

MODERNIA KOULUTUSYHTEISKUNTA KOHTI – SUOMALAISEN KANSANOPE- TUKSEN JA KOULULAITOKSEN KEHITYSJUONTEITA AUTONOMIAN AJALLA¹

Juhani Tähtinen

Suomen valtiollisen aseman muutos, nostetta Turun akatemialle

1800-luvulle tultaessa kansanopetuksesta vastasi Suomessa lähes yksinomaan kirkko. Myös kou-
lut, yliopistoa myöten, palvelivat lähinnä pappiskasvatusta ja maan harvalukuista oppisivistyneis-
töä lukuun ottamatta vuonna 1779 aloittanutta Haapaniemen pientä sotilaskoulua. Koko maassa-
kin oli kouluja tuolloin vain kourallinen: yksi kaksiluokkainen lukio Porvoossa, vanha Turun ka-
tedraalikoulu (laajennettu triviaalikoulu), alle kymmenen neljä- tai viisiluokkaista triviaalikoulua
ja kymmenestä kahteenkymmeneen yksi- tai kaksiluokkaista pedagogiota, joista monen toiminta
oli vähintäänkin heikoissa kantimissa. Lisäksi koulujen toimintaedellytyksiä rajoittivat niin koulu-
opetuksen epäyhteneväisyys, oppilaiden koulunkäynnin epäsäännöllisyys, resurssien niukkuus
kuin opettajien epäpätevyys. Julkisten koulujen arvostus ei ollutkaan kovin korkealla. Säätyläis-
nuorilla yksityisopetus pysyi aina vuosisadan puoliväliin saakka keskeisenä väylänä yliopistoon.
(Vuorela 1980, 52–54.) Ruotsi saikin uuden koulujärjestyksen vuonna 1807, mikä kohensi ja ajan-
mukaisti koulujen tilaa maassa monin osin (Sjöstrand 1969, 152, 203). Suomessa uudistuksia ei
kuitenkaan ehditty toteuttaa ennen Venäjän sodan alkamista. Hävityn sodan myötä Suomesta tuli
vuonna 1809 Venäjän suuriruhtinaskunta. Suomessa jäivät kuitenkin voimaan vanhat Ruotsin ai-
kaiset lait, mikä kansanopetuksen kohdalla tarkoitti vuoden 1686 kirkkolakia ja koulujen kohdalla
vuoden 1724 koulujärjestystä. Vuosisadan alun Ruotsin koulureformin hedelmät jäivätkin Suomen
puolella oikeastaan vain Turun akatemian pedagogisen seminaarin ja Turun katedraalikoulun kol-
lehtorinluokan perustamiseen vuonna 1806. Ensin mainittu liittyi opettajankoulutuksen ja toinen
reaalikoulutuksen kohentamispyrkimyksiin.

Uuden valtiollisen suuriruhtinaskunta-aseman myötä Suomesta tuli aiempaa selvemmin oma
valtiollinen kokonaisuutensa. Tämä asema vahvistui edelleen, kun Vanhan Suomen, Viipurin, alue
palautettiin muun Suomen yhteyteen vuonna 1811. Uuden valtiollisen aseman myötä Suomeen
luotiin oma hallintojärjestelmä virkakuntineen. Oman koulutetun virkamieskunnan luominen ko-
roosti Turun akatemian asemaa maan korkeimman virkamiehistön kouluttajana. Aleksanteri I ottikin
heti Turun vallattuaan akatemian erityiseen suojelukseensa, joka hyötyi tästä uudesta yhteiskun-
nallisesta tilanteesta ja oman asemansa muutoksesta merkittävästi. Keisari pyrki akatemiaa suosi-
malla turvaamaan sekä Suomen kapean eliitin että korkeimman virkamiehistön kouluttajien lojali-
teetin. Akatemialle osoitettujen lisäresurssien turvin siellä voitiin lisätä merkittävästi opettajakun-
taa, kohottaa palkkoja ja eläkkeitä ja jakaa ylioppilaille uusia stipendejä, kuten myös toteuttaa laa-
joja rakennushankkeita. Keisari onnistuikin myötämielisyysdellään sitomaan Suomen johtavan op-
pisivistyneistön tiukasti Pietariin. Näin esimerkiksi Euroopassa päätään nostaville liberalistisille
virtauksille ei juuri löytynyt Suomessa kasvupohjaa 1800-luvun ensimmäisten vuosikymmenten
aikana. Suomessa, kuten Pietarissakin, olivat vielä voimissaan 1700-luvun loppupuolen valistuk-
sen, uushumanismin ja sääty-yhteiskunnan traditiot. Kokonaan eivät nämä uudet virtaukset toki

¹ Artikkelin on julkaistu aiemmin teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) 2007. Kasvatus- ja koulu-
kysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatustieteiden tutkimuksia
– Research in Educational Sciences 29, 101–147. Tekstiä on uudelleen taiton yhteydessä jonkin verran stilisoitu.

Suomeakaan sivuuttaneet, kuten Turun romantikkojen toiminta 1810- ja 1820-lukujen taitteessa osoittaa. (Jussila 2000, 15–26; 2004, 11–141; Konttinen 1996; Manninen 1986; Jokipii 1992.)

Vanha ja uusi ottavat mittaa toisistaan

Turun akatemia sai siis vuoden 1809 uudesta valtioliitoksesta melkoista nostetta osakseen. Muita kouluja tämä ei kuitenkaan koskenut. Tosin Suomessakin esiintyi vielä vuoden 1809 Porvoon valtiopäivillä pyrkimyksiä sekä kansanopetuksen että koulujen uudistamiseen. Näihin liittyvät esitykset eivät kuitenkaan juurikaan edenneet Suomen uudessa senaatissa. Edes Vanhan Suomen, Viipurin alueen, koululaitoksen yhdistäminen muun Suomen koulujärjestelmään ei saanut aikaiseksi Suomessa koulu-uudistuksia, vaikka alueiden koululiitos olisi hyvinkin voinut antaa omalta osaltaan vauhtia uudistuksille. Venäjällähän oli toteutettu vuosisadan alussa samansuuntainen suuri koulu-uudistus kuin Ruotsissakin. Uudistusten myötä Venäjän, myös Vanhan Suomen, kouluissa muun muassa reaaliaineiden ja uusien kielten asemaa oli vahvistettu samalla kun koulut oli siirretty kirkon alaisuudesta maallisen hallinnon alaisuuteen.

Vaikka itäisen ja läntisen alueen koulujen yhteen liittämisen ei johtanutkaan Suomen puolella suoraan koulujen uudistamiseen, toi tämä kuitenkin mukanaan tietyt ristiriidat ja uudistuspainee, jotka pitivät koulu-uudistuspyrkimykset tapetilla 1810- ja 1820-luvuillakin. Itäisen koulun edustajat eivät halunneet palata enää vanhaan kirkolliseen ja latinakoulun perinteeseen, kun taas Suomen puolella haluttiin pidättäytyä vanhassa kirkollisessa ja Ruotsin aikaisessa kansanopetus- ja koulutraditiossa. Näin syntyneitä konflikteja ratkomaan asetettiin koulukomissio jo vuonna 1814, jonka tuli laatia ehdotus myös uudesta koulujärjestyksestä. Komission työskentely ei kuitenkaan edennyt 1810-luvulla eikä toisenkaan komitean työskentely, joka asetettiin vuonna 1825 ensimmäisen tilalle, tuottanut tuloksia 1820-luvulla. Näin koulujen kehittäminen jäi 1810- ja 1820-luvuilla yhä pitkälti tuomiokapitulien yksittäisten esitysten ja yksityisten henkilöiden harrastuksen varaan. (Halila 1962; Hanho 1955, 1–54; Vuorela 1980, 18, 62–100; Rajainen 1940; Tiimonen 2001.)

Kaiken kaikkiaan eivät koulukysymykset eivätkä sen paremmin pedagogiset kysymyksetkään olleet Suomessa kovinkaan laajan kiinnostuksen kohteena 1800-luvun alkupuolella. Muun muassa Turun akatemiassa kiinnostus näihin kysymyksiin, joka oli virinnyt 1700-luvun puolella, tyrehtyi lähes tyystin 1800-luvulle tultaessa. Vuonna 1806 perustettu pedagoginen seminaarikaan ei saanut pidettyä yllä tätä mielenkiintoa. Seminaarin omakin toiminta jäi aika vaatimattomaksi ja se lakkautettiin, kun yliopisto siirrettiin Helsinkiin vuonna 1828. Käytännöllispainotteinen kasvatus- ja koulututkimus ei oikein sopinut 1800-luvun ensimmäisten vuosikymmenten spekulatiiviseen, teoreettiseen, filosofiseen ja uushumanistiseen orientaatioon. Reaalisivistuspyrkimyksetkään, vaikka ylin valtionjohto niitä suosikin, eivät juuri saaneet ymmärrystä osakseen. Nämä, kuten myös valistusajan ja utilistis-filantropistinen pedagogiikka, nähtiin liian pinnallisiksi ja materialistisiksi, eivätkä ne näin ollen tarjonneet riittävästi aineksia sopusuhtaisen persoonallisuuden, yksilöllisyyden, hengenvoimien ja korkean moraalin kehitykselle. Uushumanistien mukaan kouluja ei saanut asettaa lyhytnäköisesti ja kapea-alaisesti palvelemaan vain ajan tarpeita eikä pedagogisia kysymyksiä voinut rajata koskemaan ainoastaan opetusmenetelmiä. (Sainio 1957; Klinge 1987, 548–550.) Kasvatus- ja koulukysymysten harrastus ei toki tyrehtynyt kokonaan 1810- ja 1820-luvun Suomesta. Yksi aikakauden kouluaktivisteista oli luutnantti Odert Gripenberg (1788–1848), joka aktiivisotilasuran jälkeen keskittyi kokonaan koulualalle. Hän oli puuhamiehenä monessa aikakauden kouluhankkeessa samalla kun hän oli aktiivinen uusien eurooppalaisten pedagogisten virtausten

sanansaattaja Suomessa. Hän itse oli saanut vaikutteita erityisesti Pestalozzilta. Sanansaattajan tehtäväänsä edistääkseen hän perusti vuonna 1834 Suomen ensimmäisen pedagogisen aikakauslehden *Veckoblad för uppfostran och undervisning*. Lehden sivuilla hän esitteli ja käsitteli aikakauden pedagogisia kysymyksiä ja alan uusia virtauksia painottaen muun muassa ihmisen olemusta, lapsilähtöisen havainto-oppimisen ja opetuksen lähtökohtia. Tilaajien puuttumisen vuoksi lehden elinkaari jäi kuitenkin vain muutamaan kuukauteen ja 27 numeroon. (Grinpenberg 1834–35; Päivänsalo 1971, 42–53.)

Kuten edellä jo todettiin, Viipurin alueen koulujen liittäminen muun Suomen kouluihin aiheutti vahvan jännitteen itäisen ja läntisen koulumallin edustajien välille. Nämä linjaerimielisyydet heijastuivat esimerkiksi aikakauden kolmen koulukomission työskentelyssä. Viipurin alueen koulumiehet, Erik Melartin² etunenässä, eivät halunneet Vanhan Suomen koulujen palauttamista kirkon alaisuuteen eivätkä he myöskään halunneet luopua koulujen uudesta reaalisivistystä korostavista lähtökohdista. Koulujen oli heidän mukaansa palveltava yhteiskuntaa perinteistä kirkollista koulua laajemmin. Vastaavasti kirkollisen, läntisen mallin edustajat pitivät lujasti kiinni perinteisestä säätyajan klassiseen sivistykseen perustuvasta koulusta. Näkemuserot näiden kahden linjan välillä kulminoituivat siis pitkälti samojen kysymysten ympärille, joita kansanopetuksen ja koulujen ympärillä oli käsitelty jo pitkään. Kun 1810-luvulla ei saatu aikaiseksi laajempaa koulu-uudistusta, Vanhan Suomen koulut, jotka vuosikymmenen alkupuolen siirron yhteydessä oli jätetty ensimmäisen koulukomission hallinnon alaisuuteen, siirrettiin vuonna 1819 Porvoon tuomiokapitulin alaisuuteen. Tästä siirrosta huolimatta koulut säilyttivät omat erityispiirteensä ja lähtökohtansa. Itäisen ja läntisen koulumallin linjaerimielisyys jäi näin edelleen ratkaisematta. Tämä näkyi selkeästi muun muassa toisen ja kolmannen koulukomitean työskentelyssä ja näiden esitysten kohtaloissa 1820- ja 1830-luvuilla. Koulukysymysten suhteen päästiinkin eteenpäin vasta 1830-luvun loppupuolella ja 1840-luvun alkuvuosina. Nyt maahan haluttiin luoda aiempaa laajempi, yhdenmukaisempi sekä yhteiskuntaa laaja-alaisemmin palveleva koulu. (Hanho 1955, 28–52; Vuorela 1980, 52–94; Tiimonen 2001.)

Myös yliopiston suhteen esiintyi 1810- ja 1820-luvuilla uudistuspaineita, yliopiston opetuksen alaa haluttiin laajentaa yhä selvemmin virkamieskasvatuksen suuntaan samalla kun sen opetusohjelmia haluttiin suunnata aiempaa käytännönläheisemmiksi. Akateemisen opetuksen ei enää katsottu voivan rajautua yksinomaan pappis- ja oppisivistyneistön koulutukseen. Yliopiston opetusta oli laajennettava ammatillisen, kansallisen ja yleissivistyksellisen koulutuksen suuntaan. Yliopistosta haluttiin luoda todellinen korkeamman virkamiehistöön opinahjo samalla kun yliopiston tuli suuntautua aiempaa vahvemmin tiedemaailman suuntaan. Vaatimukset eivät sinällään olleet uusia, mutta ne olivat voimakkaampia ja niihin liittyvät konkreettiset toimet olivat aiempaa määrätietoisempia: esimerkiksi vuoden 1817 virkamiesasetuksessa (kuten myöhemminkin 1800-luvun

² Erik Melartin (1780–1847) toimi 1800-luvun alussa monissa keskeisissä tehtävissä Viipurin koululaitoksessa ennen 1810-luvun alkupuolen koululiitosta. Vuonna 1812 hänestä tuli jumaluusopin professori Turun akatemiaan. Arkkipiispaksi hänet nimitettiin keisarin suosikkina vuonna 1833. Hän oli varsin aktiivinen ja vaikutusvaltainen koulumies. Hän olikin jäsenenä kaikissa aikakauden kolmessa koulukomiteassa. Koulujen uudistuksen lisäksi hän ajoi mm. opettajankoulutuksen järjestämistä ja koulujen pedagogiikan uudistamista. Näitä edistääkseen hän ehdotti jo 1820-luvulla kasvatus- ja opetusopin professorin viran perustamista yliopiston filosofiseen tiedekuntaan. Kun Melartin oli uuden koulun, pedagogiikan ja reaalisivistykseen vankka asianajaja, voidaan Porvoon piispa Magnus Jacob Alopaeus (1743–1818) puolestaan nähdä kirkollisen kouluperinteen vahvana puolustajana 1810-luvulla. Koulujen tärkein päämäärä oli hänen mukaansa edelleen jumalanpelon ja kristillisen moraalin opettaminen nuorisolle. Nuorten tuli ymmärtää velvollisuutensa niin Jumalaa, esivaltaa, lähimmäisiään kuin itseään kohtaan. (Takolander 1926–1927; Hietala 1982; Tarkiainen 1985, 295–308.)

virkamiesasetuksissa) asetettiin korkeimpien valtiollisten virkojen pätevyyskriteeriksi yliopistotutkinto. Tämä uusi yliopistoja koskeva linjaus sai virallisen vahvistuksensa vuonna 1828 Helsingin yliopistolle annetuissa uusissa statuuteissa. Yliopiston päätehtäväksi määriteltiin nyt aikakauden eurooppalaista yleistendenssiä (humboldtillaista yliopistoideaalia) noudatellen tieteiden, taiteiden ja korkeamman virkamieskasvatuksen edistäminen. Ammatillistumistendenssin vahvistuminen näkyi muun muassa siinä, että tutkintoihin sisällytettiin nyt käytäntöpainotteisia harjoittelujaksoja aiempaa enemmän. Aiemminhan työharjoittelu oli tapahtunut pitkälti opiskelun jälkeen työelämässä. Toki tähän suuntaan oli yliopistossa edetty jo aiemminkin, esimerkiksi Turun akatemiaan vuonna 1806 perustetut pappis- ja opettajaseminaarit edustivat tätä uutta käytännönläheisempää opetusorientaatiota. Vuoden 1828 säädöksissä korostui tämän ammatillisen suuntautumisen ohessa aiempaa vahvemmin yliopiston tieteellinen tehtävä, yliopistosta haluttiin nyt muodostaa todellinen tiedeyliopisto. Tähän liittyen esimerkiksi teologia sai tehdä tilaa filosofialle tieteiden hierarkian huipulla samalla kun perinteisen kandidaattitutkinnon rinnalle muodostettiin uudet lisensiaatti- ja tohtorintutkinnot. Näin yliopistoon luotiin tavallaan ensimmäinen tutkijakoulutusjärjestelmä. (Klinge 1989a, 90–105; 1989c, 140–154; 1989d, 333–342; Konttinen 1996.)

Tieteellisen ja ammatillisen yliopistoajatuksen yhdistäminen toteutui oikeastaan aika luontevasti, koska korkeimman virkamieskasvatuksen ytimeksi asetettiin laaja-alainen yleissivistys, joka tässä mielessä vastasi pitkälti perinteistä yliopisto-opetuksen orientaatiota. Toki nämä kaksi jonkin verran eri suuntiin vetävää tehtävää loivat yliopiston sisään tiettyjä jännitteitä ja uusia statushierarkioita. Nämä ristiriidathan eivät ole täysin tuntemattomia 2000-luvun alunkaan yliopistossa. Kaiken kaikkiaan yliopiston vuoden 1828 uudet säännöt, vaikka ne on nähty yleisluonteeltaan hyvin säilyttävinä, pyrkivät monessa suhteessa uudistamaan yliopiston melko luutuneitakin käytänteitä. Tämä näkyi muun muassa opetuksen ja tutkimuksen vapauden uudenaikaisessa korostuksessa. Kun Turun akatemiassa esimerkiksi opetusta oli säädelty hyvinkin tarkasti ja tiukasti, sai yliopisto-opettaja vastedes itse määrittellä opetuksensa sisällön ja tavoitteet, kunhan hän ei opetuksessaan loukannut vallitsevaa uskontoa, lakeja tai ajan yleisiä siveellisyysvaatimuksia. Opetusta pyrittiin myös syventämään ja uudistamaan tutkintojen laajuutta supistamalla. Uuden yliopistoihanteen mukaan perinteiset laajat ja monitieteiset opetusohjelmat ja kokonaisuudet korvattiin nyt selvästi aikaisempaa suppeammilla, mutta syvempää luotaavilla, opetusohjelmilla. Tavoitteena oli ennen kaikkea opiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittymisen aiempaa vahvempi tukeminen. Myös yliopiston sisäänpääsyttutkintoja uudistamalla ja tiukentamalla haluttiin luoda otollisemmat mahdollisuudet korkeampitasoiselle yliopisto-opetukselle, joskin tässä suhteessa päästiin todellisiin tuloksiin oikeastaan vasta 1850-luvun alussa. (Klinge 1989a, d; Tommila 2001, 289–291.)

