

Pitkä tie, sitkeät kulkijat: syntyy lastentarhaseminaari

**Tampereen lastentarhaseminaarin perustaminen, koulutuksen
käynnistäminen vuonna 1955 ja alkuvuosien toiminta.
Historiallis-narratiivinen tutkimus.**

Lisensiaatintutkielma
Kaija Jerkku
2010

Tiivistelmä

Tutkimuksessani olen selvittänyt Tampereen Lastentarhaseminaarin syntyä. Kuvaan ja tulkitseen sitä prosessia, minkä tavoitteena oli saada aikaan valtiollinen lastentarhaseminaari. Kysyn, miksi seminaari haluttiin perustaa Tampereelle ja millainen oli uuden lastentarhaseminaarin opetussuunnitelma ja miten se toteutui. Tutkimusaineistona ovat eduskunta-aloitteet, sivistysvaliokunnan mietinnöt ja tamperelaisissa lehdissä julkaissut seminaaria koskevat kirjoitukset. Tampereen Lastentarhaseminaarin toiminnasta olen saanut tietoa Lastentarhaseminaarin johtokunnan pöytäkirjoista, kahdelta toiminnassa alusta lähtien olleelta opettajalta ja yhdeksältä opiskelijalta. Opettajia haastattelin ja seminaarin ensimmäisille opiskelijoille lähetin pyynnön kirjoittaa muistoja opiskelustaan. Seitsemältä opiskelijalta sain vastauksen, kahta haastattelin.

Ensimmäinen aloite valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamisesta tehtiin eduskunnassa vuonna 1947 ja viimeinen vuonna 1954. Lähes kaikissa aloitteissa lastentarhaseminaarin sijoituspaikaksi ehdotettiin Tamperetta, ja valtiollisen seminaarin perustamista kannattavia oli kaikissa puolueissa. 1950-luvun alussa rakennettiin hyvinvointiyhteiskuntaa ja säätiöiden ylläpitämää toimintaa alettiin siirtää valtion ja kuntien alaisuuteen. Siksi aloitteentekijöiden tavoitteena oli valtion ylläpitämä seminaari. Yhteiskunnassa, jossa kotiäiti-kultti eli vahvana, ei valtion budjetista löytynyt 2 miljoonaa markkaa uuden lastentarhaseminaarin perustamiseen. Tampereen kaupunki, joka halusi päästä eroon työläiskaupunki-imagosta, oli valmis perustamaan säätiön, jonka alaisuudessa seminaari toimi. Helmikuussa 1955 Tampereen Lastentarhaseminaari aloitti toimintansa.

Uuden koulutuksen alku ei ollut helppo. Tilat Kalevan lastentalon kellarikerroksessa olivat ahtaat ja opetusta jouduttiin sijoittamaan ympäri kaupunkia. Myös harjoittelupaikat olivat eri puolilla kaupunkia. Uutta Tampereen koulutuksessa verrattuna Ebeneser-seminaariin oli harjoittelu kaupungin lastentarhoissa ja soitonopetus. Uudenlainen harjoittelukäytäntö herätti joidenkin lastentarhojen opettajissa kiivasta vastustusta ja he valittivat järjestelystä useaan otteeseen kaupungin päättävälle elimille. Soitonopetus otettiin opetusohjelmaan siksi, että kaikille opiskelijoille haluttiin yhtäläiset mahdollisuudet työnhaussa, sillä säästystaitoa kysyttiin työpaikkaa haettaessa.

Tampereen Lastentarhaseminaarin eetos ei perustunut enää yksinomaan kristillisiin arvoihin. Opetuksen lähtökohtana oli rehtorin tavoite kouluttaa lastentarhanopettajia, joilla oli vankka käytännön taito, ja lehtorin pyrkimys oli saada opiskelijoista kasvatustaiteilijoita. Opiskelijoiden muistoissa painottuvat kädentaidot, joita tehtiin illat pitkät. Opiskelu oli rankkaa, mutta antoi useimpien mielestä tarpeelliset valmiudet työelämään.

Tutkimukseni on instituutiohistoriallinen ja narratiivinen: se kertoo erään instituution syntymisestä ja siitä, millaisena opiskelijat ja opettajat koulutuksen eetoksen muistavat. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole ollut konstruoida mennyttä aika uudelleen, vaan menneisyyden ymmärtäminen. Koska

olen itse opiskellut Tampereen Lastentarhaseminaarissa 1960-luvun lopussa, tunnen maailman, jota tutkin ja se on auttanut tulkintojen tekemisessä. Monipuolinen tutkimusaineistoni: arkistolähteet, haastattelut ja opiskelijoiden kirjoitukset, avaavat menneisyyden tapahtumia eri näkökulmista ja lisäävät tutkimukseni luotettavuutta.

Tampereen Lastentarhaseminaari perustettiin 55 vuotta sitten. Sen tavoitteena oli kouluttaa työstään innostuneita, laaja-alaisia kasvatustaitureita, joiden toimintaa ohjasi pedagoginen rakkaus lapseen.

1 Johdanto	4
1.1 Tutkimukseni yhteiskunnalliset juuret.....	4
1.2 Lähestymistavasta ja metodista.....	5
1.3 Tutkimustehtävä	11
1.4 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteuttaminen	12
1.5 Tutkimuksen kirjoittamisesta	13
1.6 Tutkija kertojana.....	14
2 Taustaa eli tutkimuksen maasto	15
2.1 Naisen asema.....	16
2.2 Päivähoito	18
2.3 Toinen tasavalta ja hyvinvointiyhteiskunnan alku	21
3 Eduskunta keskustelee valtiollisesta lastentarhaseminaarista: vuodet 1947 - 1954	23
3.1 Aloitteiden tekijät	24
3.2 Toivomusaloite 1947 ja Sivistysvaliokunnan mietintö 1948.....	26
3.2.1 Lastentarhanopettajapula ja lastentarhanopettajien koulutus	27
3.2.2 Lastentarhojen kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen merkitys	28
3.3 Komiteamietintö 1951:72	32
3.3.1 Katsaus kotikasvatusta tukevien laitosten toimintaan	33
3.3.2 Naisen asema ja lasten kasvatusta	34
3.3.3 Lapsesta kunnan kansalainen	37
3.3.4 Lastentarhanopettajan ammattipätevyys	37
3.3.5 Johtopäätöksiä ja kysymyksiä	38
3.4 Aloitteet vuosina 1951 - 1954	40
3.4.1 Lastentarhanopettajapula.....	41
3.4.2 Kasvatukselliset ja taloudelliset syyt	43
3.4.3 Naisten välinen yhteistyö	47
3.4.4 öHajautettu seminaari ja etäopetusö.....	49
3.4.5 Ruotsin lastentarhanopettajakoulutus	51
3.4.6 Lastentarhojen kaksivuoroisuus	53
3.5 Ruotsin päivähoitokeskustelu 1940-luvulla	55
3.6 Johtopäätökset	58
4 Tampereelleko lastentarhaseminaari?	63
4.1 Kunnallispolitiikkaa ja valtakunnanpolitiikkaa Tampereella 1940- ja 50-luvuilla.....	63
4.2 Tampere penää yleisiä valtion laitoksia.....	67
4.2.1 Oppikoulunuorisolle jatkokoulutuspaikkoja	68
4.2.2 Sivistysvaliokunta ehdottaa hylkäämistä	70
4.2.3 öTampereen seminaarisuunnitelma paras mahdollinen!ö	71
4.2.4 Kaupunginhallitus asettaa ns. seminaaritoimikunnan.....	73
4.3 Seminaaritoimikunta ja Säätiön perustaminen.....	76
4.4 Tampereen Lastentarhaseminaarin johtokunta	79
5 Tampereen Lastentarhaseminaari	85
5.1 Lastentarhanopettajakoulutuksen juuret	87
5.2 Opiskelijoiden rekrytointi	95
5.2.1 Soveltuvuuskokeet.....	97
5.2.2 Opiskelijoiden muistoja pääsykokeista.....	102
5.2.3 Opiskelemaan valitut	104
5.3 Opetushenkilöstö	108
5.4 Opetussuunnitelma	110
5.5 Kaaosta ja juhlaa kellarihuoneistossa	114

5.6 Opetuksen toteutuminen	118
6 Käytännöllinen harjoittelu ja yhteistyö lastentarhojen kanssa	126
6.1 Lastentarhaharjoittelu	128
6.2 Ongelmia harjoittelun ohjaajien kanssa.....	134
6.3 Ohjaus dialogina.....	143
7 öPeriksi ei anneta!ö	148
7.1 Opiskelijoiden tarinat	150
7.1.1 Karjakko, laivasähköttäjä, lastentarhanopettaja - Raisan tarina.....	152
7.1.2 Käsiyönopettaja, sairaanhoitaja, lastentarhanopettaja - Armin tarina	158
7.1.3 Tulkintaa	163
8 Lastentarhanopettajaseminaarin pioneerien tarinat	167
8.1 Rehtori Ritva Mäkelä.....	168
8.2 Maisteri Lea Paunu	173
8.3 Tulkintaa	176
9 Kokoava tarkastelu	179
9.1 Yhteiskunnallinen juonne	179
9.2 Sisältö ja eetos.....	181
10 Lapsen parhaaksi ó pohdinta.....	185
Lähteet.....	189
Liitteet.....	194

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen yhteiskunnalliset juuret

Lastentarhanopettajien koulutus täyttää vuonna 2012 satakaksikymmentä vuotta. Kun lastentarhanopettajat Hanna Rothman ja Elisabet Alander aloittivat Helsingissä vuonna 1892 yksivuotisen ruotsinkielisen lastentarhankasvattajatarkurssin, kurssille ilmoittautui vain kolme naista ja lukuvuoden aikana saatiin kaksi opiskelijaa lisää. (Hänninen & Valli 1986, 201) Kasvattajatarkurssi piteni kaksivuotiseksi jo vuonna 1896 ja seuraavasta vuodesta lähtien koulutus sai valtionapua. Vuonna 1905 alkoi ensimmäinen suomenkielinen lastentarhankasvattajatarkurssi. Vuonna 1908 Ebeneser-kodin Säätiö rakennutti seminaarille oman rakennuksen, ja koulutuksen nimeksi tuli kasvattajatarseminaari, myöhemmin Lastentarhanopettajaseminaari. (Hänninen & Valli 1986, 202, 206.)

Sotavuosina koulutusta jouduttiin mukauttamaan poikkeusolosuhteisiin, seminaari oli ajoittain suljettuna. 1950-luvulle tultaessa Suomi oli toipumassa sotien jälkeisistä taloudellisista ja henkisistä rasituksista, uusia lastentarhoja perustettiin ja koulutusta oli lisättävä. Vuonna 1947 Jyväskylässä aloitettiin lastentarhanopettajien koulutus Ebeneser-kodin seminaarin alaisuudessa. Sekä Helsingin että Jyväskylän toimipisteet olivat Ebeneser-säätiön ylläpitämiä, mutta ne saivat valtionapua. (ks. Kasurinen & Saares 1998.)

Lastentarhanopettajapulasta keskusteltiin myös eduskunnassa ja erityisesti tamperelaiset kansanedustajat olivat innokkaina ehdottamassa valtion kokonaan ylläpitämän lastentarhaseminaarin perustamista kotikaupunkiinsa. Asia oli esillä 1940-luvun lopulla ja 50-luvun alkuvuosina, raha-asia-aloitteita ja toivomusaloitteita asiasta tehtiin lähes vuosittain. Valtion ylläpitämää lastentarhanopettajakoulutusta ei Tampereelle saatu, mutta kaupunki perusti säätiön ja vuonna 1955 Tampereen lastentarhaseminaari aloitti toimintansa valtion tukemana.

Vuonna 2010 lastentarhanopettajakoulutusta on annettu Tampereella 55 vuottaja. On syytä katsoa taaksepäin, ja tutkia, miten kaikki alkoi. Ajankohta on mielenkiintoinen siitäkin syystä, että jälleen ollaan tilanteessa, jossa lastentarhanopettajien koulutus on määrällisesti riittämätöntä. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen kandidaattikoulutusta annetaan kuuden yliopiston alaisuudessa ja opettajakoulutuslaitosten varhaiskasvatuksen yksiköihin otetaan vuosittain 320 opiskelijaa. Opetusministeriö on sopinut yliopistojen kanssa määrän nostamisesta 370, mutta koulutustarpeen arvioidaan olevan 600 lastentarhanopettajaa. (Opettaja 2010, 3)

Lastentarhanopettajakoulutukset ovat kokeneet olemassaolonsa aikana monia hallinnollisia muutoksia: Seminaarit aloittivat toimintansa yksityisten säätiöiden alaisuudessa ja vasta vuon-

na 1976, lähes 30 vuotta ensimmäisen valtiollistamisaloitteen jälkeen, lastentarhaseminaarit valtiollistettiin ja koulutukset muuttuivat lastentarhanopettajaopistoiksi. Vuonna 1984 koulutuksesta tuli kolmivuotinen ja vuonna 1995 opistot liitettiin yliopistoon.

Tutkimukseni juuret ovat kasvatuksen historiassa, se kuvaa erään instituution perustamisvaiheita, perustamiseen johtaneita toimenpiteitä ja toiminnan alkutaivalta. Suomessa kasvatuksen historian tutkimuskohteena on ollut pääasiassa koulutus ja opetus. Oman tutkimukseni kohde on varhaiskasvatus, jota Suomessa on tutkittu vähän, ja tarkemmin lastentarhanopettajakoulutus, jota on tutkittu vielä vähemmän. Työsarkaa tällä alueella riittää. (vrt. Kuikka 1991, Lujala 1998.) Tutkimusta aloittaessani keräsin tietoja asiakirjoista Tampereen kaupunginarkistossa ja vaikka 1950-luvulla pöytäkirjat jo olivat päätöksentekopöytäkirjoja - eivät keskustelupöytäkirjoja - alkoi kiinnostukseni suuntautua Tampereen Lastentarhaseminaarin perustamisvaiheisiin. Lisää tietoa sain koulutuksen aloittaneilta opettajilta, tamperelaisen lastentarhanopettajakoulutuksen pioneereilta, rehtori Ritva Mäkelältä ja maisteri Lea Paunulta. Heidän kertomansa muistot saivat minut vakuuttumaan, että tällä tutkimuksella on paikkansa. Ritva Mäkelän haastattelu ohjasi minut uuden lähdeaineiston löytämiseen, sillä lastentarhaseminaarin perustamisesta oli käyty keskustelua eduskunnassa monen vuoden ajan. Haastatteluja lukiessani ja aineistoa tarkastellessani huomasin, että yksi hyvin tärkeä osapuoli puuttui, opiskelijat tai oppilaat kuten tuolloin opiskelijoita kutsuttiin. Kun tapasin koulutuksen vuonna 1955 aloittaneita 1. vuosikurssin opiskelijoita, pyysin ja sain heidän osoitetietonsa. Tutkimusaineistoni näytti olevan koossa.

1.2 Lähestymistavasta ja metodista

Miksi valitsin tutkimukseni kohteeksi historiallisen aiheen, Tampereen lastentarhaseminaarin perustamisen ja alkuvuosien toiminnan? Mikä merkitys historialla on? Miksi pitää katsoa taaksepäin? Sari Autio, Sari Katajala - Peltomaa ja Ville Vuolanto (2001, 10) toteavat Historioitsijan arki & tutkimuksen prosessi kirjan johdannossa: *ö*Historian avulla meillä on useampia näkökulmia hahmottaa tätä päivää kuin niillä, jotka joutuvat kohtaamaan nykyisyyden ilman menneisyyden tuomaa perspektiiviä. *ö* Historialla on siis merkitystä myös tulevaisuuden kannalta, *ö*historiallinen ajattelu antaa välineitä olennaisen ja epäolennaisen, muuttuvan ja pysyvän erottamiseen tapahtumien ja ilmiöiden kaaoksesta.

Tutkimusaiheeni käsittelee historiaa, joten sitouduin aluksi kasvatushistorian tutkimusmenetelmiin. Arkistoista löytämäni aineisto oli aika suppea ja eduskunta-aloitteissakin tuntui alkuun olevan kovin vähän ainesta, joten päätin antaa tilaa henkilöiden muistoille. Kiinnostuin naisten historiasta ja sitä kautta tutustuin naistutkimukseen. Opiskelijoiden kirjoittamat muistot opis-

keluajastaan ohjasivat minut tutustumaan muistitietotutkimukseen ja oivalsin, kuinka tärkeää on tehdä historiassa näkyväksi sellaisten henkilöiden kertomukset, joiden toiminnasta ei ole jäänyt kirjallisia dokumentteja. Tutkimuksessani näytti olevan kolme metodologista juonetta: kasvatushistoriallinen, naistutkimuksellinen ja muistelututkimuksellinen. Tutustuttuani tarkemmin edellä mainitsemini juonteiksi nimittämiini metodisiin lähtökohtiin, huomasin, että ne kietoutuvat toisiinsa, toistensa lomaan. Historiallinen pitää sisällään naishistorian ja muistelututkimus katsoo ja kertoo menneestä, siis historiasta. Mutta muistelututkimus lähenee myös naistutkimusta siinä mielessä, että sen kiinnostuksen kohteena ovat niin kutsutut tavalliset ihmiset, myös naiset. Tarkastelen seuraavassa näitä juonteita.

Historiallinen juonne, kasvatushistoriaa ja mikrohistoriaa

Tutkimusaiheeni kertoo erään koulutuslaitoksen menneisyydestä, joten lähdin aineistonhankinnan kanssa rinnan etsimään tietoa kasvatushistorian tutkimusmenetelmistä ja tukeuduin aluksi Juha Niemisen (1995, 215) artikkeliin Kasvatuksen, erityisesti nuorisotyön historian tutkimusotteesta. Aineistoa etsin ensin arkistosta. Halusin selvittää, miten lastentarhaseminaari perustettiin Tampereelle: mitä tapahtui ja koska. Tällaista tutkimusotetta kutsutaan instituutiohistorialliseksi. Koska menneisyyden tapahtumia ei enää voida nähdä, niitä on tulkittava jääneiden jälkien perusteella. Tutkimustuloksia kuvaillaan, ei niinkään tulkita ja siksi tutkimusote saattaakin olla pohjana syvemmälle menevälle tulkinnalle. (Nieminen 1995, 215.) Instituutiohistoriallinen näkökulma kulkee tutkimuksessani mukana rakenteessa, käsittelen tapahtumia kronologisessa järjestyksessä ainakin tutkimukseni alkuosassa.

Koska valtiollisen lastentarhanopettajakoulutuksen kotipaikaksi ehdotettiin Tamperetta ja koska Tampereen kaupunki loppujen lopuksi perusti seminaarin, on alueellinen näkökulma tärkeä. On kysyttävä, miksi lastentarhaseminaari tuli juuri Tampereelle. Aluepolitiikka, mutta ennen kaikkea valtakunnanpolitiikka eduskunnassa tehtyjen aloitteiden kautta on osa tutkimustani ja siksi siinä on myös yhteiskuntahistoriallinen painotus. (Nieminen 1995, 215, 217-218.) Koulutuksen perustaminen Tampereelle ei tapahtunut tyhjiössä, vaan yhteiskunnallisesti tarkasteltuna sillä oli yhteys naisen asemaan, päivähoitoon ja hyvinvointiyhteiskunnan alkuun.

Asiakirjojen tiedot olivat niukkoja, joten haastattelin rehtoria, opettajaa ja opiskelijoita. Näiden haastattelujen avulla toivoin saavani selville tarkempaa tietoa tapahtumista, joissa he ovat olleet mukana. Nykyisessä historiantutkimuksessa kysytäänkin yhä useammin, kenen historiasta on kysymys, kuka on toimija ja mikä on yksilön kokemus (Autio et al. 2001, 10). Kiinnostukseni kohteena on 25 opiskelijan ja kahden opettajan ryhmä, ja tarkoitukseni on tuottaa tietoa tavallisen ihmisen elämästä, joten tutkimusotteeni on myös mikrohistoriallinen. Anna Kortelainen kuvaa mikrohistorioitsijan tutkimustapaa salapoliisiromaanin tyyliin kirjoittamassaan tutkielmassa *Virginie*. Mikrohistorian keskiössä on ihmisen ja yhteisön välinen vuorovaikutus

ja arkistolähteitä käytetään uudella tavalla. Lähteissä ei ole mitään salattua tai piilotettua, kaikki riippuu siitä osaako tutkija esittää lähteille oikeita kysymyksiä ja tulkita niitä. öHistorioitsija ei ole se joka tietää, vaan se joka kysyy.ö (Kortelainen 2002, 79, 81; ks. myös Ollila 1998, 10-11.)

Ajallisesti tutkimukseni sijoittuu lähihistorian piiriin, vuosiin 1947-1957. Historiantutkimuksessa nykypäivää lähellä olevan ajanjakson tutkimus määritellään oman ajan historiaksi ja vielä tarkemmin lähihistoriaksi. Kirsi Henriksson ja Pirkko-Liisa Kastari (2001, 132)) määrittelevät lähihistorian seuraavasti:

ö(---) lähihistoria merkitsee lyhyempää, nykypäivää lähempänä olevaa ajanjaksoa. Toinen maailmansota on ollut keskeinen rajapyykki lähihistorian ajallisessa määrittelyssä niin Suomessa kuin läntisen Euroopan maissa.ö

Kirjoittajat varoittavat lähihistorian tutkimuksen haasteellisuudesta ja toteavat, että tutkiminen voi olla ongelmallista ja hankalaa, sillä aikaisempaa tutkimusta ei aikakaudelta useinkaan ole. Lähdeaineistoa saattaa olla paljonkin, mutta se voi olla vaikeasti saatavissa tai salaista tai aineiston antama tieto on lähdekriittisesti hataraa. Kirjoittajien mukaan tutkimusaiheeseen pitäisi saada myös riittävästi ajallista ja henkistä etäisyyttä. (Henriksson ja Kastari 2001, 131.)

Vaikka tutkimusta tehdessäni olen joutunut toteamaan, että Henrikssonin ja Kastarin varoitukset eivät ole turhia, olen kuitenkin sitä mieltä, että tutkimuksen tekemisen ajankohta on oikea: vielä on elossa ihmisiä, joilla on omakohtaisia kokemuksia Tampereen Lastentarhaseminaarin perustamisesta ja opiskelusta siellä. Nämä autenttiset kokemukset on hyvä saada tallennettua, jotta seuraavat sukupolvet voisivat niiden pohjalta jatkaa tutkimustyötä.

Muistitietohistoriallinen juonne

Koska tutkimukseni aineistossa on sekä haastattelemalla kerättyä ainesta että kirjoittamalla tuotettuja kertomuksia menneestä, olen tutustunut myös muistitietohistoriaan. Muistitietohistoriallinen tutkimus alkoi 1970-luvulla Englannissa. Muistitietoa oli aiemmin pidetty toissijaisena ja sitä käytettiin vain elävöittäessä muuta aineistoa, mutta uudessa lähestymistavassa keskeistä on ihmisten omien kokemusten ja menneisyyden tulkintojen esiin saaminen ja vakavasti ottaminen. (Ukkonen 2000, 13-14.) Myös minulla oli tutkimukseni alkuvaiheessa tarkoitus haastattelujen ja muisteluiden avulla elävöittää kuivaan arkistomateriaaliin pohjautuvaa aineistoani. Luettuani opiskelijoilta saamiani öopiskelumustelmiaö ymmärsin, että muistelemisen on nostanut pintaan monenlaisia tunteita, kirjoituksissa tulee esiin hyvin henkilökohtaisia ja kipeitäkin asioita. Tällaista menneiden elämänvaiheiden ja kokemusten mieleen palauttamista ja tulkitsemista kutsutaan *muistelupuheeksi*. Se ei ole vain vanhan kertaamista, vaan sa-

malla muistoja jäsennetään uudelleen, mahdollisesti myös muunnetaan niitä. (Ukkonen 2000, 13-14.)

Muistelukerronnaksi kutsutaan omaelämäkerrallista ja lähimenneisyyteen perustuvaa kerrontaa. Se voi olla haastattelussa tuotettua tai arkistoihin tallennettua teemakirjoittamisen avulla kerättyä materiaalia. Muistelukerronnassa korostuu tietyn historiallisen tapahtuman tai yhteisöllisen ajanjakson tärkeys. Keskeistä on, että se haastaa asiantuntijahistorian tulkintoja, muistaminen perustuu kertojan omiin kokemuksiin ja se tuo eletystä todellisuudesta esiin subjektiivisia kokemuksia. (Ukkonen 2000, 11, 30-31.) Ritva Mäkelän, Lea Paunun ja kahden opiskelijan haastatteluissa sekä seitsemän opiskelijan kirjoittamissa kertomuksissa on kyse muistelukerronnasta. En laita heidän kertomisiaan vain elävöittämään asiakirjoista saamaani tietoa, vaan pyrin siihen, että he saavat kertoa oman tarinansa, tulkintansa siitä, millainen koulutus heidän mielestään oli ja miten he kokivat työnsä ja opiskelunsa lastentarhaseminaarissa.

J-P Roos (1988, 148, 150) painottaa, että kontekstin huomioiminen elämäntarinaa tulkittaessa on tärkeä. Ihmisellä on useita elämäntarinoita ja useita versioita riippuen siitä kenelle ja missä tarkoituksessa ne on tuotettu. Elämäkertatutkimuksessa on tärkeää ottaa huomioon sekä "tarina" sen kaikkine säännönmukaisuuksineen että se yhteiskunnallinen tilanne, jossa tarina on muovautunut. Haastateltavat ja kirjoittajat tiesivät, mitä tarkoitusta varten keräsin heiltä tietoja, siis kenelle ja missä tarkoituksessa he tuottivat kertomustaan, sillä olin kertonut heille tutkimuksestani jo ensimmäisessä tapaamisessa.

Naistutkimuksellinen juonne

Jo varhaisessa vaiheessa minulle selvisi, että työni ei ole historiallisin menetelmin toteutettu ja tiukasti lähdekritiikkiin pohjautuva kasvatushistorian tutkimus, sillä aineistoni ei ole sen tapaiseen esitykseen riittävä. Koska tässä tutkimuksessa naiset ovat pääroolissa, pyrin saamaan esille heidän kokemustensa moninaisuuden käyttäen heidän kertomaansa aineistona muun aineiston lisäksi. Tutkimuksessani on siis naistutkimuksellinen juonne. Mutta feministinen se ei ole. Tällä tarkoitan sitä, että en ota lähtökohdakseni feministisen teorian ominta kysymystä sukupuolen ja sukupuolieron epistemologiasta ja ontologiasta. Mutta jos feministisen tutkimuksen ominaispiirteiksi määritellään monitieteisyys, kommunikointi erilaisten tieteellisten lähestymistapojen välillä ja uudenlaisten suhtautumistapojen luominen, on tutkimuksessani ripaus feminististä otetta. (Ks. Anttonen, Lempiäinen, Liljeström 2000, 13-15.)

Naistutkimusta kenttä on laaja ja sen piirissä on tehty paljon myös historiallista tutkimusta historiatieteen tutkimusotteella. Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana tehtyjen naisten historiaa käsittelevien tutkimusten aiheet sijoittuvat viime vuosisadan loppuun ja tämän vuosisadan

alkuun eli naisliikkeen "ensimmäiseen aaltoon".¹ 1940-50-luvuille sijoittuvaa suomalaista nais-tutkimusta ei ole kovinkaan paljon. Miksi? Ovatko runsaan viidenkymmenen vuoden takaiset tapahtumat liian lähellä, voiko niistä tehdä historiatutkimuksellisesti luotettavaa tutkimusta? Lähihistorian tutkiminen on haasteellista (ks.s.8), mutta naistutkijat näkevät toisestakin syystä ajankohdan ongelmallisena. Joidenkin naistutkijoiden mielestä ajankohta ei näyttäydy kiinnostavana, sillä vuosia 1910 -1965 on pidetty naisliikkeen väli vuosina tai hiljaisena kautena. Riitta Jallinoja (1983) toteaa, että suomalainen naisasialiike hiljeni 1920-luvulla ja alkoi uudelleen vasta 1960-luvulla. Ritva Nätkin kyseenalaistaa Jallinojan väittämän ja epäilee, että naisliikkeen luonnehdinta "hiljaiseksi kaudeksi" johtuu sen äitiyspainotuksesta. Hiljainen kausi ei näytä äänettömältä, jos sitä tarkastellaan maternalistisesta näkökulmasta. Maternalismin Nätkin määrittelee diskurssiksi eli puheeksi ja toiminnaksi, joka ei edellytä ruumiillista äitiyttä eli omia lapsia. (Nätkin 1997, 18, 241, 27.) Maternalismin rinnalla puhutaan yhteiskunnallisesta äitiydestä, naisten tehtävänä on hoiva ja kasvatusta. Äitiys ei rajaudu kodin seinien sisälle eikä vain omiin lapsiin ja vanhuksiin, vaan naiset ovat ottaneet tai heille on jätetty vastuu koko yhteiskunnan hoivasta ja kasvatuksesta.

Tutkimukseni ajoittuu juuri maternalistiseen kauteen, jolloin yhteiskunnassamme alettiin yleisesti keskustella äitien työssäkäynnistä, ja siitä, kuka hoitaa ja kasvattaa lapsia, äiti vai joku muu, esimerkiksi lastentarhanopettaja.

Historiallis-narratiivien tutkimusote

Tampereen lastentarhanopettajaseminaarin perustamisesta ja toiminnasta kertova tutkimukseni on kertomus (narratio) erään koulutuksen historiasta. Sen aineistona ovat sekä opiskelijoiden että opettajien joko kirjalliset tai suulliset kertomukset, muistelut, mutta myös eduskunnassa tehdyt aloitteet ja joidenkin lehtien kommentit lastentarhaseminaarin saamisesta Tampereella. Kutsun lähestymistapaani historiallis-narratiiviseksi. Se sisältää monia tutkimus- ja kirjoittamistapoja ja siinä on piirteitä bricolage-tyyppisestä lähestymistavasta. Hannu L.T. Heikkinen (2008, 193) kuvaa bricoleur-tutkijaa: öBricoleur² käyttää luovalla tavalla erilaisia menetelmiä ja materiaaleja välittämättä niiden alkuperäisestä tai oikeasta käyttötarkoituksesta.ö

Narratiivinen tutkimus ja narratiivisten menetelmien käyttö on yhteiskuntatieteissä ja kasvatustieteessä ns. ökerronnallisen käänteensä myötä yleistynyt ja laajentunut. Narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana on näkemys elämän ja kertomisen kiinteästä suhteesta, kerrontaa ohjaavat kulttuuriset, kognitiiviset ja kielelliset prosessit. (Bruner 1987, 12-15.) Elämä voidaan näh-

¹Esimerkiksi Anne Ollilan Suomen kotien päivä valkenee. 1992; Mervi Kaarnisen Nykyajan tytöt. 1997; Pirjo Markkolan Työläiskodin synty. 1994; Arja- Liisa Räsänen Onnellisen avioliiton ehdot. 1995.

² Bricoleur (askartelu)- termin on ranskalaisen antropologi Claude Lévi-Strauss tuonut tiedemaailmaan. öHän osoitti, ettei villi ajattelu edeltänyt meidän ötieteellistä ajatteluaamme, vaan että meissäkin asui bricoleur, askartelija, joka tekee kulttuuria siitä, mitä on käsillä, kuten sademetsän intiaaniö (Tarasti 2008)

dä elettyinä, koettuna ja kerrottuna. Eletty elämä on henkilön kuvaus tapahtumista, koettu elämä taas muodostuu muistikuvista ja pääpaino on tunteilla, elämyksillä, unelmilla. Kerrottu elämä sisältää molemmat edelliset, mutta kertomisessa huomioidaan se, mikä kussakin tilanteessa tuntuu mielekkäältä. (Ropo 2006, 41.)

Kun keskustelu narratiivisuudesta yleistyi 1980-luvulla, narratiivinen lähestymistapa tuli myös historialliseen tutkimukseen muun muassa muistitietotutkimuksen muodossa. Historian tutkimuksessa narratiivisuudella tarkoitetaan tietoisuutta aineiston kerronnallisuudesta. Taina Ukkonen toteaa (2006, 189-193), että muisteluaineistot ovat luonteeltaan kertovia, joten niitä tutkittaessa on luontevaa käyttää narratiivista tutkimusotetta. Narratiivisen tutkimuksen kohteena voivat olla esimerkiksi organisaatioiden toiminta ja tutkimusaineistona muun muassa erilaiset tekstit. Narratiivisuudessa ei kuitenkaan kohteena ole vain jokin ilmiö, vaan sen lisäksi kertominen sinänsä. Elämä ja kertominen kietoutuvat yhteen, kertomukset tulkitsevat menneisyyttä ja tuottavat merkityksiä ja arvoja, eivät vain heijasta niitä.

Ritva Nätkin selvittelee väitöskirjansa liitteessä tutkimuksensa metodologiaa ja luomaansa feministisen narratiivin käsitettä. Nätkin pohtii myös historioitsijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden hedelmätöntä kiistaa tutkimustapojen oikeutuksesta ja toteaa, että tarkastelun kohteeksi voitaisiin ottaa sellainen tietoteoreettinen näkökulma, jonka mukaan todellisuus on olemassa vain kerrottuna. Tällöin historiallisen perustutkimuksen käsite asettuu uuteen valoon. Ei ole olemassa kerronnallisuudesta puhdistettua empiiristä muuttujamaailmaa, josta annetun perus selvityksen tai -kartoituksen jälkeen hahmottuisi totuus ja josta vasta sen jälkeen olisi mahdollista tehdä teoreettisia tulkintoja. (Nätkin 1997, 257-258.)

Juha Nieminen (1995, 221 ó 223) jäsentää narratiivisuuden yhdeksi kasvatuksen historian tutkimusotteeksi. Narratiivisuudella voidaan tarkoittaa kahta asiaa: 1) se on historiallinen esitystapa eli kertomuksen muodossa esitetty tai jäsennetty teksti tai 2) narratiivisuus voi tarkoittaa ihmisen tietämyksen tai tietoisuuden muotoa. Nieminen toteaa:ö Historioitsijan narratiivi voidaan ajatella ihmisen alkuperäisen narratiivin jatkoksi.ö Historiallisessa kertomuksessa voi erottaa muun muassa seuraavia piirteitä: yhtenäisyys, seurattavuus ja ennustamattomuus. Toisin sanoen kertomus on kokonaisuus, mikä yhdistää menneisyyttä koskevat tiedot ymmärrettävällä tavalla. Ennustamattomuus tarkoittaa sitä, että kertomusta ei ohjaa mikään yleinen laki tai teoria, vaikka niiden avulla voidaan lisätä kertomuksen ymmärrettävyyttä.

Tutkimuksessani historiallis-narratiivinen lähestymistapa tarkoittaa, että esitän ja jäsennän tutkimukseni kertomuksena. Siinä on alku, keskikohta ja loppu ja pyrin yhdistämään erilaiset aineistot tavalla, jota lukijan on helppo seurata. Mutta tutkimuksessani haluan ottaa tarkastelun kohteeksi myös itse kertomisen ja kertojan. Opiskelijoiden kirjoitetut opiskelumuistot ja opet-

tajien haastattelut mahdollistavat tämän. Näiden kertomuksien avulla pyrin ymmärtämään ja analysoimaan sitä kulttuurista kontekstia, jossa lastentarhanopettajakoulutus syntyi ja jossa opiskelijat ja opettajat elivät.

Goodson ja Sikes (2001, 22) toteavat, että jos tutkija haluaa saada vastauksia kysymyksiin miksi, miten, minkälaista, mitä se merkitsee, voi tutkimusta kutsua elämäkerralliseksi. Jos hän taas kysyy kuka, missä, ja kuinka monta, kyse on jostain muusta tutkimusotteesta. Tutkimukseni alkuosassa eduskunta-aloitteita tarkastellessani kysyn ketkä ja kuinka monta, vaikka sen lisäksi pohdin myös miksi - kysymyksiä. Tutkimukseni määrittyy siis siltä osin instituutiohistorialliseksi. Lastentarhaseminaarin alkuvuosien toimintaa koskevassa osassa kysyn, miten koulutus toteutui ja millaista koulutus oli opettajien ja opiskelijoiden mielestä eli tutkimuksessa painottuu elämäkerrallisuus ja myös narratiivisuus.

Kun ihminen kertoo tarinansa, hän kertoo sen jostakin positioista käsin. (Ropo 2006, 41.) Kun pyysin Tampereen Lastentarhaseminaarin oppilaita kirjoittamaan opiskeluajastaan, oletin, että positio on kaikilla sama, oppilaan positio. Mutta kun tarkastelin muisteluja tarkemmin, huomasin, että jokaisella oli ollut oma paikkansa opiskeluyhteisössä. Joku muisti olleensa syrjitty opettajien taholta, toinen koki tamperelaisena suhteensa opiskelijatovereihin olleen erilainen kuin muulta paikkakunnalta muuttaneiden. Jokainen kertoo oman tarinansa, oman ototuutensaö siten kuin hän on sen nähnyt. Etsimäni totuus Lastentarhaseminaarin perustamisesta ja alkuvuosien toiminnasta on jossain kerrottujen ja kertomatta jääneiden tarinoiden ja muistojen sisällä.

1.3 Tutkimustehtävä

Aloittaessani tutkimustani ensimmäinen kysymykseni oli: miksi lastentarhaseminaari perustettiin Tampereelle? Miksi ei Turkuun tai Jyväskylään? Kun luin eduskunta-aloitteita, kiinnostukseni laajeni koskemaan valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamista; miksi haluttiin valtion ylläpitämä lastentarhaseminaari? Ja kun haastattelin rehtoria ja opettajaa, kiinnostuin, miten ja kenen tai keiden tuella perustaminen käytännössä tapahtui ja millaista toiminta oli ensimmäisinä vuosina. Nämä kysymykset ovat tarkentuneet tutkimusprosessin edetessä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miksi Suomeen haluttiin valtiollinen lastentarhaseminaari?
 - a) Mikä sodanjälkeisessä yhteiskunnassa aktivoi keskustelua?
 - b) Miten uutta lastentarhaseminaaria perusteltiin?

2. Miksi lastentarhaseminaari haluttiin perustaa Tampereelle?

3. Millaista oli Tampereen lastentarhaseminaarin alkuvuosien toiminta?
 - a) Millainen oli opetussuunnitelma? Mitä ominaisuuksia siinä oli verrattuna Ebeneser-seminaarin opetussuunnitelmaan?
 - b) Miten opetussuunnitelma toteutui opetuksessa?
 - c) Mitä ja miten opettajat ja oppilaat kertovat opetuksesta ja opiskelusta Tampereen Lastentarhaseminaarissa?
 - d) Millainen oli Tampereen lastentarhaseminaarin eetos opiskelijoiden ja opettajien kertomuksissa?

Ensimmäinen tutkimustehtävä painottuu eduskunnan toimintaan, ja siihen haen vastausta tarkastelemalla lastentarhaseminaarista tehtyjä aloitteita ja sitä, millä tavalla niissä perustellaan lastentarhanopettajien koulutuksen lisäämisen tarpeellisuutta. Samalla sivuan kysymystä, millainen henkilöstön koulutuksen pitäisi olla.

Toinen tutkimustehtävä kohdistuu enemmän aluepolitiikkaan, kun selvitän, miten Tampereen kaupunki ratkaisi ns. seminaariongelman.

Kolmannessa tehtävässä paneudun Tampereen Lastentarhaseminaarin alkuvuosien toimintaan tarkastelemalla opetussuunnitelmaa ja opetusta opettajien ja oppilaiden näkökulmasta.

1.4 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusaineiston muodostavat asiakirjat ja haastattelut. Asiakirjoja ovat valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamisesta tehdyt eduskunta-aloitteet vuosilta 1947-1954, komiteamietintö vuodelta 1951, Tampereen kaupunginvaltuuston ja hallituksen lastentarhaseminaarin perustamista käsittelevät pöytäkirjat, Tampereen Lastentarhaseminaaria ylläpitäneen säätiön valtuuston ja hallituksen ja Tampereen Lastentarhaseminaarin johtokunnan pöytäkirjat, molemmat vuosilta 1955-1957 sekä Lastentarhaseminaarin opetussuunnitelma ja toimintakertomus vuosilta 1955-1957.

Toinen merkittävä lähdeaineisto on haastattelut. Rehtori Ritva Mäkelä toimi rehtorina seminaarin alusta aina 1980-luvulle saakka ja siksi hänen haastattelunsa avulla voin saada lisäsel-

vitystä asia-kirjojen pohjalta nousseisiin kysymyksiin. Rehtorin lisäksi vakinaiseen opettajakuntaan kuului vain kaksi opettajaa, maisteri Lea Paunu ja opettaja Liisa Ingelin. Vuonna 1955 helmikuussa opiskelunsa aloittaneista minulla oli 21 opiskelijan osoitetiedot, jotka sain, kun he kokoontuivat muistelemaan opiskeluaikaansa vuonna 1995. Heille kaikille lähetin kirjeen, jossa pyysin heitä muistelemaan runsaan neljäkymmenen vuoden takaisia opiskeluaikojaan. Kirjeessä oli joitain kysymyksiä helpottamassa muistelua. Seitsemältä sain vastauksen. Osassa kirjeistä oli vastattu lyhyehkösti esittämiini kysymyksiin, mutta osa oli kirjoittanut opiskelustaan laajemminkin. Kaksi opiskelijaa halusi mieluummin muistella suullisesti. Koska he toivoivat, että haastattelisin heitä yhdessä, haastattelu toteutettiin toisen kotona parihaastatteluna.

Ritva Mäkelää haastattelin yhden kerran, Lea Paunua kaksi kertaa ja kahta opiskelijaa kerran. Kaikissa haastatteluissa minulla oli valmiina joitakin alustavia kysymyksiä, joita en ollut lähettänyt haastateltaville etukäteen. Luonnehdin haastatteluja kerronnallisiksi. Koska tavoitteenani oli tuottaa haastatteluun ja muuta aineistoa kokoamalla erään instituution eli Tampereen lastentarhaseminaarin historia, tutkimustapani voi rinnastaa Catharine Kohler Riessmanin hahmottamaan malliin, jota käytetään, kun halutaan koota yksittäisen ihmisen elämäkertaa. Tällöin tutkittavan kertomus ja tutkijan tulkinta sulautuvat yhteen ja aineistoesimerkit vain elävöittävät tutkijan tulkintaa. Kun kerron lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmasta ja opetuksesta, käytän tätä lähestymistapaa. Mutta tutkimustavassani on myös viitteitä toisesta Kohler Riessmanin kuvaamasta mallista. Siinä kertomukset ökattavat pitkiä puheen jaksoja ja haastattelun vuorovaikutusta. Kun kerron lastentarhaseminaarin opetushenkilöstöstä, annan Ritva Mäkelän ja Lea Paunun kertoa oman tarinansa. (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005, 192-193) Vuorovaikutus ja oma kokemusmaailmani on ollut haastatteluissa esillä, sillä tunsin hyvin kaikki haastateltavani.

Aamulehti, Kansan lehti ja Tammerkoski, joiltain osin myös Lastentarhalehti ovat olleet lähdeaineistona, mutta niitä en ole käyttänyt systemaattisesti. Lehtien avulla olen pyrkinyt saamaan tietoa siitä, miten tamperelaiset suhtautuivat Lastentarhaseminaarin perustamiseen.

1.5 Tutkimuksen kirjoittamisesta

Aineistoa kerätessäni olen miettinyt miten kirjoitan tutkimukseni. Marja Keränen (1996, 121) kirjoittaa artikkelissaan Tieteet retoriikkana historiatieteen kirjoitustavasta. Hän siteeraa H. Whitea sanoen, että "historioitsija tarjoaa auktoritatiivisia kuvauksia menneisyydestä. Historia esittää kertomuksia menneestä, mutta piilottaa samalla oman narratiivisuutensa. Satunnaisista menneisyyden fragmenteista järjestetään ja kootaan tarina, jolla on oma kulkunsa, alku ja loppu." Ihmisellä on kaipuu eheyteen, keskeneräisen saamiseen valmiiksi, loppuunsaattamiseen.

Myös Anna Kortelainen (2002, 81) varoittaa liiallisesta eheyden kaipuusta ja toteaa, että ömenneisyys ei ole olemassa vain historijoitsijan ennakko-odotusten täyttymistä vasten. Siinä ei ole mitään tuttua ja turvallista, vaan se on moninainen ja ristiriitainen, kuriton ja yllättävä maailma.

Marjan Schwegman (1991), jota Ritva Nätkin (1997, 260) lainaa väitöskirjassaan *Kamppailu suomalaisesta äitiydestä*, määrittelee feministisen historiantutkimuksen dialogiksi menneisyyden kanssa, vaikka tutkijalla on viimeinen sana tässä keskustelussa. Siksi on ösyttä kirjoittaa tutkimus monella eri tasolla ja käyttää useammanlaisia tulkintavälineitä. Schwegmanin mielestä narratiivisuuden ja analyysin suhteeseen tulisi kiinnittää huomiota. Ritva Nätkin kutsuu väitöskirjassaan omaa menetelmäänsä feministiseksi narratiiviksi, sillä tutkimusta kirjoittaessaan hän sekä kertoo, analysoi että argumentoi.

Mitä enemmän opettajilta ja opiskelijoilta keräämääni aineistoa mietin, sitä epävarmemmaksi tulin: miten tutkimuksessani keskustelen, miten kirjoitan heidän muistojaan, heitä. Mikrohistoriallisessa tutkimuksessa tutkijalla on oikeus ja velvollisuuskin tunnustaa ja tunnistaa epävarmuutensa. Tutkija öelää samalla tavalla kuin tutkimuskohteensa: ajallisen ja muuttuvan tiedon varassa, (---) etsien ja eksyen, parhaimmillaan ainakin jälkikäteen ymmärtäenö (Kortelainen 2002, 81). Myös haastatteluja tehdessäni olen huomannut, että tuttuuteni saa haastateltavani kertomaan hyvinkin luottamuksellisia asioita. Eettisiä kysymyksiä ja tutkijan vastuuta minun on pohdittava koko ajan.

Myös minulla on halu luoda kertomus, kokonaisuus keräämästäni aineistosta. Vaikka Barthes (1993) onkin väittänyt, että historia kertomuksena on kuollut ja jäljellä on vain rakenne, monet naistutkijat ajattelevat, että naisten kertomuksia ei ole vielä kerrottu, on ollut vain miehistä kerrottua ja miesten kertomaa. (Nätkin 1997, 259) Haluan omalla tutkimuksellani kartuttaa naisten kertomaa. Olen tämän kertomuksen kokoaja, mutta en halua häivyttää itseäni, sillä luon samalla omaa kertomustani. Kertomuksen kokoajana kerron jotain itsestäni ja siitä, millainen suhde minulla on aiheeseen. Näin tehdessäni näytän sen paikan, näkökulman, mistä tarinaa kerron.

1.6 Tutkija kertojana

Olen opiskellut Tampereen Lastentarhanopettajaseminaarissa vuosina 1970-1971, ollut opettajana Tampereen lastentarhanopettajaopistossa ja toiminut lehtorina Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksessa. Tunnen haastateltavani Ritva Mäkelän ja Lea Paunun henkilökohtaisesti, olen ollut heidän oppilaansa ja työtoverinsa. Olen ollut osa sitä maailmaa, jota tutkin ja vaikka en olekaan ollut mukana yli 50 vuoden takaisissa tapahtumissa, tunnen koulu-

tuksen rakenteet ja ymmärrän kieltä, jota haastateltavani puhuvat. Olen sekä lähellä että erillään (ks. Heinonen 2000, 11).

Olen nähnyt lähes kolmekymmentävuotisen työurani aikana monet muutokset, jotka koskevat lastentarhanopettajan työtä ja koulutusta. Jotkut niistä ovat mielestäni hyviä, toiset taas herättävät minussa vastustusta. Muutosvastarinta voi aiheuttaa sen, että alan ihannoida liiaksi entisiä aikoja. Tilanteiden ja tapahtumien katsominen monta vuosikymmentä taaksepäin voi vääristää kuvaa, "aika kultaa muistot", mutta Maija Lehtovaara muistuttaa, että ihminen tulkitsee tilanteita aina, myös nykyhetkeä oman elämäntilanteensa ja historiansa mukaan. (Lehtovaara 1993, 24.) Myös se, että haastattelemani henkilöt ovat olleet opettajiani aikana, jolloin opettajan ja aikuisopiskelijan välinen suhde oli muodollisempi kuin nykyään, on otettava huomioon. Toisaalta se, että olen ollut myös heidän työtoverinsa, tasoittaa tätä auktoriteettisuhdetta.

Olisiko minun pitänyt jättää tutkimuskohteeni koulutuksen ulkopuolisille tutkijoille ja etsiä objektiivisempi kohde? Sirkka-Liisa Heinonen pohtii tutkimuksessaan *Ilmaisuleikit* tarinan talossa omaa positiotaan ja objektiivisuuden vaatimusta. Hän kertoo olevansa erittäin tietoinen tulkintaprosessinsa subjektiivisuudesta, mutta pitää sitä arvokkaampana kuin objektiivisuuteen pyrkivää asennetta, jolla rajataan pois kiinnostava tai olennainen aines. (Heinonen 2000, 45) Historiaa tutkivankin on hyvä huomata, että ötavalla tai toisella tulkinnan perustana ovat aina tutkijan omat kokemukset; ne määräävät, mistä tekijöistä tutkija lähtee määrittämään jollekin ilmiölle kontekstia, millaisiin selitysmalleihin hän turvautuu (Autio et al. 2001, 11). Minäkin lähden tutkimusmatkalleni tietoisena näkökulmani mahdollisesta yksipuolisuudesta. Siksi olen valinnut haastateltavaksi useampia henkilöitä, jotta voisin paljastaa, miten erilaisia tulkintoja eri ihmiset ja eri asemassa olevat antavat ilmiöille. Koska olen niin läheisessä suhteessa sekä tutkittavaan ilmiöön että haastattelemiini henkilöihin, pitää minun tuoda esille myös omat käsitykseni ja arvoni ja reflektoida niitä (Lehtovaara 1993, 27). En siis yritä tehdä itseäni näkyvämmäksi, vaan pyrin tunnistamaan ne kohdat, joissa tutkimukseni on vaarassa muuttua henkilökohtaiseksi itseanalyysiksi ja tunnustuskirjallisuudeksi (Suoranta 1996, 461).

2 Taustaa eli tutkimuksen maasto

Tässä luvussa kuvaan sitä yhteiskunnallista tilannetta, mihin uusi lastentarhanopettajakoulutus syntyi. Juha Suoranta (1996, 458) muistuttaa, että historiallisessakin tutkimuksessa on tärkeää tehdä näkyväksi, millaisessa kontekstissa, esimerkiksi yhteiskunnallisessa tilanteessa toiminta tapahtuu.

Vielä 1950-luvulla lastentarhanopettajat ja heidän kouluttajansa olivat naisia, vain joihinkin tuntiopettajan tehtäviin saatettiin ottaa miesopettajia. Myös eduskunnassa monet aloitteet on

kirjattu naiskansanedustajien nimiin, vaikka aloitteiden allekirjoittajina on myös paljon miehiä. Tampereen kaupungin perustaman säätiön valtuustossa sekä hallituksessa paikat jakautuivat tasaisemmin sekä naisten että miesten kesken, mutta lastentarhaseminaarin johtokunnassa taas oli naisenemmistö, neljä naista ja kaksi miestä. Koska tutkimukseni kertoo naisten luomasta koulutuksesta naisille, kuvaan ensin naisen asemaa ja yhteiskunnallista tilannetta Suomessa 1950-luvun molemmin puolin ja sitä millaisessa yhteiskunnallisessa paineessa varsinkin työsäkävät äidit elivät Suomessa 1940- ja 50-luvulla.

Toinen tärkeä lähtökohta on lasten päivähoido. Se on vahvasti sidoksissa siihen, millainen käsitys naisen paikasta ja asemasta yhteiskunnassa vallitsee. Suomessa lastentarhatoiminta alkoi jo 1850-luvun puolivälin jälkeen ja vuonna 1888 aloitti ensimmäinen kansanlastentarha, vähäosaisten perheiden lapsille perustettu laitos Helsingissä. Lastentarhatoiminnan kehittymisestä ja laajenemisesta vuoteen 1938 mennessä Elise Lujala antaa perusteellisen selvityksen vuonna 2007 julkaistussa väitöskirjassaan Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki ó toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. Vaikka työn painopiste onkin Pohjois-Suomessa, kerrotaan siinä hyvin myös koko valtakunnassa tapahtunut kehitys. Oma kiinnostukseni suuntautuu 1940-luvun loppuun ja 1950-luvun alkuun.

2.1 Naisen asema

Suomessa naisten tuleminen työmarkkinoille käynnistyi elinkeinorakenteen muutoksen myötä jo vuosisadan vaihteessa ja 1900-luvun alussa. Mutta jo tätä ennenkin naiset osallistuivat perhettä elättävään työhön, sillä maatalousyhteisössä suomalaisen naisen työpanos on ollut merkittävä. Esimerkiksi vuonna 1920 ammateissa toimivia naisia oli noin 65% ja suurin ryhmä oli juuri maatalous. Kaupungeissa naiset olivat useimmiten ensin palvelijoina yksityisissä perheissä ja siirtyivät sitten tehtaisiin ja julkiseen palveluun. (Välimäki 1998, 54)

Kansalaissodan jälkeen naisten paikka määriteltiin entistä tiukemmin kodin ja lastenhoidon kautta. Kotiäiti-mallin ankkuroiminen agraari - Suomeen ei kuitenkaan onnistunut hyvin. Pien-tilojen maassa kotiäitidydestä ei tullut Euroopan varakkaiden maiden tapaan hallitseva instituutio. Naisten työvoimaa tarvittiin niin tehtaissa, pelloilla kuin navetassa. (Anttonen 1994, 210) Ainoastaan lapsenhoidolle omistautunut, terve aikuinen nainen olikin Suomessa perinteisesti tuntematon käsite. Suomalaiseen äitikuvaan ovat liittyneet työnteko, kollektiivisuus ja yhteiskunnallinen vaikutusvalta enemmän kuin muissa Euroopan maissa (Välimäki, 54; Nätkin 1997, 23). Anneli Anttonen kuvaa naisen asemaa: "Käsitykset naisen oikeasta paikasta olivat ristiriitaisia: porvarillinen naisliike vaati sivistyneistön naisille miehiin nähden yhtäläisiä koulutus- ja työmahdollisuuksia, toisaalta se tarjosi kansannaisille valistuneen kotiäidin roolia.

Ristiriitaista oli myös työläisnaisliikkeen naispolitiikka: sosialismin hengessä ansiotyö nostettiin naisemansipaation välttämättömäksi ehdoksi, mutta siitä huolimatta raskaan työn uuvuttamat työläisnaiset vaativat oikeutta olla äiti. Jo varhain äitiys ja ansiotyö osoittautuivat vaikeasti yhteen sovittaviksi elämän alueiksi." (Anttonen 1994, 211.)³

Naimisissa olevien naisten ansiotyössä käynti yleistyi sodan aikana, sillä naiset korvasivat miehiä työmarkkinoilla ja tottuivat ansiotyöhön. Työpaikkoja pidettiin väliaikaisina ja naisten oli tarkoitus antaa ne sodan päätyttyä miehille. (Jallinoja 1983,120.) Miesten palattua rintamalta oli tilanne naisten kannalta ristiriitainen. Naiset olivat tottuneet käymään kodin ulkopuolella töissä ja saamaan omaa rahaa, mutta nyt työpaikoista olisi pitänyt luopua. Näin ei kuitenkaan kovin yleisesti tapahtunut. Myös Lastentarha-lehdessä asiaa käsiteltiin vuonna 1944. Ebeneser-Seminaarin johtajatar Armo-Laina Sirelius kirjoitti:

ö ...Luonnollisinta ja onnellisinta tietysti on, että ainakin perheenäidit jälleen siirtyvät kodin töihin, lasten pariin. Mutta onko äiti, joka monen vuoden ajan on tottunut itse ansaitsemaan ja itse huolehtimaan rahoistaan nyt ilman muuta halukas siirtymään vain vastaanottajaksi, täysin riippuvaiseksi niistä talousrahoista, jotka mies hänelle antaa? - Erikoisesti tässä asiassa lastentarhanopettajalla, jonka mielipiteellä äidit yleensä panevat arvoa, on mahdollisuus selvittää äideille, että heidän paikkansa on kodissa, että heidän tärkein tehtävänsä on lasten kasvattaminen...ö (Sirelius 1944, 43.)

Lehtikirjoituksessa tulee hyvin esille tuohon aikaan vallinnut mieselättäjä-malli. Naisen paikka oli kotona ja siitä lastentarhanopettajienkin piti äitejä muistuttaa. Ongelma oli siinä, että naiset olivat sodan aikana itsenäistyneet, eivätkä olleet välttämättä halukkaita siirtymään riippuvaisiksi miestensä antamista talousrahoista. Armo-Laina Sirelius (1944, 44) tuo myös esiin sen seikan, että työnantajat saattoivat olla halukkaampia pitämään palveluksessaan naiset, olivathan he halvempaa työvoimaa kuin miehet. Sellaisessa tilanteessa, missä isä joutui hoitamaan lapsia äidin käydessä töissä, lastentarhanopettajan piti rohkaista isää työnhaussa tai övaikutusvaltaisena henkilönäö jopa hankkimaan työpaikka. Isän jääminen kotiin hoitamaan lapsia ei tullut kysymykseenkään ja siksi miesten työllistymistä piti kaikin keinoin auttaa. Lastentarhanopettajia kehoitettiin tälläkin tavalla olemaan perheiden tukena.

Raija Julkusen (1994, 185) mukaan Suomessa kaupungistumisen ja vaurastumisen odotettiin lähentävän suomalaisia naisia eurooppalaiseen kotiäitimalliin. Väitettään hän perustelee muun muassa sillä, että 1950-luvulla tehdyissä työvoimaennusteissa odotettiin naisten työssäkäynnin vähenevän. Perheellisten naisten työssäkäynti kuitenkin yleistyi jo 1950-luvulla ja alettiin puhua "naisten suuresta pulmasta". Naiset halusivat käydä töissä, heillä oli koulutusta. (Jallinoja 1983, 121.) Vaikka ruohonjuuritasolla naiset tekivät uusia valintoja, ideologisesti naisen paik-

³Ks. Myös Välimäki 1998, 56-57

ka oli koti, tehtävänä äitiys ja lasten hoitaminen kotona. Poikkeuksena olivat uraäidit, joiden lapsia ja kotia hoitivat kotiapulaiset ja ne köyhät äidit, jotka "joutuivat" käymään työssä ja joiden lasten hoidosta ei ollut väliä. (Julkunen 1994,185.) Vallitsevan naiskäsityksen mukaan äidin piti huolehtia lapsistaan niin kauan kun he olivat pieniä. Tällaisen kannan otti myös komitea vuonna 1948 julkaistussa mietinnössään naimisissa olevien naisten ansiotyöstä. (Jalilinoja 1983,121.) Myös ammattilaisten, lääkäreiden, kätilöiden, sosiaalityöntekijöiden ja psykologien näkemyksissä vanhemmuus keskittyi äitiyden merkityksen korostamiseen ja naisten esittämät vaatimukset törmäsivät jyrkästi asiantuntijoiden käsityksiin äidistä pienten lasten parhaimpana hoitajana (Nätkin 1994, 145; Anttonen 1997, 190). Nätkin näkeekin 1950-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa naisen aseman ristiriitaisena: rakennettiin kotiäitiyhteiskuntaa ideologisella tasolla ja toisaalta naisten työssäkäynti oli tosiasia (Nätkin 1994, 143 - 145).

Väestöpoliittiset intressit ovat useimmissa maissa muovanneet sosiaalipolitiikan kehitystä, niin myös Suomessa. Jo vuonna 1937 valtioneuvosto oli asettanut väestökomitean valmistelemaan mietintöä väestöpoliittisten epäkohtien korjaamiseksi. Huolena oli syntyvyyden voimakas väheneminen ja sen mahdollisena seurauksena maamme asukasluvun lasku. Keväällä 1942 komitean mietinnössä korostettiin väestöpolitiikan merkitystä. (Pulma & Turpeinen 1987, 398.) Sodan jälkeenkin useampien kätilöiden ja naispoliitikkojen pyrkimyksenä oli äitiyden suojeleminen ja uuden elämän turvaaminen ja väestöpolitiikasta keskusteltiin innokkaasti. (Nätkin 1994, 129-130.) Väestöpolitiikka onnistui hyvin, sillä syntyvyys oli sodan jälkeen suuri, suuret ikäluokat synnytetään 1945-1948. Anneli Anttonen (1997, 181) toteaaakin, että maternalismi ja väestöpolitiikka tavallaan löysivät toisensa ja vahvistivat toisiaan aikana, jolloin väestön lisääminen oli keskeinen valtiollinen ja kansallinen intressi.

Myös Ruotsissa 1900-luvun alkupuolen naiskysymys kietoutui kahden asian ympärille: naisten koulutus- ja työmahdollisuuksien kampanjoinniksi, niin kutsutuksi "ulos yhteiskuntaan" -ajatteluksi ja toisaalta vaatimukseksi modernisoida arki ja koti. Arjen rationaalisesta suunnittelusta tuli kansankotiajattelun yksi kulmakivi ja naisilla oli tärkeä tehtävä äiteinä ja uuden yhteiskunnan ammattilaisina. Ruotsalaisen kansankodin kotiäitisopimuksessa painotettiin sitä, että kotiäitiys ymmärrettiin yhteisölliseksi valinnaksi. Naisille avautui naisjärjestöjen kautta tie politiikkaan äidillisen, pedagogisen ja sosiaalisen alueen asiantuntijoina. Naisilla ei Yvonne Hirdmanin (1990b) mukaan ollut muuta vaihtoehtoa. He toimivat siinä tilassa, mikä heille jäi. (Anttonen 1997, 185)

2.2 Päivähoito

Suomessa lastentarhapaikkojen tarve varsinkin kaupungeissa ja muissa taajamissa lisääntyi teollistumisen myötä. Vaikka vuonna 1920 tilastoitiin eri ammateissa toimivia naisia olevan

65%, ei päivähoitotarve ollut suinkaan noin suuri, sillä suurin osa naisista toimi maataloudessa ja hoiti lapset työn ohessa. Useimmiten naiset myös jäivät ansiotyöstä pois lasten synnyttyä joko omasta tahdostaan tai pakosta. Myös se, että työaika oli vuosisadan vaihteessa niin teollisuuden kuin maataloudenkin piirissä 11 - 12 tuntia päivässä, vaikutti naisten kotiin jäämiseen. (Välimäki 1998, 56.)

Lastentarhat toimivat hyvin pitkään yksityisin varoin erilaisten yhdistysten ja tehtaiden tukeamana. Vuoden 1909 valtiopäivillä oli ensimmäisen kerran tehty aloite kansanlastentarhojen avustamisesta, mutta vasta vuodesta 1913 lähtien valtionapua myönnettiin ja vuodesta 1917 lähtien valtion talousarviossa oli jatkuva määräraha lastentarhatoimintaan. Valtionavun ehtona oli toimintaohjelma, jonka kouluylhallitus vahvisti. Asetus kouluhallituksesta astui voimaan 1918 ja samalla kouluhallitukseen perustettiin erillinen lastensuojeluosasto. Lastentarhat kuuluivat kuitenkin kansanopetusosaston alaisuuteen. (Hänninen & Valli 1986, 123; Välimäki 1998, 107 ó 108.) Ruotsissa ensimmäinen lastentarhojen⁴ toimintaa koskevan aloitteen teki G.H. von Koch vuonna 1918, mutta se ei silloin mennyt läpi. Vasta vuonna 1943 myönnettiin valtionapu öesikouluinstituutiolle⁵. (Tallberg-Broman 1989, 14, 13.)

Kouluhallitukseen ei saatu lastentarhoja varten tarkastajan virkaa, mutta valtioneuvoston suositumuksella kouluhallitus kutsui syksyllä 1919 lastentarhanopettaja Elsa Boreniuksen - Helsingin lastentarhojen tarkastaja vuosina 1936 ó 1949 - tekemään ensimmäisen lastentarhojen yleisen tarkastuksen. Raportti julkaistiin toukokuussa 1920 ja siitä ilmeni, että Suomessa noin 6000 lasta oli lastentarhoissa. Kolmannes lastentarhalapsista oli puoli-orpoja ja samoin kolmannes lastentarhalaisten äideistä kävi ansiotyössä kodin ulkopuolella. Lastentarhapaikkaa hakeneista oli jouduttu hylkäämään 1700. Raportissa Borenius on huolissaan lastentarhojen saamasta köyhäinhoidollisesta leimasta. Hänen mielestään lastentarhoja pitäisi perustaa lisää ja niiden kasvatuksellinen ja sosiaalinen tehtävä oli nähtävä avarampana. Elsa Boreniuksen mielestä lastentarhatyön kohtalonkysymys oli pätevä työvoiman saannin varmistaminen lisäämällä koulutusta. (Hänninen & Valli 1986, 123 -128, 136.)

1920-luvulla käytiin vilkasta keskustelua lastentarhan ja alakoulun yhdistämisestä. Aukusti Salo, Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtaja esitti, että alakansakoulunopettajien ja lastentarhanopettajien koulutus yhdistettäisiin. Lastentarhanopettajat olivat sitä mieltä, että lastentarhat voisivat olla osa koulujärjestelmää, mutta niiden toimintaperiaatteita ei saisi muuttaa. Myös koulutus haluttiin pitää kaksivuotisena, sitä ei voinut typistää pelkäksi alakansakouluseminaarin lastentarhassa tapahtuvaksi harjoitteluksi. Näkemyserot olivat sen verran suuret, että ajatus sekä koulutusten että lastentarhan ja alkuopetuksen yhdistämisestä hylättiin.

⁴ Aloitteessa lastentarhaa ei mainita, vaan tuolloin käytettiin ilmaisua ökotikasvatusta tukevaa toimintaaö (stöð för hemuppföstran).

⁵ Ruotsiksi termi on förskoleinstitution, jota voi verrata Suomen lastentarhatoimintaan.

Vuonna 1921 voimaan tullut yleinen oppivelvollisuuslaki ei sisällyttänyt lastentarhoja koululaitoksen piiriin. (Hänninen & Valli 1986, 131-132; Lujala 1992, 39.)

Vuonna 1924 kouluhallituksen lastensuojeluosasto lakkautettiin ja sosiaaliministeriöön perustettiin lastensuojelutoimisto, jonka alaisuuteen lastentarhat siirrettiin. Lastentarhanopettajat vastustivat siirtoa. Pelättiin, että muut huoltotyön muodot vaativat niin paljon taloudellista tukea, että lastentarhatyötä ei voitaisi kehittää. 1900-luvun alusta lähtien oli käyty kiivasta keskustelua lastensuojelun suhteesta köyhäinhoitoon. Mielipiteet jakoutuivat myös puolueiden sisällä. Maassa vallitsi kaksi vastakkaista näkemystä: a) köyhäinhoitoon sisältyi myös lastensuojelu, b) lastensuojelu tuli erottaa omaksi alueekseen hallinnollisesti ja Suomeen pitäisi säätää lastensuojelulaki. Muun muassa sosiaalidemokraattisen puolueen kansanedustaja Miina Sillanpää vastusti sitä, että lastensuojelulautakunta toimisi köyhäinholtolautakunnan alaisuudessa. Lastensuojelun merkitystä pidettiin tärkeänä nuorena itsenäistyneessä valtiossa. Lapset nähtiin kansakunnan toivona ja heidän kasvatukseensa haluttiin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Perhe oli tärkeä osa yhteiskuntajärjestelmää ja lapset nähtiin kansakunnan pääomana. Uusi lastensuojelulaki saatiin vasta vuonna 1936. (Pulma & Turpeinen 1987, 150,157; Hänninen & Valli 1986, 134; Välimäki 1998, 110 -111.)

Lastensuojelulaissa veloitettiin kuntia tarpeen mukaan perustamaan tai ylläpitämään kotikasvatusta tukevia ja täydentäviä laitoksia. Välimäki toteaa Tarvaiseen (1954) viitaten, että lastensuojeluun katsottiin kuuluvan kaikki ne sosiaalipoliittiset toimenpiteet, jotka tähtäsivät lasten kasvumahdollisuuksien edistämiseen. Päivähoito määriteltiin päivähuolloksi, joka tarkoitti sellaisia toimintamuotoja, joissa lapsi oli osan päivää. Näitä olivat mm. lastentarhat, seimet ja päiväkodit. Välimäki toteaa, että kunnalliseen kokopäivähuoltoon lapset valittiin sosiaalisin perustein, sillä ns. riskiperheiden lapsille haluttiin antaa kotikasvatusta tukevaa toimintaa. Tämä oli ollut lastentarhatoiminnassa keskeistä alusta lähtien. (Välimäki 1998, 111-112.)

Talvi- ja jatkosodan jälkeen päivähoiton tarve kasvoi. Syitä oli useita: yksinhuoltajaperheiden määrän lisääntyminen sodan seurauksena, naisten työssäkäynnin yleistyminen ja nuorten perheiden hakeutuminen asutuskeskuksiin teollisuuden tarjoamien työtilaisuuksien vuoksi. Tietysti myös suurten ikäluokkien syntyminen vuosina 1944 - 1947 vaikutti lastentarhapaikkojen kysyntää lisäävästi. (Jallinoja 1976,1) Päivähoidon järjestäminen nähtiin yhteiskunnan tehtävänä ja kuntien odotettiin perustavan lisää hoitopaikkoja. Mutta kun lastentarhojen valtionapu oli vain kolmannes toimintamenoista, olivat kunnat tukalassa tilanteessa. Valtioneuvosto asettikin vuonna 1948 komitean pohtimaan päiväkotijärjestelmää (Hänninen & Valli 1986, 152). Käsittelen myöhemmin komitean vuonna 1951 valmiiksi saamaa mietintöä.

2.3 Toinen tasavalta ja hyvinvointiyhteiskunnan alku

Tutkimukseni ajankohta, vuodet 1947-1957, sijoittuu ns. toisen tasavallan aikaan, ajanjaksoon toisen maailmansodan ja Euroopan Unioniin liittymisen välillä⁶. Pertti Alasuutari toteaa kirjassaan Toinen tasavalta, että terminä toinen tasavalta tuli tunnetuksi jo 1970-luvulla. Ensimmäinen tasavalta sijoittuu itsenäisyyden ajan alkupuolelle ja sitä leimasi jyrkkä vastakkainasettelu kansalaissodan osapuolien välillä. Toiseen tasavaltaan siirtyminen merkitsi jälleenrakentamisen aikaa, niin sanotun hyvinvointiyhteiskunnan voimistumista ja valtion roolin vahvistumista. (Alasuutari 1996, 11.) Tutkiessaan ja tarkastellessaan toisen tasavallan sosiaalipolitiikkaa puheavaruuksien⁷ kautta Alasuutari erottaa kolme kautta: sodan jälkeinen ömoraalitaloudenö aika, sitä seuraava ösuunnitelmataloudenö vaihe ja viimeisenä ökilpailutaloudenö vaihe. (Alasuutari 1996, 104-105, 102.) Moraalitalouden ajalla Alasuutari öviittaa yksinkertaisesti siihen, että tuona aikana julkisessa keskustelussa tavan takaa nostettiin moraaliset periaatteet tietoisien pohdinnan kohteiksi (1996, 105, alaviite1).ö Tutkimukseni ajankohta sijoittuu edellä kuvattuun moraalitalouden aikaan ja siksi kuvaan ajanjaksoa tarkemmin.

Aatteisiin ja moraalisiin periaatteisiin vetoaminen oli sodan jälkeen pinnalla, sillä käyty sota lujitti kansallista yhteenkuuluvuuden tunnetta. Puolueiden edustus eri hallintoelimissä ei ollut pitkälle kehittynyt, ja valtion virkamiehillä oli paljon valtaa asioita hoitaessaan. Siksi tasapuolisuus- ja oikeudenmukaisuusvaatimukset kohdistuivatkin yksittäiseen virkamieheen. Myös se, että sosiaalihuolto perustui vielä paljolti yksityiseen avustustoimintaan, aiheutti väärinkäytösepäilyjä. Yksityinen keräystoiminta haluttiin suunnata lähinnä tilapäisen avun antamiseen, mutta sosiaalihuollon piti hoitaa pysyvä avuntarve. (Alasuutari 1996, 107-108.)

Anneli Anttonen ja Jorma Sipilä tuovat esiin Suomalaista sosiaalipolitiikkaa kirjassaan, miten järjestökenttä on toiminut läheisessä yhteistyössä valtion ja kuntien viranomaisten kanssa. Moini sosiaali- ja terveydenhuollon toiminta sai alkunsa hyväntekeväisyydestä tai vapaaehtoistyöstä ja valtaosa järjestöjen aloittamista hankkeista ja toiminnoista siirtyi myöhemmin julkisen vallan vastuulle. Yleensä siirtyminen tapahtui niin, että toiminnot olivat syntyneet läheisessä yhteistyössä viranomaisiin - pienessä maassa eliitti tunsivat toisensa hyvin ja usein samat henkilöt toimivat valtionhallinnossa ja järjestökentässä - ja saivat valtiolta avustuksia. Lisäksi eduskunnassa tehtiin jo varhain esityksiä valtiollistamisesta, tehtävät jäivät järjestölle vain siksi aikaa kuin esitykset menivät läpi. (Anttonen & Sipilä 2000, 50 ö 51.) Tästä hyvänä esimerkkinä on lastentarhatoiminta, joka alkoi hyväntekeväisyystoimintana ja siirtyi sen jälkeen

⁶ Suomi liittyi Euroopan Unioniin vuonna 1995. (<http://www.vn.fi>)

⁷ Puheavaruudella Alasuutari viittaa Michel Foucaultin käyttämään diskurssin käsitteeseen. Puheavaruuteen öliittyvät yksittäiset lausumat (statements) muodostavat ja samalla muuntavat eräänlaista tilallista rakennettaí ö Puheavaruus ei viittaa pelkästään sanoihin tai asioihin, vaan niitä yhdistävään laajempaan kokonaisuuteen. (Alasuutari, 1996, 18.)

kuntien vastuulle. Lastentarhanopettajien kouluttaminen oli hyvin pitkään yhdistyksien ylläpitämää, vasta vuonna 1977 koulutukset siirtyivät valtiolle. Tampereen Lastentarhaseminaarin perustamisen yhteydessä valtiollisen seminaarin perustamista ajettiin voimakkaasti, mutta parikymmentä vuotta Tampereen seminaarikin toimi säätiön alaisuudessa.

Tarkastellessaan julkisen sektorin työntekijöiden ammatillista orientaatiota toisen tasavallan aikana Alasuutari toteaa, että vuosina 1940 - 1960 moraalitalouden vaiheessa sosiaali- ja terveysalalla korostettiin kutsumusta ja vasta suunnitelmatalouden aikana - 1960-luvulta lähtien - alettiin painottaa ammatillisuutta. Ammatti-identiteetin muutoksia tutkiessaan Alasuutari käyttää esimerkkinä sairaanhoitajia ja sosiaalityöntekijöitä. Moraalitalouden aikana näiden ammattiryhmien suhtautumisessa työhön korostui velvollisuudet, kutsumus ja kokonaisvaltainen omistautuminen työlle. Alasuutarin mielestä ajatus kutsumusammateista heijasti 1930-luvun oikeistolaisista maailmankuvaa. Toisaalta haluttiin erottautua kouluttamattomasta työväestöstä painottamalla moraalista suhtautumista työhön. Kuitenkin jo moraalitalouden aikana korkeaa ammattitaitoa pidettiin tärkeänä ja ammatillisuutta ja koulutusta haluttiin korostaa. (Alasuutari 1996, 122, 125-126, 128.)

Kutsumustyötä tekevä henkilö oli yhteiskunnan palvelija, kun hän hoivasi apua tarvitsevia. Mutta samalla hänen asemansa avun saajaan oli yläpuolella oleva, alentuva. Esimerkiksi sosiaalityössä oli selvät normit siitä, millaista asiakkaiden elämän tuli olla: työntekijöiden piti kasvattaa tuen saajia yksinkertaiseen ja hyvään elämään. Alasuutari kirjaa kutsumustyön tunnusmerkkejä: auttamistyön kohteena oleva on kiitollisuuden velassa kutsumustyötä toteuttavalle, auttajat ovat asiantuntijoita autettaviin nähden. Kutsumusta korostettaessa vedottiin usein uskontoon ja kristillis-siveellisiin arvoihin, puheissa ja kirjoituksissa käytettiin paljon uskonnollisia ilmauksia. (Alasuutari 1996, 130-131, 133-134.)

Leena Syrjälä ja Eila Estola ovat pohtineet kutsumusta opettajien elämäkertojen kautta kirjassa *Minussa elää monta tarinaa* (Heikkinen ja Syrjälä 2002, 85-86). Heidän mukaansa kutsumuksen käsite mielletään usein vanhanaikaiseksi ja ummehtuneeksi, pelätään, että jos näkee työnsä kutsumuksena, ei voi olla aktiivisesti ajamassa ammatillisia etujaan. Tutkijat kokivat yllätyksenä opettajien elämäkertoja lukiessaan, että opettajat puhuivat paljon kutsumuksesta kuvatesaan työtään. Kutsumusopettajia yhdistää tunne, että heidän työllään on sosiaalista merkitystä, ja että he saavat työstään henkilökohtaista tyydytystä. Kutsumusta voi myös kuvata osana opettajan persoonallista identiteettiä, hänen kokonaisvaltaista näkemystään työstään. Kutsumus opettajan työhön voi olla jollekin selviö jo lapsesta saakka, mutta useille kutsumus kehittyy vasta työssä. Kirjoittajat toteavat, että kutsumus ei ole staattinen tila, se muuttuu työvuosien myötä ja siihen voi liittyä myös epävarmuutta. (Estola ja Syrjälä 200, 85-96.)

Lastentarhanopettajan työssä kutsumusta, mutta myös koulutusta ja korkeaa ammattitaitoa on pidetty tärkeinä ammatti-identiteetin osina. Aiemmin kertamani (ks. s.17) esimerkki Ebeneser-Seminaarin johtajattaren kirjoituksesta viittaa juuri tällaiseen asiantuntija-asemaan, lastentarhanopettajan tehtävä oli ohjata vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Asia tulee esille myös vuoden 1951 Komiteamietinnössä, jota käsitelen myöhemmin.

Ajanjakson, johon tutkimukseni sijoittuu, voi määritellä murroskohdaksi. Toinen maailmansota oli päättynyt, naisten työssäkäynti oli lisääntynyt ja heidän asemansa työelämässä herätti ristiriitoja miesten palatessa sodasta, yksinhuoltajien määrä oli suuri, syntyvyys oli kasvanut räjähdysmäisesti, päivähoitopaikkoja oli liian vähän. Tällaisessa tilanteessa on luonnollista, että eri yhteiskuntaluokissa alettiin aktiivisesti hakea ratkaisua lasten päivähoitotilanteeseen.

Tutkimukseni kolmessa seuraavassa luvussa kerron ensin eduskunnassa käydyistä keskustelusta eli tarkastelen vuosina 1947-1954 tehtyjä lakialoitteita. Toisessa luvussa on keskiössä Tampere: miten kaupungin päättäjät toimivat ja mitä tamperelaisissa lehdissä kirjoitettiin lastentarhaseminaarista. Kolmannessa osassa lastentarhanopettajaseminaarin ensimmäinen rehtori ja yksi opettajista sekä ryhmä ensimmäisen kurssin opiskelijoita kertovat oman tarinansa seminaarin alkuvaiheista.

3 Eduskunta keskustelee valtiollisesta lastentarhaseminaarista: vuodet 1947 - 1954

Valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamisesta käyty keskustelu alkoi eduskunnassa talvisodan jälkeen. Naisten työssäkäynti lisääntyi, lastentarhoihin haki lapsia paljon enemmän kuin mitä voitiin ottaa, hoitopaikkoja ja työntekijöitä oli liian vähän. Tampereen Lastensuojelulautakunnan puheenjohtaja, sosiaalidemokraatti Alpo Lumme teki puoluetovereidensa kanssa vuonna 1947 ensimmäisen valtiollista lastentarhaseminaaria koskevan aloitteen. Kaikki aloitteentekijät olivat miehiä.⁸ Sen jälkeen aloitteita tehtiin vielä kahdeksan vuosien 1951 - 1954 välisenä aikana ja näissä aloitteissa allekirjoittajina oli sekä nais- että mieskansanedustajia.

Tässä luvussa olen käyttänyt lähdeaineistona valtiopäiväasiakirjojen liitteissä olevia aloitteita. Jos aloitetta on käsitelty sivistyslakivaliokunnassa, olen käsitellyt valiokunnan antamaa mietintöäkin. Koska ensimmäisen, Lumpeen tekemän aloitteen seurauksena asetettiin komitea pohtimaan lasten päiväkotijärjestelmää, tarkastelen myös syntynyttä komiteamietintöä. Tutkimukseni tavoite ei ole käsitellä niinkään sitä, millaista keskustelua aloitteista eduskunnassa

⁸ Eduskunta-aloitteella tarkoitetaan sellaisen uuden asian vireillepanoa, josta eduskunta tekee päätöksensä, mutta jonka lopullinen ratkaisu vaatii hallituksen myötävaikutuksen. Niiden piiriin kuuluvat edustajien tekemät lakialoitteet, toivomusaloitteet ja raha-asia-aloitteet. (Välimäki 1999, 133)

käytiin, vaan keskityn siihen, miten aloitteissa perusteltiin valtiollista lastentarhanopettajakoulutusta.

3.1 Aloitteiden tekijät

Anna-Leena Välimäki on tutkinut väitöskirjassaan Lasten hoitopuu valtiopäivien aloite- ja kysymyskeskustelua lasten päivähoitojärjestelystä vuosina 1909 - 1973. Ensimmäisen eduskunta-aloitteen teki Nuorsuomalaisen puolueen Tekla Hultin ehdottaen määrärahan myöntämistä kansanlastentarhalle. Vuonna 1926 sosiaalidemokraattien Miina Sillanpää käynnisti keskustelun pienten lasten hoidon järjestämisestä, ja vuonna 1927 säädettiin laki lastentarhojen valtionavusta. Sen jälkeen päivähoitosta ei tehty aloitteita kahteenkymmeneen vuoteen, vaan huomion kohteena eduskunnassa oli 1920- ja 30-luvuilla lastensuojelun irrottaminen vaivaishoidosta. Toisen maailmansodan jälkeen keskustelu lasten päivähoitosta varsinaisesti käynnistyi ja kesti päivähoitolain voimaantuloon vuoteen 1973 asti. (Välimäki 1999, 133 ó 134.) Valtiollisen lastentarhanopettajien koulutuksen perustaminen on yksi juonne tätä keskustelua.

Kansanedustajat olivat 1940 - 50-lukujen vaihteessa kiinnostuneita lasten päivähoitoon liittyvistä kysymyksistä. Naisten lisääntynyt työssäkäynti ja uuden lastensuojelulain kunnille asetama velvoite ylläpitää kotikasvatusta tukevia ja täydentäviä laitoksia lisäsivät paineita myös valtiovallan suuntaan. Anna- Leena Välimäen tekemän kartoituksen mukaan ensimmäisen viidenkymmenen vuoden (1909 ó 1959) aikana eduskunta-aloitteita ja suullisia tai kirjallisia kysymyksiä tehtiin yhteensä 70, näistä SKDL ja SDP tekivät yhteensä 54. Aktiivisin rooli 1940- ja 1950-luvuilla oli SKDL:llä. (Välimäki 1999, 133 ó 135.)

Lastentarhanopettajakoulutuksen perustamista koskevista aloitteista Sosiaalidemokraatit tekivät viisi, Kansanpuolue kolme ja SKDL yhden aloitteen⁹. (Liite 4.) Maantieteellisesti katsottuna aloitteiden tekijät edustivat koko Suomea ja puolueista olivat edustettuina Sosiaalidemokraatit, SKDL, Kansanpuolue, Kokoomus ja Maalaisliitto. Aloitteita tehtiin siis yhteensä yhdeksän ja ne sijoittuvat neljien valtiopäivien ajalle¹⁰. (Liite 3.)

Neljässä aloitteessa allekirjoittajia oli sekä oikeisto- että vasemmistopuolueista. Näistä kahdessa, vuoden 1951 ensimmäisessä ja vuoden 1952 toisessa aloitteessa mukana olivat Kokoomus, SDP, Skdl ja Maalaisliitto, vuoden 1953 ensimmäisessä aloitteessa Kansanpuolue, Kokoomus, Maalaisliitto ja SDP. Vuoden 1952 ensimmäisessä aloitteessa allekirjoittajina oli neljä tamperelaista edustajaa: kaksi SDP:stä, yksi Kokoomuksesta ja yksi Skdl:stä. Sosiaalidemokraatit

⁹ Aloitteiden allekirjoittajia on yleensä monta, ja aloitetta pidetään muodollisesti kaikkien aloitteena, mutta se kirjataan ensimmäisen allekirjoittajan nimiin. (Välimäki 1999, 133) Käsittelemissäni aloitteissa saattaa olla usean puolueen jäseniä, vaikka olenkin luokitellut sen ensimmäisen allekirjoittajan puolueen nimiin.

¹⁰ Vuosien 1945, 1948, 1951, 1954 valtiopäivät.

tekivät yksin yhden aloitteen (1947) ja yhdessä Skdl:n kanssa yhden (1954), Skdl yksin yhden (1953), samoin Kansanpuolue (1951). Kansanpuolue, Kokoomus ja Maalaisliitto tekivät yhdessä viimeisen aloitteen vuonna 1954. Aloitteiden allekirjoittajia oli kaikkiaan kuutisenkymmentä ja noin puolet oli useammassa kuin yhdessä aloitteessa mukana. (Liite 2.)

Innokkaimmin asiaa ajoi seitsemän kansanedustajaa: Kaisa Hiilelä (SDP), Elli Nurminen (SDP), Elli Stenberg (Skdl), Aune Innala (Kokoomus), Atte Pakkanen (Maalaisliitto), Harras Kyttä ja Juho Tenhiälä (Kansanpuolue). Tamperelaiset Hiilelä ja Stenberg olivat mukana neljässä aloitteessa, Innala, Pakkanen, Nurminen, Kyttä ja Tenhiälä kolmessa. Tamperelaiset kansanedustajat yli puoluerajojen näyttävät olleen hyvin aktiivisesti ajamassa valtiollista lastentarhaseminaaria. Edellä mainittujen edustajien lisäksi Kokoomuksen Jaakko Hakala oli mukana kahdessa aloitteessa ja hänestä tuli myös Tampereen Lastentarhaseminaarin johtokunnan jäsen vuonna 1955.

Sosiaalidemokraattien nimiin on kirjattu viisi aloitetta: Kaisa Hiilelälle neljä ja Alpo Lumpeelle yksi, Kansanpuolueelle kolme aloitetta: Irma Karvikolle, Artturi Tienarille ja Juho Tenhiälälle kullekin yksi sekä Skdl:n Elli Stenbergille yksi. Koska Hiilelä, Lumme, Stenberg ja Tienari olivat Tampereelta, tamperelaisten edustajien nimiin on kirjattu seitsemän aloitetta yhdeksästä. Ja kun Tenhiäläkin edusti Hämeen läänin eteläistä vaalipiiriä, voidaan sanoa, että vain yksi aloite tuli muun Suomen taholta.

Kaikissa aloitteissa pidetään tärkeänä valtion ylläpitämän lastentarhanopettajakoulutuksen perustamista, viidessä aloitteessa ehdotetaan lastentarhaseminaarin sijoituspaikaksi Tamperetta. Lumpeen tekemässä aloitteessa sijoituspaikaksi ehdotetaan joko Jyväskylää tai Tamperetta. Kahdessa aloitteessa ei oteta kantaa sijoituspaikkaan, yhdessä ehdotetaan koulutuspaikaksi Helsinkiä, mutta harjoittelun voisi suorittaa missä tahansa Suomessa. Naisia oli mukana jokaisessa aloitteessa, mutta vain yhden aloitteen allekirjoittajista naisia oli enemmän kuin miehiä, sillä Kaisa Hiilelän tekemässä aloitteessa vuonna 1954 naisia oli 11, miehiä kaksi. Koska eduskunnassa oli miesenemmistö, on ymmärrettävää, että aloitteentekijöissäkin on enemmän miehiä kuin naisia.¹¹ Toisaalta naiset olivat aktiivisia aloitteentekijöitä, sillä kuudessa aloitteesta yhdeksästä nainen oli ensimmäinen allekirjoittaja, näistä viisi oli vasemmiston tekemiä. Vaikka oikeisto olikin monessa aloitteessa mukana, oli naisten työssäkäynti yleisempää työläisnaisten piirissä ja todennäköisesti siksi vasemmistopuolueen naiset olivat innokkaampia ajamaan lasten päivähoitoon liittyviä asioita.

¹¹ Eduskuntaan valittiin vuosien 1948-1954 välisenä aikana naiskansanedustajia seuraavasti: vuonna 1945 naisia 17, 1948:24, 1951:29, 1954:30. <http://www.eduskunta.fi/thwfakta/hetekau/hex/hxent.htm>

Käsittlemällä aloitteita ja niiden pohjalta annettuja sivistyslakivaliokunnan mietintöjä sekä vuoden 1951 Komiteamietintöä tarkoitukseni on vastata kysymykseen, millä tavalla kansanedustajat perustelivat uuden valtiollisen lastentarhaseminaarin tarpeellisuutta. Koska aloitteissa ei allekirjoittajien nimen lisäksi ole mainittu heidän edustamaansa puoluetta, olen etsinyt eduskunnan kansanedustajamatrikkelista¹² nimen perusteella, mitä puoluetta he edustivat silloin, kun ovat aloitteen allekirjoittaneet. Matrikkelin henkilötiedoista näkyy myös se, minkä vaali-
piirin alueelta henkilö oli valittu.

Olen lukenut aloitteet ja mietinnön useaan kertaan ja etsinyt niistä sellaisia kohtia, joissa viitataan lasten kasvatukseen ja hoitoon, lastentarhanopettajapulaan, naisten lisääntyvä työssäkäynti, lastentarhojen kasvatukselliseen merkitykseen, lastentarhanopettajaseminaariin ja sen sijoituspaikkaan. Lukemani perusteella kokosin keskeisimmät esiin tulleet asiat teemoiksi. Teemoihin jakaminen helpotti tekstien vertaamista. Useassa aloitteessa esitetään perustelujen tueksi lukuja lastentarhanopettajien virkojen vuotuisesta tarpeesta ja otetaan kantaa lastentarhaseminaarin sijoituspaikkaan, ehdotetaanpa yhdessä aloitteessa aivan uudenlaista koulutusrakennettakin. Aloitteet ja niiden allekirjoittajat sekä tiedot heidän puolueistaan olen koonnut liitteeseen 2.

