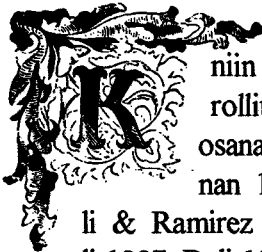


Osmo Kivinen & Risto Rinne

Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800-1900-luvuilla.



oulutuksen kehityshistoriaa on selitetty niin funktionalistisesta näkökulmasta, kontrolliteoreettisesti, statuskilpailun avulla kuin osana modernisaatiotakin. (ks. Meyer & Hannan 1979; Boli, Ramirez & Meyer 1985; Boli & Ramirez 1986; Thomas, Meyer, Ramirez & Boli 1987; Boli 1989). Emile Durkheimin (1964) tai Talcott Parsonsin (1964, 1967) perinnettä jatkavat funktionalistit lähtevät siitä, että työnjaon edetessä yhteiskunnallisen integraation ongelmat kasvavat. Kontrolliteoreettisen selityksen mukaan joukkojen koulutus palvelee ennen kaikkea sosiaalista kontrollia. (Ks. Foucault 1980; Sandin 1986.) Kolmannessa mallissa koulutusta tarkastellaan yhteiskuntaryhmien välisen statuskilpailun kenttänä, jolla yhteiskuntakerrostumat ja ammattikunnat pyrkivät parantamaan suhteellista asemaansa sekä lisäämään arvostustaan ja kulttuurista pääomaansa. (Weber 1985; Collins 1979; Bourdieu & Passeron 1977; Murphy 1988).

Varteenotettava on John Boli (1989, 49) kirjan *New citizens for a new society: the institutional origins of mass schooling in Sweden* lähtökohta siitä, että pohjimmiltaan kansanopetuslaitos palvelee rituaalista seremoniaa; koulunkäynti näet on modernin yhteiskunnan tärkein initiaatiomeno tai siirtymäriitti. Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajien ammattikunnan historiallista

muotoutumista 19.-20. vuosisadan Suomessa. Erityisen kiinnostuksen kohteena on se prosessi, jossa opettajisto on saavuttanut keskeisen asemansa modernille yhteiskunnalle ominaisen massakoulutuksen kautta tapahtuvassa initiaatioseremoniassa. Tarkastelut nivotaankin kautta linjan yhteiskunnassa kulloinkin vallinneen kansalaisideaalin, mallikansalaisen kansalaiskuvan erittelyyn.

Skandinaavinen kansankoti

Skandinavian maissa (tässä Norja, Ruotsi, Tanska ja Suomi) valtion rooli on perinteisesti ollut tärkeä. Valtion keskitetystä hallinnosta käsin on lojalin virkamieskunnan voimin ohjattu maata. Mannermaisen mallin mukaisesti yhteiskunnallinen eliitti professionaalisine ryhmineen on tuotettu valtion toimeenpaneman koulutuksen kautta ja saanut elantonsa valtion palveluksessa. On vallinnut vankka usko koulumuotoisen valistamisen merkitykseen kansakunnan rakentamisessa. Kun täysi-ikäiset kansalaiset saivat yleisen ja yhtäläisen äänioikeuden (v. 1905), katsottiin eritoten kansakoulunopettajille soveliaaksi tehtäväksi juurruttaa demokraattisen ja vastuuntuntoisen kansalaisuuden perusopit tuleviin sukupolviin. Pohjoismaissa onkin huolella vaalittu opettajiston lojailisuutta esivallalle ja lailliselle yhteiskuntajärjestelmälle.

Kansainvälisesti vertailevassa katsannossa Skandinavia on toisen maailmansodan jälkeen erottunut erityisesti yhdenvertaisuutta ja demokratiaa korostavasta palkkatyöntekijä-kansalainen mallistaan (vrt. Hernes 1988). Skandinaavinen yhteiskuntamalli on 1900-luvun mittaan rakentunut vahvalle julkiselle sektorille sekä yhteiskunnallisten liikkeiden ja poliittisten puolueiden yhteensulautumille, eräänlaiselle korporatiivisuudelle. Valtiollisille professioille on annettu erityisen luottamuksellinen rooli. Valtion tukema "kansankoti"-ideologia on ollut kansalaisuusmallien selkärankana. 1990-luvulla on kuitenkin ollut havaittavissa tiettyjä muutoksen merkkejä.

Suomessa havaittavat kehityskulut mukailevat paljolti kaikille Pohjoismaille tyypillistä koulutushistoriaa, joskin Suomen oloja on tietysti leimannut muista poikkeavalla tavalla likeinen yhteys Venäjään. Suomi siirtyi vuonna 1809 Ruotsin kuninkaan hallinnasta Venäjän tsaarin autonomiseksi provinssiksi. Kansakoululaitoksen virallinen institutionalisoituminen käynnistyi vuoden 1866 kansakouluasetuksesta, kansakoulunopettajaseminaarit ja tarkastusjärjestelmä jo 1863 tsaarin mahtikäskyllä. Takana oli muun muassa pelko kuohuvan Euroopan radikaalien aatteiden tunkeutumisesta pohjoiseen periferiaan, Venäjän syrjämaille. 1920-luvun alussa itsenäiseen Suomeen säädettiin oppivelvollisuuslaki, joka käytännössä toteutui kaikki kansakouluikäiset kattavaksi toiseen maailmansotaan mennessä. Opettajia valmistava seminaarilaitos laajeni kansakouluakin ripeämmin muuttuen 1930-luvulta lähtien vähin erin korkeakoulutasoiseksi ja statukseltaan semiprofessionaaliseksi.

Toisen maailmansodan jälkeen Pohjoismaissa vahvistuneen "sosiaalidemokraattiseksi" luonnehdittavan koulutuspolitiikan ideologisena kärkenä on ollut ajatus yhteiskunnan demokratisoimisesta koulutuksen avulla. 1950-luvulta lähtien Suomessa kehiteltiin keynesiläistä suunnitelmataloutta. Kokonaan valtiollistettu koulutoimi alettiin mieltää entistä keskeisempänä instrumenttina lisätä kansakunnan inhimillistä pääomaa. Opettajakuntakin sai muun lisäksi hoidettavakseen oppilaan- ja ammatinvalinnanohjauksen. 1970-luvulla synnytetyn peruskoulun myötä kaikista opettajista alettiin kouluttaa "tieteellisiä asiantuntijoita", kun seminaarikoulutus nostettiin yliopistoihin maisteritasoiseksi.

Tässä artikkelissa tarkastellaan historiallisten dokumenttien nojalla valtiollista peruskoulutusta palvelleen opettaja-ammattikunnan muotoutumista ja kansalaiskuvan muutosta Suomessa 130 vuoden aikana. Pääpaino on opettajuuden muotoutumisen tarkastelussa. Alkuperäisen lähdepohjan muodostavat 1860-luvulta näihin päiviin ulottuvat kirjalliset lähdesarjat; lakitekstit, komiteanmietinnöt, ammattikuntien lehtikirjoittelu, kansanopetustilastot sekä

opettajankoulutuslaitosten ja komitealaitoksen arkistot.* Tutkimusote on siinä mielessä historiallis-sosiologinen, että opettajakunnan muotoumista ja ammattikunnan välittämää kansalaiskuvaa tarkastellaan yhteydessä yhteiskunnan rakenteelliseen muutokseen ja pohjoismaille ominaisen hyvinvointivaltion kehittymiseen. Jälkimmäinen tosin näyttää 1990-luvulla tulleen eräänlaiseen murroskohtaan.

Sivistys ja kansan valistaminen

Käsite sivistys on ladattu pääsääntöisesti myönteisillä merki-tyksillä. Sivistynyt ihminen on kehittynyt historian kulussa. Sivistys on edistyksen merkki ja ihmisyyden tunnus, jonka vastakohtaksi asettuu luonto, eläimellisyys ja raakuus. Sivistynyt ihminen on inhimillisesti arvokas. Kasvatus on keino sosiaalistaa uudet sukupolvet sivistyneille tavoille. Järjestelmälliseen kansanvalistukseen on alusta asti liittynyt filantropian oikeutus. Filantrooppi toimii hyvässä tarkoituksessa, hän ojentaa käden. 1860-luvulta lähtien

* Tarkastelu nojaa lähinnä seuraaviin tutkimuskeskukseemme tutkimuksiin: *Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisevana* (Rinne 1986); *Koulutus, professionalistuminen ja valtio: Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa* (Rinne & Jauhainen 1988); *Mistä opettajat tulevat: Kansanopettajiston sosiaalinen tausta sekä sille rakentuva kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma Suomessa 1860-1987* (Rinne 1989); *Koulutuksen järjestelmäkehitys: Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla* (Kivinen 1988); *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuonna 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu* (Rinne 1984); *Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle* (Naumanen 1990); *Miten kasvattaa pikkulapsia: Pikkulasten kasvatukseen liittyvien näkemysten muutokset Suomessa 1850-1989* (Tähtinen 1992).