Kansanopetus ja uusi sosiaalinen orientaatio

1800-luvun ensimmäiset vuosikymmenet eivät muodostuneet merkittäviksi myöskään kansanopetuksen saralla. Kirkko vastasi pitkälti edelleen kansanopetuksesta. Tämän suhteen ei tapahtunut kovin suuria muutoksia, joskin muutamilla paikkakunnilla alkoi uutena toimintamuotona pyhäkouluoiminta 1830- ja 1840-luvuilla. Laajemmin tämä toiminta pääsi kuitenkin alkuun vasta 1800-luvun jälkimmäisellä puoliskolla. Kirkon kansanopetuksen ohessa toimi joitakin yksityisten perustamia ja ylläpitämiä rahvaan kouluja, joista Ahlmanin koulut olivat tunnetuimpia (Lahdes 1958; Halila 1949I, 109–146; Ruuth 1928). Laajemmalle kansanopetukselle, jonka pelättiin muun muassa vieroittavan rahvasta omasta elinympäristöstään ja elämäntavastaan, ei juuri löytynyt puolestapuhujia. Turun romantikkoihin kuulunut akatemian professori Johan Gabriel Linsén (1785–1848)

näki rahvaan ylikoulutuksen voivan hävittää jopa sen aitouden ja terveyden samalla kun hän katsoi tämän uhkaavan jopa rahvaan kotikasvatustraditiota. Linsénin mukaan liiallinen rahvaan valistaminen johti pikemminkin vain pimeyteen ja hämmennykseen kuin valoon. (Linsén 1821a, b.)

Samaan aikaan kun Linsén kantoi huolta rahvaan liialliseen kouluttamiseen liittyvistä ei-toivotuista vaikutuksista, vaatimukset kansansivistyksen ja kansanopetuksen kohottamisen tarpeellisuudesta ja välttämättömyydestäkin alkoivat kuitenkin jo selvästi vahvistua. Samalla näihin alettiin liittää aiempaa laaja-alaisempia, sosiaalihuollollisiakin, merkityksiä. Tätä uutta orientaatiota edusti muun muassa Turkuunkin 1820-luvun alussa rantautunut Bell-Lancasterin vuoro-opetuskoulu. Tästä muun muassa Reinhold von Becker kirjoitti *Turun Wiikkosanomissa* vuonna 1821 hyvin positiivisen kuvaksen kahdessa peräkkäisessä numerossa julkaistussa jutussaan, jonka aloitus sanoissa kuvastui jo Beckerin luottamus koulun mahdollisuuksiin:

Englannissa ruwettiin ympäri 30 vuotta vuotta sitten pitämään kouluja, joita alkajansa nimeltä Lancasterin kouluksi kutsutaan ja joissa köyhiä lapsia, aiwan alusta pitäin opetetaan lukemaan, kirjoittamaan ja räknäämään. Niissä tawallinen opetuslaatu on löytty niin joutuisaksi ja muutoin hywäksi, että useimmissa muissakin waltakunnissa on ruwettu sitä seuraamaan. Ja koska Suomesakin jo löytyy yksi samankaltainen koulu, on sowelias tässä mainituista kouluista wähän tietoa yhteisellen kansallen, jonka etua ja hywää niillä tarkotetaan. (Becker 46/1921.)

Vuoro-opetuskoulut oli suunnattu siis ennen kaikkea rahvaan lapsille. Koulujen opetuksen tehokkuus perustui, kuten Beckerin artikkelissaan (emt. 46,47/1921) yksityiskohtaisesti selvitti, hyvin organisoituun opetukseen, järjestykseen ja siihen, että koulussa yksi opettaja apunaan edistyneempiä oppilaitaan kykeni opettamaan suuriakin määriä lapsia yhtä aikaa. Kouluissa, myös Turun ensimmäisessä koulussa, oppilaille opetettiin ennen kaikkea sisälukua, kirjoitusta, laskentoa ja uskontoa. Uuden opetusmenetelmän uskottiin antavan ”avaimet” rahvaan lasten laajamittaisen opetuksen järjestämiseen. Koulujen myötä kansanopetukseen tuli aiempaa maallisempia painotuksia valistuksen, rationalisaation ja pragmatismien hengessä. Perusopin saamisen ohessa oppilaita totutettiin koulun organisoimien ja päivärytmin välityksellä nousevan teollisuusyhteiskunnan edellyttämään kurinalaisuuteen ja kelloon sidottuun mentaliteettiin. (Ödman 1995, 477–484; ks. myös Markus 1996.) Ruotsissa uusi koulu- ja opetusmuoto otettiin 1820-luvulla vastaan lähes pelastusoppina, vastalääkkeenä ajan teollistumisen ja kaupungistumisen kärjistämillä sosiaalisilla ongelmilla (Ödman emt., 476). Suomessa oltiin tämän suhteen varauksellisempia, vaikka koulun ansiot ja mahdollisuudet kyllä myönnettiin. Suomessa menetelmää tai pikemminkin sen erilaisia variaatioita sovellettiinkin käytännössä laajemmin vasta 1840-luvulla. Tästä ja menetelmään liittyvistä monista epäkohdista huolimatta vuoro-opetuskoulut antoivat Suomessakin oman merkittävän panoksensa kansakouluuuden leviämiseksi. (Somerkivi 1952; Halila 1949I, 142–143.)

1820-luvulta lähtien kasvatus ja opetus alettiin liittää siis yhä laajempiin yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä, kuten yhteiskunnan ja talouselämän edistykseen, sosiaalihuollollisiin tavoitteisiin, kansalaisten yhteiskuntakelpoisuuden lisäämiseen ja yhteiskuntarauhan säilymiseen ja lujittumiseen. Esimerkiksi apteekkari Johan Jakob Julin (1783–1853), edellä kuvatun Turun vuoro-opetuskoulun perustaja, näki rahvaan kouluilla olevan juuri tällaisia kohentavia ja parantavia vaikutuksia. Alkeiskoulujen välityksellä mahdollistui hänen mukaansa rahvaankin lapsille yhteiskuntaelämän edellyttämien perustaitojen ja -valmiuksien saaminen. Hän katsoi koulutuksen laajentamisen vähentävän muun muassa köyhien kokemaa kurjuutta suoraa köyhäinavustusta paremmin, kun jokainen kykenisi aiempaa paremmin huolehtimaan itsestään ja elannostaan. (Somerkivi 1952, 10–13,

48–59.) Saman suuntaisesti perusteli von Becker (1788–1858) *Turun Wiikko Sanomat* -lehdessään suomenkielisten talonpoikien koulutustarpeiden lisääntymistä:

Moni saattasi ehkä wastata että suomea puhuvat eiwät tarwitse koulutaitoja; waan ett' hänellä on wääryys, huomaa kukin ymmärtävämpi. Sillä waikka talonpoika ei tarwihte suurta oppia, on yhtä-hywin hänenkin säätynsä tarpeessa osata kirjoittaa, räknätä, ja tuntea wähän maakuntansa historiaa, hallitusta ja asetuksia. Sillen karttuisi paljon walistusta ja siwistystä siitä, että warakkaampain talonpoikain lapset saisiwat yhteisissä kouluissa wähän enemmän taitoa kuin koulun käymätön isä woipi antaa heillen. Tämä helpottaisi myös paljon pappien waiwaloista wiran toimitusta; ja kansan yhteinen walistus, joka on sekä kouluin että opetussäädyn päämaali, ja joka tuottaa koko kansallen monta etuutta, tulisi tällä tawalla paljon eteenpäin autetuksi. – Miksi Suomessa talonpoikainen sääty ei ole ahkerampi kaupan tekoon ja kaikellaisiin rahahankeisiin? Epäilemätä sillä, ettei se ole oppinut räknäämään ja kirjoittamaan. (...) Kouluissamme opetetaan wielä muitakin talonpoikaisellen säädyllen hyödyllisiä taitoja, joita ei tässä tarwita mainittaa; sillä mitä jo on sanottu, todistaa kyllä ettei talonpoijan säätyäkään oppi ojahan kaataisi. (Becker 1822.)

Beckerin mukaan talonpojat tarvitsivat hyvinkin eri toimissaan esimerkiksi lasku ja kirjoitustaitoa. Samalla valistuksen ja opin uskottiin kasvattavan talonpojista ja muustakin rahvaasta aikaisempaa lainkuuliaisempia, toimeliaampia, itsellisempiä ja jopa yritteliämpiä kansalaisia. Näin koulutuksen laajentamisen nähtiin hyödyttävän sekä yksilöitä että koko kansakuntaa. Uuden yhteiskunnan katsottiin edellyttävän aikaisempaa oma-aloitteisempia ja aktiivisempia kansalaisia (esim. Becker 1821; 1822). Tämän suuntainen sosiaalinen kasvatusorientaatio, joka nojasi ennen kaikkea Johan Pestalozzin (1746–1827) sosiaalipedagogisiin ajatuksiin, vahvistui, mitä pidemmälle 1800-luku eteni. Varsinkin 1840-luvulla vaatimukset kansanopetuksen, kuten myös kouluopetuksen, laajentamisesta ja uudistamisesta vahvistuivat. Tällöin muun muassa Johann Snellman (1806–1881), joka muutoin painotti perhekasvatuksen merkitystä (ks. Hämäläinen 2005; tämän kirjan luku 5), vaati tiukasti kansanopetuksen tason kohottamista ja laajentamista. Tämä oli hänen mukaansa erittäin tärkeää kansakunnan hyvinvoinnin turvaamiseksi. Jokaisen kansalaisen olisi pitänyt omata vähintäänkin sellainen perussivistys, jonka pohjalta kykeni itseopiskelun avulla kartuttamaan tietojaan ja sivistämään itseään. Samaan aikaan vaatimukset kansanopetuksen, kuten myös koulujen, irrottamisesta kirkosta kasvoivat. Snellman oli tämänkin vaatimuksen suhteen etujoukoissa, hänen mukaansa kirkon kansanopetus oli auttamattoman jälkijättöistä, ajateltiin sitten opetuksen tavoitteita tai käytettyjä opetusmenetelmiä. Vanhaluterilainen kuuliaisuus- ja kurikasvatukseen perustuva traditio kohtasi yleisemminkin aiempaa vahvempaa kritiikkiä 1840-luvulta alkaen. Uudistuksia ajavien mukaan uudessa yhteiskuntakontekstissa ei ihmisiä voitu enää hallita pelolla eikä perisyntiin vetoamalla. (Ks. esim. Halila 1949I, 173–190.)

Koulu-uudistusten sarja alkaa 1820-luvun loppupuolelta

Kansanopetus ja koulukysymykset olivat 1810- ja 1820-luvuillakin siis esillä, vaikkei kovin konkreettisia uudistuksia, yliopistoa lukuun ottamatta, juuri saatu aikaan. Näin esimerkiksi toinen koulukomissio joutui vielä poistamaan lopullisesta esityksestään melko laaja-alaisen kansanopetusta koskevan hahmotelmansa, vaikka kansanopetus oli 1820-luvulla esillä aiempaa enemmän. Aika ei ollut kuitenkaan vielä valmis näin laaja-alaisiin uudistuksiin. Uuden siemen oli kuitenkin jo selvästi itämässä, kansansivistyksen ja koulutuksen arvostus oli nousussa, kuten edellä jo todettiin. 1830-luvun talouselämän piristyminen – jota valtiovaltakin pyrki toimillaan tukemaan – sekä kulttuurielämän uudenlaiset virtaukset ja niihin liittyvä yhteiskunnallinen aktivismi vahvistivat omalta osaltaan koulutuksen ja kansanopetuksenkin arvostusta ja yhteiskunnallisen merkitystä. Ajan

talousopiksi nousi 1830- ja 1840-luvuilla niin sanottu kameralismi, jossa korostettiin valtion taloudellisten etujen ohessa aivan uudella tavalla myös yksityisen kansalaisen hyvinvoinnin merkitystä. Talouselämän kehitystä haluttiin edistää nyt perinteisiä sääty-yhteiskunnan monopoleja ja privilegioita purkamalla. 1840-luvulta lähtien alkoi uudenlainen liberalistinen, vapautta ja yksilöllisyyttä korostava orientaatio vahvistua yleisemminkin. Jokaisella tuli olla oikeus – ja jokaisen myös piti – ponnistella korkeimpaan mahdolliseen onneen ja päämääräänsä. Tämän vuoksi koulujen ovien olisi pitänyt avautua säädystä riippumatta kaikille tätä haluaville. Liberalismi ja kameralistinen talousoppi olivatkin vahvasti esillä Suomessa koko 1800-luvun loppupuolen ajan. (Jussila 2004, 176–254; Klinge 1983; Myllyntaus 1980, 338.)

Uudenlaisen yksilöllisyyden ja liberalismin korostuksen ohessa sävytti 1800-luvun loppupuolen ja 1900-luvun alkupuolen yhteiskuntaelämää uudella tavalla yhteiskunnan puoluepolitisoituminen, jonka myötä myös koulukysymykset politisoituivat aiempaa selvemmin. (Borg 1965; Ruutu 1983). Toki koulukysymykset, pedagogisia linjauksia myöten, olivat aiemminkin olleet eri intressi- ja poliittisten ryhmien välisen kulttuuritaistelun kohteena (ks. luku 1; myös esim. Sjöstrand 1969, 195–196). Eri intressi- ja poliittisten ryhmien³ koulupolitiikan linjaukset nousivat pitkälti ryhmitymien erilaisista ideologisista, maailmankatsomuksellisista sekä kasvatusta ja koulukäsityksistä. Esimerkiksi fennomaanit tarkastelivat koulukysymyksiä pikemminkin valtiollisesta, spesifimmin kansallisvaltiollisesta, näkökulmasta, kun taas liberaalit tarkastelivat näitä paremminkin yksilön, ihmisoikeus- ja tasa-arvotavoitteiden ja elinkeinopolitiikan näkökulmasta. Fennomaanien ja liberaalien näkemykset ja tavoitteet muun muassa kansanopetuksen ja oppikoulujen kehittämisen suhteen erosivatkin selvästi toisistaan 1860- ja 1870-luvuilla.⁴ Liberaalit, jotka olivat 1850- ja 1860-luvun Suomessa keskeisin poliittinen vaikuttajaryhmittymä, asettuivat uuden kansakoulun takuumiehiksi. Muutenkin he olisivat halunneet edistää reaalisivistyksen asemaa muun muassa oppikouluissa. Heidän tavoitteenaan oli ennen kaikkea edistää maan nousevan teollisuuden ja kaupunkiporvariston asemia ja toimintamahdollisuuksia. Toki ruotsinkieliset liberalistit pyrkivät samalla turvaamaan ajan elitistisen oppikoulun pysyvyyden. Fennomaanit, jotka alkuvaiheessa sitoutuivat pitkälti maaseudun kehittämiseen, suhtautuivat aluksi hyvinkin epäillen ja jopa torjuen cygnaeuslaiseen kansakouluun samoin kuin reaaliopetuksen aseman vahvistamispyrkimykseen oppikoulussa. Fennomaanit pyrkivät 1860- ja 1870-lukujen koulupolitiikallaan edistämään ennen kaikkea suomenkielisen korkeamman virkamiehistön ja sivistyneistön asemia. Ilman suomenkielistä sivistyneistöä ja virkamiehiä ei Suomen maalla ja kansalla nähty olevan itsenäistä tulevaisuutta. Tästä näkökulmasta katsoen olivat suomenkielisten klassisten lyseoiden edistämispyrkimykset täysin ymmärrettäviä. Muita 1800-luvun loppupuolen ja 1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenten debattia herättäneitä koulukysymyksiä olivat muun muassa opetuskieleen, kansakoulujen asemaan ja maaseudun alkukasvatukseen liittyvät pyrkimykset. (Härkönen 1982; Laamanen 2000; Ahonen 2003, 20–42.)

Yhteiskunnan muuttuessa alkoi koulutuksen merkitys siis korostua. Samalla kouluihin kohdistui aivan uudenlaisia odotuksia. Kansansivistys ja opetuksen tason korottaminen liitettiin yhä tiiviimmin elinkeinoelämän, kansakunnan ja kansallishengen ja sosiaalisten kysymysten

³ Ks. tarkemmin 1800-luvun poliittisista ideologioista esim. Borg 1963; Vares 1995.

⁴ Suomessa oppikoulun kehittäminen, jota etenkin fennomaanit ajoivat, olikin 1800-luvun loppupuolella kansanopetusta keskeisemmässä asemassa. Tässä suhteessa Suomessa harjoitettu koulupolitiikka erosi selvästi muiden Pohjoismaiden linjauksista. (Elovainio 1981.) Oppikoulukäsitteen käyttö 1800-luvun yhteydessä on vähän problemaattinen. Todellisuudessa oppikoulunimitystä ruvettiin käyttämään vasta vuoden 1910 tietämissä. (Katso käsitteestä ja sen muotoutumisesta tarkemmin esim. Iisalo 1984, 3; 1988, 131–143).

edistämiseen. Suomen kansakoulujenkin perustamishanke lähti oikeastaan liikkeelle Aleksanteri II:n vuonna 1856 esittämästä Suomen talouselämän kehittämishankkeesta, jonka viidestä pääkohdasta yksi liittyi suoraan maalaiskansakoulujen perustamiseen. (Jussila 2000, 47–53; Halila 1949I, 262–264). Myös Uno Cygnaeus korosti kansakouluhahmotelmissaan kansansivistyksen ja suunnitella olevan koulun laaja-alaisia sosiaalisia ja taloudellisia merkityksiä:

Kansansivistys omistetaan meidän aikaamme, ei ainoastaan kristillisen siiveyden ja ihmisillisyyden, vaan myöskin valtiotalouden kannalta katsottuna, yhteiskunnan tärkeimmäksi asiaksi. Vuosi vuodelta käypi julkisemmaksi totuudeksi, että korkeampi kansansivistys ja siitä seuraava ylempi siiveys, suurempi työhalu ja toimellisuus kuin myöskin virkeämpi kansallistunto on yhteisen varallisuuden rikkain lähde sekä kansan itsenäisyyden wakawin turwa. Kieltämätöntä on myöskin, ettei kansansivistystä meidän aikaamme voi ajanmukaisella tawalla edistää, ellei hankita hyviä kansakouluja. (...) Jos todenteolla tahdotaan kansaa warallisuudessa nousewaksi, niin tulee todellista, yhteistä kansansivistystä edistää, joka nykyisessä asian tilassa ei voi tapahtua muulla kuin kelvollisilla kansakouluilla. (Cygnaeus 1863, 7.)

