



**Luova mutta
oikeakielinen
– kirjoittavan
lapsen opetus ja
ideaali oululaisissa
kansakouluissa
vuosina 1890–1940**

Nita Mäenpää

Abstrakti:

Tarkastelen artikkelissani Oulun suomenkielisten yläkansakoulujen kirjoittamisen opetusta ja sen tavoitteita vuosina 1890–1940. Vastaan artikkelissani historiantutkimuksen näkökulmasta kysymyksiin siitä, kuinka kirjoittamisen opetuksen erilaiset puolet ja tavoitteet näyttäytyivät Oulun kansakouluissa ja mitä tavoitteet kertoivat kirjoittavan lapsen ideaalista aikakaudella. Aineistot koostuvat pääasiassa opetussuunnitelmista, opettajankokousten pöytäkirjoista sekä kieliopin ja kirjoittamisen oppi- ja opas-kirjoista.

Kirjoittaminen ja sen sisällä etenkin kieliopin opettaminen herättivät aikakaudella keskustelua, sillä vaikka kirjoittaminen oli tärkeä kansalaistaito, kielioppi koettiin kansakouluikäisille lapsille turhan abstraktiksi aihealueeksi. Lapsen luontaista luovuutta ei myöskään haluttu tukahduttaa liialla kertaamisella. Samalla jonkinlaisten yhteisten sääntöjen omaksumista pidettiin olennaisena normeihin sopeutuvan kansalaisyhteiskunnan jäsenen tuottamiseksi.

Artikkelissani analysoin tätä osittain ristiriitaistakin ajattelutapaa kirjoittamiseen liittyvien diskurssien ja teemojen kautta. Tulosten perusteella Oulussa seurattiin kansallisia pedagogisia virtauksia mutta otettiin huomioon myös paikkakunnan omat tarpeet opetuksessa. Etenkin oikeinkirjoituksen opetus ja tavoitteet herättivät keskustelua. Normittavat kielenkäytön vaatimukset pysyivät tarkasteluajanjaksolla samankaltaisina, mutta etenkin ajanjakson loppupuolella korostui uudenvainen, lapsen luonnetta ja toimeliaisuutta korostava kasvatussuuntaus. Luovan kirjoittamisen ja omaehtoisen ajattelun merkitys olivat kuitenkin läsnä lapsikäisyydessä ja opetusajattelussa koko ajanjakson.

Avainsanat:

kansakoulu

kirjoitustaito

äidinkielen opetus

Johdanto

Lukeminen ja kirjoittaminen olivat pohjaitoja, jotka mahdollistivat oppimisen kirjasivistyksen varaan rakentuneessa kansakoulussa. Ilman näitä perustaitoja tietoaineiden oppiminen oli vaikeaa, eikä lapsi aikuistuttuaan kyennyt osallistumaan kansalaisyhteiskunnan toimintaan. Jo kansakoulun alkuaikoina keskusteltiin lukutaidon opettamisen keskeisyydestä ja sen merkityksestä kansan sivistystason nostamisessa (Väyrynen 2007, 162). Äidinkieleksi kutsuttu oppiaine sisälsi kuitenkin useita eri osa-alueita, joiden väliset suhteet vaihtelivat ajan kuluessa. Lukemisen ja kirjoittamisen oppiaineet olivat osa kansakoulun oppimäärää jo vuoden 1866 kansakouluasetuksesta lähtien. Kirjoittaminen oli jaettavissa useaan eri osaan: oikeinkirjoitukseksi ja kirjoitusharjoitukseksi sekä kieliopiksi ja kaunokirjoitukseksi. Kaunokirjoituksen oppiaine syntyi 1890-luvulla, mutta se sulautettiin 1920-luvulla osaksi kirjoittamista. Kielioppi puolestaan eriytyi omaksi osa-alueekseen lukemisen ja kirjoittamisen rinnalle 1800-luvun loppupuolella. (Koskinen 1988, 104; Somerkivi 1985, 13, 23; Tuomaala 2007, 180.)

Lukemisen oppiainetta pidettiin kiistattomana osana opetusta. J. V. Snellman piti sitä kansakoulun keskeisenä tehtävänä, ja käytännönläheisempi Uno Cygnaeuskin painotti lukemista perusharjoituksena, johon kirjoittamisen opetuskin olisi pohjautunut. (Koskinen 1988, 99, 109; Väyrynen 2007, 162–163.) Kirjoittamisen opetuksen määrästä, laajuudesta ja muodosta keskusteltiin tutkimukseni ajanjaksolla paljon. Etenkin kieliopin opetus herätti keskustelua, sillä klassisen oppikoulutradition ja reaalisivistyksen painottuvan kansakoulun lähtökohdat erosivat toisistaan merkittävästi. Yläkansakoulun kahdesta alemmasta luokasta tuli oppikoulun pohjakoulu vuonna 1905, mutta se ei tarkoittanut, että kansakoulussa olisi alettu opettaa oppikoulujen tyyllisesti. (Jauhiainen 2007, 245; Koskinen 1988, 109; Syväoja 2000, 44.)

Kieliopin osalta suuntaus oli pikemminkin päinvastainen: saksalaisen filosofi Johann Friedrich Herbartin ajatukset opetusteoriasta levisivät Suomen kansakouluihin 1800–1900-lukujen vaihteessa, ja etenkin Mikael Soini-

sen kirjoitukset auttoivat vakiinnuttamaan suuntauksen keskeisiä ajatuksia (Suutarinen 1992, 21–23). Soinisen näkemyksissä kirjoittaminen ei noussut yhtä korkealle kuin lukeminen, sillä se ei suoraan tarjonnut uusia tietoja tai jalostanut lapsen persoonallisuutta niin kuin kertomusten lukeminen. Etenkin kielioppi näyttäytyi hänelle muodollisena aineena, jota pienten lasten oli abstraktisuuden takia vaikea ymmärtää. (Soininen 1907, 36–37, 41.)

Opetussuunnitelmakomiteoiden (1916 & 1925) mietinnöissä keskusteltiin kirjoittamisen oppiaineesta kokonaisuutena. Kieliopin muodon ja sisällön lisäksi käsiteltiin esimerkiksi kirjoitusharjoitusten aloitusikää ja kirjoittamisen tyyliä. Mietinnöissä oikeinkirjoitus ja vapaa kirjoittaminen liittyivät toisiinsa, vaikka myös erillisiä harjoituksia tarvittiin (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: Sen toiminta ja suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistukseksi 1915, 36, 73). Etenkin Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman komiteamietintö kiinnitti huomiota erilaisiin kirjoitusharjoitusten aiheisiin, opetustyyliin ja niistä saataviin hyötyihin (1925, 208–219). Kansakoulut saattoivat hyödyntää mietintöjä ja niiden pohjalta tehtyjä ohjeistuksia opetussuunnitelmien työstämisen tukena. Niille oli saatavilla alati laajeneva joukko oppikirjoja, joiden muotoa ohjasi *Suunnitelmia Suomen kansakoulujen oppi- ja lukukirjoja varten* -komiteamietintö (1899).

Käsittelen tässä artikkelissa kirjoittamisen opetusta Oulun suomenkielisissä yläkansakouluissa vuosina 1890–1940. Kirjoittamisen opetukseen lasken edellä mainitsemani kieliopin sekä kirjoittamisen ja oikeinkirjoituksen. Kaunokirjoituksen olen rajannut artikkelistani pois, sillä sen opetukseen liittyy myös kuvataiteen oppiaineeseen viittaavia esteettisiä tarkoituksia. Osa-alueita ei ole mahdollista tarkastella täysin toisistaan erillisinä, sillä ne rinnastuivat opetuksessa ja niistä haettiin keskinäisiä hyötyjä. Oulussa oli tarkasteluajankohdan alussa toiminut noin 30 vuoden ajan kansakoululaitos, johon kuuluivat sekä ala- että yläkansakoulu. Vain harva kuitenkaan suoritti kansakoulun loppuun ja sai päästötodistuksen (Huttunen 1974, 24, 67–68). Tarkasteluajankohdan loppupuolella sen sijaan elettiin oppivelvollisuuskoulun aikaa, jolloin koulunkäynti oli kaupunkialueella ja

vakiintunutta. Siksi lainsäädännön voimaantulo ei aiheuttanut niin suuria muutoksia kirjoittamisen opetussuunnitelmiin eikä käytössä olleisiin oppikirjoihin. Oppivelvollisuuslain voimaantulo vuonna 1921 ei toisaalta muuttanut merkittävästi Oulun kansakoulujen kirjoittamisen opetuksen tavoitteita, mikä voi osittain johtua siitä, ettei oppilasmäärä lisääntynyt merkittävästi heti ensimmäisinä vuosina (Kansanopetustilastot lukuvuodelta 1920–1921, 22–23 ja 1925–1926, 18–19).

Artikkelini tarkoituksena on nostaa esille pidemmällä aikavälillä tapahtuneita kehityskulkuja ja toisaalta sellaisia asioita, jotka säilyivät samankaltaisina. Keskityn yhden kaupungin kansakoululaitokseen, joten laajojen johtopäätösten tekemisen sijaan artikkeli on tapausikkuna kirjoittamisen opetukseen ja tavoitteisiin ajanjaksolla. Näin ollen myös näkökulma on koulun arjessa työtä tehneiden opettajien, koulunjohtajien sekä kansakouluntarkastajien tasolla. Vastaan artikkelissani historian tutkimuksen näkökulmasta kysymyksiin siitä, kuinka kirjoittamisen opetuksen erilaiset puolet ja tavoitteet näyttäytyivät Oulun kansakouluissa ja mitä tavoitteet kertoivat kirjoittavan lapsen ideaalista aikakaudella.

