



MAARIKA PUKK

Varhaiskasvatus Virossa

Aikalaiskuvauksia lastentarhatoiminnan
alkuaajoista nykypäivään



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Virta-rakennuksen auditoriossa 109,
Åkerlundinkatu 5, Tampere,
12. päivänä kesäkuuta 2015 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

MAARIKA PUKK

Varhaiskasvatus Virossa

Aikalaiskuvauksia lastentarhatoiminnan
alkuajoista nykypäivään

Acta Universitatis Tamperensis 2068
Tampere University Press
Tampere 2015

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla
Tampereen yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2015 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Myynti:
verkkokauppa@juvenesprint.fi
<https://verkkokauppa.juvenes.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2068
ISBN 978-951-44-9837-4 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1561
ISBN 978-951-44-9838-1 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2015



ESIPUHE

Tämän väitöskirjan historia alkaa 1990-luvulla Viron yhteiskunnassa tapahtuneista muutoksista, jossa minun, kuten niin monen muunkin virolaisen, tuli päättää, jatkaako entisten arvojen mukaan tai pyrkiä kehittymään omalla erikoisalallaan. Olen valinnut ammatikseni varhaiskasvatuksen ja se on tarjonnut minulle hienoja mahdollisuuksia kehittyä ihmisenä ja lastentarhanopettajana.

Hain lastentarhan johtajan paikkaa vuonna 1994 ja ymmärsin jo tuolloin, että entisellä tavalla ei voi varhaiskasvatuksessa enää jatkaa. Minun ohjaajani ja tukijani oli tuolloin Tallinnan yliopiston professori Taimi Tulva, jonka antamat neuvot ohjasivat minua lastentarhan toimintaan uusien sisältöjen hakemisessa. Taimi Tulvasta tuli akateeminen mentorini, joka avasi minulle mahdollisuuden nähdä ja kokea tieteellistä maailmaa, ohjaamalla minua maailmassa tapahtuvan varhaiskasvatuksen kehitysten pariin. Hyvänä esimerkkinä toimi suomalaisen varhaiskasvatuksen kehityskaari. Olen pitänyt esikuvanani Turun päiväkodin johtajaa Anne Sjöholmia, jonka johtamistapa perustui lapseen ja pedagogiikkaan. Aloin Anne Sjöholmin ohjaamana ymmärtää toimintakulttuurin monipuolisuuden merkitystä päiväkodissa ja sitä, mikä on päiväkodin toimintakulttuurissa tärkeä. Kaikki suomalaisesta varhaiskasvatuksesta saatujen mallien Virossa käytäntöön soveltaminen ei ole ollut mitenkään yksinkertaista. Tässä olen saanut vuodesta 1995 lähtien saanut paljon tukea Turun yliopiston dosentilta Jarmo Kinokselta, joka tuki pyrkimyksiäni alkuvaiheessa lähettämällä Viroom pedagogista kirjallisuutta ja vieraili myöhemmin Virossa omien opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa ja edesauttoi näin niiden muutosten toteutumista, joiden seurauksena on minusta tullut lapsesta lähtevän kasvatuksen puolestapuhuja. Jarmo Kinoksella on ollut merkittävä panos minun väitöskirjani valmistumisen ohjaamisessa ja tukemisessa.

Omassa kehityksessäni ja väitöskirjani valmistumisessa on erityinen osuus ollut entisillä kollegoillani Viimsin päiväkodeista. Tässä yhteydessä haluan erityisesti mainita Aina Alunurmen, jonka kanssa olemme olleet jatkuvassa vuoropuhelussa Johannes Käisin kasvatusperiaatteiden Virossa soveltamisen mahdollisuuksien aiheista. Kaili Kits Pylkkö on auttanut ymmärtämään lapsesta lähtevän toimintakulttuurin merkitystä Virossa. Yhdessä Maire Tuulin kanssa olemme pitäneet tärkeänä Reggio Emilian päiväkotien toimintakulttuuriin tutustumista ja

olemme sitä kautta pyrkineet löytämään ratkaisuja lapsesta lähtevän kasvatuksen kehittämiseen.