Kansakoulujenkin, vaikeivät ne mitään ammattikouluja olleetkaan, piti omalta osaltaan edistää kansalaisten toimeliaisuutta ja työhalukkuutta (ks. myös Wallin 1861, 31–49). Osmo Kivisen (1988, 90–99) mukaan kansakoulun perusprinsipeissä korostuivatkin 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alussa kristillisten arvojen ja kansalaisuuskasvatuksen ohessa talouselämää tukevat premissit. Myös oppikoulun ja yliopiston puolella tapahtunut reaalisivistyksen ja virkamieskoulutuksen asteittainen korostuminen 1800-luvun aikana voidaan nähdä osana tätä koulutuksen ja talouselämän liitoksen vahvistumista. Muutenkin modernin yhteiskunta- ja valtioelämän katsottiin edellyttävän yhä enemmän koulusivistystä (ks. esim. Böök 1876).

Koulujen yhteiskunnallisen merkityksen kasvua 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alkupuolella osoittaa jo sekin, että koulu-uudistushankkeet seurasivat toinen toisiaan. Myös se, että koulujen ja opiskelijoiden määrät alkoivat kasvaa voimakkaasti etenkin 1880-luvulta alkaen osoittaa omalta osaltaan koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen kasvua (ks. seuraavan aukeaman asetelmaa ja kuviosarjaa). Turun akatemian siirron Helsinkiin vuonna 1828 voi nähdä yhdeksi konkreettiseksi koulu-uudistusten ja uusien koulujen perustamisen lähtölaukaukseksi. Ensinnäkin Turku sai menetetyn akatemian korvaukseksi uuden lukion ja lopetetun vanhan katedraalikoulun tilalle uuden triviaalikoulun vuonna 1830. Myös uusi yliopistokaupunki, Helsinki, tarvitsi lukionsa ja saikin sen, kun yksityinen *Helsingfors Lyceum* avasi ovensa vuonna 1831. Turkuun perustettiin vielä tyttökoulu vuonna 1834. Seuraava vuosikymmen, 1840-luku, muodostui sitten selkeästi oppikoulujen ensimmäiseksi läpimurtovuosikymmeneksi: kouluille annettiin vihdoin uudet säädökset 40-luvun alussa. Muutenkin valtion panostukset kouluihin, erityisesti oppikouluihin, lisääntyivät juuri 1840-luvulla merkittävästi (vuoden 1840 runsaasta 26 tuhannesta hopearuplasta vuoden 1849 runsaaseen 73 tuhanteen hopearuplaan) samalla kun yksityisetkin tahot perustivat runsaasti pieniä oppikouluja ympäri Suomea. 1850-luvulle tultaessa maassa olikin yli viisikymmentä oppikoulua, joista lukioita oli viisi ja ala-, ylä- tai tyttökouluja 47. Opiskelijoita oli näissä yhteensä noin kolmetuhatta. (Hanho 1955.)

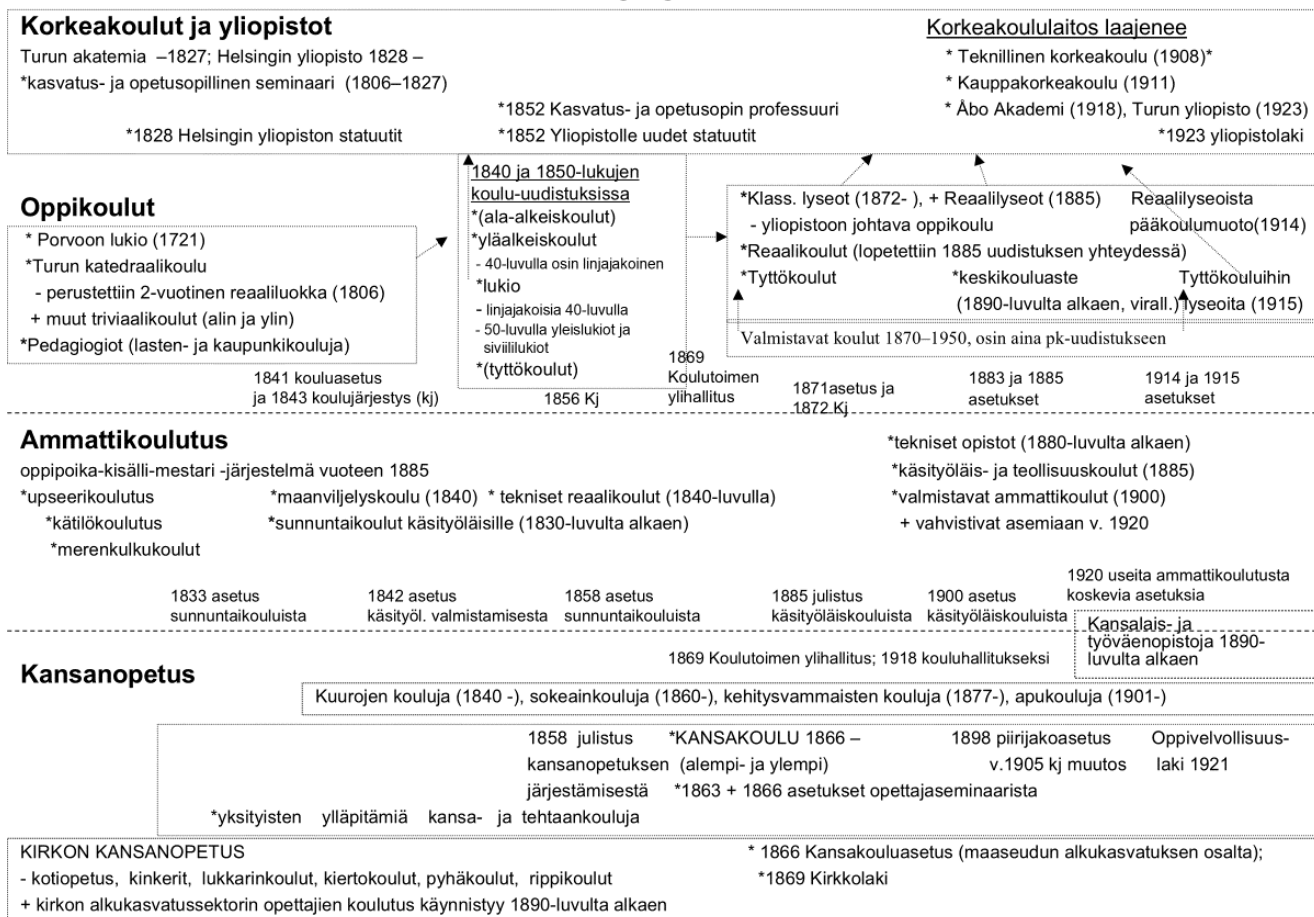
Myös ammatillisen perusopetuksen laajentamis- ja uudistamis paineet lisääntyivät 1830- ja 1840-luvuilta alkaen. Tärkein askel tässä otettiin jo 1830-luvulla, kun niin sanottuja sunnuntaikoulujen perustettiin perinteisen oppipoika-mestari -järjestelmän oheen. Näissä oppipojat ja kisällit saivat opetusta lukemisessa, laskennossa, kirjoittamisessa ja uskonnossa. Joissakin kouluissa annettiin opetusta jossakin määrin myös ammatillisissa aineissa, kuten piirustuksessa. Sunnuntaikoulut antoivat siis oppilailleen yleissivistävää ja teoreettista koulutusta, kun taas ammattiin liittyvät

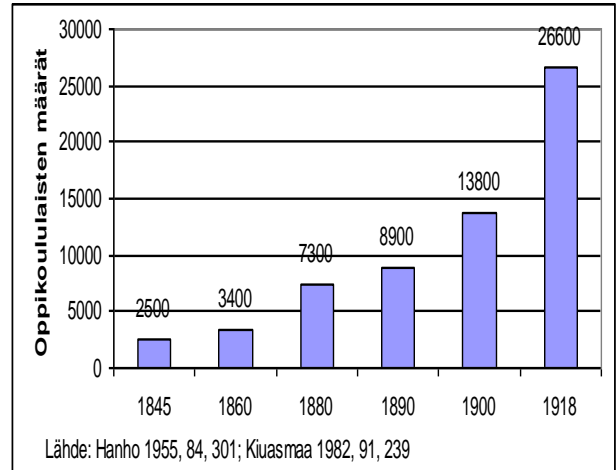
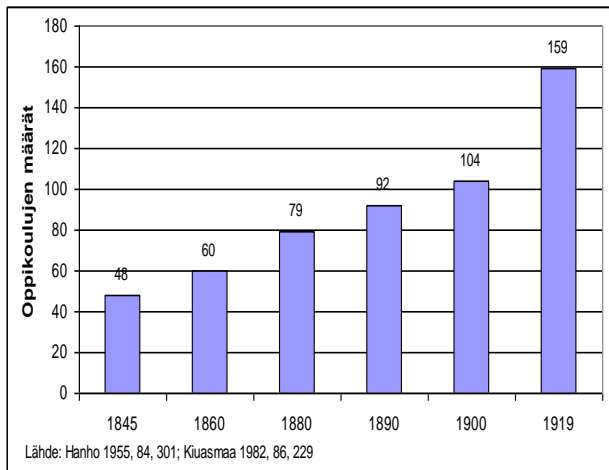
perusopit ja taidot saatiin edelleen mestareiden opissa. Perusopin lisäksi sunnuntaikoulujen odotettiin kasvattavan oppipojista kunnollisia ja taitavia kansalaisia ja työläisiä samalla kun ne suojelivat nuorukaisia joutenolon houkutuksilta ja vaaroilta. Sunnuntaikoulujen asema vahvistui vuoden 1842 hantverkkarien ja käsityöläisten valmistamisesta annetun asetuksen myötä. Nyt kaupungit, muutama poikkeusta lukuun ottamatta, veloitettiin perustamaan näitä. Lisäksi 1840-luvulla perustettiin pieniä ammatillisia kouluja eri aloille, kuten kaupan, maa- ja karjatalouden, teollisuuden ja käsityön aloille. Pääasiassa aikakauden ammatillinen koulutus keskittyi kuitenkin vielä perinteisen agaraariyhteiskunnan tuotantoaloille, joskin ensimmäinen teknillinenkin koulu avasi ovensa jo 1840-luvun loppupuolella. (Somerkivi 1950; Kyöstiö 1955, 205–242; Klemelä 1999, 34–41; Heikkinen 1995.)

Tavoitteena yhtenäisempi koululaitos

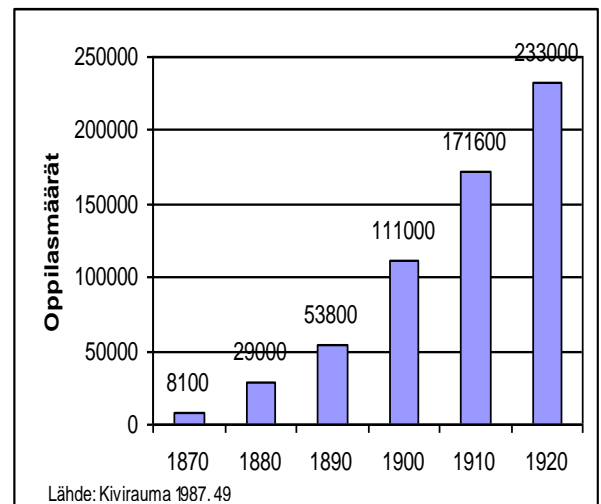
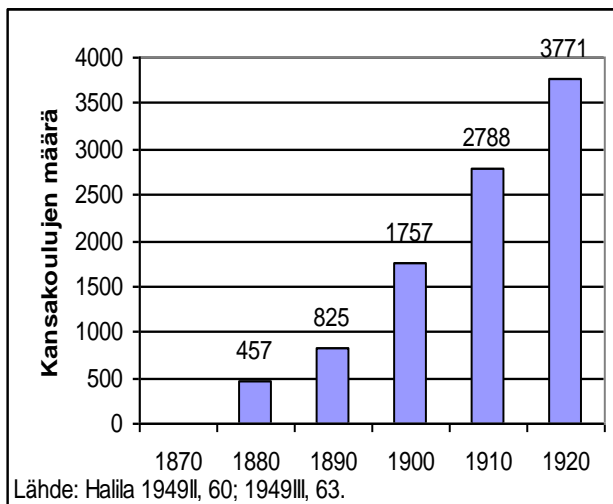
Kuten alla olevasta asetelmasta ilmenee, Helsingin yliopiston ja 1840-luvun koulusäädösten uusimista seurasi tukku kansanopetuksen ja muun koulutuksen uudistamiseen tähtääviä säädöksiä: Yliopiston statuutteja uudistettiin jälleen vuonna 1852, oppikoulua ja lukiota koskevia säädöksiä uudistettiin 1850-luvun puolivälissä ja uudestaan taas 1870-luvun alkupuolella sekä 1880-luvun puolivälissä, kansakoulu ja koulutoimen ylihallitus näkivät puolestaan päivänvalon 1860-luvun loppupuolella. Lisäksi sekä kansa- että oppikoulun opettajien koulutuksen järjestämiseen ja uudistamiseen panostettiin 1860- ja 1870-luvuilla. Myös eri koulujen ja niiden oppilasmäärät lähtivät nousuun vuosisadan loppupuolelta alkaen (ks. s. 10:n kuviosarja)

Suomen koulutusjärjestelmä 1809–1921

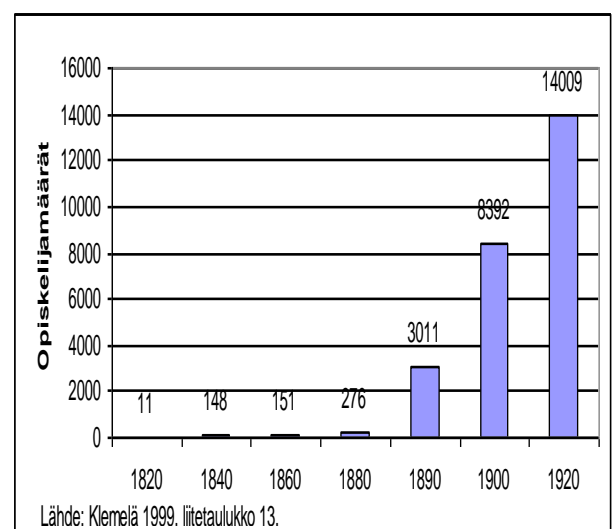
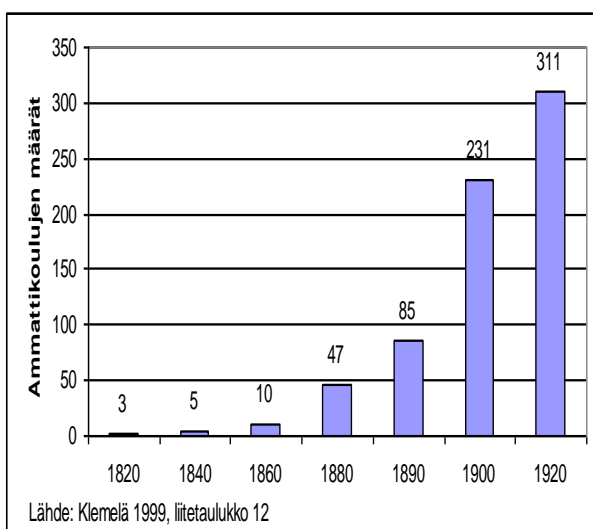




Oppikoulujen ja oppikoululaisten määrät 1840-luvulta 1920-luvulle.



Kansakoulujen ja oppilaiden määrät 1870-luvulta 1920-luvulle.



Ammattikoulujen ja opiskelijoiden määrät 1820-luvulta 1920-luvulle.

KUVIO: Koulujen ja opiskelijamäärien lisäys 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alussa eri koulusektoreilla

Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti ajan koulusäädösten ja koulujärjestelmän muotoutumiseen liittyviä keskeisiä juonteita. Edellä jo todettiin, ettei julkisten koulujen status ollut kovin korkea 1800-luvulle tultaessa. Ylipäätään julkisten, varsinkin alempien, koulujen opetuksessa oli vielä paljon puutteita ja toivomisen varaa. Myöskään koulujen väliset suhteet eivät olleet kovin selkeät ja yleensäkin koulujen kehittäminen tapahtui ennen 1840-lukua pikemminkin yksittäisten kouluhankkeiden kautta kuin kokonaisvaltaisen suunnittelun pohjalta.

Valtiovalta kiinnostui kouluista enemmän sitä mukaa kun näiden yhteiskunnallinen merkitys korostui. Valtio halusi nyt suuremmin ohjata ja valvoa kouluja, myös yksityisiä kouluja. 1840-luvulta alkaen koulu-uudistusten yksi perusjuonne liittyikin aiempaa eheämmän ja keskitetympin ohjatun koululaitoksen muodostamiseen. Tämä tavoite oli mukana jo 1840-luvunkin uudistuksissa, vaikkei tällöin vielä perustettukaan kouluille erityistä keskushallintoelintä. Myöskään eri kouluasteiden välisiä suhteita ei vielä tässä vaiheessa määritelty kovin tarkkaan. Näiden aika tuli vasta 1850- ja 1860-luvuilla. Kuitenkin 1840-luvun alun koulusäädösten myötä senaatin, erityisesti sen kirkollisasiantoimituskunnan, asema valtakunnan ylimpänä kouluhallintoelimenä vahvistui, vaikka koulujen käytännön ohjaus ja valvonta jäivätkin vielä kirkon tuomiokapitulien ja piispan huoleksi. Tuomiokapitulit velvoitettiin nyt kuitenkin raportoimaan vuosittain senaatille alueensa koulujen tilasta ja kehittämistarpeista. Näin senaatille, ja myös kenraalikuvernöörille, mahdollistui aiempaa kokonaisvaltaisempi koululaitoksen hahmottaminen, suunnittelu ja valvontakin. Muutenkin senaatin rooli koulujen ohjeistajana vahvistui: se määritteli nyt muun muassa koulujen ja eri luokkien oppimäärät, samalla kun sen valvontaoikeuksia oppikirjojen, koulujen opetuksen ja tarkastustoiminnan suhteen lisättiin (ks. seuraavan sivun asetelma). Tosin käytännössä senaatin toiminta niin oppikirjojen kuin koulujen tarkastustoiminnan suhteen jäi vielä melko vähäiseksi. (Vuorela 1980; Halila 1978; Hanho 1955, 52–133; Lehtonen 1982.)

