oli myös peloton naisten oikeuksien esitaistelija, joka ei hyväksynyt yhteiskuntaa ja lakeja, jotka hänen sanojensa mukaan olivat sellaisia, että ”vain miehessä näkivät ihmisen”.¹⁶



Lucina Hagman vuonna 1875, jolloin hän valmistui Jyväskylän seminaarista opettajaksi ja aloitti Hämeenlinnan valmistavan koulun johtajattarena. Kuva: Charles Riis. Museovirasto, Historian kuvakokoelma.

Opettajaksi ja merkittäväksi koulunjohtajaksi Helsinkiin

Seminaarin jälkeen Hagman pääsi heti valmistuttuaan Hämeenlinnan valmistavan koulun johtajaksi, ja hän toimi siinä tehtävässä vuosina 1875–1886. Mainittakoon, että hänen oppilaanaan oli muun muassa Jean Sibelius. Hagman toimi samanaikaisesti myös Hämeenlinnan ruotsalaisen tyttökoulun matematiikan opettajana vuosina 1877–1881.

Valtion stipendiaattina hän teki matkoja Pohjoismaihin, Saksaan (1879, 1883, 1890) ja Sveitsiin ja tutustui maiden kouluihin ja koululaitoksiin.

Hagman oli kiinnostunut yhteiskunnallisista kysymyksistä jo opiskeluaikanaan ja alkoi osallistua julkiseen keskusteluun 1880-luvun aikana. Hän kannatti tyttöjen ja poikien yhteiskasvatusta eli yhteiskouluja, koska hänen mukaansa erilliset tyttö- ja poikakoulut tukivat yksipuolisia sukupuolirooleja ja jättivät yleensä tytöille mahdollisuuden vain heikompiin koulutukseen. Hagman uskoi yleensäkin vahvasti kasvatuksen merkitykseen ihmisen henkisessä kasvussa ja yhteiskunnan kehityksessä.

Hagman oli vuonna 1886 mukana perustamassa Helsingin Suomalaista yhteiskoulua (SYK), ja osin hänen lehtiartikkelinsa vaikutuksesta koulun perustajat päätyivät lopulta yhteiskouluun eikä alun perin suunniteltuun tyttökouluun. SYK on Suomen vanhin suomenkielinen yhteiskoulu. 33-vuotias Hagman valittiin saman tien sen

ensimmäiseksi johtajaksi tai sen ajan mukaisesti johtajattareksi, missä tehtävässä hän toimi vuoteen 1890. Hagmanin rinnalla SYK:n toisena johtajana oli Mikael Johnssonin (myöh. Soininen) vuosina 1890–1897. Heillä oli samanlainen näkemys yhteiskasvatuksen edistämisestä.¹⁷

SYK:n johtaminen oli Hagmanille hyvin työlästä, sillä hän teki hallinnollisten tehtävien lisäksi opetustyötä. Hagmanilla oli koulun johtokunnan kanssa erilainen näkemys koulun johtamisesta. Kun koulu ei enää pystynyt maksamaan Hagmanille kilpailukykyistä palkkaa ja kun lisäksi vuonna 1897 koulun johtajaksi valittiin vastustuksesta huolimatta Robert Blomqvist, hän sai lopulta tarpeekseen.

Kun vuonna 1899 koulun johtokunta ei antanut Hagmanille hänen hakemaansa palkankorotusta, hän päätti perustaa oman oppikoulun, Helsingin Uuden yhteiskoulun Kruununhakaan.

Hagman oli Uuden yhteiskoulun johtajana aina vuoteen 1935. Koulurakennuksen omistajana sekä johtokunnan puheenjohtajana hän jatkoi vuoteen 1938, jolloin hän myi koulun sen toimintaa jatkaneelle osakeyhtiölle. Vuoteen 1919 saakka hän myös työskenteli opettajana koulussaan. Hän toimi koulun taustahahmona vielä pitkään ja lopullisesti Hagman luopui koulunsa tukemisesta vasta 85-vuotiaana vuonna 1938.

Uudessa yhteiskoulussa Hagman pyrki edistämään sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja oppilaiden luonteen huomioimista opetuksessa.¹⁸

Hagmanin toimeliaisuutta kuvasi myös se, että hänellä oli lisäksi vuosina 1887–1894 Helsingissä oma yksiluokkainen ja myöhemmin kaksiluokkainen valmistava koulu, jonka hän kuitenkin myi kollegalleen Alli Nissiselle.¹⁹

”Maailma on päässyt unohtamaan, että ihmiset ovat semmoisia, jommoisiksi he kasvatetaan”

Missä määrin Hagmanin näkemyksiin vaikuttivat hänen omat kokemuksensa opintietä Kälviän Simukkalasta ja Vaasan ruotsinkielisestä tyttökoulusta? Tai opetustyön kokemukset Vaasan pienten lasten koulusta, tyttökouluista ja yhteiskouluista? Sitä on vaikea tyhjentävästi selvittää. Mutta joka tapauksessa hänen elämässään koulu ja aktiivinen kasvatuskeskustelu saivat suuren osan ja merkityksen.

Hänelle muodostui omat vankkumattomat käsityksensä, joita hän noudatti elämänsä ajan eikä niissä horjunut. Vuonna 1928 Emäntälehdessä julkaistussa Hagmanin 75-vuotispäivän kirjoituksessa nimimerkki ”E.M.” kuvasi Hagmanin elämäntyötä näin:

”Enimmäkseen yksin on Lucina Hagman saanut taistella omaksumiensa aatteiden puolesta, itsenäisesti hän on toiminut poikkeamattaan rahtuakaan viitoittamaltaan tieltä. 75-vuotiaana hän seisoo yhtä selväkatseisena, yhtä viisaana ja toimintatarmoisena kuin kymmeniä vuosia sitten, mutta yksinäisempänä, sillä hänen ikäisensä aatetoverit ovat jo muuttaneet manan majoille.”²⁰

Hän ei solminut avioliittoa, mutta hänen ympärillään oli aina perhettä. Ensin hän huolehti leskeksi jääneestä äidistään ja asui hänen kanssaan. Lucinan Tyko-veljen vaimon kuoltua vuonna 1891 hän otti kaksi heidän lapsistaan kasvattilapsikseen, ja myöhemmin vielä kolmannenkin. Lisäksi hän otti vielä yhden sukuun kuulumattoman kasvattilapsen. Hänellä oli siis kasvattajan rooli myös yksityiselämässään.

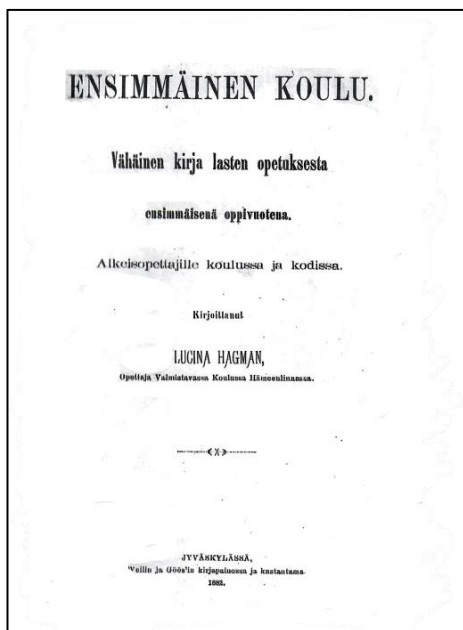
2 KASVATUSAJATTELU HAGMANIN KIRJALLISESSA TUOTANNOSSA

Lucina Hagman oli ahkera kirjoittaja ja hänen teoksiaan julkaistiin koko hänen työuransa ajan. Hänen laajasta tuotannostansa tähän tarkasteluun on otettu viisi teosta, joissa pääasiassa kuvataan hänen kasvatustajatteluun. Ne ovat vuosilta 1882, 1888, 1897, 1900 ja 1924.

Tosin hänen monissa muissakin yhteiskunnallisissa ja poliittisissa teoksissaan ja kirjoituksissaan sivutaan myös kasvatuksen ja opetuksen kysymyksiä.

Artikkelissamme on viiden Hagmanin kirjoittaman teoksen esittelyssä otettu mukaan paljon suoria lainauksia Hagmanin alkuperäisistä teksteistä. Osaksi sen takia, että ne ovat hieman vaikeita tulkita kielellisen ilmaisunsa takia, mutta myös siksi, että ne näyttävät ajankuvan ja Hagmanin omintakeisen elävän suomen kielen hallinnan.

Ensimmäinen koulu – alkuopetuksen periaatteita 1882



Lucina Hagmanin teos *"Ensimmäinen koulu. Vähäinen kirja lasten opetuksesta ensimmäisenä oppivuotena"* julkaistiin vuonna 1882, jolloin hän oli Hämeenlinnassa valmistavan koulun johtajattarena ja opettajana. Kirja oli osoitettu *"alkeisopettajille koulussa ja kotona"*.

Kirjan johdanto esittelee koulun alun eli lapsen ensimmäisen koulun luonnetta: *"Katseluja ensimmäisen koulun olemukseen"*.

Kirjan alussa pohditaan sitä missä iässä lapsi olisi pantava kouluun, opettajan ja oppilaan suhdetta, koulun järjestystä sekä kurinpitokeinoja ensimmäisessä koulussa.

Kirjan toisessa pääluvussa on opetusohjelman ja opetusopilliseen muotoon kirjoitettu ensimmäisen koulun oppiaineet, neljään eri jaokseen eriteltynä: Lukutaidon opetus, uskonnon opetus, laskennon opetus ja kirjoituksen opetus. Kirjassa on 250 sivua.

Kirjan 6.5.1882 päivätyissä alkusanoissa Hagman toteaa, ettei kirja ole opetusopillisten tutkimuksien hedelmä, vaan se sisältää käytännöllisiä ajatuksia ja kokemuksen perustuvia ohjeita *"ensimmäiseen alkeisopetukseen"* sekä kuvauksia opetuskeskusteluista koululuokassa. Lähteenä Hagman oli käyttänyt Karl Schmidtin 1878 julkaisemaa pedagogiikan historiaa valottavaa laajaa teosta²¹.

Kirjan Hagman oli kirjoittanut opetustyön ohessa ja toivoi, ettei siitä häntä tuomittaisi. Kirjan julkaisemisen perustelu on kuitenkin vahva, koska sitä ennen ei alkeisopetusta käsittelevää pedagogista kirjallisuutta ollut Suomessa julkaistu.

”Missä iässä on lapsi pantava kouluun?”

Pohtiessaan lapsen koulunaloittamisikää Hagmanin kasvatusajattelu on hyvin lapsikeskeistä ja -lähtöistä. Siihen aikaan kansakoulun alaluokille ja myös valmistavien koulujen ensimmäisille luokille tultiin kouluun sinä vuonna, kun lapsi täytti kuusi vuotta. Hagman vastusti tätä ja näki paremmaksi, että koulu aloitettaisiin vasta vuotta myöhemmin.

Yleistä oppivelvollisuutta ei vielä ollut säädetty ja siksi vanhemmat saattoivat valita koulunaloituksiaan. Osa halusikin lapsensa vasta seitsenvuotiaana kouluun. On muistettava, että silloin varsinkaan maaseudulla kaikki lapset eivät käyneet koulua. Vuoden 1866 senaatin kansakouluasetus ei pitänyt sisällään koulupakkoa, vaikka siitä oli keskusteltu. Valtio antoi kansakouluasetuksesta lähtien kunnille verovaraja koulujen rakentamiseen ja ylläpitoon. Kaupungeissa kansakoulun alaluokat olivat vakiintuneet, mutta niistä ei sielläkään tullut kaikille yhteisiä kouluja. Säätyläiset pännivät lapsensa ennen oppikoulua valmistaviin kouluihin.²²

Koulunkäynnin yleisyydestä saa jonkinlaisen kuvan, kun vertaa vuoden 1882 Suomen asukaslukua (2 113 300 asukasta) koulujen ja niiden oppilaiden määrään. Luvkuvuonna 1882–1883 Suomessa oli 548 kansakoulua, joissa oli 20 899 oppilasta, joista kaupunkien kansakouluissa oli 11 720 oppilasta eli hieman yli puolet. Tämän lisäksi lastenkouluissa eli mm. valmistavissa kouluissa oli yhteensä 9 938 oppilasta. Tilastotiedon mukaan kansakouluissa oli opettajia yhteensä 548, joista miespuolisia opettajia 312 ja naispuolisia opettajattaria 236. Koulujen ja niissä käyneiden oppilaiden määrä kasvoi nopeasti 1800-luvun lopulla.²³

Hagman perusteli myöhempiä koulun aloitusikää sillä, että koulunkäynti oli ruumiillisesti rasittavaa lapselle ja Suomen ilmaston kylmyys ja pimeys talvella vaikutti koulumatkoihin sekä uhkasi lasten terveyttä. Oppilaat kulkivat Suomessa koulumatkansa ”*kovassa pohjan pakkasessa ja useasti syvässä lumessa kahlaten*”. Saksassa kuuden vuoden koulunaloitusikä oli hänestä mahdollinen, koska kaupungeissa kadut olivat valaistuja ja ilmasto lämpimämpi kuin meillä ja muutkin edellytykset parempia.

”Mikäs hätä on esimerkiksi pimeänkin tultua lapsosen käydä tep-sata kadun leveällä laiturilla, kun joka toisen sylen päässä suuret kaasulyhdyt levittävät selkeää valoaan yltä ympärillä verrataan siihen vaaraan missä pienokainen on useissa meidän kaupungeissa, joissa hänen täytyy melkein pilkkopimeässä haparoida eteenpäin nousten ja laskien kuopasta kuoppaan. Ja vielä, eiköhän kuusivuotinen lapsi suurissa kulttuurimaissa toki ole monen puolin enemmän kehittynyt, kuin samanikäinen meillä? Lieneekö siis niin aivan viisasta ilman mitäänkään kopioida muiden maiden sääntökaavoja?”²⁴

”Kuusivuotiaana emme siis panisi lasta kouluopetusta ottamaan. Vasta silloin, kun lapsi on seitsemän vuotta täyttänyt, voipi se kestää sitä työntekoa ja voimain kulutusta, johon koulunkäynti pakoittaa.”²⁵

Hämeenlinnan Valmistavassa koulussa, jossa Hagman työskenteli, koulu aloitettiin 7-vuotiaana ja kolmivuotisen koulunkäynnin jälkeen oppilaat saattoivat hakea oppikouluun, joko poika- tai tyttölyseoon 10-vuotiaana. Jos taas koulu aloitettiin 6-vuotiaana, niin oppikouluunkin meno oli vuotta aiemmin, 9-vuotiaana.²⁶

”Onnellinen koulu”

Tässä kohdin Lucina Hagman piti tärkeänä lasten iloa koulussa ja sitä, että opettaja voisi iloita oppilaiden rinnalla oppimisen saavutuksista ja myös tarvittaessa antaa lohdutusta ja myötätuntoa. Kaikista ylimpänä tunteena Hagman otti esille myös

rakkauden, jota hän käsitteli perusteellisemmin vuonna 1900 julkaistussa teoksessaan ”Kasvatus rakkauteen”. Onnellista koulua hän kuvasi seuraavin sanoin:

”Onnellinen on koulu, jossa tällainen sovinnollinen rakastava ja tuttavallinen henki asuu. Rakkautta kaipaa opettaja, rakkautta kaipaavat oppilaat. Ja nämä herttaiset pienokaiset ansaitsevat sitä saadakkin... Ja jos kerta niin on, toverini, että Sinua rakkauden mieli johtaa, niin voit Sinä myös olla kärsivällinen. Kärsivällisyyttä tarvitaan koulussa kaikkialla, mutta erinomaisittakin vasta-alkavain opetuksessa.”²⁷

Suomen Suurruhtinaskunnan koulujärjestelmä ei ollut 1880-luvulla yhtenäinen ja valmistavat koulut yleistyivät säätyläislasterien pohjakouluina oppikouluun. Hieman ristiriitaista oli sekin, että valmistavaan koulun alkaessa joissakin kouluissa edellytettiin, että lapsi osasi lukea jo ennen koulun alkua.

Ensimmäinen koulu -kirjassa Hagman käsitteli myös koulunkäynnin ”ulkonaista järjestystä” eli oppimisympäristöä, koulukalusteita, oppilaiden ergonomiaa, liikuntaa oppitunneilla ja välitunneilla, järjestäjien tehtäviä sekä koulumatkan ohjeita.

Koulukalusteiden kehitystä kirjassa kuvataan pitkistä pöydistä ja penkeistä aina yhdelle oppilaalle suunniteltuihin pulpetteihin ja tuoleihin saakka. Hagmanin mielestä pitkistä pöydistä on siirryttävä silloisiin, uudenaikaisiin pulpetteihin, mutta yhdelle oppilaalle suunniteltua laatikollista pulpettia hän piti kolinaa aiheuttavana ja kevyenä kalusteena. Paras vaihtoehto hänen mielestään oli kahden oppilaan istuttava pulpetti, jonka etuna oli, että:

”... lapsi ilman maikettä ja kolinaa voi nousta seisomaan ja että ne yleensä hyvin pysyvät siinä järjestyksessä mihin ne kerta on pantu. Ja jos ne täydellisesti vastaavat oppilaiden kokoon ja ovat muuten tarkkain mittasuhteiden mukaan tehdyt, niin ne opetukselliset vaatimuksetkin hyvin täyttävät.”²⁸

”Sananen muutamista kurinpitokeinoista”

Hagman kirjoitti myös kurinpitokeinoista alkeisluokilla. Hän korosti, että eri ikäkausille sopivat erilaiset kurinpitokeinot ja alkeisluokilla tulee olla vielä monta kertaa varovaisempi niiden käytössä. Kurinpitokeinot hän jakoi niihin, jotka olivat paljaitsevia ja niihin, jotka osoittivat moitetta eli rangaistuksiin. Hyväksymistä opettaja saattoi osoittaa ilman sanoja, katseella tai liikkeellä, tai hyväksyvällä sanalla. Suurempi hyväksyvä ele oli oppilaan kättely.