suomalaiset filantroopit ryhtyivät auttamaan sivistymättömiä kansankerroksia pyrkimällä saattamaan kaikki lapset yhteiseen, toinen toisiaan jalostavaan kouluun. Suomen kansakoululaitoksen uranuurtaja Uno Cygnaeus oli vakuuttunut asiansa tärkeydestä, kun hän vuonna 1861 tähdensi seuraavaa:

Sivistyneiden luokkain lapset tuovat mukanaan hienostuneen, sivistyneen käytöksensä ja saavat vastalahjaksi luonnonraittiuutta ja murtumatonta voimaa... Sivistystä ver-rataan kartioon, pyramidiin; nämä kappaleet eivät voi seistä tukevasti kärjellään, vaan ainoastaan leveällä asemallaan. Puhutaan sivistyksen temppeleistä monine kerroksineen - niin, tässä temppeleissä on monta kerrosta, mutta vain korkeimmat, ylimmät saavat valoa, raitista ilmaa ja lämpöä; alemmissa kerroksissa versoo home ja laho, koska sinne ei pääse riittävästi tunkeutumaan elämän, raittiuden ja terveyden ehtoja. Juuri näistä laiminlyödyistä, huonosti varustetuista alimmista kerroksista kohoaa sittemmin usein saastaa ja epäterveellisiä höyryjä, jotka enemmän tai vähemmän häiritsevät ylempänä asuvien rauhaa ja viihtymistä. Historia viittaa vakavasti tulevaisuuteen ennustaen hirveitä mul-listuksia, jotka ovat kristillis-inhimillisen ja siveellisen kansansivistyksen laiminlyömisestä luonnollisia seurauksia”.

(Cygnaeus 1910, 59-60.)

Uno Cygnaeuksen johdolla tahdottiin kansakoululaitoksen ja opettajankoulutuksen keinoin parantaa kansan tilaa ja kiinteyttää kansakuntaa yhdistämällä toisiinsa eri kansankerroksia (Halila 1949a, 384). Näiltä osin kansan sivistäminen ammatillistui kansakoulunopettajien elämäntehtäväksi.

Historian pitkässä virrassa (la longue durée) kulkee monia rinnakkaisia juonteita. Kun tarkastellaan esimerkiksi tapojen historiaa (Elias 1978; 1982), perheen historiaa (Donzelot 1979), rangaistuslaitosten, hulluuden ja seksuaalisuuden historiaa (Foucault 1979; 1980; 1983), näyttäytyy sivilisaation pitkä prosessi myös kurinalaistumisen, normaalistamisen ja kontrollin historia-na. Opettajuudenkin historiaan kietoutuu hyvän tekijän ohella

kurinalaistajan historia. Kansan lapsien "vapahtaja" on aina toiminut myös normaaliuden ja poikkeavuuden rajanvetäjänä.

Lähelle tätä - Norbert Elias ja Michel Foucaultin sivilisaatiokriittistä - tarkastelukulmaa, kylläkin epähistoriallisempina, tulevat ne tutkimukset, joissa koulua on tarkasteltu symbolisen vallan näyttämönä ja kulttuuristen taistelujen areenana. Esimerkiksi Pierre Bourdieun (mm. Bourdieu 1984; Bourdieu & Passeron 1977), Basil Bersteinin (1977; 1979; 1980) ja ns. piilo-opetus-suunnitelmatutkijoiden (mm. Henry 1963; Waller 1965; Jackson 1968; Lortie 1975) tarkastelut tekevät tahoillaan pesäeroa kaikille hyvää tarkoittavaan valtioideologiaan tai filantropiaan. Opettajan pyyteettöminkään halu tehdä kaikille hyvää ei saata selittää hänen toimintansa kaikkinaisia seurauksia. Kulloistenkin kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden rajoissa opettaja on osa prosessia, jossa sosiaalistetaan, kontrolloidaan, kurinalaistetaan ja tarvittaessa myös rangaistaan kansalaisia yhteiskuntakelpoisiksi.

Rahatalouden, palkkatyömarkkinoiden ja aiempaa liikkuvamman työvoiman esiinmurtautumisen yhteydessä synnyttiin valtiollinen peruskoulutusinstituutio ajan vaatimuksia vastaavan sivistyksen välittäjäksi. Talonpoikainen, luonnonmukainen (syklinen) aikakäsitys sai vähitellen tehdä tilaa täsmällisiin määräaikoihin pitäytyvälle lineaariselle ajalle. Arvorationaalinen toiminta alkoi korvautua päämäärarationaalisella. Suku- ja kyläyhteisön muodostama kollektiivi alkoi hajota itsellisiksi, palkkatyön varaan elämänsä perustaviksi, aiempaa liikkuvammiksi yksilöiksi mahdollisine ydinperheineen.

Kirkon saarnat ja tutkintajärjestelmät sen paremmin kuin esivallan kuulutukset saarnatuolista eivät sääty-yhteiskunnan murtuessa riittäneet takaamaan elinkeinovapauden ja teollistamisen myötä "syntyvien" palkkatyöläisten ja heidän lastensa kuuliaista sosiaalistumista. Palkkatyö edellytti erityistä työmoraalia; sopeutumista kellon osoittamiin määräaikoihin, villien nautintojen hillintää, ahkeruutta ja itsekuria. Piti kasvattaman kultivoitunut ihminen, lainkuuliainen kansalainen ja tunnollinen veronmaksaja. (Vrt. Elias

1978; 1982; Frykman & Löfgren 1981; Lyttkens 1985; Bourdieu 1984.)*

Uutta oli sivistämisen suuntautuminen kattavasti koko kansaan. Jokaikaisen piti oppia hallitsevien ryhmien kulloinkin kultivoituiksi määrittelemät "oikeat" tavat ja tottumukset. Sivistämisen uskottiin ennen pitkää tekevän rankaisevat lait tarpeettomiksi, osaisihan sivistynyt ihminen itse erottaa oikean ja väärän omassa toiminnassaan. (Durkheim 1964; Foucault 1980).

Pohjoismaissa kansanopettajuus on kauttaaltaan nivoutunut sellaiseen symboliseen vallankäyttöön, jonka keskeisenä taustavoimana aina on kulloinenkin valtiomahti. Kansanopettajilla on ollut laillinen oikeus puuttua kasvatettavien koko identiteetin muotoamiseen, yhtä hyvin ulkoisen esiintymisen säätelyyn kuin kulttuuristen peruseräkkeiden omaksumiseen. Moukkien ojentaminen sekä hyvän maun juurruttaminen ovat alusta asti kuuluneet opettajuuteen konkretisoituen käytöksen huolellisuuteen, siisteyden, korrektiin kielenkäyttöön, käsialaan, täsmällisyyden, ahkeruuden ja ylipäätään tapakulttuurin hienostuneisuutta osoittavien tunnusmerkkien seikkaperäisenä pun-nintana, rohkaisuna, jos kohta myös ojentamisena ja rankaisuna. (Vrt. Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984.)

* The nature against which culture is here constructed is nothing other than what is 'popular', 'low', 'vulgar', 'common'. This means that anyone who wants to 'succeed in life' must pay for his accession to everything which defines truly humane humans by a chance of nature, a social promotion experienced as an ontological promotion, a process of 'civilization', a leap from nature to culture, from the animal to the human; but having internalized the class struggle, which is at the very heart of culture he is condemned to shame, horror, even hatred of the old Adam, his language, his body and his tastes, and of everything he was bound to his roots, his family, his peers, sometimes even his mother tongue, from which he is now separated by a frontier more absolute than any taboo. (Bourdieu 1984, 251.)

Saadakseen oikeutuksen opetukselle opettajalla on oltava arvovaltainen asema. Arvovallan merkit ovat jossain määrin erilaisia eri yhteiskunnissa ja eri aikoina, mutta itse asemaan liittyvät edellytykset ovat jokseenkin muuttumattomina pysyviä. Uskottavan arvovallan oikeuttaminen edellyttää erityisiä symbolisia vahvistusmekanismeja, jotka viime kädessä kuitenkin perustuvat fyysiseen ylivoimaan ja valtaan (vrt. Bourdieu & Passeron 1977). Vaikka vallankäyttö koulussa ei enää ensi sijassa nojaa ruumiilliseen kuritukseen ja rangaistuksiin, perustuu opettajan asema edelleen oppivelvollisuuskoulun viralliseen auktoriteettiin, jos kohta myös opetettaviin nähden ylivoimaiseen kielen- ja mielenhallintaan sekä lupauksiin menestyksellisen koulunkäynnin avaamista suotuisista näköaloista. (Vrt. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

Opettaja: täysivaltaisen kansalaisen malli

Pohjoismaissa rahvaan opetus on eri aikakausina kuulunut eri instituutioille. Kirkollisen kasvatusjärjestelmän aikoihin lähinnä 1600-, 1700- ja 1800-luvuilla valtion kanssa liittoutunut kirkko oli kansanopetuksen auktoriteetti. Vallitsi erityinen kirkkokuri omine palkkio- ja rangaistusjärjestelmineen. Opettajana toimi pappi, sittemmin lukkari. Vähitellen kirkollisen opetuksen rinnalle rakentui valtiollinen lastenopetusinstituutio, kansakoulu. Kansakoulunopettajien arvovalta ei enää voinut rakentua kirkkokurille, vaan valtiollisen lainsäädännön ja opettajien koulutuksensa kautta tai muutoinkin hankkiman ammattitaidon varaan. Suomessa oppivelvollisuus säädettiin vasta vuonna 1921, kun esimerkiksi Tanskassa se oli säädetty jo 1814, Ruotsissa 1842 ja Norjassa 1848. Suomalaisen maaseuturahvaan lapset saivat elää muihin Pohjoismaihin verrattuna huomattavasti kauemmin vailla valtiollisen peruskoulutuksen ikeitä. Viimeisimmät syrjäseutujen lapset saatiin käytännössä oppivelvollisuuden piiriin, siis kansakouluun vasta toisen maailmansodan aikoihin. Kaupungeissa koulunkäynti sen

sijaan kattoi koko asiaan kuuluvan ikäluokan jo pari vuosikymmentä vuotta ennen oppivelvollisuuden säätämistä (esim. Kivinen 1988).

