

Udviklingen af det finske folkeskolevæsen fra 1860'erne til 1920'erne

Af Merja Paksuniemi

De finske folkeundervisningsformer i 1600- og 1700-tallet var hjemmeundervisning, degnskole, konfirmationsskole, visitatser samt andre undervisnings- og overhøringsarrangementer. I 1800-tallet fik de pædagogiske former en mere specifik og formålstjenlig plads i folkets politiske, økonomiske og sociale liv i Finland. Folkelig og religiøs opdragelse udformede sig som en del af de nye systemer og måtte til dels også give plads til dem. Mens det finske nationalsamfund og den finske nationalstat formede sig, blev den skolelignende undervisning en betydelig del af samfundet. Hensigten med artiklen er at belyse baggrunden for, hvad det finske skolevæsen byggede på i sidste halvdel af 1800-tallet. Artiklen belyser også den pædagogiske baggrund, som undervisningen i de finske folkeskoler byggede på.

1800-tallet – gunstig periode for planlægning af skolesystem

I de første årtier af 1800-tallet var det kirken, der primært stod for undervisningen. Det finske samfund var under gradvis reformering, og det kristne samfund erstattedes af et nationalsamfund: en borgers plads var ikke længere bestemt ved fødslen, men hver og en kunne finde sin plads i livet selv. Man begyndte at fremhæve vigtigheden af børnenes indlæring. På den anden side var samfundssituationen også forandret: Den voksende administration havde brug for embedsmænd i stedet for soldater. Visitatser og omvandrende husskoler på landet eller i købstæder levede ikke længere op til ønsket om at give folket færdigheder til at møde det ændrede arbejdslivs og samfunds udfordringer. Den finske kultur kunne ikke udvikle sig uden dannelse af folket. For at hæve folkets viden og kunnen var der brug for et landsdækkende skolesystem. I stedet for en summarisk folkelig dannelse blev der fremsat tanker om en folkeskole med en sammenhængende skoleform.¹

En offentlig debat om folkeskolen i Finland, der indtil 1917 hørte under Rusland, blussede ret sent op i forhold til de andre nordiske lande. Det danske folkeskolevæsen blev reformeret i 1814, i Norge skete det i 1827 og for Sveriges vedkommende i 1842. Vendepunktet var den tabte Krim-krig (1853-56). Kri-

¹ Hyyrö 2006; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011; Paksuniemi 2013.

gen viste, at zardømmet skulle udvikle Rusland for at nå op på niveau med andre europæiske lande. Således indledte Aleksander 2., der besteg tronen i sidste fase af krigen, med et omfattende reformprogram i Rusland og dermed også i det finske storfyrstendømme for at sikre udviklingen af det finske samfund og landets økonomi. Først og fremmest skulle der udarbejdes en plan for udvikling af elementar- og almueskoler med henblik på højere dannelse af folket. Ifølge Andy Green er en opblomstring af statens skolesystem netop et typisk fænomen efter krig og revolutioner, hvor landets økonomiske udvikling har været nede. Udvikling af skolesystemer er i en efterkrigstid stærkt forbundet med styrkelse og udvikling af statens sproglige, kulturelle og nationale identitet.² Dette ser også ud til at have været tilfældet i Finland.

I april 1856 kom skolesagen til førstebehandling i senatets koncil. Senatet var det øverste administrative organ i Finland og med koncillet som en form for statsråd. Efter et arbejdsudvalgs ønske besluttedes det først at indhente udtalelser fra domkapitlet. Konciludvalget var dog ikke tilfreds med domkapitlets udtalelser, som man mente var for reaktionære. Udvalget foreslog derfor, at spørgsmål om folkets dannelse burde debatteres offentligt, for udvalget ville have liberale synspunkter som grundlag for skolepolitikken. Henvendelsen til det brede publikum var imidlertid også et tegn på, at tiden med den stramme bureaukratiske administration var overstået. Konciludvalgets ønske om en omfattende folkelig debat blev realiseret, og der indkom 19 udtalelser om folkeskolen.³ Blandt udtalelserne til senatet var også en skrivelse fra Uno Cygnaeus (1810-88): *Sporadiske tanker om folkeskolen, planlagt i Finland*. Cygnaeus var en finsk præst og lærer, der havde den opfattelse, at det er muligt at danne folket ved at udvikle skolevæsenet.⁴ Cygnaeus' rejsebeskrivelse blev trykt i 1860, hvorefter senatet anmodede ham om en fyldestgørende plan for grundlæggelse af et folkeskolevæsen, og det foreslog, at han skulle være overinspektør for folkeskolerne.⁵