Ensiksi käsittelen Alpo Lumpeen puoluetovereineen tekemän toivomusaloitteen ja sen johdosta annetun sivistyslakivaliokunnan mietinnön (luku 3.2). Lukemani perusteella löysin näistä asiakirjoista kaksi teemaa: a) lastentarhanopettajapula ja lastentarhanopettajien koulutus
b) lastentarhojen kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen merkitys

Luvussa 3.3 kerron vuonna 1951 annetusta Komiteamietinnöstä ja siitä löytämistäni teemoista:
a) naisen asema ja lasten kasvatus, b) yhteiskunnan vaatimukset ja c) lastentarhanopettaja

Vuosien 1951 - 1954 välisenä aikana lastentarhanopettajakoulutuksen perustamisesta tehdyt aloitteet käsittelen omana kappaleenaan (luku 3.4). Näistä kokoamani teemat ovat: a) lastentarhanopettajapula, b) sosiaaliset ja pedagogiset perustelut, c) etäopetus tai hajautettu opetus, d) muut: Pohjoismaihin vetoaminen, lastentarhojen kaksivuoroisuus.

3.2 Toivomusaloite 1947¹³ ja Sivistysvaliokunnan mietintö 1948

Ensimmäisen uutta valtiollista lastentarhaseminaaria koskevan aloitteen teki kansanedustaja Alpo Lumme 11.2.1947 kuuden¹⁴ muun edustajan kanssa. Toivomusaloitteen allekirjoittajat

¹² <http://www.eduskunta.fi/thwfakta/hetekau/hex/hxent.htm>

¹³ Toivomusaloite sisältää ehdotuksen, että eduskunta esittäisi hallitukselle toivomuksen toimenpiteeseen ryhtymisestä sen toimivaltaan kuuluvassa asiassa. (Välimäki 1999, 133)

olivat kaikki sosiaalidemokraatteja. Kansanedustaja Alpo Lumme¹⁵ oli tuolloin Tampereen kaupungin lastensuojelutyön johtaja ja tästä syystä hänellä oli todennäköisesti hyvinkin ajankohtaista tietoa myös lastentarhanopettaja-pulasta. Kaksi aloitteen tekijöistä oli asunut USA:ssa, Juho Kuittinen viisi vuotta ja Juho Karvonen peräti 27 vuotta. Onni Peltonen oli ilmeisesti laajemminkin kiinnostunut sosiaalipuolen asioissa, sillä hän toimi toisena sosiaaliministerinä vuonna 1948. (Eduskunta, edustajamatrikkeli)

Toivomusaloitteen johdosta Sivistysvaliokunta antoi mietinnön maaliskuussa 1948. Valiokunnan puheenjohtaja oli Sylvi-Kyllikki Kilpi (SKDL). Mietinnön käsittelyyn osallistui 14 valiokunnan jäsentä (neljä edustajaa SDP:stä, kolme SKDL:stä, kolme Maalaisliitosta, kaksi Kokoomuksesta ja kaksi Ruotsalaisesta kansanpuolueesta). Sivistysvaliokunta kutsui asiantuntijoina kuultavaksi professori Karl Bruhnin, ylitarkastaja Kosti Pirjolan Sosiaaliministeriöstä ja johtajatar Armo-Laina Sireliuksen Ebeneser-seminaarista.

Kuten edellä jo mainitsin, löysin asiakirjoista kaksi teemaa: a) lastentarhanopettajapula ja lastentarhanopettajien koulutus ja b) lastentarhojen kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen merkitys. Käsittelen teemoja seuraavissa kappaleissa.

3.2.1 Lastentarhanopettajapula ja lastentarhanopettajien koulutus

Sekä aloitteessa että Sivistysvaliokunnan mietinnössä todetaan, että lastentarhoja halutaan perustaa yhä useammille paikkakunnille, mutta perustamisen esteenä on opettajapula. Aloitteen tekijät luettelevat työvoimapulan syiksi lastentarhanopettajien eläkkeelle siirtymisen lisäksi avioitumisen ja sen kautta siirtymisen pois työelämästä. Heidän mielestään myös lastenkoteihin ja lastenseimiin pitäisi saada lastentarhaopettajia. Aloitteen tekijät eivät kannata pikakoulutusta, sillä ötaso saattaisi arveluttavasti laskea.¹⁶ Jyväskylään Kasvatusopillisen korkeakoulun yhteyteen perustetun Ebeneser-kodin alaisen seminaariosaston¹⁷ kansanedustajat näkevät tilapäisenä. Sivistysvaliokunta on aloitteen tekijöiden kanssa samaa mieltä lastentarhanopettajapulasta. Mietinnössä mainitaan, että Helsingissä sijaitsevasta ainoasta lastentarhanopettajakoulu-

¹⁴ Lumpeen lisäksi allekirjoittaneet ovat Samuli Tervo, Onni Peltonen, Juho Kuittinen, Juho Karvonen, H. S. Pesonen ja Jere Juutilainen. He edustivat eri vaalipiirejä, useimpien kotipaikka oli kaupunki (Kemi, Tampere, Joensuu, Vaasa, Imatra). <http://www.eduskunta.fi/thwfakta/hetekau/hex/hxent.htm>

¹⁵ Alpo Lumme oli koulutukseltaan kansakoulunopettaja. Hän toimi Tampereella opettajana vuosina 1914-1922. Lumme valittiin lastensuojelutyön johtajaksi 1922, josta tehtävästä hän siirtyi Mikkelin läänin maaherraksi vuonna 1949. Tampereen kaupunginhallituksen jäsen hän oli 1919-1929 ja eduskunnassa 1933-1949, ensimmäisenä varapuheenjohtajana 1948. Monista luottamustehtävistä mainittakoon Suomen Lastensuojelun Keskusliiton johtokunnan jäsen, Suomen kirkon sisälähetysseuran johtokunnan jäsen, Nuoren Kansan päätoimittaja 1919-1949. Harrastukset olivat raittius- ja nuorisotyö sekä lastensuojeluasiana. Hän oli sosiaalidemokraattisen puolueen jäsen. (Mitä, missä milloin)

¹⁶ Syksyllä 1949 sosiaaliministeriö järjesti neljän kuukauden mittaisen lastentarhaopettajien poikkeusvalmistuskurssin. (Palonen 1992, 90)

¹⁷ Lastentarhanopettajien koulutus Jyväskylässä alkoi syksyllä 1947.

tuksesta valmistuu vuosittain vain noin 30 lastentarhanopettajaa ja vaikka Jyväskylän Kasvatusopillisen Korkeakoulun yhteyteen on perustettu Ebeneser - kodin alainen seminaariosasto, ei epäkohtaa voida poistaa. Henkilökunnan koulutuksen sisältöön eduskunta-aloitteen tekijät eivät ota kantaa, mutta sivistysvaliokunta toteaa mietinnössään, että opettajilta ja muilta toimihenkilöiltä vaaditaan suurta pätevyyttä ja todellista kiinnostusta työhönsä, koska ölaitokset näin astuvat kotien sijaan. Palaan tähän kohtaan myöhemmin käsitellessäni naisen asemaa.

Uuden valtion ylläpitämän lastentarhaseminaarin sijoituspaikaksi toivomusaloitteen tekijät ehdottavat jotakin maaseutukeskusta, ökoska pääkaupunkiin kerääntyä muutenkin liiaksi koko maata käsittäviä kouluja ja laitoksia. Kansanedustajat ottavat näin kantaa myös aluepolitiikkaan. Jyväskylän etuna on Kasvatusopillinen korkeakoulu, sillä sen opettajakuntaa voitaisiin käyttää seminaarin opettajina. Toinen mahdollinen seminaarin sijoituspaikka olisi Tampere. Se on väestökeskus ja siellä lastentarhanopettajien tarve kasvaa vuosi vuodelta. Tampereelta löytyisi myös tarvittavat harjoittelupaikat opiskelijoille. Opettajia seminaariin katsotaan löytyvän, onhan Tampereesta muodostunut koulukaupunki. Sivistysvaliokunta ei ota kantaa seminaarin sijoituspaikkaan.

3.2.2 Lastentarhojen kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen merkitys

Sekä toivomusaloitteessa että sivistysvaliokunnan mietinnössä ollaan yhtä mieltä siitä, että lastentarhojen merkitys on sekä kasvatuksellinen että yhteiskunnallinen. Molemmissa asiakirjoissa on maininta, että vain noin 10 % kaupunkien lastentarhaikäisistä pääsee lastentarhoihin. Aloitteentekijöiden mielestä öihannetila olisi, että jokaisella väestökeskuksen lapsella olisi mahdollisuus päästä lastentarhaan. Mihin tällainen ajatus perustui ja oliko lähtökohtana kasvatuksellinen vai huollollinen näkökulma? Alpo Lumpeella, joka oli toiminut sekä kansakoulunopettajana että lastensuojelutyön johtajana Tampereella, voi ajatella olleen kokemusta kummastakin näkökulmasta. Kun Lumme toimi kansakoulunopettajana (vuosina 1914 ö 1922), lastentarhat kuuluivat kouluhallituksen alaisuuteen ja niiden ohjaus ja valvonta oli liitetty kansakouluntarkastajan tehtäviin. Voidaan siis ajatella, että Alpo Lumpeella oli ainakin jonkin verran tietoa lastentarhojen toiminnasta ja niiden kasvatuksellisuudesta. Mutta myös lastentarhojen huollolliseen puoleen Lumme tutustui ollessaan kaupunginvaltuuston jäsen (vuosina 1919 - 1929) ja vuodesta 1922 lähtien lastensuojelutyön johtaja. Tampereen kaupunginvaltuustossa käytiin vuosien 1919 - 1922 ajan keskustelua yksityisten lastentarhojen kunnallistamisesta. Vuonna 1922 Tampereen kaupunki perusti lastensuojelulautakunnan ja Lastenhoitoyhdistyksen lastentarhat, seimet ja maitopisarat siirrettiin kaupungin lastensuojelulautakunnan alaisuuteen. Tällöin lautakunnat olivat vielä kouluhallituksen alaisia, mutta vuonna 1924 ne liitettiin sosiaaliministeriön alaisuuteen. (Saine 1989, 51-68.) Vuoden 1934 uudessa lastensuojelu-

laissa painotettiin lastentarhojen lastensuojelullista puolta pedagogiikan kustannuksella. (Luja-la 2008, 208-209.)

On vaikeaa arvioida kumpi näkökulma aloitteentekijöillä oli ohjaavana, mutta ehdotus kaikkien lasten pääsemisestä lastentarhaan, on mielestäni aikaansa edellä. Huollollisesta näkökulmasta katsoen ehdotusta voi tulkita niin, että lapset haluttiin saada yhteiskunnan holhoukseen ja yhtenäistävän kasvatuksen piiriin. Jos aloitetta ohjasi kasvatuksellinen näkökulman, viittaisi se radikaaliin ajatukseen lapsen subjektiivisesta oikeudesta päivähoitoon, mikä on kirjattu vuonna 1996 päivähoitolakiin.¹⁸ Merkittävää on, että Lumpeen ja hänen edustajatovereidensa aloite pyrkii katsomaan asiaa lapsen näkökulmasta, kyse ei ole yksinomaan vanhempien mahdollisuudesta mennä töihin. Lapsi pääsi lastentarhaan, ei joutunut. Vai vaikuttiko sosiaalidemokraattien piirissä Suomessakin sellainen käsitys, että äidit pitäisi pelastaa yhteiskunnalle kuten Alva ja Gunnar Myrdal olivat Ruotsissa 1930-luvulla ehdottaneet? (Ks. Anttonen 1998, 184.)

Sivistysvaliokunta ottaa maltillisemman kannan siihen, kenellä on oikeus päästä lastentarhaan, ja hieman kierrellen toteaa: öVaikka ei hyväksyisikään aloitteentekijöiden esittämää päämäärää, että jokaisella lapsella olisi oltava mahdollisuus päästä lastentarhaan, valiokunnan mielestä olisi kuitenkin huomattavasti suuremmalle määrälle lapsia kuin nykyisin varattava sijoitusmahdollisuus tällaisiin laitoksiin.ö Mietinnössä ei kerrota lapsien pääsevän lastentarhaan, vaan heille varataan sijoituspaikka laitokseen. Kärjistäen voisi sanoa, että kyse on lasten sijoittamisesta jonnekin siksi aikaa, kun vanhemmat ovat töissä. Tarkasteliko sivistyslakivaliokunta asiaa lähinnä työllisyysnäkökulmasta? Valiokunnan empivän kannan voi tulkita myös siten, että se epäili aloitteessa asetetun tavoitteen olevan liian kallis toteutettavaksi sotakorvauksista kärsivässä Suomessa, ja siksi kaikki eivät voi päästä lastentarhaan. Mutta lastentarhapaikkojen lisäästä se kannattaa ja perustelee kantaansa viittaamalla Englantiin, jossa toteutetun kouluuudistuksen yhteydessä arvioitiin, että puolet kaikista lapsista tarvitsee lastentarhahoitoa. Mietinnössä todetaan, että Suomessakin lastentarhojen tarve tulee todennäköisesti lisääntymään. Kiinnostavaa on, että esimerkkiä haetaan Englannista eikä naapurimaasta Ruotsista. Syy tähän lienee se, että suhtautuminen naisten työssäkäyntiin ja lasten päivähoitoon oli Ruotsissa 1940-luvulla kielteistä eikä valtiovallalta saatu tukea päivähoitopaikkojen lisäämiseen. Käsittelem Ruotsin päivähoitotilannetta ja valtiopäivillä käytyä keskustelua lasten hoidosta myöhemmin luvussa 3.3.5.

Toivomusaloitteessa lastentarhojen merkitystä kuvataan "kasvatuksellisenä työmuotona" ja todetaan "niiden suuri yhteiskunnallinen arvo ja apu kodeille". Mihin tällaisilla määrittelyillä

¹⁸ Jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on oikeus saada päivähoitopaikka. Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36, 11§ <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

viitataan? Lastentarhatoiminnassa on alusta alkaen painotettu kasvatuksellisuutta ja kotikasvatuksen tukemista. Friedrich Fröbel (1782 - 1852), joka perusti ensimmäisen lastentarhan Saksaan vuonna 1840, määritteli lastentarhan tehtävän: "Lastentarhan tarkoituksena ei ole vain pitää silmällä alle kouluikäisiä lapsia, vaan sen tulee antaa heille koko heidän olemustaan vastaavaa toimintaa." (Hänninen & Valli, 1986, 37.) Suomessa lastensuojelun piirissä lastentarhojen kasvatuksellinen merkitys oli otettu huomioon jo vuonna 1905 julkaistussa komiteamietinnössä "Ehdotus suojelukasvatuksen järjestämiseksi". Siinä mainitaan, etteivät lapset ole lastentarhoissa vain "turvissa joutilaisuuden ja huonon seuran vaaroilta, vaan oppivat lastentarhoissa hyödyllistä askaroimista. (...) Vieläpä ulottuu lasten kautta vaikutus vanhempiin ja koteihin". (Komiteamietintö 1905: 9a, 130.) Lastentarhanopettaja nähtiin lasten opettajina ja kasvattajina, mutta myös valistustyöntekijänä ja lastentarhanopettajat hyväksyivät myös tämän roolin. Suomen Lastentarhanopettajayhdistyksen perustavassa kokouksessa vuonna 1919 Helsingin lastentarhojen tarkastaja ja lastentarhanopettaja Thyra Gahmberg painotti puheessaan kodin ja lastentarhan vuorovaikutusta. Koteihin piti olla yhteydessä, vanhemmille voitiin järjestää kokouksia ja kodeissa oli hyvä vieraila. (Saine 1989, 34.)

Kun uusi lastensuojelulaki tuli voimaan vuonna 1936, kunnat velvoitettiin huolehtimaan kotikasvatusta tukevien laitosten perustamisesta. Lasten kasvattamisen lisäksi haluttiin edelleen vaikuttaa kotien kasvatukseen. Riitta Ollilan mukaan tällaisen ajattelun juuret löytyvät 1900-luvun alusta, jolloin suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsi selvä säätyero. Sivistyneistön velvollisuus oli kansan valistaminen, ja kansalaisuuden mitaksi otettiin sivistys, jota porvarillinen yhteiskunta pyrki säätelemään. Kansalle esitettiin erilaisia vaatimuksia: oli lopetettava kiroilu ja opittava kohteliaat käytöstavat. Palkkojen nostamista ja asunto-olojen parantamista pidettiin turhana, jos kansaa ei saatu sivistymään. (Ollila 1994, 62-64.) Valistustyöhön valjastettiin myös lastentarhanopettajat. Ottamalla lapset lastentarhaan ainakin osaksi päivää, voitiin heistä kasvattaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Ja lasten kautta opettajilla oli myös mahdollisuus vaikuttaa koteihin. Mutta kaikki naiset eivät olleet valmiita ottamaan ohjeita ja valvontaa vastaan. Jo 1900-luvun alussa työväestön radikalisoitumisen myötä oli vasemmiston piirissä alettu suhtautua kriittisesti lastentarhoissa annettuun kasvatukseen. Minna Kurikka toteaa pro gradu-tutkimuksessaan (1992, 78), että vuoden 1909 valtiopäivillä vasemmiston naiskansanedustajat suhtautuivat nihkeästi Nuorsuomalaisen puolueen Tekla Hultinin tekemään anomukseen määrärahan myöntämisestä kansanlastentarhalle, sillä he epäilivät lastentarhoissa annetun kasvatuksen laatua.

Valistustehtävään pohjaava ajattelu vaikutti voimakkaasti vielä 1940- ja 1950-luvuillakin. Sekä Anneli Anttonen että Minna Kurikka toteavat lasten päivähoitotoiminnan syntyneen lujittamaan äitikansalaisuutta. Päivähoidossa, varsinkin lastentarhatoiminnassa ei alun alkaen ollut tavoitteena työläisnaisten tukeminen ja lastenhoito-ongelmien ratkaiseminen, vaan huolta kan-

nettiin hoidotta jääneistä lapsista. Kyseessä ei siis välttämättä ollut solidaarisuus toisia naisia kohtaan. Tästä syystä vasemmiston piirissä oli niitä, jotka suhtautuivat varauksellisesti lastentarhatoimintaan. (Anttonen 1997, 186; Anttonen 1994, 211; Kurikka 1992, 176,178.)

Kun vertaan Sivistysvaliokunnan mietintöä Lumpeen ym. tekemän aloitteen tekstiin, painottuu valiokunnan kanta hoidolliseen puoleen. Sivistysvaliokunta toteaa lastentarhojen kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen merkityksen olevan yleisesti tiedossa. Pidempään pohditaan niiden lasten asemaa, joiden äitien on oltava kodin ulkopuolella työssä. Mietinnön alkuosassa todetaan: ö Niin luonnollista ja suotavaa kuin onkin, että alle kouluikäiset lapset saavat kasvatuksen ja hoidon kotonaan, ei se käytännöllisistä syistä ole aina mahdollinen.ö

Sivistysvaliokunta siis toteaa heti mietinnön alussa, mikä on normi lasten kasvatuksessa: on luonnollista, että lapset hoidetaan kotona. Kiinnostavaa on, että tekstissä ei mainita kuka hoitaa. Yleensä se oli äiti, mutta hyvin toimeentulevat perheet saattoivat palkata kotiapulaisen, jotta perheen äiti voisi työskennellä kodin ulkopuolella. Seuraavassa lauseessa hoitaja selviää, kun perustellaan, mitkä syyt antavat luvan poiketa normista: öYhteiskunnallisten ja taloudellisten olojen kehitys maassamme on johtanut siihen, että äitien on aivan yleisesti, etenkin taajaan asutuilla seuduilla oltava kodin ulkopuolella ansiotyössä.ö Äitein työssäkäyntiä perustellaan taloudellisilla seikoilla, mutta myös yhteiskunnalliset olot mainitaan. todennäköisesti valiokunta viittaa tilanteeseen, mikä Suomessa vallitsi sodan jälkeen. Yksinhuoltajia oli paljon, sotalesskiä 24 000 - 30 000¹⁹ riippuen siitä kuka on arvioija ja sotaorpoja 55 000. Myös avioerojen määrä oli lisääntymässä ja aviomiehistäkin osa oli vammautunut sodassa niin, etteivät he olleet työkykyisiä. Muuttoliike maalta kaupunkiin aiheutti sen, että nekin naiset, jotka maataloustyön ohella olivat hoitaneet lapsensa kotona, tarvitsivat nyt työhön mennessään lapsilleen hoitopaikan.

Sivistysvaliokunnan kanta edusti sen hetkistä yleistä mielipidettä naisen paikasta. Vain pakon edessä nainen voi mennä kodin ulkopuolelle töihin ja silloin yhteiskunnan on äitejä autettava. Isästä ei mietinnössä mainita sanaakaan.

Mietinnön lopuksi Sivistysvaliokunta ehdottaa, että hallitus ryhtyisi kiireellisesti toimenpiteisiin uuden valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamiseksi. Asiasta keskusteltiin eduskunnassa maaliskuussa 1948. Sivistysvaliokunnan mietintöä käsiteltäessä edustaja Lumme käytti puheenvuoron, jossa hän otti esille Tampereen mahdollisena seminaarikaupunkina ó toivomusaloitteessahan oli mainittu sekä Tampere että Jyväskylä - ja perustelee, että Tampere ei ole vain teollisuus- ja liikekeskus vaan myös koulukaupunki ja sivistyskeskus. Lisäksi Tampereel-

¹⁹ Pohjois-Pohjanmaan museon vuonna 2004 järjestämässä näyttelyssä sotalesskiä arvioitiin olleen 24 000 (<http://www.ouka.fi/ppm/Arkisto/sotalesket.htm>), Sotaleskien Huolto ry:n nimellä perustetun järjestön mukaan 30.000. (<http://www.veteraanienperinto.fi>)

la olisi hyvät harjoittelumahdollisuudet ja tilapäinen huoneistokin voitaisiin järjestää, kunnes rakennetaan oma talo. Lumpeen mukaan öei liene mahdotonta, että jo ensi vuonna seminaari aloittaisi toimintansa, jos vain toimeen ryhdytään. (Vp. 1947, ehdotus nro 17.) Eduskunnasta asia siirrettiin hallituksen käsittelyyn.

Hallitus hylkäsi ehdotuksen. Asia kuitenkin eteni siten, että sosiaaliministeriön esityksestä Valtioneuvosto asetti lokakuussa 1948 komitean "pohtimaan ja tekemään ehdotuksen lasten päiväkotijärjestelmän kehittämisestä tai korvaamisesta jollakin uudella järjestelmällä, joka nykyistä paremmin vastaisi kotien, äitien ja lasten hoidollisia ja kasvatuksellisia vaatimuksia". Puheenjohtajaksi kutsuttiin kansanedustaja Martta Salmela-Järvinen²⁰ ja jäseniksi tarkastaja Kaarina Axelson, rouva Lyyli Heinonen, maaherranrouva Laura Härmä, kansanedustaja, agronomi Kerttu Saalasti, toimittaja Eila Vuokko ja kansanedustaja, fil. maist. Ebba Östenson, sihteeriksi lainopin kandidaatti Jorma Pasanen. Komiteassa kaikki muut olivat naisia paitsi sihtööri. (KM 1951:72.)

Komitea suoritti tarkastuskäyntejä eri laitoksissa ja lähetti kyselyjä maaseudun lastensuojeluyh. vastaaville elimille. Komitea kuuli asiantuntijoina eri alojen edustajia: tarkastaja Elsa Borenius, rouva Ester Hårdh, professori Viljo Rantasalo, kouluneuvos Alfred Salmela, johtajatar Agnes Sinervo ja tarkastaja Aune Ståhlberg. Lastentarhanopettajan koulutus oli kolmella henkilöllä: Elsa Borenius toimi Helsingin lastentarhojen tarkastajana vuoteen 1949 asti, Ester Hårdh oli Ebeneser-kodin lastentarhanopettajakoulutuksen opettaja, Aune Ståhlberg toimi sosiaaliministeriön lastensuojeluntarkastajana. Kaikki kolme olivat saaneet koulutuksensa Ebeneserissä, joten todennäköisesti Ebeneser-Seminaarin arvomaailma tuli esiin heidän lausunnoissaan. Komiteamietintö valmistui maaliskuussa 1951. Käsittelen mietintöä, sillä katson sen olleen tärkeä osa käytyä päivähoitokeskustelua, johon uuden koulutusyksikön perustaminen läheisesti liittyi. (KM 1951:72.)

3. 3 Komiteamietintö 1951:72

Komiteamietintö on yhdeksäntoista sivua pitkä, alussa käsitellään kotikasvatusta tukevien laitosten historiaa, josta kerron kappaleessa 3.3.1. lyhyesti. Seuraavissa kappaleissa käsittelen Komiteamietinnön tekstiä, jota olen lukenut samalla tavalla kuin aloitteita ja sivistysvaliokunnan mietintöä, siis teemoitellut tekstistä löytämäni. Tarkasteluteemat ovat:

a) naisen asema ja lasten kasvatusta b) yhteiskunnan vaatimukset ja c) lastentarhanopettaja. Näistä jokaista käsittelen omana kappaleenaan. Lopuksi vertaan Lumpeen aloitteen, Sivistys-

²⁰ Martta Salmela-Järvinen oli sosiaalidemokraatti, joka teki pitkän päivätyön politiikassa ja toimi muun muassa Ensikotien liiton toiminnanjohtajana ja Väestöliiton varapuheenjohtajana. (Eduskunta, edustajamatrikkeli)

valiokunnan mietinnön ja Komiteamietinnön sisältöjä. Sen jälkeen tarkastelen vielä lyhyesti Ruotsin päivähoitotilannetta 1940-luvulla.

3.3.1 Katsaus kotikasvatusta tukevien laitosten toimintaan

Komiteamietinnön (KM 1951:72, 1-5) alussa kuvataan lastentarhatoiminnan historiaa ja mainitaan, että Suomessa koteja ja kotikasvatusta tukeva työ alkoi lastentarhatyöllä. Lastentarhatoiminnan urauurtajat Hanna Rothman ja Elisabeth Alander perustivat ensimmäisen "Fröbel-laitoksen", lastentarhan, joka oli tarkoitettu 3-6-vuotiaille lapsille. Lastentarhoista kerrotaan, että niiden esikuvana oli koti ja lasten tuli ottaa osaa muun muassa taloustöiden tekemiseen. Erityistä huomiota kiinnitettiin lasten vapaaseen leikkiin. Tärkeää oli, ettei lastentarha vierotanut lasta kodista ja siksi lapsen piti oleskella lastentarhassa vain osan päivää. Opettajien tuli tukea vanhempien kasvatustyötä käymällä lasten kodeissa. Mietinnössä todetaan, että "vuosien kuluessa lastentarhat ovat sosiaalipedagogisina laitoksina muodostuneet tärkeiksi tekijöiksi yhteiskunnan kasvatusta ja lastensuojelutyössä". Lastentarhoissa on normaaliosastoja ja kokopäiväosastoja. Myös lastenseimien ja koululasten päiväkotien historiasta on lyhyt kuvaus. Erikseen mainitaan, että jotkut teollisuuslaitokset ovat perustaneet lastentarhoja turvataksaan avioliitossa olevien naistyöntekijöiden lasten huoltamisen äidin ollessa työssä.

Lastentarhatoiminnan historiaa käsittelevässä osuudessa tulee esille, että puolipäiväinen ryhmä, missä lapset ovat noin neljä tuntia päivässä, nähdään varsinaisena lastentarhatoimintana. Toisin sanoen normaaliosasto on sääntö, kokopäiväosasto poikkeus. Samanlainen painotus oli lastentarhatoiminnassa ollut alkuvuosina, mutta jo toiminnan alkuvaiheessa Elisbet Alander ja Hanna Rothman havaitsivat, että neljän tunnin toiminta-aika ei ollut riittävä. Siksi he alkoivat jo vuonna 1892 järjestää iltapäivätoimintaa työssäkäyvien äitien lapsille ja varsinaisen kokopäivätoiminta alkoi Ebeneserkodissa vuonna 1914. (Hänninen & Valli 1986, 72-73, 81.)

Mietinnön historiallisen katsauksen lopuksi viitataan Pohjois-Amerikasta ja Euroopasta tulleisiin psykologien ja pedagogien esittämiin uudistusmenetelmiin ja todetaan, että valtion tuki lastentarhatyön tieteelliseksi tutkimiseksi olisi suotavaa. (KM 1951: 72, 4.)

Lapsitutkimuksen esille tuominen tapahtui ajankohtana, josta Juhani Tähtinen (1992) kasvatustutkimusta ja kasvatussuuntauksia selvittävässä väitöskirjassaan käyttää nimitystä lääketieteellis/psykologisen kasvatustutkimuksen aika. Ajanjakso sijoittuu vuosiin 1935-1954.

Psykologisesti painotetut kasvatustutkimukset voimistuivat erilaisissa kasvatusta ja hoitotutkimuksissa 1940-luvun alussa, koska psykologian asema vahvistui muillakin elämän alueilla. Mitä lähemmäs 1950-lukua tultiin, sitä keskeisemmän aseman psykologia sai ja viisikymmenluvun alussa psykologisesti suuntautuneita kasvatustutkimuksia oli jo selvästi enemmän kuin lääketieteellisiä. Tänä kautena psykoanalyttinen traditio voimistui ja varhaislapsuuden kokemusten

merkitys korostui. Äiti oli lapsen varhaisvuosien tärkein ihminen ja hänen merkityksensä lapsen normaaliin kehitykseen nähtiin tärkeänä. Äiti oli edelleen lapsen pääasiallinen hoitaja ja hänen tuli huolehtia sekä lapsen fyysisestä että enenevässä määrin myös psyykkisestä ja henkisestä kehityksestä. (Tähtinen 1992, 165, 174, 243, 183, 179.) Tähtisen mielestä psykoanalyytinen suuntaus syyllisti vanhempia, etenkin äitejä edellisiä suuntauksia enemmän, öölihan heidän vastuullaan myös lapsen psyykinen kehitys, jonka nähtiin liittyvän kiinteästi vanhempien kasvatuskäytäntöihin. (emt 178.)

Kotikasvatusta tukevien laitosten (lastenseimet, laajennetut lastenseimet, lastentarhojen normaaliolosastot, lastentarhojen kokopäiväosastot, kokopäivälasterhat ja koululasten päiväkodit) sen hetkinen tilanne on kuvattu lyhyesti. Laitosten tarkoituksena nähdään lasten "kotikasvatuksen tukeminen ja täydentäminen edistämällä lasten ruumiillista, henkistä ja siveellistä kehitystä tyydyttämällä kunkin ikäkauden ja yksilön tarpeita". (KM 1951:72, 5.) Mietinnössä kuvataan laajasti edellä mainittujen laitosten tarpeellisuutta. Otan esille joitakin kohtia, joissa naisen asema ja kodin merkitys sekä koulutuksen tärkeys tulevat esille.

3.3.2 Naisen asema ja lasten kasvatus

Pohtiessaan kotien ja naisten ansiotyön merkitystä lapselle, komitea viittaa vuonna 1948 valmistuneeseen mietintöön, jossa tarkasteltiin ansiotyössä olevien naisten asemaa. Siinä todettiin, että kotien asema oli viime vuosikymmeninä muuttunut. Teollistunut yhteiskunta tarjosi ansiomahdollisuuksia kodin ulkopuolella, kun taas maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa nainen oli ansainnut toimeentulonsa kotona. Koti on muuttunut tuotantoyksiköstä kulutusyksiköksi ja molempien vanhempien on pakko useissa pienipalkkaisissa perheissä olla ansiotyössä. Mietinnössä puhutaan myös yksinäisistä äideistä, joiden määrä sodan ja avioerojen vuoksi on lisääntynyt. (KM 1951:72, 7-8.)

Komitean mielestä lastentarhatyö on erittäin tärkeää sellaisten lasten kohdalla, jotka vanhempien tai ainoan huoltajansa työssä ollessa joutuisivat vaille hoitoa. Mutta lastentarhaikäisten kohdalla työvoimakysymyksen lisäksi lapsen kasvatuksen ja kehityksen ohjaaminen on aivan yhtä tärkeä asia. Eikä vain kehityksen ohjaaminen, vaan lapsen suojeleminen.

"Oleskelun lastentarhassa muodostuessa päivässä lyhytaikaiseksi - vain osaksi päivää - on sillä todettu olevan erittäin hyvän vaikutuksen lapsiin ja heidän kehitykseensä. Lastentarhassa lapsi on myöskin poissa kodin mahdollisilta epäedullisilta riitaisuuden, juoppouden tms. hermostolle ja luonteen kehitykselle vaarallisilta vaikutuksilta.ö (KM 1951:72, 8)

Komiteamietinnössä todetaan useaan otteeseen, että koteja ja kotikasvatusta tukevaan työhön on suhtauduttava muutenkin kuin vain työvoimakysymyksenä tai ansiomahdollisuuksia tuke-

vana työmuotona. Kaikki toiminta lastentarhassa on pedagogista ja psykologis- pedagogisiin toimenpiteisiin on kiinnitettävä huomiota.

Samansuuntaista keskustelua lastentarhojen merkityksestä oli käyty vuonna 1946 lastensuojeluväen kesäkokouksessa. Siellä Helsingin lastentarhojen tarkastaja Elsa Borenus ja sosiaaliministeriön lastensuojeluosaston tarkastaja Aune Ståhlberg, lastentarhanopettajia molemmat, toivat esille lastentarhojen kasvatuksellisen merkityksen. Kokouksessa oltiin yleisesti sitä mieltä, että neljän tunnin normaalilastentarha oli hyväksi kaikille lapsille, sillä lastentarhan toimintaan osallistuminen helpotti lapsen sopeutumista yhteisöön ja tuki hänen kehitystään. Erityisen tarpeellinen lastentarha oli perheen ainoalle lapselle, mutta myös suurperheen lapsille, joiden äiti oli uupunut ja tietenkin eronneiden vanhempien lapsille (Virtanen 1998, 155). Mielenkiintoista on, että Elsa Borenus, tuolloin lastentarhanjohtaja, esitti jo vuonna 1919 hyvin samanlaisia näkemyksiä kansakoulukokouksessa, johon osallistuivat myös lastentarhanopettajat. Puheessaan hän korosti, että lastentarhaikäisten kasvatuksen päätarkoitus oli lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen ja suojan ja hoidon antaminen köyhille lapsille sillä aikaa, kun vanhemmat olivat työssä. Lastentarhan esikuva oli koti, jossa lapsi tarvitsi isän suojaa ja äidin rakkautta. Jos lapsi ei saanut huolenpitoa kodissa, tuli hänen saada sitä julkisen kasvatuksen kautta. Mutta rakkaus ja äidinvaisto eivät riittäneet, naisten tuli olla tietoisia kasvatustehtävästään ja valmistautua siihen. (Lujala 2007, 183.)

Lastentarhan tarkoituksena on komiteamietinnön mukaan edistää lasten ruumiillista, henkistä ja siveellistä kehitystä. Lapsen kehitykselle oli hyväksi, että hän sai olla osan päivää lastentarhassa. Mutta vaikka mietinnössä painotetaan, kuinka tärkeää on suojella lasta ja tukea hänen kehitystään, kokopäivähoidossa todetaan olevan monia vaaroja:

* Lapsi joutuu viettämään melkein koko valveillaoloaikansa korvikekodissa. Illalla äidillä on vielä kotiaskareensa.

* Lapsi ei juurru kotiin, häneltä puuttuu turvallisuuden tunne.

* Kokopäiväinen suuressa ryhmässä olo väsyttää ja aiheuttaa sekä ruumiillista että henkistä liikarastitusta.

* Pikkulapsilla aikainen herätys ja kuljettaminen vaarantaa varsinkin kylminä aikoina terveyden ja on raskasta.

* Äiti ja lapsi eivät opi tuntemaan toisiaan eikä äidillä ole mahdollisuutta seurata lapsensa kehitystä

(KM 1951: 72, 11)

Komiteamietinnön kannanotot ovat ristiriitaisia. Lasten päivähoitopaikkojen tarpeellisuus tunnustetaan äitien ansiotyössä käynnin mahdollistajana, mutta samalla varoitellaan siitä, että lapselle kokopäiväinen oleskelu ryhmässä on aivan liian rasittavaa. Mutta komitea ei esitä mitään

vaihtoehtoista hoitomuotoa niille liikarasittuneille lapsille, joiden vanhemmat tai huoltaja haluavat tai ovat pakotetut käymään töissä kodin ulkopuolella. Ja jotkut vaaratekijät tuntuvat ylimitoitetuilta: lapsi ei juurru kotiin tai lapsi ja äiti eivät opi tuntemaan toisiaan. Mietinnössä myös määrätään, että jos lapsi sijoitetaan kokopäivähoitoon, on tarkastettava, onko tähän pätevät syyt, onko lapsen kehitys henkisesti ja ruumiillisesti sopiva, ettei liikarasittumista ole pelettävissä. (KM 1951: 72, 12). Sitä kuka asian ratkaisee, ei mietinnössä kerrota. Näyttää kuitenkin siltä, että yhteiskunnalle oltiin antamassa isännänvalta, sen tehtävä oli valvoa kansalaisten elämää.

Mietinnössä tuodaan esille se, mikä on rivien välistä ollut luettavissa jo aiemmin:

"Mahdollisuus saada lapsi vähäisin kustannuksin hoidettavaksi ja kasvatettavaksi kodin ulkopuolelle voi myöskin houkuttaa äidin ansiotyöhön vaikkei perheen taloudellinen asema eikä äidin ammattitaito siihen antaisi aihetta. (---) On kuitenkin todettu, että useimmat äidit mieluiten työskentelevät kotona ja että taloudelliset vaikeudet ovat tavallisemmin syynä työnhakuun kodin ulkopuolella ainakin silloin kun lapset ovat vielä pieniä." (KM 1951: 72, 12-13)

Komitea varoittaa, että mahdollisuus lapsen sijoittamiseen kokopäivähoitoon vähäisin kustannuksin voi heikentää huoltajan vastuuntuntoa ja houkuttaa äidin töihin, vaikka ei perheen taloudellinen toimeentulo sitä vaatisikaan. Komitea toteaa kuitenkin helpottuneena, että useimmat äidit mieluiten työskentelevät kotona. Olosuhteiden pakosta ei kokopäiväosastoistakaan voinut luopua, mutta äidin motiiveja työtekoon piti tarkkailla. Samaan asiaan viittasi myös Helsingin lastentarhojen tarkastaja Elsa Borenius vuonna 1946 lastensuojeluväen kesäkokouksessa. Borenius esittää, että niin kauan kuin lapsi on pieni, tulisi äidillä olla osapäivätyö, jolloin kiinnekohtana säilyisi lapsen oma koti. (Virtanen 1998, 155.) Boreniuksen mainitsemaa osapäivätyön mahdollisuutta ei mietinnössä ole otettu esille.

Komitean ja Boreniuksen kannanotto sopivat hyvin yhteen vallitsevan naiskäsityksen kanssa: äidin piti huolehtia lapsistaan niin kauan kun he olivat pieniä. (Jallinoja 1983,121) Myös ammattilaisten kuten lääkäreiden, kättilöiden, sosiaalityöntekijöiden ja psykologien näkemyksissä vanhemmuus keskittyi äitiyden merkityksen korostamiseen. (Nätkin 1994, 145) Ruohonjuuritasona naiset tekivät uusia valintoja, mutta ideologisesti naisen paikka oli koti, tehtävänä äitiys ja lasten hoitaminen kotona. Poikkeuksena olivat uraäidit, joiden lapsia ja kotia hoitivat koti-apulaiset ja ne köyhät äidit, jotka joutuivat käymään työssä ja joiden lasten hoidosta ei ollut väliä. (Julkunen 1994,185.) Naisten esittämät vaatimukset törmäsivät jyrkästi asiantuntijoiden käsityksiin äidistä pienten lasten parhaimpana hoitajana (Anttonen 1998, 190).

Komiteamietinnössä ei ole erillistä kappaletta lapsista, mutta heihin viitataan kertomalla, että lastentarhojen päätarkoituksena on antaa lapselle mahdollisuus osallistua virikkeelliseen toi-

mintaan toisten lasten kanssa. Lastentarhasta kerrotaan, että siellä on ikäkaudelle soveltuvia välineitä ja mahdollisuus kehittyä ruumiillisesti sekä kehittää henkisiä taipumuksiaan. Lastentarhassa lapsi voi laajentaa tieto- ja kokemuspiiriään asiantuntevan tarkkailun ja ohjauksen alaisena. Lapsi saa hyviä tottumuksia ja oppii sopeutumaan yhteisöön; lastentarha helpottaa siirtymistä kodin piiristä kouluun. Lapsipsykologiaan viitaten kerrotaan, että lapsi on kokonaisuus, johon vaikuttaa ympäristö, jossa lapsi elää. (KM 1951: 72, 8, 6.)

3.3.3 Lapsesta kunnan kansalainen

Kasvatuksen ja kehityksen ohjaamisen ohella komitea näkee lastentarhatyön yhteiskuntaa suojelevana työnä. Lasta ei suojeltu ja kasvatettu ainoastaan hänen itsensä takia, vaan siksi että hänestä kasvaisi kunnan kansalainen. Lastentarhan avulla voitiin ennalta ehkäistä esimerkiksi nuorisorikollisuutta²¹ ja lastentarhan ajateltiin antavan lapselle suojaa perheen ongelmassa ja ristiriitatilanteissa. Lisäksi todetaan, että lastentarha "laskee perustan demokraattiselle yhteiskunta kasvatukselle, lapsi oppii toisten lasten parissa, lapsijoukossa, sopeutumaan suurempaan yhteisöön".²² Lastentarhan sopeuttavasta vaikutuksesta oli keskusteltu myös Alakansakoulu-lehdessä. Hilkka Salokangas kirjoitti vuonna 1944, että lapsi joka oli sopeutunut joukkokuriin lastentarhassa, oli paljon helpompi totuttaa koulun tavoille. (Virtanen 1998, 149) Mietinnössä painotetaan, että lapsen oikea kasvattaminen on vaikea tehtävä ja siksi yhteiskunta on velvollinen tukemaan koteja ja kotikasvatusta. Komitean mukaan ökoti muodostaa yhteiskunnan perustan ja pysynee myös tulevaisuudessa sivistyksen tärkeimpänä tekijänä. Siksi myös lapsille ja nuorille olisi annettava perhekasvatusta. (KM 1951: 72, 8-10.)

Mietinnössä on lastensuojelullinen puoli esillä, sillä vuonna 1936 annettu lastensuojelulaki, jota oli valmisteltu neljäkymmentä vuotta, antoi kunnille velvoitteen perustaa tai ylläpitää kotikasvatusta tukevia ja täydentäviä laitoksia. Lastentarhat tulivat silloin kunnissa huoltolautakunnan alaisuuteen.²³

3.3.4 Lastentarhanopettajan ammattipätevyys

Lastentarhojen, seimien ja koululaisten päiväkotien henkilökunnan koulutuksesta on mietinnössä lyhyt kuvaus. Lähtökohtana on yhteiskunnan osavastuu lasten hoidosta ja kasvatuksesta ja velvollisuus huolehtia siitä, että laitoksiin saadaan öerikoiskoulutettua henkilökuntaa, joka on kiintynyt lapsiin ja jolla on luontaiset taipumukset tehtäväänsä. Pätevien lastentarhanopet-

²¹ Komitea on hyvin huolissaan nuorisorikollisuuden kasvamisesta ja mietinnön alaviitteissä esitetään asiantuntijalausuntoja ja tilastoja asiasta. (KM 1951:72, 8)

²² Ks. Virtanen 1998, 148-149

²³ Ks. Välimäki 1998, 111-113

tajien puute mainitaan mietinnössäkin ja siksi lastentarhanopettajakoulutusta pitäisi komitean mielestä lisätä tuntuvasti. Vuosittain Helsingistä valmistui 30-35 lastentarhanopettajaa ja Jyväskylältä joka toinen vuosi 20 lastentarhanopettajaa. Komitea kiinnittää huomiota myös siihen, että alalle on hakijoita paljon enemmän kuin voidaan ottaa, vuonna 1950 Ebeneser - seminaariin pyrki 166 opiskelijaa ja vain 30-35 voitiin hyväksyä kurssille. Uuden seminaarin sijaintipaikasta ei mietinnössä ole mainintaa. (KM 1951: 72, 15-17)

Lastentarhanopettajan pätevydestä todetaan, että hänen tulee työssään kyetä hallitsemaan ja pedagogisesti käsittelemään 25 lapsen joukkoa sekä jokaista sen yksilöä. Lapsilta ei saa vaatia samaa ehdotonta kuria ja järjestystä kuin oppilailta koulussa. Lastentarhanopettajalta edellytetään luontaisten taipumusten lisäksi riittävää ohjattua käytännöllistä harjoittelua, teoreettisia tietoja psykologian, kasvatustieteen, terveydenhoidon ja yhteiskuntaopin alalta ja tarkoituksenmukaisten kasvatusvälineiden ja niiden käytön tuntemista ja hallitsemista (laulu, soitto, askarteluvälineet, voimistelu, veisto yms.) Opettajalta vaaditaan myös ihmistuntemusta ja kykyä olla läheisessä yhteistoiminnassa lasten vanhempien kanssa. Lastentarhatyön on tarkoitus täydentää kotikasvatusta, kokopäivälastentarhassa kasvatustyö jää suurimmalta osalta lastentarhanopettajan tehtäväksi, ja vastuu on suuri. (KM 1951, 16) Todennäköisesti mietinnössä mainitut oppiaineet olivat niitä, joita Ebeneser - Seminaarissa opetettiin, sillä kaikki kolme komitean asiantuntijoiksi kutsuttua lastentarhanopettajakoulutuksen saanutta (Borenus, Hårdh ja Ståhlberg) olivat Ebeneser - Seminaarin käyneitä ja Hårdh oli tuolloin opettajana seminaarissa.

3.3.5 Johtopäätöksiä ja kysymyksiä

Tässä kappaleessa tulkitseminen sitä, mitä vuosina 1947 - 1951 eri asiakirjojen perusteella lasten päivähoidosta ajateltiin ja millä uutta lastentarhaseminaaria perustellaan. Vuonna 1951 julkaistu komiteamietintö on ikään kuin prosessin päätös: Alpo Lumpeen ja kumppaneiden vuonna 1947 tekemä aloite eteni sivistyslakivaliokunnan käsittelyyn, ja eduskuntakäsittelyn jälkeen hallitus hylkäsi ehdotuksen valtiollisesta lastentarhaseminaarista. Mutta lokakuussa 1948 valtioneuvosto asetti komitean, jonka tehtävänä oli tehdä ehdotus lasten päiväkotijärjestelmän kehittämiseksi tai korvaamisesta jollakin uudella järjestelmällä, joka paremmin vastaisi kotien, äitien ja lasten hoidollisia ja kasvatuksellisia vaatimuksia.

Tehtäväksi anto näyttää selkeältä, mutta on erittäin vaativa, pitäisi kehittää päivähoitojärjestelmää tai jopa korvata se uudella. Vastaako komitea sille asetettuun kysymykseen tai tehtäväksi antoon? Mielestäni ei. Mietinnössä ei tuoda esiin mitään muuta uutta päivähoitomuotoa

kuin perhekodit, joita oli jo olemassa, mutta joiden valvonta haluttiin saada kuntoon.²⁴ Muutoin komitea pitäytyy jo olemassa olleissa muodoissa eikä mietinnössä ole mitään mainintaa esimerkiksi äidinpalkasta. Toisaalta voidaan kysyä oliko tehtäväksi anto realistinen, olisiko sodan jälkeisessä tilanteessa ollut mahdollista totuttaa mitään kovin radikaalia ehdotusta.

Komiteamietinnössä käsitellään paljon sitä, mitkä ovat ne vaaratekijät, jos äidit menevät töihin ja lapset joutuvat olemaan pitkiä aikoja lastentarhassa tai seimessä. Vaarana laitoshoidossa on, että lapsi ja äiti eivät opi tuntemaan toisiaan, eikä lapsi juurru kotiin, jolloin häneltä puuttuu turvallisuuden tunne. Mutta oltiin sitten huolissaan lasten hyvinvoinnista? Vai oliko naisten työssä käymisen lisääntyminen suurempi huolenaihe? Mietinnössä varoitellaan siitä, että jotkut naiset haluavat töihin, vaikka perheen talous eikä oma ammattitaito siihen välttämättä antaisi aihetta. Huojentuneena todetaan, että useimmat äidit mieluiten kuitenkin ovat kotona. Koti on yhteiskunnan perusta ja sivistyksen tärkein tekijä. Äiti on lapsen paras hoitaja. Mietinnön tekstistä näkyy mieselättäjämalli, isä käy töissä kodin ulkopuolella, äiti hoitaa perheen ja kodin. Äidin työssäkäynti on poikkeus, josta on varoitettava.

Toisaalta yhteiskunnan isännänvaltaa haluttiin painottaa, lapset haluttiin saada yhteiskunnan kasvatuksen piiriin osaksi päivää. Jos koti oli huono, yhteiskunta tuli apuun. Yhteiskunnan äidit, lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat ottivat lapset huostaansa edes osaksi päivää. Lapsista haluttiin kasvattaa kunnan kansalaisia. Komiteatekstissä huokuu voimakas moraalisten periaatteiden painottaminen. Pertti Alasuutarin mukaan tämä oli tyypillistä sodan jälkeisenä ns. moraalitalouden aikana. Sosiaalihuollolla oli selvät normit sen suhteen, millaista asiakkaiden elämän tuli olla, sosiaalitoimi tiesi miten ihmisten tuli elää. (Alasuutari 1996, 107, 104, 108).

Kun vertaan vuoden 1951 komiteamietintöä Lumpeen tekemään toivomusaloitteeseen ja sivistysvaliokunnan mietintöön, komiteamietinnössä otetaan naisten työssäkäyntiin kielteisillä kanta, vain yksinhuoltajaäidit voivat käydä kodin ulkopuolella töissä. Myös sivistysvaliokunnan mietinnössä tuodaan esille, että lasten hoitaminen kotona on luonnollista ja toivottavaa. Mutta heti seuraavassa lauseessa kyllä todetaan, että se ei ole yhteiskunnallisten ja taloudellisten seikkojen vuoksi mahdollista. Sivistysvaliokunta ei ota kantaa siihen, saavatko myös avioliitossa olevat äidit mennä kodin ulkopuolelle töihin. Toivomusaloitteessa puolestaan puhutaan arvosta ja avusta kodeille, mutta ei puututa naisten työssäkäyntiin. On ymmärrettävää, että komiteamietinnöltä odotettiin perusteellisempaa pohdintaa naisten työssäkäynnistä ja lasten hoitopaikoista kuin mitä aloitteessa tai sivistysvaliokunnan mietinnössä tuli esille. Mutta siltikin mielestäni ero on mielenkiintoinen.

²⁴ Anna-Leena Välimäki ja Pirkko-Liisa Rauhala ovat tulleet samaan päätelmään komitean työskentelystä. Heidän mielestään komitea kommentoi kokoomiaan tietoja kielteiseen sävyyn eikä öpitänyt päiväkotitoimintaa suotavana vaihtoehtona kotikasvatukselle. (Välimäki ja Rauhala 2000, 393)

Kaikissa kolmessa asiakirjassa painotetaan lastentarhojen kasvatuksellista ja yhteiskunnallista merkitystä, mutta vain toivomusaloitteessa ja komiteamietinnössä toivotaan, että kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus osallistua niiden toimintaan. Sivistysvaliokunta on maltillisempi ja toteaa, että öhuomattavasti suuremmalle määrälle lapsia kuin nykyisin olisi varattava sijoittautumismahdollisuus tällaisiin laitoksiinö. Valiokunnan mielestä työssäkäyvien äitien lapsille oli tarjottava hoitopaikka. Kaikissa asiakirjoissa todetaan koulutetun henkilökunnan merkitys ja toivotaan, että koulutusta lisättäisiin.

Lyhyesti voisi sanoa, että uutta lastentarhanopettajaseminaaria tarvittiin ja sen perustamista kannatettiin. Mutta edellä esitetyissä asiakirjoista ei tule ilmi, miksi haluttiin valtion ylläpitämä seminaari.

3.4 Aloitteet vuosina 1951 - 1954

Vuoden 1947 jälkeen seurasi neljän vuoden tauko, uusia aloitteita ei tehty. Syy saattoi olla se, että valtioneuvosto oli asettanut komitean, jonka mietintöä odotettiin. Kun se maaliskuussa 1951 julkaistiin, teki sosiaalidemokraatti Kaisa Hiilelä saman vuoden syyskuussa raha-asia aloitteen uuden lastentarhaseminaarin perustamiseksi. Sen allekirjoitti 21 kansanedustajaa.²⁵ Neljän päivän kuluttua teki Kansanpuolue Irma Karvikon johdolla oman aloitteen. Sen jälkeen aloitteita tehtiin vuosittain kaksi, yhteensä 8 aloitetta, kunnes syksyllä 1954 Tampereen kaupunki asetti säätiön, joka sai tehtäväkseen perustaa lastentarhaseminaarin.

Miettiessäni, millä tavalla kirjoittaisin näistä kahdeksasta vuosina 1951 - 1954 tehdyistä aloitteista, päätin ensin kirjoittaa kronologisessa järjestyksessä jokaisesta aloitteesta lyhyen kuvauksen. Sitä oli puuduttava lukea, samat asiat toistuivat moneen kertaan. Sen jälkeen luin aloitteet useaan kertaan ja poimin niistä erilaisia ehdotuksia ja näkemyksiä, miksi valtiollinen lastentarhaseminaari olisi perustettava, mihin paikkakunnalle se olisi perustettava ja millainen se voisi olla. Aloitteissa sivutaan myös naisten välistä yhteistyötä ja päivähoitoa muissa Pohjoismaissa sekä lastentarhatoiminnan uusia muotoja.

Teemat olen nimennyt seuraavasti: a) lastentarhanopettajapula, b) kasvatukselliset ja taloudelliset syyt c) naisten välinen yhteistyö d)öetäöpetus tai hajautettu opetusö e) Pohjoismaiden esimerkki f) lastentarhojen kaksivuoroisuus. Teemoissa toistuu asioita, joista kerroin jo edellisen aloitteen ja mietintöjen yhteydessä, mutta esille tulee myös aivan uudenlaisia näkemyksiä. Käsittelen näitä teemoja tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

²⁵ Allekirjoittajat edustivat sosiaalidemokraatteja, Skdl:ää, kokoomusta ja maalaisliittoa.

3.4.1 Lastentarhanopettajapula

On luonnollista, että kaikissa aloitteissa todetaan maassamme olevan puute pätevistä lastentarhanopettajista. Pulan syyksi mainitaan, ettei yksityinen, valtionapua saava Ebeneser-Seminaari Helsingissä eikä sen sivuosasto Jyväskylässä pysty kouluttamaan kuin 30 - 34 lastentarhanopettajaa vuodessa. Neljässä raha-asia-aloitteessa ja vuoden 1952 toivomusaloitteen johdosta annetussa sivistysvaliokunnan mietinnössä on arvioita vuotuisesta tarpeesta.

Vuonna 1951 tehdyssä sosiaalidemokraatti Kaisa Hiilelän ja 21 muun kansanedustajan (ks. liite 3) tekemässä raha-asia-aloitteessa arvioidaan vuosittain tarvittavan 105 -110 uutta lastentarhanopettajaa (Rah.al.1951:165,). Irma Karvikon ja viiden muun Kansanpuolueeseen kuuluvan edustajan (ks. liite 3) samana vuonna tekemässä aloitteessa (Rah.al.1951:166,) annetaan tarkempia lukuja:

• vuonna 1949 valmistui	55 LTO
• vuonna 1951 arvioitu määrä	33 LTO
• vuonna 1952 arvioitu määrä	30 LTO
• vuonna 1953 arvioitu määrä	<u>50 LTO</u>
• Yhteensä	168 LTO

Vuotuista tarvetta Karvikon aloitteessa ei arvioida, mutta todetaan, että työssä on noin 500 lastentarhanopettajaa, joista epäpäteviä on toistakymmentä prosenttia. Valtionapua nauttivia lastentarhoja ja seimiä oli aloitteen mukaan noin 160 ja niiden lisäksi yksityisiä leikkikouluja ja seimiä. Näissä laitoksissa kerrotaan käyvän yhteensä 12 000 lasta ja vuosina 1944 - 1947 syntyneitä oli 390 000. Huonoin tilanne oli maaseudulla, sillä pätevät opettajat pyrkivät pääkaupunkiseudulle. Mihin nämä arvioit tai tiedot perustuivat, sitä ei mainita. (Rah.al.1951:165,) Karvikon aloitteessa kerrotaan yksityiskohtaisesti Helsingin tilanteesta: uusia lastentarhoja oli perustettu ja perustettiin koko ajan lisää (kahdeksan kolmen vuoden sisällä) ja eläkkeelle siirtyisi lähiaikoina noin 20 opettajaa. (Rah.al.1951:166,.)

Vertailun vuoksi mainittakoon, että sosiaalihallituksen tarkastaja Lauri Tarvainen kirjoittaa vuonna 1954 julkaistussa kirjassaan Lapsen sosiaalinen huolto, että vuonna 1952 oli 193 lastentarhaa, joista kunnallisia 127 ja yksityisiä 66 ja niissä yhteensä 12 000 lasta. Lastenseimiä oli 96, joista kunnallisia 55 ja yksityisiä 41 ja koululaisten päiväkoteja 10. (Tarvainen 1954, 85.) Päivähoitolaitoksissa olevien lasten lukumäärä on sama, mutta Tarvaisen mukaan pelkästään lastentarhoissa oli 12 000 lasta, kun taas Karvikon aloitteessa tuohon määrään laskettiin myös seimissä ja leikkikouluissa olevat lapset.

Kaisa Hiilelä ja kolme muuta tamperelaista kansanedustajaa tekivät vuonna 1952 (ks. liite 3) toivomusaloitteen (N:o 102), jota käsiteltiin Sivistysvaliokunnassa toukokuussa 1952. Asiantuntijoina valiokunnan kuultavina olivat Lastensuojelun Keskusliiton toiminnanjohtaja Ahti Hailuoto ja sosiaaliministeriön lastensuojeluntarkastaja Aune Stålberg. Mietinnössä N:o 16 todetaan, että vuonna 1951 maassamme oli 470 pätevää suomenkielistä ja 91 ruotsinkielistä lastentarhanopettajaa, epäpäteviä 45 ja 10. Epäpätevien määrän todetaan olevan verrattain pienen. Lastensuojelun Keskusliiton lastentarhanopettajien koulutuskysymystä vuonna 1951 tutkimaan asetetun toimikunnan mietinnön mukaan lastentarhanopettajien vaje oli noin 80 ó 90. Toimikunta ehdottaa, että vaje olisi pyrittävä poistamaan tilapäisluontoisella valmistuksella. Sivistysvaliokunta päätyy samaan suositukseen ja sen lisäksi valiokunta kehottaa harkittavaksi keinoja, joilla voitaisiin tehostaa Ebeneserin ja sen haaraosaston toimintaa. Mietinnössä vedotaan valtionalouteen ja ollaan sitä mieltä, että on edullisempaa tukea jo olemassa olevia laitoksia valtion varoin kuin perustaa uusi valtion ylläpitämä oppilaitos. Toisin sanoen Sivistysvaliokunta ehdottaa toivomusaloitteen hylkäämistä. (SvM 1952: 16.)

Kuusi valiokunnan jäsentä²⁶ esitti mietinnön johdosta vastalauseen. Heidän mielestään pahimman lastentarhanopettajapuutteen poistaminen vaatisi vuosittain 105-110 uuden opettajan valmistumista ja Ebeneser ja sen alaosasto Jyväskylässä pystyvät valmistamaan vain 33-34 uutta lastentarhanopettajaa. He mainitsevat myös maaseudun teollistumisen johtavan siihen, että lastentarhaopettajien puute kasvaa jatkuvasti. Vastalauseen allekirjoittajat ehdottavat, että määräraha otettaisiin vuoden 1953 tulo- ja menoarvioesitykseen. Allekirjoittaneista kolme oli sosiaalidemokraatteja, kaksi edusti Skdl:ää ja yksi Rkp:tä ja he olivat Mikkelin, Kuopion, Kymenlaakson, Uudenmaan sekä Turun pohjoisesta ja eteläisestä vaalipiiristä. (SvM 1952:16.)

Kansanpuolueeseen kuuluvan Juho Tenhiälän toivomusaloitteessa vuodelta 1953 (N:o 173) viitataan koko maan koululaitoksessa ilmenevään opettajapulaan ja pahoitellaan sitä, että kasvattajien kouluttaminen ja palkkauksen järjestely on laiminlyöty. Lastentarhanopettajien koulutuksen laajentaminen nähdään eräänä kiireisimpänä ja keskeisimpänä tehtävänä. Palkkauksen mainitseminen on ainutkertaista, missään muussa aloitteessa siihen ei ole otettu kantaa. Kiinnostavaa on myös se, että lastentarhanopettajapula kytetään yleiseen opettajapulaan.

Pari päivää myöhemmin SKDL:n edustaja Elli Stenbergin puoluetovereineen tekemässä toivomusaloitteessa (1953:141) otetaan lähtökohdaksi edellä mainittu Lastensuojelun Keskusliiton toimikunnan mietintö. Aloitteessa tarkennetaan toimikunnan antamaa lausuntoa ja kerrotaan, että lastentarhanopettajia tarvitaan vuosittain 106 ja kertakaikkisena lisänä 88. Kertakaik-

²⁶ K. F. Haapasalo (sos.dem.), Meri (Meeri) Kalavainen (sos.dem.), Elli Juntunen (SKDL), Pentti Niemi (sos.dem.), Anna Nevalainen (SKDL), Kurt Nordfors (rpk).

kinen vajoaus olisi poistettava tilapäisluontoisella kurssikoulutuksella ja varsinaisen koulutuksen ratkaisu olisi toimikunnan mukaan seuraavanlainen.

		Vuosittain
Ebeneseristä suomen ja ruotsinkielisiä yhteensä		30 opett
Jyväskylän Kasvatusopillisesta korkeakoulusta		10 opett
4 perustettavaa valtion seminaaria:		
Tampere	25 oppilasta	12 opett
Turku	40 oppilasta	20 opett
Helsinki	40 oppilasta	20 opett
<u>Vaasa, Kuopio tai Lahti</u>	<u>20 oppilasta</u>	<u>10 opett</u>
Yhteensä		102 opett

(Toiv.al. 1953:141)

Kiinnostavaa on, että vaikka Sivistysvaliokunta vuotta aiemmin viittasi Lastensuojelun Keskusliiton tekemään mietintöön, ei silloin otettu esille lastentarhanopettajien valmistuksen vuotuista tarvetta, eikä esitelty edellä olevaa koulutusratkaisua, vaan mainittiin ainoastaan sen hetkinen opettajavajoaus, joka piti poistaa tilapäisluontoisella kurssikoulutuksella. Koulutuspaikkojen hajauttaminen ympäri maata on uudenlainen ratkaisu: Helsinkiin tulisi kaksi koulutuspaikkaa, joista toinen olisi Ebeneser, Jyväskylään jäisi yksi ja näiden lisäksi koulutusta annettaisiin Tampereella ja Turussa sekä näiden lisäksi joko Lahdessa, Kuopiossa tai Vaasassa. Tampereelle otettaisiin vuosittain vain 12 opiskelijaa, mutta Turkuun 20. Paikkojen jakoa kaupunkien kesken ei aloitteessa mitenkään perustella.

Mutta Stenberg ja kumppanit eivät tyydy vain esittelemään lukuja vaan ilmoittavat, että Tampereen lastensuojelulautakunta on ryhtynyt toimeen ja edellytykset seminaarin perustamiselle ovat olemassa. Siksi on ölastensuojelutyötä harrastavien piireissä yksimielisesti hyväksytty ajatus, että ensimmäinen lastentarhanopettajaseminaari on perustettava Tampereelleö. Aloitteentekijät mainitsevat myös, että Lastensuojelun Keskusliiton asettama toimikunta on ollut samalla kannalla. Ilmeisesti seminaarin sijoituspaikkakunnasta ei kuitenkaan haluttu tehdä kynnyskysymystä, koska seuraavassa lauseessa todetaan, että tärkeää ei ole, missä seminaari sijaitsee.

3.4.2 Kasvatukselliset ja taloudelliset syyt

Vain kolmessa aloitteessa ó vuoden 1947, 1951 ja 1952 - lastentarhaseminaarin perustamista perustellaan selkeästi joko kasvatuksellisilla ja/tai työvoimapoliittisilla syillä. Vuoden 1947

aloitteen olen käsitellyt aiemmin, joten nyt keskityn Irma Karvikon ja Kaisa Hiilelän tekemiin aloitteisiin.

Irma Karvikon (Kansanpuolue) vuonna 1951 puoluetovereidensa kanssa tekemässä aloitteessa viitataan sekä kasvatuksellisiin syihin että perheiden taloudelliseen tilanteeseen. Kaisa Hiilelän (SDP) vuonna 1952 tekemässä aloitteessa painotetaan äitien työssäkäyntiä. Käsittelen ensin Karvikon aloitteen ja sen jälkeen Hiilelän.

Irma Karvikon, joka myöhemmin toimi myös sosiaaliministerinä, puoluetovereidensa kanssa tekemässä aloitteessa (Rah.al. 1951:166) huomioni kiinnittyi siihen, että lastentarhaa nimetään koulumuodoksi.

ö...tämä koulumuoto, joka on tullut yhä kysytyimmäksi keskiryhmiinkin kuuluvien perheiden jouduttua sellaiseen taloudelliseen asemaan, että myös näiden kodeista on lapset sijoitettava lastentarhoihin. Taloudellisten ja sosiaalisten vaikeuksien lisäksi on huomattava myös, että nykyaikainen psykologia ja lapsitutkimus osoittavat, kuinka tärkeää on, että lapset ennen varhaista kouluikää saavat käydä pari vuotta lastentarhassa. (RaA 166, 1951)

Viittaus koulumuotoon ja siihen, että joissain maissa lastentarha on oppivelvollisuuden alainen, on kiinnostava. Lastentarhat oli jo vuonna 1924 irrotettu koululaitoksesta ja siirretty kouluhallituksesta sosiaaliministeriöön. Halusivatko aloitteen tekijät liittää lastentarhat uudelleen osaksi koululaitosta? Vai halusivatko he lastentarhaikäiset oppivelvollisuuden piiriin? Oliko aloitteeseen kirjoitettu kannanotto esiopetukseen?

Esiopetuskeskustelua on Jorma Virtasen (1998) mukaan käyty Suomessa 1940-luvulta lähtien, mutta esikoulunomaisen toiminnan voi ajatella alkaneen jo 1800-luvun puolivälissä. Uno Cygnaeuksen 1860-luvulla suunnittelemaa alhaisempaa kansakoulua voidaan pitää koulun yhteydessä toimivan esikoulun varhaismuotona. Vuoden 1866 kansakouluasetuksessa lastentarha esitettiin osana suunniteltua kansansivistys-järjestelmää. Kotikasvatuksen tueksi erityisesti maaseudulla tarvittiin ns. alhaisempi kansakoulu, johon kuului lastentarhan ensimmäinen osasto 5-7-vuotiaille ja toinen osasto 7-9-vuotiaille. (Salo 1939, 438; Lujala 2007, 71-77.) Tällainen koulumalli ei toteutunut muualla kuin Siitoisen kansakoulussa Sortavalassa ja naisopettajia kouluttaneiden seminaarien mallikouluissa ja niistäkin se loppui vuonna 1900 (Lujala 2007, 77). Kun Hanna Rothman perusti ensimmäisen lastentarhan vuonna 1883, oli aloittajien joukossa yhdeksän ns. välitysluokkalaista ja vain yksi lastentarhaikäinen. Välitysluokka tarkoitti kuusi- ja seitsemänvuotiaiden omaa työmuotoa. Välitysluokalla ohjelmaan kuului fröbeliläisiä tehtäviä ja leikkejä, mutta myös opetusta. Opetustuokiot olivat korkeintaan 20 minuutin mittai-

sia ja niissä keskityttiin puhumisen, kirjoittamisen ja laskemisen taitoihin. (Lujala 2000, 101, 103, 106.)

1920-luvulla palattiin vielä ajatukseen lastentarhojen liittämistä kansakoulujen yhteyteen. Aukusti Salon mielestä kouluolojen järjestämisen yhteydessä oli kokonaan unohdettu lastentarhat. Salo ehdotti myös kansakoulunopettajien ja lastentarhanopettajien koulutuksen yhdistämistä, mutta tätä ei lastentarhatyön pioneeri ja Ebeneser-Seminaarin johtaja Elisabet Alander suhtautunut myönteisesti. (Lujala 2007, 192)

Esiopetuskeskustelu jatkui, ja Alakansakoulu - lehdessä sekä Lastentarha-lehdessä pohdittiin vuodesta 1944 lähtien hyvinkin vilkkaasti esikoulun perustamisen mahdollisuutta. Kirjoituksissa ehdotetaan erilaisia ratkaisuja, jotka Jorma Virtanen kiteyttää väitöskirjassaan neljäksi malliksi: 1) lastentarha (3-6-vuotiaat) ensimmäiseksi kouluasteeksi 2) esikoululuokka kuusi- ja seitsemävuotiaalle oppivelvollisuuskouluun 3) esiopetus (välitysluokka) kuusi- ja seitsemävuotiaalle lastentarhaan ja 4) esiopetus päiväkotiin (koulun vastapainoksi ja lastensuojelutyö työmuodoksi). (Virtanen 1998, 148,157.)

Karvikon aloitteessa puhutaan parista lastentarhavuodesta ennen koulun aloittamista, mikä ei tunnu sopivan mihinkään Virtasen esittämistä vaihtoehtoista. Enemmän yhtäläisyyttä näyttäisi olevan Cygnaeuksen kehittämään malliin, jossa alhaisempaan kansakouluun liitetty lastentarhan ensimmäinen osasto oli tarkoitettu 5-7-vuotiaille. Aloitteen ehdotuksesta voi löytää yhtymäkohtia myös 1990-luvun alussa esille nousseeseen keskusteluun joustavasta koulunaloituksesta. Jyväskylän yliopiston 1993 käynnistämässä kokeilussa jo viisivuotiaat lapset aloittivat koulunkäynnin ja ensimmäisessä luokassa saattoi olla 5-8-vuotiaita lapsia. (ks. Kankaanranta & Tiuhonen, 1994).

Karvikko kiinnittää huomion myös siihen, että lastentarha on tullut keskiryhmiin kuuluvien perheiden keskuudessa kysytyksi, mikä kertonee siitä että naisten työssäkäynti lisääntyi 1950-luvulla eikä kaikilla perheillä ollut enää varaa palkata kotiapulaista. Sodan jälkeen keskiluokka köyhtyi suhteellisesti ja samalla kun pienipalkkaisille naisille tarjoutui muitakin kuin kotiapulaisen paikkoja, lastenhoidosta tuli ongelma.²⁷ (Anttonen & Sipilä, 2000, 65.) Kuten jo aiemmin kerroin Suomessa kaupungistumisen ja vaurastumisen odotettiin lähentävän suomalaisia naisia eurooppalaiseen kotiäitimalliin, mutta perheellisten naisten työssäkäynti kuitenkin yleistytti jo 1950-luvulla ja alettiin puhua "naisten suuresta pulmasta". (Julkusen 1994, 185; Jallinoja 1983, 121.) Vuonna 1957 tehdyn Lastensuojelun keskusliiton teettämän tutkimuksen mukaan runsas kolmannes (37 %) naisista, joilla oli alle 7-vuotiaita lapsia, kävi ansiotyössä. Tutkimus

²⁷ Vuoteen 1950 asti naispuolisten palvelijoiden määrä kasvoi, mutta alkoi sen jälkeen vähetä nopeasti (Anttonen & Sipilä 2000, 65).

perustui vuoden 1950 väestölaskentaan. (Hänninen & Valli, 1986,150.) Tosiasia on, että koko viime vuosisadan naisten tehdastyö on ollut Suomessa muita "sivistysmaita" yleisempää, mutta naisten ansiotyön laajuus ei ole näkynyt tilastoissa. (Julkunen 1994, 183)

Kaisa Hiilelän (SDP) aloitteessa vuodelta 1952 otetaan huomion kohteeksi lapsiperheet ja työssä käyvät äidit:

öLastentarhain vähälukuisuus on tunnettu kaikissa kasvattajapiireissä ja lapsiperheissä, joista lapset turhaan pyrkivät lastentarhoihin ja työssä käyvät äidit etsivät lapsilleen päivähoitopaikkoja.ö (Rah.al. 1952:176)

Hiilelän aloitteessa ei mainita mitään erityistä sosiaaliryhmää, kun puhutaan työssäkäyvistä äideistä. Aloitteessa vakuutetaan, että kaikissa lapsiperheissä tiedetään, kuinka vähän lastentarhapaikkoja on tarjolla ja että kaikki kasvatusalalla työskentelevätkin tuntevat lapsiperheiden tukalan tilanteen. Kasvatuksellinenkin näkökulma tulee lyhyesti esille, kun aloitteessa viitataan Lastensuojelun Keskusliiton mietintöön ja todetaan, että lastentarhojen lisäksi erilaisissa lastensuojelulaitoksissa²⁸ tarvittaisiin pedagogisen kasvatuksen saanutta henkilökuntaa. Aloitteessa ei mainita, kuinka paljon lastentarhanopettajia työskenteli muissa kuin lastentarhoissa, mutta päivähuollon piiriin kuuluivat muun muassa seimet, joiden johtotehtäviinkin toivottiin lastentarhanopettajakoulutuksen saaneita työntekijöitä.²⁹ Todennäköisesti aloitteessa viitataan myös niin sanottuihin laajennettuihin seimiin, jotka eivät olleet varsinaisia yli 3-vuotiaille tarkoitettuja lastentarhoja vaan lastenseimiä, joissa hoidettiin lapsia vauvoista kouluikäisiin. Vaikka seimissä hoidettiin kaikkia alle kouluikäisiä, toiminnasta vastasivat pääasiassa lastenhoitajat. (Välimäki 1999, 126)

Sekä vuoden 1951 että 1952 aloitteessa Kaisa Hiilelä ja kumppanit mainitsevat omaamme huoltoväenö, minkä piirissä oli jo vuosia tiedetty, että maahan tarvittiin uusi lastentarhaseminaari. Lisäksi mainitaan, että Tampere täytti erinomaisesti ne vaatimukset, joita lastentarhaseminaarille asetettiin ja että sosiaaliministeriö on jo vuoden 1949 menoarvioon esittänyt määrärahan lastentarhanopettajaseminaarin perustamista varten Tampereelle. (Rah.al. 1951:165) Mitä huoltoväellä tarkoitettiin? Todennäköisesti lastensuojelulautakuntaa, joka vastasi lastentarhojen hallinnosta, ja ehkä myös lastentarhoissa työskenteleviä lastentarhanopettajia. Keskustelu lastensuojelulautakunnista ja suojelukasvatuksen asemasta oli Suomen kunnissa 1900-luvun alkuvuosikymmeninä kiivasta. Tampereella keskusteltiin kaupunginvaltuustossa monta vuotta, oliko lastensuojelu osa köyhäinhoitoa vai pitäisikö sillä olla oma lautakunta. Vuonna 1922

²⁸ Vuoden 1936 lastensuojelulaki määritteli päivähoidon päivähuolloksi, johon katsottiin kuuluvan seimet, päiväkodit, lastentarhat, leikkikenttätyö, perhepäivähoito jne. Näissä lapsi oli vain osan päivää. Vastakohtana oli lapsen sijoitus esim. lastenkotiin. (ks. Tarvainen 1954, 66; Välimäki 1999, 118)

²⁹ Tampereen kaupunginvaltuustossa ehdotettiin vuonna 1922 lastentarhojen kunnallistamisen yhteydessä, että seimien johtajattaret olisivat lastentarhanopettajia. Ehdotus ei mennyt läpi. (Saine 1989, 67)

Tampereelle perustettiin lastensuojelulautakunta, minkä alaisuuteen lastentarhat siirtyivät. (Saine 1989, 62-66) Kouluhallituksessa oli tuolloin kolme eri osastoa: oppikouluosasto, kansakouluosasto ja lastensuojelun osasto. Hallinnollisesti lastentarhat olivat kouluhallituksen kansakouluosaston alaisuudessa, mutta valtion avustusta ne saivat ennalta ehkäisevään lastensuojelutyöhön tarkoitetuista määrärahoista. Vuonna 1924 kouluhallituksen lastensuojeluosasto lakkautettiin ja tehtävät siirrettiin sosiaaliministeriöön, jonne perustettiin lastentarhoja varten lastensuojelutoimisto. (Lujala 2007, 198.) Kärjistäen voidaan sanoa, että siirto kouluhallituksesta sosiaaliministeriöön määritteli lastentarhat hoidollis-huollolliseen suuntaan.

Suhtautuminen päivähoitoon oli 1950-luvun alussa kaksijakoinen ja se näkyi myös aloitteissa. Lastentarhojen merkitys kasvatusta tukevana toimintana oli kannatettava ja hyväksyttävä, mutta toisaalta niiden pelättiin aiheuttavan sen, että äidit hylkäävät lapsensa laitoksiin. Jälkimmäinen näkökulma tulee hyvin esille sosiaaliministeriön ylitarkastaja Lauri Tarvaisen vuonna 1954 julkaisemassa kirjassa Lapsen sosiaalinen huolto. Siinä lastentarhat, päiväkodit ja seimet määriteltiin päivähoitoon kuuluviksi. *Pedagoginen päivähoito* tarkoitti lastentarhoja, ns. normaalilastentarhoja, jotka pyrkivät puhtaasti kasvatuksellisiin päämääriin. *Huollollisen päivähuollon* pyrkimys oli ansioäitien päivähoiton järjestäminen. Tarvaisen näkemyksen mukaan huollollinen päivähoito oli katsottava osittaiseksi sijaiskasvatukseksi ja se saattoi merkitä lapselle jopa äidinriistoa. Siksi oli mietittävä öpäivähoitoon oton rajoittamista niiden lasten kohdalla, joiden äitien ansiotyö ei ole taloudellisesti välttämätöntä. Valinnan pitäisi pohjautua tarkkaan yksilölliseen tutkimukseen. Tarvainen pelkää, että öyhteiskunnan taholta tapahtuva päivähuollon järjestäminen voi olla tavallaan äidinriiston rohkaisemista, mikä epäilemättä olisi lastensuojelun periaatteiden vastaista. *Pedagoginen päivähoito* oli sitä vastoin yleisesti hyväksytty ja teoreettisesti hyvin selvitelty. (Tarvainen 1954, 66-67, 70.)

Kärjistäen voisi sanoa, että Irma Karvikko edustajatovereineen painottaessaan lastentarhojen ökoulumaisuutta ö kannatti niiden perustamista kasvatuksellisista syistä kun taas Kaisa Hiilelän tekemässä aloitteessa painotettiin äitien työssäkäyntiä. Kummastakin aloitteesta käy ilmi, että niin vasemmistossa kuin oikeistossa nähtiin lastentarhojen keskeinen merkitys naisten työssäkäynnin mahdollistajana.

3.4.3 Naisten välinen yhteistyö

Kaisa Hiilelän aloitteessa (Rah.al. 1952:176) mainitaan eri kansalaispiireissä toimivien naisjärjestöjen vieneen asian julkiseen keskusteluun. Aloitteessa ei mainita, mitä naisjärjestöjä tarkoitetaan. Tampereen sosiaalilautakunnan yleisen osaston pöytäkirjassa on vuotta aiemmin, vuonna 1951 maininta, että sosiaalitoimisto oli 5.9. kutsunut Tampereella asuvat eri puoluei-

den kansanedustajat Nekalan lastentaloon³⁰, sillä valtion talousarvioon haluttiin saada määräraha lastentarhaseminaaria varten. (Sos.ltk.pk. 1951, § 359) Pöytäkirjassa ei ole mainintaa tarkoitetaanko vain naisia vai kutsuttiinko myös miehet. Tanja Sänkiaho mainitsee tamperelaisten naisjärjestöjen yhteistyöstä pro gradu-työssään, että naisjärjestöjen yhteinen lähetystö kävi vuoden 1951 syksyllä sosiaaliministeriössä ja lääkintähallituksessa tarkoituksenaan saada Tampereelle kättilöopisto (Sänkiaho 2000, 18). Keskustelivatko he samalla myös lastentarhaseminaarista, se ei Sänkiahon tutkimuksessa tule esille.

Ritva Mäkelä kertoo haastattelussaan lastensuojelutyön johtajan Kaarina Rantasen keränneen tamperelaiset naisjärjestöt, sekä poliittiset että ei-poliittiset, johonkin ravintolaan ja he tekivät aloitteen kaupungille, että kaupunki perustaisi säätiön seminaaria varten. (Mäkelä 1996) Ritva Mäkelä ei mainitse minä vuonna tämä tapahtui. Tammikuussa 1954 Aamulehdessä kerrottiin, että öTampereelta käsin on tehty useitakin seminaaria koskevia eduskunta-aloitteita ja lähetystöt ovat käyneet selostamassa asian tärkeyttä. Viimeksi olivat tamperelaisten naisjärjestöjen edustajat selostamassa suunnitelmaa sosiaaliministeriössä ja valtiovarainvaliokunnassa, joissa asiaan suhtauduttiin myönteisesti.ö (AL 16.1.1954, 4.) Missään lähteessä ei mainita mitä naisjärjestöjä osallistujat edustivat.

Kuinka yleistä naisten toiminta yli puoluerajojen oli 1950-luvulla? Viime vuosisadan alussa naisasialiikkeessä voidaan nähdä kaksi juonta: porvarillinen naisliike, mikä oli kiinnostunut työväestön lapsista ja nosti lapset äidin ohi, ja työläisnaisliike, mikä samaisti lapsen ja äidin edun. Äitiys oli työläisnaisille oikeus, mistä oli taisteltava, sivistyneistönaiset kamppailivat puolestaan oikeudesta koulutukseen ja itsenäiseen työhön. Työläisnaisliike läheni porvarillista naisliikettä siinä, että se korosti naisten ja rahvaan oikeutta kotiin ja lapsiin, vaikka kannattikin lasten hoidon yhteiskunnallistamista. (Nätkin 1997, 40-42.) Äänioikeustaistelun yhteydessä 1900-luvun alussa vasemmiston ja oikeiston naisten välistä yhteistyötä oli ollut jonkin verran, mutta kansalaissota lopetti yhteydenpidon. (Ks. Salmela-Järvinen 1950, 59-74.) Myös yleisen koulutusvelvollisuuden vaatiminen ja lastentarhojen perustaminen olivat naisjärjestöjen yhdessä ajamia asioita. Tavoitteena oli päästä eroon lukutaidottomuudesta ja tyttöjen kouluttamisen väheksymisestä. (Anttonen & Sipilä 2000, 40.) Toisaalta on muistettava vasemmiston pelko, että porvarillinen lastenhoito riistää lapset yhteiskunnalle.

Talvi- ja jatkosodan aikana naiset joutuivat tekemään yhteistyötä ja tasavertaisuuden lisääntyminen ulottui myös naisjärjestöjen keskinäisiin suhteisiin. Esimerkiksi Lotta Svärdin ja Työläisnaisliiton edustajat osallistuivat yhdessä avustusjärjestöjen tehtäviin. Mirja Satkan mukaan yhteistyöstä huolimatta järjestöjen väliset jännitteet eivät lakanneet olemasta. (Satka 1994, 93.)

³⁰ Ritva Mäkelä, joka valittiin vuonna 1955 Lastentarhaseminaarin rehtoriksi, oli tuolloin Nekalan lastentarhan johtaja.

Marja Lähteenmäki (1999, 52) on toista mieltä. Hän vertaa talvi- ja jatkosodan aikaa 1900-luvun alun yhteistoiminnan kauteen. Naisjärjestöt toimivat sodan aikana vapaaehtoisjärjestöissä rinta rinnan. *ö*Suomi oli jälleen pelastettava itäisen uhan alta.*ö* Anneli Anttosen ja Jorma Sipilän (2000, 60, 58) mielestä sodan vaikutuksesta yleinen ilmapiiri erilaisia sosiaalisia uudistuksia kohtaan tuli myönteisemmäksi, *ö*sosiaalipolitiikka oli muuttumassa luokkakysymystä (ns. työväenkysymystä) laajemmaksi yhteiskunnalliseksi kysymykseksi ja poliittisten ryhmien välinen yhteistyö lisääntyi. Toisen maailmansodan jälkeen naisten yhteiskunnallisen ja poliittisen voiman kasvu ja punamultayhteistyö vaikuttivat voimakkaasti sosiaalipolitiikan kehittymiseen. Mielestäni tämä näkyi selvästi 1950-luvulla käydyissä lastentarhanopettajakoulutusta koskevassa aloitekeskusteluissa.

Myös Tenhiälän aloitteessa vuodelta 1953 (Toiv.al. 173) mainittiin, että ammattiväen lisäksi laajat kansalaispiirit olivat kiinnostuneita lastentarhanopettajien koulutuksesta. Näyttäisi siltä, että lapsien ja kotien hyvinvoinnista huolehtiminen oli asia, mikä yhdisti eri puolueita.

3.4.4 *ö*Hajautettu seminaari ja etäopetus

Neljän puolueen, Kansanpuolueen, Kokoomuksen, Maalaisliiton ja Sosiaalidemokraattien edustajat allekirjoittivat Tenhiälän tekemän toivomusaloitteen (Toiv. al. 1953:173)³¹ vuonna 1953, joka poikkeaa kaikista muista aloitteista. Koska valtion rahatilanne oli vaikea, ehdotetaan että lastentarhanopettajien opetus hajautetaan ja käytetään hyväksi jo olemassa olevia resursseja. Vaihtoehtoja oli kaksi:

- 1) Opettajankoulutus alkaisi esimerkiksi Helsingissä siten, että teoreettinen opetus annettaisiin Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa, talousopetus Helsingin kotitalousopettajaopistossa, käsityöopetus Helsingin käsityöopettajaopistossa ja käytännöllinen harjoittelu järjestettäisiin Helsingin kaupungin lastentarhoissa.
- 2) Toinen vaihtoehto olisi järjestää koulutus siten, että opettajaksi aikovat suorittaisivat esiharjoittelun maan 193:ssa valtionapua nauttivassa lastentarhassa, saisivat teoreettisen opetuksen pääkaupungissa ja hajaantuisivat jälleen maan lastentarhoihin suorittamaan jatkoharjoittelun.

Aloitteen lopussa painotetaan sitä, että koulutuksen tasosta ja vaatimuksista ei saa tinkiä.

Ensimmäistä vaihtoehtoa kutsun *hajautetuksi malliksi*, toista *etäopetusmalliksi*. Aloite on hyvin mielenkiintoinen. Se poikkeaa täysin kaikista muista aloitteista, eikä siinä ole juurikaan yhtenevyyttä jo olemassa olleiden koulutusyksiköiden opetussuunnitelmiin. Ebeneser-

³¹ Kansanpuolue: Juho Tenhiälä, Irma Karvikko, Aukusti Pasanen, Harras Kyttä, Armas Leinonen, Kosti Järnefelt, Esa Kaitila; Kokoomus: Aune Innala, Martti Huttunen; Maalaisliitto: Urho Kähönen; SDP: Unto Salminen. (Edustajamatrikkeli)

Seminaarissa opiskelijat suorittivat koko opiskelun samassa rakennuksessa, niin teoriaopinnot kuin harjoittelun, sillä rakennuksessa toimi koulutuksen ohella 200 lapsen lastentarha. Jyväskylään perustetussa filiaalissa harjoittelu jouduttiin järjestämään siten, että opiskelijat harjoittelivat sekä kaupungin omistamissa että yksityisissä lastentarhoissa. Muu opetus tapahtui kasvatustieteelliseltä korkeakoululta vuokratuissa tiloissa. (Hänninen & Valli, 1986, 202, 210, 225.) Jyväskylän koulutuspisteen opetuksen järjestelyissä oli viitteitä *hajautettuun opetukseen*, sillä tuntiopetuksesta vastasi suurelta osin kasvatustieteellisen korkeakoulun opettajat, ja harjoittelu oli hajautettu ympäri kaupunkia. Hajautettua malli ei täysin hautautunut, sillä kaksitoista vuotta myöhemmin vuonna 1965 Oulun kaupunginhallitus asetti toimikunnan, jonka tehtävänä oli tutkia kotitalous-, käsityön- ja lastentarhanopettajien lisävalmistusta. Tarkoitus oli, että koulutuskokonaisuudessa hyödynnettäisiin toisten opettajankoulutusten asiantuntemusta. Koska muista kuin lastentarhanopettajista ei ollut Pohjois-Suomen alueella puutetta, päädyttiin ehdottamaan vain lastentarhanopettajakoulutusta.³² (Lujala 2001, 86.)

Viitteitä *etäopetusmallin* toteutumisesta voi ajatella olleen siinä, että useilla Tampereen lastentarhaseminaarin aloittaneella opiskelijalla oli aloittaessaan vuonna 1955 kokemusta työskentelestä lasten kanssa joko lastentarhassa, lapsiperheessä tai koulussa. Pääsyaatimuksissa harjoittelua ei mainita, mutta ilmeisesti siitä sai lisäpisteitä. Väljästi tulkiten voidaan ajatella, että ehdotuksessa mainittu esiharjoittelu toteutui. Koska harjoittelu ei ollut pakollinen, oli niitäkin, joilla sitä ei ollut. (Ks. s. 96.)

Vaikka kumpikaan edellä esitetty malli ei aikanaan saanut kannatusta, on etäopetusmallin kaltaisia koulutusratkaisuja käytössä nykyään luokanopettajankoulutuksissa. Esimerkiksi luokanopettajien aikuiskoulutuksessa Jyväskylän yliopiston alaisessa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa toteutettava opetussuunnitelma muistuttaa aloitteen toisena vaihtoehtona esitettyä mallia.³³ Opiskelemaan tulevilla pitää olla opettajakokemusta perusopetuksessa vähintään neljä kuukautta. Tämä vastaa aloitteessa esitettyä esiharjoittelua.³⁴ Syventävän harjoittelun voi suorittaa joko Kokkolassa tai etäharjoitteluna missä tahansa Suomen kunnassa. Etäharjoittelu tarkoittaa sitä, että opiskelija toimiessaan omissa luokassaan päätoimisena luokanopettajan sijaisena tai väliaikaisessa opettajan tehtävässä vähintään yhden lukukauden ajan voi suorittaa samalla viimeisen opetusharjoittelujakson. Aloitteen esityksessä tätä kutsutaan jatkoharjoitteluksi.