Moitetta voi opettaja osoittaa oppilaalle ”silmällä, ilman sanoja” tai oppilaan nimen mainitsemalla. Sanallisesti opettaja voi esittää oppilaalle suoran käskyn tai kiellon tai nuhteen. Jos oppilas ei keskity tehtäväänsä, voidaan hänet ”erottaa parhaaltaan kestävästä työstä”, esimerkiksi ottamalla vihkon tai kirjan pois. Hagman katsoi, että oppilaan seisottaminen oli oppilaaseen ruumiillisesti vaikuttava rangaistus olematta kuitenkaan ruumiinrangaistus, jotka olivat kiellettyjä. Oppilaan ”syyllisyyden” mukaan oppilasta voitiin seisottaa joko omalla paikallaan, opettajan pöydän luona tai nurkassa. Hagman selvittää tarkoin mistä rikkomuksesta seisottamisen paikka voidaan määrätä.

Alkeisluokan suurin rangaistus oli jälki-istunto, joka määrättiin silloin kun ”oppilas joko on pitemmän aikaa nuhteista ja muista kurinkeinoista huolimatta ollut tarkkaamaton ja laiska taikka hän on rikkonut koulun järjestystä ja hyvää käytöstä vastaan”. Hagman varoitti vielä jokaista opettajaa siitä, ettei ”hän lankea kurinpitokiihkoon”.²⁹

”Johdannon tapainen katsaus alkeellisen lukuopetuksen opetus-tapoihin”

Suurin osa Ensimmäinen koulu -kirjasta käsittelee koulun oppiaineita ja niiden opetusmenetelmiä, sisältöjä, harjoituksia sekä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Lukemisen opetukseen Hagman paneutuu erityisen syvällisesti ja lainaa eri lukemaan opettamisen menetelmiä käsitellessään moniin aikakautensa eurooppalaisiin tutkijoihin ja menetelmien kehittäjiin. Hän viittaa myös *”lukuopetustapoihin”* Kiinassa, Intiassa, Persiassa ja Egyptissäkin. Kaikesta päätellen Hagman oli hyvin perillä lukemaan opettamisen menetelmistä.

Lukemaan oppimisen tavoista Hagman pitää parhaana nykyisinkin käytössä olevaa tapaa, jossa äänteitä yhdistetään tavuiksi ja tavuja yhdistetään sanoiksi liukumalla äänneestä toiseen eikä vanhaa tapaa, jossa lukeminen aloitetaan tavaamalla eli luettelemalla kirjainten nimiä ja sen pohjalta yhdistetään ne sanoiksi.

”Toiset alkeisopetuksen tutkijat, harrastajat ja käyttäjät ovat Stephan’in ja Graser’in periaatteita omistaen suunnitelleet yksinkertaisemman, vähemmän hajaavan ja helpommin käytettävän opetusmenettelyn, joka alkaa yksityisen kielen äänteen ja äänne-merkin taivuttamisella, etenee vähempiin äänneyhdistyksiin, tavuihin, ja päättyy isompiin, sanoihin.”³⁰

Ilmeisesti edellä kuvattu lukemaan opettamisen menetelmä oli käytössä Hämeenlinnan Valmistavassa koulussa. Hagman kuvaa kirjansa lopussa varsin yksityiskohtaisesti lukemaan oppimisen eli *”alkeellisen lukuopetuksen käytäntöä”*, harjoituksia ja *”menettelyä”* eli menetelmän soveltamista kuvaten opettajan ja oppilaan välistä opetuskeskustelua. Samaan tapaan eli hyvin yksityiskohtaisesti kirjassa kuvataan oppisisältöjä myös uskonnon, laskennon ja kirjoituksen opettamisesta.

”Onko kotityötä vaadittava alkeisluokan oppilailta?”

Vaikka 1800-luvun koulussa oppilaiden läksyillä oli koulunkäynnissä suuri merkitys, niin Hagman sanoi, ettei alkeisluokan oppilailta kotityötä kirjoittamisen ja lukutaidon oppimisessa tulisi vaatia, *”ei ensinkään”*.

Syiksi hän luetteli sen, että *”ensinnäkin lapsi on vielä niin pieni ja heikko ja järjestyttyn työhön tottumaton”*, että jo koulupäivissä sinänsä oli riittävästi työtä ja koulupäivien jatkaminen kotona olisi varsinkin tavallista heikoimmille lapsille rasittavaa. Toiseksi omaehtoiseen läksyn lukemiseen *”meidän pieni lapsukaisemme ei vielä kykene”*. Ja kolmanneksi vanhemmilla ei ole aikaa *”eikä tilaisuutta”* lukea oppilaiden kanssa. Siksi läksyjen antaminen voisi olla jopa vaaraksi koulussa opitulle.

”Ylipäättänsä emme katso sitä ensinäkään lapsen edistykselle terveelliseksi, että hän läksyin lukemisessa kotona alati tottuu luottamaan isän tai äidin opastukseen, eikä omaan työhönsä.”³¹

Myöhemmin, kun lukutaito on vakiintunut, painokirjaimet tunnetaan ja oppilas *”harjoittaa välitöntä lukemista”*, niin oppilaalle voidaan antaa läksyä, joka luetaan kotona kerran tai kaksi.

Edellä mainittujen oppiaineiden lisäksi alkeisopetukseen kuului vielä käsityöt ja leikki, mutta niiden sisällöistä ja *”menettelyistä”* ei Ensimmäinen koulu -kirjassa ole muuta kuin maininta.

Kaiken kaikkiaan tuona aikana julkaistuksi pedagogiseksi kirjaksi ja Hagmanin ensimmäiseksi kirjaksi *”Ensimmäinen koulu”* on varsin onnistunut ja seikkaperäinen kirja, jota sen ajan opettaja saattoi hyvin seurata. Meidän käyttämämme kieli eroaa tuo ajan kielestä siinä määrin, että tekstin sisällön ymmärtämisessä on välillä melkoisia haasteita.

Naisten kasvatuksesta – huomioita kouluista 1888



Werner Söderströmin kirjapaino julkaisi vuonna 1888 Lucina Hagmanin teoksen ”Naisten kasvatuksesta. Havaintoja ja mietteitä”. Kirjassa on 77 sivua.

Kirjassa oli keskeisenä asiana naisten kasvatusta yleisesti, mutta siellä oli huomioita myös kouluista ja koulutuksen merkityksestä tytöille.

Kirjassa Hagman selvitti naiskäsitykseen liitettyjä olettamuksia ja totesi aluksi, että perimmäisiin kysymyksiin on haettu vastauksia ”historian alusta”.

”Oppineet ovat luoneet ”laveita järjestelmiä ja muodon niille käsityksille, joita aika on synnyttänyt”.

Hagmanin mukaan oppineet ja tiedemiehet ovat neroutensa voimalla luoneet omaa kuvansa ja runoilijat ovat puolestaan asettaneet ”naisen seisomaan mielikuvastimensa eteen”. Ja minimoiselta on hän näyttänyt heidän peilissään ?”

”Muutamain peilissä enkeliltä, toisten hirviöltä, toisten kukkaselta, harvoin ihmiseltä ainoastaan. Mutta missä muodossa hän onkin ilmestynyt, mitä ominaisuuksia hänessä liekin havaittu – hyviä tai pahoja, niin aina on rakentelija tai katselija ne niin perkaellut ja sommitellut, että kokonaisuus on vastannut hänen mielitekoonsa ja sopinut hänen järjestelmänsä...”

Tällä tavalla on syntynyt yleiseen käsitykseen personaton käsite...

Ovatko naiset todellisuudessa sellaisia, jommoisiksi heitä oletetaan, siihen harvoin haetaan vastausta.”³²

Sen hetken ajankohtainen keskustelunaihe ja koulumaailmassa oli tyttöjen heikkompi fyysinen kestävyys verrattuna poikiin. Kuten aiemmin tuli esille Lucina Hagman teki opintomatkoja Pohjoismaihin, Saksaan ja Sveitsiin.

Seuraavan kokemuksen Hagman sai saksalaisesta koulusta, jossa poikaoppilaat pääsivät ulos välitunnin viettoon, mutta tyttöjen piti pysyä välituntisin sisällä.

Hagmanin mielestä myös tyttöjen olisi pitänyt päästä ulos harrastamaan liikuntaa ja saamaan raitista ilmaa. Yleisen naiskäsityksen mukaan tytöistä ei tarvinnut kasvaa naista, jolla olisi vahva ruumis, joka on voimakas, ryhdikäs ja väkevä työnteossa.

”Eräässä Saksan porvarikoulussa huomasin pitemmän ajan kuluessa samankaltaista menettelyä. Viimein kysyin eräältä opettajalta mitävasten ei tyttöjä kävellytetty koulupihalla niin kuin poikia. Hän vastasi: „ Siellä ei ole sijaa tytöille . “ Ei ole sijaa tytöille , siinä yksi puoli asian selvitystä, joka lyhyesti ja suoraan ilmaisee yhden niistä perusaatteista , joita on otettu kasvatuksen järjestämisessäkin ohjeeksi. Mutta tämän syyn rinnalla ja sen täyteenä löydämme kohta toisen . Se tosin ei ole niin selvästi sanottu eikä kenties aina niin selvästi ajateltukaan, vaan sen jälkiä ei ole vaikea huomata. Tämä kuuluu: Mitä tyttö tekee vapailla liikkeillä, paljon juoksulla ja voimia kehittäväillä ruumiin harjoituksilla ? Ei tyttö sellaista tarvitse,

hän voipi käyskennellä sisällä luokkahuoneessa pulpettien välissä tai käytävissä, se on tytölle sopivaa. Ja eihän hän tarvitse raitista il maakaan niin kuin pojat, vai miten ? Näin välinpitämättömästi lasta kohdellaan ruumiillisessa katsannossa, kun sokeasti heittäydytään vanhain ennakkoluulojen johdatettavaksi. Ajattelemattomasti kodissa ja koulussa uhrataan lapsi tytön tähden, niin kuin sitten edelleen elämässä uhrataan ihminen naisen tähden. Ei ole muka sopiva, että naisilla on vahva ruumis, joka antaisi voimaa ja ryhtiä sen liikkeille ja väkevyyttä työn teossa. Sen tähden on ryöstettävä nuorelta tytöltä se mitä hän sitten ihmisenä elämässä tarvitsee. Pidetäänhän kohtuullinen jaksamattomuus ja arkamaisuus ikään kuin ansiollisena ominaisuutena tytölle.”³³

”Ruumiillisesti vahvaksi, terveeksi, raittiiksi , kestäväksi”

Kirjassa Lucina Hagman antoi tunnustusta poikakoulujen opetukselle, vaikka näki siinäkin kehitettävää. Tyttöjen koulutuksen suhteen Hagman sanoi, ettei tule antaa tytöille *löyhempää* tai vähemmän *perusteellista* opetusta. Yhteiskoulun tulee ottaa poikakouluilta oppia ja omaksua niistä parhaat puolet.

”Mitä erittäin opetuksen hoitoon (erillisopetus) tulee, emme saa unohtaa, että opetettavia lapsia nyt todellakin pitää valmistaa vis-siä päämäärää varten . Todellakin täytyy kaikkien jotain järjestettyä osata, jotain, joka oikeuttaa heitä astumaan astetta ylemmälle opin tiellä. Jos tyttöjen tähden löyhennämme opetusta, tyydymme vähempään totisuuteen, vähempään vakavuuteen ja kenties vähempään perusteellisuuteen, niin teemme tytöille vahingon , jota aate juuri tahtoo välttää. Sen lisäksi vedämme alaspäin opin vaatimuksia poikain suhteen, ja teemme vääryyttä niille . Tahdotaan väliin sanoa, ettei yhteiskoulujen pitäisi huolia vanhojen poikakoulujen järjestelmistä, koska muka poikakoulut eivät ollenkaan ole malliksi kelpaavia. Niin onkin tavallansa totta : poikakoulut eivät ole täydellisiä, niillä on pahat vikansa ja olemme niistä ikään maininneet muutamia. Mutta kieltämätön tosiasia lienee kuitenkin, että poikakoulumme ovat parasta mitä meidän maassamme tähän asti on ollut olemassa julkisen opetuksen alalla Sitä emme saa unohtaa.

Sanottakoon mitä sanottaneenkin niiden moitteeksi, totta on sittenkin , että mitä niissä on opetettu, on sitä -- tyttökouluihin verraten - - opetettu perusteellisesti ja vakavasti, koulun lopputili korkeainman opiston edessä aina silmissä. Tämä vakavuus ja totinen henki, tämä jyrkyys opetuksessa on mielestäni ollut poikakoulun etevin ominaisuus, eikä varmaankaan ole ollut jättämättä jälkiänsä maamme koulunkäyneiden miesten luonteihin ja kehitykseen. Uskonpa sen vuoksi yhteiskoulun viisaasti ja oikein tekevän, jos se perintönä vanhalta koululta itsellensä saman ominaisuuden hankkii ja sitä arvossa pitää.”³⁴

Teoksen loppuluvussa Hagman totesi, että naisen kasvatuksen tulee pyrkiä toteutumaan samoin kuin *ihmisen kasvatuksen tarkoituksena yleensä on*. Nainen on synnynnäisesti saanut oikeutensa ja siksi kasvatuksessa täytyy muistaa, että nainen on ihminen ja että *se mikä saattaa ihmisen yleensä hyödyllisempään kehitykseen, se naisenkin siihen saattaa*.

Sen vuoksi naisen kasvatuksen tulee olla sellaista, että se tekee:

”... ruumiillisesti vahvaksi, terveeksi, raittiiksi , kestäväksi”; naisen moraalisesti itsensä määrääväksi, vastuun alaiseksi, tiedolliseksi ihmiseksi, joka tahtoo ja täyttää oikian tähden ja karttaa pahaa

pahan tähden; älyllisesti kykeneväksi ajattelemiseen, tiedon käsittämiseen ja sen viljelemiseen; käytännöllisesti kykeneväksi itsensä elättämiseen.”³⁵

Hagman muistutti, että suurimmat puutteet ja virheet naisten kasvatuksessa tulevatkin siitä, että tämän kasvatuksen suunta on poikennut kasvatuksen yleisestä suunnasta. Naisten kasvatusta on tehty joksikin toiseksi kuin ”mitä kasvatuksen yleensä tunnustetaan olevan”. Kirjassaan hän pyrki osoittamaan, kuinka kasvatusta oli erehtynyt, kun se tyttöä ja naista silmällä pitäen oli unohtanut lapsen, ihmisen.

Kokemukseni yhteiskasvatuksesta 1897



Hagmanin yksi merkittävin kasvatusta käsittelevä teos oli *"Kokemukseni yhteiskasvatuksesta"*, joka julkaistiin 1897. Sinä vuonna Hagmanille oli kertynyt 10 vuoden kokemus koulunjohtamisesta Helsingin SYK:ssa. Kirjassa hän esittääkin tilastotietoja SYK:n toiminnasta ja vahvistaa niillä kantaansa yhteiskasvatuksen puolesta.

Kirjan pääluvut koostuvat yhteiskasvatuksen esivaiheiden esittelystä, yhteiskasvatuksen tarkastelusta oppilaiden terveyden ja älyllisen kehityksen kannalta sekä yhteiskasvatuksen siiveellisen puolen pohdinnasta.

Kirjassa on lähes 250 sivua ja otsikoita ovat vain nuo edellä mainitut neljä pääotsikkoa. Kirjan päätulokset on tiivistetty loppulukuun, joka otsikko on: *"Loppulause"*.

Lucina Hagmanin elämäntyö koulun kehittämisessä painottui tyttöjen ja poikien yhteiskasvatuksen sekä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon vaatimuksien esittämiseen. Mutta yhteiskoululla oli myös vastustajia niin koulumaailmassa kuin esimerkiksi valtiopäivillä. Vuoden 1894 valtiopäivillä yhteiskouluaikojen kohtasi merkittävää vastustusta pappis- ja talonpoikaissäätöjen puolelta. He eivät kannattaneet porvarissäädyn tukemaa anomusta, että yhteiskoulujen valtionapu määrättäisiin samaksi kuin mitä yksityisten poikakoulujen avustus oli silloin. Ensimmäiset yhteiskoulut perustettiin Suomeen 1860-luvulla ja niistä käytiin kiivasta keskustelua sanomalehdissä ja kasvatuksen ammattilaisten kesken.³⁶

Näin kirjoitti yhteiskasvatuksesta Aukusti Salo (1887–1951) vuonna 1947 ilmestyneessä *"Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä, osa II"* teoksessa. Samana Salo nimitettiin Helsingin yliopiston kasvatusta ja opetusopin ylimääräiseksi professoriksi. Kyseisessä Salon teoksessa on omistettu pitkä luku yhteiskasvatuksen kysymysten käsittelyyn.