Kansanopettajuuden, kuten koko kansakoulunkin arvovalta rakennettiin valtiollisen esivallan - Suomessa aluksi Venäjän keisarikunnan, sitten vuodesta 1917 itsenäisen tasavallan - varaan. Opettajien kouluttamiseksi perustettuun seminaarilaitokseen kelvollinen oppilasaines, seminaarikokelaat piti seuloa huolella tarkan tutkinnan kautta. Kylä- ja lukkarinkouluistakin poiketen opettamaan ei enää voinut päästää ketä tahansa. Opettajan arvovaltaa rakennettiin yhtä lailla valikoinnilla kuin koulutuksella.

Sen lisäksi, että opettajalla tuli olla arvovaltaa suhteessa opetettaviin ja heidän vanhempiinsa, häneltä vaadittiin kuuliaisuutta esivallalle. Arvovallan ja kuuliaisuuden hierarkia rakentui ylhäältä alas ja alhaalta ylös. Virkavalalla vannottu ehdoton lojailisuus esivallalle oli kansanopettajalle jotakuinkin yhtä itsestään selvää kuin papin uskollisuus kirkolleen.

Pappien lailla kansan opettajienkaan tehtäviin ei kuulunut opettaa ainoastaan tietoja ja taitoja, vaan juurruttaa koko oikeaoppinen elämäntapa. Kansakoulunopettaja oli nykyaikaisen elämämuodon keskeinen levittäjä sekä varsinaisessa koulutyössään että laajalti myös sen ulkopuolella. Aikalaisten silmissä opettaja oli usein oudosti palava soihtu, joka valaisi uuden aamun. Opettajan tehtävänä oli uuden kansalaisen, kelpo miehen ja naisen malli, esimerkillinen mallikansalainen ja monasti kyläyhteisön toiminnallinen sielu.

Mallikansalaisen määreet löytyvät tarkkaan ylöskirjattuina niistä virallisista asiakirjoista, joissa säädeltiin opettajaksi valikointumista. Laeissa ja asetuksissa lueteltiin seikkaperäisesti mallikansalaisen vaatimukset sekä todisteet, jotka oli moitteettomasta kansalaiskunnosta toimitettava. Tämä koski sekä opettajankoulutukseen valikointia että valintaa opettajan virkaan (ks. Rinne 1986).

Opettaja ennen opettajaa: lukkarit ja koulumestarit

Kansanopettajuuden varhaishistoria voidaan Ruotsi-Suomessa kausittaa koulutusinstituutioittain siten, että lukkarinkoulut aloittivat toimintansa 1600-luvulla, pitäjänkoulumestarin pitämät koulut 1700-luvulla ja valtiollinen peruskoulutus kansakoulunopettajineen 1800-luvun jälkimmäisellä puoliskolla (Cavonius 1942; Rinne 1986). Todettakoon, että kirkollinen kansanopetus tyrehtyi lopullisesti vasta 1900-luvun puoliväliin mennessä (Kivinen 1988).

Vastuu kristillisestä kasvatuksesta kuului 1600-luvun kirkkolain mukaan vanhemmille ja isännille. Opetusta antoivat lähinnä papit ja lukkarit. Olennaisin tavoite ei suinkaan ollut lukemaan oppiminen, vaan kiinnittyminen siihen sosiaaliseen järjestykseen, jota katekismus ohjeineen ja huoneentauluineen välitti. Tässä huoneentaulun maailmassa kaikilla elementeillä, kirkolla, valtiolla ja perheellä, oli oma paikkansa. Jokaisella oli velvoituksensa, eikä kenenkään pitänyt väärin tekemän. Voidaan puhua patriarkaalisen yhteiskunnan kansanopetuksesta (Kähkönen 1982, 79). Kontrollijärjestelmänä oli jo keskiajalta juontuva rippipakko sekä vakavaraisimpien seurakuntalaisten kodeissa vuorotellut kinkeri-instituutio. Kinkereissä kontrolloitiin kristinopin taitoja ja opastettiin kansalaisia oikeille elämäntavoille. Samaa asiaa ajoivat saarnat sekä julkiset ja yksityiset kuulustelut. Kirkkolain nojalla kansanopetusta valvottiin sakko- ja häpeärangaistuksin.

Malli lukkarien antamaan opetukseen tuli Ruotsi-Suomeen lähinnä Saksasta ja Tanskasta. Vielä 1500-luvulla lukkarit olivat etupäässä pappien renkejä, mutta 1600-luvulla heille sälytettiin muiden avustustehtävien, kuten hautauksen ohella seurakunnan opetustehtävien hoitaminen (Heikkinen 1972; Kähkönen 1982).

Lukkarien piti opettaa niitä vähävaraisia pitäjäläisiä, jotka eivät kotonaan tai muin tavoin saattaneet omaksua kristinopin ja lukemisen alkeita. Lukkariopetus suuntautui kansalaisten omaehtoisen koti- ja kyläopettajainstituution rinnalla seurakunnan heikompiosaisiin, tuon ajan kursailemattoman kielenkäytön mukaan "köyhiin ja laiskoihin".

Ruotsi-Suomesta oli vaikea löytää riittävästi luku- ja kirjoitustaitoisia lukkareita opetustehtäviä varten. Eikä opetustyötä muutoinkaan arvostettu. Usein lastenopettajat olivat muuhun työhön kykenemättömiä vanhoja, raajarikkoisia henkilöitä. Heidän joukkoonsa tiedetään kuuluneen 'erotettuja sotamiehiä', 'muonamiehiä ja mäkitupalaisia', 'raihnaisia torppareita', 'leskiä', 'piikoja ja rampoja'. Opetustyössä he olivat lähinnä olosuhteiden pakosta, leivän toivossa, eivät kutsumuksesta. (Cavonius 1943, 274) Lukkarien, jotka olivat kaikki miehiä, opillisessa sivistyksessä ja opetustaidoissa ei ollut kehumista. Sitä paitsi lukkarin pätevyysvaatimuksissa tärkeintä oli taito soittaa ja laulaa (Jalkanen 1976; ks. myös Salenius 1902).

Vuoden 1746 pappeinkokouksen pöytäkirjassa hahmoteltiin erityistä koulumestari-insituutiota. Pitäjäkoulumestarien asettamisen tarkoituksena oli edistää kristinuskoa rahvaan keskuudessa. Päätökset koulumestarien ottamisesta tuli tehdä yleisissä pitäjänkokouksissa. Seurakunnan kirkkoherra yhdessä tuomiokapitulin kanssa kuitenkin valitsi ja valvoi koulumestarien toimintaa, ja palkan maksoivat seurakuntalaiset. Pitäjänkoulumestarit olivat lukkarien tavoin kaikki miehiä. Pätevyyssehtojen puuttuessa virkakuntaa luonnehti ennen muuta kirjavuus. Koulumestarit olivat "joko nuorukaisia, jotka näkivät tässä toimessa vain välttämättömän, ehkä kiusallisen portaan ylemmälle sosiaaliselle tasolle noustessaan tai miehiä, joiden elämänpolku oli tavalla tai toisella kääntynyt juoksussaan, ei suinkaan hyvään, vaan huonoon suuntaan. Näiden kahden ryhmän lisäksi oli kuitenkin olemassa miehiä, joille lasten opetus oli todellinen kutsumus." (Halila 1949a, 61; Cavonius 1943, 145-146, 275)

Pitäjänkoulumestarin, kuten lukkarienkkin virka saattoi periytyä isältä pojalle. Heikosti palkattuun virkaan ei ollut suurta tungosta, ja pitäjäläisten mahdollisuudet arvioida tarjokkaiden taitoja olivat usein puutteelliset. Instituutiohistoriallisessa katsannossa olennaista kuitenkin on, että pitäjänkoulumestarin ja pitäjäläisten suhde perustui nyt ensikerran sopimukseen; jos kohta kansan

silmissä koulumestarit olivatkin opettajia, joiden suurimmat avut olivat "köyhyys ja muuhun työhön kykemättömyys". (Halila 1949 a, 64)

Kansakoulunopettajan synty

Venäjän keisarin armollinen julistus vuodelta 1858 on se perusasiakirja, jolle valtiollinen peruskoulutus tuolloisessa Suomen suuriruhtinasmaassa saattoi rakentua. Vuoden 1866 kansakouluasetuksen mukaan koulu ja kirkko erotettiin toisistaan, mutta kirkolle jäi vielä varsin mittava uskonnonopetuksen tarkastustoiminta sekä ns. kiertokouluna toimiva alkeisopetus. 1860-luvulla perustettiin koulutoimen ylläily ja maan ensimmäinen kansakoulunopettajia valmistava oppilaitos sekä nimitettiin ensimmäinen kansakouluntarkastaja.