Käytän tutkimusaineistoinani Oulun kansakoulujen toiminnasta säilyneitä asiakirjoja, pääasiassa opetussuunnitelmia ja opettajankokousten pöytäkirjoja. Näiden lisäksi tutkin kouluissa käytössä olleita kieliopin ja kirjoittamisen oppikirjoja sekä tarvittaessa opettajien opaskirjoja. Tarkempan tarkasteluun valitsin kolme oppikirjaa, sillä ne olivat kaikissa kansakouluissa käytössä aikarajauksen eri kohdissa useampana vuonna peräkkäin: Augustus Hornaeuksen *Suomenkielen harjoituskirja. Oikeinkirjoitus-, kielioppi- ja ainekirjoitus-harjoituksia* (1894–1897), E. N. Setälän *Lyhyt äidinkielen oppikirja* (1911) sekä K. Merikosken *Omin voimin: Kansakoulun kirjoitus- ja kielioppi I–II* (1935). Ainoastaan Hornaeuksen kirjalle olisi ollut vaihtoehtoja joko 1800-luvun lopun tai 1900-luvun puolelta, kun taas Setälän teos oli käytössä lähes koko tarkastelujakson puolivälin ajan. Sen seuraajaksi tullut Merikosken kirja sijoittuu aivan rajauksen loppupuolelle. Opettajien opaskirjallisuudesta korostuu etenkin Hilma Räsänen *Ainekirjoitus elävään elämään. Kokeiluja, mitä ja miten lapset kirjoittavat* (1913). Kirja on ainoa ainekirjoittamiseen keskittyvä teos, joka

mainitaan opetussuunnitelmissa. Siten se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella sääntöpohjaisen kirjoittamisen opetuksen vastapuolta, vapaata ja luovaa kirjoittamista.

Menetelmällisesti hyödynnän lähiluvun lisäksi historiallista diskurssianalyysia. Olen taulukoinut lähteissä ilmeneviä erilaisia kirjoittamiseen liittyviä teemoja ja käsityksiä. Sen jälkeen olen havainnoinut, kuinka usein jokin teema vaikuttaa esiintyvän ja esiintyykö se vain tiettyinä ajanjaksona. Tavoitteena on ollut historialliselle diskurssianalyysille tyypillisesti havaita, millaisia merkityksiä ilmiölle annetaan aineistoissa ja onko havaittavissa jonkinlaisia hierarkkisia rakenteita (Pyykkönen & Valtonen 2022, 59). Olen lähestynyt löytämiäni käsitteitä ja teemoja erilaisten kontekstien kautta: kirjoitustaidon opetusta motivoivat niin poliittiset kuin pedagogisetkin aatevirtaukset, mutta myös aikakaudella vallinneet kulttuuriset käsitykset lapsuudesta ja kansalaisuudesta.

Kielioppikirjat Oulun kansakouluissa

Oulussa käytettiin 1800–1900-lukujen vaihteessa K. Hornaeuksen oppikirjaa *Suomenkielen harjoituskirja. Oikeinkirjoitus-, kielioppi- ja ainekirjoitus-harjoituksia. Länsi-Suomen murre-alan kansakouluja varten* (Oulun kansakoulujen opetussuunnitelmat vuosilta 1899–1900. KJ OKA, KH, HKA). Hornaeuksen neljään vihkoon jaettu kirja on tarkoitettu nimensä mukaisesti käytettäväksi Länsi-Suomen murrealueella. Länsimurteet vakiintuivat 1800-luvulla käydyn keskustelun lopputuloksena suomen kirjakielen pohjaksi itä- tai keskimurteiden sijaan, mutta murteiden ja kirjakielen välillä oli silti eroavaisuuksia (Lauerma 2004, 163–164). Teoksen ilmestymisvuonna sitä arvosteltiinkin *Kansakoulun lehdessä* muun muassa siitä, ettei se tuonut kirjakielen ja murteiden välisiä eroavaisuuksia riittävän aikaisin esille. Erityisen olennaisina arvostelija piti ng- ja d-äänteiden opettamista (Waronen 1899, 108). Osa arvostelijoista taas kehui kirjaa juuri murteen ja kirjakielen välisten erojen huomioimisesta (Koskinen 1988, 116), joten aihe oli sekä ajankohtainen että tärkeänä pidetty.

Erilaisten äänteiden opetus säilyikin olennaisena osana kaikkia artikkelisani käsittelemiä oppikirjoja. Myös Oulun kansakouluissa keskusteltiin eri vuosikymmenillä murteellisuuksien sietämisestä mutta myös karsimisesta: erityisen voimakkaasti asian ilmaisi 1920-luvulla kansakouluntarkastaja, joka halusi kytkeä kielen rikkaruohoina pitämänsä vieraat lainasanat kielestä pois (Oulun kaupungin kansakoulutarkastajan kirje Oulun kansakoulujen johtokunnalle 11.9.1919. KT OKA). Kielipuritaanisessa ajattelussa erityisesti länsimurteiden katsottiin tahriutuneen liiallisista ruotsinkielisistä vaikutteista, ja tavoitteena oli puhdistaa suomen kieli ruotsista. Kolikon toisena puolena oli ajatus siitä, että oli olemassa jonkinlainen aito ja kansallisromanttinen kansan suomi. (Nordlund 2004, 310–312.) Etenkin fennomaanien ajatuksissa kansansivistyksen ja -kielen kehittäminen kietoutuivat yhteen Suomen kehittämisen kanssa, ja myöhemmin 1900-luvulla ihailtiin suomalaista talonpoikaa ja suomea kansan-kielenä (Valtonen 2018, 198–199, 203).

Oulussa käytössä ollut K. Raition ja Herman Niemen *Äidinkielen opetusoppi* yhdisti kirjakielisyyden ja kieliopin opetuksen toisiinsa. Murteellisuudet tuli hiljalleen oikaista kirjakieleksi. (Raitio & Niemi 1899, 89–90.) Sama näkökulma toistui myöhemminkin: etenkin kirjoitetun kielen suhteen tuli olla tarkka, ja etenkin vieraat lainat oli saatava karsittua. Liian ankara ei kuitenkaan saanut olla. (Mietintö 1925, 218–220.) Oulun kansakoulujen opetus ja siellä käytetyt oppikirjat asettuvat osaksi jatkumoa, jossa äidinkielen opetuksen tavoitteena oli monin tavoin, sekä puhumisen, lukemisen että kirjoittamisen osalta, ohjata niin sanotun puhtaan suomen kielen kehittymiseen ja käyttöön.

Murteen käsittelyn lisäksi olennainen osa suomen kielen harjoituskirjoja oli niiden suhtautuminen kielen opettamiseen. Oulun kansakoulujen arkistoasiakirjoissa ei otettu kantaa kieliopin muotoon ja opetustapaan, joten ainoa tapa tarkastella sitä on tutkia valittujen oppikirjojen tyyliä. Irina Koskisen mukaan Hornaeuksen kirja tukeutui kieliopilliseen järjestelmään, mutta ei pyrkinyt oppikoulujen tapaan opettamaan sitä kokonaisuudessaan. Se esitteli kielen rakennetta ja vaihteluita eriasteisten abstraktioiden kautta (Koskinen 1988, 110, 115). Oulun kansakoulujen

kolmannen luokan opetus alkoi toisella viholla, joka keskittyi voimakkaasti lauseoppiin. Se oli jaettu paljaan lauseen piiriin, kasvaneen lauseen piiriin sekä yhdistetyn lauseen piiriin. Viimeisenä, lyhyehkönä osiona oli ainekirjoitusharjoituksia. (Hornaeus 1895.) Kirjassa erilaiset kielioppiin liittyvät käsitteet ja nimitykset olivat tärkeitä. Ensimmäisessä vihossa käytettyjä kielioppisääntöjä kerrattiin harjoitusten avulla, joiden tarkoituksena oli koetella oppilaan kykyä muuttaa tekstistä jokin osa sääntöjen mukaiseksi tai etsiä jonkin säännön ilmentymä. Varsinaisia kokonaisia kirjoitus-tehtäviä oli aluksi vähän, ja kirjoitustehtävien määrä lisääntyi ylemmillä luokka-asteilla. Kuudennella luokalla oululaiset oppilaat opiskelivat Hornaeuksen neljättä vihkoa, jossa kerrattiin aluksi vapaamman kirjoittamisen kannalta olennaista oikeinkirjoitusta kokonaisuudessaan. Vihon alkupuolen tehtävissä opeteltiin asettamaan valmiisiin tekstikatkelmiin paikoilleen lauseiden loppumerkit, isot alkukirjaimet, kirjoituslyhenteet, sulkumerkit, ajatusviiva sekä lainaukset. Kirja eteni Oulun opetussuunnitelmien kanssa yhtäläisesti tarkempaan lauseoppiin ja lopulta erilaisiin kirjoitusharjoituksiin ja asiointikirjoitukseen. (Hornaeus 1894, 8–10; Hornaeus 1897, 0–3; Oulun kansakoulujen III ja VI luokkien opetussuunnitelmat vuosilta 1899–1901. KH. HKA.)

Hornaeuksen kirjan jälkeen Oulussa käytettiin E. N. Setälän teosta *Lyhyt äidinkielen oppikirja kansakouluille*. Kirja kesti aikaa, sillä se otettiin käyttöön vuoden 1908 tienoilla ja poistettiin käytöstä vuonna 1931 (Oulun kansakoulujen opetussuunnitelmat vuosilta 1908–1931. KJ. OKA). Setälän kirjan pohjana olivat hänen laatimansa suositut yleisteokset suomen kieli- ja lauseopista, ja kansakouluja varten laadituista oppaista otettiin uusia painoksia vielä 1940-luvun puolellakin. Hänen jälkeensä tulleet oppaat noudattivat pitkään samankaltaisia kielioppikäsitteitä, joiden ytimessä oli ennen kaikkea lauseen käsite ja siihen liittyvät sana, tavu ja äänne. Samankaltainen painotus näkyi myös lukemisen oppiaineessa, jossa lähdettiin liikkeelle joko suoraan äänneistä ja edettiin yksityisestä kohti yleistä tai aloitettiin purkamalla lausetta osaksi aina äänneisiin saakka. Oulussa käytetty Setälän oppikirja oli lyhennetty versio hänen aiemmasta kansakoulun oppikirjastaan. Setälä oli monien aikalaistensa tapaan sitä mieltä, että kansakoulussa opetettavaa kielioppia oli supistettava. (Hiidenmaa 2017,

42, 48, 50–51, 53; Lerkkanen 2017, 22–23, 29.) Aimo Halilan mukaan äidinkielen tunteilla kuitenkin kirjoitettiin vielä 1900-luvun alussakin ”sisällöltään mitättömiä lauseita”. Hänen mukaansa kielioppitunnit olivat raskaita ja hankalasti ymmärrettäviä. (Halila 1949, 198). Juuri tätä oli kuitenkin pyritty välttämään jo vuoden 1899 oppikirjakomitean mietinnöllä, joka ohjeisti tekemään kieliopin opetuksesta helppotajuista ja käytännöllistä, ei tieteellistä (Mietintö 1899, 43).