Olen kohdannut väitöskirjani valmistumisessa apua ja ymmärrystä Tallinnan yliopiston, pedagogisen seminaarin työntekijöiltä, jotka vuosien saatossa ovat ymmärtäneet pyrkimysteni merkitystä. Haluaisin kiittää Tallinnan yliopiston professori Marika Veissonia, dosentti Maria Tilkiä, dosentti Anne Tikoa, professori Larissa Jõgia, jotka eri vaiheissa ovat auttaneet minua tavoitteitteni saavuttamisessa.

Kiitokseni kuuluvat myös Viron opetusministeriön johtavalle asiantuntijalle Tiina Petersonille ja Viron lastentarhanopettajien liiton jäsenille heidän arvokkaasta tuesta erityisesti väitöskirjani valmistumisen viimeisinä vuosina.

Toimitin väitöskirjan vironkielisen version vuonna 2010 Tampereen yliopiston professorille Eeva Hujalan nähtäväksi, jonka tieteellisiä näkökohtia olen soveltanut työhöni päiväkodin johtajana, yliopiston lehtorina ja väitöskirjan valmistumista edeltävissä opinnoissa. Olen hyvin kiitollinen monipuolisesta avusta ja ohjauksesta, jonka olen tämän prosessin aikana osakseni saanut. Erityisesti silloin, kun kohtasin omassa elämässäni sellaisia vaikeuksia, jossa ulkopuolinen tuki ja ymmärrys olivat kullanarvoista. Väitöskirjani valmistumisen prosessi on ollut pitkä ja usein tuli eteen tilanteita, joissa väsyin ja olin arkisen elämäni johdosta vähällä luovuttaa, mutta Eeva Hujalan positiivinen innostus on aina auttanut eteenpäin. Haluan lausua kiitokseni myös Päivi Kupilalle, joka on ollut ansiokkaana tukijana työni lopullisen version valmistumisessa.

Olen saanut paljon apua työni kaikilta suomentajilta, jotka ovat auttaneet jatkuvasti muokatun tekstin suomentamisessa. Erityinen kiitos kuuluu Ann Tammelle, joka on jaksanut pysyä rinnallani aivan loppuun asti.

Aivan viimeisten askelten ottaminen on ollut näiden vuosien aikana kaikkein vaikeinta ja tässä olen saanut paljon tukea kaikilta Tampereen yliopiston tohtoriopiskelijoilta. Kiitos teille, Elina Fonsén, Janniina Elo, Piia Roos, Mervi Eskelinen, Tuulikki Ukkonen-Mikkola, Kirsi Alila, Marja-Liisa Akselin, Liisa Ahonen.

Minun perheeni on näiden 12 väitöskirjan kirjoittamiselle kuluneen vuoden aikana ollut harvinaisen kärsivällinen ja jaksanut uskoa minuun. Sydämellinen kiitos!

TIIVISTELMÄ

Väitöskirja ”*Varhaiskasvatus Virossa. Aikalaiskuvauksia lastentarhatoiminnan alkuajoista nykypäivään*” tarkastelee virolaisen lastentarhakulttuurin kehitysprosessia ja historiaa. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksesta virolaisten lastentarhojen toimintakulttuuriin. Tarkastelu tapahtuu neljänajanjakson kehyksessä, joita ovat kansallisen itsetietoisuuden kehittymisen kausi, itsenäisyyskausi, neuvostokausi ja uudelleenitsenäistymisen kausi. Tutkittava ajanjakso on yli sata vuotta. Tutkimus on kasvatustieteen alaan kuuluva ja luonteeltaan yhteiskunnallis-historiallinen narratiivinen tutkimus. Tutkimusaineisto koostuu pedagogisesta kirjallisuudesta, ohjausasiakirjoista sekä lastentarhojen työntekijöiden haastatteluista ja muistelmista. Tutkimusmetodinä on erilaisten historiallisten dokumenttien ja haastatteluaineiston välinen vuoropuhelu.

