

JÄRJELLÄ JA SYDÄMELLÄ OMISTETTU TIETO
Hermeneuttinen tulkinta Uno Cygnaeuksen kasvatustajatteluista
vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Laura Lahdensuo ja Maria Viitanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2023

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

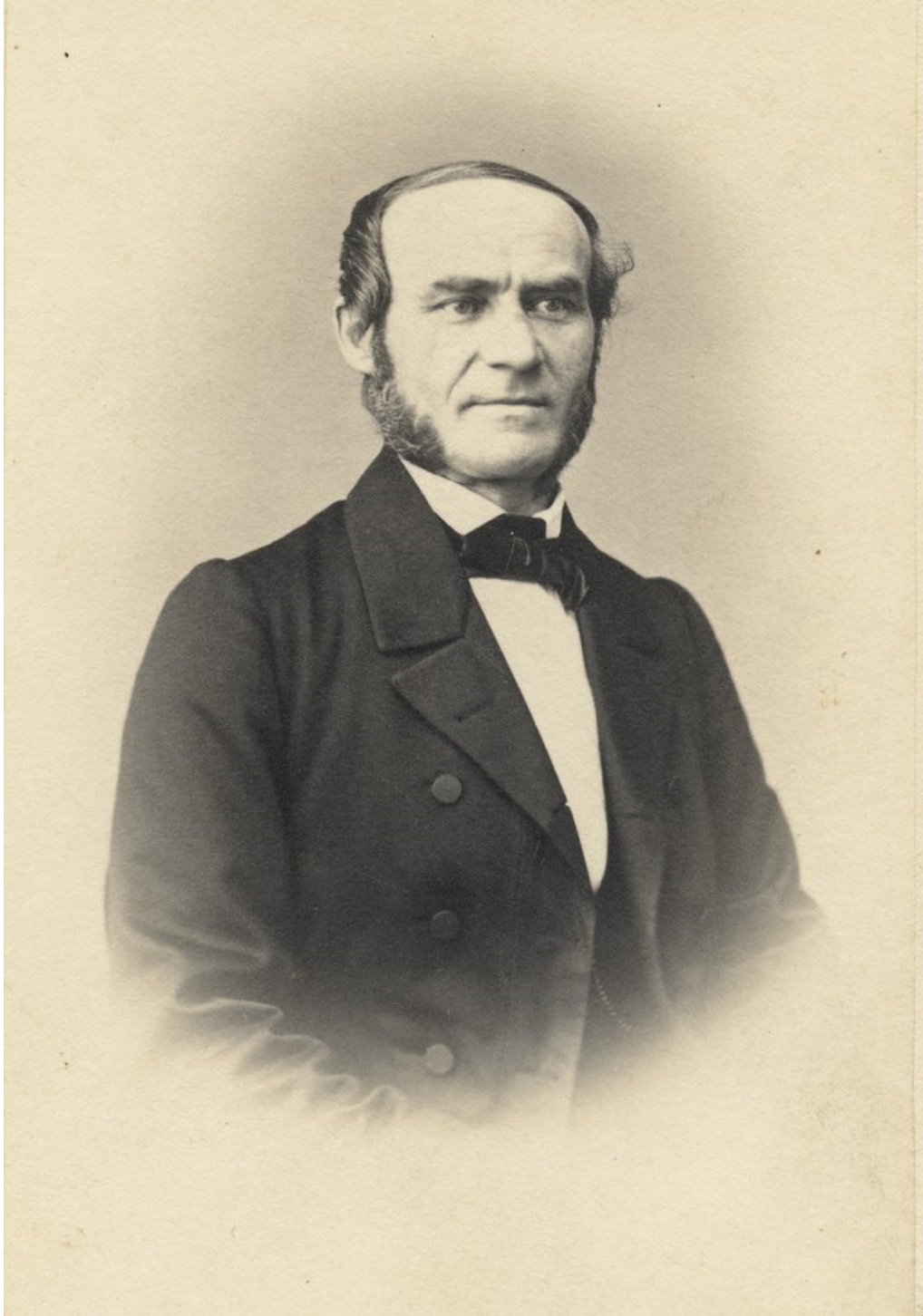
Lahdensuo, Laura ja Viitanen, Maria. 2023. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 122 s.

Tässä tutkimuksessa selvitämme, miten Suomen kansakoulun isän, Uno Cygnaeuksen kasvatusajattelu ja hänen kansakoulua koskevat kirjoituksensa näkyvät vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tarkastelemme Cygnaeuksen ajattelun yhtymäkohtia opetussuunnitelman yleiseen osaan sekä käsityön ja uskonnon oppiaineisiin. Kuvaamme myös hänen kasvatusajatteluunsa vaikuttavia taustoja hänen elämänsähistoriansa ja muiden kasvatusajattelijoiden myötä. Uno Cygnaeuksen pyrkimys oli tasavertaisen koulutuksen saaminen kaikille lapsille ja hänet valittiin tekemään ehdotus Suomen kansakoulutoimesta.

Tutkimusaineistona olivat rajatut Uno Cygnaeuksen kirjoitukset ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tutkimusmenetelmänä käytimme hermeneuttista analyysiä, jolla pyrimme ymmärtämään tekstien merkityksiä. Historiallisen tiedon merkitys oli keskeinen, sillä hermeneuttisella kehällä mennyt ymmärretään aina suhteessa nykyiseen. Syvenevään ymmärrykseen pyrimme tarkastelemalla kohdetta vuoroin kokonaisuutena ja yksityiskohtina.

Uno Cygnaeukselle tärkeimpiä kasvatusajatuksia, jotka näkyivät vahvasti myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa olivat sivistys, havainnollistaminen, ymmärtäminen, ajattelemisen taito, yksilöllisyys, lapsilähtöisyys, tietojen ja taitojen yhteenkuuluvuus, käytännölliset harjoitukset, luottamuksellinen ilmapiiri tasa-arvo, ja kasvattava käsityö. Cygnaeus on ollut aikaansa edellä monissa kasvatustieteellisyys- ja opetuskysymyksissä ja tämä tutkimus auttaa löytämään cygnaeuslaisen perinnön myös nykyisestä kasvatusajattelusta ja opetussuunnitelmasta.

Asiasanat: Uno Cygnaeus, kasvatusajattelu, kansakoulu, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014



Kuva 1. Uno Cygnaeus, Historian kuvakokoelma, Museovirasto (Finna.fi)

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	6
2 KIRKON KASVATUSVASTUUSTA KOHTI UNO CYGNAEUKSEN AIKAA	9
2.1 Kirkko koulutuksen alkuunpanijana	10
2.2 Hajanainen koulutuksen kenttä.....	11
2.3 Uno Cygnaeuksen kasvu kansakoulun perustajaksi	14
3 SUOMEN KANSAKOULUN JÄRJESTÄMINEN	18
3.1 Aleksanteri II:n uudistusohjelma	18
3.2 "Hajanaisia mietteitä" käänteenä kansakoulun kehityksessä.....	19
3.3 Uno Cygnaeuksen opintomatkat kotimaassa ja ulkomailla	20
3.4 Kansakoulun ensiaskeleet.....	23
4 KASVATUSAJATTELU.....	26
4.1 Suuria kasvatustutkijoita Cygnaeuksen ajattelun taustalla	26
4.2 Uno Cygnaeuksen kasvatustutkimus	33
4.2.1 Cygnaeuksen ajattelua kasvatuksen yleisistä asioista	34
4.2.2 Cygnaeuksen kasvatustutkimusta käsityöstä ja uskonnosta	48
4.3 Aikaisempaa tutkimusta Uno Cygnaeuksesta ja kansakoulusta	55
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	59
5.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuskonteksti	59
5.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu	60
5.3 Aineiston analyysi	63
5.4 Eettiset ratkaisut.....	69

6	CYGNAEUKSEN KASVATUSAJATTELUN YHTYMÄKOHDAT	
	VUODEN 2014 OPETUSSUUNNITELMAAN	72
6.1	Sivistävä ja kasvattava koulu	73
6.2	Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys	75
6.3	Havainnot ja kokemukset oppimisen lähtökohtana	77
6.4	Kieli ja ymmärrys oppimisen edellytyksenä.....	79
6.5	Toiminnallisuus, leikki ja luovuus työtavoissa	83
6.6	Koulutuksellinen tasa-arvo	85
6.7	Opettajan ohjaava rooli sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	88
6.8	Luottamus ja välittävä ilmapiiri	91
7	CYGNAEUKSEN KASVATUSAJATTELUN YHTYMÄKOHDAT	
	USKONNON JA KÄSITYÖN OPETUSSUUNNITELMIIN.....	93
7.1	Kasvattava käsityö	93
7.2	Lapsilähtöinen uskonnonopetus	95
8	YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA.....	101
9	POHDINTA.....	107
	LÄHTEET	114

1 JOHDANTO

”Eihän ole miksikään häpeäksi nykyajan probleeminratkaisijoille, jos osoitetaan, että heidän tuloksensa muistuttavat aatteita, joita menneinä aikoina yhdellä tai useammalla hengen jättiläisellä on ollut.”

Albert Lilius (1948)

Suomessa saavutettujen hyvien PISA tulosten jälkeen suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut kansainvälisen kiinnostuksen kohteena. Tutkimukset ovat pääsääntöisesti keskittyneet opetuksen käytäntöihin, opetusmenetelmiin, opetussuunnitelman muutoksiin ja opettajankoulutukseen 1970-luvulta alkaen. Huomio on siis kiinnittynyt koulutuksen nykytilanteeseen. Kuitenkin nyt esimerkiksi Japanissa on alettu tutkia myös suomalaisen koulutuksen historiallisia juuria. Huomiota on kiinnitetty esimerkiksi siihen, miten Fröbelin ajatukset yhdistävät perusopetusta ja varhaiskasvatusta (Takao 2010, s. 157–158).

Kasvatustieteellä ja koulutuksella on Suomessa omat juurensa, jotka ovat saaneet vaikutteita niin Euroopasta kuin Venäjältäkin. Koulutus on ala, jolla jatkuvasti nousee esiin uusia ajatuksia siitä, miten kasvatusta ja opetusta tulisi toteuttaa. Useilla menneiden vuosisatojen kasvatustieteilijöillä on kuitenkin ollut jo samoja ajatuksia, joita nykyisin tuodaan ”uusina” nykypäivän kasvatustieteeseen ja opetuskeskusteluun. Esimerkiksi Lähdesmäki (2021, s. 20–22) on väitöskirjassaan osoittanut, miten ilmiölähtöisellä oppimisella on pohjansa jo Deweyn ajattelussa, kun tämä yhdistää vahvasti toiminnan ja kokemuksen oppimiseen. Kuten Liliuskin (1948, s. 183–184) tutkimuksemme alkusanoissa toteaa, nykyajan ajattelijoiden taustalla ovat usein vaikuttaneet edellispolvien hengen jättiläiset. Tutkimustyömme aikana huomasimme, että näin oli myös Cygnaeuksen kohdalla. Huikko (2022) toteaa, että suomalaisen kulttuurin cygnaeuslaiset

historialliset juuret ovat lähtökohta nykyiselle sivistyskäsitykselle, koulutus pohjalle ja monitieteellisyydelle.

Vuonna 2010 vietettiin Uno Cygnaeuksen 200-vuotissyntymäpäivää. Sen kunniaksi Helsingissä järjestettiin seminaari, jonka yhteydessä laadittiin kokoelmateos *In the spirit of Uno Cygnaeus*. Teoksessa on nostettu nykypäivään Uno Cygnaeuksen perintöä mm. lapsilähtöisestä kasvatuksesta ja opetuksesta ja sen merkityksestä yksilön itsetunnolle, keksimiselle ja luovuudelle (Kiviniemi & Vuorinen 2010, s. 185–186). Cygnaeus oli aikaansa edellä korostaessaan käsityön kasvattavaa merkitystä ja edistäessään myös teknologian opetuksen perusteita. Tutkijat ovat valottaneet Cygnaeuksen tärkeää roolia niin kotimaassa kuin ulkomaillakin (Marc J. de Vries 2010, s. 23–24). Vuonna 2010 julkaistiin myös artikkelikokoelma *Ajankohtainen Uno Cygnaeus – Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010*, jossa analysoidaan Cygnaeuksen elämäntyötä ja kasvatuserittelyä peilaten sitä nykypäivään. Teoksessa nostettiin esiin se, miten edistyksellisiä ajatuksia Cygnaeuksella oli vaikkapa yksilöllisyydestä ja tasa-arvosta.

Cygnaeuksen perintö näkyy nykypäivänä koulujen taito- ja taideaineiden vahvana asemana alaluokilla. Cygnaeus ymmärsi, että kehittyminen ja oppiminen vaativat aikaa ja sitoutumista niin yksilön kuin yhteiskunnan saralla. Kansakoululaitoksen suunnittelijana ja toteuttajana hänellä oli mahdollisuus edistää ajatuksiaan, mitkä välillä kauhistuttivat aikansa sivistyneistöä. Hän uskoi vahvasti lapsen kykyihin, mikä ei ollut hänen aikanaan itsestään selvä kasvatuksen lähtökohta. Hän oli maailmaa kiertänyt mies ja laittoi myös seminaarin opettajat tutustumaan muiden maiden opettajankoulutukseen. Voimme oppia muilta uutta ja samalla ymmärtää paremmin myös omaa maailmaamme. Hän ehkä rohkaisisi meitäkin kiinnostumaan, tutkimaan ja kehittämään yhdessä kasvatuksen mysteeriä (Rautiainen ja Valtonen 2019).

Opetus- ja kulttuuriministeriön strategiassa 2030 (2019) tavoitteiksi linjataan, että kaikkien kyvyt ja osaaminen vahvistuvat lisäämällä erityisesti luovaa ja tutkivaa toimintaa. Tavoitteena on merkityksellisen elämän edellytykset yhdenvertaisesti. Tämän päivän tavoitteet noudattelevat edelleen hämmästyttävän paljon Cygnaeuksenkin ihannetta koulutuksesta.

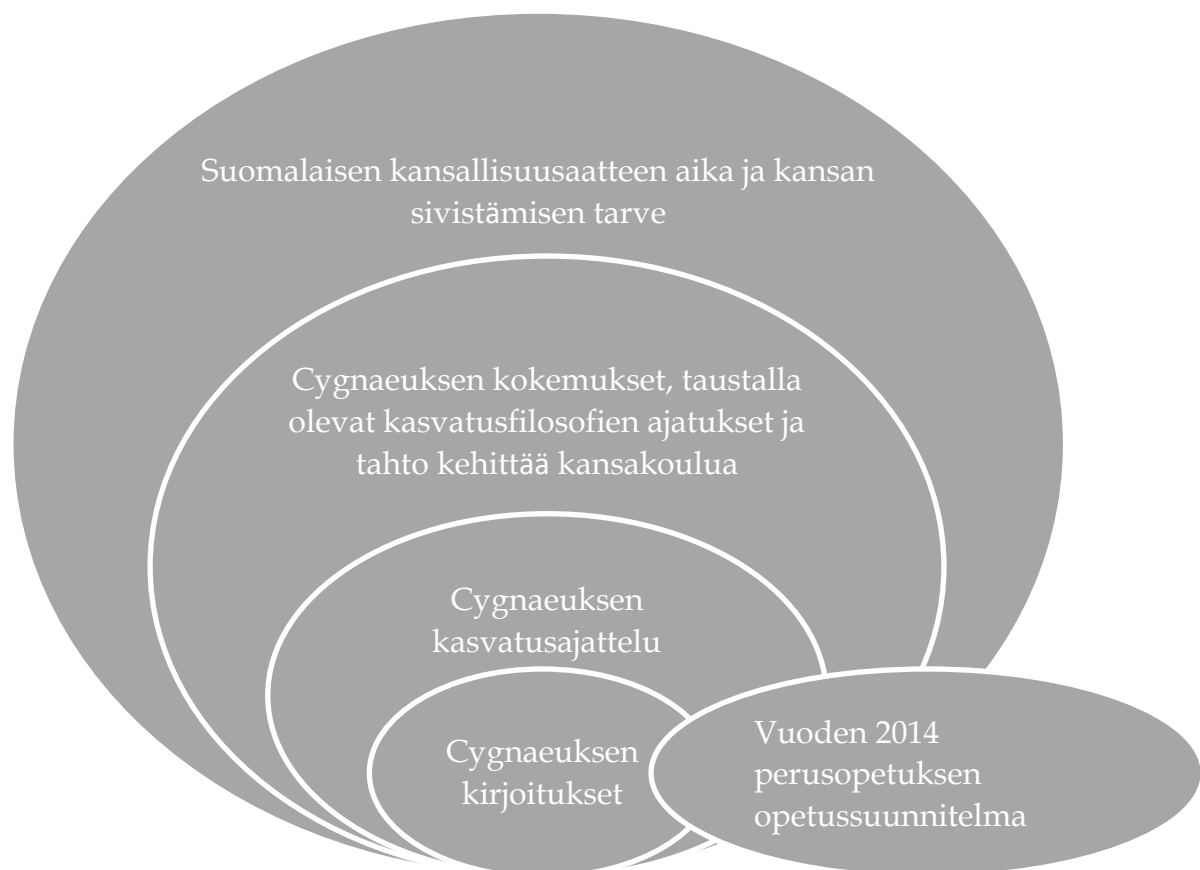
Tutkimuksemme tarkastelee koko kansan koulutuksen juuria suomalaisen kasvatuksen ja sivistyksen historiassa, jotta voisimme ymmärtää nykypäivää ja nähdä tulevaan.

Jyväskylän yliopiston Seminaarimäen kampukselle myönnettiin Suomen ensimmäinen kulttuuriperintötunnus (European Heritage Label) vuonna 2022 tasa-arvoisesta koulutuksesta. Euroopan kulttuuriperintötunnus on Euroopan unionin tunnustus, jonka tavoitteena on tiedon jakaminen Euroopan historiasta, monimuotoisesta kulttuuriperinnöstä ja arvoista (Museovirasto 2022). Uno Cygnaeus oli Jyväskylän seminaarin perustaja ja tasa-arvon kannattaja. Hänen jalanjäljissään me tänään kuljemme.

Tulevina luokanopettajina halusimme selvittää, kuka oli kansakoulun isä Uno Cygnaeus ja minkälaisia kasvatusajatuksia hänellä oli 1800-luvun lopulla perustaessaan Suomeen kansakoululaitosta. Oli kiinnostavaa saada tietoa kansakoulun syntyvaiheista. Tutkimuksessamme selvitimme, miten Uno Cygnaeuksen kasvatusajattelu ja hänen kansakoulua koskevat kirjoituksensa näkyvät vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tarkastelemme Cygnaeuksen ajattelun yhtymäkohtia opetussuunnitelman yleiseen osaan sekä käsityön ja uskonnon oppiaineisiin. Tutustuessamme ensimmäisiin Uno Cygnaeuksesta kertoviin lähteisiin (Nurmi 1988) huomasimme, että Cygnaeuksen opetuksen kulmakiviä olivat uskonto ja käsityö, joilla oli yhteys myös meidän aiempiin ammatteihimme. Voimme olla ylpeitä siitä, että Suomi on ollut ensimmäinen maa maailmassa, johon käsityö tuli yleissivistävän koulun oppiaineeksi vuonna 1866 (Anttila 2003, s. 77). Erityinen uusi didaktinen oivallus Cygnaeuksen kasvatusajattelussa puolestaan oli havainto-opetuksen laajentaminen myös uskonnon opetukseen (Rautakilpi 2007, s. 202). Cygnaeukselle tärkeää oli ymmärtävä lukeminen. Kaiken lähtökohtana oli järjellä ja sydämellä omistettu tieto (1859/1910, s. 27). Meikin pyrimme kasvatuksen historian syvempään ymmärrykseen tällä tutkimuksella. Järjellä ja sydämellä.

2 KIRKON KASVATUSVASTUUSTA KOHTI UNO CYGNAEUKSEN AIKAA

Uno Cygnaeuksen kasvatustajatteluun ymmärtämiseksi on tärkeää tuntea sen keskeisiä taustatekijöitä. Rautiainen ja Valtonenkin (2019) toteavat, että hänen ajattelunsa syntyi yhteiskunnallisessa tilanteessa, jota leimasivat vahvistuva kansallisuusaate sekä kasvava kiinnostus kansansivistyksen parantamiseen. Kasvatusfilosofien ajatukset loivat taustaa myös Cygnaeuksen ajattelulle. Tässä luvussa tarkastelomme kansan koulutuksen tilaa Suomessa ennen kansakoulua sekä kuvaamme Cygnaeuksen henkilöhistoriaa. Olemme hahmotelleet tutkimuksemme viitekehystä kuvassa 2.



Kuva 2. Tutkimuksen viitekehys

2.1 Kirkko koulutuksen alkuunpanijana

Halila (1949, s. 13–14) toteaa, että Suomen kansan kasvattajina olivat Ruotsin vallan ajalla 1500–1700-luvuilla kansanomaisen kulttuuri isältä perittyine tapoineen sekä kirkko. Järjestetty opetustoiminta oli hyvin yksipuolista, kun koulu toimi kirkon sisällä sen nöyränä palvelijana. Koulutusta sai vain pieni vähemmistö ja papit. Koulu ja kansa olivat kaukana toisistaan eikä kansa nähnyt koulutuksen merkitystä elämässään. Martti Luther vaikutti 1500-luvun Euroopan kansanopetuksen ja lukutaidon edistymiseen, ja silloin hän laati mm. Katekismuksen oppikirjaksi. Kuikka (2010, s. 1) toteaa Mikael Agricolan tuoneen Suomeen näkemyksen luterilaisesta teologiasta ja kansanopetuksesta, jonka mukaan jokaisella täytyi olla mahdollisuus lukea Raamattua omalla äidinkielellään. Halilan (1949, s. 14, 18–20) mukaan Agricola kirjoitti vuonna 1542 ensimmäisen suomalaisen aapisen, ja katekismuksen lisäksi se oli ainoa suomenkielinen kirja. Hän ehdotti tyttöjen ja poikien koulujen perustamista kaupunkeihin, mutta papisto ei kyennyt opettamaan kaikkia kansanluokkia eikä kansakaan ollut siihen vielä valmis, koska elettiin epävarmoja aikoja sotien ja köyhyyden vuoksi. 1600-luvulla alkoi kuitenkin pikkuhiljaa muotoutua kansanopetuksen alkeismuodot, kun kirkko alkoi ottaa suurempaa vastuuta kansan opetuksesta. Opetuksen toiminta ja sisältö riippuivat paikallisesti johtavista kirkonmiehistä ja heidän suunnitelmistaan. Opetusta pyrittiin tuomaan kristillisen kulttuurin muodossa syrjäisemmillekin seuduille, mutta kansanopetuksen sisältö käsitti vain keskeisten kristinopin kappaleiden ulkolukua lähinnä lukukinkereiden muodossa.

1600-luvun lopulla piispa Gezelius edisti kansan opetusta ja kehitti kirkolliselle kansanopetukselle ne muodot, jotka säilyivät kansankoulun perustamiseen saakka. Hän kehotti käyttämään julkaisemaansa kirjaa *”Yksi lasten paras tavara”*. Kirja oli katekismus, jonka ohessa oli aapiskirja, joka soveltui paremmin lapsille. Tämä kirja oli suomen kansan käytössä jopa puolitoista vuosisataa (Halila, 1949, s. 20–21). Käytännössä rippikoulun suorittaminen ja sitä kautta esim. avioliiton solmiminen edellytti lukutaitoa ja katekismuksen

osaamista. Kirkollinen kansanopetus tuli näin osaksi suomalaista yhteiskuntaa (Kuikka 2010, s. 2). Jossfolk (2010, s. 112–113) huomauttaa, että papiston ja kansan käsitys siitä, mitä lukemisella tarkoitetaan, poikkesi kuitenkin edistyksellisten kansankasvattajien mielipiteistä, ne olivat kuin kaksi eri maailmankuvaa.

Halilan (1949, s. 25, 28, 40–46) mukaan kansa ei vielä 1800-luvun alkupuolellakaan ollut vakuuttunut sisälukutaidon arvosta ja lasten opettamisen vastuu jäi vanhempien ja lukkarien tehtäväksi. Uskonpuhdistuksen myötä lukkarien työnkuva jumalanpalveluksien avustajista laajentui lasten opettamiseen. Lukkarinkoulu tuli pitkäksi ajaksi laajoille alueille ainoaksi maaseudun kansanopetuksen muodoksi. Lukkarin tuli ”opettaa pitäjäläisiä katekismuskuulusteluissa”. Heillä ei ollut pedagogista koulutusta, vaan opetustavan määräsivät lähinnä lukkarin oma luonne, perityt opetustavat ja opetettavien kulloinenkin laatu. Koulua pidettiin tavallisimmin pitäjäntuvassa, mutta myös lukkarin omassa pirtissä.

2.2 Hajanainen koulutuksen kenttä

Pedagogiot ja yksityiskoulut

Halila (1949, s. 30–33, 87–88) toteaa, että koulutus oli 1600–1800-luvuilla hyvin kirjavaa. Vanhan sääty-yhteiskunnan hengessä haluttiin porvariston, kauppiaiden ja käsityöläisten koulutusta kehittää kulttuurin, kaupan ja teollisuuden menestymisen vuoksi. Nämä koulut olivat kaupunkien kustantamia kaupunkikouluja eli pedagogioita. Oppiaineina olivat porvaristolle tarpeelliset kirjoitus- ja laskutaito sekä reaaliaineet. Kaupungeissa noin kaksi kolmasosaa pääsi kouluun taustansa ansiosta. Pedagogioista siirryttiin triviaalikouluihin, mutta opetusohjelmat olivat kirjavia ja opettajat epämääräisiä taidoiltaan. Kaupunkipedagogioiden taso heikkeni köyhyyden ja levottomuuksien vuoksi 1700-luvun kuluessa, jonka vuoksi porvari ei mielellään enää pannut poikaansa sinne. Alkeisopetuksen antaminen siirtyi osittain yksityisiin käsiin. Syntyi pieniä yksityisiä kouluja eri henkilöiden aloitteesta.

Hyvin usein opettajana oli joku neiti, kaupunkilaismamselli, ja koulujen nimiksi tulivatkin mamsellikoulu, neitsyiden, mustereiden ja tätien koulut. Varakkaat kaupparorvarit saattoivat kustantaa lapsilleen jopa yksityisopettajan. Oppiaineet vaihtelivat paljon koulusta toiseen.

Pitäjänkoulut ja kyläkoulut

Maaseudun taloudellisen ja yhteiskunnallisen tilan eteen yritettiin kuninkaan ja maaherrojen toimesta tehdä parannusta pitäjänkoulujen muodossa 1600-luvun loppupuolella. Opettajiksi haluttiin koulumestareita. 1700-luvun alussa ollut isoviha kuitenkin lamaannutti taloudellisen ja henkisen kulttuurin ja lukutaitokin heikentyi huomattavasti. Isovihan jälkeen 1723 kuningas antoi papiston kehotuksesta erityisen päätöksen vanhempien opetusvelvollisuudesta, jonka mukaan vanhemmat olivat sakon uhalla velvoitetut opettamaan lapsilleen lukutaidon ja kristinopin alkeet. Jos kyky opettaa puuttui, lapsi oli vietävä lukkarinkouluun tai pitäjänkouluun. Tämä päätös oli huomattava sosiaalinen edistysaskel: seurakunta velvoitettiin kustantamaan köyhien lasten opetus. On kuitenkin huomioitava, että koko Ruotsin vallan ajan suomalaisten sivistykseen ei haluttu satsata yhtä paljon kuin emämaahan (Halila 1949, s. 43–44, 48–49).

Halilan (1949, s. 64–65, 67) mukaan Pitäjänkoulujen koulumestarit olivat usein yksinkertaisia kansanmiehiä -ja naisia, jotka saivat olla vanhoja ja muuhun työhön pystymättömiä. Pitäjänkoulujen ja lukkarinkoulujen tehtävä oli valmistaa rippikouluja varten. Muutamat pitäjänkoulut toimivat kiinteinä, tavallisesti pitäjäntuvissa tai käräjätuvissa, mutta Suomen silloisissa olosuhteissa kiertokoulu oli sopivin koulumuoto. Koulumestarit kiertelivät viipyen 2–3 viikkoa yhdessä pitäjässä ja jatkoivat sitten seuraavaan pitäjään.

Pitäjänkoulujen rinnalle alkoi 1700–1800-luvun taitteessa muodostua kyläkouluja, jotka syntyivät kyläyhteisön omassa piirissä lukutaidon ja kristinopin alkeiden tarpeeseen, koska kaikkien oli mentävä lukutaitoisena rippikouluun. Vanhemmilla ei ollut aina riittävästi aikaa opettaa lapsiaan, niin kyläyhteisö perusti oman koulun, jonka opettaja saattoi olla vaikkapa vanha

mökkiläismummo tai entinen sotilas. Kyläläisillä oli kyläkouluun läheisempi suhde kuin lukkarin tai koulumestarin pitämään kouluun. Se toimi kyläyhteisön itsehallinnon ja tarpeiden varassa (Halila 1949, s. 75).

Ahlmanin koulut, köyhäinkoulut ja käsityöläisten sunnuntaikoulut

Edellisten koulujen lisäksi Suomeen perustettiin 1800-luvulla vielä Ahlmanin kouluja, köyhäinkouluja ja käsityöläisten sunnuntaikouluja. Ahlmanin koulut perustettiin kruununvouti Gabriel Ahlmanin testamentin pohjalta maalaisväestön sivistyksen kohottamiseksi. Köyhäinkoulut syntyivät, kun rouvasväen yhdistykset halusivat auttaa orpoja ja köyhiä lapsia. J.V. Snellmanilla oli osuutta köyhäinkoulujen syntyyn, ja hän sai mm. Fredrika Runebergin innostumaan koulu perustamiseen (Halila 1949, s. 113, 143–148).

Halila (1949, s. 151–152) tuo esiin yhtenä koulumuotona käsityöläisten sunnuntaikoulut. Käsityöläisten kohdalla yleinen koulutus ja lukutaito saattoi usein unohtua, kun vallalla oli oppipoikajärjestelmä aina 1830-luvulle asti. Liikeolojen vilkastuessa ja ammattitaitoisen työväen tarpeen kasvaessa kävi välttämättömäksi jakaa ammattitietoa, johon tarvittiin luku- ja kirjoitustaitoa. Heporauta (1945, s. 19) kertoo, että kansan opetus edistyi kaikesta vastustuksesta huolimatta pikkuhiljaa ja 1800-luvun puolivälissä ei Suomessa ollut enää yhtään pitäjää, jossa ei olisi ollut ainakin yksi kiertävä lastenopettaja. Voidaankin todeta, että Suomen kansan koulutuksen kehittyminen on vienyt useita vuosisatoja ja koulutuksen kirjavuus on ollut huomattavaa. Useat koulutuksen merkityksen ymmärtäneet papit ja piispat yrittivät omana aikanaan yhtenäistää kansanopetusta, mutta vasta Uno Cygnaeuksen aikana kansakunta oli valmis yhtenäistämään koulujärjestelmää kohti kunnallista koululaitosta.

2.3 Uno Cygnaeuksen kasvu kansakoulun perustajaksi

Lapsuus ja nuoruus

Uno Cygnaeus syntyi Hämeenlinnassa vuonna 1810. Nurmi (1988, s. 17–18) kirjoittaa, että Unon isä kuoli pojan ollessa vain 8-vuotias. Salo (1939, s. 22–25) kertoo, että Unon isä kirjoitti runoja sekä artikkeleita yhteiskunnallisista kysymyksistä. Lahjakas ja harrastuksiltaan monipuolinen isä “askarteli” usein lastensa kanssa; opetti heille mm. musiikkia, uskontoa, käsitöitä, luonnontiedettä ja historiaa. Uno nautti erityisesti luonnonhistoriasta ja arveli myöhemmin tämän johtuvan aineiden havainnollisesta opettamisesta. Samoin Uno oli kiintynyt käytännöllisiin puusepän ja suutarin toimiin johtuen omasta kiinnostuksesta ja isänsä opastuksesta. Isä oli saanut pedagogisia vaikutteita esim. lukemalla Rousseau’n *Emilietä*, jonka periaatteita hän koetti toteuttaa omassakin kasvatuksessaan. Isän kuoltua Unon äiti jäi yksin, mutta suvun naiset olivat tukena kasvatustyössä. Uno puhui aina lämpimästi äidistään ja arvostus äitejä ja yleensä naisia kohtaan on näkynyt myös hänen pedagogisissa periaatteissaan.

Onnekseen Unolla oli mahdollisuus koulutukseen, sillä hän oli lapsena kotiopetuksessa ja 10-vuotiaana hän pääsi triviaalikouluun. Perheen äidinkieli oli ruotsi. Varattomuus ja kielivaikeudet olivat tuohon aikaan erityisesti suomenkielisten lasten koulunkäynnin pahimpia esteitä (Nurmi, 1988, s. 18). Aukusti Salo (1939, s. 14–19) on tutkinut Cygnaeuksen elämäntyötä ja sitä, miten hän kiinnostui kasvatuskysymyksistä. Salon mukaan Cygnaeuksen suku oli lahjakasta ja päättäväistä ja monet heistä olivat pappeja. He perustivat kyläkouluja ja orpokoteja ja kritisoivat naisten koulutuksen puutetta. On todettu, että Uno Cygnaeuksen kasvatustopilliset mielipiteet vuosikymmeniä myöhemmin olivat hämmästyttävästi samankaltaisia suvun miesten kanssa, joten heillä on ollut oma vaikutuksensa Unon valistusmielen syntymiseen.

Aikalaiset ovat kuvanneet Uno Cygnaeusta hyvin vilkkaaksi ja sukkelaksi pojaksi. Cygnaeus on kirjoittanut muistiinpanoja myös kouluajoiltaan kertoen vaiherikkaasti omista opettajistaan, kuinka osa heistä on “herättänyt hänessä lukuhaluja ja osa taas on saanut vaipumaan uneliaisuuteen”. Hän valmistui

ylioppilaaksi vuonna 1827, minkä jälkeen hän opiskeli monia aineita Helsingin yliopistossa. Hän luki teologiaa, historiaa, fysiikkaa ja kemiaa, astronomiaa, latinaa, filosofiaa, oppihistoriaa sekä kasvi- ja eläintiedettä. Opiskeluaikanaan hän oli kiinnostunut kasvatustieteellisistä teksteistä, ja hän luki mm. Kantin tietoteoriaa, Hegelin uushumanismia ja romantikkojen aatteita, joissa painottui tunteen, mielikuvituksen ja yksilöllisyyden merkitys kasvatuksessa. Lönnbeck kirjoittaa Cygnaeuksen kuvailleen itseään lauhkeana ja ihmisystävällisenä. Jo varhain hänessä oli ”herännyt myötätuntoisuus puutteenalaista työväenluokkaa kohtaan ja tunne siitä vääryydestä, jota yhteiskunta kierojen olojen vallitessa harjoittaa syviä rivejä vastaan” (Lönnbeck 1910a, s. 18, 21-23).

Pappina ja opettajana

Nurmi (1988, s. 25-29) kirjoittaa, että Uno Cygnaeus vihittiin papiksi Turussa vuonna 1837, minkä jälkeen hän toimi Viipurissa pappina ja opettajana kahden vuoden ajan. Opetustyötään Viipurissa Cygnaeus muistelee ”suurella mieltymyksellä”, vaikka rippikoulu ei antanutkaan lohdullista kuvaa Suomen kansan lukutaidosta. Lönnbeck (1910a, s. 27-31) tuo Cygnaeuksen muisteluiden kautta esille, kuinka Uno koki ensimmäisessä työssään kirkkoherran apulaisena riittämättömyyttä, vaikka olikin valmistunut papiksi parhaimmilla arvosanoilla. Ihmisten kärsimykset ja sairaudet aiheuttivat hänelle pappina suurta tuskaa ja hän koki, ettei pystynyt auttamaan ihmisiä riittävästi heidän ongelmissaan ja kysymyksissään. Vuoden jälkeen hän sai vankilasaarnaajan viran ja teki samalla yksityisopettajan töitä koulussa. Hän muistelee tämän vuoden olleen elämänsä onnellisimpia aikakausia. Opettajat työskentelivät koulussa ”ilolla, halulla ja täsmällisyydellä”.

Vuonna 1839 Cygnaeukselle tarjottiin papin työtä Alaskaan Sitkan saarelle. Siellä asui suomalaisia, ruotsalaisia ja saksalaisia siirtolaisia. Pesti oli viiden vuoden mittainen ja tehtävänä oli perustaa sinne yhdessä muiden suomalaisten kanssa luterilainen seurakunta (Lönnbeck 1910a, s. 31-32). Nurmen mukaan (1988, s. 35, 39) saari oli hyvin luonnonkaunis ja Cygnaeus keräsi ja preparoi

ahkerasti saaren hyönteisiä, lintuja ja nisäkkäitä. Saarella asui 400–500 asukasta, joista 150 kuului luterilaiseen seurakuntaan. Lönnbeck (1910a, s. 41) kirjoittaa, että osa saaren asukkaista oli puolivillejä alkuasukkaita, jotka osallistuivat yhteisön elämään ja he ihmettelivät siirtolaisten outoja tapoja ja kulttuuria (esim. tanssiaiset, näytelmät ja luistinrata). Lönnbeck (1910a, s. 43–44) kertoo, että Sitkalla vietetty aika oli Cygnaeuksen mielestä merkittävä aika, sillä siellä hänessä heräsi kansansivistyksen aate syvemmissä merkityksessään, jota muisteli näin: “Kun jokapäiväisessä seurustelussa tulin näkemään mitä erilaisimmilla sivistysasteilla olevia ihmisolentoja, minussa heräsi ajatus, että kasvatuksella kodista alkaen koko koulu- eli kehitysiän läpi on ääretön merkitys”. Salo (1939, 49, 57–67) kirjoittaa, että Cygnaeuksella oli Sitkalla vilkas kasvattipoika Kola, jonka kanssa hän leikki paljon. Kolan lisäksi hän opetti muitakin lapsia ja oivalsi, että lasten kasvatusta vaati “maailman suurinta kärsivällisyyttä”. Cygnaeukselle kirkastuivat siellä vapauden, tasa-arvon ja veljeyden aatteet ja hän heräsi arvostamaan käsitöitä ja naisten koulutusta.