Vuonna 1911 ensimmäisen kerran julkaistu oppikirja saattoi käyttää oppikirjakomitean ohjeistuksia suuntaviivoina. Komitea piti kielioppia abstraktina ja hankalana oppiaineena, joka oli kuitenkin välttämätön ajattelukyvyyn kehittymisen kannalta. Oppilaiden myös tuli saavuttaa kansakoulun aikana jokseenkin varma kirjoittamisen taito, ja siihen kuuluivat myös kielioppi ja oikeinkirjoitus. (Mietintö 1899, 41.) Komitean ohjeistusten mukaisesti Setälän oppikirjassa oli monia erilaisia kirjallisia tehtäviä, jotka harjoittivat lapsen vastikään tunnilla oppimia sääntöjä. Kirjassa oli sanelun tai muistin perusteella jäljennettäviä katkelmia, mukaelmakirjoitusta sekä erilaisia täydennystehtäviä. Hornaeuksen kirjan tapaan myös Setälän teoksessa käytettiin paljon kielioppikäsitteitä, mutta tehtävänannot olivat aiempaa esimerkinomaisempia ja tehtävätyypit vaihtelevampia. Tehtävissä oli enemmän esimerkkikatkelmien vihkoon kirjoittamista kielioppisääntöjen tai oikeinkirjoitusvirheiden tunnistamisen ja nimeämisen sijasta, mikä laittoi oppilaan harjoittamaan kerrottua sääntöä itse (Setälä 1911).

Oulun kansakoulujen opetussuunnitelmien mukaan kolmannen luokan kieliopin opetus alkoi lauseen, sanan, tavun, äänteen ja kirjaimen kertauksella (Oulun kansakoulujen III luokan opetussuunnitelmat lukuvuosilta 1915–1916, 1920–1921, 1925–1926. KJ OKA). Samalla aiheella aloitti myös oppikirja, joka esitteli aiheen lapsille sananlaskuin: ”Ahkeruus kovan onnen voittaa. Jumalan pelko on viisauden alku. --Ihminen ajattelee. Hän lausuu ajatuksensa muiden kuultavaksi. Ilmi lausuttu ajatus on lause.” Tämän jälkeen oppilaiden tuli tunnistaa mainituista lauseista sanat. Kirjan seuraavat tehtävät olivat enimmäkseen erilaisia jäljennys- tai saneluharjoituksia, jotka pohjautuivat kirjoittamisen mekaaniseen harjoittamiseen. Kyse oli sekä kieliopin että oikeinkirjoituksen harjoittamisesta. Esimerk-

kien avulla havainnollistettiin oikeaoppista pisteiden, pilkkujen ja isojen kirjainten käyttöä. (Setälä 1911, 4–19.)

Oulussa koko kolmannen luokan oppimistavoitteena olivat esimerkiksi yhdyssanat, sanamuodot, tekijämuodot, subjekti sekä predikaatti. Kuudennelle luokalle tultaessa opetus keskittyi muun muassa lauseiden jäsennykseen, laatu- ja lukusanoihin sekä aikamuotoihin. (Oulun kansakoulujen III ja VI luokkien opetussuunnitelmat 1915–1916, 1920–1921, 1925–1926. KJ OKA.) Ylempien luokkien oppilaita oppikirja opasti kirjoittamaan itsenäisemmin, sillä esimerkiksi subjektien määrittäitä harjoiteltiin vastaamalla kysymyksiin, ei jäljentämällä valmista tekstiä. (Esim. Setälä 1911, 64.)

Setälän kirjan käyttöaikana ja vielä sen jälkeenkin Oulun kansakoulujen kieliopin ja oikeinkirjoituksen opetuksen tavoitteet pysyivät hyvin samankaltaisina. Isoja muutoksia ei tapahtunut, vaikka keskustelu kieliopin opettamisen laajuudesta kiihtyi, etenkin uuden opetussuunnitelmakomitean työssä. Soininen halusi siirtää osan kieliopista oppikoulun puolelle, sillä hän ei pitänyt loogisen ajattelun kehittämistä kansakoulun olennaisimpana tehtävänä. (Rinne 1984, 141.) Toisaalta jo edeltävä komiteamietintö oli kannustanut vain kielenkäytön kannalta olennaisten sääntöjen läpikäymiseen sekä esimerkillisyyteen opetuksessa (Mietintö 1915, 74.) Sen sijaan Oulussa 1930-luvulla käytetyssä K. Merikosken *Omin voimin*-kirjassa (1935) näkyivät sekä aikalaiskeskustelu kieliopin määrästä että uudet pedagogiset suuntaukset. Niin sanottu uusi koulu tai työkouluuute oli rantautunut Suomeen jo 1910-luvulla, mutta keskustelu siitä jatkui 1920–1930-lukujen puolella (Kotkaheimo 1989, 277; Tuomaala 2004, 165). Oulun kansakoulussa työkouluuuteen mukaisia, askarteluun perustuvia kirjoja kokeiltiin 1930-luvulla ainakin äidinkielen tunneilla (Oulun kaupungin opettajakunnan kokousten pöytäkirjat 3.12.1936. KJ OKA).

Merikosken kirja oli edeltäjiään lapsilähtöisempi ja yksinkertaistempimpi. Se puhutteli käyttäjänsä suoraan ja pyrki hakemaan oivalluksia kysymysjohtoisen opetuksen kautta. Erilaisten visuaalisten tehokeinojen kautta havainnollistettiin kielen rakenteita, kuten päälauseen ja sivulauseen välistä

suhdetta. (Esimerkiksi Merikoski 1935, 80, 92.) Kirja heijasteli muuttunutta käsitystä lapsuudesta ja oppimisesta. Vanhasta, kristillispohjaisesta kuriin perustuvasta kasvatusideologiasta oli siirrytty kohti toiminnallisuutta ja leikkiä korostavaa ajattelua, jonka lopullinen läpimurto tapahtui suomalaisissa kansakouluissa 1940-luvulla (Ojakangas 1998, 106, 110, 115).

Kirjassa omatoiminen kirjoittaminen tuotiin esille aiemmin kuin Hornaeuksen ja Setälän kirjoissa, joissa itsenäistä lauseenmuodostusta ja kirjoittamista harjoitettiin enemmän vasta yläkansakoulun kahdella viimeisellä luokalla. Tämä ei tarkoittanut, että jäljentämiseen, saneluun ja sääntöjen tunnistamiseen liittyneet tehtävätyypit olisivat poistuneet, mutta niiden seassa oli aiempaa enemmän kysymyspohjaisia tehtäviä. Yhä nuorempia lapsia kannustettiin omaehtoiseen kirjalliseen tuottamiseen. Oppilaan oli tarkoitus omaksua kirjoittamisen mahdollistavat oikeinkirjoituksen periaatteet yläkansakoulun alussa, minkä jälkeen käsiteltiin erilaisia kirjakielen ja murteen välisiä eroavaisuuksia sekä kielioppisääntöjä havainnollistavien harjoitusten kautta. (Esimerkiksi Merikoski 1935, 7, 9, 14, 20–23, 35–36). Tarkemmat ainekirjoitusohjeet tulivat esille vasta *Omin voimin*-kirjan ylempille luokille tarkoitetuissa osioissa, mutta kirja innosti lukijoitaan luovaan ajatteluun jo sitä ennen kysymällä kysymyksiä ja kannustamalla sitä kautta kirjoittamaan vastauksia omasta päästä. Oppikirja toimi aikakauden koulutuspoliittisen ohjauksen mukaisesti, sillä äidinkielen kieliopin opetus tuli aloittaa oikeinkirjoitusta hiovista sanelusta ja jäljentämisestä mutta johtaa yläluokille tultaessa vapaampaan kirjoittamiseen (Laitakari 1928, 42–43).

Merikosken oppikirjan myöhemmissä jaksoissa annetut ylempien luokkien ainekirjoitusohjeet keskittyivät jo enemmän tekstin varsinaiseen sisältöön ja rakenteeseen. Ohjeet kehottivat miettimään aineen aiheen huolellisesti etukäteen, kirjoittamaan muistiin aiheen osat ja lopuksi jäsentelemään asiat oikeaan järjestykseen. Varsinaista sisällön ideoimista ei käsitelty kirjassa, mutta aineen kirjoittaminen käsitetään vaiheittaisena prosessina, joka alkaa ajatustyöstä, etenee ajatusten jäsentelyyn ja päättyy valmiin tekstin kirjoittamiseen. (Merikoski 1930, 63–64, 126.) Onnistuneeseen

oikeinkirjoitusprosessiin kuului ikätasoinen ja omatoiminen oikeinkirjoituksen tarkastus, mihin oppikirja ohjasi havainnollistavien listojen avulla:

”Sinun tulee olla täysin selvillä seuraavista asioista:

1. *Lause aloitetaan isolla kirjaimella.*
2. *Lauseen loppuun pannaan tavallisesti piste.*
3. *Erisnimet aloitetaan isolla kirjaimella.*
4. *Yhdyssanat kirjoitetaan yhteen.*
5. *Älä kirjoita: me menttiin, me tultiin, vaan: me menimme, me tulimme jne.*
6. *Lue ja korjaa aineesi tarkoin, kun olet sen kirjoittanut.”*
(Merikoski 1935, 62–63.)

Jo Hornaeuksen korostama ja Setälän vakiinnuttama lausekeskeisyys ei kuitenkaan ollut kadonnut kirjasta minnekään. Lähestymistapa oli kuitenkin muuttunut, mikä ilmenee alla olevasta vertailutaulukosta (Hornaeus 1895, 27–28; Merikoski 1930, 79–80; Setälä 1911, 28–29). Tekstiä on hieman lyhennetty, mutta olennaisimmat erot on jätetty näkyville.