Muun muassa tilattoman maatalousväen ongelmia lievittämään tarkoitetun köyhäinhuolto politiikan kehittyminen, uusien kansanliikkeiden (kuten raittius- ja työväenliikkeen) voimistuminen sekä kansakoulun muotoutuminen kertovat samanaikaisuudessaan siitä, miten yhteiskunnan vähittäisen palkkatyöläistymisen myötä alettiin kiinnittää huomiota myös joutilaisuudesta sikiäviin ongelmiin. Sivistyneistön keskuudessa alaa valtasi ajatus "rahvaan voimain kehittämisestä". Ilman sitä kansan pelättiin jättäytyvän juoppouteen ja muuhun elämellisyteen sekä täyttävän vankilat siihen määrään, että "vapaana liikkuva osa väestöstä ei voisi kantaa niitä kustannuksia, joita turmeluksen vuoksi pidätetyt hylkiöt aiheuttavat. Voisipa kansa sitäpaitsi ottaa suorastaan vihamielisen asenteen sivistyneeseen luokkaan nähden". (Hyötyniemi, 1942, 145)

Rahvaan näkökulmasta kansakoulu oli kuitenkin pitkään tuottamaton henkinen ja aineellinen sijoitus, joka kaiken lisäksi uhkasi veroittaa välttämättömän lapsityövoiman pois maatoista. Kansan mielissä opillinen sivistys, jota kansakoulu valistuksen nimissä

tarjosi, liittyi maaseuturahvaalle suorastaan vahingolliseen herraskaisuuteen. Kansan mentaliteettiin oli juurtunut käsitys sivistyksen ja herruuden yhteydestä. Koulun pelättiin viekoittelevan maaseudun lapset irti vuosisataisesta talonpoikaisesta luonnonyhteydestä ja tuhoavan maan. Kansakoulun oppeja moitittiin turhanpäiväisiksi, saivarteleviksi ja jumalattoman radikaaleiksi. (Ks. Halila 1949b, 45).

Vapaaehtoisuuteen pohjaava kansakoulunkäynti eteni Suomessa vaivalloisen hitaasti. Vuoden 1898 piirijakoasetus ei toteuttanut lähestulkoonkaan kattavaa kansakouluikäisten lasten koulunkäyntiä. Vuonna 1901 kansakoulua käyvien osuus oli maaseudulla 9-12 vuotiaiden ikäluokista 42%, ja vuonna 1920 76% (Takala 1983, 118). Alakansakoulujen vastaavat osuudet 7-8 vuotiaiden ikäluokista jäivät noin 15%:iin (Melin 1980, 273). Vaikka Suomeen säädettiin oppivelvollisuus vuonna 1921, syrjäseutujen kaikki lapset saatiin tosiasiasa oppivelvollisuuskoulun piiriin vasta 1940-luvulla (Kivinen, 1988). Kansakoulunopettajien määrä ylitti tuhannen rajan 1880-luvulla, ja oli 20. vuosisadalle tultaessa noin 3000. Koulusta alkoi vähitellen kehkeytyä yhtä luonnollisena pidetty ja itsestään selvästi yhteiskunnan kiinteyttä varmentava instituutio kuin kirkosta aikanaan. (Ks. Kivinen & Rinne 1985).

Kansakoulunopettajistosta muodostui sekä maalla että kaupungeissa uudenlaatuinen sosiaalinen kerrostuma. Se ei vaatimattoman taloudellisen asemansa vuoksi voinut kuulua nousevaan porvaristoon kaupungeissa eikä tilallisiin tai talonpoikaissäytyyn maaseudulla. Aateliston tai suurporvariston kanssa sillä ei ollut mitään yhteistä. Kansanopettajien yhteiskunnallinen asema polveutui suoraan kirkon vaalimasta lukkari-koulumestari-perinteestä. Eräänlaisena yhteiskunnan uutena välikerrostumana opettajat kuitenkin kurottivat virkamiesroolissaan myös lähelle oppisäätyä, johon papisto ja ylempi opettajisto puolestaan ei heitä kuitenkaan laskenut.

Maaseudulla kansakoulunopettajat usein nousivat kylän koko kulttuurielämän johtoon kirkon ja papiston otteen vähitellen herpaantuessa. Kansakoulun opettajisto ei silti milloinkaan ylittänyt perinteisen ylempään tai edes alemman pappissäädyn vertaisiin aseisiin yhteiskunnan kerrostumarakenteessa. Kansakoulunopettajaseminaariin saattoi pitkään päästä pelkältä kansakoulupohjalta ja monet sisään otetut tulivat suoraan kansan parista, mikä pappissäädyn kohdalla oli vallan tavaton ajatus. Lukkareiden ja koulumestareiden perinteestä kansakoulunopettajat erkaantuivat vasta vuosikymmenien jälkeen toisen maailmansodan alla, kun "köyhäinkoulujen" opettajista vähitellen tuli koko kansan opettajia ikäluokat kokonaisuudessaan kattavassa peruskoulutusjärjestelmässä.

Maaseudun kansakoulunopettajilla ei ennen vuoden 1905 yleistä äänioikeutta ollut Suomessa äänioikeutta laisinkaan. Tältä osin he siis olivat samassa asemassa kuin maaseudun köyhälistö, laajan tilaton väestö, joka sääty-yhteiskunnassa jäi kokonaan valtiollisen elämän ulkopuolelle. Kaupungeissa sen sijaan kansakoulunopettajilla oli äänioikeus porvariston piirissä, mikä kiinteytti porvariston ja kansakoulunopettajien välisiä suhteita. Porvariston sosiaalinen asema perustui kuitenkin nimenomaisesti kaupankäyntiin ja käsityöhön, joten kansakoulunopettajiston ja kaupunkiporvariston tosiasiallinen yhteys jäi löyhäksi. Opettajien kulttuurinen pääomakin tahtoi kaupungeissa helposti hukkua muun opillisen säädyn, eritoten oppikoulunopettajien kulttuurisen herruuden alle. Kansakoulujen tehtäväksi jäi kaupungeissa huolehtia nimenomaisesti alemmasta kansansivistyksestä. Kansakoulunopettajat sijoituivat alempaan virkamieskuntaan, hierarkiassa selvästi esimerkiksi oppikoulunopettajia alemmas. Sosiaalinen nousu oppikoulunopettajien rinnalle oli vielä vuosikymmenten päässä. (Rinne 1988.)

Opettajankoulutuksen muotoutuminen ja valikoinnin kriteerit

Pohjoismaissa - kuten muuallakin - kansakoulunopettajan ammattitaito lepää erityisen standardoidun koulutuksen varassa. Vaikka seminaarikoulutus alkoi Suomessa jo 1860-luvulla, muodollista pätevyyttä kansakoulunopettajia virkaan valittaessa edellytettiin vasta aivan 1800-luvun lopulla, ensin maaseudulla ja sitten kaupungeissa. Kansakoulunopettajien ei enää 1920-luvulta lähtien tarvinnut koulumestarien ja lukkarien tavoin keskittyä huolehtimaan yksinomaisesti köyhimmän väestön lasten sivistämisestä ja tulevasta kansalaiskelpoisuudesta. Vaikka ns. pohjakouluratkaistu oli periaatteessa jo tehnyt kansakouluista oppikoulujen pohjakouluja, vasta nyt oppivelvollisuuden nojalla saatettiin kaikki ikäluokan jäsenet ottaa valtiollis-kunnallisen laitoksen huomaan, kansallisvaltion kelvollisiksi kansalaisiksi kypsymään. Koulun tehtäväksi tuli samalla valikoida koko ikäluokan laajuudelta tapahtuvassa jatkuvassa keskinäisessä vertailussa kukin tuleva kansalainen omalle paikalleen yhteiskunnallisessa työnjaossa. Lisääntyvästi huomiota jouduttiin kiinnittämään niiden kriteerien määrittelyyn ja käyttöön, joiden nojalla normaalikansalainen erotetaan poikkeavista (ks. Kivinen & Kivirauma 1986). Koulun toimintaa varten oli alettava kehittää erityistä differentiaalipsykologista apparaattia tai vallan mikroteknologiaa, kuten Foucault (1980) sanoo. Opettajiston oli uudessa tilanteessa kyettävä soveltamaan näitä uusia keinoja.