Ylipäätään vaatimukset keskitetyn ja maallisen kouluhallinnon perustamiseksi vahvistuivat 1840-luvulta alkaen. Tätä vaati myös muun muassa Uno Cygnaeus (1810–1888) 1850-luvulla esittämässään kansakouluhahmotelmassa. Hänestä uuden koulun tulevaisuudelle oli erittäin tärkeätä, että se saisi keskitetyn ja kirkosta irrotetun kouluhallintoelimen. (Cygnaeus 1863, 35, 121.) Tämä keskitetyn hallinnon perustamisaie kirjattiinkin ylös jo vuoden 1858 uuden kansakoulun perustamisjulistuksessa. 1860-luvulle tultaessa ajatus keskitetyn ja maallisen kouluhallituksen perustamisesta olikin laajalti hyväksytty. Senaatilla ja kirkolla ei käytännössäkään ollut enää resursseja hoitaa jatkuvasti laajenevan koululaitoksen ohjausta ja valvontaa tarkoituksenmukaisella tavalla. Lisäksi niiden pedagogisen asiantuntemuksenkaan ei enää katsottu olevan tähän riittävä. Koulutoimen ylläpito perustettiin vuonna 1869. Tämän alaisuuteen asetettiin niin uusi kansakoulu, kansakouluseminaarit kuin oppikoulut ja lukiot sekä myöhemmin myös aistiviallisten koulut. Koulujen hallintojärjestelmästä tuli näin kolmiportainen: Oppikoulujen puolella ylläpitoa tarkastajien linkkinä toimivat paikallistasolla koulujen kouluneuvostot. Kansakoulun puolelle perustettiin tätä varten vielä laaja alueellinen tarkastajajärjestelmä. Alkuaikoina tarkastajina toimivat pääasiassa paikalliset papit. Myöhemmin 1880-luvulla järjestelmää vahvistettiin, jolloin tarkastajiksi tuli pedagogiikan asiantuntijoita, ennen kaikkea yliopistollisen koulutuksen saaneita oppikoulun opettajia. Tarkastajat toimivat alueensa koulujen paikalliskohtajina, jotka ohjeistivat ja valvoivat alueensa kouluja, opettajia ja koko koulunpitoa aina yleisestä järjestyksenpidosta yksittäisen opettajan opetustaidon ja oppilaiden edistymisen arviointiin ja ohjeistukseen saakka. Näin kouluille saatiin välitettyä tehokkaasti kouluylläpitoa ”yleistahto” samalla kun kouluylläpito sai

ajankohtaista tietoa paikallisten koulujen tilasta ja toiveista. (Heikkilä 1985, 25–29; Somerkivi 1979, 17–26; Harju 1988; 2002; Halila 1949III, 367–376.)

Kouluhallinto ja yleinen koulunpito	
<p><u>Vuoden 1843 koulujärjestys:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * kirkollisasiaintoimituskunta: <ul style="list-style-type: none"> - hyväksyi periaatteessa käytettävät koulukirjat ja oppimäärät (ja myös opetusmenetelmät) - määritteli lukuvuoden alkamisajankohdat, käytettävät oppikirjat yms. - tuomiokapitulien oli toimitettava senaatille koulujen vuosikertomukset ja kehittämissuunnitelmat - oikeus suorittaa kouluissa tarkastuksia * tuomiokapitulit ja piispat: <ul style="list-style-type: none"> - hiippakuntiensa koulujen paikallisjohto ja valvonta 	<p><u>Vuoden 1856 koulujärjestys:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * yleisesti sama hallintojärjestelmä kuin 1840-luvullakin * koululaitoksen yhtenäisyys vahvistui <ul style="list-style-type: none"> - alempien kouluasteiden tai niiden tiettyjen luokkien oppimäärien hallinta asetettiin ylemmälle kouluasteelle pääsyt ehdoksi + vastaavasti lukion suorittaminen yliopistoon pääsyt ehdoksi (yliopiston 1852 statuutit) * uusien ”siviililukioiden” valvonta ja tarkastus kirkollistoimituskunnalle
<p><u>Vuoden 1866 kansakouluasetus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *Kansakoulutoimen Ylihallitus, perustettiin 1869 <ul style="list-style-type: none"> - koulujen ohjesääntöjen vahvistaminen - vuosikertomukset, tilastointi - kansakoulua koskevien asioiden valmistelu, koulua koskevien kehittämissuunnitelmien laatiminen ja esittely -koulujen ohjaus- ja tarkastustoiminta <ul style="list-style-type: none"> - ylitarkastaja + kansakoulutarkastajia (paikallisia) -kansakoulunopettajien kokousten koollekutsuja *yläkansakoulujen johtokunnat <ul style="list-style-type: none"> -koulujen edunvalvonta, koulujen toiminnan paikallinen ohjaus ja valvonta; vuosikertomuksen laatiminen --- * maaseudulla kirkon ylläpitämien ns. lastenkoulujen ja kotien opetuksen valvonta jäi edelleen tuomiokapituleille <ul style="list-style-type: none"> -näidenkin vuosikertomukset tuli toimittaa Koulutoimen Ylihallitukselle 	<p><u>Vuoden 1872 koulujärjestys</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *Koulutoimen Ylihallitus (ohjaus ja tarkastus) <ul style="list-style-type: none"> -luokkakohtaisten opetussuunnitelmien ja oppikurssien valmistelu (senaatin talousosasto ja kenraalikuvernööri vahvistivat) -koulujen tarkastustoiminta -opettajanimitykset *Kouluissa kouluneuvostot, hallitus, rehtori tai johtajatar <ul style="list-style-type: none"> -oppilaitoksen käytännön toiminnasta vastaaminen -opetuksen, opettajien ja oppilaiden valvonta

Lähteet: As 12/1866; Julistus 29/1869 ja 36/1871; Kj 1872; Hanho 1955, 55–65, 119–116; Vuorela 1980, passim.

Keskitetyn hallinnon luominen liittyi myös yhtenäisemmän koululaitoksen perustamispyrkimykseen. Tähän pyrittiin myös koulumuotojen uudistamisella, eri koulujen opetusta yhtenäistämällä ja eri kouluasteiden välisten suhteiden selkeyttämisellä (ks. seuraavan sivun asetelmaa).

1840-luvun alun uusien koulusäädösten myötä vanhat pedagogiot ja triviaalikoulut saivat väistyä uusien ala-alkeis- ja yläalkeiskoulujen tieltä. Samalla tyttökoulut, joita oli perustettu jo 1830-luvulla muutamia, liitettiin virallisesti julkiseen koululaitokseen.⁵ 1850-luvun koulusäädöksissä vahvistettiin näitä pyrkimyksiä yliopiston statuutteja myöten: nyt ylemmille kouluasteille pääsyt

⁵ 1840- ja 1850-luvuilla pieniä tyttökouluja perustettiinkin runsaasti, yhteensä yli kaksikymmentä. Aluksi nämä olivat ruotsinkielisiä (suomenkielisiä tyttökouluja alettiin perustaa enemmän vasta 1880-luvulta alkaen). Koulut olivat lähinnä suunnattu vain säätyläisten tyttäriille. 1850-luvulla kaksivuotisten tyttökoulujen rinnalle tulivat kolme- tai neliluokkaiset koulut. Koulujen ovet alkoivat samalla avautua yhä laajemman yhteiskuntaryhmän lapsille. Neljaluokkaisten koulujen ylin luokka oli tarkoitettu lähinnä opettajatariksi aikoville. Kaiken kaikkiaan tyttöjen ja poikien koulutus erosi 1840- ja 1850-luvuilla toisistaan vielä hyvin merkittävästi sekä laajuutensa että tasonsa suhteen. (Ketonen 1977, 22–31; Hakaste 1992; Halila 1983.)

ehdoksi asetettiin selvästi alempien koulutasojen oppimäärien hallinta. Päätökset selkeyttivät merkittävästi eri kouluasteiden välisiä suhteita, samalla kun nämä tiesivät tähän asti hyvin suosittuun yksityisopetussektorin suosion romahtamista. 1840- ja 1850-lukujen uudistusten myötä ala-alkeis- ja yläalkeiskouluista ja lukiosta muodostuikin aiempaa yhtenäisempi koulujärjestelmä. Tosin tässä ei nytkään täysin onnistuttu, koska ala-alkeiskoulut jäivät edelleen melko irrallisiksi muista oppikoulusta kaksinaisen roolinsa vuoksi: ala-alkeiskoulut olivat käytännössä usein samanaikaisesti sekä oppikoulun alkeisasteita että kaupunkilaisporvariston lasten peruskouluja.

Koulumuodot	
<p><u>Vuoden 1843 koulujärjestys</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ala-alkeiskoulut (1–2 -luokkaisia; korvasivat aiemmat apologistanluokat ja pedagogiot) -käytännön työelämään suuntautuville nuorille 2. yläalkeiskoulut (4-luokkaisia) * kaksi ylintä luokkaa jakaantui kahteen linjaan: <ol style="list-style-type: none"> a) opilliseen eli pappisammattiin ja b) muille elämänaloille suuntautuville 3. lukiot (kymnaasit) 2-luokkaisia -Viipurin lukiossa yläalkeiskoulu ja lukio yhtenäinen 6-vuotinen kokonaisuus *jakaantuivat myös ed. mainitulla tavalla kahteen linjaan 4. tyttökoulut (2-luokkaisia) -perustui pitkälti pensionaattien ja säätykasvatuksen perinteisiin -lähinnä sivistyneistön tyttärille - suppeampia kuin poikakoulut (vuoteen 1885) 	<p><u>Vuoden 1856 koulujärjestys</u></p> <p>* yleisesti samat kuin 1843 koulujärjestyksessä muutokset:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. yläalkeiskoulusta (4-luokkaisia, joista IV luokka kaksivuotinen) poistettiin eri linjat 2. * lukioita kahta eri tyyppiä <ol style="list-style-type: none"> a) yleislukiot (3-luokkaisia) - papeiksi ja virkamiehiksi aikoville - viimeinen luokka jakaantui neljään rinnakkaiseen oppilinjaan b) siviilivirkamieslukiot (3-luokkaisia) - luonnontieteet ja uudet kielet korostuivat
<p><u>Vuoden 1866 kansakouluasetus</u></p> <p>* Kaupunki- ja maaseutukouluille omat säädökset</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Kaupungit</u> -sekä ala- että yläkansakoulujen perustamisvelvoll. -kaikille 8–14-vuotiaille, jotka eivät muutoin saaneet kansakoulua vastaavaa opetusta 2. <u>Maaseudulla</u> -perustaminen jäi vapaaehtoisuuden pohjalle (vuoden 1898 piirijakoasetuksella kunnille velvoite perustaa kouluja alueelleen) -alkuopetus kotien/kirkon vastuulle -kiertäviä tai kiinteitä lastenkouluja -yläkansakoulut -10–16-v. lapsille ja nuorille <p>* yläalkeiskouluissa tyttöjen ja poikien opetus tuli järjestää joko eri kouluissa tai eri vuorokauden aikana (käytännössä tästä ei aina pidetty kiinni)</p>	<p><u>Vuoden 1872 koulujärjestys</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lyseot -ala- ja yläalkeiskouluista ja lukiosta yhtenäinen koulu, laajemmat 7-lk. lyseot olivat yliopistoon johtavia kouluja, oli myös 4-luokkaisia lyseoita 2. Reaalikoulut -tavallaan kansakoulun jatkokouluja -käytännön ammatteihin aikoville -kansalaissivistyksen perusteet -2 ylintä luokkaa valmistivat ”warsinaisiin keinokouluihin” (2- tai 4-luokkaisia) 3. Tyttökoulut - 4-luokkaisia, Helsingin koulu 7-luokkainen -7-luokkaisen koulun tavoitteet perinteistä naiskasvatusta laveampia <p>*yksityiskoulujen perustamisoikeus säilyi -esim. ns. valmistavia kouluja</p>

Lähteet: as 12/1866; Kj 1872; Hanho 1955, 58–64, 119–113.

Reaalisivistyksen lisäämispyrkimykseen liittyvät ratkaisut lisäsivät omalta osaltaan oppikoulujärjestelmän hajanaisuutta. Tähän liittyvien ratkaisujen myötä yläalkeiskoulujen kahteen ylimpään luokkaan ja koko lukioon tuli kaksi linjaa, opillinen ja reaalilinja. Tämä ratkaisu ei luonnollisesti-kaan palvelut oppikoulujärjestelmän eheyttämistavoitteita. Lisäksi ratkaisu toi kouluun lisää

oppiaineita ja tunteja, lukiossa viikkotuntimäärät nousivat jopa 48 tuntiin. Tämän johdosta kaksivuotinen lukio muutettiin vuonna 1847 kolmivuotiseksi. Kaiken kaikkiaan 1840-luvun reaalinjaratkaisut eivät oikein istuneet ajan oppikouluun, ja muutenkin niiden suosio jäi melko vaatimattomaksi. 1850-luvun puolivälin koulusäädösuudistusten yhteydessä yläalkeiskouluista poistettiin reaalinjaratkokonaan, kun taas lukioihin perustettiin yleislukioiden rinnalle siviilivirkamieslukioita. Lisäksi yleislukioiden ylimmällä luokalla jäi edelleen voimaan linjarjako, entisen kahden linjar sijasta opetus jaettiin nyt neljään linjaan (teologiseen, filologiseen, lainopilliseen ja alempien hallintovirkamiesten koulutuslinjaan), kuten oheisesta asetelmasta ilmenee. Käytännössä eri linjarjen opetus ei eronnut sisällöllisesti kovin merkittävästi toisistaan, kullakin linjaralla oli vain muutamia viikkotunteja erityissuuntaukseensa liittyvää opetusta. Ratkaisua kritisoi heti tuoreeltaan, esimerkiksi Snellman ei oikein jaksanut uskoa tähän ratkaisuun. Hän epäili erityisesti uusien siviililukioiden yleissivistävän ja tiedollisen aineksen ohuutta. Ylipäätään hän pelkäsi ratkaisun vain pinnallistavan oppimista entisestään.

1870-luvulla haettiin siis yhä ratkaisua koululaitoksen eheyttämiseen ja reaaliopetuksen aseman vahvistamiseksi oppikouluissa. Nyt ala- ja yläalkeiskouluista ja lukiosta muodostettiin yhtenäinen 7-luokkainen lyseo. Reaaliopetusratkaisua haettiin nyt perustamalla erillisiä kaksi- ja neliluokkaisia reaalikouluja (ks. edellisen sivun asetelmaa). Nämä, kuten neljäloukkaiset tyttökoulutkaan, eivät oikein istuneet uuteen lyseojärjestelmään. Asiaan jouduttiinkin palaamaan heti 1880-luvun alussa. (Hanho 1955; Iisalo 1973; Ketonen 1977; Hakaste 1992.)

Jos oppikoulun puolella ei saatu aikaiseksi yhtenäistä koulujärjestelmää 1870-luvun ratkaisulla, ei tämä onnistunut oikein kansanopetuksenkaan puolella, vaikka sitä varten oli perustettu 1860-luvulla kokonaan uusi kansakoulujärjestelmä. Tähän oli useitakin syitä. Jo itse vuoden 1866 kansakouluasetukseen sisältyi päätöksiä, jotka johtivat siihen, ettei kaupunkien ja maaseutujen kouluista voinut muodostua kovinkaan yhtenäistä koulua: asetuksessa kaupungit velvoitettiin järjestämään sekä ala- että ylempät kansakoulut, kun taas maaseudulla koulujen perustaminen jäi aina vuoden 1898 piirijakoasetuksen täysin kuntien vapaaehtoisuuden pohjalle samalla kun maalaiskuntien edellytettiin perustavan vain ylempiä kansakouluja. Maaseudulla alkukasvatus jäi edelleen vanhempien ja kirkon vastuulle. Kansakoulujen sisäistä variaatiota lisäsivät omalta osaltaan vielä paikalliset hyvinkin suuret olosuhde-, resurssi- ja opettajakuntaan liittyvät erot. Vastaavasti kirkon piirissä toteutetun alkukasvatuksen suhteen esiintyi paikkakuntien välillä suuriakin eroja. Ylipäätään lasten opetuksen saralla toimi 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana viisikin erilaista järjestelmää, kuten Martti T. Kuikka (1989) on todennut. Näitä olivat kansakoulujen lisäksi luterilaisen kirkon koulut (kierto-, pientenlasten-, pyhä- ja rippikoulut), ortodoksisen kirkon vastaavat järjestelmät sekä yksityiset valmistavat koulut (ks. tarkemmin valmistavista kouluista esim. Ahonen & Rantala 1996; Rantala 1996; Kiuasmaa 1982, 52–54) sekä luonnollisesti myös kotiopetus.

Pedagogiikan arvostus nousussa

Rakenteellisten uudistusten ja keskitetyn hallinnon luomisen ohessa yksi 1800-luvun loppupuolen koulu-uudistusten perusjuonne liittyi opetuksen ja opettajakoulutuksen tason kohottamiseen ja uudistamiseen. Yhdeksi kansanopetuksen ja kouluopetuksen epätydyttävän tilanteen perussyykshän oli jo pitkään nähty opettajien ammattitaidon puutteet. 1700-luvun loppupuolella Turun akate-miassa haettiin tähän parannusta, kun Porthan luennoi tuleville kotiopettajille muutamia kertoja

(ks. luku 3). Kokonaisvaltaisempi ratkaisuyritys opettajakoulutuksen suhteen tehtiin vuonna 1806, kun Turun akatemiaan perustettiin opettajaseminaari. Sen toiminta ei kuitenkaan koko sen elinajan aikana saanut oikein tuulta purjeisiinsa, kuten edellä jo todettiin. Kouluopetuksen tason kohottamisvaatimukset olivat kuitenkin esillä jatkuvasti. Opetuksen kritiikki ulottui yliopistoon asti. Muun muassa Snellman kritisoi 1840-luvun alussa yliopisto-opetusta mekaaniseksi, pinnallista oppimista suosivaksi. Hänen mukaansa tällainen opetus pikemminkin tyrehytti opiskelijoiden itsenäisen ajattelun kuin tuki sen ja oman vakaumuksen kehittymistä.

1840-luvulta alkaen opettajan ammatista alkoi muodostua yhä selvemmin oma itsenäinen ammattinsa. Tätä ennen opettajanvirka oli ollut monelle pappistehtäviin suuntautuneelle lähinnä paikallinen muutaman vuoden välivaihe ja pätevöitymisreitti parempiin kirkollisiin virkoihin. Tämä opettajuuden itsenäistymistendenssi kohensi asteittain sekä opettaja-ammatin statusta että palkkaustakin. Neljäkymmentäluvun koulu-uudistuksessa ei kuitenkaan kiinnitetty erityisesti huomiota opettajakoulutuksen kehittämiseen eikä yleensääkään pedagogisiin kysymyksiin. Opettajan virkaa hakevien edellytettiin tosin antavan opetusnäytteen tuomiokapitulin jäsenten edessä. Yleisesti opettajien perustutkinto oli filosofian kandidaatintutkinto, mutta opettajanviran saattoi saada ilman tätäkin. Niiden, joilla tätä tutkintoa ei ollut, tuli suorittaa opetettavista aineista ja kasvatuksesta yksittäisiä tutkintoja tuomiokapitulien jäsenille. Korkeimpiin opettajanvirkoihin vaadittiin puolestaan julkinen väitöskoe, jonka piispa ja tuomiokapitulin jäsenet arvioivat. Käytännössä kunkin opettajan pedagogisten valmiuksien kehittäminen jäi kuitenkin itse kunkin opettajan oman harrastuksen varaan. (Hanho 1955, 181; Heinonen 1987, 24–26; Vuorela 1985, 78–80.)