Kuten taulukosta on havaittavissa, kaikki kolme oppikirjantekijää lähestyivät aihetta aloittamalla esimerkklauseilla. Hornaeus esitti tekstin aluksi narratiivisen katkelman, minkä jälkeen hän siirtyi olennaisten käsitteiden esittelyyn. Setälän esimerkkipkatkelma oli lyhyempi, mutta hänen kieliopillinen selostuksensa monipolvisempi ja käsitteellisempi. Siinä näkyy pyrkimys esittää kielioppitermit ensisijaisesti suomenkielisinä mutta myös totuttaa oppilaat oppikouluissa käytössä olleisiin, vieraskielisiin käsitteisiin. Myöhemmin kielioppikomitea määräsi, että kansakouluissa tuli käyttää kotokielisiä nimityksiä (Hiidenmaa 2017, 53). Lisäksi Setälä pyrki tekemään lausenyhdistyksestä lapsille ymmärrettävää vertaamalla sitä rakennukseen ja sen sisällä asuvaan perheeseen. Merikosken esitystavassa ei ollut varsinaista valmista esimerkkiä ollenkaan, vaan oppilaat johdatettiin kysymysten kautta kirjoittamaan tai lausumaan sellainen itse itselleen. Kieliopillisia käsitteitä esitettiin vähemmän ja ilmaisu oli lyhyempää. Merikoski pyrki ottamaan kieliopin käsittelyn pohjaksi lapsen puhuman kielen, mutta hän ei voinut irtautua kokonaan kielioppisääntöjen käsitte-

Hornauksen yhdistetty lause	Setälän lauseyhdistys	Merikosken päälauseiden yhdistäminen
<p>1. Yhdistetty lause ja sidesanat Metsästys. Jahtitorvi soi, ja metsästäjät lähtevät liikkeelle. Ratsut kuopivat, ja koirat haukkuvat. Vinha vastatuuli puhalttaa, mutta seurue kiittää eteenpäin täyttä laukkaa. --</p> <p>Monestako eri lauseesta on kappaleen kukin lause yhdistetty?</p> <p>20. Määritys: 1) Kun lauseita yhdistetään toisiinsa, syntyy yhdistynyt lause. 2) Sanat, jotka yhdistävät lauseita toisiinsa, ovat sidesanoja. Mistä eri lauseista on kappaleen kukin lause yhdistetty, ja mikä sidesana kutakin yhdistää?</p> <p>13. Sääntö: 1) Yhdistetyn lauseen eri lauseet erotetaan toisistaan pilkulla (.). 2) Jos useampia samanlaisia lauseita toisiinsa yhdistetään, käytetään sidesanaa kahden viimeisen välillä.</p>	<p>41. Lauseyhdistys. Välimerkeistä. Poika lukee. Tyttö laulaa. Poika lukee, ja tyttö laulaa.</p> <p>Lausumaa, joka sisältää yhden ainoan lauseen (yksinäisen lauseen), voisi verrata rakennukseen, jossa on yksi ainoa huone.</p> <p>Mutta samoin kuin rakennuksessa, jossa jokin perhe asuu, on tavallisesti useampia huoneita, samoin on lausumassakin tavallisimmin useampia lauseita (lauseyhdistys). --</p> <p>--Lauseyhdistyksissä välittävät lauseiden keskinäistä yhteyttä useimmiten apusanat, joita sanotaan sidesanoiksi (konjuktioneiksi) esim. ja, taikka, mutta, vaan, sentähden, siksi, siis, sillä, että, jotta, kun, kuinka, että, jos vaikka. --</p> <p>43. Kirjoituksessa erotetaan lauseyhdistyksen eri lauseita toisistaan tavallisimmin pilkuilla (.).</p>	<p>31. Päälauseiden yhdistäminen Vastaa seuraaviin kysymyksiin! Mitä opettaja koulussa tekee? Mitä oppilaat tekevät? Kumpikin vastauksesi sisältää itsenäisen ajatuksen. Ne ovat päälauseita. Päälause on sellainen lause, joka sisältää itsenäisen ajatuksen. Lauseet ”Opettaja opettaa”, ”Oppilaat kuuntelevat” voidaan yhdistää yhdeksi lauseeksi ”Opettaja opettaa ja oppilaat kuuntelevat”. Yhdistäminen toimitetaan ja sanalla. Jos lauseet eivät ole aivan lyhyitä, niin niiden väliin asetetaan pilkku. Näin on muodostunut yhdistetty lause eli lauseyhdistys. Sano lause syksyn tulosta! Sano toinen lause puiden lehdistä! Koeta yhdistää ne samoin kuin edellä! Yhdistä muitakin päälauseita!</p>

lystä. Oppikirjan tuli tukea oppimista, eikä kirjan pohjana toiminut komiteanmietintökään kyennyt täysin supistamaan sääntöjen käsittelyä kansakoulun oppimäärästä. Pohja-ajatuksena oli kuitenkin kielen oppiminen sitä käyttämällä. (Merikoski 1935; Mietintö 1925, 220–221.)

Keskustelua kieliopin ja oikeinkirjoituksen opetuksesta Oulun kansakouluissa

”Tästä seuraa, että äidinkielen opetus kansakouluissa pääasiallisesti käsittää: a) puhumis-, b) lukemis- ja c) kirjoitusharjoituksia, joita kaikkia, mutta erittäinkin kirjoitusharjoituksia d) kieliopin opetus tukee ja ohjaa”, evästi opettajia Raition ja Niemen kirjoittama opetusoppi, joka oli Oulun kansakouluissa käytössä opetuksen tukena pitkään ilmestymisensä jälkeen. (Raitio & Niemi 1899, 5.) Kielioppi ja oikeinkirjoitus olivat erillisiä mutta toisiinsa vaikuttavia taitoja. Kieliopin osaaminen loi pohjan myös oikeinkirjoitukselle (Koskinen 1988, 101). Oulun kansakoulussa kieliopin ja oikeinkirjoituksen opetuksesta keskusteltiin erityisesti tarkkuuden ja määrän, ei niinkään oppimäärän laajuuden tai opetustapojen näkökulmasta. Opetuksen tavoitteet näyttäytyvät arkistoaineistoissa kaikille oppilaille yhtäläisinä, eikä suoraa erontekoa eri yhteiskuntaluokkien tai oppikouluun pyrkineiden ja koko kansakoulun oppimäärän suorittavien kesken ole hahmotettavissa.

Oulun kaupungin kansakouluntarkastaja huomasi vuonna 1903 puutteita oikein- ja ainekirjoitusvihkojen korjaamisessa. Hän toivoi opettajien korjaavan oppilaiden vihot siten, että niiden sisältämät virheet voitiin käydä läpi seuraavalla kirjoittamiseen varatulla oppitunnilla. Vain silloin korjauksilla oli oppilaiden oppimista edistävä vaikutus. Keskustelussa kävi kuitenkin ilmi, ettei opettajille ollut varattu työtunteja vihkojen tarkistamista varten, joten he kokivat sen ylityön tekemisenä. Vaikka tehtävää varten saatiin lisätunteja seuraavana keväänä, vihkojen korjaamisesta huomautettiin vastakin (Esim. Opettajakunnan kokousten pöytäkirjat 3.12.1903, 3.9.1907 & 2.12.1920. KJ OKA). Vihkojen korjaamisen yhteydessä puhuttiin oikeinkirjoituksesta, mutta käytännössä harvoissa säilyneissä kirjoitusvihkoissa on merkkejä sekä kielioppisäännöistä poikkeamisen että oikeinkirjoitusvirheiden tarkistamisesta (Esimerkiksi: Johan Alfred Nikkin III luokan kirjoitusvihko 1887. KM. PPM).

Myös Kouluylihallituksen vuonna 1909 toimittamassa kansakoulutarkastuksessa kiinnitettiin huomiota vihkojen käyttöön. Oulun kansakoulujen

vihkotöiden todettiin olevan etenkin ylemmillä luokilla siistejä, vaikka keskiluokkien vihoissa olikin paljon virheitä. Tarkastaja kehotti erityisesti pyrkimään pois Oulussa käytössä olleesta kahden vihon järjestelystä, jossa oppilaat laativat ensin suttuverion konseptille ja kirjoittivat aineen sitten puhtaaksi varsinaiseen ainevihkoon. (Kertomus Oulun kaupungin kansakoulujen tarkastuksesta 8.–12.12.1909. KT OKA.) Tarkastajan mielipiteessä esiintyy ajatus kirjoittamisesta siisteyteen ja säntillisyyteen liittyvänä taitona, ei niinkään kirjoittamisesta prosessina, johon kuuluvat suunnittelu ja muistiinpanojen tekeminen.

Joulukuussa 1921 Oulun suomalaisen klassillisen lyseon rehtori S. A. Westerlund vieraili Oulun kansakoulunopettajien kokouksessa. Hän käsittelee puheenvuorossaan oppikoulujen sisäänkäymistä ja totesi Oulun kansakoulujen oppilaiden täyttävän ne pääosin. Heikkouksiakin oli kuitenkin havaittu – esimerkiksi kieliopin sanaluokissa ja lauseen pääjäsenissä. Puheenvuoro ei johtanut erityisiin toimenpiteisiin, sillä opettajat totesivat asioiden sisältyvän jo yläkansakoulun neljännen luokan oppimäärään. (Opettajakunnan kokouksen pöytäkirja 16.11.1921. KJ OKA.) Vain paria kuukautta aiemmin samainen kokous oli kuitenkin käsitellyt kolmannen ja neljännen luokka-asteen kirjoitusharjoitusten määrää ja laatua. Tämä osoittaa, että opetustapoja ja -tavoitteita tarkasteltiin kriittisesti, jos sille nähtiin tarvetta. Torjuva asenne voi olla seurausta oppikoulun ja kansakoulun kielioppien eroavaisuuteen liittyvästä keskustelusta.

Syyskuussa 1921 opettajat olivat käsitelleet mietintöä siitä, pitäisikö luokka-asteilla kolme ja neljä muuttaa kirjoitusharjoitusten tavoitemäärä vihkopohjaiseksi (III:nsien ja IV:nsien luokkien kirjoitusharjoitusten oppiennätyksiä tarkastelemaan valitun valiokunnan mietintö, 20.9.1921. KJ OKA). Tällaisessa mallissa jokaisen oppilaan tavoitteena olisi ollut täyttää vuoden aikana yksi vihko kielioppiharjoituksilla ja toinen aineilla. Valiokunta ei kuitenkaan suositellut ehdotusta kolmesta syystä, joista ensimmäinen sisältää eniten kuvausta aikakauden opetusajattelun perusteista:

”1. Koska toisille oppilaille tämä tulisi ylivoimaiseksi, sillä heikoimmilla III:s- ja IV:s-luokkalaisilla kirjoitustaito on siksi puutteellista,

joten kahden vihkon täyteen kirjoittaminen voisi tapahtua huolellisuuden ja siisteyden kustannuksella. Näin alkuasteillakin on erikoisemmin oppilasta kehitettävä huolelliseen ja siistiin kirjoittamiseen sekä täsmälliseen ajattelutapaan. Jos hutiloiminen pääsee alussa juurtumaan, niin paljoista kirjoitusharjoituksi huolimatta saavutetaan huomonnat tulokset kuin sillä kirjoitustavalla, jossa on ehditty kiinnittämään tarpeellista huomiota sekä ulkonaiseen muotoon että sisältöön.”