Opettajaseminaareista haluttiin alusta asti tehdä valtiollisen valistustoimen keskuksia, jotka säteilisivät valoa aina periferioita myöten. Opettajia oli tarkoitus kouluttaa sekä kansakouluja että lastenseimiä ajatellen. Pitkään keskusteltiin siitäkin, olisiko seminaarien oltava tyystin ympäröivästä yhteiskunnasta eristettyjä internaatteja luostareista saadun mallin mukaan. Opettajaksi koulutettavat tuli saattaa jatkuvan silmälläpidon alaisiksi, jotta he

kestäisivät moraaliltaan nuhteettomina profaanin maailman koetelemuksissa. Laitokset oli syytä sijoittaa aluksi maaseudun pikkukaupunkeihin, etäälle houkutuksista ja viettelyistä. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävissä myös se erityinen huolenpito ja tarkkuus, joka liittyy kansanopettajien valikoimisen ja koulimisen historiaan ja ulottaa jälkensä aina modernin yhteiskunnan opettajankoulutukseen asti. Kysymys on evankelis-luterilaisen Pohjolan protestanttisesta etiikasta juontuvasta puritaanisuudesta, jota kansanopettajien mallikansalaisina on edellytetty kantavan ja välittävän uusille sukupolville.

Opettajankoulutuksen organisatorinen muotoutuminen voidaan jakaa kolmeen kauteen (Rinne 1986). Ensimmäistä 1860-luvulla alkanutta ja toiseen maailmansotaan ulottunutta jaksoa voidaan luonnehtia opettajankoulutuksen synnyn ja seminaarilaitoksen ekspansion kaudeksi. Vuonna 1934 perustettiin Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulu, mitä voidaankin pitää toisen kehitysvaiheen orastavana alkuna. Toisen maailmansodan jälkeiseen opettajapulaan vastattiin rakentamalla useamman opettajakorkeakoulun verkko. Tässä toisessa vaiheessa opettajankoulutus voimistui sekä korkeakouluissa että seminaareissa. Tänä sotaa seuranneena jälleenrakennuksen kautena koko koulutusjärjestelmää laajennettiin suunnitelmallisesti.

Kolmannessa vaiheessa, 1970-luvulla koko opettajankoulutus siirrettiin yliopistoihin erityisesti perustettuihin kasvatustieteiden tiedekuntien opettajankoulutuslaitoksiin. Seminaarien ja opettajakorkeakoulujen lakkauttamisen jälkeen oli runsaassa vuodessa edetty vaiheeseen, jossa viiden miljoonan asukkaan Suomessa toimii 12 peruskoulun luokanopettajia valmistavaa laitosta kahdeksassa eri yliopistossa. Tätä uusinta kehitysvaihetta voidaan luonnehtia opettajankoulutuksen tieteellisen legitimaation kaudeksi.

Kansakoulunopettajan valmistus on 130-vuotisen historiansa ajan säilynyt kestoltaan 4-5 -vuotisena, mutta samalla opiskelunsa aloittavien pohjakoulutus on noussut lähes tyhjästä kahteentoista vuoteen. Suomi on tänä kautena muuttunut koulutusyh-

teiskunnaksi, mikä on johtanut mm. yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskouluun, lukioiden paisumiseen puolen ikäluokan kouluksi, yliopistojen laajenemiseen viidenneksen ikäluokan opinahjoiksi ja ammatillisen koulutuksen valtavaan ekspansioon.

20. vuosisadan loppua kohti tultaessa opettajakunta on joutunut uudenlaisten haasteiden eteen. Koulutusinstituution mahti auktoriteetti ei ole yhtä itsestäänselvä kuin vielä vuosisadan keskivaiheilla. Kulttuurisilla markkinoilla, joita hallitsevat monet voimat, kansalaistajuntaan vaikuttavien apparaattien keskiöön on kohonnut monimuotoinen, koulun jähmeää toimintaa monin tavoin vireämpi media. Toimittajat ja muu mediäväki ovat työntäneet opettajia tieltään kansalaismielipiteiden muokkaajina. Tässä tilanteessa myös opettajankoulutuksen tuottaman "sanomisen oikeuden" tai "puheen oppimestariuden" voi ounastella kohtaan oman "liturgian kriisinsä" (Bourdieu 1993) ja "legitiimaatio-kriisinsä" (Habermas 1968).

Kansanopettajaksi kelpuuttamisen peruseriaatteet eivät valtiollisen opettajankoulutuksen synnystä lähtien ole paljon muuttuneet. Ainoastaan opettajankoulutuksen kautta on voinut saavuttaa opettajan pätevyuden ja viran. Valahtoinen sitoumus puolustaa esivaltaa on poistunut mutta velvollisuus osoittaa kansalaisiksi kasvatettaville esikuvallinen elämäntyyli sekä välittää oikeaoppiset oppisisällöt, tavat, toimintamuodot ja rituaalit on yhä jäljellä. Tietyn tyylin, maailmankuvan ja habituksen juurruttaminen kouluinstituution puitteissa saa yhä oikeutuksensa tarkasti valikoidun ja koulitun "valistuneen" kansakoulunopettajan työssä. Samalla tavoin kuin tarvitaan kuulemaan valmiit kuulijat, tarvitaan myös puhumaan valmiit puhujat, opettamaan valmiit opettajat, joiden pätevyuden kuuliaisuuden ja puhekyvyn on kaikkina aikoina taannut yhtä suurelta osin heidän rekrytointijärjestelmänsä kuin heidän koulutuksena. (Vrt. Bourdieu 1993.)

Lähes alusta asti opettajat on Suomessa valittu ns. pysyviin eläkevirkoihin. Kansanopettajan rekrytointijärjestelmään on luotettu siksi vankasti, ettei tästä periaatteesta ole koekuusijärjestelmää

lukuunottamatta koskaan tingitty, vaikka usein, etenkin alkuaikoina keskusteltiinkin määräaikaisten nimitysten käyttökelpoisuudesta. Oheinen kuvio kiteyttää sen moniportaisesti varmistetun valikointimekanismin, jonka kautta kansanopettajien kelvollisuus on taattu Suomessa niin 1860- kuin 1990-luvuilla.

Kuviosta ilmenee valikointirakenteiden pääsääntöinen pysyvyys. Kaikkina aikoina on tarkattu valikoitavien fyysistä normaaliutta, kuuliaisuutta, nuhteettomuutta sekä tiettyjä tieto- ja taitokvalifikaatioita (ennen muuta musikaalisuutta, suullista esitystaitoa ja piirtämistä). Tehokkaan tutkinnan kehittämisestä on kannettu jokseenkin yhtä paljon huolta kuin itse opettajankoulutuksen kehittämisestä.

Alkuaikojen karsinnassa sellaiset seikat kuin varallisuus ja hyvän maineen takaavat kunnan kansalaisten antamat suositukset olivat etualalla. Myöhemmin on korostettu rekrytointikriteerien monipuolisuutta, jos kohta myös todistusten "objektiivisuutta". 1950-luvulta 1970-luvulle opettajankoulutukseen valinnassa käytettiin apuna oppikoulujen rehtorien salaisia lausuntoja hakijoiden soveltuvuudesta. Menettely kertoo siitä, ettei koulutukseen pyrkivien kelvollisuutta vahvan ekspansion aikana uskottu voitavan päätellä pelkkien koulutodistusten avulla. Psykologien tuella kehitettiin erityinen asenteita, sopeutuvuutta, vastuuntuntoa, mielen tasapainoa ja käytöstä ilmaiseva lausuntoapparaatti, mikä kuitenkin 1970-luvulla sammui omaan työläyteensä ja karsittujen puolelta nousseeseen julkiseen kritiikkiin. Oman episodinsa muodosti myös lähinnä 1970-luvulla USA:sta tuotettu psykologinen karsintatesti, jossa tarkattiin mm. hakijan introspektiivisyyttä, rigidiyttä ja mahdollista epäsosiaalisuutta.