I 1863 trådte en sprogforordning i kraft, hvorefter finsk skulle anvendes i hele det finske skole-, embeds- og retsvæsen. Nu var det muligt at planlægge, hvordan man gennemførte undervisning af det finske folk på dets eget modersmål.⁶

Uno Cygnaeus og Johan V. Snellman som folkeskolens arkitekter

I sin udtalelse fra 1857 gjorde Uno Cygnaeus opmærksom på, at ingen i Finland havde tilstrækkeligt af den sagkundskab, som folkeundervisningens omfattende reform krævede. Han mente derfor, at det var nødvendigt først at studere skolesystemer i andre lande.⁷ Cygnaeus' tanker om opdragelse og undervisning var

². Green 1992.

³. Halila 1949: 176, 202.

⁴. Jalava 2010.

⁵. Cygnaeus 1910: 17, 24.

⁶. Se Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011: 12; Jalava 2010: 46, 48.

⁷. Cygnaeus 1910: 17, 20, 24.

påvirket af Jean-Jacques Rousseaus (1712-78) og F.W.A. Fröbels (1782-1852) te-
ser. Cygnaeus hente også sine ideer fra den pestalozziske pædagogiks principper,
udviklet af den schweiziske pædagog Johann H. Pestalozzi (1746-1827)⁸, der be-
budede, at det er vigtigt at satse på uddannelse af individer for at udvikle sam-
fundet. Ifølge Pestalozzi var det muligt også vidensmæssigt at danne og udvikle
folket ved hjælp af opdragelsen. Under opdragelsen burde man sørge for “en bal-
anceret udvikling af barnets kropslige og sjælelige kræfter”. Cygnaeus mente, at
man i skolen skulle lære eleverne fag med både teori og færdigheder som f.eks.
håndarbejde og gymnastik. Skolens opgave var at sørge for, at viden hos eleven
blev omdannet til levende overbevisning.⁹

Cygnaeus fremhævede, at folkeskolen burde etableres på et kristent grundlag,
men den skulle også være en skole, hvor der undervistes i praktiske færdigheder.
Han foreslog, at der – ved siden af fag som modersmål, regning, historie og ge-
ografi – også skulle undervises i praktisk betonede fag som tegning, gymnastik
og håndarbejde. Hans formål var at udvikle folkeskolen på basis af undervisning
i håndarbejde: Eleverne burde øve sig i at udvikle øjne, anskuelsesevne og skøn-
hedssans samt at lære at anvende værktøj. For Cygnaeus at se måtte folkeskolen
ikke kun være et sted, hvor man læste lektier.¹⁰

Johan V. Snellman (1806-81) var en finsk filosof, journalist, forfatter og stats-
mand. Han var en af de mest indflydelsesrige fennomane (finskhedsforkæm-
per) i Finland og stræbte efter at højne det finske sprogs status bl.a. ved hjælp
af skolevæsenet. Han var medlem af folkeskoleplanens kontrolkomité, og han
satte sig ind i folkeoplysningen i flere europæiske lande. Han mente, at folkeop-
lysningen også burde tage hensyn til andre fag som eksempelvis religion. Snell-
man påpegede den begrebsmæssige forskel mellem opdragelse og undervisning.
Opdragelse betegnede det, som forældrene gav sine børn, indtil de var syv år.
Undervisning derimod blev givet i skolen, hvor læreren var en person, som var
uddannet til denne opgave. Snellman lagde vægt på, at folkeskolens vigtigste op-
gave var den kognitive opdragelse.¹¹ Snellmans synspunkter byggede på den tyske
Georg Hegels (1770-1831) tankegang, og han støttede sig ofte til denne filosofi,
der ledes af abstraktioner og logik. Snellman syntes, at opgaven var lykkedes for
skolen, hvis eleven blev interesseret i at skaffe sig viden.¹²