Amerikan vuosien jälkeen Cygnaeus toimi Pietarissa pappina ja opettajana yli 12 vuoden ajan. Hän halusi papin työn ohella opettaa mm. kirkkokouluissa suomalaisille lapsille uskontoa. Pietarin aika oli Cygnaeukselle pedagogisen kehityksen aikaa. Siellä hän perehtyi kasvatuksen teoriaan pestalozzilaisen näkemyksen pohjalta ja vietti paljon aikaa kasvatustieteellisesti valistuneissa piireissä, joissa vaikuttivat mm. Paulson ja Böhmer (Nurmi 1988, s. 46, 52; Halila 1949, s. 247). Pietarissa Cygnaeus syventyi ulkomaisen alan kirjallisuuden tuoreimpiin ajattelijoihin, kuten Diesterwegiin ja Fröbeliin, ja tutustui Saksassa käytävään koulutuskeskusteluun (Jossfolk 2010, s. 106). Lönnbeck (1910a, s. 48–51) kuvailee Cygnaeuksen inhimillistä suhtautumista vähäosaisiin. Cygnaeus näki Pietarissa paljon suomalaistaustaisia lapsia, joita kohdeltiin kaltoin ja koulutuksesta ei ollut tietoaakaan. Hän halusi parantaa lasten yhteiskunnallisia oloja nähdessään kuinka suuria määriä lapsia mm. ihmiskaupattiin Suomesta Pietariin. Lönnbeck tuo myös esiin Cygnaeuksen koulutuksen kehittäjän roolin, sillä hänen johdossaan Pietarin P. Marian seurakuntakoulussa perustettiin poikien koulujen lisäksi myös tyttökoulu, sunnuntaikoulut ja pientenlasten

koulu, jotka nostivat vähäosaisten lasten asemaa. Kouluissa hän pääsi hyödyntämään kasvatustieteellisiä ajatuksiaan. Hän näki paljon vaivaa laajentaakseen kouluja ja saadakseen kouluihin lisää opettajia ja rahoitusta.

Pietarissa asuessaan Cygnaeus meni naimisiin Anna Charlotta Axianne Diedrichs'in kanssa vuonna 1854 ja he saivat neljä lasta, joista nuorin kuoli jo kolmevuotiaana. Pietarin vuosien jälkeen Cygnaeuksen elämäntyö kansakoulun järjestäjänä pääsi vauhtiin ja siihen myötävaikuttivat hänen elämäkokemuksensa, opettajantyönsä ja laaja teoriapohja kasvatustieteellisten ja koulutusasioissa (Lönnbeck 1910a, s. 57).

3 SUOMEN KANSAKOULUN JÄRJESTÄMINEN

1800-luvun puolivälissä aika Suomessa alkoi olla kypsä kansakoulun syntymiselle. Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset sekä valistuneiden piirien kiinnostus pedagogisiin kysymyksiin vauhdittivat kehitystä. Seuraavaksi tarkastelemme kansakoulun syntyvaiheita sekä Cygnaeuksen roolia siinä.

3.1 Aleksanteri II:n uudistusohjelma

Jo 1800-luvun alusta asti kansansivistyskysymys oli ollut Suomessa julkisen keskustelun aiheena, mikä juontuu Euroopan 1700-luvun suurista kasvatusliikkeistä. Aluksi vain valveutuneimmissa piireissä keskusteltiin kasvatuskysymyksistä, mutta 1840-luvulta alkaen aihetta ruvettiin käsittelemään myös sanomalehdissä (Lönnbeck 1910a, s. 58).

Keisari Aleksanteri II:n valtaannousu oli Suomen kehittymisen ja sivistyksen kannalta käännteentekevä ajanjakso, sillä hän halusi kehittää Suomen hyvinvointia esim. kaupankäynnin, teollisuuden, kulkuyhteyksien ja kansansivistyksen saralla. Keisari vieraili Helsingissä vuonna 1856 ja julkaisi uudistusohjelman. Senaatin tulisi mm. laatia ehdotus, miten kansansivistystä palvelevia kouluja saataisiin maaseudulle lisää (Nurmi 1988, s. 62).

Uudistusohjelmalla oli monia positiivisia vaikutuksia koko maan kehittymiseen. Sivistystason kohoaminen edisti muuta kehitystä. Talouselämän elpyminen toi rahaa koulutukseen ja toisaalta koulutetut antoivat lisäpanoksensa taloudelliseen ja muuhun kehitykseen. Myös naisten asema parani, opiskelumahdollisuudet lisääntyivät ja kaikki naiset saivat äänioikeuden. Suomenkielisten oppikoululaisten määrä saavutti ruotsinkielisten määrän ja suomenkielinen sanomalehdistö kasvoi lyhyessä ajassa moninkertaiseksi. Myös kansallinen tutkimustyö eteni ja taiteen aloilla saavutettiin merkittäviä tuloksia (Nurmi 1988, s. 69–70).

Jossfolk (2010, s. 109) toteaa, että liberalismi ja varsinainen ideavirta kansakoulujen perustamisesta tuli Suomeen kuitenkin lännestä. Geber (2010, s. 38–39) huomauttaa, että kielitaitonsa avulla Cygnaeus saattoi vapaasti tutustua alan skandinaavisiin virtauksiin jo Pietarin aikoinaan ja karttuvalla saksan kielen taidolla oli tärkeä merkitys hänen työskentelylleen.

3.2 “Hajanaisia mietteitä” käänteenä kansakoulun kehityksessä

Lönnbeck (1910a, s. 60–74) kirjoittaa, että Aleksanteri II:n uudistusohjelman seurauksena tuomiokapituleita pyydettiin antamaan lausuntoja, miten koulutuksen uudistustöitä ruvetaan toimeenpanemaan. Tuomiokapitulien ehdotukset koulutuksen järjestämisestä olivat kuitenkin hyvin vanhoillisia ja kaukana muiden Euroopan maiden kansansivistysaatteesta. Ehdotuksissa koulun haluttiin tarjoavan lähinnä uskonnonopetusta, joka valmistaisi rippikoulua varten.

Uno Cygnaeus käsitti kansansivistysasian aivan toiselta kantilta ja hän kirjoitti vuonna 1857 oman lausuntonsa ”Hajanaisia mietteitä Suomeen aiotusta kansakoulusta”, joka teki käänteen Suomen kansansivistyksen kehityksessä. Heporauta (1945, s. 58) huomauttaa, että Uno Cygnaeuksen ajatuksilla oli paljon vastustajia, mutta senaatissa istui kuitenkin Cygnaeuksen suunnitelman suosijat, senaattori Furuhjelm ja tohtori Vaenerberg, joiden vaikutuksesta Cygnaeuksen ehdotus valittiin 19 ehdotuksen joukosta jatkoon. Cygnaeus (1857/1910) esittää lausunnossaan seminaarien ja kansakoulujen järjestämisen peruspiirteet ja yleisen kasvatusopillisen katsantokantansa ja tämän lausunnon myötä hän tuli laajemman kansan tietoisuuteen.

Lönnbeck (1910a, s. 73) toteaa, että Cygnaeuksen lausunnon mielipiteet erosivat huomattavasti edukseen muista tehdyistä ehdotuksista, ja hallitus pani lausunnon tulevien toimenpiteittensä perustaksi. Vuonna 1858 annettiin julistus *”Perustuksista kansanopetuksen järjestämistä varten Suomen suurruhtinaskunnassa”*, jossa oli huomioitu useat Cygnaeuksen ehdottamat toimenpiteet. Halila (1949, s.

262–263) korostaa vuoden 1858 julistuksen merkitystä Suomen kansanopetuksen kehittymiselle. Julistus viittasi kouluopetuksen tärkeyteen “siveellisyyden ja yleisen hyvinvoinnin edistämiseksi”. Se oli ensimmäinen porras, joka oli johtava “yleisen, uudenaikaisen kansakoululaitoksen syntyyn”.

Heporauta (1945, s. 59) täsmentää, että vuoden 1858 kansanopetuksen julistuksessa määrättiin lukemisen alkuopetus edelleen annettavaksi kotona sekä kylä- ja pyhäkoulussa. Mutta “enemmän kansansivistystyön antamista varten” on perustettava kansakouluja. Kunnat saisivat itse päättää, milloin kansakoulun perustavat ja sitä varten ne saisivat valtionapua.

Senaatin toimeksi annettiin valita pätevä henkilö, jonka tulee valtion kustannuksella käydä perehtymässä oman maan kansanopetuksen tilaan ja sellaisiin maihin, jossa kansanopetus on tarkoituksenmukaisesti järjestetty. Tehtävään valittiin Uno Cygnaeus, joka koki suorastaan syntyneessä jaloön tehtävänsä. Hän oli tottunut matkustamaan ulkomailla ja oli myös ansioitunut kulttuurilähettiläänä. Hän oli kielitaitoinen, eri yhteiskuntakerroksia tunteva, innokas ja alaansa huomattavasti perehtynyt (Halila 1949, s. 263, 266).

3.3 Uno Cygnaeuksen opintomatkat kotimaassa ja ulkomailla

Halila (1949, s. 267–268) kirjoittaa, että Cygnaeus matkusteli vuoden 1858 kesän ja syksyn kuluessa Suomessa tutustuen kansanopetuslaitoksiin kaikkialla muualla paitsi Oulun läänissä. Hän keskusteli paikkakuntien johtomiesten kanssa kansakoulukysymyksistä ja tuli toteamaan melkoisen eron maan eri osien opetuslaitosten välillä. Opettajien pedagoginen sivistys oli riittämätöntä, käytännöllinen elämä oli jäänyt kansanopetuksessa syrjään, ja lukutaidon kohdalla sisällön ymmärtäminen oli jäänyt usein sivuseikaksi ulkoluvun kustannuksella. Positiivisena puolena Cygnaeus kuitenkin havaitsi, että useat nuoret papit olivat tajunneet parempien opetusmuotojen ja ajanmukaisesti järjestetyn kansakoulujen tarpeellisuuden.

Matkakertomuksessaan Cygnaeus (1859/1990, s. 33) toi esiin huolen Suomen naisten koulutuksen laiminlyönnistä, sillä naisille soveltuvaa opetusta ei Suomessa annettu. Hän korostaa äidin vaikutusta kasvavaan sukupolveen ja voidakseen luonnonmukaisesti hoitaa lapsia niin ruumiillisesti kuin sielullisesti naiset tarvitsevat yleisinhimillistä sivistystä.

Heporauta (1945, s. 61–62) ja Halila (1949, s. 271–272) kirjoittavat, että seuraavan opintomatkan kohde oli Ruotsi. Siellä kansakoululaitos oli kyllä perustettu jo vuonna 1842, mutta kirkon hallinnan alaisena se oli kehittymätön ja opettajien pedagoginen valmistus oli heikkoa. Matkan antia olivat kuuluisan kasvatustieteen tutkijan, kreivi Rudenschöldin sekä muiden kasvatustieteilijöiden kanssa käydyt keskustelut. Rudenschöldiä pidetään Ruotsin kansakoulun isänä ja mm. häneltä Cygnaeus sai aatteilleen vastakaikua ja moraalista tukea. Tanskassa kansakouluolot olivat hieman kehittyneemmät. Koululaitos oli sivistysministeriön alainen ja seminaarit olivat uudenaikaisemmin järjestettyjä. Jossfolk (2010, s. 112, 122, 124–128) ja Vilkuna (2010, s. 9) toteavat Cygnaeuksen arvostukselle kotimaassa olleen hyvin tärkeää, että Ruotsissa hänen toimintaansa arvioitiin myönteisesti. Esimerkiksi käsityön järjestämisestä Cygnaeus keskusteli paljon Otto Salomonin kanssa, joka oli Ruotsissa käsityönopettajaseminaarin johtaja. Takao (2010, s. 159–160) toteaa kiinnostavasti, että japanilaisessa tutkimuksessa Rudenschöldiä pidetään yhtenä Cygnaeuksen ajattelun esikuvista.

Halila (1949, s. 272–275) jatkaa, että seuraavaksi Cygnaeus matkusti Saksaan suurin odotuksin. Cygnaeukselle merkittävää oli työkasvatus ja käytännöllisten oppiaineiden yhdenvertaisuus muiden aineiden rinnalla. Hän toivoi näkevänsä käsityön kasvatustieteellisesti järjestettynä oppiaineena, mutta pettyi nähdessään, että käsityötä harjoiteltiin ammattimaisesti. Cygnaeus (1859/1910, s. 46, 48) kuitenkin summaa, että opetusmenettelyyn nähden Saksan koulut olivat korkeammalla kuin mitkään muut koulut maailmassa, varsinkin lukemisen alkeissa, kieliopetuksessa, luvunlaskussa, maantiedossa ja piirustuksessa, mutta koulujen välillä oli kuitenkin paljon tasoeroja.

Saksassa ollessaan Cygnaeus (1859/1910, s. 48, 52) näki esim. Leipzigissa fröbeliläisiä lastentarhoja, joissa käytettiin toimintaa ja työtä kasvatukseen. Itävallan Wienissä hän pääsi tutustumaan Liesingin linnassa olevaan fröbeliläiseen pikkulastenkouluun, kansakouluun ja oppikouluun. Hän kehui opetustapaa, jossa lapsia ja nuoria kasvatetaan "sukulaisuuteen maailman kaikkeen, taivaan ja maan kanssa". Siellä toteutettiin Fröbelin oppien mukaan käytännöllistä opetusta käsitöineen ja puutarhatöineen linkitettyinä tieteisiin. Cygnaeus kirjoitti ihailevasti, kuinka koulussa ei ole mitään erikoisia kasvi- ja eläintieteen jne. oppitunteja, vaan näitä tieteitä harjoitetaan aivan käytännöllisesti puutarhatyössä ja retkillä. Oppilaat eivät oppineet ulkoa kasviopin järjestelmiä, mutta tunsivat kuitenkin kaikki kasvit ja ympäristön kasvit ja seurasivat niiden kehitystä. He perehtyivät myös kotieläinten hoitoon, lintuihin, tähtitieteeseen, kivilajeihin jne.

Halila (1949, s. 272–275) toteaa, että Bremenissä Cygnaeus tutustui äidinkielen elävään opetusmetodiin, jonka ajatuksena oli: "jokainen tunti on kielitunti", ja se herätti hänessä suurta ihailua. Berliinissä hän sai tilaisuuden keskustella Diesterwegin kanssa, joka oli Preussin vapaamielisten opettajien johtaja, ja häneltä Cygnaeus sai vaikutteita omaan kasvatukseen ja opetusajatteluunsa. Eräs mielenkiintoinen tutustumiskohde oli Weissenfelsissä toimiva kuuromyökkäkoulu. Siellä Cygnaeus tuli siihen johtopäätökseen, että kansakoulunopettajilla olisi paljon opittavaa sellaisista oppilaitoksista harjaantuakseen havainnolliseen opetukseen. Kaiken kaikkiaan hän piti hyvänä Saksan kansanopetuslaitosten täsmällistä työtapaa, opettajien korkeatasoista metodiikkaa ja hyviä tuloksia. Cygnaeus halusi Suomeen kuitenkin parempaa ruumiillista kasvatusta, pedagogista käsityönopetusta ja tytöille naisopettajia, joita Saksassa ei ollut.

Lopuksi Cygnaeus matkusti vielä Sveitsiin käyden useissa seminaareissa ja kansakouluissa, ja koki saaneensa Sveitsistä eniten vaikutuksia kansakouluajatuksilleen. Siellä hän ihaili Sveitsin vapaata kansaa, joka oli "jotenkin lähellä itsensä hallitsemista". Sveitsissä oli korkeatasoisia opettajia ja joustava tarkastussysteemi. Wettingenin seminaaria pidettiin Sveitsin

parhaimpina ja Cygnaeus valitsikin sen myöhemmin Jyväskylän seminaarin malliksi. Hän ohjasi sittemmin Jyväskylän seminaarin naisopiskelijoita tutustumaan Bernin tyttökouluun, koska piti sitä niin mallikelpoisena kouluna. Siellä oli Cygnaeuksen arvostamia oppiaineita, kuten maataloutta, voimistelua ja terveystoppia. Työkasvatus oli siellä tärkeä opetusmenetelmä samoin kuin luonnontieteellisten havaintovälineiden käyttäminen (Halila, 1949, s. 275–277; Heporauta, 1945, s. 63.) Cygnaeus viipyi ulkomaan opintomatkoillaan kaiken kaikkiaan n. vuoden verran (Cygnaeus 1859/1910, s. 67–170).

3.4 Kansakoulun ensiaskeleet

Iisalo (1968, s. 119) kuvailee, miten Suomessa uudella, syntyvällä kansakoululla oli lopulta kaksi mahdollista linjaa: cygnaeuslainen kasvattava ”ihmisyysskoulu” tai snellmanilainen tietoja jakava koulu. Kuikka (2010, s. 6) toteaa, että senaatti arvosti niitä näkemyksiä, joita Cygnaeus oli matkallaan hankkinut ja pyysi häntä laatimaan ehdotuksen Suomen kansakouluseminaareista ja kansakoulusta. Kuikka näkee tässä ajan henkeen kuuluvaa liberalismia, kun tehtävä annettiin tavallaan yhden miehen komitealle.

Cygnaeus (1861/1910) kirjoitti Suomen Senaatille 1861 *”Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta”*, jossa hän kuvasi yksityiskohtaisesti kansakoulun toteutusta ja perustamistoimenpiteiden etenemisjärjestystä. Halilan (1949, s. 365) mukaan senaatti tarkasti Cygnaeuksen ehdotuksen ja sen sisällöistä ja periaatteista väännettiin kättä. Senaatti päätti antaa vielä syksyyn 1865 asti yleisölle tilaisuuden lausua ehdotuksesta oman mielipiteensä, mutta vain kaksi mielipidettä esitettiin. Lopulta toukokuun 11. päivänä 1866 hallitsija antoi vahvistuksen *”Asetukselle kansakoulutoimen järjestämisestä Suomen Suuriruhtinasmaassa”* ja se on kansakoululaitoksemme virallinen syntymäpäivä.

Cygnaeuksen (1861/1910, s. 175) ehdotuksissa ensimmäinen välttämätön asia on kasvatustieteellisesti sivistynyt opettajakunta, ja sitä varten olisi perustettava kolmivuotinen opettajaseminaari. Nurmi (1988, s. 133) toteaa, että

ensimmäinen väliaikainen seminaari perustettiin Jyväskylään vuonna 1863. Cygnaeus oli itse aktiivisesti sitä perustamassa ja toimi myös sen johtajana. Seminaaria tuli valvomaan ja johtamaan kouluylhallitus. Oppilaaksi pääsemiseksi vaadittiin 18 vuoden ikä, rippikoulu hyvillä taidoilla, todistus siveellisestä käytöksestä sekä taitoa lukea ja kirjoittaa suomea virheettömästi. Cygnaeus (1861/1910, s. 176, 189, 203) kirjoittaa ehdotuksessaan, että miesten ja naisten osastoissa olisi kummassakin tilaa 45 opiskelijalle ja ne olisivat asumalaitoksia. Seminaariin tulisi myös poika- ja tyttömallikoulut, joihin otettaisiin aluksi muutamia oppilaita.

Nurmi (1988, s. 198) kirjoittaa, että ensimmäiset mallikoulut perustettiin vuonna 1866. Isoaari (1973, s. 19–20) toteaa, että ylempi kansakoulu kaupungeissa oli suunnattu 8–14-vuotiaille. Maaseudun koulut ja Jyväskylän seminaarin mallikoulu oli tarkoitettu 10–16-vuotiaille oppilaille. Alkeiden opetus kuului maaseudulla pääasiallisesti edelleen kodeille. Kaupungeissa alkeita opetettiin alemmassa kansakoulussa jo kuudesta vuodesta eteenpäin. Cygnaeuksen (1861/1910, s. 221) suunnitelmassa lastenseimessä olevat lapset olivat 0–5-vuotiaita ja lastentarhassa olevat lapset 5–10-vuotiaita. Kymmenen vuotta täytettyään heidät siirrettäisiin tyttö- tai poikamallikouluun.

Mallikouluja varten tehdyssä opetussuunnitelmassa vuonna 1861 oppiaineina olivat uskonto, kielenopetus eli äidinkieli, laskento, laulu, kirjoitus, historia, maantieto, luonnontieto, piirustus ja muovailu, käsityö, voimistelu mukaan lukien terveydenhoito-oppi ja lastenhoito sekä lisäksi ulko- ja puutarhatyöt. Nurmen mukaan oppiaineiden järjestys ilmeisesti kertoo niiden keskinäisestä arvosta (Nurmi 1988, 198–199). Nurmi (1988, s. 141–142) huomauttaa, että ensimmäisinä kansakouluvuosina opettajat veloitettiin laatimaan seminaarille ja mallikouluille oppikirjoja, joita sitten julkaistiin. Oppilaat joutuivat kirjojen puutteen vuoksi alkuvuosina tekemään paljon muistiinpanoja. Hepovirtakin (1945, s. 103) kertoo, että opettajan innostus tehtävänsä ja hänen kekseliäisyytensä sai useinkin korvata puutteelliset havaintovälineet.

Nurmen (1988, s. 168) mukaan koulujen määrä ei kasvanut tasaisesti, sillä katovuodet ja valtiopäivien tempoileva politiikka varojen myöntämisessä aiheuttivat koulujen perustamiseen vaihtelua. Lehtikirjoituksissa käytiin myös kiivaita keskusteluita niin koulujen perustamisen puolesta kuin vastaan. Kouluja kuitenkin perustettiin pikkuhiljaa ja vuonna 1870 kunnallisia kouluja oli yli sata. Siitä viiden vuoden päästä määrä oli tuplaantunut ja kymmenen vuoden päästä (vuonna 1887) kouluja oli n. 750.

Nurmi (1988, s.147, 150–151, 174) kirjoittaa, että Cygnaeus ryhtyi hoitamaan kansakoulujen ylitarkastajan virkaa vuoden 1861 alusta lukien. Hän muodosti yksin kyseisen keskushallituksen vuoteen 1870 asti, jolloin kouluylihallitus aloitti toimintansa. Gripenberg (2010, s. 158–159) toteaa, että kansakouluasetus noudatti pääosin Cygnaeuksen ehdotusta piiritarkastajien toiminnasta. Sitä ennen koulujen tarkastamisesta olivat huolehtineet pääosin papit. Cygnaeuksen mukaan tarkastajien tehtävänä oli valvoa opettajien ja koulun johdon työtä, mutta myös tukea heidän toimintaansa. Piiritarkastajien tuli olla koulumiehiä, jotka olivat osoittaneet taitonsa käytännössä.

4 KASVATUSAJATTELU

Tässä luvussa kuvaamme Uno Cygnaeuksen kasvatustajatteluun vaikuttaneiden pedagogien ja kasvatustilofosofien näkemyksiä. Sen jälkeen perehdymme Cygnaeuksen omaan kasvatustajatteluun lähdekirjallisuuden ja Uno Cygnaeuksen omien kirjoitusten pohjalta.

4.1 Suuria kasvatustajattelijoina Cygnaeuksen ajattelun taustalla

Tutkijat ovat arvioineet, että Cygnaeus ei varsinaisesti kehittänyt uutta kasvatustajatteluä eikä kirjoittanut paljon. Sen sijaan hän kokosi aikansa kasvatustilofosofien ajatuksista oman yhtenäisen kasvatustajattelunsa (Nurmi 1988 s. 115, 198; Rautakilpi 2007, s. 190). Cygnaeus kuvaili koonneensa ajattelussaan yhteen kaiken sen hyvän, mitä ajanmukaisessa kansakoulussa ja opettajainvalmistuksessa oli (Nurmi 1988, s. 115). Rautakilpi (2007, s. 190) toteaa Cygnaeuksen kuitenkin tuoneen ehdotuksiin mukaan myös henkilökohtaisen vakaumuksensa sävyn.

Nurmen (1988, s. 195, 198) mukaan Uno Cygnaeusta voidaan pitää vahvasti pestalozzilais-diesterwegiläisenä pedagogina ja hän oli omaksunut myös runsaasti Fröbelin ajatuksia. Rautakilpi (2007, s. 190) kuvaa Cygnaeuksen kasvatustajatteluä pestalozzilaiseksi sosiaalipedagogiikaksi, jossa on kristillismoraalinen painotus. Cygnaeus mainitsi kasvatustajattelunsa taustalla vaikuttaneiksi ajattelijoina Jean-Jaques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzin, Friedrich Fröbelin ja Adolph Diesterwegin (Rautakilpi 2007, s. 190). Tutustuessamme Uno Cygnaeuksen kirjoituksiin, löysimme häneltä viittauksia em. kasvatustajattelijoin, joiden tärkeimpiä ajatuksia seuraavaksi avaamme.

Jean-Jacques Rousseau

Rousseaun lapsikeskeinen kasvatus teki vaikutuksen Cygnaeukseen. Crain (2016, s. 45) ja Gray ja Mac Blain (2012, s. 15) toteavat, että Rousseau oli yksi varhaisimmista lapsen kehitysvaiheet huomioivista kasvatusajatteliijoista, joka nosti kasvatusajattelussaan keskiöön lapsen vapauden, yksilöllisyyden ja luonnonmukaisuuden. Roussean ajattelussa ihminen on perimmäiseltä olemukseltaan vapaa ja hyvä ja hän kritisoikin katolista kirkkoa ja auktoriteetteja, jotka näkivät ihmisen perisynnin turmelemana. Sen sijaan Rousseau halusi suojella lapsia turmelevalta yhteiskunnalta. Paalasmaa (2016, s. 34–41) kirjoittaa Rousseau kritisoineen perinteistä passiivisen oppijan roolia luonnon vastaiseksi ja toteaa, että ”luonto tahtoo lasten olevan lapsia ennen kuin heistä tulee aikuisia”. Rousseau ajatteli luonnon tarkoituksen olevan, että lapsia autetaan ja rakastetaan, ei esimerkiksi se, että lapsi saa kaiken mitä tahtoo. Lapsi on vapaa niissä puitteissa, jotka kasvattaja on hänelle määritellyt. Bardyn (2001, s. 144) mukaan Rousseau puhuikin oikein järjestetystä vapaudesta.

Rousseau liittyi niihin ajattelijoihin, jotka korostivat lapsen erilaisuutta aikuiseen nähden. Lapsella on oma erityinen tapansa tuntea ja ajatella (Crain, 2016, s. 45). Rousseau katsoo moraalien ja sivistyksen olevan lapsessa kuin nappuna, jota kasvatus auttaa avautumaan (Ahonen 2003, s. 30). Hänen keskeisen teoksensa, *Émilien*, alkulause kuuluu: ”Kaikki on hyvää lähtiessään Luojan käsistä: kaikki huononee ihmisen käsissä.” Hän nostaakin keskiöön kodin, jossa on jo varhain rakennettava suojaava kehys lapsen sielulle (Bardy 2001, s. 140). Opettajan tehtävänä oli ohjata lasta niin, että hän ymmärtäisi eron oikean ja väärän välillä ja oppisi ymmärtämään tekojensa seuraukset (Gray & Mac Blain 2012, s. 15). Rousseaun mielestä hyvin sosiaalistuneet aikuiset ovat liian riippuvaisia toisten mielipiteistä ja ovat unohtaneet, miten katsella omin silmin ja ajatella itse (Crain 2016 s. 45).

Rousseau korosti lapsen tarvetta liikkua. Lasta tulisi opettaa, mutta ainoastaan ikätason ja ymmärryksensä mukaisesti. Kognitiivisten kykyjen kypsyessä iän myötä, aletaan opiskelamaan matematiikkaa ja luonnontieteitä,

kuitenkin edelleen konkretiaan kytkeytyneenä. Rousseau'n mielestä oppilaan virheitä ei pidä korjata eikä oikeita vastauksia pidä opettaa, vaan häntä täytyy auttaa ratkaisemaan edessä olevat ongelmat oman kokemuksensa ja ymmärryksensä kautta (Crain 2016 s. 58–60, 64). Rousseau'n mukaan ensimmäisenä lapselle filosofiaa opettavat jalat, kädet ja silmät, eikä väliin saa panna mitään. Vahvat aistit luovat sen pohjan, jolle tahto, järki ja vapaus kasvavat. Järki ja kieli ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa ja siksi lapsen tulisi oppia läpikotaisin hänen elämässään läsnä oleva kieli (Bardy 2001, s. 142–143). Bardy (2001, s. 150) arvioi, että Rousseau'n ajatuksissa esim. yksilön ja yhteisön välisistä suhteista tai lapsi- ja aikuislähtöisyyden suhteesta voi tunnistaa yhteyksiä omankin aikamme tavoittelemaan autonomiseen ihmistyyppiin tai vaikkapa peruskoulun opetussuunnitelman kasvatusihanteisiin.

Johann Heinrich Pestalozzi

Cygnaeus perehtyi Pietarin vuosinaan uusimpaan kasvatustajatteluun (Nurmi 1988, s. 195). Tuohon aikaan erityisesti Pestalozzin ajattelu kiinnosti Venäjän ylimystöä ja pedagogeja (Rautakilpi 2007, s. 190.) Siljander (2015, s. 36) toteaaakin Pestalozzin pedagogisten ideoiden tulleen Suomeen lähinnä juuri Cygnaeuksen vaikutuksesta. Jussfolk (2010, s. 106) kuitenkin huomauttaa, että Pestalozzin ajatukset olivat levinneet kaikkialle Pohjoismaihin jo 1800-luvun alussa.

Hämäläinen (2002, s. 188–189, 191–192, 200–201) katsoo Pestalozzin liittyneen Rousseau'n periaatteisiin luonnosta ja luonnonmukaisuudesta. Pestalozzin suuri visio oli kehittää täyteen ihmisyyteen kätkeytyviä henkisiä voimia: moraalista, ajattelukykyä ja kätevyyttä. Henkinen kasvatusta edistää ajattelua (pää), siveellinen kasvatusta kehittää tunne-elämää (sydän) ja ammatillinen kasvatusta kehittää taitoja (kädet). Pestalozzi kehittäikin työskoulun ideaa, jolloin harjoitellaan erityisesti kädentaitoja.

Hämäläinen (2001, s. 192–194, 200) tuo esiin, että luonnonmukaisuuteen kuuluva lainalaisuus Pestalozzille oli eteneminen yksinkertaisesta monimutkaiseen ja ulkoisesta sisäiseen. Luonnonjärjestyksen vastaista oli

vieraiden ja lasten elämänpiiriin kuulumattomien asioiden opiskelu. Hämäläinen toteaa myös, että Pestalozzille uskonnollisuus merkitsi ennen kaikkea moraalialia ja siveellisyyttä, ja hän tarkastelikin uskontoa enemmän sielunvoimien kuin sielun pelastuksen näkökulmasta. Myös uskonnollinen suvaitsevaisuus oli hänelle tärkeää.

Paalasmaa (2016, s. 51–53) kertoo, että Pestalozzi korosti turvallisen kasvatuksen merkitystä varhaislapsuudessa, jolloin luottamus pääsee rakentumaan. Kasvaessaan lapsi siirtyy ulkokohtaisesta tapamoraalista omaan moraaliseen harkintaan pohjautuvaan toimintaan. Pestalozzin syvä ajatus on: ”Kasvatuksen ja opetuksen tulee olla ensin pitkään sydämen asia, ennen kuin se saa tulla järjen asiaksi”. Hämäläinen (2001, s. 194) toteaa, että Pestalozzin mukaan kodilla ja koululla on toisiaan täydentävä ja yhteinen kasvatustehtävä. Äiti oli luonnollisin kasvattaja ja sellaisena kasvattajan esikuva.

Pestalozzille tiedollinen kehitys on kokonaisuus, jossa uusi tieto rakentuu entisen pohjalle ja vaikuttaa muodostuneeseen kokonaisuuteen. Kaiken lähtökohtana on havaitseminen. Havaintojen mielikuvista syntyvät kielelliset ilmaukset. Lopulta ajattelu rakentuu kielen pohjalle (Hämäläinen 2001, s. 191, 200). Pestalozzi on ratkaisevasti vaikuttanut kansakoulun kehitykseen sen innoittajana ja suunnan näyttäjänä laatimalla metodiohjeita ja oppikirjoja opetukseen (Grue-Sorensen 1961, s. 28–33). Hämäläisen (2001, s. 188, 193, 195) mukaan heikommassa asemassa olevien kurjuus näyttäytyi Pestalozzille pedagogisena kysymyksenä ja pedagogiset kysymykset puolestaan sosiaalisena kysymyksenä. Hänen ajattelunsa oli vastausta siihen, miten voitaisiin lievittää köyhyyttä sekä lisätä demokratiaa ja tasa-arvoa yhteiskunnassa.

Adolph Diesterweg

Diesterweg oli merkittävä kasvatustieteilijä, joka vaikutti saksalaiseen perusopetukseen ja hänet Cygnaeus tapasi myös henkilökohtaisesti opintomatallaan Saksassa. Diesterweg lukeutui Euroopan uudistusmielisiin kasvatustieteilijöihin, joka ideoi rohkeasti koulutuksen kehittämisen puolesta ja

halusi koulutuksen irtaantuvan kirkon piiristä. Hänen elämäntehtävänsä oli ajaa läpi demokraattista koulutusohjelmaa, joka takaisi koko kansalle mahdollisuuden oppia lukemaan ja kirjoittamaan, mikä vaikuttaisi ihmisten sosiaaliseen asemaan ja itsemääräämisoikeuteen. Diesterweg kirjoitti runsaasti oppikirjoja ja opettajanoppaita (Günther 2001, s. 1–4).

Diesterwegin pedagogisessa ajattelussa on paljon yhtymäkohtia Pestalozzin ajatteluun. Nurmi (1988, s. 197) arvioi, että siinä missä Pestalozzi kiinnitti enemmän huomioita suurempiin linjoihin, keskittyi Diesterweg enemmän metodiin. Myös hänen mukaansa opetuksen tuli olla lapsen kehitysvaiheiden mukaista, luonnollista opetusta, jossa painottuu opetuksen havainnollisuus. Opetuksen etenemisessä keskeistä oli sen eteneminen asteittain ja aukottomasti, ilman katkoja. Etenemisjärjestyksen tuli olla läheltä kauas, helposta vaikeaan ja tutusta tuntemattomaan. Aiemmin opittujen asioiden tuli esiintyä uusissa opeteltavissa asioissa. Myös toisiinsa liittyvät esineet ja asiat oli opetuksessa kytkettävä toisiinsa. Opettajan täytyi hallita opetusmetodi ja tehdä opetuksesta mielenkiintoista ja helposti seurattavaa. Tärkeää oli lämmin suhde oppilaisiin ja heidän yleisten ja yksilöllisten kasvutekijöidensä huomioiminen. Kielenkäytön tuli olla hyvää ja asiat tuli esittää selkeästi ja loogisesti, mutta samaan aikaan kansanomaisesti.

Diesterwegin mukaan tiedot ja taidot kuuluivat yhteen. “Das Wissen mit dem Können” -lausahdus kuvaa hänen pedagogista ajatteluaan. Työhön opettaminen oli tärkeää, mutta toisaalta myös oppilaan yksilöllisyys tuli ottaa huomioon. Liberaalin ja humanistisen ajattelun mukaisesti keskiössä tuli aina ensin olla ihminen, vasta sen jälkeen kansalainen ja ammatin edustaja (Nurmi 1988, s. 197).

Diesterweg kannatti tunnustuksetonta, kaikille samaa uskonnonopetusta, joka pyrki koko ihmiskunnan ja Jumalan yhteisyyteen ja sopusointuun. Hän ajatteli perinteisen tunnustuksellisen uskonnonopetuksen ennemminkin tappavan aidon uskonnollisuuden kuin herättävän sen eloon. Uskonnollista tunnetta ja mieltä tulikin kehittää sen pohjalta, että luonnossa ja kaikissa elämän ilmiöissä voi nähdä hengellisen ja ikuisen ilmausta. Diesterweg arvioi opetuksen

tulevan sitä henkisemmäksi ja elävämmäksi, mitä enemmän opettajat vapautuisivat papiston vallasta (Nurmi 1988, s. 196, 202–203).

Friedrich Fröbel

Helenius (2001, s. 233–237) toteaa, että Fröbel tunnetaan laajalti lastentarha-
aatteen isänä, leikin pedagogina ja oppimateriaalin kehittäjänä, mutta hänen
kehityopsykologinen opetussuunnitelmansa on jäänyt vieraammaksi. Fröbel oli
Pestalozzin kriittinen seuraaja. Myös Fröbelin mukaan kasvatuksen piti koskea
sekä päätä, kättä että sydäntä. Heleniuksen mukaan Fröbelin suurin meriitti on
toiminnan eri muotojen mahdollisuuksien näkeminen kasvatuksen
kokonaisuudessa. Hän tarkasteli työtä, leikkiä, retkiä ja juhlia osana
oppimisprosessia. Kasvatuksen lähtökohtien täytyy löytyä lapselle
merkityksellisistä asioista ja lapsen täytyy kasvatukseen liittyvän toiminnan
kautta päästä ilmaisemaan sitä, mitä hänen mielessään liikkuu.