Hakijoiden henkilöä koskevien tietojen käyttöön liittyy aina valta ja oikeus arvostella, luokitella, hyväksyä ja hylätä. Ruumiinrakenteeltaan ja puheeltaan normaalin, hyväkäytöksisen, elämältään nuhteettoman, huolellisen, tarkan, täsmällisen, riittävästi oppineen ja hyvin kouluun mukautuvan noviisin etsinnässä

KOULUTOIMEN TARKASTUSTOIMINTA

OPETAJAN VIRKAAAN VALIKOINTI

KANSAKOULUNOPETTAJAN VIRKA

Opettajan kelpoisuusehdot ja virkaan valintakriteerit:

- uskollisuudenvala esivalalle
- mainetodistus
- lääkärintodistus
- seminaaritutkinto tai vastaava oppineisuus

Kahden vuoden koeaika

PERUSKOULUN LUOKANOPETTAJAN VIRKA

Opettajan kelpoisuusehdot ja virkaan valintakriteerit:

- kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto (MA-taso)
- ansioluettelo

OPETAJAN KOULUTUS SISÄÄNPÄÄSYKRITEERINEEN

KANSAKOULUNOPETTAJAN SEMINAARITUTKINTO

- opetustaidon päättöarvostelu
- oppilaineiden päättöarvostelu
- laulun opetustaito
- kuukausittainen käytöksen ja edistymisen arviointi

Puolen vuoden koeaika

SISÄÄNPÄÄSYKRITEERIT

Vaadittavat kokeet:

- seminaarijohtajan puhuttelu
- yleiskoe
- laulu- ja soittokokoe
- kouluaineiden kokeet

Vaadittavat todistukset:

- lääkärintodistus
- papintodistus
- todistus luonteenlaadusta
- varallisuustodistus
- suositukset

Pohjakoulutus ei välttämätöntä

1860-luku

KASVATUSTIETEIDEN KANDIDAATIN KORKEAKOULUTUTKINTO

- opetustaidon päättöarvostelu
- normaali tenttikäytäntö
- tieteellinen tutkimus

SISÄÄNPÄÄSYKRITEERIT

Vaadittavat kokeet:

- kirjatenntti
- opetusnäyte
- näytteet musikaalisuudesta ja muusta taitteellisuudesta
- haastattelu

Vaadittavat todistukset:

- koulutodistukset
- todistukset harrastuksista
- todistukset muista opinnoista

Ylöpplilastutkinto

1990-luku

Asetelma 1. Opettajuuteen valikointijärjestelmä Suomessa 1860- ja 1990-luvuilla (vrt. Rinne 1986).

tutkittavana ovat hämmästyttävässä määrin samat (piilo-opetus-suunnitelmallisesti määritetyt) kohteet, jotka läpäisevät koko modernin luokkamuotoisen kouluoppimisen (ks. esim. Kivinen ym. 1985; Rinne ym. 1984; Snyder 1973; Jackson 1968). Oman piilo-opetussuunnitelmansa kautta itse pohjakoulutusjärjestelmä alkaakin vähitellen taata riittävän esikarsinnan siten, että koulutoimen alalle täysin soveltumattomat ja "lahjattomat" siirtyvät siivuun ikään kuin automaattisesti. Näin koevuosista niin opettajan-koulutuksen kuin viran saanninkin osalta on voitu viimein luopua.

Opetustaidon arvosanaan kiteytyy keskeinen opettajanoviisin tulevaisuuden mahdollisuuksia avaava ja sulkeva arvio kyvykkyydestä ja taidoista. Se leimaa ja legitimoii pysyvästi hänen kelvollisuutensa sekä omissa että muiden silmissä ja määrittää paljolti sijoittumista joko huonosti arvostettuihin syrjäkouluihin tai korkeammalle noteerattuihin keskeisiin kaupunkikouluihin.

Viimeisin opettajankoulutuksen murtuma tapahtui 1970-luvulla katkoen joukon "vanhan seminaarin" sidoksia, kun peruskoulun ala-asteen opettajia alettiin kouluttaa yliopistoissa ylemmän kandidaatintutkinnon suorittaneiksi kasvatustieteiden maistereiksi. Etenkin tässä kohden opettajakokelaiden valikointijärjestelmässä pantiin erityistä painoa koulutodistusten näytön ohella kulttuuriselle suuntautumiselle ja harrastuksille. Tutkintamenettely kaksiportaisine karsintoineen ja pääsykoejärjestelmineen on silti säilytetty. Yhä edelleen fyysisesti vialliset, puheeltaan epäselvät ja moraalisesti epäilyttävät ohjataan toisille elämänurille.

Koulun penkiltä opettajankoulutuksen penkin kautta koulun katederille on elämänkierto, joka modernissa yhteiskunnassa näyttää pysyvästi varmistaneen riittävän, mutta ei liian korkean kulttuurisen pääoman. Sen katsotaan varmistavan mallikansalaiselle sopivan makujen hierarkian, korrektiin kielenkäytön, hyvät tavat ja kaikinpuolisen normaaliuden.

7. Mallikansalaisuuden muutos

Opettajaksi valikoitumisen mekanismeissa heijastuvat laajemminkin suomalaisen mallikansalaisen ihannetyypit. Ne voidaan pelkistää ja kausittaa seuraavasti:

1850-luvulta 1920-luvulle korostuivat uskollisuus, ahkeruus, nuhteettomuus, hurskaus, kaikinpuolinen terveys ja sääntällisyys;

1920-luvulta 1950-luvulle nousivat esiin puhdasmaineisuus, normaalius, terveys ja musikaalisuus;

1960- ja 1970-luvuilla painotettiin esiintymistäitoja, normaaliutta ja terveyttä, hyväkäyttöisyyttä ja musikaalisuutta.

1980- ja 1990-luvuilla on tarkasteltu ensisijassa koulumenestystä, esiintymistäitoa, harrastavuutta, ekstroverttiyttä ja alalle soveltuvuutta.

1800-luvun mallikansalaisen valikoinnissa oli keskeistä vakuutua hakijoiden hurskaudesta, jota varmennettiin esimerkiksi luotettavien kansalaisten antamilla erilaisilla suosituksilla.

Vuoden 1918 kansalaissodasta aina 1950-luvulle mallikansalaisen keskeisin määre oli hyvämaineisuus, jonka todistamiseen ei välttämättä enää tarvittu kirkon apua, mutta jossa kristillisen siveyden ja nuhteettomuuden elementit olivat silti mukana. Fyysinen normaalius on aina kuulunut mallikansalaisen perusedellytyksiin. Uskollisuus esivallalle on saanut 1900-luvun mittaan jäädä muunlaisten kriteerien varjoon.

1950-luvulta lähtien on esiintymistäidon merkitys korostunut. Pääsytkinnassa sitä on tarkattu erityisen opetustuokion, suullisen esityksen ja myös seminaarirehtorin puhuttelun yhteydessä. 1970-luvulta eteenpäin pohjakoulutus ja koulumenestys painavat entistä enemmän opiskelijavalinnoissa. Lisäksi erityisesti kulttuurinen suuntautuminen ja ns. harjoitusaineiden (kuten urheilun ja liikunnan) harrastukset auttavat entistä enemmän sisään pääsyssä. Mallikansalaisen on hyvä olla ekstrovertti, urheilullinen ja esiintymistäidoiltaan monipuolinen.

Merkittävä historiallinen murros näkyy puritaanisuutta korostavan protestanttisen etiikan hiipumisessa ja "esiintyvän taiteilijan" ominaisuuksien korostumisessa. Kehitystä luonnehtii siirtymä sisäisen kutsumuksen painottamisesta kohti pätevyyden esittämistä. Toki opettajuuteen heijastuu myös yleisempi yhteiskunnallinen muutos, jossa esimerkiksi työ kadottaa elämää jäsentävää merkitystään kulutuksen ja vapaa-ajanvieron rinnalla. Vaikka opettajuuteen edelleen liitetään selvästi esikuvallisuuden ja mallikansalaisuuden aineksia, tyhjenee monien aiemmin väkevien latausten merkitys selvästi. Valikointisysteemi tähtää ennen kaikkea siihen, että tulevaisuuden kunnan virkamieheksi saataisiin kouluttua työnsä kelvokkaasti hoitava sosiaalisen insinööritaidon harjoittaja, opetusteknologiensa osaava opettaja.

Miksi?

Opettajuuden ilmentämän mallikansalaisuuden muodonmuutokset eivät toki ole tapahtuneet yhteiskunnallisessa tyhjiössä, eivätkä selity ainoastaan opettaja-ammattikuvan oma-alaisilla liikelaeilla. Viittasimme artikkelin alussa jo funktionalistiseen, kontrolliteoreettiseen, statuskilpailuun ja modernisaatioon perustuviin selitysmalleihin. Artikkelimme puolestaan nojaa lähinnä siihen Bolin ja kumppanien selitysmalliin, jossa koulutus käsitetään modernin yhteiskunnan tärkeimmäksi initiaatiomenoksi.

Haettaessa selityksiä valtiollisen peruskoulutuksen ja siihen liittyvän opettajuuden synnylle on kasvatushistoriallisen tutkimuksen piirissä kuitenkin hyvin usein turvauduttu aate- ja oppihistoriaan liittyviin tulkintamalleihin. Tällöin peruskoulutuksen synty ja kansanopettajan muokkautuminen kiinnittyy ensi sijassa kehittyvään pedagogiikkaan sekä valistuksen ja filantropian ideoihin. Kansanopettajien pyyteettömänä tehtävänä on ollut kansan laajojen kerrosten kohottaminen luku-, kirjoitus- ja laskutaitoon, sekä

juurruttaa heihin sivistyneen ihmisen elämäntavat. Ihmistieteiden kehittyessä ja uusien edistyksellisten pedagogisten virtausten voittaessa alaa vaihtuu vanha herbartilaisuus, reformipedagogiikkaan, deweyläiseen progressivismiin, vapauspedagogiikan ideoihin ja muihin vastaaviin.

Teollisen tuotantomuodon murrokseen perustuva selitys taas johtaa näkemään valtiollisen kansanopettajuuden synnyn funktionaalisenä osana sitä modernisaatioprosessia, jossa peruskoulutuksenkin avulla pyritään tuottamaan työelämän ja palkkatyön edellyttämiä kvalifikaatioita. Koulu jäljittelee kullekin aikakaudelle ominaisia tuotannon aikarytmejä, tilasuhteita ja ruumiillis-esineellisiä käytäntöjä. Näin mallikansalaisuuskin jäljittelee ja uurttaa työelämän kvalifikaatioiden muutosta.