Den væsentligste forskel mellem Cygnaeus' og Snellmans ideer var, at Snell-
man mente, at skolens væsentligste opgave var at give videnbaseret dannelse,
mens Cygnaeus til gengæld havde den holdning, at eleven burde udvikles alsidigt.
Cygnaeus præciserede dette således, at opdragelse og uddannelse havde en
uerstattelig betydning for nationens materielle og åndelige udvikling. I sine ar-

⁸ Iisalo 1989: 123; Jalava 2010: 52.

⁹ Cygnaeus 1910. Se Iisalo 1989: 122; Tuomaala 2004.

¹⁰ Cygnaeus 1910. Se Isosaari 1961; Tuomaala 2004.

¹¹ Snellman 1993. Se Iisalo 1989, 124.

¹² Snellman 1993. Koski 1999: 24; Lehmusto 1951: 233.

tikler fremhævede han de kristelige og etiske idealer samt det individuelle aspekt om barnets personlige vækst. For Snellman at se var vejen fra natur til kultur, fra nødvendighed til frihed og fra absurditet til fornuft gennem disciplin tilpasset barnets alder. Han fremhævede, at skolens opgave var at opfostre gode borgere, samfundsmedlemmer, der overholdte love og skikke. Skolens opdragelse til lovlighed skulle ske indirekte gennem at vænne børnene til skolens orden og disciplin. Skolens primære opgave var imidlertid at bringe folkeoplysning til alle.¹³ Snellmans ideer blev dog fravalgt af kontrollkomiteen for folkeskoleplanen i 1861, og det blev Cygnaeus' plan om folkeskolen, som blev dannede grundlag, da den første finske skoleforordning blev stadfæstet 11. maj 1866.

Folkeskoleforordningen 1866 og forordningen om kredsfordeling 1898

Folkeskoleforordningen af 1866 medførte, at der især i Vest- og Sydfinland opstod folkeskolenetværk i købstæderne, men selve skolegangen var stadig på frivillig basis. Der skulle oprettes seksårige folkeskoler i byerne og firårige folkeskoler i landdistrikterne; eleverne skulle have elementære læsekundskaber for at blive optaget i folkeskolen. I landdistrikterne var etablering af folkeskoler ikke obligatorisk. Der rejste sig derfor et spørgsmål om, hvem der skulle sørge for undervisningen. Ifølge skoleforordningen lå ansvaret for skolerne hos kommunerne, mens den elementære undervisning i landdistrikterne stadig var kirkens ansvarsområde.

Skoleforordningen gjorde ikke folkeskolen til en skole for alle, men den forsøgte at opstille retningslinjer for organisering af uddannelsen. Etablering af folkeskoler blev en temmelig langsommelig affære. Endnu i 1880'erne havde Finland stadig hundrede kommuner uden en eneste fungerende folkeskole,¹⁴ og børn i købstæderne og på landet fik ikke samme uddannelsesmuligheder. I landdistrikterne gik en femtedel af børnene i skole i 1890, mens den tilsvarende andel i købstæderne var tre fjerdedele. Situationen var anderledes i købstæderne, for i 1871 fik købstæderne påbud om at etablere et tilstrækkeligt antal skoler til alle børn mellem 8-14 år, der ville gå i skole. I købstæderne var det som nævnt kommunen og ikke kirken, der stod for den elementære undervisning. Den varierende praksis for gennemførelsen af den elementære undervisning var også årsagen til, at der opstod en debat om en ensartet elementærundervisning og uddannelse af de nødvendige lærere.¹⁵

For at korrigere situationen skulle der en ændring til, og den kom i 1898 med forordningen om kredsfordeling. Kredsfordelingen forpligtede kommunerne til at opdele deres område i skolekredse og til at etablere en folkeskole i hver kreds, hvor der tilmeldte sig mindst 30 børn til skolen. Der blev desuden fastsat i for-

¹³ Cygnaeus 1910; Snellman 1993. Jalava 2010; Melin 1980; Ojakangas 2003.