Opettajien perusteluissa korostuvat sekä ulkonaiseen siisteyteen että sisäisiin hyvän kirjoittajan ominaisuuksiin liittyvät seikat. Kirjoittaminen oli käsitettävissä taitona, jonka osaaminen ilmeni siisteinä kirjaimina, huolellisena kirjoitusasuna sekä ajatuksen tasolla hyvin jäsennehtynä tekstinä. Huolellinen ja siisti vihko osoitti täsmällistä ajattelutapaa, mikä loi mielikuvan siitä, että siististi kirjoittava oli myös persoonaltaan luotettava. Saara Tuomaala on kuvannut 1920–1930-lukujen pedagogiikkaa kurinalaistumiseen pyrkiväksi: esimerkiksi kirjoittamisen ja puheen kaltaisten rituaalien kautta tuotettiin kurinalaisina itseään pitäviä kansalaisia (Tuomaala 2003, 223). Toisaalta kyse oli myös käytännön elämään liittyvistä vaatimuksista, sillä koulun oppimäärän oli tarkoitus valmentaa työtä ja mahdollisia jatko-opintoja varten. Yläkansakoulun päästötodistuksen saadakseen oli saavutettava opetussuunnitelmissa määritellyt oppimistavoitteet (Oulun kansakoulujen johtosäännöt 1908, 1913 ja 1928. KJ OKA). Hylkäävän päätöksen perusteella määrä ei kuitenkaan ollut 1900-luvun alun kirjoituksen opettamisessa pääasia, vaan tekstin laatu muodollisena siisteytenä ja loogisena sisältönä mitattuna. Varsinainen vapaa kirjoittaminen nostettiin esille vasta aivan mietinnön lopuksi, ja myös opetussuunnitelmissa se nousi isompaan rooliin vasta yläkansakoulun kahdella viimeisellä luokalla.

Oulussa kirjoittamisen, kieliopin ja oikeinkirjoituksen opetus rinnastuivat toistensa kanssa. Jo Uno Cygnaeus ehdotti kirjoittamisen opettamisen pohjaksi lukemista, jonka oli määrä olla kansakoulun pääharjoitus (Koskinen 1988, 96). Oulussa näin ei kuitenkaan toimittu, vaan opetussuunnitelmissa oikeinkirjoitusta ja kielioppia pyrittiin harjoittamaan mahdol-

lisuuksien mukaan yhdessä toistensa sekä ainekirjoituksen kanssa. Oulun kansakoulujen lukemisen opetussuunnitelmissa korostuivat Mikael Soinisen opit, etenkin rinnastuseriaate, ja näin oli myös kirjoittamisen kohdalla. (Esim. Oulun kansakoulujen opetussuunnitelmat vuosilta 1915–1916, 1920–1921, 1930–1931. KJ OKA. KH HKA.) Soininen piti kielioppia kielenkäytön apukeinona, jonka pariin lasta tuli ohjata vain tarvittaessa. Näin ollen kielioppi voitiinkin tuoda esille luontevasti juuri kirjallisten harjoitusten yhteydessä (Soininen 1907, 187). Viittaukset Soinisen rinnastuseriaatteen käyttöön opetuksessa viittaavat siihen, ettei Oulussa ole todennäköisesti poikettu hänen ajatuksistaan kieliopin määrän suhteen.

Vuosien 1915 ja 1925 opetussuunnitelmakomiteoiden mietinnöt kyseenalaistivat tiettyjä opittuja käytäntöjä. Esimerkiksi oululaisten opettajien jo 1900-luvun alussa raskaaksi valitteleva kaikkien oppilaiden vihkojen korjaaminen todettiin tarpeettomaksi. Sen sijaan korostettiin opettajan omaa havainnointia sekä kielioppi- ja oikeinkirjoitusvirheiden yhteisen läpikäymisen merkitystä (Mietintö 1925, 28). Kielioppisääntöjä ei tullut enää opettaa vain oppilaan ajattelun kehittämiseksi vaan ensisijaisesti käytännön päämääriä ajatellen. Komitea myönsi, ettei sääntöjen opettamisesta voitu täysin luopua, mutta opetuksessa ei tullut enää pyrkiä ulkoa oppimiseen vaan jonkinlaisen luonnollisen kielitajun kehittämiseen. (Mietintö 1915, 75 ja 1925, 219–220.)

Oulun kouluissa esiintyi kuitenkin tarpeita määritellä ja varmistella osaamisen reunaehdoja, etenkin alakansakoulun ja yläkansakoulun välisessä siirtymävaiheessa. Alakansakoulun johtaja Aili Carlenius nosti joulukuun 1931 opettajankokouksessa esille alakansakoulun toisen luokan oppilaiden kirjoitustaidon. Carlenius oli huolissaan kirjavista oppimistuloksista ja toivoi opettajakunnan määrittelevän, mitä kaikkea oppilaan tuli osata, kun hän siirtyi toiselta luokalta yläkoulun puolelle kolmannelle luokalle. (Opettajankokouksen pöytäkirja 1.12.1931. KJ OKA.) Carleniuksen huolet alakansakoulun oppilaiden kirjoitustaidosta otettiin tosissaan. Kokous perusti valiokunnan, jonka tehtäväksi tuli muodostaa arvosteluasteikko kirjoitusten arvioimiseen. Valiokuntatyöskentelyyn osallistuneet yläkoulun opettajat totesivat, että yläkansakoulun aloittaessaan oppilaan

tulisi osata pienet ja isot kirjaimet, sanojen jako tavuihin ja kysymykseen vastaaminen täydellisellä lauseella. Opetusmenetelmiksi ehdotettiin erilaisia harjoituksia mekaanisista kopioimis- ja sanelukirjoituksista vapaaseen ja kysymysjohtoiseen aineiden kirjoittamiseen. Kielioppivirheet laskivat pistemäärää yhdellä, oikeinkirjoitusvirheet puolella. (Valiokunnan kokouksen pöytäkirja 1.2.1932. KJ OKA.) Valiokunnan esitys hyväksyttiin seuraavassa opettajankokouksessa yksimielisesti (Opettajakunnan kokouksen pöytäkirja 23.2.1932. KJ OKA).

Käytännössä valiokunta käsitteli mietinnössään oikeinkirjoitusta, sillä varsinaista kielioppia ei vielä opetettu alakansakoulun puolella. Kielioppivirheiksi luokiteltiin tavuttamiseen, alkukirjaimiin ja välimerkkeihin liittyvät virheet. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman komiteamietinnön mukaan yläkansakoulun alussa kuului kerrata ”tärkeimmät oikeinkirjoitusasiat”. Ne olivat suunnilleen samat kuin Oulunkin mietinnössä, lauseen käsite, isot alkukirjaimet ja tavuihin jakaminen. Erotuksena Oulun oppimistavoitteisiin mietinnössä mainittiin erikseen pisteiden käyttö ja yhdyssanojen kirjoittaminen yhteen sekä aineen ulkoasuun kuuluvat muotoseikat, kuten otsikon ja reunaviivojen käyttö. (Mietintö 1925 222; Valiokunnan kokouksen pöytäkirja 1.2.1932. KJ OKA.) Mietintö kannusti aloittamaan kirjoittamista vähitellen myös alakansakoulun puolella, mutta Oulun mietinnössä ehdotettiin siirtymistä vapaaseen ainekirjoitukseen opettajan harkinnan mukaan jo varhain. Oletuksena vaikuttaa olleen, että yläkansakoulussa ohjattu kirjoittaminen olisi jo mahdollista.

Tarkempia kirjoitusten arvioimisperusteita on kirjattu Oulussa muistiin vasta 1940-luvun opetussuunnitelmaluonnokseen. Sen mukaan yläkansakoulun ensimmäisillä luokilla kirjoitelmia arvioitiin kahdella numerolla, joista ensimmäinen annettiin kirjoituksen sisällön perusteella ja toinen huolellisuuden sekä siisteyden pohjalta. Virheitä arvioitiin niiden vakavuuden perusteella: isot virheet alensivat numerolla, puolikas puolella. Ainekirjoituksen erittäin hyvä sisältö saattoi korottaa arvosanaa, vaikka kirjoitusvirheiden perusteella se olisi ollut matalampi. Toisaalta lukuisat kirjoitusvirheet myös saattoivat alentaa arvosanaa. Ylemmillä luokilla erilaisia vaatimuksia oli enemmän, ja kirjoitelmia arvioitiin kolmella ar-

vosanalla kahden sijasta. (Oulun kaupungin kansakoulujen äidinkielen opetussuunnitelmaluonnos, arviolta lukuvuodelta 1944–1945. KJ OKA.) Luonnoksessa tiivistyy aiempien vuosikymmenten aikana kehittynyt kirjoituksen opetus, jossa oikeinkirjoituksen, kieliopin ja toisaalta sisällön suhde tasapainottelivat toistensa kanssa. Yhtä ei ollut ilman toista tai kolmatta.

Luova ainekirjoittaminen osana opetusta

Vaikka kirjoittamisen opetuksessa painotettiin etenkin oikeinkirjoitusta ja siihen liittyviä kielioppisääntöjä, ajatus lasten luovuuden vaalimisesta ei ollut mitenkään uusi eikä ilmaantunut opetusajatteluun vasta 1930-luvulla. Oulun kansakoulun opetussuunnitelmissa opetusoppaana useina vuosina mainittu ja ainakin vuoteen 1920 saakka käytössä ollut Hilma Räsäsen kirja *Ainekirjoitus elävään elämään. Kokeiluja, mitä ja miten lapset kirjoittavat* (1913) korosti kansakoulun merkitystä lapsen ajattelun kehittäjänä. Räsänen koki, että vanha, edelliselle vuosisadalle jäänyt kansakoulu oli kaavoihinsa kangistunut ja vaati lasta taipumaan aikuisen ajatusmalleihin liian varhain. Kansakoulun tuli hakea kirjoituksille aiheita lasten omasta elämästä ja kokemuksista, sillä niistä he voisivat kirjoittaa elävästi. (Räsänen 1911, 2–6.) Saara Tuomaalan tutkimuksen mukaan Räsäsen ainekirjoitusopas oli käytössä myös Keski-Suomen Kivijärvellä ja Pohjois-Pohjanmaan Paavolassa (Tuomaala 2007, 208).