Tutkimus etenee prosessimaisesti. Alkuvaiheen tarkastelu pohjautuu Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan, joka tarkastelee lastentarhakulttuureja mikro-, makro- ja globaalitasoilla. Vygotskyn kulttuurihistoriallisen lähestymistavan kautta tuodaan tutkimukseen historiallista merkityksellisyyttä. Prosessin keskivaiheilla aineistoa systematisoidaan monipuolisuutta painottavan kehysteorian ja siitä johdetun bourdieulaisen näkökulman avulla. Lopuksi aineistoa analysoidaan uudestaan systemaattisesti Bourdieun kenttäteorian ja siitä johdetun johtoajatuksen avulla.

Tutkimuksen ensimmäiselle ajanjaksolle 1840–1918 on leimallista kotikasvatus. Aikakaudelle on ominaista maalaismainen kulttuuri, lasten osallistuminen työntekoon ja toisaalta toive leikkiä naapurilasten kanssa. Kotikasvatuksesta kuvastuu isien ja isoisien totisuus, äitien ja isoäitien työkeskeisyys, luonnonläheisyys sekä niin perheen kuin yhteisönkin arvot. Toisella ajanjaksolla 1918–1940 alkoi Viron sivistyselämän vahvistuminen, ja eripuolille maata perustettiin lastentarhoja. Viron itsenäiseksi julistautuminen antoi mahdollisuuden oman opetuslaitoksen rakentamiseen kansainvälisiäkokemuksia hyödyntämällä. Vaikuttimena oli kansallisaatteellinen toimintakulttuuri. Alkunsa saivat lastentarhanopettajien koulutuslaitokset, joissa alettiin järjestää koulutuskursseja ja julkaista opetusmateriaalia. Ensimmäiset maineikkaat lastentarhanopettajat nousivat esiin.

Kolmas ajanjakso, Viron sosialistisen neuvostotasavallan aika 1940–1991, alkoi Viron tasavallan miehityksen jälkeen. Alkoi neuvostolastentarhan ja kollektiivisen kasvatuksen aikakausi. Maailmansota katkaisi Viron opettajien yhteistyön länsimaiden kanssa. Neuvostokautena varhaiskasvatuksen lastenhoitolaitos oli yhteiskunnallisen kasvatuksen laitos, jossa etualalla oli valtion tasolta johdettu kommunistisen kasvatuksen ihanne. Opetus- ja kasvatustyö tapahtui Neuvostoliiton opetusministeriön ja Neuvostoliiton terveydenhuoltoministeriön ohjeiden mukaisesti. Lapsikäsitelmästä tuli kollektiivisen kasvatuksen arvoja korostava ja kaikkien lasten tuli käydä lastentarhassa. Pedagogiikan kautta pyrittiin vaikuttamaan niin vanhempiin kuin kasvavaan sukupolveen.

1960-lukua luonnehtii perheiden epäluulo neuvostolastentarhaa kohtaan. Useat 50- ja 60-luvuilla syntyneet lapset eivät käyneet lastentarhoissa. 1970-luvulle oli ominaista vahva neuvostopropaganda ja venäjän kielen opetus lastentarhassa. Lapsen kiinnostuksen kohteet, tarpeet ja toiveet jäivät taka-alalle. Ominaista olivat myös tyyppisuunnitelman mukaan rakennetut lastentarhat. Lastentarhanopettajia koulutettiin Leningradin A. I. Herzenin kasvatustieteellisessä instituutissa ja Tallinnassa käynnistyi kasvatustieteen ja psykologian opetus.

Neljäs ajanjakso, uudelleen itsenäistymisen aika 1991–2008, oli Viro varhaiskasvatukselle suurien muutosten aikaa. Neuvostoaikaisen kasvatustieteen periaatteista luovuttiin ja lähdettiin ulkomaille opiskelemaan vaihtoehtoisia kasvatustieteitä ja saamaan vaikutuksia niiden toimintakulttuureista. Vaikuttajina olivat Steiner-, Montessori- ja Reggio Emilia -pedagogiikka sekä Hyvä alku -ohjelman menetelmät. Lapsiin kohdistettu opettamisen paine väheni ja lapsi pyrittiin ottamaan huomioon yksilönä. Toimintakulttuuri lastentarhassa muuttui vapaammaksi ja opettajilla oli mahdollisuus olla luovia kasvatustyössä.