Myös Reijo Raivola on esittänyt 1990-luvulla etäopetusmallia opettajankoulutukseen. Idean pohjana on OECD -maiden jo 70-luvulta peräisin oleva ehdotus ns. recurrent education -

³² Oulussa lastentarhaseminaarin ylläpitäjäksi valittiin kannatusyhdistys. Koulutus alkoi 1.9.1968. (Lujala 2001, 86-87)

³³ Aikuiskoulutus alkoi Kokkolassa vuonna 1988. (Kiviniemi 1995, 1)

³⁴ <http://www.chydenius.fi/yksikot/kasvatustieteet/luokanopettajien-aikuiskoulutus>

mallista, jossa työ ja koulutus vuorottelisivat keskenään. Suomessa ehdotus on kaatunut aina siihen, että työntajapuoli ei ole osoittanut kiinnostusta osallistua kustannuksiin.

3.4.5 Ruotsin lastentarhanopettajakoulutus

Kahdessa aloitteessa, Karvikon vuonna 1951 ja Stenbergin vuonna 1953 tekemässä, vedottiin muiden Pohjoismaiden hyvään tilanteeseen lastentarhanopettajakoulutuksen suhteen. Karvikon raha-asia-aloitteessa (1951:166) mainitaan, että Tanskassa aloittaa tänä syksynä kahdeksas seminaari toimintansa, Ruotsissa on seitsemän ja Norjassa kolme vastaavaa laitosta. Stenbergin aloitteessa (Toiv. al. 1953:141) viitataan Lastensuojelutyön keskusliiton mietintöön, jossa kerrotaan, että Ruotsissa on 7 lastentarhanopettajaseminaaria, valmistus 200 opettajaa vuodessa, Norjassa 3 - tarkastaja Aune Ståhlbergin tietojen mukaan 4 - valmistus 60 opettajaa vuodessa, sekä Tanskassa 7, valmistus 250 opettajaa. Näin ollen Suomi on siis paljon jäljessä näistä maista. Suomessa 1950-luvun alkupuolella lastentarhanopettajia valmistui noin 50 vuodessa. Ero on suuri Ruotsiin ja Tanskaan verrattuna. Koska aloitteissa verrataan Suomea Pohjoismaihin, kerron lastentarhaseminaarien perustamisesta Ruotsiin viime vuosisadan alkuvuosikymmeninä.

1900-luvun alussa Ruotsiin perustettiin kolme lastentarhanopettajaseminaaria: Tukholmaan Fröbel-seminariet i Stockholm vuonna 1905 (lakkautettiin jo vuonna 1939), Norrköpingiin Fröbel-Institutet vuonna 1902 ja saman vuonna Örebrohun Kindergartenseminarium, jonka nimi muutettiin vuonna 1918 Örebro Fröbel-Seminariumiksi ja vuonna 1943 seminaarista tuli Örebro Socialpedagogisk Institutet. Upsalan koulutus sai alkunsa yksityisen oppikoulun seminaariluokkana, vuonna 1921 siitä tuli Etisk-pedagogiska Institutet, myöhemmin Pedagogiska Institutet, mikä on osa Upsalan yliopistoa. Jan - Erik Johanssonin mukaan myös Malmössä toimi lyhyen ajan 1900-luvun alussa fröbeliläinen koulutuspaikka, Malmö Kindergarten. Se lopetti toimintansa vuonna 1918, jolloin johtajatar meni naimisiin. Malmönsä koulutuksesta on säilynyt hyvin vähän tietoa. (Johansson 1992, 118-122; Simmons-Christenson 1997, 190, 195, 199.)

Kaikkien viiden koulutuspaikan toiminta alkoi samalla tavalla. Valveutuneet, kasvatuksesta kiinnostuneet naiset perustivat lastentarhan ja koska niihin tarvittiin lisää työvoimaa, he alkoivat kouluttaa nuoria naisia työtovereikseen. Samalla tavalla oli toiminta alkanut 1700-luvulla Saksassa sillä erotuksella, että toiminnan alkuunpanija oli mies ja samalla tavalla se alkoi 1800-luvun lopulla Suomessa. Neljää ensiksi mainittua seminaaria yhdisti fröbeliläinen ideologia ja pedagogiikka, mutta jokaisella seminaarilla oli oma erikoisleimansa, sillä seminaarien johtajattarilla oli paljon vaikutusvaltaa opetussuunnitelmien sisällön, menetelmien ja organisoimisen suhteen. (Tallberg Broman 1994, 8-9.)

1930-luvulla ruotsalainen yhteiskunta demokratisoitui ja uudet tieteelliset ja ideologiset suuntauokset vaikuttivat myös kasvatus- ja koulutusajatteluun. Fröbeliläisen pedagogiikan yliotetta alettiin kritisoida ja lastentarhanopettajien koulutusta haluttiin uudistaa. Vanhemman sukupolven esikuva oli ollut lastentarhan isä Friedrich Fröbel ja kasvatuksen perustana olivat olleet eettiset ja moraaliset arvot ja kristillinen traditio. Nuorempi polvi uskoi, että tiede antoi tasa-arvoisemman lähtökohdan kuin luokkayhteiskuntaan perustuvat ideologiat. Lastentarhanopettajien koulutuksen uudistus aloitettiin perustamalla Tukholmaan kaksi uutta koulutuspiiristä (Södra KFUK:s Pedagogiska Institutet ja Social-Pedagogiska Seminariet), lakkauttamalla Tukholman seminaari vuonna 1939, muuttamalla Örebron seminaari Sosiaalipedagogiseksi instituutiksi vuonna 1943, perustamalla Göteborgiin vuonna 1944 ja Luulajaan 1945 seminaari. (Tallberg Broman 1994, 9-11; Simmons-Christenson 1997, 226.)

Södra KFUK:s³⁵ Pedagogiska Institutet aloitti toimintansa vuonna 1934 ja sen rehtoriksi valittiin psykologi Carin Ulin. Hän halusi yhdistää kasvatuksen ja tutkimuksen ja ottaa opiskelijat mukaan tutkimustyöhön. Opetuksessa painotettiin lapsitarkkailua ja työskentelyä vammaisten kanssa. Instituutti erottui muista seminaareista, koska sen tavoitteena oli olla sekä tieteellinen keskus että koulutusyksikkö. Seuraavana vuonna, vuonna 1935 Alva Myrdal perusti Sosiaalipedagogisen seminaarin (Social-Pedagogiska Seminariet). Myrdal oli uudenlaisen, modernin yhteiskunnan edustaja ja hän suhtautui kriittisesti aiempiin koulutuksiin. Sosiaalipedagogisen seminaarin opetussuunnitelmassa painotettiin teoria-aineiden opetusta, psykologian ja erityisesti yhteiskunnallisten aineiden opetusta lisättiin. Myrdalin tavoitteena oli luoda opettajasukupolvi, jolla olisi toisenlainen ammatillinen lähtökohta kuin seminaariopettajilla. Uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa tarvittiin opettajia, jotka osasivat kunnissa puolustaa ammattiaan ja pitää puoliaan. Ingegerd Tallberg Boman toteaa, että uudessa yhteiskunnallisessa ja perhepoliittisessa tilanteessa virikkeet tulivat vasemmiston suunnasta ja kunnallinen, miehisesti johdettu organisaatiomalli liitti koulutukset yhteiskuntaprojektiinsa. (Tallberg Broman 1994, 10-12.)

Suomessa lastentarhanopettajien kouluttaminen aloitettiin jo 1800-luvun lopulla, kun Helsingissä Hanna Rothman ja Elisabeth Alander aloittivat yksivuotinen ruotsinkielinen lastentarhankasvatustarkkurssi vuonna 1892. Koulutuksen alku oli samanlainen kuin Ruotsissa: Hanna Rothman, joka oli valmistunut lastentarhanopettajaksi Berliinin Pestalozzi-Föbel-Hausissa, perusti lastentarhan vuonna 1883. Elisabeth Alander tuli sinne harjoittelijaksi vuonna 1890 ja lähti vuonna 1891 opiskelemaan vuodeksi Saksaan. Vuonna 1892 naiset päättivät aloittaa lastentarhanopettajien kouluttamisen, koska heidän ohjaamansa lastentarhatoiminta oli laajentunut ja monipuolistunut. Vuonna 1896 koulutus muutettiin kaksivuotiseksi ja vuonna 1905 kouluhallituksen kehotuksesta aloitettiin suomenkielisten lastentarhanopettajien koulutus. Vaik-

³⁵ KFUK (Kristliga Föreningen av Unga Kvinnor) eli NNKY (Nuorten naisten kristillinen yhdistys)

ka Suomessa koulutus aloitettiin aikaisemmin kuin Ruotsissa, Ebeneser-seminaari oli maassamme ainoa lastentarhaopettajia kouluttava laitos vuoteen 1947 asti ja tuolloin Jyväskylään perustettu koulutuspiiste oli sekin Ebeneserin filiaali. (Hänninen & Valli 1986, 60, 62, 69, 202, 206.)

Miksi Ruotsissa seminaareja perustettiin niin innokkaasti? Ruotsissa asukasluku oli jo tuolloin suurempi kuin Suomessa, mutta Gerda Simmons-Christensenin mielestä huomio pitää kiinnittää pioneerityötä tehneisiin naisiin. Kirjassaan *Försköledagogikens historia* (1997) Simmons-Christensen esittelee useita naisia³⁶, jotka tekivät uraa uurtavaa työtä Ruotsissa lastentarhanopettajien koulutuksen hyväksi. Vaikka vain jotkut heistä olivat saaneet koulutuksensa Saksassa Pestalozzi-Fröbel-Hausissa, oli kaikkien seminaarien pohjana Fröbelin ja hänen oppilaansa Henriette Schrader-Breymanin luoma fröbeliläinen kasvatustajattelu ja toiminta. Heillä kaikilla näyttää olleen näky lastentarhatyön tarpeellisuudesta.

Suomessakin oli jo 1800-luvun puolenvälin jälkeen perustettu ympäri maata lastentarhoja ja pikkulasten kouluja, joissa toimivista lastentarhanopettajista osa oli opiskellut Saksassa Luise Fröbelin tai Henriette Breymanin oppilaina (Lujala 2007, 79). Näistä lastentarhoista ei kuitenkaan kehittynyt koulutusta antavia seminaareja. Syitä siihen, miksi Helsinkiin perustetusta lastentarhasta kehittyi seminaari voi vain arvella. Yksi syy saattoi olla, että Helsingissä oli vaikutusvaltaisia henkilöitä, muun muassa Uno Cygnaeus, jotka tukivat toimintaa, ja useita yhdistyksiä, joilta oli mahdollista anoa avustusta. Ehkä myös se, että Ebeneser seminaari sai kouluylhallituksen tuen ja muuttui jo vuonna 1896 kaksivuotiseksi, osoitti, että koulutus oli korkeatasoista eikä kilpailevia seminaareja perustettu. Merkittävää on, että koulutus alkoi kymmenisen vuotta aiemmin kuin Ruotsissa ja vaikka Ebeneser seminaari oli yksityinen, koulutusta tuettiin valtion varoin jo vuodesta 1897 lähtien. Ruotsissa lastentarhaseminaarit olivat ilman minkäänlaista valtiollista tukea vuoteen 1945 asti ja niiden talous perustui säätiöiden tukiin, kuntien myöntämiin osuuksiin ja erilaisten organisaatioiden avustuksiin (Tallberg Broman 1994, 12).

3.4.6 Lastentarhojen kaksivuoroisuus

Vuonna 1954 kuusi kansanpuolueen, yksi kokoomuksen ja yksi maalaisliiton kansanedustajaa teki toivomusaloitteen (Toiv.al. 1954:214), joka jäi tarkastelemani ajanjakson viimeiseksi. Aloitteessa viitataan aiemmin tehtyihin aloitteisiin ja niissä esitettyihin perusteluihin, mutta niiden lisäksi mainitaan Helsingissä aloitettu normaalitarhojen kaksivuoroisuuden kokeilu. Tämä tarkoitti sitä, että aamuvuoro alkoi klo 8 tai 9 ja päättyi klo 12 tai 13, iltavuoro klo 12 tai

³⁶Muun muassa Anna Eklund ja Signe Åkermark (Tukholma), Maria ja Ellen Moberg (Norrköping), Maria Kjellmark (Örebro), Agnes Peterson (Upsala), Carin Ulin (Tukholma) ja Alva Myrdal (Tukholma).

13 ja päättyi klo 16 tai 17. Niin kutsutussa normaalilastentarhassa lapsen päivä oli neljän tunnin pituinen. Kokeilua pidettiin onnistuneena ja samanlaista toimintaa haluttiin laajentaa pääkaupunkiseudun ulkopuolellekin. Näin toimimalla öyhä useammat lapset pääsisivät lastentarhoihin ja kalliit lastentarhalaitokset saataisiin tehokkaaseen käyttöön, josta olisi seurauksena huomattava kansantaloudellinen säästö. Esteen tälle toiminnalle asettaa jopa Helsingissä, jonne sentään on saatu vielä, maaseudun kustannuksella tosin, opettajia, maassa vallitseva vaikea lastentarhanopettajapulato. Aloite eroaa edellisistä aloitteista; perustelujen painopiste oli uudenlaisen lastentarhatoiminnan kehittämisessä ja siinä tuodaan konkreettisesti esille, miten lastentarhanopettajien vähyys vaikeuttaa lastentarhatoiminnan kehittämistä. Aloitteen perusteluissa on selvästi tuotu esille kansantaloudellinen säästö. Kun tilat ovat käytössä koko päivän, kustannukset laskevat suhteellisesti. Toisin sanoen vaikka lastentarhanopettajien koulutukseen tarvittaisiinkin rahaa, voitaisiin säästöjä saada kehittämällä uudenlaisia käytäntöjä. Toinen perustelu oli, että useammat lapset pääsisivät lastentarhaan, mikä oli ollut esillä jo aiemmissakin aloitteissa.

Kaksivuoroisuuden kokeilu ei ollut aivan uutta. Jo Hanna Rothmanin vuonna 1888 perustamassa ensimmäisessä kansanlastentarhassa oli eräänlainen iltapäiväryhmä, sillä lastentarha toimi aamupäivisin klo 9-12 ja iltapäivisin klo 14-16. Vuonna 1890 perustetussa Sörnäisten kansanlastentarha iltapäivätoiminta alkoi lukuvuonna 1901-1902. Näiden ryhmien tarkoitus oli jatkaa aamupäivälasten lastentarhassa oloaikaa, kun kokopäiväryhmää ei tuolloin vielä ollut. (Hänninen & Valli 1986, 65, 72-73.) Myös Tampereella oli 1900-luvun alussa kova puute lastentarhapaikoista. Vuonna 1914 Lastenhoitoyhdistyksen johtokunta päätti perustaa molempiin ylläpitämiinsä lastentarhoihin iltapäiväosastot, joiden toiminta-aika oli 15-18. Vuoden kuluttua osastot suljettiin rahapulan takia. (Saine 1989, 51.) Oulussakin jouduttiin jo 1920-luvulla siirtymään kaksivuoroisuuteen. Vuoden 1925 alussa Tuiran lastentarhatoiminnan laajentamiseen saatiin lisärahoitusta ja lastentarha laajeni kaksiosastoiseksi, mutta tilojen pienuuden takia lastentarhan täytyi toimia kahdessa vuorossa (Lujala 2001, 43). Useissa kaupungeissa iltapäiväryhmien toiminnasta tuli pitkäaikainen käytäntö aina siihen asti, kun 1980-luvun lopulla puolipäiväryhmien toiminta loppui ja osapäivähoitoa tarvitsevat lapset siirtyivät kokopäiväryhmiin.

Neljän vuoden aikana tehtiin kahdeksan aloitetta. Ehdotuksissa on paljon samaa, mutta niissä uskalletaan esittää aivan uusiakin ratkaisuehdotuksia. Edettiin monella rintamalla ja aloitteiden kirjo on moninainen: katsottiin Suomen tilannetta kansainvälisestä näkökulmasta vertaamalla Pohjoismaihin, viitataan esiopetukseen ja lastentarhojen aukioloaikojen porrastamiseen, ehdotetaan aivan uudenlaista koulutusratkaisua. Ehdotus koulutuksen hajauttamisesta on mielenkiintoisin, mutta ilmeisesti liian moderni toteutettavaksi. Ajattelivatko edustajat, että aloite voisi toteutua vai halusivatko he pohjustaa uudenlaista koulutusratkaisua tulevaisuutta varten? Myöhemmissä aloitteissa ei ehdotukseen viitata. Tampere oli alusta alkaen ehdolla koulutuk-

sen kotipaikaksi, se mainitaan seitsemässä aloitteessa. Tamperelaisten kansanedustajien panos valtiollisen seminaarin perustamiseksi oli merkittävä. Kansanedustaja ja lastensuojelutyön veteraani Alpo Lumme laittoi asian alulle ja tamperelainen kansanedustaja Kaisa Hiilelä useiden muiden kansanedustajien kanssa piti asiaa virillä. Vaikka tuloksena ei ollutkaan valtion ylläpitämä lastentarhanopettajakoulutus, saatiin uusi koulutus, jonka ylläpitäjänä oli kaupungin perustama säätiö.

3.5 Ruotsin päivähoitokeskustelu 1940-luvulla

Samaan aikaan kun Suomessa keskusteltiin uuden valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamisesta, Ruotsissa käytiin kiivasta keskustelua lasten hoidosta ja kasvatuksesta sekä naisen asemasta. Jan-Erik Johansson on käsitellyt näitä kysymyksiä väitöskirjassaan *Metodikämnet i förskoleläroarbildningen* (1992). Ruotsalaisessa päivähoitokeskustelussa voidaan nähdä samanlaisia painotuksia kuin Suomessa 1940-luvun loppupuolella ja 1950-luvun alussa. Vastakkain olivat äitien työssäkäynti ja lasten hoitaminen päiväkodissa. Siksi haluan liittää tämän keskustelun osaksi omaa tutkimustani, käyttäen sitä suomalaisen keskustelun peilinä.

Alva ja Gunnar Myrdal olivat jo 1920-luvun lopulla kehittämiensä kansankotiohjelman kautta tuoneet esiin naisten työssäkäynnin tärkeyden, naiset piti vapauttaa työelämään tarjoamalla perheille muun muassa päivähoitopalveluja. Päivähoitokysymyksiin ei kuitenkaan tahtonut löytyä taloudellista tukea. Tästä hyvänä esimerkkinä on valtiopäiväkeskustelu, jota käytiin 1940-luvun alussa perustetun väestökysymyksiin perehtyneen komitean laatimista ehdotuksista. Kiinnostuksen kohteeksi ei noussut esiopetus (*förskola*), vaan kotiapulaisten työaikakysymykset ja kotiäitien lomat. Vuonna 1943 saatiin sovittua, että lasten päivähoitoon annetaan tukea tilapäisenä kriisitoimenpiteenä. Neljä vuotta myöhemmin *Familjeliv och hemarbete*-komitean mietinnössä todetaan, että laitoshoidon tarve on yliarvioitu, päivähoito ei koskaan voi korvata merkittävässä määrin kotia. Päiväkoti voi palvella vain yksinhuoltajajäitejä ja yksilapsisia perheitä. Siitä syystä komitea ehdottikin, että ansiotyössä olevien äitien lapset hoidetaan perhepäiväkodeissa. (Johansson 1992, 100-103.)

1940-luvun lopulla päivähoitoasiaa yritettiin viedä eteenpäin. *Kommittén för den halvöppna barnvården*, joka oli perustettu vuonna 1946, sai käsiteltäväkseen väestökysymyksiin perehtyneeltä komitealta jääneet keskeneräiset asiat. Komitea jätti marraskuussa 1948 mietintönsä, jossa se ehdotti, että tietyin ehdoin puoliavointa lastensuojelua³⁷ piti kehittää ja vahvistaa, sillä työvoiman saantia piti lisätä. Tämäkään ehdotus ei saanut vastakaikua ja mietinnöstä annetut

³⁷ Ruotsiksi termi kuuluu halvöppet barnvård. Termiä voi verrata Suomessa 1950-luvulla *päivähuolto*-käsitteeseen (ks. Tarvainen 1954,66), joka piti sisällään lastentarhat, päiväkodit ja seimet. Pedagoginen päivähuolto tarkoitti puolipäiväisiä lastentarharyhmiä, huollollinen päivähuolto kokopäiväisiä lastentarharyhmiä.

lausunnot olivat negatiivisia. Sosiaaliministeriö, joka aiemmin oli suhtautunut myönteisesti lasten päivähoidon, oli sitä mieltä, että päiväkodit olivat vain yksinhuoltajaäitejä varten. Pienten lasten äitien työssäkäyntiin suhtauduttiin epäilevästi. Samaa mieltä olivat lastentarhanopettajien valtakunnallinen yhdistys ja monet kansalaisjärjestöt. Vallitsi lähes täydellinen yksimielisyys siitä, että naimisissa olevat naiset, joilla oli pieniä lapsia, pitäisi olla kotona. Siksi ehdotettiin, että perhepäiväkoteja, joissa lapset hoidettiin jonkun kotona pienissä ryhmissä, perustettaisiin lisää. Tätä lastentarhanopettajat kuitenkin vastustivat. (Johansson 1992, 103-105.)

Helmikuussa 1949 mietinnöstä annettiin lausunto, jossa todettiin, että työvoiman tarve on suuri ja päivähoidon lisäämiseksi piti ryhtyä nopeisiin toimenpiteisiin. Sosiaaliministeriön johtaja Möller suositteli perhepäivähoidon lisäämistä. Hän hylkäsi käyttökustannusten korotuksen päiväkodeille ja leikkikouluille, mutta kannatti kuitenkin Lundin ja Luulajan seminaarien perustamista. Huhtikuussa komiteamietinnöstä keskusteltiin valtiovarainvaliokunnassa. Sosiaalidemokraatti Mårtensson oli puheenjohtajana. Hänen tiedettiin edustavan niitä, joiden mielestä naisten piti jäädä kotiin. Komitea oli painottanut, että monet pienten lasten äidit eivät voi mennä töihin, koska ei ollut päivähoitopaikkoja. Valtiovarainvaliokunta vastusti päivähoidon laajentumista, sillä se ei halunnut naisten työssäkäynnin lisääntyvän. Hoitopaikkoja lisäämisestä seuraisi henkilöstöpula ja koulutuksen lisäämisestä aiheutuisi kustannuksia. Näin menetettäisiin se taloudellinen etu, mikä naisten työssäkäynnillä saavutettaisiin. Lisäksi valiokunnan jäsenet toivat esille, ettei voi tietää kauanko noususuhdanne markkinoilla jatkuu. Johansson toteaa kirjassaan, että valiokunnan näkökulma on mielenkiintoinen: se tulkitsee komiteamietintöä niin, että komitea haluaa äidit töihin ja lapset laitoksiin. Valiokunta ei sano suoraan ei periaatepäätökselle päivähoidon tulevaisuudesta, vaan kiertelee sitä. Sitä vastoin se hylkää Lundin seminaarin perustamisen, joka on samalla kielteinen päätös pitkän tähtäimen päivähoitosuunnitelmille. Lausuntoon tehtiin eriävä mielipide. (Johansson 1992, 103-106.)

Valtiopäiväkäsittelyyn mietintö saatiin huhtikuussa 1949. Ensimmäisen kamarin käsittelyssä komitean puheenjohtajana toiminut Elmgren huomautti, että ruotsalainen nainen otetaan työmarkkinoille kun talous vaatii ja heitetään takaisin hellan ääreen kun ei enää tarvita. Jos naisia koulutetaan, heille pitää olla töitä, mutta vain osapäivätöitä. Valtiovarainvaliokunnan jäsenen herra Mannskrantz, joka edusti oikeistoa, huomauttaa, että valiokunta haluaa korostaa, ettei naisia saa houkutella päiväkotien perustamisen avulla käymään töissä. Hänen mukaansa naiset eivät jää kotiin hoitamaan lapsia sen vuoksi, ettei ole päivähoitopaikkoja, vaan että työnteko on raskasta, kun pitää raataa kuin orja. Mannskrantzin mielestä työssäkäyvistä äideistä tulee hermostuneita ja omituisia. Heidän terveytensä hoito voi tulla kalliiksi eivätkä he silloin voi hoitaa edes lapsiaan. (Johansson 1992, 106-107.)

Kun asiasta keskusteltiin toisessa kamarissa, valiokunnan puheenjohtaja Mårtensson oli samaa mieltä kuin Mannskaratz :

öHur många år orka kvinnorna med denna oehörda arbetsbörda? Går det icke så, att när det kommer upp i femtioårsålder äro de utslitna. Då äro nerverna slut. Och resultatet blir att samhället måste utbygga sina sjukvårdsanstalter i det oändliga.ö
(Johansson 1992, 107)

Vaikka komitea saikin vastustusta, se työskenteli edelleen. Loppumietintö oli nimeltään Daghem och förskolor (SOU 1951:15).

Johanssonin mukaan koko keskustelun ydin oli, saavatko naimisissa olevat naiset käydä töissä. Tage Erlander oli jo vuonna 1941 korostanut, että päivähoitopaikkojen vähyys ei saa olla naisten työssäkäynnin este, se ei saa pakottaa naisia jäämään kotiin. Erlanderin kanta oli, että myös naimisissa olevat naiset tarvitsevat liikkumavapautta ja valinnanmahdollisuuksia; heidän pitää saada itse päättää käyvätkö töissä vai hoitavatko lapsiaan kotona. Hyvin pienten lasten olisi hyvä olla kotihoidossa, mutta lasten kasvaessa pitäisi olla tarpeeksi hoitopaikkoja, jotta äidit voisivat halutessaan mennä työelämään. Päivähoidon vastustajat perustelivat kielteistä kantansa muun muassa sillä, että infektioriski kasvaa päivähoitossa. Myös taloudelliset syyt otettiin esille, päiväkotien rakentaminen oli kallista. (Johansson 1992, 107-110.)

Huomattava ero maiden välillä oli, että Ruotsissa kannatettiin perhepäivähoidon lisäämistä ja organisoitu perhepäivähoito käynnistyi siellä jo 1940-luvulla (Välimäki 1999, 129). Suomessa perhepäivähoito mainitaan ensimmäistä kertaa virallisissa asiakirjoissa vuoden 1951 komiteamietinnössä. Siinä kerrotaan, että öviime aikoina on esiintynyt uusi toimintamuoto, ´perhekodit´ö. Perhepäivähoitoa suositeltiin öyliherkille, heikoille ja muuten joukkokäsittelyyn vaikeasti soveltuville lapsilleö, mutta ongelmana oli, että lastensuojelulaki vuodelta 1936 ei antanut mahdollisuutta perhepäiväkotien toiminnan tarkastamiseen. Vuoden 1951 komitean mielestä toiminta oli asetettava viranomaisten valvontaa. (KM 1951:72, 19; ks. Välimäki 1999, 128.) Perhepäivähoitoa alettiin kehittää Suomessa vasta 1960-luvun puolivälissä ja vuonna 1971 päivähoitolain myötä siitä tuli osa julkista päivähoitoa. (Välimäki 1999, 132, 143.)

Kun vertaa Suomen ja Ruotsin tilannetta 1940-luvun lopulla, näyttää keskustelu olleen samansuuntaista. Naisten työssäkäynti oli lisääntynyt, mutta silti oltiin sitä mieltä, että naisten paikka oli kotona ja päiväkodit olivat yksinhuoltajaaitejä varten. Lasten hoitaminen kodin ulkopuolella herätti molemmissa maissa suuria tunteita: naisia ei saanut houkutellessa työhön kodin ulkopuolelle, sillä se tuhoaisi heidän terveytensä. Myös lapsia uhkasi monenlaiset vaarat, jos he joutuisivat olemaan useita tunteja hoidossa lastentarhoissa tai ö seimissä.

3.6 Johtopäätökset

Tienarin vuonna 1954 tekemä aloite jäi viimeiseksi, sillä Tampereen kaupunki päätti perustaa lastentarhaseminaarin. Valtioneuvosto saattoi todeta asian loppuun käsitellyksi. Vuoden 1954 hallituksen kertomuksessa kerrotaan: " Sitten kun Tampereelle on Tampereen kaupungin ja eräiden järjestöjen toimesta sekä sosiaaliministeriön myötävaikutuksella perustettu lastentarhaseminaari, joka vuoden 1955 alusta valtionavun turvin voi aloittaa toimintansa, on puheena oleva Eduskunnan toivomus tullut toteutetuksi." (Vp 1955, 6.)

Kaikissa yhdeksässä aloitteissa tavoitteena oli valtiollisen lastentarhaseminaarin perustaminen Suomeen ja aloitteiden tekijöitä oli kaikista puolueista. Valtion ylläpitämän lastentarhanopettajien koulutuksen perustamine näytti näiltä osin olleen hyvässä myötätuulessa. Herää kaksi kysymystä: Miksi haluttiin valtiollinen lastentarhanopettajakoulutus? Miksi sitä ei kaikista ponnisteluista huolimatta saatu? Tarkastelen molempia kysymyksiä omana kappaleenaan.

Miksi Suomeen haluttiin perustaa valtiollinen lastentarhanopettajakoulutus?

Missään aloitteessa ei suoraan sanota, miksi kansanedustajat lähtivät ajamaan valtion ylläpitämän lastentarhaseminaarin perustamista. Asiaa pohtiessani löysin Tapani Paavosen ja Olli Kankaan ja kirjan Eduskunta hyvinvointivaltion rakentajana (2006), jossa käsitellään eduskunnan toimintaa ja päätöksentekoa ja miten niiden kautta on vaikutettu suomalaisen hyvinvointivaltion luomiseen. Aloin miettiä, voisiko valtiollisesta lastentarhanopettajakoulutuksesta käydyn keskustelun kytkeä osaksi suomalaisen hyvinvointivaltion luomista. Paavosen ja Kankaan kirjan pääkysymys on ömiten eduskunta on lainsäädännöllään ja budjettivallallaan rakentanut suomalaista hyvinvointivaltiota (2006, 5). Tätä kysymystä pohdin seuraavaksi.

Hyvinvointivaltio- termin määrittely on hankalaa, sillä jokaisella markkinatalousmallilla on omanlaisensa hyvinvointivaltio ja jokaisella maalla ainutlaatuinen poliittinen historiansa, jota vasten erilaisia sosiaalipoliittisia ratkaisuja tarkastellaan. Kangas toteaaakin, että tutkijat ovat yrittäneet kiertää määrittelyongelmaa korostamalla, että on laadullisesti erilaisia hyvinvointivaltioita. Omassa tutkimuksessaan Kangas keskittyy eräisiin keskeisiin hyvinvointivaltion osaluoihin, pääsääntöisesti sosiaalivakuutukseen. (Paavonen & Kangas 2006, 193-194.) Anneli Anttonen ja Jorma Sipilä (2000, 54-55) korostavat, että suomalaisessa hyvinvointivaltion luomisessa tavoitteena on ollut kansalaisuuden alan laajentaminen yhteisvastuullisuudeksi. Kansalaiset osallistuvat kansakunnan hyvinvoinnin rakentamiseen kykyjensä mukaan ja yhteiskunta puolestaan edellyttää kansalaisiltaan uudenlaista vastuullisuutta ja kurinalaisuutta. Sekä Anttonen ja Sipilä että Kangas vertaavat Suomen systeemiä läntisen naapurimaamme järjestelmään. Ruotsissa painotukset olivat erilaiset, siellä hyvinvointivaltioajattelu pohjautui Alva ja Gunnar Myrdalin luomaan kansankotiohjelmaan. Kansalaisen vastuun sijasta korostettiin valtion vas-

tuuta ja ohjelma nojasi voimakkaasti sosiaalidemokratiaan. Sosiaaliseen talouspolitiikkaan uskottiin vankasti ja laajoilla tulonsiirroilla sekä ammatillisesti tuotetuilla palveluilla tähdättiin sosiaalidemokraattisen kansalaisen kasvattamiseen. Ruotsalainen hyvinvointivaltio suuntautui sosiaalipalveluvaltion suuntaan, Suomessa sosiaalipoliittinen ohjelma luotiin vasta 1960-luvulla.

Perhepolitiikkaa ja erityisesti päivähoitoa tarkastellessaan Olli Kangaskin ottaa esille Myrdalien merkityksen ruotsalaisen hyvinvointivaltion luomisessa. 1930-luvulla Alva Myrdal kritisoi porvarillista koti-idylliä ja suositti julkista lastenhoitoa, koska vain harvoilla perheillä oli edellytyksiä kasvattaa lapsia tulevaisuuden maailmaan. Päiväkodit tarjoaisivat lapsille rauhallisen turvapaikan ja niiden avulla vahvistettaisiin myös tasa-arvoa, kun eritaustaiset lapset saisivat yhtäläiset mahdollisuudet. Kankaan mukaan Myrdalien luoma päivähoitomalli sai Ruotsissa hegemonisen aseman. Mallissa korostettiin naisten vapautta valita työssäkäynti ja päiväkotikatsottiin yliveritaiseksi. Se lisäsi naisten ja miesten välistä tasa-arvoa, koska molemmat saattoivat osallistua työelämään. (Paavonen & Kangas 2006, 307-309.)

Suomen päivähoitokeskustelussa painotettiin mahdollisuutta valita erilaisten lastenhoitovaihtoehtojen välillä ja ratkaisu työn ja perheen ristiriitaan oli porvarillisen hegemonian mukainen öjoko taiö kun se Ruotsissa oli ösekä ettäö. Suomessa naisen asemasta puhuttaessa viitataan usein kaksoistaakkaan, lapsiperheiden äidit tekevät sekä ansiotyötä että kotityötä ja tästä syystä myös vasemmiston naiset vielä 1940-luvun lopulla kannattivat sellaisia valtiollisia tukitoimia, joiden avulla äidit voisivat jäädä kotiin hoitamaan lasiaan. (Paavonen & Kangas 2006, 309.)³⁸

Tarkastellessaan eduskunnassa käytyjä keskusteluja hyvinvointivaltion perheille suuntaamista päivähoitopalveluista, Olli Kangas selvittää hyvinvointivaltion, kansalaisen ja talouden välisiä suhteita ja tiivistää ne seuraavasti:

- Päivähoito voidaan nähdä julkisena palveluna ja apuna perheille.
- Päivähoito voidaan tulkita julkisen tunkeutumisenä yksityiseen, valtion sekaantumisenä perheiden omimpiin asioihin, systeemin voittona ja holhouksen lisääntymisenä.
- Lasten päivähoidon voidaan perustellusti väittää olevan yhteiskunnan sosiaalinen tuki taloudelle, kun valtio tarjoaa hoitopaikkoja lapsille, jotta vanhemmat voisivat palvella elinkeinoelämää

(Paavonen & Kangas 2006, 304.)

³⁸ Kaksoistaakka-kysymystä olen tarkastellut enemmän kappaleessa 2.1.

Saadakseni vielä tarkempaa tietoa valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamisesta käydyn keskustelun kytkeytymisestä hyvinvointiyhteiskunnan syntyyn otin avukseni Olli Kankaan tekemän jaottelun. Eduskunnassa käydystä aloitekeskustelusta käy ilmi, että lastentarhanopettajien kouluttaminen liittyi läheisesti päivähoitokysymykseen ja sitä kautta myös hyvinvointivaltiokeskusteluun.

Aloitteita ja muita käyttämiäni asiakirjoja lukiessani Olli Kankaan mainitsemista näkökulmista ensimmäinen eli päivähoito julkisena palveluna ja viimeinen eli päivähoito yhteiskunnan tukena taloudella, tulevat selvimmin esille. Jo ensimmäisessä toivomusaloitteessa vuonna 1947 kerrotaan lastentarhojen olevan suuri yhteiskunnallinen arvo ja apu kodeille ja kaikille lapsille olisi tarjottava mahdollisuus mennä lastentarhaan. Sivistysvaliokuntakin (vuonna 1948) korostaa mietinnössään (N:o 39) sekä yhteiskunnallista merkitystä että myös taloudellisia seikkoja, sillä useiden äitien on taajaan asutuilla alueilla käytävä töissä kodin ulkopuolella. Sivistysvaliokunta kuitenkin pyrkii rajaamaan päivähoitopaikan vain työssä käyvien naisten lapsille ja mietinnössä tuodaan selkeästi esille, että olisi suotavaa ja luonnollista lasten olla äidin kanssa kotona. Tässä on selvä ero Ruotsiin, sillä siellä lapset oli hyvä saada joka tapauksessa päiväkoitiin.

Myös vuoden 651 Karvikon tekemässä aloitteessa painotetaan lastentarhan merkitystä julkisena palveluna perheille viittaamalla niihin ökouluvuotona, mutta samanaikaisesti tuodaan esille se, että myös taloudellisista syistä lastentarhoja tarvitaan. Irma Karvikko ei puoluetovereidensa kanssa tekemässä aloitteessa tuo esille pelkoa siitä, että naiset käyttäisivät väärin päivähoitomahdollisuutta, mutta sosiaaliministeriön ylitarkastaja Tarvainen mielestä sellainen vaara on olemassa. Vuonna 1954 ilmestyneessä kirjassaan hän määrittelee pedagogiseen päivähuoltoon kuuluvaksi neljä tuntia päivässä toimivat lastentarhat ja huollolliseen päivähuoltoon ansioäitien lasten päivähoitojärjestämisen. Tarvainen ottaa erittäin tiukan kannan huollolliseen päivähoitoon, se on yhteiskunnan taholta tapahtuvaa äidinriistoa. Kankaan jaottelua käyttäen Tarvainen näyttäisi pelkäävän, että päivähoitoavulla valtio sekaantuu liika perheiden elämään ja yhteiskunnan holhous lisääntyy.

Lasten päivähoitojärjestelmän kehittämistä suunnittelemaan asetetun komitean mietinnössä vuodelta 1951 painotus on kotikasvatuksen tukemisessa, lastentarhat ja seimet ovat yhteiskunnan apua perheille. Moneen otteeseen tuodaan julki myös se, että yhteiskunnan on syytä suojella lapsia ympäristön vahingollisilta vaikutuksilta. Päivähoito on siis Kankaan jaottelua käyttäen palvelua ja apua perheille. Mutta onko tässä myös painotus, että valtion on syytä ottaa ja huolehtia lapsista ja kasvattaa heistä kunnan kansalaisia, toisin sanoen valtion holhousta pitäisi lisätä. Mietinnössä otetaan myös kantaa siihen, kuinka tarpeellista on molempien vanhempien käyminen ansiotyössä, sillä teollistumisen myötä ökoti on muuttunut tuotantoyksiköstä kulu-

tusyksiköksiö ja naisille on tarjolla ansiomahdollisuuksia kodin ulkopuolella. Päivähoito oli siis yhteiskunnan tukea taloudelle, koska elinkeinoelämä tarvitsi naisten työpanosta. Edellä esitetyn perusteella näyttäisi siltä, että valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamisesta tehdyt aloitteet ovat osa suomalaisen hyvinvointivaltion luomisesta käytyä keskustelua.

Suomalaisen sosiaalipolitiikan tarkastelussa ja tässä tapauksessa valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamisesta koskevassa pohdiskelussa on hyvä muistaa, että erilaiset järjestöt olivat vielä 1930-luvulla monilla sosiaalihuollon alueilla tärkeitä vaikuttajia. Suomessa järjestökenttä on usein toiminut läheisessä yhteistyössä valtion ja kuntien viranomaisten kanssa ja valtaosa järjestöjen aloittamista toiminnoista siirtyi jossain vaiheessa julkisen vallan vastuulle. Eduskunnassakin tehtiin jo varhain esityksiä valtiollistamisesta ja tehtävät jäivät järjestölle vain siksi aikaa kun esitykset menivät läpi. Julkinen valta otti myös laajasti vastuuta uusien ammattilaisten kouluttamisesta. (Anttonen & Sipilä 2000, 50-51.) Lastentarhatoiminta on hyvä esimerkki järjestöjen aloittamasta toiminnasta, joka myöhemmin siirtyi kuntien alaisuuteen ja valtion tukemaksi. Valtion tukea saivat sekä päivähoito että Ebeneserin lastentarhanopettajakoulutus toimintansa varhaisvuosista lähtien³⁹.

Mikä esti hankkeen toteutumisen?

Syitä siihen, miksi Suomeen ei saatu 1950-luvulla valtiollista lastentarhanopettajakoulutusta, on monia. Kysymys siitä, kuka lapsia hoitaa ja missä, oli ja on edelleenkin ristiriitoja herättävä. 1950-luvun vaihteen molemmin puolin lasten päivähoitoasia näyttäytyi ristiriitaisena: toisaalta painotettiin, että päivähoito on yhteiskunnan apua ja palvelua niin perheille kuin elinkeinoelämälle, mutta samanaikaisesti tuotiin esille huoli ja pelko, että valtio puuttuu liikaa perheiden elämään. Ristiriitainen oli myös naisen asema: rakennettiin kotiäitiyhteiskuntaa ideologisella tasolla ja toisaalta naisten työssäkäynti oli tosiasia. Eri yhteiskuntaluokkien naisten toiveet saattoivat olla ristiriitaisia: toisille riitti, että lapsi oli vain neljä tuntia lastentarhassa ja he kannattivat ns. normaalilastentarhojen perustamista, toiset tarvitsivat lapselleen hoitoa koko päivän ajaksi. Yksiselitteistä ratkaisua ei ollut näköpiirissä. Kaiken kaikkiaan naisten työssäkäynti herätti vastustusta, sillä naiset saattoivat viedä työpaikan miehiltä. Ideologisten syiden lisäksi kyse oli tietenkin myös rahasta. Sodan köyhdyttämän Suomen taloutta rasittivat 1940-luvun lopulla ja 1950-luvun alussa raskaat sotakorvaukset, mutta myös sosiaalipoliittiset uudistukset, esimerkiksi työtaturmavakuutuksen uudistus ja lapsilisälain hyväksyminen vuonna 1948.

³⁹ Suomessa lastentarhanopettajakoulutus sai valtionapua vuodesta 1897, eli koulutuksen alusta lähtien. (Hänninen & Valli 1986) Suomi oli ensimmäinen Pohjoismaa, joka myönsi valtionapua kansanlastentarhoille, lastentarhat kuuluivat valtionavun piiriin vuodesta 1914 lähtien ja vuodesta 1927 aloitettiin säännöllinen valtionosuuksien maksaminen (Anttonen & Sipilä, 2000, 40).

Syynsä oli myös sillä, että eduskunnassa oli naisvähemmistö, joten päivähoitoasia ei välttämättä ollut kovin näkyvästi esillä. Talvi- ja jatkosodan jälkeen naiset olivat poliittisesti valveutuneita ja valmiita viemään monia naisen asemaa parantavia aloitteita eteenpäin, mutta se ei ollut helppoa edes tasa-arvoa edustavan työväenliikkeen piirissä. Naisia ei tahdottu kuunnella. SKDL:n kansanedustajana toiminut Irma Torvi muistelee 1950-luvun eduskuntatyöskentelyä todeten, että naisten piti öolla suorastaan kiukkuisia ennen kuin rupesivat saamaan huomiota.⁴⁰ Eduskuntatyöskentelyssä tuli kansanedustajien mukaan usein esiin jako niin sanottuihin miesten ja naisten asioihin. Keskustalaisen Tellervo Rengon mukaan naisen piti olla napakka, että sai äänensä kuuluviin ösosiaalipoliittisissa asioissa, jotka eivät olleet niin sanottua miesten raskasta politiikkaa. (Sulkunen & al. 2006, 247.) Tampereen Lastentarhaseminaaria koskevis- sa aloitteissa allekirjoittajina on myös miehiä ja yhdeksästä aloitteesta kolmessa ensimmäinen allekirjoittajakin on mies.⁴¹

Ruotsissa keskustelu lasten päivähoidosta ja henkilökunnan koulutuksesta oli samansuuntaista kuin Suomessa. (ks. 3.5) Vuoden 1962 valtiopäivillä päätettiin, että Malmööhön perustetaan uusi valtiollinen lastentarhaseminaari ja ensimmäinen valtion kokonaan tukema lastentarhanopettajakoulutus aloitti vuonna 1966. Valtionapua oli anottu 30 vuotta. (Tallberg Broman 1994a, 13; 1994b, 9.) Syyt, miksi valtiollista lastentarhanopettajakoulutusta (förskolälärarutbildning) ei saatu ennen vuotta 1966, olivat hyvin samankaltaiset kuin Suomessa. Johansson (1992, 111) toteaa, että ennen 1960-lukua Ruotsissa ei oltu kiinnostuneita päivähoidosta. Poliitikot ja päättäjät eivät ottaneet huomioon edes sitä, että yhä useammat naiset menivät töihin kodin ulkopuolelle. Suurissa ammattijärjestöissä miehet ajoivat vain omia etujaan ja monet uudistukset koituivat työssäkävien miesten eduksi. Koska rahaa oli vähän, ne haluttiin kohdistaa koskemaan laajoja kansanosia, oli saatu aikaan tärkeitä uudistuksia kuten sairausvakuutuslaki. Myös eläkekysymys oli päivänpolttava. Päivähoitokysymys jäi näissä sosiaalisissa uudistuksissa taka-alalle osin myös siksi, että sen käsittely aiheutti ristiriitoja. Lastenhoitokysymys kosketti koko perhepolitiikkaa, vastakkain oli kotiäitiys ja työelämä. Koska päivähoitokysymyksestä ei päästy yksimieleisyyteen, ei lastentarhanopettajien koulutuksen valtiollistamisesta oltu kovinkaan kiinnostuneita. Koulu-uudistuksen toteuttaminen vei kaiken huomion, se piti toteuttaa ensin ja sitten vasta alentaa oppivelvollisuuskäytäntöä ja saada aikaan esikoulu.

Tamperelaiset kansanedustajat olivat innokkaita seminaarin puolestapuhujina ja vaikka valtiollista lastentarhaseminaaria ei saatukaan, aktiivisuuden tuloksena perustettiin valtionavun turvin ökunnallinen lastentarhaseminaariö. Kunnallisena seminaaria voi pitää siksi, että kaikki säätiön

⁴⁰ Hyvänä esimerkkinä kiivaudesta on Kaisa Hiilelän puheenvuoro eduskunnan talousarviokeskustelussa. (ks. s. 73)

⁴¹ Ensimmäisessä, vuonna 1947 kirjoitetussa aloitteessa kaikki allekirjoittajat ovat SDP:stä ja miehiä, kahdessa muussa allekirjoittaneet ovat Kansanpuolueen Artturi Tienari ja Juho Tenhiälä.

hallintoelimissä vaikuttavat henkilöt olivat kaupunginvaltuuston valitsemia. Kappaleessa 4 kerron tarkemmin säätiön ja lastentarhaseminaarin perustamisesta.

4 Tampereelleko lastentarhaseminaari?

Tässä luvussa tarkastelen Tampereen kaupunkia sinä yhteiskunnallisena ympäristönä, johon lastentarhaseminaari vuonna 1955 perustettiin. Koulutuksen perustaminen on aina aluepolitiikkaa ja puoluepolitiikkaa ja siksi kerron lyhyesti sodanjälkeisestä poliittisesta tilanteesta Tampereella. Poliittisen toiminnan kuvauksessa olen käyttänyt lähteinä Viljo Rasilan Tampereen historia IV:n (1992) lisäksi Koskesta voimaa ó verkkojulkaisua⁴². Poliittisen kuvauksen jälkeen käsittelen niitä eduskunta-aloitteita, joissa ehdotetaan Tamperetta lastentarhaseminaarin sijoituspaikaksi. Aloitteiden käsittely eduskunnassa herätti keskustelua paikallisissa lehdissä, joten käytän lehtikirjoituksia apuna kuvaamassa, miten tamperelaiset suhtautuivat lastentarhaseminaarin perustamiseen. Luvun loppupuolella kuvaan, miten lastentarhaseminaarin perustaminen tapahtui ja käytän lähteenä kaupunginvaltuuston pöytäkirjojen pohjalta tehtyjä kertomuksia kaupungin kunnallishallinnosta ja Lastentarhaseminaarin Säätiön asiakirjoja, pääasiassa johtokunnan pöytäkirjoja.

Luvussa kolme tarkastelin aloitteita löytämieni teemojen perusteella, mutta en kiinnittänyt huomiota siihen, millä perusteella Tamperetta ehdotetaan valtiollisen lastentarhaseminaarin sijoituspaikaksi. Nyt pääpaino on Tampereessa ja seminaarin perustamisesta kirjoittaneissa tamperelaisissa lehdissä. Koska lehdistössä seurattiin kiinnostuneina eduskunnan aloitekeskustelua, käytän lähteinä Aamulehteä, Kansan Lehteä ja Tammerkoskea. Tämän jakson olen kirjoittanut kronologisesti, mikä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi otsikon 1951 alla olen kertonut sinä vuonna tehdyistä aloitteista ja siitä, mitä lehdissä asiasta kirjoitettiin.

4.1 Kunnallispolitiikkaa ja valtakunnanpolitiikkaa Tampereella 1940- ja 50-luvuilla

Tampere oli toisen maailmansodan jälkeen ennen kaikkea tehdaskaupunki. Teollisuudesta, johon oli lisätty rakennustoiminta sekä sähkö- ja vesilaitos, sai elantonsa vuonna 1950 noin 60 % kaupungin silloisesta väestöstä. Naisvaltaisia työpaikkoja oli paljon muun muassa Finlaysonin puuvillatehtaassa, Tampereen Pellavatehtaassa (myöhemmin Tampella) ja Suomen Trikoolla, joten naisten tilanne työmarkkinoilla oli hyvä. Vuoteen 1956 asti tehdastyöväestön määrä kas-

⁴² Sivut löytyvät osoitteesta <http://www.historia.tampere.fi/>. Verkkosivujen tuotannosta vastaavat Tampereen yliopiston historiatieteen laitos, Tampereen museot, Työväen keskusmuseo, Tampere - Seura, Tampereen kaupunginarkisto, Alma Media Net Ventures ja Oy Media Tampere Ltd.

voi, mutta alkoi sen jälkeen hitaasti laskea. Palveluyhteiskuntaan siirtyminen tapahtui Tampereella 1950-luvun puolivälissä, jolloin teollisuuden työvoima alkoi laskea tekstiili-, vaatetus- nahka- ja kenkäteollisuuden joutuessa vähentämään tuotantoaan. (Rasila 1992, 185, 189, 190-192.)

Tampereelle muutti sodan jälkeen jatkuvasti avioitumisikäisiä nuoria ja solmittujen avioliittojen suhteellinen määrä oli maan keskitasoa hieman korkeampi. Tästä huolimatta syntyvyys pysyi maan keskitasoa alhaisempana. Vaikka syntyvyys oli Tampereella korkeimmillaan vuonna 1947, se jäi silloinkin hieman alhaisemmaksi kuin maan keskiarvo. Kaupungissa syntyi 2283 lasta vuonna 1948 (Lehtinen 2010). Päivähoitopaikkojen tarve lisääntyi ja lastentarhojen ja seimien määrä kasvoi sitä mukaa kuin naisten ja erityisesti koulutettujen naimisissa olevien naisten työssä käynti lisääntyi. (Rasila 1992, 53, 414.)

Vuonna 1950 syyslukukaudella Tampereella toimi viisi lastentarhaa: Amurin, Kyttälän, Pispalan, Tahmelan ja Viinikan lastentarhat. Samat lastentarhat olivat olleet toiminnassa jo vuonna 1945. (Rasila 1992, 411) Vuonna 1951 aloitti toimintansa Nekalan lastentarha ja Kalevan lastentarha vihittiin käyttöön maaliskuussa 1953 (Hänninen & Valli 1986, 160). Edellisten lisäksi toimi Lepolan lastentarha.

Lasten päivähoitopaikkojen määrä Tampereella vuosina 1945 - 1955

	1945	1950	1955
Lastentarhoja	5	5	8
* kokopäiväpaikkoja	179	135	217
* puolipäiväpaikkoja	320	277	479
Lastenseimiä	5	8	12
* paikkoja	356	277	1077

(Rasila 1992, 414)

Edellä olevasta taulukosta näkyy, että lastentarhojen määrä pysyi samana vuodesta 1945 vuoteen 1950, mutta lastenseimiä perustettiin niiden viiden vuoden aikana kolme. Hoidossa olevien lasten määrä niin lastentarhoissa kuin seimissä oli kuitenkin pienentynyt, mikä saattoi johtua sota-ajasta. Vuoteen 1955 mennessä sekä lastentarhoja että -seimiä oli perustettu lisää, lastenseimiä neljä ja lastentarhoja kolme. Lastenseimien lapsiluku nousi vuodesta 1950 vuoteen 1955 yli 700:lla ja lastentarhoissa puolipäiväpaikkojen määrä nousi 200:lla, kokopäiväpaikko-

jen vain noin 40:llä.⁴³ Lastentarhojen kokopäivä- ja puolipäiväryhmissä lapsia oli vuonna 1955 noin 670, seimissä 1077. Edellä olevasta tilastossa ei näy, olivatko kaikki seimet alle 3-vuotiaille tarkoitettuja hoitopaikkoja vai oliko joukossa niin sanottuja laajennettuja seimiä, jolloin niissä saattoi olla hoidossa myös yli 3-vuotiaita, joskus jopa koululaisia. (KM 1951:72, 6) Lastentarhanopettajapulan ollessa pahimmillaan on mahdollista, että kaupunki perusti laajennettuja seimiä, koska niiden henkilökuntaan ei kuulunut lastentarhanopettajia. Tämä saattaisi selittää seimien suuren lapsimäärän verrattuna lastentarhoihin.

Kun Kaisa Hiilelä edustajatovereidensa kanssa tekemissään aloitteissa viittaa lastentarhojen henkilöstöpulan ohella muidenkin laitosten tarvitsevan lastentarhanopettajia, hän tarkoittanee pääasiassa laajennettuja seimiä. Vuonna 1952 raha-asia - aloitteessa mainitaan, että öerilaisissa lastensuojelulaitoksissa kaivattaisiin pedagogisen kasvatuksen saanutta henkilökuntaa hoito-henkilökunnan lisäksi ja vuoden 1954 toivomusaloitteessa, että lastentarhanopettajia pitäisi palkata ömuihin lasten päivähoitolaitoksiin (Rah.al. 1952:176; Toiv.al. 1954: 215). Hiilelä mainitsi seimet vielä eduskunnan talousarviokeskustelussa 1954, kun hän oli huolissaan lastenseimissä hoidossa olevien leikki-ikäisten lasten pedagogisesta kasvatuksesta ja ehdotti, että seimiin tarvittaisiin koulutettuja lastentarhanopettajia. (Kansan Lehti 1954/35, 4)

Lastensuojelun Keskusliitto suoritti vuonna 1948 koko Suomea koskevan paikallista lastensuojelutoimintaa koskevan kyselyn. Sen mukaan syksyllä 1948 Tampereella lastentarhoihin oli pyrkijöitä 803, hyväksytyjä 485, hylättyjä (ei saanut lastentarhapaikkaa) 39%. Esimerkiksi Helsingissä hakijoita oli 5482, hyväksytyjä 3394 ja hylättyjä 38% ja Kotkassa hakijoita 877, hyväksytyjä 469 ja hylättyjä 46%. Hämmästyttävää on, että Kotkassa ja Tampereella haki lastentarhapaikkaa yhtä paljon lapsia. Luvut eivät anna oikeaa kuvaa, sillä vanhemmat tiesivät, että lastentarhapaikkoja oli vähän ja karsintaperusteet tiukat, joten he eivät edes hakeneet lapselleen hoitopaikkaa. (Hänninen & Valli 1986, 148.)

Kunnallispolitiikkaa vuosina 1945-1955

Poliittisessa tilanteessa tapahtui 40-luvun puolivälissä muutos, mikä näkyi vuonna 1945 järjestettyjen sekä eduskunta- että kunnallisvaalien tuloksissa. Molemmissa vaaleissa vasemmiston kannatus voimistui Tampereella ja SKDL nousi SDP:n rinnalle kamppailemaan kaupungin vaikutusvaltaisimman puolueen asemasta. Kunnallisvaaleissa SKDL:n kannatus kasvoi ja se ohitti hiuksen hienosti SDP:n kannatuksen (SDP 31,2 % ja SKDL 32,1 %). Ero oli niin pieni, että molemmat puolueet saivat 15 valtuustopaikkaa, porvarit 17. Sosiaalidemokraatit ja porva-

⁴³ Kansanedustaja Kaisa Hiilelä esitti eduskunnan talousarviokäsittelyn yhteydessä pitämässään puheessa helmikuussa 1954, että Tampereella oli kaupungin lastentarhoja 9, yksityisiä 5 ja seimiä 12. (Kansan lehti 1954/35, 4) Todennäköisesti Rasilan tilastoon on laskettu vain kaupungin ylläpitämät lastentarhat, mutta niitäkin Hiilelä mainitsee yhden enemmän.

rit olivat jo sotavuosina aloittaneet yhteistyön, josta Tampereella kehkeytyi ns. aseveliakselina tunnettu yhteenliittymä. Tämä merkitsi sitä, että paikallistason politiikassa SKDL joutui usein taipumaan aseveliakselin tahtoon. (Lähdeniemi 2010)

Sodan jälkeen sosiaalidemokraattisessa puolueessa oli sisäisiä ristiriitoja ja erityisesti aseveliakseli-toimintaa arvosteltiin. Niin sanottua yleislinjaa edusti Tampereella Erkki Lindfors, jonka johtamassa poliittisessa toiminnassa kommunisminvastaisuus oli etusijalla. Kaupunginaktuaari Unto Kanerva nousi Lindforsin vastustajaksi, sillä hän ja monet muut puolueen jäsenet eivät hyväksyneet Lindforsin menettelytapoja. Aseveliakselin toiminnassa aktiivisena toimijana Erkki Lindforsin rinnalla oli kokoomuslainen Lauri Santamäki. Ryhmittymän vaikutusvalta oli niin suuri, että se pystyi syrjäyttämään SKDL:n kaupungin hallinnosta vuosiksi ja päättämään jo etukäteen asiat pienessä piirissä ennen kaupunginvaltuustoa. Aseveliakselilla oli oma oppositiionsa sekä SDP:ssa että porvareiden puolella, mutta ne eivät pystyneet uhkaamaan toimintaa. (Leppänen 2010 a) Vuoden 1953 vaaleissa kanervalainen oppositio sai sosiaalidemokraattien 18 valtuustopaikasta kuusi. Naisista kaupunginvaltuustoon pääsivät yleislistalta toimistonhoitaja Anni Flinck ja rouva Elsa Kolinen, kanervalaisista kutoja-vahtimestari Jenny Matinaho. SKDL:sta valittiin merkonomi ja kirjastovirkailija Elli Stenberg ja ompelija Hulda Joki, kokoomuksesta maisteri Aino Tuomikoski. (Rasila 1992, 320 - 322, 330 - 332, 361)

Vuonna 1945 Erkki Lindfors valittiin Tampereen kaupungin kansliasihteerin virkaan ja kaksi vuotta myöhemmin Lindfors voitti Unto Kanervan apulaiskaupunginjohtajakisassa asevelisocialistien ja -porvareiden äänin. Rasila (1992, 368) toteaa, että sosiaalitoimen kaupunginjohtajana Lindfors ajoi voimakkaasti alaansa kuuluvaa keskussairaalahanketta ja vaikutti ratkaisevasti siihen, että Yhteiskunnallinen korkeakoulu saatiin Tampereelle. Löytämistäni lähteistä ei ilmene, mikä oli Erkki Lindforsin panos lastentarhaseminaarin perustamisessa, mutta sosiaalitoimen kaupunginjohtajana hän oli tietoinen vallitsevasta lastentarhanopettajapulasta. Haastattellessani Ritva Mäkelää hän oli vakuuttunut, että Erkki Lindforsin ansiosta asiat menivät eteenpäin, ja rahoitus seminaarille järjestyi. Lindforsin lähtökohtana oli Mäkelän mukaan ajatus, että öjos ei kerran Suomen maassa kouluteta (lastentarhan)opettajia tarpeeksi, niin täällä (Tampereella) koulutetaan.

Tampere valtakunnanpolitiikassa

Poliittinen vasemmisto oli Tampereella, tehdaskaupungissa, yksikamarisen eduskunnan vaaleista lähtien vahva. Ennen sotia sosiaalidemokraattinen puolue sai kaikista annetuista äänistä kaksi kolmasosaa. Vasemmisto jakaantui sotien jälkeen kahteen leiriin, kun vuoden 1945 eduskuntavaaleihin pääsi osallistumaan myös sosiaalidemokraateista vasemmalla ollut työväenliike. Kommunistit menestyivät hyvin, SKDL sai 49 paikkaa eduskuntaan. Tampereella va-

semmistö sai murskavoiton, 69,2 % äänistä, valtakunnallisen kannatuksen ollessa 48,5 %. Porvareista Tampereella vain Kokoomus oli voimakas, sillä se sai 23 % äänistä, kun Maalaisliiton kannatus oli alle prosentin luokkaa. Vuoden 1945 eduskuntavaaleista aina 1958 vaaleihin asti vasemmistopuolueet saivat Tampereella lähes 70 % annetuista äänistä. (Rasila 1992, 310 - 311.)

Pohjois-Hämeen vaalipiiristä, johon Tampere kuului, valittiin vuonna 1948 kaksitoista ja 1950-luvulla kolmetoista edustajaa eduskuntavaaleissa. Suurin osa oli aina tamperelaisia. Pitkääikäisiä tamperelaisia kansanedustajia olivat sosiaalidemokraattiseen puolueeseen kuuluneet Väinö Hakkila ja entinen kutomatehtaan työläinen Kaisa Hiilelä. Hiilelän edustajakausi oli pitkä, vuodesta 1930 vuoteen 1958. SKDL:n Elli Stenberg, tamperelainen vaatetustyöläinen, valittiin vuonna 1945 ja SDP:ta edustanut toimistonhoitaja Anni Flinck vuonna 1954. Molemmat olivat eduskunnassa kuusi vaalikautta. (Leppänen b 2010)

Sotien jälkeen valtakunnan politiikassa ministereinä ei tamperelaisia ollut ennen vuotta 1957, jolloin kokoomuslainen vuorineuvos Lauri. J. Kivekäs nimitettiin kauppa- ja teollisuusministeriksi. Erkki Lindfors toimi vajaan vuoden toisena sosiaaliministerinä syksystä 1957 kevääseen 1958. Sosiaalidemokraatteja edustava Aarre Simonen, joka asui Espoossa, mutta valittiin kansanedustajaksi Pohjois-Hämeestä vuosina 1951 -1962, toimi useaan otteeseen ministerinä. Hänen kauttaan hoidettiin monia Tamperetta ja Pohjois-Hämettä koskevia asioita, sillä hänellä oli hyvät suhteet Erkki Lindforsiin. (Leppänen b 2010)

Miksi Tampere jäi hallitusta muodostettaessa syrjään 1950-luvulla? Merkittävin syy oli, että tärkein hallituspuolue oli maalaisliitto, jolla Tampereella oli vähemmän kannatusta kuin muualla Suomessa. Tampereen ja Helsingin sosiaalidemokraattien välinen jännittynyt tilanne vaikeutti myös tamperelaisten asemaa ministerivalintoja tehtäessä. Koska hallituksen muodostaja oli useimmiten helsinkiläinen tai turkulainen sosiaalidemokraatti, jäi Tampere paitsioon. Alueellisestikaan Pirkanmaan asema ei ollut helppo. Alue kuului enimmäkseen neljään vaalipiiriin ja poliittisia voimia oli siksi vaikea yhdistää. (Rasila 1992, 344 -347)

Seuraavassa käsittelen niitä tehtyjä aloitteita, joissa ehdotetaan Tamperetta lastentarhaseminaarin kotipaikaksi. Olen tarkastellut aiemmin samoja aloitteita, mutta nyt kiinnitän huomio, mitä tamperelainen lehdistö kirjoitti aloitteista.

4.2 Tampere penää yleisiä valtion laitoksia

Tampere tunnettiin sodan jälkeen erityisesti tehtaiden ja työläisten kaupunkina, ei niinkään koulukaupunkina. Kaupungissa oli useita oppikouluja, mutta vielä vuonna 1950 kaupungin

kaikista 15 vuotta täyttäneistä asukkaista vain 12,1 % oli suorittanut vähintään keskikoulun, kun vastaava luku maan kaikkien kaupunkien kohdalla oli 17,3 %. Kaupungin tunnetuin koulu oli vuonna 1923 perustettu teknillinen oppilaitos. Korkeakoulun puuttuminen puhututti tamperelaisia. Heti sodan jälkeen vuonna 1944 kaupunginhallituksen kokouksessa varsinaisten asioiden käsittelyn ulkopuolella Aamulehden päätoimittaja Jaakko Tuomikoski kertoi kuulleensa, että teknillisen korkeakoulun siirrosta Helsingistä Tampereelle oli keskusteltu. Pari kuukautta tämän jälkeen kansanedustaja Sulo Heiniö piti Tampere-Seurassa esitelmän öMitä korkeakouluja Tampereelleö. Tampereelle haluttiin korkeakoulu, mutta Rasilan mukaan taustalla oli enemmän kaupungin maine kuin mikään todellinen valtakunnallinen tai paikallinen tarve. (Rasila 1992, 456 ö 459.)

Lastentarhaseminaari oli yksi ns. korkeampaa koulutusta antava oppilaitos, jonka perustamista kotikaupunkiinsa tamperelaiset kansanedustajat ajoivat vuosia. Vuosina 1947 -1954 tehdyistä yhdeksästä eduskunta-aloitteesta seitsemässä oli allekirjoittajina tamperelaisia. Aloitteista kahdessa ei oteta kantaa paikkakuntaan, viiden aloitteen otsikossa ja tekstissä ehdotetaan seminaarin perustamista Tampereelle ja kahden tekstissä Tampere on esillä, mutta ei ainoana vaihtoehtona, vaikka aloitteen otsikossa onkin Tampere mainittu. On varsin ymmärrettävää, että tamperelaiset ehdottivat kotikaupunkiinsa uutta oppilaitosta, koska kaupungissa ei ollut nuorille ylemmän asteen jatkokoulutuspaikkoja.

4.2.1 Oppikoulunuorisolle jatkokoulutuspaikkoja

Alpo Lumpeen tekemästä aloitteesta ehti kulua neljä vuotta, ennen kuin lastentarhaseminaariasia otettiin uudelleen esiin eduskunnassa. Vuoden 1951 syyskuussa seminaarin perustaminen tuotiin uudelle eduskunnalle pohdittavaksi, kun tamperelaisen sosiaalidemokraatin Kaisa Hiilelän johdolla tehtiin asiasta raha-asia-aloite (Rah.al. 1951:165). Aloitteen allekirjoittajista yksitoista oli sosiaalidemokraatteja, kokoomuslaisia neljä, SKDL:oa ja Maalaisliittoa edusti kolme kansanedustajaa.⁴⁴ Yli puolet allekirjoittaneista (13) oli Hämeen pohjoisesta vaalipiiristä, loput Mikkelin, Kuopion, Uusimaan, Vaasan itäisestä ja Turun pohjoisesta vaalipiiristä. Kaikki Tampereella kirjoilla olleet Pohjois-Hämeen vaalipiiriin kuuluneet kansanedustajat allekirjoittivat aloitteen. Aloitetta oli mitä ilmeisimmin pohjustettu Tampereella syyskuun alussa, sillä sosiaalilautakunnan pöytäkirjoissa on maininta, että sosiaalilautakunnan yleinen osasto oli kutsunut Tampereella asuvat eri puolueiden kansanedustajat Nekalan lastentaloon 5.9.1951.

⁴⁴Allekirjoittaneet puolueittain: SDP: Elli Nurminen, Laura Brander-Wallin, Impi Lukkarinen, V. Virtanen, Kusta Alanko, Veikko Helle, A. Simonen, Otto Toivonen, Valfrid Eskola, Väinö Hakkila; SKDL: Elli Stenberg, Kaarle E. Renfors, Lauri Myllymäki; Kokoomus: T. A. Wiherheimo, Aune Innala, Jaakko Hakala, Matti Heikkilä; Maalaisliitto: Atte Pakkanen, Vieno Simonen, Hilja Väänänen.

Tavoite oli saada valtion talousarvioon määräraha lastentarhaseminaaria varten (Sos.ltk.pk. 1951, § 359).

Eduskunta-aloitteessa ehdotettiin lastentarhanopettajaseminaarin sijoituspaikaksi Tampereetta,. Ehdotusta perusteltiin sillä, että se oli suurin sisämaan kaupunki ja sinne oli opiskelijoilla hyvät yhteydet sisä-Suomen pitäjistä ja lyhyemmät matkat kuin Helsinkiin. Tampereella olisi myös erinomaiset harjoittelumahdollisuudet ja öTampereen kaupungin viranomaiset ovat suhtautuneet asiaan hyvin myönteisesti ja huoneisto tätä tarkoitusta varten olisi käytettävissä hyvin edullisin ehdoin.ö (Rah.al. 1951:165.) Aloitteesta ei käy ilmi, mitä huoneistoa tarkoitettiin, mutta Tammerkoski lehti (1951/5, 152) kirjoitti, että öhuoneistokysymys voitaisiin järjestää väliaikaisesti kunnes laitokselle rakennettaisiin oma taloö. Todennäköisesti kansanedustajat tiesivät, että uusi iso lastentarharakennus oli valmistumassa ja että tähän tulevaan Kalevan lastentaloon suunniteltiin myös tiloja lastentarhaseminaarille. Rehtori Ritva Mäkelän mukaan Kalevan lastentaloon oli suunniteltu omaa kerrosta lastentarhaseminaarille, ja se oli kirjattu joihinkin suunnitelmiinkin. Todennäköisesti asiasta oli ollut paljonkin puhetta, sillä Kalevan lastentalo miellettiin pitkään lastentarhaseminaariksi. Ritva Mäkelä kertoo, että muun muassa kaupungin matkailuoppaat esittelivät turisteille kaupunkikierroksellaan talon lastentarhaseminaarina. Todellisuudessa seminaarilla oli pienen pienet tilat kellarikerroksessa. Aloitteessa viitataan myös siihen, että sosiaaliministeriö on jo 1949 vuoden menoarvioon esittänyt määrärahaa seminaarin perustamiseksi Tampereelle. Koska monissa maaseutukaupungeissa oli huutava pula lastentarhanopettajista myös Kuopiosta, Mikkelistä, Vaasasta ja Turusta olevat edustajat olivat aloitteessa mukana. Vain neljä päivää myöhemmin Kansanpuolueen kuusi edustajaa Irma Karvikon johdolla tekivät raha-asia-aloitteen, jonka nimessä mainitaan Tampere, mutta tekstissä keskitytään enemmän henkilöstöpulaan ja kasvatuksellisiin seikkoihin (ks. s. 41).

"Saako Tampere yleisiä valtion laitoksia?" otsikoi Tammerkoski lehti vuonna 1951. Kirjoituksessa mainitaan, että "viime kuukausina on noussut päivänvaloon useitten valtion laitosten perustamisesta, joitten paikkana Tampere on ehdolla". Näitä olivat opettajakorkeakoulu, lastentarhanopettajaseminaari, kättilöopisto ja yhteiskunnallisen korkeakoulun siirto. Opettajakorkeakoulu olisi ollut toistaiseksi väliaikainen ja sen toimipaikaksi ajateltiin Kalevan kansakoulu. Opettajakorkeakoulun paikasta kilpailivat Tampereen lisäksi mm Oulu, Rovaniemi ja Seinäjoki. Harjoittelumahdollisuuksia pidettiin hyvinä, sillä kaupungin lastenhuoltolaitoksissa oli hyvin tilaa. Lehden artikkelissa ei selvästi viitata eduskunta-aloitteisiin. (Tammerkoski 1951/5, 152.)

Myöhemmin samana vuonna ilmestyneessä Tammerkoski lehdessä kerrotaan Tampereen paikallisradion ohjelmasta, jossa aiheena oli korkeampien oppilaitosten saaminen Tampereelle. Radio-ohjelmassa keskustelijoina olivat mm lastentarhanopettaja Inkeri Keravuori ja johtaja-

opettaja Vihtori Mäkelä sekä Tampere-Seuran puheenjohtaja Sulo Heiniö. Omassa avauspuheenvuorossaan Heiniö painottaa jatko-opiskelupaikkojen tärkeyttä, sillä oppikoulun käyneiden nuorten pitäisi saada jatkaa opiskeluaan kotipaikkakunnalla. Keskustelussa tulee esille, että sekä lastentarhanopettajaseminaarista että opettajakorkeakoulusta oli tehty eduskuntaaloite. Inkeri Keravuoren mielestä Tampereelle oli saatava lastentarhanopettajaseminaari, sillä lastentarhanopettajia tarvittiin lisää ja Tampereella oli hyviä lastentarhoja ja päteviä opettajia seminaaria varten. (Tammerkoski 1951, 198-199.)

4.2.2 Sivistysvaliokunta ehdottaa hylkäämistä

Seuraavan kerran lastentarhanopettajaseminaarin perustaminen oli esillä eduskunnassa helmikuussa 1952. Neljä tamperelaista kansanedustajaa Kustaa Alanko, Jaakko Hakala ja Elli Stenberg Kaisa Hiilelän johdolla tekivät toivomusaloitteen, jossa ehdotetaan, että hallitus ottaisi tulo- ja menoarvioon riittävän suuren määrärahan käytettäväksi lastentarhaseminaarin perustamiseen Tampereelle. (Toiv.al. 1952: 102.) Aloitetta käsiteltiin toukokuussa sivistysvaliokunnassa ja valiokunnan antamassa lausunnossa eduskunnalle se ehdotettiin hylättäväksi (ks. s. 41). Kuusi sivistysvaliokunnan jäsentä⁴⁵ jätti vastalauseen, jossa edelleen ehdotetaan lastentarhaseminaarin perustamista Tampereelle. Sivistysvaliokuntaan ei kuulunut yhtään edustajaa Hämeen pohjoisesta vaalipiiristä, joten mistään kotipaikkakunnan tai oman vaalipiirin suostumisesta ei ollut kyse. Vastalauseen jättäjistä kolme oli sosiaalidemokraatteja, kaksi edusti SKDL:oa ja yksi RKP:etta. Tampere soveltui edustajien mielestä erinomaisen hyvin lastentarhanopettajien koulutuspaikkakunnaksi, sillä kaupungin taholta oli luvattu huoneisto edullisin ehdoin, ja harjoittelumahdollisuudetkin olisivat erinomaiset. Alustavien laskelmien mukaan valtion varoja tarvittaisiin vain 2,000,000 markkaa. (SiVM 1952: 67.)

Sivistyslakivaliokunnan mietintö on kirjattu toukokuun 14. päivälle, mutta Aamulehti kirjoitti jo samana päivänä ilmestyneessä lehdessä: "Lastentarhanopettajien puutteen poistamiseksi ei sivistysvaliokunnan mielestä ole syytä perustaa uutta seminaaria. Sivistyslakivaliokunnan mietinnön teksti on kerrottu lehdessä sanatarkasti. (AL 14.5.1952, 6.) Noin viikkoa myöhemmin lastentarhanopettajakoulutus oli taas Aamulehden otsikoissa. "Lastentarhanopettajain valmistuslaitoksen perustamisesta Tampereelle siirtyi päätöksen teko perjantaihin". Jutussa kerrotaan eduskunnan tekemistä päätöksistä laajasti, mutta lastentarhanopettajakoulutuksesta on vain maininta jutun loppupuolella. Siinä todetaan, että edustaja Hiilelän toivomus määrärahasta lastentarhanopettajaseminaarin perustamiseksi Tampereelle pantiin pöydälle perjantain istuntoon. (AL 22.5.1952, 6.)

⁴⁵ K. F. Haapasalo (sos.dem.), Meri (Meeri) Kalavainen (sos.dem.), Elli Juntunen (SKDL), Pentti Niemi (sos.dem.), Anna Nevalainen (SKDL), Kurt Nordfors (rkp).

Seuraava aloite tehtiin syyskuussa ja siinäkin ensimmäinen allekirjoittaja oli Kaisa Hiilelä. Allekirjoittajia oli 16 kansanedustajaa, SDP:sta kymmenen, SKDL:osta yksi, maalaisliittolaisia kaksi ja kokoomuksesta kolme. (liite 3) Raha-asia-aloitteessa perustellaan Tamperetta sillä, että öhuoltoväen piirissä Tampereen kaupunki täyttää erinomaisesti ne vaatimukset, joita lastentarhanopettajaseminaarille asetetaan.ö Uudelleen mainitaan jo aiemmin esitetty peruste: Tampereen kaupunki on asialle myönteinen ja se on varannut huoneiston edullisin ehdoin. Lisäksi kerrotaan, että kaupunki tarjoaa opettajavoimia ja harjoittelupaikkoja seminaarin käytettäväksi. (Rah.al. 1952: 176.)

Tammerkoski lehti huomioi korkeakoulukysymyksen vasta joulukuussa otsikolla öEi vain tulut korkeakouluaö. Kyseessä oli opettajakorkeakoulu, joka eduskunnan päätöksellä sijoitettiin Ouluun, vaikka sekä kouluhallitus että opetusministeriö olivat pitäneet Tamperetta edullisempaan sijoituspaikkana. Kirjoittaja tuo julki pettymyksensä todeten: "Niinköhän käy, että Tampere jää viimeiseksi Suomen kaupungeista, johon korkeakoulu sijoitetaan". Kirjoituksessa todetaan, että Tampere on maan suurimpana sisämaakeskuksena sijaintinsa puolesta erittäin hyvä korkeakoulupaikkakunnaksi. Pettyneenä kirjoittaja jatkaa: "Mutta eihän Tampereelle ole annettu edes lastentarhanopettajaseminaaria, vaikka uutta sellaista tarvitaan perin kipeästi ja Tampereella olisi kaikki edellytykset tämän laitoksen paikaksi. Odottakaamme vain, koska uusi lastentarhaseminaari perustetaan Helsinkiin tai Turkuun. Tai kenties Rovaniemelle." Kirjoittaja toteaa lopuksi, että Tampereen kai pitää perustaa korkeakoulu omilla varoillaan. (Tammerkoski 1952/9, 262.)

4.2.3 öTampereen seminaarisuunnitelma paras mahdollinen!ö

Kansanpuolueen Juho Tenhiälän helmikuussa -53 tekemässä aloitteessa ei Tamperetta mainita. Aloitetta olen käsitellyt aiemmin. Uusi aloite tehtiin kolmen päivän kuluttua. Tamperelaisen Elli Stenbergin ja yhdeksän⁴⁶ SKDL:n kansanedustajan toivomusaloitteessa pohditaan muun muassa seminaarin sijoituspaikkaa. Tamperetta perustellaan sillä, että "lastensuojelutyötä harrastavat" ovat yksimielisesti hyväksyneet Tampereen ja myös Lastensuojelun Keskusliiton asettama toimikunta on samalla kannalla. Aloitteessa kerrotaan, että lastentarhanopettajien tarve on johtanut siihen, että Tampereen lastensuojelulautakunta on ryhtynyt suunnittelemaan lastentarhaseminaarin perustamista. Aloitteessa mainitaan, että toimitilat, harjoittelupaikat ja opettajien saaminen eivät tuota ongelmaa. Aloitteen tekijät ovat kuitenkin sitä mieltä, että sijaintipaikalla ei ole väliä. Tärkeintä on, että valtion ylläpitämä seminaari saadaan perustettua. Aloitteen lopussa pohditaan sitäkin, että ehkä muissa kaupungeissa löytyy vielä parempia

⁴⁶ Stenbergin lisäksi allekirjoittaneet olivat Irma Torvi, Judit Nederström-Lundén, Paavo Aitio, Toivo Kujala, Hannes Tauriainen, Eino Rannikkoluoto, Toivo Niiranen, Eino Tainio.

mahdollisuuksia. Aloitteentekijöillä ei kuitenkaan ole mitään Tamperetta vastaa. Loppukaneettina on: "Kasvattajien kasvattaminen kansamme nuorimmalle polvelle on tehtävä, jota valtiotalta odotetaan." (Toiv. al. 1953: 141.) Mutta valtiovalta ei vielääkään osoittanut varoja uuden koulutuksen aloittamiselle.

Kalevan lastentalon vihkiäisjuhla marraskuussa 1953⁴⁷ antoi uuden mahdollisuuden ottaa esiin lastentarhaseminaarin perustaminen. Aamulehti kommentoi juhlaa laajasti. Lehtijuttu oli jaettu kahteen osaan: pääotsikkona oli Lastentalon heijastettava kotia ja sen sisällä olevan erillisen osan Tampereen seminaarisuunnitelma paras mahdollinen. Vihkiäisjuhlaa siis käytettiin nykytermein sanottuna lobbaukseen, sillä useissa puheenvuoroissa mainittiin uuden lastentarhaseminaarin tarpeellisuus. Apulaiskaupunginjohtaja Erkki Lindfors mainitsi puheessaan, että lastentarhanopettajien puute on suuri. Siksi tamperelaiset toivoivat, että Kalevan lastentalosta tulisi lähtökohta lastentarhaseminaarille. Ebeneser-kodin lastentarhaseminaarin rehtori Armo-Laina Sirelius lupasi tervehdyksessään apua Tampereen seminaarille. (AL 15.11.1953, 10.)

Juhlaan osallistunut sosiaaliministeriön ylitarkastaja Niilo Kotilainen vertasi puheenvuorossaan Suomen ja muiden Pohjoismaiden tilannetta lastentarhatoiminnan osalta todeten, että kaikissa Pohjoismaissa on useita lastentarhaseminaareja. Esimerkiksi Ruotsissa on noin 900 tarhaa, joissa 350 00 lasta, lastentarhanopettajaseminaareja on 7 ja lastentarhanopettajia valmistuu vuosittain yli 100. Suomessa on vain yksi seminaari, parisataa tarhaa ja niissä lapsia 12 600. Kotilainen ilmoittaa, että sosiaaliministeriön taholta seminaarin saamista Tampereelle kannatetaan varauksetta, sillä Tampereen suunnitelma on "asiallisesti erittäin hyvä ja taloudellisesti valtiolle edullinen". Mitä lauseen loppuosa tarkoittaa? Oliko kaupunki jo tässä vaiheessa luvannut perustaa seminaarin, jos valtio antaa siihen rahallista tukea? (AL 15.11.1953, 10.)

Erkki Lindforsin, sosiaalilautakunnan yleisen osaston puheenjohtaja Jalmari Rinteen ja sosiaaliministeriön lastentarhojen tarkastajan Aune Ståhlbergin puheissa lastentarhatoimintaa koskevat luonnehdinnat ovat kiinnostavia. Jalmari Rinne toteaa "ihanteen olevan, että äidit saisivat olla kotona lapsia hoitamassa. Kun olosuhteet kuitenkin pakottavat äiditkin ansiotyöhön ja on paljon kaikkea turvaa ja tukea vailla olevia lapsia, lastenhoitolaitoksia tarvitaan". Erkki Lindforsin mukaan tarhapaikkoja pidetään alkeiskouluna, jonka merkitys lapsen kehitykselle on suuriarvoinen. Aune Ståhlberg painottaa juhlaesitelmässään sitä, että pienellä lapsella on "tuskallinen turvallisuuden tarve epävarmassa yhteiskunnassa. Lapsi kuuluu kotiin, joka on hänen luonnollinen turvansa. Julkisista lastentaloista on pyrittävä tekemään sellaisia, että ne heijastaisivat kotia". (AL 15.11.1953, .)

⁴⁷ Kalevan lastentalossa oli 240 lastentarha- ja seimipaikkaa ja kaksi johtajaa: lastentarhanopettaja Ritva Mäkelä ja lastentarhanopettaja, kasvatustieteiden maisteri Lea Paunu.

Puheiden alkuperäisiä tekstejä ei ole julkaistu, lehdessä olevat lyhennelmät ovat toimittajan kirjoittamat. Teksteistä näkyy selvästi, kuinka erilaiset painotukset puheissa on. Kahdessa puheenvuorossa, Ståhlbergin ja Rinteen, on selvä kotia ihannoiva viesti, äitien työssäkäyntiä pidetään pakkona. Valtakunnallisessa pienten lasten hoitoa käsittelevässä komiteamietinnössä tällainen kotiäitiyttä korostava asenne oli selvästi esillä. (KM 1951:72) Jos kaupungissa (koko maassa) oli vähän päivähoitopaikkoja, oli tietenkin hyvä antaa sellainen kuva, että naisten kuuluu olla lastensa kanssa kotona. Toisaalta se, että naiset jäivät kotiin - vapaaehtoisesti tai tilanteen pakosta - aiheutti sen, ettei päivähoitopaikkoja rakennettu. Apulaiskaupunginjohtaja Lindfors otti puheessaan erilaisen kannan. Hän painotti, että lastentarhan merkitys on lapsen kehitykselle tärkeä, lastentarhat ovat alkeiskouluja. Lindforsilla painotus oli oppimisessa, ei hoidossa. Puheenvuoroa voidaan pitää kannanottona esiopetuksen puolesta, vaikka asiasta ei paljoa vielä tuolloin puhuttu, ei ainakaan esiopetuksen nimellä.

4.2.4 Kaupunginhallitus asettaa ns. seminaaritoimikunnan

"Lastentarhaopettajaseminaaria ei saada vielääkään Tampereelle. Valtion talousarvio ei kestä tarvittavaa 3 milj. markkaa". Otsikko lauantaipäivän Aamulehdessä tammikuussa 1954 kertoo jälleen kerran seminaarihakkeen lykkääntymisestä. Uutisessa todetaan asiantuntevilta tahoilta saadun tiedon mukaan olevan ilmeistä, että Tampere ei saa seminaaria vuoden 1954 aikana. Valtion syksyisessä talousarvioehdotuksessa vähennettiin määrärahaa eikä nykyisellä hallituksella lehden mukaan ole mahdollisuutta lisätä tarvittavaa kolmea miljoonaa markkaa budjettiin. Tampereen kaupungin toiminnasta asian hyväksi mainitaan, että "Tampere on yrittänyt parastaan ja tehnyt usean vuoden aikana suuria uhrauksia seminaarin vuoksi, mm. rakennuttamalla Nekalan ja Kalevan lastentalot tarkoitukseen sopiviksi. "Uutisen lopuksi mainitaan, että Tampereelta käsin on tehty useitakin seminaaria koskevia eduskunta-aloitteita ja että viimeksi tamperelaisten naisjärjestöjen edustajat olivat selostamassa suunnitelmaa sosiaaliministeriössä ja valtiovarainvaliokunnassa. (AL 16.1.1954, 4; ks. s. 48.)

Vaikka Aamulehden uutisessa oli jo tammikuussa kerrottu, ettei talousarvioon tule määrärahaa lastentarhaseminaarille, käytti Kaisa Hiilelä seminaarin perustamisesta pitkän puheenvuoron eduskunnassa talousarviokeskustelussa helmikuussa 1954. Kansan Lehti julkaisi puheen kokonaan 13.2. otsikolla "Tampereella varattu huoneistot lastentarhaopettaja-seminaarille". Kirjoituksen alussa Hiilelä toteaa, että uuden lastentarhanopettajaseminaarin perustamisesta on tullut eräänlainen ikiliikkuja eduskunnassa. Se pyörii lastensuojeluväen mielessä, mutta valmista siitä ei tule. Suomessa ei ollut päästy askeltakaan eteenpäin lastentarhanopettajien valmistuksen lisäämisessä, kun taas muissa Pohjoismaissa oli jo useita valtiollisia lastentarhaseminaareja. Lastentarhanopettajia valmistui vain kolmannes vuotuisesta tarpeesta, ja varsinkin maaseudulla opettajapula oli suuri. Esimerkkinä Kaisa Hiilelä mainitsee Tampereen uuden Kalevan

lastentalon, joka otettiin käyttöön edellisenä syksynä. Silloin yhdeksään lastentarhanopettajan paikkaan saatiin vain seitsemän pätevää hakijaa. Kaisa Hiilelä arvostelee myös hallitusta pääkaupunkikeskeisyydestä. ”Hallituksen argus-silmä⁴⁸, jonka sanotaan näkevän kaiken, ei näe Helsinkiä ulommaksi silloin, kun asia koskee lähinnä muita kuin pääkaupunkia.” Puheenvuorossaan Hiilelä on myös huolissaan lastenseimissä hoidossa olevien leikki-ikäisten pedagogisesta kasvatuksesta, siksi seimiin tarvittaisiin koulutettuja lastentarhanopettajia. (Kansan Lehti 1954, 4.) Todennäköisesti Kaisa Hiilelä tarkoitti niin sanottuja laajennettuja seimiä, sillä näissä oli lapsia vauvoista aina kouluikäisiin saakka. (Ks. KM 1951:72, 6.)

Tampere soveltuisi Hiilelän mielestä hyvin keskeisen asemansa vuoksi valtiollisen lastentarhanopettajaseminaarin sijoituspaikaksi. Tampereen kaupunki oli suhtautunut hankkeeseen hyvin myönteisesti, sillä uuteen Kalevan lastentaloon oli jo piirustusvaiheessa varattu huoneisto seminaaria varten.⁴⁹ Huoneistoon mahtuisi 27-30 oppilasta, muutama enemmän kuin mitä sosiaaliministeriön laskelmissa edellytetään. Käytettävissä olisivat kaikki kaupungissa olevat lastensuojelulaitokset: kaupungin lastentarhoja yhdeksän, yksityisiä viisi ja kunnallisia lastenseimiä 12. Opetushenkilöstöäkin Hiilelän mielestä löytyisi, sillä esimerkiksi kahden kasvatusneuvolan psykiatrit olisivat käytettävissä. Kaisa Hiilelä ihmettelee valtion kielteisyyttä, sillä ”Tampere tarjoaa hyvän huoneiston ja erinomaiset lastenhoitolaitoksensa seminaarin käytettäväksi miltei kiitoskaupalla.” Hiilelän mielestä rahallisista syistä ei tämän määrärahan vastustajat voi kantaansa perustella. Hän kertoo eduskunnan talousarviokeskustelussa pitämänsä puheen lopuksi, että tekee aloitteen, jossa ehdottaa 2 miljoonan markan määrärahan ottamista talousarvioon. (KL, 13.2.1954, 4.)