¹⁴ Folkeskoleforordningen af 1866.

¹⁵ Hyyrö 2006; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011; Paksuniemi 2009.

ordningen, at der højst måtte være fem kilometer til skolen fra hjemmet.¹⁶ Forordningen virkede hurtigt, således at der inden 1906 var der etableret mindst én folkeskole i alle finske kommuner. Folkeskolen begyndte at blive udbredt som oprindeligt ønsket, og stadig flere børn i skolealderen fik mulighed for at komme i skole.

Da størstedelen (6/7) af de børn, der boede i Finland, var finsksprogede, var også de oprettede folkeskoler og lærerseminarer finsksprogede. Der var også svensksprogede folkeskoler, mest i det vestlige og sydlige Finland, hvor flertallet af den svensksprogede befolkning boede. Det var hensigten også at sikre, at de svensksprogede børn fik undervisning på deres modersmål. Ved siden af de finske lærerseminarer blev der i 1871 grundlagt svenske lærerseminarer i Tammissaari (Ekenäs) og Uusikaarlepyy (Nykarleby). Uddannelsen af de samesprogede lærere for børn i Nordfinland foregik på de finsksprogede lærerseminarer.¹⁷

Folkeskolernes socialpolitiske baggrund fremgik af folkeskolens undervisningsprogram. Hensigten med skolen var at lære børnene at være flittige og at alsidiggøre deres næringsvej ved bl.a. at undervise i håndarbejde, som Cygnaeus havde fremhævet. Det var vigtigt at lære at fremstille brugsgenstande og lære kundskaber, der hørte til hverdagen, for at klare sig senere i livet.¹⁸ Eleverne udgjorde en del af familiens arbejdskraft i landsbysamfundet, og arbejdet på gårdene var med til at bestemme børnenes deltagelse i skoleundervisningen, så skolegangen blev ofte uregelmæssig. Det blev betragtet som en positiv ting, at kundskaber, lært i skolen, kunne benyttes i hverdagens sysler.

Obligatorisk skole med lov om læringspligt 1921

Folkeskolerne kunne ikke nå ud til alle finske børn, og det stillede børnene dårligt. Derfor blev det besluttet af de finske myndigheder, at det skulle der laves om på ved at gøre skolegangen obligatorisk ved lov. Der blev udarbejdet et lovforslag om læringspligt allerede i 1910, men det blev afvist af zar Nikolai 2. Situationen ændrede sig i 1917, da Finland blev selvstændig, og finnerne herefter selv kunne bestemme, hvordan deres folkeskole skulle være indrettet. En del af borgerne oplevede læringspligten som skoletvang – og at tvinge til skolegang blev opfattet modstridende over for retsbevidsthed. Det gav anledning til heftig debat for og imod sagen.¹⁹

^{16.} Forordning om kredsfordeling 1898.

^{17.} Nurmi 1981; Paksuniemi 2009.

^{18.} Cygnaeus 1910. Se Halila 1949: 184, 285; Paksuniemi 2009: 132, 138.

^{19.} Halila 1949: 32; Männistö 1994: 99.



Fotoet viser et typisk skolelokale i en finsk landsbyskole i 1920'erne, hvor de 40-45 elever sidder ved to-mandspulte, mens lærerinden står bagerst i rummet. På væggen hænger der anskuelsestaver, som blev anvendt i den daglige undervisning ligesom i Danmark (Foto: Laplands Provinsmuseum, 176:3284).