Johannes Käisin ajatukset innoittavat jälleen kasvatuksen uudistajia ja tutkijoita Viron kehittyessä 2000-luvun tietoyhteiskunnaksi. Vuonna 1999 julkaistiin Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma, jonka perustuu Käisin kasvatustieteellisiin näkemyksiin. Lapsesta lähtevän kasvatuksen paradigman kehittäminen alkoi ja vuoden 2008 valtiollisessa opetusohjelmassa on mainittu yleisopetuksen periaatteen soveltamisesta, jossa erilliset oppiaineet integroidaan toisiinsa. Viron valtiolla on odotuksena uuden sukupolven kansalaiseksi kasvattaminen demokraattisessa kulttuurissa ja virolainen kansankulttuuri on nostettu arvoon. Viron tämän päivän varhaiskasvatuksen suuntaus on kohti integroivaa ja lapsen kiinnostuksen kohteita huomioivaa lapsilähtöistä varhaiskasvatusta.

Avainsanat: varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen historia, lastentarhan toimintakulttuuri, lapsilähtöinen kasvatus

ABSTRACT

The dissertation "Early childhood education in Estonia – Contemporary descriptions of the kindergarten practices from the early days to the present" explores the development process and history of the Estonian kindergarten culture. The purpose of the study is to provide knowledge of the impacts of societal changes in Estonian kindergarten culture. The research task is approached through a time frame formed by following four periods: The period of the development of national self-awareness, the period of independence, the soviet period, and the period of regaining the independence. The time span under investigation is more than hundred years. The study is underpinned with the discipline of education and it is socio-historical narrative in its nature. The research data consists of pedagogical literature, steering documents, and interviews and memoirs of kindergarten staff. The analyzing method used was a dialogue between historic documents and the interview data.

The research proceeds as a process. In the beginning, the focus is based on the ecological theory of Bronfenbrenner, which examines kindergarten cultures in micro-, macro-, and global levels. The cultural-historical approach of Vygotsky enhances the historical relevance of the study. During the mid-stage of the research process, the data was systematized by a stabilizing and versatile frame theory, guided by the Bourdieun perspective. Finally, the data was re-analyzed systematically based on Bourdieu's field theory.

The first study period, 1840–1918, was characterized by home upbringing. The rustic culture, children's participation in work and their wish to play with neighboring children were typical for this period. Home upbringing was reflected with the seriousness of fathers and grandfathers, work-orientation of mothers and grandmothers, closeness to nature, as well as family and community values.

During the second period, in 1918–1940, the Estonian education culture began to strengthen, and kindergartens were established around the country. The declaration of independence gave Estonia a possibility to construct their own teaching culture by utilizing international experience. Kindergarten teacher training institutions were founded, and the publication of educational materials began. The first renowned educationists emerged, such as Johannes Käis.

The third period, the Estonian Soviet Socialist Republic period in 1940–1991, began after the invasion of the Republic of Estonia. It was the beginning of the era of Soviet kindergartens and collective education. World War II cut off the cooperation between Estonian and Western teachers. Education and upbringing were to follow the guidelines of Soviet Ministry of Education and the USSR Ministry of Health, and the communist ideal of education was emphasized. The conception of a child was based on collective values and all of the children were required to attend kindergarten. The intention was to affect both the parents as well as the growing generation through pedagogy. The distrust of the families towards the Soviet kindergarten was strong in 1960s. Several children born in the 50's and 60's did not attend kindergartens. Strong Soviet propaganda and the teaching of Russian language in kindergartens characterized the 1970s. The child's interests, needs and desires were neglected. Kindergartens built by the type plan were majority. Kindergarten teachers were trained in A. I. Herzen Pedagogical Institute of Leningrad and in Tallinn the teaching of Education and Psychology begun.

Regaining the independence during the fourth period in 1991–2008, meant major changes to Estonian early childhood education. The soviet education principles were abandoned, and professionals travelled abroad to learn about alternative pedagogies and to learn more of these different pedagogical cultures. Pedagogical influencers can be seen to have been Steiner, Montessori- and Reggio Emilia as well as the methods of the Good Start Program. The pressure of outright teaching of children was decreased, and the child was taken into account as an individual. Kindergarten culture became freer and teachers had an opportunity to be more creative in their educational work.