Fröbelin mukaan lapsella on tarve tutustua asioihin ympärillään.
Tiedonmuodostuksessa Fröbel pitää keskeisenä toiminnon ja siihen liittyvän
kielellisen ilmauksen yhteyttä. Esine saa sanan kautta merkityksen, pelkän
toiminnan varassa se jäisi myräksi. Lapsi haluaa kuulla toisilta sen, mihin
häneltä itseltään puuttuu kieli. Pikkulapsi toimii toiminnan itsensä vuoksi ja
sisäistää ulkoista. Seuraavassa vaiheessa siirrytään ulkoistamaan sisäistä. Tämä
tapahtuu oppimisen kautta ja aikuista tarvitaan asioiden lainmukaisuuksien
opettamiseen. Fröbelin määritelmän mukaan ”Koulu on se paikka, missä
ihminen johdetaan eri kohteiden tuntemukseen ja perehdytään niissä vallitseviin
yleisiin lakeihin ja jossa ulkoisen, yksittäisen, erityisen tutkimisen kautta
päädytään yleistyksiin.” Koulun ytimessä ei ole yksittäisten opittavien asioiden
paljous, vaan niitä yhdistävien lainmukaisuuksien havainnointi. Kasvatuksen
tavoitteena oli siis ajatellen toimiva ihminen (Helenius 2001, s. 140, 237–238, 242).

Fröbel piti hyvin tärkeänä lapsen toimintaa, erityisesti leikkiä ja
työtoimintoja (Helenius 2001, s. 240). Saksalaisessa kasvatustieteessä oli
tunnettu ajatus ”kasvatus työn kautta työhön”. Fröbel katsoi, että leikki merkitsi

lapselle samaa kuin työ aikuiselle, joten pienempien lasten opetusmenetelmänä tuli olla järjestetty leikki. Tätä varten hän oli kehitellyt mm. rakennuspalikoita, puutikkuja, rautakaaria ja herneenpunontatöitä (Jalava 2010, s. 55). Fröbel piti intohimoisesti esillä lapsen itseilmaisua niin oman itsenäisen leikin kuin toisten kanssa jaetun leikin kautta. Fröbelin suunnittelemien leikkivälineidenkin tarkoitus olikin juuri lapsen ajattelun tukeminen (Gray & Mac Blain 2012, s. 16). Myös aikuisen osallistuminen toimintaan oli tärkeää. Fröbelin mukaan kasvattaja torjuessaan lapsen halun osallistua työhön tai laiminlyödessään lapsen kysymyksen, on hävittänyt yhden silmun hänen elämänpuustaan. Koulun ja kodin tuli Fröbelin mukaan tehdä kasvatustyötä yhdessä (Helenius 2001, s. 240–241).



Kuva 3. Fröbelin palikat (Pedagogiset leikkilahjat)

Fröbelillä oli ajattelussaan teologinen luonne, joka viittaa panteismiin. Panteistisen ajattelun mukaan Jumala on kaikkialla ja liittyy kaikkeen. Kasvatuksen tavoitteena on näin ollen ihmisen oman jumalallisen olemuksen ilmentäminen. Lapsen on olemuksensa mukaan annettava käyttää kaikkia voimiaan ja jäseniään. Huonoksi leimaaminen merkitsi Fröbelille jumalallisen kieltämistä lapsessa (Helenius 2001, s. 236, 238–240).

Fröbelin ajattelua toivat Suomeen Cygnaeuksen kanssa samanaikaisesti mm. Topelius ja Böcker. Cygnaeus oli kuitenkin ensimmäinen, joka toi ajatukset suunnitelmissaan käytäntöön (Takao 2010, s. 161–164). Aukusti Salo on

myöhemmin sanonut, että Cygnaeusta olisi pitänyt kutsua nimellä "Pohjoismaiden Fröbel". Salo piti kansakoulun kannalta erittäin merkittävänä sitä, että Fröbelin ajattelu oli vaikuttanut Cygnaeukseen niin perustavanlaatuisesti (Hyyrö 2010, s. 86–87; Salo 1939, s. 452).

Edellä kuvatuilla kasvatustajattelijoiden oli paljon yhteisiä näkemyksiä lasten kasvatuksesta ja opetuksesta, joita myös Cygnaeus piti hyvinä. Kasvatustajattelijoiden antia olivat erityisesti lapsen yksilöllisyyden, vapauden ja luonnonmukaisuuden arvostaminen sekä turvallisen kodin ja äidin merkitys. Lasta tuli opettaa ikä- ja kehitystason mukaisesti havainnollisesti ja hänen elinpiiriinsä kuuluvien asioiden avulla. Kaikki nostivat esille tiedon rakentumisen entisen tiedon pohjalle. Oppimisessa tärkeää on ymmärrys. Kasvatustajattelussa näkyi samankaltaisuutta pään, sydämen ja käden kykyjen kohdalla, jolloin puhutaan ajattelutaidoista, moraalista ja kätevyydestä. Opetuksessa pidettiin tärkeänä myös työhön kasvattamista.

4.2 Uno Cygnaeuksen kasvatustajattelu

Rautakilpi (2007, s. 191) toteaa, että Uno Cygnaeuksen kasvatustajattelua on katsottava 1800-luvun puolivälin suuren aatteellisen murroskauden taustaa vasten. Euroopassa vaikuttaneet nationalistiset aatteet vaikuttivat suomalaisenkin sivistyneistön keskuudessa. Isänmaallisesta innostuksesta huolimatta Suomi oli kuitenkin osa Venäjän suuriruhtinaskuntaa. Myös Hurme (2020) ja Peltonen (1988) kertovat kansallisuusaatteen olleen taustana Cygnaeuksen halulle parantaa Suomen kansan sivistystä koulurintamalla. Samaan aikaan kirjailija ja yhteiskunnallinen vaikuttaja Minna Canth edisti merkittävästi mm. naisten asemaa. F.L. Schauman oli käytännöllisen teologian ensimmäinen professori ja kannatti uskonnonvapautta. Elias Lönnrot tunnetaan Kalevalan ja Kantelettaren kokoajana ja hän toimitti sanakirjoja sekä kustansi ensimmäisen suomenkielisen aikakauslehden. Suomen kansallisfilosofi ja valtiomies J.V. Snellman herätteli niin ikään kansaa yhteiskunnallisilla asioilla.

Cygnaeus ja Snellman väittelivätkin 1800-luvun lopulla kiivaasti kansakoululaitoksen järjestämisestä. Ahonen (2003, s. 11) toteaa kansakoulun olleen merkityksellinen siinä kansakunnan rakentamisen hankkeessa, jossa pyrittiin kasvattamaan valistunut, kansallisuuden merkityksen tiedostava talonpoika.

Rautakilpi (2007, s. 189–190, 192, 196) kirjoittaa Cygnaeuksen olleen poliittiselta kannaltaan liberaali, nähneen yhteiskunnan tarpeet koulutuksessa sekä halunneen perustaa kansakoulun kristilliselle pohjalle. Myös luonnontieteellinen ja käytännöllinen opetus olivat hänelle tärkeitä. Cygnaeuksen kasvatustajattelu perustui laajaan käytännön pedagogiikan kokemukseen ja hänen ajattelunsa tähtäimenä oli toiminta. Rautakilven mukaan Uno Cygnaeuksen tärkeimmät teesit liittyivät alkuopetukseen, naisten koulutukseen, käsityökasvatukseen ja havainto-opetukseen. Ahonen (2003, s. 29–30) puolestaan kuvailee Cygnaeuksen olleen leimallisesti lapsikeskeisyyttä korostava filantrooppi. Nurmi (1988, s. 202–218) nostaa Cygnaeusta tarkastellessaan esiin uskonnonopetuksen, lukemisen alkeiden opetuksen, käsityöopetuksen, aistivammaisten opetuksen sekä tyttöjen koulutuksen.

4.2.1 Cygnaeuksen ajattelua kasvatuksen yleisistä asioista

Loimme kirjallisuuden pohjalta esiyymmärryksen Uno Cygnaeuksen kasvatustajatteluista ja paneuduimme hänen kansakoulun perustamista koskeviin kirjoituksiinsa. Tämän pohjalta olemme luoneet seuraavan jaottelun hänen keskeisimmistä korostuksistaan. Korostukset löytyvät myös tiivistettynä taulukkona luvusta 5.4. Aineiston analyysi.

Sivistävä ja kasvattava koulu

Uno Cygnaeus aloittaa mietteensä kansakoulusta näin:

“Kansanvalistus on kullekin yhteiskunnalle tärkein elinkysymys; samoin meidän Suomen kansallekin. Siksi täytyy kunkin todellisen

isänmaanystävän toivoa, että - - koulut järjestettäisiin niin tarkoituksenmukaisesti, että niiden avulla voidaan saada aikaan todellista kansanvalistusta. Se on suoja epäsiiveellisuutta, paheita ja rikoksia vastaan ja kansan siiveellisen ja aineellisen vaurastumisen voimakkain edistäjä". (Cygnaeus 1857b/1910, s. 18).

Cygnaeus pitää kansan valistamista yhteiskunnan tärkeimpänä kysymyksenä, sillä koulu edistää sivistystä, yleisempää siiveellisuutta ja suurempaa työntoa. Kansakoulun tarkoitus oli edistää henkisten ja ruumiillisten ominaisuuksien sopusuhtaista kehitystä sekä kasvattaa jumalaapelkääviä, ymmärtäväisiä ja käytännöllisesti kelvollisia valtion kansalaisia. Cygnaeusta ilahdutti lisäksi se, että kansanopetus alettiin nähdä myös elinkeinojen, teollisuuden ja aineellisen hyvinvoinnin kannalta hyödyllisenä ja välttämättömänä (Cygnaeus 1857/1910, s. 3; 1857b/1910, s. 18; 1861/1910, s. 178–180, s. 295).

Cygnaeuksen mukaan "Kansakoulu on perustettava uskonnolliselle, raamatullis-kristilliselle pohjalle, mutta sillä tulee samalla olla käytännöllinen suunta sekä sen opetusmetodi kehittävästi kasvattava." (Cygnaeus 1875/1910, s. 521). Cygnaeuksen (1859/1910, s. 31; 1861/1910, s. 180, 295) mukaan koulu ei saanut olla vain läksynlukulaitos, vaan sen piti olla kasvatuslaitos, jossa lapset voivat hankkia yhteiskunnassa välttämättömiä tietoja sekä yleistä kätevyyttä, jotka olisivat hyödyksi jokaiselle säädystä riippumatta. Cygnaeus (1859b/1910, s. 29) ei oikeastaan ymmärtänyt kiistelyä sitä, pitäisikö koulun perustua uskonnolliselle vai teollisuuden pohjalle. Kaiken kasvatuksen tuli olla uskonnollista siten, että ihminen toimii rakkaudesta hyvään ja toteen ja toimii isänmaan ja ihmiskunnan hyväksi. Mutta hän ei näe mitään syytä siihen, miksi uskonto ei sopisi yhteen esim. käsityön harjoittamisen kanssa. Harjunen (2010, s. 259) toteaaakin, että Cygnaeukselle koulutuksen uskonnollinen arvopohja ja ihmiskäsitys oli selviö, mutta hän painotti myös tietojen ja taitojen eli sielun ja ruumiin sopusuhtaista kehittämistä.

Cygnaeus otti käyttöön työkoulun käsitteen perustuen saksalaisen pedagogiikan ilmaisuun "kasvatus työn kautta työhön". Kansakoulu ei saanut olla vain tietopuolisuutta korostava ja abstraktis-teoreettinen, vaan lapsen tuli oppia soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön. Kansakoulun piti perustua

myös ajatukseen ”terve sielu terveessä ruumiissa” (Jalava 2010, s. 54–55). Cygnaeus seurasi Pestalozzia ja Fröbeliä painottaessaan kasvatuksen koskettavan niin päätä, sydäntä kuin kättäkin, kuten luvussa 4.1. olemme kertoneet. Cygnaeuksen (1861/1910, s. 236; 1861b/1910, s. 403) esittämässä työkoulussa lapsen oli opittava käytännössä käyttämään saamaansa tietoa. Opettajan tuli tietopuolisen käsittelyn jälkeen koota oppi järjestelmälliseksi yhtenäisyydeksi ja antaa oppilaiden käytännöllisissä harjoituksissa toteuttaa tietopuolista oppiaan, niin että se muuttuu järkipäiseksi tietoisuudeksi.

Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys

Cygnaeuksen kasvatustajatteluun vaikuttivat ajatukset lapsen luonnollisesta kehitymisestä ja yksilöllisyydestä. Ahonen (2003, s. 30) ja Rautakilpi (2007, s. 196) toteavat, että Uno Cygnaeus oli aikansa johtava filantrooppi Suomessa. Lapsilähtöisyys oli filantrooppien pääperiaate ja Cygnaeus suri sitä, että vanhemmat ja opettajat eivät ymmärtäneet lapsia. Hän moitti kirkon antamaa kansanopetusta kasvatusopillisen tiedon väheksymisestä ja painotti sen välttämättömyyttä. Salon (1939, 59–61, 139) mukaan Cygnaeuksen elämäntyön lähtökohtana toimi sama kuin suurilla oppi-isillään: rakkaus lapsiin. Cygnaeuksen kirjoitukset toivat Suomeen lapsen vuosisadan, jolloin ensimmäistä kertaa tähdennettiin lapsen elämän erityislaatuisuutta ja kunkin kehitysvaiheen mukaista kasvatusta.

Cygnaeus (1861b/1910, s. 442–443) näkee, että lapset eivät ole kuin palasia samasta taikinasta, josta voisi leipoa mitä tahansa, tai kaappeja tyhjine laatikoineen, joihin voisi läksyjä lukemalla ahtaa mitä vain. Sen sijaan ihmisellä on omat taipumuksensa, joita tulisi kasvatuksella kehittää ja harjaannuttaa niin täydellisiksi kuin mahdollista. Jalava (2010, s. 46) toteaa Cygnaeukselle kasvatuksen tavoitteena olleen se, että lapsi kasvaisi vastaamaan omaa kutsumustaan Jumalan kuvana maailmassa. Siljander (2015, s. 33–34) kuvaa kristilliseen perinteeseen liittyvä *imago Dei* -opin tarkoittavan sitä, että jokainen ihminen on luotu Jumalan kuvaksi. Tällöin sivistysprosessi ymmärretään

pohjimmiltaan ihmiseen jo luomisessa istutetun Jumalan kuvan kaltaisuuden vaalimisena tai palauttamisena. Jalava (2010, s. 51) katsoo Cygnaeuksen ihmiskäsityksessä korostuvan näin yksilöllinen, jokaisen lapsen henkilökohtaiseen kasvuun tähtäävä näkökulma.

Cygnaeus korosti, että lasta tulee kasvattaa oman ikä kautensa mukaisesti. Hänen tulee saada kasvaa leikin ja kasvattavan käsityön kautta kohti henkisiä pohdintoja (Rautakilpi 2007, s. 201). Jalavan (2010, s. 57) mukaan käsitys lapsen luovuudesta oli erimielisyyksien aihe. Cygnaeuksen mukaan lapsi ei jäljittele, vaan hän luo itse. Tämän vuoksi lapsen luovalle keksimiselle oli jätettävä riittävästi tilaa. Toisin ajatteli esim. Snellman, jonka mukaan lapsen mielikuvitus on luonteeltaan toistavaa, ei luovaa.

Cygnaeuksen mukaan kasvatus ei saanut olla kasvattamista tiettyyn elämänmuotoon vaan elämään yleensä. Tähän Rousseaukin viittasi puhuessaan elämisen taidosta, jota lapsille tuli opettaa. Kasvatus ei näin voinut olla snellmanilaiseen tapaan kasvattamista tietyn ajan, kansakunnan, yhteiskunnallisen aseman tai perheen toimintatapaan (Ojakangas (1998, s. 12–13). Filantrooppisen näkemyksen mukaan koulutus oli ihmisoikeus, ei pelkästään kansalaisvelvollisuus. Jotta voitaisiin vastata tavallisen kansanhämisen tarpeisiin, oli lähtökohdan oltava arjen ja käytännön taidoissa. Filantroopit katsoivat sivistyksen torjuvan köyhyyttä ja edistävän hyvää elämää (Ahonen 2003, s. 29–30; Rautakilpi 2007, s. 196). Filantrooppiseen näkökulmaan on toisinaan nähty sisältyvän myös hieman alentuva ote kansan sivistämisestä; yksinkertainen kristillinen moraalit ja arjen taidot nähtiin riittäviksi tavoitteiksi. Siksi opetuksen toteutus saattoi olla käytännöllistä ja suhteellisen lempeää. Joka tapauksessa yhteiskunnan vähäväkisten tarpeet olivat Cygnaeukselle sydämen asia (Ahonen 2003, s. 29).

Cygnaeus piti varhaiskasvatusta merkityksellisenä yksilön myöhemmälle kehitykselle. Hänen ajatuksiinsa vaikuttivat erityisesti Fröbel ja Cygnaeuksen Saksassa näkemät lastentarhat. Cygnaeus oli vakuuttunut lastenseimien ja -tarhojen välttämättömyydestä tilanteessa, jossa koti ei pystynyt tarjoamaan lapsen kehityksen kannalta tarpeellista hoivaa ja opetusta. Cygnaeus oli

käytännössä nähnyt puutteet kotien lastenkasvatuksessa toimiessaan opettajana Viipurissa ja Pietarissa (Rautakilpi 2007, s. 194–195). Jalava (2010, S. 61) arvioi Cygnaeuksen olleen aikaansa edellä ymmärtäessään varhaiskasvatuksen merkityksen. Cygnaeus oivalsi jo tuolloin huono-osaisten perheiden lapsilla olevan usein haasteita etenkin kielenhallinnassa ja omien ajatusten ilmaisemisessa, mikä vaikeutti opetukseen osallistumista. Lastentarhajärjestelmän kehittyminen on nähty keskeisenä selittäjänä koulutukselliselle tasa-arvolle.

Havainnot ja kokemukset oppimisen lähtökohtana

Cygnaeuksen mukaan kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana oli kokemus ja havainto, sen jälkeen kieli, ja vasta näiden jälkeen saattoi ajattelu kehittyä (Rautakilpi 2007, s. 201). Havainto-opetuksen idean Cygnaeus sai Pestalozzilta, jonka ajattelua on esitelty luvussa 4.1. Havainto-opetus oli ensimmäinen didaktinen asia, jonka Cygnaeus toi esiin ja se liittyi läheisesti lukemisen alkeiden opettamiseen (Nurmi 1988, s. 205). Cygnaeus esitti, että havainto-opetuksessa ennen lukuharjoituksia tulee olla ajatus- ja puheharjoituksia ympärillä olevista kodin ja luonnon esineistä sekä havainnollisista kuvista. Ensimmäisenä lukukirjana oli käytössä *”Elämää kaupungissa ja maalla”*, johon liittyi kuvia arkielämän eri aloilta. Ensin lapset kertoivat näkemästään ja sen jälkeen he harjoittelivat lukemista ja kirjoittamista. Lukuharjoitusten sisältönä ovat mm. oman maan eläimet, kasvit ja kivilajit, joita luonnon tuotteet ja kokoelmat havainnollistavat (Cygnaeus 1859/1910, s. 23–24; 1859b/1910, s. 27). Cygnaeus katsoi, että lapsi ei kykene vaatimaan abstraktiin ajatteluun vaan oppii paremmin aistiensa välityksellä. Lapsille oli näytettävä esineitä ja opetettava asioita sanojen sijasta. Havainto-opetus pohjautui näin lapsen omaan keksimiseen ja löytämiseen (Harju 2010, s. 148).

Nurmi (1988, s. 206) esittelee Cygnaeuksen havainto-opetuksen kulkua. Ensin käsiteltiin kuvaa kokonaisuutena ja sen jälkeen pohdittiin sen eri osia ja niiden keskinäisiä suhteita ja merkityksiä. Oppilaita rohkaistiin myös itse

kertomaan näkemästään. Salo (2010, s. 311–313) kirjoittaa, että Cygnaeuksen mukaan “lasten koko kouluopetus täytyy aloittaa konkreettisten ilmiöiden havainnoitsemisella”. Fröbeliltä peräisin oleva lisä Cygnaeuksen havainto-opetuksen teoriaan oli havaintojen tekemisen harjoittelu yksinkertaisten, yhtenäisen kokonaisuuden muodostavien leikki- ja askarteluvälineiden kautta. Havaintojen tekemisen aakkosia olivat muoto, suuruus, paino, luku, väri, liike, suunta ja ääni. Tämän toiminnan katsottiin perustuvan lapsen toimintaviettiin.

Harju (2010, s. 149) toteaa, että havainto-opetukseen liittyi läheisesti myös geneettinen metodi. Tämä tarkoitti lapsen luontaisten kehitysvaiheiden huomioimista opetuksessa. Tämä näkyi Cygnaeuksella opetuksen etenemisessä tutusta tuntemattomaan ja esimerkistä yleiseen lakiin. Kerralla tuli opettaa vain sen verran, kun lapsi pystyi ottamaan vastaan. Cygnaeuksella (1861/1910, s. 282) eteneminen läheltä kauas näkyi vaikkapa maantiedon opetuksessa, missä opetus aloitettiin kotiseudusta ja siitä piirrettävästä kartasta. Tämän jälkeen käsiteltiin Eurooppaa ja muita maanosia. Luonnontiedon opetus alkoi havainto-opetuksen mukaisella esineiden ja kuvien tarkastelulla. Hyyrö (2010, s. 75, 89) toteaa, että havainto-opetus oli oikeastaan samaan aikaan sekä oppiaine että yleinen didaktinen periaate. Cygnaeuksella opetuksen keskiössä olivat konkreettisuus, havainnollisuus ja toiminnallisuus.

Kieli ja ymmärrys oppimisen edellytyksenä

Cygnaeus piti todellista, lukemansa ymmärtävää lukutaitoa kansakoulun tärkeimpänä tehtävänä. Sisältö oli pääasia kaikessa lukemisessa. Cygnaeus kustansi Bormannin lukukirjan, jossa käsiteltiin ymmärtävään lukemiseen keskittyvää lukemaan opettamisen menetelmää. Sen mukaan asiasta edettiin merkkeihin eli kirjaimiin, jotka äännettiin ja kirjoitettiin. Lukemisen seuraavia asteita olivat looginen ja esteettinen lukeminen. Cygnaeus korosti Diesterwegin tavoin, että kaikki opetus on kielenopetusta. Vanhan mekaanisen lukutavan sijaan oli tultava ymmärtävä lukeminen. Esimerkiksi laulun opetuksessa

erityisen tärkeää ymmärtämistä painottavalle Cygnaeukselle oli sanojen selittäminen (Nurmi 1988. s. 201, 205–206).

Cygnaeus (1861/1910, s. 196) ajatteli, että oppiminen on tehokkainta, kun oppilas on itse aktiivinen. Tietoa ei voi kaataa oppilaaseen, vaan tärkeintä on aina ymmärrys. Hän totesi Diesterwegiin viitaten:

”Tieto, mikä niin sanoakseni ahdetaan ihmiseen, tekee hänet pöyhkeäksi, itsetyytyväiseksi, toimeettomaksi ja laiskaksi. Koulusta, jossa opettaja vain neuvoo, lähtee tavallisesti ahdasmielisiä, taikauskoisia, ajatteluun arkoja ja tietoaan liioittelevia ihmisiä. Siinä on enemmän taivutusta kuin opetusta; siinä opitaan, vaan ei selvitetä, kehitetä, sivistetä.”

Cygnaeus (1859/1910, s. 27; 1861/1910, s. 195) sanoo vaikuttavasti, että luettu täytyy omistaa järjellä ja sydämellä. Hänen mukaansa todella jalostavaa ja kasvattavaa on ainoastaan se tieto, mikä on oppilaan omaisuutta eli mitä hän voi vapaasti ja itsenäisesti hallita. Tavoitteena oli kasvattaa ehjiä ihmisiä. Cygnaeus kritisoi sitä, että lapset harjoittelivat sisä- ja ulkolukua kirjoista, joiden sisältöä he eivät pystyneet ymmärtämään. Tuolloin tekstin sisältö väkisinkin jää sivuasiaksi ja lukeminen sisällyksettömäksi ja seurauksena ennen pitkää on kyllästyminen. Cygnaeuksen (1861/1910, s. 195, 281–282) mukaan oppilaalle tulee ensin esittää erikoisasia, yksityistapaus, ja ohjattava häntä sitten itse löytämään ja etsimään se, mitä hänen on opittava. Opetuksen tuli siis edetä yksityisestä yleiseen. Hän mainitsee esim. historian opetuksesta, että tieto ei saa jäädä kuolleeksi muistitiedoksi, jossa päntätään tyhjiä nimiä ja pikkuseikkoja, vaan on rakennettava laajempaa ja syvempää maailmankatsomusta.

Yhdessä oppiminen näkyy Cygnaeuksen ajattelussa erityisesti keskustelussa, kun lapset selittävät lukemansa tai kuulemansa kertomuksen sisällön. Keskusteluissa heitä autetaan syvempään ymmärrykseen ja myös soveltamaan oppimaansa. Näin lapsi pystyy käyttämään samaansa tietoa erilaisissa elämäntilanteissa (Cygnaeus 1861/1910, s. 269). Kotiläksyistä opettajan tuli selittää vain se, mitä lapsen eivät itse olleet ymmärtäneet. Opettajan oli itse puhuttava niin vähän kuin mahdollista ja sen sijaan koetettava saada lapset puheliaiksi (Cygnaeus 1861/1910, s. 334).

Cygnaeuksen (1859/1910, s. 28) ajattelussa merkittävää oli myös suomen kielen käyttäminen opetuskielenä. Jos talonpoikien lapset aiemmin olivat menneet tavalliseen alkeiskouluun, oli heidän opiskeltava vieraalla kielellä. Lopputuloksena saattoi olla se, että oppilas osasi viiden tai kuuden kielen kieliopit osaamatta kuitenkaan puhua tai kirjoittaa virheettömästi ainuttakaan kieltä ja kaikkein vähiten äidinkieltään. Geber (2010, s. 19–20, 34, 38–39) toteaa, että vaikka Cygnaeuksen oma äidinkieli, opetuskieli ja pääasiallinen työkieli oli ruotsi, hän piti hyvin tärkeänä, että seminaarien opetuskieli oli suomi. Tämä oli aluksi vaikeaa sekä opettajille että seminaarilaisille, koska esim. kunnollisia suomenkielisiä oppikirjoja ei vielä ollut ja osan opiskelijoista oli opittava suomea seminaarin alussa. Geber painottaa Cygnaeuksen olleen vakuuttunut äidinkielen merkityksellisyydestä kaikessa kasvatuksessa. Cygnaeus halusi pysytellä kaikenlaisten kielitaistelujen ylä- ja ulkopuolella ja piti tärkeimpänä maan yhtenäisyyttä.

Toiminnallisuus, leikki ja luovuus työtavoissa

Cygnaeuksen alkuperäisen suunnitelman mukaan (1861/1910, s. 194, 221, 268) 5–10-vuotiaita lapsia tulisi opettaa lastentarhassa. Cygnaeus puhuu järjestetystä leikistä nuorempien oppilaiden opetuskeinona ja toteaa lapselle leikin olevan samaa kuin vakava työ aikuiselle. Leikin tuli olla tavoitteellista toimintaa, jossa on järjellistä sisällystä ja jossa lapsi oppii ”työn” kautta muodostamaan sisäistä elämänsä. Järjestetty leikki tarkoitti Fröbelin välineiden mukaista järjestettyä toimintaa, pallon käsittelyä ja voimisteluleikkejä. Toisaalta Cygnaeus (1857/1910, s. 192–193) kuitenkin kirjoittaa:

”Kouluopiskelu ei saa olla leikkiä, vaan vakavaa työtä, joka vaatii voimainponnistusta. Kaikkien vaikeuksien poistaminen lasten työn huojentamiseksi kasvattaa piankin laiskuutta. Tähän suuntaan vaikuttavat koulut kasvattavat osaltaan velttöä, leväperäistä, arkaa sukupolvea, jolle työ on rasitusta, kirousta. Tyhjä keskustelu ja lörpöttely, pelkkä mieluisa työskentely on nuorisolle turmioksi.”

Tämä korostus liittyy Cygnaeuksen ajatukseen siitä, että lapsi ja nuoria tuli juurruttaa sellaiseen vakaumukseen, että työ ei ole ies ja taakka, vaan se on ihmisen kaunistus ja kunnia. Koulutyön oli oltava ahkeraa ja oppilaat tuli pitää keskeytymättömässä toiminnassa. Cygnaeus (1861/1910, s. 193–194) tähdentää, että toiminnan on oltava työtä, joka vaatii sekä ruumiin että sielun voimia ja auttaa myös soveltamaan tietoa käytäntöön. Luovuuden kohdalla Cygnaeus (1859/1990, s. 43–44; 1861/1910, s. 267) puhuu lapsen keksimiskyvystä todeten, että lapsi ei jäljittele, vaan luo itse.

Cygnaeus (1857b/1910, s. 22) piti ruumiillista kasvatusta yhtä tärkeänä kuin älyllistä kasvatusta, ja sen edistämiseksi kasvatusopillinen voimistelu oli hyvä keino. Hänen mukaansa ”luonnostaan hidasta ja saamatonta kansaamme tuli ohjata hyppäämisessä, kiipeämisessä, uimisessa, ampumisessa ja muissa ruumiinliikkeissä.” ”Silloin kansa tulee reippaammaksi ja rohkeammaksi.” Harjoituksilla pyrittiin ruumiinvoimien lisäksi herättämään iloista mieltä, raittiutta ja sydämellistä yhdyselämää muiden kanssa. Esimerkiksi opettajan johtaman voimisteluleikin Cygnaeus (1859/1910, s. 44; 1861/1910, s. 256) katsoo ruumiillisen kehityksen lisäksi olevan hyödyllistä monilla muillakin tavoilla. Vapaasti liikkua ja toimiessaan lapset samalla tottuvat tottelemaan ja huomaamaan opettajan sanoja. Lapset harjaantuvat silloin suvaitsevaisuuteen toisia kohtaan ja auttavaisuuteen. Erilaisilla toiminnallisilla työskentelyillä pyritään alusta alkaen valmistamaan lasta todelliseen elämään kehittämällä yleisiä kykyjä kunkin lapsen yksilöllisten taipumusten mukaan.

Jalavan (2010, s. 58) mukaan Snellman kritisoi sitä tapaa, jolla Cygnaeus käytti työn ja leikin käsitteitä. Cygnaeus halusi kasvattaa leikin kautta työhön ja toivoi työn olevan hauskaa. Snellmanille työn ilo saattoi syntyä vain siitä, että ihminen teki hyvin sen, mikä täytyi tehdä. Työ ei hänen mukaansa saanut olla leikkiä eikä leikki työtä, vaan työhön oli vain alistuttava velvollisuudentunnosta. Cygnaeuksen puheet rakkaudesta, joka ajoi ihmistä työhön, näyttäytyivät Snellmanille subjektiivisen tunteen hataralle pohjalle rakennetulta pedagogiikalta.

Harju (2010, s. 149–150) toteaa, että Cygnaeuksen mielestä opetuksen tuli olla oppilaskeskeistä. Oppilaiden tuli saada tehdä ja toimia itse, opettajan oli ohjattava heidän toimintaansa. Harju kuitenkin arvioi, että tämä ajatus ei saanut Suomessa jalansijaa ja oppilaiden omatoimisuuden tilalle tuli opettajakeskeisyys ja oppikirjakoulu.

Koulutuksellinen tasa-arvo

Cygnaeus (1862/1910, s. 374–375; 1875/1910, s. 520) puolusti kansakoulua nimenomaan pohjakouluna, joka tarjoaisi kaikille lapsille säätyyn ja sukupuoleen katsomatta yhteisen alkuopetuksen yleisissä tietoaaineissa. Ylemmillä osastoilla saattaisivat kansan lapset sitten saada yhteiskunnalliselle asemallensa sopivaa sivistystä. Kun kansakoulussa vähitellen kävisivät kaikkien yhteiskuntaluokkien lapset, kansaa jakava juopa tasaantuisi ja suomen kieli pääsisi maan sivistyskieleksi. Kansakoulun pohjana tuli olla kotiopetus. Pikkulasten kouluja tuli perustaa maalle vain väliaikaiseksi hätävaraksi.

Varhaiskasvatuksen arvostaminen ei merkinnyt sitä, että Cygnaeus olisi kieltänyt kodin ja äidin merkityksen lapsen kasvatuksessa (Rautakilpi 2007, 195). Cygnaeus (1859/1910, s. 42) viittasi Fröbeliin ja Rousseauhun sanoen, että kasvatuksen tulee alkaa syntymästä saakka, luonnonmukaisella tavalla, jolloin kasvattajana ja esikuvana on äiti. Kuikka (2010, s. 6) toteaa, että Cygnaeus näki kansakoulun tavoitteeksi vanhempien vastuulla olevan kristillisen kotikasvatuksen tukemisen. Toisaalta Cygnaeuksen nähtiin kuitenkin myös kajoavan kotien kasvatusoikeuteen. Ojakankaan (1988, s. 13–15) mukaan Cygnaeus tavoitteli uudenlaista yhteyttä kodin ja tieteen välille. Vastakkain joutuivat Cygnaeuksen ajatus äideille opetettavasta pedagogisesti valveutuneesta lastenhoidosta ja Snellmanin ajatus siitä, että kukaan muu kuin vanhemmat eivät voi tietää, mikä on lapselle oikeaa. Cygnaeuksen mukaan koulusta piti tulla kodin malli. Snellman vastusti tätä sanoen, että siveellisen kasvatuksen piti tapahtua kotona, rakastavan perheen ympäröimänä, eikä viileän pedagogisessa ympäristössä. Cygnaeuksen kanta lopulta voitti ja

Ojakangas toteaa kodin sisäisestä elämästä tietyllä tavalla silloin tulleen myös julkisen keskustelun kohde.

Cygnaeus oli edelläkävijä naisten koulutuksen parantamisessa. Hänen kirjoituksissaan (1861/1910, s. 181–182) tulee useassa kohdassa esille naisten merkittävä rooli lasten kasvattajina. Miehet hoitivat pitkälti työnteon kodin ulkopuolella, ja naisten vastuulle jäi lastenhoito sekä kotiopetus. Tytön oli saatava tavallisten, elämässä hyödyllisten tietoaiteiden opetusta sekä ohjausta lastenhoitoon. Tytöt saivat opastusta Fröbelin kasvatustekniikoiden käyttämiseen ja mahdollisuuksien mukaan harjoittelivat Fröbelin oppien mukaista lastenhoitoa lasten seimissä. Sen lisäksi oppiaineina olivat käsityö sekä talous- ja puutarhatyöt. Muilta osin pojille ja tytöille tuli antaa samaa opetusta, mutta pojille oli vastaavasti teknillisiä töitä sekä talous- ja maanviljelystöitä (Cygnaeus 1861/1910, s. 284, 288–289, 297). Jauhiainen ja Huhtala (2010, s. 194–195) toteavat Cygnaeuksen kantana olleen, että tytöt ja pojat opiskelisivat eri luokissa, mutta opiskeluaika olisi sama. Cygnaeus myös esitti kansakouluun koulutettuja naisopettajia. Opettajankoulutuksen mahdollistaminen naisille merkitsi samalla sitä, että naisia alettiin kouluttaa julkiseen ammattiin.

Vaikka Cygnaeus edisti voimakkaasti tyttöjen koulusta, oli tyttöjen ja poikien kasvatuksessa kuitenkin eroa, kun tyttöjä tuli totuttaa taloudenhoitoon kuuluviin asioihin ja ”alttiiksiantautuvaan toimintaan kodissa”. Pojissa puolestaan oli kehitettävä lainkuuliaisuutta sekä tosikristillistä rohkeutta, joka ei pelkää uhrata henkeänsä totuuden, oikeuden, isänmaan ja omaisten puolesta (Cygnaeus 1857a/1990, s. 14). Kuitenkin Cygnaeus (1859/1910, s. 32) painottaa, että kansan tytön tuli oppia enemmän kuin kristinoppi ja muutamia taloustoimia. Hänelläkin oli ”oikeus yleisinhimilliseen sivistykseen”. Tämän puolesta Cygnaeus järkähtämättä taisteli.

Opettajan ohjaava rooli sekä kodin sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö

Cygnaeus laittoi suuren painoarvon opettajan ja kasvattajan persoonalle; opettajan olemus oli kasvatuksen tärkein tekijä. Arvostettuja ominaisuuksia

olivat opettajarakkaus, lempeys ja kärsivällisyys. Opettajan tuli tuntea paitsi velvollisuudentunnetta, ennen kaikkea rakkautta oppilaitaan kohtaan (Rautakilpi 2007, 199). Cygnaeus (1861/1910, 199) kirjoittaa:

”Ensimmäinen siunaus sellaisesta rakkaudesta on, että se synnyttää vastarakkautta, avaa sydämen oven. Sellaista rakkautta oppilaihinsa tulee opettajan sydämen hehkua. Hänellä on sen kautta heihin jalostava ja kohottava vaikutus, minkä suuruutta ei kenkään voi mitata. Sellainen opettajarakkaus vaikuttaa suojelevasti ja varjelevasti koko kouluun. Ken ei niin rakasta, ken ei kykene niin puhtaasti rakastamaan, hänen ei pitäisi koskaan ruveta lastenkasvattajaksi”.

Rautakilpi (2007, s. 200) toteaa, että Cygnaeus näki opettajan paljon vartijana. Cygnaeus (1861/1910, s. 196) lainasi Pestalozzin ajatusta: ”Minun sydämeni on kiintynyt lapsiin, heidän onnensa on minun onneni, heidän riemunsa minun riemuni, sen saattoivat he aamusta varahin iltaan myöhään, jopa joka hetki lukea otsastani ja silmistäni”.