Hiilelä teki aloitteen huhtikuun alussa, mutta lastentarhaseminaarin perustaminen oli jo kuu- kautta aiemmin saanut uuden käänteen, kun Tampereen kaupunginhallitus päätti kokoukses- saan maaliskuun ensimmäisenä päivänä öasettaa ns. seminaaritoimikunnan kehittämään vireille pantua kysymystä lastentarhanopettajaseminaarin perustamisesta. Päätöstä edelsi sosiaalimi- nisteri Irma Karvikon vierailu Kalevan lastentalossa helmikuussa 1954. Vierailusta kerrotaan sosiaalilautakunnan yleisen osaston pöytäkirjoissa. Ministeri oli todennut, että lastentarhaseminaaria varten tarkoitetut tilat olivat tarkoituksenmukaiset. Karvikko oli neuvotellut kaupun- ginhallituksen edustajien kanssa seminaarista ja oli sitä mieltä, että Tampereella oli riittävät tilat ja tarpeeksi harjoittelupaikkoja seminaarille. Lastensuojelutyön johtaja Kaarina Rantanen toi asian tiedoksi sosiaalilautakunnan yleisen osaston kokouksessa 2.3.1954 (Sos.ltk.pk. I 1954, § 99).

⁴⁸ Argos = monisilmäinen jättiläinen, jonka silmistä vain puolet nukkui kerrallaan. (Castrén & Pietilä -Castrén 2000, 53)

⁴⁹ Rehtori Ritva Mäkelä muistelee, että Kalevan lastentaloon olisi suunniteltuvaiheessa aiottu rakentaa kolmas kerros juuri seminaaria varten. (Mäkelä 1996)

Seminaaritoimikunnan perustamispäätöksestä huolimatta Kaisa Hiilelä teki huhtikuussa aloitteen (Toiv.al. 1954: 215), jonka allekirjoittajina oli hänen lisäksi 11 sosiaalidemokraattia ja yksi SKDL:n edustaja. Aloitteessa ei mainita Tamperetta, mutta toivotaan, että öhallitus kiireellisesti selvityttäisi valtion lastentarhaseminaarin perustamista ja toimintaa koskevat asiat koko laajuudessaan. Toinen aloite tehtiin noin viikon kuluttua. Allekirjoittajista seitsemän edusti Kansanpuoluetta, yksi Maalaisliittoa ja yksi Kokoomusta. Kansanpuolueen Artturi Tienari oli aloitteen ensimmäinen allekirjoittaja. Aloitteen lopussa esitetään, että hallitus ryhtyisi kiireellisiin toimenpiteisiin lastentarhanopettajaseminaarin perustamiseksi Tampereelle (Toiv. al. 1954: 214). Ihmetyttää, miksi edustajat vielä tekivät aloitteita, vaikka Tampereen kaupunki oli jo aloittanut valmistella seminaarin perustamista. Halusivatko he varmistaa, että lastentarhaseminaarille saadaan valtiolta tarvittava tuki?

Toukokuun 19. päivänä Tampereen kaupunginvaltuusto päätti perustaa Lastentarhaseminaarin Säätiön ja lahjoitti perustamispääomaksi 100.000 mk ja käyttörahastoon miljoona markkaa. Säätiön tehtävänä oli perustaa lastentarhaseminaari, joka aloittaisi toimintansa vuoden 1955 alussa. (Tammerkoski 1954, 134.) Toukokuun lopussa seminaarin perustaminen sai tukea uudelta suunnalta. Tukholman lastentarhaseminaarista⁵⁰ oli saapunut opiskelijaryhmä rehtorinsa ja opettajansa kanssa tutustumiskäynnille Tampereelle ja Aamulehdessä kerrottiin vierailusta. Tukholmalaiset olivat olleet Helsingissä neljä päivää, Tampereella he tutustuivat muun muassa Kalevan uuteen lastentaloon. Kyttälän lastentarhassa järjestettiin keskustelutilaisuus, jossa vieraiden lisäksi oli tamperelaisia ökunnallisia ja lastentarhanopettajia. Aamulehden jutussa ei kerrota, keitä kaikkia keskustelutilaisuuteen osallistui. Mutta kuvatekstissä mainitaan, että läsnä olivat lastentarhanopettajat Hilla Auranne ja Hebe Backman sekä maisteri Aino Tuomikoski, joka oli kokoomuksen edustajana kaupunginvaltuustossa ja myöhemmin perustetun seminaaritoimikunnan jäsen. Seminaarinopettaja Ericsson kertoi, että Ruotsissa valmistui vuosittain 200 lastentarhanopettajaa, seminaareja oli 7. Rehtori Schillin mielestä suomalainen seminaarikoulutus oli ainutlaatuista, sillä lastentarhanopettajat opetettiin hyvin monitaitoisiksi ja suomalaiset opettajat tulivat erinomaisesti toimeen lasten kanssa. Lopuksi vieraat toivoivat tamperelaisten naisten edistyvän seminaaripuhissaan nopeasti ja onnellisella tavalla. (AL 25.5.1954, 4)

Miksi valtiovalta ei halunnut perustaa valtiollista lastentarhaseminaaria, sitä ihmetteli nimimerkki Tuulensuukin Tammerkoski-lehdessä kesäkuussa 1954, mutta toteaa, että lastentarhaseminaarin tulo Tampereelle oli kuitenkin varma, sillä kaupunki perustaa sen. Korkeakoulupoliikkaa pohtiessaan Tuulensuu arvelee, että opettajakorkeakoulu meni Ouluun, koska hallitusta johti maalaisliitto ja sen kannattajista suuri osa oli Pohjois-Suomessa. (Tammerkoski

⁵⁰ Aamulehdessä ei kerrota kumpi Tukholman lastentarhanopettajakoulutuksista oli kyseessä: Södra KFUK:s Pedagogiska Institutet vai Social-Pedagogiska Seminarier.

1954/5, 123) Tuulensuun arvio oli todennäköisesti oikea. 1950-luvun alkuvuosina maalaisliito oli usein hallitusvastuussa ja koska sen kannatus Tampereella oli vain prosentin verran, ei tamperelaisia valtioneuvostoon nimitetty. Siksi erilaisten valtion laitosten saaminen Tampereelle vaikeutui.

Miksi lastentarhaseminaari haluttiin perustaa Tampereelle? Seitsemässä aloitteessa Tamperetta ehdotetaan seminaarin kotipaikaksi. Perusteluja valinnalle oli monia: sisä-Suomen kaupunkina Tampere oli sijainniltaan hyvä. Useissa perusteluissa mainitaan, että Tampereella oli hyvät harjoitteluolosuhteet. Lausunto hieman ihmetyttää, sillä kaupungin lastentarhoja oli vuonna 1955 vain kahdeksan, mutta ne olivat isoja. Oliko kysymys myös siitä, että Tampere lupasi sijoittaa seminaarin toimintaan alkupääoman ja käyttövaroja? Merkitystä saattoi olla myös sillä, että tamperelaiset kansanedustajat ja eritoten Kaisa Hiilelä tekivät monia aloitteita valtiollisen seminaarin perustamisesta.

4.3 Seminaaritoimikunta ja Säätiön perustaminen

Seminaaritoimikunta

Lukuisista yrityksistä huolimatta eduskunta ei myöntänyt varoja valtiollisen lastentarhanopettajakoulutuksen perustamiseen, vaikka tamperelaiset kansanedustajat olivat monin keinoin pyrkineet viemään asiaa eteenpäin. Kun varoja ei valtiolta saatu, päätti kaupunki perustaa oman seminaarin ja anoa sille valtiolta tukea.

Asiaa valmistelemaan perustettiin seminaaritoimikunta kaupunginhallituksen kokouksessa 1.3.1954. Toimikunnan jäseniksi nimitettiin rouvat Aino Tuomikoski, Elsa Kolinen ja Hulda Joki. He olivat kaupunginvaltuuston jäseniä, Tuomikoski edusti kokoomusta, Kolinen sosiaalidemokraatteja ja Joki SKDL:oa. Lisäksi toimikunnassa oli kaksi kaupungin virkamiestä: lastensuojelujohtaja Kaarina Rantanen ja kaupunginlakimies Sampo Toni. Toimikunnalle annettiin tehtäväksi tutkia mahdollisuuksia säätiön perustamiseksi ja tehdä ehdotus säätiön hallintorakenteeksi ja säännöiksi. (Kaupunginhallituksen kertomus II 1954, 5.)

Toukokuussa 1954 seminaaritoimikunnan laatima mietintö esiteltiin kaupunginvaltuustolle. Mietinnössä todetaan, ettei säätiön, jonka tarkoituksena on perustaa Tampereelle lastentarhaseminaari, perustamiselle ole mitään estettä, kunhan joku lahjoittaa peruspääoman. Mietinnössä mainitaan, että jo ennen toimikunnan asettamista oli tutkittu mahdollisuuksia perustaa Tampereella seminaari. Lause viitanee sosiaaliministeri Irma Karvikon helmikuussa 54 tekemään vierailuun, jolloin hän oli tutkinut lastentarhaseminaarille tarkoitettuja tiloja ja todennut ne tarkoituksenmukaisiksi. (Sos.ltk.pk I/1954, § 99)

Toimikunta ehdottaa, että kaupunki perustaa säätiön ja lahjoittaa 100 000 markan peruspääoman. Säätiön hallintorakenteeksi ehdotettiin kolmiportaista järjestelmää: 1) Säätiön valvontaoikeus kuuluu *valtuuskunnalle*, jossa on 12 jäsentä. 2) Säätiön varsinaisesta asioiden hoidosta huolehtii viisijäseninen *hallitus*. 3) Varsinainen seminaarin hoitaminen kuuluu seminaarin *johtokunnalle*, jonka säätiön hallitus valitsee ja jonka tehtävät ja jäsenmäärä määritellään johtokunnan johtosäännössä. *Valtuuskunnan* jäsenet määrää kaupunginvaltuusto ensimmäisellä kerralla. Vuosittain kolmannes jäsenistä eroaa. Uudet jäsenet valtuuskunta valitsee marraskuun kokouksessa kolmeksi vuodeksi kerrallaan. Valtuuskunta valitsee myös hallituksen jäsenet. Vähintään yhden jäsenen on oltava Tampereen kaupunginhallituksen ehdottama. Varsinaiset kokoukset ovat maaliskuussa ja marraskuussa. *Hallitus* hoitaa säätiön omaisuutta ja muita asioita ja siihen valitaan jäsenet vuosittain. Hallitus laatii myös johtosäännöt seminaaria, seminaarin johtokuntaa ja toimihenkilöitä varten. Johtosäännön hyväksyy valtuusto. Hallitus valitsee myös seminaarin johtokunnan. Säätiön sääntöehdotukselle toimikunta on hankkinut jo etukäteen oikeusministeriöstä epävirallisen hyväksynnän. (Kaupunginvaltuuston kertomus I 1954, 395)

Tilojen käytöstä toimikunta esitti erittäin tarkan selvityksen, jossa näkyi jo tulevan opetus suunnitelman pääsisällöt. Mistä toimikunta tietonsa oli hankkinut, sitä ei pöytäkirjoissa kerrota. Ehdotuksen aluksi mainitaan, että harjoittelupaikkoja oli riittävästi pientenlastenkodeissa, lastenseimissä ja kesäsiirtoloissa. Seminaarin kansliatilat, samoin käsityö-, veisto- ym. käytännölliseen harjoitteluun tarvittavat huoneet voitaisiin sijoittaa Kalevan lastentaloon, jossa oli neljä vapaata huonetta. Yhtä huonetta ehdotetaan muualta saapuvalle opettajalle yöpymistilaksi. Teoreettinen opetus tapahtuisi kaupungin kirjastotalossa, voimistelu kaupungin voimistelusalissa, pienten lasten voimistelun seuranta Kalevan lastentalossa. Talousopetusviikkojen luennot voitaisiin pitää kirjastotalolla, tyttöjen ammattikoulussa tai Kalevan lastentalossa, joista kahdessa viimeisessä oli käytössä myös keittiö. Seminaarin varsinaisena harjoitteluseminaarina toimisi Kalevan lastentalon alakerran lastentarha. Toimikunta ehdotti, että seminaari kouluttaisi noin 50 lastentarhanopettajaa siten, että kullekin kurssille otettaisiin 25 oppilasta. Kun koulutus olisi Ebeneserin mallin mukaan kaksivuotinen, toimisi samanaikaisesti kaksi vuosikurssia. Jos koulutus olisi tämän laajuinen, edellyttäisi se kahta opettajaa, joista toinen toimisi seminaarin johtajana. Muu opetus tulisi tapahtumaan tuntiopettajien voimin. Seminaarin vuosittaiset kustannukset olisivat toimikunnan arvion mukaan noin 4 miljoonaa markkaa. Opetussuunnitelman oletetaan olevan samanlainen kuin Ebeneser-seminaarissakin. (Kaupunginvaltuuston kertomus I 1954, 395) Vaikka suunnitelma oli hyvin tehty, ei se kuitenkaan toteutunut sellaisenaan.

Lastentarhaseminaarin toiminnan rahoittamisesta toimikunta oli käynyt neuvotteluja sosiaaliministeriön virkamiesten kanssa. Ministeriössä oli luvattu alustavasti, että vuoden 1955 talousarvioehdotukseen sisällyttää määräraha seminaarin vuosimenojen peittämiseksi. Toimikunnan mietinnössä kerrotaan kalustohankinnoista, että hankittavien esineiden laatu ja määrä riippuu asianomaisten opettajien henkilökohtaisista mielipiteistä. Mietinnössä luetellaan kuitenkin muun muassa kansliaan ja oppilaiden olohuoneeseen sekä käsityö - ja veistotyötilaan hankittavia huonekaluja ja koneita. Pianoa ei uskota tarvittavan, koska sille ei ole tilaa seminaarin tiloissa ja musiikinopetukseen varattavissa tiloissa olevia pianoja voidaan käyttää myös seminaarin tarkoituksiin. Hankintojen arvellaan maksavan noin 1 miljoona markkaa, jonka kaupunki voisi lahjoittaa seminaarin käyttövaroiksi. Käsikirjastoa toimikunnan mielestä "ei tarvitse hankkia juuri ollenkaan, sillä tarpeelliset kirjat ovat jokseenkin sataprosenttisesti olemassa kaupunginkirjastossa". (Kaupunginvaltuuston kertomus I 1954, 395.)

Kaupunginvaltuusto hyväksyi toukokuussa 54 kaupunginhallituksen ehdotuksen perustaa Tampereen Lastentarhaseminaarin Säätiö-niminen säätiö ja peruspääomaksi lahjoitettiin 100 000 markkaa ja käyttöpääomaksi 1 000 000 markkaa. Säätiön sääntöihin valtuusto teki muutoksen, että hallituksen jäsenistä vähintään kahden tuli olla kaupunginhallituksen ehdottama. Säätiön ensimmäisen valtuuskunnan jäseniksi nimitettiin filosofian maisteri Aino Tuomikoski, rouva Aino Paloheimo, kansanedustaja Jaakko Hakala, tohtori Eino Otila, rouva Aino Aspelin, työnopettaja Vilho Kork, rouva Hilda Joki, huoltotoimen johtaja Walfrid Ahti, lastensuojelutyön johtaja Kaarina Rantanen, toimittaja Jalmari Leino, kansakouluntarkastaja Aaro Mäntyoja ja kaupunginjohtaja Erkki Lindfors. (Kaupunginvaltuuston kertomus I 1954, 395.) Kesäkuun kokouksessa kaupunginhallitus päätti hakea oikeusministeriöltä luvan säätiön perustamiselle. Oikeusministeriöltä saatiin myönteinen päätös 3.9.1954, ja kaupunginhallitus päätti syyskuun kokouksessaan kutsua säätiön valtuuskunnan ensimmäiseen kokoukseen lokakuun alussa. Valtuuskunnan puheenjohtajaksi määrättiin Erkki Lindfors siihen asti, kunnes valtuuskunta valitsee itselleen puheenjohtajan. Valtuuskunnan hallituksen jäseniksi kaupunginhallitus esitti Aino Tuomikoskea ja kansliasihteeri Mauno Lindholmia. (Kertomus kaupungin kunnallishallinnosta 1954/II, 111.)

Säätiön valtuuskunta ja hallitus

Ensimmäinen Tampereen Lastentarhaseminaarin Säätiön valtuuskunnan kokous pidettiin lokakuun 5. päivänä 1954, Tampereen kaupungin täyttäessä 175 vuotta. Valtuuskunnan puheenjohtajaksi valittiin Erkki Lindfors ja varapuheenjohtajaksi Aino Tuomikoski. Säätiön hallitukseen valittiin kalenterivuodeksi Aino Tuomikoski, Jaakko Hakala, Kaisa Hiilelä, Walfrid Ahti ja Mauno Lindholm, puheenjohtajaksi Hakala ja varapuheenjohtajaksi Ahti. Hiilelä ja Hakala olivat kansanedustajia, ja Kaisa Hiilelä oli vuosia peräänantamattomasti ajanut seminaarin perustamista Tampereelle. Säätiön hallitus kokoontui samana päivänä. Seminaarin väliaikaiseen

johtokuntaan nimitettiin Kaarina Rantanen, Hulda Joki, Aaro Mäntyoja, Eino Otila ja Aino Paloheimo. Säätiön rahastonhoitajaksi ja hallituksen sihteeriksi määrättiin valtuuskunnan sihteeri Pirkko Lehtinen. Säätiön hallituksen ja valtuuston seuraava kokous oli marraskuussa, jolloin valtuusto hyväksyi seminaarin johtosäännön. Siinä määriteltiin johtokunnan, rehtorin ja opettajan tehtävät ja rehtorin ja opettajan pätevyysvaatimukset. Johtosäännössä kerrottiin myös, mitkä ovat lastentarhaseminaarin pääsyaatimukset.

4.4 Tampereen Lastentarhaseminaarin johtokunta

Seminaarin väliaikaisen johtokunnan muodostivat lastensuojelutyön johtaja Kaarina Rantanen, rouva Hulda Joki, joka oli SKDL:n kaupunginvaltuutettu, kansakouluntarkastaja Aaro Mäntyoja sosiaalidemokraattisesta puolueesta, tohtori Eino Otila kokoomuksesta ja rouva Aino Paloheimo edistyspuolueesta. Ensimmäisessä kokouksessaan 27.10.1954 väliaikainen johtokunta valitsi puheenjohtajaksi Kaarina Rantasen ja varapuheenjohtajaksi Eino Otilan. Kokouksessa todettiin, että kiireellisin asia oli laatia seminaarille opetussuunnitelma ja talousarvio. Siitä syystä Kaarina Rantanen ja seminaaritoimikunnan jäsenet Aino Tuomikoski, Elsa Kolinen ja Hulda Joki sekä Aino Paloheimo ja Pirkko Lehtinen päätettiin lähettää tapaamaan ylitarkastaja Kotilaista ja Ebeneser-seminaarin rehtoria Sireliusta sekä mahdollisesti myös ministeri Tyyne Leiwo-Larssonia. Seminaarin aloittamisajankohdaksi todettiin vuoden alku olevan parempi kuin syksy, mutta ensimmäistä kurssia ei voitaisi aloittaa ennen kuin 1.2.1955. (JPK 27.10.1954, I.)⁵¹

Seminaarin varsinaisen johtokunnan ensimmäinen kokous pidettiin 19.11.1954, samana päivänä kuin säätiön valtuusto ja hallitus pitivät kokouksensa. Johtokunnan kokoonpano oli sama kuin väliaikaisen johtokunnan, samoin puheenjohtajat. Kokouksessa käsiteltiin monia seminaarin toiminnan kannalta keskeisiä asioita: tuotiin tiedoksi valtuuskunnan hyväksymä johtosääntö ja talousarviot vuosille 1954 ja 1955. Sosiaaliministeriöltä päätettiin anoa 2,5 miljoonaa markkaa valtionapua. Johtokunnan puheenjohtaja Rantaselle annettiin tehtäväksi neuvotella maisteri Allan Miettisen kanssa soveltuvuuskokeiden järjestämisestä, ja soveltuvuuskokeista päätettiin periä ainakin seminaarin alkuvaiheessa maksu. Opetussuunnitelmasta keskusteltiin, mutta keskustelun sisältöä ei pöytäkirjattu. Sosiaaliministeriöltä päätettiin anoa, että se hyväksyisi opetussuunnitelman. Kokouksessa valittiin myös ensimmäiset toimenhaltijat ja sovittiin, missä lehdissä lastentarhaseminaarin alkamisesta ilmoitetaan. (JKP 19.11.1954, II.) Koska Tampereen lastentarhaseminaari oli säätiön ylläpitämä yksityinen koulutuslaitos, sen toiminnalle piti laatia säännöt. Niiden avulla turvattiin seminaarin jatkuvuus ja taloudelliset toiminta-

⁵¹ Lastentarhaseminaarin johtokunnan pöytäkirjat on numeroitu juoksevilla numeroinnilla vasta kolmannesta kokouksesta eteenpäin. Ensimmäinen ja toinen kerta on merkitty roomalaisin numeroin.

edellytykset, määriteltiin henkilökunnan ja opiskelijan oikeudet ja valvottiin opetusta. Seuraavaksi esittelen johtosäännön.

Johtosääntö

Johtosäännössä asiat ovat pykälittäin. Käsittelen johtosäännöstä vain ne kohdat, jotka ovat merkittäviä tutkimukseni kannalta. Kirjaan ensin johtosäännön asiat ja kommentoin niitä vasta kappaleen lopussa. Olen kopioinut alkuperäisen johtosäännön ja se on liitteenä.

Ensimmäisessä pykälässä määritellään seminaarin tehtävä: valmistaa suomenkielisiä lastentarhanopettajia. Seminaarin valvonta ja vastuu toiminnasta kuuluu johtokunnalle, jossa on viisi säätiön hallituksen kalenterivuodeksi kerrallaan valitsemaa jäsentä. Esittelijänä johtokunnan kokouksissa on seminaarin rehtori ja sihteerinä toimii seminaarin vakinainen opettaja. (1.-5. §) Seminaarin johtokunnan tehtävät, joita on kaikkiaan kymmenen, on lueteltu pykälässä kuusi. Mainitsen niistä vain mielestäni tärkeimmät. Johtokunnan tehtävät ovat pääosin hallintoon liittyviä. Se valvoo seminaarin toimintaa ja sitä koskevien lakien, asetusten ja johtosääntöjen noudattamista ja sen tehtävänä on huolehtia seminaarin taloushoidosta, tehdä talousarviot ja tehdä valtionapuanomukset. Johtokunnan tehtävä on ottaa ja irtisanoa seminaarin rehtorin, opettajat ja muut toimen haltijat ja määrätä toimenhaltijoiden vuosi- y.m. lomista noudattaen soveltuvin osin Tampereen kaupungin virkasäännön määräyksiä. Se ratkaisee vapaaoppilashakemukset ja hyväksyy seminaarin opetussuunnitelman ja järjestyssäännöt sekä päättää öne kysymykset seminaarin sisäisistä asioista, jotka rehtori sen ratkaistavaksi asettaa". (6.§)

Rehtorin tehtäviin kuului johtosäännön kahdeksannen pykälän mukaan muun muassa:

- öjohtaa ja valvoo seminaarin toimintaa, kiinnittää huomiota opetukseen, järjestykseen ja kurinpitoon, kouluhuoneiston, kaluston, kirjaston ja opetusvälineiden tilaan (...)ö
- ölaatii opetus- ja tuntijakosuunnitelmanö
- ökutsuu kokouksiin seminaarin ja harjoituslastentarhojen opettajat keskustelemaan seminaaria koskevista kysymyksistäö
- öövalvoo ja ohjaa oppilaiden käytännöllistä harjoittelua lastentarhoissa sekä pitää vuosittain johtokunnan tarpeelliseksi katsottavan määrän opetussuunnitelmassa mainituista, rehtorin opetettavaksi soveltuvista tunneistaö
- öesittelee johtokunnalle lopullisesti hyväksyttäväksi seminaarin uudet oppilaat ja katsoo, että nämä täyttävät säädetyt pätevyudet⁵² (8.§)ö

⁵² Alkuperäinen teksti on ollut: hyväksyy seminaarin uudet oppilaat, päälle on käsin korjattu: esittelee johtokunnan hyväksyttäväksi.

Opettajan tehtävä oli valvoa ja ohjata rehtorin apuna harjoittelua, öpitää vuosittain johtokunnan tarpeelliseksi katsoman määrän opetussuunnitelmassa mainituista, hänen opetettavakseen soveltuvista tunneistaö ja toimia johtokunnan sihteerinä. Opettajan ja rehtorin kelpoisuusehdot olivat: lastentarhanopettajan tutkinto, yliopistollinen arvosana kasvatusopissa, toiminta lastentarhanopettajana vähintään viisi vuotta "etevää opettajakykyä osoittaen". Rehtorin kelpoisuuteen kuului lisäksi "alan järjestely- ja johtotehtävissä osoitettu lastentarhaolojen tarkka ja monipuolinen tuntemus". (9.-10. §.) Toimihenkilöiden palkat määräsi säätiön hallitus (11. §).

Opetuksen järjestämisestä määrättiin johtosäännön pykälissä 12-16:

- öOpetuksessa noudatetaan sosiaaliministeriön vahvistamaa opetussuunnitelmaa. Opetusaika on kaksi lukuvuotta (12. §).ö
- öPääsyyvaatimuksena lastentarhaseminaariin on vähintään 19 vuoden, enintään 30 vuoden ikä, hyvä terveys, keskikoulututkinto sekä soveltuvaisuus lastentarha-alalle (13. §).ö
- öOppilaiden on lukukausittain suoritettava johtokunnan vahvistama lukukausimaksu, josta varattomille oppilaille voidaan hakemuksesta myöntää maksuvapautta (14. §).ö
- öSeminaarin täydellisen oppimäärän suorittaneelle annetaan päästötodistus, jossa oppilaan käytös ja huolellisuus sekä tiedot ja taidot arvostellaan (15. §).ö
- öOppilaiden tulee käyttäytyä moitteettomasti⁵³ seminaarissa sekä sen ulkopuolella sekä tarkoin noudattaa koulun järjestystä. Jos oppilas tässä suhteessa hairahtuu, varoittakoon rehtori häntä yksityisesti tai kokoontuneen opettajakunnan läsnä ollessa. Rikkomuksen uusiintuessa ja vakavalaatuisissa tapauksissa asia jätetään opettajakunnan ratkaistavaksi, joka voi antaa oppilaalle kehoituksen seminaarista eroamiseen tai eroittaa hänet seminaarista joko määrääjäksi tai ainaiseksi. Ainaiseksi eroittaminen on alistettava johtokunnan vahvistettavaksi. Seminaarista eroittaminen on myös ilmoitettava oppilaan vanhemmille tai holhoojalle sekä muille lastentarhaseminaareille (16. §).ö

(JKP 19.11.1954, II, liite 5)

Johtokunnan kokouksessa johtosääntö merkittiin tiedoksi, pöytäkirjattua keskustelua siitä ei käyty. Syksyllä 1956 johtosääntöön tehtiin kaksi lisäystä, pykälään 12 lisättiin lause: öEnsimmäinen lukukausi katsotaan koeajaksiö. Samalla 15. pykälään lisättiin sana hyväksyttävästi, jolloin 15. pykälän alku kuului: Seminaarin täydellisen oppimäärän *hyväksyttävästi* suorittaneelle annetaan (í) (JKP 10/56) Sosiaaliministeriö hyväksyi muutokset 17.4.1957. (JKP 4/57) Lisäykset johtuivat todennäköisesti erään opiskelijan heikosta opiskelumenestyksestä, minkä johdosta hänet erotettiin seminaarista. Käsittelen asiaa myöhemmin.

⁵³ Säädysllisesti-sana on ylivivattu ja tilalle laitettu moitteettomasti.

Johtosäännössä huomioni kiinnittyi rehtorin moniin tehtäviin. Hänen vastuullaan oli valvoa kaikkea seminaarin toimintaa, johtaa opetusta ja pitää huolta, että järjestys säilyi. Hänellä oli myös kurinpidollinen vastuu. Mitä nuo kurinpidolliset asiat olivat, ilmaistiin oppilaita koskevassa pykälässä 16. Jos oppilas ei käyttäytynyt moitteettomasti ó tai säädyllyisesti, kuten alkuperäisessä johtosäännössä sanotaan ó rehtorin piti varoittaa häntä joko yksityisesti tai opettajakunnan läsnä ollessa. Johtosäännössä ei kerrota mitä moitteeton käyttäytyminen tarkoittaa eikä viitata minkään toisen oppilaitoksen vastaavaan säädökseen. Säädyllyisyys ja moitteettomuus viittaavat moraalisiin kysymyksiin ja usein se vieläkin liitetään naisten käyttäytymiseen ja kasvattajana ja opettajana toimimiseen. Tuula Hyyrö (2006, 255) kertoo väitöskirjassaan, että 1920-luvulla kansakoulunopettajan virkaan nimitettävän piti olla siveellisesti nuhteeton henkilö ja opettajan täytyi noudattaa sääntöjä, joita yleinen siveellisyys ja hyvä tapa vaativat. Tuula Hyyrö viittaa Simolaan (1995), jonka mukaan mallikelpoisuusihanne säilyi lähes muuttumattomana koko seminaarilaitoksen ajan.

Kurinpito-termi tuntuu oudolta aikuisoppilaitoksen johtosäännössä. Miksi oppilaiden käyttäytymistä piti valvoa, miksi oppilaat piti pitää kurissa? Johtosääntö määritteli opiskelemaan tulevien alaikärajaksi 19 vuotta, mutta koska täysi-ikäisyysikä oli 21 vuotta, rehtorin voi ajatella olleen jollain tapaa vielä 1950-luvun puolivälissä vastuussa ainakin niistä opiskelijoista, jotka olivat alaikäisiä. Lastentarhanopettajakoulutuksen alkuvuosina kasvattajattareksi (ledarina) kouluttautuvat naiset olivat naimattomia porvarisperheiden tyttöjä, jotka halusivat saada ammatin ja itsenäistyä. Nuorten naisten ei kuitenkaan sopinut jäädä täysin ilman valvontaa ja siksi seminaarin johtajattaren/rehtorin tehtävä oli hoivata ja valvoa oppilaitaan. Rehtoreista tuli oppilaiden varaäitejä. (Tallberg Broman 1993, 8.) Suomessa Ebeneserkodin Seminaarin nimikin jo viittaa siihen, että kyseessä ei ollut laitos vaan koti, jossa oppilaista pidettiin huolta. Oppilaat kutsuivat opettajiaan Elisbeth Alanderin ja Hanna Rothmanin tädeiksi samaan tapaan kuin lastentarhalapset. Vielä valmistuttuaankin entiset oppilaat saattoivat kääntyä ongelmissaan entisten opettajiensa puoleen ja opettajat pitivät yhteyttä valmistuneisiin lastentarhanopettajiin lähettämällä heille vuosittain yhteiskirjeitä. (Hänninen & Valli 1986, 206.)

Ensimmäisen kurssin opiskelijoille lähettämässäni kirjeessä en kysynyt heiltä kurinpitoon liittyvistä asioista, mutta joissakin muisteluissa niitä sivutaan. Luran mielestä oppilaiden ja opettajien välillä oli erottava kuilu, opettajilta ei oikein uskaltanut kysyä mitään. Raisan mielestä rehtori piti oppilaiden puolta harjoittelussa ja saattoi joskus auttaakin. Raisa kertoo, kuinka oli saanut käytännön apua Ritva Mäkelältä, kun oli valmistellut lastentarhassa vesivärimaalaukset, mutta värien sekoittaminen liisteristä ja värijauhasta oli vienyt paljon aikaa. Ritva Mäkelä tuli avuksi, ja kaikki saatiin valmiiksi, ennen kuin lapset saapuivat. Raisalle rehtori näyttäytyi enemmänkin auttajana kuin kurinpitäjänä. Kukaan opiskelijoista ei kerro saaneensa mitään rangaistusta.

Marraskuun 19. päivän kokouksessa käsiteltiin monia seminaarin aloittamisen kannalta tärkeitä asioita: budjettia, opetussuunnitelmaa ja henkilökunnan valintaa. Säätiön valtuuskunta oli samana päivänä hyväksynyt talousarvion vuosille 1954 ja 55. Selvittelen vain vuoden 55 budjettia, sillä se käsittää koko vuoden, kun vuoden 54 menot ajoittuvat vain muutamalle kuukaudelle. Budjetin suuruus oli seminaarin osalta 3 536 660 markkaa. Suurin menoerä olivat vakinaisten viranhaltijoiden palkat, noin 1 milj. markkaa. Kaluston hankintaan oli varattu 810 000 markkaa, tuntiopetukseen 580 000 ja harjoituslastentarhojen opettajin palkkioihin 208 000 markkaa.⁵⁴ Vakinaisen henkilökunnan ja tuntiopettajan palkat muodostivat 44 % menoista. Tulot muodostuivat valtionavusta, joka oli 2,5 miljoonaa markkaa, säätiöltä saatiin 661 000 ja lukukausimaksuja 375 000 markkaa. Lukukausimaksuilla katettiin vajaa 11 % menoista, valtionavulla noin 71 % ja säätiöltä saadulla rahoituksella 18 %. Talousarvion esittelyn jälkeen johtokunta päätti anoa sosiaaliministeriöltä 2,5 miljoonaa markkaa. (19.11.1954, II.) Kaupungilta saatu osuus on suhteellisen pieni ja valtion osuus kattaa suuren osan kuluista. Kun valtion osuus on noinkin suuri, miksi ei voitu perustaa valtiollista lastentarhaseminaaria. Palaan kysymykseen myöhemmin.

Kokouksessa keskusteltiin myös opetussuunnitelmaluonnoksesta, joka oli laadittu sosiaaliministeriön ohjeiden mukaan. (19.11.1954, II.) Keskustelusta ei ole kirjattu mitään pöytäkirjaan, mutta on mahdollista, että väliaikaisen johtokunnan lokakuussa lähettämä delegaatio kertoi, millaisia ohjeita he olivat saaneet opetussuunnitelman laatimiseen sosiaalihallituksessa ja Ebeneserissä käydessään. Ritva Mäkelä muistelee, että hänet lähetettiin vielä joulukuussa Armo-Laina Sireliuksen luokse neuvottelemaan opetussuunnitelmasta.

Seminaarin toimenhaltijoiden valinnasta puheenjohtaja, lastensuojelutyön johtaja Kaarina Rantanen esitti, että toimet täytettäisiin "ilman aukijulistamista". Ehdotustaan hän perusteli sillä, ettei johtosäännön eikä sosiaaliministeriön puolesta ole estettä tällaiseen menettelyyn. Jos toimet laitettaisiin auki, ei seminaarin toiminta pääsisi alkamaan helmikuussa 1955. Kaarina Rantanen ehdotti rehtorin virkaan Kalevan lastentarhan johtajatarta Ritva Mäkelää ja opettajan virkaan lastentarhanopettaja Liisa Ingeliniä, jotka molemmat olivat jättäneet kokoukselle kirjallisen suostumuksensa. Virantäyttötavasta keskusteltiin, ja kaikki muut paitsi Hulda Joki kannattivat valintatapaa. Joki ilmoitti eriävän mielipiteensä pöytäkirjaan merkittäväksi, sillä hänestä virat oli julistettava auki. Keskusteltuaan johtosäännön määräämistä pätevyysvaatimuksista johtokunta ökutsui yksimielisesti rehtoriksi lastentarhanjohtajatar Ritva Mäkelän ja vakinaiseksi opettajaksi lastentarhanopettaja Liisa Ingelinin todettuaan, sitä ennen kokouksessa esillä olleista todistuksista heidät päteviksi seminaarin johtosäännön mukaan. Rehtori otettiin toi-

⁵⁴ Talousarvioon on merkitty 8x13x2000:-. Ilmeisesti tämä tarkoitti, että

meen 1.12.1954 alkaen, opettaja taas hoiti virkaa oman työnsä ohella joulukuun ajan ja sai korvauksen seminaarin hyväksi tekemistään tunteista. (JPK 19.11.1954, II.)

Marraskuun 29. päivän kokouksessa keskusteltiin tuntiopettajien valinnasta ja johtokunta pyysi, että kansakouluntarkastaja Mäntyoja olisi rehtorin tukena opettajien valinnassa. Myös opetussuunnitelman tarkempi ehdotus annettiin rehtori Mäkelän, tarkastaja Mäntyojan ja asianomaisten opettajien tehtäväksi, ja se piti saada valmiiksi joulukuun aikana. Kokouspöytäkirjassa sivutaan opetussuunnitelmaa, sillä pykälässä kuusi kerrotaan, että öseminaarin kurssiin määrättiin sisältyväksi soittovaatimukset.ö Kaupunginhallitukselle päätettiin lähettää tiedustelu, voidaanko koulujen ja lastentarhojen pianoja käyttää oppilaiden soiton harjoitteluun. Soittovaatimusten maininta ja eritoten ilmaisu ökurssiin määrättiin sisältyväksiö on tässä yhteydessä erikoinen, sillä edellisessä kokouksessa esitellyssä opetussuunnitelman luonnokseen oli soitonopetus merkitty. (JPK 3/54.) Nytkö vasta oli saatu varmistus, että sosiaaliministeriö hyväksyi soitonopetuksen seminaarin opetukseen kuuluvaksi? Ebeneserissähän pianonsoiton opetusta ei annettu. Opetussuunnitelma-kappaleessa kerron asiasta enemmän.

Hakuilmoitus seminaarin ensimmäiselle kurssille oli joulukuun 2. päivän lehdissä. Vuoden viimeinen johtokunnankokous oli joulukuun 21. päivänä. Siinä valittiin kymmenen tuntiopettajaa: kasvatustutkijaa opettamaan maisteri Lea Paunu, joka oli Kalevan lastentalossa johtajana, psykologiaa maisteri Allan Miettinen, joka oli ammatinvalinnan psykologi ja pääsykokeiden järjestäjä, uskontoa pastori Martti Järventie, äidinkieltä opettaja Heikki Mäkelä, talousoppia talousopettaja Raakel Silvennoinen, kirjanpitoa opettaja Oiva Murtoniemi, laulua musiikinopettaja Kirsti Jalkanen, piirustusta opettaja Salme Tamminen, voimistelua voimistelunopettaja Anja Isotalo, käsitöitä käsityönopettaja Hilka Terho. (JPK 3/54; JKP 4/54) Koska Yhteiskunnallinen korkeakoulu muutti Tampereelle vasta vuonna 1956, ei Seminaarin opettajakunnassa ollut alussa yhtään yliopiston opettajaa, mutta useimpia aineita opetti alan aineenopettaja. Rehtori esitteli joulukuun kokouksessa ehdotuksensa soveltuvuuskokeisiin hyväksyttävistä hakijoista. Pöytäkirjassa viitataan liitteeseen 6/54, jossa ilmeisesti olisi ollut hyväksytyjen nimet, mutta liitettä ei ole. Hakijoita oli 170 ja kokeisiin kutsuttiin 50. Soveltuvuuskokeet päätettiin pitää 10.1.1955 kirjastotalolla.

Vuosi 1954 oli tamperelaisille poliitikoille, virkamiehille ja Ritva Mäkelälle kiireistä aikaa. Koska monet tahot halusivat kaupunkiin lastentarhanopettajakoulutuksen, kaupunginhallitus päätti maaliskuun alussa asettaa toimikunnan tutkimaan, voiko kaupunki perustaa säätiön, jonka alaisuudessa seminaari toimisi. Toukokuussa mietintö oli valmis. Siinä määriteltiin säätiön sääntöehdotus, minkä oikeusministeriö oli epävirallisesti hyväksynyt ja syyskuussa oikeusministeriö myönsi luvan seminaarin perustamiselle. Lokakuussa oli säätiön valtuuskunnan ensimmäinen kokous ja seminaarin johtokunta kokoontui ensimmäistä kertaa lokakuun 27. päi-

vänä. Kahdeksassa kuukaudessa Tampereen Lastentarhaseminaari saatiin hallinnollisesti synnytettyä. Tästä kolmen kuukauden kuluttua tulivat opiskelijat ja seminaarin toiminta alkoi.

5 Tampereen Lastentarhaseminaari

Aloitin kertomuksen Tampereen Lastentarhaseminaarista lyhyellä katsauksella Suomen ja Ruotsin lastentarhanopettajakoulutuksen alkuvaiheisiin. Ruotsalaisia lastentarhanopettajien koulutuksesta kirjoitettuja julkaisuja käytän vertailuaineistona ja peileinä, koska Suomessa lastentarhanopettajakoulutuksista ei ole juurikaan tehty tutkimusta ja julkaisuja on vähän.

Suomen lastentarhatyön historiasta kertova, Sisko-Liisa Hännisen ja Siiri Vallin kirjoittama Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia vuodelta 1986 kuvaa laajasti ja historii-kinomaisesti sekä koulutusta että lastentarhatyötä keskittyen niiden varhaisvuosiin. Teoksessa käsitellään Ebeneser-seminaarin alkua ja painopiste on Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin tekemässä työssä. Toinen Ebeneserin toimintaa käsittelevä teos on Siiri Vallin kokoama vuonna 1992 ilmestynyt Lastentarhaseminaari Ebeneser, joka on pääasiassa matrikkeliteos. Jyväskylän lastentarhanopettajakoulutuksesta on julkaistu vuonna 1998 Liisa Kasurisen ja Ilse Saareksen kokoama historiikki Kasvun vuodet, Jyväskylän lastentarhanopettajaopisto 1947-1995. Aineistona on käytetty arkistosta poimittujen tietojen lisäksi opiskelijoiden ja opettajien muistoja seminaarin ja opiston toiminnasta. Tuire Palonen käsittelee lisensiaatintutkimuksessaan Sääty-yhteiskunnan kutsumusammattista hyvinvointivaltion palkkatyöläiseksi ó Lastentarhanopettajan tarina (1992) lastentarhanopettajan ammatin muodostumista ja samalla sivuaa lastentarhanopettajien koulutusta. Tutkimus on yhteiskuntatieteellinen ja se tarkastelee lasten päivähoitoa, naisen asemaa ja lastentarhanopettajan ammattia, mutta ei paneudu minkään koulutuspaikan historiaan.

Joitakin opinnäytetöitä on tehty koulutuspisteiden historiasta. Anu Skinnarin Helsingin yliopistossa tehty proseminarityö (2005) käsittelee lastentarhanopettajien koulutusta 1950- ja 1980-luvuilla, Pauli Karjalainen sivuaa Tampereen lastentarhanopettajakoulutuksen alkutaivalta pro gradu-työssään (1992) tutkiessaan koulutuksen ympäristökasvatusta. Opiskelijat Anne Abelouah ja Tiina Haapio-Yrjölä tekivät vuonna 1993 Tampereen lastentarhaseminaarista ja -opistosta varhaiskasvatuksen seminaryön Tampereen lastentarhanopettajakoulutus ja siinä tapahtuneita muutoksia vuosina 1955 - 1977. Sekä Pauli Karjalainen että Anne Abelouah ja Tiina Haapio-Yrjölä keräsivät aineistoa haastattelemalla, Karjalainen haastatteli Ritva Mäkelän lisäksi kahta opettajaa ja Abelouah ja Haapio-Yrjölä Ritva Mäkelää sekä entisiä opiskelijoita.

Ruotsissa varhaiskasvatuksen historiasta on kirjoitettu enemmän. Gerda Simmons-Christenson on julkaissut jo vuonna 1977 ensimmäisen painoksen kirjasta *Förskolepedagogikens historia* ja neljäs uudistettu painos ilmestyi 1997. Se on laaja selvitys pikkulasten kasvatuksesta ja koulutuksesta Ruotsissa. Jan-Erik Johanssonin vuonna 1992 julkaisema väitöskirja *Metodikämnet i förskolläraryrket* käsittelee lastentarhanopettajakoulutuksen kehittymistä ja metodiikan opettajien käsityksiä opettamastaan aineesta, metodiikasta (metodikämnet). Väitöskirjassa olevaa valtiopäiväkeskustelua olen käsitellyt jo aiemmin. Ingegerd Tallberg-Bromanin julkaisemissa tutkimuksissa on naistutkimuksellinen tutkimusote. Väitöskirjassaan *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdslärarinnan som folkuppfostrare* (1993) hän kuvaa sitä, kuinka pienten lasten kasvattamisesta tuli yläluokan naisille ammatti, jonka avulla he pääsivät irrottautumaan perheistään ja itsenäistymään. Väitöskirjasta on englanninkielinen lyhennelmä nimellä *When work was its own reward: a Swedish study from the perspective of women's history, of the kindergarten teachers as public educator*. Tätä ja kolmea muuta Malmön ja Lundin yliopistoissa julkaistuja öSärtryck och småtryck ö sarjan (reprints and mini-prints) tutkimusta olen käyttänyt lähdeaineistonani.

Alkukatsauksen jälkeen kerron Tampereen lastentarhaseminaarin toiminnasta, opiskelijavalinnoista, tiloista, opetuksesta ja yhteistyöstä lastentarhanopettajien kanssa. Tavoitteenani on löytää vastaus kysymykseen millaista oli Tampereen lastentarhaseminaarin alkuvuosien toiminta? Millainen oli opetussuunnitelma? Mitä omintakeista oli opetuksessa verrattuna Ebeneser-seminaarin opetukseen? Miten opetussuunnitelma toteutui opetuksessa? Millainen oli Tampereen lastentarhaseminaarin eetos opiskelijoiden ja opettajien kertomuksissa?

Vastausta etsin kirjoitetusta opetussuunnitelmasta, seminaarin johtokunnan pöytäkirjoista, opettajien ja opiskelijoiden kertomasta. Käytössäni on seminaarissa ja opistossa rehtorina toimineen rehtori Ritva Mäkelän ja opettaja, maisteri Lea Paunun haastattelut, ensimmäisen vuosikurssin seitsemän opiskelijan opiskelumuistelut ja kahden opiskelijan yhteishaastattelu.⁵⁵ Johtokunnan pöytäkirjojen liitteenä oleva muistio erään opiskelijan erottamisesta ja lastentarhanopettajayhdistyksen kirjelmät kertovat opetuksen käytännön toteutuksesta ja siitä, miten uuden koulutuksen tulon paikkakunnalle reagoitiin. Myös se, millaisia opiskelijoita soveltuvuuskokeisiin valittiin, antaa suuntaa siitä, mitä piirteitä lastentarhanopettajaksi opiskelevalla piti olla.

⁵⁵ Tutkimuksessani he ovat Anna, Armi, Essi, Helena, Helvi, Laura, Raisa, Siina ja Taru.

5.1 Lastentarhanopettajakoulutuksen juuret

Suomi

Ebeneser-kodin Lastentarhanopettajaseminaari

Helsingin Ebeneserkodin Lastentarhaseminaarilla oli 1950-luvun alussa ja myöhemminkin hyvin vahva asema suomalaisessa lastentarhakasvatuksessa, olihan se ainoa lastentarhanopettajia kouluttava oppilaitos yli kuusikymmentä vuotta. Suomessa lastentarhatoiminta ja lastentarhanopettajien koulutus pohjautui Friedrich Fröbelin ja hänen oppilaansa Henriette Schrader-Breymannin luomaan pienten lasten pedagogiikkaan. Schrader-Breymannin kehitti sekä Fröbelin että Pestalozzin kasvatusnäkemyksiä yhdistellen kansanlastentarhan, joka oli suunniteltu myös alemman sosiaaliluokan lapsille ja jossa pääpaino oli kodinomaisessa toiminnassa. Työskentely oli pedagogisesti suunniteltua ja kuukausiaiheisiin perustuvaa, mutta ei koulu- maista. (Lujala 2007, 27-30) Molemmat lastentarhanopettajakoulutuksemme pioneerit Hanna Rothman ja Elisbeth Alander saivat koulutuksensa Berliinissä Pestalozzi-Fröbel-Hausissa 1800-luvun lopulla Henriette Schrader-Breymannin oppilaina. Myös Ruotsin pikkulasten kasvatukseen ja lastentarhanopettajien koulutukseen ovat sekä Fröbel että Schrader-Breymann vaikuttaneet voimakkaasti.

Kun Hanna Rothman aloitti lastentarhanopettajien kouluttamisen vuonna 1892, koulutuksen nimi oli lastentarhankasvattajatarkurssi, ja vielä 1908, kun koulutus sai omat tilat Ebeneserkodista, nimi oli Ebeneserkodin kasvattajatarseminaari (Hänninen & Valli 1986, 206). Ruotsissa kasvattajatar-nimitystä vastasi ledarinna. Ingegerd Tallberg-Bromanin mukaan varhaisessa lastentarhapedagogiikassa ei haluttu käyttää (lastentarhan)opettaja nimitystä, koska se viittasi koulumaisuuteen. Pikkulapsia ei saanut kouluttaa, heidän toimintansa piti olla lähellä kotien ja perheiden pedagogiikkaa. Siksi ledarinna/kasvattajatar oli parempi ammattinimike. (Tallberg-Broman 1989, 8.)

Ebeneserin ensimmäiselle vuoden kestäväälle ruotsinkieliselle lastentarhankasvattajatarkurssille ilmoitettiin kolme nuorta naista, lukuvuoden kuluessa saatiin kaksi oppilasta lisää. Vuonna 1896 koulutus muutettiin kaksivuotiseksi ja ensimmäinen suomenkielinen kurssi alkoi 1905. Pääsyvaatimuksena oli 18 vuoden ikä ja tyttökoulun kurssi tai vastaavat tiedot. Pohjakoulutusta pidettiin tärkeänä, sillä vastuu pienten lasten hoidosta ja kasvatuksesta oli vaativa tehtävä. 1900-luvun vaihteessa naisten halu hankkia itselleen sekä peruskoulutusta että ammatti lisääntyi. Siksi kasvattajatarkursseille hakeutuvilla oli hyvä pohjakoulutus: vuosien 1892-1908 välisenä aikana valmistui 141 lastentarhanopettajaa, joista neljä oli suorittanut ylioppilastutkinnon, 119 käynyt vähintään keskikoulun ja loput olivat suorittaneet kansakoulun lisäksi monenlaisia kursseja. (Hänninen & Valli 1986, 201, 203-204.)

Opetussuunnitelmassa oli alusta lähtien teoreettisen opiskelun ja lastentarhaharjoittelun lisäksi osallistumista kaikkiin lastentarhan töihin, esimerkiksi siivoukseen ja hankintoihin. Näin opiskelijat saivat kokonaiskäsityksen lastentarhan toiminnasta. Oppiaineita olivat kasvatusopin historia, uskonto ja etiikka, sielutiede, kasvatus- ja opetusoppi, Fröbelin askarteluoppi, luonnontieto, piirustus, laulu, käsityö, veisto. (Hänninen & Valli 1986, 201.) Useimmat näistä oppiaineista säilyivät opetussuunnitelmassa vuosikymmenien ajan. Vaikka Ebeneserin opetuksessa vaalittiin perinteisiä opetusalueita, uusista pedagogisista suuntauksista keskusteltiin vilkkaasti. Lapsi- ja kehityspsykologia otettiin lastentarhapedagogiikan rinnalle 1920-30 -lukujen taitteessa. Karl ja Charlotta Buhler, Hildegard Herzer ja Elsa Köhler vaikuttivat leikki- ja aktiivisuustutkimuksillaan opetukseen, ja 1930-luvulla alettiin lasten toiminnassa kiinnittää enemmän huomiota valinnanvapauteen, tukea lasten yksilöllisiä ratkaisuja ja kokeilla vertaisryhmien tilalla sisarusryhmiä⁵⁶. Sodan jälkeen, vuonna 1945 Tukholmassa pidettiin pohjoismaisten lastentarhaseminaarien neuvottelupäivät. Siellä todettiin, että monet ongelmat lapsiperheissä ja yhteiskunnassa vaativat uudenlaista paneutumista lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja lasten terveydenhoitoon oli syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota. Lastentarhanopettajien koulutukseen se vaikutti niin, että opetukseen haluttiin lisää psykologian opintoja. Vuonna 1949 Ebeneseriin perustettiin psykologin toimi ja opiskelijoiden käytännön harjoittelun yhteyteen liitettiin lapsen ja lapsiryhmän havainnointitehtävät. Yksilötehtäviin kuului tutustuminen lapsen persoonallisuuteen, kotiympäristöön ja ongelmiin. Ryhmätarkkailutehtävässä oli tarkoituksena etsiä ne lapset, jotka tarvitsivat erityistä huomioonottamista. Lisäksi opetukseen sisällytettiin kahden kuukauden kesäharjoittelu pienten lasten hoitolaitoksissa ja kuuden viikon kesäsiirtolatyöskentely toisena opiskelukesänä. (Lastentarhaseminaari Ebeneser 1992, 26, 29; Hänninen & Valli 1986, 215-216.)

Rehtorien lisäksi Ebeneserin vakinaiseen opettajakuntaan oli vuoteen 1949 mennessä kuulunut vain Ebeneser-kodin emännät, jotka opettivat opiskelijoille ruuanvalmistusta ja fröbeliläisten käsitöiden opettajat, joiden opetusalueeseen kuului myös taloustoimet. Vuonna 1949 psykologi Irja Piisisen ohella vakinaiseksi opettajaksi otettiin veiston- ja käsityön opettaja Inger Bolte. Tuntiopettajat vastasivat muusta opetuksesta. Ebeneser-kodin yhteydessä olleen harjoituslastentarhan lastentarhanopettajat ohjasivat opetusharjoittelua ja jotkut heistä toimivat myös tuntiopettajina opettaen muun muassa lastentarhametodiikkaa ja raamatunkertomuksia. (Lastentarhaseminaari Ebeneser 1992, 183, 193-195.) Ensimmäisten vakinaisten opettajien opetusalueet painottuivat käytännöllisiin käden töihin, ruuanvalmistukseen, taloustoimiin ja käsitöiden opetukseen. Koulutus ehti toimia lähes kuusikymmentä vuotta ennen kuin ensimmäinen teo-

⁵⁶ Sisarusryhmällä tarkoitetaan ryhmää, johon voidaan ottaa eri ikäisiä lapsia, jolloin perheen kaikenikäiset lapset voivat olla samassa ryhmässä.

riaopetuksesta vastaava opettaja palkattiin vakinaiseen toimeen. Irja Piisien opetusalue oli psykologia ja kasvatustieteet.

Ebeneser-kodin Jyväskylän seminaariosasto

Sodan jälkeen lastentarhanopettajapulan ollessa Suomessa pahimmillaan Jyväskylään perustettiin Ebeneser-kodin Seminaariosasto, Helsingin Ebeneser-seminaarin filiaali vuonna 1947. Hankkeen alullepanija oli sosiaaliministeriö, josta otettiin yhteyttä Ebeneser-kodin Säätiöön ja ehdotettiin, että Säätiö perustaisi 20 oppilaan seminaariosaston johonkin maaseutukaupunkiin. Liisa Kasurinen ja Ilse Saares (1998, 11) perustelevat Kasvun vuodet- historiikissa Jyväskylän valintaa:

Jyväskylän maantieteellinen sijainti oli edullinen, lisäksi pikkukaupunki oli halvempi ja rauhallisempi opiskelupaikkana Helsinkiin verrattuna. Ratkaisevin peruste oli kuitenkin mahdollisuus saada Jyväskylän Kasvatustieteiden korkeakoululta pätevää teoriaopetusta mm. kasvatustieteen, psykologian ja eräiden harjoitusaineiden alueilta.

Koulutus sai vuokratiloja Kasvatustieteiden Korkeakoululta, kaikki opetus, niin liikunnan, veiston, tekstiilikäsityön ja kotitalouden kuin luento-opetus annettiin korkeakoulun tiloissa, vain seminaarin toimisto jouduttiin sijoittamaan osastonjohtajan kotiin. Seminaariosaston ensimmäinen johtaja, lastentarhanopettaja Hillevi Kaila kuvasi seminaarin käyttöön saadun luokahuoneen sisustusta Lastentarhassa: "Uudet luonnonvaaleat Artekin pöydät ja pinnatuolit, Hildur Holmströmin valitsemat paperiverhot, Brita Mestertonin lähettämät ruukkukasvit, Maija Clewen sisarelta lainattu harmoni, Ebeneser-kodin seinältä poimitut ystävämmme Pestalozzi ja Fröbel (---) ovat aikaansaaneet aitoa lastentarhatunnelmaa." (Kasurinen & Saares 1997, 12.)

Harjoittelu tapahtui Helsingin Ebeneser-Seminaarista poiketen kaupungin lastentarhoissa. Seminaariosaston aloittaessa Jyväskylässä oli vain kaksi kaupungin ja kaksi yksityistä lastentarhaa, joten harjoitteluolosuhteet eivät olleet kovin hyvät. Lastentarhanopettajilla oli kuitenkin kokemusta opiskelijoiden ohjauksesta, sillä sodan aikana, keväällä 1944 oli opiskelijoita siirretty Helsingistä harjoittelemaan Jyväskylään. Vuonna 1953 seminaarin yhteyteen saatiin väliaikainen lastentarhaluokka, mutta edelleen harjoiteltiin pääosin korkeakoulun ulkopuolella. Vuonna 1950 seminaariosaston johtajaksi tuli lastentarhanopettaja, FK Tellervo Keinänen, joka toimi johtajana vuodet 1950-53.⁵⁷ Hänen suunnitelmissaan oli perustaa korkeakoulun tiloihin harjoittelu- ja tutkimuslastentarha, jossa voitaisiin tehdä tutkimusta psykologian laitoksen kanssa. Ajatuksen harjoittelun ja tutkimuksen yhdistämisestä Keinänen oli saanut vieraillessaan syksyllä 1948 Tukholmassa Karin Ulinin tarkkailulastentarhassa.⁵⁸ Hanke ei toteutunut,

⁵⁷ Lastentarhanopettaja Liisa Kasurinen toimi vuosina 1953-1964 seminaariosaston johtajana ja vuodesta 1964 lähtien Jyväskylän lastentarhaseminaarin rehtorina. (Kasurinen & Saares 1992, 40, 56)

⁵⁸ Carin Ulin oli tuolloin Södra KFUK:s Pedagogiska Institutin rehtori.

mutta korkeakoulun tiloihin saatiin kuitenkin yksi lastentarhaluokka, minkä kustannuksista Jyväskylän kaupunki vastasi. Luokkaan otettiin 25 etupäässä kuusivuotiaista lasta, viisi paikkaa oli varattu kouluviivästyneille ja erityiskasvatusta tarvitseville lapsille. (Lastentarhaseminaari Ebeneser 1992, 47, 50.)

Jyväskylän koulutukseen otettiin opiskelijoita vain joka toinen vuosi. Valitut olivat kaikki ylioppilaita. Heti ensimmäisestä vuodesta lähtien opiskelijat valittiin soveltuvuuskokeilla, jotka Irja Piisinen kehitti. Piisinen kertoo, että filosofian maisteri (myöhemmin erityispedagogiikan professori) Niilo Mäen ehdotuksesta kokeiden suunnittelu oli annettu hänen tehtäväkseen, sillä hän oli opiskellut psykologiaa muun muassa Tanskassa. Piisinen oli myös ollut Mäen assistenttina Helsingin sairaanhoito-oppilaitoksen ja Väestöliiton kotisisaropiston soveltuvuuskokeiden suunnittelussa ja toimeenpanossa. (Kasurinen & Saares 1998, 14.) Soveltuvuuskokeista kerron enemmän Tampereen Lastentarhaseminaarin pääsykokeiden yhteydessä.

Opetussuunnitelma oli sama kuin Helsingin Ebeneser-Seminaarissa, mutta sisältöä ja menetelmiä muokattiin, koska kaikki opiskelijat olivat ylioppilaita. Oppiaineita olivat muun muassa lastentarhaoppi, psykologia, kasvatusoppi, äidinkieli, yhteiskuntaoppi, talousoppi, laulu, piirustus ja muovailu, kirjanpito, veisto, käsityö, liikunta. Tuntiopettajina oli Kasvatustieteellisen Korkeakoulun opettajia: tohtori Annika Takala, professori Martti Haavio, professori Veikko Heinonen ja professori Arvo Lehtovaara. Lehtovaara opetti psykologiaa ja hyvin pian opetukseen lisättiin lapsihavainnointi. Opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua psykologian ja erityispedagogiikan laitoksella erilaisiin projekteihin ja kokeelliseen tutkimustyöhön, muun muassa koulukypsyyskokeiden kehittämiseen ja kätisyystutkimukseen. (Kasurinen & Saares 1997, 13-14; 28, 36.)

Opetusharjoittelu järjestettiin siten, että opiskelijat työskentelivät aamupäivisin lastentarhoissa noin viisi tuntia ja opiskelivat iltapäivät teoriaa seminaarilla. Lauantaina opiskeltiin koko päivä teoriaa. Joka toinen viikko oli ns. pitkä ilta lastentarhassa, jolloin opiskelijat tekivät harjoittelun ohjaajan kanssa suunnittelu-, valmistelu- ja kunnostustöitä. Näin opiskelijat saivat tuntea lastentarhanopettajan työhön. Yhdessä työskentely lähensi opettajaa ja opiskelijaa ja vaikka illat venyivät, pidettiin niistä. Koska Jyväskylässä ei ollut kokopäivälastentarhoja, Helsinkiin järjestettiin kahden viikon opintomatka, jolloin tutustuttiin myös koululaisten iltapäivätoimintaan ja kuunneltiin joitakin erikoisluentoja. (Kasurinen & Saares 1997, 26-27.)

Jyväskylässä iti koulutuksen alusta lähtien ajatus Korkeakouluun liittymisestä. Korkeakoulun opettajaneuvosto lähetti toukokuussa 1949 opetusministeriöön kirjeen, jossa esitettiin lastentarhanopettajien valmistumisen sisällyttämistä Jyväskylä Korkeakoulun ohjelmaan ja 40 lapsen tutkimuslastentarhan perustamista. Suunnitelma ei toteutunut. Vuonna 1950 kirjoitettiin Keski-

suomalaisessa, että Korkeakoulun rehtori Aarni Penttilän mielestä lastentarhanopettajien koulutusta on kehitettävä tieteelliseltä pohjalta ja että otuntuu varsin luonnolliselta, että Korkeakoulu ottaisi sen ohjelmaansa. Tavoite ei tuolloinkaan toteutunut, korkeakoulun kasvusuunnitelmiin ei lastentarhanopettajakoulutus mahtunut. Tellervo Keinänen muistelee vuonna 1992 neljänkymmenen vuoden takaisia tapahtumia todeten, että professoripiireissä liittymiseen suhtauduttiin myönteisesti ja öakateeminen foorumi oli asialle avoin (---) mutta ei ollut voimia, pätevyyttä eikä pystyvyyttä. Vastarintaan asettuivat öpäviralliset tahot, joista Keinänen mainitsee Jyväskylän Akateemiset Naiset. Heidän suhtautumisensa varhaispedagogiikkaan oli tyrmäävää. Keinänen annettiin ymmärtää, että psykologinen ja pedagoginen kiinnostus varhaislapsuuteen ei ollut riittävän öhenkistöä (Kasurinen & Saares 1997, 39-40.)

Vuonna 1964 Ebeneser-kodin Jyväskylän seminaariosaston vuokrasopimus purettiin, sillä Kasvatusopillisen Korkeakoulun opiskelijamäärä oli kasvanut, ja kaikki tilat tarvittiin omaan käyttöön. Oli harkittava lopetetaanko toiminta Jyväskylässä kokonaan. Koska koulutuksen jatkamiseen oli tarvetta - lastentarhanopettajien määrä oli edelleen riittämätön - päätettiin perustaa kannatusyhdistys. Merkittävä tuki saatiin Jyväskylän kaupungilta ja 11.1.1965 Jyväskylän lastentarhaseminaari aloitti toimintansa. Jyväskylässä suhde korkeakouluun oli ollut läheinen, koska toimittiin samoissa tiloissa ja tuntiopettajatkin olivat korkeakoulun opettajia. Siksi irtaantuminen oli haikea, korkeakoulun ilmapiiri oli vaikuttanut vahvasti koulutuksen sisältöön ja henkeen. (Kasurinen & Saares, 1997, 54-55)

Ruotsi

Ruotsin lastentarhanopettajakoulutuksen alku oli hyvin samantapainen kuin Suomessa, mutta Ruotsissa lastentarhatoiminnan pioneereja oli 1900-luvun vaihteessa useissa kaupungeissa ja siksi seminaarejakin perustettiin enemmän.⁵⁹ Ensimmäisen lastentarhanopettajakoulutuksen perusti Anna Eklund, joka oli ollut Henrietta Schrader-Breymannin oppilaana Berliinissä. Pallattuaan Tukholmaan hän perusti lastentarhan vuonna 1896 ja sen yhteyteen ensin vain neljä kuukautta kestävä koulutuksen tytöille. Pari vuotta myöhemmin koulutus muuttui yksivuotiseksi seminaariksi, ja vuonna 1905 seminaarista tuli Stockholms Fröbelseminariet. Seminaari lakkautettiin vuonna 1939.

Toinen seminaari, Fröbelinstitutet, aloitti toimintansa vuonna 1902, kun Anna Eklundin oppilas Maria Moberg valmistuttuaan lastentarhanopettajaksi vuonna 1899 perusti Norrköpingiin lastentarhan ja sen yhteyteen koulutuksen yhdessä vanhemman sisarensa Ellenin kanssa. Viralliseksi perustamisvuodeksi on merkitty 1909. Kolmas seminaari saatiin Örebrohon, kun Maria

⁵⁹ Lähteenä olen tässä käyttänyt Simmons - Christensonin kirjaa, vaikka myös Johanssonilla on väitöskirjassaan lyhyt kuvaus koulutusten historiasta. 1930-luvun uusista koulutuksista kertoessani olen käyttänyt lähteenä myös Tallberg Bromanin tutkimuksia.

Kjellmark, joka myös oli Anna Eklundin oppilas, perusti ensin lastentarhan ja sen yhteyteen vuonna 1902 seminaarin, Örebro Fröbelseminarium, jonka viralliseksi perustamisvuodeksi on kirjattu 1907. Vuonna 1943 seminaari lakkautettiin ja tilalle tuli Örebro Socialpedagogisk Intitutet. Uppsalassa lastentarhanopettaja Agnes Pettersson aloitti lastentarhanopettajien kouluttamisen vuonna 1911 opettamalla professori Johan Lundellin perustamassa yhteiskoulussa seminaariluokalla lastentarhaoppia. Vuonna 1921 kurssista muotoutui neljäs lastentarhanopettajakoulutus, öEtisk-pedagogiska institutetö, myöhemmin Uppsalan seminaari. (Simmons-Christenson 1997, 189-203.) Jan-Erik Johanssonin mainitsee väitöskirjassaan, että myös Malmössä toimi lyhyen ajan 1900-luvun alussa fröbeliläinen koulutuspiiste, Malmö Kindergarten. Se lopetti toimintansa jo vuonna 1918, kun johtajatar meni naimisiin. (Johansson 1992, 122.)

Kaikkien koulutuspiisteiden toiminta alkoi samalla tavalla: valveutuneet, kasvatuksesta kiinnostuneet naiset perustivat lastentarhan ja saadakseen lisää työvoimaa, he kouluttivat nuoria naisia työtovereikseen. Samalla tavalla oli toiminta alkanut 1700-luvulla Saksassa sillä erotuksella, että toiminnan alkuunpanija oli mies, ja samalla tavalla se alkoi 1800-luvun lopulla Suomessa. Seminaareja yhdisti fröbeliläinen ideologia ja pedagogiikka, mutta jokaisella seminaarilla oli yksilöllinen erikoisleima, sillä johtajattarilla oli paljon vaikutusvaltaa opetussuunnitelmien sisällön, menetelmien ja organisoinnin suhteen (Tallberg Broman 1994a, 8-9).

1930-luvulla perustettiin Tukholmaan kaksi uutta koulutuspiistettä: Södra KFUK:s Pedagogiska Institutet ja Social-Pedagogiska Seminariet. Niiden lähtökohdat olivat erilaiset kuin aiemmin perustettujen seminaarien, sillä 30-luvulla ruotsalaisessa yhteiskunnassa oli meneillään yhteiskunnan demokratisoituminen ja uudet tieteelliset ja ideologiset vaikutteet aiheuttivat uudistuspiisteitä myös koulutukseen ja lastenhuoltoon. (Tallberg Broman 1994a, 9.) Ruotsiin oli jo 1920-luvulla luotu uusi kansankotiohjelma, joka korosti valtion vastuuta kansalaisen vastuun sijasta. Ohjelman pääideologit olivat Alva ja Gunnar Myrdal. He halusivat luoda Ruotsista hyvinvointivaltion, jossa naiset voitiin vapauttaa työelämään. Tieteellinen ohjaus, teknologian kehitys ja sosiaalinen talouspolitiikka olivat ajattelun lähtökohtia.⁶⁰ (Anttonen ja Sipilä 2000, 55.) Lastentarhojen kasvatuksessa alettiin kritisoida fröbeliläistä pedagogiikkaa, uusien koulutusten pääpaino oli lapsihavainnoinnissa, psykologiassa ja yhteiskunnallisissa aineissa. Simmons-Christenson (1997, 209) toteaa, että Fröbel ei enää ollut nuorien lastentarhanopettajien mielestä kiinnostava, vaan he lukivat innokkaasti Montessorin ja Decrolyn kirjoituksia ja myös Wienin koulun pedagogiikka kiinnosti.

Södra KFUK:s Pedagogiska Institutet⁶¹ aloitti toimintansa vuonna 1934. Rehtoriksi valittiin Carin Ulin. Hän suhtautui kriittisesti Fröbelin luomaan pedagogiikkaan ja painotti lapsipsyko-

⁶⁰ Vastaava sosiaalipoliittinen ohjelma saatiin Suomeen vasta 1960-luvulla. (Anttonen & Sipilä 2000, 55)

⁶¹ KFUK (Kristliga Föreningen av Unga Kvinnor) eli NNKY (Nuorten naisten kristillinen yhdistys).

logian merkitystä lastentarhanopettajien koulutuksessa. Ulin halusi yhdistää lapsien kanssa toimimisen ja tutkimuksen teon ja ottaa opiskelijat mukaan tutkimustyöhön. Opetuksessa painottui lapsitarkkailu, motoriikka, kielenkehitys ja työskentely vammaisten kanssa. Instituutti erottui seminaareista, koska sen tavoitteena oli olla sekä tieteellinen keskus että koulutusyksikkö. (Johansson 1992, 130; Simmons-Christenson 1997, 226, 232; Tallberg Broman 1994, 9-12.)

Seuraavana vuonna Alva Myrdal perusti Social-Pedagogiska Seminariet, jonka perustaja on Alva Myrdal. Myrdal edusti uutta modernia yhteiskuntaa ja halusi kouluttaa moderneja, auktoriteeteista ja uskonnosta vapaita opettajapersoonallisuuksia. Oppilaita piti kohdella aikuisina, heillä oli oikeus sanoa oppitunneilla omia mielipiteitään opettajille. Uuden seminaarin opetus suunnitelmassa painottui psykologia ja erityisesti yhteiskunnallisten aineiden opetusta vahvistettiin. Tavoitteena oli luoda aivan uusi opettajasukupolvi, joka olisi yhteiskunnallisesti valveutunut. (Johansson 1992,136; Simmons-Christenson 1997, 226, 232-234; Tallberg Broman 1994, 9-12.)

Vaikka uusien koulutuksien perustajat arvostelivatkin seminaareja muun muassa liiallisesta Fröbel-painotuksesta, tapahtui vanhemmissa koulutuksissakin uudistusta. Gerda Simmons-Christenson kertoo kirjassaan *Förskolepedagogikens historia*, kuinka Norrköpingin seminaarin johtajat Ellen ja Maria Moberg kävivät vuosittain ulkomailla opintomatkoilla ja 1930-luvulla he kutsuivat Wienin koulun kaksi merkittävää psykologia Elsa Köhlerin ja Hildegard Herzerin luennoimaan. Elsa Köhler oli kiinnostunut aktiivisuuspedagogiikasta ja keskustelut Mobergin sisarusten kanssa inspiroivat häntä uudistamaan lastentarhojen toimintatapoja. Keskustelujen pohjalta Köhler loi uudenlaisen tavan toimia lasten kanssa: hän halusi antaa lapsille enemmän vapautta, mutta lapsia ei saanut jättää oman onnensa nojaan, vaan heille piti antaa virikkeitä, joiden avulla he saattoivat itse keksiä ja kehittää toimintaa eteenpäin. Entinen lastentarhojen keskusaihe (*arbetsmedelpunkt*) muotoutui mielenkiinnonkohteeksi (*intressecentrum*). (Simmons-Christenson 1997, 209-212.)

Jan-Erik Johanssonin väitöskirjassa⁶² metodiikanopettaja Elisabeth Laurén, joka oli valmistunut lastentarhanopettajaksi 1920-luvulla Norrköpingistä, kertoo tapahtuneesta muutoksesta. Fröbelin opeissa oli ollut tärkeää, että kasvattaja oli koko ajan herkkä tajuamaan lapsen tarpeet, ja se painotus jatkui. Mutta lapsipsykologian vallatessa alaa lastentarhapedagogiikassa lapsilta ei enää vaadittu niin paljon kuin ennen, ymmärrettiin, että lapset kehittyvät eri tavoin ja eri tahdissa. Yksittäiseen lapseen kiinnitettiin enemmän huomiota ja häntä havainnoitiin kaiken aikaa. Laurénin mukaan jo ennen Elsa Köhlerin oppejakin opiskelijat olivat ottaneet suunnitte-

⁶² Väitöstutkimus perustuu lastentarhanopettajakoulutuksissa toimineiden metodiikanopettajien haastatteluun. (Johansson 1992, 170)

lun lähtökohdaksi elämykset, mutta lapsipsykologian myötä vapaata leikkiä alettiin painottaa eikä lapsille saanut antaa valmista esikuvaa tai mallia. (Johansson 1992, 147.)

Ruotsissa alettiin irtautua fröbeliläisyydestä 1930-luvulla, mutta Suomessa muutos ei vielä tuolloin kovin selvästi ollut näkyvissä. Uudet pedagogiset näkemykset alkoivat vaikuttaa Ebeneserin opetukseen 1920- ja 30-luvuilla. Uusia vaikutteita saatiin osallistumalla kansainvälisiin kokouksiin ja tutustumalla eri maiden koulutuksiin erilaisten opintokäyntien yhteydessä. Uusista suuntauksista erityisesti Monessori-pedagogiikkaan suhtauduttiin kielteisesti, koska sitä pidettiin liian yksipuolisena, mutta Herzenin ja Buhlerin lapsipsykologisia näkemyksiä sovellettiin. (Hänninen & Valli 1986, 214.)

Suomen ja Ruotsin lastentarhanopettajien koulutuksen alku näyttää olleen samansuuntainen, mutta 1930-luvulla eroja alkoi tulla. Molemmissa maissa koulutus alkoi 1890-luvulla, Suomessa vuonna 1892, Ruotsissa 1896 ja kaikki perustajanaiset olivat saaneet lastentarhanopettajakoulutuksen Berliinissä Pestalozzi-Fröbel-Hausissa Henriette Schrader-Breymanin oppilaina. Ebeneser-kodin kasvattajatarkurssi oli yksivuotinen, mutta piteni vuonna 1896 kaksivuotiseksi. Tukholmassa alkanut ensimmäinen lastentarhanopettajien koulutus oli lyhyt neljän kuukauden kurssi, vuonna 1899 se muutettiin yksivuotiseksi. Anna Eklundin perustama Tukholman seminaari valmisti nuoria naisia työskentelemään sekä lastentarhoissa että tyttökoulujen valmistavissa luokissa (förberedande klasser). Opetuksen tavoite ei näyttänyt olevan lastentarhanopettajien kouluttaminen kansanlastentarhoihin ja Ruotsin Fröbel-seuran ensimmäinen puheenjohtaja Anna Warburg onkin todennut, että Eklundin lastentarhat olivat öhienostolastentarhoja, niihin pyrittiin saamaan parempien perheiden lapsia. (Johansson 1992, 118-119.) Suomessa Elisabet Alanderin ja Hanna Rothmanin aloittama työ lastentarhoissa ja lastentarhanopettajakoulutuksessa perustui kansanlastentarhatoimintaan, lapset olivat enimmäkseen heikoista sosiaalisista oloista. Mutta kasvatuksellisista tavoitteista ei haluttu tinkiä. Siksi esimerkiksi Tampereen Lastenhoitoyhdistys 1920-luvulla peri ylläpitämissään kahdessa lastentarhassa lapsilta päivällisestä 5 penniä/päivä. Vähävaraiset saivat vapautuksen. Elsa Borenius, joka tuolloin oli lastentarhojen tarkastaja, perusteli maksua painottaen, että lastentarhat eivät ole köyhäinhoitolaitoksia. Niiden tarkoitus on tukea äitejä lasten kasvatuksessa. (Saine 1989, 49,57.) Suomen lastentarhanopettajakoulutuksella oli vahva yhteys fröbeliläiseen perinteeseen ja pedagogiikkaan.

Kun Tukholmaan perustettiin 1930-luvun lopulla kaksi uutta seminaaria, lastentarhanopettajakoulutus muuttui. Fröbeliläinen kasvatustilasto ei enää ollut vallitsevana, tilalle tuli psykologia ja yhteiskunnalliset aineet. Suomeen ei uusia koulutuksia perustettu ennen vuotta 1955 ja siksi uudistuksetkaan eivät olleet kovin merkittäviä. Jyväskylään vuonna 1947 perustetun Ebeneserin alaisen seminaariosaston opetusta muokattiin, mutta maltillisesti Ebeneserin opetus-

suunnitelman pohjalta. Kasvatusopillisen Korkeakoulun kanssa tehtiin yhteistyötä, mutta kaikkein rohkeimmat kaavailut, kuten tutkimus- ja kokeilulastentarhan perustaminen, eivät toteutuneet suunnitellussa laajuudessa. Tampereen lastentarhaseminaaria perutettaessa Ebeneserkodin seminaarilla oli vankka asema lastentarhanopettajien kouluttamisessa. Millä tavalla Tampereella alkanut uusi koulutus niveltä tähän koulutuksen kaanoniin, sopeutuiko se vai uudistuiko lastentarhanopettajien koulutus sen myötä?

5.2 Opiskelijoiden rekrytointi

Vuoden 1954 loppu oli kiireistä aikaa Tampereen Lastentarhaseminaarin johtokunnalle. Kun Tampereen kaupunki päätti perustaa Lastentarhaseminaarin Säätiön ja sosiaaliministeriön kanssa oli käyty neuvottelemassa sekä määrärahasta ja opetussuunnitelmasta, oli edessä monien käytännön asioiden hoito. Ensimmäinen tehtävä uuden koulutuksen alkaessa oli opiskelijoiden valinta. Hakuilmoitus Lastentarhaseminaarin ensimmäiselle kurssille oli joulukuun 2. päivänä kuudessa, johtokunnan valitsemassa lehdessä: Lapsi ja Nuorisosa, Lastentarha, Aamulehti, Kansan Lehti, Hämeen Yhteistyö, Helsingin Sanomat. (JKP 19.11.1954, II.) Aamulehti, Kansan Lehti ja Hämeen Yhteistyö ilmestyivät Tampereella ja kattoivat laajan poliittisen kentän. Helsingin Sanomat oli valtakunnallinen julkaisu, ja sen kautta voitiin tavoittaa hakijoita ympäri Suomea. Lastentarha-alasta kiinnostuneiden huomiota haettiin ilmoittamalla kahdessa alan ammattilehdessä, Lapsi ja Nuorisossa sekä Lastentarhassa.

Hakijoita oli 170, ja heistä valittiin soveltuvuuskokeisiin 50 rehtori Mäkelän esityksen perusteella. Johtokunnan pöytäkirjassa kerrotaan rehtorin selvittäneen käytettyjä valintaperusteita, mutta niitä ei ole kirjattu. Hyväksytyiksi ehdotettujen terveydentilasta johtokunnan jäsen tohtori Otila antoi lausunnon, jonka jälkeen johtokunta hyväksyi rehtorin esityksen. (JKP 3/54.) Soveltuvuuskokeiden pitäminen oli selviö, sillä vain kokeiden maksullisuudesta keskusteltiin 19.11.1954 olleessa johtokunnan kokouksessa. Soveltuvuuskokeista päätettiin periä maksu.

Pääsyaatimukset lastentarhaseminaariin oli määritelty johtosäännössä: övähintään 19 vuoden, enintään 30 vuoden ikä, hyvä terveys, keskikoulututkinto sekä soveltuvaisuus lastentarhalalle.ö (JKP 19.11.1954, liite 5, 13. §). Sukupuolesta ei ollut mainintaa, todennäköisesti pidettiin itsestään selvänä, että hakijalla tarkoitettiin naispuolista henkilöä. Jyväskylän seminaari-osastoon pyrkiviltä vaadittiin ylioppilastutkinto, Tampereella ja Helsingin Ebeneserissä keski-koulu. Muuten pääsyaatimukset olivat samat. Miksi pohjakoulutuksen kohdalla Tampereella seurattiin Ebeneserin mallia eikä Jyväskylän? Se ei selviä käyttämistäni asiakirjoista, mutta todennäköisesti lastentarhanopettajakoulutusten pääsyaatimukset oli laadittu sosiaalishallituksessa ja Jyväskylän koulutuksen ylioppilaspohjaisuus saattoi johtua sijoittumisesta Kasvatusopillisen Korkeakoulun yhteyteen. Lastentarhanopettajien koulutuksen pääsyaatimuksena oli

alusta lähtien ollut 18 vuoden ikä, Tampereen johtosäännössä ikä on korotettu 19 vuoteen ja yläikärajakin on määritelty. Korotettiinko ikäraja siinä vaiheessa kun Jyväskylän filiaali perustettiin, ylioppilaaksihan tullaan pääsääntöisesti 19-vuotiaana tai sitä vanhempana? Keskikoulun käyneille ikärajan korotus merkitsi sitä, että he joutivat koulun päättymisen jälkeen odottamaan vuoden pari ennen kuin voivat osallistua pääsykokeisiin. Useat käyttivät nuo vuodet hyödykseen harjoittelemalla lastentarhassa tai työskentelemällä koulussa opettajan sijaisena. Näistä tehtävistä saaduilla lisäpisteillä saattoi olla vaikutusta soveltuvuuskokeisiin pääsyssä.

Opettajankoulutuksen alkuvuosina alakansakoulunopettajaseminaarien pääsyvaatimuksena oli 17 vuoden ikä ja kansakoulun päästötodistus. Alhaista opiskeluikää perusteltiin sillä, että nuori ihminen oli vaikutuksille altis ja seminaarikasvatuksella pystyttiin kasvattamaan hänestä ösi-veellisesti nuhteeton henkilö. Seminaarin pohjakoulutuksen nostamisesta alettiin keskustella, kun pyrkijöistä keskikoulun käyneitä oli lähes puolet. Vuonna 1937 Hämeenlinnan seminaarista tuli ensimmäinen keskikoulupohjainen alakansakouluseminaari Suomessa. Pienimpien koululaisten kasvattamisen ja opettamisen arvostuksesta kertonee Augusti Salon kirjoitus Alakansakoulu-lehdessä vuonna 1930. Hänen mielestään alakansakoulunopettajaseminaarien alkuaikoina ei olisi voitu ajatellakaan, että joku oppikoulua käynyt olisi antautunut alakansakoulunopettajaoppiin. (Hyyrö 2006, 255, 277-279.) Lastentarhanopettajakoulutuksen pääsyvaatimuksena oli jo koulutuksen alkaessa vuonna 1892 tyttökoulun päästötodistus tai vastaavat tiedot. Lastentarhatyön pioneerit ajattelivat alusta lähtien, että pienten lasten kasvattaminen on niin arvokas tehtävä, että nuorilla naisilla on syytä olla vankka pohjakoulutus.

Tampereen Lastentarhaseminaarin pääsyvaatimukset oli määritelty johtosäännössä, mutta mitä seikkoja soveltuvuuskokeisiin valittujen kohdalla otettiin huomioon? Ikä ja terveys sekä keskikoulututkinto olivat selvät, mutta arvioitiinko soveltuvuutta lastentarha-alalle jo ennen kokeisiin osallistumista? Tarkoittiko soveltuvuus harjoittelua? Opiskelijoilta saamistani kertomuksista ja haastatteluista käy ilmi, että useat olivat harjoitelleet lastentarhassa ja monet olivat toimineet koulussa opettajan sijaisena, työskennelleet kesäsiirtolassa, lastenkodissa tai perheessä. Mutta oli niitäkin, joilla harjoittelua ei ollut. Ensimmäisellä vuosikurssilla heitä oli Annan muistin mukaan kolme. Useat niistäkin, jotka olivat työskennelleet koulussa tai perheessä, olivat lisäksi harjoitelleet lastentarhassa. Siksi Anna kertoo ihmetelleensä, miksi pääsi soveltuvuuskokeisiin, vaikka ei ollut harjoitellut. Anna kertoo:

öi meidän naapurin rouva, joka kuului johtokuntaan, keksi että hae sinne. En ollut harjoitellut, jollain tavalla se vaadittiin, mutta kyllähän meitä pääsi sellaisia, jotka emme olleet harjoitelleet, ainakin kolme. Laita kuitenkin paperit, sanoi rouva. Pääsin kokeisiin.ö

Kyseinen rouva oli tullut myöhemmin sanomaan Annalle, että hän järjesti Annalle pääsykoe-paikan. Rouvan kertoman mukaan Annan paperit olivat jo menossa roskakoriin, mutta hän sai ne pelastettua. Annaa asia oli jäänyt vaivaamaan ja monta vuotta myöhemmin hän kysyi asiaa Ritva Mäkelältä. Tämä kertoi, että Annan paperit olivat olleet eri pinossa kuin niiden, joilla oli työkokemusta. Anna kutsuttiin soveltuvuuskokeisiin, koska johtokunta oli päättänyt kokeilla, mikä ero on harjoittelien ja ei-harjoittelien opiskelijoiden välillä.

Alkuvuosina harjoittelusta keskusteltiin valittaessa opiskelijoita soveltuvuuskokeisiin. Ensimmäisenä vuonna harjoittelu mainitaan kokeen järjestäjien psykologien johtokunnalle lähettämässä kirjeessä. Kokeenjohtajat kertovat odottavansa vastaisuudessa parempia hakijoita, ökun esim. tamperelaiset alalle soveltuvat tietävät alun alkaen ja jopa ammatinvalinnanohjaajien suosituksesta hakeutua harjoitteluunö (JPK 1/55, liite7/55). Lausunnosta voi päätellä, että harjoittelu oli tärkeä valintakriteeri, vaikka sitä ei johtosäännössä mainita. Lokakuussa 1955 harjoittelun merkitystä arvioitiin uudelleen ja uusien soveltuvuuskokeisiin hyväksyttävien opiskelijoiden valintaperusteista keskusteltaessa johtokunta ötotesi harjoittelun tärkeyden nimenomaan lastentarhoissa ja päätti kiinnittää siihen entistä enemmän huomiotaö (JPK 7/55). Vuoden 1956 alussa johtokunta päätti tarkentaa harjoittelun pituutta: öJohtokunta keskusteli seminaarikurssia edeltävän lastentarhaharjoittelun tärkeydestä ja päätti asettaa vaatimukseksi vähintään 3kk:n pituisen harjoitteluajan. Sitä lyhyemmän harjoittelun hyväksyminen tulisi kysymykseen vain johtokunnan tarkan harkinnan perusteella.ö (JPK 1/56.) Kaksi vuotta seminaarin alkamisen jälkeen johtosäännön pääsyaatimuksia tarkennettiin: lastentarhassa oli harjoiteltava vähintään kolme kuukautta.

5.2.1 Soveltuvuuskokeet

Tampereen Lastentarhaseminaarin ensimmäiset soveltuvuuskokeet pidettiin 10.1.1955 Tampereen kirjastotalolla. Kokeita johtivat psykologit Voitto Vuorinen ja Allan Miettinen. Lastentarhanopettajakoulutusten opiskelijavalinnoissa soveltuvuuskokeet otettiin käyttöön Suomessa vuonna 1947, ensimmäisenä Pohjoismaissa. Kokeet suunnitellut Irja Piisinen muistelee vuonna 1970⁶³ kirjoittamassaan selvityksessä oppilasvalintojen uudistamisen tarvetta. Aiemmin valinta oli tapahtunut hakupapereiden pohjalta, mutta ne eivät olleet riittävä tae menestymiselle opinnoissa ja työelämässä. Ennen soveltuvuuskokeiden käyttöä Ebeneserissä oli useiden oppilaiden opiskelu jouduttu keskeyttämään ensimmäisen niin kutsutun koelukukauden jälkeen alalle soveltumattomuuden vuoksi. Kokeiden käyttöönoton jälkeen keskeyttäminen tapahtui niin harvoin, että koelukukausi muuttui lähinnä nimelliseksi. (Kasurinen & Saares 1997, 14)

⁶³ Irja Piisinen kirjoitus löytyy Ebeneser ö säätiön arkistosta. Ks. Lastentarhaseminaari Ebeneser 1992, 37.

Kansakoulunopettajakoulutuksessa pääsykokeita oli järjestetty jo Uno Cygnaeuksen ajoista lähtien. Tuula Hyyrö kertoo väitöskirjassaan, että Hämeenlinnan alakansakouluseminaarissa ötestikokeet otettiin pääsykokeiden rinnalla käyttöön syksyllä 1920. Niissä mitattiin oppilaiden älykkyyttä, tarkkaavaisuutta, muistia ja moraalisia taipumuksia. Pääsykokeissa johtaja tutki jokaisen pyrkijän erikseen puhuttelemalla. Soveltuvuuskokeita pidettiin tärkeänä, opettajakunta ei luottanut todistusarvosanojen ja pääsykokeiden perusteella tehtyihin valintoihin. Vuonna 1922 seminaaritoimikunta laati yleiset vaatimukset pääsykokeille. Hakijoita piti kuulustella kaikissa seminaarin oppiaineissa ja pääsykokeisiin tuli sisältyä sekä kirjallisia että suullisia tehtäviä. Kirjallisen ölahjakuus- eli yleisnäytteenö järjestäjäksi ehdotettiin seminaarin kasvatusaineiden opettajaa ja johtajaa. Myös ötekotaitoisuuttaö piti tutkia ja tätä aluetta edusti piirustus. Laulutaito oli ehdoton pääsyvaatimus alakansakouluseminaareihin. Toimikunta painotti, että tärkeää ei ollut muistitietojen määrän mittaaminen, vaan öajatusten syvyys, mielteiden ja käsitteiden liikkuvuus ja kyky niiden käyttämisenö. (Hyyrö 2006, 283-284, 287.)