Efter en omfattende debat var det “skoletvangen”, som vandt, og læringspligten trådte i kraft 15. april 1921. Ifølge læringspligtsloven skulle alle finske børn opfylde læringspligten, der begyndte det år, hvor barnet fyldte syv år, og som sluttede i det forårssemester, hvor barnet fyldte 13 år. Læringspligten krævede således, at alle finske børn skulle tilegne sig mindst seks års skoleuddannelse. Også den sporadiske elementærundervisning sammenstilledes i denne lov: Kommunerne måtte etablere laveste trin på to år i folkeskolen, hvorefter eleverne overførtes til de øverste trin på fire år i folkeskolen. På den måde blev folkeskolen en almen grundskole, hvis formål var at levere studerende til højere læreanstalter med mest muligt jævnbyrdig viden og jævnbyrdige kundskaber. Købstæderne fik fem år til at implementere læringspligtsloven, hvorimod länddistrikterne fik 16 år. I praksis blev læringspligten gennemført i størstedelen af landet allerede i 1920'erne. Næsten alle børn i byerne og 68 % af børnene på landet gik i folkeskole i begyndelsen af 1920'erne. I midten af 1930'erne fik over 90 % af børn i den undervisningspligtige alder undervisning. Det tog længst tid at få etableret folkeskoler i de afsides länddistrikter i Nordfinland.²⁰ Økonomiske faktorer, især kriseseårene i 1930'erne, vanskeliggjorde etableringen af nye skoler. De lange afstande var også en stor udfordring for organiseringen af uddannelsen.

²⁰ Lov om læringspligt af 1921.

I kølvandet på loven om læringspligt blev der opbygget en tretrins administrationsmodel, der byggede på principperne i det kommunale selvstyre. Statens skolestyrelse udgjorde den øverste ledelse. Folkeskolens inspektører var mellemtrinnets myndighed. På den nederste trin, kommunerne, skulle skolestyrelsens bestemmelser, love og forordninger, der udgjorde rammerne for folkeskolernes arbejde, udføres.²¹ De statslige bestemmelser nåede skoleklasserne i form af lektionsplaner, så myndighederne behøvede ikke være fysisk til stede ved undervisningen. Elever og borgere blev både undervist og overvåget ved hjælp af læringspligten. Midler dertil var eksempelvis skolepligt, krav om at lære at læse, læreruddannelse og -tilsyn, konsolidering af skoleundervisning i landdistrikterne og yderområderne samt skolenetværk i købstæderne.²² At overvåge borgere i skyggen af skolen var ikke usædvanligt, for ligesom i de fleste andre europæiske lande fungerede skolen under en stærk kontrol.²³

Det finske skolevæsens bærende tanke fra og med 1920'erne var overvejende finskhed. Det skyldtes, at Finland var blevet selvstændig i 1917, og derfor blev der i denne periode lagt megen vægt på at fremhæve det finske. Hensigten var at gøre borgerne til gode patrioter, mens den bagvedliggende tanke var at homogenisere folket samt øge deres dannelsesniveau, så man ikke mere skulle opleve konflikter som den finske borgerkrig i 1918. Skolens moralske og samfundsmæssige hensigter lænede sig således op ad den traditionelle lutheranske opdragelse.²⁴

Det finske skolevæsens pædagogiske baggrund

I den finske folkeskoles første periode fandtes der ikke en klar pædagogisk linje, hvilket skyldtes, at der ikke var en tidligere model at anvende. Alligevel lykkedes det at homogenisere undervisningen takket være indførelsen af den tyske herbart-zillerske pædagogik i begyndelsen af 1900-tallet. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) var en tysk filosof og psykolog, og i begyndelsen af 1800-tallet skabte han et filosofisk-pædagogisk system, der byggede på psykologi og etik. Etikken udpegede de pædagogiske principper, som man stræbte efter med psykologiske midler.²⁵ Denne opdragelseslinje oplevede sin storhedstid i Tyskland fra 1860'erne, udbredt af den tyske biolog Tuiskon Ziller (1817-82), der videreudviklede Herbarts opdragelsessystem.²⁶ Det er derfor, vi taler om den herbart-zillerske pædagogik.