Oulussa Räsäsen ajattelua pidettiin uudenaikaisena, kun opas otettiin käyttöön heti seuraavana vuonna sen ilmestymisestä. Kansakoululaitoksen vuosikertomuskonseptissa todettiin, että: ”Ainekirjoituksessa tehtiin nyt oivallisestikin loppu entisiltä ajoilta revytyistä pitkän puoleisista ’oppineista’ kansakouluaineista.” (Oulun kansakoulujen vuosikertomuksen konseptiluonnos 1914–1915, 4. KJ OKA.) Vanhana kansakouluna voidaan pitää 1800-luvun lopun ja 1900-luvun kansakoululaitosta, joka oli perinyt oppikouluilta akateemisen, pänttäystä painottavan otteen (Syväoja 2004, 48). Taustalla oli myös keskustelu kansakoulun asemasta pohjakouluna ja

sen suhteesta oppikouluun – tuliko kansaa sivistää vai valmentaa käytännöllistä elämää varten (Arola 2003, 7). Samanaikaisesti Suomeen rantautui myös saksalainen työkouluuute, joka korosti lasten omatoimisuutta ja toiminnallisuutta opetuksessa (Koskinen 1988, 135–137; Jauhiainen 2007, 262). Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelma totesi työkouluuuteen hengessä, että vanha opetus oli passivoinut lasta liiaksi ja ettei lapsi voinut viihtyä liian abstraktien asioiden parissa (Mietintö 1925, 9–10). Aiheiltaan vapaissa kouluaineissa lapsi sai itse sekä ideoida että toteuttaa työn, ja lapsen omasta päästä syntynyt aihe tuskin oli hänelle liian abstrakti.

Räsänen ainekirjoitusoppaassa ainekirjoittamisen tavoitteena ei ollut pelkästään opettaa lasta ilmaisemaan itseään kirjoittamalla. Kirjoittamisen opettelu ja kirjoittaminen kansakoulussa oli prosessi, joka hioi lapsen luonnetta. Tätä tavoitetta ajatellen lapsen tuli saada tutkia elävää ja hengittävää elämää ja kirjoittaa siitä vapaasti lapsen logiikalla, joka on välillä vaillinainen ja jopa virheellinen. (Räsänen 1913, 5–6, 10–12.) Mikael Soininen kuvaa myös kirjassaan *Opetusoppi I* (1907), että arkielämästä saadut aiheet sopivat hyvin lasten ainekirjoituksen aiheiksi. Räsänen ja Soinisen ajattelussa oli kuitenkin yksi keskeinen ero: siinä missä Soininen painotti niin lukemisen kuin kirjoittamisen rinnastamista muiden kansakoulun aineiden kanssa, Räsänen halusi välttää lapselle liian vieraita ja jopa tylsiä tietopohjaisia aiheita. He lähestyivät aihetta eri suunnista, vaikka opetuksen perimmäinen tavoite olikin sama: lapsen luonteen kouluminen. Soinisen opetusajattelussa kirjoittamisen eri osa-alueiden opettaminen oli jossain määrin välttämätöntä, mutta etenkin kielioppi oli aineena muoto-opillinen ja muille aineille alisteinen. Kirjoittamisen tuli palvella varsinaisten reaaliaineiden, kuten uskonnon, historian ja luonnontieteiden opetusta. Käytännön hyöty jäi toiselle sijalle suhteessa ajattelua kehittäviin tavoitteisiin. Kielen käsitteet olivat keinotekoisia ja siten olennaisia vain, jos ne pystyttäisiin palauttamaan ajattelua jalostaviksi havainnoiksi. (Soininen 1907, 24–28, 36–40, 184, Suutarinen 1992, 22, 72.)

Oulun kaupungin kansakoulujen opetussuunnitelmissa näkyy pyrkimys noudattaa sekä Soinisen että Räsänen ohjeistuksia. Ennen Räsänen oppaan

käyttöönottoa, 1800–1900-lukujen vaihteessa, vapaa ainekirjoitus aloitettiin vasta yläkansakoulun viimeisellä luokalla ja paino oli erilaisissa muakelma- ja sanelukirjoituksissa (Oulun kansakoulujen opetussuunnitelmat lukuvuosilta 1899–1901. KJ OKA, KH, HKA). Tuolloin käytössä ollut äidinkielen opetusopas korosti, että oppilaan tuli osata niin kauno- kuin oikeinkirjoitus, kieliopista sana- ja lausemuodot sekä ajatusten järjestely ja asettelu riittävän hyvin (Raitio & Niemi 1899, 116–117). Tällainen toimintatapa oli Räsänen mukaan huono, sillä silloin opettajan ajatukset ohjasivat liikaa kirjoittamista ja oppilaan ajatuksenjuoksua. Lisäksi varsinaisen ainekirjoittamisen aloitettiin liian myöhään, vasta yläkansakoulun neljännellä luokalla. (Räsänen 1930, 2–3.) Kaksi vuotta myöhemmin julkaistu opetussuunnitelmakomitean mietintö piti myös tärkeänä, että kirjoitusharjoitukset alkaisivat viimeistään yläkansakoulun ensimmäisenä vuonna (Mietintö 1915, 73). Kun Räsänen opas otettiin opetusoppaaksi, opetussuunnitelmiin listattiin neljänneltä luokalta alkaen sekä mukailukirjoitukset että mielikuva-aineet. Kirjoitusharjoitusten määrille asetettiin tavoitteet. Lukuvuonna 1915–1916 ainekirjoitus aloitettiin jo kolmannella luokalla, eli heti yläkansakoulun ensimmäisenä vuonna. (Oulun kansakoulun luokkien III–VI opetussuunnitelmat vuosilta 1914–1916. KJ OKA.)

Räsänen ja Soinisen ajattelu heijasteli länsimaisessa lapsikäsitetyksessä 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa tapahtunutta murrosta. Sääty-yhteiskunnassa lapsi koettiin perisyntisenä syntyneeksi, ja kasvatuksen pääasiallisena tehtävänä oli estää pienokaista hairahtumasta pahoille teille ja valmistaa tätä taivaalliseen elämään. Romanttisessa lapsikäsitetyksessä sen sijaan korostettiin lapsuutta erityisenä viattomuuden aikana, jota aikuisten oli syytä vaalia. (Cunningham 2021, 30, 54–55; Launis ym. 2022, 363, 365–367.) Ajatukset lasten omien luovien ajatusten ruokkimisesta kiinnostavilla kirjoitusaiheilla sekä lasten varjeleminen liialta tylsistymiseltä kertovat, että oppilaiden mielikuvitusta ja leikkillisyyttä pidettiin jossain määrin arvokkaina ominaisuuksina. Samanaikaisesti levisivät myös kehittyvän psykologian alan näkemykset lapsuudesta omana elinvaiheenaan sekä tieto erilaisista kehitysvaiheista (Launis ym. 2022, 367). Toisaalta vapaa ainekirjoittaminen edusti suomalaisen kuria ja järjestystä painottaneen kasva-

tusajattelun vastakohtaa (kuriajattelusta kts. Honkanen 2007, 389–392; Ojakangas 1998), sillä lapsen mielikuvituksen avulla kirjoittaman tarinan lopputulosta ei voinut hallita ja ennustaa. Kenties tämän takia vapaa ainekirjoitus ei vakiintunut täysin osaksi ainakaan oululaista kansakoululaitosta, sillä monet halusivat edelleen määrätä lasten ainekirjoitusten aiheista. Myöhemmin myös Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitea totesi, että vapaa ainekirjoittaminen oli tarpeellista mutta altisti muutovirheilte. Sen takia vapaan kirjoittamisen rinnalla oli oltava aina myös ohjattua kirjoittamista, joka keskittyi ennen kaikkea asioiden loogiseen järjestelyyn sekä tekstin ulkonaisiin muotoseikkoihin (Mietintö 1925, 210).

Opetussuunnitelmiin ilmestyi enemmän mainintoja kirjoitusharjoitusten aiheista 1910-luvulle tultaessa. Esimerkiksi lukuvuonna 1915–1916 toisen luokan kirjoitusaiheet tuli valita oppilaiden havaintopiiristä. Kolmannen luokan oppilaille ehdotettiin kirjoituksia aiheista ”Miten sain uudet kengät tai jonkin muun esineen” ja ”Minkälaista unta näin” (Oulun kansakoulun III luokan opetussuunnitelma, lukuvuosi 1915–1916. KJ OKA). Aiheet sopivat hyvin Räsänen kirjan ohjeistuksiin, sillä hän kehotti antamaan oppilaille merkitykseltään selkeitä ja hyvin rajattuja esimerkkiaihteita. Esimerkiksi ”joulu” oli aiheena liian laaja, oikein rajattu otsikko olisi vaikkapa ”viime jouluaatto kodissani”. Hän ei katsonut lapsien osaavan vielä tuottaa laajasta ja yleisluontoisesta aiheesta itsenäistä tekstiä, joten aiheet tuli sitoa heidän omiin kokemuksiinsa. (Räsänen 1913, 7.) Toisaalta saman vuoden opetussuunnitelmassa pienemmän kansakoulun neljännen luokan suunnitelmaan on merkitty, että kirjoitusten aiheet tulisi ottaa osittain luonnontiedosta ja sisäluvusta saaduista aiheista. Vuonna 1920 kansakoulutarkastaja huomautti opettajakunnalle, että yläkansakoulun kuudennella luokalla olisi tullut kirjoittaa jo tutkielmia. Niitä ei kuitenkaan mainita opetussuunnitelmissa seuraavinaan vuosina. (Tuiran kansakoulun IV luokan opetussuunnitelma 1915–1916; Opettajakunnan kokouksen pöytäkirja 29.3.1920. KJ OKA; Oulun kaupungin kansakoulun VI luokan opetussuunnitelma 1925–1926. KJ OKA.)