As Estonia developed into an information society of the 21st century, education reformers and researchers became inspired by the ideas of Johannes Käis again. In 1999, national early childhood education curriculum was published and it was based on the educational principles of Käis. The development of the paradigm of child-centered pedagogy began and in 2008, there are mentions in the curriculum of the integration of the different subjects. Estonia has its expectations to raise the new generation in a democratic culture, and the Estonian folk culture is valued again. Today's early childhood education in Estonia is moving towards child-centered early childhood education that takes into account the interests of children.

Keywords: early childhood education, the history of early childhood education, kindergarten culture, child-centered education

SISÄLLYS

ESIPUHE.....	3
TIIVISTELMÄ.....	5
ABSTRACT	8
SISÄLLYS	10
1 JOHDANTO	15
2 TUTKIMUKSEN TOOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	21
2.1 Kasvatuksen kulttuurinen tehtävä	21
2.2 Ekologinen kehitysteoria – kulttuuriympäristön määrittelijä	24
2.3 Toimintakulttuurin tarkastelu.....	26
2.3.1 Lastentarhan toimintakulttuurin kehitys ekologisesta ja historiallisesta perspektiivistä	26
2.3.2 Kulttuurihistoriallinen teoria lastentarhan toimintakulttuurin avaajana.....	31
2.3.3 Toimintakulttuurin tarkastelua historian ja tulevaisuuden näkökulmasta	33
2.4 Varhaiskasvatuksen historia osana yhteiskunnan historiaa.....	37
2.5 Lasten oma kulttuuri – tulevaisuuden tukipylväs.....	40
3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	42
3.1 Tutkimuksen tavoitteet.....	42
3.2 Sosiokonstruktivismi – kulttuurin ja kontekstin merkitys	42
3.3 Narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa	44
3.4 Tutkimustavan avulla aineisto haltuun	46
3.5 Tutkimusaineistona dokumenttiaineisto ja aikalaishaastattelut.....	49
3.5.1 Dokumenttiaineisto	49
3.5.2 Haastattelut	52
3.6 Analyysi.....	57
3.7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	62

4	VIRON LASTENTARHAN TOIMINTAKULTTUURIN JUURET – KANSALLISMIELISYYS.....	65
	4.1 Viron lastentarhan toimintakulttuuri ja sen historiallis-kulttuurinen kehitys.....	65
	4.2 Pikkulasten koulut lastentarhan tien näyttäjänä.....	71
	4.3 Fröbelin vaikutus Viron lastentarhakulttuuriin	77
	4.4 Peeter Pöld – Viron lastentarhan toimintakulttuurin kehittäjä	82
	4.5 Viron lastentarhanopettajien koulutus.....	84
	4.6 Viron lastentarhan toimintakulttuurin muotoutumisen avaintapahtumat.....	86
5	LASTENTARHOJEN KEHITYS VIRON TASAVALLAN AIKANA – KANSALLISAAATTEELLINEN LASTENTARHA.....	89
	5.1 Viron yhteiskunnalliset muutokset ja lastentarhan kehittyminen	89
	5.2 Marta Haasin kasvatusajattelu Viron lastentarhan toimintakulttuurissa	94
	5.3 C.H. Niggolin vaikutus pienten lasten kasvatukseen ja opettajien koulutukseen.....	96
	5.4 Lastentarhanopettajien koulutuksen kehitys.....	98
	5.5 Tarton Kotikasvatuksen instituutti.....	101
	5.6 Lastentarhanopettajien esikuvana runoilija Lydia Koidula.....	108
	5.7 Lastentarhat nuoren Viron valtion tukijana	110
	5.8 Toimintakulttuuri kesälastentarhoissa.....	113
	5.9 Lapsuus ja lasten oma kulttuuri Viron tasavallassa.....	116
	5.10 Avaintapahtumat kansallis-aatteellisen lastentarhan kehittymisessä Viron tasavallassa.....	119
6	NEUVOSTOVIRON YHTEISÖLLINEN KASVATUS - AIKUISLÄHTÖINEN TOIMINTAKULTTUURI.....	123
	6.1 Neuvostoviron kulttuurinen, ideologinen ja kasvatustieteellinen todellisuus.....	123
	6.2 Toisen maailmansodan vaikutus lapsuuteen ja lastentarhanopettajien toimintakulttuuriin.....	130
	6.3 Lastenseimien toiminnan järjestäminen ja ohjeistaminen.....	133
	6.4 Lastentarhaverkoston luominen ja kehittäminen Neuvostovirossa vuosikymmenittäin tarkasteltuna.....	140
	6.4.1 Lastentarhaverkoston kehitys 1950 -luvulla.....	140
	6.4.2 Lastentarhat 1960-luvulla.....	143
	6.4.3 Lastentarhat 1970-luvulla – voimakas neuvostovaikutus lastentarhakulttuuriin.....	147