Yhteiskasvatuksen esivaiheet

Taustalla oli Euroopan laajuinen perinne erilliskasvatuksesta. Koko kouluinstitutiokin oli lähtöisin siitä, että kouluopetus oli alun perin tarkoitettu vain pojille. Vaikka yhteiskasvatuksen vaatimus perustui naisasialiikkeen vaatimuksiin ja naisemansipaatioon, niin yhteiskasvatuksen kannattajia oli myös miespuolisissa kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoissa. Lucina Hagmanin rinnalla sitä kannattivat

Hagmanin työtoveri SYK:ssä, kasvatustieteen professori Mikael Soininen (1860–1924) ja professori ja kansanedustaja Fridolf Gustafsson (1853–1824).

Lisäksi Jyväskylän seminaarin johtaja Uno Cygnaeus (1810–1888) oli esittänyt omanlaisiaan ajatuksia siitä. Hänen mielestään olisi ollut hyvä, jos naisen johtamaa yhteiskasvatusta toteutettaisiin lapsen 10. ikävuoteen saakka. Tämän jälkeen, (11–12 v.) tytöt ja pojat olisi erotettava eri kouluihin, koska Cygnaeuksen mielestä miesopettaja ei ”ymmärrä kasvattaa tyttöjä, hän kun ei taida kehittää naisluontoa tytöissä”. Ja toisaalta hyvinkin naisopettajan oli vaikea hillitä vallattomia poikia. Mutta Cygnaeuksen mielestä kehittyneemmällä iällä yhteiskasvatusta saattoi toteuttaa, kuten Jyväskylän seminaarissa tehtiinkin. Cygnaeuksen ajatukset yhteiskasvatuksesta aiheuttivat jo suunnitelmansa sekä ulkomailla että Suomessa vakavia epäilyjä ja sittemmin toteutettuna aluksi paljon moitteita.³⁷

Yhteiskoulun vastustajat sanoivat, että kaikkien kouluvuosien ajan jatkuva yhteisopetus aiheuttaa tytöille monenlaisia vaaroja ja vaurioita. Esitettiin, että tytöt ovat ruumiillisesti ja älyllisesti toisenlaisia kuin pojat. Tytöt eivät heidän rinnallansa jaksa suoriutua samasta työmäärästä. Poikien ja tyttöjen erilaisten taipumusten vuoksi olisi vaikea toteuttaa samanlaista opetussuunnitelmaa. Moraalisestikin katsottiin yhteiskoulusta ”koituvan vaurioita”. Tytöt voivat oppivat pojilta huonoja tapoja, ja lisäksi yhteiskasvatuksen katsottiin myös vaikuttavan vahingollisesti naisen ”erikoiseen elämäntilanteeseen” eli elämäntehtävään. Vastustajien mielestä nämä tuhoiset seuraukset tulisivat näkyviin vasta 2–3 naissukupolven jälkeen.³⁸

”Antaisi tilaisuuden sukupuolille oppimaan toinen toiseltaan”

Mutta palataanpa ”*Kokemuksia yhteiskasvatuksesta*” teokseen. Kirjassaan Hagman näki, että opettajien suhde oppilaisiin oli hänen mielestään erilainen yhteiskoulussa kuin erilliskouluissa. Myös mies- ja naisopettajien yhdessä työskenteleminen johtaisi tasa-arvoa edistävään vuorovaikutukseen.

”Yhteiskoulun, saattamalla pojat ja tytöt yhdenvertaisuuden kannalle, täytyisi luoda itselleen vanhasta poikakoulusta eroavan hengen. Opettajien olisi pakko asettua oppilaitansa kohtaan uudelle kannalle, jonka tuntomerkillä oli tuleva tasainen hillitty käytös, valikoitu puhetapa sekä opetuksessa että muussa kanssakäymisessä, ja esimerkiksi kelpaava elämäntapa. Kun miesopettajat työskentelisivät yhdessä naisopettajien kanssa, ja opettajalla olisi edessään poikia ja tyttöjä, täytyisi sopimattomien puolueellisten lauseparsien ja toisen sukupuolen ylenkatseen pysyä loitommalla. Koko koulun elämän täytyisi omistaa itselleen uuden sävyn ja uuden siveysopin, joka tulisi yhteiseksi molemmille sukupuolille.”³⁹

Oppilaiden kannalta yhteiskasvatus oli Hagmanin mielestä luonnollista, koska olivathan lapset kotonakin ja vapaa-aikana tekemisissä toistensa kanssa, vaikka olisivatkin eri sukupuolta. Tuon ajan koulun ammattikirjallisuudessa tuli esille varsin stereotyyppisiä näkemyksiä tyttöjen ja poikien luonteenpiirteistä. Ja yleistetyt luonteenpiirteet olivat myös hyvin räikeästi vastakkaisia kuten seuraavassa Hagmanin tekstin lainauksesta käy ilmi. Yhdessä olo ja oppiminen yhteiskasvatuksessa hioisi näitä luonteenpiirteitä paremmiksi.

”Yhdessä olo ja yhdessä oppiminen antaisi tilaisuuden sukupuolille oppimaan toinen toiseltaan. Poikain käytös muodostuisi sävyisämmäksi, törkeys ja raakuus sanoissa ja töissä ei pääsisi kehittymään. He tulisivat ahkerammiksi, luonteensa puolesta lauhkeammiksi. Tytöt saisivat käyttökseen enemmän luonnollisuutta, eivät ehtisi niin paljon mielittelemään, koreilemaan ja teeskentelemään; voittaisivat itseluottamusta, toiminnanhalua, rakkautta itsenäisyyteen ja

riippumattomuuteen. Samalla kasvaisi heissä vastuunalaisuuden ja oman velvollisuuden tunne.

Yhteiselämä, yhteisseura, yhteistoimi kehittäisi sukupuolissa luonnonerilaisuudet terveelliseen suuntaan. Todellinen miehuus ja todellinen naisellisuus tulisi edistetyksi yhteisessä jalossa pyrkimisessä tietoon ja siveyteen.

Yhteiskoulussa nuoret ihmiset myöskin tulisivat tuntemaan toinen toistansa ja arvostelemaan toinen toistansa jokapäiväisessä elämässä koetellun kunnollisuuden mukaan. Mielikuvituksen kiihoitus saisi vähemmän valtaa, kun jokainen tietäisi ja tuntisi, mitä hänellä on toiselta odotettavana. Astuttuansa sitten ulos koulusta eri elämän toimiin, voisivat sukupuolet entistä paremmin toinen toistansa ymmärtää ja yhdessä työskennellä, toinen toisensa apuna, sekä perheessä että sen ulkopuolella.”⁴⁰

Hagman yhteiskunnallisena vaikuttajanakin pohti koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta monelta eri kannalta. Pohdinnoissa hän kuitenkin päätyi siihen, että yhteiskasvatus olisi ratkaisu moneen pulmaan, vaikka vastustajat olivatkin eri mieltä.

Kirjan alkuluvussa Hagman pyrki osoittamaan, että Suomessa yhteiskoulu on luonnollinen ja johdonmukainen edellytys ja seuraus sivistyksen leviämisestä uusiin kansankerroksiin ja ”naissukuun”. Se on seurausta yhdenvertaisuuden aatteesta, joka kohottaa naisen asemaa yhteiskunnassa, mutta samalla myös hyödyttää molempia sukupuolia. Hänen mukaansa nuorison kasvatus oli ensimmäisiä aloja, johon naisten huomio kiinnittyi ja siihen tahdottiin muutosta.⁴¹

Hagman antoi paljon arvostusta niille miehille, jotka olivat kannattaneet yhteiskasvatuksen periaatetta ja toimineet sen hyväksi julkaisten kirjoituksia ja monin eri käytännön toimin. Hän myös tunnustaa, että yhteiskunnan synty ja kehitys on ollut miesten toiminnan tulosta, koska naisilta oli silloin vielä vähän ”tietopuolista sivistystä” ja sivistyneitä naisia oli vielä ”harvalukuinen määrä”. Samoin naisilta puuttui tuohon aikaan rohkeutta julkiseen toimintaan ja sellaista järjestelykykyä, jota yhteiskoulun suunnitteluun ja toteuttamiseen tarvittaisiin. Siksi Hagman antoikin merkittävän tunnustuksen yhteisopetusta edistäville miehille ja lupasi tuovansa heidän nimensä julki tulevaisuudessa.⁴²

Yhteiskasvatus terveyden kannalta

Yhteiskasvatuksen vastustajien yksi keskeinen perustelu oli se, että koulunkäynti siinänsä oli jo niin rasittavaa, ettei tytöt voisi selviytyä yhtä pitkistä koulupäivistä kuin pojat. Sama ajatus heijastui myös tyttökoulujen opetuksen laajuuteen ja oppiaineiden valintaan. Tyttöjen terveyden arveltiin vaarantuvan yhteisopetuksessa.

Jos naisten terveys miesten terveyden rinnalla todella olisi Hagmanin mukaan niin huono, kuin sen otaksuttiin olevan, niin sen pitäisi näkyä suurena kuolevaisprosentina jo kouluvuosina. Mutta päinvastoin, tiedettiin, että miesten kuolevaisuusprosentti on paljoo suurempi kuin naisten, jotka kestävät enemmän ja elävät kauemmin kuin miehet. Vaikka naisen ruumis olikin heikompi siinä suhteessa, ettei se kykene ”osoittamaan hetkellistä voimaa samassa määrässä kuin mies”, on sen elinvoima kuitenkin yhtä suuri. Se on joustavampi, raiteampi ja sitkeämpi kuin miehen, Hagman väitti. ”Se kituu kyllä niin kuin miehenkin, mutta se ei murru niinkään pian”.

”Mutta jos naisen ruumis murtumatta kestää muitakin ponnistuksia, joissa voimat pannaan kovaan koetukseen, niin kuin esimerkiksi synnytystyössä, niin ei mielestämme tarvitse otaksua, ettei se kestäisi muussakin työssä, vaikka kohta onkin henkistä laatua. Eikä kokemus muiltakaan koulumuotojen alalta ole osoittanut

naisten terveyden huononevan suuremmassa määrässä kuin miestenkään.”⁴³

Tässä kohdin Hagman viittasi valtiopäivillä käytyyn keskusteluun, jossa pappissäädyn edustaja oli pyrkinyt todistelemaan naisten heikompaa terveyttä, kun käsitteilyssä oli valtionavun myöntäminen yhteiskouluille.

”Piispa Johansson sanoi tosin 1888 vuoden valtiopäivillä, kun ensi kerta pyydettiin yhteiskoululle valtioapua, että ”kuolema korjaa hämmästyttävän ison pro sentin seminaarin läpikäyneitä naisoppilaita” ja että ”toiset ovat joutuneet hulluihuoneisiin”, mutta piispa jätti syytöksensä todistuksetta.”⁴⁴

Hagman vastasi kirjassa piispan väitteeseen kertoen, että hänen aikanaan valmistuneista 16 naisopettajista kukaan ei ollut kärsinyt mielenterveyden ongelmista eikä kukaan ollut kuollut rasituksen takia. Koulukeskustelu oli tuohon aikaa välillä huomattavasti rankempaa väittelyä kuin nykyään.

Hagman paneutuu yhteiskasvatuksen vaikutukseen tyttöjen terveyteen käsittelemällä tilastoja, jotka hän on koonnut Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun tiedoista. Hän käy läpi eri vuosina aloittaneiden oppilasryhmien tietoja poissaoloista, koulun keskeytyksistä ja eroista sekä kuolemantapauksista verraten tyttöjen ja poikien tilastoihin koottuja lukuja. Lopputulos on, ettei näiden tietojen valossa ei tule ilmi mitään sellaista, että yhteiskoulu olisi tytöille liian rasittava, koska luvuissa ei sukupuolten välillä ole suurta eroa. Erot ovat vain tilastollista vaihtelua.

”Poissaolojen lukumäärä, poissaolojen syyt, aineenvapautukset, koulutyön keskeytykset, koulusta erot ja kuolemantapaukset eivät ole, ainakaan siinä koulussa (SYK), jossa kokemuksemme ovat tehdyt, voineet antaa tukea sille väitteelle, että yhteiskasvatus olisi tyttöjen terveydelle liian rasittava. Päinvastoin nämä kokemukset ovat tyttöoppilaille ylimalkaan tyydyttävät. Ne osoittavat, että eri sukupuolien terveys on yhteiskoulussa jotakuinkin tasaväkinen.

Mutta vastaukseksi siihen väitteeseen, että vaikkei tyttöjen terveys näyttäisikään huonommalta kouluajan kestäessä, saapi se yhteiskasvatuksen kautta kuitenkin iskuja, joiden seuraukset tuntuvat vasta kouluajan jälkeen, tahdomme tässä julkaista tulokset eräästä kuulustelusta, jonka ylläolevan asian valaisemiseksi olemme panneet toimeen.

Vaikka hyvin tiesimme, ettemme minkäänlaista perinpohjaista tutkimusta asiassa voisi saada aikaan, siitäkin syystä, kun yhteiskoulu maassamme vielä on niin nuori, etteivät sen läpikäyneet oppilaat tällä haavaa voi tarjota riittävää ainesta tällaista tutkimusta varten, ajattelimme, että pienempikin selvitys voipi asian oikeaa arvostelua varten olla valaiseva. Sen vuoksi käännyimme kiertokirjeellä niiden nuorten naisten puoleen, joiden saimme tietää käyneen jonkun yhteiskoulun läpi ja ottaneen yliopintonsa.”⁴⁵

Kun koulu toteutti kyselyn terveydentilan kehityksestä, niin yhteenvedoksi tuli se, ettei tyttöoppilaiden terveydentilaan tullut muutoksia, kun verrattiin terveydentilaa ennen koulua, yhteiskoulun käynnin aikana tai sen jälkeen. Puuttuvien osoitteiden takia koulu lähetti 50 kirjettä entisille naisoppilaille ja vastauksia tuli 37. Vastaajat luokittelivat oman terveytensä kolmeen eri tasoon eikä selviä muutoksia juuri ilmenyt.⁴⁶

Asiaa selvitettiin vielä yhteiskoulujen vuosikertomuksistaikin. Viidestä yhteiskoulusta saaduista tiedoista selvisi, että *”lausunnot ovat yhtäpitäviä siinä, ettei yhteiskoulun työtä ole voitu huomata tyttöjen terveydelle vahingolliseksi”*.⁴⁷

Hagman käsitteli oppilaiden terveysasioita hyvin perusteellisesti ja päätyi pohtimaan myös oppilaiden erilaisia terveys- ja liikuntatottumuksia. Niissä oli eroja tyttöjen ja poikien kesken. Ne usein johtuivat erilaisista rooleista perheen sisällä.

”Olen useasti kysynyt isommilta tytöiltä itseltään, mikä on syynä siihen, että he poikiin verraten ovat niin vähän ulkona ja harvoin urheilulla. Siihen olen saanut vastaukseksi: että heiltä menee enemmän aikaa koulutyön valmistukseen kuin pojilta, koska ”pojat eivät välitä vaikeivät osaisikaan”; että on niin pitkä matka kaupungin ulkopuistoihin eivätkä pidä hauskana aina kaduilla käyskennellä; että täytyy olla apuna kodissa, korjata ja pitää kunnossa omat vaatteensa ja usein veljienkin vaatteita paikata, nappia ja napinläpiä ommella yms. Vaatteiden korjuuseen arvelevat varsinkin ne tytöt paljon aikaa kuluvaan, joilla ei ole kotia koulukaupungissa eivätkä siis saa toisten apua vaatteittensa kunnossapitämiseen. Kaikki nämä voivat monen mielestä olla pikkuseikkoja, mutta yhdessä vaikuttaen ne kuitenkin kaiken tekevät sen, ettei tytölle jää terveytensä hoitamiseen yhtä paljon aikaa kuin pojalle.

Eräs yhteydessä vanhojen vielä vaikuttavien katsantotapojen kanssa on tapa panna etupäässä perheen nuoret tyttäret pitämään seuraa talon yhteisille vieraille..., että kun tulee vieraita taloon, vaikkapa vaan vanhemmille, niin kuuluu asiaan, että talon tytär istuu koko illan sisällä seuraa pitämässä; kun sitä vastoin kukaan ei paheksi, vaan pitää aivan luonnollisena asiana, että yhtä vanha poika istuu kammarissaan lukujensa ääressä sille aikaa kuin salissa seurustellaan.”⁴⁸

Terveysasioiden käsittely kirjassa päättyy Hagmanin toteamukseen siitä, että itse asiassa yhteiskoulu ei ole vaaraksi tyttöjen terveydelle, vaan se tosiasiasa tukee sitä ja lisäksi yhteiskouluissa seurataan oppilaiden terveyttä, ”ruumiinhoitoa”, esimerkiksi hyvin.