Irja Piisinen kertoo aloittaneensa soveltuvuuskokeiden suunnittelun lastentarhanopettajan ammattianalyysin teolla, sillä mitään selvitystä lastentarhanopettajan työstä ei ollut. Lastentarhojen toimintaa seuraamalla ja lastentarhanopettajia ja muita alan asiantuntijoita haastatteleamalla hän pyrki saamaan mahdollisimman selkeän kuvan lastentarhojen työskentelystä. Samoin hän selvitti, millaisia tavoitteita lastentarhatyölle asetettiin ja millaisia valmiuksia niiden saavuttamiseen tarvittiin. Sen jälkeen oli vielä eriteltävä, mihin valmiudet perustuivat ja miltä osin ne olivat sidoksissa synnynnäisiin taipumuksiin. Alla on luettelo kyvyistä ja luonteenpiirteistä, joita Irja Piisinen mukaan lastentarhanopettajaksi pyrkiviltä etsittiin:

- a) Henkinen vireys sekä pystyvyys loogiseen ajatteluun ja itsenäisiin arviointeihin
- b) Luova mielikuvitus
- c) Kyky eläytyä lasten ja aikuisten sielunelämään sekä ymmärtää heidän yksilöllisiä piirteitään
- d) Lapsia kohtaan tunnettu kiintymys, lämpö ja huoltavuus sekä pedagoginen harrastus
- e) Tunne-elämän tasapainoisuus. Kyky solmia myönteisiä kontakteja ja toimia yhteistyössä. Käyttäytymisen luontainen tahdikkaus.
- f) Nopea ja laaja-alainen huomiokyky
- g) Musikaalisuus
- h) Hyvä verbaalinen ilmaisukyky
- i) Kuvaamataidollinen lahjakuus
- j) Kätevyys

(Kasurinen & Saares 1998, 14-15)

Ammattianalyysin tekeminen ja sen pohjalta soveltuvuuskokeiden laatiminen oli Piisisen mielestä hyvin mielenkiintoista ja haastavaa.

Vuonna 1948, vuosi Piisisen soveltuvuuskokeiden työstämisen jälkeen, ilmestyi Martti Haavion kirjoittama Opettajapersoonallisuus, jossa määritellään ne öhenkiset varusteet, jotka ovat olennaisia todella hyvälle työssään menestyvälle opettajalle. Kirjan lähtökohtana Haaviolla on ollut kuvata opettajatiedettä, ja sen yhtä keskeistä aluetta, opettajan persoonaa. Opettajatieteen tutkimustehtävät kuuluvat Haavion mukaan opettajapsykologian ja opettajaetiikan alaan, opettajan persoonallisuuden piirteet ovat öosaksi psykologis-eetillisiä ja osaksi didaktisiaö. Kirjassa on kuvattu viisitoista ominaisuutta⁶⁴ joiden pohjalta saadaan öopettajan peruskuvao. (Haavio 1948, 19, 25) Koska Haavio ja Piisinen ovat kehitelleet piirteiden kuvauksia samoihin aikoihin, kiinnostuin ja vertasin niitä toisiinsa. Vertaaminen Haavion ja Piisisen välillä on vaikeaa, koska Piisiseltä on tiedossa vain luettelo luonteenpiirteistä kun taas Haavio pohtii ominaisuuksia laajasti. Myös lähtökohta piirteiden kuvaamiseen on ollut erilainen, Piisisen tehtävä oli suunnitella soveltuvuuskokeet, joiden pohjaksi hän muokkasi ammattianalyysin, tavoite suuntautui ammatinvalintaan. Haavion tavoite oli selvittää ja kuvata uutta tieteenalaa, opettajatiedettä. Kiinnostukseni kohdistui siihen, odotettiinko kahdella kasvatus- ja opetusalan ammattiryhmällä, opettajalla ja lastentarhanopettajalla, olevan samanlaisia piirteitä.

Piisien listassa painottuvat taidolliset seikat: musikaalisuus, kuvaamataidollinen lahjakkuus, kätevyys, hyvä verbaalinen ilmaisukyky, Haavio korostaa opettajan luonteeseen liittyviä puolia kuten nöyryys, kärsivällisyys, oikeamielisyys. Molempien mainitsemia ovat oppilaiden/lasten yksilöllisten piirteiden huomioiminen, tahdikkuus, pedagoginen rakkaus - Piisisen ilmaus on lapsia kohtaan tunnettu kiintymys, lämpö ja huoltavuus - henkinen vireys ja pystyvyys loogiseen ajatteluun, Haavion sanoin ötietoelämäö sekä Haavion ilmaisema esteettinen elämä, mitä Piisisen listassa edustavat mm. mielikuvitus, hyvä verbaalinen kysy ja musikaalisuus. Edellä esitettyjä yhteisiä piirteitä voisi luonnehtia lastentarhanopettajan ja opettajan perusominaisuuksiksi. Kiteytettynä ne ovat: pedagoginen rakkaus, lapsen yksilöllinen huomioiminen, intellektuaalisuus, esteettisyys ja tahdikkuus.

Millaisilla soveltuvuuskokeiden tehtävillä edellä esitettyjä ominaisuuksia mitattiin? Jyväskylän, Ebeneserin tai Tampereen pääsykokeista ei ole kattavaa selvitystä. Jyväskylä koulutuksen historiikissa mainitaan, että kokeet koostuivat muun muassa lahjakkuustekijöitä mittaavista kirjallisista testeistä, ns. Wartegg-testistä ja tilannetehtävistä, jotka suoritettiin joko yksilö - tai ryhmätehtävinä. (Kasurinen & Saares 1998, 13-16) Lastentarhatyön historiassa mainitaan lisäksi laulukoe ja haastattelu. (Hänninen & Valli, 1986, 217) Myöskään Tampereen pääsyko-

⁶⁴ Piirteitä ovat auktoriteetti ja kurinpitokyky, oppilasyksilöllisyyden ymmärtäminen, pedagoginen rakkaus, aitous, kärsivällisyys, nöyryys, oikeamielisyys, ilomielisyys, tietoelämä, esteettinen elämä, opettajantyö ö kutsumustyö, opettaja siveellisenä esikuvana, omakohtaisen kristillisen uskon merkitys ja velvollisuudentunto.

keista ei ole tarkkaa selontekoa. Johtokunnan pöytäkirjan liitteenä olevassa kirjeessä kokeen järjestäneet psykologit kertovat, että soveltuvuuskokeet sisälsivät lahjakkuuskokeita ja luonnekokeita joukkokokeina sekä kummankin kokeenjohtajan erikseen suorittamat haastattelut. Johtokunnalle lähettämässään kirjeessä kokeiden tuloksia selittäessään Allan Miettinen ja Voitto Vuorinen vakuuttavat, että kokeet perustuivat uusimpaan tietoon, josta he mainitsevat esimerkkinä Martti Takalan ja Marjatta Hakkaraisen tutkimukseen *Über Faktorenstruktur und Validität des Wartegg- Zeichentest (Helsinki-53)*ö, sama testi, jonka Irja Piisinenkin mainitsee. (JPK, liite 7/55) Lisätietoa Tampereen soveltuvuuskokeista sain kysymällä opiskelijoille lähettämässäni kirjeessä ja parihaastattelussa, millaiset olivat soveltuvuuskokeet. Kysymykseni oli liian yleisluontoinen enkä saanut kovin tarkkoja kuvauksia. Yli neljäkymmenen vuoden takaisista pääsykokeista opiskelijat muistivat, miltä kokeet olivat tuntuneet, yksittäisistä tehtävistä he kirjoittivat vähän.

Arvioidessaan soveltuvuuskokeita Irja Piisisen mielestä erityisen käyttökelpoinen oli tilanne tehtävä, jossa 3-4 henkilön muodostamat ryhmät keskustelivat annetusta aiheesta, ja yksilö tehtävä, jossa kokeeseen osallistujan tuli koota ryhmä lapsia katsomaan annettua kuvaa ja keskustelemaan siitä. Jyväskylässä oli myös vapaamuotoisia kirjallisia tehtäviä, jotka koskivat opiskelijan elämänhistoriaa. Niiden avulla pyrittiin saamaan selville niitä kykyjä ja persoonallisuuden piirteitä, jotka lastentarhanopettajan työssä olivat tärkeitä. (Kasurinen & Saares 1998, 15.)⁶⁵ Tampereella soveltuvuuskokeissa ei ollut lapsiryhmän kanssa työskentelyä, eikä kukaan opiskelija muisteluissaan mainitse ryhmätehtävääkään. Myöskään mistään elämänhistorian kirjoittamisesta ei kukaan kerro. Kirjallisista tehtävistä opiskelijat muistavat numerosarjat ja sellaiset kertomukset, joihin piti täydentää sanoja, peilikuvapiirroksen ja mustetahrakuviot, jokin kuvio, joka muistutti munuaisia kuten eräs opiskelija kuvaa. Armi kertoo: *ö Sen muistan, että meidän piti vääntää päällystetystä rautalangasta kuvan mallin mukainen maton tamppauspiiska, pienoiskoossa tietenkin.ö* Toinen opiskelija kertoo rottingin punonnasta.

Jyväskylässä soveltuvuuskokeet päättyivät 2-3 haastatteluun, haastattelijoina olivat molemmat psykologit ja seminaariosaston johtaja. (Kasurinen & Saares 1998, 16) Tampereella rehtori ja opettaja haastattelivat pääsykokeisiin osallistujat yhdessä. Kumpikin psykologi haastatteli kokeisiin osallistujat erikseen, toisen psykologin haastatteluun kuului luonnekoe ja toisen laulukoe välttävän laulutaidon toteamiseksi. (JPK, liite 55/7) Kokeenjohtajien kirjelmässä kerrotaan, että hakijoiden koulumenestys, harjoittelu ym. arviointiin vaikuttavat seikat olivat kaikilla kokeenpitäjillä tiedossa pääsykokeissa, mutta miten tiedot otettiin huomioon, sitä ei kerrota (JPK, liite 55/7). Jyväskylässä hakupapereita tutkittiin vielä siinä vaiheessa kun lopullinen va-

⁶⁵Vapaamuotoinen kirjoitus omasta elämänhistoriasta on moderni ja viittaa siihen, kuinka merkittävänä Irja Piisinen näki opiskelemaan tulevan elämänhistorian tarkastelun.

linta tehtiin. Varsinkin soveltuvuutta valaisevat seikat kuten opiskelu- ja työtodistukset otettiin huomioon. (Kasurinen & Saares 1998, 16.)

Vaikka Tampereen kokeet noudattelivat joiltakin osin Ebeneserin soveltuvuuskokeita, eroja oli. Näkyvin ero oli kokeiden kesto, Ebeneserissä kokeet saattoivat kestää kolme päivää, Tampereella vain yhden. Kokeenjohtajien johtokunnalle lähettämässä kirjeessä mainitaan, että "koehenkilöiden työaika hukkaamatta päätettiin kerätä enemmän tietoja kuin mitä yhden päivän kokeilta voidaan kohtuudella olettaa". Tästä syystä psykologit olivat lisänneet öjoukkokokeisiin kaksi haastattelua vastaavaa tehtävää ja haastatteluun lyhytsanaisia, mutta vastauksiltaan mahdollisimman antoisia kysymyksiä.ö (JKP 14.1.1955, liite 5/77). Sisällöllisesti merkittävin ero verrattaessa Tampereen kokeita Helsingin ja Jyväskylän järjestelyihin oli, että Tampereella ei ollut lasten kanssa työskentelyä. Helsingissä lapsiryhmän saaminen kokeisiin oli tietenkin helppoa, sillä seminaarin kanssa samassa talossa toimi monta lapsiryhmää. Jyväskylässä ei seminaarin yhteydessä ollut lastentarhaa, mutta silti lapsiryhmäkoe nähdäkseni toteutettiin. Tampereella kokeet järjestettiin kirjastotalolla, joten tilat olivat pienet ja lapsien kuljettaminen paikalle olisi sen ajan olosuhteissa ollut vaikeaa. Mutta Kalevan lastentalossa lapsien ohjaus olisi voitu toteuttaa järjestelyjen avulla. Asiakirjoissa ei kerrota, miksi tämä osio oli jätetty pois. Kyse saattoi olla myös siitä, että kokeita oli lyhennetty. Lapsiryhmän kanssa työskentely olisi vienyt runsaasti aikaa.

Koetehtävien valintaa psykologit perustelivat näin:

"Koetehtävien valikointi ja suunnittelu perustui kaikkeen siihen tietoon ja kokemukseen, mitä meillä ammatinvalinnanohjaajina on toisaalta lastentarhanopettajan ammatista, toisaalta ko. kokeiden pätevyydestä ammatissa menestymisen ennusteena.ö (JPK, liite 55/7)

Viittaavatko he tässä Irja Piisisen tekemään ammattianalyysiin vai perustuiko heidän tietämyksensä ammatissa vaadittavista ominaisuuksista enemmänkin omakohtaisiin kokemuksiin? Koska kokeisiin ei haluttu käyttää enempää aikaa kuin yksi päivä, jouduttiin monia Ebeneserissä käytettyjä tehtäviä jättämään pois. Irja Piisisen tärkeänä pitämiä ryhmäkeskustelua, lapsiryhmän kanssa työskentelyä ja kirjoitustehtävää omasta elämästä ei Tampereella ollut. Mistä syystä nuo tehtävät oli jätetty pois? Oliko muitakin syitä kuin aika? Vaikuttivatko karsintaan myös taloudelliset syyt, useamman päivän kokeet olisivat ilmiselvästi kasvattaneet pääsykoemenoja. Vai edustivatko psykologit sellaista kantaa, jossa pääpaino oli kirjallisissa joukkokokeissa? Johtokunnan pöytäkirjasta ei perusteluja löydy.

Kun uusia opiskelijoita valittiin pääsykokeisiin syksyllä 1955, edellisenä vuonna käytettyjen soveltuvuuskokeiden ennustettavuutta arvioitiin. Johtokunnan pöytäkirjassa mainitaan, että

maisteri Miettinen laati ensimmäiselle vuosikurssille öalustavan menestyskontrollitutkimuksenö, jonka avulla övoitiin etenkin antoisamman luonnekokeen tuloksista vetää runsaammin ja todennököisesti luotettavampia johtopäätökksiö. (JPK8/55, liite 20/55.) Irja Piisinen oli myös arvioinut soveltuvuuskokeiden ennustettavuutta. Hän vertasi hakupapereiden ja soveltuvuuskokeiden ennustearvoja käyttäen kriteerinä seminaarin päästötodistusta. Soveltuvuustestien ennustettavuus oli huomattavasti parempi kuin hakupapereiden, samoin testitulosten ja koelukupukauden ennustearvoja verratessa soveltuvuuskokeet ennustivat paremmin opinnoissa menestymistä. (Kasurinen & Saares 1998, 16.)

5.2.2 Opiskelijoiden muistoja pääsykokeista

Opiskelijat kuvaavat soveltuvuuskokeita sekä jännittävinä että mielenkiintoisina. Laura ei muista pääsykokeista muuta kuin että jännitti kovasti. Armi kertoo jännittäneensä siitä syystä, että hän oli ollut Ebeneser-seminaarin kokeissa.

öHelsingissä kokeet kestivät kolme päivää aamusta iltaan. øTutkijatø olivat kaikki nuoren näökökulmasta vanhoja nutturapäisiä naisia, joilla oli vain määrätty perusilme ja joihin en tuntenut saavani rehtori Armo-Laina Sireliusta lukuun ottamatta mitään henkilökohtaista kontaktia. Olin kotiin lähtiessäni kuin øpuristettu sitruunaøö

Tampereen kokeista Armille on jäänyt mukava muisto. Hänen mielestään kokeissa oli suorastaan hauskaa ja ne ökestivätkin vain yhden päivän, eikä sitäkään iltaan saakkaö. Armin kirjoituksesta voi päätellä, että hänestä kokeet olivat paljon helpommat kuin Helsingissä. Useat opiskelijat kuvaavat soveltuvuuskokeita myönteisesti: ne olivat asialliset, mielenkiintoiset, kokemus oli positiivinen. Raisa kertoo tehneensä tehtävät öinnokkaasti ja vaistonvaraisesti, vähän kuin leikilläniö, Helvi kertoo olleensa innostunut eikä pelottanut, Annan mielestä hänellä oli ihan helppo olo, eikä hän kovasti yrittänyt, teki vaan ilman jännitystä. Vaikka useat sanoivat kokeita mielenkiintoisiksi, moni ei uskonut läpäisevänsä testejä. Vain Armi sanoo, että ööolis in ollut aivan mykistynyt, jos en olisi tullut hyväksytyksi.ö Useat kuvaavat lastentarhaseminaariin hakemista ja pääsemistä övähän kuin vahingoksiö, sillä monet saivat tiedon lastentarhaseminaarin perustamisesta Tampereelle viime hetkellä.

Moni opiskelija muistaa pääsykokeista haastattelut ja erityisesti psykologien haastattelut ovat jääneet mieleen. Jonkun mielestä öpsykologi katseli häntä sillä silmällä, että siinä hän tyttö yrittätö, yksi opiskelija sanoi tunteneensa toisen psykologin kanssa olonsa epävarmaksi, toisesta hän piti. Jotkut ihmettelivät, mihin psykologit tähtäsivät kysymyksillään. Anna ei myöskään pitänyt toisesta psykologista, mutta pohti, että ehkä tämä oli tahallaan inhottava. Psykologi oli sanonut Annalle laulukokeen aluksi, että aloittakaa siitä mihin edellinen lopetti. Tähän Anna

vastasi, että en kai minä tuolla oven takana kuunnellut, mihin se lopetti. Niinpä psykologi antoi ääniraudasta äänen ja Anna aloitti öMaa on niin kaunisö. Helvi muistelee, kuinka toinen kokeenjohtajista oli kysynyt häneltä, miksi ette hae sairaanhoitajakouluun kun olette niin riski ja roteva. öTodellisuudessa olin hento ja hintelä. Ihmettelin kysymystä. Testattiinko huumorintajuani vai mitä kysymys tarkoitti?ö Soveltuvuuskokeissa oli myös kysytty, mitä aikoo tehdä, jos ei pääse seminaariin. Anna kertoo, että yksi pyrkijöistä oli ollut hyvin tuotunut, kun psykologi oli ehdottanut tälle diakonissan uraa. Helvi muistelee, että myös tupakoinnista ja tanssiharrastuksestakin kysyttiin. Hän piti niitä rehellisyystesteinä.

Yksi opiskelija kirjoittaa muistelussaan, että pääsykokeissa kysyttiin tupakoinnista ja tanssimisestä. Näiden kysymisellä saatettiin viitata johtosäännön kohtaan öoppilaiden tulee käyttäytyä moitteettomasti seminaarissa ja sen ulkopuolellaö. Johtosäännön luonnostekstissä oli alun perin ollut ösäädyllisestiö, mutta se oli yliviivattu ja tilalle oli kirjoitettu käsin moitteettomasti. Piisisen laatimassa ammattianalyysissä kohta ökäyttäytymisen luontainen tahdikkuusö saattoi myös viitata siihen, että lastentarhanopettajaksi opiskelevan ei sopinut tupakoida eikä käydä tanssiravintoloissa. 1950-luvun puolivälissä naisvaltaisessa lastentarhanopettajien koulutuksessa opettajan ammattiin liitettiin siveellisyys ja moraalit. Malli tähän saatiin todennäköisesti opettajankoulutuksen puolelta, mutta siihen vaikutti myös Ebeneserin perinne.

Kansakoulunopettajaseminaareissa seminaarioppilaiden käyttäytymistä valvottiin myös vapaa-aikana. Tähän velvoitti vanha seminaarilaki, vuonna 1866 annettu Kuninkaallisen Majesteetin armollinen asetus. Laki oli voimassa vielä 1950-luvulla ja sen toteutumista valvottiin tarkasti ainakin Kajaanin seminaarissa. Oppilaiden ei sopinut näyttäytyä ravintoloissa eikä muissakaan epämääräisissä paikoissa, erehtymisestä saattoi seurata koulutuksesta erottaminen. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen historiikissa on kertomus siitä, kuinka vuonna 1956 seminaarista erotettiin miespuolinen opiskelija, koska hän toistamiseen ja varoitusten jälkeenkin jatkoi soittamista tanssiorkesterissa. Erottämispäätöksessä vedottiin vanhaan asetukseen ja todettiin, että oppilas oli tanssimusiikkia soittamalla rikkonut järjestystä, kristillisyyttä ja hyvää tapaa vastaan. Tapaus sai paljon huomiota ja erottämispäätöksestä valitettiin kouluhallituksen, minkä seurauksena opiskelija sai luvan palata seminaariin.⁶⁶ (Heikkinen 2000, 152-153). 1920-luvulla alakansakouluseminaarin naisoppilaita valvottiin vieläkin ankarammin. Tuula Hyyrö kertoo väitöskirjassaan, että naisoppilaat eivät saaneet seurustella kadulla sotilashenkilöiden kanssa. Kaksi nuorta naista erotettiin vuonna 1925, koska opettaja oli tavannut heidät kävelemästä sotilaan kanssa ja neidit oli aiemminkin nähty sotilaiden seurassa (Hyyrö 2006, 260).

⁶⁶ Johannes Virolaisen, joka oli tuolloin opetusministeri, otettiin yhteyttä. Virolainen oli sitä mieltä, että muusikopojan on päästävä takaisin seminaariin. Niinpä kouluhallitus ilmoitti peruneensa opettajakunnan erottämispäätöksen ja palautti asian uudelleen käsiteltäväksi. (Heikkinen 2000, 154)

Myös Jyväskylän lastentarhaseminaarin historiikissa on maininta, että opiskelijoita jouduttiin erottamaan määrääjäksi sopimattomana pidetyn intiimin seurustelun vuoksi. Tämän viitataan tapahtuneen aikana, jolloin Jyväskylän seminaari oli Ebeneserin alaisuudessa (vuodet 1948-1965) (Kasurinen & Saares 1998, 21). Tampereella ei ainakaan kaiken kattavaa tanssikieltoa ollut, sillä opiskelijat kertovat käyneensä ötekunö poikien kanssa tanssimassa. Heidän kanssaan harjoiteltiin vanhoja tansseja ja osallistuttiin itsenäisyyspäivänä seppeleenlaskuun sankarihauhdalla. Muunlaisista huvitteluista opiskelijat eivät kerro. Kun parihaastattelussa kysyin Annalta ja Tarulta tanssimisesta, Anna totesi, ettei siihen aikaan käyty illalla missään. Taru kertoo olleensa sellainen, että olisi mennyt, jos joku muukin olisi mennyt. Teknillisen opiston poikien kanssa olleet tanssiharjoitukset saattoivat olla seminaarin taholta järjestettyä oppilaitosten välistä yhteistyötä, ja siksi niihin osallistuminen oli sallittu. Opiskelijoille tanssit näyttää olleen merkittävä tapahtuma, sillä yhdeksästä opiskelijasta viisi kertoi tansseista.

5.2.3 Opiskelemaan valitut

Uuden koulutuksen alkaessa mielenkiintoinen kysymys on, millaisia opiskelijoita koulutukseen haetaan. Ovatko valintakriteerit samanlaiset kuin aiemmissa koulutuksissa vai painotetaanko jotain toisia piirteitä? Edellisessä kappaleessa olen kertonut, mitä kokeenjohtajat kirjoittivat testeistä ja mitä opiskelijat kertoivat niistä muistelmissaan. Kuvausten pohjalta en voi tietää, millaiset pääsykokeet olivat, mutta kokoamalla kaikki tiedot yhteen, sain jonkinlaisen listan pääsykokeista:

- lahjakkuuskokeita ja luonnekokeita joukkokokeina, Wartegg- Zeichentest, kirjallisia tehtäviä: numerosarjat ja sellaiset kertomukset, joihin piti täydentää sanoja, mustetahrakuviot,
- psykologien haastattelut: toisessa haastattelussa luonnekoe, toisessa laulukoe, opettajan ja rehtorin yhteishaastattelu,
- rottingin punonta, kätevyys ja mielikuvitus
- joustavuus ja sopeutuvuus

Vertaamalla edellä olevaa listaa Irja Piisisen⁶⁷ vuonna 1948 tekemän ammattianalyysin kymmeneen luonteenpiirteeseen, voin esittää joitain valistuneita arvauksia siitä, millaisia taitoja ja luonteenpiirteitä Tampereen Lastentarhaseminaariin valituilla opiskelijoilla odotettiin olevan.

⁶⁷ Henkinen vireys sekä pystyvyys loogiseen ajatteluun ja itsenäisiin arviointeihin. Luova mielikuvitus. Kyky eläytyä lasten ja aikuisten sielunelämään sekä ymmärtää heidän yksilöllisiä piirteitään. Lapsia kohtaan tunnettu kiintymys, lämpö ja huoltavuus sekä pedagoginen harrastus. Tunne-elämän tasapainoisuus. Kyky solmia myönteisiä kontakteja ja toimia yhteistyössä. Käyttäytymisen luontainen tahdikkaus. Nopea ja laaja-alainen huomiokyky. Musikaalisuus. Hyvä verbaalinen ilmaisukyky. Kuvaamataidollinen lahjakkuus. Kätevyys. (Kasurinen & Saares 1998, 15)

Musikaalisuus tai ainakin välttävä laulutaito ja kätevyys olivat tärkeitä ja niitä mitattiin laulukokeella ja örottingin punomisella. Yhden opiskelijan mukaan myös mielikuvitus joutui tiukalle, mutta hän ei selitä asiaa tarkemmin. Piisisen luettelossa mainittu pystyvyys loogiseen ajatteluun sekä nopea ja laaja-alainen huomiokyky tulivat todennäköisesti esiin joukkokokeissa ja tunne-elämän tasapainoisuutta ja henkistä vireyttä saatettiin tutkia musteläikkätestillä⁶⁸. Irja Piisisen ammattianalyysin mukaan tärkeitä ominaisuuksia olivat käyttäytymisen luontainen tahdikkuus ja kyky toimia yhteistyössä. Viittaisiko Raisan muisteluissaan mainitsemat joustavuus- ja sopeutuvuus-kriteeri juuri noihin ominaisuuksiin? Raisan mielestä kyseisistä ominaisuuksista oli ollut myös haittaa, hänellä oli työelämässä ollut vaikeaa niissä tilanteissa, joissa olisi pitänyt olla kova ja puolensa pitävä.

Monia Irja Piisisen mainitsemia alueita näyttäisi laatimani luettelon mukaan jääneen Tampereella mittaamatta. Kyky eläytyä lasten ja aikuisten sielunelämään ja ymmärtää heidän yksilöllisiä piirteitään, lapsia kohtaan tunnettu kiintymys, lämpö ja huoltavuus sekä pedagoginen harrastus eivät kovin selvästi näy listaamassani luettelossa. Nämä piirteet tulivat parhaiten esille toiminnassa lapsiryhmän kanssa ja pienryhmäkokeessa ja sitä ei Tampereella ollut. Opiskelijat eivät kirjoittaneet elämänselämänsä, mutta haastattelussa opiskelijoilta saatettiin kysellä omaan elämään liittyviä asioita. Haastattelun ja kirjallisen kokeen avulla voitiin myös mitata verbaalista ilmaisukykyä. Koska hakijoiden koulumenestys ja harjoittelu olivat kaikilla kokeenpitäjillä tiedossa, saattoivat haastattelijat tehdä lapsiin ja pedagogiseen harrastuneisuuteen liittyviä kysymyksiä. Kokeenjohtajien kirjeessään mainitsemat omahdollisimman antoisat kysymykset voivat liittyä juuri näihin edellä esittämiini puuttuviin kohtiin.

Kärjistäen voi kysyä, pystyttiinkö Tampereella käytetyillä lyhennetyillä soveltuvuuskokeilla löytämään ne henkilöt, joista voitaisiin koulutuksen avulla saada sellaisia ammattilaisia, joiden toimintaa ohjasi pedagoginen rakkaus, lapsen yksilöllinen huomioiminen, intellektuaalisuus, esteettisyys ja tahdikkuus. Kokeiden painottuminen kirjallisiin tehtäviin ja haastatteluihin näyttäisi olevan lähempänä alakansakoulunopettajien pääsykokeita kuin Piisisen kehittämää soveltuvuuskoetta.

Seminaarin pääsyvaatimuksena oli keskikoulu. Ensimmäisen vuosikurssin kohdalla ei pöytäkirjoissa mainita, oliko hakijoissa myös ylioppilaita, mutta opiskelijoiden kirjeistä ja haastattelusta ilmenee, että osa opiskelemaan hyväksytyistä oli suorittanut ylioppilastutkinnon., aineis-

⁶⁸Rorschachin musteläikkätestin sanotaan antavan laajimmillaan kuvan persoonallisuuden piirteistä, muun muassa ajatusmalleista, emootioista, hallintakeinoista ja reagoitityyleistä, kontrollikapasiteetista ja stressinsietokyvystä, minäkäsityksestä ja vuorovaikutussuhteista sekä informaation prosessoinnista (havainnointi, tiedon prosessointi, ajattelu). Sillä ei tutkita henkilön luovuutta. (<http://fi.wikipedia.org>)

toni yhdeksästä opiskelijasta kolme ilmoittaa olevansa ylioppilas.⁶⁹ Jo syksyllä -55 valintako-
keet järjestäneet psykologit kirjoittavat johtokunnalle, että he jäävät kaipaamaan niitä tampere-
laisia ölahjakkaita ja luonnerakenteeltaan raikkaita ylioppilaita, joihin olemme tutustuneet hei-
dän keskikouluvaiheessaan (JKP 8/55, 20/55). Kokeenjohtajat ilmaisevat selkeästi odottavan-
sa seminaariin ylioppilashakijoita. Kun kolmannen vuosikurssin hakuilmoitus laitettiin lehtiin
syksyllä-56, päätettiin ilmoitus julkaista myös Ylioppilaslehdessä, sillä lehdestä oli lähetetty
johtokunnalle tiedustelu asian johdosta (JKP 7/56). Ylioppilashakijoita oli todennäköisesti joka
vuosi, sillä vuonna 1958 johtokunnan valitessa soveltuvuuskokeisiin uusia opiskelijoita tarkas-
taja Mäntyoja esittää, että ylioppilashakijoiden pitäisi liittää hakemukseensa keskikoulun pääs-
tötodistus, jotta koulumenestystä olisi helpompi vertailla. (JKP 6/58). Keskikoulututkimuksen
lisäksi usealla tutkimukseeni osallistuneella opiskelijalla oli lisäopintoja. Talouskoulun mainit-
see käyneensä kolme opiskelijaa, emäntäkoulun yksi. Musiikista oli joillakin arvosanoja ja yk-
si mainitsee suorittaneensa kasvatusopin approbaturin kesäyliopistossa Turussa. Useimmat oli-
vat siis ehtineet kouluopintojen lisäksi hankkia muuta koulutusta ja työkokemusta.

Ensimmäisten soveltuvuuskokeiden tuloksista kokeista vastanneet psykologit Allan Miettinen
ja Voitto Vuorinen kirjoittavat johtokunnalle:

öKäsityksemme mukaan valittavaksi ehdottamamme oppilasaines on soveltuvuudel-
taan keskimäärin tyydyttävää ja heikoimmiksikin arvioimamme koulutuskelpoisia.
Mahdollisesti jotkut hyläytykin soveltuisivat lastentarhanopettajiksi. Kuitenkin jo eräis-
tä viimeisiksi hyväksytyistä alkaen tutkittujen sekä lahjakkuuden että luonteen rakenne
painuu kovin selvästi alle sen tason, mitä alalle aikovilta on totuttu odottamaan."
(JPK, liite 7/55)

Nimen ja kotipaikkakunnan lisäksi tämän enempää ei hyväksytyistä ole kerrottu. Kirjeen lo-
pussa kokeenpitäjät toteavat, että oppilasaineksen voidaan odottaa paranevan, kun tamperelai-
set alalle soveltuvat tietävät hakeutua harjoitteluun ja pyrkiä seminaariin.

Johtokunnan pöytäkirjan liitteenä on lista, jossa on seuraava jako:

- *I kj:ien* (kokeenjohtajien) *yksimieli. hyväksymät*, tällä listalla on 18 nimeä, joista tam-
perelaisia seitsemän (7)
- *II kj:ien hyväksytyt rajatapaukset*, heitä on seitsemän (7), tamperelaisia kolme (3)
- *III kj:ien hylätyt rajatapaukset*, joita on yhdeksän (9), tamperelaisia neljä (4)
- *IV kj:ien yksimielisesti hylkäämät*, heitä on 16 ja tamperelaisia kolme (3).

⁶⁹ Ylioppilaiden suuri osuus vastanneista saattaa johtua sitä, että heille tutkimukseen osallistumiseen voi olla ma-
talampi kynnyks.

Mielenkiintoista on, että neljän opiskelijan kohdalta hyväksymiseen tai hylkäämiseen oli tullut muutos: *hyväksytyt rajatapaukset* - listalta (lista numero II) oli *hylätty kaksi* opiskelijaa - toinen oli Nakkilasta ja toinen Kouvolasta - ja vastaavasti *hylätyt rajatapaukset* - listalta (listalta numero III) oli *hyväksytty kaksi* opiskelijaa, toinen Tampereelta ja toinen Vilppulasta. (liite 8/1955) Mitään selitystä korjauksiin ei ole listassa eikä johtokunnan pöytäkirjassa. Hyväksytyjä oli 25 ja heistä tamperelaisia 11. Kaukaisimmat opiskelijat tulivat Ylivieskasta, Lappeenrannasta, Kuopiosta, Kotkasta ja Lievestuoreelta.

Kukaan valituista ei ollut naimisissa eikä julkisesti kihloissa, mutta tekemässäni haastattelussa toinen haastatelluista mainitsee, että salakihloissa joku oli. Millaiseen yleiseen päätökseen perustui se, ettei avioliitossa tai kihloissa olevia otettu pääsykokeisiin? Ainakaan Tampereen lastentarhaseminaarin johtosäännössä ei ollut mainintaa naimattomuuden vaatimuksesta. Vuonna 1958 asiasta keskusteltiin johtokunnassa, sillä sosiaaliministeriön ylitarkastaja Kotilainen oli tehnyt ehdotuksen, jonka mukaan hakijoiden joukossa olevat rouvat olisi rinnastettava tasaveroisesti muihin hakijoihin. Johtokunta ei katsonut voivansa hyväksyä ehdotusta sellaisenaan niin kauan kuin asiassa on tehty yleinen päätös ja saatu siitä viralliset kirjalliset ohjeet.ö (JKP 5/58.) Jyväskylän lastentarhanopettajakoulutuksen historiikissa mainitaan, että kihloihin ei sopinut mennä ennen viimeistä lukukautta eikä koulutuksen aikana saanut solmia avioliittoa. (Kasurinen & Saares 1998, 21.) Ilmeisesti lastentarhanopettajaseminaarien kesken oli tehty yhteinen päätös opiskelemaan tulevien naimattomuudesta.

Toisena vuonna hakuaikaa aikaistettiin ö se oli 1- 22.10.1955 ö ja valintakokeita uudistettiin. Hakijoita oli 169 ja valintakokeisiin päätettiin kutsua 60, kymmenen henkilöä enemmän kuin edellisenä vuonna. (JKP 7/55) Valintakokeiden tuloksista raportoidessaan kokeenjohtajat kertovat, että uudistuksesta saatiin hyviä tuloksia, sillä kymmenestä ylimääräisestä kutsutusta valittiin seminaariin neljä. Muitakin uudistuksia tehtiin: edellisenä vuonna tehty harrastustiedustelu korvattiin ns. taitotiedustelulla⁷⁰, haastattelua pidennettiin 15 minuuttiin ja laulukoe jätettiin pois niiltä, joiden numero koulussa oli 9 tai 10. Erityisen tärkeänä kokeenjohtajat pitivät sitä, että heillä oli käytettävissä ensimmäiselle kurssille tehty ömenestyskontrollitutkimusö, jonka pohjalta he saattoivat öetenkin antoisamman luonnekokeen tuloksista vetää runsaammin ja todennäköisesti luotettavampia johtopäätöksiä.ö Toisen vuosikurssin soveltuvuuskokeista antamassaan lausunnossa kokeenjohtajat epäilevät, että uusi hakuaika on saattanut vaikuttaa hakijoiden määrään ja pahoittelevat sitä, etteivät hakijat vastoin heidän odotuksiaan ylittäneet edellisvuotisten pyrkijöiden ja valittujen tasoa. Myös tamperelaisia ylioppilaita he öjävät kampaamaanö. Ammatinvalinnanohjaajina he lupaavat pyrkiä övastaisuudessa tehokkaammin vaikuttamaan siihen, että viettymykseltään ja soveltuvuudeltaan alalle sopivat tulevat paremmin tietoisiksi lastentarhanopettajan ammatista.ö Toiselle vuosikurssille valituista 25 hakijasta vain

⁷⁰ Taitotiedustelua eikä aiemmin ollutta harrastetiedusteluakaan selitetä millään tavalla.

seitsemän oli Tampereelta, muut olivat ympäri Suomea, kaukaisimmat Oulusta ja Uukuniemeltä. (JPK 8/55, liite 20/55)

Ensimmäisenä vuonna valituista opiskelijoista yli puolet, toisena vuonna 70 % , oli muualta kuin Tampereelta. Tampereen lähikunnista valittuja oli vain muutama. Useat opiskelijat olivat Keski- ja Pohjois-Suomesta, muutamia Itä- ja Länsi-Suomesta, mutta Tampereen eteläpuolelta vain pari. Näyttäisi siltä, että ainakin ensimmäisinä vuosina toteutui eduskunnan aloitteissa mainittu tavoite saada seminaari sellaiseen kaupunkiin, jonne olisi hyvät kulkuyhteydet ja joka houkuttelisi opiskelijoita sisä-Suomesta.

5.3 Opetushenkilöstö

Lastentarhaseminaarin henkilökunnan valinnasta keskusteltiin jo ensimmäisessä johtokunnan kokouksessa marraskuussa 1954. Johtosäännön mukaan rehtorin ja opettajat valitsi johtokunta. Uutta Suomessa oli, että seminaariin otettiin rehtorin lisäksi opettaja vakinaiseen virkaan. Helsingin Ebeneseriin oli valittu vuonna 1949 vakinaiseksi opettajiksi psykologi Irja Piisinen ja veiston- ja käsityöopettaja Inger Bolte. Tampereella vakinainen opettajan virka oli välttämätön, sillä lastentarhanopettajat eivät halunneet ohjata opiskelijoita (Abelouah & Haapio-Yrjölä, 1993, liite). Johtosäännössä määriteltiin rehtorin ja opettajan kelpoisuudet. Kumpaankaan virkaan ei vaadittu korkeakoulututkintoa, mutta kasvatusopissa piti olla arvosana.⁷¹ Vakinaisten toimenhaltijoiden valinnalla oli kiire, koska seminaari alkoi helmikuussa 1955. Rehtorin virkaan esitettiin ja valittiin Kalevan lastentarhan johtaja Ritva Mäkelä ja opettajan virkaan lastentarhanopettaja Liisa Ingelin, joka oli ollut Ritva Mäkelän työtoveri sekä Nekalan että Kalevan lastentarhassa. Molemmat olivat halukkaita ottamaan viran vastaan.

Ritva Mäkelä oli seminaarin perustamisessa mukana alusta lähtien asiantuntijana ja hän oli keväällä 1954 seminaaritoimikunnan mukana Helsingin matkalla.

Öi olin muun muassa tämmöisenä neuvonantajan ja alan ymmärtäjänä mukana Helsingin matkalla keväällä viiskyt neljä, jolloin käytiin sosiaaliministeriön lastensuojelun muista oliko se virastotoimisto, niin ja sitten käytiin Ebeneser-seminaarissa ö

Ritva Mäkelä aloitti syksyllä-53 johtajana uudessa Kalevan lastentalossa, mutta ehti olla vain runsaan vuoden tässä tehtävässä, kun hänet kutsuttiin lastentarhaseminaarin rehtoriksi. Ritva

⁷¹ Ruotsissa seminaarien opetushenkilöstön kelpoisuusehdot muuttuivat siinä yhteydessä, kun valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamisesta tehtiin päätös vuonna 1962. Rehtoreilta vaadittiin yliopistotutkinto ja arvosanat psykologiassa ja kasvatus-tieteessä. Monet opettajat suhtautuivat valtiollistamiseen Tallberg Bromanin mukaan nihkeästi siksi, että seminaarien johtajattarien aika koulutuksien johtajina oli uhattuna, sillä heidän kompetenssin sa muodostui muusta kuin yliopistokoulutuksesta. (Tallberg Broman 1994a, 12-13.)

Mäkelä kertoo joutuneensa suunnittelutehtäviin siksi, että useat tamperelaiset lastentarhanopettajat olivat täysin tyrmänneet ajatuksen seminaarin perustamisesta. Jo Nekalan lastentarhan johtajan tehtävissä Ritva Mäkelä joutui olemaan esillä, sillä 50-luvun alussa se oli Tampereen uusin lastentarha ja apulaiskaupunginjohtaja Erkki Lindfors toi sinne usein ulkomaisia vieraita tutustumiskäynnille. Mäkelä arvelee, että virkamiehet saattoivat arvostaa hänen organisatorisia kykyjään ja siksi pyysivät häntä Kalevan lastentalon johtajaksi ja myöhemmin seminaarin rehtoriksi.

öi mä tietyllä tavalla persoonallisuudeltani olen johtajatyyppi ja se tuli sillä tavalla esiin, että mulla oli semmosta organisatorista kykyä..ö

Se, että lastentarhanopettajien kiinnostus suuntautui tuohon aikaan työhön lasten kanssa eikä esimerkiksi lastentarhojen johtotehtäviin, saattoi auttaa seminaarin perustamisessa olleita kiinnittämään huomionsa Ritva Mäkelään, joka oli kiinnostunut myös esimiestehtävistä.

Ritva Mäkelä kertoo, että minkäänlaista öpyrkyä rehtoriksi hänellä ei ollut, sillä hän ei ollut suorittanut akateemista loppututkintoa. Suomessa oli tuohon aikaan vähän sellaisia henkilöitä, joilla olisi ollut kaksoistutkinto ja Ritva Mäkelä painottaa, että ehdottoman tärkeänä pidettiin sitä, että rehtorin piti olla lastentarhanopettaja. Myös henkilökohtaiset syyt vaikuttivat haluttomuuteen ottaa uusi virka vastaan, sillä perheeseen oli kesällä 654 syntynyt toinen lapsi.

Koska vakinaiset viranhaltijat piti saada nopeasti valittua, ja kun Ebeneser-Seminaarin rehtori Armo-Laina Sireliuskin oli taivuttelemassa Ritva Mäkelää rehtoriksi, hän päätti suostua. Ritva Mäkelä toteaa, ettei usko, että ajatus pyytää häntä rehtoriksi tullut Armo-Laina Sireliukselta. Ebeneseristä valmistuttuaan hän ei kokenut olevansa öerikoisen menestyvä lastentarhanopettaja eikä mielestään omannut sellaisia ominaisuuksia, joita tuohon aikaan lastentarhanopettajilta odotettiin. Mutta valmistuttuaan hän ajatteli, että hänessä on ainesta ja että hän opettelee ammatin. Tämä oli hyvä lähtökohta ja motiivi kouluttajankin tehtävään:

öi henkilökohtainen keskeinen motiivini oli se, että mua kovasti kiinnosti se ajatus, että eikö vois opettaa tätä ammattiaí mun näkemykseni koko tähän koulutukseen oli hyvin voimakkaastií käytännön ohjauksen korostaminen, koska ajattelin ettäí se on sitten se, jossa pitäis näkyä että sana tulee lihaksi.ö

Armo-Laina Sirelius saattoi myös muistaa sen, kuinka opiskeluaikana Ruotsiin suunnatulla opintomatalla Ritva Mäkelä oli ollut hyvin kiinnostunut eri koulutuspiisteiden toiminnasta. Opettajaksi valittiin Liisa Ingelin. Hän oli valmistunut lastentarhanopettajaksi Ebeneseristä vuonna 1946 ja työskennellyt Noormarkussa ja Kotkassa. Ennen nimittämistään seminaarin opettajaksi hän toimi Tampereella lastentarhanopettajana kaksi vuotta Ritva Mäkelän työtoverina. Ritva Mäkelä kuvaa Liisa Ingeliniä taitavaksi opettajaksi, jolla oli luovaa otetta ja jonka ammattitaitoa hän arvosti. Vakinaisten opettajien lisäksi valittiin kymmenen tuntiopettajaa.

Kolmannen vakinaisen opettajan tarpeellisuudesta alettiin keskustella jo keväällä 1955. Seminaaritoimikunta oli keväällä 1954 mietinnössään todennut:

öToimikunnan käsityksen mukaan seminaari voisi kouluttaa samanaikaisesti 50 lasten tarhanopettajaa siten, että kullekin kurssille otettaisiin 25 oppilasta. (í) Seminaarin toiminnan ollessa tämän laajuista edellyttäisi se kahta vakinaista opettajaa, joista toinen toimisi seminaarin johtajana.ö (Kertomus Tampereen kaupungin kunnallishallinnosta 1954, 395.)

Koska harjoittelun ohjaus oli seminaarin opettajien, siis rehtorin ja opettajan vastuulla, ja koska opiskelijoita otettiin vuonna 1956 alkavalle uudelle kurssille 25, tarvittiinkin yksi opettaja lisää. Vuoden 1956 talousarvioesityksessä kolmannen opettajan palkkamenot on otettu huomioon. Kokouksessaan 25.10.1955 johtokunta päätti lähettää esityksen Säätiön hallituksen ja valtuuston hyväksyttäväksi. (JPK 7/55) Johtokunnan kokouksessa joulukuussa -55 valittiin Lea Paunu opettajan tehtävään. (JKP 9/55.)

Opettajan tointa⁷² haki neljä henkilöä⁷³, joilla kaikilla oli lastentarhanopettajan koulutus, mutta kellään muulla kuin Lea Paunulla ei ollut viiden vuoden työkokemusta lastentarhanopettajana. Lea Paunu oli filosofian kandidaatti ja Kalevan lastentarhan alatarhan johtaja ja ollut seminaarin kasvatustieteen tuntiopettaja koulutuksen alusta lähtien. Lea Paunun lisäksi vain yksi hakija oli suorittanut yliopistollisia arvosanoja, approbaturin kasvatustieteessä ja psykologiassa. (JKP 7/55, liite 22/55.) Lea Paunu tuli Tampereelle Kalevan lastentarhaan johtajaksi lokakuussa 53, sitä ennen hän oli ollut Raumalla johtajana. Tultuaan Tampereelle hän oli ollut kiinnostunut lastentarhojen tarkastajan virasta, mutta ei muista hakiko sitä. Syksyllä 55 hän sai seminaarin opettajan toimen. Ritva Mäkelän mukaan Lea Paunun valinta öei perustunut siihen, että hän oli kasvatustieteen maisteri ja lastentarhanopettaja, siis tähän akateemiseen tutkintoon muuta kuin siltä osin, että se teki hänet kykeneväksi opettamaan kasvatustiedettä ja siihen ei tarvittu tuntiopettaja, vaan nämä kaksi opettajaa [toinen oli Liisa Ingelin] tuli tähän käytännönharjoittelun ohjaukseenö (Abelouah & Haapio-Yrjölä 1993, liite). Kerron opettajista ja heidän opetusalueistaan myöhemmin muun muassa opetuksen yhteydessä.

5.4 Opetussuunnitelma

Tampereen Lastentarhaseminaarin ensimmäinen opetussuunnitelmaehdotus esiteltiin varsinaisen johtokunnan ensimmäisessä kokouksessa 19.11.1954. Se oli laadittu sosiaaliministeriön

⁷² Johtosäännössä määriteltiin opettajan kelpoisuudet: lastentarhanopettajan tutkinto, yliopistollinen arvosana kasvatustieteessä, toiminta lastentarhanopettajana vähintään viiden vuoden aikana etevää opettajakykyä osoittaen.

⁷³ Yksi hakijoista oli Alli Ruuskanen, joka myöhemmin toimi Kouluhallituksessa lastentarhanopettajakoulutusten tarkastajana.

ohjeiden mukaan, mutta pöytäkirjassa ole tarkempaa selvitystä ohjeista. Kokouksessa päätettiin anoa sosiaaliministeriöltä, että se hyväksyisi opetussuunnitelman toistaiseksi käytettäväksi. Yksi muutos laadittuun suunnitelmaan tehtiin: kasvatusopin ja kasvatusopin historian opetusjärjestystä haluttiin tarpeen vaatiessa muuttaa siten, että historia otettaisiin opintosuunnitelmaan ensimmäisenä vuonna ja kasvatusoppi toisena. (JPK 19.11.1954, II.)

Opetussuunnitelma oli laadittu Ebeneser-Seminaarin mallin mukaan, siellä opetussuunnitelmaa oli kehitetty ja se oli valtionavun myöntäjän hyväksymä. Ritva Mäkelä toteaa, että muutenkin Ebeneserillä oli "selvä vaikutus, se oli ainoa koulutuspaikka. (í) Sitä paitsi me olimme saaneet siellä koulutuksemme". (Abelouah & Haapio-Yrjölä 1993, liite) Opetussuunnitelma sisälsi vain oppiaineiden nimet ja tuntimäärät. (JKP 19.11.1954, liite 4/54)

Opetussuunnitelma Tampereen Lastentarhaseminaarille

Oppiaineet	I vuosi	II vuosi	Yhteensä
Uskonto	30t	30t	60t
Äidinkieli, suullisen ja kirjallisen esitystaidon opetus	60t	60t	120t
Yhteiskunta- ja lastensuojeluoppi	---	25t	25t
Terveysoppi	30t	30t	60t
Kasvatusopin historia	---	40t	40t
Kasvatus- ja opetusoppi	40t	---	40t
Psykologia	90t	90t	180t
Lastentarhaoppi	60t	20t	80t
Kasvatuskirjallisuus	---	30t	30t
Lastentarha-askartelut	30t	---	30t
Kertomusharjoitukset	30t	---	30t
Talousoppi*	66t	---	66t
Kirjanpito	25t	---	25t
Laulu	30t	30t	60t
Piirustus	30t	30t	60t
Voimistelu- ja laululeikit**	90t	90t	180t
Käsityöt	60t	---	60t
Veisto	60t	60t	120t
Äänenkäytönopetus	---	15t	15t
Soitonopetus	½ viikkotuntia oppilasta kohti molempina vuosina		
Toiminnanohjaus	60t	60t	120t

* 1 vt [viikkotunti] + 36t käyt.työtä [käytännön työtä]

** 2 vt + oppilasvoimistelua, 1 vt lapsivoimistelua

Ensimmäisessä seminaarin opetussuunnitelmassa kasvatustieteitä, johon luettiin kuuluvaksi kasvatustieteen historia, kasvatustieteiden ja opetustieteiden sekä kasvatustieteellisyys, oli yhteensä 110 tuntia ja psykologiaa 180 tuntia. Äidinkieltä, johon luettiin kuuluvaksi myös suullinen ja kirjallinen esitystaito, oli enemmän kuin kasvatustieteitä. Lastentarhaopin ja toiminnanohjauksen osuus oli 200 tuntia ja kertomusharjoitusten 30t. Jos nimitämme toiminnanohjauksen ja lastentarhaopin varhaiskasvatukseksi, mitä termiä ei tuolloin käytetty, ja jos kertomusharjoituksetkin katsotaan varhaiskasvatukseen eikä äidinkielen⁷⁴ kuuluvaksi, tuntimäärä on 230. Jos kasvatustieteiden ja varhaiskasvatustieteiden lasketaan yhteen, tuntimääräksi 340. Se on selvästi enemmän kuin esimerkiksi psykologiaan varatut tunnit. Teoriaopetuksena määritellyn opetuksen kokonaistuntimäärän ollessa kahden vuoden mittaisessa koulutuksessa 1400 tuntia⁷⁵ oli kasvatustieteellisiä aineita noin 25 % opetuksesta.

Voimistelun- ja laululeikkien tuntimäärä oli myös suuri, 180 tuntia, suurempi kuin äidinkielen. Äidinkielen alueeseen voidaan lukea kertomusharjoitukset, 30 tuntia, jolloin tuntimäärä nousee 150. Uskontoa, terveystieteitä, laulua, käsityötä ja piirustusta oli kutakin 60 tuntia, veistoa kaksinkertainen määrä, 120 tuntia. (JKP 19.11.1954, II, liite 4/54.) Veistoon tarvittiin paljon tunteja, koska monet leikkivälineet olivat kalliita eikä lastentarhoissa ollut mahdollista ostaa leluja valmiina. Lastentarhanopettajien piti osata valmistaa niin puusta kuin metallistakin joitakin perusleikkivälineitä, esimerkiksi peltisiä nukken astioita ja puusta nukensänkyjä ja palapelejä. Tekstiilikäsityön taitojakin tarvittiin, mutta niitä tytöt olivat harjoitelleet jo koulussa ja monet myös kotona. Opetusharjoittelun määrää ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan. Toimintakertomuksessa todetaan, että työviikosta oli kolme päivää varattu teoreettiselle opetukselle ja kolme käytännölliselle harjoittelulle (Toimintasuunnitelma 1956, 10).

Verratessani Tampereen opetussuunnitelmaa Ebeneserin vuosien 1945 ja 1955 opetussuunnitelmaan, löytyy seuraavia eroja. Ebeneserissä opetettiin jo vuonna -45 luonnontietoa (20t) ja vuonna -55 sitä oli 25 tuntia. Tampereella ainetta ei ollut opetussuunnitelmassa. Askartelua opetettiin vain Tampereella. Ebeneserissä äidinkieltä oli 73t, Tampereella 120t ja lisäksi äänenkäyttöä 15t. Kasvatustieteissä Ebeneserissä opetettiin vielä 1955 kasvatustieteen ja kasvatustieteen historian (48t) lisäksi fröbeliläistä kasvatustieteitä ja Pestalozzi-Fröbel- kirjallisuutta 30 tuntia. Tampereella aineet olivat kasvatustieteiden ja opetustieteiden sekä kasvatustieteen historia, kumpaa-kin oli 40t. Harjoittelun määräksi on merkitty 1300 tuntia, Tampereella sitä ei opetussuunnitelmassa näy, mutta todennäköisesti se oli samaa luokkaa.⁷⁶ (Ebeneserhemmetts barnträd-

⁷⁴ Äidinkieli käsitti suullisen ja kirjallisen esitystaidon, esimerkiksi lasten kielen kehityksestä ja lastenkirjallisuudesta ei ole mainintaa. Oppiaineiden sisältöä on vaikea arvioida, sillä tarkempaa opetussuunnitelmaa ei ole, opettajat kehittivät opetussisällön itse.

⁷⁵ Soitonopetusta ei ole tähän tuntimäärään laskettu.

⁷⁶ Ebeneser- seminaarin tiedot olen ottanut koosteesta, jossa on tietoja myös vuosilta -65 ja -75. On mahdollista, että taulukon laatija on yhdistänyt ja yhtenäistänyt opetussuunnitelmista ottamia tietoja taulukkoon.

gårdsí 1992, 36) Kuten aiemmin kerroin marraskuussa - 54 pidetyssä johtokunnan kokouksessa seminaarin kurssiin määrättiin sisällyväksi soittovaatimukset. Ritva Mäkelä kertoo:

" Se, jonka me olemme tuoneet lastentarhanopettajakoulutukseen, oli soitonopetus. Sitä ei missään muualla ollut siihen aikaan, Ebeneseriin se tuli kaikkein viimeiseksi mukaan. Ne oli monta vuotta sitä mieltä, ettei ihminen voi kahdessa vuodessa oppia soittamaan pianoa niin että se käy jonkinlaisena säästykseenä. Minä olin taas sitä mieltä, että kahdessa vuodessa joutuu käymään läpi sen kaikkein inhottavimman vaiheen, sitten pystyy itsekkin oppimaan lisää. (í) Kun kansakoulunopettajia koulutettiin kaksi vuotta siihen aikaan korkeakouluissa ja niiden piti soittaa 50 virttä, niin kyllä me 30 lastenlaulua hinkataan...se oli kallista opetusta tietenkin (...) meidän johtokunta oli sitä mieltä, että se on tärkeä asia ja kaupunki antoi rahaa."

(Abelouah & Haapio-Yrjölä, 1993, liite)

Vaikka Ritva Mäkelän mukaan soitonopetus oli se, minkä Tampereen seminaari toi opetussuunnitelmaan, on Ebeneserin vuoden 1955 opetussuunnitelmassa pianonsoiton opetusta 30t, vuonna 1945 sitä ei vielä ollut. Keskusteltiin soittotaitoa ennen Tampereen seminaarin alkua niin painokkaasti, että se otettiin Ebeneserinkin opetusohjelmaan saman vuonna kuin Tampereellakin. Ebeneserin opetussuunnitelamasta ei näy, millaiset heidän soitonopetuksensa vaatimukset olivat. Ritva Mäkelän mukaan Tampereella painotettiin säästystaitoa, sitä, että pystyi soittamaan, kun lapset lauloivat.

Todennäköisesti soitonopetusta ei mainittu sosiaaliministeriön opetussuunnitelmasta antamissa ohjeissa ja siksi asia piti käsitellä johtokunnassa uudelleen. Yksilöllinen soitonopetus oli kallista ja oletettavasti sekä sosiaaliministeriössä että kaupungin päättävissä elimissä sen tarpeellisuutta mietittiin. Ritva Mäkelän mielestä oli tärkeää saada soitonopetus sisältymään seminaarin opetukseen, sillä soittotaito alkoi vinouttaa lastentarhanopettajien työnsaantia. Useimmiten työpaikkaa hakiessa kysyttiin, osaako soittaa, soittotaito oli yksi työhön sijoittumisen kriteeri. Neljä vuotta myöhemmin puheenjohtaja Kaarina Rantanen ja rehtori Ritva Mäkelä kävivät sosiaaliministeriössä keskustelemassa ylitarkastaja Kotilaisen ja tarkastaja Ståhlbergin kanssa valtionavun supistamisesta. Luultavasti soitonopetus otettiin tarkastajien taholta yhdeksi säästökohteeksi, sillä johtokunnan pöytäkirjassa on seuraava maininta: öMahdollisesta valtionavun supistamisesta huolimatta katsottiin tärkeäksi säilyttää soitonopetus seminaarin opetusohjelmassa.ö (JKP 3/58) Soitonopetuksella voitiin vaikuttaa siihen, että sellaiset opiskelijat, jotka tulivat taloudellisesti heikommista olosuhteista eivätkä olleet pysyneet hankkimaan soittotaitoa, saattoivat hakea työpaikkaa tasavertaisina opiskelutovereidensa kanssa.

Rehtori Mäkelälle annettiin tehtäväksi laatia opetussuunnitelman tarkempi ehdotus kansakouluntarkastaja Mäntyojan ja asianomaisten opettajien avustuksella, mutta sitä ei ole kirjattu virallisiin asiakirjoihin. (JKP 3/54) Anne Abelouahin ja Tiina Haapio-Yrjölän tekemässä haastat-

telussa Ritva Mäkelä toteaa, että paljota ei opetussuunnitelmaan ollut kirjattuna ja siksi se antoi mahdollisuuden neuvotella opettajien kanssa mitä tehdään ja opetetaan. Opetussuunnitelmasta kertoessaan Ritva Mäkelä toteaa, että

öi koulutus muuttuu ehkä enemmän yksityisen opettajan persoonan kautta, kun min-kään opetussuunnitelman kautta. Jos jossain oli hyvä opettaja, oli opetussuunnitelma mikä tahansa, se tuottaa tulosta! Hän [opettaja] tietää mitä opiskelijat oikeastaan ennen kaikkea tarvitsevat.ö

(Abelouah & Haapio-Yrjölä 1993, liite)

Opetussuunnitelma hyväksyttiin johtokunnan kokouksessa 14.1.1955. Sitä ei ole pöytäkirjan liitteenä, mutta vuoden 1956 toimintakertomuksessa opetussuunnitelman yhteydessä kerrotaan sosiaaliministeriön hyväksyneen sen 17.12.1954. Opetussuunnitelma on lähes sama kuin aiemmin esittelemäni, vain joitakin pieniä poikkeuksia siinä oli. Lastentarhaopin kohdalla tunnit on jaettu siten, että ensimmäisenä vuonna on 60t ja toisena 20t (aiemmin 40t+40t), talousoppi on omana alueenaan, tunteja 30 ja käytännön talousoppi omanaan, tunteja 36. Tuntimäärä siis pysyi samana, mutta alue jaettiin kahteen osaan, teoriaopetukseen ja käytännön töihin. Voimistelusta on jätetty pois sana laululeikki eikä tuntien jakautumista oppilasvoimisteluun ja lapsivoimisteluun ole kirjattu. (Toimintasuunnitelma 1956, 9) Opetussuunnitelma säilyi pääpiirteisään samanlaisena useita vuosia. Joihinkin opetusalueisiin saatettiin ottaa tuntiopettajia luennoimaan jostain erityisalueesta, esimerkiksi sairaiden lasten askarruttamisesta (JKP 8/55), pikkulasten hoidosta ja rytmikasvatuksesta (JKP 2/60).

5.5 Kaaosta ja juhlaa kellarihuoneistossa

Tampereen lastentarhaseminaari aloitti toimintansa 4.2.1955 Kalevan lastentalossa. Seminaarin sijoittaminen lastentalon alakertaan näytti olleen johtokunnalle alusta alkaen selvä, sillä marraskuussa 54 johtokunnan kokouksen pöytäkirjaan on kirjattu: öLastentarhaseminaari lähiaikoina tulee tarvitsemaan ne tilat, jotka sille Kalevan lastentalossa jo talon suunnitteluvaiheessa on varattu.ö (JKP 3/54.) Toteamus on hieman ristiriitainen, sillä Ritva Mäkelän mielestä sellaisia tiloja ei ollut. Mäkelä kertoo, että Kalevan lastentaloon oli sen suunnitteluvaiheessa vuonna 1953 yritetty saada ylimääräinen kerros seminaaria varten. Tilat jäivät rakentamatta, koska valtiolta ei osoittanut kiinnostusta perustaa lastentarhaseminaaria. Maaliskuussa 1954 asetetun seminaaritoimikunnan mietinnössä tulevan koulutuksen tarvitsemat tilat oli esitelty yksityiskohtaisesti. Mietinnössä on maininta, että jo ennen seminaaritoimikunnan asettamista on tutkittu mitä mahdollisuuksia on perustaa koulutus Tampereelle ja että kaupunki on luvannut luovuttaa omistamiaan ja hallinnoimiaan tiloja ja muutakin omaisuutta seminaarin käyttöön.

Tiloista ja niiden käytöstä toimikunta oli esittänyt tarkan selvityksen (ks. s. 77). Kalevan lastentalon oli ajateltu olevan pääpaikka, josta saataisiin neljä huonetta. Selonteossa painotetaan, että huoneet muodostavat talossa oman erillisen kokonaisuuden. Teoreettinen opetus oli ajateltu hajautettavan eri puolille kaupunkia muun muassa kirjastotaloon ja kouluille. Seminaarin övarsinaisena harjoitteluseminaarinaö toimisi Kalevan lastentalon alakerran lastentarha. Harjoittelupaikkoja kerrotaan olevan riittävästi kaupungin pientenlastenkodeissa, lastenseimissä ja kesäsiirtoloissa. Toimikunnan tilojen käyttöä koskeva suunnitelma oli esitetty sosiaaliministeriön virkamiehille ja Ebeneser-seminaarin rehtorille Armo-Laina Sireliukselle, ja he olivat sen hyväksyneet. (Kaupunginvaltuuston kertomus I 1954, 395.) Toimikunta oli siis sitä mieltä, että tilat olivat sopivat. Todellisuudessa kunnan tiloja ei ollut.

Mistä tällainen sekaannus johtui? Toimikunnan ajatteluun saattoi vaikuttaa se, että tiloista oli kysytty neuvoa Ebeneser- seminaarin johtajalta Armo-Laina Sireliukselta. Helsingin Ebeneser-seminaari sijaitsi vuonna 1908 rakennetussa talossa, jossa oli useita lastentarhaosastoja ja ylimmässä kerroksessa toimi seminaari. Talossa oli myös Toimela, jossa lasten kanssa tehtiin erilaisia kodintöitä: pyykinpesua, kukkien mullan vaihtoa jne. Veistoa ja tekstiilitöitä varten olivat omat tilat. Periaatteessa kaikki toiminta tapahtui saman katon alla. Kalevan lastentalo näytti sopivan seminaariksi, jos Tampereen seminaaritoimikunnan esikuvana olivat Helsingin tilaratkaisut.

Kalevan lastentalon alakerrassa oli neljä huonetta, mutta ne olivat niin matalat, että terveystöviranomaiset eivät olleet hyväksyneet niitä lasten käyttöön. Alakertaan oli Ritva Mäkelän kertoman mukaan sijoitettu pesutupa ja mankelihuone. Näissä tiloissa seminaari alkoi. Toimikunta oli ehdottanut Kalevan tiloihin muun muassa käsityön- ja veistonopetusta, mutta suunnitelmia muutettiin siten, että suurimmasta huoneesta tehtiin luokkahuone, jonne mahtui 25 pientä työpöytää ja tuolia sekä opettajanpöytä. Kävelemään mahtui juuri ja juuri. (Abelouah & Haapio-Yrjölä 1993, liite)

Ritva Mäkelä muistelee:

ö í alku oli varmaankin aika ankea, mutta ei se minusta tuntunut koskaan sillä tavalla, sillä en olettanutkaan että siinä pitäisi olla jotakin kovin helppoa ja valmista. Se oli aika mielenkiintoista miettiä, että tämmöisiä tiloja on käytettävissä ö

Opiskelijat muistelevat ahtaita tiloja ja sitä kuinka jouduttiin kulkemaan pitkiäkin matkoja paikasta toiseen. Raisa näki ahtaudessa hyviäkin puolia: öTutustuimme nopeasti ahtaissa tiloissa kylki kyljessä luentoja kuunnellessa...ö Koska luentosali oli pieni, opiskelijat istuivat niin lähellä opettajanpöytää, että edessä istuvat saattoivat lukea opettajan muistiinpanoja. Anna ker-

too kerran auttaneensa opettajaa kertomalla tälle, että opettajan etsimä asia oli toisessa paperissa. Opettaja ei sanonut mitään, mutta otti hymyillen oppilaan osoittaman paperin.

Kaupunginhallitukselta anottiin mahdollisuutta käyttää kunnallista voimistelusalua, kirjastotalon luentosalua, ja Nekalan kansakoulun kotitalousluokka. (JKP 3/54) Opiskelijat muistelevat, että opetusta oli ympäri kaupunkia: luentoja kirjastotalon yläkerrassa, voimistelua Frenckelin salilla⁷⁷, musiikkia Pyynikillä, veistoa veistonopettajan koululla. Jollakin opiskelijalla oli soitotunnin pitopaikka ömaanalainen luolasto Pirkkalan valtatievaiheillaö (Armi). Toisena vuonna, kun uusi kurssi aloitti opintonsa, jouduttiin vuokraamaan lisätilaa: luentoja pidettiin maanantaisin Kalevan seurakuntasalissa ja muina teoriapäivinä Työväenopiston luentosalissa (JKP 9/1955). Kaikesta huolimatta Armi ja Raisa muistelevat positiivisesti kulkemista. Armi toteaa, että ökulkiessa tuli koko kaupunki tutuksiö ja Raisan mielestä ötutustuimme nopeasti (í) ympäri kaupunkia juostessamme.ö

Vaikka uuden alkavan koulutuksen tilat olivat vaatimattomat, seminaarin aloitusta juhlistettiin kahvitilaisuudella 4.2.1955. Avajaisiin oli kutsuttu kaupunginhallituksen ja sosiaalilautakunnan yleisen osaston edustajat, seminaarin johtokunta, opettajat ja oppilaat sekä harjoittelulastentarhojen johtajat. (JKP 1/55) Opiskelijat muistavat seminaarin alun hyvin eri tavalla. Armi muistelee: öMeitä kuvattiin, meistä kirjoitettiin, kaikki olivat kiinnostuneita varsinkin kurssin alkupuolella ja sitten taas valmistumisen aikoihinö. Siinan mielestä opiskelun alku oli kaaosmaista, kaikki oli uutta sekä opettajille että opiskelijoille. Essi kertoo opettajien olleen erittäin innostuneita aloittamaan opetuksen ja samaa sanoo Laurakin. Mutta Lauran mielestä opiskelijat olivat öjossain määrin koekaniinin asemassaö ja Raisakin toteaa: öKyllä me joskus keskenämme purnattiin ja todettiin, että koekaniineja ollaan, mutta kiltisti kuitenkin yritettiin tehdä kaikki vaadittu.ö

Seminaarin vihkiäiset olivat 24.4.1955. Aamulehti kertoi vihkiäisistä seuraavana päivänä⁷⁸, mutta johtokunnan pöytäkirjassa ei juhlista ole muuta mainintaa kuin että professori Martti Takala oli kutsuttu juhlapuhujaksi (JKP3/55). Vihkiäispuheen piti Säätiön johtokunnan puheenjohtaja, kansanedustaja pastori Jaakko Hakala. Puheessaan hän mainitsi tamperelaisten naisjärjestöjen ajaneen sitkeästi ja hellittämättä seminaarihanketta. Lastentarhojen merkityksestä Hakala totesi, että "teollistuva ja kaupungistuva yhteiskunta vaatii kodin korvikkeita, jotka monen lapsen kohdalla ovat enemmän kuin koti". Oppilaille Hakala esitti toivomuksen, että

⁷⁷ Essi kertoo voimistelusalista: öKaaduinnokkaana voimistelijana rösöisellä lattialla ja pieni jalkapöydän luumurtui.ö

⁷⁸ Samalla sivulla vihkiäisjuhlasta kertovan jutun kanssa on uutinen, jossa kerrotaan pääministeri Kekkonen vierailleen Tampereella. Hän oli epävirallisella vierailulla ja tutustui muun muassa Yhteiskunnalliselle korkeakoululle varattuun tonttiin ja totesi, että hänen henkilökohtaisen käsityksensä mukaan korkeakoulu olisi ehdottomasti sijoitettava Tampereelle.

öhe tuntisivat olevansa kutsumustehtävässä, ja että oikea henki opettaisi näkemään, mitä lapsessa uinuu.ö Vihkiäispuheensa hän lopetti sanoihin: öOlkoon siunattu se kylvyötyö, joka täältä kantaa tulevaisuuteen.ö (AL 25.4. 1955)

Martti Takalan juhlapuheesta Aamulehti kirjoitti lyhyesti:

" Professori Martti Takala puhui siitä, mitä lapselle tulee opettaa ennen kuin hän tulee kouluikäiseksi.(í) Lastentarhaiällä lapsissa kehittyvät havaintojen teot ja mielenkiinto kirjoihin, mutta lastentarhoissa on kiinnitettävä lapsen huomiota luovan työn merkeissä. Sosiaalinen kehittyminen alkaa lapsessa lastentarhoissa."
(Aamulehti 25.4.1955)

Kumpaakaan puhetta ei ole julkaistu kokonaisuudessaan, joten perustan pohdiskeluni Aamulehdessä olleeseen katsaukseen. Vihkiäispuheen ja juhlapuheen sisältö on erilainen. Professori Takalan puhe käsitteli lapsen kasvua ja lastentarhan merkitystä oppimisen tukemisessa. Kansanedustaja Hakala ei puheen luonteen vuoksi voinut keskittyä vain yhteen aiheeseen, vaan käsitteli juhlapuheessaan niin seminaarin perustamisvaiheita kuin lastentarhan merkitystä ja suuntasi lopuksi sanansa oppilaille. Lastentarhoista puhuessaan Hakala mainitsee niiden olevan ökodin korvikkeitaö, Takalan puheessa painotus oli kouluvalmiuksissa. Puheissa tulee selvästi esille kahtiajako, mikä saattaa vielä nykyäänkin vaikeuttaa päivähoidosta käytävää keskustelua. Lastentarhatoiminta nähtiin ja saatetaan nähdä vielä nykyäänkin joko kodin korvikkeena tai oppimista ja kasvatusta tukevana laitoksena. Hakalan viestissä painottuu lastensuojellinen ja huollollinen puoli, Takala painottaa oppimista. Lastentarhatoiminnassa molemmat puolet olivat olleet alusta asti esillä: Friedrich Fröbelillä lähtökohtana oli lapsen kasvatusta ja oppimista, hänen oppilaansa Henriette Schrader-Breymann kehitti kansanlastentarhan ja toi Fröbelin näkemysten rinnalle sosiaalisen painotuksen, kansanlastentarhan.

Opiskelijoille suunnatussa osuudessa Hakala korostaa kutsumuksen merkitystä. Kutsumus liitettiin vielä 1950-luvulla alakansakoulunopettajan ja myös lastentarhanopettajan ammattiin. Kutsumus miellettiin ja mielletään usein naisammatteihin liittyväksi, kutsumustyötä tehtäessä työlleen pitää omistautua täydellisesti ja työ on enemmän kuin toimeentulo. Lastentarhanopettajat olivat usein naimattomia naisia, ja hoivaamalla ja opettamalla lapsia lastentarhassa he toteuttivat yhteiskunnallista äitiyttä. Pyyteettömyys, kuuliaisuus ja lähimmäisenrakkaus ovat kristillisyyteen liitettyjä ominaisuuksia, joita lastentarhanopettajalta odotettiin. Nämä seikat määrittivät myös kutsumusammattia. (Säntti 2007, 401) Kutsumuksen korostaminen kuvasti hyvin 1950-lukua ja moraalitalouden aikaa. Pertti Alasuutarin mukaan aikakausi heijasti 30-luvun oikeistolaista maailmankuvaa, jossa kristillisyydellä oli tärkeä asema. (Alasuutari 1996, 127.) Johtokunnan puheenjohtaja Hakalan lausuma siunauksen toivotus ikään kuin sinetöi seminaarin alun moraalitalouden aikakauteen.

Juhlassa esittivät tervehdyksensä muun muassa kansanedustaja Kaisa Hiilelä ja Ebeneser-seminaarin rehtori Sirelius. Sähkeen juhlaan olivat lähettäneet maaherra Alpo Lumme, piispa E.G. Gulin ja ministeri Tyyne Leiwo-Larsson.

Rasila mainitsee Tampereen historiassa, että lastentarhaseminaari aloitti toimintansa Tampereella helmikuussa 1955. Sairaanhoidokoulu perustettiin vuonna 1956, ja Yhteiskunnallinen korkeakoulu siirtyi Tampereelle samana vuonna. (Rasila 1992, 449, 459, 463) Lastentarhaseminaari oli ensimmäinen sodan jälkeen perustettu korkeampaa opetusta antava oppilaitos Tampereella.

5.6 Opetuksen toteutuminen

Opetusalueiden sisältökuvausta ei löydy asiakirjoista, joten käsittelen opetusta opettajien ja opiskelijoiden haastattelujen ja opiskelijoiden kirjoittamien muisteluiden pohjalta. Lisäksi käytän lähteenä Lastentarhassa ollutta lastentarhanopettaja Ilta Liukun kuvausta Tampereen seminaarista. Missään asiakirjassa ei ole määritelty Tampereen lastentarhaseminaarin toiminnan tavoitteita, mutta Ilta Liukku kysyi sitä vieraillessaan Tampereella. Kysyessään, ömikä on se päämäärä, mihin uusi seminaari pyrkii kasvattamaan opettajiaö, hän saa vastaukseksi: öEnnen kaikkea pyritään nuoresta polvesta saamaan vastuuntuntoisia, itsenäisiä opettajapersoonallisuksia.ö

Opetus jaettiin teoreettiseen opetukseen ja käytännölliseen harjoitteluun siten, että kumpaakin aluetta varten oli viikossa kolme työpäivää. Rehtori ja opettaja pitivät luentoja ja ohjasivat harjoittelua. Koska pienessä seminaarissa hallinnollisia tehtäviä ei ollut kovin paljoa, rehtori oli aktiivisesti opetuksessa mukana. Opetuksen olen jakanut viiteen alueeseen ja nimennyt ne opettajien ja opiskelijoiden käyttämien nimien mukaan: käytännön opetus, teoriaopetus, demonstraatiot, opintomatkat ja harjoittelu. Harjoittelusta kerron omana kappaleenaan, sillä se toteuttamiseen luotiin Tampereella oma malli.

Tampereella koulutus jouduttiin rakentamaan uudella tavalla ja lastentarhaharjoittelun ohjaukseen luomaan oma malli, sillä lastentarhanopettajat kieltäytyivät ohjaamasta opiskelijoita. Ilmeisesti lastentarhanopettajien vastustus oli tiedossa jo ennen seminaarin alkamista, sillä rehtorin toimen lisäksi Tampereelle perustettiin heti yksi opettajan toimi ohjaamaan ja valmentamaan harjoittelua. Ritva Mäkelä kertoo, että hän ideoi harjoittelun siten, että harjoittelemaan ei mentykään täysiksi viikoiksi, vaan oltiin osa viikosta harjoittelussa ja osa teoriatunneilla semi-

naarissa⁷⁹. Tällä tavalla saatiin opiskelijat valmistettua teoriapäivinä harjoitteluun. Armin mielestä silloinen käytäntö, jossa teoria ja käytännön opiskelu kulkivat rinnakkain, oli hyödyllistä. Hän muistelee, että öteoriapäiviä olivat maanantai, tiistai ja lauantai. Päiväkodissa olimme keskiviikkoisin, torstaisin ja perjantaisin. Iltapäivisin ja iltaisin oli veisto, käsityöt, kotitaloustyöt, voimistelu ja soittotunnit sekä soiton harjoittelu.ö

Joidenkin opiskelijoiden mielestä opiskelu oli koulumaista ja aika jäykkää, kysyä ei paljon uskaltanut. Jos oli jotain kysyttävää, laitettiin kurssin vanhin kysymään. Lauran mielestä opettajien ja oppilaiden välillä oli erottava kuilu, vaikka fyysisesti oltiin lähekkäin.

öVaikka opettajakunta oli vain muutamia vuosia iältään vanhempia kuin oppilaat, niin keskinäinen seurustelu näiden kahden ryhmän välillä oli jäykkää. Opettajien asema tuntui korottavan heidät niin paljon opiskelijoita korkeammalle, että olo tuntui jäykältä ja oli tarkkaan harkittava mitä opettajille voi puhua, ettei joutuisi huonoihin kirjoihin. Tietenkään opettajia ei sopinut sinutella ja he teitittelivät meitä, mutta se oli ajan tapa.ö
(Laura)

Taru mielestä oppilailla oli vain tohtori Otilan kanssa vuorovaikutusta. Aakkosjärjestyksessä istuttiin ja päivän alussa oli aamuhartaus, jonka oppilaat pitivät vuorollaan. Opiskelutahti oli tiivis, tunnit alkoivat aamulla kahdeksalta ja päivät olivat pitkiä. Iltaisin oli käytännön tunteja, esimerkiksi kotitaloutta. Helenan muistot koulutuksesta ovat niin negatiiviset, öettä vastenmielisyys näihin asioihin estää tarkemman muistelemisenö.

Lauran, Tarun ja Helenan kuvaukset seminaarin opettajista ovat samansuuntaisia kuin Janne Sántin (2007, 148, 153) väitöskirjassa, jossa aineistona olivat opettajien omaelämäkerrat. Opettajaseminaarin käyneistä toiset kuvaavat seminaarin ilmapiiriä tiukaksi ja kontrolloivaksi, opettajia arvokkaiksi ja etäisiksi, mutta toisten mielestä opettajien joukossa oli myös heitä, joille oli helppo avautua. Tamperelaisten opiskelijoidenkin lyhykäisissä muisteluissa on kriittisten kuvausten lisäksi myös opettajiaan lämpimästi muistelevia. Armi kuvaa soitto-opintojaan ja Liisa Ingelinin tunteja:

öSoitonopettajani oli vanha setä, joka lämmitti omien lämpöisten käsiensä välissä tunnin alussa käsiäni, jotka olivat kangistuneet kävellessäni soittotunnille johonkin maanalaiseen luolastoon Pirkkalan valtatievaiheille. (í) Liisa Ingelin opetti meille askartelua. Noilla askartelutunneilla (í) meillä oli mahdottoman hauskaa.ö

⁷⁹ Teoriapäivien ja käytännön harjoittelun osuus vaihteli siten, että ensimmäisenä vuonna päivät jakautuivat kolme ja kolme, mutta kun seuraavana vuonna tuli uusi kurssi, ensimmäinen vuosikurssi (nuorempi kurssi) oli neljä päivää teoriassa ja toinen vuosikurssi kolme päivää, siten että lauantaina molemmat kurssit olivat teoriassa. (Abelouah & Haapio-Yrjölä 1993, liite)

Säntti (2007, 153) toteaa tutkimuksessaan, että opettajien kirjoittamissa seminaarikuvauksissa on luettavissa voimakkaita ja tunteenomaisia näkemyksiä, joiden pääpaino on koulutuslaitoksen käyttäytymiskulttuurissa ja sen hyväksymisessä. Samantapainen suhtautuminen näkyy myös omassa pienessä aineistossani. Muodollisuus ja etäisyys opettajien ja opiskelijoiden välillä 1950-luvulla oli enemmän sääntö kuin poikkeus. Vielä 1970-luvun alussa aloittaessani opinnot Tampereen lastentarhaseminaarissa opettajat teitittelivät opiskelijoita ja kutsuivat meitä sukunimellä, esimerkiksi neiti Jerkku, ja me tietenkin teitittelimme opettajiamme. Lastentarhoissa meitä kutsuttiin tädeiksi, esim. Kaija-täti.

Käytännön opetus

Opetusta muistelllessaan opiskelijat muistavat runsaat käytännön työt ja kaikenlaisia kotitöitä oli runsaasti. Brita kertoo, että öpiti opetella lauluja ja sormileikkejä, viihdytysleikkejä ja loruja ja että öillat kuluivat jos jonkinlaisessa näpertelyssä ö. Siina mainitsee käsitöiden vieneen liikaa aikaa illasta, joten lukemaan pääsi kovin myöhään. öKäsitöitä, veistoa ja askartelua oli suunniteltu niin paljon, että monet illat meni niiden väklämiseenö, kertoo Essi, mutta Annan mielestä askartelutunneilla oli oikein hauskaa. Laura arvioi, että erilaisten kädentaitojen harjoittaminen oli saanut huomattavan sijan opetusohjelmassa.

öEhkä sen alueen merkitys oli liiaksikin painottunut. Valmistimme mm. kokonaisen kirjan taidokkaita paperitaittelumalleja, kilpailimme käsitöissä siitä, kuka valmistaa hienoimman vaatekerran itsetehdylle nukella, pakersimme puutöissä kädet rakoilla ja perehdyimme kotitaloustunneilla ruuanlaiton salaisuuksiin. Täytyy myöntää, ettei näitten aineitten hallinnassa tullutkaan minkäänlaisia vaikeuksia työelämässä.ö

Vaikka töitä jouduttiin tekemään ja rankkaa oli, on mieleen jäänyt hauskojakin muistoja. Anna kertoo, ettei ollut käsitöissä oikein hyvä, mutta kaikkien piti tehdä mollamaija, vauvanukke ja neitinukke sekä nukenvaatteita. Koska käsityömateriaaleista oli sodan jälkeen pulaa, oli Anna keksinyt tehdä mollamaijalleen tukan äitinsä hiuksista. Nuken hän oli nimennyt Hilja Maitotyöksi. Armin muistoissa useimmat opettajat olivat mukavia. Veistonopettajaansa hän kehuu olleen innostunut työstään ja opettaneen hyödyllisiä puunkäsittelytaitoja. Veistossa tehtiin nukkekoti, hedelmävati teakista, jouluseimi ja palapelejä. Tuntimääräisesti tekstiilitöitä oli kahden vuoden aikana 60 tuntia, veistoa 120 tuntia ja askartelua 30 tuntia, yhteensä kädentaitoja ja harjoitettavaa opetusta oli 210 tuntia eli noin 15% opetussuunnitelman tuntimäärästä. Kotitaloutta eli talousoppia oli 66 tuntia ja Armi kertoo, että nämäkin tunninit osoittautuivat tarpeelliseksi, kun hän päiväkodin johtajana joutui vastaamaan ruokatalouden ja siivoustöiden sujumisesta.

Soitonopetus on jäänyt opiskelijoille hyvin mieleen. Jonkun mielestä se oli opiskelussa vaikeinta, hän ei pitänyt opettajasta ja harjoittelumahdollisuudet eivät olleet kovin hyvät. Raisa,

joka asui Kissanmaalla, kertoo harjoitelleensa Aleksanterin koululla iltaisin ja sunnuntaisin, mutta avain piti hakea Pyynikillä asuvalta opettajalta ja hänelle se piti myös palauttaa. Tampereella asuvilla oli joillakin kotona piano, yhdellä opiskelijalla harmoni, mutta myös lastentarhoissa saattoi käydä harjoittelemassa. Opiskelun lopuksi oli soittokoe, jossa piti osata soittaa 25 lastenlaulua. Armi kertoo jännittäneensä koetta niin, että pikkusormi värisi ihan holtittomasti. öSoittokokeen eli lastenlaulujen säestysuorituksen arvostelun suoritti tirehtööri Heikki Seppälä⁸⁰ (JKP 6/56).ö Pianonsoiton opiskelussa opiskelijat olivat eritasoisia; Anna kertoo, että oli soittanut ennen seminaarin tuloaan 10 vuotta, toisille soittaminen oli uusi asia. Kukaan ei muisteluissaan mainitse, miten soittotaito vaikutti heidän työnsaantiinsa eikä kerro, oliko säestystaidosta hyötyä työssä.

Teoriaopetus

Muusta opetuksesta opiskelijat käyttävät teoriaopetus-nimitystä. Muistot opetuksesta ovat hajanaisia, yksi muistaa yhden asian, toinen toisen. Jonkun mielestä öteoriaa oli aika paljon ja monenlaista, monien luentojen sisältö jäi teoriaksi, niitä luennonpitäjät eivät osanneet yhdistää käytännön työhön, emmekä mekäänö, toinen kertoo teoriaopiskelun olleen ihan mukavaa. Riitan, ylioppilastyön, mielestä teoriaopiskelua olisi saanut olla enemmän, se olisi saanut olla övakuuttavampaaö. Helvi kuvaa teoriaopiskelua luentomaisena ja se vaikutti silloin hyödylliseltä, vaikka jälkepäin hän on miettinyt, mitä hyötyä siitä kaikesta oli käytännön työssä.

Anna kritisoi yhteiskuntaopin tarpeellisuutta, se oli kuivaa ja koulussa niitä asioita oli opeteltu jo riittävästi. Taru muistaa pitäneensä äidinkielen tunnilla esitelmän lapsen ravinnontarpeesta. Ohjeita esitelmän tekoon hän oli saanut veljeltään. Kaarina Rantanen luennoi sosiaalialasta, sitä pidettiin tarpeellisena, koska näiden asioiden kanssa jouduttiin työelämässä tekemisiin. Ennen kuin opiskelijat menivät seimiharjoitteluun, tarkastaja Lauri Tarvainen⁸¹ Helsingistä ja lastenhoidontarkastaja Meri Hämäläinen Tampereelta pitivät luentoja lastenhoidosta. Taru toteaa olleensa kirjanpidossa hyvä, koska oli käynyt kirjanpito- ja konekirjoituskurssin. Anna muistelee, että musiikinteorian opiskelu oli hänelle helppoa, mutta joku opiskelija kuvaa musiikinopetusta surkeaksi.

Lastentarhaopissa käsiteltiin lastentarhoihin liittyvät ohje- ja virkasäännöt, opettajien oikeudet ja velvollisuudet, johtajan tehtävät. (Liukku 1955,) Rehtorin luentoja lastentarhaopista kuvataan selkeiksi ja hyvin valituiksi ja ohjeet olivat hyödyllisiä käytännön tilanteissa. Taru kyllä huomauttaa, että nyt niistä voisi löytää protestoinnin aiheita. Parille opiskelijalle lasten sairanhoidon luennot ovat jääneet hyvin mieleen, ne olivat kiinnostavia ja käytännön läheisiä ja

⁸⁰ Heikki Seppälä oli Tuomiokirkkoseurakunnan urkuri.

⁸¹ Lauri Tarvainen oli sosiaaliministeriön tarkastaja ja kirjoittanut muun muassa kirjan Lapsen sosiaalinen huolto (1954)

opettajalta sai kysyä sairauksista. Opettajan opetustyyli ösai asiat painumaan mieleen leikitenö. Kasvatusopin ja psykologian luentoja opiskelijat myös muistelevat. Essi kertoo psykologian opiskelusta, että se oli hänelle vieras aihe, jota ei siinä iässä ymmärtänyt. Hän arvelee teoriaopiskelun joiltain osin olleen itselleen vaikeaa, koska hän oli käynyt vain kolmivuotisen keskikoulun. Annan mielestä psykologian opettaja oli sympaattinen, häntä kuunteli ihan ilokseen ja Taru kertoo hänelle jääneen psykologian luennoista mieleen, että ihmiset ovat kaikki samanarvoisia, ei voida sanoa että sinä olet parempi ja tuo toinen huonompi. Oppikirjana oli Takalan Lapsuuden psykologia.

Kasvatusoppi miellettiin vaikeaksi aineeksi. Joku muistaa, että näillä tunneilla referoitiin kirjoja. Ilta Liukku kirjoittaakin Lastentarhassa: öMielenkiintoisena aineena mainitaan kasvatuskirjallisuus, joka ei perustu tavallisiin oppikirjoihin, vaan siinä käytetään elämäkertoja ja elävään elämään perustuvia, eri kasvatusmetodeja käsitteleviä teoksia, jotka oppilaiden tulee lukea ja joista sitten keskustellaan.ö (Liukku 1955,) Lea Paunu kertoo opettaneensa kasvatusopin historiaa, opetusoppia ja kasvatusfilosofiaa. Kasvatustehistoriassa oppikirjana oli Heikki Lehmuston kirja⁸². Opetusopista käytiin läpi sellaisia osuuksia, joita saattoi soveltaa lastentarhanopettajan työhön. Kasvatusfilosofiassa luentojen pohjana Lea Paunu käytti J.A. Hollon kirjoja. Hän oli kuunnellut opiskeluaikanaan Hollon luentoja ja muistaa tämän luennoitsijana, jonka opetuksessa teoria oli sisäistetty. Siksi hän halusi välittää Hollon ajatuksia opiskelijoille. Lea Paunun mielestä Hollon kasvatusteoria oli lähellä Fröbelin kasvatusfilosofiaa. Tampereella seminaarin opetussuunnitelmassa Fröbel-kirjallisuus ei ollut itsenäinen opetusalue kuten Lea Paunun opiskeluaikana Ebeneserissä oli ollut. Paunu muistelee, että myös Ebeneseristä kyseinen oppiaine jäi pois 1960-luvulla. Lea Paunu kertoo liittäneensä Fröbelin kasvatusfilosofiaa esimerkiksi keskusaiheiden suunnittelun opetukseen.