For herbartismen var det vigtige at have moral og interesser og at koncentrere sig. Herbarts formelle trin betegnede læringsproces og håndtering af undervisningsmaterialet, så eleven dannede en vis tankegang.²⁷ Den herbart-zil-

²¹. Nurmi 1988: 147.

²². Nurmi 1981; Tuomaala 2004.

²³. Green 1992; Heikkinen 2003.

²⁴. Koski 1999.

²⁵. Herbart 1806.

²⁶. Ziller 1857; Ziller 1876.

²⁷. Herbart 1806. Se Hilgenheger 1993.

lerske pædagogik byggede på lærerstyring, hvor læreren stod for, hvad der skulle studeres i klassen. Læreren havde derfor en central rolle i klassen, hvilket bl.a. blev fremhævet af podiet, han/hun stod på foran klassen.²⁸

De herbart-zillerske pædagogiske metoder begyndte at blive udbredt og vinde fodfæste i Finland i begyndelsen af 1900-tallet. Den øverste leder af skolestyrelsen, Mikael Soininens (1860-1924) besøg i Tyskland hos den seneste store Herbart-tilhænger, Wilhelm Rein, var startskuddet til omformningen af den finske undervisningslære. Soininen accepterede ikke alle dele af og træk i herbartismen som f.eks. at udøve tvang. Han lagde vægt på positive funktioner og omformede selvstændigt metoderne, så de egnede sig til den finske skoleverden. Soininen fik følgelig ry som forkæmper for den finske herbartslære. På omslaget af sin lærebog skrev han: "I mange år har jeg stille ønsket at præsentere de finske forskere for principperne i den pædagogiske linje, som er opkaldt efter Herbart og Ziller".²⁹ I overensstemmelse med Herbarts grundtanke mente Soininen, at undervisningen skulle være dannende og lærerstyret. De studerendes deltagelse i lektioner skulle primært ske ved at lytte og kigge, men ikke at være med.³⁰

Herbarts pædagogik vandt stærk udbredelse i Finland, selvom den samtidig mistede sin stilling i Centraleuropa på grund af dens forældede arbejdsmodeller. De nye pædagogiske ideer, som skød frem i Centraleuropa, kom fra reformpædagogikken. Ophavsmanden til den nye skolebevægelse var den amerikanske John Dewey (1859-1952).³¹ Den nye skole stræbte efter at bringe anskuelse, eget initiativ og praktiske øvelser med i undervisningstimerne. Det var hensigten at tage lærerstyringen fra undervisningen og sætte eleven i centrum. Principperne i den nye skole var netop elevernes initiativ og individualitet.³² Den nye skole kaldtes derfor også skolen for livet, oplevelsesskolen og endda oplevelsespædagogikken på grund af arbejdsmetoder, den anbefaler.

Tilhængerne af den nye skole var imod de herbart-zillerske tanker. De mente, at læringen burde indeholde en vis form for frihed, hvor der også skulle tages hensyn til elevernes individualitet. Ligeledes skulle læreren have en lederrolle. Reformpædagogikkens tilhængere mente også, at den herbart-zillerske pædagogik koncentrerede sig for meget om udvikling af fornuften og favoriserede passive arbejdsmetoder. Dette skabte et ugunstigt forhold mellem elev og lærer samt mellem elev og klassesamfundet. Fortalerne for den nye skole kritiserede også opdragelsen af den moralske natur og den lærercentrede undervisning, som den herbart-zillerske linje lagde vægt på.³³

²⁸ Hyyrö 2006; Iisalo 1989; Paksuniemi 2013.

²⁹ Soininen 1923: 3.

³⁰ Alhanen 2013.

³¹ Heikkinen 2003: 137; Käis 1937: 6, 29; Lahdes 1961: 42, 62.

³² Dewey 1985; Dewey 1997: 18. Alhanen 2013.

³³ Se Bruhn 1968; Iisalo 1989, 203; Käis 1937: 72; Lahdes 1961: 58, 159.