Vaatimukset kouluopetuksen, myös kansanopetuksen, uudistamiseksi sekä tähän liittyen opettajakoulutuksen järjestämiseksi lisääntyivät kuitenkin 1840-luvulta alkaen. Uudistuksia ajavat katsoivat ajan opetuksen olevan muun muassa liian mekaanista ja kuulustelukeskeistä. Heidän mukaansa perinteinen alamaisuuteen ja kuuliaisuuskasvatukseen sen paremmin kuin harjoitteluun, kertaukseen, kuulusteluun ja ulkolukuunkaan perustuva kouluopetustraditio ei enää vastannut ajan vaatimuksia eikä muuttanut yhteiskunnallista henkeä. Opetuksen olisi pitänyt perustua aiempaa enemmän oppilaiden lähtökohtiin, ottaa huomioon heidän kehitystasoonsa ja kokemusmaailmansa. Kun näin ei tehty, koulut pikemminkin nujersivat oppilaiden kiinnostuksen oppimista ja opiskelua kohtaan kuin innostivat ja tukivat heitä tässä. Ilman oppilaiden omaa aktiivisuutta ja suhdetta opetukseen ei todellista oppimista kuitenkaan voinut tapahtua. Opetusta olisi pitänyt kaiken kaikkiaan kehittää siis toiminnallisemmaksi ja lapsilähtöisemmäksi. 1850-luvulta lähtien koulu-uudistuksissa kiinnitettiin aiempaa enemmän huomiota pedagogisiin kysymyksiin (ks. seuraavan sivun asetelma), esimerkiksi vuoden 1856 koulujärjestyksen antamisen yhteydessä annettiin kaksi julistusta, toinen näistä koski lukion- ja koulunopettajien vastaisen koulutuksen järjestämistä ja toinen alkeiskoulujen opettajien käytännöllisten taitojen edistämiseen tähtääviä toimenpiteitä. (Hanho 1955, 126, 183–209; Halila 1949II; Isosaari 1961; Heinonen 1987.)

Opetus- ja opettajakysymys

<p><u>Vuoden 1843 koulujärjestys</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *opetuksen yhtenäistämistavoite <ul style="list-style-type: none"> + oppiaineiden ja oppimäärien lisääminen *opetuksen perustuttava ”varmoinhin” oppeihin ja totuuksiin *opetuksessa tähdättävä oppilaiden ajattelun, älyn ja tahdon kehittymisen tukemiseen <ul style="list-style-type: none"> - opetus ei saanut olla mekaanista ja hengetöntä ulkolukua <p>Opettajat:</p> <ul style="list-style-type: none"> *siirryttiin rahapalkkaan (palkkataso jäi kuitenkin matalaksi; virkavuosien kaksinkertainen kertymäetu poistettiin) *ei uusia pätevyysvaatimuksia, ei uudistuksia opettajankoulutukseen <ul style="list-style-type: none"> - korostettiin opettajan luontaisten taipumusten keskeisyyttä - kuitenkin aiempaa selkeämmät vaatimuskriteerit 	<p><u>Vuoden 1856 koulujärjestys ja opettajankoulutusasetus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * yleisesti samat kuin 1840-luvulla <ul style="list-style-type: none"> -mekaanisen opetuksen kritiikki jatkuu * opetus tuli suhteuttaa oppilaiden kehitys- ja ymmärrystasoon <ul style="list-style-type: none"> - tavoitteena tuli olla ajattelun ja älyn kehittyminen * ruumiillisen rangaistuksen käyttöä rajoitettiin <ul style="list-style-type: none"> -tosin samalla kurin- ja järjestyksenpidon merkitystä korotettiin <p>Opettajat:</p> <ul style="list-style-type: none"> * opettajien opetusvelvollisuutta lisättiin * opettajankoulutusta uudistettiin <ul style="list-style-type: none"> -ainehallinnan ohessa alettiin korostaa opettajien pedagogisia opintoja (alalle oma kandidaatintutkintokin)
<p><u>Vuoden 1866 kansakouluasetus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *opetuksen oltava kasvattavaa (+ oppi ja tieto) <ul style="list-style-type: none"> -ruumiin ja hengen voimien kasvattaminen *luonnollisen ”kasvannon” -periaate <ul style="list-style-type: none"> -havainto-opetus, omaehtoinen oppiminen ja sen selvittäminen, että on ymmärtänyt jne. *opetuksen perusteellisuuden vaatimus *työopetuksen korostus (oppilaan aktiivisuuden, harjoituksen ja oppimisen käytännön soveltamisen korostus) *huolellisuuden, järjestyksen ja kurin tärkeys <ul style="list-style-type: none"> + ystävällinen luokkailmapiiri <p>Opettajat</p> <ul style="list-style-type: none"> *v. 1863 seminaari opettajankoulutusta varten <ul style="list-style-type: none"> -opetusta opetettavissa aineissa, kasvatusta ja opetusopin sekä psykologiassa +käytännön opetusharjoittelu +korostettiin myös opettajien siveellisyyskasvatusta *opettajan tuli hallita opettamansa aineet ja omata tarvittavat taidot eri aineiden opettamiseen <ul style="list-style-type: none"> +hallittava parhaat ja luotettavimmat opetustavat +kyky pitää järjestystä ja kuria luokassa +nuorison ohjaamiseen sopiva mielenlaatu +kristillinen mieli ja siveys +kiintymys ja rakkaus oppilaisiin +opettajalle sovelias elämäntapa eli mallikansalaisuuskorostus +valmius itseopiskeluun 	<p><u>Vuoden 1872 koulujärjestys</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *oppilaiden luonnonlahjojen ja kykyjen, jumalanpelon, siveyden, tietojen, ahkeruuden ja tottelevaisuuden sekä ajattelun kehittymisen tukeminen *opetus tuli suhteuttaa oppilaiden käsityskykyyn, maailmaan ja voimiin *oppilaiden lempeä, mutta vakaa kohtelu *järjestys ja kuri tärkeitä elementtejä *opetuksessa keskeisellä sijalla suusanallinen opetus, mutta myös havainnollistaminen yms. tärkeää *opitun soveltamisvaade <p>Opettajat</p> <ul style="list-style-type: none"> *opettajien koulutusta kehitettiin edelleen *opettajalta edellytettiin <ul style="list-style-type: none"> - evankelis-luterilaista uskoa, nuhteettomia ja jumalallisia elämäntapoja, nuorison johdattamiseen sopivaa mielenlaatua +taitavuus ja taipumus opetustyöhön +opetettavien aineiden perinpohjainen hallinta +pedagoginen tutkinto (sis. harjoittelun normaalikoulussa). +lehtorin virkaan yliopistoll. oppiartot jne. <ul style="list-style-type: none"> + korostettiin opettajan vastuuta ja persoonallisuuden merkitystä -esikuvallisuus, ”isän sijainen”

Lähteet: As 12/1863; 12/1862; Kj 1873; Cygnaeus 1863; Wallin 1861; Hanho 1955, passim.; Heinonen 1987, 24–31.

Ensimmäinen merkittävä askel opettajankoulutuksen kehityksen – samoin kuin Suomen kasvatustieteen syntyminen – suhteen otettiin 1850-luvun alussa, kun Helsingin yliopistoon perustettiin Pohjoismaista ensimmäisenä kasvatusta ja opetusopin professorin virka vuonna 1852. Professuuri sijoitettiin aluksi teologiseen tiedekuntaan, josta se siirrettiin vuonna 1859 historiallis-

kielitieteelliseen tiedekuntaan.⁶ Näin koulut (aluksi lähinnä oppikoulusektori) ja pedagogiikka saivat oman tiedeyhteisönsä, joka tosin oli vielä pitkään hyvin pieni sellainen (alalle perustettiin toinen varsinainen professuuri vasta 1930-luvulla). 1800-luvulla kasvatustieteen perustehtäväksi muodostuikin ennen kaikkea yleissivistävän koulun toiminnan ja kasvatuksen ohjaus ja tukeminen. Professorin päätehtävänä taas oli ennen kaikkea yliopistollisen opettajankoulutuksen, varsinkin sen pedagogisen puolen, kehittäminen, kaksivuotisen valmistavan oppikurssin valvominen sekä kasvatustieteen, logiikan ja psykologian tutkintojen vastaanottaminen. Vuonna 1856 yliopistollinen opettajakoulutus sai oman kandidaattitutkintonsakin. 1860-luvulla näin muodostunutta kokonaisuutta vahvistettiin vielä normaalikoulujärjestelmällä, jolla pyrittiin vahvistamaan opettajakokelaisten käytännön opetusharjoittelua. Tämä oli Euroopan laajuisesti tarkasteltuna aivan uusinta uutta opettajankoulutuksessa. Käytännössä opetus normaalikouluissa kuitenkin muodostui hyvin ohjaajakeskeiseksi ja passiiviseksi opetuksen seurannaksi. (Hanho 1955; Vuorela 1985, 70–79, 138–148; Heinonen 1987, 24–31, 157–162; Iisalo 1970; 1979a, b.)

Uuden kansakoulun perustamiseen liitettiin, kuten tunnettua, alusta alkaen myös opettajankoulutus. Ilman päteviä opettajia, kuten Cygnaeus korosti, ei uudella koululla nähty olevan tulevaisuutta. Jyväskylään perustettiinkin jo ennen kansakouluasetuksen lopullista antamista vuonna 1863 opettajaseminaari. Myös tyttökoulujen puolella satsattiin 1800-luvun loppupuolella opettajattarien kouluttamiseen. 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alussa ryhdyttiin opettajille järjestämään myös erilaisia kesä- ja täydennyskursseja. Kirkonkin puolella herättiin 1900-luvun alussa alkukasvatuksen opettajien koulutuksen suhteen. Kaiken kaikkiaan 1800-luvun loppupuolelta alkaen panostettiin siis aiempaa vahvemmin opettajien koulutukseen. Opettajankoulutusyksiköt tuottivat opettajien lisäksi Suomen kasvatustieteelle merkittäviä pedagogeja, kuten Olai Wallinin (1832–1896), Mikael Soinisen (1860–1924) ja Kaarlo Oksalan (1873–1949). (Vuorela 1985, 80–89, 237–241; Isosaari 1961; Halila 1963, 35–181; 1949II, 369–384; 1949III, 302–335.)

Uudenlainen lapsilähtöisempi ja psykologispainotteisempi pedagogiikka alkoi nostaa päätään 1840-luvulta alkaen, mikä heijastui myös uusissa opettaja- ja opetusideaaleissa (ks. oheinen asetelma). 1860- ja 1870-lukujen kouluratkaisut perustuivatkin varsin moderneihin kasvatustieteisiin. Kansakoulu nojasi pitkälti pestalozzilais-diesterwegiläiseen pedagogiikkaan, jossa peruslähtökohtana oli vahva usko lasten kehitysmahdollisuuksiin ja aiempaa korostuneempi lapsilähtöisyys. Oppikoulun puolella uudistukset rakentuivat puolestaan pitkälti uushumanismin rationaaliin lähtökohtiin, herbart-zilleriläisyyteen⁷ ja yleensäkin vahvaan sivistysuskoon. (Itälä 1998; Nurmi 1998, passim.) Vuoden 1872 koulujärjestyksessäkään oli selvästi vaikutteita uudesta pedagogiikasta:

⁶ Teologisen tiedekunnan sijaan kasvatustieteen professuuriin luontevampi sijoituspaikka olisi ollut filosofinen tiedekunta, olihan 1800-luvun alkupuolen pedagogiikka vahvasti filosofisorientoitunutta. Toteutuneen sijoituspäätöksen, jota yliopiston konsistorikin vastusti alusta alkaen, päätöksen taustalla lienee ollut useitakin syitä. Ensimmäinen filosofinen tiedekunta jaettiin kahtia juuri samaan aikaan, kun professuurikin perustettiin, yliopiston säädösuudistusten yhteydessä. Itse asiassa filosofinen tiedekunta, joka nähtiin anarkismin ja levottomuuksien tyysijaksi, menetti tällöin itsenäisen asemansa muutamaksi vuodeksi yliopistossa Venäjän muiden yliopistojen tapaan. Tässä tilanteessa uuden kasvatustieteen professorin sijoittaminen filosofiseen tiedekuntaan ei oikeastaan olisi tuntunut kovin järkevältä ratkaisulta. Toiseksi haluttiin sijoituspäätöksellä korostaa ja tukea kirkon, kansanopetuksen ja koulujen perinteistä suhdetta ja kirkollista opetustoimintaa. Näinkin, kirkollista kasvatusta ja koulua tukemalla, haluttiin osaltaan torjua ajassa liikkuvien vaarallisiksi koettujen aatevirtausten etenemistä Suomessa. 1850-luvun loppupuolella professori siirrettiinkin historiallis-kielitieteelliseen tiedekuntaan. Tämä oli ensimmäinen selvä merkki tulevasta pedagogiikan, kasvatustieteen ja koulun ”lopullisesta” irtiotosta kirkosta. (Päivänsalo 1971, 42–46; ks. myös Iisalo 1979a, 11–38; Sainio 1953, 20–22; Klinge 1989b, c; Niiniluoto 2000.)

⁷ Ks. tarkemmin Herbartin kasvatustieteen mm. Siljander 1998; 2001.

Kaikissa oppiaineissa ja kaikilla opetuksen edistyskannoilla, milloin hyödyllä waan mahdollista on, pitää hawaintoa käytettämän oppilaan käsittämisen helpottamiseksi. Opettaja saattakoon myös jokaisessa opetusaineessa oppilasta tarkkaamaan sen käytäntöä, waan kuitenkin niin, ett'ei aineella tarkoitettua tieteisopillista tietoa sen kautta menetetä.. (Kj 1872, 99 §)

Oppikoulussakin opetuksen olisi siis pitänyt olla aiempaa havainnollistavampaa ja oppilaiden aktiivisuuteen perustuvaa. Tosin uudet opetusmenetelmät eivät koulujärjestyksen mukaan saaneet uhata oppikoulun kovinta ydintä, ”tieteisopillisen” tiedon kurtumista. Uushumanististen lähtökoh- tien lisäksi vuoden 1872 koulujärjestyksessä heijastui jo jossakin määrin herbart-zilleriläisyyden vaikutus. Jälkimmäisestä muodostuikin 1890-luvulta alkaen selvästi sekä kansakoulua että oppi- koulua keskeisesti määrittelevä kasvatussuuntaus. Tämän myötä opetusta määrittävissä teksteissä alettiin korostaa muun muassa muodollisen opetuksen eri vaiheita samalla kun oppikoulunkin puo- lella alettiin painottaa ajattelun ja tiedollisen puolen kehittämisen ohessa myös luonteenkasvatusta. (Kiuasmaa 1982, 121–122; Iisalo 1984; Suutarinen 1992.)

Uusien kasvatusvirtausten myötä myös perinteisiä ankaraan kuriin perustuvia koulukäytänteitä alettiin kyseenalaistaa 1800-luvun puolivälistä alkaen, esimerkiksi suoran ruumiillisen rangaistuk- sen käyttöä kouluissa haluttiin rajoittaa. Toki opetuksen ja koulunpidon piti edelleenkin nojautua vakaaseen järjestykseen ja kuriin sekä oppilaiden jatkuvaan arviointiin (ks. esim. Ojakangas 1992; 1997; Florin & Johansson 1993, 11–65; Simola 2002). Koulunpitoon liittyvää järjestystä ja kuria käsiteltiinkin laajasti kaikissa 1800-luvun loppupuolen keskeisissä koulusäädöksissä. Säädöksissä ei rajoitettu ainoastaan koulun tai luokkahuoneen sisään, vaan opettajien odotettiin valvovan oppi- laiden nuhteettomuutta ja käytöstä, olivat oppilaat sitten koulussa tai sen ulkopuolella. Sallivuuden rajat olivat uusista pedagogisista painotuksista huolimatta tuolloin vielä kuitenkin melko ahtaat. Opettajien odotettiin opastavan oppilaitaan, oli kyse sitten kansakouluista tai oppikouluista, kaik- keen siihen, mikä oli hyvää järjestystä, siveää ja kunnollista käytöstä:

Opettaja ottakoon tarkan waarin edeswastauksekskaasta toimestansa oppilaita edistäessänsä jumalan- pelossa, siweydessä, tiedoissa, kunnossa, ahkeruudessa ja tottelevaisuudessa. Hän on welkapää alati muistamaan, että hän toimessaan ollessansa on oppilaiden suhteen isän sijassa ja että hän omalla esi- kuwallansa warmimmasti saattaa heidät siihen päämaaliin, joka heidän johdattamisessansa tarkoite- taan. (Kj 1972, 97 §)

Opettajien odotettiin siis myös oppikoulun puolella pitävän tiedollisen opetuksen ohessa huolta oppilaiden siveellisyydestä, hyvistä tavoista ja uskonnollisuudesta sekä olevan kaikessa oppilail- leen esikuvia tai isän sijaisia, eräänlaisia mallikansalaisia.⁸ (As 12/1886, 50–51, 64, 70 §, opetta- jaseminaarin ohjesääntö, 1–3 §; Kj 1782, 49, 97 §; Isosaari 1961, 19–30; Rinne 1986, 126–223; Simola 1995, 233–234).

Koulutusekspansion ensimmäiset todelliset askeleet

Koulujen yhteiskunnallinen merkitys lisääntyi jatkuvasti 1800-luvun loppupuolella, kuten valtio- vallon kouluille suuntaamat resurssitkin. Samalla valtiovalta pyrki erilaisten etuisuuksien ja vel- voitteiden kautta – porkkanoin ja kepein – edistämään koulunkäynnin yleistymistä: Esimerkiksi

⁸ Opettajien mallikansalaisuusvaade ei sinänsä ollut mikään uusi 1800-luvun loppupuolen ilmiö, vaan vastaavia vaateita opettajaa kohtaan esitti jo Porthan 1700-luvun loppupuolella (ks. luku 3). Vastaavasti vuonna 1806 perustetun Turun akatemian opettajaseminaarin ohjesäännöissä asetettiin kovia odotuksia opettajan siveellisyyden, moraalisuuden ja esikuvallisuuden suhteen. (K:M:n Arm. Ohjesääntö 28.8.1806).

vuoden 1878 asevelvollisuuslaissa (as 20/1878, 32 §) myönnettiin kouluja käyneille merkittäviä palvelusajan lyhennyksiä, sitä pidempiä, mitä ylempiä koulututkintoja kutsunnan saaneet olivat suorittaneet. Vastaavasti vuoden 1879 elinkeinolaissa (as 12/1879, 32 §) ja vuoden 1889 (as 18/1889, 14 §) työsuojeluasetuksessa veloitettiin alaikäisten lasten työnantajat huolehtimaan myös heidän koulutuksestaan. Myös vuoden 1879 vaivahoitoasetuksessa (as 10/1879, 14 §) edellytettiin huoltajien huolehtivan mahdollisuuksiensa mukaan holhottiensa koulunkäynnistä. Näkemys, että kaikki kansalaiset, alimpia yhteiskuntaryhmiä myöten tarvitsevat ainakin jossakin määrin koulutusta ja kansalaistaitoja, vahvistui. Opiskelijamäärät lisääntyivätkin eri sektoreilla merkittävästi 1880-luvulta alkaen (ks. kuviosarja s. 10).