Opetuksessaan Lea Paunu pyrki toteuttamaan samanlaista opetettavaan asiaan syttymistä, mitä hän opiskelijoilta odotti heidän toimiessaan lasten kanssa. Hän teki tunneilleen raamit, mutta pyrki joka tilanteessa siihen, että asia rupeaa siinä hetkessä elämään. J.A. Hollo (1959, 113) sanoo saman asian näin: öSe [kasvatus] on lopultakin ennen kaikkea sytyttämistä ja syttymistä, ja yksi ainoa otollisessa silmäräpäyksessä singonnut kipinä voi luoda sammumattoman liekinö. Lea Paunu uskoi, että opiskelijoiden innostaminen oli opetuksen liikkeelle paneva voima. Mutta kasvatusfilosofian omaksuminen ei ollut opiskelijoille helppoa. Hän kertoo tunneilla huomanneensa, että kaikki opiskelijat eivät aina pystyneet seuraamaan opetusta, mutta oli niitäkin, jotka tulivat tunnin jälkeen kiittämään. (Paunu 1997)

⁸² Ismo Pellikka (2008) toteaa, että Heikki Lehmuston kirja "Kasvatusopin historia" on syntynyt tekijänsä kasvatuksen historiaa käsitelleen tutkimustyön ja luennoinnin pohjalta. Se on perinteisen "vanha aika ó keskiaika ó uusi aika" -jäsennyksen mukainen kronologinen kasvatuksen historian esitys täydennettynä katsauksilla "Kokeellinen sielutiede kasvatusopin palveluksessa" sekä "Suomi itsenäisenä valtiona".

Luonto oli tärkeä opetusalue, vaikka luontotietoutta ei ollut varsinaisena opetusalueena. Pauli Karjalainen haastatteli vuonna 1992 ympäristökasvatusta käsittelevää pro gradu - työtään varten tuolloin jo eläkkeellä olleita opettajia Liisa Ingeliniä, Lea Paunua ja Ritva Mäkelää lastentarhaseminaarin luontokasvatuksesta. He kertoivat, että luontoon liittyviä kysymyksiä käsiteltiin toiminnanohjaustunneilla ja lastentarhaharjoittelussa, sillä luonnonilmiöt tarjosivat monipuolista ja havainnollista ainesta lapsien kanssa tutkittavaksi. Lasten omat kokemukset ja aistien harjaannuttaminen olivat tärkeitä ja työskentelyssä merkityksellistä oli rauhallinen eteneminen, asioiden kypsyttely ja yhdessä eläminen. Askartelumateriaaleja haettiin luonnosta ja hoiavaa suhdetta luontoon pidettiin itsestäänselvyytenä. (Karjalainen 1992, 23.)

Opetuksessa korostettiin aidon kokemuksen merkitystä. Ritva Mäkelä kertoo:

öi vuokrattiin Tasanteen kanalasta kanoja ja niitä oli ainakin 4-5 kappaletta ns. kouluikäisiä kanoja, jotka eivät vielä munisi, mutta ovat jo kanoja! Minun perheeni lasteni leikkikehä, se kainalossa vaelsin Nekalaan ja Viinikkaan ja sitten oli kananverkkoa, jota levitettiin siihen että ne [kanat] ei päässyt raoista ja sitten osaston keskelle lattialle tehtiin pieni kanala ja sitten käytiin lasten kanssa keskustelu siinä...että lapset saisi nähdä oikeita kanoja eikä vain joitakin kuvakirjan kanoja ja nähdä niitten sitten tepastelevan. Ja mä muistan kyllä vieläkin sen, että ne oli aivan ihania kun ne lapset makas siinä lattialla leikkikehän ympärillä ja niistä oli ihme kun kanat nosti varpaitansa ja nokki jyviä ja niin pois päin.ö
(Karjalainen 1992, 23)

Seminaarin opettajilla oli alkuvuosina merkittävä osuus lastentarhoissa tapahtuvassa käytännön harjoittelun ohjauksessa, minkä lisäksi he pitivät myös demonstraatioita lastentarhoissa.

Toiminnanohjaus ja demonstraatiot

Teoriaopetuksen ja käytännön harjoittelun lisäksi toiminnanohjaus oli tärkeä opetusalue. Toiminnanohjauksen tunneilla opiskelijat valmistettiin käytännön harjoitteluun ja seminaariopettaja piti myös demonstraatioita. Koulutuksen alkuvuosina opettaja Liisa Ingelin suunnitteli harjoittelussa tapahtuvat toimintatilanteet, jotka käytiin yksityiskohtaisesti läpi etukäteen, jotta opiskelijat osaisivat työskennellä lasten kanssa. Sekä Ritva Mäkelä että Lea Paunu kuvaavat Liisa Ingeliniä taitavaksi opettajaksi. Lea Paunu kertoo, että Liisa Ingelinillä oli taito ohjata käytännön opetusta, öantaa sisältö käytännön työskentelyynö ja näytetuntien pitämisen mallin Ingelin otti Ebeneseristä. (Paunu, L. 1996, 1997)

Liisa Ingelinin demonstraatiotunneista Anna muistaa erityisesti rakentelun Fröbelin palikoilla. Oli adventin aika ja opettaja oli valinnut aiheeksi joulukirkkoon menon.

öLapsille annettiin leikkivälineiksi meidän [opiskelijoiden] tekemä leikkihevonen ja tulitikkurasiasta se reki ja sitten opettaja kertoi ja rakenteli niitä taloja ja sitten satoi lunta, se juuri jäi mun mieleen, oli niinkun hämärää ja ne lähti ne hevoset menemään kirkolle ja sitten opettaja pudotteli sitä lumisilppua [paperisilppua], kun lunta sato.ö

Demonstraatioiden tarkoitus oli antaa opiskelijoille malli lasten kanssa toimimisesta. Mutta toisinaan opiskelijan oli vaikea toteuttaa annettuja toimintasuunnitelmia harjoittelussa. Kun Anna lastentarhaharjoittelussa ohjasi joulukirkko- rakenteluhetkeä, tuli siivoaja ja sanoi, että älä kauhean usein pidä näitä lumisateita, sillä silppu tarttui lattiaan kiinni. Tarun mielestä demonstraatiotunnit olivat aivan ihania. Anna on samaa mieltä, mutta kertoo tunteneensa, ettei koskaan pystynyt samaan, sillä hän koki olevansa erityyppinen ihminen kuin opettaja Ingelin. Opettaja oli tunteellinen ja Anna taas enemmän jalat maassa- tyyppi. Myös raamatunkertomukset ovat Tarulle ja Annalle jääneet mieleen, opettaja kertoi ne hienosti. Demonstraatioita pidettiin myös muovailusta ja keskustelutunnista.

Pauli Karjalainen (1992, 22-23) toteaa, että lastentarhanopettajaksi kasvaminen tapahtui tuolloin perinteisellä mestari-kisälli-menetelmällä. Tällaiseen menettelyyn jouduttiin rehtori Mäkelän mukaan, koska lastentarhanopettajat eivät halunneet ohjata opiskelijoita. Kädestä pitäen ohjaus oli ainoa mahdollisuus, jotta opiskelijat olisivat osanneet ja pystyneet tekemään harjoittelussa edes jotain. Toiminnanohjaus painottui ensimmäiseen lukuvuoteen, toisena lukuvuonna opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat omia ohjelmiaan. (Abelouah & Haapio-Yrjölä 1993, liite)

Opintomatkat

Opetussuunnitelmaan kuului myös opintomatkvoja sekä kotimaan lastentarhanopettajakoulutuksiin että ulkomaille. Ensimmäisestä opiskelijoiden ulkomaisesta opintomatkastasta johtokunta teki päätöksen tammikuussa 1956. Vanhemman eli vuonna 55 aloittaneen kurssin matkaa varten varattiin kevätlukukaudella 56 käytettäväksi kahdeksan työpäivää. (JKP 1/56) Opintomatka tehtiin Kööpenhaminaan ja opettaja Liisa Ingelin oli matkan johtajana. Vierailukohteita olivat Fröbel Höjskolen - seminaari, spastisten lasten hoitolaitos, koululasten vapaa-aikakerhokeskus, lastentarhojen kesäsiirtola, Skrammelpats- tyyppinen leikkikenttä ja kahdeksan erilaista lastentarhaa, muun muassa esperantoon erikoistunut lastentarha. (Toimintakertomus 1956, 11)

Opiskelijat muistelevat kurssimatkaa oikein onnistuneena ja mukavana yhteisenä reissuna, jollekin se oli öelämän tapausö. Opintomatkan sisällöstä he eivät paljonkaan kerro, joku muistaa spastisten lasten laitoksessa käynnin järkyttäneen, jollekin Kööpenhaminan Tivolissa käynti oli jäänyt mieleen. Syyskuussa 56 vanhempi kurssi kutsuttiin vierailulle Jyväskylään ja johtokunta suostui siihen, että opiskelupäiviä käytetään vierailuun. Samalla johtokunta esitti toivomuksen, että nuoremmalle kurssillekin järjestyisi kotimainen opintomatka. (JKP 6/56)

Toisen vuosikurssin ulkomaisen opintomatkan kohteeksi johtokunta hyväksyi vuonna 1957 Hampurin ja Göteborgin. Matkanjohtaja oli Lea Paunu, jolle anottiin säätiöltä matka- ja päivärahaa. Säätiön hallitus myönsi rahat, mutta tiedusteli johtokunnalta, oliko matkoista opintomiellessä hyötyä. Johtokunta päätti asiasta keskusteltuaan, että öseminaarin oppilaille varataan jatkuvasti mahdollisuus ulkomaiseen opintomatkkaan, koska sellainen kuuluu alan oppilaitosten ohjelmaan kaikkialla Pohjoismaissa. Matkan kohde kuitenkin valittakoon harkiten niin että sen antama hyöty on suhteessa kustannuksiin. Matkakustannukset päätettiin siirtää opintomatkan tekävän kurssin maksettaviksi. Lea Paunun matkasta tekemä raportti lähetettiin Säätiön johtokunnalle. (JKP 3/57.)

Liisa Ingelille myönnettiin sekä virkavapaata että matka-apuraha ulkomaista opintomatkaa varten. Matka toteutui seminaarin ensimmäisenä vuonna, syksyllä 1955. Ebeneserin rehtori Sirelius suositteli tutustumiskohteeksi Trondheimin lastentarhaseminaaria ja kaupunginhallitus myönsi apurahan. (JKP 6/55, JPK 7/55). Matka kesti kaksi viikkoa ja siihen kuului tutustumista seminaarin opetukseen ja lastentarhojen toimintaan. (JKP 2/56, liite3/56.) Yksityisen, ilman opiskelijaryhmää tehtävää ulkomaista opintomatkaa ei myönnetty muille opettajille. Matkan myöntämisen syytä ei ole pöytäkirjoihin kirjattu. Koska Liisa Ingelin oli joulukuussa 1954 ollut oman työnsä ohella perustamassa seminaaria saaden vain pientä korvausta, on mahdollista, että johtokunta halusi palkita hänet opintomatkalla. Kaikki seminaarin vakinaiset opettajat Liisa Ingelin, Ritva Mäkelä ja Lea Paunu osallistuivat heinäkuussa 56 pohjoismaiseen lastentarhanopettajien kongressiin, joka järjestettiin Norjan Lillehammerissa. Kongressin aihe oli lastentarhanopettajien koulutus (Tampereen Lastentarhaseminaarin toimintakertomus vuodelta 1956, 11).

Ulkomainen opintomatka kuului toisen vuoden kevätlukukauden opetusohjelmaan tulevinakin vuosina. Matkat suuntautuivat säätiön hallituksen antamien ohjeiden mukaisesti Pohjoismaihin.⁸³ Opintomatkat ulkomaille olivat tulleet Ebeneserin koulutusohjelmaan jo 30-luvun lopulla, kun yhteistyö pohjoismaisten seminaarien kanssa aloitettiin keväällä 1937. Tällöin Norrköpingin Fröbel-Instituutista Ruotsista saapui kurssi Helsinkiin Ellen ja Maria Mobergin kanssa. Ebeneserin ruotsinkielinen kurssi teki vastavierailun vuonna 38. Norrköpingin seminaari samoin kuin Kööpenhaminan Fröbel Höjskole olivat vuosikymmeniä Ebeneserin ystävyysseminaareja. Toisen maailmansodan jälkeen alettiin opintomatkoja tehdä myös Pohjoismaita kauemmaksi, esimerkiksi Hollantiin ja Saksaan. (Lastentarhaseminaari Ebeneser 1992, 26.) Jyväskylän seminaariosaston opetusohjelmaan ulkomaiset opintomatkat otettiin vuodesta 1955 lähtien. Ensimmäinen matka tehtiin Sveitsiin, vuonna 1957 Pohjois-Saksaan ja kahden vuoden kuluttua Itävaltaan. (Kasurinen & Saares 1998, 27-28.) Tampereen seminaarissa tutustumis-

⁸³ Vuonna 1958 matka suuntautui Tukholmaan ja Kööpenhaminaan, vuonna 1959 Kööpenhaminaan ja vuonna 1960 Osloon.

kohteet olivat pohjoismaisia, Ebeneserissä ja Jyväskylässä matkat suuntautuivat jo 1950-luvulla Eurooppaan. Kyse saattoi olla seminaarien säätiöiden erilaisesta suhtautumisesta ja myös taloudesta.

6 Käytännöllinen harjoittelu ja yhteistyö lastentarhojen kanssa

Ensimmäisessä opetussuunnitelmassa ei mainita lastentarhaharjoittelua, mutta toimintakertomuksessa on kohta Käytännöllinen harjoittelu, jossa kerrotaan, että työviikosta oli kolme päivää varattu teoreettiselle opiskelulle ja kolme käytännölliselle harjoittelulle. Poikkeuksen teki harjoittelu kaupungin lastenseimissä, joka suoritettiin yhtämittäisenä ajalla 1.-15.11.1955. Lastentarhaharjoittelussa oltiin kaupungin omistamissa lastentarhoissa ja Kaupunkilähetyksen lastentarhassa. Ensimmäisen kurssin kuusiviikkoinen kesäsiirtolaharjoittelu suoritettiin Tampereen kaupungin kesäsiirtoloissa. (Tampereen Lastentarhaseminaarin toimintakertomus vuodelta 1956, 10.)

Koska toimintasuunnitelmassa ei ole kuvausta harjoittelun sisällöistä, olen etsinyt tietoa opettajien ja opiskelijoiden kertomuksista ja johtokunnan pöytäkirjoista ja niiden liitteistä. Johtokunta joutui pohtimaan harjoittelua ja antamaan siitä lausuntoja sekä Tampereen kaupungin sosiaalilautakunnalle että sosiaaliministeriöön, sillä tamperelaiset lastentarhanopettajat ja myöhemmin myös lastentarhanopettajayhdistys vastustivat opiskelijoiden sijoittamista lastentarhoihin ja lähettivät asian johdosta useaan otteeseen kirjelmiä muun muassa kaupunginhallitukselle. Toinen syy harjoittelusta käytyyn ja pöytäkirjattuun keskusteluun oli erään opiskelijan erottaminen kesken kurssin.

Käytännölliseen harjoitteluun kuului varsinaisen lastentarhaharjoittelun lisäksi seimiharjoittelu, kuuden viikon mittainen kesäsiirtolaharjoittelu ensimmäisenä opiskelukesänä ja samanpituisen harjoittelu pienten lasten hoitolaitoksissa toisena kesänä sekä sairaan lapsen askarruttaminen. (Tampereen Lastentarhaseminaarin toimintakertomus 1956, 10.) Kesäharjoittelu pikkulasten hoitolaitoksissa oli opetussuunnitelmassa määritelty kahdeksaksi viikoksi, mutta johtokunta halusi muuttaa sen niin, että kuusi viikkoa työskenneltiin kesällä lastenkodeissa ja kaksi viikkoa talvella lastenseimissä. (JKP 2/55.) Sosiaaliministeriö suostui kesäharjoittelun lyhentämiseen sillä ehdolla, että oppilaat talvella harjoittelevat seimessä kuukauden. (JKP 4/55.) Pöytäkirjoissa ei kerrota, miksi johtokunta halusi lyhentää kesäharjoittelua. Seimiharjoittelu piteni kuukaudeksi, koska sitä lisättiin kahdella viikolla. Ensimmäisessä toimintakertomuksessa seimiharjoittelun ajankohdaksi on merkitty 1-15.11. eli se kesti kaksi viikkoa, mutta sitä edelsi lastenhoitoa käsittelevät luennot, joita pitämään pyydettiin tarkastaja Lauri Tarvainen Helsingistä ja lastenhoidontarkastaja Meeri Hämäläinen Tampereelta. Seimiharjoitteluun anot-

tiin lupa sosiaalilautakunnalta. (JKP 6/55.) Korvattiinko luennoilla puuttuvat kaksi seimiharjoitteluviikkoa? Vai käytettiinkö ne sairaan lapsen askarruttamisen opettamiseen, sillä syyslukukauden 55 lopulla Ritva Mäkelä ehdotti johtokunnalle, että sairaiden lasten askarruttaminen liitettäisiin seminaarin opetusohjelmaan. Aiheeseen liittyvät luennot piti Ebeneser-seminaarin Jyväskylän osaston johtaja Liisa Kasurinen ja harjoittelu suoritettiin Hatanpään sairaalan ja Pikonlinnan keuhkotautiparantolan lastenosastoilla. (JPK 8/55; JPK 2/56.) Laura muistelee, että harjoittelujakso sairaalassa oli koskettava kokemus. Harjoittelujaksolla opiskelijat toimivat koko ajan yhdessä, toisin kuin lastentarhassa, jossa he ohjasivat yksin kahdentoista lapsen ryhmää. Laura kertoo:

ö Pidin siitä, että saimme toimia täysin itsenäisesti lasten kanssa ja lapset olivat hyvin innokkaasti mukana kaikessa mitä heille järjestettiin. Tutustuminen sairaalamaailmaan avarsi näkemystäni.ö

Ensimmäisenä toimintavuonna kesäharjoittelut toteutettiin päinvastaisessa järjestyksessä kuin toimintakertomuksessa kerrotaan, siis pienten lasten harjoittelu oli ensimmäisenä kesänä. Tampereella harjoittelupaikkoina olivat Koukkuniemen ja Hyhkyn pientenlastenkoti, Joulumerkkikoti, Ensikoti ja Vauvakoti. Lisäksi opiskelijoita harjoitteli Oulun Joulumerkkikodissa ja Kuopin Lastenlinnassa. (Tampereen Lastentarhaseminaarin toimintakertomus 1956, 10.)

Eräs opiskelija muistelee pientenlastenkotiharjoitteluaan:

ö Vauvojen hoito oli mahdollottoman vanhanaikaista. Sitä vastaan me kyllä purnattiin äänenkin. Lapset olivat siellä käsiteltäviä pikku paketteja.ö

Toinen opiskelija kuvaa harjoitteluaan Joulumerkkikodissa lyhyesti: mieleenpainuva, vaikea ja paljon antava. Opiskelijat eivät kerro muistelmissaan seimiharjoittelusta eivätkä kesäsiirtola-harjoittelustakaan, joka lisättiin seuraavana vuonna kurssin harjoittelusuunnitelmaan. Osa oppilaista sai oikeuden harjoitella muualla kuin Tampereen kaupungin ylläpitämissä laitoksissa. (JPK 5/56)⁸⁴. Kesäharjoittelut olivat opiskelijoille hankalia, sillä niistä ei saanut palkkaa ja harjoittelun jälkeen ei työssäoloaikaa jäänyt montaakaan viikkoa. Kesäansioita olisi tarvittu, sillä opintotukia ei tuohon aikaan ollut ja opiskelustakin joutui maksamaan lukukausimaksun.

⁸⁴ Harjoittelupaikkoja olivat Tampereen kaupungin kesäsiirtolat Teiskon Uskalissa, Ylöjärven Ylisillä ja Antaverkassa. Lisäksi harjoittelupaikkana oli Vihdin Irjala. (Tampereen Lastentarhaseminaarin toimintakertomus 1956, 10.)

6.1 Lastentarhaharjoittelu

Lastentarhaharjoittelu toteutettiin Tampereella alusta alkaen eri tavalla kuin Ebeneserissä ja Ebeneserin filiaalissa Jyväskylässä. Kun sosiaaliministeriö hyväksyi joulukuussa -54 opetus suunnitelman, asiakirjoista ei selviä, mitä harjoittelusta oli sovittu. Johtokunnan pöytäkirjoista löytyy useita merkintöjä harjoittelusta ja niiden perusteella saa sen käsityksen, että jonkinlainen raami oli olemassa, mutta tarkennuksia ja mahdollisia lisäyksiä tehtiin opetuksen edetessä. Ensimmäinen vuosikurssi oli jo valmistunut joulukuussa -56 ja seuraavakin kurssi valmistu-
massa, kun syyskuussa -57 sosiaaliministeriöstä lähetettiin johtokunnalle kirje. Siinä lastensuo-
jelman tarkastaja Aune Ståhlberg toimeksi saaneena pyysi selvitystä, miten käytännöllinen har-
joittelu on Tampereella järjestetty ja miten yhteistyö on toteutettu teoriaopetuksen ja käytän-
nön opetuksen välillä. Kirjeen johdosta johtokunnan puheenjohtaja lähetti opettajat Lea Pau-
nun ja Liisa Ingelin sosiaaliministeriöön ottamaan selvää kirjelmän taustasta. Pöytäkirjassa ei
kerrota, mitä opettajille oli vastattu, mutta syyskuun pöytäkirjan liitteenä on lokakuulle päivät-
ty sosiaaliministeriölle osoitettu kirje, jossa selostetaan harjoittelua. Lisäksi johtokunta päätti
esittää kutsun sosiaaliministeriölle, että se suorittaisi tarkastuksen seminaarissa ösaadakseen
objektiivisen käsityksen seminaarin toiminnastaö. (JPK 4/57)

Pöytäkirjoista on vaikea päätellä, miksi sosiaaliministeriö teki selvityspyynnön tässä vaiheessa. Oliko joku tai jotkut tehneet valituksen korkeimpaan hallintoelimeen Tampereen tavasta to-
teuttaa harjoittelu? Kahtena ensimmäisenä vuonna seminaarin johtokunta oli joutunut käsitte-
lemään kahta lastentarhaharjoitteluun liittyvää ongelmatilanneetta. Heti seminaarin alettua
vuonna -55 johtokunta oli selviteltävä harjoittelun toteutusta, kun muutamat lastentarhanopet-
tajat eivät halunneet ottaa opiskelijoita ohjattavakseen. Valitusprosessi jatkui toista vuotta.
Kaupunginhallitus, sosiaalilautakunta ja Erkki Lindforskin joutuivat ottamaan kantaa lasten-
tarhanopettajien vaatimuksiin. Kerron asiasta tarkemmin luvussa 6.2. Edellisen lisäksi johto-
kunta joutui toisena opintovuonna pohtimaan useaan kertaan vuonna -56 opintonsa aloittaneen
eli 2. kurssin⁸⁵ opiskelijan erottamista. Opiskelija ehti opiskella vajaan vuoden, kun hänet ero-
tettiin joulukuussa 56. Vaikka opiskelijan erottamisesta oli kulunut lähes vuosi ja lastentarhan-
opettajienkin kanssa oli saatu jonkinlainen rauha, on mahdollista, että sosiaaliministeriön selvi-
tyspyynnön taustalla olivat edellä esittämäni ongelmat.

Sosiaaliministeriölle lähetetyssä selonteossa kerrotaan, että opetuksessa kolme päivää viikossa
on teoreettista opiskelua seminaarilla ja kolme päivää lastentarhaharjoittelua. Tällaiseen järjes-
telyyn oli päädytty, koska harjoittelulastentarhojen toiminta-ajat vaihtelivat: jotkut ryhmät
toimivat klo 9-13, toiset 10-14 tai 13-17 eikä näin ollen ollut mahdollista yhdistää samaan päi-
vään sekä teoriaopetusta että käytännön harjoittelua kuten Helsingissä ja Jyväskylässä tehtiin.

⁸⁵ Kurssit nimettiin juoksevalla numeroinnilla, vuonna 1955 aloittanut kurssi oli 1.kurssi.

Myös pitkät matkat lastentarhojen ja seminaarin välillä hankaloittivat saman päivän aikana siirtymistä paikasta toiseen. (JPK 4/57, liite 11/55.) Selonteossa ei mainita Ritva Mäkelän kertomaa syytä, lastentarhanopettajien vastahakoisuutta opiskelijoiden ohjaukseen.

Harjoittelussa oltiin kaksi kuukautta kerrallaan samassa lastentarhassa. (JKP 4/57, liite 11/55.) Se, että harjoittelupaikka vaihtui harjoittelusta toiseen mentäessä, perustui Ritva Mäkelän mukaan hänen omiin kokemuksiinsa sijaisena olost. Jos sijaispaikassa oli ollut hankalaa, oli hyvä aloittaa uudessa paikassa päästäkseen eroon epäonnistumisesta. Koska lastentarhat olivat erilaisia, oli hyvä vaihtaa harjoittelupaikkaa. Lähes kaikki opiskelijat mainitsevat joissakin lastentarhoissa olleen negatiivisen vastaanoton ja joskus sai ponnistella tullakseen hyväksytyksi. Britan mielestä oli hyväksi nähdä ja kokea monien opettajien työtä ja tutustua erilaisiin lastentarhoihin, vaikka aina ei oltukaan tervetulleita. Eräässäkin lastentarhassa opiskelijoille ei osoitettu edes päällysvaatteille paikkaa, vaan he joutuivat ripustamaan takin ovensaranaan. Helvi kertoo:

öHarjoitteluanti vaihteli paljon talon sisäisen hengen mukaan. Toisissa lastentarhoissa oli vaikea päästä sisään työyhteisöön, koki suoranaista torjuntaa, toisissa sitä vastoin opastettiin ja ohjattiin ja annettiin omaakin vastuuta.ö

Kalevan lastentarha oli opiskelijoiden mielestä paras harjoittelupaikka, sillä siellä sijaisi seminaari ja siellä Ritva Mäkelä, Lea Paunu ja Liisa Ingelin olivat olleet lastentarhanopettajina. Taru muistelee, että kaikki opiskelijat sijoitettiin Kalevaan ensimmäiseen harjoitteluun. Johtokunnan kirjeessä sosiaaliministeriölle Kalevan lastentarhoihin sijoittamista perustellaan sillä, että opiskelijoiden työn seuraaminen oli seminaarin taholta siellä helpointa. Seuraavilla kerroilla sijoituksessa otettiin huomioon opiskelijan taso siten, että eniten henkilökohtaista ohjausta tarvitsevat sijoitettiin lastentarhoihin, joissa heidän valvontansa oli helpointa. (JPK 4/57, liite 4/57.)

Harjoittelupäivien runkona oli keskusaihe, joka oli toisen kurssivuoden alkupuolelle asti seminaarinopettajan suunnittelema. Keskusaiheen⁸⁶ ympärille kootut askartelut pyrittiin suunnittelemaan niin, että ne antoivat lapsille övirikkeitä hauskaan ja kehittävään toimintaan ja toisaalta vaativat oppilaalta aktiivista otetta tilanteeseen ja kehittivät mahdollisimman monipuolisesti hänen kykyään lapsiryhmän ohjauksessa.ö (JPK 4/57, liite 4/57.) Sosiaaliministeriölle suunnatussa kirjeessä kerrotaan tarkkaan myös opettajien antamasta ohjauksesta. Harjoittelua ohjasi seminaarin kolme vakinaista opettajaa, jotka kiersivät seuraamassa oppilaiden työskentelyä. Opettajat kävivät havainnoimassa opiskelijoita enimmäkseen ns. askarteluhetkien aikana. Ritva Mäkelä kertoo, että Tampereen menettelyä arvosteltiin siitä, että opettajat seurasivat vain

⁸⁶ Keskusaihe oli 2-4 viikkoa kestävä teema, jota lasten kanssa tutkittiin erilaisin työskentelymenetelmin.

yhtä tilannetta. Samaa asiaa oli saatettu ihmetellä myös sosiaaliministeriössä, sillä johtokunnan kirjeessä asiaa perustellaan seuraavasti:

öTarkoittamatta korostaa lastentarhan askarteluhetkiä lastentarhатыön oleellisimpana piirteenä, keskittyy seminaarin opettajien tarkkailu lähinnä niihin sen vuoksi, että ne oppilaitten ja lasten keskinäisestä suhteesta tuovat esiin keskitetysti niitä piirteitä, joista lastentarhanopettajan ammattitaito koostuu.ö
(JKP 4/57, liite 4/57.)

Ritva Mäkelän mielestä vaateliain tilanne lastentarhassa on juuri tuo pienryhmälle toteutettu askarteluhetki, vaikka esimerkiksi eteistilanteissa⁸⁷ ja vapaassa leikissäkin näki toisia puolia opiskelijan ohjauksesta. Myös se, että seurattiin vain yhtä tilannetta, antoi opettajalle mahdollisuuden syventyä 3-6 opiskelijan ohjaukseen yhden päivän aikana (JKP 4/57, liite 4/57).

Millaisiin asioihin opettajat kiinnittivät harjoittelun ohjauksessa huomiota ja millainen oli hyväksyty suoritus? Näitä ei ollut opetussuunnitelmassa määritelty, mutta kun eräs toisen kurssin opiskelija ei suoriutunut ensimmäisen opiskelukevään harjoitteluista eikä jatkettua koeajan harjoittelusta hyväksyttävästi, piti opettajien ja johtokunnan määrittellä, millaista suoritusta ei voitu hyväksyä. Johtokunnassa opiskelijan suoriutumista käsiteltiin useamman kerran ja opettajat Ritva Mäkelä, Lea Paunu ja Liisa Ingelin laativat lausunnon ja muistion, joissa muistiossa kerrotaan opiskelijan taitamattomuudesta työskentelyssä lasten kanssa. Lausuntoon on kiteytetty se, mikä muistiossa kerrotaan laajemmin. Lausunnon mukaan opiskelijan toimintaa vaivasi avuttomuus käytännöllistä ratkaisua- ja toimintakykyä vaativissa tilanteissa ja arvostelukyvyyn heikkous laajemminkin mielessä. Esteenä hänen kehittymiselleen oli, ettei hän pystynyt suhtautumaan työhönsä ja saavutuksiinsa kriittisesti, eikä kyennyt ottamaan vastaan neuvoja ja arvostelua. (JPK 9/56, liite 11/56.)

Muistiossa kerrotaan tarkemmin opiskelijan toiminnasta. Hänen tekemänsä ötyö oli ollut erittäin heikkoa, hänellä ei ollut hallinnallista⁸⁸ otetta lapsiin. öLapset suhtautuivat häneen ylimielisesti, hän ei kyennyt tempaamaan lasten mielenkiintoa puoleensa eikä ottamaan itselleen minkäänlaista auktoriteettiasemaa.ö Opettajakunta oli saanut vaikutelman, ettei askarteluhetkien sekasortoinen tunnelma vaivannut opiskelijaa, eikä hän pyrkinyt parantamaan tilannetta. Opiskelijan käsitys oli, että hän oli onnistunut monessakin askarteluhetkessä, myös siinä vesivärimaalauksessa, jota rehtori Mäkelä oli ollut seuraamassa. Tilanne oli päättynyt niin, että opiskelija oli lähettänyt lapset pesuhuoneeseen istuen itse maalaillessaan yhden lapsen seurana

⁸⁷ Lastentarhan/päiväkodin eteistilanteella tarkoitetaan tilannetta, jolloin lapset ulosmenon ja sisääntulon yhteydessä puukevat tai riisuvat eteisessä. Eteisessä on tuolloin useampia lapsia yhtä aikaa.

⁸⁸ Hallinnallinen ote, hallinta oli lasten ohjaukseen liittyvä käsite, muita olivat mm. lapsiryhmän ohjaus, suunnittelukyky, omintakeisuus. Hallinta tarkoitti Ritva Mäkelän mukaan sitä, että osasi asettaa ryhmän järjestykseen, sai aikaan järjestyksellisen rauhan. (Mäkelä 1996)

eikä ollut kiinnittänyt huomiota siihen, että lapsi oli maalannut kokonaan kätensä ja tuhrinut niistä pahasti vaatteensa. Askarteluhetkiä ohjatessa opiskelija on jättänyt melkein poikkeuksetta noudattamatta ohjeita sekä käytännöllisen järjestelyn että eteenpäin kehittelyn suhteen. Ainoana positiivisena asiana mainitaan välähdys ilmaisukyvyistä hänen esittäessään erästä kertomusta. Muistion kirjoittaneet opettajat ovat sitä mieltä, että kysymys ei ollut ratkaisevasti taidottomuudesta, vaan väärästä suhtautumisesta työhön, sillä onnistuakseen olisi nähtävä ja myönnettävä heikkoutensa eikä kaunisteltava aikaansaannoksiaan omilla silmissään. (JPK9/56, liite 12/56.)

Opettajat vetoavat myös koulutuksen ulkopuolisiin ammattilaisiin ja mainitsevat, että kesäharjoittelussa pientenlastenkodin johtajan arvio oli ollut täysin kielteinen. Opiskelijalle ei uskallettu jättää eräitä vastuullisia tehtäviä suoritettavaksi ó sellaisia, jotka kuuluivat oppilaitten harjoitteluun ó koska opiskelija oli osoittanut epäluotettavuutensa neuvojen tarkkaa noudattamista ja arvostelukykyyä vaativissa tehtävissä. Mitä nuo vastuulliset tehtävät olivat, sitä ei kerrota. Syksyllä opiskelija suoritti jatkuvan koeajan harjoittelun Kalevan lastentarhassa öerittäin myötätuntoisen ja avuliaan lastentarhanopettajan osastolla. Näissä olosuhteissa opiskelija selviytyi lasten askarteluhetkien ohjaamisesta jonkin verran paremmin, mutta osoittanut jatkuvaa käsityskyvyn heikkoutta ohjeiden noudattamisessa ja arvostelukyvyn heikkoutta itsenäistä kannanottoa edellyttävissä tilanteissa. Koska menestyminen teoreettisissakin aineissa oli keskitason alapuolella, hänellä ei katsottu olevan mahdollisuuksia lastentarhanopettajaseminaarin hyväksyttävään suorittamiseen. (JPK9/56, liite 12/56.)

Mitä opiskelijan piti osata selviytyäkseen ensimmäisen vuoden harjoitteluista? Kokosin muistion ja lausunnon pohjalta listan asioista, mihin opiskelijan toiminnassa kiinnitettiin huomiota.

- Opiskelijan oli osattava hallita lapsia, ottaa auktoriteettiasema ja saada lapsien mielenkiinto heräämään.
- Piti olla ilmaisukykyinen.
- Sekasortoa piti välttää, ei saanut jättäytyä vain yhtä lasta ohjaamaan, jos muut lapset jäivät ilman ohjausta.
- Seminaarin ja harjoittelupaikan käytännön ohjeita oli noudatettava ja annettua arvostelua piti pyrkiä soveltamaan käytäntöön.
- Luotettavuus ja vastuullisuus työtehtävistä sekä toimintakyky käytännön tilanteiden hoitamisessa oli tärkeä.
- Piti tarkastella ja arvioida kriittisesti omaa työtään ja arvostelukykyyään sekä kehittää työskentelyään arvioinnin pohjalta

Edellä esitetyt asiat liittyvät aikuisen roolissa toimimiseen, mutta myös opiskelijana olemiseen. Piti olla auktoriteetti lapsille, saada järjestys säilymään, mutta herättää myös mielenkiinto ja

olla ilmaisukykyinen. Toisaalta oli kuunneltava ja otettava vastaan ohjeita asiantuntijoilta, auktoriteeteilta, ja noudatettava niitä. Ohjeiden ja toimintatapojen kyseenalaistaminen ei tullut kysymykseen, elettiin vielä aikaa, jolloin ohjaava opettaja oli auktoriteetti.

Verratessani edellä olevaa listaa Irja Piisisen laatimaan luetteloon (ks s. 98-99) luonteenpiirteistä, joita lastentarhanopettajaksi aikovalta odotetaan, näyttäisi arvio Tampereella suuntautuneen opiskelijan auktoriteettina toimimiseen ja palautteen vastaanottamiseen. Huomioitta jäävät sellaiset piirteet kuin kiintymys, lämpö, eläytyminen lapsen sielunelämään ja yksilöllisten piirteiden ymmärtäminen sekä muun muassa musikaalisuus ja kuvaamataidollinen lahjakkuus. Oliko niin, että opiskelijalla ei ollut vaikeuksia näissä puolissa, vaan hänen ongelmansa olivat ennen kaikkea vaikeudessa ottaa vastuu lapsista ryhmätoiminnassa ja ottaa vastaan palautetta toiminnastaan.

Vaikka yhden opiskelijan kohdalla jouduttiin harjoittelun arvioinnissa ottamaan hyvin tiukka kanta, saamissani muisteluissa ja haastatteluissa opiskelijat kertovat seminaarin opettajien antamasta arvioinnista ja palautteesta myönteisesti. Vain yksi opiskelija kertoo kokeneensa, ettei rehtori arvostanut häntä eikä hän halua muistella koulutusta, vaan kertoo enemmän opiskelun jälkeisestä ajasta. Pari opiskelijaa muistelee, että opettajien antama palaute oli enimmäkseen positiivista eikä ainakaan sellaista tunnetta jäänyt, että oli ihan epäonnistunut. Opettajat tulivat yleensä yksin lastentarhaan arvioimaan, he istuivat sivummalla ja kirjoittivat vihkoonsa. Koepäivien⁸⁹ aikana arvostelijoita saattoi olla kaksi. Annan mieleen on jäänyt erittäin positiivisena kokemuksena, kun opettaja kritiikissään sanoi hänelle, ettei osaa oikein sanoa mitään Annan toiminnasta, koska he ovat niin samanlaisia. Raisan mielestä käytännön harjoittelun alkaessa opiskelijoilla ei ollut tarpeeksi tietoa, koska oli niitäkin, jotka eivät olleet koskaan edes käyneet lastentarhassa. Anna muistelee kuinka hän ensimmäisellä harjoittelukerralla ihmetteli pöytien ja tuolien pienuutta ja tunsikin itsensä lähes jättiläiseksi. Joidenkin opiskelijoiden mielestä harjoittelu ja työnteko teoriaopiskelun rinnalla olivat hyvä asia, sillä koulutuksen päätyttyä ei ollut vaikeaa aloittaa työtä, sillä ryhmän hallinta oli hallussa ja opiskelu oli antanut keinoja toimia lasten kanssa.

Opiskelijat saivat yksilöohjauksen lisäksi ryhmäohjausta toiminnanohjaustunneilla kaksi tuntia viikossa. Tunneilla saatettiin myös keskustella ökuluneen työviikon esiintuomista virheistä ja ongelmista sekä käytännöllisen lastentarhatyön kysymyksistä yleensä. Seminaarin opettajien ohjauksen lisäksi lastentarhanopettajat suorittivat öyleisvalvontaa⁹⁰. (JKP 4/57, liite 4/57.)

⁸⁹ Viimeisenä lukuvuotena opiskelijoilla oli ns. koepäivät. Opiskelija vastasi kahden koepäivän ajan harjoittelulas-tentarhassa itsenäisesti päivien suunnittelusta ja johtamisesta. Arvostelun suorittivat seminaarin vakinaiset opetta-jat yhdessä lastentarhanopettajan kanssa. (JKP 6/56)

⁹⁰ Yleisvalvonta-termiä ei pöytäkirjassa selvitetä, mutta todennäköisesti sillä tarkoitettiin kaiken sen toiminnan valvontaa, missä seminaarin ohjaaja ei ollut mukana.

Armi kertoo muisteluissaan, että uuteen harjoittelupäiväkotiin mentäessä saatiin jonkun päivän ajan seurata lastentarhanopettajan työskentelyä ja sen jälkeen jaettiin ryhmä kahteen osaan, koska opiskelijoita oli ryhmää kohden kaksi. Kumpikin toimi oman ryhmänsä kanssa.⁹¹

Ritva Mäkelän mielestä Tampereella oli harjoittelussa hyvin selkeä kuvio. Hän sanoo myöhemmin huomanneensa, että se tapa, miten lapsia ohjattiin, oli lähellä esikoulua. Mutta kaikki eivät sitä ymmärtäneet eivätkä arvostaneet. Muun muassa Helsingin rehtori Armo-Laina Sirelius oli kysynyt ihmeissään, että teilläkö on päätetty, että nyt on yhteispaperileikkely. Entä jos lapsi tulee lastentarhaan ja haluaisikin muovilla. Ritva Mäkelästä siinä ei ollut mitään ristiriitaa, koska paperileikkely oli vain yksi toimintahetki ja muovailullekin jäi aikaa, koska lapset olivat lastentarhassa monta tuntia. Tärkeää oli, että lapset saivat valmiuksia, joita he tarvitsivat muun muassa koulussa, ja toiminnot toteutettiin leikinomaisessa ja hausassa muodossa.

Sosiaaliministeriön kirjeen johdosta annettu selvitys tyydytti todennäköisesti sosiaaliministeriön tarkastajaa siinä määrin, ettei erillistä tarkastusta suoritettu. Mutta johtokunta päätti seurata harjoittelua. Pöytäkirjoista löytyy mainintoja, kuinka johtokunnan jäsen se ja se on käynyt lastentarhassa tutustumassa opiskelijoiden työskentelyyn. Lastentarhojen ja seminaarin välisestä yhteistyöstä kirjeessä mainitaan, että yhteydenpito tapahtui seminaariopettajien tarkastuskäyntien yhteydessä henkilökohtaisessa keskustelussa (JKP 4/57, liite 4/57).

Mainitsin aiemmin, että Tampereella harjoittelu toteutettiin eri tavalla kuin Helsingin ja Jyväskylän koulutuksissa. Jyväskylässä, Ebeneser-seminaarin filiaalissa jatkettiin Helsingin perinteen mukaisesti, mutta koska olosuhteet olivat erilaiset, piti joitakin käytäntöjä muuttaa. Koska omaa harjoituslastentarhaa ei ollut⁹², opiskelijat harjoittelivat aamupäivisin kahdessa kaupungin ja kahdessa yksityisessä⁹³ lastentarhassa. Harjoittelu-aika oli päivittäin noin viisi tuntia ja iltapäiviksi (klo 13-17) kokoonnuttiin teoriatunneille seminaariin. Lauantait oltiin övaativamassa teoriaopetuksessa. Joka toinen keskiviikkoilta oli varattu ns. pitkään iltaan lastentarhoissa, jolloin opiskelijat ja harjoittelun ohjaajat, siis lastentarhanopettajat, tekivät suunnittelu-, valmistelu- ja kunnostustöitä. Perjantai-iltapäiväisin pidettiin ns. viikkotunti, jolloin tehtiin toimintasuunnitelmia yhdessä harjoittelun ohjaajien kanssa ja harjoittelun ohjaajat kokoontuivat joka toinen viikko osastonjohtajan kanssa käsittelemään opetusharjoittelua koskevia asioita. Lastentarhanopettajat osallistuivat myös seminaarin toiminnanohjaukseen opiskelijoiden kanssa. Yhteistyö seminaarin, harjoittelun ohjaajien ja opiskelijoiden kesken oli hyvin tiivistä. Liisa Kasurinen ja Ilse Saares mainitsevat, että ölastentarhanopettajat olivat oleellinen osa opettajakuntaa. (Kasurinen & Saares 1998, 26-27, 32.)

⁹¹ Lapsiryhmän koko oli noin 25 lasta. Kun se jaettiin kahteen ryhmään, tuli lapsia opiskelijaa kohden 12-13.

⁹² Helsingin Ebeneser-kodissahan toimi sekä lastentarhaosastot että lastentarhaseminaari samassa talossa, mutta eri kerroksissa.

⁹³ Jyväskylän Settlementin lastentarha sekä Parviaisen tehtaan lastentarha. (Kasurinen & Saares 1998,)

Näin kiinteä toiminta lastentarhojen kanssa oli mahdollista, sillä kaikki lastentarhat olivat Jyväskylässä tuolloin ns. puolipäiväisiä eli toiminta-aika oli vain neljä tuntia. Myös se, että Jyväskylässä opiskelijoiden sisäänotto tapahtui joka toinen vuosi ó opiskelijoita oli puolet vähemmän kuin Tampereella ó mahdollisti yhteydenpidon opiskelijoiden, lastentarhanopettajien ja seminaariosaston johtajan kanssa. Mutta tärkein asia harjoittelun onnistumisessa oli se, että jyvaskyläläiset lastentarhanopettajat olivat erittäin innostuneita saadessaan seminaarin paikkakunnalle. Hellevi Kaila, joka toimi filiaalins ensimmäisenä osastonjohtajana, kirjoitti Lastentarha-lehdessä syksyllä 1947 seminaarin alusta seuraavasti:

" Jyväskylän lastentarhanopettajien osuutta tässä yhteydessä ajatellessa tulvehtii lämmän aalto mieleen. Se into ja alttius, jolla he ovat käyneet tähän odottamattomaan tehtävään käsiksi, takaa heidän oppilailleenkin oikean hengen." (Kasurinen & Saares 1998, 13)

Sellaista yhteistyötä mitä Jyväskylän seminaarissa lastentarhanopettajien kanssa toteutettiin, ei Tampereella ollut. Osasyynä oli varmaankin lastentarhanopettajien haluttomuus osallistua opiskelijoiden ohjaukseen. On vaikea arvioida, miten kielteinen suhtautuminen opiskelijoihin vaikutti heidän oppimiseensa. Jyväskylän mallissa opiskelijat olivat toiminnan suunnittelussa mukana ja pääsivät näin näkemään käytännössä, miten eri lastentarhoissa suunnittelu toteutettiin. Yhteyttä varmaan lisäsi se, että seminaarin osastonjohtaja oli aktiivisesti harjoittelun ohjauksessa mukana tavaten ohjaajia parin viikon välein. Rungas yhteinen toiminta lähensi opiskelijoita ja ohjaajia, opiskelijat olivat ikään kuin lastentarhanopettajien nuorempia kollegoja. Ja se, että seminaarin johtaja oli pari kertaa kuussa yhteydessä ohjaajiin, takasi sen, että ohjaajille välittyi uusin tieto ja se myös liitti ohjaajat kiinteästi koulutustyöhön.

6.2 Ongelmia harjoittelun ohjaajien kanssa

Uuden koulutuksen alkaminen Tampereella herätti lastentarhojen henkilökunnassa monenlaisia tunteita. Vaikka lastentarhaseminaarin tuloa oli valmisteltu valtakunnallisella tasolla monta vuotta, eivät kaikki lastentarhanopettajat olleet uuden koulutuksen alkamisesta innostuneita. Ja vaikka Tampereella osin juuri vastustuksesta johtuen järjestettiin käytännön harjoittelu eri tavalla kuin Helsingissä ja Jyväskylässä, ei sekään estänyt ristiriitatilanteiden muodostumista seminaarin ja lastentarhanopettajien välillä. Lastentarhaseminaarin johtokunta, kaupunginhallitus ja sosiaalilautakunta joutuivat käsittelemään seminaarin alkuvuosina harjoittelun ohjausta omissa kokouksissaan useampaan kertaan. Käytän seuraavassa lähteinä pääasiassa johtokunnan pöytäkirjoja ja rehtori Mäkelän haastatteluja.

Jo ennen seminaarin varsinaista aloittamista johtokunta keskusteli 14.1.1955 (JKP 1/55) kokouksessaan harjoituslastentarhojen opettajien seminaarin oppilaille pitämiä näytetuntien korvaamisesta, mutta asia siirrettiin seuraavaan kokoukseen, jossa harjoittelua käsiteltiin laajemmin. Pöytäkirjassa ei mainita, että seminaarin ensimmäisessä talousarviossa oli merkitty menoerä 8 x 13 x 2000:-⁹⁴, yhteensä 208,000 markkaa ja otsake oli öharjoituslastentarhojen opettajilleö (JKP II/1954). Jokainen harjoittelun ohjaaja sai 2000 mk kahden kuukauden harjoittelualjalta. Jos vertaa palkkiota tuntiopettajien palkkioon, mikä oli 600-850 mk tunnilta, oli palkkio pieni. Joka tapauksessa harjoittelun ohjaajille oli budjetoitu palkkio opiskelijoiden ohjauksesta.

Maaliskuussa 1955 seminaarin oltua toiminnassa kuukauden verran harjoittelu oli uudelleen esillä johtokunnassa. Pöytäkirjassa todetaan, että "rehtori Mäkelä selosti tähänastista käytännöllistä harjoittelua lastentarhoissa, syntyi keskustelua asian johdosta, johtokunta hyväksyi noudatettavat menettelytavat". Menettelytapoja ei ole kirjattu. Seuraavassa pykälässä käsitellään vastalausekirjettä, jonka ryhmä tamperelaisia lastentarhanopettajia oli allekirjoittanut. Kirjettä ei ole pöytäkirjan liitteenä, mutta Pirkko Lehtinen, joka oli säätiön valtuuskunnan, säätiön hallituksen ja sosiaalilautakunnan sihteeri, esitteli asiaa. Kirjeessä lastentarhanopettajat olivat vastustaneet opiskelijoiden sijoittamista harjoittelemaan Kalevan lastentalon lisäksi muihin kaupungin lastentarhoihin. Pirkko Lehtinen kertoi sosiaalilautakunnan ja kirjeen lähettäneiden lastentarhanopettajien välisestä neuvottelusta, mutta neuvottelun sisällöstä ei ole kirjattu mitään pöytäkirjaan. Kenelle kirje oli osoitettu, sosiaalilautakunnalleko, sekään ei käy ilmi. Rehtori Mäkelä painotti vanhojen lastentarhojen, tarkoittaen todennäköisesti muita kuin Kalevan lastentaloa, tarpeellisuutta harjoittelupaikkoina. Johtokunta antoi rehtorille tehtäväksi "suunnitelmien toteuttamisen nykyisissä muodoissaan myöskin vanhoja lastentarhojen kohdalla ja yleisen mielialan muokkaamisen yhä myönteisemmäksi asialle". (JKP 2/55.)

Miksi lastentarhanopettajat vastustivat heti alussa harjoittelun ohjausta? Ritva Mäkelä epäilee syyksi sitä, että lastentarhanopettajat kokivat harjoittelun ohjauksen hyvin vaativaksi. Jo sodan aikana Helsingin Ebeneseristä oli ollut opiskelijoita lastentarhoissa harjoittelemassa ja Ritva Mäkelän mukaan lastentarhanopettajat saattoivat ajatella, että kyllä se silloin sujui, kun öArmo-Laina Sirelius ja muut profeetat oli mukana ohjaamassa mutta eihän sitä nyt voi näin synnyttää ö⁹⁵ Kaikki tamperelaiset lastentarhanopettajat olivat opiskelleet Ebeneserissä ja uuden koulutuksen alkaessa he epäilivät, että Tampereella ei ollut riittävästi ammattitaitoa.

Kesäkuun kokouksessa asian käsittely jatkui. Silloin ökuultiin eräiden Tampereen lastentarhanopettajien kaupungin hallitukselle osoittama vastalausekirjelmäö. Kirje on pöytäkirjan liit-

⁹⁴ Luku 8 tarkoittanee viikkoja ja 13 on opiskelijaparien määrä (13x2= 26 opiskelijaa/kurssi). Jokaisella lastentarhanopettajalla oli kaksi opiskelijaa (siis opiskelijapari) ohjattavanaan.

⁹⁵ Armo-Laina Sirelius oli tuohon aikaan Ebeneser-seminaarin rehtori, hyvin arvostettu henkilö.

teenä. Oliko kirje sama, josta jo edellisessä kokouksessa Pirkko Lehtinen kertoi, vai olivatko lastentarhanopettajat lähettäneet uuden kirjeen ja kohdistaneet sen kaupunginhallitukselle, ei sosiaalilautakunnalle? Kirjeen oli allekirjoittanut 13 lastentarhanopettajaa⁹⁶. Useimmat heistä olivat sellaisia opettajia, jotka olivat olleet pitkään Tampereella virassa ja tulleet silloisen voimassa olleen ohjesäännön mukaisiin tehtäviin. He myöntävät kirjeessä, että virkasäännössä on pykälä, jonka mukaan heille voidaan määrätä uusia virantoimitusvelvollisuuksia, mutta opiskelijoiden ohjausta ei voida heidän mielestään rinnastaa edellä mainittuihin tehtäviin. He kokevat, että heistä ollaan tekemässä harjoittelukoulun opettajia. Vaikka seminaarin taholta onkin painotettu sitä, että he eivät ole opiskelijoiden opettajia, käytännön tilanteissa asia on toisin. (JKP 4/55, liite 11/55.)

öKun me joudumme luovuttamaan vanhempien meille uskomia lapsia näitten harjoittelijoiden huollettaviksi niin on itsestään selvää, että lastentarhan seminaarin opettajien poissa ollessa joudumme tosiasiallisesti näitä harjoittelijoita ohjaamaan.ö
(JKP 4/55, liite 11/55.)

Lastentarhanopettajat ehdottavat, että uusia opettajia palkatessa heille ilmoitettaisiin virkaan kuuluvasta ohjausvelvollisuudesta. Opettajat vetoavat Suomen Lastentarhanopettajien Liittoon, jonka kanta on, että harjoittelun ohjauksen pitäisi perustua vapaaehtoisuuteen. Johtokunta keskusteli kirjeestä, mutta keskustelua ei ole kirjattu. (JKP 4/55, liite 11/55.)

Syyskuun lopulla harjoitteluasia oli taas esillä. öRehtori Mäkelä selosti vaikeuksia, joita seminaarilla on oppilaitten käytännöllisen harjoittelun järjestämisessä. Asiasta keskusteltiin ja päätettiin lähettää sosiaalilautakunnan yleiselle osastolle kirjelmä, jossa pyydetään osastoa määrittelemään kantansa asiassa.ö (JKP 6/55, liite13/55.) Kirjelmässä kerrotaan, että lastentarhanopettajat ovat vetäytyneet pois kaikista tavanmukaiseen päiväohjelman kuuluvista tehtävistä sillä perusteella, että ne ovat näytetunteihin verrattavaa toimintaa, johon heitä ei voida velvoittaa. Kirjeessä mainitaan, että muutamissa lastentarhoissa opiskelijat eivät ole päässeet osallistumaan yhteisille laulu- ja leikkitunneille, joille lastentarhaharjoittelijakin saa osallistua. Laulu- ja leikkihetket määritellään erääksi lastentarhahetken oleelliseksi osaksi ja niiden poisjääminen aiheuttaa myös päiväohjelmaan ongelmia, koska askarteluhetket tai ulkoilu on venytettävä kohtuuttoman pitkiksi. Lopuksi vielä huomautetaan, että seminaari pitää arvokkaana opiskelijoiden saamaa tilaisuutta vastuulliseen työskentelyyn, mutta katsoo että opiskelijan vastuu on samanlainen kuin harjoittelijan, ei opettajan. (JKP 6/55, liite13/55.)

Sosiaalilautakunnan yleinen osasto lähetti vastauksen johtokunnalle, ja sitä käsiteltiin tammi-kuussa 56. Kirjeessä vastataan kysymykseen, mikä on lastentarhanopettajien osuus lastentar-

⁹⁶ Lastentarhanopettajat Hilla Auranne, Hebe Backman, Sirkka Mattsson, Toini Hurme, Sirkka Toni, Helmi Rantala, Ilta Vuorio, Aili Jokinen, Sylvia Heiniö, Anna-Maija Kangas, Hilikka Suoniemi, Helkky Lempa ja Nelly Auvinen.

han toiminnassa seminaarin oppilaitten käytännöllisen harjoittelun päivinä. Oppilaiden oikeuksia turvaamaan määriteltiin seuraavat ohjeet:

- Oppilaat saavat seurata opetusta kolmen päivän ajan harjoittelun alkaessa.
- Oppilaat saavat olla läsnä laulu- ja leikkitunneilla, jotka on säännöllisesti pidettävä.
- Oppilaat saavat osallistua lastentarhoissa pidettäviin juhliin.
- Lastentarhanopettajat eivät ole harjoittelukoulun opettajia.
- Vastuu lapsista on aina opettajalla yksin. (JKP 1/56, liite 1/56.)

Sosiaalilautakunta määritteli, että opiskelijat saavat suorittaa harjoittelun kaikissa lastentarhoissa, ja että lastentarhanopettaja on aina vastuussa lapsista. Opiskelijan ohjausvelvollisuus näyttäisi sitä vastoin kuuluvan kokonaan seminaarin opettajille, lastentarhanopettajat eivät ole öharjoittelukoulun opettajiaö.

Mutta lastentarhanopettajat eivät tyytyneet sosiaalilautakunnan lausuntoon. Tampereen Lastentarhanopettajayhdistys ry. halusi selvittää perusteellisesti lastentarhanopettajan virkaan liittyvät tehtävät. Maaliskuun johtokunnankokouksen liitteenä on lastentarhanopettajayhdistyksen kaupunginhallitukselle lähettämä kirje, jossa kerrotaan kaupunginjohtaja Lindforsin kanssa tammiukuussa 1956 käydyn keskustelun pohjalta syntyneestä päätöksestä ottaa yhteyttä kaupunginhallitukseen. Tampereen Lastentarhanopettajayhdistys teki kaupunginhallitukselle oman ehdotuksen öseminaariopettajakokelaiden harjoittelun järjestelystä tamperelaisissa lastentarhoissaö. Lastentarhanopettajat olivat sitä mieltä, että ohjustehtävää oli pidettävä uutena virkana ja että seminaarin oppilaiden harjoitusjärjestelmä tuotti lastentarhojen opettajille lisävelvoituksia. Niinpä yhdistys ehdotti, että sijoittaminen lastentarhoihin tapahtuisi vapaaehtoisuuden periaatetta noudattaen. (JKP 2/56, liite 4/56.)

Kirjeessä on tarkka selonteko Tampereen lastentarhojen pinta-aloista, lasten lukumääristä ja suunnitelma siitä paljonko ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoita mihinkin lastentarhaan tulisi sijoittaa.⁹⁷ Kaikkiaan paikkoja oli 48, mutta varsinaisia lastentarhapaikkoja oli vain 36, loput 12 olivat lähinnä taloustöiden tekemistä varten. Kirjeessä viitataan siihen, että Tampereella on lastentarhoja 8 ja lastentarhanopettajia 35, Helsingissä opettajia on 200 ja lastentarhoja 55. Lisäksi mainitaan, että Ebeneserissä, joka on Kalevan lastentalon kokoinen, on 45 kokelasta. (JKP 2/56, liite 4/56.)

⁹⁷ Lastentarhanopettajayhdistyksen kirjeessä sijoitettavien oppilaiden lukumäärät olivat seuraavat: Lepola - ,Nekala (edellyttäen lisätilaa) 6, Kyttälä 2, Viinikka 4, Amuri 2, Tammela 2, Pispala 4, Kalevaan: ylä- ja alatarha 6+6, iltapäivävuoro 2, pienten lasten osasto 2, keittiö 2, lastenkeittiö 2, talous-ym töihin 8. (JKP 2/56, liite 4/56.)

Yhdistys halusi myös, että vanhojen lastentarhojen virkavuosiltaan vanhemmat opettajat vapautettaisiin ökokelaiden pitämisestä, kun uusia lastentarhoja perustetaan. Lastentarhanopettajat halusivat säilyttää myös ömääräämisvallan osastoihin ja huoneisiin nähden. Opettajilta ei heidän mielestään voitu vaatia näytetuntien pitämistä, joksi he katsoivat myös laulutuntien pidon. (ks. s. 136) Lastentarhanopettajat eivät myöskään katsoneet voivansa ottaa täyttä vastuuta lapsista sinä aikana kun öne ovat luovutettu kokelaille ja lapset jaettu ryhmiin. Näiden ehtojen mukaan opettajat suostuivat ottamaan vapaaehtoisesti opiskelijoita. Kirjeessä ehdotetaan, että seminaarista pitäisi poistaa toinen 25 oppilaan kurssi ja että Kalevan lastentarhaan tulisi perustaa harjoituslastentarha, öjossa opettajat toimisivat kiinteässä yhteistyössä seminaarin johdon kanssa ja vain pienempi osa harjoittelusta tapahtuisi nykyisen järjestelmän mukaan. Lopuksi yhdistys vielä pahoitteli, että nykyisen kolmen päivän harjoittelu katkaisee lastentarhoissa rauhallisen työskentelyrytmin ja tästä lasten normaali kehitys kärsi, sillä lapset eivät voineet omaksua viikoittain kahta erilaista työskentelytapaa. (JKP 2/56, liite 4/56.)

Kaupunginhallitus pyysi johtokunnalta lausuntoa edellä olevan kirjeen johdosta. Johtokunta keskusteli asiasta ja totesi, että suuri osa kirjelmään kuuluvista asioista kuului johtokunnan toimivallan ulkopuolelle. Tarkastaja Mäntyoja ehdotti, että perustettaisiin neuvottelukunta keskustelemaan seminaarioppilaiden käytännölliseen harjoitteluun liittyvistä kysymyksistä, mutta asia jätettiin pöydälle. Sen sijaan päätettiin kutsua neljä lastentarhanopettajaa keskustelemaan asiasta: Hebe Backman, joka oli Tampereen Lastentarhanopettajayhdistyksen ja sosiaalilautakunnan välinen yhteismies, aikaisempi monivuotinen yhdysmies Sirkka Mattsson sekä kaksi edustajaa yhdistyksen ulkopuolella olevista lastentarhanopettajista. (JKP 2/56.)

Keskustelutilaisuus pidettiin huhtikuun 6. päivänä 1956 ja siihen osallistuivat johtokunnan lisäksi rehtori Mäkelä, opettaja Ingelin kokouksen sihteerinä sekä lastentarhanopettajat Sirkka Mattsson ja Hebe Backman Tampereen Lastentarhanopettajayhdistyksestä sekä yhdistyksen ulkopuolelta lastentarhanopettajat Kaisa Keskinen ja Raili Linnakunnas. Kokouksesta laadittiin keskustelupöytäkirja. Hebe Backman painotti, että oppilaita sijoitettaessa tulisi ottaa huomioon lastentarhojen olosuhteet eikä vain lastentarhanopettajien lukumäärä. Kyttälän lastentarhan tilat olivat niin pienet ja epäkäytännölliset, että he voivat ottaa vain kaksi oppilasta, Sirkka Mattssonin mielestä Viinikan lastentarhan kohdalla tilanne oli tyydyttävä, Kaisa Keskinen kertoi Pispalan lastentarhan olevan erittäin tyytyväinen nykyiseen järjestelyyn, samoin Raili Linnakunnas ilmoitti olevansa tyytyväinen nykyiseen järjestelyyn, mutta toivoi ettei oppilasmäärää lisättäisi. Johtokunnan jäsen Hulda Joki tiedusteli miten olosuhteet Kyttälän ja Pispalan osalta erosivat, koska Pispala pienempänä lastentarhana oli ottanut kuusikin oppilasta yhtä aikaa kun Kyttälään otettiin vain kaksi. Tähän Backman vastasi, että asia oli vaikeasti sanoin selitettävissä. (JKP 4/56) Todellista syytä ei sanota, mutta todennäköisesti oli niin, että lasten-

tarhanopettajayhdistyksessä toimivat olivat niitä, joiden lastentarhoihin ei omahtunutö opiskelijoita ja yhdistykseen kuulumattomat olivat valmiita ottamaan useampia ohjattavakseen.⁹⁸

Johtokunnan jäsen, kansakoulujen tarkastaja Mäntyoja painotti puheenvuorossaan, että käytännöllinen harjoittelu oli välttämätön seminaarin opiskelijoille ja harjoittelu oli tärkeä myös puutteellisissa oloissa toimivissa lastentarhoissa, vaikka se lastentarhanopettajilta kysyykin tavallista suurempaa joustavuutta. Hän myös mainitsi, että oppilaat olivat nykyisten lastentarhanopettajien tulevia työtovereita ja heitä olisi kohdeltava niin kuin toivoisi itseään kohdeltavan.

Oppilaiden harjoittelupaikkojen lisäämisestä keskusteltaessa lastentarhanopettaja Backman ehdotti, että oppilaita sijoitettaisiin seurakunnan päiväkerhoihin. Ritva Mäkelän mielestä harjoittelun edellytys ei ollut lapsiryhmien löytyminen vaan se, että oppilaat saivat ohjausta pätevien lastentarhanopettajien ohjauksessa. Perusteluissa painottui selkeästi ammatillinen näkökulma: kouluttautuessaan lastentarhanopettajaksi opiskelija tarvitsi ohjausta ammattilaiselta, joka pystyi johdattamaan hänet ammatin saloihin.

Rouva Joki ehdotti johtokunnan harkittavaksi perustaa lastentarha vapautuvan Palokunnantalon tiloihin Pispalaan. Otila korosti uusien lastentarhojen perustamisen tärkeyttä kotien kannalta ja perusteli kantaansa sillä, että ennen koulun aloittamista pitäisi kaikilla kuusivuotiailla lapsilla olla tilaisuus käydä lastentarhaa oppiakseen sosiaalista sopeutumista. Lastentarhaopettaja Mattssonin mielestä seminaarille itselleen olisi helpompaa, jos sillä olisi harjoituslastentarha, jossa oppilaat voisivat suorittaa öperusteellisen alkukoulutuksen ja vasta myöhemmin lähettää heidät kehittyneempinä ulko lastentarhoihin.ö Myös Mäntyoja kannatti harjoituslastentarhan perustamisen pohtimista. Johtokunnan puheenjohtaja Kaarina Rantanen lopetti keskustelun toivoen, että seminaari tulevaisuudessa saisi oman talon ja näin päästäisiin lähemmäksi kaikkia tyydyttäviä ratkaisuja. (JKP 4/56.)

Kesäkuussa kaupunginhallitus lähetti johtokunnalle tiedoksi, että lastentarhanopettajien palkkojen korotuksen ehdoksi tuli määräys, jonka mukaan lastentarhanopettajien tehtäviä lisätään velvollisuudella opastaa seminaarin oppilaita työnsä ohella. (JKP 5/56, liite 6/56.) On muistettava, että lastentarhanopettajat olivat saaneet alusta lähtien korvauksen opiskelijoiden ohjauksesta, sillä seminaari oli maksanut pientä palkkiota opiskelijoita ohjaaville lastentarhanopettajille. Uudella määräyksellä myös kaupunki halusi olla tukemassa seminaarin toimintaa määrittämällä ohjaustehtävän lastentarhanopettajien virkaan kuuluvaksi.

⁹⁸ Kaisa Keskinen toimi tuolloin Pispalan lastentarhassa, myöhemmin hän oli Kalevan alatarhan johtaja.

Tilanne opiskelijoiden ohjauksen osalta näytti ainakin virallisella taholla rauhoittuneen, sillä johtokunnan pöytäkirjoissa ei ole käytännön harjoittelun osalta mitään mainintoja enää vuodelta 1956. Mutta kuten edellä kerroin, joutui johtokunta vielä syksyllä 57 käsittelemään harjoittelua, kun sosiaaliministeriö pyysi selvitystä siitä, miten harjoittelu on järjestetty. Ministeriössä haluttiin tietää, onko nykyinen järjestely johtokunnan mielestä onnistunut. Sosiaaliministeriölle osoitetussa selonteossa harjoittelun ohjausta selvitetään tarkasti. Tarkastelin kirjelmän tätä osuutta opetussuunnitelman yhteydessä (s.120) Keskityn kirjeen loppuosaan, jossa selostetaan yhteistyötä lastentarhanopettajien kanssa. Johtokunnan mielestä koulutusmenetelmä on asiallinen ja tarkoituksenmukainen, mutta sitä pahoitellaan että ökaikki harjoittelulastentarhojen opettajat eivät ole halunneet aktiivisesti osallistua oppilaitten valvomiseen ja opastamiseen, vaikka seminaarin taholta heille suoritetaan siitä pieni korvaus.ö Asian uskotaan kääntyvän parempaan suuntaan, sillä myös sosiaalilautakunnan yleinen osasto on ryhtynyt toimenpiteisiin, jotka tähtäävät seminaarin ja harjoittelulastentarhojen opettajien yhteistyön tehostamiseen. Lisäksi johtokunta toivoi, että sosiaaliministeriö suorittaisi tarkastuksen seminaarissa. (JPK 4/57, liite 4/57.)

Pöytäkirjoissa ei ole merkintää, että tarkastus olisi suoritettu eikä myöskään mitään vastauskirjettä annettuun selontekoon. Koska kirjeessä pyydettiin kertomaan, miten yhteistyö teoriaopetuksen ja käytännön opetuksen välillä sujui, viittaa se siihen, että lastentarhanopettajat olisivat olleet yhteydessä lastensuojelun tarkastaja Ståhlbergiin. On myös mahdollista, että ylitarkastaja Niilo Kotilaisen tarkastuskäynnillä maaliskuussa oli ilmennyt jotain sellaista, joka johti kirjeen lähettämiseen.⁹⁹ Voi olla, että Kotilaisen tarkastuksen yhteydessä selvisi tarkemmin, miten Tampereella harjoittelu oli järjestetty. Koska järjestely erosi Helsingin ja Jyväskylän koulutusten tavasta, haluttiin kirjallinen selvitys asiasta.

Johtokunnassa ministeriön kirjeestä saatettiin keskustella enemmän kuin mitä pöytäkirjoista käy ilmi, sillä jo marraskuussa järjestettiin paikallisten lastentarhanopettajien ja seminaarin välinen neuvottelukokous. Kokouksen sisällöstä ei pöytäkirjassa kerrota. Ja tammikuun ensimmäisessä johtokunnan kokouksessa merkittiin tiedoksi, että seuraava yhteinen neuvottelukokous pidetään vuoden kuluttua 11.12.58 Kalevan lastentalossa. (JKP 6/57; JKP 1/58.) Johtokunta keskusteli myös omasta roolistaan, 10.12.57 pöytäkirjaan on kirjattu maininta öpalautettiin mieliin johtosäännön pykälät, joissa johtokunnan velvollisuudet on määritelty.¹⁰⁰ Seuraavassa pykälässä todetaan johtokunnan jäsenen Hulda Joen käyneen 1.12. seuraamassa oppilaiden työskentelyä Kytälän lastentarhassa. (JKP 7/57.) Seuraavan puoletoista vuoden aikana

⁹⁹ Maaliskuun kokouspöytäkirjassa mainitaan, että Kotilainen tutustui opetuksen järjestelyyn, taloudenhoitoon ja huonetiloihin. Hän öei jättänyt kirjallista tarkastuslausuntoa, mutta esitti kehotuksen poistaa seminaarin kalustoluettelosta opetusvälineitten nimikkeeseen kuuluvat hankinnat.ö (JKP 2/57)

¹⁰⁰ Johtosäännössä määritellään johtokunnan tehtäväksi valvoa seminaarin toimintaa sekä sitä koskevien lakien, asetusten ja johtosäännön noudattamista. (6§)

johtokunnan naispuoliset jäsenet Hulda Joki ja Aino Paloheimo sekä lastensuojelutyön johtaja Rantanen Säätiön valtuuskunnan jäsenen Aino Aspelin kanssa kävivät lastentarhoissa seuraamassa opiskelijoiden harjoittelua. Vierailukohteina olivat Kyttälän, Pispalan, Tammelan, Nekalan ja Amurin lastentarha. (JKP 7/57, 1/58, 4/58.) Kalevan lastentalon lastentarhoihin ei erillisiä tutustumiskäyntejä tehty todennäköisesti siitä syystä, että johtokunnan kokoukset pidettiin seminaarin kansliassa ja johtokunnan jäsenet saattoivat halutessaan seurata harjoittelua kokosten yhteydessä. Kalevan lastentalossa tuskin oli ohjaajien kanssa ongelmiaakaan, olivathan he seminaarin perustamisesta lähtien tienneet, että heidän ohjattavakseen tulee opiskelijoita. Ja ohjaustilanteissa he tiesivät saavansa helposti apua seminaarin opettajilta, jotka olivat heidän entisiä kollegojaan.

Kirjeissä ja keskustelussa tulee esiin monia mielenkiintoisia näkökulmia ja ehdotuksia. Huomio kiinnittyy siihen, että lastentarhanopettajat olivat erittäin aktiivisia ja ottivat rohkeasti yhteyttä asianosaisiin instansseihin: johtokuntaan, sosiaalilautakuntaan, kaupunginjohtaja Lindforsiin ja kaupunginhallitukseen. Asia näyttäytyi palkkapolitiisena, mutta jotain muutakin siihen liittyi. Ohjauspalkkio oli todella pieni, vain 2000 mk kahden kuukauden jaksosta, mutta palkkion pienuutta perusteltiin sillä, että vastuu opiskelijoiden ohjauksesta kuului seminaarin opettajille. Miten harjoittelu ja ohjaus käytännössä toteutuivat? Opiskelijat olivat lastentarhassa usean tunnin ajan ja he olivat läsnä niin ruokailuissa, ulkoilussa, pukemistilanteissa kuin ns. isoilla laulutunneilla.¹⁰¹ Jokaisessa ryhmässä oli kaksi opiskelijaa ja kumpikin ohjasi joka päivä toimintahetkessä puolta lapsiryhmää. Seminaarin opettajat kävivät tarkkailemassa opiskelijoita toimintahetken ajan, noin 30-45 min, mutta heillä ei ollut mahdollisuutta käydä lastentarhassa joka päivä. Koska lastentarhanopettaja oli vastuussa ryhmänsä lapsista, piti hänen olla läsnä myös toimintahetkissä silloin, kun seminaarin opettaja ei ollut paikalla. Vaikka lastentarhanopettaja ei varsinaisesti ohjannut opiskelijaa, hänen piti olla kaikissa tilanteissa mukana. Ongelmat saattoivat johtua siitä, että lastentarhaopettajan rooli oli epäselvä: hän ei ollut varsinaisesti opiskelijan ohjaaja, mutta toisaalta hän oli vastuussa lapsista ja samalla seurasi opiskelijankin toimintaa. Seminaarin opettajat olivat varsinaisia ohjaajia, mutta koska he eivät voineet tulla lastentarhaan joka päivä, lastentarhanopettaja oli ikään kuin öhaamuohjaaja.

Miksi ristiriitatilanteeseen jouduttiin? Koska Tampereelle täytyi seminaarin alkaessa nopeasti luoda uudenlainen harjoittelujärjestelmä, olisivat lastentarhanopettajat tarvinneet koulutusta uuteen rooliinsa. Johtokunnan pöytäkirjoissa ei ole mainintaa koulutuksesta tai tapaamisista ja koska lastentarhanopettajat kuukausi seminaarin alkamisen jälkeen ottivat yhteyttä sosiaalilautakuntaan, on todennäköistä, ettei siihen mennessä koulutusta ollut järjestetty. Mutta miksi vain

¹⁰¹ Isoon laulutuntiin osallistui yleensä koko lastentarhan väki. Vuonna 1970 ollessani harjoittelijana Viinikan lastentarhassa salissa oli noin 75 lasta ja 10 aikuista. Kun lastentarhan johtajatar tuli pianon ääreen, nousivat kaikki muut paitsi lastentarhanopettajat seisomaan ja sanoivat yhteen ääneen: öHyvää päivää Toini-tätiö. Aluksi en tiennyt noustako vai istuako, mutta pian selvisi, että opiskelijat nousevat.

lastentarhanopettajayhdistykseen kuuluvat vastustivat harjoittelunohjausta. Miksi joidenkin lastentarhojen opettajat eivät halunneet liittyä vastustajiin? Haastattelussa Ritva Mäkelä kertoo vastustuksen johtuneen siitä, että lastentarhanopettajat epäilivät, ettei Tampereella ole riittävästi ammattitaitoa aloittaa seminaariopetus ja pelkäsivät ottaa ohjausvastuuta. Mutta miksi toiset opettajat olivat eri kannalla? Asian tekee vielä mutkikkaammaksi se, että Ritva Mäkelä oli ollut lastentarhanopettajayhdistyksen puheenjohtajana vuosina 1953-54. Miksi yhdistys asettui vastustamaan entisen puheenjohtajansa johtamaa seminaaria? Vastustajista useat olivat Ritva Mäkelää vanhempia ja siksi myös kokeneempia lastentarhanopettajia.¹⁰² Ehkä he todella pelkäsivät tai ainakin epäilivät, ettei Tampereella pystytä kouluttamaan tasokkaita lastentarhanopettajia, varsinkaan kun rehtori oli iältään paljon heitä nuorempi. On myös mahdollista, että rehtorin kutsuminen virkaa hoitamaan ilman, että virkaa julistettiin auki, ei ollut kaikille mieleen.

Kaikki Tampereella toimineet lastentarhanopettajat olivat saaneet koulutuksensa Ebeneserissä, useimmat Helsingissä, nuoremmista osa Jyväskylässä. Kaikilla oli mielessä malli, miten harjoittelu pitäisi järjestää: lastentarhanopettajille kuului vastuu harjoittelusta. Jyväskylässä ei ollut Helsingin kaltaista omaa lastentarhaa seminaariosaston yhteydessä, mutta lastentarhanopettajien ohjaaminen oli järjestetty hyvin. Harjoittelun ohjaajat ja osastonjohtaja kokoontuivat käsittelemään opetusharjoitteluasioita pari kertaa kuukaudessa ja ohjaavat opettajat osallistuivat myös toiminnanohjaustunneille opiskelijoiden kanssa. Lastentarhanopettajat saivat perusteellisen ohjauksen ja tuen seminaarin taholta. Järjestelyä helpotti se, että opiskelijoita oli vain parikymmentä ja sisäänotto oli joka toinen vuosi. Millaista korvausta Helsingissä ja Jyväskylässä ohjaajille maksettiin, siitä ei ole käyttämässäni lähteissä tietoa.

Todennäköisesti tamperelaisilla lastentarhanopettajilla oli Ebeneserin ja Jyväskylän malli mielessään, kun he ehdottivat, että seminaarin yhteyteen Kalevan lastentaloon perustettaisiin harjoituslastentarha ja opiskelijoita otettaisiin opiskelemaan vain joka toinen vuosi. Johtokunnan jäsenistä Hulda Joki oli samaa mieltä lastentarhaopettajien kanssa ja johtokunnan jäsenistä myös Otila ja Mäntyoja olivat uuden lastentarhan perustamisen kannalla. Se, että Kalevan lastentalossa oli yhtä paljon lapsia kuin Ebeneserissä, olisi puoltanut sitä, että opiskelijat olisivat harjoitelleet Kalevassa. Ritva Mäkelä ei haastattelussaan mainitse tällaista vaihtoehtoa edes harkitun. Pikemminkin hän painottaa sitä, että Tampereella harjoittelun ohjaus haluttiin toteuttaa uudella tavalla. Ohjauksen painopiste siirtyi lastentarhoilta koulutukselle.

¹⁰² H. Backman oli syntynyt 1903, S. Mattsson 1909, T. Hurme 1915, S. Heiniö 1909, A. Jokinen 1912, I. Vuorio 1913, H. Rantala 1912. Ritva Mäkelä on syntynyt 1925 (Lastentarhaseminaari Ebeneser 1992).

6.3 Ohjaus dialogina

Valtakunnallisesti harjoittelun järjestämistä pohdittiin lastentarhaseminaarien ja harjoittelulastentarhojen yhteisillä neuvottelupäivillä. Käsittelen ensimmäisiä, Helsingissä vuonna 1957 järjestettyjä valtakunnallisia neuvottelupäiviä siksi, että pidetyistä esitelmistä välittyy tietoa siitä, mitä asioita opiskelijoiden ohjauksessa pidettiin tärkeänä viisikymmentäluvun jälkipuoliskolla. Vain Helsingin päivien sisällöstä on tarkempaa tietoa, sillä Lastentarha lehti kirjoitti päivien ohjelmasta melko laajasti.

Tampereelta Helsingin neuvottelupäiville osallistuivat seminaarin vakinaiset opettajat, mutta harjoittelulastentarhojen ohjaajien osallistumisesta ei ole tietoa. (JKP 3/57.) Vuonna 1959 neuvottelupäivät pidettiin Tampereella helmi-maaliskuun vaihteessa. Myös harjoituslastentarhojen opettajat osallistuivat valmisteluihin ja johtokunta oikeutti seminaarin maksamaan luennoitsijoiden palkkiot. (JKP 1/59, 2/59.) Pöytäkirjasta ei käy ilmi, kuinka runsasta osallistuminen oli ja mistä lastentarhoista osallistujat olivat. Lastentarhassa ei päiviä kommentoitu. Seuraavana vuonna pidetyistä Jyväskylän neuvottelupäivistä Lastentarhassa kerrotaan, että osanottajia oli 65 maan neljästä lastentarhaseminaarista¹⁰³ ja harjoituslastentarhoista. (Lastentarha 2/60.) Tampereen Lastentarhaseminaarin Säätiö päätti tukea Jyväskylän koulutustilaisuuteen osallistujia ja antoi matka-apurahaa niin, että Tampereelta osallistui seminaarin kolme vakinaista opettajaa ja 15 harjoituslastentarhojen opettajaa. (JKP 2/60.)

Ensimmäisten neuvottelupäivien järjestäjä oli Suomen Lastentarhanopettajaliitto ry., joka oli saanut taloudellista tukea sosiaaliministeriöltä. Sosiaaliministeriön tarkastaja Aune Ståhlberg totesi päivien avauspuheenvuorossa, että öälläinen yhteinen neuvonpitoö on välttämätön. Neuvottelupäivät kestivät kolme päivää ja osanottajia oli Helsingistä, Tampereelta ja Jyväskylästä, yhteensä noin 50. (Lastentarha 4/57; 74, 72) Koska osallistujamäärä oli noinkin suuri, joukossa oli todennäköisesti myös lastentarhanopettajia seminaariopettajien lisäksi. Ohjelma oli mielenkiintoinen ja Lastentarhassa todetaan, että päivien aikana lausuttiin useaan otteeseen toivomus mahdollisuudesta kokoontua useammin, ehkä joka vuosi. (JKP 3/57, liite 2/57; Lastentarha 4/57, 72.) Aiheet olivat monipuolisia ja esitelmöitsijät alansa asiantuntijoita. Ohjaukseen liittyvistä esitelmistä kaksi painottui oppilaiden arvosteluun: filosofian tohtori Toivo Vahervuon aihe oli Oppilaiden arvostelusta ja maisteri Irja Piisien alusti aiheesta Eräistä käytännöllisen kasvatustaidon arvostelua koskevista kysymyksistä. Lastentarhassa mainitaan opiskelijoiden arvostelun herättäneen paljon keskustelua. Jyväskylä seminaarin johtaja Liisa Kasurisen aihe oli Opettajakokelaan ohjaus itsenäistyväksi opettajaksi. Muita opetuksen sisältöön liittyviä aiheita olivat Ebeneserin rehtori Armo-Laina Sireliuksen alustus Keskusaiheen käyttämi-

¹⁰³ Neljäs lastentarhaseminaari oli vuonna 1958 Pietarsaaren perustettu Barnträdgårdsseminariet i Jacobstad. Sieltä valmistui ruotsinkielisiä lastentarhanopettajia. (Hänninen & Valli 1986, 219) Viimeinen ruotsinkielinen kurssi valmistui Ebeneser-seminaarista Helsingistä joulukuussa 1957. (Lastentarha 1/58, 12)

sestä seminaariopetuksessa, professori Arvo Lehtovaaran Opettaja ja lapsiyksilön kehitys. Maisteri Erkki Mielonen puhui myönteisyydestä kasvatuksessa ja opetuksessa, rehtori Ritva Mäkelällä oli selostus aiheesta Pohjoismainen seminaariopettajien kokous Göteborgissa ja Siiri Hiltusen (myöhemmin Valli) esitelmä käsitteli lastentarhanopettajien koulutusta USA:ssa. (JKP 3/57, liite 2/57; Lastentarha 4/57, 72.)

Sosiaaliministeriön tarkastaja Aune Ståhlbergin avajaispuhe julkaistiin kokonaisuudessaan Lastentarhassa. Sen pääteema oli harjoituslastentarhojen opettajien työ. Esitelmänsä alussa Ståhlberg mainitsee, että harjoituslastentarhojen opettajilla ei ole omaa erityiskoulutusta ja siitä syystä heidän asemansa voi olla vaikea joutuessaan toimimaan samaan aikaan pedagogeina sekä opiskelijoille että lapsille. Aune Ståhlberg tarkastelee harjoittelua hyvin monipuolisesti. Puheessa on kolme näkökulmaa: ohjaajan rooli, opiskelijan rooli ja ohjaajien koulutus. Käsittelemme kahta ensimmäistä aluetta erikseen.

Millainen on hyvä harjoittelun ohjaaja?

- * Ohjaajalle, lastentarhanopettajalle ensisijaisen tärkeitä ovat lapset, lasten ohjaaminen ja kasvattaminen on hänen päätehtävänsä, heille hänen on omistauduttava.
- * Ohjaajan pitää olla positiivisena esimerkkinä opiskelijoille, sillä negatiivisista malleista he eivät öole kyllin kypsiä hyötymäänö. - Toisin sanoen opiskelijoita ei saisi laittaa harjoitteluun sellaiseen paikkaan, jossa heihin suhtaudutaan negatiivisesti tai jossa on negatiivinen ilmapiiri.
- * Ohjaajan on oltava järjestelykykyinen, joustava ja omattava itsehillintää.
- * Opiskelijan epäonnistumiseen on suhtauduttava ymmärtäväisesti, pelkoa ei saa herättää.
- * Tehdessään huomioita lasten puheista, eleistä ja teoista ohjaajan on hyvä kiinnittää opiskelijan huomio niihin, mutta niin etteivät lapset siitä häiriinny. - Toisin sanoen lastentarhanopettaja ohjaa opiskelijaa lapsihavaintojen tekoon, mutta ei missään vaiheessa puhu lapsista heidän kuultensa.
- * Tärkeää on saada opiskelijat innostumaan niin, että he alusta alkaen yrittävät parhaansa.
- * Tärkeää on myös huumori. öLastentarha on ilon maailmaö, toteaa Aune Ståhlberg. öHyväntuulisuus, kepeät otteet ja huolettomuusö ovat tärkeitä lastentarhanopettajan hyveitä. (Lastentarha 4/57, 72-73.)

Aune Ståhlberg asettaa puheensa alussa harjoittelun ohjaajan päätehtävän selkeästi: lastentarhanopettajan on omistauduttava lapsille ja vasta sen jälkeen tulee ohjaustehtävä. Ohjaajan tehtäviä kuvatessaan hän viittaa vain kerran ohjaajan käytännöllisiin taitoihin: ohjaajan on oltava järjestelykykyinen, joustava ja omattava itsehillintää. Vastapainona edelliselle Ståhlberg määrittelee lastentarhanopettajan hyveiksi hyväntuulisuuden, huolettomuuden ja sen, että hänellä on ökepeät otteetö. Muissa kohdissa painopiste on ohjaajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on saada opiskelija innostumaan ja ohjaajan on oltava hänelle myön-

teinen esimerkki. Pelkoa ei saa herättää, vaan opiskelijaan on suhtauduttava myönteisesti. Opiskelijaa ohjataan tekemään lapsihavainnointia hienotunteisesti niin, etteivät lapset huomaa eikä havainnoista puhuta lasten kuullen. Huumori on tärkeä toimittaessa lasten kanssa.

Kuvatessaan ohjaustapahtumaa Aune Ståhlberg tulee lähelle J.A. Hollon ajatuksia. Aune Ståhlbergin näkee ohjauksen dialogina. josta J.A. Hollo kirjoitti 1959 teoksessaan Kasvatuksen teoria (1959, 104): ö (í) kasvatus (í) perustuu kokonaan elävän elämän liikuntoon kasvatettavassa, kasvattajassa ja heidän välillään.ö Hollon mukaan kasvatus on ohjausta, avunantoa ja myötätuntoa, mutta ösiinä ilmenee myös pakottomuus, ilmavuus, vapaus ja monivivahteisuusö (1952, 53-56; 1959, 104). Ståhlbergin sanoin öhyväntuulisuus, kepeät otteet ja huolettomuusö sekä innostus. Innostuksesta Hollo käyttää ilmausta syttyminen, hänen mielestään kasvatus on ösytymistä ja syyttämistä, ja yksi ainoa otollisessa silmänräpäyksessä singonnut kipinä voi luoda sammumattoman liekin (1959, 113).ö Aune Ståhlbergin tekstiä lukiessa ei voi välttyä ajatukselta, että hän oli lukenut Hollon tekstejä ja omaksunut hänen kasvatustajattelunsa.¹⁰⁴

Kun vertaan opiskelijoiden muistoja harjoitteluista Aune Ståhlbergin puheeseen, harjoittelun ohjaus ei ollut Tampereella kaikilta osin onnistunutta. Yhdeksästä opiskelijasta kahdeksan kertoo negatiivisesta vastaanotosta harjoittelupaikoissa: lastentarhoissa koki torjuntaa, aina ei oltu tervetulleita, piti ponnistella tullakseen hyväksytyksi, monet opettajat olivat haluttomia ottamaan opiskelijoita vastaan. Yksi opiskelija kertoo, että oli myös ajateltava seminaarin mainetta, mikä tarkoittanee sitä, että opiskelijan piti käyttäytyä kohteliaasti, vaikka häntä kohtaan olitiinkin töykeitä. Anna mainitsee Kyttälän lastentarhan sellaisena, johon ei haluttu mennä. Tarun mukaan tilanne Kyttälässä oli niin hankala, että Ritva Mäkelä kävi säestämässä isoja laulutunteja, koska lastentarhanopettajat eivät halunneet niitä ohjata. Kalevan lastentaloa opiskelijat muistelevat myönteisesti, siellä oli hyvä vastaanotto.

Olisiko lastentarhanopettajien ohjauksesta kieltäytymiseen pitänyt suhtautua siten, että opiskelijoita ei olisi sijoitettu harjoittelemaan näihin lastentarhoihin? Kuinka paljon kielteinen suhtautuminen vaikutti opiskelijan oppimiseen? Ilmeisesti kaikkien opiskelijoiden kohdalle tuli myös myönteisiä kokemuksia, sillä kukaan ei kerro harjoitteluistaan erittäin negatiivisena kokemuksena. Päinvastoin joku toteaa, että eri päiväkodeissa harjoittelemalla näki monenlaista. Kaiken kaikkiaan opiskelijat kertovat harjoittelukokemuksistaan erittäin vähän, joten harjoittelun ohjaajien toimintaa on vaikea arvioida.

¹⁰⁴ J.A.Hollo julkaisi vuonna 1927 teoksen Kasvatuksen teoria: johdantoa yleiseen kasvatukseen. Käyttämäni teos on 5.painos.

Toinen Aune Ståhlbergin puheen osa käsitteli opiskelijan toimintaa harjoittelulastentarhassa.

Miten opiskelijan tulee toimia lastentarhaharjoittelussa?