I 1910'erne fremkom der også i Finland tanker om den nye skole eller reformpædagogikken. Flere folkeskolelærere afprøvede disse nye undervisningsmetoder i deres undervisning i 1920'erne og 1930'erne, men ideologien og metoderne kunne dog ikke udmanøvrere den herbart-zillerske pædagogik. På de finske lærerseminarer blev der undervist i Herbarts undervisningslære helt frem til 1945.³⁴



Et børnekor fra en finsk landsbyskole synger sammen med deres lærer ved en julefest i 1920'erne eller 1930'erne. Julefesten var en social begivenhed, og såvel familiemedlemmer som landsbyens beboere kom for at høre børnene synge. Finlandskortet på væggen fremhæver fædrelandets betydning – og også at finske værdier blev kraftigt fremhævet i skolerne. Foto: Laplands Provinsmuseum, 42:169.

³⁴. Paksuniemi 2009; Paksuniemi 2013.

Afrunding

For at hæve finnernes viden og kunnen var der brug for et dækkende skolesystem. Folkets dannelse påbegyndtes med den kognitive og færdighedsmæssige folkeundervisning, som blev implementeret i landdistrikterne og købstæderne i slutningen af 1860'erne. Samtidig overførtes folkeundervisningen fra kirkens administration til de verdslige myndigheder. Skolen fik indflydelse på stadig flere børns liv i sidste halvdel af 1800-tallet, da folkeskole- og kredsfordelingsforordningerne trådte i kraft. Loven om læringspligt 1921 øgede også børnenes muligheder med hensyn til uddannelse.

De pædagogiske indtryk kom fra Europa, og den stærkeste og længst virkende pædagogik var den herbart-zillerske. Denne skabte grundlaget for den finske skolekultur, hvor lærerens rolle blev fremhævet, og undervisningen hovedsageligt var lærerstyret. Ved siden af denne var der også påvirkning fra "den nye skole", der lagde vægt på elevers individualitet og arbejdsmetoder med eleven i centrum. Disse ideologier lagde sammen grunden til undervisningen i folkeskolen samt gav retningslinjer for lærerens rolle.

English abstract

Finland had a need for creating and building a comprehensive public education system to increase the knowledge and develop the skills of the Finnish people in the 19th century. Civilizing people started with mass education that commenced in the rural and urban areas in the end of the 1860's. Simultaneously, the overall organization of education shifted from the Lutheran Church to the public government. Schooling reached an increasing number of children by the end of the 19th century as two Acts were passed improving the access to education: an Act for four- to eight-year elementary school, and an Act for territorial divisions. The Compulsory Education Act was introduced in 1921, which further increased the equality of children regarding education. The quality of public education was influenced by several European didactics, of which the didactic principles of Herbart-Zillerism had the longest-lasting impact on the Finnish school system. The European influence created the base for the Finnish schooling culture, in which the role of the teacher was emphasized and education was mostly teacher-directed. Apart from the teacher-directed approach, the New School ideology emphasized the individuality of students and student-directed learning. These two different approaches combined created the base for teaching, and defined the role of the teacher in the Finnish school system.



Merja Paksuniemi, master i uddannelse fra Lapland Universitet i Finland 1997, licentiat 2005 sammesteds, ph.d. i pædagogik 2009 sammesteds. Ansat som universitetslektor på Laplands Universitet og som netværksforsker hos Indvandrerinstituttet. Forsker i skole- og pædagogikhistorie og barndom i krigstiden. Hendes seneste udgivelser er: *The historical Background of School System and Teacher Image in Finland (2013)* og *What are the Finnish teachers made of? A glance at teacher education in Finland yesterday and today (2013)*.