”Voipi myöskin pitää totena, että siitä suuremmasta huomiosta, jota maamme kouluissa yleensä viime aikoina on ruvettu luomaan oppilaiden ruumiinhoitoon, ainakin isoksi osaksi saadaan kiittää yhteiskoulujen esimerkkiä.”⁴⁹

Älyllinen kehitys yhteiskoulussa

Yhteiskasvatusta vastustavien toinen perusväite oli se, että tyttöjen ja poikien älylliset lahjat olivat niin erilaiset, etteivät he voisi menestyksellisesti saada opetusta ja oppia samassa koulussa. Toisin sanoen väite kohdistuu taas tyttöihin. Yhtä lailla, kun väitettiin, että tytön ruumiilliset voimat eivät riittäisi yhteiskasvatukseen, niin myös tytön henkiset voimat olisivat heikot eikä älyllistä kyvykkyyttä olisi tarpeeksi. Tai jos vastustajat myöntäisivät sen, että olisi kohtuullista antaa tytölle yhtä suuri määrä tietoja kuin pojallekin, sen olisi tapahduttava vastustajien mielestä erillisissä kouluissa.

On huomattava, että aikanaan tyttö – ja poikakouluissa käytettiin eri oppikirjoja, vaikka ajan myötä ryhdyttiinkin käyttämään enimmäkseen samoja oppikirjoja.

Selvittääkseen sukupuolten erilaisia älyllisiä lahjoja ja menestystä yhteiskoulussa Hagman tarkastelee hyvin perusteellisesti Suomalaisen Yhteiskoulun oppilaiden saamia arvosanojen keskiarvoja ja erittelee niitä sukupuolen mukaan sekä vertailee niitä muiden helsinkiläisten koulujen kesken.

Tällaista vertailua tehdessään Hagman muistutti siitä, että tytöt olivat kaiken kaikkiaan huolellisempia ja tarkkaavaisempia kuin pojat ja se vaikutti keskiarvoon. Keskiarvoa laskettaessa mukana olivat kaikki oppiaineet, ja tyttöjen hyvä

huolellisuus vaikutti käytännöllisten aineiden hyvien arvosanojen takia myönteisesti keskiarvoon. Mutta tämä heijastuu myös lukuaineisiin eli ”tietopuolisiin” aineisiin.

Ylemmillä luokilla taitoaineiden vaikutus keskiarvoon pieneni, kun laulun pakollinen oppimäärä päättyi 4. luokalla ja samoin keskiluokilla päättyi kaunokirjoitus, piirustus ja käsityöt.

Seuraavassa taulukossa on helsinkiläisten oppikoulujen oppilaiden arvosanojen keskiarvojen vertailuja. Siinä on seurattu saman oppilasryhmän edistymistä eri lukuvuosina ja keskiarvot kohoavat, kun oppilaat siirtyivät ylemmille luokille. Suomalaisen yhteiskoulun tyttöjen keskiarvot olivat korkeammat kuin poikien ja siksi ne oli jätetty taulukosta pois. Tilalla oli koko luokan keskiarvo, jota tyttöjen paremmat numerot kohottivat. SYK:n poikien keskiarvot olivat verrattuna poikalyseoiden keskiarvoihin varsin hyvällä tasolla.

XV:s Taulu.

Vertauksia arvostelujen keskimääristä edistyksessä eri kouluissa.

1:nen oppilasryhmä.

Lukuvuoden kevät-lukukausi.	Valtion kouluja				Yksityisiä kouluja			
	Luokka	Suomalainen Normallyseo	Ruotsalainen Normallyseo	Ruotsalainen Realllyseo	Luokka	Uusi ruotsalainen opisto	Suomalainen Yhteiskoulu.	
							Pojat	Koko luokka
1887—88	I	7,74	6,70	6,70	II	7,81	7,55	7,99
1888—89	II	7,46	6,76	6,40	III	7,77	7,01	7,72
1889—90	III	7,32	7,17	6,40	IV	7,53	6,56	7,39
1890—91	IV	7,61	6,94	6,80	V	7,43	7,40	7,86
1891—92	V	7,63	7,29	7,20	VI	7,34	7,60	7,90
1892—93	VI	7,82	7,43	7,30	VII	7,38	7,95	8,18
1893—94	VII	7,30	8,00	8,10	VIII	7,28	7,85	8,06
1894—95	VIII	7,65	8,13	8,40	IX	7,32	7,95	8,11
		7,57	7,30	7,16		7,48	7,49	7,90

(Hagman 1897, 124, kuvakaappaus)

Vuosi vuodelta tehdyssä vertailusta voi nähdä, että Suomalaisen Yhteiskoulun pojat olivat siis tyttöjen seurassa opiskellessaan parantaneet arvosanojaan siten, että olivat saaneet aluksi matalat keskiarvonsa kouluvuosien kuluessa nousemaan. Kolmen eri oppilasryhmän edistymisen seuranta osoitti, Yhteiskoulu ei ”veltostuttanut” poikaoppilaita, kuten yhteisopetuksen vastustajat väittivät, vaan päinvastoin se motivoi, ”tarmostutti” poikia. Lisäksi on vielä muistettava, että opetuksen vaatimukset nousivat, kun oppilaat etenivät ylemmille vuosiluokille ja hyvien arvosanojen saaminen oli entistä haastavampaa.⁵⁰

Kun katsotaan tilastoja vuosilta 1891–1896 luokalle jääneiden oppilaiden määrästä SYK:ssa, niin tilasto oli tyttöjen kannalta myönteinen. Luokalle jääneiden prosentuaalisessa osuudessa oli vaihteluja, mutta viiden vuoden aikana poikia jäi luokalle 5–16 % ja tyttöjä 0–8,6 % koulun oppilasmäärästä.

XIX:s Taulu.

Luokille jääneiden % kaikista koulun oppilaista viitenä vuotena.

Lukuvuosi	Luokkien lukumääriä	Oppilaiden luku ke- vätlukukaudella			Luokille jääneiden % eli keskimäärä 100:lta oppilaalta	
		Pojat	Tytöt	Sum- ma	Pojat	Tytöt
1891—92	6	112	93	205	10,7	5
1892—93	7	124	124	248	5,6	2
1893—94	8	131	135	266	10,6	—
1894—95	9	147	150	297	16	8,6
1895—96	9	137	147	284	5	4,7

(Hagman 1897, 132 , kuvakaappaus)

Tästä huolimatta Hagman näki jo silloin, että oppilaiden kyvykkyys ymmärtää opetusta ja suorittaa tehtäviä ei ollut sukupuolesta riippuvainen. Samoin kuin nykyäänkin tytöt eivät ole kovin kiinnostuneita matematiikan opiskelusta ja olettavat, ettei heille ole siihen edellytyksiä. Silloinkin tytöt jättivät matematiikan ylioppilaskirjoituksissa tekemättä. Sama dilemma on siis jatkunut 1890-luvulta alkaen!

”Yhteiskoulussakin on näyttäytynyt, että kyky käsittää opettajan esitystä ei yleensä ole ollut huonompi tytöillä kuin pojillakaan, ja samaa voi sanoa tehtävien suorittamisestakin. Jos katsomme keskimääräistä edistystä, emme voi sukupuolista riippuvaa parempaa tai huonompaa löytää.

Aivan erehdyttävä on otaksuminen, että matematiikka olisi tytöille semmoinen kompastuskivi, joka estelisi heidän siirtoansa alemmalta luokalta korkeammalle. On kyllä tosi, että useammat tytöt kuin pojat eivät ota osaa algebran ja geometrian lukuun.

Mutta tähän ei ole syynä se, että aine olisi edellisille vaikeampi kuin jälkimmäisillekään, vaan se, että jotkut tytöt joko jättävät koulun jo ennen päättynyttä oppimäärää taikka eivät aio, läpikäytyänsäkään, ylioppilastutkintoon mennä, jota vastoin pojat ponnistelevat sinne kaikki, maksoi mitä maksoi. Erittäin pitkät oppimäärät tässä aineessa tekevät sen työtäväväksi kaikille oppilaille. Joka ylioppilastutkinnon aikoo ottaa, ei tietysti voi sitä jättää lukematta, toisille sen syrjäyttäminen säästää enemmän aikaa niiden aineiden lukemiseen, jotka hän katsoo itselleen tärkeämmiksi.”⁵¹

Tässä luvussa Hagman esitteli myös taulukoita tyttöjen ja poikien arvosanojen keskiarvoista ja sitä oliko luokan korkein keskiarvo tytöllä vai pojalla. Kolmen oppilasryhmän seurannassa tytöillä oli enemmistö noista luokan parhaista keskiarvoista.

XIII:s Taulu.

2:n oppilasryhmä.

Luokka	Lukuvuoden kevät-lukukausi	Oppilaiden luku			Edistymisen keskiarvo		Korkein keskiarvo ja oliko se pojalla vai tytöllä	
		Pojat	Tytöt	Summa	Pojat	Tytöt	Pojalla	Tytöllä
I	1887—88	13	9	22	7,43	7,91		9,90
II	1888—89	23	10	33	7,39	8,31		10,00
III	1889—90	27	15	42	7,12	8,01		9,85
IV	1890—91	23	15	38	7,20	8,01		9,71
V	1891—92	18	13	31	7,20	7,71		9,46
VI	1892—93	18	11	29	7,19	7,75		9,43
VII	1893—94	14	15	29	7,18	8,16		9,31
VIII	1894—95	8	15	23	7,19	7,84		9,00
IX	1895—96	6	12	18	7,78	7,89		9,00
					7,34	7,90		

(Hagman 1897, 119, kuvakaappaus)

Tyttöjen korkeammat keskiarvot kohottivat myös luokkien yhteenlaskettua keskiarvoa ylemmäksi kahta poikkeusta lukuun ottamatta tässä oppilasryhmässä (2. oppilasryhmä, aloittanut v. 1887)

Älyllisen kehityksen eri puolia Hagman käsitteli tässä luvussa laajasti eri oppiaineiden näkökulmasta ja myös koulun harrastustoiminnan kannalta. Joka tapauksessa käytännön tilastotietojen ja havaintojen avulla hän pystyi torjumaan yhteisopetuksen kritiikin.

Yhteiskasvatuksen siveellinen puoli

Yhteiskasvatuksen vastustajat, yleensä miehet, ennustivat yhteiskoulun olevan suuri uhka sukupuoliselle siveydelle. Hagman huomautti, että heillä koulukokemus oli poikakoulusta ja siksi he saattoivat ”maalata yhteiskoulun sellaiseksi siveyttä turmelevaksi laitokseksi kuin he sen maalasivat”. Taustalla oli ajattelutapa, että se mikä saattoi olla ja oli turmelevaa poikakoulussa, tulisi myös turmelevaksi yhteiskoulussa.

Hagman näki, että yhteiskunta pidetään siveellisesti puhtaana sivistyneiden naisten toiminnan avulla. Yhteiskasvatuksen vastustajat pelkäsivät sukupuolitunteiden heikentymistä liian aikaisin, jos pojat ja tytöt kävisivät samaa koulua. He eivät ajatelleet, että elämä yhteiskoulussa voisi olla kuin tuttavallista perhe-elämää, joka olisi rauhoittava voima.

Hagman toivoi, että näin kouluun voitaisiin luoda kodinomaisempi henki, joka muodostuisi kasvatettavan kodissa vallitsevien moraalikäsitteiden mukaan. Siten eivät vastustajat ajatelleet, vaan he näkivät, että poikakoulujen leimalliset käsitteet ja tavat, joiden vaikutuksen alaisina he olivat olleet poikakouluissa, siirtyisivät myös yhteiskouluun.⁵²

Yhteiskasvatuksen vastustajilla oli myös vanhoillisia ennakkoluuloja, jotka ennustivat yhteiskoulusta tulevan mullistavia seurauksia nuorison kasvatukselle. Pelkkä ajatuskin siitä, että tyttö ja poika voisi istua samalla koulunpenkillä ilman siveettömiä seuraamuksia tuntui heistä mahdottomalta.

Vastustajat eivät voineet ajatella, että he laittaisivat poikansa yhteiskouluun, koska he luulivat poikien yhteiskoulussa menettävän ”miehuullisen luontonsa”, koska siellä pojat joutuisivat naisellisen ja naisopettajista tulevan vaikutuksen alaisiksi. Poikien käytöksessä olleiden rohkeuden, uskaliaisuuden, yrittelyäisyyden ja itsenäisyyden nurjat puolet voitiin karsia pojasta pois vain ”yksinomaan miehen kovilla kourilla”, poikakoulussa. Pelättiin, että kun koulukasvatukseen sekaantuisi myös toisen sukupuolen voimat, niin pojat ”veltostutettaisiin”, ja siten heidän ruumiillinen ja älyllinen sekä siveellinenkin kehityksensä ”heikonnettaisiin”.⁵³

Tähän kritiikkiin Hagman vastaisi, ettei pitänyt unohtaa sitä, että moni mies niin alemmista kuin ylemmistäkin yhteiskuntaluokista, joka oli kohonnut ”korkeimpaan siveelliseen arvoon”, oli luonteensa parhaimmista puolista usein kiittänyt äitinsä vaikutusta, siis naisen kasvatusta.

Äidin antama kasvatusta oli antanut niin vaikuttavat juuret, että ”se on tuottanut paremmat hedelmät kuin konsanaan se ruumiilliseen etevämyyteen perustuva kuringuus, josta poikakoulu kerskailee”⁵⁴.

”Yhteiskoulu ei voi niin kuin vanha koulu turvautua opettajiensa ruumiilliseen etevämyyteen kurinpidossa ja muussa koulun siveelliseen puoleen kuuluvassa toiminnassa. Yhteiskoulun täytyy hakea vaikuttavat voimansa opettajien muista ominaisuuksista, etupäässä siveellisestä etevämyydestä. Tämäkin tietysti heti alusta muodostaa yhteiskoulun siveellisen toiminnan omaluonteiseksi ja tekee yhteyden tunteen ja luottamuksen kasvattajien ja kasvatin välillä jos mahdollista välttämättömämmäksi kuin vanhassa poikakoulussa.

Jo nämä yhteiskoulun luonteenmerkit tekevät, kuten sanoimme, tämän koulun jossain määrin kodin kaltaiseksi. Ne lähentävät koulun kaikki työntekijät toinen toisiinsa, herättävät avoimuutta, suoruutta ja toverillista tuttavallisuutta, joka tulee ilmi sekä luokalla että luokan ulkopuolella, tunneilla ja välitunneilla, työssä ja leikissä.

Itse yhteiskoulujärjestelmä semmoisenaan jo vaatii, että opettaja kotikasvattajan tavoin arvostellen seuraa kasvatin kehitystä ja toimintaa yksityisseikkoja myöten, jättäen kumminkin hänelle riittävästi tilaisuutta itsenäiseen kehitykseen.”⁵⁵

Samoin kuin kirjan aikaisemmissa luvuissa Hagman esitti oppilaiden arvosanojen keskiarvot käytöksessä ja huolellisuudessa, jotta pystyi siten todistamaan, että ne olivat Suomalaisessa Yhteiskoulussa hyvällä tasolla. Ne myös paranivat kouluvuosien edetessä.

Vertailu muihin helsinkiläiskouluihin, poikakouluihin ei tuonut esille merkittäviä eroja. Toisaalta keskiarvot olivatkin 9–10 luokkaa, joten asteikon yläpää ja katto oli käytössä.

Kun katsotaan eroja sukupuolten välillä, niin erot olivat pieniä käytöksessä ja poikkeamat arvosanasta 10:n keskiarvosta alaspäin johtuivat yksittäisistä oppilaista. Huolellisuudessa sen sijaan näkyi selvä ero tyttöjen hyväksi. Jos vielä palataan oppiaineista annettujen arvosanojen keskiarvoihin, niin voidaan nähdä, että eri oppiaineista oli vaikeampaa saada kiitettäviä arvosanoja kuin käytöksestä ja huolellisuudesta.

XXX:s taulu.

1:nen oppilasryhmä.

Luokka	Kevätlukukausi vuonna	Oppilaiden luku		Käytös		Huolellisuus	
		Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
I	1886—1887	10	9	9,90	10,00	8,70	9,56
II	1887—1888	15	13	9,87	9,85	8,80	9,54
III	1888—1889	15	14	9,67	10,00	8,33	9,57
IV	1889—1890	11	13	9,91	10,00	8,27	9,38
V	1890—1891	9	11	10,00	10,00	8,89	9,45
VI	1891—1892	9	10	10,00	10,00	9,00	9,70
VII	1892—1893	7	10	10,00	10,00	9,10	10,00
VIII	1893—1894	7	11	10,00	10,00	9,29	10,00
IX	1894—1895*)	6	10	10,00	10,00	9,67	9,90
				9,93	9,98	8,89	9,68

*) Syyslukuk. arvosanat.

(Hagman 1897, 187, kuvakaappaus)

Yhteiskoulu raittiuden edistäjänä

Raittiuden kannattajana Lucina Hagman oli tinkimätön. Hänen mielestään yhteiskoulussa ei saanut olla tupakkahuonetta. Tupakkahuone koulussa olisi ensiksikin todistus etuoikeusperiaatteen hyväksymisestä, toiseksi se olisi sanaton kannatus kaksinaismoraalille, ja yhteiskoulu ”aatteena ei tunnusta kumpakaan” näistä. Jos yhteiskoulu antaisi yhden huoneistaan miesopettajien tupakanpolttoon, niin se olisi ristiriidassa sen omaa henkeään vastaan. Niinpä niissä koulussa, joissa Hagman työskenteli, ei milloinkaan ollut tupakkahuonetta. Toisaalta suurin osa miesopettajista ei tupakoinutkaan ja siksi oli verrattain helppoa vaatia kieltoa. Vastaavasti tupakanpoltto oppilaiden keskuudessa oli ilmeisesti harvinaista. Hagman mainitsi ainostaan yhden rikkomuksen, joka aiheutti kirjallisen muistutuksen, joka annettiin useammalle pojalle eräällä ylemmällä luokalla.