Koulutuksen merkityksen kasvua yhteiskunnassa kuvaa sekin, että kaikki poliittiset puolueet ainakin periaateohjelmissaan asettautuivat varsin yksituumaisesti koulutuksen tason kohottamisen ja laajentamisen taakse. Toki puolueiden välillä esiintyi tässä suhteessa näkemys- ja painotuseroja. (Borg 1965; Niemi 1961; Heikkilä 1985, 197–259; 353–392; Salminen 2002.) Myös länsimaista tulleet uudet kulttuuriset ja pedagogiset vaikutteet erityisesti 1880-luvulta⁹ alkaen tukivat omalta osaltaan koulutuksen laajentumispyrkimyksiä samalla kun ne antoivat perinteisen koulun kritiikille uutta polttoainetta. Omalta osaltaan myös Suomen raju väestönkasvu¹⁰, naisten yhteiskunnalliseen asemaan ja työssäkäyntiin sekä laajemmin ammatillisen koulutuksen merkitykseen liittyvät muutokset loivat painetta koulutuksen laajentamiseen. Monessa mielessä yhteiskunnallinen ilmapiiri olikin 1800-luvun loppupuolella suotuisa koulujen laajentumiselle ja uudistuspyrkimyksille. Tosin venäläisten harjoittaman suomipolitiikan tiukentuminen kaikkine venäläistämisyhtymyksineen lamaannutti varsinkin 1900-luvun puolella lähes kaikki uudistushankkeet ja -suunnitelmat. Kuten koko yhteiskuntapolitiikka, niin myös koulusektori aina koulutoimen ylihallitusta myöten joutui aiempaa tiukemman kontrollin alaiseksi Venäjän harjoittaman suomipolitiikan vuoksi. (Ks. Jussila 2004; 541–779; 2000, 63–79, Heikkilä 1985, 179–259, 336–392.)

Kaiken kaikkiaan Euroopassa, siis Suomessakin, tapahtui murros 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alkupuolella. Uudet materialistiset, naturalistis-evolutionistiset ja nationalistiset virtaukset asettivat perinteisen yhtenäiskulttuuriin ja kristillishumanistiseen maailmankuvaan rakentuvan sääty-yhteiskunnan rakenteet ja traditiot ahtaalle. Samaan aikaan myös talous- ja yhteiskuntaelämä alkoi avautua ja muuttua. Suomessakin taloudellinen vaurastuminen pääsi vauhtiin. Toki Suomessa edettiin tässäkin suhteessa monia muita maita hitaammin. Tämä kaikki loi paineita myös perinteisen koulun uudistamiselle. Huolimatta 1860- ja 1870-lukujen suurista uudistuksista olivat Suomen koulut vielä 1880-luvulle tultaessakin pitkälti säätyajan perinteisen ”suljetun” koulumalliin ja opetustraditioon nojaava instituutio. Paineet koulujen avautumiseen ja uudistamiseen kasvoivat kuitenkin jatkuvasti. Koulujen haluttiin nyt palvelevan yhä laajemmin kaikkia yhteiskuntapiirejä. Myös ammattikoulutuksen puolella paineet peruskoulutuksen laajentamiseksi ja uudistamiseksi kasvoivat 1900-lukua lähestyttäessä. Vuonna 1885 annettiin teollisuus- ja käsityökouluja koskeva asetus, jonka myötä ammattikuntalaitokseen ja sunnuntaikouluihin perustuva koulutusjärjestelmä korvautui asteittain käsityöläiskouluilla. Vuoden 1900 käsityöläiskouluista annettu asetus vahvisti tätä koulumaistumistendenssiä edelleen. Tämän myötä ammatillisen koulutuksen

⁹ 1880-luku oli muutenkin aktiivista uuden hakemisen aikaa, esimerkiksi Riitta Jallinoja (1983, 34) on kutsunut tätä vuosikymmentä sattuvasti ”aatteiden ja liikkeiden vuosikymmeneksi”.

¹⁰ Väestö kasvoi Suomessa vuodesta 1860 vuoteen 1920 puolestatoista miljoonasta kolmeen miljoonaan. Samalla Suomi alkoi myös kaupungistua, vuonna 1920 jo 500 000–800 000 suomalaista, vähän laskutavasta riippuen, asui kaupunki- ja taajamamaisissa asuinympäristöissä, Uudellamaalla jopa puolet. (Jutikkala 1983, 14–17; Pitkänen 1994; Haapala 1995, 89–95.)

perusasteellakin alettiin kouluissa antaa perussivistykseen liittyvän ja teoreettisen opetuksen lisäksi selkeästi ammatillista opetusta. (Klemelä 2002, 37–41.) Anja Heikkisen (1995, 420) mukaan vuodet 1880–1910 muodostuivatkin erilaisten ammattikoulujen perustamisen ”kulta-ajaksi” samalla kun koulutus näissäkin alkoi kiinnittyä aiempaa vahvemmin modernin yhteiskunnan projektiin.

Vastaavasti uudet pedagogiset virtaukset, kuten herbart-zilleriläisyys ja erilaiset reformipedagogiset suuntaukset, lisäsivät paineita koulujen sisäisten käytänteiden ja opetustradition uudistamiseen (Iisalo 1988, 151–171; 197–240; Lahdes 1961; Bruhn 1968). Suomessakin nämä ja alan uusi tutkimus olivat tuoreeltaan esillä. Näiden pohjalta käytiin keskustelua muun muassa opettajien yleisissä kokouksissa ja heidän ammattilehdistössään. Esimerkiksi nimimerkki E. W. M–g. esitti *Kansakoulun Lehteen* vuonna 1900 kirjoittamassaan laajassa artikkelissa uusia ajan sielutieteellisen tutkimuksen menetelmiä ja tuloksia lähtökohtanaan ajatus siitä, että opettajiston olisi pitänyt paremmin tuntea näiden tuloksia ja ylipäättään lapsen sielunelämää, kuten hän artikkelinsa ensimmäisen osan alussa totesi:

Tuskin tarvinnee mainita, kuinka tärkeätä on kasvattajalle tuntea ne lapset, joiden opettajaksi hän on määrätty. Tiedämmehän kaikki, että sitä paremmin suoritamme tehtävämme, kuta perusteellisempi käsitys meillä on niistä ajatuksista ja tunteista, jotka pienokaisissa liikkuvat. Mutta tiedämme myös, että opettajistossamme ei ole tähän asti mitään tehty saadakseen selville parempaa ja perusteellisempaa tietoa lasten sielunelämästä. Kuitenkin oivallamme nyt paremmin kuin ennen, ettei niitä tietoja, joita meillä on täysikasvuisen ihmisen sielunelämästä, voi välittömästi sovelluttaa lapsiin, vaan että meidän on otettava lapsi itse tutkimuksemme esineeksi, ja että meidän tässä tutkimuksessa tulee käyttää nykyaikaisen tieteen työtapoja. (E.W M-g. 1900)

Kirjoittajan mukaan opettajien olisi pitänyt tukeutua opetuksensa järjestämisessä ja toteuttamisessa aiempaa vahvemmin tieteen ja uuden lapsitutkimuksen tuomaan uuteen tietoon lapsista ja opetuksesta samalla kun hän toivoi kansakouluopettajien itsekkin osallistuvan aktiivisesti alan tutkimuksen kehittämiseen. Tämän vuoksi kirjoittaja selvittikin lukijoilleen laajasti uusia sielutieteen tutkimusmenetelmiä ja -tuloksia. (emt.) Ylipäättään ajan reformisti ja kasvatustieteen auktoriteetit alkoivat esiintyä yleisemminkin aiempaa lapsilähtöisemmän ja kasvatuksellisemmän opetuksen puolesta. Pelkkä tietopuolinen ja ajattelun kehittämiseen keskittyvä opetus nähtiin nyt liian kapea-alaiseksi, näiden ohessa oli panostettava myös eettiseen ja luonteenkasvatukseen. Koulun oli tarjottava aiempaa paremmat ja vahvemmat eväät itse kunkin tulevaa elämää varten. (Ks. esim. Iisalo 1984; 1988, 200–239; Suutarinen 1992; Launonen 2000; Ahonen 1997; 2000 ja tämän kirjan lukuja 10–13.) Muun muassa Lucina Hagman (1853–1946) liitti näihin uusiin kasvatuksellisiin lähtökohtiin myös 1880-luvun koulutulokkaan, yhteiskoulun, perustavoitteet:

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 kaihottua yhteisön aarretta. Tämä on se lopputarkeus, johon yhteiskasvatuksen aate pyrkii. (Hagman 1897, 232.)

Hagmanin mukaan kaikkien, myös tyttöjen ja naisten, tuli päästä korkeammalle opintielle (ks. myös Hagman 1888, 76). Uusien yhteiskoulujen, sen lisäksi, että ne lisäsivät sukupuolten koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, yhtenä tärkeimpänä päämääränä olikin Hagmanin mukaan oppilaiden, ja tätä kautta koko yhteiskunnan, siveyden kohottaminen (ks. laajemmin yhteiskasvatuksen periaatteista Hakaste 1992; Salminen 2002, 135–156). Kouluopetus haluttiin nyt ylipäättään kytkeä aiempaa tiiviimmin sivistyneen, toimintakykyisen, vastuullisen ja siveellisen kansalaisen

kasvatusprojektiin. Näin paineet koulujen sisäiseenkin uudistamiseen kasvoivat, mitä lähemmäksi 1900-lukua tultiin.

Vaikka 1860- ja 1870-lukujen koulu-uudistukset olivatkin merkittäviä, eivät ne onnistuneet missään nimessä ratkomaan kaikkia kouluihin liittyneitä ongelmia ja ”pullonkauloja”. Kansakoulun puolella tällaisia kysymyksiä olivat muun muassa koulun epämääräiseksi jäänyt asema ja suhde muihin kouluhin (niin sanottu pohjakoulukysymys) sekä maaseudun kansakoulun vapaaehtoisuuteen ja alkukasvatukseen liittyneet perustamisvaiheen ratkaisut.¹¹ Vastaavasti 1870-luvun oppikoulureformissa jäivät vaille pysyvää ja tyydyttävää ratkaisua yhä edelleen reaaliopetuksen, tyttökoulujen, suomenkielisten oppikoulujen ja yksityisoppikoulujen asemaan liittyvät kysymykset. Oppikoulun puolella suomenkielisten koulujen, kiitos monien yksityiskoulujen, määrä alkoikin lisääntyä ripeästi samalla kun reaaliopetuksen ja tyttökoulujen tilannetta pyrittiin ratkomaan jälleen uusilla asetuksilla jo kahdeksankymmentäluvulla. Vuonna 1883 annettiin nimittäin jo uusi asetus reaaliopetuksen järjestämisestä oppikouluissa. Tämän päätöksen myötä klassisten lyseoiden rinnalle perustettiin reaalilyseoita ja lakkautettiin 1870-luvulla perustetut reaalikoulut. Näin reaalisivistyksen perustuvista oppilaitoksista avautui nyt ensi kertaa suora reitti myös yliopistoon. Tämä ratkaisu osoittautuikin onnistuneeksi, monesta aiemmasta yrityksestä poiketen. Reaalilyseoiden asema ja suosio kasvoi tasaisesti. Koulujen asemaa vahvistui edelleen 1914 oppikouluasetuksen antamisen myötä. Reaalilyseoihin, myöhemmin myös klassisiin lyseoihin, perustettiin 1890-luvun lukusuunnitelmauudistuksilla vielä oma keskikouluaste, joka omalta osaltaan vahvisti näiden asemaa. Keskikoulujen muotoutumisen myötä lyseoista tuli yhä tärkeämpi yleisen kansalaiskasvatuksen antaja ja yleissivistävän koulun perusaste. (Iisalo 1973; 1975).

1880-luvun toinen merkittävä oppikoulujärjestelmää koskeva sääntöuudistus koski tyttökoulujen järjestämistä. Vuoden 1885 asetuksen myötä koulut laajenivat ensinnäkin viisivuotisiksi (Helsingin tyttökoulu 7-vuotiseksi), ja niihin saattoi liittyä vielä kaksivuotinen jatko-opisto. Näin tyttökoulujen opetuksen ala laajeni, joskaan näistä ei vielääkään avautunut tytöille suoraa reittiä yliopistoon. Tyttöjen koulunkäynti alkoikin yleistyä 1880-luvulta lähtien merkittävästi. Tätä edesauttoi uusien yhteiskoulujen, tyttöjen ja poikien yhteisten koulujen, tulo koulumarkkinoille. Myös naisten yliopisto-opiskelu alkoi lisääntyä 1800-luvun loppupuolelta alkaen, joskin aluksi hyvin verkkaisesti. 1900-luvun alkuun asti he tarvitsivatkin tähän yliopiston rehtorin erityisluvan, joka

¹¹ Kansakouluun liittyvän pohjakoulukysymyksen ympärillä käytiin ”linjataistelua” 1800-luvun loppupuolen ja 1900-luvun alkupuolen ajan. Tähän liittyvät linjaerimielisyydet nousivat niin pedagogisista kuin laajemmista yhteiskuntapoliittisista näkemyseroista. Pedagoginen kysymys liittyi ennen kaikkea siihen, miten kansa- ja oppikoulun opetus oli yhdistettävissä vai oliko tälle yhdistämiselle löydettävissä mitään perusteita. Yhteiskunnallispoliittisesta näkökulmasta ristivetoa aiheutti taas se, että toiset halusivat pitää kansakoulun ja oppikoulun selkeästi erossa toisistaan ja säilyttää näin kullakin yhteiskuntapiirillä selkeästi oman koulunsa, kun taas koululaitoksen demokratisoimista ajavat halusivat yhdistämällä kansakoulun tiiviimmin oppikouluun avata tällä tavalla koulun laajemmille yhteiskuntapiireille. 1900-lukua lähestyttäessä pohjakoulukysymyksestä muodostuikin selvästi puolipoliittinen kysymys. Pohjakoulusta muodostuikin pitkäaikainen koulupoliittinen kysymys, joka ratkesi oikeastaan lopullisesti vasta peruskoulun perustamisen myötä 1970-luvulla. (Ks. Ensiö 1917; Niemi 1969; Ahonen & Rantala 1996.) Maaseudulla kansakoulujen perustaminen jäi ensinnäkin kuntien oman aktiivisuuden ja vapaaehtoisuuden varaan, mikä heijastui muun muassa koulujen perustamistahdin suhteellisenä verkkaisuutena (tosin kaupungeissa ryhdyttiin koulujen perustamiseen laajemmin vasta 1870-luvun alkupuolella). Vastaavasti se, että vuoden 1866 kansakouluasetuksessa alkukasvatus jätettiin maalla kotien ja kirkon kansanopetuksen vastuulle, aiheutti omat ongelmansa maalaiskansakoulujen toimintaan. Osaksi tästä syystä kirkon ylläpitämät kiertokoulut pysyivätkin merkittävänä kansanopetusfoorumina aina 1920- ja 1930-luvuille saakka. Kirkko pyrki 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alussa kehittämään ja laajentamaan alkukasvatukseen liittyvää kiertokoulujärjestelmäänsä, pyrkien näin turvaamaan alkukasvatuksen uskonnollisen perustan ja kirkon perinteisen aseman kansan alkukasvattajana. Tältä osin tilanne ratkesi periaatteessa vasta vuoden 1921 oppivelvollisuuskoulun perustamisen myötä (Halila 1949II, 11–154; 1949III, 84–105; 1950, 45–89; Heikkilä 1985, 241–247, 380–382.)

heille tosin yleisesti aina myönnettiin. Vuonna 1901 naiset saivat vihdoinkin samat opinto-oikeudet yliopistoon kuin miehillä oli. Tämän jälkeen naisten yliopisto-opiskelu kasvoi muutamassa vuodessa lähes räjähdysmäisesti, vuonna 1915 naisten osuus Helsingin yliopistossa opiskelijoista oli jo lähes 15 prosenttia. (Heikkilä 1985, 94–96; Halila 1983).

Jos 1880-luvulla tehtiin merkittäviä oppikoulupäätöksiä, muodostui 1890-luvusta puolestaan kansakoulun kannalta tärkeä vuosikymmen jo senkin vuoksi, että koulujen määrällinen kehitys oli koko vuosikymmenen ajan kasvussa. Toiseksi kansakoulua laajennettiin kaksivuotisilla jatkokursseilla vuosikymmenen aikana. Näissä oppilaat saattoivat syventää kansakoulussa oppimaansa samalla kun ne tarjosivat heille ainakin muutamaksi tunniksi viikossa tarkoituksenmukaista tekemistä kansakoulun ja työelämään siirtymisen väliin jääviksi vuosiksi. Jatko-opistojen perustaminen oli aluksi vapaaehtoista, kunnes ne vuoden 1921 oppivelvollisuuslaissa säädettiin pakolliseksi kaikille niille, jotka eivät jatkaneet opintojaan kansakoulun jälkeen muissa kouluissa. Kaiken kaikkiaan kouluista muodostui lähinnä työväestön lasten kouluja, joissa heille pyrittiin antamaan eväitä kunnon kansalaisuuteen. (Halila 1949II, 317–327; III, 252–269; Jauhiainen 2002, 41–107, 267–270.)

Vuonna 1898 annettiin kansakouluja koskeva piirijakoasetus. Nyt maaseutukunnillekin asetettiin aiempaa tiukemmat koulujen perustamisveloitteet. Tavoitteena oli, että jokaisella lapsella olisi ollut mahdollisuus – ei kuitenkaan vielä pakko – koulunkäyntiin tätä haluttaessa. 1860-luvun liberaaliin vapaaehtoisuusperiaatteeseen liittynyt koulun laajentamisstrategia oli tullut tässä suhteessa tiensä päähän. Koulujen perustamistahti lähtikin asetuksen myötä nousuradalle, joskin meni vielä pitkään, ennen kuin koulut todella olivat kaikkien suomalaislasten ulottuvilla. Kansakoulujen asema vahvistettiin vielä vuoden 1905 päätöksellä, jossa koulun kahden alimman luokan tiettyjen oppiaineiden oppimäärän hallitseminen asetettiin alkeisoppilaitosten, siis lyseon ala-asteiden, pääsyvaatimukseksi. Samaan aikaan oppikouluihin valmistavien koulujen valtionapu lopetettiin. Nämä päätökset vähensivät omalta osaltaan valmistavien koulujen yhteiskunnallista merkitystä, joskin niiden toiminta jatkui vielä, nyt vain yksityisten rahoittamana, vielä useita vuosikymmeniä. Vuoden 1905 asetus ja valtionavun lakkauttaminen valmistavilta kouluilta voidaan nähdä osana koululaitoksen demokratisoituspyrkimyksiä. (As 80/1905; Halila 1949III, 14–70; Ahonen & Rantanen 1996, 27.)