Cygnaeus (1857a/1990, s. 5, 9; 1861/1910, s. 186–187, 201–202, 212) puhuu opettajan työstä tärkeänä kutsumuksena. Toisaalta hän korosti, että opettaja ei saa olla ylpeä tai liian omanarvontuntoinen. Cygnaeus piti ehdottomana sitä, että kansakoulua varten koulutetaan pedagogisesti sivistyneitä opettajia. Seminaarissa opetuksen tuli herättää opettajissa halua ja kykyä omin päin jatkaa opintojaan. Gripenberg (2010, s. 158–159, 161) huomauttaa, että Cygnaeuksen mukaan opettajia ei saanut jättää työssensä yksin. Koulutarkastajien tuli valvoa opetushenkilöstöä ja koulun johtoa, mutta myös antaa heille asiantuntevaa tukea. Kuulustelemalla lasten tietoja, tarkastaja arvioi opettajan kykyä opettaa lapsia. Tarkastajan arvioi siis opettajan työtä, ei oppilaiden saavutuksia.

Ohjesäännössä Cygnaeus (1861/1910, s. 194–199, 332, 340) antaa runsaasti päävaatimuksia siveelliseen ja kasvattavaan opetukseen. Opettajan tulee antaa esimerkkiä kristillisessä elämässä ja koettaa nuhteettomalla elämällä hankkia lasten ja heidän vanhempiansa arvontoa. Opettajien on oltava lapsia kohtaan lempeitä, mutta samalla vakavia ja varottava pelottamasta heitä tyyllä kohtelulla, mutta ei myöskään laimeudellaan saatettava opettaja-arvoa vaaraan. Vaatimuksena olivat johdonmukaisuus, raittius, puhdas sydän sekä oppilaiden

kuuliaisuus ja uutteruus ja heidän puhtautensa valvominen. Vaadittiinpa jopa, että opettajien tulee käydä säännöllisesti jumalanpalveluksessa sekä saada vanhemmat ja lapset ahkeriksi kirkonkävijöiksi.

Opettajilla oli 1800-luvun lopulla sangen monipuolinen työnkuva, kun lukee Cygnaeuksen lukuisia ohjeita (1861/1910, s. 320, 339–340) opettajan ja vanhempien välisestä yhteistyöstä. Tavoitteena on elää hyvässä sovussa ja opettajan on sopivassa tilaisuudessa annettava vanhemmille tietoja heidän lastensa käytöksestä ja edistyksestä. Ja mikäli opettajalla on aikaa ja tietoja, niin hänen tulisi avustaa vanhempia sanoin ja töin paitsi lastenkasvatuksessa, myös moninaisissa arjen toimissa esim. maanviljelyksen ja talouden saralla. Etenkin opettajan on koetettava herättää halua lasten opettamiseen niissä kuntalaisissa, joilla siihen olisi halua ja taipumuksia. Lisäksi opettaja voisi matkustaa pitäjällä ja koettaa perustaa kyläkouluja ja tarkastaa aikaisemmin perustettuja kouluja. Opettajan oli myös otettava selkoa kotikasvatuksesta perheissä sekä annettava siitä kertomus koulun johtokunnalle. Vanhemmat tai muut vierailijat on otettava kouluun ystävällisesti vastaan ja sallittava heidän kuunnella opetusta.

Lasten vanhemmiltakin voitiin vaatia ehdotonta kuuliaisuutta, sillä heidän piti tulla koululle antamaan estelemättä tietoa lapsistaan, jos koulun johtokunta niin pyysi. Elleivät he totelleet, puheenjohtaja ilmoitti siitä kruununpalvelijalle, jonka oli ryhdyttävä toimenpiteisiin, jolla niskoitteleva saapuu johtokunnan määräämään aikaan (Cygnaeus 1861/1910, s. 320).

Kuuliaisuus ja luottamusta herättävä ilmapiiri

Kuuliaisuus ja järjestyksen henki ovat olleet tärkeitä arvoja kansakoulun käytänteissä. Cygnaeus (1861/1910, s. 197–198, 316) painotti, että ”koulu vaatikoon ankarinta kuuliaisuutta ilman vastaansanomista”. Kuuliaisuus lupaa Cygnaeuksen mukaan elämälle runsasta siunausta, sillä kouluissa, missä on huono kuri ja järjestys, useinkin menetetään kunnioitus toisten oikeutta kohtaan. Cygnaeus puhuu ulkonaisen järjestyksen johtavan myös itsehallintoon, itsekasvatukseen. Opettajien oli tavoiteltava lasten keskuuteen sellaista

itsehallintoa, että he pitäisivät itseään toistensa suhteen solidaarisesti edesvastuullisina.

Kurinpidossa Cygnaeus (1861/1910, s. 337–338) varoitti opettajia puolueellisuudesta tai pikaistumisesta. Heitä ohjattiin varovaisuuteen rohkaisujen ja rangaistusten käyttämisessä. Rohkaisujen käytön vaarana olisi lapsen itserakkauteen ja turhamaisuuteen luisuminen. Toisaalta rangaistukset tekisivät oppilaista alakuloisia. Mutta opettajan tuli kyllä lausua ilonsa siitä, että lapset täyttävät velvollisuutensa ja toisaalta mielipahansa päinvastaisesta menettelystä. Oppilaiden oli opittava pitämään omantuntonsa ääntä sekä vanhempien, opettajien ja tovereiden hyväksymistä ja iloa suurimpana palkintonaan.

Cygnaeus (1861/1910, s. 224–225, 316–317, 338–339; 1862/1910, s. 370) toteaa, että hyvällä esimerkillä ja luottamusta herättävällä kohtelulla tarve rangaistuksiin vähenee. Jos opettajalla on järjestysaistia sekä vakava ja sydämellinen mielenlaatu, silloin harvoin tarvitsee käyttää ankaria rangaistuksia. Koulurangaistuksesta Cygnaeus oli tarkastuskomitean kanssa eri linjoilla. Komitea puolsi julkista rangaistusta, mutta Cygnaeus piti sitä koulussa haitallisena. Silloin kun rangaistukset olivat välttämättömiä, Cygnaeus esitti käytettäväksi vakavaa varoittamista kahden kesken ja erottamista tovereiden seurasta muutamiksi tunneiksi tai johtajan puhuttelua. Korvapuustit tai kädellä tai kepillä lyöminen olivat ankarasti kiellettyjä. Hätätilassa ja viimeisenä ojennuskeinona oli muutama vitsanlyönti kämmenelle, mutta senkin sai tehdä vain tyyneellä mielellä. Rangaistus oli mahdollinen vain ilmeisestä tottelemattomuudesta ja ilkeydestä ja sen jälkeen lasta on kohdeltava lempeydellä. Kaikki häpeärangaistukset olivat Cygnaeuksen mukaan kiellettyjä.

Harju (2010, s. 145–146) toteaa, ettei Cygnaeus tarkastajana toimiessaan sallinut kouluissa minkäänlaista vallattomuutta. Lasten tuli käyttäytyä kurinalaisesti ja kuuliaisesti. Näilläkin ajatuksilla oli esikuvansa Pestalozzin ja Diesterwegin ajattelussa.

4.2.2 Cygnaeuksen kasvatustajattelu käsityöstä ja uskonnosta

Käsityö

Anttila (2003, s. 77) kertoo, että käsityö tuli Suomeen yleissivistävän koulun oppiaineeksi ensimmäisenä maana maailmassa vuonna 1866, ja se oli täysin Cygnaeuksen ansioita.

Cygnaeus oli esittänyt jo Eurooppaan suuntautuneen opintomatkinsa matkakertomuksessa käsityötä keskeiseksi kasvatusteknikaksi kansakoulun opetusohjelmaan. Jo ennen Cygnaeusta käsityötä oli ehdotettu otettavaksi kansakoulun oppiaineeksi, mutta käsityöllä ei vielä silloin nähty olevan pedagogista tarkoitusta. Cygnaeuksen ajattelussa uutta olivat käsityöiden merkityksen perusteleva nimenomaan muodollisen kasvatuksen kannalta (Nurmi 1988, s. 208). Cygnaeuksen mukaan (1859/1910, s. 31; 1861/1910, s. 194, 257–258) käsityöt lisäävät yleistä kätevyyttä, mikä on mm. taitoa tehdä mekaanisia töitä erilaisten työkalujen ja välineiden avulla. Käsityötä ei saanut koulussa kuitenkaan harjoittaa ammattimaisesti, vaan sen tuli vaikuttaa kasvattavasti eikä materiaalista tavoitetta saanut viedä kouluopetuksessa liian pitkälle. Tosin Cygnaeuksen ajattelussa käsityöllä oli jossain määrin myös utilitaristinen, hyötytavoitteinen näkökulma; käsityöiden avulla voitaisiin myös kohottaa kansan hyvinvointia ja vaurautta.

Cygnaeus vaikutti Fröbelin ajatuksesta käsityön luonteen merkityksestä yksilölle. Pienen lapsen ensimmäiset käsityöt ovat nk. näpertelytöitä, ja jos lapselle tarjotaan moninaisia töitä, lapsen synnynnäiset taipumukset, niin ruumiin- kuin sielunvoimien osalta, pääsevät kehittymään. Kaikki nämä eri käsityöt, sovellettuina lapsen ikään ja vaihdellen liikeleikkien kanssa edistävät muoto- ja kauneusaistia, muovailevan ja keksivän taidon kehitystä sekä antavat uskomattoman joustavuuden kädelle. Taidot ovat myöhemmällä iällä arvaamattoman hyödyllisiä jokaiselle, mutta etenkin varsinaiselle käsityöläiselle ja teknillisellä alalla (Cygnaeus (1859/1910, s. 43).

Tyttöjen käsityöt olivat perinteisesti kuuluneet tyttökoulujen opintoihin ja varsinkin Venäjällä käsityöt kuuluivat säätyläistyttöjen kasvatukseen.

Cygnaeuksen oli siis varsin luontevaa esittää käsitöitä seminaarin naistenosaston opetussuunnitelmaan. Erilaisiin miesten käsitöihin Cygnaeus kertoi tutustuneensa jo lapsuutensa maalaisympäristössä. Opintomatkoillaan hän oli nähnyt kätevyytensä kautta menestyviä ihmisiä ja kokemustensa kautta hän vakuuttui käsitöiden kasvattavasta arvosta. Cygnaeuksen suunnitelmat pedagogisista käsitöistä eivät ensin saaneet laajaa ymmärrystä taakseen. Hänen kantansa kuitenkin lopulta voitti ja käsitöitä alettiin opettaa seminaareissa ja maalaiskansakouluissa, mutta kaupunkilaispojilla ne jäivät vielä vapaaehtoisiksi. Myös valtiovalta antoi lopulta vahvan tuen kansakoulujen käsityöopetukselle ja tuki sen edistämistä taloudellisesti (Nurmi 1988, 43, 201–202, 208–210; Dugger 2010, s. 17).

Marjanen (2012, s. 242) toteaa väitöskirjassaan *Koulukäsityö vuosina 1866–2003*, että Cygnaeuksen tavoitteena ollut kasvatuksellinen käsityö ei täysin sellaisenaan toteutunut, vaan 1800-luvulla keskeiseksi tavoitteeksi koulukäsitöissä tuli käytännössä yksilön ja yhteiskunnan aineellisen hyvinvoinnin kasvattaminen opettamalla tavalliselle kansalle kodissa tarpeellisten käyttöesineiden valmistamista. Myös Kantola (1997, s. 21–22) tuo esiin väitöskirjassaan, että käsityön päämäärä kansakoulujen alkuvaiheessa oli epäselvä ja tulokset vaatimattomia. Pulaa oli opetusohjeista, työvälineistä, tiloista ja pätevistä opettajista. Cygnaeus näki vuosien mittaan käsityöopetuksen tilan ja oli pahoillaan siitä, ettei hänen ajatuksiaan ollut ymmärretty. Seminaareissa oli kyllä noudatettu kasvattavan käsityöopetuksen periaatteita, mutta tilanne kansakouluissa oli kaukana siitä.

Kahdenkymmenen vuoden jälkeen ensimmäisten kansakoulujen perustamisesta (vuonna 1884) asetettiin Cygnaeuksen johtama käsityökomitea kohentamaan käsityöopetuksen tilaa kansakouluissa. Cygnaeus ja Lönnbeck laativat ensimmäiset viralliset ja tarkemmat opetussuunnitelmat myös kansakouluille. Käsitöiden täytyi edetä oppilaiden kyvyn ja kätevyuden mukaisesti ja harjoitusten tuli perustua malleihin. Käsityökomitea laatikin 70 esinettä käsittävän mallikokoelman. Esineet olivat hyöty- ja tarve-esineitä ja niistä 55 oli puutöitä. Cygnaeus pyrki liittämään toisiinsa yhteydessä olevia

asioita erityisesti käsitöiden, piirustuksen ja muoto-opin suhteen (Nurmi 1988, s. 197, 210–211). Sama korostus yhteen liittyvien asioiden yhdistämisestä näkyi jo Diesterwegillä (kts. luku 4.1).

Cygnaeuksen idea pedagogisista käsitöistä on ollut yksi tekijä hänen laajalle arvostukselleen myös Suomen ulkopuolella. Hänen suunnitelmiaan on seurattu eri maissa, kaikkein vahvimmin Pohjoismaissa. Kansakoulujen käsityöopetuksen isänä mainitaan yleensä juuri Cygnaeus. Ruotsalaiselta Salomonilta Cygnaeus sai käyttöön ajatuksen käsitöiden systemaattisesta mallijärjestelmästä ja Cygnaeus puolestaan vaikutti Salomoniin, jonka didaktiikan välityksellä ajatukset käsityö- oppiaineesta ovat levinneet maailmanlaajuisesti. Cygnaeus käytti esimerkiksi termiä 'slöjd', jota alettiin myöhemmin yleisesti käyttää koulukäsityöstä Pohjoismaissa. Termillä viitataan kaikkeen käsityöhän riippumatta materiaaleista tai tekniikoista. Englannin kielessäkin esiintyy toisinaan ammattiväen käyttämänä termi 'sloyd', vaikkei sitä löydy edes tasokkaista sanakirjoista (Kantola 1997, s. 11–12, 20; Kantola ym. 1999, s. 6–8, 16; Nurmi 1988, s. 209, 211). Kiviniemi (2010, s. 184) toteaa Cygnaeuksen käyttäneen myös sanoja 'teollinen', 'kone' ja 'tekniikka'. Tulkittaessa termejä täytyy kuitenkin olla tietoinen sanojen nykyisestä poikkeavasta käyttömerkityksestä 1800-luvun loppupuolella.

Uno Cygnaeuksesta on toisinaan puhuttu myös nimellä the Father of Technology education (Kantola ym. 1999; Dugger 2010, s. 17, 20). Dugger (2010, s. 18–19) arvioi Cygnaeuksen laskeneen sellaisia perustuksia, joiden varaan tekniikan opiskelua yhä maailmanlaajuisesti rakennetaan. Nykypäivänä Suomessa Dugger arvelisi Cygnaeuksen kannattavan käsityötä pakollisena, ei valinnaisena oppiaineena. Kantola (1997, s. 20) toteaa, että Cygnaeuksen vaikutuksesta yleissivistävästi kasvattavalla käsityöllä voidaan Suomessa katsoa olevan pisimmät perinteet maailmassa.

Uskonto

Cygnaeuksen (1957b/1990, s. 19; 1861/1910, s. 335) ajattelussa uskonto kytkeytyi tiiviisti koko kansakoulun tarkoitukseen. Kansakoulun tuli opettaa lasta etsimään ja tuntemaan Jumalaa luonnossa, historiassa ja Raamatussa. Jokaisen oppitunnin tuli olla kielitunti ja samoin jokaisen tunnin tuli olla uskonnotunti siinä merkityksessä, että kaiken osaamisen tuli hyödyttää Jumalan valtakuntaa sekä totuuden, valon ja rakkauden voittoa maailmassa. Iisalo (1968, s. 156) arvioikin, että Cygnaeukselle oli ominaista koko elämän tarkastelu uskonnollisesta näkökulmasta, uskonto heijastui ihmisen kaikissa toimissa. Tärkeää oli myös sen välittämä turvallisuuden tunne. Rautakilven (2007, s. 198–199) mukaan Cygnaeuksen painotuksessa lapsen omakohtaisesta uskosta ja Raamatun tutkimisesta voi nähdä aikakauden yksilökeskeisen korostuksen.

Rautakilpi (2007, s. 202) arvioi, että erityisesti uutta Cygnaeuksen kasvatustajattelussa oli havainto-opetuksen toteuttaminen myös uskonnonopetuksessa. Cygnaeus torjui katekismuksen ulkoluvun ymmärtävään oppimiseen ja havainto-opetukseen vetoamalla. Cygnaeuksen (1857a/1990, s. 16; 1857b/1910, s. 24; 1859/1910, s. 30) mukaan katekismus ei ole kirjoitettu 6–10-vuotiaita lapsia varten ja se on heille liian abstraktia luettavaa. Hänen mukaansa pienille lapsille sopimattoman kirjan ajatukseton ulkoluku aiheuttaa kylmyyttä, inhoa ja ylenkatsetta kaikkea hengellistä lukemista ja uskontoa kohtaan.

Cygnaeuksen (1861/1910, s. 268–269, 276) suunnitelman mukaan lastentarhassa (5–10-vuotiaat) opetuksen sisältöinä olisivat muutamat Vanhan testamentin kertomukset patriarkoista ja Davidista sekä Uuden testamentin kertomukset, jotka valottavat kirkkovuoden juhlien merkitystä sekä muita keskeisiä kertomuksia, kuten tuhlaajapoika. Olennaista ei ollut kertomusten yhteenkuuluvuus vaan se, että ne kerrotaan havainnollisesti. Kansakoulun alimmalla osastolla (12–13-vuotiaat) opiskeltaisiin Uutta testamenttia laajemmin samoilla menetelmillä.

Cygnaeuksen (1857a/1910, s. 16; 1857b/1910, s. 23–24; 1859/1910, 30; 1861/1910, s. 268–269, 275–276) mukaan opettajan tuli kertoa keskeisiä

raamatunkertomuksia vapaasti, vilkkaasti ja lyhyesti. Kertomuksia oli tehtävä oppilaille havainnolliseksi kuvilla, jotta Jeesuksen persoona ja elämä tulisi lapsille ikään kuin havaittavaksi. Cygnaeus kirjoitti: ”Käytetään havaintomenettelyä ja koetetaan kauniilla sattuvilla kuvauksilla Vapahtajan elämästä tehdä Hänet eläväksi lapsen tunteelle”. Ymmärtämistä edistää, kun lapset selittävät omin sanoin kertomuksen pääkohdat ja niistä keskustellaan soveltaen niitä lasten elämänpiiriin kuuluviin asioihin. Tämän jälkeen lapsille tulee opettaa keskeisiä Jeesuksen sanoja ja muita raamatunlauseita ”Jumalan vastauksina ihmisten kysymyksiin”. Nämä lapsen oli opittava ulkoa, jotta ne olisivat ”hänen jalkainsa kynttilä ja valkeus hänen teillensä” koko elämän ajan. Uskonnonopetukseen liittyi myös uskonnollisten laulujen laulaminen.

Cygnaeus (1857b/1990, s. 24; 1861/1910, s. 275) lisäsi oppilaan aktiivisuutta toteamalla, että oppilaan tuli itse etsiä Raamatusta opettajan esittämät raamatunlauseet. Näin hän tutustui Raamattuun paremmin. Kun lapset olivat jo oppineet lukemaan, opettajan tuli lukea kertomus kirjasta ja antaa sitten lasten itse lukea se useita kertoja.

Kun oppilaat tulevat 14–16-vuotiaiksi, sisältö laajenee tutustumiseen koko Raamattuun ja ajan puitteissa kirkkohistoriaan. Kun opittuja raamatunkohtia sovelletaan, ei rajoituta enää pelkästään lasten elämänpiiriin vaan se ulotetaan kaikille ihmiselämän alueille. Opetukseen sisältyi myös kokoelma virsiä Uskonnon dogmaattisen eli opillisen puolen opetuksen tuli alkaa vasta kansakoulun ylimmällä osastolla rippikoulua ennakoiden (Cygnaeus 1861/1910, s. 276, 341). Cygnaeuksen (1861/1910, s. 276) ajatuksiin tavallaan sisältyi myös vertaisoppimista, sillä vanhempien oppilaiden tuli kertoa nuoremmille oppilaille mielenkiintoisesti raamatunhistorian ja lähetyshistorian kertomuksia.

Cygnaeuksen voi nähdä selkeästi liittyvän Pestalozzin ajatuksiin, jonka mukaan moraali ja uskonto olivat pelkkää sanahelinää, ellei niitä ollut sisäistetty. Koska sielunvoimien sisäistämiseen tarvittiin harjoittelemista, piti myös uskoa ja rakkautta harjoitella (Nurmi 1988, s. 196–197.) Launonen (2000, s. 299) toteaa, että Cygnaeuksen edustamassa uskonnollisessa humanismissa ihmisen tuli kasvatuksen myötä nousta ulkoisen ja sisäisen pakon alta vapaaseen eettiseen

harkintaan. Koulun tuli kasvattaa lapsen moraalista mielenlaatua, johon perustui myös kyky todelliseen itseohjautuvuuteen.

Cygnaeuksen pedagogisen ajattelun taustalla vahvasti vaikuttanut Diesterweg kannatti tunnustuksetonta, kaikille samaa uskonnonopetusta. Nurmi arvelee Cygnaeuksen olleen alun alkaen diesterwegiläinen, mutta ei kuitenkaan kirjoittanut aivan yhtä voimakkaasti kuin tämä. Kovasanaisuus tosin tehoi varsinkin liberaaleihin poliittisiin kannattajiin, mutta aiheutti kovaa vastustusta papistossa. Diesterwegiä mukaillen Cygnaeus ei kuitenkaan päätenyt ehdottamaan kouluihin tunnustuksellista tai valtiokirkollista opetusta (Nurmi 1988, s. 196, 200, 202–204). Rautakilpi (2007, s. 197–198) tulkitsee Cygnaeuksen ajattelussaan liittyneen Pestalozzin ja Fröbelin käsitykseen tunnustuksettomasta uskonnonopetuksesta. Cygnaeus kyllä tahtoi perustaa kansakoulun kristillisen maailmankatsomuksen pohjalle, mutta uskonnonopetuksen ei tulisi olla leimallisesti minkään uskontokunnan tunnustuksen mukaista. Koulun olisi tavoiteltava uskonnollisia, itsenäisesti ajattelevia ihmisiä. Hyyrö (2010, s. 74) puolestaan arvioi, että Cygnaeus ei hyväksynyt Diesterwegin uskonnollista käsitystä, mutta oli kuitenkin samalla didaktisella kannalla tämän kanssa. Samoin Iisalo (1968, s. 157–158) toteaa, että vaikka saksalainen pedagogiikka antoi Cygnaeukselle sovellettavia periaatteita, hän toimi itsenäisesti oman vakaumuksensa pohjalta.

Kysymys uskonnonopetuksen tunnustuksellisuudesta on monitahoinen, ja on vaikea yksiselitteisesti sanoa, mikä oli Cygnaeuksen suhtautuminen tietyn tunnustuksen mukaiseen opetukseen. Pyysiäinen (1998, s. 64–67) toteaa, että tunnustuksellisuutta voidaan tarkastella juridisesta, teologisesta tai pedagogisesta näkökulmasta. Saine (2000, s. 21) kuitenkin toteaa, että opetuksen tunnustuksellisuuden arvioimisen kannalta oleelliseksi on katsottu katekismusopetuksen asema ja luonne. Nurmi (1988, s. 200, 204) toteaa, että Cygnaeuksen ehdotukseen mallikursseista ei kuulunut katekismuksen eikä siihen sisältyvän uskontunnustuksen opettamista. Vaikka opetus ei sitoutunut tietyn kirkkokunnan tunnustukseen, selvää kuitenkin on, että Cygnaeus olettaa opetuksen pohjautuvan kristilliseen ja raamatulliseen katsomukseen.

Kansakoulukomitea kuitenkin muutti Cygnaeuksen suunnitelmaa ja katekismus tuli mukaan kansakoulun opetusohjelmaan. Cygnaeus joutui antamaan periksi ja hyväksyi sen jo vuoden 1881 opetussuunnitelmaan. Kansakoulun syntyessä uskonnonopetus oli näin ollen pääosin tunnustuksellista evankelisluterilaista opetusta.

Cygnaeus painotti suvaitsevaisuutta ja toivoi sitä seminaarin opettajilta ja oppilailta. Cygnaeus paheksui kaikenlaista uskonnollista kiihkoilua (Rautakilpi 2007, s. 200–201). Hänen mukaansa opettajan oli koetettava toisaalta välttää välinpitämättömyyttä ja horjuvaa uskonnollista vakaumusta, mutta toisaalta myös suvaitsemattomuutta niitä kohtaan, joilla on toisenlainen käsitys raamatunsanasta. Oppilaisiin tuli juurruttaa rakkauden ja suvaitsevaisuuden henkeä. Uskonnon tuli olla yhdysside ihmisten kesken, ei riidan ja epäsovun siemen (Cygnaeus 1861/1910, 238). Nurmen (1988, s. 203) mukaan Cygnaeus koki vieraaksi ahdasmielisen oikeaoppisuuden.

Saine (2000, s. 35) on todennut, että kirkko tuki mutta myös vastusti kansakoulua. Se antoi tukensa opetukselle ja sivistyksen kohottamiselle, mutta pelkäsi koulun ilmapiirin muodostuvan haasteelliseksi uskonnon opetukselle. Cygnaeus (1857a/1990, s. 8–9; 1861/1910, s. 341) ei kuitenkaan pyrkinyt koulun vapauttamiseen kirkosta vaan ainoastaan papiston johdosta. Cygnaeus piti turhana papiston pelkoa siitä, että kansansivistys muodostuisi epäkristilliseksi. Sen sijaan hän kehotti pappeja tukemaan koulutettuja opettajia ja kaikin voimin edistämään kansakoulun perustamista seurakunnissaan. Rautakilpi (2007, s. 193) toteaa Sainioon (1953) viitaten, että kirkon vastustuksen kansakoulua kohtaan selittää osittain erilaiset kasvatusideologiat eli kollektiivisen ja individualistisen kasvatusihanteen välinen jännite. Kirkon kasvatuksen tavoitteena oli kollektiivinen, yhteisöllinen omatunto, kun taas kansakoulu liittyi liberaalin käsityksen mukaiseen menestyvän ja yhteiskunnalle hyödyllisen yksilön kasvattamiseen.

4.3 Aikaisempaa tutkimusta Uno Cygnaeuksesta ja kansakoulusta

Aukusti Salo on kirjoittanut vuonna 1939 väitöskirjan *Pikkulasten kasvatustavoitukset Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä*. Salo oli alakansakoulun seminaarin johtaja sekä kasvatustavoitusten ja opetusopin professori, joka tunnetaan mm. kansakoulun opetuksen kehittäjänä ja oppikirjojen tekijänä. Kasvatustavoitusten historian tohtori Tuula Hyyrö on analysoinut vuonna 2010 Aukusti Salon väitöskirjaa sekä Uno Cygnaeuksen kirjoituksia teoksessaan *Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon pikkulapsipedagogisten aatteiden perintö nykykoululle*. Hyyrö on tutkinut paljon koulutuksen historiaa ja nykypäivää mm. koululaitoksen ja opettajankoulutuksen näkökulmasta. Hän on kirjoittanut esim. teoksen *Mikael Agricolasta koulutuksen ja tutkimuksen tielle sekä Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866–1939*.

Sofia Rönkkö (2019, s. 76–77) on kirjoittanut pro gradu -tutkielman *Uno Cygnaeuksen taistelu köyhyyttä vastaan*. Tutkimuksessa käsiteltiin Uno Cygnaeuksen ajatuksia köyhyydestä 1800-luvun loppupuolella sekä hänen kasvatuksellisia keinojaan taistella köyhyyttä vastaan. Koulutuksella voitiin vähentää köyhyyttä aiheuttavia tekijöitä. Kansakoulu pohjakouluna parantaisi tavallisen kansan lapsien pääsyä ammattiin, kaventaisi sääty-yhteiskunnan eroja ja nostaisi kansallistunnetta. Samalla kansakoulu vakiinnuttaisi suomen kielen asemaa, ja siitä tulisi vähitellen virallinen kieli ruotsin rinnalle.

Mika Ojakangas (1988) on tutkinut suomalaisen pedagogiikan historiaa auktoriteetin näkökulmasta valtio-opin väitöskirjassaan *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Tutkimus alkaa Snellmanin ja Cygnaeuksen kiistasta kasvatuksellisista päämääristä. Cygnaeuksen mukaan kasvatustavoitukset eivät olleet kasvattamista tiettyyn elämänmuotoon vaan elämään yleensä. Snellmanin mukaan kasvatustavoitusten puolestaan oli saatava perusteensa tavasta ja kokemuksesta ja sukupolvelta toiselle välittyvästä tavallisesta elämänmuodosta. Ojakankaan mukaan modernin pedagogiikan historia on Cygnaeuksen historiaa

ja tuossa muutoksessa elämän asiantuntijoiden oikeus astui vuosisataisen vanhempien oikeuden rinnalle.

Riitta Peltonen (1982) on kirjoittanut pro gradun *Uno Cygnaeuksen ja Johan Wilhelm Snellmanin ajatuksia koulukasvatuksesta*. Siinä hän on vielä tarkemmin vertaillut Cygnaeuksen ja Snellmanin kasvatustajatteluja, joka on molemmilla ollut ihmistä kunnioittava lähestymistapa. Heille koulu oli ihmisen kasvua tukeva instituutio. Eroavaisuuksia löytyi, kun Cygnaeus painotti lapsen luontoa ja kasvatuksen luonnonmukaisuutta, kun taas Snellman korosti ihmisen järjestelmällistä olemusta ja kasvatusta tietämisen kautta. Peltonen summaa, että ihmisen kasvun tavoitteena oleva sivistys on Cygnaeuksen ja Snellmanin ajatusten virittämänä ymmärrettävissä luonnon ja järjen sovitukseksi.

Päivi Marjanen (2012, 54, 241–242) on kirjoittanut väitöskirjan *Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja*. Hän tutki, miten ja miksi tyttöjen koulukäsityö on muuttunut vuosien 1866–2003 välisenä aikana ja millaisia naiseksi kasvattamiseen liittyviä tehtäviä käsityöllä on ollut. Vaikka tavoitteissa (1866–1911) korostettiin koulukäsityön kasvatuksellista arvoa, opetuksessa nousi kuitenkin esille kodin hyvinvointia palveleva tehtävä eli arjen taidot ja tarveesineiden valmistaminen. Peruskoulun opetussuunnitelmien myötä (1970–1993) käsityössä ruvettiin korostamaan itse prosessia. Oppiaineen sukupuolittuneisuutta pyrittiin häivyttämään muuttamalla oppiaineen nimi tytöille suunnatusta oppiaineesta tekstiilityöksi.

Jouko Kantola (1997) on tehnyt väitöskirjan *Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen*, jossa hän tutki, kuinka käsityöopetus (tekninen käsityö) on muuttunut ja miten se on kehittymässä teknologisen kasvatuksen suuntaan yhteiskunnan muuttuessa.

Eeva-Maija Lappalaisen (2010, s. 152–154) tutkimuksessa kysytään, onko käsityöopetus ollut viime vuosina Cygnaeuksen ideaalin mukaista eli kasvattavaa ja luovuutta kehittävä. Hän toteaa, että käsityöopetuksessa korostetaan edelleen työmenetelmien määrää luovuuden kustannuksella ja nostaa esiin suunnittelun merkityksen (visioita, kulttuuria, malleja ym.).

Käsityötä tieteenalana ei edelleenkään arvosteta riittävästi ja suunnittelu nähdään liian yksipuolisena ja turvaudutaan helposti vanhoihin kaavoihin. Näemme, että vuoden 2104 opetussuunnitelmassa kuitenkin tavoitellaan oppilaan omien suunnittelutaitojen ja luovuuden kehittämistä, mutta siihen tarvitaan Lappalaisen sanoin vielä tarkempaa tieteellistä määrittelyä ja tulkintaa. Oma luova suunnittelu ja kokonaisen käsityön toteuttaminen opettajan auttavassa ohjauksessa olisi varmasti Uno Cygnaeuksenkin mieleen.

Harri Saine (2000) on *väitöskirjassaan Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla* tarkastellut uskonnonopetuksen muutoksia opetussuunnitelmien näkökulmasta. Varhaisimmat opetussuunnitelmat edustivat tunnustuksellista opetusta, jonka tavoitteena oli kristillisen elämänkäsityksen sisäistäminen, siveellisyys ja aktiivinen kirkon jäsenyys. Sotien jälkeen opetussuunnitelmat perustuivat katekismukseen ja kristinoppiin sitoutuvaan tunnustuksellisuuteen ja tavoitteena oli tasa-arvoisten kansalaisten kasvattaminen tulevaisuuden yhteiskuntaan. Peruskouluun siirtymisen myötä tunnustuksellisuus alettiin nähdä enemmän Raamattuun pohjautuvaksi yleiskristilliseksi opetuksesi, jonka tavoitteena oli persoonallisuuden kehittäminen ja lähimmäisistään vastuuta kantava kulttuuri-ihminen. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tunnustuksellisuus merkitsi lähinnä virikkeiden antamista oman henkilökohtaisen vakaumuksen muodostamiselle ja kasvatustavoitteena oli arvojen ja arvostusten välittäminen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tavoitteeksi nousi monipuolinen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, mikä nähdään tavoitteena myös nykyisessä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa.

Leevi Launonen (2000, s. 318) on tutkinut väitöskirjassaan, miten suomalaisen kansakoulun ja peruskoulun eettinen kasvatuseräajattelu on muuttunut 1860-luvulta 1990-luvulle mentäessä. Tutkimus osoitti, että eettisen kasvatuseräajattelun filosofisessa rakenteessa on tapahtunut suuri muutos. Kansakoulun syntyessä (1863–1920) opetus perustui kristilliseen humanismiin, jolloin korostettiin siveellisyyttä. Murroskohtana oli 1940-luku ja kansakoulun opetussuunnitelma (1946/1952), jolloin mentiin kohti maallistumista ja

liberalisoitumista. Itsekurin ja yksinkertaisen elämän hyveet vähenivät ja tilalle tuli yhteiskuntaeettisiä ihanteita. Peruskoulun syntyvaiheessa (1970) yksilön merkitys arvojen valitsijana nousi esille ja vahvistui 1990-luvun koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Kehitys rajoitti opettajan roolia arvojen opettamisessa ja mursi vähitellen hänen auktoriteettiasemansa. Painopiste siirtyi sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin ja yhteiskuntaeettisiin kysymyksiin, kuten kestäväan kehitykseen (POPS 1970). Koulun tavoitteissa säilyi koko ajan (1863–1999) myös pysyvät moraaliset arvot, joita olivat rehellisyys, ahkeruus, oikeudenmukaisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus.

Hennamari Huikko (2022, s. 73–75) on tutkinut sivistyksen muutosta aineistonaan Uno Cygnaeuksen seminaarin avajaispuhe vuodelta 1863 sekä Jyväskylän yliopiston rehtoreiden lukuvuoden avajaispuheita vuosilta 2000–2021. Tutkimus osoitti, että sivistykseen on vaikuttanut perinteet, ajan henki ja korkeakoulupoliittiset rationaalisuudet. Cygnaeuksen puheessa sivistyksen ehtona oli koko kansan tavoittava koulutus. Suomen sivistys on pohjautunut saksalaiseen kasvatustieteelliseen perinteeseen, isänmaan rakkauteen ja kristilliseen kasvatukseen, jonka yhtenä pohjana on opettaja kasvattajana. Rehtoreiden puheissa sivistys nähtiin enemmän taloudellisena intressinä: hyvinvointivaltion ja koulutuksen moottorina, johon liittyy kilpailukyky, teknologia ja globalisaatio. Sivistys ei enää näyttäydy selkeänä vastauksena koulutukselliselle tarpeelle toisin kuin Jyväskylän seminaariaineistossa (1863).

Opetussuunnitelmien historiaa tutkinut Lea Alarotu (1998) toteaa pro gradussaan, että opetuksen muutos vuosina 1881–1994 suunnitelmatasolla on ollut hyvin vähäistä. Ihmiskäsitys on säilynyt samanlaisena, sillä Cleven ja Deweyn hegeliläisyys on näkynyt suomalaisissa opetussuunnitelmissa henkisen kasvun ja vapauden arvostuksena. Opetuksen tavoitteet ja menetelmät ovat olleet hyvin samansuuntaisia jo sadan vuoden ajan. Keskusjohdon otteen ajoittainen tiukentuminen ja löystyminen sekä maailmanpolitiikan tilanne ovat nähtävissä eri vuosikymmenien asiakirjoissa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuskonteksti

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymys on:

Miten Uno Cygnaeuksen kasvatustavoitteiden ja hänen kansakoulua koskevat kirjoituksensa näkyvät vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa? Tutkimuksemme selvittämme, mitä yhtymäkohtia löytyy Uno Cygnaeuksen teksteistä ja vuoden 2014 opetussuunnitelmasta yleisten kasvatustavoitteiden sekä käsityön ja uskonnon osalta.

Tutkimuksen laajemman viitekehyksen muodostavat Uno Cygnaeuksen kasvatustavoitteiden taustalla oleva elämänselitys sekä ajattelun esikuvina toimineiden kasvatustavoitteiden pohdinnat.

Tutkimuksemme kontekstina on toisaalta kansakoulun syntytilanne ja Uno Cygnaeuksen kehittämistyö. Kontekstiimme kuuluu myös koulutuksen nykytilanne ja käytössä oleva opetussuunnitelma. Uno Cygnaeus laati seminaarin mallikouluille ensimmäiset opetussuunnitelmat. Kansakoulukomitean jäsen Zachris Joachim Cleve laati tämän pohjalta uuden, suppeamman version, joka tuli voimaan kansakouluasetuksen yhteydessä 1866 (Nurmi 1988, s. 198). Kansakoulut toimivat tämän asetuksen varassa, kunnes ensimmäinen varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma eli ”mallikurssit” saatiin valmiiksi vuonna 1881 Cygnaeuksen johdolla (Cygnaeus 1861/1910, s. 275–300; Hellström 2021; Arola 2007, s. 30). Seuraava opetussuunnitelma valmistui vasta vuonna 1925, sillä uudistustyötä olivat hidastaneet vuosisadan vaihteen venäläistämiskaudet sekä oikeiston ja vasemmiston ristiriidat. Sotien jälkeen vuonna 1952 oli jälleen aika uudistaa suunnitelmaa. Peruskoulun aikana opetussuunnitelmat ovat uudistuneet noin kymmenen vuoden välein eli vuosina 1970, 1985, 1994 ja 2004 ja 2014 (Arola 2007, s. 31–34; Alarotu 1998, s. 71–81).