Kieltoa saatettiin vapaa-aikana rikkoa, mutta silloisen koululain mukaan tupakanpoltto oli koulupojilta kielletty sekä koulussa että sen ulkopuolella, niin kodissa kuin muuallakin. ⁵⁶



Lucina Hagmanin veistos Helsingin Uudessa yhteiskoulussa 2023. Kuvanveistäjä Emil Cedercreutz. 1922. Kuva: Peter Johnson.

Yhteiskoulu oli myös nuorison väkijuomien käyttämistä vastaan sekä opetuksessaan että muussa toiminnassaan. Oppilaiden siveellisen luonteen kasvattamiseksi koulu osoitti johdonmukaisesti *”alkoholin ominaisuudet ja sen turmiollisen vaikutuksen ihmisruumiiseen ja ihmisluonteeseen”*. Samoin pysyttiin tässäkin periaatteessa, *”ettei ole siveellisiin tapoihin nähden etuoikeutettua sukupuolta”*, vaan kaikille on vain yksi siveysoppi ja samoin tässä suhteessakin tahdottiin antaa ainoastaan hyvää esimerkkiä. Suomalainen Yhteiskoulu oli perustamisestaan asti kiinnittänyt virkoihinsa ainoastaan taatusti raittiita opettajia, jotka *”sekä sanallaan että elämälään kykenisivät seisomaan vahvoina, vaikuttavina tukeina miesnuorison edessä, ohjaten ja kohottaen heitä puhtaan ja raittiin elämän tosi ihanteisiin”*.⁵⁷

Turvataksen sen, että oppilaista tulisi *”hyvin raitistapaisia kansalaisia”*, Yhteiskoulu oli toiminnassaan poistanut kaiken, joka *”horjauttaisi nuorisoa sen jaloissa ja hyvissä raittiuspäätöksissä eikä viettelisi poikkeamaan oikeista periaatteista”*. Suomalaisen Yhteiskoulun opettajakunnasta kukaan ei kertaakaan antanut oppilaittensa nähdä tässä suhteessa epäilyttävää esimerkkiä. Opettajakunnan tilaisuuksista, joissa se isäntänä ja emäntänä otti vastaan oppilaita ja myös opettajakunnan omassa keskuudessa pidetyissä tilaisuuksissa, oli *”poikkeuksetta poistettu kaikki päihdyttävät juomat”*. Hagmanin mielestä raittiitten opettajien jokapäiväinen yhdessäolo oppilaiden kanssa ja vaikutus kasvavaan poikanuorisoon tuli koulun kaikessa siveellisessä vaikutuksessa näkyä järkähtämättömänä raittiin elämän vaatimuksena.⁵⁸

Yhteiskasvatuksen siveellisyyden ja luonteenkasvatuksen painotuksia

Kirjan loppuosassa Lucina Hagman käytti paljon sivuja siveellisen kasvatuksen ja hyvän käyttäytymisen pohdintaan ja ohjaamiseen. Siveellisyyden kasvattamisessa oli hänen mielestään painotettava eri asioita tyttöjen ja poikien kesken. Pojat tarvitsivat etupäässä kasvatus tapojen parantamiseen ja sitoutumista ehdottoman raittiiseen elämäntapaan, jota edellä kuvattiin.

Tyttöjen siveellisessä kasvatuksessa painotus piti olla älyyn vetoamisessa ja luonteen vahvistamisessa, joka antaisi eväitä pärjäämiseen todellisessa elämässä.

*”Nyt sananen yhteiskasvatuksen tehtävästä ja vaikutuksesta tyttöjen luonteenmuodostukseen, lisänä siihen mitä on mainittu tätä edellisessä jaksossa, jossa koetimme esittää kokemuksemme heidän älyllisestä kehityksestään. Tälle jälkimmäiselle puolelle onkin tyttöihin nähden pantava pääpaino. Pojat tarvitsevat etupäässä tapojen kasvatuksen parannusta, tytöt älyn kehitystä. Jälkimmäisten luonnetta tulee vahvistaa perusteellisella ja vakavasisältöisellä opetuksella, samalla kuin heitä tulee totuttaa tulemaan toimeen todellisuuden karisella merellä.”*⁵⁹

Oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisessa Hagman näki seuraavia eroja poikien ja tyttöjen välillä:

*”Poikien pahimmat virheet ovat vallattomuus, niskoitleminen ja itsepäisyys. Kaksi viimeksimainittua puolta ei kuitenkaan puutu tytöiltäkään, kaukana siitä, mutta samaten kuin monet muutkin varjopuolet pukeutuvat ne tytöissä toiseen muotoon. Luulen nähneeni, että ne pojissa etupäässä ilmaantuvat sanoissa ja ulkonaisessa kohtelussa, kuin tytöt sen sijaan antavat niiden enemmän näkyä toiminnassa. Jos pojan ei tee mieli seurata kasvattajan järjellistä ohjetta, puhkeaa hän ilmeiseen vastustukseen heti; tyttö ei sano mitään, mutta menettelee kuitenkin sitten oman päänsä mukaan, jos neuvo ei ole hänelle mieluinen.”*⁶⁰

Vaikka Hagman tyypitteli ja kärjistikin poikien ja tyttöjen käyttäytymisen erilaisia ilmenemistapoja, hän näki myös, että eri sukupuolet voivat oppia toisiltaan. Pojat voivat oppia tytöiltä, miten hillitään kiivautta ja valitaan sanojaan oikein. Ja tytöt

voivat oppia pojilta johdonmukaista menettelyä ja miten seurataan hyväksyttyä ohjetta tai neuvoa. Poikien rajujen käytöstapojen, jotka näkyivät heidän puheessansa ja toisten kohtelussa, korjaamiseksi oli Hagmanin mielestä hyödyllistä se, että pojilla oli naisopettajia. Myös yhteiskasvatuksella on tärkeä merkitys, koska tytöiltä pojat voisivat oppia sävyisempää käytöstä ja koulun henki antaisi suuntaa poikien siveelliseen kehitykseen.

”... ja parhaana apuna siinä on ollut juuri yhteiskasvatus. Tyttötoverien kanssa seurusteleminen, heidän kanssaan yhdessä luokalla istuminen on vähitellen totuttanut poikia sävyisempään kohtelutapaan, hienompaan puheparteen ja yleensä suurempaan luonteenlauhkeuteen, johon suuntaan myöskin naisopettajien osallistuminen opetukseen ja kasvatukseen on vaikuttanut. Sanalla sanoen kaikki ne monet ainekset ja vaikuttimet, jotka yhdessä muodostavat yhteiskoulun hengen, luovat poikien siveellisen kehityksen suunnan samaten kuin ne sen tekevät tyttöjenkin suhteen.”⁶¹

”Yhteiskoulun toteuttama perheellisyshenki”

Hagman kiteyttää yhteiskoulun ”perheellisyshengen” hyödyllisyyden sekä pojille että laajemmin yhteiskunnalle ja myös onnellisuudelle seuraavalla tavalla:

”Yhteiskoulun toteuttama perheellisyshenki säilyttää nuorukaisen kauemman aikaa puhtaammassa ilmassa, jossa ei hän joudu niin pian turmiollisten tuulien puhallettavaksi. Yhteiskouluun tullessaan poika vaan siirtyy kotiperheestä kouluperheeseen, joka viimeainittu jatkaa kodissa istutettujen periaatteiden kehitystä ja siten valmistaa oppi lasta suurempaa, yhteiskunta-perhettä varten. Velvollisuuden tunne ympäristöä kohtaan suuntaa pojan ajatukset ja harrastukset hyödyllisiin ja hyviin tarkoituksiin; hän ei pääse etupäässä ajattelemaan omaa nautintoansa, omaa mukavuuttansa, vaan löytää ilonsa ja hyvinvointinsa sopusoinnullisessa yhteiskehityksessä toisen sukupuolen kanssa. Hän tuntee vaistomaisesti, että yhteiskehitys ja yhteisharrastus tuopi palkintonansa yhteisöön.”⁶²

Tyttöjen siveellisestä kasvusta yhteiskoulussa Hagman kirjoitti ensin, että yhteiskasvatuksesta ei siihen asti kertyneen kokemuksen valossa aiheutunut tyttöjen siveelliselle kasvulle mitään todellista vaaraa. Ulkoisessa käytöksessä ja olemuksessa oli tapahtunut jonkin verran muutoksia parempaan suuntaan. Esimerkiksi tyttöjen esiintymistapa ja liikkeet olivat saaneet enemmän varmuutta ja arvokkuutta. Käytös oli levollisempaa ja luonnollisen iloista. Tyttöjen oikullisuus oli hioutunut pois.

”Myönnämme kyllä, että tytön ja monen naisen olento yhteiskoulussa vaihtaa ulkomuotoa jossain määrin. Esiintymistapa ja liikkeet saavat enemmän varmuutta, mutta samassa myöskin enemmän arvokkaisuutta. Jotain levollista ilmestyy käytökseen, ja sen ohessa tasainen iloisuus, joka luonnollisuudellaan tekee hyvän vaikutuksen. Oikullisuus, joka ei mielestämme vienoutta lisää, hivoutuu pois ja käytöstapaan ilmaantuu jonkinlainen johdonmukaisuus. Että yhteiskasvatus tartuttaisi tytön olentoon mitään rumaa tai vastenmielistä, emme ole huomanneet. Sen kautta, että tytön kasvatusta johdetaan vakavia ja käytännöllisiä tarkoituksia kohti...”⁶³

Tässä kirjan luvussa Hagman paneutuu myös koulun vanhempien tyttöoppilaiden vapaa-ajan huvitteluun ja tanssitilaisuuksissa käymiseen. Hänen mukaansa huvittelun halu oli työillä silmin nähden vähentynyt eikä siitä johtunut epäsäännöllisyys tuonut ongelmia oppimiseen tai luonteen kehitykseen.

Toisaalta Hagman ei halunnut kieltää nuorisolta kaikkea huvittelun mahdollisuuksia, vaan hän piti luonnollisena, että nuoret saivat huvitusta ja muutakin toimintaa koulutyön lisäksi. Voidakseen mahdollistaa hyviä huvittelumahdollisuuksia ja samalla vieroittaa epäterveistä ilmiöistä koulu saattoi opettajien valvonnassa ja yhdessä oppilaiden kanssa järjestää kouluun iltamia ja yksinkertaisia yhdessä olon mahdollisuuksia. Näihin konventteihin oppilaat saivat valmistella ohjelman ikäkautensa mukaan. Yhteiskoulun ylempien luokkien konventteja pidettiinkin säännöllisesti joka toinen tai kolmas viikko ja alemmilla luokilla oli konventteja kerran tai kahdesti vuodessa opettajien valvonnassa. Oppilaille illanvietet olivat mieluisia ja ne edistivät myös oppilaiden yhteistoimintaa.

”Nämä ovat nuorille hyvin haluttuja hetkiä; ne myöskin harjoittavat heitä yhteistoimintaan. Päiviä jopa viikkojakin ennen pojat ja tytöt kilvan valmistavat ohjelmia iltamaansa, harjoittavat runoja, lukevat ulkoa kertomuksia, tekevät puheita, keksiskelevät kuvaelmia ja joskus harjoittavat näytelmääkin. Siihen nähden, että tällaiset harrastukset ovat monessa suhteessa poikaa ja tyttöä kehittäviä ja että ne tyydyttävät nuoressa ilmenevää luonnollista vaihtelun ja virkistykseen halua, ei koulu ole pannut niille esteitä, vaikka kyllä on tosi, että ne vievät tehokkaimmilta osanottajilta aikaa, jopa jonkun verran saattavat rasittaaakin.”⁶⁴

Hagman näki, että iltamat olivat hyödyllisiä, koska ne lähensivät oppilaiden ja opettajien välejä, toivat esille oppilaiden taipumuksia ja lahjoja sekä yhteishengen vahvistamisen avulla ne olivat apuna koulun ”siveelliselle vaikutukselle”. Myös opettajan lähempi persoonallinen tuttavuus oppilaan kanssa vähentäisi kurinpitokeinojen tarpeellisuutta.

Tässä yhteydessä Hagman vielä vakuudeksi esitteli Suomalaisen Yhteiskoulun oppilaiden käytöksen keskiarvojen taulukoita seuraten ensimmäistä, toista ja kolmatta oppilasikäluokkaa, joka oli koulun käynyt vuosina 1887–1896. Oppilaiden käytösnumerojen keskiarvot olivat kiitettävää luokkaa eli lähes aina 10 ja muutamain poikkeuksien hieman sen alle. Tyttöjen arvosanat olivat hieman yleisemmin 10 ja ne nostivat luokkien keskiarvoa. Poikien keskimääräiset käytösnumerot olivat hyvin verrannollisia Helsingin poikalyseoihin. Hagman kuitenkin korosti sitä, että yhteiskasvatuksen periaatteiden mukaisesti vaatimukset oppilaiden käyttäytymiselle ja siveydelle olivat korkeammat kuin poikakouluissa. Siellä saatettiin ohittaa joitakin asioita ja arvioida väljemmin käytöstä.⁶⁵

Kaiken kaikkiaan vaikuttaa uskomattomalta, että Suomalaisessa Yhteiskoulussa saavutettiin niin hyvä tuloksia myös käytöksen arvioinnissa ja päästiin sen ajan vaativiin tavoitteisiin. Tässä yhteydessä tulee kuitenkin muistaa, että silloin elettiin rinnakkaiskoulujärjestelmää, kaikki oppilaat eivät olleet oppivelvollisuuden piirissä ja oppikouluihin valikoitiin oppilaat. Oppilaiden valikoitumiseen vaikutti myös se, että yksityiskoulussa oli lukukausimaksut, jotka karsivat pois lapset, joiden perheillä ei ollut varaa lukukausimaksuihin.

Loppuluku – viimeiset sanat yhteiskasvatuksesta

Kirjan viimeisessä luvussa Hagman palasi vielä yhteiskasvatuksen periaatteisiin ja pohti myös opettajien koulutusta perustavanlaatuisena tekijänä. Hän painotti, että vasta kun naisopettajat ovat saaneet tasavertaisen koulukasvatuksen ja saman opettajankoulutuksen kuin miehet, tulee yhteiskasvatus täydelliseksi, ”*tulee mahdolliseksi painaa yhteiskoululle sen täydellinen leima*”. Silloin molemmat sukupuolet voisivat osallistua sopusuhtaisesti kasvatukseen ja naisten ja miesten luonteenmukaisesti vaikuttaa nuorison henkiseen ja siveelliseen kehitykseen.

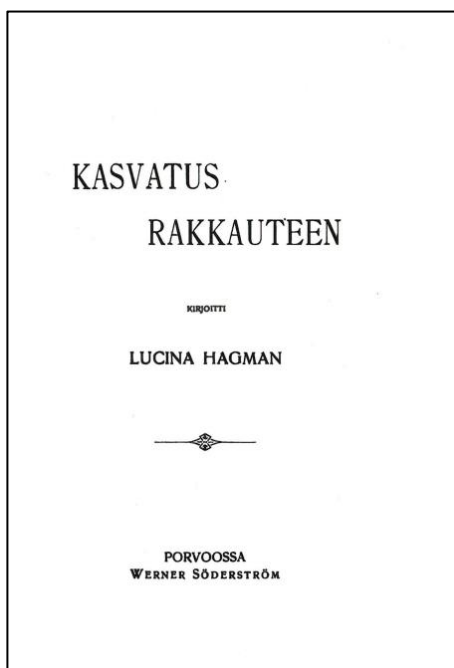
Jos näin ei tapahdu, niin silloin yhteiskoulun idea ja perheellisuuden ominaisuus ei toteudu. Myöskään se, että poikakouluihin ryhdyttäisi ottamamaan tyttöjä

oppilaiksi, ei toteuttaisi yhteiskasvatuksen ihanteita, vaan vanha poikakoulu säilyttäisi luonteensa ja tapansa. Lopuksi Hagman korosti yhteiskoulun periaatteita.

*”Paitsi että yhteiskoululla täytyy olla tämä vankka periaatteellinen pohjansa: sukupuolien yhdenvertainen harmoninen kehitys si-
veellisesti kohonneiden ihanteiden mukaan, on sen käytännöllisenä
pääehtona aina pidettävä, että se työskentelee ensimmäisestä vii-
meiseen luokkaan asti eheänä kokonaiskouluna, niin että koulupo-
jat ja tytöt pienestä pitäen tottuvat yhteistyöhön, yhteiselämään, ja
että koulu toimii jotenkin tasalukuisilla ja tasavertaisilla mies- ja
naisopettajavoimilla. Ainoastaan siten se aatettansa ja tarkoitus-
tansa vastaa.*

*Jos yhteiskoulu näin saa vaikuttaa ja pääsee lapsenoikeuteen, niin
tulee se uusilla ihanteillaan uudistamaan nuorisojen nousevien
kasvatusta ja vähitellen kohottamaan sukukunnan uusille siveyden
asteille, joilla ihminen tulee askelta lähemmäksi kaihattua yhteis-
onnen aarretta. Tämä on se lopputarkoitus, johon yhteiskasvatuk-
sen aate pyrkii.”⁶⁶*

Kasvatus rakkauteen 1900



Vuonna 1900 julkaistu Hagmanin teos *”Kasvatus rakkauteen”* oli aikaisempia kirjoja tiiviimpi, enemmänkin pamfletti, joka oli luonteeltaan feministinen ja pasifistinen. Se on suunnattu ennen kaikkea naisluok-
joille ja oli edeltäneitä julkaisuja kriittisempi.