1900-luvun alkupuolella, ennen Suomen itsenäistymistä, ei siis ollut kovin suurta tilaa suurille koulu-uudistuksille, vaikka painetta näihin kyllä oli. Tätä uudistustahdin hidastumista selittänee pitkälti Venäjän tiukentunut yhteiskuntapolitiikka, kuten edellä jo mainittiinkin. Tosin ensimmäisen (1899–1905) ja toisen sortokauden (1909–1917) väliin jääneen lyhyen kauden aikana, vapauden ja yhteiskunnallisten uudistusten vuosina, koulukysymyksetkin olivat laajan uudistustyön kohteena, useita komiteoitakin istui näinä vuosina pohtimassa koulua koskevia uudistuksia. Nämä tekivät useita merkittäviäkin esityksiä, esimerkiksi ehdotuksen oppivelvollisuuskoulun – jossa kaikki lapset, säätyyn ja sukupuoleen katsomatta, olisivat saaneet sellaisen opin, jota yhteiskunta kaikilta jäseniltään edellytti – säätämisestä, jonka Suomen uusi eduskunta hyväksyi vuonna 1910. Tämä, kuten monet muutkin ajan uudistusesitykset, jäi kuitenkin toteuttamatta viimeistäänkin senaatin ja kenraalikuvernöörin vastustuksen takia. (Kom 1907, 149; Heikkilä 1985, 179–259, 336–392; Halila 1949III, 50–58).

Sortokaudet eivät kuitenkaan pysäyttäneet koulujen ja oppilaiden määrällistä kehitystendenssiä, vaan tässä suhteessa voimakas kasvu jatkui myös niin 1900- kuin 1910-luvullakin, kuten edellä on jo todettukin. Lisäksi esimerkiksi korkeakoulusektori vahvistui 1900- ja 1910-luvuilla merkittävästi, kun teknillinen (1809) ja kaupallinen (1911) ala saivat molemmat oman korkeakoulunsa.

Vastaavasti Helsingin yliopisto sai rinnalleen kaksikin uutta yksityistä yliopistoa, kun Åbo Akademi vuonna 1918 ja Turun yliopisto vuonna 1920 perustettiin. (Heikkilä 1985, 357–392; Autio 1986, 15–16.)

1910-luvulla tehtiin ennen Suomen itsenäistymistä, toisesta sortokaudesta huolimatta, oppikoulun suhteen kaksikin merkittävää uudistus päätöstä. Vuonna 1914 annettu oppikouluasetus päätti pitkällisen kulttuuritaistelun tuloksena Suomessa klassisen oppikoulutradition valtakauden. Nyt entisen valtatraddition ”käenpojasta” eli reaalisivistyksestä tuli oppikoulun perusta.¹² Tässäkin koulu-uudistuksessa, kuten monessa aiemmassakin, Suomessa seurattiin muiden länsimaiden kehitystendenssejä. Esimerkiksi Ruotsissa reaalisivistykseen nojaava koulu oli sivuuttanut klassisen koulun vuosikymmentä aiemmin. Tosin tämä ”voitto” ei merkinnyt sen paremmin meillä kuin Ruotsissakaan, että näihin kahteen orientaatioon liittyvät linjaristiriidat olisivat kokonaan poistuneet kouludebatista ja -maailmasta. Tämä ristiriita menetti voimansa niin meillä kuin Ruotsissakin oikeastaan vasta 1900-luvun loppupuolen suurten koulu-uudistusten myötä, jos silloinkaan. (Iisalo 1984, 29–60; Ödman 1995, 486; Savoie, Bruter & Frijhoff 2004; ks. esim. Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, passim.; Ahonen & Rantala 2001, passim.)

Vastaavasti vuoden 1915 tyttökouluasetus vahvisti edelleen tyttökoulujen asemaa. Nyt niistä muodostettiin kuusiluokkaisia keskikouluja, joiden lisäksi Helsingin suomalaisesta tyttökoulusta muodostettiin tyttölyseo, jossa oli myös lukio. Näin tyttökouluista avautui ensi kerran suora reitti myös korkeakouluihin. Koko lyseon käsittävien tyttökoulujen määrä kasvoikin heti 1920-luvun alussa samalla kun ne irtautuivat selkeästi aiemmasta opettajankoulutusroolistaan, mikä näkyi muun muassa siinä, että näiden opetusohjelmissä filosofian perusteet korvasivat aiemmat kasvatustopin ja sielutieteen opinnot. Näin tyttölyseoista tehtiin yliopistoon johtavia pohjakouluja muiden lyseoiden tapaan. (Ketonen 1977; Kiuasmaa 1982, 207–209.)

Jos 1900-luvun alkuvuodet olivat melko hiljaista aikaa koulu-uudistuspyrkimysten suhteen, niin Suomen itsenäistyminen sai uudistuksia ajavat tahot jälleen liikkeelle samalla kun valtion rooli koulujen ylläpitäjänä ja ohjeistajana vahvistui entisestään. Uuden itsenäisen Suomen yhteiskuntapolitiikassa koulukysymykset korostuivat monessa suhteessa. Suomi haluttiin nyt nostaa kaikessa, niin sivistyksen kuin elintason ja taloudenkin suhteen, muiden länsimaisten sivistysmaiden tasolle. Tämän ei katsottu onnistuvan ilman laaja-alaista, kaikkia kansalaisia koskevan koulutuksen, ja kansansivistyksen kohottamista ja laajentamista. Jokaisen yhteiskunnan jäsenen, ei vain rajatun eliitin, nähtiin nyt tarvitsevan entistä välttämättömämmin vahvaa yleissivistyksellistä koulutuspohjaa. Muutenkin sivistys- ja koulutustason kohottaminen nähtiin tärkeäksi sisällissodan kahtia repimän kansan eheyttämisen vuoksi. Toki koulutuksen laajentamiseen liittyi myös tiettyjä jännitteitä ja varauksia, esimerkiksi kansalaissodan voittaneiden valkoisten puolella. Myös työväenliikkeen parissa, jossa muutoin kyllä kannatettiin sivistyssektorin uudistamista, oltiin hyvinkin epäileviä koulun ja kirkon sidoksen jatkumisen suhteen. Aikakauden koulupoliittisessa debatissa perättiin muutoinkin, kenen, porvariston vai työväestön, ehdoilla esimerkiksi oppivelvollisuuskoulua pitäisi kehittää. Myös koulujen kieli- ja pohjakoulukysymykset olivat vielä 1920-luvulla vahvasti esillä ajan kouludebatissa. (Ks. esim. Autio 1986, 19–20. 49–52; Männistö 1994.)

¹² Vuoden 1914 asetuksen jälkeen maahan jäi vain neljä perinteistä klassista lyseota, kun niitä lukuvuonna 1909/10 oli ollut vielä neljätoista. Vastaavasti samana aikana reaalilyseoiden määrä kasvoi kymmenestä kahteenkymmeneenkahteen. Klassista lyseota ei vastaisuudessa saanut perustaa, jos paikkakunnalla ei ollut reaalilyseota. (Iisalo 1984, passim; 1988, 197; Heikkilä 1985, 360–362.)

Tietystä eripurasta huolimatta 1920-luvun alkupuolen koulu-uudistukset, kuten kulttuuripoliittiset uudistukset yleensäkin, tehtiin kuitenkin vielä melko suuren yhteisymmärryksen vallitessa. Koulujen yhteiskunnallinen merkitys myönnettiin yleisesti. Tätä kuvaa sekin, että Helsingin yliopisto ja koulut saivat omat pykälänsä aina vuoden 1919 Suomen hallitusmuotoa myöten (SA 94/1919, 77–82 §). Hallitusmuodon mukaan yleissivistävien ja kansanopetusta antavien oppilaitosten ylläpitäminen tai avustaminen kuului tästä lähtien yksiselitteisesti valtiolle. Samalla hallitusmuotoon kirjattiin ajatus yleisestä oppivelvollisuudesta, joka tulikin vuoden 1921 kansakoululain myötä Suomen perusasteen koulutuksen lähtökohdaksi. Lisäksi uudessa hallitusmuodossa taatiin Helsingin yliopistolle itsehallinto. Tosin tämä ei merkinnyt yliopiston täydellistä itsehallintoa eikä riippumattomuutta valtiovallasta. Laajemmat yliopistolait annettiin vuonna 1923. Vastavasti hallitusmuodossa taatiin Helsingin yliopistolle itsehallinnollinen asema. Myöhemmin vuonna 1923 säädettiin yliopistoa koskeva uusi laki ja vuotta myöhemmin yliopisto sai vielä uudet statuuutit. Kaiken kaikkiaan valtion panostukset koulusektorille kasvoivat 1920-luvulla jatkuvasti, joskaan tämä ei merkinnyt vielä tuolloin esimerkiksi yksityisten koulujen merkityksen vähentymistä oppikoulusektorilla. Koulupolitiikassa painopiste siirtyi kuitenkin kansanopetussektorin kehittämiseen, kun aiemmin 1800-luvun loppupuolella Suomessa harjoitetun koulupolitiikan keskiössä oli ollut oppikoulun, ennen kaikkea suomenkielisen, kehittäminen ja laajentaminen. (Autio 1986, 19–98, 158–203; Kiuasmaa 1982, 197–262.)

Lopuksi

Kun verrataan 1700- ja 1800-lukujen vaihteen kansanopetusta ja kouluja, yliopisto mukaan lukien, sekä kasvatustieteen tilaa 1920-luvun alun tilanteeseen, voidaan näiden väliin jäävä ajanjakso todeta kiistatta keskeiseksi taite- tai jopa murroskohdaksi kasvatuksen alalla ja eri koulusektoreilla Suomessa. Koulujen ja opiskelijoiden määrät, koulutuksen laaja-alaisuus ja taso sekä yleensäkin koulutuksen yhteiskunnallinen merkitys oli 1920-luvulle tultaessa aivan eri luokkaa kuin runsaat sata vuotta aiemmin. Näin oli myös pedagogisen ajattelun ja koulujen yhteiskunnallisen relevanssin suhteen. Kaiken kaikkiaan usko kasvatukseen ja koulutukseen oli radikaalisesti vahvistunut sitten 1800-luvun alkupuolen. Nyt koulutus, aina kansakouluopetusta myöten, nähtiin tärkeäksi niin talouselämän kuin koko kansakunnankin hyvinvoinnin ja integraation kannalta. Samalla kasvatuksen ja koulutuksen laajentamista perusteltiin modernin kansanvaltaisen yhteiskunnan kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen kasvuun liittyi sekin, että mitä lähemmäksi 1900-lukua tultiin, sitä laajempaa yhteiskunnallista debattia ja poliittisia intohimoja sekä eri intressiryhmien eturistiriitoja koulutuskysymykset herättivät. Vaikkei koulumainen opetus vielä Suomen itsenäistymisen alkuvuosina koskettanut läheskään kaikkia kansalaispiirejä, kuten nyt lähes sata vuotta myöhemmin, koulutuksen ja sivistyksen merkitys kansalaisuuden, sosiaalisten ja ammatillisten hierarkioiden määrittelijänä oli jo tuolloinkin aikaisempaa suurempi. Suomikin, vaikka täällä yhteiskunnan modernisaatioprosessi eteni monia maita verkkaisemmin, oli muiden länsimaiden tapaan muotoutumassa kovaa vauhtia moderniksi koulutusyhteiskunnaksi.

Tarkasteltaessa kasvatukseen ja opetukseen, ja yleisemmin koulujen kehitykseen, liittyviä tendenssejä 1800-luvun alkupuolelta Suomen itsenäistymiseen saakka nousee esiin muutamia keskeisiä perusjuonteita edellä todetun koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen korostumisen lisäksi:

1. Koulujen avautuminen, ekspansio ja maallistuminen kaikilla sektoreilla
2. Yhtenäisemmän ja keskitetympään ohjatun koululaitoksen muodostuminen etenkin yleissivistävän koulutuksen puolella
3. Suomenkielisten koulujen ja suomenkielisen opetuksen lisääntyminen
4. Opettajan ammatin itsenäistyminen ja statuksen nousu
5. Kouluopetuksen uudelleensuuntautuminen
6. Pedagogiikan korostuminen ja tähän liittyvä asteittainen orientaatiomuutos

Kuten edellä on jo todettu, näillä 1800-luvun ja 1900-luvun alun koulu-uudistuspyrkimyksillä haettiin ratkaisuja moneen jo pitkään kansanopetusta ja kouluopetusta rasittaneeseen perusongelmaan. Artikkelissa nouseekin vahvasti esiin kasvatukseen, koulutukseen ja pedagogiseen ajattelutraditioon liittyvien historiallisten jatkuvuuksien merkitys eri murroskohtien rinnalla. Eri ajan-kohtien murrosten kokonaisvaltainen hahmottaminen edellyttääkin niiden tulkitsemista näitä jatkuvuuksia vasten. Näin esimerkiksi 1800-luvun kouluekspansio ja uudistuspyrkimysten alkujuuret ovat vahvasti yhteydessä 1800-luvun alkupuolen yhteiskunnallisiin, varsinkin kouluja koskeviin, kehitystendensseihin, ajatellaan sitten vaikka 1800-luvun alkupuolella käytyä klassisen (läntisen) ja toisaalta reaalisivistyksen nojautuvan (itäisen) koulumallin ympärillä käytyä kulttuuritaistelua tai kansanopetukseen 1820-luvulta alkaen liitettyjä laajempia sosiaalisia painotuksia ja tähän liittyen kansanopetuksen laajentamiskykyjä. Yhtä lailla ammatillisen peruskoulutuksen uudelleen muotoutumisen kuten myös yliopiston uudelleen linjauksen kannalta tärkeitä ensiaskeleita otettiin jo vuosisadan alkupuolella. Nämä, kuten laajemminkin yhteiskunnan kehitystendenssit, pohjustivat siinä määrin merkittävästi vuosisadan loppupuolen koulutuksen kehityslinjoja, että 1800-luvun alun ja Suomen itsenäistymisen ja oppivelvollisuuskoulun säätämisen väliin osunutta aikakautta olisi syytä tarkastella yhtenä kokonaisuutena, kuten tässä teoksessa on tehty, vaikka 1800-luvun loppupuolen yhteiskunnallinen ja kouluja koskeva murros olikin erityisen voimakas. Ilman tätä jatkuvuuden huomioon ottamista monet vuosisadan loppupuolen kehityskulkuun liittyvät kysymykset eivät avaudu aivan tarkoituksenmukaisella tavalla.

Tässä artikkelissa on pyritty nostamaan esiin sekä kansanopetusta ja eri sektorien kouluja että pedagogiikan asemaa ja muutoksia koskevia yleisiä perustendenssejä. Tällainen reformeihin keskittyvä tarkastelu antaa aina auttamattomasti liiankin positiivisen ja suoraviivaisen tulkinnan tapahtuneesta kehityskulusta. Tosiasiassa reformit eivät koulukontekstissa, sen paremmin kuin muillakaan yhteiskunnan sektoreilla, konkretisoidu useinkaan niin kuin uudistajat ovat ne ajatelleet. Näinhän muun muassa kävi 1880-luvulle saakka kaikille oppikoulun reaalisivistyksen vahvistamiskykyille. Niin ikään uuden kansakoulun perustamistahti tuntui monen koulun edusmiehen mukaan aluksi aivan liian hitaalta (Laamanen 2000; ks. myös Kivirauma & Jauhiainen 1996; Nieminen 2003). Myös kirkon vaikutus kouluopetukseen, varsinkin kansakoulun puolelle, jatkui vahvana vielä pitkään huolimatta koulun ja kirkon teiden virallisesta eriytymisestä (ks. esim. Suni 2005; Koski 2001; Innanen 2006). Laajentuneesta ja vahvistuneesta opettajankoulutuksesta huolimatta jäi vastaavasti moni pedagoginen uudistuspyrkimys todentumatta niin kansakoulun kuin oppikoulunkin puolella samoin kuin opettajankoulutusyksiköissäkin. Kaikista uusista linjauksista ja uudistusinnostosta huolimatta opetus polki näissä jokseenkin vanhoja latuja pitkin. Esimerkiksi kansakoulusta tuli aiottua kirjakoulupainotteisempi ja opettajajohtoisempi. Myös oppikoulujen arkipäivässä säilyi opettajajohtoisuus ja tietopainotteinen oppikirja- ja läksykuulusteluperinne vahvana

koko 1800-luvun ja 1900-luvun alkupuolen ajan, ja tämän jälkeenkin. (Ks. esim. Halila 1949II, 291–304; Kiuasmaa 1982, 115–117; ks. myös esim. Tyack & Cuban 1995, 60–109.)

Kasvatuksen historian yksi tulevaisuuden haaste onkin, kuten esimerkiksi Hannu Simola (2002) on todennut oppilaiden käytöksen arvioinnin historiaa hahmotellessaan, sen tutkiminen, miten erilaiset uudistukset ovat eri aikoina kouluissa konkretisoituneet ja miten opettajat kouluissa muovasivat näitä reformeja (ks. myös Depaepe & Simon 1995). Vastaavasti voimme kysyä sitä, miksi moderniin ja valistukseen sisältyneen vahvan pedagogisen optimismin odotukset eivät ole todentuneet ainakaan siinä määrin kuin olisi voinut olettaa. Entä mikä selittää sitä, että kasvatukseen ja opetukseen näyttää sisältyvän, oli kyse sitten eilisen tai tämän päivän kasvatuksesta, sekä kasvatettavien autonomiaa lisääviä että samalla heitä alistavia tekijöitä? (Ks. esim. Cohen & Depaepe 1996). Miten tätä kasvatukseen liittyvää paradoksia oikein selittäisi ja miten se on ilmennyt eri aikoina kasvatukseen ja opetukseen liittyvissä teoreettisissa diskursseissa, poliittisissa linjauksissa ja käytänteissä? Nämä suuret kysymykset, kuten myös se, miten yhteiskunnalliset ja koulujärjestelmään liittyvät rakennetekijät, eri intressipiirit ja vallitsevat sosiaaliset käytänteet ja arvotukset ovat vaikuttaneet eri aikoina koulu-uudistuspyrkimysten, mukaan lukien pedagogiset reformipyrkimykset, todentumiseen, innoittanevat ja pohdituttanevat vielä pitkään tulevaakin tutkimusta.

Lähteet

Painetut alkuperäislähteet

- As 12/1863. Hans Kejslerliga Majestets Nådiga Förordning angående inrättande af ett prowisoriskt seminarium för bildande af folklärare och lärarinne i Finland 17.3.1863.
- As 12/1866. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus kansakoulutoimen lopullisesta järjestämisestä Suomen Suuriruhtinanmaassa sekä tähän liittyvä Keisarillisen Majesteetin Armollinen Ohjesääntö kansakoulunopettaja- ja opettajarseminareille Suomen Suuriruhtinanmaassa 11.5.1866.
- As. 26/1878. Asevelvollisuuslaki 27.12. 1878.
- As 10/1879. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus yleisestä waiwaishoidosta Suomen Suuriruhtinanmaassa 17.3. 1879.
- As 12/1879. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus elinkeinoista. 31.3.1879.
- As 27/1885. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus muutamista muutoksista nais-siwistystä warten olewien oppilaitosten järjestämisessä sekä uusien semmoisten oppilaitosten perustamisesta.
- As 18/1889. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus teollisuusammateissa olewain työntekijäin suojelemisesta 15.4.1889.
- As 40/1898. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Ohjesääntö Koulutoimen Ylihallitukselle Suomessa 40/1898.
- As 80/1905. Armollinen Asetus 8 päivänä Elokuutta 1872 annetun Armollisen Koulujärjestyksen 20 ja 21 §:n muuttamisesta tosin kuuluvaksi.
- As 101/1921 Oppivelvollisuuslaki 15.6. 1921.
- Julistus 1858. Kejslerl. Kungörelse, angående grunderne för ordnandet af folkundervisningen i Storfurstedömet Finland, den 19 April 1858. Teoksessa Samling af sådana lagbud och författningar, som angå Kronolänsmäns tjensteäliggande och hvad dermed sammanhänger. Helsingfors 1869.
- Julistus 29/1869. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus Ylihallituksen asettamisesta koulutoimelle Suomen Suuriruhtinanmaassa ja sen kanssa yhteydessä olewista muutoksista oppilaitosten peräänkatsannossa 24.11.1869.29/1869.
- Julistus 36/1871. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus Suomenmaan alkeisoppilaitosten toisin järjestämisestä 30.11.1871.