* Opiskelijoiden roolissa on kaksi puolta: he tekevät havaintoja ryhmän lapsista ja seuraavat opettajan toimintaa.

* Opiskelijoiden on oltava koko ajan valppaina, sillä monet ötapahtumat, tunnelmat lastentarhassa ovat helposti haihtuvia ja jälkeensä vaikeasti vangittavia. Ja kuitenkin ne voivat vaikuttaa päivän koko kulkuun tai selvittää tien jonkin yksityisen lapsen sisimpään.ö - Opiskelijoita ohjataan tekemään havaintoja, joiden pohjalta kasvatus ja opetus voidaan paremmin toteuttaa, mutta samalla todetaan, että konkreettisten havaintojen lisäksi tunnelmien aistiminen on tärkeää lastentarhanopettajan työssä.

* Havainnoinnin ohella opiskelijalle on tärkeää päästä toimimaan pedagogina, ökoettelemaan lennossaö. - Vertaus on kuvaava. Opiskelijaa verrataan lintuun, joka on halukas lähtemään lentoon. Lentämään ei opi katselemalla, pitää päästä kokeilemaan siipiään. Samoin pedagogin taidot eivät kartu pelkästään havainnoimalla, vaan on uskaltauduttava toimintaan.

* Liiallista touhuamista on varottava ja muistettava Fröbelin öinnerlich aktivö (sisäisesti aktiivinen), jota Aune Ståhlbergin mukaan opiskelijoiden on vaikeampi toteuttaa ja ehkä ymmärtääkin. Hänen mielestään epäpätevän opettajan ohjauksessa öseinät ovat täynnä piirustuksia, kaapit pujottelua, muovailuja (í), lapset osaavat lukemattomia lauluja ja leikkejä (í).ö Mutta siihen ei pidä pyrkiä, vaan askartelut ovat vain välineitä. Aune Ståhlberg halusi painottaa lastentarhakasvatuksen filosofista puolta. Ei olla vain puuhastelemassa lasten kanssa, vaan ollaan valmiita vetäytymään pois ulkoisesta toiminnasta ja antamaan tilaa pohdiskelulle ja lapsen omalle leikille.

* Puheensa lopuksi tarkastaja Ståhlberg toivoo, että opiskelijat ymmärtäisivät arvostaa harjoituslastentarhojen opettajien työtä, sillä oppilaita ohjaamalla he estävät ölastentarhanopettajien tason alenemisenö. ö Aune Ståhlbergin toivomus osoittaa, että lastentarhanopettajien ammattitaidon säilymisestä kannettiin huolta ja lastentarhoissa harjoittelu oli tärkeää.

(Lastentarha 4/57, 72-73.)

Opiskelijoille annetut ohjeet ovat saman sävyisiä kuin ohjaajien ohjeet; niissä ei anneta selkeitä ja konkreettisia käyttäytymismalleja, vaan opiskelijan toimintaa tarkastellaan enemmän kasvatusfilosofiselta pohjalta. Lähtökohtana opiskelijan toiminnassa on lasten havainnointi, mutta opiskelijaa ohjataan myös aistimaan lastentarhan tapahtumia ja tunnelmia, olemaan valppaana. Aune Ståhlbergin ohje vahvistaa omaa kokemustani: kun lastentarhanopettajakoulutuksen opettajana vierailin useissa kymmenissä päiväkodeissa, pystyin päiväkotiin mennessäni ensimmäisten minuuttien aikana aistimaan jotain siitä ilmapiiristä, mikä paikassa vallitsi. Koke-musta on vaikea kuvata, mutta jo se, miten eteisessä työtään tekevä siistijä otti yllättäen tule-

van vieraan vastaan, antoi aavistuksen siitä, miten ihmistä, niin lasta kuin aikuista päiväkodissa arvostettiin. Havaintojen teon lisäksi on päästävä kokeilemaan taitojaan. Mutta toiminta ei tarkoita vain ulkoista tekemistä, opiskelijan ja lastentarhanopettajan sisäinen aktiivisuus lasta ohjatessa on tärkeämpää. Aune Ståhlberg viittaa tässä kohden Friedrich Fröbelin ohjeeseen: aikuisen piti olla lapsen leikkiä ohjatessa sisäisesti aktiivinen, mutta ulkoisesti passiivinen, aikuinen loi leikille edellytykset, mutta leikin piti olla lapsen oma luomus (Salminen & Salminen 1986, 49).

Kun vertaa Aune Ståhlbergin mainitsemia opiskelijan ominaisuuksia siihen listaan, jonka laadin Tampereen seminaarin opettajakunnan johtokunnalle tekemän muistion pohjalta.¹⁰⁵ (ks.s.), näyttää sitä, että niissä ei ole paljoakaan yhteistä. Seminaariopettajien laatimassa listassa painotetaan, mitä käytännön taitoja opiskelijan on omattava voidakseen toimia lastentarhassa. Aune Ståhlberg paneutuu pohtimaan ohjauksen kasvatustilanteita puolia. Erilaisuus johtunee osin siitä, että opettajakunta joutui erittelemään opiskelijan toiminnassa olleita puutteita erottamispäätöksen tueksi.

Harjoituslastentarhojen opettajien koulutuksesta Aune Ståhlberg toteaa, että se pitäisi panna pystyyn nopeasti. Koska valtionapua ei todennäköisesti saada, pitäisi perustaa komitea pohtimaan koulutusasiaa. Vastuun asiasta hän jättää kokousväelle ja korostaa yhteistyön merkitystä niin harjoittelulastentarhojen kuin seminaarien välillä. Harjoitteluun liittyvät käytännön ongelmat ovat usein hyvin samanlaisia ja yhdessä pohtimalla voidaan löytää hyviä ratkaisuja. Lopuksi Aune Ståhlberg kehottaa lastentarhanopettajia: öNäytetään seminaarioppilaille, että työ on iloa, etenkin lasten parissaö.

Seuraavat neuvottelupäivät pidettiin kahden vuoden kuluttua helmikuun lopussa vuonna 1959 Tampereella. Ne kestivät kaksi päivää ja ohjelmassa oli esitelmiä sekä tutustumisia lastentarhoihin. Tutustumiskohteina olivat Nekalan, Viinikan ja Ahjolan lastentarhat ja myös koko Kalevan lastentalo, jossa seminaari sijaitsi. Esitelmät käsittelivät opiskelua ja oppilaiden ohjausta sekä opetussuunnitelmaan liittyviä teemoja. Kunniavieraana oli opettaja Ems Munck Oslostaa, joka kertoi lastentarhanopettajakoulutuksesta Norjassa. Voitto Vuorinen, joka oli ammatinvalinnan psykologi ja opetti psykologiaa Tampereen lastentarhaseminaarissa, piti esitelmän aiheesta Oppilaan kokonaispersoonallisuus ohjauksen lähtökohtana. Opettaja Liisa Ingelinin

¹⁰⁵ Opiskelijan oli osattava hallita lapsia, ottaa auktoriteettiasema ja saada lapsien mielenkiinto heräämään. Piti olla ilmaisukykyinen. Sekasortoa piti välttää eikä saanut jättäytyä vain yhtä lasta ohjaamaan, jos muut lapset jäivät ilman ohjausta. Sekä seminaarista että harjoittelupaikasta saatuja käytännön ohjeita oli syytä noudattaa ja annettua arvostelua pyrkiä soveltamaan käytäntöön. Luotettavuus ja vastuullisuus työtehtävistä sekä toimintakyky käytännön tilanteiden hoitamisessa oli tärkeä. Piti osaa tarkastella ja arvioida kriittisesti omaa työtään ja arvostelukykyään sekä kehittää työskentelyään arvioinnin pohjalta

alustuksen aihe oli Oppilas ja opiskeluympäristö ja rovasti Mauri Lehtonen puhui uskonnollisesta kasvatuksesta aikuisiässä. Maisteri Lea Paunu alusti aiheen Oppilaiden tutustuttaminen yhteistyöhön lasten vanhempien kanssa, rehtori Armo-Laina Sireliuksen aihe oli Seminaarikasvatuksesta ennen ja nyt meillä ja muualla. Lastentarhojen tarkastaja Aune Ståhlbergin aihe oli Nuoren opettajan vaikeudet tarkastajan näkökulmasta. (JKP 1/59, liite 1/59.) Esitelmää ei ole julkaistu.

Lastentarhaseminaarien- ja harjoittelulastentarhanopettajien neuvottelupäivät aloitettiin sen jälkeen, kun Tampereella alkoi lastentarhanopettajakoulutus. Siihen asti kaksi seminaaria Helsinki ja Jyväskylä olivat samaa koulutuslaitosta ja todennäköisesti yhteistyö oli paljon, joten erillisiä neuvottelupäiviä ei tarvittu. Koska Lastentarhanopettajaliitto oli ensimmäisten päivien järjestäjä, voi olettaa, että lastentarhanopettajat halusivat käydä kollegojen kanssa keskustelua ja saada yhteisiä ohjeita toimiessaan opiskelijoiden ohjaajina.

7 öPeriksi ei anneta!ö

Aiemmissa luvuissa olen käsitellyt opiskelijoiden kokemuksia opetuksesta ja harjoittelusta, mutta miten opiskelijat kokivat opiskelijaelämän 1950-luvun puolivälissä Tampereella. Tullessaan opiskelemaan useimmat opiskelijat olivat olleet jo useassa työpaikassa ja asuneet pois kotoaan, joten itsenäistyminen ei ilmeisesti tuottanut ongelmia. Tamperelaisille opiskelijoille tilanne oli toinen, he saattoivat asua edelleen kotona. Suurimmalle osalle on sekä opiskelusta että muusta opiskelijaelämästä jäänyt mieluisia muistoja. Mutta on niitäkin, joiden mielestä öopiskeluaika ei ollut mitenkään onnellista aikaaö. Taloudellinen tilanne oli monella tiukka ja örahapula oli jatkuva, mutta sekin ihan kuin kuului asiaanö. Yhden opiskelijan opintomatkan oli vähällä jäädä tekemättä rahapulan vuoksi.

Opiskelijat joutuivat maksamaan opiskelustaan lukukausimaksun, jonka suuruuden johtokunta vuosittain vahvisti. Ensimmäisessä talousarviossa, joka on tehty vuodelle 1955, lukukausimaksuista saatu tulo on kirjattu 25 x 15 000 mk suuruiseksi ja seuraavassa talousarviossa lukukausimaksut on ilmoitettu muodossa 50 x 15.000. Lukukautta kohden maksu oli 7500 mk. Opiskelija maksoi kahden vuoden opiskelustaan seminaarille 30 000 mk. (JKP II/1954, liite 2 ja 5; JPK 6/ 55, liite15/55) Opiskelijoilla oli mahdollisuus saada vapautus lukukausimaksusta. Vapaaoppilasanomuksia käsiteltiin johtokunnassa vuosittain ja anojia on ollut useita. Pöytäkirjoissa ei ole mainittu, millä ehdoilla maksuvapautuksen sai. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla mainitaan, että jäädään odottamaan kotikunnan sosiaalilautakunnan lausuntoa, joten ilmeisesti anojan on täytynyt sellainen hakemukseensa liittää. (JKP 6/58)

Lukukausimaksun lisäksi opiskelu aiheutti opiskelijoilla monenlaisia menoja. Keväällä 1956 johtokunnassa käsiteltiin rehtori Mäkelän tekemää arviota opiskelukustannuksista. Selvityksestä käy ilmi, että opiskelijoilta kului oppikirjoihin ja nuotteihin 7.100 mk, käsityö-, veisto-, piirustus-, askartelu-, ynnä muihin tarvikkeisiin sekä työasuihin yhteensä 16.250 mk ja työmatkoihin 22.500 mk. Kaikki opintokustannukset opetuksen ja harjoittelun osalta olivat lähes 76 000 mk. Asumiskustannukset arvioitiin kahden vuoden osalta 120 000 mk ja ruoka 108.000 mk. Yhteenlaskettuna kahden vuoden opiskelun hinnaksi tuli opiskelijaa kohden 308.850 mk.¹⁰⁶ (JKP 2/56, liite 2/56) Koska tuohon aikaan ei ollut mitään opintososiaalisia etuja, on ymmärrettävää, että monella opiskelijoilla oli taloudellisesti tiukkaa. Tampereella lukukausimaksu oli hieman pienempi kuin Helsingissä ja Jyväskylässä, ja sosiaaliministeriön kehotuksesta se korotettiin vuoden 1958 syksyllä 9000 markkaan eli samaksi kuin muissakin seminaareissa (JKP 3/58).

Monet opiskelijat kirjoittivat muisteluissaan asuntoasioista ja useilla oli ollut ongelmia asunon saannissa: joku asui alivuokralaisena pienessä yksiössä vuokraemännän kanssa, toinen jatkoi yhden alivuokralaishuoneen kahden muun tytön kanssa, jotkut majoittuivat sukulaisperheeseen ja nukkuivat samassa huoneessa nelihenkisen perheen kanssa. Helena kertoo:

öAsuin ensin sukulaiseni luona olohuoneen sohvalla ja heidän nelihenkinen perhe nukkuivat samassa huoneessa kahdella hetekalla. Heitin vuodevaatteeni aina eteisen komeeroon aamulla. Muutin toisen sukulaisen luokse, mutta hän oli mustasukkainen enkä ollut onnellinen heilläkään. Muistan kun meitä oli kutsuttu erään tamperelaisen tytön kotiin, en voinut mennä, kun oli siivousilta. Lopun aikaa asuin eräässä omakotitalossa perheen tyttären kanssa samassa huoneessaö.

Tampereella tai lähikunnissa asuvat, asuivat yleensä kotona. Mutta lähikunnistakin oli huonot kulkuyhteydet ja Taru kertoo joutuneensa joskus yöpymään kaupungissa veljensä luona. Matkat opiskelukohteisiin olivat kaupunkialueellakin pitkiä ja linja-autoliikenne ei ollut kovin hyvin järjestetty. Esimerkiksi Kissanmaalle asti ei kulkenut kaupungin bussia, joten kävelykilometrejä tuli päivän mittaan paljon. Varsinkin suurlakon aikana keväällä 56 piti matkat kulkea kävellen, kun mitkään bussit eivät kulkeneet. Lakko on jäänyt joidenkin mieleen pelottavana kokemuksena, önäki yhtä ja toista kadulla kulkiessaö.

Koko kurssin yhteistä toimintaa oli vähän johtuen juuri pitkistä matkoista ja huonoista kulkuyhteyksistä. Lähellä toisiaan asuneet opiskelijat pitivät eniten yhteyttä, ömuodostui 3-4 hengen sidosryhmiäö. Kurssin yhtenäisyyttä heikensi se, että osa opiskelijoista asui kotonaan. Armin mielestä tamperelaiset opiskelijat öjatkoivat tavallaan økoulunkäyntiäø kotoa käsin ja olivat

¹⁰⁶ Opiskelukustannukset olivat kahdessa vuodessa lähes yhtä suuret kuin lastentarhaseminaarin opettajan vuosipalkka ilman ikä- ym. muita lisiä. (JKP 3/55, liite 10/55)

meille boksielämää viettäville kateellisia riippumattomuudestamme tietämättä kuitenkin mahdollisista taloudellisista vaikeuksista. Yksi kotonaan asuneista muisteleekin haikeana: öJos tuli paketti, ne söi yhdessä niitä äidin lähettämiä eväitä. Joskus vierailtiin tamperelaisten opiskelijoiden kotona.

Aikaa harrastuksille ei ollut paljon, sillä opiskelu vei lähes kaiken ajan. Ainoa harrastus, minkä useimmat mainitsevat oli vanhojen tanssien harjoittelu ötekun poikien kanssaö ja heidän kulkuessaan osallistuttiin myös itsenäisyyspäivänä seppeleen laskuun sankarihaudoilla. Toinen tärkeä tapahtuma oli Suojelusenkeli-näytelmän harjoittelu ja esittäminen, johon kaikki osallistuivat. Saadut rahat käytettiin kurssimatkan rahoitukseen. Myös kurssimatka Kööpenhaminaan mainitaan yhdistävänä tekijänä, samoin harjoittelut kesäsiirtolassa, seimessä ja pientenlastenkodissa. Joku muistaa yhteiset ruokatunnit entisessä pannuhuoneessa mukavina, toinen taas leikinlaskun ystävien kesken. Joku kertoo saaneensa muutamista kurssitovereista elinikäisiä ystäviä.

Työelämään

Neljä opiskelijaa on kertonut muistelunsa lopussa lyhyesti seminaarin jälkeisestä ajasta ja ennen kaikkea työelämään sijoittumisesta. Jotkut ovat myös arvioineet koulutuksen merkitystä. Näitä en ollut heille lähettämässäni kirjeessä kysynyt, joten kaikki eivät olleet niitä käsitelleet. Seitsemän opiskelijaa, viisi kirjallisen muistelun lähettänyttä ja kaksi haastattelemaani, toteaa tehneensä elämäntyönsä päivähoitossa ja olleensa päiväkodin johtajia ainakin jossain työuran vaiheessa. Kaksi kirjoittajaa kertoo hakeneensa lisäkoulutusta muun muassa johtajan tehtäviin ja kuulovammaisten erityisopettajan työhön ja yksi kertoo opiskelleensa yliopistossa.

Koulutusta arvioidessaan jotkut mainitsevat, että aikuisten kanssa työskentelystä olisi pitänyt saada enemmän tietoa ja myös erityislasten kanssa toimimiseen olisi koulutuksessa pitänyt saada enemmän opetusta. Armi toteaa: öKoen saaneeni hyvät eväät Tampereelta elämäni varrelle enkä koskaan ole katunut ammatinvalintaani.ö

7.1 Opiskelijoiden tarinat

Olen monissa eri yhteyksissä kertonut opiskelijoiden muistoja pääsykokeista, opetuksesta, harjoittelusta ja opiskelijaelämästä. Muisteluiden avulla olen saanut paljon tietoa seminaarin toiminnasta ja koska kirjoitettua tietoa alkuvuosien toiminnasta on vähän, ovat opiskelijoiden ja opettajien kertomukset olleet välttämätön lähde, jota ilman tutkimuksen seminaarin toiminnasta kertovaa osaa ei olisi syntynyt. Luin opiskelijoiden muisteluja siten, että poimin kirjoituksista vastauksia esittämiini kysymyksiin, jotka olin laittanut kirjeeseen helpottamaan muiste-

lemisen alkuunpääsyä. Kirjasin ylös kaikkien vastaukset ja laitoin vastauksen viereen, kenen kirjoituksesta olin vastauksen poiminut. Kahden opiskelijan yhteishaastattelun litteroin, haastattelussa olin kyselyt samoja kysymyksiä kuin kirjeessä. Kun esimerkiksi halusin tietää millaisia muistoja opiskelijoilla oli lastentarhaharjoittelusta, luin, mitä seitsemän opiskelijaa ja kaksi haasteltavaani oli kertonut siitä. Näin sain kuvan, millaisena opiskelijat muistivat harjoittelun. Mutta luettuani opiskelijoiden muisteluita, tuntui, että yksittäisten tietojen poimiminen niistä ei riitä, jotain oleellista jää kertomatta. Siksi tarkastelen kahden opiskelijan kirjoittamaa muistelua omana kokonaisuutenaan ja etsin niistä merkkejä seminaarin eetoksesta.

Saamiani muisteluita on vain seitsemän. Vastajat olivat käyttäneet kirjoituksessaan apuna lähetekirjeessä olleita kysymyksiä. Muistelun rakenne oli kaikissa lähes sama: koulutukseen hakeutuminen, pääsykokeet, opiskelu ja harjoittelu, opiskelijaelämä ja työelämä. Yleensä kirjoitus eteni edellä esittämässäni järjestyksessä. Yksi opiskelija oli laittanut näkyviin apukysymykset, joihin hän sitten vastasi ja yksi kirjoittaja, joka oli kirjoittanut vastauksensa suuraakosilla, oli käyttänyt ranskalaisia viivoja jäsennessään kirjoitustaan. Muut olivat kirjoittaneet vapaamuotoisesti, kuin kirjettä. Vain yksi muistelu on kirjoitettu kirjoituskoneella, kaikki muut käsin. Pari opiskelijaa on käyttänyt kirjepaperia, kaksi opiskelijaa lehtiöstä irrotettua ruutupaperia, yksi jonkun firman logolla varustettua ruutupaperia ja yksi aika ohutta konekirjoituspaperin kaltaista paperia. Olen kirjoittanut muistelut tietokoneella uudelleen. Opiskelijat olen nimennyt uudelleen antamalla heille tutkimusnimen.

Muisteluista kaksi on hyvin lyhyttä, alle yhden konekirjoitussivun. Niissä kirjoitustyyli on toteavaa, kirjoittajat eivät kerro opiskelustaan mitään erityisen negatiivista eivätkä positiivista. Toinen opiskelija pahoittelee, ettei henkilökohtaisten perhesyiden vuoksi ole voinut paneutua tehtävään paremmin. Kolmannessa, runsaan konekirjoitusarkin mittaisessa muistelmassa opiskelija kertoo elävästi ja esimerkkejä apunaan käyttäen opiskeluun liittyneistä tapahtumista. Kirjoituksen sävy on positiivinen, opettajien kerrotaan olleen innostuneita, mutta pääpaino tapahtumien kuvailussa on opiskelijan omat kokemukset. Kaksi muistelua on sävyltään negatiivisempia. Toisessa, kaksi sivua pitkässä muistelussa kirjoittaja kertoo opiskelusta, mutta pääpaino on opettajien ja opiskelijoiden välisessä auktoriteettisuhteessa, joka kirjoittajan mielestä oli teennäinen, koska opettajat olivat vain vähän opiskelijoita vanhempia. Toisessa, viisi sivua pitkässä muistelussa, kirjoittaja kertoo koulutukseen hakeutumisestaan, mutta itse opiskelusta hän kirjoittaa hyvin lyhyesti. Opiskeluajasta on jäänyt hänelle hyvin negatiivinen kuva, hän kokee, että häntä kohdeltiin epäoikeudenmukaisesti ja hän toteaa, että övastenmielisyys niihin [opiskelu] asioihin estää tarkemman muistelemisen. Opiskelun jälkeisestä elämästään, työssä menestymisestään, opiskelusta ja perheestään hän kertoo paljon. Muistelun luettuani ymmärsin, kuinka voimakkaita tunteita opiskeluaika voi herättää vielä runsaan neljäkymmenen vuoden jälkeenkin.

Olen valinnut lähempään tarkasteluun kaksi kirjoitusta. Ne ovat saamistani kirjeistä pisimmät, puhtaaksi kirjoitettuna kolme - neljä sivua. Kummassakin on kuvaus siitä, miten kirjoittajat päätyivät lastentarhaseminaariin opiskelijoiksi ja kumpikin kirjoittaa monipuolisesti opiskeluaikastaan. Tunnelmaltaan ne ovat positiivisia ja samantyyllisiä. Olisin halunnut ottaa lähempään tarkasteluun kolmannen, aivan erilaisen kirjoituksen, mutta en saanut häneltä vastausta. Edellä mainitsemaani pitkää ja negatiivissävyistä kirjoitusta en ottanut siksi, että siinä painottui opiskelun jälkeisen elämän kuvaaminen, opiskeluaikasta kerrotaan vain vähän. Kun olin valinnut ne kirjoitukset, joita halusin tarkastella lähemmin, kirjoitin ne uudelleen siten, että jätin pois sellaisia kohtia, joista olisi voinut saada selville opiskelijan henkilöllisyyden. Sen jälkeen lähetin korjatut versiot ja opiskelijan alkuperäisen kirjoituksen heille tarkastettavaksi ja pyysin, että luettuaan korjatun version, he voisivat tehdä korjauksia ja lähettää sekä korjatun että alkuperäisen kappaleen minulle. Kahdelta opiskelijalta sain muistelut takaisin, yhdeltä en saanut mitään vastausta. Korjatut kirjoitukset lähetin ja sain takaisin tammi-helmikuussa 2003. Valitseni muisteluiden kirjoittajat olen nimennyt Raisaksi ja Armiksi.

7.1.1 Karjakko, laivasähköttäjä, lastentarhanopettaja - Raisan tarina

Raisa on kirjoittanut muistelunsa kuulakärkikynällä uusiokirjepaperille ja otsikoinut kirjoituksensa öMuisteluita ja ajatuksia opiskelustani Tampereen Lastentarhaseminaarissaö. Kirjoitus alkaa kysymyksellä Miksi hakeuduin lto-koulutukseen? Muita apukysymyksiä hän ei ole kirjoituksessaan käyttänyt. Teksti on sujuvaa ja tuntuu kuin Raisa olisi alkuun päästyään antanut ajatustensa kiidättää hänet menneisiin tapahtumiin. Joissain kohden hän on korjannut sanan ja vetänyt sen yli viivan. Muistelunsa lopussa Raisa toivoo, että önäistä hyppelehtivistä muisteluistaö olisi apua. Kun pyysin Raisalta luvan käyttää hänen koko muisteluaan tutkimuksessani ja kehotin muuttamaan kohdat, joita ei halua kertoa, hän teki pari kolme muutosta, jotka hän katsoi olevan liian intiimejä julkaistavaksi. Muutokset eivät vaikuta sisältöön oleellisesti.

Raisa aloittaa kysymyksellä: miksi hakeuduin lastentarhanopettajakoulutukseen? Vastauksensa alussa hän kertoo lapsuuden ja nuoruuden toiveammateistaan. Pikkutyttönä hän halusi ryhtyä karjakoksi, koululaisena hän opetteli morse-aakkoset, koska haaveili laivasähköttäjän urasta voidakseen matkustella ja nähdä maailmaa. Hänen isänsä oli ollut nuorena merillä ja perhe purjehti kesäisin kotijärvellä. Johtokunnan pöytäkirjoissa olevan hyväksytyjen listan mukaan Raisan kotipaikka oli maalaispitäjä, ja lapsuuden haave karjakoksi ryhtymisestä selittyy sillä. Raisan haave laivasähköttäjän ammatista ei ollut tyypillinen 50-luvun tyttöjen haave ja Raisa poikkeakin tässä kohden siitä perinteisestä stereotyyppisestä mallista, joka lastentarhanopettajaksi haluavista tytöistä on ollut. Erilaisuuden vaikutelmaa lisää vielä se, että isän ammatti oli hänelle esimerkkinä.

Perheestään ja vanhemmistaan Raisa ei kerro, mutta eri yhteyksistä käy ilmi, että hänellä on kolme sisarusta ja hän on perheen vanhin lapsi. Lastenhoitokokemusta hän oli saanut hoitamalla pienempiä sisaruksiaan. Omalla paikkakunnalla ei ilmeisesti ollut oppikoulua, sillä Raisa kertoo olleensa kouluasunnossa sisaruksilleen äiti ja isäkin. Kouluasunnon vuokraa hän kertoo maksaneensa hoitamalla iltaisin ja öisin taksia ajavien vuokraisännän ja -emännän kolme lasta. Koska oppikouluja oli 1940-luvulla harvassa, oli lapsien jo varhain lähdettävä kotoa ja itsenäistyttävä. Koulukortteerissa asuminen oli hyvin yleistä Raisan ollessa oppikouluikäinen. Nelilapsisen perheen vanhimpana tyttärenä Raisa oli jo kotona tottunut pitämään pienemmistään huolta, mutta hän otti myös taloudellisista vastuuta maksamalla työllään kouluasunnon vuokraa. Sisaruksista huolehtiminen, varaaitinä oleminen, oli sekin aika tavallista monilapsisissa perheissä, mutta koulupaikkakunnalla vastuu oli suurempi, piti olla sekä äiti että isä. Tämä merkitsi sisarusten koulunkäynnistä huolehtimista ja ehkä myös kurinpidollisia asioita, mistä kertonee viittaus isänä olemiseen.

Raisan kesätyöt olivat lapsenhoitoon liittyviä. 15-vuotiaana hän oli työssä kotikylän kesäsiirtolassa ja yhden kesän kotiapulaisena Helsingin lähellä olevassa saarella, jossa hoiti kahta poikaa. Raisan päästyä ylioppilaaksi kesäsiirtolan johtajapariskunta järjesti hänelle kesäksi apulaisen paikan Kustavista. Kesäperheen äiti työskenteli lastentarhanopettajana Helsingissä ja Raisa pääsikin syksyllä harjoittelijaksi samaan lastentarhaan. Myöhemmin syksyllä kesäsiirtolan johtajapariskunta ilmoitti Raisalle lastentarhanopettajakoulutuksen alkamisesta, öheidän mielestään siinä olisi minulle sopiva uraö. Ilmoituksen seminaarin alkamisesta Raisa muistelee itsekin nähneensä Kotiliedessä lukion loppuvuonna. Lastentarhaharjoittelusta Helsingissä Raisa toteaa:

öAluksi se oli vaikeaa, mietin onko minusta tähän. Lapset kuitenkin ihastuttivat ja kiinnostivat, työ alkoi tuntua mukavammalta. Siispä pyrin ja pääsin kokeisiin Tampereelle.ö

Pääsykokeisiin Tampereelle tuli ylioppilastyttö, jolla oli kokemusta lastenhoidosta ja myös lastentarhasta. Pääsykokeista hän kertoo lyhyesti:

öpääsykokeet olivat minusta mielenkiintoiset. Tein tehtävät innokkaasti ja vaistonvaraisesti, vähän kuin leikilläni. Mieleeni jäivät mustetahrat ja haastattelu. Ihan positiivinen kokemus.ö

Muisteluissa opiskelijoiden suhtautuminen pääsykokeisiin oli kahdenlaista, toiset jännittivät, toiset suhtautuivat niihin rennommin, kuin leikiten. Suhtautumistapaan saattoi vaikuttaa se, miten vakuuttunut oli siitä, että ala oli juuri se oikea. Raisa oli jo harjoitteluaikana kysellyt,

olenko oikealla alalla. Hän ei ollut vielä sitoutunut ammattiin ja saattoi siitä syystä suhtautua kokeisiin kevyemmin.

Kertomuksen alussa Raisa ei kerro, miksi hän hakeutui lastentarhanopettajakoulutukseen. Hän mainitsee kuin sivumennen nähneensä ilmoituksen Kotiliedessä. Koulutukseen hakeutuminen tapahtui kesäsiirtolan johtajapariskunnan kehotuksesta, heidän mielestään lastentarhanopettajan ammatti oli Raisalle sopiva. Kirjoituksessa ei tule esille, mitä mieltä Raisa oli. Hän otti vastaan pariskunnan hänelle järjestämän kesätyöpaikan ja meni lastentarhaharjoitteluun, kun se hänelle järjestettiin. Mutta jo lastentarhaharjoittelussa hän alkoi empiä, oliko oikeassa paikassa ja opiskelunkin hän aloitti epäillen. Olisiko Raisa hakenut koulutukseen, jos ystävälliset ihmiset eivät olisi häntä kannustaneet hakemaan ja auttaneet harjoittelupaikan saannissa? Edellä olevista työ- ja kouluasuntolakuvauksista voi päätellä, että Raisa ei ollut avuton, siitä syystä hän ei apua tarvinnut. Oliko hänellä mielessä jokin muu ammatti?

Pääsykokeiden tuloksia odotellessa Raisa oli epävarma, öen uskonut pääsevänä. Raisan epävarmuus seminaariin pääsemisestä oli yleistä. Lähes kaikki aineistooni kuuluvat opiskelijat kertovat olleensa varmoja, että eivät pääse koulutukseen. Johtuiko epäilevä asenne siitä, että soveltuvuuskokeet olivat uusi kokemus vai siitä, että ei oikein tiedetty, mitä lastentarhanopettajaksi aikovalta odotettiin? Vai olivatko soveltuvuuskokeiden pitäjät saaneet opiskelijat tuntemaan itsensä epävarmoiksi? Monet opiskelijat kertoivat, että varsinkin toisen psykologin haastattelu oli ollut epämiellyttävä.

Opiskelun Raisa kertoo aloittaneensa ökatsotaan nyt- mielellä. Syyn empimiseen hän kertoo olleen taloudellisen tilanteen epävarmuus. Tärkein asia opiskelujen alussa näyttää olleen kohtuuhintaisen vuokra-asunnon löytäminen. Opiskeluajan asumisesta Raisa kertoo:

öSain asunnon kahden entisen koulutoverini kanssa: yksi huone, kilpailu vuokraisännän ja meidän välillä vessasta aamuisin, puhua piti iltaisin kuiskaten, sähköpannussa keitettiin ruuat, puurot, vellit, sopat ja iltateet.ö

Asunto sijaitsi öKissanmaan perukoillaö ja matkaa kaupunkiin oli aika tavalla, sillä bussitkaan eivät ajaneet sinne asti. Koska opetustilat olivat ympäri kaupunkia, joutuivat opiskelijat olemaan liikkeellä aamusta iltaan. Mutta siitäkin Raisa löytää hyvän puolen, sillä tavalla pääsi tutustumaan opiskelutovereihin. Yksi esimerkki kulkemisesta on Raisan pianonsoiton harjoittelu: hän kävi Aleksanterin koululla harjoittelemassa pianonsoittoa iltaisin ja sunnuntaisin ja joutui hakemaan avaimen Pyynikillä asuneelta opettajalta ja lopetettuaan soittamisen palauttamaan sen samaan paikkaan.

Raisa alkoi viihtyä seminaarissa, sillä opiskelijatoverit olivat mukavia ja opettajat välittivät heistä. Kalevan ahtaat ja vaatimattomat tilatkin alkoivat tuntua viihtyisiltä, ökyki kyljessä luentoja kuunnellessaö tutustui nopeasti. Mutta tekemistä oli paljon eikä aika tahtonut millään riittää.

öIllat kuuluivat jos jonkinlaisessa näpertelyssä. Tehtiin käsin kaikki, nuket ja niille vaatteet ja varusteet. Taiteltiin paperia, sahattiin palapelejä, rustattiin nukkekotia ja jouluseimeä, tekstattiin erilaisia malleja ja kopioitiin nuotteja, kudottiin ja virkattiin. Onneksi olin oppinut lukioaikana lukemaan ja kutomaan samanaikaisesti jo lukiossa. Piti opetella lauluja ja sormileikkejä, viihdytysleikkejä ja loruja.ö

Teoriaopetusta oli Raisan mielestä paljon ja monenlaista. Opettajien ammattitaitoa Raisa vähän epäilee, sillä monien luentojen sisältö jäi teoriaksi eivätkä luennonpitäjätkään osanneet niitä aina yhdistää käytäntöön. Raisa pohtii, että ehkä opettajilla itselläänkään ei ollut tietoa lastentarhatyöstä, kasvatustoppikin jäi hänen mielestään teoreettiseksi. Tohtori Otilan sairaanhoidon luennot olivat mielenkiintoisia, luennoimistyyli oli hauska ja asiat painuivat mieleen öihan leikitenö.

Harjoittelusta Raisa kertoo, että aina ei oltu tervetulleita ja joskus sai ponnistella tullakseen hyväksytyksi. Raisa toteaa, että öseminaarin mainetta piti ajatella oman arvioinnin ohellaö. Olivatko seminaarin opettajat muistuttaneet opiskelijoita tästä vai ajattelivatko opiskelijat niitä, jotka tulisivat samaan harjoittelupaikkaan heidän jälkeensä ja siksi yrittivät pitää suhteet kunnossa lastentarhanopettajiin. Useat opiskelijat muistavat Raisan tavoin lastentarhoissa vallinneen ikävän tunnelman, mutta kukaan ei kerro, että olisi noustu vastarintaan ja kieltäytytty menemästä niihin lastentarhoihin, joissa heitä ei otettu ystävällisesti vastaan. Ehkä tyytyminen vallitseviin olosuhteisiin johtui siitä, että opiskelijat tiesivät, että kaikki mahdolliset harjoittelupaikat olivat käytössä. Toisaalta 1950-luvulla opettajalla oli aikuiskoulutuksessakin auktoriteettiasema, opiskelijat eivät ajatelleetkaan nousevansa vastarintaan. Raisakin sivuaa tätä asiaa toisessa yhteydessä todeten: öKyllä me joskus keskenämme purnattiin ja todettiin, että koekaniineja ollaan, mutta kiltisti kuitenkin yritettiin tehdä kaikki vaadittava.ö Raisa pohtii:

öMeidät kai valittiin seminaariin jonkin joustavuus ja sopeutuvuus-kriteerin mukaan, niin olen monesti urani aikana ajatellut. Ainakin minulla on ollut vaikeaa tilanteissa, jolloin olisi pitänyt olla kova ja puolensa pitävä.ö

Koska monessa harjoittelupaikassa opiskelijoita ei kohdeltu ystävällisesti, näyttäytyy Ritva Mäkelä heidän puolustajanaan. Raisakin toteaa, että rehtori tuntui olevan arvostettu ja pidetty henkilö, joka piti opiskelijoiden puolta, ja hän oli taitava neuvottelemaan ja järjestämään asioita. Merkittävä asia Raisalle näyttää olleen se, kun hän sai käytännön apua Ritva Mäkelältä

koepäivien¹⁰⁷ aikana. Rehtori tuli auttamaan Raisaa vesivärien sekoittamisessa liisteristä ja värijauheesta ja sen ansiosta ökaikki onnistui kuitenkinö. Todennäköisesti Raisalle oli jäänyt liian vähän aikaa maalaushetken valmisteluun ja Ritva Mäkelä huomasi sen ja päätti auttaa. Koska kyseessä oli koepäivät, auttaminen oli mieliin painuva, sillä koepäivien aikaan opiskelijan tuli selviytyä itsenäisesti kaikista tehtävistä.

Raisa pohtii saamansa koulutuksen antia useissa kohdissa kirjoitustaan. Harjoittelu ja työnteko teorian rinnalla olivat hänestä hyvä ratkaisu.

öValmistuttua ei ollut olenkaan vaikeata aloittaa työtä, ryhmän hallinta oli hallussa ja keinoja toimia. Oli hyväksi nähdä kokea monien opettajien työtä ja tutustua erilaisiin tarhoihin.ö

Toiminnansuunnittelusta on Raisalle jäänyt hyviä muistoja ja hän kertoo, että luovuus ja kekseliäisyys toimintatuokioiden järjestämisessä ja koko toiminnassa riitti hyvin työssä. Raisan mielestä oli myös hyvä, että aiheista (tarkoittaa todennäköisesti keskustelua) nyhdedettiin kaikki mahdollinen irti. Mutta lauseen loppuun hän on lisännyt övälistä vähän huvittavastiö. Jo ilmaisu nyhdedettiin kaikki irti antaa mielikuvan, että Raisasta olisi voinut jättää jotkut asiat vähemmälle opettamiselle ja ilmaisu övälistä vähän huvittavastiö vahvistaa tulkintaa ja tuo esiin sen, että ehkä jo opiskeluaikana tai ainakin myöhemmin monet asiat olivat tuntuneet liikaa valmiiksi pureskelluilta.

Hyvänä asiana työelämääkin ajatellen on Raisalle jäänyt mieleen Suojelusenkeli-näytelmän valmistaminen opiskelijatovereiden kanssa. Hän kertoo onnistuneensa roolissaan hyvin ja on myöhemminkin näytellyt lapsille ja öteatteri on ollut työvuosinani käytössä jatkuvastiö. Seminaarin opetussuunnitelmassa ei näyttelemistä eikä muutakaan teatteriin viittaavaa mainita. Ilmeisesti opiskelijat tekivät näytelmän omin voimin, sillä kertomuksista saa sen kuvan, että harjoittelu tapahtui vapaa-ajalla. Mutta tämä harrastuspohjalta tapahtunut toimintakin antoi valmiuksia työelämään.

Vaikka Raisa on pääasiassa tyytyväinen opiskelun antamiin valmiuksiin tehdä lastentarhanopettajan työtä, esittää hän joitakin parannusehdotuksia.

ö Erikoisesti olisi opiskelun aikana pitänyt saada enemmän tietoa työyhteisöasioista, aikuisten kanssa työskentelystä, johtajana toimimisesta. Onneksi niitä asioita oli mahdollisuus opiskella myöhemmin, mutta aluksi oppi oli yritystä ja erehdystä. Puutteena koin alussa myös sen, ettei ørityistapauksistaø lapsista ollut tietoa tarpeeksi.ö

¹⁰⁷ Kahden ns. koepäivän aikana opiskelijan piti toimia itsenäisesti ja ottaa kaikki vastuu lapsista.

Aikuisten kanssa työskentelyn mainitsee pari muutakin opiskelijaa, samoin sen, että erityislapsien kanssa työskentelyyn olisi pitänyt koulutuksessa perehtyä enemmän. Mutta Raisa oli ratkaissut työyhteisöasiat hakemalla lisäkoulutusta. Kirjoituksessaan hän kytkee tämän aikuisten kanssa työskentelyn siihen, että oli vaikeaa pitää puolensa, olla kova.

Kirjoituksensa loppupuolella ikään kuin tarinan huipennukseksi Raisa kertoo kaksi mieliin painuvaa tapahtumaa. Opintomatkan Tanskaan hän nimeää öelämän tapaukseksi eritoten siksi, että meinasin joutua siitä luopumaan rahojen ollessa aivan lopussa. Aivan viime tipassa sain kuin ihmeen kautta matkarahat kasaan.ö¹⁰⁸ Toinen merkittävä asia tapahtui pientenlastenkodin harjoittelussa. Vauvojen hoitoa Raisa kritisoi, se oli ömahdottoman vanhanaikaista. Sitä vastaan me kyllä purnattiin ääneenkin. Lapset olivat siellä käsiteltäviä pikku paketteja.ö Mutta tapahtuma, joka näkyi hänen elämässään myöhemminkin, oli sylikummina olo pienelle orvolle pojalle. Raisa kertoo seuranneensa pojan elämää myöhemminkin, he asuivat muutaman vuoden samalla paikkakunnalla ja poika pääsi oikein hyvään perheeseen. Raisa ei kerro, miksi juuri hänestä tuli pojan sylikummi. Tuskin hän oli sitä itse pyytännyt, mutta ehkä se, että hän oli jo nuoresta pitäen ollut varaäitinä omille sisaruksilleen, teki hänestä kypsemmän kuin monet opiskelijatoverinsa.

Taloudellisista vaikeuksista, rahapulasta, Raisa kirjoittaa useampaan kertaan. Erityisesti kesäharjoittelujen takia rahatilanne oli heikko. Raisahan oli tottunut jo nuoresta pitäen olemaan kaikki kesät töissä ja muun muassa kouluasunnon vuokraa hän oli maksanut työllään. Ilmeisesti perheellä ei ollut mahdollisuutta maksaa Raisan koulunkäyntiä, olihan perheessä vielä kolme muuta lasta koulutettavana. Mutta Raisa keksi erilaisia keinoja ansaita rahaa.

öYhden kesän aikana korjautin hampaani kotipitäjän hammaslääkärillä ja maksoin homman keräämällä hänelle metsämarjoja.ö

Rahapula ei ollut outo asia muillekaan opiskelijoille. Koulumatkoja käveltiin, että rahaa olisi säästynyt muuhun, opiskelurahoja oli ansaittu jo etukäteen olemalla töissä esimerkiksi epäpätevänä opettajana, ja asuminenkin järjestyi halvemmalla monen tytön yhteisasumisena. Opintotukea tai muuta vastaavaa avustusta opiskelijat eivät saaneet, ainoa avustus oli vapautus seminaarin lukukausimaksusta, mutta sen saamiseen tarvittiin hyvät perustelut.

Muistelunsa lopuksi Raisa toteaa, että opiskeluajasta on jäänyt enimmäkseen mukavia muistoja kiireestä ja kovasta aherruksesta huolimatta. Jatkuva rahapulakin öihan kuin kuului asiaan.ö Opetus antoi perustietoja, joilla pääsi alkuun, tukena vankka käytännön osaaminen.ö Työelä-

¹⁰⁸ Ensimmäisessä muistelussaan hän kertoo, mistä sai rahat, mutta toisesta Raisa sen poisti.

mään sijoittumisesta ja lastentarhanopettajana toimimisesta Raisa ei kerro. Viittauksesta johtajana toimimiseen voi päätellä, että Raisa on jossain työuransa vaiheessa ollut johtotehtävissä.

Raisan kirjoitus antaa kuvan reippaasta ja työtä pelkäämättömästä selviytyjästä. Hän kertoo itsestään tekemisiensä kautta, ei kehu itseään, mutta kuvaa, mihin kaikkeen oli ryhtyttävä, jos mieli selvittää opiskelusta. Hän ei kaihda kertoa taloudellisista vaikeuksista, joita tuolloin oli lähes jokaisella opiskelijalla. Koulutustakin hän kuvailee realistisesti, oli kiirettä, monenlaista tekemistä, pitkät välimatkat niin että opiskelupäivät venyivät liian pitkiksi. Hän tuo esiin koulutuksen negatiivisetkin puolet: luennoitsijat eivät aina osanneet yhdistää teoriaa käytäntöön ja joissakin lastentarhoissa oli torjuva vastaanotto. Raisan mielestä joustavuutta ja sopeutuvaisuutta painotettiin liikaakin, työelämässä oli vaikeaa pitää puoliaan. Loppujen lopuksi Raisalle on jäänyt hyvät muistot opettajista, he välittivät opiskelijoista. Kun lähestyin Raisaa uudelleen 2003 ja pyysin lupaa käyttää hänen koko muisteluaan, sain kirjeen, jossa Raisa kirjoittaa, että kymmenen eläkevuoden jälkeen ajatellessaan työvuosiaan, hän on tyytyväinen ammatinvalintaansa. Lopuksi hän toteaa, että övarmaan me vanhat tehtiin kutsumustyötä, suurin osa ainakinö.

7.1.2 Käsityönopettaja, sairaanhoitaja, lastentarhanopettaja - Armin tarina

Armi on kirjoittanut muistelunsa kirjoituskoneella. Hän ei ole kirjannut lähettämiäni kysymyksiä kirjoitukseensa, mutta viittaa joissain kohden niihin. Muistelu on huolella kirjoitettu, mutta sävy on tuttavallinen ja positiivinen. Tuntuu, että muisteleminen ei ole ollut vastenmielistä. Kirjeen Armi aloittaa kertomalla, että oli yllättynyt yhteydenotostani, mutta kertoo muistavansa minut kurssinsa 40-vuotistapaaamisesta. Alkuperäisen kertomuksensa alussa Armi kertoo asumisestaan, mutta on korjaamassaan versiossa halunnut siirtää tämän osan myöhempään kohtaan, ja aloittaa kertomalla ensin taustaa alalle hakeutumiselleen. Korjatun muistelun loppuun Armi on myös lisännyt arvion koulutuksen merkityksestä. Alkuperäisen kirjoituksensa hän lopettaa pahoittelemalla, että ei osaa sanoa asioita lyhyesti ja kertoo, että hänestä on hauska muistella, vaikka aluksi tuntui vaikealta.

Muistelunsa Armi aloittaa samaan tapaan kuin Raisakin kertomalla ammattihaaveistaan. Kouluaikana hän halusi ryhtyä käsityönopettajaksi, koska ihaili käsityönopettajaansa ja örakasti kaikkea käsityötäö. Mutta äiti oli ammatinvalintaa vastaan, sillä hänellä oli kokemusta käsityönopettajaksi opiskelevista.

öÄitini asui nuoruutensa Hämeenlinnassa ja heillä oli Wetterhoffin opiskelijoita alivuokralaisina. Äitini seurasi heidän kotitehtäviään (pieniä näytetilkkuja) ja ilmoitti minulle, ettei kärsivällisyyteni riittäisi.ö

Tähän päätökseen Armi näytti tyytyvän, sillä ylioppilaskeväänä hän sanoo päätyneensä sairaanhoitajan ammattiin. Kurssi alkoi vasta tammikuussa, ja Armi meni kesätöihin verotoimistoon. Siellä työtoveri kehotti Armia hakemaan lastentarhan avointa harjoittelijan paikkaa, koska tiesi minun pitävän lapsista. Armi sai paikan ja kertoo jo parin viikon päästä tienneensä, ettei hänestä tulisi sairaanhoitajaa. Hän haki Helsinkiin Ebeneser-Seminaariin ja pääsi soveltuvuuskokeisiin. Pääsykokeissa hakijoille kerrottiin, että Tampereelle perustetaan uusi lastentarhaseminaari ja se aloittaa toimintansa vuoden 55 alkupuolella. Sinne voisi hakea, jos ei pääsisi Helsinkiin. Armi ei päässyt ja oli niin pettynyt, ettei edes kysynyt, miten kauas oli jäänyt hyväksytystä pisterajasta.

Arminkin tarinassa muut auttoivat häntä valitsemaan tulevan ammatin. Äiti vastusti käsityönopettajan ammattia, hän ilmoitti Armille, ettei kannata hakea. Ja Armi totteli tai uskoi äidin vakuuttelut. Armi aikoi sairaanhoitajaksi kuten moni muukin hänen opiskelutovereistaan ilmoittaa aikoneensa. Mutta kesätyöpaikan työtoveri keksii hänelle uuden ammatin ja harjoitteleessaan lastentarhassa Armi päättää hakea lastentarhanopettajakoulutukseen. Pettymys oli suuri, kun hän ei päässyt Ebeneseriin. Ilmeisesti häntä on jäänyt askarruttamaan, kuinka lähellä sisäänpääsy oli ollut.

Jouluaattona vuonna 1954 Armi sai omien sanojensa mukaan parhaan lahjan: postissa tuli kutsu Tampereelle soveltuvuuskokeisiin. Ennen kuin Armi kertoo Tampereen kokeista, hän selvittää millaiset Helsingin kokeet olivat olleet. Ne kestivät kolme päivää.

Ø Tutkijatø siellä olivat kaikki nuoren näkökulmasta vanhoja nutturapäisiä naisia, joilla oli vain määrätty perusilme ja joihin en tuntenut saavani rehtori Armo-Laina Sireliusta lukuun ottamatta mitään henkilökohtaista kontaktia. Olin kotiin lähtiessäni kuin puristettu sitruuna. Tästä johtuen jännitin Tampereen kokeita aivan hirveästi, vaikka ne kestivätkin vain yhden päivän, eikä sitäkään iltaan saakka.ø

Tampereen kokeita Armi kuvaa näin:

ø Ritva Mäkelästä pidin alusta lähtien, samoin toisesta miespuolisesta psykologista. Toisen psykologin nimeä en muista, liekö aktiivista unohtamista, sillä hänen kanssaan tunsin oloni epävarmaksi.ø

Helsingin kokeiden järjestäjistä Armi luo mielikuvan: vanhat ja etäiset opettajat. Vastakohta edelliselle olisi: nuoret ja ystävälliset opettajat. Vaikka Armi ei kuvaakaan Tampereen kokeiden haastattelijoita tuolla tavalla, saattaa Helsingin kokeiden kuvaus johdattaa lukijan näin ajattelemaan. Myös se tulee ilmi, että Tampereella haastattelijoiden joukossa oli miehiä. Mutta oli Tampereellakin yksi poikkeus tästä positiivisesta ryhmästä: toinen psykologi, joka sai Ar-

min epävarmaksi. Vertaamalla Helsingin ja Tampereen pääsykokeita ja todettuaan, että Tampereella oli ystävällisemmät ötutkijatö, Armi luo kuvaa, että oli parempi kun ei päässyt Helsinkiin opiskelemaan. Ebeneserin opettajista luotu käsitys saattoi ainakin iän puolesta osua oikeaan, sillä 1950-luvun puolivälissä Ebeneserin¹⁰⁹ opettajista osa oli aika iäkkäitä. Ja kuten Armin arvelee, nuoren naisen silmin katsottuna he näyttivät vielä vanhemmilta.

Vaikka Armi alussa jännitti Tampereen kokeita, jäi hänelle niistä mukava muisto, ösiellä oli suorastaan hauskaa.ö Armi koki olevansa kokeissa kuin kotonaan ja hän on ainoa tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista, joka uskoi tulevansa hyväksytyksi seminaariin. Jännitystä varmasti helpotti se, että hän oli ollut jo yksissä soveltuvuuskokeissa ja hänellä oli kokemusta, miten niissä toimitaan. On myös mahdollista, että osa kokeista oli samoja kuin Helsingissä. Armi kertoo, että niin varma hän oli ollut valinnastaan, että olisi ollut aivan mykistynyt, jos ei olisi tullut hyväksytyksi. Mutta nyt enemmän elämäkokemusta omaavana hän haluaa lieventää silloista itsevarmaa ajatteluaan ja toteaa: ö Nyt aivan naurattaa silloinen varmuus.ö

Tampereelle opiskelemaan tullessaan Armi muutti ensimmäistä kertaa pois kotoa. Asunnostaan hän kertoo:

öTuttavan tuttavani kautta sain asunnon itseäni kymmenen vuotta vanhemman opettajan luota jakaen hänen kanssaan hänen pienen 24 neliömetrin yksiönsä. Ikäerostamme huolimatta tai sitten siitä ja hänen kypsästä persoonallisuudestaan johtuen viihdyin alusta lähtien hyvin. Meistä tuli ystäviä, jatkoimme yhteydenpitoa vuosikautia.ö

Asuntoasiassa Armilla oli hyvä onni, hän sai heti mieleisensä asunnon, hänen ei tarvinnut jakaa pientä huonetta kuin yhden henkilön kanssa. Toiset joutuivat muuttamaan useita kertoja ja esimerkiksi Raisa asui pienessä vuokrahuoneessa kahden muun tytön kanssa. Olivatko vanhemmat tai äiti vaikuttaneet asiaan, halunneet näin auttaa tyärtään alkuun? Koska Armi ei kerro taloudellisista vaikeuksistaan, saa sellaisen kuvan, että häntä autettiin kotoa käsin.

Opiskelusta Armi kertoo erittäin myönteisesti. Hän arvelee, että heidän opiskeluaikansa poikkesi myöhemmistä, sillä he olivat öjotain mitä Tampereella ei ennen ollutö. Heistä oltiin kiinnostuneita kurssin alussa ja valmistumisen aikoihin, heitä kuvattiin ja heistä kirjoitettiin. Kielteisiäkin asioita oli: tilat, jotka sijaitsivat ympäri kaupunkia ja negatiivinen vastaanotto eräissä kaupungin päiväkodeissa. Kumpikaan seikka ei häntä rasittanut. Paikasta toiseen kulkemisessa oli se hyvä puoli, että koko kaupunki tuli tutuksi ja harjoittelussa hänellä oli onnea, sillä hän ei joutunut sellaisiin paikkoihin, joissa opiskelijoita ei haluttu ottaa harjoitteluun. Negatiivisesta

¹⁰⁹ Muun muassa Armo ö Laina Sirelius oli syntynyt vuonna 1897, Irja Piisinen 1913. Tampereen opettajien syntymävuodet ovat: Liisa Ingelin 1922, Ritva Mäkelä 1925, Lea Paunu 1920. Suurin osa Tampereen lastentarhaseminaarin ensimmäisen kurssin opiskelijoista oli mitä todennäköisimmin syntynyt 1930-luvun puolivälissä tai vähän sitä ennen.

vastaanotosta hän kuuli opiskelijatovereiltaan. Toisetkaan opiskelijat eivät kerro, millaisia negatiivisia kokemuksia heillä oli harjoittelusta, torjuvasti käyttäytyviin lastentarhanopettajiin vain viitataan. Jos Armi ei koko opiskelunsa aikana joutunut kielteisesti opiskelijoihin suhtautuvaan lastentarhaan, on hänellä ollut hyvä onni. Tai sitten vastustus ei ollut niin voimakasta kuin minkä kuvan johtokunnalle ja sosiaalilautakunnalle lähetetystä kirjeestä ja opiskelijoiden puheista ja kirjoituksista saa. On mahdollista, että joissakin lastentarhoissa vain jotkut opettajista kieltäytyivät opiskelijoiden ohjauksesta ja kun lastentarhassa oli ryhmiä yleensä kaksi tai enemmän, saattoi toisessa ryhmässä olla parempi vastaanotto. Armin lisäksi Anna kertoo, ettei koko aikana joutunut sellaiseen lastentarhaan, jossa olisi ollut kielteinen suhtautuminen. Anna nimeää ne lastentarhat, joissa ei harjoitellut: Amuri, Viinikka, Nekala. Kukaan ei kerro, millä tavalla opiskelijat valittiin eri harjoittelupaikkoihin. Todennäköisesti he eivät saaneet itse valita paikkaansa.

Armin tapa kertoa opiskelusta on hyvin informatiivinen, hän kuvaa tarkasti muun muassa opetuksen järjestelyjä. Olen käyttänyt näitä tietoja jo aikaisemmissa yhteyksissä. Hän kertoo myös siitä, miten koki opetuksen ja arvioi sen merkitystä työelämässään. Vaikka hän oli opiskeluaikana epäillyt joidenkin opetusalueiden hyödyllisyyttä, hän on myöhemmin löytänyt kaikista jotain hyvää. Esimerkiksi kotitaloudesta hän kirjoittaa:

öKotitalouden salojen yhteyttä lastentarhanopettajan työhön en aina opiskeluaikana jaksanut käsittää, kun iltamyöhään vaelsimme kotitaloudesta kotiin. Jälkeenpäin huomasi, mitä hyötyä saamistani erilaisista pintojen puhdistuksista, ruokalistoista yms. oli toimiessani päiväkodin johtajana ja joutuessani opastamaan uusia työntekijöitä työhönsä.ö

Koska 1950-luvulla kunnissa ei ollut ruokahuollon eikä siivoustyön ohjaajia, lastentarhojen johtajat joutuivat ottamaan ohjausvastuun myös näistä töistä ja laatimaan esimerkiksi ruokalistat. Vaikka Armi viittaa opiskelujen raskauteen ja opiskelujen ajoittumiseen myöhäiseen iltaan, seuraavassa lauseessa asia kääntyykin myönteiseksi, kun opittuja taitoja tarvittiin johtajan tehtävissä.

Opettajista Armi mainitsee soitonopettajan, veistonopettajan, Liisa Ingelinin ja Ritva Mäkelän. Soitonopettaja oli hyvin ystävällinen lämmittäessään Armin kylmiä käsiä ennen soittotunnin alkua. Veiston opettaja oli innostunut työstään ja Armi oppi häneltä paljon sellaista, mistä oli hyötyä työssä: hyödyllisiä puunkäsittelytaitoja, käyttämään puukkoa ja erilaisia sahoja ja kolvia. Sekä Ritva Mäkelän että Liisa Ingelinin opetuksesta Armi oli pitänyt, ja hän on edelleenkin tyytyväinen siihen, mitä hänelle opetettiin. Tyytyväisyyttään hän haluaa korostaa kertomalla, miten hän viimeisinä työvuosinaan oli seurannut opiskelijoita övähän säälienö, koska heillä ei ollut mitään askarteluvälikkeä tai viihdytysleikkejä äkillisiä tilanteita varten.

öKynän ja paperin kanssa he kyllä olivat hyvin tuttuja, mutta välillä tuntui kuin he olisivat halunneet mennä lapsiryhmää karkuun.ö

Armi mainitsee rehtori Mäkelän useaan kertaan kirjoituksessaan. Hänestä Ritva Mäkelän antamat ohjeet lastentarhaopin tunnilla olivat hyödyllisiä ja vaikka ökasvatusmetodeissa- ja tavoitteissaö tapahtui monia muutoksia työuran aikana. Armi kertoo pitäneensä kantavana periaatteenaan rehtorin opetusta, jonka hän saattoi hyväksyä empimättä:

öSaadessaan itse valita toimintansa kohteen ja noudattaa työskentelyssään omia menetelmiään, lapsi saa parhaan tyydytyksen. MUTTA kaikki lapset eivät ole yhtä luovia, kekseliäitä ja rohkeita, vaan tarvitsevat aikuista, joka rohkaisee ja opastaa heitä alkuun niin ideoissa kuin työtavoissakin.ö

Tätä opetusta Armi kertoo ajatelleensa silloin, kun kuunteli ökiistoja johdettujen askartelujen tarpeellisuudestaö.

Opiskelutovereista Armi kertoo saaneensa elinikäisiä ystäviä, mutta kurssin yhtenäisyyttä heikensi hänen mukaansa se, että öensimmäisellä kurssilla oli valtaosa Tampereelta tai naapurikunnista.ö Tosiasiassa puolet opiskelijoista oli muualta Suomesta ¹¹⁰. Kesäsiirtolassa, sairaala- ja seimiharjoittelussa ja työharjoittelussa pientenlasten kodissa pääsi Armin mielestä parhaiten tutustumaan tamperelaisiin opiskelutovereihin. Kurssin ikäjakauma oli suuri, nuorimmat olivat 20-vuotiaita, vanhin täyttänyt jo 30 vuotta. Armi epäileekin sen aiheuttaneen jännitteitä, jotka hän on vasta myöhemmin ymmärtänyt. Armi arvelee, että tamperelaiset olivat boksielämää viettäville kateellisia riippumattomuudesta tietämättä mitään niistä taloudellisista ja muista vaikeuksista mitä muualta tulleilla saattoi olla. Oliko myös Armilla Raisan tapaan toimeentulon kanssa vaikeuksia? Kirjoituksen perusteella sitä on vaikea päätellä, mutta koska Armi ei missään muussa yhteydessä viittaa omaan talouteensa, saattoi hän saada taloudellista tukea kotiaan. Todennäköisesti monellakaan tuona aikana toisella paikkakunnalla opiskelleella ei ollut ylimääräistä rahaa käytössä ja asuminen alivuokralaisena rajoitti elämää. Mutta Armille riippumattomuus ja itsenäinen elämä kodin ulkopuolella antoivat itseluottamusta.

Opiskeluelämästä Armille on jäänyt mieleen kurssitovereidensa tapaan vanhojen tanssien harjoittelu Tekun poikien kanssa ja tekulaisten kulkueessa opiskelijat osallistuivat itsenäisyyspäivänä seppelenlaskuun sankarihaudoille. Kööpenhaminaan suuntautuneen kurssimatkan Armi vain mainitsee, samoin lastenjuhlat, joita järjestettiin kurssimatkan rahoittamiseksi.

¹¹⁰ Toimintasuunnitelman ja johtokunnan pöytäkirjojen mukaan 25:stä opiskelijasta 11 oli Tampereelta, yksi Kangasalta ja yksi Nokialta. Loput olivat eri puolilta Suomea.

Lopuksi Armi kiittää kahteen kertaan saamastaan koulutuksesta. Ensimmäinen sitaatti on alkuperäisestä kirjeestä, toisen hän halusi lisätä, kun kuuli, että käytän hänen kirjoitustaan työssäni. Liitän ne molemmat tähän

öKaiken kaikkiaan minulla on vain hyviä muistoja kurssiajastani. Soittokoetta jännitin tosin siinä määrin, että muistan pikkusormeni värisseen ihan holtittomasti. Koen saaneeni hyvät eväät Tampereelta elämäni varrelle enkä koskaan ole katunut ammatinvalintaani.ö

öOlin omalla alallani, sain toimia lasten parissa, näpertää käsilläni niin askarteluja kuin käsitöitäkin. Kiitos työtyytyväisyydestäni kuuluu myös kohtalolle, joka ohjasi minut jatko-opintoihin, erikoistumaan kuulovammaisten lasten parissa tehtävään työhön. Viittomakielessäkin oli käsilleni käyttöä. Mutta kaikkeen tähän on ollut edellytyksenä Tampereen Lastentarhanopettajaseminaarissa saamani peruskoulutus.ö
(Lisätty 2003)

Armi toimi 36 vuotta lastentarhanopettajana päivähoitossa, tästä ajasta 20 vuotta erityispäiväkodin johtajana ja 15 viimeistä työvuottaan hän oli kuulovammaisten erityisopettajana.

Armin kirjoitus on positiivinen ja hän toteaaakin, että hänellä on vain hyviä muistoja kurssiajastaan. Kirjoitus on asiallinen ja selkeä, ilmaisuissa ei tule esiin voimakkaita tunteita, kirjoitustapa on kuvaileva. Muistelun perusteella Armi näyttäytyy nuorena naisena, joka kuunteli äidin neuvoja eikä ryhtynyt käsityönopeettajaksi, mutta löysi työtoverin innostamana uuden ammatin. Kymmenen vuotta vanhempi vuokraemäntä tuntuu olleen tärkeä tuki opiskeluaikana. Pääsykokeista Armi kertoo suhteellisen paljon, Ebeneseriin pyrkiminen oli merkittävä asia ja hylkäävän päätöksen saaminen suuri pettymys. Opetuksesta Armi kertoo tarkasti ja muistaa monia yksityiskohtia. Tekstiilitöistä hän ei kerro mitään, vaikka haaveilikin käsityönopeettajan ammattista, veistonopetuksen ja innostuneen opettajan hän huomioi. Negatiiviset asiat Armi kääntää myönteisiksi: kulkeminen paikasta toiseen auttoi tutustumaan kaupunkiin ja kotitaloustuntien hyödyn ymmärsi työelämässä. Ritva Mäkelän opetuksesta Armi oli poiminut työnsä moton. Lopuksi hän kiittää kohtaloa siitä, että jatkokouluttautui kuulovammaisten opettajaksi ja kiittää saamaansa pohjakoulutusta.

7.1.3 Tulkintaa

Raisan, Armin ja muidenkin opiskelijoiden kirjoituksia lukiessa on hyvä muistaa, että kertomukset eivät vain heijasta menneisyyttä, vaan kertoessaan ihminen myös tulkitsee tapahtunutta ja tuottaa uusia merkityksiä. Kerronnan lopputulokseen vaikuttaa se, missä elämänvaiheessa kerrotaan, mistä kerrotaan ja kenelle kerrotaan, kerromme vain sen, mikä tuntuu kulloinkin mielekkäältä. Samaakin tapahtumaa kerrottaessa kertomus on joka kerta erilainen. Raisalla ja

Armilla oli mahdollisuus muuttaa kertomustaan, kun pyysin heiltä lupaa käyttää muistelujaan kokonaisuudessaan työssäni. Molemmat tekivät muutoksia. Armi muutti alkua, jätti joitain lauseita pois ja siirsi osan kappaleesta toiseen kohtaan sekä lisäsi uuden kappaleen muistelun loppuun. Raisa poisti kirjoituksestaan asioita, jotka hän koki liian henkilökohtaisiksi ja korjatun version mukana lähettämässään kirjeessä pohtii työelämäänsä ja opiskelun merkitystä. Vaikka muutokset näyttivät pieniltä, oli niillä merkitystä kertomuksen tulkinnan kannalta.

Mielenkiintoinen kysymys on, kenelle opiskelijat kirjoittivat opiskelumuistojaan. Koska olin tavannut kaikki muistelun lähettäjät heidän 40-vuotiskurssitapaamisessaan ja esitellyt heille silloisessa työpaikassani lastentarhanopettajien koulutusta, he tiesivät kenelle kirjoittivat. Olin käynyt samaa seminaaria kuin hekin, mutta viisitoista vuotta myöhemmin. Kurssitapaamisessa oli läsnä Ritva Mäkelä, joka oli ollut seminaariaikanani rehtorina, mutta jonka työtoverikin olin ollut ennen hänen eläkkeelle jäämistään. Samaistettiinko minut opettajakuntaan kuuluvaksi, Ritva Mäkelän kollegaksi? Olinko opiskelijoille koulutuksen edustaja vai viisitoista vuotta nuorempi, saman koulutuksen käynyt lastentarhanopettaja? Saamistani kirjoituksista on vaikea päätellä, millaiselle henkilölle he ajattelevat kirjoittavansa. Alkupuhutteluissa ei ole paljoa eroa. Kolme muistelua on aloitettu puhuttelulla öHyvä Kaija Saine¹¹¹ö, yksi on kirjoittanut pelkän nimen, yksi puhuttelee etunimelläni ó hän on tehnyt elämäntyönsä Tampereella ja olemme tavanneet eri yhteyksissä ó, yksi öArvoisa tutkijaö ja yksi opiskelija ei puhuttele mitenkään, vaan on antanut muistelulle otsikon. Muisteluiden aloituksen perusteella ei saa selkeää käsitystä, että kirjoittajat olisivat mieltäneet minut auktoriteettina. Ainoastaan arvoisa tutkija-ilmaus saattaisi viitata arvostukseen, mutta enemmänkin tutkimuksen tekemiseen kuin kouluttajaan. Sekä Helvi että Armi tuovat esille tuttuutensa, Helvi kutsumalla minua etunimellä ja Armi viittaamalla yhteisiin tuttuihin.¹¹²

Kaikkien kirjoitusten tyyli on asiallinen, joistakin vastauksista saa käsityksen, että muisteleminen oli ollut mieluisaa. Tuntuu kuin vastaajat olisivat halunneet auttaa kyselykirjeen lähettäjää ja joku pahoitteleekin, ettei elämäntilanteensa vuoksi voi vastata pitemmin. Valitsemistani kahdesta kirjoituksesta saa sen käsityksen, että muistelijat ovat kirjoittaneet enemmän itselleen, varsinkin Raisan muistelu avoimuudessaan on vähän kuin puhetta itselle tai hyvälle tutulle. Opiskelijat, joita haastattelin, olivat minulle tuttuja päiväkotimaailmasta, toinen heistä oli johtaja lastentarhassa, jossa olin työssä 15 vuotta. Heidän kanssaan keskustelu oli luontevaa, olin heille enemmän nuorempi kollega kuin haastattelija. Keskustelu oli vilkasta, muistelijat tempautuivat muistoihinsa antamatta läsnäoloni häiritä.

¹¹¹ Sukunimeni oli vuoteen 2000 asti Saine.

¹¹² Armi tiesi, että olin ollut samassa päiväkodissa, missä hänen kurssitoverinsa oli johtajana ja olin laulanut samassa kuorossa hänen vuokraemäntänsä kanssa.

Minulle kirjoitusten lukeminen ja haastattelun kuunteleminen on ollut mielenkiintoinen matka menneisyyteen, koska monet asiat ovat hyvin tuttuja omalta seminaariajaltani. Valmistuin Tampereen Lastentarhaseminaarista vuonna 1971 ja vaikka muutoksia opetuksessa olikin tapahtunut viidentoista vuoden aikana, on kirjoituksissa paljon tuttua. Osaan lukea rivien välistä, mitä jokin lyhyesti sanottu asia tarkoittaa. Toisaalta on vaara, että tulkitsem liikaa omista lähtökohdistani toisten kokemuksia. Siitä syystä olen kirjoittanut paljon sitaatteja ja lainauksia, jolloin lukija voi tehdä aineistostani omat päätelmät.

Millaisen kuvan Armi ja Raisa antavat opiskeluajastaan, miten kirjoittavat siitä? Kirjoittaessaan molemmat ovat jo eläkkeellä, Armi viittaa asiaan epäsuorasti alkuperäisessä kirjoituksessaan, Raisa kertoo vuonna 2003 saamassani kirjeessä olleensa eläkkeellä jo kymmenen vuotta. Opiskeluajasta on kulunut yli 40 vuotta, joten on oikeastaan ihme, että molemmat muistavat monia yksityiskohtia seminaarissa opiskelusta. Molempien kirjoituksesta saa käsityksen, että muistelu on ollut mieluisaa ja havaintoa vahvistaa se, että muistelut ovat muihin saamiini kirjoituksiin nähden pitkiä ja monipuolisia.

Vaikka kaksi valitsemaani kirjoitusta ovat samankaltaisia, voi niissä havaita eroja. Raisa kertoo enemmän omakohtaisia tuntemuksiaan, Armi pitäytyy asiatiedoissa. Janne Sääntti (2007, 371) jakaa tutkimuksessaan omaelämäkerrat kerronnan mukaan kolmeen tasoon. Kirjoitustapa voi olla kuvaileva ja kertova pitäytyen enemmän pintatasolla tai siinä voidaan tuoda hyvinkin avoimesti esiin omia tunteita. Kolmas tapa kirjoittaa on tulkita omia kokemuksia ja tapahtumia ja asettaa itsensä historialliselle jatkumolle. Koska Raisan ja Armin kirjoitukset ovat lyhyitä muisteluja, on niiden kirjoitustapa pääosin kuvaileva. Raisa ilmaisee tunteita enemmän ja useassa kohdassa, Armin kirjoituksessa tunneperäiset ilmaukset liittyvät soveltuvuuskokeisiin. Armille oli kova pettymys, kun hän ei päässyt Ebeneseriin ja siitä syystä pääsykokeisiin liittyvien tunteiden nouseminen esiin on ymmärrettävää.

Yhteiskunnallista pohdintaa Raisan ja Armin muisteluissa on jonkin verran, molemmat tulkitsevat kokemuksiaan ja tapahtumia, peilaavat opiskelua työelämään. Raisalla pohdintaa on enemmän ja hän myös kritisoi opetusta. Raisan mielestä valintakriteerit olivat sellaiset, että seminaarissa opiskelijoista kasvatettiin sopeutujia ja työelämässä oli vaikeaa osata pitää puoliään. Opiskeluajana kyllä purnattiin opiskelijoiden kesken, mutta ököilti kuitenkin yritettiin tehdä kaikki vaadittavaa. Lastentarhanopettajien koulutuksessa vallitsi vielä 1950-luvulla kuuliaisuuden eetos; naisen, joka valmistui lastentarhanopettajaksi, oli johtosäännönkin mukaan käyttydyttävä moitteettomasti. Työelämässä ja varsinkin johtajan tehtävissä saattoi tulla vaikeuksia, miten toimia ristiriitatilanteissa. Toinenkin tapahtuma kuvaa Raisan yhteiskunnallista suuntautuneisuutta. Raisa kertoo, että hän sai lastenkotiharjoittelussa itselleen kummilapsen, hänestä tuli pienen pojan sylikummi. Se, että tehtävää tarjottiin Raisalle, kertonee, että häntä

pidettiin tehtävään kypsänä, vaikka kummius saattoikin olla vain symbolinen eikä Raisan oletettu ottavan suurempaa vastuuta lapsesta. Se, että Raisa otti tehtävän vastaan, osoittaa kypsyyttä ja vastuuntuntoa, varsinkin kun hän kertoo pitäneensä myöhemmin lapseen yhteyttä. Armi kertoo muistelussaan työelämästä, hän kirjoittaa lyhyesti urastaan ja tehtävistä, joissa on työelämänsä aikana toiminut. Erityisopettajan tehtävään hän kouluttautui työn ohella. Armin muistelusta saa kuvan, että hän otti vastaan haasteita eikä jäänyt samaan tehtävään.

Kummassakin kirjoituksessa opiskelu näyttäytyy mieluisana, Raisan suhtautuminen on kriittisempää, hän tuo julki opiskelusta myös negatiivisia puolia. Armin kirjoituksesta saa kuvan, että kaikki sujui hänen kohdallaan hyvin, harjoittelupaikatkin olivat sellaisia, joissa opiskelijat otettiin myönteisesti vastaan. Raisa ei kerro lastentarhaharjoittelupaikoista, mutta viittaa siihen, että aina ei ollut toivottu. Lasten kohtelua pientenlastenkodissa hän kritisoi, lapset olivat öpikku paketteja. Molemmat vakuuttavat olleensa tyytyväisiä ammatinvalintaansa. Armi on halunnut liittää korjattuun muisteluunsa kappaleen, jossa kertoo olleensa omalla alallaan ja Raisa pohtii vuonna 2003 lähettämässään kirjeessä, että övarmaan me vanhat tehtiin kutsumustyötä, mutta lisää loppuun ösuurin osa ainakinö. Kutsumusta ei kukaan mainitse varsinaisessa muistelussaan.

Armi ja Raisa eivät kumpikaan olleet ajatelleet ryhtyä lastentarhanopettajaksi, vaan he ikään kuin ajautuivat ammattiin toisten ohjaamina. Kummallekaan ammatti ei ollut lapsuuden haave, Armi oli haaveillut käsityöopettajan ammatista, Raisa kertoo kouluaikaisen haaveensa olleen laivasähkötäjä, mutta ei tarkenna, mitä koulu aika tarkoittaa. Viimeisellä lukioluokalla Raisa kertoo huomanneensa Kotiliedessä ilmoituksen lastentarhaseminaarin alkamisesta Tampereella, mutta vasta kun tuttavat alkoivat järjestellä asioita, hän lähti harjoittelemaan ja haki seminaariin. Raisan kerronnasta saa sen vaikutelman, että hän olisi vielä opiskelua muistellestaan-kin miettinyt ammatinvalintaansa. Kun hän toisessa kirjeessään kertoo, että kai ne soveltuvuuskokeet olivat kuitenkin hyvät, vahvistuu tunne, että ammatinvalinta ei ole ollut itsestään-selvyys. Toteamukseen, että varmaankin suurin osa heistä vanhoista teki kutsumustyötä, Raisa sisällyttää myös itsensä ja näin vakuuttaa, että oli oikealla alalla. Janne Säntti toteaa (2007, 381), että perinteisesti kutsumusopettajalla on tarkoitettu opettajaa, joka on halunnut opettajaksi lapsesta asti, mutta on niitäkin, joille on vähitellen työn kautta kehittynyt kutsumus. Armin ja Raisan kirjoituksia lukiessa saa vaikutelman, että kumpikin oli kutsumusammattissa, vaikka eivät lapsesta asti olleet halunneetkaan lastentarhanopettajaksi.

8 Lastentarhanopettajaseminaarin pioneerien tarinat

Tampereen lastentarhanopettajaseminaarin perustamiseen vaikutti voimakkaasti eduskunnassa tehdyt aloitteet ja niiden pohjalta käyty poliittinen keskustelu, mutta myös Tampereen kaupungin hallintohenkilöiden innostus. Seminaarin perustamista valmistelemaan valittiin seminaari-toimikunta keväällä 1954 ja jo valmisteluvaiheessa kutsuttiin Ritva Mäkelä neuvonantajaksi. Kun seminaari vajaan vuoden kuluttua helmikuussa -55 aloitti toimintansa, valittiin Ritva Mäkelä rehtoriksi ja Liisa Ingelin opettajaksi. Vuoden kuluttua saatiin toinen opettajan toimi ja siihen valittiin Lea Paunu. Näiden kolmen vakinaisen opettajan voimin hoidettiin osa opetuksesta ja käytännöllisen harjoittelun ohjaus ja heidän toimintansa kautta muodostui kuva Tampereen lastentarhaseminaarista. Koska olen voinut haastatella sekä Ritva Mäkelää että Lea Paunua, annan heidän kertoa omat tarinansa siitä, miten heistä tuli lastentarhanopettajia ja seminaarin opettajia, millaisia ihanteita heillä oli kouluttajina ja millaisena he muistavat seminaarin alun.

Ritva Mäkelästä kertovassa osuudessa olen käyttänyt lähteenä Anna Abelouahin ja Tiina Haapio-Yrjölän tekemää haastattelua (1993) sekä tammikuussa 1996 tekemääni haastattelua. Haastattelut ovat joiltain osin samansisältöisiä, sillä myös Abelouah ja Yrjölä ovat seminaarityönsään selvittäneet Tampereen lastentarhaseminaarin historiaa. Ajanjakso, jota he tutkivat, on pidempi, vuodet 1955-1977 ja siinä selvitetään tuona aikana koulutuksessa tapahtuneita muutoksia. Haastattelijoiden suhde haastateltavaan on myös erilainen, Ablouahin ja Yrjölän tullessa opiskelemaan Ritva Mäkelä oli jo eläkkeellä rehtorin tehtävästään. Koska olen ollut Ritva Mäkelän oppilas, mutta myös työtoveri, haastattelutilannetta voi luonnehtia vapautuneeksi. Aktivoin häntä kertomaan ja muistelemaan seminaarin alkua joillakin kysymyksillä ja kommentailla. Ritva Mäkelän muistelukerronta oli vivahteikasta, hän kertoi tapahtumista ja asioista mielellään ja monipuolisesti.

Lea Paunua haastattelin kaksi kertaa, heinäkuussa 1996 ja lokakuussa 1997. Olin ollut hänen oppilaansa, ja hän oli käynyt ohjaamassa opiskelijoita työpaikassani toimiessani lastentarhanopettajana. En ole ollut hänen työtoverinsa, sillä hän oli jäänyt eläkkeelle hieman ennen kuin menin lastentarhaopistoon opettajan sijaiseksi. Eläkkeellä ollessaan Lea Paunu piti kiinteästi yhteyttä entisiin työtovereihinsa, joten tutustuimme vuosien varrella. Lea Paunun kanssa käymäni keskustelut eivät olleet suoraviivaisia muisteluita, vaan keskustelun tuoksinassa saatoimme poiketa muistojen poluilta pohtimaan sen hetken koulutuspolitiikkaa. Keskustelu rönnyli ja siksi kaksi haastattelukertaa oli tarpeen. Kun kuuntelin ja luin litteroituja haastatteluja, ymmärsin, että molemmat haastateltavani olivat kertoneet henkilökohtaisiakin asioita. Lea Paunu painottikin, että jotkut asiat on syytä jättää meidän keskeisiksi. Olen tarkkaan harkinnut, mitä asioita kerron.

Koska molemmat haastateltavani ovat olleet opettajiani, tiesin, että he ovat erilaisia opettajapersoonia. Halusin, että kumpikin saa kertoa omalla tavallaan, omalla äänellään seminaarin alkuvuosista.

8.1 Rehtori Ritva Mäkelä

Ritva Mäkelä syntyi 1925 Pohjanmaalla ja kirjoitti ylioppilaaksi Tampereen tyttölyseosta 1945. Lastentarhanopettajan ammatista hänellä ei ollut juurikaan tietoa, mutta kun tati sitä hänelle suositteli, hän päätti hakea koulutukseen.

Ammatinvalinnanohjausta sain eräältä tutulta tytöltä, joka oli Ebeneserissä ja joka sanoi, että ei sinne voi ensimmäisellä hakemisella päästä, että pitää käydä talouskoulua, sitten hakeuduin syksyksi talouskouluun.

Talouskoulun suorittaminen on ollut hyvin yleinen lastentarhanopettajaksi aikovien lisäkoulutus ennen seminaariin hakemista ja tutkimusaineistoni yhdeksästä opiskelijasta kolme oli käynyt talouskoulun kurssin.

Ensimmäiset kokemukset pienten lasten laitoksesta Ritva Mäkelä sai talouskouluaikanaan, kun hän oli neljä päivää harjoittelemassa lastenseimessä. Kokemukset olivat kielteisiä ja hän päätti, ettei hänestä tule lastentarhanopettajaa, ja pyrki Jyväskylän Kasvatusopilliseen Korkeakouluun. Ritva Mäkelällä oli laudaturin paperit, mutta koska hänellä ei ollut terveydellisistä syistä arvosanaa voimistelusta, hän ei päässyt opiskelemaan opettajaksi. Niinpä hän hakeutui Tampereelle lastentarhaharjoittelijaksi. Ensimmäisessä lastentarhassa Ritva Mäkelä oli kuukauden verran.

Se olikin erittäin hyvä kokemus, sen pohjalta minä sitten sitkeästi uskoin, että lastentarhanopettajan ammatti on erittäin kiehtova ja lastentarha tasokas paikka. Sitten siirryin toiseen lastentarhaan, jossa kokemukset eivät olleet niin myönteiset, mutta silloin ymmärsin, että ahaa, kaikki riippuukin siitä, kuka sitä työtä tekee ja millä tavalla.

Harjoittelun jälkeen Ritva Mäkelä otti yhteyttä Helsingin Ebeneser-seminaariin, meni näyttämään paperinsa ja sai aloittaa opiskelun vuoden 1947 alussa, 22-vuotiaana. Valinta oli tuolloin hyvin yksinkertainen: näytettiin paperit ja niiden perusteella päätettiin, kuka otetaan koulutukseen ja koelukukauden aikana katsottiin, ketkä olivat alalle soveltuvia.¹¹³ Valmistuttuaan lastentarhanopettajaksi vuoden 1948 lopulla hän oli jonkin aikaa lastentarhaopettajan sijaisena Helsingissä, mutta halusi palata Tampereelle ja oli Pispalan lastentarhassa töissä vuoden. Sen

¹¹³ Soveltuvuuskokeet otettiin Helsingin Ebeneser -seminaarissa käyttöön vuonna 1948.

jälkeen hän oli vielä pari vuotta Helsingissä sijaisena ja olisi saanut vakinaisen paikankin, mutta asuntopulan vuoksi tuli Tampereelle ja sai Nekalan lastentarhan johtajan paikan vuonna 1952. Asunnon saanti oli 50-luvun alussa varsinkin suuremmissa kaupungeissa vaikeaa ja asunnoista oli pulaa, mutta perheelle löytyi asunnoksi pieni yksiö. Kalevan lastentalon valmistuttua syksyllä 1953 Ritva Mäkelää pyydettiin auttamaan alkujärjestelyissä ja hän siirtyi Kalevaan ns. alatarhan johtajaksi. Kauan hän ei ehtinyt sitä tehtävää hoitaa, kun häntä pyydettiin perustamaan Tampereen lastentarhaseminaaria. Ritva Mäkelä kertoo, että hänestä rehtorin tehtävään valittavalla olisi pitänyt olla akateeminen loppututkinto, minkä vuoksi hän ei ollut kovin halukas ottamaan tehtävää vastaan.

öi olisin halunnut olla lastentarhanopettajana, mutta sitten tietysti kun siihen [rehtorin tehtävään] ryhtyi, niin alkoihan se kovasti kiinnostaaí ö

Alku ei ollut helppo, sillä tamperelaiset lastentarhanopettajat vastustivat seminaarin tuloa. Mutta Ritva Mäkelä ei kokenut tuota aikaa kovin raskaana, sillä hän tiesi, että hänellä oli öoman hallinnon ja kaupungin tukiö. Myös oppilailta hän koki saavansa tukea, joskus ihan konkreettisestikin. Mukavana muistona Mäkelä kertoo, että yhden harjoittelukäynnin jälkeen opiskelija lähetti hänelle kukkia kotiin myötätunnon osoituksena. Osaksi juuri näiden vaikeuksien vuoksi ensimmäiset kurssit tulivat hyvin läheisiksi. Myös opiskelijat kertovat saaneensa tukea rehtorilta, mutta ottaneensa myös vastuuta seminaarin maineesta. Raisa-opiskelija kertoo:

öSeminaarin mainetta piti ajatella myös, oman arvioinnin ohella. Ritva Mäkelä tuntui olevan arvostettu ja pidetty henkilö, hän oli taitava neuvottelemaan ja järjestämään asioita. Hän piti meidän puoliamme.ö

Myös Essi muistelee rehtorin vastuullisuutta heistä opiskelijoista. Essi oli opiskelijatoverinsa kanssa eräässä lastentarhassa tullut siihen tulokseen, että lastentarhanopettaja oli tasapainoton. Kerrottuaan asiasta rehtorille, heidät sijoitettiin Kalevan lastentarhan Toimelaan työskentelemään. Anna kertoo, että toisessa lastentarhassa piti rehtorin käydä säestämässä laulutunnit, kun opettajat eivät halunneet sitä tehdä niinä päivinä, joina opiskelijat olivat paikalla. Kuvakirjojakin Ritva Mäkelä muistelee antaneensa jollekin opiskelijalle mukaan harjoittelulastentarhaan.

Koulutuksen alkuunpanijana ja rehtorina Ritva Mäkelä joutui kehittämään uusia ratkaisuja, jotka erosivat Ebeneser-seminaarin mallista. Tampereella harjoittelu toteutettiin uudella tavalla ja soitonopetus oli kokonaan uusi opetusalue. Pohtiessaan jälkikäteen seminaarin alkuaikoja ja omaa toimintaansa yhtenä koulutuksen perustajana ja kehittäjänä Ritva Mäkelä viittaa omaan positiiviseen kokemukseensa ensimmäisessä lastentarharajoittelussa:

öi näin, että voi olla siis semmoinen laitos, jossa eletään miellyttävällä tavalla iloisesti ja järjestyksellisesti, lasten ja aikuisten roolit ovat tasapainossa; silloin tajusin, että on

mahdollista, että lapset semmoisissa olosuhteissa mitkä lastentarha tarjoaa, elävät ja käyttäytyvät sillä tavalla että toiminta on mahdollisimman vähän rasittavaa hermostollisesti ja siinä on semmoinen iloisen puuhakkaan elämän maku ja silti semmoinen turvallinen järjestys. Ö

Jotta edellä mainittu iloisen puuhakas toiminta toteutuisi, aikuisella pitää olla vahva ammattitaito. Ritva Mäkelän mukaan lastentarhassa on aina kysymys vuorovaikutuksesta ja siitä miten aikuinen toimii, manipuloi lapsia: mitkä ovat ne ehdot, joilla toimitaan ja mikä on tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää. Ritva Mäkelä kuvaa asennettaan lastentarhanopettajan työhön opettajamaiseksi. Hänellä oli selkeä kuva siitä, mikä opettaja on ja millainen on aikuisen osuus lapsen ja nuoren maailmassa.

Ö lopputulos pitää kuitenkin olla semmoinen paikka, jossa kaikilla on hyvä olla, noin yleisesti hyvä olla. Että yleinen tuntu on semmoinen niin kuin Fröbelistä opimme. Minusta on aina ollut vastenmielistä kun puhutaan, että lasten ehdoilla, minä ymmärrän, ettei kenenkään ehdoilla vaan sillä tavoin, että lapset viihtyy, ja toisaalta lasten viihtyminen pitää rajata semmoisiin uomiin, että myöskin aikuinen viihtyy ja pystyy toimimaan siellä eläkeikänsä asti. Ö

Rehtori Mäkelän mielestä kasvatuksen lähtökohta lastentarhassa on erittäin vaativa: hyvän elämän tuntu pitää säilyä. Vapautta voidaan rajoittaa siihen saakka, että se tuntuu siedettävältä, mutta vastapainoksi täytyy löytyä vapauden alueita. Hän toteaaakin, että öminulle on lopputulos ollut selvä, mutta miten siihen päästään niin sitä minä kovasti pohdin ja opettelin ensimmäiset vuodet, kun olin tiiviisti käytännön harjoittelun ohjauksessa mukana. Ö

Rehtori Mäkelästä lastentarha-ajasta osan piti olla ns. esikoulua.

Ö ja ajattelin, että Tampereen seminaarin tyypillinen koulutusmuoto oli juuri semmoinen, mitä nykyään mainitaan esikouluna ja meitä siis pidettiin hyvin antiikkisina ja tämä tämmöinen, että kaikki tekee yhtä aikaa. Lapset saavat tiettyjä valmiuksia, joita he tarvitsevat koulussa ja hyväksymään semmoisia koulumaisia tilanteita leikinomaisessa ja hausassa muodossa. Ö

Puhuessaan esikoulusta Ritva Mäkelä ei tarkoita myöhemmin esikoulutehtäviksi kutsuttuja kynä- paperi-tehtäviä. Hän kertookin, että psykologiaa opettanut kasvatustieteiden johtava psykologi Kaija Mandelin, joka tuli Voitto Vuorisen tilalle, oli ollut sitä mieltä, että oli aivan turhaa laittaa lapset istumaan kynät kädessä paperin ääreen, kun lastentarhan vanha askartelupöytä oli sitä varten kehitetty.