Sivuja on 64 ja sivukoko oli aikaisempia kirjoja pienempi. Tekstissä ei ole otsikoita lainkaan, ei edes alkusivulla.

Hagmanin aikana oli yleistä, että opettajat ja sivistyneistön naiset toimivat laajalti yhteiskunnallisissa järjestöissä. Kerrotaan, että Lucinan herääminen yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi tapahtui jo seminaarin opiske-
luaikana ja yhteiskunnallinen vaikuttamistyö vahvistui, kun hän muutti Helsinkiin.

Toiminta Rauhanliitossa ja Pohjoismaiden opettajien rauhaliitossa oli osoitus siitä, että hän otti myös rauhakysymykset omakseen. Hän oli Suomen Rauhanliiton kun-
niajäsen.⁶⁷

Kasvatus rakkauteen tuli teemana esille jo Hagmanin *Ensimmäinen koulu* -kirjassa vuonna 1882. Tässä kirjassa rakkauden teema laajeni pedagogiikasta käsittämään yhteiskunnallista kehitystä, rauhaa ja kansojen välisiä suhteita. Hän vetosi ennen kaikkea naisiin.

*”Kokoontukaamme kaikki naiset koko maailmassa tämän jumalal-
lisen rakkauden palvelijoiksi. Siten ja ainoastaan siten raken-
namme voittamattoman puolustuksen maailman rauhalle, jota
kaikki kansat ikävöivät, mutta joka nyt näyttää olevan heistä*

etäämmällä kuin koskaan ennen. Sukukunnat tosin ovat meidän, mutta me olemme laiminlyöneet tehtävämme sukukuntain kasvatuksessa. Maailma on päässyt unohtamaan, että ihmiset ovat semmoisia jommoisiksi he kasvatetaan. Emmehän me tätä totuutta ole kieltäneet vaan emme kuitenkaan ole kyllin rohkeita ajattelemaan tätä ajatusta loppuu. Emme ole rakastaneet ihmiskuntaa niin paljon, että olisimme jaksaneet punnita tämän totuuden arvoa kansojen elämässä. Jos naiset olisivat voineet käsittää, että kansojen onnen juuret piti laskea kasvatukseen, ja että kansoja olisi kasvatettava rakkauteen ei ainoastaan perhekodeissa vaan myöskin kouluissa ja kaikessa kansalaistoiminnassa, olisi varmaan himot hillitymmät ja verta olisi vuotanut vähemmän. Ja jos naiset olisivat ymmärtäneet, mitä he nyt alkavat ymmärtää, että koko valtion elämä kaikki ne laitoksineen ja toimintoineen jälleen vaikuttaa sukujen kasvatukseen, heidän ihanteensa ja luonteen muodostukseen niin olisivat naiset varmaan suuremmilla innolla koettaneet valtiotoimintaan vaikuttaa ja paremmin sitä ihmisyyteen suunnata.”⁶⁸

Kirja julkaistiin uuden vuosituhannen alussa, vuonna 1900, ja silloin Hagman kritisoi maailman kehitystä sodan ja väkivallan suuntaan. Kehityksen syyksi hän osoitti miesten vallankäytön ja sotaisan laajentumishalun. Hagmanin tekstissä oli viesti, joka melko tarkasti ennustaa Euroopan kehitystä 1900-luvulla ja on edelleen ajankohtainen tätä kirjoitettaessa vuonna 2023, jolloin tulee kuluneeksi 170 vuotta hänen syntymästään.

”Mihinkä tämä yksipuolinen maailman kehitys, jonka jokainen askel ostetaan ihmisverellä ja ihmiskuolemalla oikeastaan tähtää, on vaikea ymmärtää. Mitä lopputarkoitusta se ajaa takaa? Jokainen valtakunta pyrkii valtaansa suurentamaan toisen valtaa vähentämällä. Ajatellaanpa että jokin Euroopan nykyisistä tahi nousevista valoista kauan kestäväillä miljoonamurhilla lopulta anastaa itselleen koko maanosan kohoa sen herraksi ja pakottaa väkivallalla kaikki sen kansat ja maat alamaiseksi. Mitä hyvää siitä? Voimme aivan hyvin ajatella, että tämäkin suurvalta vuorostaan tulee kukistetuksi, että esim. Amerikka anastaa Euroopan ja miksipä ei vaikka koko maailman – Lopullisesti kai tämä meidän kiertotähtemme sitten heittää silmänsä johonkin toiseen kiertotähteen ja verisota alkaa planeettien välillä.”⁶⁹

Hagmanin mukaan luottaminen siihen, että pelkästään sivistyksen avulla voitaisiin pelastaa kansat sodalta ja maitten väliseltä vallankäytöltä, oli sokeaa luottamusta. Hänen mielestään se oli mahdotontakin, koska kansojen sivistys oli *”samaa maata”* kuin niiden valtiolliset järjestelmänsäkin. Peruspiirteenä oli itsekkyyks ja molemmat palvelevat toisiaan. Lisäksi sivistystä pidettiin miessukupuolen etuoikeutena.

”Sivistys on valtiollinen. Erehdymme jos uskomme sen itsenäisesti kehitystä ohjanneen. Se on etupäässä väline valtiokoneiston käyttämisessä, jos ei niin olisi ollut, niin tuskinpa olisi tietoa ja oppia pidetty, niin kuin sitä tänäänkin vielä pitää tahdotaan ja useimmissa maissa pidetäänkin, miehisen sukupuolen etuoikeutena.”⁷⁰

”Naiset ylös mukavuuden unesta”

Kirjasen lopussa Hagman kutsui kaikkia naisia liikkeelle, *”ylös mukavuuden unesta”*, kasvattamaan uusia sukupolvia yhteiskunnille. Hän muistutti, että nuorison laiminlyöminen kodeissa ja kouluissa kasvattaa kehnon kansan. Hävettävä, siiveellinen rappio juurtui niistä ihanteista, joita mennyt sukupolvi tulevalle opetti. Hän kehotti kohottamaan kasvatusta lähimmäisenrakkauden pysyviin ihanteisiin.

”Itsekkyiden julma himo on eksyttänyt ihmiset rakkauden tieltä, joka on ainoa onnen tie...

Ainoastaan sitä tietä kansojen isänmaan rakkaus puhdistuu itsekkyyden saastasta ja kohoaa ihmisyydeksi. Ainoastaan sitä tietä antaminen todella tulee olemaan autuaanpää kuin ottaminen, ja ainoastaan siten onnenkäsite saavuttaa jumalan tarkoittaman puhtauden.

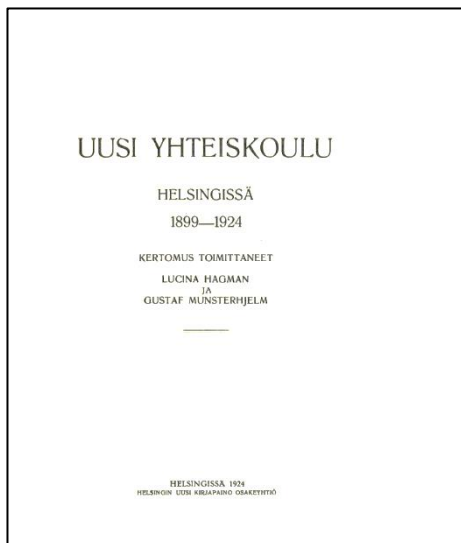
Tähän pyrkii se uusi luominen, jota kansat kaihoavat. Ja tähän luomistyöhön tulee naisten panna kaikki voimansa. Rakkaus on heille kaikki. Heidän tulee pelastaa ihmiskunta itsekkyyshimon orjuudesta rakkauden valtakuntaan.”⁷¹

Kasvatus rakkauteen -kirjan julkaisun aikaan Hagman oli vuonna 1892 perustetun Naisasialiitto Unioni puheenjohtaja, vaikka kieltäytyikin aluksi sen puheenjohtajuudesta. (Naisasialiitto Unionin puheenjohtajana 1892–1908 ja 1913–1920, kunniapuheenjohtaja 1908) Kirjasen ydinviestit sopivat hyvin naisasialiikkeen eturivin johtohahmon kirjoittamiksi.



Lucina Hagmanin kirjoituspöytä, jota hän käytti Helsingissä. Nykyisin se on sijoitettu syntymäkotiin Kälviällä. Kuva: Peter Johnson, 2023.

Uusi Yhteiskoulu 25 vuotta – kertomus 1924



Vuonna 1924 tuli täyteen 25 vuotta Helsingin Uuden yhteiskoulun perustamisesta. Kokemusta yhteiskasvatuksesta tästä koulusta oli Hagmanille kertynyt silloin neljännesvuosisata ja sitä ennen myös Suomalaisesta yhteiskoulusta vuosilta 1886–1899.

Koulun vuosikertomuksessa lukuvuodelta 1923–1924 on aluksi seitsemän sivun mittainen yleiskatsaus 25 toimintavuoteen ja lisäksi luettelo henkilöistä, jotka ovat toimineet koulun vanhempainneuvostossa, johtajina, opettajina, taloudenhoitajana, kirjaston hoitajina ja vahtimestareina vuosina 1899–1924.

Kertomuksen kirjoitti Hagmanin kanssa koulun toinen johtaja Gustaf Munsterhjelm. Yhteiskasvatuksen johtamisen parhaiten periaatteiden mukaisesti yhteiskoululla tulee olla kaksi johtajaa, joista toinen on nainen ja toinen on mies.

Kertomuksesta⁷² käy ilmi, että koulun 25 toimintavuoden aikana Lucina Hagman oli ollut koulun johtajattarena ja myös opettanut eri oppiaineita: uskontoa (1913–15), ruotsin kieltä (1899–1912), historiaa ja yhteiskuntaoppia (1908–09, 1915–19), maantiedettä (1899–1900) ja kaunokirjoitusta (1899–99, 1903–04).

Valtiopäivien aikana (1907–1908 ja 1916–1917) Hagmanilla oli sijaisia, jotka hoitivat Uuden Yhteiskoulun johtajan tehtäviä.



Lucina Hagman koulun johtajattarena. Kuva: Museovirasto, Historian kuvakokoelma.

Koulun opettajaluettelossa vuosina 1899–1924 oli monia hyvin korkeasti koulutettuja alansa edustajia mm. lisensiaatteja, tohtoreita, pastoreita, dosentteja ja professoreita. Koulun perustamisesta lähtien taloudenhoitajana toimi Hedvig von Schantz, joka oli myös Lucina Hagmanin hyvä ystävä ja asuikin samassa talossa.⁷³

Yhteiskoulut olivat kehittyneet ja levinneet laajasti Suomeen 1900-luvun alkuvuosikymmenien aikana. Lukuvuoden päättyessä vuonna 1922 maassamme oli 106 yhteiskoulua ja niitä oli sekä kaupungeissa että maalla. Katsauksessa oltiin huolissaan

siitä, kuinka näissä nopeasti lisääntyneissä yhteiskouluissa itse asiassa toteutettiin ”yhteiskouluopetusta”. Kirjoittajien mielestä nopeasti käynnistetyissä uusissa kouluissa oli uhkana se, että yhteisopetuksen kaikkia pedagogisia ja siveellisiä näkökohtia ei otettu riittävästi huomioon.

Kouluperinteessä vaikutti edelleen poikakouluille tyypillinen opetustoiminta, jossa oli jatkuva *rangaistusten uhka ja raakamaisuus* ja tyttökouluille oli puolestaan luonteenomaista *hemmottelu* sekä *tietovaatimusten ja oppilaiden henkisten kykyjen* aliarviointi. Näistä molemmista kouluperinteistä tuli vapautua ennen kuin kykeni opettamaan yhteiskoulussa. Siksi kirjoittajien kokemuksen mukaan yhteiskouluihin oli ollut vaikea saada psykologisesti sopivia viranhaltijoita.⁷⁴

Uuden Yhteiskoulun oppilasmäärä ja luokkien lukumäärä kasvoivat nopeasti 1900-luvun alussa. Oppilasmäärä kohosi 200 oppilaaseen viidessä vuodessa ja 300 oppilaan raja ylitettiin lukuvuonna 1918–1919. Kaikkiaan 25 vuoden aikana koulussa oli ollut 1641 oppilasta, joista oli ollut poikia 659 (41,1 %) ja tyttöjä 982 (59,8 %). Eli tyttöjä oli enemmistö, kuten maamme oppikouluissa oli vuodesta 1910 lähtien.

Oppilasluku 1899–1924.

Lukuvuosi	Luokkien luku	Oppilasmäärä			Päästetty yliopistoon		
		Poikia	Tyttöjä	Yhteensä	Poikia	Tyttöjä	Yhteensä
1899–1900	2	21	36	57	—	—	—
1900–01	4	38	63	101	—	—	—
01–02	5	48	74	122	5	15	20
02–03	5	52	73	125	10	16	26
03–04	6	60	93	153	2	1	3
04–05	7	74	129	203	—	—	—
05–06	8	79	165	244	1	16	17
06–07	8	103	189	292	4	13	17
07–08	8	97	183	280	8	20	28
08–09	8	93	194	287	7	18	25
09–10	8	103	195	298	4	9	13
10–11	8	102	197	299	8	19	27
11–12	8	106	192	298	8	9	17
12–13	8	104	188	292	9	15	24
13–14	8	99	179	278	9	8	17
14–15	8	108	159	267	8	12	20
15–16	8	111	157	268	5	18	23
16–17	8	138	147	285	6	14	20
17–18	8	141	154	295	8	12	20
18–19	9	155	168	323	8	10	18
19–20	10	180	213	393	10	13	23
20–21	10	169	209	378	10	13	23
21–22	10	139	194	333	7	11	18
22–23	10	137	176	313	12	7	19
23–24	9	138	185	323	9	7	17
Yliopistoon päästetty kaikkiaan					158	276	434

Koulun koko oppilasluku on tähän asti ollut 1641, joista poikia 659 ja tyttöjä 982.

Helsingin Uuden Yhteiskoulun oppilasmäärän kehitys 1899–1924 (Hagman & Munsterhjelm 1924, 24, kuvakaappaus)

Oppilastilastosta selviää myös luokkien lukumäärät ja sen perusteella voi päätellä luokkien oppilasmäärät. Enimmillään luokkien määrä on ollut 10 ja vuosiluokkia oli kahdeksan.

Seuraavassa taulukossa on lukusuunnitelma eli tuntijako, josta näkyy vuosiluokkien viikkotuntimäärät yhteensä ja oppiaineiden tuntimäärät kahdeksan vuoden aikana. Kun tehdään vertailua nykyaikaan, tulee muistaa, että viikossa oli kuusi koulupäivää tuohon aikaan.

Lukusuunnitelma v. 1923–24.

Muutoksella vahvistettu syyskuun 21 p. 1922.

Aineet	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Yht.
Uskonto.....	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Suomenkieli	4	3	3	3	4	3	4	3	27
Ruotsinkieli	4	4	2	2	2	2	2	3	21
Saksankieli	—	3	4	4	3	4	3	4	25
Ranskankieli	—	—	—	—	—	4	4	4	12
Englanninkieli ¹⁾	—	—	—	—	—	(2)	(2)	(1)	(5)
Historia ja yhteiskunta-									
oppi	1	2	3	3	3	3	4	3	22
Maantiede	3	2	3	2	1	} 2	2	1	28
Luonnonhistoria	2	3	2	2	3		—	—	—
Matematiikka	5	4	4	4	4	5	5	5	36
Fysiikka ja kemia	—	—	—	3	3	2	2	2	12
Kaunokirjoitus	2	2	1	—	—	—	—	—	5
Piirustus ja muovailu	1	1	2	2	2	1	1	1	11
Voimistelu	3	3	3	3	2	2	2	2	20
Terveysoppi	—	—	—	—	1	—	—	—	1
Laulu ¹⁾	2	1	1	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	4(5)
	29	30	30	30	30	30	30	30	(240)
				(31)	(31)	(33)	(31)	(32)	250

¹⁾ Sulkumerkeissä olevat tunnit ovat vapaaehtoisia,

HUYK lukusuunnitelma, oppiainejako 1923–1924 (Hagman & Munsterhjelm 1924, 12, kuvakaappaus)

Uuden Yhteiskoulun 25 toimintavuoden aikana tapahtui maamme historiassa merkittäviä tapahtumia ja maailmanlaajuisia muutoksia, jotka vaikuttavat koulun toimintaan. Ensin Venäjän vallan ajan sortotoimet (1899–1905), sitten ensimmäisen maailmansodan aika (1914–17) ja Suomen itsenäistymisen sekä sisällissota, joka puhkesi vuonna 1918. Kaikista huolimatta uusi yhteiskoulu toimi näinä vuosina ja pyrki parhaimpaansa.