Vuonna 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, s.

3, 9) muodostaa opetuksen ja toimintakulttuurin perustan ja sisältää opetukselle annettavat tehtävät, tavoitteet ja sisällöt. Vitikka ja Rissanen (2019, s. 229) toteavat, että uudistuksen tavoitteena oli lisätä oppilaiden aktiivisuutta, opiskelun merkityksellisyyttä ja onnistumisen kokemuksia. Laaja-alainen osaaminen tuli myös mukaan suunnitelmaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, s. 9) on opetushallituksen laatima asiakirja, joka on pohjana paikallisille opetussuunnitelmille ja edelleen koulukohtaisille lukuvuosisuunnitelmille. Perusopetuslaki ja -asetus määrittää asiakirjan laadintaa ja sen tehtävänä on opetuksen järjestämisen ohjaaminen ja perusopetuksen yhdenvertaisuuden edistäminen.

5.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Tutkimuksemme **ensimmäisen primäärilähteen** muodostaa osa Uno Cygnaeuksen kirjoittamista teksteistä kokoelmateoksessa *Uno Cygnaeuksen Kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Teos julkaistiin hänen 100-vuotispäivänsä kunniaksi vuonna 1910. Kirjan toimitti filosofian tohtori Gustaf F. Lönnbeck, joka oli Uno Cygnaeuksen vävy. Lönnbeck oli kasvatustieteen kirjailija ja hän oli toiminut myös kansakoulutarkastajana. Lönnbeck (1910b) totesi teoksen alkulauseessa, että Cygnaeuksen painetut ja painamattomat kirjoitukset täytyy koota yhteen teokseen, sillä hänen ehdotuksensa ja keskustelunsa ovat jääneet paitsioon niin kansakoulun opettajien, seminaarien opettajien kuin kansalaistenkin keskuudessa. Syynä oli se, ettei painettuja tekstejä ollut saatavissa edes kirjastoissa. Kokoelmaan on otettu mukaan ainoastaan Suomen kansakoulun perustamista ja järjestämistä koskevia kirjoituksia, ja ne on jaettu kolmeen ryhmään, pääasiassa aikajärjestyksessä seurailleen. Ensimmäinen osa *Hajanaisia mietteitä. Kasvatustieteellinen opintomatka* pitää sisällään kirjoituksia kansakoulun järjestämisen suunnitteluajoilta vuodelta 1857, jolloin Cygnaeuksen ensimmäinen kirjoitus *Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta* julkaistiin "Viborg"-lehdessä. Lisäksi

mukana on *Matkakertomus ynnä mietintö, Matkakirjeitä sekä Otteita Uno Cygnaeuksen matkapäiväkirjasta* hänen opintomatkaltaan Eurooppaan.

Toiseen osaan on koottu *Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta*, jotka julkaistiin vuonna 1861. Tarkastuskomitea otti kantaa Cygnaeuksen ehdotuksiin ja Cygnaeus kirjoitti *Vastineen tarkastuskomitean lausuntoon ja ehdotuksiin sekä Väittelyä* vuonna 1863, sillä hän ei ollut komitean kanssa kaikista asioista samoilla linjoilla. Kolmannessa osassa on yhdistetty *Puheita, Pienempiä kirjoitelmia ja Kirjeitä*, jotka on julkaistu kansakouluasetuksen 1866 jälkeisinä vuosina. Teokseen on koottu Cygnaeuksen eri tilaisuuksissa pitämiä puheita mm. kansakoulujen vihkiäisissä ja tarkastuksissa. 1880-luvulla hän kirjoitti vielä *Lyhyen esityksen kasvatustopillisista periaatteista*. Kokoelman päättää valikoima Cygnaeuksen *kirjeitä*. Hän oli ahkera kirjeiden kirjoittaja ja ne lähes 400 kirjettä, jotka jätettiin Lönnbeckin käytettäväksi, olivat vain murto-osa hänen kirjeenvaihdostaan, sillä osa kirjeistä on kadonnut. Kirjeet todistavat sitä jatkuvaa järjestämistyötä, jota Cygnaeus suoritti kuolemaansa saakka (1888).

Valitsimme Uno Cygnaeuksen kirjoituksista tutkimuksemme lähteiksi seuraavat osat:

Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta 1857

Hajanaisia mietteitä Suomeen aiotusta kansakoulusta 1857b

Matkakertomus ynnä mietintö 1859

Ehdotuksia Suomen Kansakoulutoimesta 1861

Vastine tarkastuskomitean lausuntoon ja ehdotuksiin 1862

Kotiopetus, pikkukoulut ja kansakoulut 1875

Lyhyt esitys niistä kasvatustopillisista periaatteista, joihin minun toimintani kansakoulumiehenä perustuu 1875b

Rajasimme aineistoamme tutkielman laajuutta silmällä pitäen ja valitsimme nämä tekstit varsinaisiksi tutkimuslähteiksemme niiden keskeisyyden perustella. Katsomme Cygnaeuksen ajattelun riittäväällä tarkkuudella näyttäytyvän valituissa teksteissä. Pois varsinaisesta tutkimusaineistosta jäivät

Matkakirjeitä, Otteita Uno Cygnaeuksen matkapäiväkirjasta, Väittelyä, Puheita sekä Kirjeitä. Tutkimuksessamme on kuitenkin joitakin viitteitä myös näihin Cygnaeuksen kirjoituksiin. Huomattava on, että Cygnaeuksen kirjoitukset edustavat juuri hänen ajatteluaan ja kasvatushanteitaan, eivätkä ne sellaisenaan edusta varsinaisesti syntynyttä kansakoulua.

Tutkimuksemme **toinen primäärilähde** on *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Viittaamme tähän lyhenteellä POPS 2014. Opetussuunnitelma on opetuksenjärjestäjille normatiivinen asiakirja, jolloin se edustaa perustellusti virallista käsitystä nykyisen perusopetuksen tehtävästä, tavoitteista ja sisällöistä. Opetussuunnitelmassa tutkimuksemme aineisto rajautuu suunnitelman yleiseen osaan sekä uskonnon ja käsityön oppiaineisiin alakoulussa. Uskonnossa on peilattu Cygnaeuksen ajattelua evankelisluterilaisen uskonnon oppimäärään. On kuitenkin huomattava, että merkittävässä osassa päivittäisen koulutyön kannalta ovat opetussuunnitelman pohjalta laadittavat paikalliset opetussuunnitelmat (POPS 2014, s. 3–4, 9). Näitä emme tutkimuksessamme tarkastele.

Alastalo ja Vuori (2023) toteavat, tutkittavat dokumentit voivat olla luonteeltaan erilaisia. Opetussuunnitelma on tutkimuksen näkökulmasta ns. institutionaalinen dokumentti. Se on julkisen organisaation tuottama asiakirja, joka on kaikkien saatavilla verkossa ja myös painettuna kirjana. Samoin Uno Cygnaeuksen kirjoitukset on painettuna teoksena jokaisen saatavilla esim. kirjastosta. Myös Cygnaeuksen teksteillä on suurelta osin julkinen luonne, sillä ne ovat ehdotuksia tai julkista keskustelua syntyvästä kansakoulusta. Cygnaeuksen julkaistuihin kirjoituksiin kuuluu myös joitakin hänen lähettämiään henkilökohtaisia kirjeitä, mutta emme valinneet niitä tutkimuksemme varsinaiseen aineistoon.

Alastalo ja Vuori (2023) toteavat, että dokumentteja voidaan tutkimuksessa käyttää eri tavoin. Omassa tutkimuksessamme dokumentit nähdään resursseina eli tutkimus kohdistuu erityisesti dokumenttien sisältöön, mutta tarkastelemme dokumentteja myös kohteena eli kiinnitämme huomiota siihen, miten niiden sisältö on syntynyt. Tutkimuksessamme on mukana historiallista näkökulmaa

esim. Cygnaeuksen henkilöhistoriasta ja käydystä kasvatustutkimuksesta. Kiinnitämme huomiota myös dokumenteissa tehtyihin käsitteellisiin valintoihin, sillä dokumenttien kielen ajallinen etäisyys on suuri.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen. Varton mukaan (1992, s. 24) laadullinen tutkimus on elämismailman tutkimista ja Anttila (1997, s. 182) määrittelee sen kuvailevan ja luonnehtivan ilmiötä. Tutkimuksessamme pyrimme kuvailemaan ja tulkitsemaan Uno Cygnaeuksen kirjoitusten kautta hänen kasvatustutkimustaan suhteessa opetussuunnitelmaan hermeneuttisen analyysin avulla. Flick (2014) muistuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa, jossa analysoidaan valmiita dokumentteja, on tärkeää dokumenttien sisällön lisäksi perehtyä niiden kontekstiin ja käyttötarkoitukseen. Hänen mukaansa näin voidaan rakentaa tarkka ja laajempi käsitys tutkittavasta asiasta kuten elämänselämästä tai prosessista (2014, s. 359).

Hermeneutiikka määrittellään yleisellä tasolla tulkinnan opiksi. Hermeneuttisen analyysin avulla pyritään syvällisesti ymmärtämään esimerkiksi ihmisen toiminnan tai tekstin merkitystä (Kakkori & Huttunen 2010, s. 1). Patton (2002, s. 113) toteaa tärkeän kysymyksen hermeneuttisessa tutkimuksessa olevan myös se, mitkä olivat ne olosuhteet, jotka mahdollistavat jonkin ihmisen toiminnan tai tuotoksen merkityksen tulkinnan.

Hermeneutiikka on lähtöisin pyhien tekstien eksegetiikasta. Eksegetiikka tarkoittaa ”merkityksen ulos vetämistä” tarkasteltavasta tekstistä. Eksegeesissä pyritään objektiivisesti löytämään se merkitys, mikä kirjoittajalla on alun perin ollut. Hermeneutiikka laajeni myöhemmin Raamatun eksegetiikasta myös muiden tekstien tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen ja lopulta kaikkeen kielelliseen ilmaisuun ja sen ymmärtämiseen. Hermeneutiikan peruskäsitteiksi muodostuivat esimerkiksi hermeneuttinen kehä ja osan suhde kokonaisuuteen. Hermeneuttisessa ajattelussa on painotettu myös historiallisen tiedon merkitystä

tulkitsijalle. Hermeneuttiseen tulkintaan voi nähdäkin kuuluvaksi kaksi tekijää: ymmärtäminen ja selittäminen (Kakkori & Huttunen 2010, s. 5; Palmer 1969, 78–82).

Ihmistieteiden metodiksi hermeneutiikan kehitti Wilhelm Dilthey. Hänen mukaansa ymmärtämisen tulee hermeneutiikassa olla kehämäistä ja historiallista. Dilthey puhuu elämyksestä, jolla tarkoitetaan merkityksen syntymistä. Elämys on aikaansa sidottu eli historiallinen. Nykyistä ymmärretään hermeneuttisella kehällä menneen ja tulevan hermeneuttisen horisonteista käsin (Kakkori & Huttunen 2010, s. 5–6; Palmer 1967, 190–191). Myös omassa tutkimuksessamme historiallisen tiedon merkitys on keskeinen. Tutkimuksemme alussa taustoitimme sitä historiallista tilannetta, jossa kansakoulu saa alkunsa sekä Cygnaeuksen kasvua kansakoulun perustajaksi. Pyrimme näin ymmärtämään Cygnaeuksen kasvatusajattelua sen syntyhistoriasta ja -tilanteesta käsin.

Hermeneutiikkaa modernisoinut Hans-Georg Gadamer näki hermeneuttiseen kehään kuuluvan myös esiymmärryksen ja tradition. Tulkitsijalla on aina tietty paikkaan, aikaan ja traditioon liittyvä esiymmärrys, joka muodostaa tulkintahorisontin. Traditio on kahdella tavalla läsnä hermeneuttisessa kehässä; traditiota tulkitaan ja toisaalta traditiosta käsin tulkitaan. Tulkinta yhdistää nämä kaksi nostaten parhaimmillaan esiin jotain aivan uutta (Kakkori & Huttunen 2010, s. 7; Koski 1995, 101–102).

Myös Siljander (1988, s. 1115–116) on hermeneuttista kehää (hermeneuttinen spiraali) tarkastellessaan todennut, että tiedonmuodostusprosessilla ei voi olla mitään absoluuttista alkua, sillä ymmärtäminen perustuu aina esiymmärrykseen eli jonkinlaiseen ennakkokäsitykseen aiheesta. Hermeneuttisen kehän spiraalimainen luonne kuitenkin näyttäytyy siinä, että tutkimusprosessin edetessä myös esiymmärrys syvenee, kun tutkimuskohteesta saatu tieto lisääntyy. Tekstistä tulkinnan kautta saatu käsitys jälleen muokkaa esiymmärrystä. Näin täydentynyt esiymmärrys puolestaan vaikuttaa aineiston syvenevään tulkintaan.

Samoin oman tutkimuksemme alussa loimme kirjallisuuden pohjalta esiymmärryksen siitä, millainen on Cygnaeuksen kasvatustajattelu. Pyrimme ymmärtämään Cygnaeuksen ajattelua tutustumalla myös hänen pedagogiansa taustalla oleviin suuriin kasvatustajattelijoihin. Aikaisemmat tutkimukset Cygnaeuksesta ja kansakoulun perustamisesta antoivat lisää perspektiiviä hänen kasvatustajattelustaan. Historiallinen ja pedagoginen tausta luovat näin mahdollisuuden ymmärtää ja selittää nykyistä suhteessa menneeseen.

Siljander (1988, s. 116–117) valottaa osan ja kokonaisuuden suhdetta tulkintaprosessissa. Tulkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään sen yksittäisten osien ja kokonaisuuden dialektisen suhteen kautta. Tekstiä voidaan tarkastella sen osien, kuten tiettyjen käsitteiden avulla, mutta niiden merkitystä ei voida täysin hahmottaa, ellei yksityiskohtia suhteuteta kokonaisuuteen. Osien ja kokonaisuuden vuoropuhelunomainen suhde on tärkeä osa tulkintaprosessia. Routhon (2023) mukaan tutkija pyrkii syventämään hänellä työn alkaessa olevaa esiymmärrystä tarkastelemalla tekstiä eri näkökulmista niitä vuorotellen. Syvenevään ymmärrykseen pyritään myös taustatiedon avulla. Palmer (1969, 90–92) toteaa Schleiermachiin viitaten, että tutkijan täytyy hypätä hermeneuttiselle kehälle ymmärtääkseen kokonaisuuden ennen kuin ymmärtää osat ja päinvastoin

Eskola ja Suoranta (1998, s. 137) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa analyysin tulee luoda aineistoon selkeyttä ja sillä tavoin tuottaa uutta tietoa. Omassa tutkimuksessamme loimme kirjallisuuden pohjalta esiymmärryksen Uno Cygnaeuksen kasvatustajattelusta. Osittain samanaikaisesti kirjallisuuteen tutustumisen kanssa perehdyimme hänen kansakoulun perustamista koskeviin kirjoituksiinsa. Muodostettuaamme näin vähitellen kuvan Cygnaeuksen kasvatustajattelusta, laadimme jaottelun hänen kasvatustajattelunsa keskeisimmistä korostuksista. Taulukoidut tunnuspiirteet antoivat meille ikään kuin käsitteellisen ”haravan”, jonka avulla lähdimme tutkimaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteille ja Cygnaeuksen kasvatustajattelulle yhteisiä piirteitä. Nämä kokoamamme painotukset on tiivistetty oheisessa taulukossa 1.

Taulukko 1

Cygnaeuksen kasvatustajattelijain keskeisimmät korostukset

Sivistävä ja kasvattava koulu	<ul style="list-style-type: none"> • Kansansivistyksen parantaminen • Kristillis-raamatullinen kasvattava tehtävä • Henkisten ja ruumiillisten ominaisuuksien sopusuhtainen kehittäminen • Työkoulu • Keino köyhyyttä vastaan
Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsen kasvattaminen ikäkauden mukaisesti • Kasvatuksen luonnonmukaisuus • Yksilöllisten taitojen kehittäminen
Havainnot ja kokemukset oppimisen lähtökohtana	<ul style="list-style-type: none"> • Kokemuksen ja havainnon merkitys oppimiselle, konkreettisuus • Lähtökohtana lapsen elinpiiri
Kieli ja ymmärrys oppimisen edellytyksenä	<ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtävä lukutaito ja oppiminen • Opetuksen eteneminen yksityisestä yleiseen • Toisiinsa liittyvien asioiden yhdistäminen • Kaikki opetus on kielenopetusta • Tiedon soveltaminen käytäntöön
Toiminnallisuus, leikki ja luovuus työtavoissa	<ul style="list-style-type: none"> • Käytännölliset harjoitukset • Oppilaan aktiivisuus • Leikin merkitys oppimisessa • Lapsen kyky keksiä ja luoda
Koulutuksellinen tasa-arvo	<ul style="list-style-type: none"> • Kansakoulu kaikille yhteisenä pohjakouluna • Tyttöjen koulutuksen edistäminen
Opettajan ohjaava rooli sekä kodin ja koulu välinen yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajarakkaus • Kasvattajan persoonan ja asenteen merkitys, oma esimerkki • Opettajan pedagoginen koulutus • Opettajan monipuolinen rooli yhteistyössä
Kuuliaisuus ja luottamusta herättävä ilmapiiri	<ul style="list-style-type: none"> • Luottamus ja hyvä esimerkki vähentää tarvetta rangaistuksiin • Torjuva suhtautuminen ruumiillisiin ja häpeärangaistuksiin • Lasten kasvattaminen solidaarisuuteen ja itsehallintoon

Kävimme läpi ja analysoimme opetussuunnitelmaa Cygnaeuksen ajattelusta nostamiemme keskeisten käsitteiden ja painotusten valossa. Nämä painotukset loivat ikään kuin pienempiä tutkimuskysymyksiä: näkyykö havainto-opetus vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa ja jos näkyy, niin miten? Entä ymmärtävä lukeminen, tyttöjen koulutuksen merkityksellisyys jne. Etsimme opetussuunnitelmasta erityisesti yhteneväisyyksiä, mutta kiinnitämme huomiota myös suurimpiin eroavaisuuksiin. Cygnaeuksen kirjoitukset ovat syntyneet vuosina 1857–1882, jolloin kielikin oli erilaista. Kirjoituksissa esiintyi sanoja, joita ei löydy nykyisestä opetussuunnitelmasta, mutta ne ovat saaneet uusia sanamuotoja. Esimerkiksi havainto-opetuksen otsikoimme ”Havainnot ja kokemukset oppimisen lähtökohtana”. Puhdas sydän ja opettajarakkaus olivat opettajalta toivottuja ominaisuuksia, jotka laitoimme ”Opettajan ohjaava rooli sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö” -otsikon alle. Cygnaeus ei puhunut myöskään oppimiskäsityksestä, mutta toi esiin, miten oppilas parhaiten oppii. Samoin Cygnaeus puhui käytännön harjoituksista, jotka ymmärrämme toiminnallisuutena. Routio (2023) toteaa, että tutkijan tehtävä on tulkita sanoma oman aikansa ja kulttuurinsa kielelle.

Loimme kirjallisuuden sekä Cygnaeuksen tekstien pohjalta taulukon myös Cygnaeuksen keskeisistä ajatuksista käsityön ja uskonnon opetuksen osalta. Tärkeimmät painotukset on koottu taulukoon 2.

Taulukko 2

Cygnaeuksen kasvatustajattelun keskeisimmät korostukset käsityössä ja uskonnossa

Käsityö	<ul style="list-style-type: none"> • Kasvattava käsityö • Yleinen kätevyys • Fyysinen ja henkinen kehittyminen
Uskonto	<ul style="list-style-type: none"> • Ymmärrys ulkoluvun sijasta • Raamatunkertomukset ja havainnollistaminen • Keskustelu ja soveltaminen elämänpiiriin ikätasoisesti • Tavoitteena uskonnollinen, itsenäisesti ajatteleva ihminen • Opetus pohjautuen kristilliseen maailmankatsomukseen, ei tiettyyn tunnustuskuntaan sitoutuen

Nämä Cygnaeuksen keskeisimmät korostukset käsityön ja uskonnon opettamisesta toimivat ”haravana” etsiessämme sen yhteyksiä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

Omassa tutkimuksessamme tarkastelimme tekstejä vaihdellen eri näkökulmista. Cygnaeuksen teksteistä nouseva vanhahtava kieli asettuu vuoropuheluun opetussuunnitelman virallisen kielen kanssa. Tutustuminen opetussuunnitelman tekstiin johdatti palaamaan takaisin Cygnaeuksen tekstiin ja hänen taustallaan oleviin ajattelijoihin ja sitten jälleen takaisin opetussuunnitelmaan syventyneen esiymmärryksen kanssa. Tekstit asettuivat näin vuoropuheluun tulkinnan kehällä. Cygnaeuksen kasvatusajattelu ja Opetussuunnitelman perusteet tuntuivat ensin olevan ikään kuin erillisiä kokonaisuuksia. Vähitellen päästessämme yhä syvemmälle Cygnaeuksen kasvatusajattelun käsitteisiin ja pienempiin osiin, alkoivat yhteydet syntyä tutkittavien lähteiden välille. Jatkoimme kulkemista tällä tulkinnan kehällä, kunnes uusia näkökulmia ei enää tuntunut nousevan esiin.

Cygnaeuksen ajattelusta sekä vuoden 2014 opetussuunnitelman yleisestä osasta sekä käsityön ja uskonnon oppiainekohtaisista tavoitteista löytämämme yhtymäkohdat ovat luettavissa tulosluvuissa 6 ja 7. Otsikoimme luvun 6 asiakokonaisuudet tuloslähtöisesti, jolloin luvun alaotsikot edustavat Cygnaeuksen ajattelun ja opetussuunnitelman yleisen osan yhtymäkohtia. Lisäksi olemme lukemisen helpottamiseksi **lihavoineet** tekstistä löytämämme yhteneväisyydet. Yhtymäkohtia (lihavoituja kohtia) löytyi enemmän kuin taulukkoon kokoamamme keskeiset korostukset. Esitämme luvun 6 alussa Cygnaeuksen ajattelusta ja vuoden 2014 opetussuunnitelmasta löytämämme yhtymäkohdat myös visuaalisessa muodossa (kuva 4).

5.4 Eettiset ratkaisut

Hermeneuttisessa analyysissä tutkijan tulee tiedostaa omat arvostuksensa sekä se tutkimustraditio, miten aikaisemmat tutkijat ovat kohdetta tulkinneet (Routio 2023). Gadamerilaisen hermeneutiikan mukaan tulkitsija ja tulkittava kohde ovat toisiinsa yhteydessä tradition kontekstin välityksellä, joten tutkija ei pysty olemaan kokonaan neutraalissa asemassa tutkittavaan nähden. Tutkijan oma historiallinen situaatio ja käytettävä kieli vaikuttaa aina ymmärtämiseen. Siksi ei milloinkaan ole mahdollista taata täysin objektiivista tulkintaa tekstistä. Tulkitsijan ymmärtämä merkitys ei milloinkaan ole täysin sama kuin kirjoittajan tarkoittama merkitys – tulkintaan sisältyy aina myös uutta luova elementti. Gadamerilaisen hermeneutiikan mukaan tulkinnassa tuleekin tapahtua dialoginen, luova kommunikaatio lukijan ja tekstin välillä eli ns. horisonttien sulautuminen (Koski 1995, s. 35).

Eskola ja Suoranta (1998, s. 17–18) toteavat, että tutkimuksen objektiivisuudella voidaan tarkoittaa sitä, että tutkija on tietoinen omista uskomuksistaan, asenteistaan ja arvostuksistaan ja pyrkii aktiivisesti välttämään niiden sekoittumista tutkimuskohteeseen. Objektiivisyys syntyy näin oman subjektiivisuutensa tunnustamisesta. Uno Cygnaeuksen kasvatuserä valikoitui tutkimuksemme aiheeksi kiinnostuksesta historiaan ja peruskoulua edeltäneen kansakoulun syntyvaiheisiin. Vasta tutustuessamme tarkemmin ensimmäisiin lähteisiin huomasimme hänen pohtineen erityisen paljon käsityön ja uskonnon opettamista. Tässä on yhtymäkohta omiin taustoihimme, sillä toinen meistä on aiemmalta koulutukseltaan käsityön opettaja ja toinen uskonnon opettaja ja teologi. Meillä on siis oma historiamme ja omat arvostuksemme, joista käsin lähestymme tutkimuskohdettamme. Tutkijan tulee olla näistä tietoinen ja asettua sitten aitoon dialogiseen vuoropuheluun tutkimusaiheensa kanssa, jotta erilaiset horisontit voivat sulautua tulkinnan kehällä. Me tutkijat pohdimmekin välillä erinäisten kysymysten kohdalla, mikä mahtoi olla “Unon kanta” ja kysyimmekin välillä toisiltamme, että oletko samaa mieltä, että Uno ajatteli näin?

Eskola ja Suoranta (1998, s. 50) nostavat esille ajatuksen, että asioiden merkitysten ymmärtäminen on aina kontekstisidonnaista. Asioiden merkitys syntyy tietyssä asia- tai merkitysyhteydessä. Patton (2002, s. 113) huomauttaa, että se, mitä jokin tarkoittaa, riippuu kulttuurikontekstista, jossa se alunperin luotiin, sekä kontekstista, jossa sitä myöhemmin tulkitaan. Tutkijoina me emme voi astua ajassa taaksepäin, mutta kontekstisidonnaisuuden huomioimiseksi olemme tutkimuksessamme taustoittaneet varsinkin Cygnaeuksen kirjoituksen ajallista ja aatteellista kontekstia.

Hyvän tieteellisen käytännön (HTK-ohje 2012) mukaan tulee kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa huolehtia rehellisyydestä, huolellisuudesta ja tarkkuudesta. Ohjeen mukaan tutkimuksen luonteeseen kuuluu myös avoimuus ja vastuullinen tiedeviestintä. Eskola ja Suoranta (1998, s. 215–216) toteavat, että tutkimuksessa on huomioitava myös analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä ja analyysissa käytettäviä luokitteluja on avattava lukijalle. Omassa tutkimuksessamme olemme merkinneet lähdeviitteet huolellisesti, jotta jokaisella on mahdollisuus itse tarkistaa, millaisista ajatuksista tulkintamme nousee. Näin tutkimuksessamme taataan se, ettei tieto vääristy prosessin aikana, vaan teemme perusteltuja tulkintoja lähteistämme. Hyvän tieteellisen käytännön (HTK-ohje 2021) mukaisesti olemme tutkimuksessamme myös osoittaneet lähdeviittein muista tutkimuksista ja lähteistä peräisin olevan tiedot. Lisäksi olemme useissa kohdin suorilla lainauksilla antaneet lukijalle mahdollisuuden peilata tulkintaamme analysoitavan aineistokatkelman alkuperäiseen sanoitukseen. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, s. 216) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijoiden tarkka kuvaus tutkimuksen toteutuksesta. Tässä luvussa olemmekin pyrkineet tekemään näkyviksi tekemiämme metodologia ratkaisuja.

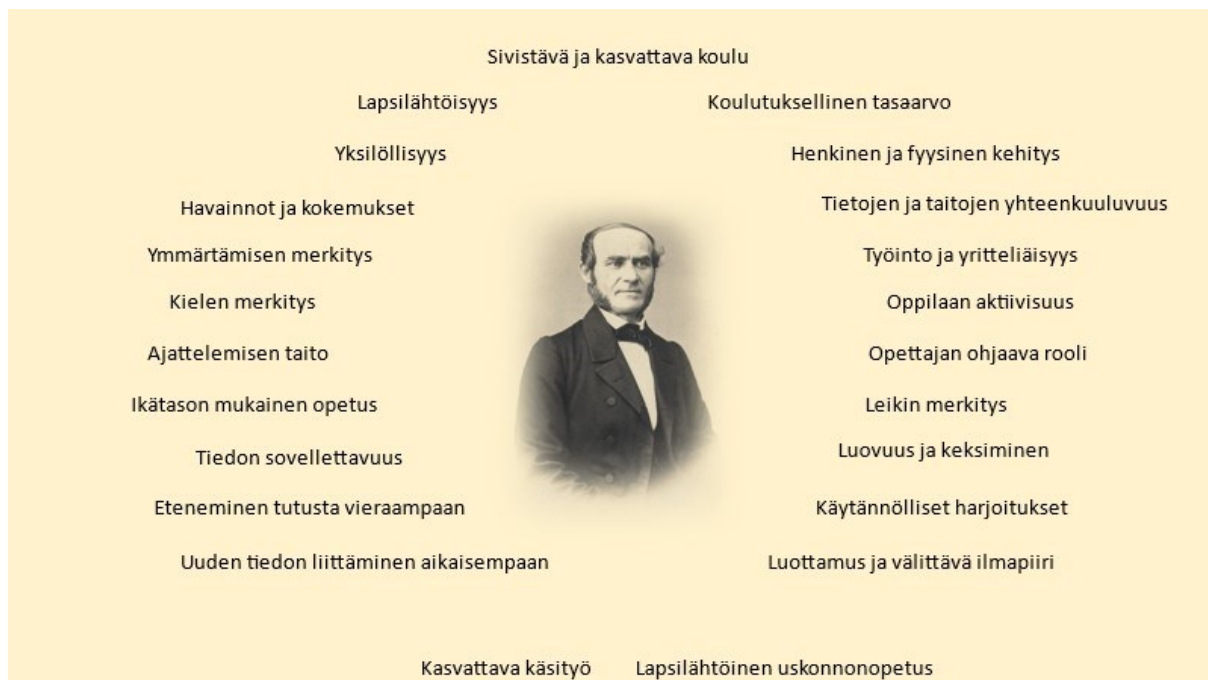
Patton (2002, s. 114) on todennut hermeneutiikan oikeastaan haastavan sellaisen käsityksen, että tulkinta voisi olla absoluuttisesti oikea ja totta. Sen tulee jäädä vain ja aina tulkinnaksi. Tulkinnan validointi tapahtuu tutkijayhteisössä. Tämän vuoksi tulkinta täytyy sijoittaa laajempaan kirjallisuuden kontekstiin, samoin kuin hermeneuttisella kehällä tekstin osia tarkastellaan suhteessa

kokonaisuuteen. Tähän olemme tutkimuksessamme pyrkineet peilaamalla tutkimustamme aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Tutkija tarkastelee kohdettaan aina omasta esiyymmärryksestään käsin. Me katsellemme Cygnaeuksen vanhoja tekstejä nykypedagogiikan ja aikaisempien tietojen ja kokemustemme valossa. Vaarana on sellaisten ajatusten esille nostaminen, jotka ei eivät lopulta olleet kovin keskeisiä Cygnaeukselle. Pohdimme esimerkiksi oppilaskeskeisyyden merkitystä hänen ajattelussaan. Eskolan ja Suorannan (1998, s. 69, 213–214) mukaan useamman havainnoitsijan käyttäminen voi olla yksi tapa parantaa tutkimuksen reliabiliteettia ja objektiivisuutta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, s. 218) katsovat, että tutkimuksen validiteettia voidaan parantaa käyttämällä tutkijatriangulaatiota, jolloin tutkimukseen osallistuu useampia tutkijoita aineiston analysoijana ja tulkitsijana. Tutkimuksemme luotettavuutta parantaakin parina tehty tutkimustyö. Olemme tutkimusprosessin aikana voineet keskustella yhdessä tekemistämme tulkinnoista ja niiden oikeellisuudesta.

6 CYGNAEUKSEN KASVATUSAJATTELUN YHTYMÄKOHDAT VUODEN 2014 OPETUSSUUNNITELMAAN

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää, miten Uno Cygnaeuksen kasvatustajattelu ja hänen kansakoulua koskevat kirjoituksensa näkyvät vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Nostamme tässä luvussa esiin Uno Cygnaeuksen kasvatustajattelusta asioita, jotka näyttäytyvät myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman yleisessä osassa. Joitakin esimerkkejä nostamme myös eri oppiaineista. Luvun alaotsikot on nimetty tuloslähtöisesti, joten ne edustavat keskeisiä yhtymäkohtia Cygnaeuksen ajattelun ja opetussuunnitelman välillä. Lisäksi olemme lukemisen helpottamiseksi **lihavoineet** tekstistä lähteistä löytämämme yhteneväisyydet. Tärkeimmät yhteneväisyydet ovat kootusti näkyvissä kuvassa 4.



Kuva 4. Uno Cygnaeuksen kasvatustajattelun ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yhtymäkohtia. Uno Cygnaeuksen kuva: Historian kuvakokoelma, Museovirasto (Finna.fi).

6.1 Sivistävä ja kasvattava koulu

Sekä Cygnaeuksen ajattelussa että vuoden 2014 opetussuunnitelmassa piirtyy esiin **opetuksen ja kasvatuksen muodostama kokonaisuus**. Cygnaeuksen (1859/1910, s. 31; 1861/1910, s. 180, 295) mukaan koulun piti olla kasvatuslaitos, jossa lapset voivat hankkia yhteiskunnassa välttämättömiä tietoja sekä yleistä kätevyyttä. Opetuksen tuli olla **henkisesti ja ruumiillisesti kehittävää ja päämääränä tulee olla koko ihmisen kehitys**. Myös opetussuunnitelmassa (2014, s. 9, 15, 18–19) perusopetuksen tehtävä nähdään opetuksen ja kasvatuksen muodostamana kokonaisuutena. YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen liittyen todetaan, että jokaisella lapsella on oikeus yksilölliseen, ruumiilliseen, henkiseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen. Opetussuunnitelmassa keskeisenä tavoitteena on tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen oppilaalle.

Cygnaeuksen ajattelua ja vuoden 2014 opetussuunnitelmaa yhdistää korostus **ihmisyydestä ja sivistyksestä**. Opetussuunnitelman (2014, s. 15–16, 18–19) mukaan opetuksen tulee rakentaa oppilaalle tarvittava yleissivistys sekä mahdollistaa elinikäinen oppiminen. Oppilaalla on oikeus kasvaa täyteen mittaansa niin ihmisenä kuin yhteiskunnan jäsenenäkin. Ihmisyyteen kasvua kuvaavat pyrkimys totuuteen, hyvyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Sivistyksen katsotaan näkyvän esimerkiksi siinä, että ihminen pyrkii toimimaan itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Myös Cygnaeus (1857a/1910, s. 5; 1857b/1910, s. 18–19; 1861/1990, s. 183) puhuu kirjoituksissaan voimakkaasti kansan sivistämisestä, mikä takaisi paitsi henkisen myös aineellisen vaurastumisen. Sivistykseen kuului todellisen lukutaidon edistäminen sekä yksilöllisten taipumusten ja lahjojen kehittäminen ”niin täydellisiksi kuin mahdollista”. Cygnaeus (1857a/1910, s. 3; 1857b/1910, s. 18; 1861/1910, s. 335) sanoo: ”opettajan on koetettava herättää oppilaissa uskonnollista mieltä, isänmaallista ajatussuuntaa sekä epäitsekästä, uhrautuvaa yleishenkeä.” Hän puhuu myös korkeammasta ihmisyydestä ja käyttää kirjoituksissaan silmiinpistävän usein siveellisyyden käsitettä.

Opetussuunnitelmaa ja Cygnaeuksen ajattelua yhdistää ajatus **työinnosta, yritteliäisyydestä ja tulevaisuuden rakentamisesta oppimisen keinoin**. Cygnaeuksen (1857a/1910, s. 3; 1861/1910, s. 178–180, 193) tavoite esim. työinnosta ja työn kunniaa tulee esille laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa näin (POPS 2014, s. 23): ”Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen – ja oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä.” Opetussuunnitelman (2014, s. 18–24) mukaan perusopetuksen tulee antaa valmiuksia ja luoda myönteistä kiinnostusta työelämää kohtaan sekä rakentaa tulevaisuutta oppimisen avulla. Yksi Cygnaeuksen (1857b/1910, s. 24; 1861/1910, s. 194) lempiajatuksista oli kasvatus työn kautta työhön. Hän toteaa, että ”joka eri aineessa on otettava huomioon tiedon käytännöllinen hyöty ja käyttökelpoisuus elämässä.” Cygnaeus (1862/1910, s. 374–375) katsoi koulutuksen tasaavan eroja eri yhteiskuntaluokkien välillä, vähentävän köyhyyttä ja tuottavan siten hyvää hedelmää tuleville sukupolville.

Cygnaeuksen ehdotuksessa (1861/1910) koulun tehtävänä korostui nykyistä huomattavasti enemmän lukutaidon edistäminen. Oppivelvollisuus tuli voimaan vuonna 1920, jonka jälkeen luku- ja kirjoitustaito vasta tuli koskettamaan jokaista suomalaista.

Vuoden 2104 opetussuunnitelmassa (s. 15–16) esiintyvät sanat osallisuus ja kulttuurien moninaisuus, joita Cygnaeuksen ajattelussa ei nouse esiin. Tärkeässä roolissa nykyisessä opetussuunnitelmassa on ekososiaalinen sivistys ja kestävä elämäntapa. Vaikka Cygnaeuksen aikaan ei tästä vielä puhuttu, oli **luonnon merkitys** hänelle selkeä. Cygnaeus kirjoitti Matkakertomuksessaan (1959/1910, s. 53) näin:

”Juuri tämä yhdyselämä luonnon kanssa, tämä korkea, ihanteellinen ja kaunotieteellinen käsitys luonnon ihmeistä on fröbel-georgensilaisen koulun suuri etuisuus, mikä ehdottomasti on vaikuttava jalostavasti nousevaan sukupolveen, joka sen kautta kasvatetaan luonnonmukaisempaan elintapaan, kuin se keinotekoinen, ruumiin- ja sielunkykyjä turmeleva, mikä on enemmän tai vähemmän vallalla kaikissa yhteiskuntaluokissa.”