Kolmas selitys lähtee siitä, että teollistumis- ja urbanisointumisprosessi ei koske vain työprosessin ja markkinoiden murrosta, vaan koko elämäntavan muutoksia. Vapaan palkkatyön syntyyn liittyvät työprosesseja laajemmin "kapitalismin hengen" ja protestanttisen työetiikan esiintyöntyminen sekä erityyppiset statusryhmien väliset kamppailut kaikilla elämänalueilla. (Vrt. Weber 1980). Samaan yhteyteen ajoittuu kansalaisyhteiskunnan synty laajoine joukkoliikkeineen ja uusine poliittikkainstituutioineen. Sääty-yhteiskunnan hajoaminen merkitsi uudenlaatuisen luokkayhteiskunnan ja puoluejärjestelmän organisoitumista. Raha-talous pakotti vähitellen maatilatkin muuttumaan voittoa tavoitteleviksi yrittäjäksiksi.

Kontrolliteoreettiseen selitykseen kytkeytyy siihenkin oma selitysvoimansa. Vapaan palkkatyöläisen syntyessä kärjistyi ns. joutilaiden lasten ongelma. Kaupungit ja teollisuustaatamot vetivät maaseudun väestöä ja vanhemmat hakeutuivat palkkatyöhön kodin ulkopuolelle työsuojelulainsäädännön samoihin aikoihin rajoittaessa lapsityövoiman käyttöä, minkä seurauksena lapset ajautuivat kaduille ja kylänraiteille joutilaisuuden uhan alle. Pahimmin nuo ongelmat kärjistyivät Englannissa, mutta osin myös Suomessa ja Ruotsissa (esim. Sandin 1984; Olsson 1984). Lasten

joutilaisuuteen liittynyt kerjäläisyys, irtolaisuus ja rikollisuus koettiin vaaraksi yhteiskuntarauhalle, etenkin kaupungeissa, joissa koulutoimikin sai ensisijaisesti jalansijansa. Yhtä tärkeää kuin opettaa peruskoulutuksessa lapset lukemaan ja kirjoittamaan, oli siis saada heidät pois kaduilta jonkin hyödylliseksikin koetun laitoksen turviin. Opettajien johdolla opetettava kansalaistoiminta kytkeytyi uskonnollisävytteisen työmoraalin juurruttamiseen (vrt. Lundgren 1979; 1983.) Työyhteiskunnan perusarvojen 1900-luvun mittaan murtuessa koulun työelämään juontuva aura himmenee ja kansalaisten elämäntavan moraaliset perusteet opetaan koulussa yhä laajemmin ylipäätään kansalaisuuteen ja vapaa-aikaan liittyen.

Mallien selitysvoimaa suomalaisen opettajiston ja kansalaiskuvan muotoutumista vasten pohdittaessa näyttää ilmeiseltä, etteivät selvitykset sulje toisiaan pois. Pikemminkin ne täydentävät toisiaan ja korostavat vielä koulutuksen muotoutumista rituaalisena seremoniana, yhtenä yhteiskunnan tärkeimmistä initiaatiomenoista. Seuraavaksi pyrimme vielä sijoittamaan opettajan mallikansalaisuuden osaksi koko suomalaisen kansalaiskuvan historiallista muutosta.

Opettajan mallikansalaisuus osana kansalaiskuvaa 1800- ja 1900-luvuilla

Seuraavan asetelman kansalaiskuvat perustuvat suomalaista peruskoulutusta koskevien dokumenttiaineistojen analyysiin, ja niiden varassa rekonstuoituihin kolmea aikakautta kuvaaviin tyyppiteilyihin. Opettajan edustaman mallikansalaisuuden muutoskuva toimii tällöin yhtenä avaajana koko kansalaiskuvan muutoksen ymmärtämiselle. Kyse on pelkkää opettajuutta laajemmasta kansalaiskuvasta ja tavallaan suomalaisen kansalaisuuden virallisesta ideologiasta. Koulun käytäntöjä ja tosiasiallisia tuotoksia analysoimalla saatettiin tuki tulla varsin vahvastikin toisiin tulkintoihin.

Kansanopettajat ja kansalaisyhteiskunnan muutos Suomessa 1800-1900-luvuilla

	UUTTERA JUMALUS- KOINEN TALON- POIKA 1800-luku - 1900-luvun alkuvuosikymmenet	KANSANVALTAINEN SOSIAALIDEMOKRAATTI 1900-luvun alku - 1960-luku	MERITOKRAAT- TINEN YKSILO 1960-luku -
VALTIOLLINEN KOULUDOKTRIINI (Kivinen 1988)	isänmaallisuus keivollisuus kristillisyyttä siveellisyys talonpoikaisuus	kansanvalta säätävällisyys työnarvosuus työnjaon oikeudenmukaisuus	tasa-arvo yksilön vapaus oikeudenmukaisuus persoonallisuus
OPETUSSUUNNITEL- MAKOODI (Rinne 1984; 1987)	isänmaallisuus kodinrakkautta kristillisyyttä siveellisyys työnarvosuus maahanke	kansanvalta työnjaon oikeudenmukaisuus	tasa-arvo yksilöllisyys persoonallisuus
KANSANOPETTAJAN MALLIKANSALAI- SUUS (Rinne 1986)	uskollisuus ahkeruus nuhteettomuus sääntöllisyys musikaallisuus terveys talonpoikaisuus	hyväksytyksisyys esiintymistaito	esiintymistaito koulumenestys harrastavuus ekstrovertisyys
KANSALAISIDEAALI OPETTAJANLEHDES- SÄ (Näymanen 1990)	alamaisuus nöyryys kristillisyyttä siveellisyys isänmaallisuus velvollisuudentunto maahanke tunnollisuus	yhteistyökyky suvainsevaisuus demokraattisuus aktiivisuus sosiaalisuus kriittisyys oppimiskyky soputusvaisuus	tiedonhankintakyky itsenäisyys harrastavuus persoonallisuus
LASTENKASVATUS- MORALITEETTI (Tahminen 1992)	uskovaisuus tottelevaisuus hyväksipaisuus ahkeruus kunnioitavuus	terveys hygieenisyyttä siisteys reippaus	aktiivisuus tasa-arvoisuus luovuus omatoinisuus

Asetelma 2. Kansalaisyhteiskunnan historiallinen muutos Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla kasvatusdokumenttien ilmaisemana.

Valtiollisen peruskoulutuksen perustehtävänä on 1860-luvulta asti pidetty kelvollisten valtiokansalaisten tuottamista. Vallitsevan järjestyksen säilyttämiseen, yhteenkuuluvuuteen ja yhteistyökykyyn liittyvät pyrkimykset ovat osa pysyvää kansalaiskuvaa samoin kuin mm. isänmaallisuus, tunnollisuus, ahkeruus sekä kunnollisen perhe-elämän arvostaminen.

Analysoitaessa koulutusta koskevia julkisia dokumentteja keskeinen kansalaiskuvan murros ajoittuu toisen maailmansodan jälkeisiin olosuhteisiin, jolloin koulutus kytkettiin kansalliseen jälleenrakennustyöhön, käytännön toimelaisuuteen ja kansanvaltaan. Vanha moraalinen, Jumalaan turvaava kansalaiskuva sai antaa tilaa sekulaarimmalle. Tuoreimman kansalaiskuvan ääriviivat alkoivat hahmottua 1960-luvulta lähtien yhdeksänvuotisen peruskoulun myötä. Talouden ja koulutuksen likeinen vuorovaihtus korostuu. Oikeudenmukaisuus, kansanvaltaisuus ja tasa-arvo kuuluvat myös "modernin" kansalaisuuden kuvaan, mutta nyt ne välittyvät aiempaa "tieteellisempien" (s.o. psykologispedagogisten) oppien kautta. Kansainvälisyys tulee kuvaan mukaan mm. vieraiden kielten vyöryessä opetussuunnitelmaan. Historiallisesti muuttuva kansalaiskuva heijastaa erällä tavalla virallista valtiollista ideologiaa, "valtion tahtoa", jos niin halutaan sanoa. Kansakoulunopettajakunta voidaan nähdä kansalaiskuvan muutoksen keskeisenä kulttuurisena agenttina. Juuri siksi valtio on aina ollut erityisen kiinnostunut tämän ammattikunnan järjestäytymisestä, koulutuksen yhtenäisyydestä ja tarkasta kontrollista. Ammattikunnan historiaa leimaa voimakas pyrkimys saavuttaa yläpuolella olleen oppikoulunopettajakunnan sosiaalinen status ja kohota akateemisen eliitin osaksi. Ammatin intellektuaalisuuden ja erikoiskvalifikaatioiden tarpeiden korostaminen, erityisen "opetustieteen" perustaminen, koulutuksen kohottaminen yliopistoihin, koulutukseen ja ammattiin rekrytoinnin tiukka säätely ja ammattipätevyuden lakisäätäinen monopolisointi yhden yksimittaisen tutkinnon varaan, todentavat ammattikunnan "professionaalistumispyrkimyksen" onnistuneisuutta.