Aiheet ovat samankaltaisia kuin samaa opasta hyödyntäneen Kivijärven ja Paavolan kansakoulujen aineiden aiheet (Tuomaala 2007, 208). Myö-

hemmin opetussuunnitelmissa ei enää mainittu erikseen kirjoitusten esimerkkiaihteita, mihin voi olla syynä oppikirjojen kehittyminen. Uusissa oppikirjoissa ehdotettiin suoraan oppilaille erilaisia aineiden aiheita. *Omin voimin* kehottaa lukijaa kirjoittamaan kodin aiheista, minkä alle kuuluvat esimerkiksi otsikot ”Kevättöitä puutarhassa”, ”Heinäniityllä” ja ”Lypsämässä”. Vanhemmille lapsille tarkoitettussa viimeisessä oppikursissa kirjoitusaiheet ovat lasten elinpiirin lisäksi muihin oppiaineisiin liittyviä ja tutkielmanomaisia: ”Kuinka entisaikana matkustettiin? Kuinka nykyään?” ja ”Sakari Topelius, Suomen lasten runoilija”. (Merikoski 1935, 129–130.) Aiheet mahdollistivat rinnakkaisen käsittelyn muiden aineiden, kuten historian ja luonnontiedon, kanssa. Opetussuunnitelmien perusteella yleisin opetustapa yläkansakoulun alussa oli ennakkoon valittu aihe ja siitä keskustelu, minkä jälkeen lapset kirjoittivat itsenäisesti vihkoon. Opetustapaa voi luonnehtia joko kysymysjohtoiseksi tai vapaaksi. Vapaassa kirjoittamisessa aineet haettiin lapsen kokemuspöydästä, minkä jälkeen he ikään kuin ”juttelivat paperille” omaa mielikuvitustaan käyttäen (Mietintö 1925, 27). Oulun tapa vaikuttaa muistuttaneen jälkimmäistä, sillä vaikka käytössä oli kysymyksiin pohjautuva Merikosken oppikirja, opetussuunnitelmien mukaan aiheista lähinnä keskusteltiin, minkä jälkeen lapset kirjoittivat ajatuksiaan itsenäisesti. Esimerkkiaiheista siirryttiin vaiheittain kohti täysin vapaavalintaisia aiheita. Viidennellä ja kuudennella luokilla oli lisäksi kirjoitettava vähintään yksi kirjemuotoinen teksti. (Oulun kansakoulujen luokkien III–VI opetussuunnitelmat vuosilta 1925–1932.)

Lasten omasta elinpiiristä otettujen aiheiden ajateltiin olevan heille helppoja ja mielikuvitusta innoittavia. Kirjoittaminen on kuitenkin saattanut käydä vaikeaksi, jos oma arki ja ajatukset siitä eivät ole kohdanneet odotusten kanssa. Varattomien perheiden lasten iki-inhokki ”miten vietin kesälomani” mainitaan opetussuunnitelmassa vuonna 1917 (Oulun kansakoulun V luokan opetussuunnitelma, 1917–1918. KJ OKA). Samana lukuvuonna oppilaat kirjoittivat myös joululomastaan. Erilaisista juhlapyhistä kirjoittaminen on voinut olla vaikeaa sellaisilla lapsille, joille joulu ei tarkoittanut yltäkylläistä ateriaa ja lahjavuorta tai kesäloma erityistä arjesta eroavaa tekemistä.

Joillekin lapsille koulun loma-ajat ovat voineet olla jopa epämieluisia, sillä koulujen välitunnit ja koulumatkat olivat työnteosta vapaata, lapsuudelle omistettua aikaa. Koulun ulkopuolista aikaa ei voinut pyhittää pelkästään leikille ja läksyille, sillä lapsilla oli kotona tehtäviä puhde- ja maataloustöitä ja lastenhoitoa. Vanhemmat, yli 12-vuotiaat lapset saattoivat tehdä ansiotöitä tehtaissa, kaduilla tai kotona valmistelemalla tavaraa myyntiin (Markkola 1994, 118–119; Markkola 2018, 282–284). Vähävaraiset lapset saivat ruokaa rouvasväenyhdistyksen ylläpitämän työkodin kautta ja vuodesta 1916 lähtien koulun keittolasta kouluaikoina. Koulun loma-aikoina ruoka oli kuitenkin hankittava muualta, etenkin, jos lapset olivat sidottuina ansiotyöhön. Osa vähävaraisista oululaislapsista vietti kesänsä kaupungin kesälomasiirtolassa maalla. Siirtoloissa painotettiin terveellistä maalaisympäristöä ja sen terveyttä edistävää vaikutusta. (Huttunen 85–89, 139.)

Todennäköisesti koulun opetus ja sosiaalinen ympäristö ohjasivat lapsia kirjoittamaan tietynlaisia aineita. Opettajat nostivat esille malliesimerkin merkityksen: kun sujuvat kirjoittajat saivat lukea tekstejään ääneen, se oli sekä palkinto heille että esimerkki muille oppilaille. Parhaiden aineiden ääneen lukemisen lisäksi myös huono suoritus saatettiin nostaa esille, sillä osana kirjoitusten tarkastusprosessia saatettiin kirjoittaa luokan huonoin aine ja yleiset virheet taululle ja korjata ne yhteisesti. (Oulun kaupungin V luokan opetussuunnitelma, lukuvuosi 1917–1918. KJ OKA.) Menetelytapa oli suositeltu tapa opettaa muodollista kielenkäyttöä (Mietintö 1915, 73). Lapset oppivat esimerkin kautta erottamaan olennaiset asiat epäolennaisista. Tätä kautta heille on myös täsmennetty, millaisista asioista kirjoittaminen oli sopivaa.

Varsinaisten otsikkomaisten aiheiden lisäksi koululaiset saivat kirjoittaa kuvien pohjalta. Kuvitetut kirjat ja etenkin värikuvat yleistyivät 1900-luvun edetessä, kun koululaitos vakiintui ja kehittynyt painotekniikka mahdollisti kuvien painamisen halvemmalla. Koko Euroopassa lapsille suunnatun kirjallisuuden määrä ja tuotanto kasvoivat. Suomessa oppikirjojen tekeminen ammatillistui 1800-luvun lopulta alkaen. (Laukka 2003, 92; Tuomaala 2007, 164.) Tuolloin kuvitus nostettiin opetuksen välineeksi.

Oulussa käytössä olleissa äidinkielen kieliopin ja kirjoittamisen kirjoissa ei kuitenkaan ole erillistä kuvitusta ennen 1930-lukua, vaikka monivärikuvitus alkoikin yleistyä 1900-luvun alussa. Kustannusyhtiö Valistus julkaisi erillisiä aihekuvia, jotka saattoi leikata irti ja liimata kirjoituksen alkuun (Oulun kaupungin IV luokan opetussuunnitelma, lukuvuosi 1915–1916. KJ OKA). Näin oppilas kirjoitti aineen kuvan pohjalta ja myös kuvitti sen.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön mukaan kuvia oli suositeltavaa käyttää jo alakansakoulussa mielikuvituksen innoittajina. Kuvien ymmärtämistä oli tärkeää opettaa, sillä yläkansakoulussa lasten tuli osata tulkita kuvia osana opetusta. (Mietintö 1925, 16.) Kuvista kiinnostumista pidettiin lapsille luonnollisena, ja jopa hyvänä mahdollisuutena kauneuden tajuun kasvattamiseen (Mietintö 1925, 212–213). Oulussa kansakoulutarkastaja piti kuvien, piirustusten ja oikeiden esineiden käyttämistä hyvänä oikeanlaisten mielikuvien luomisen kannalta. Opettaja saattoi kyselytavallaan vahingossa kannustaa lasta liialliseen mielikuvituksen käyttöön ja siten valheellisuuteen, mihin lääkkeenä olivat esineet ja kuvat. (Opettajakunnan kokouksen pöytäkirja 29.3.1920. KJ OKA.) Kansakoulun äidinkielen kirjoittamisen tavoitteena oli ylläpitää lapsen mielikuvituksen liekkiä innostamatta kuitenkaan suoraan satuiluun. Kirjoittamisen osaamisella oli käytännöllisiä, koulunjälkeiseen elämään liittyviä hyötyjä jatko-opinnoissa ja työelämässä. Käytännönläheisyyteen liittyi määrällisyyden vaatimus, sillä luokalta päästäkseen oppilaan oli täytettävä kunkin vuoden tavoitteet. Ainekirjoitusten määrät kirjattiin 1910-luvulta lähtien kunkin lukuvuoden opetussuunnitelmaan luokkakohtaisesti.

Lopuksi

Tässä artikkelissa olen tarkastellut Oulun kansakoululaitoksen kirjoittamisen opetustapoja ja tavoitteita. Kirjoittaminen hahmottuu aikalaisaineistojen pohjalta moniulotteisena aineena ja taitona, jonka voi jakaa kielioppiin, oikeinkirjoitukseen ja tekstisisällön tuottamiseen. Yläkansakoulussa opetus alkoi oikeinkirjoitussääntöjen kertauksella ja eteni suomen kielen

keskeisiksi katsottujen kielioppisääntöjen omaksumiseen ja kykyyn kirjoittaa tietämistään asioista omasanaisesti. Tavoitteet pysyivät tarkasteluvälillä suhteellisen samankaltaisina, vaikka opetusmenetelmät ja opetuksen lähtökohdat muuttuivat. Oikeinkirjoituksen ja kieliopin osaamista pidettiin tarpeellisina käytännön kirjoitustaidon muodostumisen kannalta. Toisaalta kirjoittamisessa oli kyse myös sisällön loogisesta jäsentelystä ja omien ajatusten kertomisesta paperille, ja erityisesti tämä tavoite korostui tarkasteluvälillä loppupuolella. Opettajien, kouluviranomaisten ja oppikirjojen kirjoittajien jälkeensä jättämissä aineistoissa korostuivat kolme kaksi pääasiallista päämäärää: kasvattaminen ulkoisesti siistiin kirjoittamiseen, suomen kielen keskeisiksi katsottujen sääntöjen opettaminen sekä omatoimisen kertomisen kyvyn kehittäminen.