Opetussuunnitelmassa (2014, s. 19) todetaan, että opetuksen tulee perustua **tieteelliseen tietoon**. Samoin Cygnaeus (1861/1910, s. 187) totesi, että seminaarin tuli antaa opettajille selvä yleiskatsaus opetettavista tietoa-aineista sekä ”kykyä kansakoulussa yksinkertaisesti, selvästi ja kansantajuisesti opettamaan tieteiden käytännöllisessä elämässä hyödyllisiä tuloksia.”

Cygnaeuksen (1875/1910, s. 521) mukaan kansakoulu tuli perustaa uskonnolliselle, raamatullis-kristilliselle pohjalle. Vakaumuksellinen uskonnollisuus näkyy näin ollen kansakouluopetuksen perustana kautta linjan, mikä eroaa vuoden 2014 opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, s. 15–16, 19, 21) todetaan, että opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton. Aitoa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä syntyy, kun koulussa opitaan yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen. Vuoden 2014 opetussuunnitelman ja Cygnaeuksen käsityksistä opetuksen tehtävästä ja tavoitteista voi siis löytää paljon yhtymäkohtia. Toisaalta Launonen (2000, s. 296, 304–305) on tutkimuksessaan todennut, että kasvatusihanteiden painopiste koulussa on vuosikymmenten saatossa liikkunut moraalisisista hyveistä kohti sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteiskuntaeettisiä taitoja. Uusimmissa opetussuunnitelmissa myös korostetaan oppilasta itsenäisenä arvojen valitsijana.

6.2 Lapsilähtöisyys ja yksilöllisyys

Sekä Cygnaeuksen ajatuksista että vuoden 2014 opetussuunnitelmasta on löydettävissä **yksilöllisyyden ja lapsuuden merkityksen korostus**. Korostaahan Cygnaeus (1861/1910, s. 295, 332) sitä, että kansakoulun yleinen tarkoitus on ”herättää ja kehittää niitä yksilöllisiä taipumuksia, joita luonto on kuhunkin lapseen istuttanut”. Yksilöllisyys nousee esiin myös, kun opettajan on oltava lempeä, mutta samalla vakava ja koetettava mukautua lasten käsityskyvyn ja yksilöllisyyden mukaan. Cygnaeus kuvaa hedelmällistä lasten kasvatustapaa näin:

”s.o. mikäli mahdollista saattamaan lapsi niiden olosuhteiden vaikutuksen alaiseksi, joiden avulla kaikki Luojan siihen istuttamat ruumiilliset ja henkiset voimat voivat kehittyä niin täydellisiksi kuin mahdollista, ja sitä vastoin poistamaan kaikki esteet, mitkä voivat ehkäistä, häiritä ja johtaa harhaan tätä kehitystä.” (1861/1910, s. 183)

Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustassa on paljon yhtäläisyyksiä Cygnaeuksen arvojen kanssa, kun tarkastellaan lapsen identiteetin kehittymistä. Perusopetuksen perustana on näkemys lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana juuri omana itsenään ja jokaisella tulee olla oikeus kasvaa täyteen mittaansa (POPS 2014, s. 15). Cygnaeuksen ajatteluun ei kuitenkaan vielä kuulunut opetussuunnitelman painotus siitä, että oppilaita ohjataan myös tiedostamaan oma tapansa oppia ja asettamaan tavoitteita oppimiselleen (POPS 2014, s. 17).

Myös **lapsen kehitysvaiheen** huomioiminen yhdistää Cygnaeuksen ajattelua ja opetussuunnitelmaa. Cygnaeuksen ajattelussa (1857b/1910, s. 24; 1861/1910, s. 195, 269) keskeistä oli opetuksen eteneminen luonnollisen kehityksen tietä. Tämän vuoksi opetuksen tuli edetä läheltä kauas eli oppilaan kanssa tuli tarkastella ensin yksityistapausta ja johtaa siitä käsin etsimään ja löytämään opittavaa asiaa laajemmin. Keskusteluissa oli tärkeää, että pohdittiin juuri lasten elämänpiiristä nousevia kysymyksiä. Lapsen oli vaikea tai mahdoton ymmärtää liian abstrakteja asioita. Kerralla ei myöskään saanut opettaa liian paljon. Cygnaeus (1860/1910, s. 391) ihmettelee, miten lapsen, joka tuskin tietää montako sormea hänellä on, tulisi oppia ulkoa katekismusta tai kieliopillisia määritelmiä. Myös opetussuunnitelmassa (2014, s. 14–15, 17, 20, 30, 48) puhutaan lapsen kuuntelemisesta ja kuulluksi tulemisesta sekä opetuksen järjestämisestä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Oppimisprosessissa tulee huomioida myös oppilaiden mielenkiinnon kohteet.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014, s. 15, 30, 52) puhutaan lapsen itsetunnon vahvistamisesta. Cygnaeus ei käytä sanaa itsetunto, mutta sen voi lukea sisään hänen ajatuksiinsa. Cygnaeuksen ihmiskäsitys oli lasta kunnioittava. Antamalla lapselle sopivia tehtäviä lapsi sai kokea onnistumisen iloa. Myös lapsen kuunteleminen oli tärkeää. Opettajan tuli suhtautua lapseen

rakkaudella ja kaikenlaiset häpeärangaistukset olivat kiellettyjä (Cygnaeus 1861/1910, s. 193–194, 196–197, 269, 338).

6.3 Havainnot ja kokemukset oppimisen lähtökohtana

Cygnaeuksen kasvatustajattelu ja vuoden 2014 opetussuunnitelman välillä on yhtäläisyyksiä myös **opetuksen havainnollisuuden korostuksessa** sekä opetuksen liittymisessä **lasten elinpiiriin**. Cygnaeuksen (1857a/1990, s. 16; 1857b/1990, s. 23) keskeinen didaktinen periaate oli havainto-opetus. Ennen lukemista tuli olla ajatus- ja puheharjoituksia lapsen elinpiirissä olevista esineistä ja asioista kuvien ja konkreettisten esineiden johdolla lapsen kehitystason mukaisesti. Hyyrö (2010, s. 74) toteaa, että Cygnaeuksen ajattelussa myös esim. kertomusten avulla lapsi saattoi saada sen havainnolliseen sisällön, jonka avulla voi omaksua käsitteen. Cygnaeus (1857b/1910, s. 24; 1861/1910, s. 195) toteaa, että kaiken opetuksen tulee olla havainnollista.

”Opetus kulkekoon kaikissa aineissa havainnon ja luonnollisen kehityksen tietä. s.o. esitettäköön oppilaalle ensin erikoisasia, yksityistapaus, ja johdettakoon häntä etsimään ja itse löytämään se, mitä hänen on opittava, sekä itsenäisesti ja selvästi lausumaan löytämänsä.”

Havainto-opetus pohjautui lapsen omaan keksimiseen ja löytämiseen. Cygnaeus (1861/1910, s. 195) lausui: ”Kouluissa on etsinnän ja löydännän, elämän eikä kuoleman vallittava”.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ei käytetä enää sanaa havainto-opetus. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 99) kuitenkin todetaan, että ”työskentelyn lähtökohtana ovat **oppilaiden omat kokemukset, havainnot ja kysymykset**”. Tilaa on annettava ihmettelyyn, oivaltamiseen, mielikuvitukseen ja oppimisen iloon. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 17–22, 98, 155) todetaan myös, että **kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö** ovat tärkeitä ajattelun ja oppimisen kannalta. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaiden, opettajien ja oppimisympäristöjen kanssa. Vuosiluokkien 1–2 työtavoissa korostuu

havainnollisuus, toiminnallisuus, leikki, pelillisuus ja tarinallisuus. Vuosiluokilla 3–6 eräs työskentelytavoista on tutkiminen, jossa tietoa tuotetaan itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti havaintoja tehden erilaisten tietolähteiden avulla. Oppilaita ohjataan tiedon hakemiseen, arvioimiseen, tuottamiseen sekä jakamiseen eri tavoin. Myös Cygnaeus (1860/1910, s. 391) kirjoittaa, että havainto-opetuksen rinnalla tarvitaan aistimien harjoitusta ja kehitystä.

Cygnaeus (1857b/ 1910, s. 23; 1861/1910, s. 322) ohjeisti opettajia kokoamaan koulun vanhimpien oppilaiden kanssa paikkakunnan luonnontuotteita, valmistamaan niitä tarkoituksenmukaisella tavalla sekä hankkimaan niille säilytyskaappeja. Myös kuntalaisia houkuteltiin keräämisharrastukseen mukaan hankkimaan koululle kaikkea, minkä ”katseleminen voi olla hyödyksi ja opetuksesi”. Kerättävät asiat olivat esim. luonnontuotteita ja taidetta, uusien peltotyökalujen malleja, astioita ja koneita.

1900-luvulla oppilaat pääsivät tekemään laajoja kasvioita, mikä oli yksi havainnollistamisen menetelmistä. Kouluille hankittiin paljon myös opetustauluja ja luonnontieteellisiä kokoelmia (esim. täytettyjä eläimiä), jotka olivat kovassa käytössä vielä ennen tietotekniikan läpimurtoa. Taulut ripustettiin seinälle oppilaiden nähtäväksi, joista pystyttiin havainnollistamaan opittavia asioita. Nykyisin internetin kuvat ovat tulleet opetustaulujen tilalle ja opetuksessa (POPS 2014, s. 23, 135) tulee hyödyntää monipuolisesti tieto- ja viestintäteknologiaa. Havaintoon perustuvaa työskentelyä tulee tukea esim. kertomuksilla, kuvataiteella ja vierailuilla eri kohteisiin. Oppilaat voivat nykyisin koota kasvioita myös sähköisesti.

Ajatuksena havainto näkyy vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (s. 22, 29–30) kun puhutaan monilukutaidosta (sanallinen, kuvallinen, auditiivinen, numeerinen ja kinesteettinen symbolijärjestelmä), erilaisista oppimisympäristöistä ja tutkimisesta.

6.4 Kieli ja ymmärrys oppimisen edellytyksenä

Sekä vuoden 2014 opetussuunnitelma että Cygnaeus korostavat **uuden tiedon liittämistä aikaisempaan** sekä **opitun ymmärtämistä**. Opetussuunnitelman (2014, s. 17) mukaan uusia käsitteitä ja asioita opeteltaessa oppilasta ohjataan liittämään uudet asiat aikaisemmin opittuun, jotta ymmärrys asiasta syvensi. Tietojen ja taitojen oppiminen on siis kumuloituvaa. Cygnaeuksenkin (1861/1910, s. 273, 283) ajattelussa opittuja asioita pyrittiin liittämään aiemmin opittuun. Hän toteaa esim. matematiikan yhteydessä, että myöhemmän oppimisen onnistuminen riippuu oleellisesti ensimmäisten vuosien käsittelytavoista. Luonnontiedossa puolestaan vanhempien lasten kanssa vertaillaan aiemmin havainto-opetuksen avulla opittuja eläimiä toisiinsa ja autetaan heitä ymmärtämään niiden kuuluminen määrättyihin ryhmiin ja luokkiin. Nurmi (1988, s. 197) toteaa, että käyttöön tulleissa mallikursseissa opetettavat aineet jaettiin luokka-asteille siten, että aiemmin opittu esiintyi aina uusissa asioissa. Toistensa kanssa yhteydessä olevat asiat pyrittiin opetuksessa liittämään toisiinsa. Asioista tuli edetä käsitteisiin eikä päinvastoin.

Cygnaeuksen ja vuoden 2014 opetussuunnitelman yhteisiä ajatuksia on myös **eteneminen tutusta vieraampaan**. Cygnaeuksen (1861/1910, s. 195, 281–282) mukaan oppilaalle tulee ensin esittää yksityistapaus ja ohjattava häntä sitten laajemman käsitteen ymmärtämiseen. Opetuksen tuli siis edetä yksityisestä yleiseen ja läheltä kauas. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 131, 135) tämä tulee näkyviin oppiaineiden sisällöissä, esimerkiksi uskonnossa ja ympäristöopissa lähtökohtana on oppilaalle tuttu elinpiiri.

Opetussuunnitelmassa (2014, s. 17) mainitaan, että tietojen ja taitojen oppiminen vaatii usein **sinnikästä harjoittelua**. Samoin Cygnaeuksen (1861/1910, s. 192–193, 195; 1860/1910, s. 388) mukaan oppiminen vaatii harjoittelua ja kertaamista. Ponnistuksesta seuraa ”voiton ilo”. Hän kirjoittaa, että ”abstraktisen tietämisen on harjoituksen myötä muututtava käytännölliseksi taitamiseksi”. Vasta sitten tulee asiassa mennä eteenpäin. Cygnaeus mainitsee tällaisen perusteellisuuden seurauksena syntyvän ”ehjiä ihmisiä”.

Tärkeä lähteitä yhdistävä ajatus on myös **tiedon sovellettavuus** elämässä. Opetussuunnitelman (2014, s. 19–20) mukaan koulussa tulee tavoitella tiedonalakohtaisen tiedon lisäksi laaja-alaista, oppiainerajat ylittävää osaamista. Laaja-alaisella osaaminen on tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuus, mikä pitää sisällään myös kyvyn käyttää ja soveltaa tietoja ja taitoja. Cygnaeus (1861/1910, s. 192, 195) sanoi vahvasti, että tieto, joka ei paranna ihmisen sydäntä tai ajatustapaa, on arvoton. Hän tähdentää, että “todella jalostavaa ja kasvattavaa on ainoastaan se tieto, mikä on oppilaan omaisuutta ja mitä voi vapaasti ja itsenäisesti hallita.” Pintapuolinen, puolinainen tieto puolestaan turmelee ihmisen.

Opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisuus näyttäytyy Cygnaeuksen kirjoituksissa erityisesti siis opitun ymmärtämisen ja työnteon kautta, jolloin tietoa voidaan soveltaa käytäntöön. Cygnaeuksen (1861/1910, s. 196, 269, 273) ajattelussa näkyy laaja-alaisista taidoista erityisesti ajattelun taidot, mikä tuli näkyviin esimerkiksi siinä, että oppilaita pyydettiin omin sanoin kertomaan oppimastaan ja soveltamaan oppimaansa. Cygnaeus puhuu esim. matematiikasta “ajatusvoiman kehityskeinona” ja toteaa oikean laskennonopetuksen edistävän ajattelevaa ja harkitsevaa käsitystä elämästä. Lisäksi Cygnaeuksen (1861/1910, s. 180; 1861b/1910, s. 403) ajattelusta löytyy yhtymäkohtia opetussuunnitelman (2014, s. 22, 24) mainitsemiin arjen taitoihin sekä yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumiseen. Cygnaeuksen (1859/1910, s. 52) ajattelussa näkyi myös eheyttämisen arvostaminen, sillä hän ihaili Itävallassa Liesingin linnassa sitä, miten oppilaat saivat opiskella kasvi- ja eläintieteitä käytännöllisesti puutarhassa ja retkillä. Opetussuunnitelma (2014, s. 31) toteaa, että eheyttävä opetus auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja oman elämän, yhteisön ja ihmiskunnan kannalta ja siinä tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä.

Ajattelemisen taito on siis vuoden 2014 opetussuunnitelmaa ja Cygnaeuksen kasvatustajattelua yhdistävä tavoite. Opetussuunnitelmassa on vahva ajattelun taitojen ja kriittisen ajattelun korostus (POPS 2014, s. 20, 22). Oppilaita ohjataan näkemään, että tietoa voi syntyä esim. päättelemällä tai oman

kokemuksen pohjalta. Tutkivan ja luovan työskentelyn, yhdessä tekemisen ja syventymisen nähdään edistävän ajattelun kehittymistä. Cygnaeus ei puhu teksteissään kriittisestä ajattelusta. Cygnaeus (1859/1910, s. 39) kuitenkin kritisoi sellaista opetusta, jossa oppilas olisi vain äänetön kuulija, sillä silloin oppilas käy ajattelemattomaksi ja tarkkaamattomaksi. Cygnaeus (1858/1910, s. 129; 1860/1910, s. 391) toteaa, että ajattelu harjaantuu lasten omissa töissä, joissa he saavat konkreettisesti tehdä ja keksiä. Lasten kanssa on yhdessä pohdittava asioita niin, että havainnot voivat muuttua käsitteiksi. Lasten kanssa on ajateltava, jotta he oppivat ajattelemaan. Hyyrö (2010, s. 76) mainitseekin Cygnaeukselle opetuksen tavoitteena olleen kasvattaa järjestäytyneitä, Jumalan kuvaksi luotuja ja vapaaseen, ajattelevaan omatoimisuuteen määrättyjä olentoja. Tulkitsemme, että rivien välistä Cygnaeuksen ajattelusta myös välittyy **tietyntyylinen kriittinen ajattelu** verrattuna aiempaan ulkoa oppimiseen perustuvaan opetustapaan. Hurme (2020) kiinnitti luennollaan huomiota siihen, että kriittisyys herätti kirkon piirissä ja esim. Snellmanissa vastustusta. Ajateltiin, että tieto villitsee, ja jos köyhätkin saavat oppia ja alkavat kriittisiksi, rupeavat he liian vaativiksi.

Sekä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa että Cygnaeuksen ajattelussa esiin nousee ajatus **yhteisöllisyydestä**, mutta korostukset ovat toisistaan poikkeavia. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014, s. 14, 27) puhutaan koulusta oppivana yhteisönä ja painotetaan dialogisuuden ja yhdessä oppimisen merkitystä. Yhdessä oppiminen vahvistaa kriittisen ja luovan ajattelun taitoa sekä kykyä ongelmanratkaisuun ja erilaisten näkökulmien ymmärtämiseen. Yhteisöllisyys tulee Cygnaeuksen (1861/1910, s. 198–199, 269) ehdotuksessa esiin, kun hän kirjoittaa, että ”kouluelämän tulee olla sydämellistä yhteiselämää, joka sen välittömän suhteen avulla, missä lapset ovat toisiinsa, vaikuttaa siveellisesti kasvattavasti”. Hänen mukaansa kaikessa yhteisessä työssä saman päämäärän saavuttamiseksi on uskomattomia voimia yhteiskunnan jäsenten kohottamiseksi. Aivan erityisen tärkeänä Cygnaeus piti yhteistä laulua. Yhdessä oppiminen näkyy Cygnaeuksen ajattelussa myös opetuskeskustelussa.

Sekä opetussuunnitelmassa että Cygnaeuksen ajattelussa nousee vahvasti esiin **kielen merkitys**. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 28) puhutaan kielitietoisuudesta. Yksi kielitietoisuuden tuntomerkki on kielen merkityksen ymmärtäminen oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan liittymisessä. Myös jokaisella tiedonalalla on oma kielensä ja käsitteistönsä. Opetuksessa tulee edetä arkikielestä kohti käsitteellisen ajattelun kieltä. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on malli kielenkäyttäjänä ja jokainen opettaja myös oppiaineensa kielen opettaja. Cygnaeus (1859/1910, s. 28; 1861/1910, s. 279, 335) oli hyvin tietoinen kielen merkityksestä identiteetille ja yhteiskunnalle ja hänelle tärkeää olikin suomen kielen käyttäminen opetuskielenä. Cygnaeuksen mukaan jokaisen oppitunnin tulee olla kielitunti siten, että lapset oppivat puhumaan virheetöntä kieltä. Vaikka kielentämisestä ei kansakoulun syntyvuosina vielä puhuttu, oli Cygnaeuksen (1857a/1990, s. 16; 1861/1910, s. 196, 251, 279) ajatus kuitenkin sen suuntainen. Opettajan tuli usein kerrata, mitä on luettu, sekä antaa oppilaiden joko kertoa tai kirjoittaa oppimaansa. Näin opettaja pystyi näkemään, ovatko lapset todella ymmärtäneet asian. Opettajan tuli kiinnittää huomiota myös omaan esitystapansa. Cygnaeus (1860/1910, s. 391) puhui Fröbelin ajatuksiin viitaten siitä, miten lasten kanssa oli ajateltava, jotta havainto saattoi muuttua käsitteeksi. Tähän tarvittiin myös mielikuvitusta ja leikkiä.

Molemmissa lähteissä kielen merkitys liittyy **ymmärtämiseen**. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 103, 159) koulun kielenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa (funktionaalinen kielikäsite). Oppilaat tekevät havaintoja erilaisista teksteistä ja niissä käytetyistä vuorovaikutuksen keinoista. Äidinkielessä tulkitaan ja tuotetaan monimuotoisia tekstejä, myös kielitiedon käsitteitä hyödyntäen. 3–6-luokilla tuetaan lukutaidon syvenemistä ymmärtäväksi lukemiseksi. Myös Cygnaeus (1857a/1990 s. 2, 17) piti tärkeimpänä lähtökohtana aina ymmärtämistä ja toteaa, että sisällyksen käsittäminen ja käytännön harjoitukset tulisi aina olla pääasia, ja tavallista kieliopillista selvitystä ja yksittäisten sanojen sijoittelemista olisi vähennettävä kouluopetuksessa. Tämän vuoksi lasten kanssa tulisi tarkastella kirjeitä ja pieniä

kirjoitelmia lasten elämää lähellä olevista tapahtumista ja tehdä niistä mukaelmia.

6.5 Toiminnallisuus, leikki ja luovuus työtavoissa

Työtapojen osalta vuoden 2014 opetussuunnitelmaa ja Cygnaeuksen ajattelua yhdistää pyrkimys **vaihtelevien työtapojen käyttöön**. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014, s. 30) todetaan, että työtapojen valintaa ohjaavat tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet. Opetussuunnitelma ohjaa monipuolisten työtapojen käyttöön. Kokemuksellisten ja toiminnallisten työtapojen ja eri aistien käytön sekä liikkumisen nähdään lisäävän oppimisen elämyksellisyyttä ja sitä kautta myös oppilaiden motivaatiota. Nurmi (1988, s. 228) arvioi, että Cygnaeuksella opetusmetodi merkitsi enemmän kuin opetuksen sisältö. Cygnaeus (1857b/1910, s. 22; 1861/1910, s. 183, 194, 256, 334) mainitsi useissa kohdissa kirjoituksiaan ruumiillisten ja henkisten voimien kehittymisen tärkeydestä. Hän piti ruumiillista kasvatusta yhtä tärkeänä kuin älyllistä kasvatusta ja kirjoitti esimerkiksi kasvatusopillisesta voimistelusta ja voimisteluleikeistä. Cygnaeus halusi, että oppimisen tulee tapahtua Fröbelin kasvatusopin mukaisesti käytännöllisten harjoitusten avulla. Ruumiilliset harjoitukset (voimistelu ja uinti) tarkoittavat pääasiassa perinteistä liikuntaa omana oppiaineenaan, mutta voimistelua Cygnaeus ehdotti esim. seminaariin jokaiselle aamulle. Opettajan oli myös otettava huomioon sopiva töiden vaihtelu niin, että ruumiinharjoituksia ja käytännöllisiä töitä olisi vuorotellen tietopuolisen opiskelun kanssa. Myös opetussuunnitelmassa (2014) toiminnallisuus näkyy kautta linjan eri oppiaineiden kohdalla.

Yhdistävänä piirteenä Cygnaeuksen ajattelussa ja opetussuunnitelmassa on **leikin merkitys ja luovuus** oppimisessa. Cygnaeus (1861/1910, s. 193–194) näki leikin lapselle luonnollisena tapana oppia ja toteaa: ”Leikki on tapa, millä lapsi elää henkisesti ja muodostaa sisäisen elämänsä ulkomaailmassa” ja ”ainoastaan leikin muodossa voi lapsi mielihalulla olla työssä ja toimessa.” Cygnaeus puhui

lapsen ”**keksimis- ja luovasta kyvystä**” sekä leikistä käytännöllisenä työnä, joka opettaa lasta soveltamaan tietoansa. Ehdotuksessaan hän antaa joitain esimerkkejä siitä, miten järjestettyä leikkiä voi niveltää opetukseen, kuten matematiikkaan, lukemaan oppimiseen ja erityisesti pienten lasten opetukseen. Cygnaeuksen hengessä opetussuunnitelma (2014, s. 21) toteaa, että leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, mielikuvitus, toiminnallisuus ja taide lisäävät oppimisen iloa ja vahvistavat luovaa ajattelua ja oivaltamista. Kokeellisuus ei Cygnaeuksella kuitenkaan samalla tavoin nouse esiin.

Jo Cygnaeuksen ajattelussa näkyy opetussuunnitelman korostama **toiminnallisuus** sekä **välineiden käyttäminen**. Toiminnallisuus liittyy Cygnaeuksen teksteissä esim. äidinkielen opetukseen. Oppilaille tuli olla paitsi viivoitetut kivitaulut, myös pieni kirjaimisto irtonaisia, painettuja kirjaimia, joilla he pystyivät muodostamaan sanoja. Cygnaeus (1861/1910, s. 271) toteaa: ”Tämä opetustapa vaatii lapsen itsetoimintaa kohta lukemisen alkeissa.” Hyvinkin modernin kuuloisesti Cygnaeus (1859/1990, s. 43–44; 1861/1910, s. 267) kirjoittaa, miten matematiikassa ”leikkivä muoto-oppi on siltana ankarampaan, vakavaan matematiikkaan”. Hän esittelee neliöihin viivoitetulle taululle tai paperille piirtämistä, jossa oppilaat muodostavat symmetrisiä kuvioita vapaasti oman mielensä mukaan noudattaen vain annettuja ohjeita. Cygnaeus esittää myös, että laskennon alkeita aina murtolukuihin saakka opetetaan Fröbelin lahjojen avulla. Myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014, s. 130) mainitaan, että matematiikkaa opiskellaan toiminnallisesti ja välineitä käyttäen. Pedagogisesti ohjatut leikit ja pelit ovat oppimisen apuna. Cygnaeus (1861/1910, s. 242) toteaa vielä, että kansakoulun tarkoitus ei ole opettaa lapsia vain laskemaan, vaan myös harkitsemaan. Matematiikan esimerkit oli tämän vuoksi otettava todellisesta elämästä eikä niinkään laskukirjasta.

Nykyistä opetussuunnitelmaa ja Cygnaeuksen ajattelua yhdistää **oppilaan aktiivisen roolin** korostus. Opetussuunnitelma (2014, s. 17) rakentuu oppimiskäsitykselle, jossa oppilas on aktiivinen toimija ja tiedon käsittelijä. Myöskään Cygnaeuksen (1861/1910, s. 195–196) mukaan tietoa ei voinut ahtaa ihmiseen vaan oppilaan on itse oltava aktiivinen sen etsimisessä ja löytämisessä,

mikä oli opittava. Cygnaeus puhui oppilaan aktiivisuudesta ajattelijana ja tiedon ymmärtäjänä. Toiminnallisuus näyttäytyi ruumiillisen kasvatuksen korostuksena esim. voimistelussa ja käsityössä. Oppilaan aktiivisuus ei tulkintamme mukaan Cygnaeuksen ajattelussa kuitenkaan merkinnyt aivan samaa kuin vuoden 2104 (s. 17) opetussuunnitelmassa korostettu oppilaan aktiivinen toimijuus ja oppimaan oppimisen taidot.

Ajatus **oppimisen ilosta** on läsnä sekä Cygnaeuksen ajattelussa että opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 17) todetaan, että tärkeitä oppimisen kannalta ovat myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja luova toiminta. Samoin Cygnaeus (1859b/1910, s. 129; 1861/1910, s. 193–194) aikanaan näki leikin, toiminnallisuuden ja luovan toiminnan olevan lapsille ominainen tapa oppia ja se tuli esiin erityisesti pienten lasten opetuksessa. Leikkiessä lapsi saattoi oppia ”ilman mitään ponnistusta ja ilomielin.” Toisaalta Cygnaeus myös varoitti pelkästään mieluisan työn turmiollisuudesta ja muistutti ponnistelun tuottamasta voiton ilosta, kuten luvussa 4.2.1. totesimme.

6.6 Koulutuksellinen tasa-arvo

Nykyisessä opetussuunnitelmassa on näkyvillä jo Cygnaeukselle tärkeä ajatus yhteisestä **pohjakoulusta**. Cygnaeus oli huolissaan tasa-arvon toteutumisesta Suomessa eri yhteiskuntaluokkien välillä. Cygnaeuksen (1862/1910, s. 374–375; 1875/1910, s. 520–522) mukaan kansakoulun tuli olla ”koko kansan ensimmäinen yleinen kasvatuslaitos” ja pohjakoulu, jossa kaikki lapset saavat yhteisen perustan koulusivistykselle. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 16, 18) todetaan, että tasa-arvon tavoitteen ja laajan yhdenvertaisuusperiaatteen tulee ohjata opetuksen kehittämistä. Opetuksen tehtävä on osaltaan edistää taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Perusopetus mahdollistaa oppivelvollisuuden suorittamisen ja antaa pohjan toisen asteen opinnoille.

Cygnaeuksen ajattelua ja vuoden 2014 opetussuunnitelmaa yhdistää myös pyrkimys **koulutukselliseen tasa-arvoon**. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 9–11)

todetaan, että perusopetuksen ohjausjärjestelmällä pyritään takaamaan koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertainen toteutuminen sekä luoda lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle hyvät edellytykset. Opetussuunnitelman perusteet sekä paikalliset erityispiirteet huomioon ottava paikallinen opetussuunnitelma ovat osa tätä ohjausjärjestelmää. Samoin Cygnaeukselle (1861/1910, s. 301, 332) oli tärkeää, että opettajat noudattavat tarkasti koululle vahvistettua järjestystä ja laativat opetussuunnitelmat mallikoulujen opetussuunnitelman mukaisesti erilaisten olosuhteiden vaatimilla muutoksilla.

Cygnaeus (1857a/1910, s. 12, 17; 1857b/1990, s. 22–23; 1859/1910, s. 32; 1861/1910, s. 181–182) edisti voimakkaasti tyttöjen koulutusta ja hän korosti myös tyttöillä olevan oikeus yleisinhimilliseen sivistykseen. Cygnaeus totesi:

“Ellei tyttö- ja poikakouluja voida samaan aikaan perustaa, ovat tyttökoulut mielestäni tarpeellisemmat kuin poikakoulut. Ensinnäkin voi tyttö syntymäkodissaan tehdä tiedoillaan siskojensa parissa suurempaa hyötyä kuin poika, joka on niin paljon ulkotöissä, ja sitten kun hän joutuu äidiksi, on hänen useimmissa tapauksissa oltava lasten ensimmäinen ja ainoa opettaja, samaten kun hän on heidän paras opettajansa, jos hänellä on siihen tietoja ja hyvää tahtoa.”

Vaikka tyttöjen ja poikien tuli opiskella samoja aineita ja yhtä kauan, oli painotuksessa kuitenkin eroja. Tyttöjä tuli harjoittaa etupäässä talouden ja kodin hoitoon kuuluviin asioihin, kun taas poikia tuli kasvattaa lainkuuliaisuuteen, rohkeuteen ja uhrautuvaisuuteen isänmaan ja omaisten puolesta (Cygnaeus 1857/1990, s. 14). Opetussuunnitelmassa (2014, s. 16, 18–19, 28, 154) todetaan, että koulun kaiken toiminnan tulee vahvistaa tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta ja sen tulisi näkyä kaikessa toiminnassa. Enää ei erotella millään tavalla tyttöjen ja poikien oppisisältöjä, vaan kaikilla on samat oikeudet ja velvollisuudet ja kaikkia rohkaistaan yhdenvertaisesti opinnoissa eri oppiaineissa. Oppilaita rohkaistaan tekemään valintoja henkilökohtaisista lähtökohdistaan käsin, välttämällä sukupuolittuneita ratkaisuja ja roolimalleja.

Cygnaeus (1861/1910, s. 333) toteaa, että opettajan on henkilöihin katsomatta pidettävä samanlaista huolta jokaisesta hänen hoitoonsa uskotusta lapsesta. Nykyinen opetussuunnitelma (2014, s. 14) painottaa tarkemmin, että

ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muuhun henkilöön liittyvän syyn perusteella.

Arviointi ei esiinny Cygnaeuksen teksteissä siinä laajuudessa kuin se on opetussuunnitelmassa (2014). Seminaarin oppisuunnitelmassa mainitaan, että ”opettajien on alituisesti ja tarkkaan seurattava kunkin oppilaan älyllistä ja siveellistä kehitystä, voidakseen kuukausi- ja vuositodistusten jaossa antaa oikeudenmukaisen arvostelun”. Arviointi näkyi kirjoituksissa välillisesti opettajan velvollisuutena tarkastaa oppilaiden tehtäviä järjestelmällisesti ja pyytämällä oppilaita usein esittämään, mitä olivat oppineet (Cygnaeus 1861/1910, s. 195, 236). Arvioinnilla on opetussuunnitelmassa (2014, s. 47–51) merkittävä rooli oppimista ohjaavana ja kannustavana tekijänä. Arviointia tulisi toteuttaa monipuolisesti ja sen tulee olla oikeudenmukaista. Suuri merkitys on opettajan antamalla palautteella ja parhaimmillaan arviointi on rohkaisevaa ja se kannustaa oppilasta yrittämään. Samoin kuin Cygnaeuksen ajattelussa, opetussuunnitelman mukaan opettajan tulee koota tietoa oppilaiden edistymisestä säännöllisesti. Arviointi sisältää myös summatiivista arviointia, jonka tulokset välitetään lukuvuositodistuksissa. Nykyisessä opetussuunnitelmassa vahva painotus on kuitenkin myös formatiivisessa arvioinnissa, itsearviointissa sekä vertaisarviointissa.

Cygnaeus (1861/1910, s. 337–338) kehottaa varovaisuuteen rohkaisujen ja rangaistuksen käyttämisessä. Rohkaisut saattaisivat johtaa itserakkauteen ja turhamaisuuteen, rangaistukset puolestaan paaduttavat ja tekevät alakuloisiksi. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014, s. 47) rohkaiseva ja kannustava palaute nähdään kuitenkin erittäin tärkeänä tekijänä oppimisprosessissa.

6.7 Opettajan ohjaava rooli sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö

Opettajan rooli 1800-luvun lopun kouluissa vaikutti hyvin erilaiselta tähän päivään verrattuna. Cygnaeuksen (1861/ 1910, s. 194–200) ehdotuksessa oli runsaasti vaatimuksia opettajan ja opetuksen suhteen. Opetuksen tuli olla hyvin kurinalaista. Koulussa oli vallittava uutteruus, havainto-opetus, kuuliaisuus, siisteys, inhimillisyys jne. Siveellinen käytös 1800-luvulla oli hyvin arvostettu ominaisuus. Siveellisyys-sana esiintyy usein Cygnaeuksen teksteissä, mutta vuoden 2014 opetussuunnitelmassa se ei enää ole mukana.

Cygnaeuksen (1861/1910, s. 196–197, 199–200) mielestä opettajan persoonallisuudella on erittäin suuri merkitys oppimiselle. Hän puhuu opettajarakkaudesta, jolla on jalostava ja kohottava vaikutus ja joka vaikuttaa suojelevasti ja varjelevasti koko kouluun. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 18, 47) ei puhuta varsinaisesti opettajarakkaudesta, mutta perusopetuksen tehtävä – ja näin ollen myös opettajan tehtävä – on **oppilaan oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä kotien kanssa**. Cygnaeus (1861/1990, s. 180, 187–188) puhuu siitä, miten kasvatuslaitoksessa oppilaita ohjataan esimerkin ja tottumuksen voimalla. Modernin pedagogiikan kielellä tätä voisi varmaankin kutsua mallintamiseksi.

Cygnaeuksen kasvatusajattelua ja vuoden 2014 opetussuunnitelmaa yhdistää oppilaan aktiivinen rooli ja siten **opettajan ohjaava rooli**. Opettajan ohjaava rooli tulee vahvasti esiin opetussuunnitelmassa (2014, s. 17, 20, 30). Opetuksen painopiste on siirtynyt asian opettamisesta asian ymmärtämiseen ja oppimiseen. Opetuksessa kehoitetaan käyttämään monipuolisia ja oppilasta aktivoivia työtapoja, kuten tutkivaa ja ongelmalähtöistä työskentelyä. Oppilaan tulisi rohkaista asettamaan itselleen tavoitteita ja ratkaista ongelmia itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa. Oppimisestaan tietoinen oppija rohkaistuu toimimaan yhä itseohjautuvammin, jolloin työskentely- ja ajattelutaidot kehittyvät. Vuorovaikutustaidot, osallisuus ja itseilmaisuus korostuvat opetussuunnitelmassa. Myös Cygnaeus (1861/1910, s. 196) korostaa opettajan

roolia opetuksen ohjaajana. Cygnaeus kirjoittaa, että opettajan tulisi jättää puhuminen luokassa enemmän oppilaille. Hän lainaa Diesterwegin kertomaa: ”Tunnen opettajan, joka monituntisen vilkkaan opetuksen aikana ei puhunut kymmentä lausetta, oppilaat sitä vastoin satoja; se oli oikea opettaja”. Cygnaeus (1861/1910, s. 278) perustelee ajatuksensa ohjaamisesta käytännönläheisesti:

”Koska juuri oppilaiden on opittava ajattelemaan ja kielellisesti oikein ilmaisemaan ajatuksensa, niin on opettajan tai opettajattaren aina muistettava, että etenkin lasten on puhuttava ja tehtävä se täsmällisesti ja selvästi ja opettajan tai opettajattaren ainoastaan järjestäen ja ohjaten otettava osaa opetukseen.”