”Luonnollista on, että maattamme kohdanneet pitkät sortovuodet 1899–1905 samoin kuin maailmansodan aika vuosina 1914–1917 olivat kohtalokkaita uudelle yhteiskoululle. Niinkuin muillekin koululle ja koko maallemme purjehtiminen toinen toistansa vaarallimpien karien välillä jännitti ja väsytti kaikkia koulussa työskenteleviä. Mutta vielä vaikeammaksi muuttui koulun toiminta punakapinan uhatessa marraskuussa 1917 ja sen puhjettua tammi-kuussa seuraavana vuonna, jolloin koulu oli seisahduksissa liki pitäten neljä kuukautta. Kärsimysten malja oli silloin täynnä. Mutta niin kuin sotaa ja kapinaa seurannut nälkäaikakin oli kaikille aina-kin Etelä-Suomen kouluille yhteistä ja jotenkin samanlaista, joten emme tässä yhteydessä sen tuottamiin tappioihin ja kärsimyksiin pidemmältä pysähdy. Samoin kuin muut koulut Uusi Yhteiskoulu-kin koetti parhaansa mukaan tämän ajan tappioita ja aukkoja ope- tuksessa korjailla niin hyvin kuin osasi, saaden tietysti sitkeästi taistella kaikkea sitä haluttomuutta, lamaantumista ja säännöttö- myyttä vastaan opinnoissa mitä, noitten kauheitten aikain jälki- mainingit ruttona levittäjiä levittivät. Mutta onhan tuosta vähitel- len selviydytty, joskin vielä on paljon korjaamisen varaa.”⁷⁵

Yhteiskunnallisten luokkaerojen tasoittaminen

Kertomuksessa todetaan vielä, että sukupuolten välisen tasa-arvon kohentamiseksi koulu pyrki tasaamaan myös oppilaiden välisiä yhteiskunnallisia luokkaeroja. Kirjoittajat totesivat, etteivät itse voineet arvioida sitä, kuinka koulu oli tässä onnistu- nut, mutta he kuitenkin toivoivat niin tapahtuneen.

”Olemme tahtonut mikäli mahdollista tasoitella luokkarajoja koulun oppilastossa niin, ettei vanhempien ja yleisön piirissä käyvä luokkataistelu periytyisi kouluun ja sen oppilaisiin. Olemme pitänyt erittäin tärkeänä, että koulu tähän katsoen kaikessa toiminnassaan suhtautuisi täysin puolueettomasti oppilaisiin ja että kaikki oppilaat, vanhempiensa säätyyn, kieleen, varallisuuteen ja puoluekantaan katsomatta, saisivat opettajiltaan yhdenarvoisen, tasapuolisen kohtelun. Lähentelemällä koulussa eri kansanluokista läheneitä nuoria ihmisiä toisiinsa voidaan, niin luulemme, luoda mahdollisuuksia siihen, että nämä nuoret yhteiskuntaelämään astuttuaan voivat viedä mukanaan rahtusen sovittavaa henkeä luokkakannaltaan vastakkaisten ihmisten pariin. Tässä niin kuin niin monessa muussa suhteessa voi puolueeton ja laajakaistainen opettaja esikuvallisesti vaikuttaa oppilaisiinsa, jos hän itse on omistanut sovinnollisen hengen.”⁷⁶

Uuden Yhteiskoulun johtajapari kirjoitti vielä, että yhteenkuuluvaisuuden tunne opettajan ja oppilaan välillä on tärkeimpiä ja parhaita jokapäiväisen koulutyön edistäjiä. On hyvä, jos opettaja voi rauhallisin mielin mennä luokan eteen työhönsä, ja jos oppilaat näkisivät opettajassaan *”hyvänsuovan ystävän”*. Opettaja voi olla ja pitäisikin olla vaativa ja ankara, mutta kirjoittajien mielestä menestymisen salaisuus on siinä, että opettaja ymmärsi oppilastaan ja otti huomioon hänen kykynsä ja edistymisen mahdollisuudet. Mitä paremmat suhteet koulu voi luoda opettajien ja oppilaiden välille, siltä kodikkaammalta koulu tuntui niin opettajista kuin oppilaistakin, ja sitä paremmin oppilaat viihtyivät koulussaan. Kodin tunteeseen kirjoittajat katsoivat vielä sisältyvän luottamuksen ja yhteisymmärryksen.”⁷⁷

Uuden Yhteiskoulun lukukausimaksu oli 450 mk ja mitä useampi sisarus koulussa oli, niin maksu laski lasta kohden. Neljäs sisarus oli vapaaoppilas.

Koulun pääsykoe oli päivää ennen koulun alkua, syyskuussa. Pääsyaatimuksia oli uskonnossa, suomen kielessä (selvä sisälukutaito, luetun kertominen, sanaluokat ja lauseen pääosat ja välttävä oikeinkirjoitustaito), laskennossa (mm. neljä laskutapaa kokonaisluvuilla), maantieteessä (Euroopan maantiede) ja kaunokirjoituksessa välttävä taito.

3 HAGMANIN KASVATUSAJATTELU JA NYKYAIKA

”Yhteiskoulu ei vielä ole semmoinen, miksikä se voi tulla.”

Lucina Hagmanin kasvatusajattelu ja tarmokas toiminta yhteiskoulun luomiseksi on merkittävä yhteiskunnallinen saavutus. Hagmanin käytännöllinen toiminta nojasi lukeneisuuteen ja kokemukselliseen kehittämiseen, mutta varsinaisesti tieteellistä toimintaa ei ollut. Hagmanin ajoista on koulujärjestelmämme edelleen kehittynyt, ja suomalainen koulujärjestelmä on nykyisin kansainvälisesti arvostettu ja monin tavoin edistysellinen. Kuitenkin on myös merkittäviä kehittämiskohteita, ja uudet ajasta kumpuavat haasteet, kuten yhteiskunnallinen eriytyminen, heijastuvat myös koulujen arkeen.

Edelleen myös sukupuolittunut keskustelu ja käytänteet ovat osa koulujen kehittämispyrkimyksiä. Hagmanin aikana yhteiskoulua johti työparina mies ja nainen, olihan oppilaina koulussa sekä poikia että tyttöjä. Tämän jälkeen koulujen johtamisessa siirryttiin vuosien kuluessa yhden, useimmiten miesrehtorin malliin. Nykyisin koulujen johtaminen on jaettua, ja johtoryhmätoiminta on kouluissa yleistä. Myös rehtoreina ja sivistysjohtajina on tasaisemmin sekä miehiä että naisia.

Nykykoulujen haasteiden kirjo on laaja, ajankohtaiset teemat liittyvät esimerkiksi digitalisaatioon ja oppilaiden monipuolistuneisiin kieli- ja kulttuuritaustoihin.

Lucina Hagmanin kasvatustajattelijan periaatteet ja ihanteet

Lucina Hagmanin kasvatustajattelijan periaatteet ja ihanteet ovat olleet merkittäviä niin hänen omassa ajassa kuin ne ovat edelleen relevantteja myös nykyaikana. Hagmanin aikaan 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa oli vallalla behavioristinen ajattelu, mutta Hagmanin ajattelussa oli havaittavissa vahvoja sosiokonstruktivismin piirteitä.

Nykyaikana, erityisesti 2000-luvulla, sosiokonstruktivismi on noussut esiin korostaen vuorovaikutusta, oppijan aktiivisuutta ja yhteisöllisyyttä. Tämä suuntaus tukee Hagmanin periaatteita, joista monet liittyvät kasvatukseen myönteisyyteen ja lapsilähtöisyyteen. Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys ovat myös keskeisiä periaatteita, jotka korostavat oppijan tarpeiden huomioimista ja yksilöllistä lähestymistapaa koulutuksessa.



Ensi opetus (1887–1889). Akseli Gallen-Kallela. Kansallisgalleria. Herman ja Elisabeth Hallonbladın kokoelma. Kuva: Kansallisgalleria, Hannu Pakarinen.

Kasvatus- ja sivistysmyönteisyys ovat olennaisia Hagmanin ajattelussa. Hän korosti tasa-arvoa ja naisten oikeuksia, mikä oli vallankumouksellista hänen aikanaan. Nykyaikana näitä arvoja pidetään itsestäänselvyyksinä monissa yhteiskunnissa, mutta on tärkeää muistaa, että nämä oikeudet eivät ole itsestäänselvyyksiä kaikkialla maailmassa, ja niiden puolesta on edelleen tehtävä työtä.

Yhteisopetuksen toteutuminen Suomessa

Suomalaisen koulujärjestelmän kehityskulku eteni vuoden 1866 asetuksella kansakoulujen aikaan ja niiden järjestämisvelvollisuus tuli kunnille. Lähtökohtaisesti kansakoulut olivat yhteisopetuksen paikkoja. Vuonna 1921 voimaan tullut yleinen oppivelvollisuus edisti kansakoulun kattavuutta ja velvoittavuutta, mutta vasta 1937 kouluja oli riittävästi ja oppivelvollisuus toteutui maassamme yhdenvertaisesti.

1970-luvun peruskoulu-uudistus lopetti erilliskoulut eli tyttö- ja poikalyseot Suomessa. Kuitenkin uudessa peruskoulussa jatkui pitkään sukupuolten mukaan jaettu opetus liikunnassa ja käsityössä, ja osin edelleen tähän päivään saakka on koulukontekstissa tunnistettavissa sukupuolittuneita käytäntöjä.

Hagmanin korkeatasoinen kasvatusajattelu korosti laadukkaan kasvatuksen ja oppimisen merkitystä niin yksilöille kuin yhteiskunnalle. Hänen painotuksensa kansanvalistukseen ja mahdollisuuteen saada koulutusta taustasta riippumatta on edelleen merkityksellinen, vaikka tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet ovat periaatteessa laajentuneet. Yhteiskunta hyötyy laadukkaasta koulutuksesta ja sen tarjoamasta korkeatasoisesta osaamisesta, mikä korostaa kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallista roolia.

Nykyisin koulutukseen osallistuminen nähdään itsestään selvänä oikeutena ja mahdollisuutena sosio-ekonomisen aseman vahvistamiseen. Nykyisin Suomessa on koulutuspoliittisena tavoitteena vahvistaa yhteiskunnan osaamistasoa ja kouluttaa nykyisen 40 % sijasta jopa 70 % tulevista sukupolvista korkeakoulussa.

Kouluyhteisön merkityksellisyys

Hagmanin mukaan kouluyhteisön perheellisyys ja kodinomaisuus olivat tärkeitä periaatteita, jotka edistivät oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Edelleen on vallalla ajatus, että turvallinen ja lämmin kouluyhteisö luo parhaan mahdollisen ympäristön oppimiselle ja kasvuille. Yhteiskasvatus luonnonmukaisena ja keskinäisen oppimisen lähtökohtana korostavat yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Tämä näkökulma on edelleen tärkeä, kun pyritään luomaan kouluympäristö, jossa oppilaat voivat oppia toisiltaan ja yhdessä.

Edelleen Hagman korosti opettajayhteisön tasapainoisia sukupuolirooleja ja esimerkillisyyttä, jotka ovat ajankohtaisia teemoja myös nykyään. Vaikka naisten asema opettajina on vahvistunut ja enemmistö opettajista on naisia, on edelleen tärkeää tukea tasa-arvoa ja sukupuolten monimuotoisuutta koulumaailmassa. Nykyisin kasvatus- ja opetusala vetää heikosti miehiä, ja yleisemminkin suomalainen työelämä ja ammatit ovat edelleen vahvasti sukupuolituneita. Vuonna 2019 peruskoulun opettajista noin 80 % oli naisia⁷⁸ ja siksi keskustelu miesopettajien merkityksestä kouluyhteisöissä nousee esiin aika ajoin.

Tilastojen mukaan naisten osuus peruskoulujen rehtoreista on noussut aiemmista vuosista ja vuonna 2019 52 % rehtoreista oli naisia. Hagmanin periaate siitä, että yhteiskoululla olisi kaksi johtajaa, joista toinen on nainen ja toinen mies, ei ole toteutunut. Johtajuuden jakamista toteutetaan oppilaitosten johdossa, mutta sukupuolisen tasajaon sijaa siinä on lähtökohtana keskinäinen vastuunjako ja rehtorien ja apulaisrehtorien osaamisalueet.

Vastuullisuus, siveellinen kasvatus ja rauhanomaisuus olivat Hagmanin kasvatusajattelussa periaatteita, joiden merkityksellisyyttä ei voida kiistää nykykasvatuksesaakaan. Yhteiskunnalliset tapahtumat ja nostavat eri aikoina tarpeen erilaisiin kasvatuksellisiin painotuksiin, kuten monikulttuurisuuden ja monikielisyyden arvostamiseen, digitalisoituvien ympäristöjen tiedostavaan käyttöön tai demokratiakasvatukseen. Kouluopetuksessa voidaan opettaa oppilaille arvokkaita tulevaisuuden taitoja ja asenteita, jotka ovat tarpeellisia yksilön ja yhteiskunnan kehityksessä.

Koulun uudistamisen vastustus ja hitaus

Kouluyhteisön ja kasvatuksen voimalla voidaan edistää yhteiskunnallista ja yksilöiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Koulun tulisi olla paikka, jossa jokainen lapsi ja nuori saa mahdollisuuden kehittää itseään, riippumatta taustastaan tai sukupuolestaan. Hagmanin aikana koulujärjestelmä oli rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka loi rakenteensa vuoksi koulutuksellista eriarvoisuutta.

Nykyään periaate kaikille yhteisestä ja inklusiivisesta koulusta on voimakkaasti esillä, mutta haasteita yhdenvertaisuuden edistämisessä on edelleen. Lucina Hagmanin ajattelun paradoksi, joka koskee tasa-arvon edistämistä rinnakkaiskoulu-

järjestelmässä, on edelleen relevantti. Vaikka pyrimme tasa-arvoon, koulujärjestelmän rakenteet voivat luoda eriarvoisuutta. Tämä haaste on tärkeää tiedostaa, ja pyrkiä jatkuvasti kehittämään koulutusmahdollisuuksia yhdenvertaisemmiksi. Tosiasia on, että erot sosio-ekonomisissa lähtökohdissa heijastuvat koulutuksellisiin valintoihin ja korkeakouluihin pyrkimisen kilpailullisuus uuvuttaa nuoret sukupolvet.

Hagmanin kasvatustajattelu rajoittui aikoinaan yhteiskouluihin ja oppikouluihin, mikä heijastelee hänen aikansa näkemyksiä ja yhteiskunnallista tilannetta. Kuitenkin hänen periaatteidensa idealismi ja ajattelun rajoittuminen tietyille koulutusmuodoille ovat havaintoja, jotka voivat inspiroida nykyajan kasvatustajattelu laajentumaan ja kehittymään. Kahden sivistyksen järjestelmä, jonka tunnemme Snellmanin ja Cygnaeuksen ajatuksista, sekä rinnakkaiskoulujärjestelmän kritiikin puuttuminen ovat aiheita, jotka voivat edelleen ohjata koulutuksen kehitystä.

On tärkeää tarkastella kriittisesti koulujärjestelmää ja sen vaikutuksia yhteiskuntaan. Tulee tunnistaa nopeasti muuttuvat toimintaympäristöt, mutta myös tiedostaa hitaammat ja pysyvämmät lainalaisuudet ja rakenteet, joissa elämme. Hagmanin ajan kysymykset liittyivät kysymyksiin ruotsin ja suomen kielen välillä sekä sukupuoleen. Nykyisin kysymykset liittyvät esimerkiksi segregaatiokehitykseen sekä monikulttuuristen ja -kielellisten kysymysten ratkaisuun. Myös digitalisaation huomioiminen koulujen arjessa ei saa typistyä kännykän käytön kieltokeskusteluiksi. Ajasta kumpuavat yhteiskunnalliset ilmiöt ovat monimutkaisia eikä niihin ole monistettavaa helppoa ratkaisua.



Helsingin Uuden yhteiskoulun ensimmäisen johtajattaren Lucina Hagmanin muotokuva rehtorin työhuoneessa ja nykyinen johtava rehtori Katri Hirvonen vuonna 2023. Maalaus Wilho Sjöström, 1903. Kuva: Peter Johnson.

Yhteiskunnallinen ajan henki

Hagmanin aikana oli suuria yhteiskunnallisia jännitteitä, ja hän pyrki löytämään ratkaisuja rauhanomaisen kehityksen puolesta. Vaikka Hagmanin näkökulma oli säätyläisnaisen, keskiluokkaisen elämänmuodon näkökulma, esitti hän silti rakentavia ehdotuksia sisällissodan välttämiseksi. Hänen ajatuksensa tarjoavat meillekin

ajattelemisen aihetta, kun pyrimme edistämään yhteiskunnallista rauhaa ja yhdenvertaisuutta.

Hagmanin aikana osin jopa vastustettiin koulun uudistamista, mutta hänen työnsä tasa-arvon lisäämiseksi yhteiskasvatuksen periaatteiden avulla loi pohjaa yhteiskoulujen lisääntymiselle. Vaikka peruskoulu-uudistus toi mukanaan tärkeitä muutoksia, kuten erilliskoulujen, tyttö- ja poikalyseoiden, lopettamisen, on edelleen tärkeää tarkastella koulutusjärjestelmän kehitystä kriittisesti ja pyrkiä vastaamaan nykyajan ja tulevaisuuden haasteisiin.

2020-luvun Suomessa voidaan havaita monella ulottuvuudella polarisaatiokehitystä ja kovenevaa poliittista kielenkäyttöä myös koskien koulua ja oppilaiden oppimista. Tulee muistaa, että kielellisillä representaatioilla myös luodaan todellisuutta - ei siis ole merkityksetöntä millä käsitteillä ja tavoilla kasvatuksesta ja koulutuksesta puhutaan.