Alunperin keisarillisessa suojeluksessa lähinnä uskonnollis-kutsumuksellisenä lähetystyönä toimeenpantu kansan turmel-tuneiden tapojen korjaustyö on saanut antaa vuosikymmenten mittaan yhä enemmän sijaa modernille korporatiiviselle kamp-pailulle vallasta, statuksesta ja koulutuksesta. Professionalismin nimissä ammatinharjoittajille on vaadittu yhä vahvempaa “tie-teellistä ekspertiisiä” ja korkeampaa koulutusta. Tämä on avan-nut ammattialan huipulla opettajankouluttajille yliopistollisia asemapaikkoja aina siinä määrin, että Suomessa kasvatusalan yliopistollisia professuureja on enemmän kuin muissa Pohjois-maissa yhteensä. Samaan aikaan tämän “tieteellisen työnhallinnan” kehitystendenssin kanssa koulumenessia tuotoksia analysoimalla saatettaisiin toki tulla varsin vahvastikin toisiin tulkintoihintyksestä ja esiintymistaidosta on tullut mallikansalaisuuden kyselemätön ydin.

Tiivistelmä

Lähtökohtana on, että kansanopettajien “valmistuksen” mekanismit ja kriteerit heijastavat kansallista, koko väestölle esikuvaksi kelpaavaa kansalaisideaalia. Tarkastelussa jäljitetään kansan-opettajien ammattikunnan ja opettajankoulutuksen historiallista muotoutumista Suomessa 130 vuoden aikana. Artikkelissa ana-lysoidaan suomalaisen “mallikansalaisuuden” ja kansalaiskuvan muutosta ja murroksia kyseisellä aikavälillä. Useiden toisiaan täydentävien lähdesarjojen varassa piirretään lisäksi kansalaisku-van muutoksen laajempaa hahmoa. Aluksi ja lopuksi pyritään vielä pohtimaan kansanopettaja-ammattikunnan ja kansalaisku-van muotoutumisen yhteiskunnallisia kytkentöjä ja mahdollisia selitysyhteyksiä. Luonteeltaan artikkeli on historiallis-sosiologi-nen.

References

- Bernstein, B. 1977. *Class, Codes and Control*. Vol. I. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1979. *Class, Codes and Control*. Vol. II. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1980. *Class, Codes and Control*. Vol. III. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boli, J. 1989. *New Citizens for New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford.
- Boli, J. & Ramirez, F. 1986. *World Culture and the Institutional Development of Mass Education*, in J.G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, 65-87.
- Boli, J., Ramirez, F. & Meyer, J. 1985. *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education*. *Comparative Education Review* 29, 145-170.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social Critique of Judgement of Taste*. Cambridge. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1993. *Sociology in Question*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publications.
- Broudy, H. 1972. *The Real World of the Public Schools*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cavonius, G. 1943. *Folkskollärarnas föregångare i Finland. Klockare och sockenskolmästare under frihetstiden*. Helsinki: Centraltryckeri och bokbinderi Ab.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society*. New York: Academic Press.

- Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirje Amalia Grönbergille 24.1.1882. Kirjassa Uno Cygnaeuksen muisto, 59-60. Porvoo: WSOY.
- Durkheim, E. 1956. Education and Sociology. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. 1964. The Division of Labour in Society. New York: The Free Press.
- Elias, N. 1976a. Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen 1. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, N. 1976b. Über den Prozess der Zivilisation/sozio-genetische und psychogenetische Untersuchungen 2. Wandlungen der Gesellschaft, Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. 1979a. The History of Sexuality. London: Allen Lane.
- Foucault, M. 1979b. Discipline and Punish: the Birth of the Prison. London: Penguin Books.
- Foucault, M. 1988. Madness and Civilization: a History of Insanity in the Age of Reason. New York: Vintage books.
- Frykman, J. & Löfgren, O. 1981. Den kultiverade människan. Lund: Liber Förlag.
- Habermas, J. 1968. Legitimation Crisis. London: Heinemann.
- Halila, A. 1949a. Suomen vanhin kansakoulunopettajisto. Yhteiskuntahistoriallinen tutkielma. Helsinki: Suomen kansakoulunopettajien liitto.
- Halila, A. 1949b. Suomen kansakoululaitoksen historia. Toinen osa. Kansakoulutuksesta piirijakoon. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, A. 1972. Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki: Ylioppilastuki.

- Henry, J. 1963. *Culture against Man*. New York: Random House.
- Hernes, H.M. 1988. *Scandinavian Citizenship*, *Acta Sociologica* 31, 199-215.
- Hyötyniemi, J.E. 1942. *Suomen kansanopetuksen historia ennen nykyai-
kaista kansakoululaitosta*. Helsinki: Valistus.
- Jackson, P.W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart &
Winston Inc.
- Jalkanen, K. 1976. *Lukkarin- ja urkurinvirka Suomessa 1809-1870*. Suomen
kirkkohistoriallisen seuran tutkimuksia 101. Helsinki.
- Kivinen, O. 1988. *Koulutuksen järjestelmäkehitys*. Turun yliopiston jul-
kaisuja C, 67. Turku.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1985. *Koulutuksen sosiologiseen jäsentämiseen*.
Sociologia 22, 3, 197-205.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1990a. *The Limits for the Expansion of Higher
Education? The Case of Finland*. *European Journal of Education* 25,
2, 147-155.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1990b. *The University, the State and the
Professional Interest Groups: A Finnish Lesson in University
Development Policy*. *Higher Education Policy* 3, 3, 15-18.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. *The Capital of the Nation - the State of
Education in Finland*. In K. Pietiläinen (ed.) *Yearbook of Finnish
Culture*, 94-105. Helsinki: Business Books.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (ed.) 1992. *Educational Strategies in Finland in
the 1990s*. University of Turku, Research Unit for the Sociology of
Education, reports 8. Turku.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1988a. *Deviance as Deficiency - Pupils in the
20th Century Finnish Special Education*. *Nordisk Pedagogik* 8, 4, 42-48.

- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1988b. Classification, Selection and Schooling. Special Education in the Finnish School System in the 20 th Century. University of Turku. Department of Sociology and Political Research, Sociological Studies Series A, 13. Turku.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:105. Turku.
- Kähkönen, E. 1982. Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja A, 1. Rovaniemi.
- Lortie, D. 1975. School Teacher. Chicago: Chicago University Press.
- Lyttkens, L. 1985. Den disciplinerade människan. Stockholm: Liber.
- Melin, V. 1980. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866-1921. II, Acta Universitatis Tamperensis Ser. A, 117.
- Meyer, J.W. & Hannan M. 1979. National Development and the World System. Educational Economic, and Political Change, 1850-1970.
- Murphy, R. 1986. Weberian Closure Theory: A Contribution to the Ongoing Assessment. The British Journal of Sociology 37, 1, 21-41.
- Murphy, R. 1988. Social Closure, Theory of Monopolization and Exclusion. Oxford: Clarendon Press.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 6. Turku.
- Olsson, L. 1984. Barns arbete och arbetets barn. Teoksessa Barn i tid och rum: Aronsson, K., Cederblad, M., Dahl, G., Olsson, L. Sandin, B. Kristianstad: Liber Förlag.
- Parsons, T. 1964. Family, Socialization and Interaction Process. New York: Free Press.

- Parsons, T. 1967. *Sociological Theory and Modern Society*. New York: The Free Press.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. *Annales Universitatis Turkuensis*, ser. C 44. Turku.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:108. Turku.
- Rinne, R. 1988a. Has Somebody Hidden the Curriculum? The Curriculum as a Point of Intersection between the Utopia of Civic Society and the State Control. In P. Malinen and P. Kansanen (ed.) *Research Frames of the Finnish Curriculum*. University of Helsinki. Research reports of the Teacher Education 53, 95-116. Helsinki.
- Rinne, R. 1988b. From Ethos to Habitus: The Changing Curriculum Codes of Finnish Schooling 1881-1985. *Journal of Curriculum Studies* 20, 5, 423-435.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:135. Turku.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionalistuminen ja valtio. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A, 128. Turku.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 11.
- Salenius, J.M. 1902. Lukkareista Karjalassa ja Savossa menneillä vuosisadoilla. *Historiallinen arkisto XVII*, 321-357.
- Sandin, B. 1984. Hemmet, gatan, fabriken eller skolan? *Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Arkiv avhandlingsserie 22. Lund.

- Snyder, B. 1973. *The Hidden Curriculum*. Cambridge: The Mit Press.
- Takala, T. 1983. *Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit*. Acta Universitatis Tamperensis A 151. Tampere.
- Thomas, G., Meyer, J., Ramirez, F. & Boli, J. 1987. *Institutional Structure. Constituting State Society and the Individual*. Newbury Park.
- Tähtinen, J. 1992. *Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatus-moraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 157. Turku.
- Waller, W. 1965. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley.
- Weber, M. 1985. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J. C. B. Mohr.