Suomalaiseen **opettajuuteen kuuluvan autonomian juuret** näkyvät jo Cygnaeuksen ajattelussa. Cygnaeus (1861/1910, s. 301–302, 310, 335) toteaa edistyksellisesti, että vaikka opettajan on metodiikassaan seurattava seminaarissa saamaansa opetusta, on jätettävä tilaa myös opettajan omille menetelmävalinnoille ja yksilöllisten opettajalahjojen kehittymiselle. Vuoden 2014 opetussuunnitelma ei listaa, millainen opettajan tulisi olla ja miten hänen tarkalleen ottaen on opetettava. Toki opettajaa ohjaavat linjaukset opetuksen tehtävistä ja oppimiskäsityksestä, joista selviää opettajan ja oppilaan roolit. Opettajalla on kuitenkin melko suuri autonomia opettaa parhaaksi katsomallaan tavalla huomioiden kuitenkin opetussuunnitelman velvoitteet.

Harju (2010, s. 151–152) toteaa, että koulutarkastajana Cygnaeus asetti koulun sydämellisen yhteishengen ja toveruuden tärkeämmäksi kuin suuret saavutukset oppimisessa. Vaikka yhteisöllisyys ei esiintynyt Cygnaeuksen teksteissä niin paljon kuin nykykoulussa, kuin Cygnaeuksen kynästä on opetussuunnitelman (2014, s. 27) ajatus siitä, että oppivassa yhteisössä annetaan arvoa työhön syventymiselle, oppimisessa tarvittavalle ponnistelulle ja työn loppuunsaattamiselle. Opettajien välisestä yhteistyöstä löytyi Cygnaeuksen kirjoituksista hyvin vähän ohjeita. Opettajien kokoukset Cygnaeus (1861/1910, s. 190) kuitenkin näki tapana jakaa ajatuksiaan kollegoiden kanssa:

”Elleivät kansakoulunopettajat saa yhteisissä kokouksissa toisilleen esittää kokemuksiaan ja vaihtaa mielipiteitään ja antamallaan neuvoilla elähdyttää

toisiaan, niin ei voida mitään toimeliasta elämää ylläpitää opettajakunnassa, vaan yksipuolisuus, ylpeys ja tietämättömyys kaikkine surullisine seurauksineen tulee rehottamaan.”

Sekä Cygnaeus että opetussuunnitelma nostavat esiin **kotien kanssa tehtävän yhteistyön**. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 14, 35–36) todetaan, että opetuksen tulee tapahtua yhteistyössä kotien kanssa. Yhteistyön onnistumisen kannalta oleellista on koulun henkilöstön aloitteellisuus, kunnioittava vuorovaikutus ja monipuolinen viestintä. Yhteistyössä on huomioitava perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet. Käytännössä opettaja keskustelee vanhempien kanssa säännöllisesti opetuksen ja oppimisen keskeisimmistä asioista niin yhteisö- kuin yksilötasolla. Huoltajien kanssa tulee keskustella mm. oppimisen tavoitteista, tuesta ja arvioinnista. Cygnaeus (1860/1910, s. 320, 339–340) oli pitkälti samoilla linjoilla vuoden 2014 opetussuunnitelman kanssa siinä, että opettajan tulee antaa vanhemmille ”sopivassa tilaisuudessa” tietoa oppilaan käytöksestä ja oppimisesta ja vanhemmat ovat tervetulleita käymään koulussa. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa huoltajille kuitenkin annetaan selvästi laajempi mahdollisuus osallistua koulun arkeen sekä toiminnan kehittämiseen ja tavoitteiden asettamiseen.

Opettajalla oli 1800-luvulla muutenkin erilainen yhteistyörooli kuin 2000-luvulla. Opettaja oli ikään kuin koko kylän tiedonjakaja. Opettajan oli hyvä myös herättää kunnassa halua lastenopetukseen, ottaa selkoa kotikasvatuksesta perheissä, perustaa kouluja sekä tarkastaa aikaisemmin perustettuja kouluja. Lasten vanhemmilta voitiin vaatia ehdotonta kuuliaisuutta, sillä heidän piti tulla koululle antamaan estelemättä tietoa lapsistaan, jos koulun johtokunta niin pyysi. Viisaasti Cygnaeus (1861/1910, s. 320, 339–340) kuitenkin toteaa, että lasten vanhempien ja huoltajien kanssa oli opettajan aina pyrittävänä elämään hyvässä sovussa. Hän (1862/1910, s. 373; 1875/1910, s. 516, 521) tähdentää, että koulu ei voi milloinkaan ottaa lasten opetusta kokonaan huostaansa ja vapauttaa vanhempia heidän velvollisuuksistaan lastenkasvatuksessa. Cygnaeukselle kansansivistyksen ”juuri, perusta ja pohja” oli kristillinen kotikasvatus.

6.8 Luottamus ja välittävä ilmapiiri

Vuoden 2014 opetussuunnitelmaa ja Cygnaeuksen ajattelua yhdistää ajatus siitä, että järjestystä koulussa pidetään yllä ennen kaikkea **ehkäisevillä toimenpiteillä**. Cygnaeuksen ajatus kurinpidollisista kysymyksistä tiivistyy sanoihin: ”opettajan on hallittava kouluansa *silmäyksellä*, ei pampulla”. Cygnaeukselle tärkeää oli kuuliaisuus ja järjestyksen henki, jotka luodaan luottamusta herättävällä kohtelulla. Pysyviä kasvatustuloksia ei saa aikaan pakko eikä kylmä velvollisuudentunto, vaan ainoastaan puhdas, epätsekäs rakkaus. Opettajan rakkaus oppilaisiin herättäisi vastarakkautta. Opettajan tuli elää mukana oppilaiden yhteisessä ilossa ja yhteisessä surussa (Cygnaeus 1861/1910, s. 197–198; 1875/1910, s. 525; 1861b/1910, s. 405). Opettajan oli myös toimittava johdonmukaisesti samojen periaatteiden mukaan eikä hän ei saanut peruuttaa käskemäänsä tai jättää toteuttamatta luvattua tai uhattua (Cygnaeus 1861/1910, s. 197, 199).

Opetussuunnitelmasta (2014, s. 34) nousee samansuuntaisia ajatuksia opettajan vastuusta opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Opetussuunnitelmassakin puhutaan Cygnaeuksen tavoin ennaltaehkäisevistä toimenpiteistä. Opettajan tulee tunnistaa mahdolliset oppimisen vaikeudet sekä ohjata ja tukea oppilasta. Oppilaille on kouluyhteisön jäsenenä oma vastuunsa, mikä ilmenee säännöllisenä osallistumisena koulutyöhön, reiluna suhtautumisena koulutovereihin ja aikuisiin sekä yhteisten sääntöjen noudattamisena. Oppilaan tulee huolehtia sovituista tehtävistä ja kunnioittaa työrauhaa.

Cygnaeuksen hengessä opetussuunnitelmassa (2014, s. 27, 36–37) todetaan, luokan ilmapiiriä ja työrauhaa vahvistetaan **luottamuksella ja välittävällä ilmapiirillä**. Kuulluksi tuleminen ja oikeudenmukaisuuden kokemus rakentavat luottamusta. Opetussuunnitelman mukaan opettaja voi vaikuttaa työrauhan ylläpitoon ohjaamalla ja antamalla oppilaille palautetta. Pääasiallinen tapa puuttua epäasialliseen käyttäytymiseen on kasvatustalku, jossa keskustellaan tapahtuneesta ja pohditaan keinoja

tilanteen korjaamiseksi. Muita kurinpidollisia keinoja ovat jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen. Opetusta häiritsevä oppilas voidaan poistaa luokkahuoneesta, ja jos on kyseessä turvallisuusriski, opettajalla on oikeus evätä oppilaan läsnäolo loppupäivän ajan. Cygnaeuksen ja opetussuunnitelman ohjeet kurinpidollisista keinoista (keskustelut ja varoitukset) ovat hyvin samansuuntaiset. Suurin eroavaisuus on kuitenkin Cygnaeuksen (1861/1910, s. 225, 338–339; 1862/1910, s. 370) ajatus siitä, että hätätilassa ja viimeisenä ojennuskeinona oli muutama vitsanlyönti kämmenelle. Kaikki muut **ruumiilliset rangaistukset sekä häpeärangaistukset olivat ankarasti kiellettyjä** Cygnaeuksen ajattelussa. Tulkitsemme kuitenkin kuuliaisuuden vaatimuksen korostuvan Cygnaeuksen ajattelussa huomattavasti nykyistä opetussuunnitelmaa vahvemmin. Kun opetussuunnitelmassa puhutaan kunnioittamisesta, kunnioitus kohdistuu lapseen, elämään, ihmisoikeuksiin, erilaisiin katsomuksiin, moninaisuuteen, luontoon, työhön ja työrauhaan, yksityisyyteen, tekijänoikeuksiin tai toisen kokemuksiin. Kunnioituksen tulee liittyä myös keskinäiseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kotien kanssa. Varsinaisesti opettajan kunnioittamiseen viittaavia kohtia emme nykyisestä opetussuunnitelmasta löytäneet.

Cygnaeus (1861/1910, s. 333) toteaa, että lapsia on opettava **kohteliaaseen käytökseen** kaikkia kohtaan. Samoin opetussuunnitelmassa (2014, s. 19) sivistykseen ymmärretään kuuluvaksi kasvu hyviin tapoihin. Cygnaeus (1861/1990, s. 198, 316) ei puhu lasten itseohjautuvuudesta, mutta kuitenkin viittaa ulkonaisen järjestyksen johtavan itsehallintoon, itsekasvatukseen. Opettajien oli tavoiteltava lasten keskuuteen sellaista itsehallintoa, että he pitäisivät itseään toistensa suhteen **solidaarisesti edesvastuullisina**. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 35) tärkeässä osassa on oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja yhteistoiminta. Oppilailla tulee olla mahdollisuus myös osallistua opetussuunnitelman sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun.

7 CYGNAEUKSEN KASVATUSAJATTELUN YHTYMÄKOHDAT USKONNON JA KÄSITYÖN OPETUSSUUNNITELMIIN

Peilaamme tässä luvussa Uno Cygnaeuksen kasvatustajatteluun vuoden 2014 opetussuunnitelman käsityön ja uskonnon sisältöihin ja tavoitteisiin alakoulussa. Etsimme erityisesti yhdistäviä näkökulmia, mutta mainitsemme myös keskeisimmistä eroavaisuuksista. Cygnaeus ei joidenkin aikalaistensa tavoin nähnyt mitään tarvetta arvottaa eri tavoin uskonnon ja käsityön merkitystä, vaan ne olivat molemmat tärkeä osa koulua ja ihmisen kokonaiskasvua (Cygnaeus 1859, s. 29–30).

7.1 Kasvattava käsityö

Käsityön opetuksessa näkyi Cygnaeuksen kirjoituksissa sen pedagoginen tehtävä, joka painottuu myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (s. 146). Käsitöiden opetuksen päämääränä tulee Cygnaeuksen (1859/1910, s. 31; 1861/1910, s. 257–258) mukaan olla **yleisen kätevyuden hankkiminen**, mikä samalla vaikuttaa sekä **ruumiillisesti että sielullisesti kasvattavasti**. Käsityö kehittää lapsessa voimaa, tottumusta ja halua työhön. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassakin (s. 146) sanotaan, että käsitöissä opetellaan käyttämään opittuja tietoja ja taitoja arjessa ja kehitetään mm. käsillä tekemistä, joka edistää motorisia taitoja ja luovuutta. Lisäksi käsityö vahvistaa itsetuntoa. Cygnaeus (1861/1910, s. 194, 257–258) näki käsitöiden suuren hyödyn elämässä. Oppilaan tuli oppia **arjen kädentaitoja**, jotta selviäisi itsenäisesti arjen askareissa. Cygnaeus (1861/1910, s. 348–349) ja vuoden 2014 opetussuunnitelma (s. 146) ovat samoilla linjoilla siinä, että käsityö kasvattaa eettisiä, osaavia ja **yritteliäitä** kansalaisia, jotka arvostavat itseään tekijöinä ja haluavat ylläpitää käsityökulttuuria.

Seminaarien mallikouluihin Cygnaeus teki opetussuunnitelmat, joiden hän toivoi olevan malliesimerkkejä myös tavallisille kansakouluille. Mallikouluissa tytöt saivat ottaa osaa kaikkiin taloustoimiin sisarten eli opettajataropiskelijoiden johdolla sisällä, puutarhassa ja navetassa. Käsitöiden osalta he harjoittelivat ompelua, liina- ja pitovaatteiden leikkaamista, kehruuta, kutomista jne. Kaikissa taloustoimissa oli noudatettava säästäväisyyttä ja puhtautta. Poikakouluissa harjoiteltiin käyttämään puusepän, sorvarin ja sepän työkaluja, jotta oppilaat oppisivat valmistamaan talonpoikauskodissa tarvittavia esineitä. He valmistivat huonekaluja, talousskapineita, peltotyökaluja ja opettelivat käyttämään erilaisia koneita. Mallikoulun pojat olivat velvollisia auttamaan veljiä eli seminaarin miesopiskelijoita esim. huoneiden siistimisessä, halkojen hakkuussa sekä pelto- ja metsätöissä (Cygnaeus, 1861/1910, s. 284–285). Vuonna 1968 voimaan tullen peruskoulun myötä tyttöjen ja poikien erillinen käsityönopetus poistui ja tilalle tuli tekninen käsityö ja tekstiilikäsityö (Marjanen, 2012 s. 54). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa käsityö on yhteinen monimateriaalinen oppiaine, jossa ei enää eritellä teknistä ja tekstiilikäsityötä.

Cygnaeus (Nurmi 1988, s. 197, s. 210–211) halusi, että opetus etenee oppilaiden kykyjen mukaisesti ja harjoitusten tuli perustua malleihin. Tässä mielessä tulkitsemme, että omalla suunnittelulla ei ollut niin suurta roolia kuin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 146) oppiaineen tehtävä on ohjata oppilaita kokonaisen käsityöprosessin hallintaan, missä on mukana käsityöilmaisuus, muotoilu ja teknologia. Olennaista on teoksen itsenäinen tai yhteisöllinen suunnittelu, valmistus ja arviointi. Tekeminen on tutkivaa ja keksivää ja opetuksessa painottuu oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Cygnaeus ei täysin avannut, kuinka paljon käsitöissä oppilaat pääsivät itse suunnittelemaan töitään. Hän kuitenkin (1859/1910, s. 43) kirjoitti usein kasvattavasta käsityöstä ja lapsen **luovuudesta**. Erityisesti pienten lasten kohdalla hän sanoi, että lapsi oppii antamaan taiteellisen muodon mielteilleen ja aatteilleen omissa pikku töissään. Työt edistävät **muoto- ja kauneusaistia luovuutta**. Kantolakin (1997, s. 23–24) katsoo, että Cygnaeuksen ajatteluun kuului myös oppilaiden omaa ajatusta ja suunnittelutyötä. Cygnaeus halusi, että

seminaareissa kokeiltiin esimerkiksi mittausopillisten laitteiden ja fysikaalisten koneiden, kuten väkipyörien ja pumppujen valmistamista. Todellisuudessa tilanne kansakouluissa useinkin oli hyvin toisenlainen. Cygnaeus (1862/1910, s. 346–349; 1860/1910, s. 387) näki **teknologian merkityksen**, kun hän kirjoitti, miten mekaniikan lakeja tulisi soveltaa käytännöllisiin töihin. Hän kirjoitti vastineen tarkastuskomitean lausuntoon, jossa kritisoi komitean liian vähäistä arvontoa teknillisiin käsitöihin. Komitea oli ymmärtänyt väärin, että käsityö olisi koneellista, ajatuksetonta ja ammatintapaista harjaantumista.

Cygnaeuksen omassa ajattelussa oli siis ituja nykyisessä opetussuunnitelmassa painotettavasta kokonaisesta käsityöprosessista. Kantola toteaa, että Cygnaeuksen tekniikkaan liittyviä ajatuksia alettiin laajemmin ymmärtää vasta runsas sata vuotta hänen jälkeensä. Tanskan teknillisen yliopiston opiston professori Marc J. de Vries (2010, s. 23–24) kirjoittaa, että Cygnaeuksella oli osuutta teknologiakasvatuksen edistämiseen, sillä teknologiassa on tärkeää olla tietoinen sen käytännön ulottuvuudesta. Vaikka nykypäivänä teknologian parissa työskentelevät eivät olisikaan suoraan tekemisissä itse materiaalin työstämisen kanssa, suunnittelijoilla tulee olla henkilökohtainen kokemus materiaaleista ja prosesseista, jotta voidaan valmistaa tuotteita niiden ominaisuudet huomioiden. Käsityötaidot harjaannuttavat myös teknologista ajattelua.

7.2 Lapsilähtöinen uskonnonopetus

Uskonnonopetus ei kansakoulun syntyessä toteutunut aivan Cygnaeuksen suunnitelmien mukaan, sillä kansakoulukomitea lisäsi suunnitelmaan mm. katekismuksen opetusta ja kirkkovuoden tapahtumien käsittelyä (Nurmi 1988, s. 200, 204). Uskonnonopetus oli kansakoulun alkuvuosikymmeninä tunnustuksellista evankelisluterilaista opetusta, ortodokseille järjestettiin vaihtelevasti myös omaa opetusta. Eriuskolaislaki vuonna 1899 ja

uskonnonvapauslaki vuonna 1923 toivat kuitenkin lisää vaihtoehtoja (Mikkola 2017, s. 14–15).

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa tapahtui määritelmällisesti merkittävä muutos, kun ”oman tunnustuksen mukaisesta” opetuksesta siirryttiin ”oman uskonnon opetukseen”. Käytännössä evankelisluterilaisen uskonnon opetus on kuitenkin irtautunut tunnustuksellisuudesta teologisessa mielessä jo peruskouluun siirtymisen myötä 1970-luvulla, jolloin uskonnonopetus muuttui yleisemmin Raamattuun pohjautuvaksi yleiskristilliseksi opetuksi (Mikkola 2017, s. 14–15). Saine (2000, s. 169, 211) toteaa, että vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tunnustuksellisuus nähtiin lähinnä raamatullisten virikkeiden tarjoamisena oppilaan oman henkilökohtaisen vakaumuksen muodostamiselle. Nurmi (1988, s. 205) on arvellut, että tuolloin oltiin uskonnonopetuksessa suunnilleen sellaisessa tilanteessa, kuin Cygnaeus oli alun perin tarkoittanut.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014, s. 16) todetaan, että opetuksen tulee olla uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamatonta. Kallioniemi, Kuusisto ja Ubani (2017, 38) kuvaavat, että vaikka opetussuunnitelman (2014) sisällöissä korostuu oppilaan oma uskontokunta, opetus ei tavoitteiltaan tai käytänteiltään ole uskonnollista vakaumusta tai uskontokunnan jäsenyyttä synnyttävää. Opetuksen painopisteenä on uskonnon merkityksen tarkastelu ja oppilaan kokonaispersoonallisuuden tukeminen uskonnon avulla.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014, s. 134, 246) uskonnon opetuksen tehtävänä on antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Oppilaita perehdytetään uskontoihin ja katsomuksiin Suomessa sekä muualla maailmassa. Opetuksen tulee ohjata uskonnon ja kulttuurin välisen suhteen tarkasteluun sekä edistää uskonnollista ja katsomuksellista monilukutaitoa ja kriittistä ajattelua. Tärkeää on oppia kunnioittamaan elämää, ihmisarvoa sekä omaa ja toisen pyhää. Cygnaeus (1861/1910, 238) ei puhunut kirjoituksissaan toisten uskontojen opettamisesta, mutta kuitenkin kehotti **suvaitsevaisuuteen** toisella tavalla Raamattua tulkitsevia kohtaan. Oppilaisiin tuli juurruttaa rakkauden ja suvaitsevaisuuden henkeä.

Cygnaeuksen ajattelua ja vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaista uskonnon opetusta yhdistää ajatus opetuksen **etenemisestä tutusta vieraampaan**. Opetus lähtee liikkeelle **lapsilähtöisesti** läheltä lasten elämänpiiriä. Mikkola (2017, s. 22) toteaa, että nykyisessä opetussuunnitelmassa nähdään pedagogisesti perusteltuna opetuksen eteneminen laajenevin keinoin eli eräänlainen ”kotiseutuperiaate”. Kotiseutu voidaan mieltää maantieteellisenä, kielellisenä tai katsomuksellisenä kotiseutuna. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 135, 246–248) vuosiluokilla 1–2 lähdetään liikkeelle tutustumalla oman perheen ja suvun katsomukselliseen taustaan. Lisäksi opetellaan kohtaamaan kunnioittavasti omassa kouluyhteisössä ja lähiympäristössä näkyviä muita uskontoja ja huomioidaan myös uskonnottomuus. 3–6 vuosiluokilla laajennetaan oman uskonnon perustietoja sekä perehdytään tarkemmin uskonnollisuuteen Euroopassa. Myös Cygnaeuksen ajattelussa (1861/1910, s. 195) keskeistä oli eteneminen läheltä kauas, omasta elämänpiiristä vieraampaan, mitä hän piti havainnon ja luonnollisen kehityksen tienä.

Sekä Cygnaeuksen ajattelussa että nykyisessä opetussuunnitelmassa keskeistä on oppilaiden **omakohtainen eettinen pohdinta**. Opetussuunnitelman (2014, s. 134–135, 246–247) mukaan uskonnon opetuksessa tutustutaan opiskeltavan uskonnon sekä muiden uskontojen ja katsomusten etiikkaan ja oppilaita rohkaistaan eettiseen pohdintaan. Jokaisen on tärkeää tulla kuulluksi omine havaintoineen ja kokemuksineen. Myös Cygnaeus (1861/1910, s. 268–269, 275–276) painotti yhteisen keskustelun merkitystä, jolloin lapsia samalla autettiin ymmärtämään raamatunkertomusta ja näkemään sen merkitys eli ”uskonnollinen ja siveellinen arvo”. Keskustelussa pyrittiin myös soveltamaan kertomuksen sanomaa lapsen omaan elämään ja erilaisissa elämäntilanteissa.

Cygnaeuksen ajattelun ja nykyisen opetussuunnitelman mukaista uskonnon opetusta yhdistää **havaintojen korostaminen**. Rautakilven (2007, s. 202) mukaan Cygnaeuksen erityinen didaktinen oivallus oli havainto-opetuksen tuominen myös uskonnon opetukseen. Havainto-opetuksesta ei vuoden 2014 opetussuunnitelmassa puhuta, mutta oppilaan havainnot ja kokemukset nähdään oppimisen kannalta tärkeinä. Opetussuunnitelman (2014, s. 134–136,

246–248) mukaan oppilasta tuetaan kokonaisvaltaisena, kaikkia aisteja käyttävänä ja vuorovaikutuksessa olevana oppijana. Uskonnon opetuksessa käytetään **ikäkauteen sopivia** luovia, toiminnallisia, elämyksellisiä ja yhteisöllistä oppimista hyödyntäviä menetelmiä. Opetuksessa hyödynnetään kiireettömien keskustelujen lisäksi kerronnallisuutta, musiikkia, kuvataidetta, leikkiä, draamaa, vierailuja sekä tieto- ja viestintäteknologiaa. Cygnaeuksen (1857a/1910, s. 16; 1857b/1910, s. 23; 1861/1910, s. 268–269) havainto-opetuksessa korostama kerronta sekä kuvien hyödyntäminen on siis edelleen uskonnon opetuksessa mukana. Cygnaeus (1857b/1990, s. 24; 1861/1910, s. 275) pyrki myös oppilaan aktiivisuuden lisäämiseen keskustelun lisäksi mm. siten, että oppilaiden tuli itse etsiä Raamatusta käsiteltävät raamatunlauseet tai lukea kertomus itse. Cygnaeuksella (1861/1910, s. 269, 276) uskonnon opetukseen liittyi myös virsien ja laulujen käyttäminen.

Keränen-Pantsu (2017, s. 156–157, 160, 167–168) toteaa, että kertomukset ovat olleet keskeinen osa uskonnonopetusta koulujärjestelmän perustamisesta lähtien. Keskeisiä uskonnollisia kysymyksiä ilmaistaan usein kertomusten muodossa ja Raamatusta suuri osa on narratiivista, kertomuksellista ainesta, joka tarjoaa turvallisen tavan myös haastavien tunteiden ja kokemusten käsittelemiseen. Samoin kuin Cygnaeuksen aikaan, myös nykyisessä uskonnonopetuksessa kuvat ja kertomukset kuuluvat yhteen. Nykyään oppilaat myös itse tekevät kuvitusta, jolloin opettaja pystyy arvioimaan asian ymmärtämistä. Keskeisiä ovat myös erilaiset osallistavat kerronnan menetelmät ja kuvien tarkastelussa on kyse myös uskonnollisesta monilukutaidosta.

Opetussuunnitelmassa (2014, s. 134–135, 248) keskeisinä sisältöinä hyvän elämän pohdinnassa ovat ihmisarvo ja elämän kunnioittaminen. Uskonnon opetuksen tulee vahvistaa oppilaan itsetuntemusta ja elämönhallintataitoja sekä antaa aineksia oman identiteetin ja elämänkatsomuksen rakentamiselle ja arvioimiselle. Oppilaiden kanssa pohditaan toisen asemaan asettumista, vastuuta omista teoista, toisista ihmisistä, ympäristöstä ja luonnosta, jolloin tunnetaidot pääsevät kehittymään. Uskonnon opetuksella pyritään tukemaan oppilaan kasvua demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi ja

maailmankansalaiseksi. Cygnaeus (1861/1910, s. 238, 269) puhuu toisenlaisin painotuksin, sillä hänelle keskeistä oli lapsen oman kristillisen vakaumuksen muodostuminen. Myös Cygnaeuksen tavoitteisiin kuitenkin **sisältyy toisen ihmisen ja luonnon kunnioittaminen sekä yhteisön palveleminen**. Hän kirjoittaa:

”Ennen kaikkea on lastenopettajattaren koetettava juurruttaa lapsien sydämeen todellista jumalanpelkoa, kiitollisuutta ja luottamusta Jumalaan sekä kehoitettava heitä kaikissa elämän oloissa osoittamaan tätä jumalanpelkoa totuudenrakkaudessa, kuuliaisuudessa vanhempia ja opettajia kohtaan, ystävällisyydessä, suvaitsevaisuudessa ja palvelevaisuudessa tovereja, sisaruksia ja palvelusväkeä kohtaan, eläinten lempeässä kohtelussa, koko luonnon, kunkin puun, kunkin maasta nousevan taimen pyhässä kunnioittamisessa.”

Saine (2000, s. 76–77) toteaa, että myös Cygnaeuksen mukaan uskonnonopetuksessa oli tärkeää oppilaan **tunne-elämän huomioiminen**. Uskonnon piti tarjota se maailmankatsomus ja tunnekenttä, jossa eettinen tieto muuttuu vakaumukseksi. Cygnaeuksen (1859/1910, s. 30) mukaan opetus piti tehdä eläväksi lapsen tunteelle. Opetussuunnitelman (2014, s. 135–134) sisällöissä mainitaan ihmisarvo ja yksilöllisyys. Myös Cygnaeuksen ajattelussa oli vahvana **yksilöllinen, jokaisen lapsen henkilökohtaiseen kasvuun tähtäävä näkökulma**. Cygnaeuksen (1861/1910, s. 442–443) ajattelun mukaan jokaisella lapsella oli jo luomislahjana saadut erilaiset ominaisuudet ja taidot, joita kasvatuksella tuli herättää, kehittää ja vahvistaa.

Evangelisluterilaisen uskonnon oppimäärässä (POPS 2014, s. 136, 250) keskeisiä sisältöjä suhteessa omaan uskontoon 1-2 vuosiluokilla ovat tutustuminen kirkkovuoden tärkeimpiin juhliin, niihin liittyviin raamatunkertomuksiin ja perinteisiin. Myös elämänkaareen liittyviä juhlia tarkastellaan. Sisältöinä on myös tutustuminen kristinuskoon ja seurakuntaan liittyviin keskeisiin käsitteisiin, jumalakäsitykseen, kirkkorakennukseen ja symboleihin sekä kirkkovuoteen ja lapsuuteen liittyviin virsiin ja musiikkiin. 3–6-vuosiluokilla tutustutaan laajemmin käsitteisiin ja luterilaiseen oppiin, sakramentteihin, jumalanpalvelukseen, rukouksiin ja seurakunnan toimintaan.

Raamattua tarkastellaan kirjana, keskeisiin kertomuksiin tutustuen sekä suhteessa kulttuuriin. Elämänkysymyksiä, tunteita, eettisiä ohjeita ja arvoja pohditaan valittujen raamatunkertomusten avulla. Cygnaeus (1861/1910, s. 268–269, 276, 341) halusi rakentaa uskonnon opetuksen sisältöjä erityisesti raamatunkertomusten varaan lapselle liian abstraktien opillisten kysymysten sijasta. Uskonnon dogmaattisen eli opillisen puolen tuli hänen mukaansa tulla opetukseen mukaan vasta kansakoulun ylimmällä osastolla. Iisalo (1968, s. 158) toteaa, että oma uskonnollinen yhteisö oli kuitenkin opittava tuntemaan.

Nykyään koulun uskonnonopetuksessa ei ole kyse uskonnon harjoittamisesta, mutta opetukseen kuuluu uskonnonharjoittamisen muotoihin ja tapoihin tutustuminen ja uskonnollisia tiloja voidaan käyttää oppimisympäristönä. Kaiken opetuksen tulee kuitenkin olla pedagogisesti perusteltua (Opetushallitus 2022, s. 4–5). Mikkola (2017, s. 19) toteaa, että uskonnonharjoittamisen muodot ovat läsnä opetuksessa, mutta niitä tarkastellaan nimenomaan käsiteltävinä sisältöinä. Cygnaeuksella (1861/1910, s. 199, 335) opetukseen kuitenkin selkeästi sisältyi myös uskonnonharjoitusta.

Tärkeä nykyistä uskonnon opetussuunnitelmaa ja Cygnaeuksen ajattelua yhdistävä tekijä on **ymmärtämiseen pyrkivä ja ajattelemisen taitoja kehittävä** opetus. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 248) todetaan uskonnon arviointiin liittyen, että arvioinnissa painotetaan erityisesti tiedon soveltamista ja ajattelun kehittymistä yksityiskohtaisen muistamisen sijasta. Tämä oli myös Cygnaeuksen keskeinen ajatus. Cygnaeuksen (1861/1910, s. 196, 269, 281–282; 1860/1910, s. 391) mukaan lasten kanssa oli ajateltava, jotta he oppisivat ajattelemaan. Ulkoa tuli opetella vain lyhyitä, opittua tiivistäviä raamatunlauseita. Rautakilpi (2007, 198) määrittelee, että Cygnaeuksen mukaan kansakoulun olisi tuotettava uskonnollisia, itsenäisesti ajattelevia ihmisiä. Varsinaista kriittisen ajattelun korostusta ei Cygnaeuksen ajattelusta kuitenkaan nouse.

8 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA

Lukiessamme Uno Cygnaeuksen kirjoituksia ja vertailllessamme niitä vuoden 2014 opetussuunnitelmaan, nähtävissä oli lähes kahdensadan vuoden ajan kulku. Uno Cygnaeuksen kirjoitusten kieli oli vanhahtavaa ja siinä esiintyi sanoja, joita ei enää juurikaan käytetä. Cygnaeuksella oli aika käskymuotoinen tyyli kirjoittaa ohjeita niin opettajalle kuin oppilaidenkin varalle, ja vaatimukset olivat tiukkoja. Opettajan tuli olla mm. siveellinen, lujaluontoinen ja täsmällinen ja oppilaan kohtelias, ahkera ja kuuliainen. Toisaalta Cygnaeuksen kirjoituksissa näkyi kautta linjan opettajan lempeyden ja ohjaavan roolin esille tuonti, mikä hieman yllätti meidät. Myös oppilaan ainutlaatuisuuden huomioiminen ja lapsuuden arvostaminen oli silmiinpistävää. Tulkintamme mukaan suurimmat erot Cygnaeuksen ajattelussa verrattuna opetussuunnitelmaan olivat arvioinnin vähäisyys ja yksipuolisuus, kristillinen kasvatus koulutuksen perustana ja oppiainekohtaisten tavoitteiden vähäisyys. Oppilaiden osallisuus ja kulttuurinen moninaisuus olivat Cygnaeuksen kirjoituksissa hyvin pienessä roolissa. Opettajan luonteeseen sitä vastoin kohdistui runsaasti odotuksia ja häntä pidettiin koko kylän kasvattajana ja neuvonantajana. Oppilailta ei ohjattu vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaiseen kriittiseen ajatteluun vaan ehdottomaan kuuliaisuuteen. Kokoamme seuraavaksi tässä kappaleessa tiivistetysti tulkintamme mukaan suurimmat yhteneväisyydet.

Cygnaeuksen (1857a/1910, s. 5; 1861/1910, s. 180, 335) mukaan koulutuksen tehtävänä on **kansansivistyksen parantaminen**. Koulu mm. valistaa, edistää siveellisyyttä, työntoa ja näin ollen myös aineellista hyvinvointia. Koulutuksen oli ohjattava lapsia totuuden kunnioitukseen ja rakkauteen kunnan ja isänmaan yhteisiin asioihin kristilliseltä pohjalta. Myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (s. 15–16, 18–19) keskeisenä lähtökohtana on tarjota oppilaille laaja yleissivistävä pohja sekä ohjata kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Kristillinen kasvatus ei kuitenkaan korostu samalla tavalla, sillä opetus on uskonnollisesti ja

katsomuksellisesti sitouttamatonta. Oppilaita tuetaan oman arvoperustan muodostamisessa ja tutustutaan eri kulttuureihin ja katsomuksiin.

Vuoden 2014 perusopetussuunnitelmaa ja Cygnaeuksen ajattelua yhdistää ajatus **opetuksen ja kasvatuksen muodostamasta kokonaisuudesta**. Cygnaeuksen (1859/1910, s. 30; 1861/1910, s. 295) mukaan koulun tuli olla kasvatuslaitos, jossa lapsi saa sekä tarvitsemiansa tietoja että yleistä kätevyyttä. Opetuksen tulee olla **henkisesti ja ruumiillisesti kehittävää** ja päämääränä oli koko ihmisen kehitys. Opetussuunnitelmassakin (2014, s. 9, 19) opetus ja kasvatusta nähdään kokonaisuutena, jossa eri osa-alueiden tavoitteen ja sisällön nivoutuvat yhteen. Perusopetuksen tarkoituksena on antaa oppilaalle tarpeelliset **tiedot ja taidot**.

Yhteneväistä Cygnaeuksen (1861/1910, s. 332) ajattelussa ja opetussuunnitelmassa on myös arvoajatus **yksilöllisyyden huomioimisesta ja lapsilähtöisyydestä**. Hän peräänkuulutti opetuksen käytännöllisyyttä ja lapsen luontoa, jotta opetus voidaan soveltaa lapsen käsityskyvyn ja **ikätaason mukaiseksi**. Tämä lapsilähtöinen ajatus opetuksesta on voimissaan myös 2000-luvulla, kun opetussuunnitelma (2014, s. 15, 20, 30, 48) näkee oppilaan niin ikään ainutlaatuisena ja arvokkaana omana itsenään ikäkausi ja kehitystaso huomioiden.

Havainto-oppi oli yksi Cygnaeuksen (1857b/1910, 24) tärkeimmistä tavoitteista kansakouluopetuksessa. Myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (s. 17, 98–99, 155) oppilaita tulee ohjata tekemään **havaintoja**. Ajattelun ja oppimisen kannalta olennaista on **aistien, kehollisuuden ja kielen käyttö**. Työskentelyn lähtökohtana ovat oppilaiden kokemukset ja havainnot heidän **omassa elinpiirissään**. Näemmekin esim. ympäristöopin (POPS 2014, s. 240) tutkimuksellisen oppimisen olevan lähellä havainto-opin periaatteita. Cygnaeuksen (1859/1910, s. 27) ajattelussa merkittävimpiä muutoksia lasten koulunkäynnissä oli juuri **ymmärtämisen** tärkeys oppimisessa, mikä edesauttoi **tiedon soveltamista**. Havainnollistaminen oli yksi keino kehittää ajattelutaitoja ja ymmärrystä. Cygnaeus (1861/1910, s. 279, 335) ymmärsi myös **kielen merkityksen** oppimisessa korostaen, että jokainen tunti on kielitunti.

Opetussuunnitelmassa (2014, s. 28) puhutaan kielitietoisuudesta, jonka eräs tuntomerkki on juuri kielen merkityksen ymmärtäminen.

Tiedon kumulatiivisuus näkyy niin opetussuunnitelmassa (2014, s. 17) kuin Cygnaeuksen (1861/1910, s. 273, 283) teksteissäkin. Tiedon tulee rakentua loogisesti edellisen tiedon päälle ja oppilaita tulee **ohjata liittämään opittu aikaisempaan tietoon**. Cygnaeuksen (1861/1910, s. 193) tavoite lapsen **työinnosta ja yritteliäisyydestä** tulee esille opetussuunnitelmassa (2014, s. 22), sillä oppilaiden tulee saada kokemuksia työn ja yritteliäisyyden merkityksestä koulussa. Cygnaeus (1857b/1910, s. 24) sanoo, että kaikissa aineissa on otettava huomioon **tiedon käyttökelpoisuus** elämässä. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 19–20) laaja-alainen oppiminen pitää sisällään myös ajatuksen kyvystä käyttää ja soveltaa tietoa erilaisissa tilanteissa.