Syitä tavoitteille oli monia. Suomalainen lapsikäsitys kävi 1800-luvun lopulla murrosta perisyntyisenä syntyneen lapsen ajatuksesta kohti romanisoidumpaa ajatusta lapsuudesta omana erityisenä ajanjaksonaan. Ajatus lapsen ajatusmaailman rikkaudesta ja sen ruokkimisesta ovat vaikuttaneet myös kirjoittamisen opetuksen ideoihin. Työnsien ja lapsen omasta maailmasta kaukana olevien tutkielma-aiheiden sijaan pienille lapsille tuli keksiä heitä viihdyttäviä ja heidän ymmärryksensä tasolla olevia aiheita. Kehittyvä psykologian ala puolestaan tarjosi uusia tieteeseen pohjautuvia näkemyksiä lapsuudesta omana elinvaiheenaan sekä lasten kyvystä oppia kussakin kehitysvaiheessa.

Samalla opetukseen liittyi myös yhteiskunnallisia, poliittisia tavoitteita. Tutkimusajankohdan alkupuolella Suomessa vietettiin sivistysuskon aikaa. Suomalaista kansakuntaa haluttiin nostattaa suomen kielen vakiinnuttamisella ja suomenkielisen kirjallisuuden julkaisemisella. Kansakoululaitos oli hyvä tapa opettaa lähes koko ikäluokalle tietynlainen kielioppi ja kirjoittamisen tapa. Kielioppi ja oikeinkirjoitus olivat omalla tavallaan normittavia: ne sitoivat kielenkäytön kirjakielen ja pois kotiseutujen murteellisuudesta. Murteista ja niiden käyttöä käsiteltiin paljon oppikirjoissa, sillä yksi äidinkielen opetuksen tavoitteista oli puhtaaksi katsotun kielen opettaminen. Kansakoulun asemasta kansan kouluttajana käytiin paljon keskustelua, ja sen suhdetta oppikouluun mietittiin tarkkaan. Etenkin

1920-luvulta lähtien kansakoululla nähtiin olevan käytännöllisiä tavoitteita, joita myös esimerkiksi kieliopin opetuksen tuli palvella. Kansakoulu ei ollut ensisijaisesti sivistyslaitos, vaan käytännön koulu. Koulunkäynnin tuli olla lapsen mieltä avartavan lisäksi myös kasvattavaa ja rajoja vetävää tulevaisuuden kansalaisuutta ja työntekijyyttä ajatellen.

Risto Alapuro on Ernhest Gellnerin nationalismin teoriaa mukailleen todennut, että modernisaation myötä kaikkia koskeva peruskoulutus muodostui sosiaalisen liikkuvuuden edellytykseksi. Samalla yksilön tuli saada osansa yhteisestä kielestä ja kulttuurista, jotta hän saattoi nauttia täysistä kansalaisoikeuksista. (Alapuro, 2017, 100.) Tätä ajatusta soveltaen esitän, että opetuksen tavoitteena oli saattaa lapset osaksi yhteistä suomenkielistä kulttuuria. Sen osaaminen mahdollisti jatko-opinnot, työelämässä liikkumisen sekä kansalaisyhteiskuntaan osallistumisen. Oulun kansakouluopetus ohjasi puhumisen kautta lapsia kieliopillisesti oikeaan ja sosiaalisten käytänteiden mukaiseen kielenkäyttöön, joka ilmensi samalla myös kristillissiveellisten hyveiden, kuten siisteyden ja työteliäisyyden, omaksumista.

Lähteet

Arkistolähteet

Oulun kaupunginarkisto (OKA):

Oulun kansakoulujen johtokunnan arkisto (KJ)

Oulun opettajakunnan kokousten pöytäkirjat 1903–1940

Oulun kansakoulujen opetussuunnitelmat 1890–1945

Oulun kansakoulujen vuosikertomukset 1903–1940

Opettajien matkakertomukset 1905–1940

Oulun kansakoulujen johtosäännöt 1908, 1913 ja 1928

Oulun kansakoulutarkastajan arkisto (KT)

Oulun kaupungin kansakoulutarkastajan kirjastoaineet 1909–1940

Kansallisarkisto, Helsinki (KA):

Kouluhallituksen kansanopetusosaston I arkisto (KH)

Kaupunkikansakoulujen vuosikertomukset 1898–1900

Painetut lähteet

Hornaeus, Augustus 1894–1897. Suomenkielen harjoituskirja. Oikeinkirjoitus-, kielioppi- ja ainekirjoitus-harjoituksia. Vihot I–IV. Turku: Turun kirjapainon osakeyhtiö.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea. Sen toiminta ja suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistukseksi. 1916. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.

Laitakari, A. V. 1928: Maalaiskansakoulujen opetussuunnitelmat. Ohjeita ala-, ylä- ja supistetun kansakoulun sekä jatkokoulun opetussuunnitelmien laatijoille. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma: komiteamietintö 1925:14. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Merikoski, K 1935. Omin voimin: Kansakoulun kirjoitus- ja kielioppi I–II. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.

Raitio, K. & Niemi, Herman 1899: Äidinkielen opetusoppi. Porvoo: Werner Söderström.

Räsänen, Hilma 1913. Ainekirjoitus elävään elämään. Kokeiluja, mitä ja miten lapset kirjoittavat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Setälä, E. N. 1911. Lyhyt äidinkielen oppikirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Soininen, Mikael 1907. Opetusoppi I. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Suunnitelmia Suomen kansakoulujen Oppi- ja lukukirjoja varten: tarkoitusta varten asetetun komitean mietintö. Komiteamietintö, 1899:10. Raaha: Rossander.

Waronen, Matti 1899: Suomen kielen harjoituskirja kansakouluille. Kansakoulun lehti: kasvatustieteellinen aikakauskirja kodille ja koululle. 15.3.1899 NO 6–7.

Suomen kansanopetuksen tilasto. Tilastollinen yleiskatsaus Suomen kansakoululaitokseen lukuvuonna 1919–1920. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Suomen kansanopetuksen tilasto. Tilastollinen yleiskatsaus Suomen kansakoululaitokseen lukuvuonna 1925–1926. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Kirjallisuus

Alapuro, Risto 2017. Valtio ja vallankumous Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Arola, Pauli 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen: Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Cunningham, Hugh 2021. Children and childhood in western society since 1500. Abington: Routledge.

Halila, Aimo 1949: Suomen kansakoululaitoksen historia III: piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Helsinki: Suomen tiedeakatemia.

Hiidenmaa, Pirjo 2017: Sata vuotta Setälän kielioppia. Teoksessa Hiidenmaa, Pirjo, Löytönen Markku & Ruusko Helena (toim.), Oppikirja Suomea rakentamassa. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 39–72.

Honkanen, Virpi 2007: Albert Lilius lapsen sielunelämän jäljillä. Teoksessa Tähtinen Juhani & Skinnari Simo (toim.), Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 379–402.

Huttunen, Pertti 1974. Oulun kaupungin kansakoulu 1874–1974. 1: Kansakoulun perustamisesta oppivelvollisuuskouluun 1874–1921. Oulu: Oulun kaupungin kansakoulu.

Jauhiainen, Annukka 2007: Mikael Soinisen koulutuspolitiikka ja kasvatustieteen ajattelu. Teoksessa Tähtinen Juhani & Skinnari Simo (toim.), Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 243–271.

Koskinen, Irina 1988: Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kotkaheimo, Liisa 1989. Suomalaisen aapisen viisi vuosisatata: aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 10.

Laukka, Maria 2003. Suomalaisen lastenkirjakuvituksen kehitys. Teoksessa Huhtala Liisi, Grunn Karl, Loivamaa Ismo & Laukka Maria (toim.), *Pieni suuri maailma - Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi, 89–136.

Launis Kati, Ahlbeck, Jutta, Lappalainen, Päivi & Tuohela, Kirsi 2022. Lapsuuden rakentuminen suomalaisessa tieteessä ja kirjallisuudessa. Teoksessa Vehkalahti Kaisa, Jouhki Essi, Lipkin Sanna, Sitomaniemi San Johanna ja Kuokkanen Tiina (toim.), *Matkaopas lapsuuden historian tutkimukseen: Monitieteisiä näkökulmia ja menetelmiä*. Helsinki: SKS, 362–394.

Lerkkanen, Marja-Kristiina 2017: Aapinen ja lukutaidon opetus. Teoksessa Hiidenmaa, Pirjo, Löytönen Markku & Ruusko Helena (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 17–38.

Markkola, Pirjo 1994. Työläiskodin synty: tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallinen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle. Vammala: Suomen historiallinen seura.

Markkola, Pirjo 2018. *Negotiating Family, Education, and Labor. Working-Class Children in Finland in the Nineteenth and Twentieth Century*. Teoksessa Aasgaard Reidar, Bunge, Marcia J. & Roos, Merethe (toim.), *Nordic Childhoods 1700–1960. From Folk Beliefs to Pippi Longstocking*. New York & London: Routledge, 268–286.

Melin, Vuokko 1989. Lukutaidon opetus Suomessa. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 261*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nordlund, Taru 2004. Arat taimet ja ankarat puutarhurit. 1800-luvun lopun kieli-keskustelun metaforat ja kieli-ideologiat. Teoksessa Huumo, Katja, Laitinen Lea ja Paloposki Outi (toim.), *Yhteistä kieltä tekemässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla*. Helsinki: SKS, 286–322.

Ojakangas, Mika 1998. Lapsuus ja auktoriteetti – pedagogisen vallan historiaa Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.

Pyykkönen, Miikka & Valtonen, Heli 2022. Diskurssianalyttinen historiantutkimus. Teoksessa Ihalainen Pasi & Valtonen Heli (toim.), *Sanat siltana menneeseen. Kielelliset lähestymistavat historiantutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 57–98.

Rinne, Risto 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970: opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto.

Somerkivi, Urho 1985. Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina. *Koulu ja kulttuuri. Koulu ja menneisyys 23*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1985. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 7–28.

Suutarinen, Sakari 1992: Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Syväoja, Hannu 2004. Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja: perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Tuomaala, Saara 2004. Työtätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi: suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Valtonen, Pekka 2018. Kosmopoliitteja ja kansallismielisiä: Aatteiden kamppailu sotienvälisessä Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

Väyrynen, Kari 2007. Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla. Teoksessa Tähtinen Juhani & Skinnari Simo (toim.), *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 149–166.