Kilde- og litteraturliste

- Alhanen, K. (2013), *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bruhn, K. (1968), *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Keuruu: Otava.
- Cygnaeus, U. (1910), *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Helsinki: Raittiuskansan Kirjapaino.
- Dewey, J. (1985), *Democracy and Education, 1916*. J. A. Boydston, & P. Baysinger (red.), Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone: New York.
- Folkeskoleforordningen af 1866 (11.5.1866), *Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus kansakoulutoimen järjestämisessä Suomen Suurruhtinaskunnassa*. Författning-Samlings no 12/1865–1867.
- Forordning om kredsfordeling 1898 (1989). *Piirijakoasetus*. Suomen asetuskoelma.
- Green, A. (1992), *Education and State Formation. The rise of education systems in England, France and the USA*. London: Taylor and Francis Ltd.
- Halila, A (1949), *Suomen koululaitoksen historia I osa*. Turku: Uuden Auran Osakeyhtiön Kirjapaino.
- Heikkinen, R. (2003), *Kasvatus eri kulttuureissa*. Sipoo: IMDL Oy Ltd.
- Herbart, J.F. (1806), *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen.
- Hilgenheger, N. (1993), *Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Prospects: The quarterly review of comparative education*. International Bureau of Education. XXIII. Paris: UNESCO.
- Hyyry, T. (2006), *Alakansakouluopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866–1939*. Acta Universitatis Tamperensis 1147. Tampere: University Press.
- Iisalo, T. (1989), *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Keuruu: Otava.
- Isoaari, J. (1961), *Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865–1901*. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisuja XXV. Jyväskylä.
- Jalava, M. (2010), *Tietokoulu vai työkoulu? – Uno Cygnaeuksen ja J.V. Snellmanin kamppailu kansakoulun isyydestä 1860-luvulla*. I: Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010 (toim.), *Ajankohtainen Uno Cygnaeus* (s.45–63). Multiprint.
- Koski, L. (1999), *Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa*. I: T. Tolonen (red.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri* (s. 21–49). Tampere: Tammer-Paino.
- Käis, J. (1937), *Uuden koulun työtapa. Omatoimisuus ja työohjeiden käyttö kouluopetuksessa*. Kansakoulunopettajain jatko-opintoyhdistyksen julkaisuja III. Suomentanut Aarne Huuskonen. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1961), *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun*. Keuruu: Otava.
- Lehmusto, H. (1951), *Kasvatusopin historia*. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Leino-Kaukiainen, A. & Heikkinen, A. (2011), *Yhteiskunta ja koulutus*. I: A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (red.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Lov om læringspligt af 1921 (1921), *Laki oppivelvollisuudesta* 15.4.1921. Suomen Asetuskokoelma 101/ 1921.
- Melin, V. (1980), *Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921*. II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906–1921. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A Vol 117. Tampere.
- Männistö, J. (1994), *Sivistyksen kylvö. Suomen kansakoululaitos johtavien puoluelehtien mielenkiinnon kohteena vuosina 1918–1939*. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A Vol 395. Tampere: University Press.
- Nurmi, V. (1981), *Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään, huomenna*. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. (1988), *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ojakangas, M. (2003), J. V. Snellman ja kansallinen kasvatus. I: J. Rantala (red.), *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä* (s. 47–61.) Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia. Helsinki: Hakapaino.
- Paksuniemi, M. (2009), *Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Acta Universitatis Lapponiensis 161. Lapin yliopisto.
- Paksuniemi, M. (2013), *The Historical Background of School System and Teacher Image in Finland*. Frankfurt: Peter Lang Academic Publishing.
- Soininen, M. (1923), *Yleinen kasvatusoppi*. Helsinki: Otava.
- Snellman, J.V. (1993), *Samlade arbeten III*. Helsingfors: Statrådets kansli.
- Stormbom, J. (1991), *Ketkä olivat Suomen didaktisesti merkittävimmät herbartilaiset ja mitä oli didaktiikka?* I: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1991 (s. 119–31). Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomaala, S. (2004), *Työtätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaisten kohtaaminen 1921–1939*. Helsinki: Hakapaino Oy. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ziller, T. (1857), *Die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende*. Leipzig: Teubner.
- Ziller, T. (1876), *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*. Leipzig: Matthes.