Tampereen linja joutui arvostelun kohteeksi, sillä muut seminaarit painottivat viisi- kuusi- kymmenluvulla lasten kasvatuksessa vapautta ja lapsilähtöisyyttä. Tamperetta pidettiin van-

hanaikaisena, kun lapsia opetettiin isoissa ryhmissä. Ritva Mäkelän mielestä ryhmäopetuksessa ei ollut mitään ongelmaa. Ammattitaitoa oli se, että osattiin tehdä toiminta niin mielenkiintoiseksi, että lapsi kiinnostui siitä. Tätä ammattitaitoa seminaarissa edusti opettaja Liisa Ingelin, jolla oli opettamiseen rehtori Mäkelän mukaan öluovaa otettaö ja joka osasi tehdä lapsille houkuttelevaksi ja hauskaksi monet toimintahetket. Esimerkkinä hän mainitsee kuvan katselun eli kuvatunnin, jonka avulla lapset opetettiin keskustelemaan jostakin asiasta ja kuuntelemaan toisiakin ja odottamaan vuoroaan.

Rehtori Mäkelä kertoo olleensa ylpeä siitä, että ömeiltä valmistuneet opiskelijat osasivat tehdä hauskan ryhmätöskentelyhetkení ja sitä ei kaikki lastentarhanopettajat ole koskaan oppineetí se oli sellainen yksi niistä Tampereen tavaramerkkejö. Esimerkkinä opetuksen onnistumisesta hän kertoo Tampereelta valmistuneesta opiskelijasta, jonka työtapana oli Tukholmassa herättänyt kiinnostusta siinä määrin, että häntä oli pyydetty kouluttamaan kollegoja juuri tässä ryhmäohjauksessa.

Rehtorilla ei ollut alkuvuosina kovin paljon hallinnollisia tehtäviä ja siksi hän toimi myös opettajana ja ohjasi opiskelijoita lastentarhoissa. Ritva Mäkelä piti harjoittelun ohjausta älyllisenä haasteena ja nautti siitä. Ohjausta hän kuvaa seuraavasti:

öí tunsin olevani niin kuin joku tämmöinen näytelmän arvioijaí joka sivusta katselee tapahtumaa, jossa tietty käyttäytyminen aiheuttaa reaktion ja siitä sitten rakensin sellaisen näkemyksen miten tietty yksityinen tilanne pitää hoitaa silloin kun (opiskelijalla) ei vielä ole sitä kaikkivoipaa auktoriteettia, joka säteilee lapsilleí sehän on sellainen jännittävä ihmisten välinen pinnanalainen viestintä, joka siinä pelaaí Että jonkun ihmisen ympärille syntyy hyvin helposti järjestysí Kun oli kysymys opettamisesta niin piti lähteä että miten sitä järjestystä ruvetaan aikaansaamaan silloin kun ei vielä ole mitään auktoriteettia: mitä täytyy osata ottaa huomioon ja mikä on tärkeääí ö

Ritva Mäkelä painottaa, että lastentarhanopettajan ammatissa käytännön osaaminen on tärkeää, se mitä on päässä, pitää muuntua käytännön toiminnaksi. Siksi käytännöllinen harjoittelu oli tärkeää. (Abelouah & Yrjölä 1993, liite.) Mäkelä vertaa harjoittelun ohjaamista keittotaitoon: se joka osaa keittää, se voi heittää kattilaan monenlaisia aineita eikä kysyttäessä osaa välttämättä kertoa tarkkaan, kuinka paljon mitäkin ainetta laittoi. Mutta se, joka opettelee, hänelle pitää kertoa, että on olemassa suolaa ja sitä ei auta panna enempää kuin tietty määrä. Samalla tavalla käytännön harjoittelun ohjauksessa opiskelijan toimintaa seuratessa saattoi nähdä selvästi, mikä vaikutus opiskelijan puheella ja toiminnalla oli. Ritva Mäkelä kertoo:

öí siinä niin hirveen selvästi näkií et nyt se opiskelija puhuu tuolla tavalla, nyt se heitti tuommoisen ajatuksen ja oppi tietämään, että jos sanoo noin, niin siitä seuraa sitä ja sitä ja hetken päästä koko tilanne on rikkií ö

Opiskelijoiden ohjauksessa lähtökohtana Ritva Mäkelällä oli se, että hyvin erityyppiset ihmiset voivat itsestään löytää tavan, millä toimivat lasten kanssa ja silti säilyttää oman aitoutensa. Omalta opiskeluaikaltaan hän muistaa yhden harjoittelupaikan, jonka lastentarhanopettaja on jäänyt hänelle mieleen. Tämä oli tyypiltään öaikalailla arkinen ja asiallisen ystävällinen, ei mikään luova taiteilija, joka lumooa kyllitämällisillä ominaisuuksillaanö. Tätimäinen lirkuttelija, johon muottiin opiskelijatkin saattoivat yrittää itseään mahduttaa, ei ollut Ritva Mäkelän mielestä mikään lastentarhanopettajan ihanne. Hän halusi ohjata ja auttaa opiskelijaa löytämään tyylin, mikä tuntui tästä itsestään aidolta, mutta mikä silti vetosi lapsiin. Ei ollut vain yhtä tapaa olla lastentarhanopettaja, vaan koulutuksen piti auttaa opiskelijaa löytämään oma tapa toimia ammatissa, oma ammatti-identiteetti.

Todistusta ja numeroarvostelua rehtori Mäkelä piti tärkeänä. Numeroarvostelu antoi opiskelijalle tietoa millä alueilla hänellä olisi vielä kehittämisen varaa. Mutta työhönottajalle todistuksella oli merkitystä, hänellä oli oikeus tietää minkälaisen henkilön saa palvelukseensa. Todistuskaavakkeen suunnitteli Irja Piisinen, joka oli Ebeneserissä psykologian lehtorina ja joka suunnitteli myös soveltuvuuskokeet. Tärkeä arvosana oli harrastus ja tunnollisuus, ötyöntekijäarvosana, joka kertoi siitä, paneeko itsensä peliin ja huolehtiiko asioista. Toisin sanoen millä tavalla suhtautui velvollisuuksiinsaö. Se oli ainoa arvosana, jonka päätti koko opettajakunta. Lasten kanssa toimimisesta kertoi sellaiset alueet kuin lapsiryhmän ohjaus, lasten yksilöllinen käsittely, suunnittelukyky ja omintakeisuus ja lasten hallinta. Hallinta olisi voinut olla osa ryhmänohjausta, mutta:

öí Toisaalta saattoi olla joku, joka siinä vaiheessa osoitti leijonakyntensä kyllä ryhmänohjauksessa kun vaan joku asetti järjestykseen sen lauman í taikka sitten joku, jonka vahvuus oli, että hänen ympärillään vallitsi tämmöinen järjestyksellinen rauha
vaikkei ryhmänohjaus nyt niin pedagogisesti virittävää ollutkaaní ö

Hallinta oli todistuksessa Tampereella pisimpään, muualla sitä pidettiin jollain tavalla sopimatoman ja siksi siitä luovuttiin. Ebeneserissä se oli Ritva Mäkelän opiskeluaikana ollut todistuksessa kurinpidon nimellä.

Suomessa lastentarhakoulutukselle on fröbeliläiset juuret, mutta Ritva Mäkelän mielestä koulutuksessa on aina lähdetty kokonaisnäkemyksestä. Fröbel ja Montessori ja muut tunnettiin, mutta se, että olisi lähdetty pelkästään jonkun kasvatusteoreetikon näkemystä tavoittelemaan, ei Mäkelän mukaan sopinut suomalaiseen lastentarhanopettajakoulutukseen. Hänestä oli hyvä, että koulutuksen opettajat olivat lastentarhanopettajia, he tunsivat laajasti käytännön työtä ja se esti lähtemästä yksipuolisesti seuraamaan jonkun teoreetikon oppia. Ritva Mäkelä kertoo esimerkin Ruotsista, jossa opiskelijoiden kanssa opintomatalla ollessaan oli samassa lastentar-

hassa seurannut kahden opettajan toimintaa ja huomannut kuinka erilaiset toimintatavat heillä oli. Ritva Mäkelälle oli kerrottu, että opettajat olivat valmistuneet eri koulutuspaikoista. Toisessa ryhmässä oli innokas ja puuhakas opettaja, joka oli valmistunut Norrköpingistä, Ruotsin vanhimmasta seminaarista, joka vastasi Suomen Ebeneseriä. Toinen opettaja oli valmistunut Göteborgista, jossa oli psykologi johtajana ja öpiskelijoille oli opetettu teorioita, mutta ei mitään semmoista hauskaa lasten tekemistä. Lasten työtkin olivat ikään nähden hirveän alkeellisia.¹¹⁴ Ritva Mäkelän mukaan opiskelijoille oli opetettu, että lasta ei saa auttaa. Hän jatkaa:

ö Mutta eihän sellainen, joka ei osaa, osaa edes pyytää apua eikä koskaan kehity siinä heikoimmassa alueessaan! eikä niitä houkuteltu tekemään semmoista, missä ne on aika avuttomia! ö

Ebeneserissä fröbeliläisyys oli itsestään selvä ja Ritva Mäkelän mielestä Tampereella noudatettiin Ebeneserin perinteitä. Kasvatusfilosofian ydin oli, että lapsella on omat edellytykset ja mahdollisuudet ja kasvattajan tehtävä on muokata sitä ympäristöä, missä lapsi elää. Aikuisen rooli oli suojeleva ja virikkeitä antava, lapsuutta arvostava.

8.2 Maisteri Lea Paunu

Lea Paunu syntyi Kontiolahdella vuonna 1920 ja kuoli ennen tämän tutkimuksen valmistumista vuonna 2007. Kuusivuotiaana, asuessaan Liperissä, Lea Paunu muistaa käyneensä lastentarhaa erään agronomin rouvan kotona. Lastentarha ei ollut minkään yhteisön ylläpitämä, vaan todennäköisesti lastentarhanopettajakoulutuksen saanut rouva piti sitä harrastuksenaan. Lapsia oli lastentarhassa noin kymmenen. Lea Paunulle paikka on jäänyt elävästi mieleen. Siellä oli lapsille oma pöytä ja pienet tuolit. Erityisesti hän muistaa Aili-rouvan Ebeneserissä tehdyn hienon nukan, jolla saatiin leikkiä vain juhlapäivinä. Askarteluista on jäänyt mieleen pienten kangastilkkuja purkaminen. Puretuilla langoilla täytettiin pieni vihreä neulatyyny, joka oli Lea Paunun mielestä hyvin kaunis. Lea Paunulle tämä ensimmäinen kosketus lastentarhaan on ollut hyvin merkittävä. Myös lapsuuden leikkipaikat hän muistaa hyvin:

öi oli kalliit ja oli männynkäärät ja oli kivet, jotka oli hyviä istua, nojatuoleja! oli lähellä ranta ja luonnonkukkia, niittyjä oli ja ihania latoja, joihin voi hiihtää sitten talvella! ö

Nuoruutensa Lea Paunu vietti Rautalammilla ja tätäkin ympäristöä hän kuvaa haastattelussa monisanaisesti. Oli öihana luonto ympärillä, niin suunnattoman kaunis luonto joka puolella,

¹¹⁴ Vaikka Ritva Mäkelä arvostelee Göteborgin koulutuksen opetusta, toteaa hän haastattelun toisessa kohdassa, että Suomessa on myöhemmin perustetuista yliopistokoulutuksista valmistunut hyviäkin lastentarhanopettajia. (Abellouah & Haapio-Yrjölä 1993)

että nuorenaakaan ei voinut olla huomaamatta sitä. Rautalammin aikaan liittyy toinen muisto, jolla oli vaikutusta lastentarhanopettajaksi ryhtymiselle. Lea Paunun isä oli pappi ja pappilassa heillä oli peltoja, joita viljeli vuokraaja. Tällä oli suuri perhe ja paljon lapsia.

ö Ne lapset oli sillä lailla `ei hoidettuja´i kyllä ne sai tämmöistä äidin rakkautta, mutta käytännöllinen hoito puuttui niiltä lapsiltai ne oli vähän likaisissa ja repaleisissa vaatteissa. Ne asu pihan toisella puolella ja minä jouduin tekemisiin niiden lasten kanssaí En minä tiedä, mikä minussa olií minä niitä pyykkäsin ja sitten pesinií koitin vähän niin kun pitää hoidossaí se äiti oli oikein iloinen siitä, että joku oli kiinnostunut hänen lapsistaaní ö

Kiinnostus tai kipinä lastentarhanopettajan työhön oli jäänyt jo lapsuudesta ja se sai vahvistusta näistä nuoruuskokemuksista. Päästyään ylioppilaaksi Lea Paunun äiti ehdotti, että tytär haikutuisi Ebeneseriin. Ja äitinsä kanssa Lea sitten matkustikin Helsinkiin. Pääsykokeita ei tuolloin, vuonna 1939, ollut, vaan rehtorin kanssa piti mennä henkilökohtaisesti keskustelemaan. Ebeneserissä oli Armo-Laina Sirelius ensimmäisiä vuosia rehtorina. Koska Lea Paunua oli ujo, häntä jännitti, osaako hän käyttäytyä ja puhua. Lea Paunu kertoo hymyillen, että äiti olikin se, joka enemmän puhui. Rehtori Sirelius pyysi heitä katsomaan lastentarhan puolelle laulutuntia, että he saisivat jonkinlaisen kuvan siitä maailmasta, mihin Lea oli pyrkimässä. Lea Paunu toteaa haastattelussa, että tuskin hän olisi päässyt seminaariin, ellei äiti olisi ollut mukana. Hän oli juuri koulunsa lopettanut eikä ollut harjoitellut, ölin aivan silmät pystyssä, että noin pieniä tuoleja ja pöytiä on olemassaö.

Muistellessaan omaa opiskeluaikaansa Ebeneserissä Lea Paunu kertoo monista mieleen jääneistä opettajista. Heikki Waris opetti sosiaalipolitiikkaa ja Ester Hårdh, joka oli lastentarhanopettaja, opetti Fröbel-kirjallisuutta. Sitä oli opiskelijoiden mielestä erittäin vaikea ymmärtää, sillä se oli niin syvällistä. Käytännön opettajat olivat erinomaisia, he antoivat näytetunteja eri toiminnoista lapsiryhmän kanssa ja opiskelijat seurasivat tuntia. Opettajiin suhtauduttiin kunnioittavasti ja Lea Paunu kertoo ihailleensa heidän ammattitaitoaan. Rehtori Sireliuksen opetusta Lea Paunu kuvaa:

ö Rehtori Sirelius piti luentoja meilleí juuri tästä Menschenerziehungista¹¹⁵, Ne oli niin sanottuja lastentarhaopin tuntejaí hän siis suoraan käänsi meille sitaatteja ja sitten selosti sen meille sovellettuna käyttöön. Siinä oli esimerkiksi semmoisella otsikolla kuin lapsen työ ja lapsen voimistelu ja kaikkea tämmöistä. Meidän piti panna vihkoon, se oli vahakantinen, musta vihkoí me pantiin lehti kahtia ja toiselle puolelle pantiin mitä Armo-Laina Sirelius meille kirjoitutti suoraan ja toiselle puolella, mitä hän sitten puhui.ö

¹¹⁵ Die Menschenerziehung (1826) on Friedrich Fröbelin pääteos.

Lea Paunu valmistui lastentarhanopettajaksi vuonna 1941. Oli sota eikä työpaikkoja ollut, mutta nuoret eivät myöskään saaneet jäädä kotiin, joten hän joutui viestintälotaksi. Vuonna 1942 hän sai lastentarhanopettajan paikan Pihlavasta Ahlströmin tehtaan lähelle rakennetusta lastentalosta, jossa oli lastenseimi, neuvola ja yksi lastentarhaosasto. Hoidossa olevat lapset olivat sahan työntekijöiden lapsia. Talo oli kaunis, Ruth Rytin suuret seinämaalaukset koristivat rakennusta. Yläkerran asunnossa oli Artekin huonekalut ja työtuihin kuului täysihoito, joten lastentarhanopettajan työhön sai paneutua kokonaan. Mutta Lea Paunu ei maalaistyttöä tuntenut viihtyvänsä tehdasympäristössä, vaikka työstä ja lapsista pitikin. Niinpä hän päätti lähteä opiskelemaan lisää. Valmistuttuaan Helsingin yliopistosta filosofian kandidaatiksi vuonna 1951 hän meni Raumalle lastentarhanjohtajaksi vuonna 1952 ja siirtyi sieltä vuoden kuluttua Tampereelle uuteen Kalevan lastentaloon ns. ylätarhan johtajaksi.

Tampereen Lastentarhaseminaarin perustamiseen johtaneista tapahtumista Lea Paunu ei muista paljonkaan, öse oli ehkä minusta niin kaukanaö. Kun seminaari oli perustettu, häntä pyydettiin tuntiopettajaksi ja silloin hän joutui asian kanssa tekemisiin. Lastentarhaseminaarin alkaessa helmikuussa 55 hän toimi vuoden kasvatusopin tuntiopettajana ja sen jälkeen hänet valittiin vuonna 1956 vakinaisen opettajan toimeen opetusalanään kasvatusiede. Seminaarin alkuaikoja muistellessaan Lea Paunu kertoo, että opettajat olivat todella motivoituneita, heillä oli yhteinen innostus työhön.

Lea Paunu ryhtyi seminaarinopettajaksi, koska katsoi oman koulutuksensa edellyttäneen sitä. Hän kertoo aina pitäneensä työstään:

öi oon tykännyt työstäni...oon saanu paljon enemmän kuin oon antanut...näen jotenkin nuoret ihmiset niin arvokkainaí kai ne sytytti minuaí mutta oli niitäkin, jotka ei sytyttäneytí olen saanut todella tehdä sitä työtä, mitä oon halunnu ja missä oon ollu onnellinen...elämä on sillä tavalla ollut antava, että on päässyt sille alueelle mille haluaaí ö

Omassa opetuksessaan Lea Paunulla oli esikuvana kasvatus- ja opetusopin professori Juho A. Hollo, joka oli ollut hänen opettajansa.

öi se oli tämmöinen filosofi, se piti pitkiä pauseja luennoinnin aikana ja istui ja ajatteli ja sitten tuli taas jotain arvokasta. Hollo jäi mieleen, sillä oli teoria jotenkin sisäistetty...ö

Hollon kasvatusfilosofia oli Lea Paunun mielestä lähellä Fröbelin kasvatusfilosofiaa. Tärkeänä tavoitteena oli saada opiskelijat syttymään, innostumaan. Lapset ovat pääasia, a ja o kaikessa, lastentarhanopettaja on välikappale, hänellä pitää olla taito toimia. Työskentely lähtee lapsesta, mutta se on molemminpuolista, vuorovaikutteista. Lastentarhojen merkitys on siinä, että ne pystyvät antamaan lapselle suotuisan kasvuympäristön. Kouluttaessaan lastentarhanopettajia

Lea Paunun tavoite oli saada opiskelijoista kasvatustaiteilijoita, se oli hänen korkein ihanteensa.

Kasvatustaiteilija on Lea Paunun mukaan henkilö, jolla

ötieto on sillä tavalla sisäistetty, että se toteutuu taitona ja että siinä ei enää näy, että se kohta on näin ja se kohta näin ja näin, vaan se on semmoinen yhtenäinen kokonaisuus joka toteutuu... jossa sinä lapsi ja minä aikuinen nautimme..ö

Näitä kasvatustaiteilijoita oli sekä opiskelijoissa että valmiissa lastentarhanopettajissa.

öi en ois nähtävästi tämmöisiä taiteilijoita pitäny tavoitteena jos en olis kokenut ja nähnyt niitä...muistan vielä nimeltäkiní tavoitteeni oli saada niin pitkälle kehittyviä kuin mahdollistaí että todella on kasvatustaiteilija í ö

Kasvatusfilosofian merkitystä Paunu korostaa. Psykologia opettaa tuntemaan ihmisen, ja kehitysvaiheet on hyvä tietää. Mutta psykologia tarvitsee rinnalleen kasvatusfilosofian.

öi Kasvatusfilosofia ei ole valmiina kenessäkään, se on kehityksen tulos ja siihen täytyy syttyäí oikein hyvät lastentarhanopettajatí niin ne on pikkuisen tämmöisiä pikku-filosoifeja, semmoisia näkeviä, kuulevia...ö (Paunu 1997).

Vaikka Lea Paunu oli haastatteluja tehdessäni ollut eläkkeellä jo toistakymmentä vuotta, oli hän kiinnostunut lastentarhanopettajien koulutuksesta ja koulutuksen tulevaisuudesta. Siksi keskustelumme ryöpsähtelivät menneisyydestä nykyisyyteen ja tulevaisuuteen.

8.3 Tulkintaa

Lukiessani opiskelijoiden kuvauksia entisistä opettajistaan ja kuunnellessani sekä lukiessani Ritva Mäkelän ja Lea Paunun haastatteluja, palautuvat omat opiskelumuistot mieleeni. Kuva, joka heistä muodostuu, on samankaltainen kuin muistikuvani heistä opettajinani.

Opettajapersoonina he olivat hyvin erilaisia. Lea Paunu kuvaa itseään välittömänä ja avoimena. Hän kertoo, kuinka ötulla tuoksuttiö lastentarhoista ohjauskäynneiltä ja oli innoissaan kertomassa kollegoilleen, mitä oli kuullut ja nähnyt. Haastattelutilanteessakin hän syttyi ja innostui kertoessaan työstään ja oppilaistaan. Lea Paunun kuvauksia kuunnellessa ymmärtää, että hänellä on lapsesta lähtien ollut kyky nauttia luonnosta ja tarkkailla luonnon tapahtumia ja näistä kokemuksista hän ammensi myös opetukseensa. Lea Paunu kertoo painottaneensa opiskelijoille, että öme ollaan niin lähellä luontoa ja meidän pitää nähdä ja kokea kaikkeaö. Luonnon ohella Lea Paunun kiinnostus suuntautui lapsiin, hän tunsu nuoresta pitäen vastuuta pienis-

tä. Lastentarhasta puhuessaan hän painottaa, että lapset ovat pääasia ja lastentarhanopettaja välikappale. Toiminta lastentarhassa on vuorovaikutteista, lastentarhanopettaja luo kasvuympäristön, mutta toiminta lähtee lapsesta. Aikuinen luo puitteet, lapsi luo toiminannan.

Lea Paunun opetuksen perusta oli kasvatustilfilosofiassa ja esikuva J.A.Hollo. Paunun mielestä psykologia opettaa ihmisen kehitysvaiheet, mutta kasvatustilfilosofia luo pohjan lastentarhanopettajan työlle. Veli-Matti Värri (2008, 332-333) kertoo vakuuttuneensa kasvatustilfilosofian merkityksestä toimiessaan lastensuojelutyössä ja toteaa, että vaikka filosofia ei tarjoa ratkaisua sosiaalisiin ongelmiin, voi se auttaa ymmärtämään öyksittäistä yleisessä. Filosofian merkityksestä ihmistutkimukselle Värri toteaa: ö Filosofisella ihmistutkimuksella on hedelmällinen yhteys konkreettiseen ja käytännölliseen silloin, kun sen kysymyksenasettelu ja argumentaatio auttavat näkemään (Wesenschau) jokaisen ihmisen ainutlaatuisuuden (í).ö Lea Paunun haastatteluja kuunnellessani ja hänen kanssaan käymiäni keskusteluja muistellessani ajattelen, että hän näki kasvatustilfilosofian merkityksen lastentarhanopettajien koulutuksessa ennen kaikkea siinä, että se auttoi näkemään jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden.

Lea Paunun tavassa kertoa kokemuksiaan opettajana olosta löytyy yhtymäkohtia Martin Buberin dialogisuusfilosofiaan.¹¹⁶ Kun Lea Paunu kertoo nuoruuskokemuksiaan pihapiirin lasten hoivaamisesta tai muistelee opiskelijoita, välittyy niistä jotain sellaista, mitä Veli-Matti Värri (2008, 336-337) kuvaa Buberia tulkiten: öLuovuttuamme omistushalusta osaamme vastata toisen kutsuun ja ymmärrämme molemminpuolisen yhteyden merkityksen omalle kasvullemme.ö Kyse opettajan ja opiskelijan, opettajan ja lapsen kohtaamisesta on dialogisuudesta, Minä-Sinä suhteesta, jolloin toinen ihminen ei ole koskaan väline omiin päämääriimme. Jotain tällaista olen aistivinani Lea Paunun tavasta kuvata opettajana olemista. Martin Buberin ajatus sopii Lea Paunun opetuksen motoksi: öí olemme vastaanottavaisia olemiselle ja voimme oivaltaa, ettemme vain me ole kasvattajia, vaan myös lapset ja luonto kasvattavat meitäö (Värri 2008, 337).

Ritva Mäkelän opettajaprofiilia määrittää hänen roolinsa lastentarhaseminaarin rehtorina ja koulutuksen alkuunpanijana. Hän kuvaa itseään persoonallisuudeltaan organisointikykyisenä ja öjohtajatyypinä. Kouluttajaksi ryhtymisen motiivina oli kiinnostus ja usko, että lastentarhanopettajan ammatin voi oppia ja että koulutuksen kautta opiskelija voi saada valmiudet pienten lasten opettajan työhön. Kouluttamisessa Ritva Mäkelä korosti käytännön ohjauksen merkitystä, öse mitä on päässä, pitää muuntua käytännön toiminnaksiö. Opiskelijoiden mielestä Ritva Mäkelä oli selkeä luennoitsija ja häneltä saamiaan ohjeita he pitivät hyödyllisinä käytännön tilanteissa.

¹¹⁶ Dialogisuus merkitsee Martin Buberin mukaan toisen kohtaamista, joka voi toteutua Minä- Sinä-suhteessa. Dialogisuuden ehtona on, että myönnän toisen ihmisen itselleni vertaiseksi, kohtaloveiksi ja salaisuudeksi. Dialogisuus toteutuu vain kun pidätäydymme käyttämästä toista keinona omiin päämääriimme. (Värri 2008, 336)

Asennetaan lastentarhanopettajan työhön Ritva Mäkelä kuvaa opettajamaiseksi ja Tampereen seminaarin opetuksen painopisteeksi esikoulumaisuuden, vaikka esikoulu-nimeä ei tuolloin vielä käytetty. Hän ei kerro, mistä syystä halusi ottaa koulutuksen painopisteeksi esikoulun ja kouluvalmiudet. Yksi syy saattoi olla, että Ritva Mäkelä oli haaveillut kansakoulunopettajan urasta ja oli hakenutkin opiskelemaan opettajaseminaariin, mutta ei terveydellisistä syistä sinne päässyt. Myös lähipiirissä oli kansakoulunopettajia. Nämä seikat saattoivat vaikuttaa siihen, että Tampereella opetuksessa painotettiin lapsiryhmän ohjausta kun muissa koulutuspaikoissa lapsilähtöisyys alkoi 1950-luvulla tulla opetukseen painopisteeksi.

Opettajan auktoriteetti ja lasten hallinta ovat käsitteitä, joihin Ritva Mäkelä haastatteluissa viittaa. Mutta kuvatessaan auktoriteettia ihmisten väliseksi pinnanalaiseksi viestinnäksi, hän lähennee vuorovaikutuksen tutkimusta. Auktoriteetti ei siis ole ylhäältä saneleva yksinvaltiainen, vaan henkilö, joka osaa järjestää toiminnan puitteet siten, että kaikilla on hyvä olla. Vapautta voidaan rajoittaa siihen saakka, että se tuntuu siedettävältä, mutta vastapainoksi täytyy löytyä vapauden alueita. Hyvän elämän tuntu pitää säilyä. Mika Ojakangas (2001, 55) kirjoittaessaan auktoriteetista, toteaa, että *ö*ei ole kasvatusta ilman auktoriteettia^ö. Kasvattaja, asettaessaan rajapyykkejä kasvatettavan tielle ja välittäessään eettisiä arvoja, on auktoriteetti. Ojakangas puhuu *välittävästä* auktoriteetista. Auktoriteettina olemisen ei merkitse kasvatettavan kontrollointia, sillä auktoriteetti ja kontrolli sulkevat toisensa pois. Jos kasvatuksessa turvaututaan vain kontrolliin, merkitsee se Ojakankaan mukaan välittävän auktoriteetin kuolemaa. Kunnioitus liittyy auktoriteettina olemiseen, mutta pakottamalla ei kunnioitusta voi saada. (Ojakangas 2001, 56, 60, 69.)

Lukiessani Lea Paunun ja Ritva Mäkelän haastatteluja vahvistuu käsitykseni heidän erilaisuudestaan opettajina. Ritva Mäkelän kertomuksessa avainsanat ovat auktoriteetti, hallinta ja ohjaustekniikka, mutta myös leikinomainen koulumaisuus ja vahva ammattitaito. Rehtorina ja uuden koulutuksen alkuunpanijana hänellä on täytynyt olla rohkeutta tarttua asioihin, ottaa auktoriteettiasema ja hallita tilanteita. Nämä seikat ovat heijastuneet myös opetukseen. Opetuksesta kertoessaan Ritva Mäkelä korostaa harjoittelun merkitystä ja kertoo nauttineensa opiskelijoiden ohjaamisesta. Oma toimintaansa ohjaajana hän kuvaa: tunsin olevani näytelmän arvioitsija.

Lea Paunu lähestyy koulutusta ja opettajuutta kasvatustieteestä käsin. Hän puhuu sytymisestä ja syyttämisestä, kuvaa luontoa herkästi, haluaa kouluttaa kasvatustaiteilijoita. Hallinnollisista tehtävistä Lea Paunu ei ollut kiinnostunut. Harjoitteluista Lea Paunu ei paljoa kerro, mutta kuvatessaan kuinka *öt*ulla tuoksutti lastentarhoista seminaarille intoa täynnä, hän antaa sen kuvan, että nautti lastentarhoissa käynneistä ja lasten toiminnan seuraamisesta ja sitä kautta

myös ohjaamisesta.¹¹⁷ Koska suurin osa ensimmäisen kurssin opiskelijoista oli keskikoulun käyneitä, kasvatustiede ja filosofia olivat vieraita oppiaineita. Jotkut opiskelijat mainitsevat muisteluissaan, että kasvatusoppi oli vaikeaa. Lea Paunun filosofinen opetustapa ei auennut kaikille opiskelijoille. Lea Paunua ihmisenä ja opettajana kuvaa hyvin virke, jonka hän lausui keskustellessamme opetuksesta ja fröbeliläisyydestä: öMikä onni todella on, (í) ei se ole rikkautta eikä valtaa eikä voimaa, vaan se on, se voi olla yks pieni kukkanen tuolla niityllä taikka tuulenhenkäys.ö

Ritva Mäkelän ja Lea Paunun opettajapersoonia tarkastellessa on syytä muistaa, että he kumpikin ovat syntyneet 20-luvulla¹¹⁸ ja seminaarin perustamisesta ja koulutuksen aloittamisesta oli haastatteluhetkellä kulunut yli 40 vuotta. Noin pitkä ajanjakso kulta muistot eikä koulutuksen alkuvaiheiden vaikeudet tunnu enää merkityksellisiltä. Toisaalta kauempaa asioita tarkastellessa saattaa nähdä selkeämmin, epäoleellisuudet karsiutuvat. Muistelututkimuksessa tärkeää ei olekaan se, kuinka öoikeinö ja tarkkaan asioita muistetaan. Muistin funktio ei ole säilyttäminen, vaan menneisyyden ymmärtäminen, toteaa Janne Säntti (2005). Kertoessaan kumpikin opettaja luo oman todellisuuden tapahtumista ja kertoo sen, mikä tuntuu mielekkäältä siinä hetkessä. Muisteluista puhuttaessa keskustellaan usein siitä, voiko kertomuksiin luottaa, mitä jos ihminen valehtelee. Janne Säntti (2005) kysyy, miksi ihminen valehtelisi omaa elämää muistellessaan, ja jos valehtelee, niin emmekö muutenkin valehtele. Ja jos huomaamme, että joku muistaa niin sanotusti väärin, juuri se on mielenkiintoista ja tutkittavaa.

9 Kokoava tarkastelu

Tutkimuksessani on kaksi juonetta: ensimmäinen osa, jossa kerron, miten Tampereen lastentarhanopettajakoulutus perustettiin ja toinen osa, jossa kerron, millainen oli koulutuksen sisältö ja eetos.

9.1 Yhteiskunnallinen juonne

Tampereen Lastentarhaseminaarin perustamisen aikaan Suomessa rakennettiin hyvinvointiyhteiskuntaa, mutta oliko 1940-luvun lopun ja 1950-luvun alussa jotain, mikä sai huomion kiin-

¹¹⁷ Omalta seminaariajaltani muistan hyvin, kun Lea Paunu kävi lastentarhassa havainnoimassa yhtä askartelutuntiani. Saamastani palautteesta en muista mitään, mutta se on jäänyt lähtemättömästi mieleeni, kuinka innostunees hän eläytyi toimintaan ja lasten kanssa käymääni keskusteluun. Koska hänen roolinsa oli vain seurata, ei osallistua, kuulin kuinka lasten puheita hän kommentoi innostuneilla, hiljaisilla huudahduksilla (öniin!ö, önoin!ö).

¹¹⁸ Molemmat olivat haastatteluja tehdessäni yli 70-vuotiaita.

nittymään erityisesti päivähoitokysymyksiin? Maria Lähteenmäen mukaan sotien jälkeen syntyi övaimojen vapautusliikeö, jolloin alettiin korostaa aviovaimojen vapautta ansiotyöhön ja naisten työssäkäynti lisääntyi. Kyse ei ollut pelkästään naisen oikeudesta työhön, vaan naisella oli velvollisuudet perheenelättäjänä ja hyödyllisenä kansalaisena. Äidit piti vapauttaa työmarkkinoille, ja valtion odotettiin auttavan järjestämällä lapsille hoitopaikka äitien ollessa työelämässä.¹¹⁹ (Sulkunen et.al. 2006, 143-144.) Käytännössä ajatus äitien vapauttamisesta kodista palkkatyöhön ei saanut Suomessa laajaa kannatusta. Vaikka naisten työssäkäynti lisääntyi, se ei kohdistunut paineena lastentarhatoiminnan laajentamiseen, sillä yhteiskunnassa vallitsi ydinperhettä ja kotia ihannoiva kotikultti. (Satka 1993, ks. Välimäki ja Rauhala 2000, 391.)

Mihinkään eduskunta-aloitteeseen ei ole kirjattu ajatusta naisten oikeudesta saatikka velvollisuudesta käydä töissä. Ja vain kahdessa, Irma Karvikon (Kansanpuolue) vuonna 1951 ja Kaisa Hiilelän (SDP) 1952 tekemissä aloitteissa, viitataan naisten työssäkäyntiin, joskin aloitteiden lähtökohta on erilainen. Karvikon kohderyhmä näyttäisi olevan Lähteenmäen mainitsemat työssäkäyvät aviovaimot, Hiilelän työssäkäyvät äidit ja myös yksinhuoltajat.¹²⁰ Suhtautuminen lasten päivähoitoon oli ambivalentti: naisten työssäkäyntiä kannatettiin, se oli yhteiskunnan kannalta tärkeää, mutta lasten kokopäivähoito nähtiin edelleen epätoivottavana, se saattoi jopa heikentää vanhemman vastuuta lapsesta. Valtiollisen lastentarhaseminaarin perustamisen esteeksi mainittiin valtion talouden vaikea tilanne, mutta yhtä todennäköinen syy oli kielteinen suhtautuminen naisten työssäkäyntiin ja lasten päivähoitoon. Anna-Leena Välimäki ja Pirjo-Liisa Rauhala (2000, 393) toteavat, että on vaikeaa päätellä, olisiko 1950-luvulla ollut päivähoitolle enemmän kysyntää kuin mitä virallisten tietojen pohjalta ilmeni.

Kotihoidon ja lasten päivähoiton välisen vastakkainasettelun lisäksi Anna-Leena Välimäki ja Pirjo-Liisa Rauhala (2000, 392-393) esittävät harvemmin esiin tuodun näkökulman: osapäiväisen ja kokopäiväisen päivähoiton välillä oli voimakkaita jännitteitä. Lastentarhan kokopäivätoiminta miellettiin aina 60-luvulle saakka enemmän huollollisena kuin kasvatuksellisena ja osapäiväistä toimintaa kutsuttiin övarsinaiseksi lastentarhaksiö (Välimäki ja Rauhala 2000, 392). Sosiaaliministeriön ylitarkastaja Lauri Tarvainen määritteli osapäiväisen, neljä tuntia kestävä lastentarhan normaalilastentarhaksi. Sen yhteydessä saattoi toimia kokopäiväosasto ansioäitien lapsia varten. Parempana vaihtoehtona Tarvainen pitää erillistä kokopäivälastentarraa, jolloin ansiotyössä olevien perheiden lapset olisivat eri paikassa kuin kotiäitien lapset. Jos lastentarhassa toimisi sekä kokopäiväinen että osapäiväinen ryhmä, saattaisi normaalitarhojen

¹¹⁹ Ammattientarkastaja Helny Bergbom kuvaa asiaa näin: öNaimisissa oleva nainen ei ole ainoastaan oikeutettu vaan suorastaan (í) velvollinen käymään ansiotyössä (í). yhteiskunnan velvollisuus olisi järjestää huolenpito äidin poissaoloajaksi tavalla, joka takaa, että äidin työssäkäynti ei ole lapsille ja heidän kasvatukselleen haitaksi. (Lähteenmäki 2006, 144)

¹²⁰ Jaana Kuusipalon (1999,61) mielestä vain vasemmiston naiskansanedustajat toivat parlamentaariseen keskusteluun työssäkäyvien naisten ongelmat. Valtiollisesta lastentarhanopettajakoulutuksesta tehdyissä aloitteissa myös oikeisto oli mukana.

toiminta kärsiä, koska kokopäiväosastojen toiminta poikkesi normaaliosaston toiminnasta. Tarvainen ei kerro, miten toiminnat eroavat toisistaan, mutta on sitä mieltä, että kokopäivätarhojen tasoa olisi korotettava niin että öse vastaisi pedagogisille laitoksille asetettuja vaatimuksia.¹²¹ (Tarvainen 1954, 80-82)

Kaisa Hiilelän ja Irma Karvikon tekemissä aloitteissa päivähoitoa katsotaan eri näkökulmista. Karvikko painottaa keskiluokan äitien työssäkäynnin lisäksi lapsen kehitystä ja kouluvalmiuksia, Hiilelän aloitteessa lastentarhat tarjoavat lapselle hoitopaikan, koska äidit ovat ansiotyössä. Se, että Kaisa Hiilelän aloitteessa ei mainita kouluvalmiuksia tai muitakaan pedagogisia perusteluja, saattoi olla tietoinen valinta. Liiallinen kasvatuksellinen painotus olisi voinut lisätä puolipäiväisten lastentarhatarhapaikkojen perustamista eikä kokopäiväisen toiminnan kehittämiseen olisi suunnattu varoja. Vaikka vasemmisto ja oikeisto taistelivat samassa rintamassa valtiollisen lastentarhaseminaarin aikaansaamiseksi, saattoivat motiivit olla erilaiset.

Lastentarhapaikkojen lisääminen ja uuden koulutuksen perustaminen kiinnosti kaikkia puolueita, mutta miksi haluttiin valtiollinen lastentarhaseminaari? Sotien jälkeen valtion rooli erilaisen hyvinvointipalvelujen tarjoamana voimistui ja yksityisten säätiöiden ylläpitämää toimintaa alettiin siirtää valtion ja kuntien alaisuuteen. Edellä mainittujen kansanedustajien tavoitteena oli saada koulutus, joka ei olisi yksityisen säätiön tai kannatusyhdistyksen alainen. Siinä ei onnistuttu, joten Tampereen kaupunki perusti säätiön. Asian nopea ratkaiseminen keväällä 1954 todistaa, että mahdollisuutta oli pohjustettu tamperelaisten poliitikkoja, virkamiesten ja naisjärjestöjen kanssa.¹²² Vaikka koulutus oli hallinnollisesti säätiön alainen, seminaari oli oikeastaan kunnallinen, sillä kaikkiin hallintoelimiin valitut henkilöt olivat joko kaupungin virkamiehiä tai kaupunginvaltuuston tai lautakuntien jäseniä. Syy, miksi seminaari perustettiin juuri Tampereelle, on aluepolitiikkaa. 1950-luvun alussa Helsingissä, Turussa ja Jyväskylässä oli korkeakoulut, mutta Tampereella ei. Kun ei saatu opettajakorkeakoulua, haluttiin jokin korvike. Kyse oli profiilin nostosta, Tampereella haluttiin työläiskaupunki-imagon rinnalle luoda mielikuva koulutuskaupungista.

9.2 Sisältö ja eetos

Kun luodaan uutta, herää kysymys, miten se eroaa entisestä. Ebeneserkodin lastentarhaseminaari oli perustettu vuonna 1892 ja sillä oli vankat perinteet. Molemmat perustajat, Elisabeth

¹²¹ Tarvainen viittaa Ruotsissa käytyyn keskusteluun. Ruotsin päivähoitokomitean kanta oli säilyttää kaksi erillistä linjaa: huollolliset laitokset eli päiväkodit (daghem) ja pedagogiset eli esikoulu (förskola). (Tarvainen 1954, 82.)

¹²² Ritva Mäkelä muistelee, että keväällä 1954 Irma Karvikko, joka tuolloin oli sosiaaliministeri, oli rohkaissut tamperelaisia perustamaan säätiön. Irma Karvikko oli sosiaaliministerinä 17.11.1953-5.5.1954 (Kuusisto 2006, 321).

Alander ja Hanna Rothman olivat saaneet koulutuksensa Saksassa Pestalozzi-Fröbel-Hausissa. 1900-luvun alussa koulutus sai omat tilat ja toiminta vakiintui. Elettiin aikaa, jolloin moraalisena koodina yhteiskunnassa oli jumalallinen auktoriteetti. Opettajan tuli olla siveellinen, sivistynyt ja hyvä kristitty, joka toteutti omalla esimerkillään hyvän kansalaisen ideaa, hänen oletettiin olevan mallikansalainen. (Värri & Ropo 2004, 41-43.) Tampereen seminaarin aloittaessa vuonna 1955 oli siirrytty uuteen aikakauteen. Koulutuspolitiikassa siirryttiin hyveettisyyttä korostavasta kohti yksilön oikeuksia ja koulutuksellista tasa-arvoa korostavaan suuntaan. (Värri & Ropo 2004, 42, 44-45.)

Näkyikö muutos Tampereen lastentarhaseminaarin opetuksessa ja toiminnassa? Millainen oli koulutuksen eetos? Koska opetussuunnitelmassa ei ollut määritelty tavoitteita, vain tuntimäärät, opetuksen sisällön muokkasivat opettajat. Lea Paunu ja Ritva Mäkelä myöntävät haastattelussa, että Ebeneseristä otettiin mallia, olihan opetussuunnitelman suurelta osin sama. Tampereen koulutuksen vakinaiset opettajat olivat valmistuneet Ebeneseristä lastentarhanopettajiksi ja sieltä saatiin neuvoja ja ohjausta. Lea Paunu valmistui lastentarhanopettajaksi vuonna -41, seitsemän vuotta aiemmin kuin Ritva Mäkelä. Oliko opiskelun ajankohdalla tai opettajien iällä merkitystä sille, mitä opettajat pitivät tärkeänä opettaessaan tulevia lastentarhanopettajia? Janne Sääntti (2007, 379) viittaa Kauppilan ja Tuomaisen (1996) hahmottelemaan opettajasukupolvi-kategorisointiin, joka perustuu tutkittavien ikään. Heidän mukaansa ennen vuotta 1940 syntyneet ovat käytännöllisyyden ja kurin opettajia. Ritva Mäkelän puheessa kuri ja harjoittelun merkitys tulevat esiin, mutta Lea Paunun kuvauksissa painottuvat enemmän kasvatustilafilosofia ja ehkä rivien välistä kristillinen kasvatus.

Ensimmäiseen opetussuunnitelmaan ei ole kirjoitettu koulutuksen tavoitteita, vain oppiaineet ja tuntimäärät ja vuoden 1956 toimintakertomuksessa on kerrottu käytännöllisestä harjoittelusta, opintomatkoihin ja vierailuihin. Johtosäännössä opetuksen järjestämisestä on hyvin lyhyesti, mutta siinä määritellään, millainen on hyvä opiskelija: moitteettomasti käyttäytyvä, joka tarkoin noudattaa koulun järjestystä seminaarissa ja sen ulkopuolella. Johtosäännössä ei kerrota, millaista käytöstä tarkoitetaan, mutta mallikansalaisuuden ihanne on kaikkina aikoina liitetty opettajuuteen. (Värri & Ropo 2004, 41.) Tampereen lastentarhaseminaarin eetosta näyttäisi leimaavan ainakin joiltain osin mallikansalaisuuteen ja kuuliaisuuteen kasvattaminen. Siitä kertovat johtosäännön lisäksi opiskelijoiden muisteluissa esiin tulevat maininnat, kuin sivuhuomautukset: ökyllä me joskus purnattiin, mutta kiltisti tehtiin kaikki vaadittavaö ja ömeidät kai valittiin sopeutuvuus-kriteerin mukaan.

Naimattomuus liitettiin vielä 1950-luvulla lastentarhanopettajan ammattiin. Opiskelija kertoo muisteluissaan, kuinka yksi hakija oli soveltuvuuskokeissa kertonut toisille olevansa kihloissa,

mutta ottaneensa sormuksen pois.¹²³ Lastentarhanopettajat kuten monet muunkin kasvatus- ja hoivatyön pioneerit ovat olleet naimattomia nuoria naisia, jotka ryhtymällä yhteiskunnallisiksi äideiksi saattoivat vapautua lapsuudenkodistaan eikä avioliitto ollut ainoa vaihtoehto. Ulla-Maija Kauppinen-Perttula (2004), joka on tutkinut diakonien ammatin syntyä, on osoittanut, että naisten vapautumisen edellytys oli antautuminen kristilliselle palvelemiselle ja uhrautumiselle. Uhrautumisen korostaminen tuntuu tämän aineiston perusteella liian voimakkaalta, vaikka Jyri Lindénin (2010, 87) mielestä kansallisvaltioprojektissa uhrautumisen eetos on ollut osa koululaitosta ja opettajan työtä, ja siksi voisi ajatella, että se liittyisi myös lastentarhanopettajan ammattiin. Opiskelijoiden muistoissa ei viitata uhrautumiseen eikä sitä ole luettavissa rivien välistä. Pikemminkin useampien kohdalla koulutukseen hakeutuminen oli tapahtunut ikään kuin sattumalta. Kenellekään lastentarhanopettajan ammatti ei ollut kutsumus. Yksi opiskelija tosin viittaa kutsumukseen, mutta hänkin vasta myöhemmin lähettämässään kirjeessä. Se, että jotkut mainitsevat harkinneensa sairaanhoitajan ammattia ja toiset olivat olleet epäpätevinä opettajina, kertoo siitä, että hoito- ja kasvatusalaa useat olivat ajatelleet.

Tampereen seminaarin aloittaessa toimintansa elettiin siirtymäkautta: kristilliset arvot määrittivät pohjavireenä seminaarin opetusta ja toimintaa, mutta oltiin siirtymässä kohti tasa-arvoisempaa aikaa. Tampereen seminaarin eetos ei enää perustunut samassa määrin kristillisyyteen kuin Ebeneser-seminaarissa.¹²⁴ Lastentarhaseminaarin säätiön perusti kaupunki, ja johtokunnassa oli Tampereen kaupungin virkamiehiä ja politiikassa mukana olevia ihmisiä. Hallinnossa oli siirrytty aikaan, jolloin painopiste oli politiikassa (ks. Värri 2006, 25). Johtokunta oli varsin merkittävässä asemassa, sillä se päätti tai vei säätiön hallitukseen käsiteltäväksi kaikki seminaarin toimintaa koskevat asiat. Ritva Mäkelälle johtokunta oli hyvä tuki.

Vaikka virallisissa asiakirjoissa ei ole mainittu opetuksen tavoitteita, määritteli Ritva Mäkelä *Lastentarhassa* (1955)¹²⁵ koulutuksen päämäärän: öEnnen kaikkea pyritään nuoresta polvesta saamaan vastuuntuntoisia, itsenäisiä opettajapersonallisuuksia.ö Tavoitteena itsenäinen opettajapersonallisuus kertoo yksilökeskeisempään ja tasa-arvoisempaan aikaan siirtymisestä. Opiskelijoiden muisteluista saa sen käsityksen, että vapauksia ja itsenäisyyttä olisi haluttu enemmän. Kritisoitiin sitä, että opettajilla oli kaikki päätösvalta eikä heiltä uskallettu kysyä, ja vaikka ikäero ei ollut opettajien ja oppilaiden välillä suuri, olivat opettajat auktoriteetteja. öIs-

¹²³ Vuonna 1969 ollessani Tampereen lastentarhaseminaarin pääsykokeissa kysyi eräs tyttö minulta, kuinka uskaltaa pitää kihlasormusta, öei tänne oteta kihloissa oleviaö. Ainakin opiskelemaan pyrkivien keskuudessa myytti naimattomuudesta eli pitkään.

¹²⁴ Tapa, jolla Ebeneserin rehtori Armo-Laina Sirelius Lastentarha-lehden pääkirjoituksessa onnitteli uutta koulutusta, voi päätellä, että kristilliset arvot vaikuttivat vielä 1950-luvun puolessa välissä lastentarhanopettajien koulutuksessa. Toivottaessaan Tampereen lastentarhaseminaarin tervetulleeksi ja kerrottuaan, kuinka tärkeää on saada uusi koulutus, onnittele hän seminaaria 5. Mooseksen kirjan jakeilla: ö Se maa, jota te menette omaksenne ottamaan, on ma, jossa on vuoria ja laaksoja! maa, josta Herra, sinun Jumalasi pitää huolen ja jota Herran, sinun Jumalasi silmät aina katsovat, vuoden alusta sen loppuun.ö (Sirelius 1955, 3)

¹²⁵ *Lastentarhassa* olleessa kirjoituksessa ei kerrota, kuka Ilta Liukun esittämään kysymyksen vastasi, mutta oletan, että se oli Ritva Mäkelä.

tuttiin kädet ristissä ja kuunneltiin, toteaa yksi opiskelija. Sairaalaharjoittelu koettiin myönteisenä, koska siellä sai toimia itsenäisesti. Kuuliaisuuden eetos kuitenkin voitti eikä vastarintaan noustu, vaan tehtiin kiltisti, mitä käskettiin. Myös opiskelijan erottamisen yhteydessä tehdyssä muistiossa painotus on enemmän auktoriteettien kuuntelemisessa ja ohjeiden mukaan toimimisessa kuin itsenäisessä toiminnassa.

Seminaarin opettajat kuvaavat tapaansa olla opettajia ja niitä tavoitteita, joita he asettivat koulutukselle ja omalle opetukselleen. Ritva Mäkelällä painottuu rehtorin näkemys, mutta myös harjoittelun merkitys. Opiskelijoiden kertomusten valossa opetuksen sisältö painottuu käytännön töiden tai käden töiden tekemiseen. Lähes jokainen opiskelija muistaa, kuinka illat kuluvat monenlaisten askartelujen ja käsitöiden tekemisessä, mutta useat mainitsevat myös teoriaopetusta olleen paljon. Opetussuunnitelmassa käsityötä, veistoa ja askartelua oli yhteensä 210 tuntia, joten illat piti käyttää töiden loppuunsaattamiseen. Hyvänä pidettiin öteorian ja käytännön vuorottelua. Harjoittelusta muistetaan vaikeudet lastentarhanopettajien kanssa, mutta harjoittelun sisällöstä ei kerrota. Paikasta toiseen kulkeminen ja pitkät välimatkat muistetaan hyvin. Keskusaiheesta kukaan ei kerro, vaikka sillä oli keskeinen rooli harjoittelussa. Kurssimatkan ja näytelmän esittämisen monet muistavat.

Opetuksesta opiskelijat kertovat ihmeteltävän vähän, mikä saattoi johtua siitä, että vuosien myötä muistoihin jää vain erittäin merkittävät tapahtumat, joko hyvin positiiviset tai hyvin negatiiviset. Olin opiskelijoille lähettämässäni kirjeessä kysynyt, millaista oli harjoittelu, mutta vastaukset olivat yleisluontoisia. Vaikka lastentarhaharjoittelua oli paljon, muistoihin on jäänyt vain se, että monissa lastentarhoissa oli negatiivinen vastaanotto. Kukaan ei kerro, millaisia keskusaihesuunnitelmia he tekivät lastentarhassa ja miten niiden suunnittelua opetettiin. Joku mainitsee, kuinka vaikeaa oli opettajan demonstraation nähtyään toteuttaa sama toiminta lasten kanssa, öei koskaan jäänyt sellainen tunne, että onnistuin samalla tavalla. Opetus tapahtui mestari-kisälli ó menetelmällä ja vaikka seminaarin opettaja oli taitava lastentarhanopettaja, ei tiedon ja toiminnan välittäminen opiskelijoille aina onnistunut.

Koulutuksen alkuvuosina harjoittelua ohjanneiden lastentarhanopettajien kanssa olleista vaikeuksista kertovat sekä opettajat että opiskelijat. Jotkut lastentarhanopettajat vastustivat ponnekaasti opiskelijoiden tuleamista harjoittelemaan lastentarhaan, vaikka heillä ei ohjausvelvoitetta ollutkaan. Tilanne oli hankala: opiskelijat työskentelivät koko päivän lastentarhanopettajan kanssa, mutta varsinainen ohjaus, mikä useimmiten merkitsi toimintahetken havainnointia ja siitä keskustelua, oli seminaarin opettajan tehtävä. Lastentarhanopettajien toimintaa ei kutsuttu ohjaukseksi ja heidän palkkionsa oli hyvin pieni. Lastentarhanopettajien oli hyväksyttävä se, että opiskelijat toimivat lastentarhassa ja heidän oli seurattava opiskelijoiden toimintaa, koska vastuu lapsista oli vakinaisella henkilökunnalla. Todennäköisesti lastentarhanopettajien vastus-

tuksessa oli kyse sekä rahasta että arvostuksesta. Lastentarhanopettajat olisivat halunneet saada kunnan korvauksen ja ohjatakin opiskelijoita enemmän. Jyväskylän seminaarin historiikka lukiessa saa vaikutelman, että siellä lastentarhanopettajat oli otettu ohjukseen ja opetukseen kiinteämmin mukaan, suunniteltiin yhdessä toimintaa ja opiskelijatkin osallistuivat kokoontumisiin. Millaisen ohjauspalkkion Ebeneser maksoi, siitä ei kerrota. Tarkastaja Aune Ståhlbergin (1957, 72) harjoittelun ohjaajille antamat ohjeet positiivisena esimerkkinä olemisesta ja huumorin tärkeydestä eivät kaikissa lastentarhoissa toteutuneet.

Millaisen kuvan opetuksesta saan kertomuksien perusteella? Opiskelu Tampereen lastentarhaseminaarissa oli koulumaista, mutta opettajat paneutuivat työhönsä innokkaasti. Opettajia kunnioidettiin eikä oppilaan sopinut liikaa kysellä. Illat pitkät tehtiin kädentöitä, teoriaopetustakin oli paljon. Opetustilat ja lastentarhat olivat ympäri kaupunkia. Kuljettiin paikasta toiseen, mutta yhdessä opiskelutovereiden kanssa kulkeminenkin oli mukavaa. Seminaarin luokkatilat Kallevan lastentalossa olivat ahtaat, mutta ahtaudessa opiskelutoverit tulivat tutuksi. Harjoittelua oli paljon, mutta oli hyvä, kun sai käytännön kokemusta. Kun kuvaa täydentää opettajien kertomalla, tulee tunne, että opettajat olivat antautuneet uuden koulutuksen luomiseen innolla, ja opiskelijatkin viihtyivät. Opetuksesta ei opiskelijoille aina välittynyt ne pedagogiset tavoitteet, joita opettajat asettivat työlleen. Arvioidessaan opiskeluaan joku miettii mitä hyötyä runsaasta teoriaopetuksesta on ollut, toinen ihmettelee talousopetuksen merkitystä. Toiset taas sanovat jälkikäteen ymmärtäneensä niidenkin oppiaineiden merkityksen, mitkä opiskeluaikana tuntuivat turhilta.

Janne Sántin väitöskirjassa, joka perustuu opettajaelämäkertoihin, on samanlaisia kuvauksia kuin omassa aineistossani. Opettajat kertovat, että opiskelu opettajaseminaarissa oli aherrusta, päivät olivat pitkiä, kun osallistuttiin erilaisiin kerhoihin, tehtiin käsitöitä ja harjoiteltiin pianonsoittoa. Seminaarin opettajat olivat auktoriteetteja, joita ihailtiin, mutta myös pelättiin. Sántti toteaa, että vaikka lehtorit olivatkin tietyllä tavalla etäisiä, oli joidenkin opettajien ja opiskelijoiden välillä läheisyyttä. (2006, 145, 147) Samanlaisesta läheisyyden kokemuksista kertovat tutkimusaineistoni opiskelijat: rehtori antoi tukensa, kun harjoittelupaikoissa oli hankaluuksia, soitonopettaja lämmitti kohmeisia käsiä. Vaikka opettajat olivat etäisiä, käännettiin heidän puoleensa vaikeuksien kohdatessa.

10 Lapsen parhaaksi ó pohdinta

Valtiollista lastentarhaseminaaria ei saatu perustettua, koska valtion budjetista ei löytynyt siihen tarvittavaa rahoitusta. Määräraha, joka olisi tarvittu, ei ollut suuri, noin 2 miljoonaa markkaa, mutta sitäkin ei katsottu voitavan sijoittaa lastentarhanopettajien kouluttamiseen. Halut-

tomuus selitettiin taloudellisilla syillä, mikä Pertti Alasuutarin (1996, 117) mukaan on tyypillistä silloin, kun jonkin vähäosaisen yhteiskuntaryhmän tilannetta tulisi parantaa. Kyse oli myös siitä, että institutionaalista päivähoitoa ei haluttu lisätä, övaltiolliset toimijat taivuttivat päivähoidon vallitsevaan kotikultti-ideologiaan, kuten Anna-Leena Välimäki ja Pirjo-Liisa Rauhala toteavat (2000, 393). Kokopäiväiset lastentarhat nähtiin huollollisina ja ei-toivottuina paikkoina lapsille, puolipäiväiset olivat normaalilastentarhoja, joissa pääpaino oli kasvatuksessa. Lastentarhatoiminta miellettiin joko hoidollisena tai kasvatuksellisena, vaikka molemmat puolet ovat olleet mukana alusta lähtien. Se, että työssäkäyvien äitien/vanhempien lapset haluttiin erottaa kotiäitien lapsista omiin päiväkoteihinsa, osoittaa, että yhteiskunnassa vallitsi vielä 1950-luvulla tiukka luokkajako.

Päivähoitokeskustelussa ei läheskään aina ole kyse lapsen parhaasta, vaan työvoimapolitiikasta. Lastentarhatoimintaa ja päivähoitoa tarkastellessa voi havaita, että työvoimapulan ollessa pahimmillaan painotetaan päivähoidon merkitystä ja todetaan sen olevan hyväksi lapsen kehitykselle. Kun työvoiman tarve on vähäinen, lapsen paras hoitaja on äiti ja hoitopaikka koti. Lähtökohtana ei ole lapsi, vaan yhteiskunnan säästöt.

Tampereen lastentarhaseminaarin toimintaa ja eetosta ei leimannut kotiäiti-ideologia, olivathan sekä Ritva Mäkelä että Lea Paunu ansiotyössä käyviä perheellisiä naisia. Vaikka opetussuunnitelma oli sama kuin Ebeneserissä, Tampereen koulutus miellettiin alusta pitäen yhteiskunnallisena, kuten eräs oululainen varhaiskasvatuksen tutkija asian ilmaisi. Kristillinen eetos ei ollut niin selvästi näkyvillä kuin Ebeneserissä, ja koulutuksessa oli uusia oppiaineita kuten soitonopetus. Pianonsoiton tavoitteena oli, että kaikki oppisivat välttävän säästystaidon, nekin, jotka eivät lapsuuskodissaan olleet voineet opiskella pianonsoittoa. Soitonopetus tasoitti eroja, joita opiskelijoilla kotitaustojen vuoksi saattoi olla. Työpaikkaa haettaessa säästystaito saattoi ratkaista, kuka virkaan valittiin.

Opetusta koskevat tiedonlähteeni ovat olleet opettajat ja opiskelijat. Vaikka olen joutunut muodostamaan kuvan opetuksesta pienistä palasista ja siinä on aukkoja, muodostuu kuva, että opiskelu vastasi niitä tarpeita, joita opiskelijat työssään kohtasivat. Oli aineita kuten talousoppi, mikä tuntu opiskeluaikana turhalta, mutta työelämässä senkin merkityksen ymmärsi. Aikuisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä, päiväkodinjohtajan työstä ja erityislasten kanssa toimimisesta olisi tarvittu lisää tietoa, mutta näitä saattoi opiskella työn ohessa tai kouluttautumalla uuteen tehtävään. Kolmen erilaisen opettajan, joista kahta olen haastatellut, muodostama vakainainen opettajakunta muovasi koulutuksesta omanlaisen. Ritva Mäkelän tavoite oli kouluttaa lastentarhanopettajia, joilla oli vankka käytännön taito ja jotka olivat löytäneet oman tapansa olla lastentarhanopettajia. Lea Paunun pyrkimys oli saada opiskelijat syttymään. Syttyminen ja innostuminen eli flow-ilmio näkyy opettajan työssä pedagogisena rakkautena (Määttä 2005,

211). Työskentelyn lähtökohtana oli lapsi, mutta toiminta oli vuorovaikutteista. Lapsilähtöisyys ei haastateltavieni mukaan ole sitä, että toimitaan pelkästään lapsen ehdoilla. Öymmärrän, ettei kenenkään ehdoilla, vaan sillä tavoin, että lapset viihtyy í ja myöskin aikuinen viihtyyö, Ritva Mäkelä totesi. Pedagoginen rakkaus on vastuuta lapsesta, kasvattamista.

Tutkimusta tehdessäni olen joutunut pohtimaan läheistä suhdetta haastateltaviini. Koska sekä Ritva Mäkelä että Lea Paunu ovat olleet opettajiani ja Ritva Mäkelä myöhemmin esinaiseni ja kollegani, käymiemme keskustelujen ilmapiiri oli avoin ja puhuimme henkilökohtaisistakin asioista. Kumpikin luotti siihen, että osaan karsia ei-julkaistavaksi tarkoitetut lausunnot tutkimukseni ulkopuolelle. Arja Kuula (2006, 64) toteaa, että ihmisarvon ja yksityisyyden kunnioittaminen on ihmistutkimuksen lähtökohta. Tutkimukseen osallistuvalla pitää olla oikeus määrittää, mitä tietoja he antavat ja heille on kerrottava, mihin tarkoitukseen niitä käytetään. Myös anonymisuus on turvattava, jos niin on sovittu. Tässä tutkimuksessa kumpikin haastateltava tiesi, että käytän heidän kertomaansa Tampereen lastentarhaseminaarin historiasta tekemääni tutkimukseen. He olivat innostuneita kertomaan ja halusivat, että koulutuksen alkuvaiheet saataisiin koottua ja dokumentoitua. Arja Kuula (2006, 204) toteaa: öEsimerkiksi jonkin organisaation tai vaikkapa tieteellisen oppiaineen kehitysvaiheiden ja historian tutkimisessa voi olla perusteltua käyttää aineistositaattien kohdalla tutkittavien oikeita nimiä.ö

Opiskelijoiden muistelurajoituksissa on eroja, mutta eniten muistivat ne kaksi opiskelijaa, joita haastattelin yhdessä. Toisen kertoma aktivoi toisen muistamaan lisää. Parihaastattelu on käyttökelpoinen tapa historiallisen tiedon keräämisessä. Kaikille opiskelijoille lähettämäni kirje, johon olin laittanut kysymyksiä muistelun helpottamiseksi, aktivoi pienen osan vastaamaan. Kysymykseni saattoivat haitata muistamista tai ohjata sitä liiaksi. Kirjettä laatiessani olin ajatellut käyttäväni opiskelijoiden kertomaa paikkaamaan asiakirjojen aukkoja, mutta joidenkin kirjoitusten henkilökohtaisuus pysäytti minut huomaamaan, että muistelemisen saattaa herättää pitkänkin ajan päästä kipeitä tunteita. Siksi tutkimukseeni tuli myös narratiivinen juonne.

Haastatellessani sekä opettajia että kahta opiskelijaa sain todennäköisesti kuulla enemmän kuin vieras haastattelija. Tulkintaani ei ole vaikuttanut ainoastaan se, mitä haastateltavani ovat kertoneet, vaan kaikki se yhteinen historia, jonka olen jakanut heidän kanssaan. Olen pystynyt lukemaan rivien välistä, tulkitsemaan äänenpainoista ja muusta non-verbaalista viestinnästä. Tulkinnat, joita olen tehnyt, eivät perustu pelkästään siihen, mitä haastateltavani ovat sanoneet, vaan olen pystynyt vertaamaan niitä omiin kokemuksiini opiskelijana. Opettajien kertoma on avannut uusia näkökulmia ja syventänyt monia asioita, joita en opiskeluaikana ymmärtänyt. Huomaan, että tutkimusta tehdessäni olen ajoittain ollut seminaarioppilas, kollega, tutkija. Opiskelijoilta saamani muistelut ovat saaneet minut palaamaan omaan opiskeluaikaani. Se, että

tutkimani asia on tuttu, on luonut tulkintakehikon, jonka avulla olen tehnyt näkyväksi enemmän kuin objektiivisuuteen pyrkivällä asenteella.

Tampereen lastentarhaseminaari toteutti opetuksessaan Ebeneseristä saatuja oppeja, mutta kehitti myös uutta. Opetuksessa painottui ajan tavan mukaan harjoittelu lastentarhoissa ja opetettavina aineina olivat muun muassa talousoppi, veisto ja käsityö. Nämä opetusalueet katosivat lastentarhanopettajien koulutusohjelmasta vähitellen niin että 1990-luvulla niitä ei enää opetettu. Soitonopetus, joka 55 vuotta sitten otettiin Tampereen lastentarhaseminaarin opetusohjelmaan tasa-arvoa edistämään, loppui tänä vuonna. Muidenkin taito- ja taideaineiden tuntimäärät ovat vähentyneet tai ne ovat kokonaan häviämässä. Kun samaan aikaan peruskoulussa taito- ja taideaineiden tuntimääriä vähennetään ja valinnaisuutta lisätään, tulee opettajankoulutusten varhaiskasvatuksen yksiköihin opiskelijoita, joilla ei ole perustietoja ja -taitoja näistä opetusalueista. Ilman taito- ja taideaineiden sisällön ymmärtämistä lastentarhanopettajan työstä tulee ulkokohtaista ja kapea-alaista. Ylenpalttinen pragmaattisuus korostuu, jolloin välineistä ja menetelmistä tulee ensisijaisia suhteessa toimintaa sääteleviin arvoihin. (Vrt. Autio & al. 2004, 128.) Koska lähes kaikesta lasten harrastustoiminnasta on tullut maksullista, pitäisi päivähoitossa olla opettajia, jotka osaavat avata lapselle esteettisen elämän koko kirjon.

Viisikymmentäviisi vuotta sitten lastentarhaopettajien koulutuksessa kasvatus oli keskiössä. Lastentarhaa kuvattiin ilon maailmana, ja lastentarhanopettajan tärkeitä hyveitä olivat hyvän tuulisuus, kepeät otteet ja huolettomuus (Ståhlberg 1957, 72). Tavoitteena ei ollut kouluttaa yhden asian asiantuntijoita, vaan työstään innostuneita ja laaja-alaisia kasvatuksen taitureita, jotka pedagogisen rakkauden avulla pyrkivät toimimaan lapsen parhaaksi.

Lähteet

Arkistolähteet

Tampereen kaupunginarkisto

Kertomus Tampereen kaupungin kunnallishallinnosta v. 1954. Valtuuston kertomus I-II.
Tampereen sosiaalilautakunnan yleisen osaston pöytäkirjat (Sos.ltk.pk.) v. 1951 ja v. 1953.

Yksityisarkistot

Tampereen lastentarhanopettajakoulu Tampereen Lastentarhaseminaarin johtokunnan
pöytäkirjat (JPK) vuodet 1954-1962.

Komiteamietinnöt (KM)

Lasten päiväkotijärjestelmän kehittämistä suunnittelemaan asetetun komitean mietintö. Komiteamietintö 1951:72. Moniste.

Valtiopäiväasiakirjat

Valtiopäivät 1947, Toivomusaloite (Toiv.al.) N:o 157.
Valtiopäivät 1947, Sivistysvaliokunnan mietintö (SiVM) N:o 39.
Valtiopäivät 1951, Raha-asia-aloite (Rah.al.) N:o 165.
Valtiopäivät 1951, Raha-asia-aloite (Rah.al.) N:o 166.
Valtiopäivät 1952, Toivomusaloite (Toiv.al.) N:o 102.
Valtiopäivät 1952, Sivistysvaliokunnan mietintö (SiVM) N:o 16.
Valtiopäivät 1952, Raha-asia-aloite (Rah.al.) N:o 176.
Valtiopäivät 1953, Toivomusaloite (Toiv.al.) N:o 173.
Valtiopäivät 1953, Toivomusaloite (Toiv.al.) N:o 141.
Valtiopäivät 1954, Toivomusaloite (Toiv.al.) N:o 215.
Valtiopäivät 1954, Toivomusaloite (Toiv.al.) N:o 214.

Sanoma- ja aikakauslehdet

Aamulehti (AL)

14.5.1952
22.5.1952
15.11.1953
16.1.1954
25.5.1954
25.4.1955

Kansan lehti (KL)

13.2.1954

Tammerkoski

1951: 5, 1952: 9, 1954:4

Lastentarha

1944:4, 1955:1, 1957:4

Opettaja

2010:36

Kirjallisuus

- Alasuutari, P. 1996. *Toinen tasavalta. Suomi 1946-1994*. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus.
- Anttonen, A. 1994. Hyvinvointivaltion naisystävälliset kasvot. Teoksessa Anttonen, A., Henriksson, L., Nätkin, R.(toim.) *Naisten hyvinvointivaltio*. Tampere: Vastapaino. S. 203-226.
- Anttonen, A. 1997. *Feminismi ja sosiaalipolitiikka. Miten sukupuolesta tehtiin yhteiskuntateoreettinen ja sosiaalipoliittinen avainkäsite*. Tampere: Tampere University Press.
- Anttonen, A., Lempiäinen, K., Liljeström, M. 2000. Nykyfeminismin ajattelijoita: Johdatus teemaan. Teoksessa Anttonen, A., Lempiäinen, K., Liljeström, (toim.) *Feministejä ö aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino. S. 9-18.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. 2000. *Suomalaista sosiaalipolitiikkaa*. Tampere: Vastapaino.
- Autio, S., Katajala-Peltomaa, S. & Vuolanto, V. (toim.) 2001. Historioitsijan arki & tutkimuksen prosessi. Tampere: Vastapaino.
- Autio, T., Syrjäläinen, E., Tuomisto, J. Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajankohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa *Puheenvuoroja kasvatustieteen alan yliopistokoulutuksen kehittämisestä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. ss.125-150. Tampere: Vastapaino-Arra.
- Bruner, Jerome. 1987. *Life as narrative*. Social Research 54 (1), S. 11-32.
- Ebeneserhemmetts Barntädgårdseminarium: Matrikkel över barntädgårdslärare 1892-1977. *Ebeneserkodin lastentarhaseminaari, Ebeneserkodin lastentarhaseminaarin Jyväskylän osasto: matrikkelit lastentarhanopettajista 1892-1977*. 1992. Helsinki: Yliopistopaino.
- Estola, E. & Syrjälä, E. 2002. Kutsumus. Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Vantaa: Kansanvalistusseura. S. 85-98.
- Goodson, I. 2001. *Opetussuunnitelman tekeminen: esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Joensuu: Joensuu University Press,
- Haavio, M. 1949. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus
- Heikkinen, R. 2000. *Koulutusta ja kulttuuria Kajaanin kampuksella. Sata vuotta opettajankoulutusta Kajaanissa*. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Oulun yliopisto.
- Heinonen, S. 2000. *Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatukseen draaman opetuksessa*. Tampere: TAJU.
- Henriksson, K., & Kastari, P.- L., 2001, Kun politiikka muuttuu historiankirjoitukseksi - lähihistorian haaste. Teoksessa Autio, S., Katajala-Peltomaa, S. & Vuolanto, V.(toim.) *Historioitsijan arki & tutkimuksen prosessi*. Tampere: Vastapaino. S. 131-144.
- Hollo, J. A. 1959. *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatustieteen oppiin*. Porvoo: WSOY.
- Hyvärinen, M., & Löyttyniemi, L., 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvaara, J. & Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere : Vastapaino. S. 189-222.
- Hyyrö, Tuula. 2006. Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866-1939. Acta Universitatis Tamperensis 1147. Tampere: Tampere University Press.
- Hänninen, S. - L., & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Jallinoja, R. 1983. *Suomalaisen naisasialiikkeen taistelukaudet: naisliike naisten elämäntilanteen muutoksen ja yhteiskunnallis-aatteellisen murroksen heijastajan*. Porvoo: WSOY.
- Johansson, Jan-Erik. 1992. *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg studies in educational sciences 86. Göteborg; Acta universitatis Gothoburgensis

- Julkunen, R. 1994. Suomalainen sukupuolimalli ó 1960-luku käänteenä. Teoksessa Anttonen, A., Henriksson, L., Nätkin, R.(toim.) *Naisten hyvinvointivaltio*. Tampere: Vastapaino. S. 179-201.
- Kasurinen, L. & Saares, I. 1998. *Kasvun vuodet. Jyväskylän lastentarhanopettajaopisto 1947-1995*. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kortelainen, A. 2002. *Virginie! Albert Edelfeltin rakastajattaren tarina*. Helsinki: Tammi
- KM 1952: 72. *Lasten päiväkotijärjestelmän kehittämistä suunnittelemaan asetetun komitean mietintö*. Komeiteaetintö 1952: 72. Moniste.
- Kuikka, M.T. 1991. *Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen*. Keuruu: Otava.
- Kuusipalo, J. 1999. Suomalaiset naiset politiikassa. Teoksessa *Suomalainen nainen*. [Apo, S. et al.]. Helsinki: Otava.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikkaa. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lindén, J. 2010. *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 940. <http://acta.uta.fi>.
- Liukku, I. 1955. *Nuorin voimin*. Lastentarha 1/1955.
- Lujala, E. 1999. Historian tutkimuksesta paikallisen päivähoidon vaiheisiin. Teoksessa Ruopila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., Ojala, M., (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimus-menetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus. S. 55-72.
- Lujala, E. 2000. *Kasvatus ja koulutus murrosaikoina*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2000. Koulu ja menneisyys XXXVIII.
- Lujala, E. 2001. *Vanhasta Ainolasta uudelle vuosisadalle*. Oulun kaupunki: Gummerus.
- Lujala, E. 2007. *Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki ó toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 89. Oulu: Oulun yliopisto.
- Nieminen, J. 1995. Kasvatuksen, erityisesti nuorisotyön historian tutkimusotteesta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: N:o 13. Tampere. S. 211-226.
- Nätkin, R. 1997. *Kamppailu suomalaisesta äitiydestä. Maternalismi, väestöpolitiikka ja naisten kertomukset*. Tampere: Gaudeamus.
- Ojakangas, M. 2001. *Pietas - kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa
- Ollila, A. 1994. Naisliike, nationalismi ja kansanvalistus: Miksi Martta-yhdistys halusi riiveihinsä ökaikkien kansanluokkien naiset? Teoksessa Anttonen, A., Henriksson, L., Nätkin, R. (toim.) *Naisten hyvinvointivaltio*. Tampere: Vastapaino. S. 53-72.
- Ollila, A. 1998. *Jalo velvollisuus. Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa*. Helsinki: SKS.
- Paavonen, T. & Kangas, O. 2006. *Eduskunta hyvinvointivaltion rakentajana*. Suomen eduskunta 100 vuotta. Helsinki: Edita.
- Pellikka, I. 2008. Kasvatuksen historia pienellä liekillä. Kasvatuksen historian oppikirjat, sisällöt ja niiden muutokset Suomen kansakoulun-opettajaseminaareissa 1952-1973. Teoksessa Niikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. Verkkoersio 2008: Erkki Savolainen. ISBN 978-952-219-164-9 (PDF)
- Pulma, P. & Turpeinen, O. L. 1987. *Suomen lastensuojelun historia*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Rasila, V. 1992. *Tampereen historia*. Osa 4: vuodesta 1944 vuoteen 1990. Tampere: Tampereen kaupunki.
- Roos, J-P. 1988. *Elämäntavasta elämänkertaan. Elämäntapaa etsimässä 2*. Jyväskylä: Gummerus.

- Ropo, E. 2006. Narratiiviset menetelmät opettajuuden tutkimuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Saine, K. 1989. *Lastentarhatoiminnan kunnallistaminen Tampereella vuonna 1922*. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Salo, A. 1939. *Pikkulasten kasvatustieto Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä*. Edellinen osa. Hämeenlinna.
- Simmons-Christenson G. 1997. *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och kultur.
- Sirelius, A-L. 1944. *Nykyhetken sosiaalinen hätä ja lastentarhanopettajansuhtautuminen siihen*. Lastentarha 4/1944, 43-46.
- Sirelius, A-L. 1955. *Tervetuloa, Tampere!* Lastentarha 1/1955, 3.
- Ståhlberg, A. 1957. *Neuvottelupäivät*. Lastentarha 4/1957, 71-73.
- Sulkunen, I., Lähteenmäki, M., Korppi-Tommola, A. 2006. *Naiset eduskunnassa*. Suomen eduskunta 100 vuotta. Helsinki: Edita.
- Suoranta, J. 1996. *Kontekstualismi kasvatustieteen metodologiassa*. Kasvatus 27 (5). S. 451-462.
- Sänkiäho, T. 2000. *ö Ylös herää kansan nainenö: Tampereen sosiaalidemokraattinen naisyhdistys ry 1899-1999*. Tampere: Tampereen sosiaalidemokraattinen naisyhdistys.
- Säntti, J. 2005. *Omaelämäkerrat ja elämäntarinat lähteinä*. Esitys Kasvatuksen historian päivillä Turussa 2.-3.6. 2010
- Säntti, J. 2007. *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Kasvatustieteen tutkimuksia 31. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tallberg-Broman, I. 1989. *Centrala teman under svensk förskolans framväxt*. Särtryk och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Nr 647. Malmö: Lärshögskolan.
- Tallberg Boman, I. 1994a. *Lärarutbildning, kön och historisk exempel*. Särtryk och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Nr 804. Malmö: Lärshögskolan.
- Tallberg-Broman, I. 1994b. *Gender perspectives on the formation of the professional field for caring and education of children*. Reprints and miniprints from Department of Educational and psychological research. No. 826. Malmö School of education - University of Lund.
- Tarvainen, L. 1954. *Lapsen sosiaalinen huolto*. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu n:o 15. Helsinki.
- Tähtinen, J. 1992. *Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatustieteen ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatustieteen ja hoitotieteiden sekä aikakauslehdistön ilmisemana*. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:157.
- Ukkonen, Taina. 2000. *Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 797. Helsinki: SKS.
- Virtanen, J. 1998. *Esiopetus-koulutuksellisen tasa-arvon sinetti. oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle*. Acta Universitatis Tamperensis 624. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Välimäki, Anna- Leena. 1998. *Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

- Välimäki, A.- L. & Rauhala, P.- L. 2000. *Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa*. Yhteiskuntapolitiikka 65 (200): 5. S. 387-405.
<http://www.stakes.fi/yp/2000/5/005valimaki.pdf>
- Värri, V.-M. & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa *Puheenvuoroja kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere: Paino-Arra. S. 39-60.
- Värri, V.-M. 2008. Kasvatuksesta ja kasvatustieteen itseyttäytymisestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansääri & K. Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: koulutus ó arvot ó uudet avaukset*. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatustieteiden tutkimuksia 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. S. 331-346.
- Värri, V.-M. 2006. Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatustieteen areena? Teoksessa E. Aarnos ja M. Meriläinen (toim.) *Paikoillenne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään*. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. S. 22-42.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1>.

Painamattomat lähteet

- Abelouah, A. & Haapio-Yrjölä, T. 1993. *Tampereen lastentarhanopettajakoulutus ja siinä tapahtuneita muutoksia vuosina 1955-1977*. Varhaiskasvatuksen seminaarityö. Tampereen lastentarhanopettajapisto.
- Eduskunta, kansanedustajat 1907-. <http://www.eduskunta.fi/thwfakta/hetekau/hex/hxent.htm>
- Karjalainen, P. 1992. Sanoista tekoihin. *Ympäristökasvatus Tampereen lastentarhanopettajapistossa ó taustaa ja tulevaisuuden kuvia*. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto.
- Kurikka, M. 1993. *Päivähoiton politiikan naispolitiikka*. Pro gradu-tutkielma. Poliitiikan laitos. Tampereen yliopisto.
- Lehtinen Kalle: *Naisille riittää töitä*. <http://www.uta.fi/koskivoimaa/vuodet/1948/1948b2.htm>. Luettu 1.9.2010.
- Leppänen, Jarmo a: *Kunnallispolitiikka Tampereella 1940-1960*.
<http://www.uta.fi/koskivoimaa/valta/1940-60/kunnallis.htm>. Luettu 1.9.2010.
- Leppänen, Jarmo b: *Eduskuntavaalit ja valtakunnallinen politiikka Tampereella*.
<http://www.uta.fi/koskivoimaa/valta/1940-60/eduskunta.htm>. Luettu 1.9.2010.
- Lähdeniemi, Toni: *Suuri vaalivuosi 1945*.
<http://www.uta.fi/koskivoimaa/vuodet/1945/1945c.htm>. Luettu 1.9.2010.
- Palonen, Tuire. 1992. *Sääty-yhteiskunnan kutsumusammattista hyvinvointivaltion palkkatyöläiseksi. Lastentarhanopettajan tarina*. Turun yliopisto. Poliitiikan tutkimuksen ja sosiologian laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Tampereen Lastentarhaseminaari. *Toimintakertomus v:lta 1956*. Tampereen Keskuspaino 1957.
- Tarasti, Eero: *Strukturalismin isä toi villin ajattelun tieteeseen*. Helsingin Sanomien verkkojulkaisu.
<http://www.hs.fi/kulttuuri/artikkeli/Eero+Tarasti+Strukturalismin+is%C3%A4+toi+villin+ajattelun+tieteeseen/1135250481820>; 28.11.2008.

Haastattelut

- Mäkelä, Ritva 8.1.1996
 Paunu Lea 18.7.1996 ja 21.10.1997

Liitteet

Liite 1

Kaija Saine
 Sienipolku 8
 37550 Lempäälä
 puh. 03 - 3751405

1.7.1998

Hyvä í í í í í í í í í

Olen Kaija Saine ja toimin tällä hetkellä varhaiskasvatuksen lehtorina Tampereen yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksessa. Olemme tavanneet parisen vuotta sitten kurssikokouksessanne, olin silloin esittelemässä teille lastentarhanopettajakoulutusta rehtori Ritva Mäkelän toivomuksesta.

Teen historiallista tutkimusta Tampereen Lastentarhaseminaarin perustamisesta ja alkuvuosien toiminnasta. Jotta saisin mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan silloisista tapahtumista, toivoisin saavani teiltä apua.

Pyydän, että palaat ajassa taaksepäin ja kirjoitat opiskeluaikasi tapahtumista "muistelmat" tai "opiskeluelämäkerran". Kirjoitelmasi saa olla hyvin vapaamuotoinen ja pituuden määrittelet sinä itse. Muistelmissa ei ole mitään oikeaa tai väärää asiaa, kaikki minkä muistat ja haluat kertoa, on tärkeää tutkimukselle. Tärkeää ei ole oikeinkirjoitus, vaan sisältö.

Jos tunnet vaikeaksi aloittaa, laitan tähän joitakin apukysymyksiä helpottamaan alkuunpääsyä. Kaikista aiheista ei tietenkään tarvitse kirjoittaa.

- * miksi hakeuduit Lastentarhaseminaariin,
- * millaiset olivat pääsykokeet ja miten sinä ne koit,
- * millaista oli opiskelu - teoriaopiskelu ja harjoittelu - mitä teille opetettiin ja miten opetettiin
- * millaista oli harjoittelu lastentarhoissa,
- * millaista oli toiminta opiskelutovereiden kanssa.

Jos et halua vastata kirjoittamalla, mutta olisit kiinnostunut kertomaan asioista, toivon, että otat yhteyttä minuun, niin sovimme keskusteluajan. Jos sinulla on säilynyt opiskeluajaltasi luento-
muistiinpanoja, askarteluja, lastentarhan suunnitelmia tai olet tuolloin pitänyt päiväkirjaa ja olisit halukas luovuttamaan ne hetkeksi tutkimuskäyttööni, toivon että ilmoittaisit minulle.

Kaikki aineisto - niin muistelmakirjoitukset kuin muukin materiaali käsitellään nimettöminä tai nimimerkillä.

Liite 2

Valtiollisesta lastentarhaseminaarista tehtyjen aloitteiden allekirjoittajat***Toivomusaloite 1947:157***

SDP: Alpo Lumme, Samuli Tervo, Onni Peltonen, Juho Kuittinen, Juho Karvonen, H. S. Pesonen ja Jere Juutilainen

Raha-aloite 1951: 165

SDP: Kaisa Hiilelä, Elli Nurminen, Laura Brander-Wallin, Impi Lukkarinen, V. Virtanen, Kustaa Alanko, Veikko Helle, A. Simonen, Otto Toivonen, Valfrid Eskola, Väinö Hakkila;
Skdl: Elli Stenberg, Kaarle E. Renfors, Lauri Myllymäki; ***Kokoomus:*** T. A. Wiherheimo, Aune Innala, Jaakko Hakala, Matti Heikkilä; ***Maalaisliitto:*** Atte Pakkanen, Vieno Simonen, Hilja Väänänen.

Raha-asia-aloite 1951: 166

Kansanpuolue: Irma Karvikko, H.A. Kannisto, Eino Rauste, Helge Miettunen, Harras Kyttä ja Juho Tenhiälä.

Toivomusaloite 1952:102

SDP: Kaisa Hiilelä, Kustaa Alanko, ***Kokoomus:*** Jaakko Hakala, ***Skdl:*** Elli Stenberg

Raha-asia-aloite 1952: 176

SDP: Kaisa Hiilelä, Otto Toivonen, Väinö Hakkila, Arvi Turkka, Edvard Pesonen, Heikki Hyrkkälä, A. Simonen, Vappu Heinonen, Veikko Kokkola, Elli Nurminen;
Skdl: Irma Torvi; ***Maalaisliitto:*** Atte Pakkanen, Antti J. Rantamaa; ***Kokoomus:*** Aune Innala, Matti Heikkilä, T.A.Wiherheimo

Toivomusaloite 1953:173

Kansanpuolue: Juho Tenhiälä, Irma Karvikko, Aukusti Pasanen, Harras Kyttä, Armas Leinonen, Konsti Järnefelt ja Esa Kaitila, ***Kokoomus*** Aune Innala ja Martti Huttunen, ***Maalaisliitto*** Urho Kähönen, ***SDP:*** Unto Suominen.

Toivomusaloite 1953: 141

Skdl: Elli Stenberg, Irma Torvi, Judit Nederström-Lundén, Paavo Aitio, Toivo Kujala, Hannes Tauriainen, Eino Rannikkoluoto, Toivo Niiranen, Eino Tainio.

Toivomusaloite 1954: 215

SDP: Kaisa Hiilelä, Kustaa Alanko, Anni Flinck, Lempi Lehto, Impi Lukkarinen, Meeri Kalavainen, Vappu Heinonen, Aino Malkamäki, Onni Peltonen, Elli Nurminen, Laura Brander-Wallin, Tyyne Paasivuori, ***Skdl:*** Elli Stenberg.

Toivomusaloite 1954:214

Kansanpuolue Artturi Tienari, Juho Tenhiälä, Kaarlo Kajatsalo, Armi Hosia, Aare Leikola, Harras Kyttä ja Aukusti Pasanen; ***Kokoomus:*** Matti Raipala, ***Maalaisliitto*** Atte Pakkanen.

Liite 3

Valtiollisen lastentarhanopettajaseminaarin perustamisesta tehdyt aloitteet vuosina 1947-1954*Raha-aloitteet*

Määrärahan osoittamisesta lastentarhaseminaarin perustamiseksi Tampereelle 165/1951/sdp

Määrärahan osoittamisesta lastentarhaseminaarin perustamiseksi Tampereelle 166/1951/kansanpuolue

Määrärahan osoittamisesta valtion lastentarhaseminaarin perustamiseksi Tampereelle 176/1952/sdp

Toivomusaloitteet

Lastentarhaseminaarin perustamisesta 157/1947/sdp

Määräraha lastentarhaseminaarin perustamiseksi Tampereelle 102/1952/sdp

Toimenpiteitä lastentarhanopettajien koulutuksen laajentamiseksi 173/1953/kansanpuolue

Valtion uuden lastentarhanopettajaseminaarin perustamiseksi 141/1953/skdl

Lastentarhanopettajaseminaarin perustamisesta 215/1954/sdp

Toimenpiteitä lastentarhaseminaarin perustamiseksi Tampereelle 214/1954/kansanpuolue

Liite 4

Aloitteet tarkasteltuna oikeisto-vasemmisto jaotuksella

vuosi 1947	SDP	vasemmisto
vuosi 1951/ 1. aloite	SDP, Skdl, Kokoomus, Maalaisliitto	vasemmisto ja oikeisto
vuosi 1951/ 2. aloite	Kansanpuolue	oikeisto
vuosi 1952/ 1. aloite	SDP, Kokoomus, Skdl	vasemmisto ja oikeisto
vuosi 1952/ 2. aloite	SDP, Skdl, Maalaisliitto, Kokoomus	vasemmisto ja oikeisto
vuosi 1953/ 1. aloite	Kansanpuolue, Kokoomus, Maalaisliitto, SDP	oikeisto ja vasemmisto
vuosi 1953/ 2. aloite	Skdl	vasemmisto
vuosi 1954/ 1. aloite	SDP, Skdl	vasemmisto
vuosi 1954/ 2. aloite	Kansanpuolue, Kokoomus ja Maalaisliitto	oikeisto