Cygnaeus ja vuoden 2014 opetussuunnitelma ovat osittain samoilla linjoilla myös **toiminnallisuuden merkityksestä** erityisesti nuorempien oppilaiden (5–10-vuotiaat) kohdalla. Opetussuunnitelman (2014, s. 21, 30) mukaan **leikillisuus**, pelillisuus, toiminnallisuus ja taide vahvistavat oppimisen iloa ja luovaa ajattelua. Cygnaeus (1861/1910, s. 193–194) omaksui Fröbeliltä leikin merkityksen oppimisen välineenä. Esim. matematiikassa (1861/1910, s. 194, 267) Cygnaeus kehottaa käyttämään Fröbelin lahjoja ymmärtämisen tueksi. Oppimisen tulee olla käytännöllistä työtä, joka opettaa lasta elämässään toteuttamaan oppimaansa tietoa. Cygnaeus puhuu **lapsen ”keksimis- luovasta kyvystä”**.

Sekä Cygnaeus (1861/1910, s. 192, 195; 1860/1910, s. 388) että opetussuunnitelma (2014, 17) tuovat esiin **harjoittelun merkityksen** tietojen ja taitojen oppimisessa. Cygnaeuksen mukaan abstraktisen tietämisen on muututtava **käytännölliseksi taitamiseksi**. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 17) oppimisen yhteydessä puhutaan paljon myönteisistä **tunnekokemuksista, oppimisen ilosta ja luovasta toiminnasta**. Luovuuden merkityksestä Cygnaeus (1861/1910, s. 192–194) puhuu myös, mutta oppilaiden tunnekokemusten ja oppimisen ilon merkitys tulee esiin eniten leikin kautta. Kärjistäen tuomme kuitenkin esiin, että Cygnaeus (1861/1910, s. 192–194) muistutti opiskelun olevan

vakavaa työtä, ja tyhjä lörpöttely sekä pelkkä mieluisa työskentely oli nuorisolle turmioksi. Cygnaeus näki, että koulutyössä ja myöhemmin elämässäkin tarvitaan vakavuutta ja taisteluja, jotka on jo nuorena opittava. Tässä mielessä näkökulma oppimiseen on muuttunut, sillä oppimisen toivotaan nykyisin olevan mahdollisimman mielekästä.

Eräs tärkeimmistä tavoitteista Cygnaeuksella (1857a/1910, s. 17; 1861/1910, s. 301, 332) oli koulutuksellinen **tasa-arvo**, sillä koulun tulee olla koko kansan kasvatuslaitos ja pohjakoulu, jossa on sovittu järjestys ja opetussuunnitelma. Perusopetussuunnitelmassakin (2014, s. 18–19) opetuksen tehtävänä on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Opetussuunnitelmassa (2014, 14, 17, 27) koulu mielletään oppivaksi yhteiseksi ja oppimiskäsityksessä korostuu yhdessä oppiminen. Cygnaeuksen teksteissä **yhteisöllisyys** ei tule niin laajasti esiin kuin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. Cygnaeus (1861/1910, s. 198) kuitenkin kirjoitti, että kouluelämän tuli olla sydämellistä yhteiselämää, joka vaikuttaa siveellisesti kasvattavasti.

Cygnaeus antoi opettajille pitkän lista ohjeita, miten opetustyö tulee toteuttaa koskien mm. oppilaiden kuuliaisuuden ja siisteyden valvontaa, havainnollistamista ja opettajan persoonaa. Osa näistä ohjeista pätee edelleen vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, mutta eivät kaikki. **Opettajan rooli oppimisen ohjaajana** oli kirjoituksissa hyvin edistyksellinen. Cygnaeus (1861/1910, s. 278) totesi, että etenkin lasten on puhuttava ja opettajan on ohjaten otettava osaa opetukseen. Vaikka Cygnaeus (1861/1910, s. 194–200, 335) antoikin opettajille ohjeita metodiikkaan, jätti hän tilaa opettajan yksilöllisyyden kehittymiselle. Cygnaeuksen ajattelussa onkin jo nähtävissä **opettajan autonomian** juuret. Vuoden 2014 opetussuunnitelma antaa opettajille paljon autonomiaa omaan opettajuuteen, sillä se on tarkemmilta sisällöiltään hyvin väljä.

Sekä opetussuunnitelman (2014, s. 18–19) että Cygnaeuksen (1861/1910, s. 187, 301) mukaan **opetuksen tulee perustua tieteiden tuloksiin**. Cygnaeukselle oli tärkeää myös se, että koulussa toimivat pedagogisen koulutuksen saaneet

opettajat, jotka voivat opettaa tieteiden käytännöllisessä elämässä hyödyttäviä tuloksia.

Cygnaeuksella oli hyvin edistyksellisiä ajatuksia oppilaan roolista ja oppimiskäsityksestä. Sekä Cygnaeuksen ajattelussa (1861/1910, s. 195–196, 236) että opetussuunnitelmassa (2014, s. 17) **oppilas on aktiivinen toimija** ja tiedon käsittelijä. Tulkintamme mukaan Cygnaeuksen ajattelussa oppilaan aktiivisuus ei kuitenkaan merkinnyt sellaista osallisuutta ja toimijuutta kuin vuoden 2014 (s. 17, 30) opetussuunnitelmassa tavoitellaan. Ajattelun- ja oppimaan oppimisen taidot ovat keskiössä opetussuunnitelmassa (2014, 20–21). Cygnaeus (1861/1910, s. 194–195; 1860/1910, s. 391) ymmärsi **ajattelutaitojen kehittämisen**, sillä hän peräänkuulutti toimintaa ja työtä, joka kehittävät mm. muoto- ja kauneusaistia sekä harjoittaa keksimis- ja luovaa kykyä.

Cygnaeuksen (1861/1910, s. 197–198, 316) mukaan koulun tuli vaatia ankaraa kuuliaisuutta ilman vastaansanomista. Hänellä oli tässä kasvattava tavoite, sillä ulkonainen järjestys johti lasten **itsehallintoon ja solidaarisuuteen** muita kohtaan. On huomioitava, että Cygnaeus piti opettajarakkautta, keskinäistä kunnioitusta ja **luottamusta herättävää esimerkkiä** parhaana järjestyksenpitokeinona, ja hän vastusti häpeärangaistusta ja ruumiillista rangaistusta. Oppilaiden rohkaisemisessa ja kunnianosoituksissa tuli olla varovainen, jottei oppilaissa heräisi kunnianhimoa ja turhamaisuutta. Opetussuunnitelman (2014, s. 34–37) mukaan opettaja voi vaikuttaa työrauhan ylläpitoon oppilaita ohjaamalla. Luottamus ja **välittävä ilmapiiri** nähdään edelleen avaimina työrauhaan.

Käsityöllä Cygnaeus (1861/1910, s. 31, 257–258) näki olevan erityisesti **kasvatuksellinen tehtävä**, mikä lisää **yleistä kätevyyttä, parantaa henkistä ja ruumiillista kykyä, keksimistä ja luovuutta**. Opetussuunnitelma (2014) tukee Cygnaeuksen edistyksellistä ajattelua käsityön kasvattavasta merkityksestä. Sen mukaan käsitöissä opetellaan käyttämään opittuja tietoja ja taitoja arjessa ja kehitetään käsillä tekemistä, joka edistää motorisia taitoja ja luovuutta sekä vahvistaa itsetuntoa. Uutena asiana opetussuunnitelmassa on monimateriaalisuus ja kokonaisen käsityöprosessin hallinta.

Uskonnonopetuksen osalta nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014, s. 134–137, 246–250) Cygnaeuksen kasvatustajattelu näkyy erityisesti **ymmärtämiseen pyrkivässä, ajattelun taitoja** kehittävässä opetuksessa (Cygnaeus 1861/1910, s. 196, 281–282). Opetussuunnitelmaa ja Cygnaeuksen ajattelua yhdistää opetettavien sisältöjen valitseminen **lapsilähtöisesti** läheltä lasten elämänpiiriä sekä **opetuksen eteneminen läheltä kauas** laajenevin kehin (Cygnaeus 1861/1910, s. 195, 269, 276). Oppilaiden **havainnot ja kokemukset** otetaan huomioon ja asioista pyritään keskustelemaan kiireettömästi. Lapsia rohkaistaan **ettäisten kysymysten** omakohtaiseen **pohdintaan** sekä tiedon soveltamiseen. Oppilaita ohjataan **vastuuseen itsestä, toisista ihmisistä ja luonnosta**. (Cygnaeus 1861/1910, s. 268–269, 275–276). Oppilaiden aktiivisuus on oppimisessa keskeistä. Kerronnallisuus, visuaalisuus ja musiikin käyttäminen näkyvät jo Cygnaeuksen ajattelussa (Cygnaeus 1861/1910, s. 269, 276).

Vertaillessamme Uno Cygnaeuksen kirjoituksia ja vuoden 2014 opetussuunnitelmaa, hämmästyimme, kuinka paljon yhteneväisyyksiä löytyi. Tutkimustulosten yhteenvedosta tuli pitkä, koska yhteneväisyyksiäkin löytyi paljon. Tutkimustulokset ovat näkyvissä myös kuvassa 4 sivulla 72. Tiivistetysti voisimme kuitenkin todeta, että Uno Cygnaeukselle tärkeimpiä kasvatustajatuksia, jotka näkyvät vahvasti myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa olivat sivistys, havainnollistaminen, ymmärtäminen, ajattelemisen taito, yksilöllisyys, lapsilähtöisyys, tasa-arvo, tietojen ja taitojen yhteenkuuluvuus, käytännölliset harjoitukset/toiminnallisuus, luottamuksellinen ilmapiiri ja kasvattava käsityö.

9 POHDINTA

Rautakilpi (2007, s. 203–204) arvioi Cygnaeuksen olleen monin tavoin sopiva henkilö kansakoululaitoksen perustajaksi. Hänen laajassa yliopistokoulutuksessaan yhdistyivät luonnontieteellinen, filosofinen ja teologinen osaaminen. Hän oli matkustellut paljon ja tehnyt myös käytännön opetustyötä useissa maissa. Cygnaeus joutui tasapainoilemaan erilaisten intressien välillä. Kirkolla, keisarilla, sivistyneistöllä, porvaristolla ja talonpojilla oli omat toiveensa, jotka oli saatava yhdistettyä niin, ettei minkään ryhmän tavoitteita kokonaan syrjäytettäisi, vaan koko kansakunta voisi tuntea kansakoulun omakseen. Samalla Cygnaeus pyrki toteuttamaan omaan näkemystään kansakoulusta. Kaiken perustana Cygnaeuksella oli kuitenkin lapsi ja hänen mahdollisuutensa opetukseen ja hyvinvointiin.

Vilkuna (2010, s. 7–11) tuo esiin Cygnaeuksen merkittävän roolin jo omana aikanaan. Valistajista ja kasvattajista tuli kansallissankareita, joista Uno Cygnaeus oli Suomessa aikansa merkittävin. Hän kirjoitti satoja esseitä ja lehtijuttuja kasvatuksen ja koulutuksen kehittämisen tarpeellisuudesta. Cygnaeusta pidetään tavallisen kansan puolustajana, joka auttoi ihmisiä voittamaan vaikeuksia. Kansakoulun isä -nimitys tuli esiin 1870-luvun lopulla, kun sanomalehdissä ylistettiin hänen saavutuksiaan. Mihin tahansa Cygnaeus menikin, järjestettiin hänen kunniakseen juhlat. Yliopisto-opiskelijat halusivat vuosittain juhlia hänen syntymäpäiväänsä tuomalla sen kansalliseksi juhlapäiväksi, mikä huomioitiin niin kansakouluissa kuin seminaareissakin. Myös sanomalehdet kirjoittivat paljon artikkeleita Cygnaeuksesta ja esim. hänen 70-vuotisjuhlista kirjoitettiin jokaisessa Suomen sanomalehdessä. On tavallaan hämmäntävää, että nykyaikana Cygnaeusta ei kovin laajasti tunneta. Cygnaeus mahtaisi olla harmissaan, että Snellmanilla on oma liputuspäivä.

Cygnaeuksen kasvatusajattelua ja koulun perustamisperiaatteita hyödynnettiin myös Ruotsissa, ja hänelle haluttiin osoittaa kunnioitusta antamalla kunniatohtorin arvo Uppsalan yliopistossa vuonna 1877. Keväällä 1886 Cygnaeus vihittiin riemumaisteriksi Helsingin yliopistossa. Silloin tuli

kuluneeksi 50 vuotta hänen maisterin promootiostaan. Cygnaeus sai elämänsä aikana monia muitakin huomionosoituksia (Nurmi 1988, s. 188).

Kaikki aikalaiset eivät kuitenkaan Cygnaeuksen tavoin liittyneet Pestalozzin periaatteisiin. Oppikoulu perustui Cleven johdolla uushumanistiseen ajatteluun ja hegeliläiseen pedagogiikkaan. Sittenmin maan johtavat yliopistopedagogit liittyivät erityisesti herbartilaiseen suuntaukseen, jonka keskeinen piirre oli harrastuksen herättäminen oppilaissa. Herbartilaisuus oli kuitenkin luonteeltaan opettajajohtoista. Kansakouluissa oltiin samaan aikaan tulossa opetukselliseen kriisiin, kun opetus oli jäykistynyt oppiaineiden paljouteen ja tiedon pännttämiseen. Asioiden havainnollistamiseen ja opitun pohdiskeluun ei sittenkään tuntunut käytännössä jäävän aikaa. Ristiriita Cygnaeuksen esittämien opetuksellisten ihanteiden ja arkitodellisuuden välillä alkoi olla ilmeinen (Iisalo 1988, s. 145 162–163, 169–170). Tämä antaa näkökulmaa siihen, miksi kaikkia Cygnaeuksen edistyksellisistä ajatuksia saattaa olla vaikea yhdistää kansakoulun todellisuuteen.

Vuonna 2010 vietettiin Uno Cygnaeuksen juhlavuotta, jolloin pohdittiin hänen ajankohtaista merkitystään. Myös oma tutkimuksemme liittyy siihen suureen kysymykseen, mikä on Uno Cygnaeuksen elämäntyön merkitys nykypäivänä. Näemme, että on tärkeää ymmärtää monien uusina markkinoitujen kasvatustieteiden juurien löytyvän paljon syvemmältä. Matka suomalaisen kasvatustieteen lähteille on syventänyt omaa kasvatustieteen ajatteluamme. Historian tunteminen auttaa ymmärtämään paremmin nykypäivää, jolloin opetussuunnitelman sisällötkin asettuvat laajempaan perspektiiviin.

Tutkimuksessamme selvitimme, miten Uno Cygnaeuksen kasvatustieteen ajattelu ja hänen kansakoulua koskevat kirjoituksensa näkyvät vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Uno Cygnaeukselle tärkeimpiä kasvatustieteellisiä ajatuksia, jotka näkyvät vahvasti myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa olivat sivistys, havainnollistaminen, ymmärtäminen, ajattelemisen taito, yksilöllisyys, lapsilähtöisyys, tasa-arvo, tietojen ja taitojen yhteenkuuluvuus, käytännölliset harjoitukset/toiminnallisuus,

luottamuksellinen ilmapiiri ja kasvattava käsitys. Tutkimuksemme toi lisätietoa siihen, mistä nykyiset opetuksen tavoitteet juontavat. Opetussuunnitelmat kuvastavat aina aikaansa, mutta tietyt asiat ovat säilyneet lähes samanlaisina. Kasvattamisessa ja opettamisessa ihminen kohtaa aina ihmisen ja Cygnaeuskin tavoitteli kirjoituksissaan korkeampaa ihmisyyttä, jota koulu omalta osaltaan voi kehittää. Tämä tutkimus nosti esiin hyveitä, joita arvostettiin 200 vuotta sitten. Onkin tarkoituksenmukaista tutkia, mitkä ovat tämän päivän hyveitä ja ajavatko ne sivistyksen ja hyvinvoinnin asiaa. Kasvatuskysymykset ovat kautta aikojen olleet erimielisyyksien kohteena ja se aiheuttaa päänvaivaa niin yksittäisissä perheissä kuin koululuokkissakin. Tämä tutkimus herättelee osaltaan pohtimaan kasvatuksen ja opetuksen peruskysymyksiä siitä, mikä on lapsen parhaaksi ja mikä on aikuisen ja opettajan rooli.

Hyyrö (2010, s. 89) on arvellut, että Cygnaeus oli ajattelussaan paljon edellä aikansa kasvatusta ja opetusalan kehitystä. Hän katsoo monien Cygnaeuksen ajatusten toteutuneen vuoden 2005 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa näkyy oppiainerajat ylittävä opetus ja kokonaisuuksien opiskelu sekä näkökulmat lapsen itsetunnon kehittämisestä, ilosta sekä leikin merkityksestä oppimisessa. Opetuksessa korostui mm. konkreettisuus, kokemuksellisuus ja esteettisyys. Omassa tutkimuksessamme löysimme hyvin samankaltaisia yhtymäkohtia ja vielä laajemmin kuin Hyyrö (2010). Olemme nimenneet asiakokonaisuuksia kuitenkin hieman toisin.

Tutkimuksemme myötä olemme todenneet, että Cygnaeuksella olisi tarjota aikaa kestävästä viisautta myös tämän päivän kouluun. Hurme (2020) huomauttaa Uno Cygnaeuksen ajatuksen ymmärtävästä lukemisesta olevan ajankohtainen tänäkin päivänä. Kirjojen lukeminen on vähentynyt lasten ja nuorten harrastuksena ja sosiaalinen media on tullut vahvasti tilalle. Lukemisen ymmärtäminen on nykyisin muutakin kuin kirjan tekstin ymmärtämistä. Esimerkiksi medialukutaito on oleellinen taito, jotta erottaisi väärän tiedon totuudesta. Hämäläinen 2001, 195–196 toteaa, että Cygnaeus näki huonojen kasvuolojen estävän lapsia saavuttamasta elämässä tarvittavia valmiuksia ja kasvamisesta täyteen mittaansa. Kysymys on edelleen ajankohtainen, jos

tarkastelemme vaikkapa Karvin julkaisua *Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa* (Ukkola & Väättäin, 2021). Julkaisussa todetaan, että kansallisella tasolla perusopetuksessa onnistutaan tasa-arvoisuudessa, sillä oppilaiden osaaminen ympäri maata on samalla tasolla. Sukupuoli, opetuskieli tai kuntaryhmä ei ole olennainen tekijä osaamiserojen taustalla. Sen sijaan oppilaiden yksilöllisessä osaamisessa on suurta vaihtelua. Eriarvoistuminen kodin koulutuksellisen ja sosioekonomisen taustan mukaan on lisääntynyt vuodesta 2012 alkaen. Arvion perusteella näyttää siltä, että perusopetuksessa ei välttämättä pystytä kuroma kiinni oppilaiden erilaisista kotitaustoista johtuvia oppiseroja. Koulutuksellinen tasa-arvo on siis asia, johon edelleen tulee vahvasti kiinnittää huomiota.

Yhteiskunnassa käydään nykyään usein vahvoihin äänenpainoihin keskustelua siitä, mikä on koulun ja kodin välinen vastuunjako. Jalava (2010, s. 61) katsoo, että Cygnaeus suhtautui jopa hieman kriittikittävästi siihen, että perheen yksityiselämästä alettiin käydä julkista keskustelua. Nykykoululle on kaatunut enemmän kasvatusvastuuta kuin aikaisemmin ja koululta vaaditaan erilaisia palveluita. Cygnaeus näki koulutuksen kuitenkin nimenomaan sivistyksen lisääjänä ja kasvatuksen perustan lepäävän vahvasti kotien kasvatusvastuussa.

Harjusen (2010, s. 271) mukaan nykykoulu eroaa Cygnaeuksen ajattelusta eniten kurinpidon, opettajan auktoriteetin, demokratian ja oppilaan tahdon kasvattamisen kysymyksissä. Cygnaeus vaati kouluihin kuria ja kuuliaisuutta sekä opettajan auktoriteettia. Ojakangas (1998, s. 11–17) näkee väitöskirjassaan Cygnaeuksen ajatuksen perheen ulkopuolisten asiantuntijoiden lisääntyneestä kasvatusvastuusta olleen alkusysäys kurin ja auktoriteetin rappiolle kodin kasvatusvastuun merkityksen vähentyessä.

Nykyisessä moniarvoisessa yhteiskunnassa kasvatustavoitteiden asettaminen saattaa olla haasteellista. Harjunen (2010, s. 259–262) on arvioinut, että Uno Cygnaeuksen ajattelussa koulun arvopohja oli selväsanainen ja velvoittava, kun taas nykyisessä peruskoulussa se on monisanainen ja monipuolinen. Arvot ja ihanteet on periaatteessa helppo hyväksyä, mutta toisaalta ne ovat niin laajoja, että arvopohjan määrittely ja toteutus jää kunkin

koulun ja opettajan tulkinnan ja käytännön ratkaisujen varaan. Hennamari Huikko (2022, s. 73–78) on pro gradu -tutkielmassaan kysellyt, onko suomalainen yhteiskunta kadottanut näköpiiristään cygnaeuslaisen perinnön, johon kuuluu erityisesti koko kansan sivistys, isänmaan rakkaus ja kristillisen kasvatus, jonka yhtenä pohjana on opettajan arvo kasvattajana. Jos näistä on luovuttu, millä seuraamuksilla? Tutkimus herättelee pohtimaan mihin päädyimme yhteiskuntana, jos sivistyksen raivaama yhteiskuntamme vieraantuu tästä kulttuurisesta ja historiallisesta viitekehyksestään taloudellisen kilpailukyvyyn kustannuksella.

Käsitöiden merkitys on muuttunut kahden vuosisadan aikana teollistumisenkin vuoksi. Ihmisiltä ei välttämättä vaadita enää niin paljon käsityötaitoa, kun tuotteita ei tarvitse itse valmistaa. Tämä näkyy Cygnaeuksen opetussuunnitelman ja toisaalta vuoden 2014 opetussuunnitelman (s. 146, 270) painotuksissa. Enää naisten ei tarvitse valmistaa kappioita tai vaikkapa kehrätä lankaa. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostuu kestävä kehitys sekä oma suunnittelu, mikä on innovatiivista ja itsetuntoa vahvistavaa. Käsitöiden tekeminen harrastuksena on kuitenkin voimissaan. Tutkimukset ovat osoittaneet käsitöiden kehittävät vaikutukset aivotoiminnalle. Helsingin yliopiston aivotutkija Minna Huotilaisen (2013) mukaan käsitöiden positiivisesta vaikutuksesta on näyttöä ihmisen aivoille. Käsityöt kehittävät luovuutta, ongelmanratkaisukykyä ja hahmottamiskykyä. Luova toiminta aktivoi yksilöä ja parantaa haasteellisten kokonaisuuksien oppimista ja kohottaa minäpystyvyyttä.

Pisa-menestyksemme selitykseksi on esitetty runsasta taito- ja taideaineiden määrää verrattuna muihin maihin. Kiviniemi ja Vuorinen (2010, s. 185–186) toteavat Cygnaeuksen oivaltaneen hyvin käsitöiden yhdistyvän itsetunnon, keksimisen ja luovuuden lisääntymiseen. Sitä tulisi yhdistää myös matematiikkaan ja tieteeseen. Kiviniemi ja Vuorinen ovat verranneet vuoden 2005 perusopetuksen opetussuunnitelmaa Cygnaeuksen ajatuksiin käsityönopetuksesta. He löysivät yhteneväisyyksiä esteettiseen kyvyn, kasvatuksellisen työn, työn merkityksen ja oppilaan oman suunnittelun osalta.

Cygnaeus pohti aikanaan vahvasti uskonnonopetuksen luonnetta ja tunnustuksellisuutta. Kysymys siirtymisestä yhteiseen katsomusaineen opettamiseen nousee nykykeskustelussa aika ajoin esiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta tehdyssä selvityksessä (Åhs & Salmenkivi, 2022) nähdään nykymuotoisella katsomusopetuksella olevan merkittäviä ansioita, mutta myös haasteita erityisesti yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Jäsenyyteen pohjautuvan, kahteen oppiaineeseen sekä useisiin oppimääriin jakautuvan katsomusopetuksen arvioidaan tulevan yhä haasteellisemmaksi demografisten muutosten ja katsomuksellisen moninaisuuden lisääntymisen myötä. Opetushallitus perustikin joulukuussa 2022 kehittämistyöryhmän pohtimaan katsomusaineiden opetuksen uudistamista.

Tutkimuksemme luotettavuutta parantaa parina tehty tutkimustyö, sillä olemme päässeet yhdessä pohtimaan tekemiämme tulkintoja. Tutkija tarkastelee kohdettaan aina omasta esiyymmärryksestään käsin. Me katselemme Cygnaeuksen vanhoja tekstejä nykypedagogiikan ja aikaisempien tietojen ja kokemustemme valossa. Vaarana on sellaisten ajatusten esille nostaminen, jotka ei eivät lopulta olleet kovin keskeisiä Cygnaeukselle. Tarjoamme kuitenkin huolellisin lähdeviittein jokaiselle mahdollisuuden palata Cygnaeuksen omiin kirjoituksiin ja opetussuunnitelman tekstiin. Myös lukuisat lainaukset tutkittavista teksteistä tarjoavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tekemiämme tulkintoja lähteisiin peilaten.

Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa peilata Cygnaeuksen ajattelua myös muihin oppiaineisiin. Cygnaeuksen teksteistä nousee kiinnostavia ajatuksia esim. äidinkieleen, liikuntaan, matematiikkaan ja ympäristöoppiin. Uutta opetussuunnitelmaa ollaan jo valmistelemassa, joten olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten Cygnaeuksen kasvatustajattelu tulee näkymään siinä. Käsiyökasvatuksen osalta voisi tutkia, miten käsiyökasvatusta voisi kehittää kasvattavampaan suuntaan ja mikä on käsiyön vaikutus oppimiseen ja ihmisen kokonaiskehitykseen. Eräs jatkotutkimusaihe voisi olla lasten koulutusjärjestelmän historian tutkiminen muissa Pohjoismaissa. Minkälaisia kasvatustajatteluja muiden maiden oppi-isillä oli suhteessa opetussuunnitelmiin?

Kysymyksiä on herännyt suomalaisen peruskoulutuksen tilasta uusien Pisatulosten jälkeen. Onko opetussuunnitelmalla osuutta tähän suuntaukseen vai ovatko syyt rahoituksessa tai sosioekonomisten erojen kasvussa? Toisaalta syitä voi lähteä etsimään myös lasten ja nuorten ajankäytön hallintaan liittyvistä kysymyksistä, kuten kännykkäpelien ja sosiaalisen median roolista lasten elämässä. Kansakoulun perustajana Cygnaeukselle tärkeää oli ymmärtäminen, jossa kaiken lähtökohtana oli järjellä ja sydämellä omistettu tieto (1859/1910, s. 27). Mielestämme koulutukseen liittyviä ratkaisujakin olisi myös tehtävä järjellä ja sydämellä. Opettajina saamme olla osa arvokasta tehtävää ja juurevaa jatkumoa. Cygnaeuksen (1875/1910, s. 521) kanssa voimme liittyä Fröbelin tunnuslauseeseen: "Eläkäämme lasten hyväksi!"

LÄHTEET

- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Vastapaino.
- Alarotu, L. (1998). *Opetussuunnitelma – aikansa peili. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman keskeisiä ulottuvuuksia.* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Alastalo, M. & Vuori, J. (2023). Dokumentit. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Tutkimuksen verkkokäsikirja.* Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 25.1.2023.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet.* Akatiimi.
- Anttila, P. (2003). Käsityön korkea-asteen koulutus Suomessa. Teoksessa M.-R. Simpanen (toim.), *Suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle* (s. 75–96). Suomen käsityön museon julkaisuja 22. Suomen käsityön museo.
- Arola, P. (2007). Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma ja yhteiskunnan rakennemuutos. Teoksessa J. Kauranne (toim.), *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana* (s. 26–45). Suomen kouluhistoriallinen seura
- Bardy, M. (2001). Rousseau'n Émile ja kantavat kysymykset ihmiseksi kasvamisessa. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen* (s. 133–154). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Crain, W. (2016). *Theories of Development: Concepts and Applications* (Sixth edition). Routledge.
- Dugger Jr, W.E. (2010). Uno Cygnaeus: The finnish visionary who changed education forever. Teoksessa A. Rasinen & T. Rissanen (toim.), *In the Spirit of Uno Cygnaeus – Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. 200th Anniversary of Teacher Education University of Jyväskylä, Finland* (s. 17-22). Jyväskylä University Printinghouse.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*.
Vastapaino.
- Finna.fi.
<https://finna.fi/Record/museovirasto.D8F2BE3492616B0E2C3560775097E3B9>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Geber, E. (2010). Språkets och språkens betydelse för Uno Cygnaeus reformarbete. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlatuosi 2010* (s. 19–44). Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010.
- Gray, C. & Mac Blain, S. (2012). *Learning theories on Childhood*. Sage.
- Gripenberg, M. (2010). Cygnaeus och folkskolinspektionen – glimtar av den skolverklighet de heltidsanställda distriktsinspektörerna mötte. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlatuosi 2010* (s. 157–181). Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010.
- Grue-Sorensen, K. (1961). *Kasvatuksen historia II, Pestalozzista nykyaikaan*. WSOY.
- Günther, K-H. (2001). *Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866)*. UNESCO: International Bureau of Education.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/diestere.pdf>
- Halila, A. (1949). *Suomen kansakoululaitoksen historia I*. WSOY.
- Harju, A. (2010). Cygnaeus ja kansakoulujen tarkistaminen. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlatuosi 2010* (s. 134–156). Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010.
- Harjunen, E. (2010). PISASTA tulevaisuuden haasteisiin. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlatuosi 2010* (s. 258–287). Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010.
- Helenius, A. (2001). Kehittävä kasvatustieteen Friedrich Fröbelin kasvatustieteenjärjestelmässä. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen*,

ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen (s. 233–242). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Hellström, M. (2021). *Hellström: Pedagogiikkaa ja koulupolitiikkaa*.
<https://pedagogiikkaa.blogspot.com/2021/09/suomen-ensimmainen-opetussuunnitelma.html>

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita* (10. osin uudistettu painos). Tammi.

Heporauta, F. A. (1945). *Suomen kansakoululaitoksen historia* (2. täydennetty painos). Otava.

Huikko, H. (2022). *Käsittehistoriallinen analyysi sivistyskäsityksen muutoksesta Jyväskylän yliopiston rehtoreiden puheissa*. [Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Huotilainen, M. (2013). *Käsityö tekee hyvää aivoille*. Tekstiiopeettajaliitto.
<https://www.tekstiiopeettajaliitto.fi/toiminta/lehti/kasityo-tekee-hyvaa-aivoille/>

Hurme, J. (6.10.2020). *Uno Cygnaeus luento*. Jyväskylän yliopisto.
<https://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/erillis/ktl/tutkii-ja-keskustelee/uno-cygnaeus-luentosarja/uno-cygnaeus-luento/1-uno-cygnaeus-luento>

HTK-ohje (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK).
[Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa | Tutkimuseettinen neuvottelukunta \(tenk.fi\)](https://www.tenk.fi/tyo-ohjeet/hyva-tieteellinen-kaytanto-ja-sen-loukkausepailyjen-kasitleminen-suomessa)

Hyyrö, T. (2010). *Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon pikkulapsipedagogisten aatteiden perintö nykykoululle*. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlatvuosi 2010* (s. 64–91). Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010.

Hämäläinen, J. (2001). *Johann Heinrich Pestalozzi – luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tieraivaaja*. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen,*

- oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen* (s. 185–202). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Iisalo, T. (1988). *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin*. Otava.
- Iisalo, T. (1968). *Suomen koulujen uskonnonopetus 1843–1883*. Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Isosaari, J. (1973). *Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys*. Otava.
- Jauhiainen, A. & Huhtala, S. (2010). Tyttöjen koulutuksen ristiriidat. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010* (s. 193–211). Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010.
- Jalava, M. (2010). Tietokoulu vai työkoulu? - Uno Cygnaeuksen ja J.V. Snellmanin kamppailu kansakoulun isyydestä 1860-luvulla. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010* (s. 45–63). Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010.
- Jossfolk, K-G. (2010). Uno Cygnaeus nordiska impulser. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010* (s. 106–133). Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010.
- Kallioniemi, A. & Kuusisto, A. & Ubani, M. (2017). Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus* (s. 35–48). Kirjapaja.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. [Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus – pdf Free Download \(docplayer.fi\)](#)
- Kantola, J. (1997). *Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen*. Jyväskylän yliopisto.
- Kantola, J. & Nikkanen, P. & Kari, J. & Kananoja, T. (1999). *Through Education into the World of Work. Uno Cygnaeus, the Father of Technology Education*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435840.pdf>

- Keränen-Pantsu, R. (2017). Kertomukset osana kokonaisvaltaista katsomusopetusta. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus* (s. 156–173). Kirjapaja.
- Kiviniemi, U. and Vuorinen, P. (2010). Cygnaeus, Fröbel and the Finnish National Curriculum of Handicraft. Teoksessa A. Rasinen & T. Rissanen (toim.), *In the Spirit of Uno Cygnaeus – Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. 200th Anniversary of Teacher Education University of Jyväskylä, Finland* (s. 183–190). Jyväskylä University Printinghouse.
- Koski, J. T. (1995). *Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Kuikka, M.T. (2010). Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010* (s. 1–18). Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010.
- Lappalainen, E-M. (2010). Uno Cygnaeus regarding Arts and Craft design; we need a new Deep Going Method and Learning. Teoksessa A. Rasinen & T. Rissanen (toim.), *In the Spirit of Uno Cygnaeus – Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. 200th Anniversary of Teacher Education University of Jyväskylä, Finland* (s. 151-156). Jyväskylä University Printinghouse.
- Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatuserittely suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Julkaistu sarjassa Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5334-8>
- Lilius, A. (1948). *Sivistystyön historian henkilöhaajmojen vanha aika*. WSOY.
- Lipponen, P. (2006). *Kansakouluhanke valtion, kunnan ja kyläyhteisöjen vallanjaon haasteena. Kansakoulujen perustaminen Kuopion maalaiskunnassa vuoteen 1907 mennessä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2693-6>

- Lähdesmäki, S. (2021). *Ilmiölähtöisen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun ohjiaan mallin kehittäminen ILO-suunnitteluprosessin malliksi opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74592/978-951-39-8562-2_vaitos19032021.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Lönbeck, G. (1910a). *Suomen kansakoulun isä*. Otava.
- Lönbeck, G. (1910b). Alkulause. Teoksessa *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi. Kansanvalistusseura.
- Marjanen, P. (2012). *Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/83445/AnnalesC344Marjanen.pdf?sequence=1>
- Mikkola, K. (2017). Uskonnosta opettaminen. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus* (s. 11–34). Kirjapaja.
- Museovirasto (2022). *Euroopan kulttuuriperintötunnus*.
<https://www.museovirasto.fi/fi/tietoa-meista/kansainvalinen-toiminta/euroopan-unioni-ja-kulttuuriperinto/euroopan-kulttuuriperintotunnus>
- Nurmi, V. (1988). *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Valtion painatuskeskus. Kouluhallitus.
- Ojakangas, M. 1988. *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen* (3. korjattu painos). [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Tutkijaliitto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2030. (2019)
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161521/OKM12.pdf>

- Opetushallitus (2022). *Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä yhteisistä juhlista ja uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa.* Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä yhteisistä juhlista ja uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa (oph.fi)
- Paalasmaa, J. (2016). *Maaailman parhaat kasvatusajatukset*. Into kustannus.
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. edition). Sage Publications.
- Peltonen, R. (1988). *Uno Cygnaeuksen ja Johan Vilhelm Snellmanin ajatuksista koulukasvatuksesta*. [Kasvatustieteen pro gradu, Jyväskylän yliopisto].
- Pyysiäinen, M. (1998). Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja* (s. 41–68). WSOY.
- Rautakilpi, S. (2007). Uno Cygnaeuksen kristillinen kasvatusajattelu. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.), *Kasvatus ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa* (s. 189–206). Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Routio, P. (2023). Hermeneuttinen tulkinta. Tuotetiede. *Virtuaaliyliopisto*. Taideteollinen korkeakoulu. Viitattu 16.1.2023. Tuotetiede, Taideteollinen korkeakoulu / Virtuaaliyliopisto (uiah.fi)
- Rönkkö, S. (2019). *Uno Cygnaeuksen taistelu köyhyyttä vastaan*. [Pro gradu - tutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/21266/urn_nbn_fi_uef-20191124.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salo, A. (1939). *Pikkulasten kasvatustieteen Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä*. Otava.

- Saine, H. (2000). *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Siljander, P. (2015). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Vastapaino.
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Ukkola, A. & Väättäin, H. (2021). *Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arviointeihin*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arviointeihin \(karvi.fi\)](https://www.kansallinenarviointikeskus.fi/)
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Vilkuna, H. J. K. (2010). Cygnaeus and His Reputation. Teoksessa A. Rasinen & T. Rissanen (toim.), *In the Spirit of Uno Cygnaeus – Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. 200th Anniversary of Teacher Education University of Jyväskylä, Finland* (s. 7-16). Jyväskylä University Printinghouse.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 221-245). Tampere University Press.
- Vries, M. (2010). The Concept-Context Approach in Technological Education. Teoksessa A. Rasinen & T. Rissanen (toim.), *In the Spirit of Uno Cygnaeus – Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. 200th Anniversary of Teacher Education University of Jyväskylä, Finland* (s. 23-32). Jyväskylä University Printinghouse.
- Rautiainen, M. & Valtonen, H. (25.2.2019). Aika kuluu Uno ei. *Opetushallitus, Blogit*. Jyväskylän yliopisto.
<https://www.oph.fi/fi/blogi/aika-kuluu-uno-ei>
- Takao, Ito (2010). The introduction of fröbelism and kindergarten in Finland - through the age of Uno Cygnaeus. Teoksessa A. Rasinen &

T. Rissanen (toim.), *In the Spirit of Uno Cygnaeus – Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. 200th Anniversary of Teacher Education University of Jyväskylä, Finland* (s. 157–167). Jyväskylä University Printinghouse.

Åhs, V. & Salmenkivi, E. (2022). *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-775-8>

Primäärilähteet

Cygnaeus, U. (1910). *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi. Kansanvalistusseura.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.