Sukupuolten moninaisuus, tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus koulussa

Sukupuolien moninaisuus, tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus koulussa ovat jatkuvasti ajankohtaisia kysymyksiä. Hagmanin ajoista, jolloin tytöt ja pojat eroteltiin sukupuolen perusteella eri kouluihin ja erilaisiin koulutuksellisiin tulevaisuuksiin, on yhteiskunnassa tapahtunut voimakasta tasa-arvokehitystä. Vaikka olemme edistyneet, on edelleen tehtävää, kuten oppimistulosten eriytymisen osalta sukupuolten välillä. Sukupuolittuneiden odotusten ja stereotyyppien purkaminen on tärkeää, jotta voimme tarjota kaikille oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet.

Perinteiset sukupuoliroolit ja odotukset koulussa ovat myös osa kasvatustajatteluun ja koulun kehittämisen haasteita. Sukupuolittuneita käyttäytymis- ja oppimiseroavaisuuksia on havaittavissa, ja niitä on tärkeä ymmärtää ja kohdata. Miesopettajien väheneminen ja sukupuolisen syrjinnän jatkuminen koulussa ovat merkkejä siitä, että edelleen tarvitaan toimia tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Myös sukupuolten moninaisuus vaatii sensitiivistä kohtaamista uudella tavalla.

Oppimistulosten eriytymiskehitys

Hagmanin aikana kouluttautumisen mahdollisuudet voitiin tunnistaa perheiden varallisuuteen, kieleen ja lapsen sukupuoleen liittyväksi. Nykyisin puhutaan sekä oppimisen tasa-arvon mahdollisuudesta että oppimistulosten eriytymiskehityksestä. Ne liittyvät moniin tekijöihin, kuten alueiden erilaisiin lähtökohtiin ja sosioekonomiseen asemaan. Syrjäytymiskehitys ja ylisukupolvinen vähäosaisuus ovat aikamme vakavia haasteita, jotka vaikuttavat erityisesti vauraissa maissa.

Opetushenkilöstöön kohdistuvat kasvavat työmäärät ja esimerkiksi odotukset perinteistä opettajan työnkuvaa laajempaan toimintaan, ovat myös asioita, joita on tarkasteltava kriittisesti, jotta voimme varmistaa kaikille oppilaille laadukkaan koulutuksen. Nykyinen segregaatiokehitys on huolestuttavaa, ja keskustelu kohdistuu usein kokonaiskuvan hahmottamisen sijaan yksityiskohtiin.

Palveluyhteiskunnan ajattelumalli näyttää ulottuvan myös kouluun, jossa opettajan odotetaan palvelevan perinteisen opetustehtävän lisäksi vanhempien yksilöllisten toiveiden toteuttajana. Opettajan uudet velvoitteet kuormittavat ja haastavat työhyvinvointia, mikä voi heijastua varsinaiseen ydintehtävään, opettamiseen.

Hagmanin kasvatustieteen periaatteiden ajankohtaisuus

Lucina Hagmanin kasvatustieteen periaatteiden ajankohtaisuus näkyy edelleen monilla osa-alueilla. Kaikille yhteinen koulu, inklusiivisuus, oppimistulosten saaminen nousuun sekä koulun ja oppimisen merkitys osana lasten ja nuorten elämää ovat tavoitteita, joita pyrimme saavuttamaan. Koulun rooli osana yhteiskunnallista tilannetta ja kehitystä on tärkeä huomioida, ja koulun tulisi valmistaa oppilaita kohtaamaan nykyiset ja tulevaisuuden haasteet ja mahdollisuudet.

Kuten Hagmanin kasvatustieteen kuvaavat kirjoitukset olivat yhteydessä hänen aikansa yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja tapahtumiin, myös nykyajan koulu ja siihen liittyvät keskustelut heijastavat aikamme yhteiskunnallista kehitystä. Globalisaatio, ilmastonmuutos, pandemia, sota Ukrainassa ja poliittiset jännitteet ovat kaikki tekijöitä, jotka vaikuttavat koulumaailmaan ja haastavat meitä pohtimaan koulun roolia uudessa kontekstissa. Keskustelu ei enää kohdistu ainoastaan sukupuoleen, kuten Hagmanin aikana, vaan se laajenee koskemaan yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja ihmisyyden kunnioitusta laajemmin.

Opettajilla on merkittävä rooli kasvattaessaan oppilaiden ymmärrystä erilaisuudesta ja sen kunnioittamisesta. Hagmanin painotukset kodinomaisuudesta, toisilta oppimisesta ja rakkaudellisesta suhtautumisesta ovat edelleen arvokkaita opettajille ja kasvattajille muistuttamaan yksilön kohtaamisen ja potentiaalın kukoistukseen saamisen tärkeydestä.

Koulutus ei ole vain tiedon siirtoa, vaan se on myös arvojen ja taitojen välittämistä, joka valmistaa oppilaita kohtaamaan monimutkaisen maailman ja elämään muuttuvassa maailmassa myös kouluvuosiensa aikana.

Yhteenvetona voidaan todeta, että Lucina Hagman oli aikanaan radikaali edelläkävijä ja vahva toimija. Hänen kasvatustieteen laajempi merkitys voidaan ymmärtää suhteuttamalla toiminta sen ajan yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja sen aikaiseen käsitykseen naisen asemasta.

Vaikka tyttö- ja poikakoulut eivät lopettaneet toimintaansa Hagmanin elinaikana, hänellä oli merkittävä asema suomalaisen tasa-arvoisemman yhteiskunnan ja koulun esitaistelijana. Lucina Hagmanin vahva toimijuus ja radikaalisuus voi toimia esimerkkinä nykyajan koulutuksen uudistajille. Vastustajia ja epäilijöitä riittää, mutta sinnikäs ja perusteellinen työ on muutoksen siemen.

Hagmanin kasvatustieteen periaatteet ovat edelleen tärkeitä ja ajankohtaisia. Ne tarjoavat meille arvokkaita ohjenuoria, kun pyrimme rakentamaan laadukasta ja yhdenvertaista koulutusta nykyajan haasteista huolimatta – ja niiden takia.

Hagmanin periaatteet muistuttavat meitä siitä, että koulutuksella ja sivistyksellä on merkitystä yksilön kasvun ja yhteiskunnan kehityksen kannalta⁷⁹. Meidän tulee jatkuvasti kehittää koulutusjärjestelmäämme vastaamaan paremmin tulevaisuuden tarpeita ja luomaan sille arvopohja, joka on kestävä myös globaalın kehityksen⁸⁰ kannalta.

4 KIRJOITTAJAT

Minna Maunula on kasvatustieteen tohtori ja yhteiskuntatieteen maisteri. Hän toimii Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa yliopistonlehtorina ja kasvatustieteen yksikön operatiivisena johtajana.

Peter Johnson on kasvatustieteen tohtori ja kouluneuvos. Hän on toiminut Kokkolassa sivistysjohtajana (2008–2020), peruskoulun rehtorina (1992–2008) ja opettajana (1981–1992).



Siina-veistos paljastettiin 5.6.2023, kun Lucina Hagmanin syntymästä tuli 170 vuotta. Kuvanveistäjä Kaija Kontulaisen teos on Lucina Hagmanin syntymäkodin pihapiirissä Kälviällä. Veistos kustannettiin kansalaiskeräyksen tuotolla. Kuva: Peter Johnson.

5 LÄHTEET

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Ahonen, S. 2021. Kiistelty oppivelvollisuus. Teoksessa J. Sääntti (toim.) Koulutuksen ja kasvatuksen historian seuran vuosikirja 2021. Oppivelvollisuus 100 vuotta. Koulu ja menneisyys. Vuosikerta 58. 9–35. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

Hagman, L. 1882. Ensimmäinen koulu. Vähäinen kirja lasten opetuksesta ensimmäisenä oppivuotena. Jyväskylä: Weilin ja Göösin kirjapaino.

Hagman, L. 1888. Naisten kasvatuksesta. Havaintoja ja mietteitä. Porvoo: Werner Söderströmin kirjapaino.

Hagman, L. 1897. Kokemukseni yhteiskasvatuksesta. Porvoo: Werner Söderströmin kirjapaino.

Hagman, L. 1900. Kasvatus rakkauteen. Porvoo: Werner Söderström. Näköispainos ensipainosta. 2019. Helsinki: ntamo.

Hagman, L. & Munsterhjelm, G. 1924. Uusi yhteiskoulu 25 vuotta Helsingissä 1888–1924. Kertomus. Helsinki: Helsingin uusi kirjapaino osakeyhtiö.

Hagman, L. 1936. Lucina Hagman kertoo lapsuudestaan Kälviällä 1853–1865. Helsinki: Kustannusyritys Otava. Näköispainos ensipainosta. 2005. Kälviän Marttayhdistys ry. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

- Halila, A. 1963. Jyväskylän seminaarin historia. WSOY: Porvoo.
- Heikkinen, H. L. T., Kiilakoski, T., Kaukko, M., & Kemmis, S. 2023. Miten muuttaa käytäntöjä ihmisen ja luonnon kannalta kestäviksi? Ekososiaalinen sivistys käytäntöarkkitehtuuriteorian valossa. *Kasvatus*, 54(1), 64–76.
- Johnson, P. 2023. Sivistyksen vihreä siirtymä. *OPPIVA Pore*. 4.4.2023. [<https://oppivaverkosto.fi/sivistyksen-vihrea-siirtyma/>] [Luettu 15.8.2023]
- Juntti, E. 2006. Suomalaisten naisten toiminta kansakunnassa 1830-luvulta 1900-luvulle. Naisten täydet poliittiset oikeudet 100 vuotta. [<https://www.aanioikeus.fi/artikkelit/juntti/>]
- Kauppinen, K. 1989. Lucina Hagman. Marttajärjestön perustaja. Marttaliitto ry.
- Koulutoimen Ylihallitus. 1887. Alamainen kertomus Suomen kansakoulu-toimen kehittymisestä lukuvuosina 1865–1886. Antanut Koulutoimen Ylihallitus. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kirjapaino.
- K.M. 1928. Professori Lucina Hagman. *Emäntälehti*. Suomalaisen Marttaliiton Äänenkannattaja. 1.7.1928.
- Marttaliitto. Lucina Hagman. Marttaliiton puheenjohtajat. Verkkootikkeli. <https://www.martat.fi/martat/marttaperinne/henkilot/marttaliiton-puheenjohtajat/lucina-hagman/> [Luettu 20.4.2023]
- Myllykangas, M. 2003. Hurmaava neiti Äksänpäksä. *Keskipohjanmaa* 1.6.2003.
- Myllykangas, M. 2023. Kälviän Hagmanit. Valokuvia Lucina Hagmanin perheestä ja pitäjästä. Näyttelyesite.
- Ojajarvi, R. 2021. Tosi-isänmaallisuuden ja kansainvälisyyden puolesta: Rauhankasvatuksen kehittyminen suomalaisten opettajien järjestäytyessä osaksi Pohjoismaiden opettajien rauhanliittoa 1920-luvulla. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 99–116.
- Ollila, A. 1995. Naimaton perheellinen nainen: Lucina Hagmanin perhe. Teoksessa L. Rossi & H. Koivisto Monta tietä menneisyyteen. Turun yliopisto. Historian laitoksen julkaisuja N:o 22. Kulttuurihistoria. Turku: Painosalama Oy.
- Ollila, A. 1997. Vahvojen naisten puolesta puhujat Lucina Hagman ja Alli Nissinen. Teoksessa E. Ahtisaari (toim.) Yksi Kamari kaksi sukupuolta - Suomen eduskunnan ensimmäiset naiset. Eduskunnan kirjasto. [<https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/eduskunta/yksi-kamari-kaksi-sukupuolta/Documents/16-ollila.pdf>]
- Ollila, A. 1998. Lucina Hagman 1853–1946. Kansallisbiografia. SKS. [<http://www.kansallisbiografia.fi/libproxy.helsinki.fi/kb/artikkeli/2705/>]
- Opetushallitus. 2020. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Opetushallitus 3:2020.
- Rantala, J. 1996. Valmistavan koulun kautta oppikouluun. Erilaiset koulutiet. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1996. Suomen Kouluhistoriallinen Seura. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Salonen, A., & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15.
- Schmidt, K. 1878. Geschichte der Pädagogik dargestellt in weltgeschichtlichen Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben der völker. Kotten: Paul Schettler's Verlag.
- Tilastokeskus, 2023. Suomi lukuina. Väestörakenne. [<https://stat.fi/tilasto/vaerak>] Luettu 30.5.2023.

6 VIITTEET

Johdanto

¹ Kälviän kunnasta tuli oma pitäjä vuonna 1639 ja se liittyi Kokkolan kaupunkiin vuonna 2009. Lucina Hagmanin syntymäkoti sijaitsee Kälviän keskustaaajamassa, kirkonkylässä, osoitteessa Hyypäntie 9.

² Kauppinen 1989, 3

³ Kauppinen 1989, 3

⁴ Myllykangas 2003

⁵ Hagman 1936, 118

⁶ Hagman 1936, 118–119

⁷ Hagman 1936, 119

⁸ Hagman 1936, 126

⁹ Hagman 1936, 132–133

¹⁰ Hagman 1936, 133

¹¹ Hagman 1936, 162

¹² Kauppinen 1989, 4–5

¹³ Hagman 1888, 65

¹⁴ Myllykangas 2023, 1

¹⁵ Hagman 1936, 133x

¹⁶ Kauppinen 1989, 5

¹⁷ Kauppinen 1989, 5

¹⁸ Hagman, 1900

¹⁹ Kauppinen 1989, 5

²⁰ Emäntälehti 1928

Ensimmäinen koulu

²¹ Hagman, 1882, Ensimmäinen koulu, Alkusana-sivut

²² Ahonen 2003, 64–67

²³ Tilastokeskus 2023, Koulutoimen Ylihallitus, 1887

²⁴ Hagman 1882, 5

²⁵ Hagman 1882, 9

²⁶ Hagman 1882, 3

²⁷ Hagman 1882, 9

²⁸ Hagman 1882, 18

²⁹ Hagman 1882, 32–38

³⁰ Hagman 1882, 66

³¹ Hagman 1882, 122

Naisten kasvatuksesta

³² Hagman 1888, 4–5

³³ Hagman 1888, s. 26–27

³⁴ Hagman 1888, 76–77

³⁵ Hagman 1888, 76–77

Kokemukseni yhteiskasvatuksesta

³⁶ Salo 1947, 259–261

³⁷ Salo 1947, 259

³⁸ Salo 1947, 259

³⁹ Hagman 1897, 46

⁴⁰ Hagman 1897, 46–47

⁴¹ Hagman 1897, 47

⁴² Hagman 1897, 49

⁴³ Hagman 1897, 52

⁴⁴ Hagman 1897, 52–53

⁴⁵ Hagman 1897, 82

⁴⁶ Hagman 1897, 82

⁴⁷ Hagman 1897, 89

⁴⁸ Hagman 1879, 103–104

⁴⁹ Hagman 1897, 113

⁵⁰ Hagman 1897, 123–130

⁵¹ Hagman 1897, 142

⁵² Hagman 1897, 172

-
- ⁵³ Hagman 1897, 173
⁵⁴ Hagman 1897, 175
⁵⁵ Hagman 1897, 179 – 180
⁵⁶ Hagman 1897, 205–206
⁵⁷ Hagman 1897, 207
⁵⁸ Hagman 1897, 207
⁵⁹ Hagman 1897, 211
⁶⁰ Hagman 1897, 200–201
⁶¹ Hagman 1897, 201
⁶² Hagman 1897, 203–204
⁶³ Hagman 1897, 212
⁶⁴ Hagman 1897, 215–216
⁶⁵ Hagman 1897, 193–203
⁶⁶ Hagman 1987, 231–232

Kasvatus rakkauteen

- ⁶⁷ Ojajärvi 2021, 102–109
⁶⁸ Hagman 1900, 15–16
⁶⁹ Hagman 1900, 4–5
⁷⁰ Hagman 1900, 7
⁷¹ Hagman 1900, 64

Uusi yhteiskoulu 25 vuotta

- ⁷² Hagman & Munsterhjelm 1924
⁷³ Hagman & Munsterhjelm 1924, 17–24
⁷⁴ Hagman & Munsterhjelm 1924, 6
⁷⁵ Hagman & Munsterhjelm 1924, 10
⁷⁶ Hagman & Munsterhjelm 1924, 11
⁷⁷ Hagman & Munsterhjelm 1924, 11

Hagmanin kasvatuserittely ja nyky aika

- ⁷⁸ Opetushallitus, 2020.
⁷⁹ Johnson, 2023
⁸⁰ Salonen & Bardy 2015; Heikkinen, Kiilakoski, Kaukko, & Kemmis 2023

KIITOKSET

Artikkelin kirjoittajat kiittävät yhteistyöstä:

Maija Myllykangas
Leena Raitala
Lauri Tuomi-Nikula
K.H.Renlundin museo: Kristina Ahmas ja Sari Pasanen
Pohjanmaan museon arkisto: Kimmo Vatanen
Kokkolan kaupungin sivistyskeskus: Terho Taarna
Helsingin Uusi yhteiskoulu: Katri Hirvonen
Lucina Hagmanin koulu: Erkki Kinnunen