K. M:n arm. ohjesääntö 28.8.1806. Instruction för Seminarium paedagogicum vid Kongl. Academiens I Åbo. Dat. Stockholm den 28. 8. August. Leinberg, K. G. 1887. Handlingar rörande Finska skolväsendets historia II. Jyväskylä, Helsinki, 486–498.
Kj 1972. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Koulujärjestys Suomen Suuriruhtinanmaalle. 8.8.1872.
Kom 1907:12. Keisarilliselle Majesteetille oppivelvollisuuskomitealta alamaisesti.

Aikalaiskirjallisuus ja lehtiartikkelit

Böök, E. 1876. Hvad är den lärda skolans mål. Tidskrift utgifven af pedagogiska föreningen i Finland, 264–276. (Nimim. E.B-k)
von Becker, R. 19,20/1921. Kansan Walistuksesta. Turun Wiikkosanomat n:ot 19, 20/1821.
von Becker, R. 46,47/1921. Lancasterin kouluista. Turun Wiikkosanomat n:ot 46, 47/1821.
von Becker, R. 1922. Wilpitön tutkinto kysymyksestä, jos maakunnallemme olisi etua Suomen kielen lukemisesta yhteisissä kouluissamme. Turun Wiikkosanomat n:o 51/1822.
Cohen, S. & Depaepe, M. 1996. History of Education in the Postmodern Era. Introduction. Paedagogica Historica. 32 (1), 301–306.
Cygnaeus, U. 1863. Ehdotuksia Suomen Kansakoulutoimesta keisarillisen Senaatin määräyksestä. Helsinki 1863.
E.W.M-g. 1900. Sielutieteellisten havaintojen tekeminen lapsissa I ja II. Kansakoululehti n:ot 3–4, 6–7/1900.
Grinpenberg, O. 1834–35. Weckoblad för uppfostran och undervisning 1834–1835.
Hagman, L. 1888. Naisten kasvatuksesta havaintoja ja mietteitä. Porvoo: Wsoy.
Hagman, L. 1897. Kokemukseni yhteiskasvatuksesta. Porvoo: Werner Söderström.
Linsén, J. G. 1821a. Om Folkupplysning. Mnemosyne n:o 100, 104/1820.
Linsén, J. G. 1821b. Om den reform Finlands Allmänna Undersvisnings anstalter behöfva. Mnemosyne tammikuu/1921.
Wallin, O. 1861. Om folkbildning och folkskolor. Helsingfors: J. C. Frenceklee & Son.

Kirjallisuus

Ahonen, S. 1997. Mittausmaniaa 1920-luvulla: kasvatustieteen paradigmanmuutoksen tarkastelua. Didacta Varia 2 (2), 3–19.
Ahonen, S. 2000. Kasvatustieteen vaihtuvat kasvot. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY, 398–437.
Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvo vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
Ahonen, S. & Rantala, J. 1996. Sata vuotta oppikoulua varten. Valmistava koulu 1870-luvulta 1970-luvulle. Helsinki: Kirjayhtymä.
Ahonen, S. & Rantala, J. (eds.) 2001. Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000. Finnish Literature Society, Studia Fennica Historica 1.
Autio, V.–M. 1986. Opetusministeriön historia 4. Ensimmäisen tasavallan kulttuuripolitiikka 1917–1944. Järvenpää.
Borg, O. 1965. Suomen puolueet ja puolueohjelmat 1880–1964. Porvoo–Helsinki: WSOY.
Bruhn, K. 1968. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Helsinki: Otava.
Depaepe, M. & Simon, F. 1995. Is there any Place for the History of “Education” in the “History of Education”? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. 32 (1), 9–16.
Elovainio, P. 1981. Oppikoululaitoksen laajeneminen ja yhteiskunnalliset ristiriidat 1800-luvun lopulla Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. Sosiologia 18 (3), 194–204.
Ensiö, A. 1917. Oppikoulujen pohjakoulukysymys Suomessa. Turku.
Florin, C. & Johansson, U. 1993. ”Där de härliga lagrarna gro...” Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914. Tukholma: Tiden.
Haapala, P. 1995. Talous, valta ja valtio – johdatus näkökulmaan. Teoksessa P. Haapala (toim.) Talous, valta ja valtio. Tutkimuksia 1800-luvun Suomesta. Tampere: Vastapaino, 9–16.
Hakaste, S. 1992. Yhteiskasvatuksen kehitys 1800-luvun Suomessa sekä vastaavia kehityslinjoja naapurimaissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen Tutkimuksia 133.
Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia I–III. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Porvoo–Helsinki: WSOY.

- Halila, A. 1962. Porvoon valtiopäivät ja autonomian alkuaika. Teoksessa kansanedustuslaitoksen historia I. Helsinki: Eduskunnan historiakomitea, 449–579.
- Halila, A. 1963. Jyväskylän seminaarin historia. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Halila, A. 1975. Suomen oppikoulujen tarkastustoimen ongelmia ennen vuoden 1843 koulujärjestystä. Suomen historiallisen seuran Historiallinen Arkisto 70, 9–27.
- Halila, A. 1978. Suomen oppikoulujen tarkastustoimen ongelmia 1843–1856. Teoksessa M. Heikkilä (toim.) Aate ja yhteiskunta. Mikko Juvalle omistettuja tutkielmia. Helsinki: Otava, 204–216.
- Halila, A. 1983. Oppikoululaitos. Teoksessa P. Tommila, A. Reitala & V. Kallio (toim.) Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY, 175–183
- Hanho, J. T. 1955. Suomen oppikoululaitoksen historia II, 1809–1872. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Harju, A. 1988. Maalaiskansakoulujen tarkastustoimi vuosina 1861–1921. *Studia Historica Jyväskyläensia* 38.
- Harju, A. 2002. Maalaiskansakouluntarkastajat kansakoulujen kehittäjinä autonomian ajalla. Suomen Kouluhistoriallisen seuran vuosikirja *Koulu ja menneisyys* XL, 217–249.
- Heikkilä, M. 1985. Opetusministeriön historia 3. Kielitaistelusta sortovuosiin 1869–1917. Helsinki.
- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940. *Acta Universitatis Tamperensis ser A* vol. 442.
- Heinonen, R. E. 1987. Aineenopettajankoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa. Koulutussuunnitelman synty, toteutus ja uudistus Normaalkoulun alkuvaiheessa 1860–1880-luvuilla. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 139.
- Hietala, M. 1982. Erik Gabriel Melartinin toiminta ja motiivit Viipurin läänin koululaitoksen palveluksessa vuosina 1805–1814. Suomen Historiallisen Seuran Historiallinen Arkisto 79.
- Hämäläinen, J. 2005. Kodin kynnyks. J. V. Snellmanin perhefilosofia. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Härkönen, M. 1982. Kouluylihallituksen ensimmäisen päällikön Casmir von Kothernin koulupolitiikka. Taustaa – tavoitteita – tuloksia. Suomen Historiallisen Seuran Historiallisia Tutkimuksia 119.
- Iisalo, T. 1970. Yleispedagoginen ammatillinen koulutus oppikoulunopettajanvalmistuksessa vuosina 1864–1939. *Kasvatus* 1 (1), 48–56.
- Iisalo, T. 1973. Suomen reaalikoulut. Väliasteen koulu maassamme vuosina 1860–1884. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen Tutkimuksia n:o 25.
- Iisalo, T. 1975. Keskkoulun toteuttamisvaihe Suomessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen Tutkimuksia N:o 41.
- Iisalo, T. 1979a. The Science of Education in Finland 1828–1918. The History of Learning and Science in Finland 1828–1918. *Societas Scientiarum Fennica*.
- Iisalo, T. 1979b. Kasvatustieteen ja koulun välinen vuorovaikutus. Tieteenhistoriallisia näkökulmia. *Kasvatus* 10 (2), 267–271.
- Iisalo, T. 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890–1920. Tutkielma opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarjoja A: 100.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulutusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Innanen, T. 2006. Uskonnon opettamisesta ja oppimisesta maalaisyhteisössä. Paikallistutkimus Kallislahden kyläkoulun ajalta ja alueelta. Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan Tutkimuksia N:o 97.
- Isosaari, J. 1961. Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865 – 1901. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisuja XXV.
- Itälä, J. (& Autio, V.-M.) 1998. Heräävä sivistysvallankumous koululaitoksessa ja yliopistolla. Teoksessa J. Itälä (päätoimittaja) Suomalaisten tarina 1. Heräämisen aika. Helsinki: Kirjayhtymä, 103–120.
- Jallinoja, R. 1983. Suomalaisen naisasialiikkeen taistelukaudet. Naisasialiike naisten elämän tilanteen muutoksen ja yhteiskunnallis-aatteellisen murroksen heijastajana. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Jauhiainen, A. 2002. Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja *Annales Universitatis Turkuensis* sarja C 187.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia n:o1.
- Jokipii, M. 1992. (toim.) Adolf Ivar Arwidsson. Näkijä ja tekijä. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Jussila, O. 2000. Suomi suuriruhtinaskuntana 1809–1917. Teoksessa O. Jussila, S. Hentilä & J. Nevakivi. Suomen poliittinen historia 1809–1999. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 9–96.

- Jussila, O. 2004. Suomen suuriruhtinaskunta 1809–1917. Helsinki: WSOY.
- Jutikkala, E. 1983. Urbanisoituminen. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen kaupunkilaitoksen historia 2. 1870-luvulta autonomian ajan loppuun. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto, 9 – 26.
- Ketonen, L. 1977. Suomen tyttöoppikoulu autonomian aikakaudella. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen Tutkimuksia 53.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen doktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston Annales universitatis turkuensis c: 67.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 120.
- Kivirauma, J. 1990. Ammattikoulutus osana koulutusjärjestelmää. Ammattikoulutuksen asema kansainvälisen vertailun ja koulutussosiologisen selitysmallien valossa tarkasteltuna. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:139.
- Kivirauma, J. & Jauhiainen, A. 1996. Ensimmäisten kansakoulujen perustaminen sivistyneistön suurena projektina. Kasvatus 27 (2), 153–163.
- Klinge, M. 1978. Yliopisto ”maan sydämenä”. Teoksessa M. Heikkilä (toim.) Aate ja yhteiskunta. Mikko Juvalla omistettuja tutkielmia. Helsinki: Otava, 162–170.
- Klinge, M. 1983. Poliittisen ja kulttuurisen Suomen muodostuminen. Teoksessa P. Tommila, A. Reitala & V. Kallio. Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 11–41.
- Klinge, M. 1987. Opetus ja opiskelu. Teoksessa M. Klinge, R. Knapas, A. Leikola & J- Strömberg (toim.) Kuninkaallinen Turun Akademia 1640–1808. Helsinki: Otava, 355–552.
- Klinge, M. 1989a. Keisarillinen yliopisto. Teoksessa R. Knapas (toim.) Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917. Helsinki: Otava, 9–139.
- Klinge, M. 1989b. Maan sydän ja isänmaan toivo. Teoksessa R. Knapas (toim.) Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917. Helsinki: Otava, 483–602.
- Klinge, M. 1989c. Murroksen vuosikymmen. Teoksessa R. Knapas. (toim.) Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917. Helsinki: Otava, 140–215.
- Klinge, M. 1989d. Yliopisto ja virkamieskorkeakoulu. Teoksessa R. Knapas (toim.) Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917. Helsinki: Otava, 333–417.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48.
- Konttinen, E. 1996. Central Bureaucracy and the Restriction of Education in Early Nineteenth-century Finland. *Scandinavian Journal of History* 21 (3), 201–220.
- Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaali. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisesta kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisusarja Kasvatustieteen tutkimuksia 6.
- Kuikka, M. T. 1989. Viisi kansanopetusjärjestelmää Suomessa 1880-luvulta 1920-luvulle. Koulu ja Menneisyys XXVII. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1989, 53–67.
- Kyöstiö, O. K. 1955. Suomen ammattikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla. I. Ammattikasvatuksen esivaihe vuoteen 1842. Jyväskylä.
- Laamanen, H. 2000. Kenen koulu, sen kansa. Lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoasetukseen (186–1898) Suomen Kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 2000.
- Lahdes, E. 1958. Ahlmanin pitäjänkoulut. Kansakoulun edeltäjät Tampereen ympäristössä. Tampere.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168.
- Lehtonen, K. R. 1983. Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870–1884. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 9.
- Manninen, J. 1986. ”...Se voitti itselleen vain sivistyksen voitot” – Suomen hegeliläisyyden perusteet. Teoksessa J. Manninen & I. Patoluoto (toim.) Hyöty, sivistys, kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. 111–184.
- Markus, T. A. 1996. Early Nineteenth Century School Space and Ideology. *Paedagogica historica. International Journal of the History of Education* vol 32 (1), 9–50.

- Myllyntaus, T. 1980. Suomen talouspolitiikka ja valtiontalous 1809–1860. Teoksessa E. Jutikkala, Y. Kaukiainen & S-E. Åström (toim.) Suomen taloushistoria 1. Agraarinen Suomi. Helsinki: Tammi, 333–336.
- Männistö, J. 1994. Sivistyksen kylvö. Suomen kansakoululaitos johtavien puoluelehtien mielenkiinnon kohteena vuosina 1918–1939. Tampereen yliopiston Acta Universitatis Tamperensis ser A Vol. 395.
- Niemi, O. 1969. Pohjakoulukysymys yhteiskunnallisena ongelmana Suomessa. I Autonomian aika. Turku.
- Nieminen, M. 2003. Köyhälistön koulutus 1880–1930-luvun Suomessa – oikeus vai velvollisuus? Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia 18, 79–152.
- Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Kouluhallitus.
- Ojakangas, M. 1992. ”Kuri käsittää koulun koko elämän...” Viime vuosisadanvaihteen suomalainen kansakoulupedagogiikka ja ruumiin poliittiset teknologiat. *Sosiologia* (29), 277–293.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pitkänen, K. 1994. Suomen väestön historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Koskinen, T. Martelin, I-L. Notkola, V. Notkola & K. Pitkänen (toim.) Suomen väestö, 19–63.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Rajainen, M. 1940. Vanhan Suomen koulut I. Normaalikoulut vv. 1788–1806. Helsinki.
- Rantala, J. 1996. Valmistavan koulun kautta oppikouluun. *Koulu ja Menneisyys XXXIV*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1996, 40–55.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 108.
- Ruuth, M. 1928. Suomen pyhäkoulun historia. Helsinki: Suomen pyhäkouluyhdistys.
- Ruutu, M. 1983. Kulttuurikehityksen yleislinjat. Teoksessa P. Tommila, A. Reitala & V. Kallio. Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 65–134.
- Sainio, M. 1957. Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turun Akatemiassa. Jyväskylän Kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisuja XIV.
- Salminen, J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 237.
- Savoie, P., Bruter, A. & Frijhoff, W. 2004. Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History. *Paedagogica Historica* 40 (1 & 2), 9–14.
- Siljander, P. 1998. Sivistys ja sivistyksellisyys. Bildsamkeit -käsitteen merkitys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. *Kasvatus* 28 (2), 201–213.
- Siljander, P. 2001. Johan Friedrich Herbart kasvatusteoreetikona – hallinta, kasvattava opetus, kuri. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatustieteellisen seuran kasvatusalan tutkimuksia 2, 277–294.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 2002. From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to 1990s. *History of Education* (31) 3, 207–226.
- Sjöstrand, W. 1969. Pedagogiska grundproblem i historisk belysning. Lund: Gleerups.
- Somerkivi, U. 1950. Sunnuntaikoulujen perustamisesta. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja *Koulu ja menneisyys VII*, 15–37.
- Somerkivi, U. 1952. Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä Suomessa. Helsinki: Otava.
- Somerkivi, U. 1979. Kouluhallitus ja koulutoimen kehittyminen satavuotiskautena 1869–1969. Teoksessa U. Somerkivi, G. Cavonius & M. O. Karttunen. Kouluhallitus Skolstyrelsen 1869–1969. Helsinki: Suomen Kunnallisliitto, 11–128.
- Suni, H. 2005. Sekularisaation puristuksessa. Koulut kristillisen arvojatkuvuuden kantajina Lounais-Hämeessä 1860–1960. Suomen kirkkohistoriallinen seuran Toimituksia 195.
- Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935). Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 90.
- Takolander, A. 1926–1927. Erik Gabriel Melartin. Hans liv och verksamhet I–II. Suomen kirkkohistoriallisen seuran Toimituksia XXI.
- Tarkiainen, K. 1985. Porvoon piispa Magnus Jacob Alopaeus 1743–1818. Suomen Historiallisen Seuran Tutkimuksia 128.
- Tiimonen, S.. 2001. Valoa kansalle. Luterilainen kirkko ja kansanopetuksen kehittämisspyrkimykset autonomisessa Suomessa 1809–1848. Suomen Kirkkohistoriallisen seuran Toimituksia 185.

- Tommila, P. 2001. Kansallisen tiedeyliopiston alku. P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia 1. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulle. Helsinki: WSOY, 274–435..
- Tyack, D. & Cuban, L. 1995. Tinkering toward utopia. A Century of Public School Reform. London Harvard University Press.
- Vares, V. 1995. Liberalismi, konservatismi, vasemmisto, oikeisto. Ideologisten termien historiaa, käyttöä ja metodologisia ongelmia. Teoksessa T. Soikkanen & M. Majander. Ajankohta. Poliittisen historian vuosikirja 1995, 178–217.
- Vuorela, T. 1980. Opetusministeriön historia II. Taantumuksesta uudistuksiin. 1825–1868. Helsinki.
- Vuorela, T. 1985. Opetusministeriön historia III. Kirkollistoimituskunta – Opetusministeriö. Helsinki.
- Wikander, U. 1994. Sekelskiftet 1900. Konstruktion av nygammal kvinnlighet. Teoksessa U. Wikander (toim.) Det evigt kvinnliga. En historia om förändring. Stockholm: Tidens förlag.
- Ödman, P.-J. 1995. Kontrasternas spel – en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria I–II. Stockholm: Norstedts.

Artikkeli julkaistu 24.8.2024

Tekstiviittaus:

Tähtinen, Juhani 2024. Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti – suomalaisen kansaopetuksen ja koululaitoksen kehitysuhteita autonomian ajalla. J. E. Salomaa ja kansallinen kasvatus. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Modernia%20koulutusyhteiksuntaa%20kohti_1.pdf (luettu xx.xx.x)