6.4.4	Uusien lastentarhojen rakentaminen 1980-luvulla	153
6.5	Opaskirjojen, ohjelmien ja muiden normiasiakirjojen vaikutukset lastentarhan toimintakulttuuriin	155
6.6	Lastentarhanopettajien koulutus neuvostokulttuurin hengessä.....	162
6.7	Historialliset avaintapahtumat neuvostoaikaisen varhaiskasvatuksen kaudella.....	167
7	ITSENÄINEN VIRO – UUDEN LASTENTARHAKULTTUURIN KEHITTÄMISEN VIEHÄTYS JA VAIKEUDET.....	170
7.1	Uudelleen itsenäistyneen Viron kulttuurinen, ideologinen ja pedagoginen todellisuus.....	170
7.2	Uudistusten myötä kehittyvä lastentarhakulttuuri.....	176
7.3	Lastentarhanopettajien ammatillisuus lastentarhakulttuurin liikkeellepanevana voima	181
7.4	Inge Unt, Hea Algas ja yksilöllisyys	183
7.5	Viron varhaiskasvatuksen perinteet ja niiden kehitykseen vaikuttaneet tahot: konferenssit ja konferenssijulkaisut	187
7.6	Opetussuunnitelma toimintakulttuurin vaikuttajana	192
7.7	Lapsilähtöisyyden näkökulmia Viron varhaiskasvatuksessa	195
7.8	Uudelleen itsenäistyneen Viron lastentarhakulttuuriin liittyviä avaintapahtumia	203
8	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	206
	LÄHTEET	224
	LIITTEET.....	239

LUETTELO KUVIOISTA, TAULUKOISTA JA LIITTEISTÄ

Kuviot

Kuvio 1. Tutkimuksen kehysteoria	29
Kuvio 2. Tutkimuksen eteneminen prosessikaaviona	46
Kuvio 3. Tutkimusaineiston jäsenitys.....	51
Kuvio 4. Tutkimushaastattelut	55
Kuvio 5. Vuoropuhelu aineiston kanssa.	57
Kuvio 6. Tutkimuskysymykset, tutkimusaineisto ja tutkimuksen historialliset ajanjaksot.	59
Kuvio 7. Tutkimuksessa käytetty dialogi.....	60
Kuvio 8. Viron lastentarhojen toimintakulttuurien sisällöt tutkittuina aikakausina	212

Taulukot

Taulukko 1. Empiirisen aineiston keruu ja tulkinnan vaiheet.....	49
Taulukko 2. Historialliset avaintapahtumat mikro-, makro- ja globaalitasolla.....	87
Taulukko 3. Historialliset avaintapahtumat Viron tasavallan aikana	121
Taulukko 4. Lastentarhojen tilasto vuodelta 1940–1987 (Eesti Rahvamajandus 1987)	142
Taulukko 5. Historialliset avaintapahtumat neuvostoaikaisen varhaiskasvatuksen kautena.....	168
Taulukko 6. Historialliset avaintapahtumat 1991–2010	204

Liitteet

- Liite 1. Aineiston kerääminen ja järjestäminen.
- Liite 2. Esimerkki haastattelusta.
- Liite 3. Kirjallisuuslähteiden luokittelu Bronfenbrennerin (1979) teorian mukaisesti. Viron sosialistisen neuvostotasavallan aika 1940–1991.

Liite 4. Esimerkki haastattelujen analysoinnista.

Liite 5. Aineiston järjestäminen kansioihin ja tallentaminen cd-levyille.
Kasvatustiedettä käsittelevä kirjallisuus ja haastattelut.

1 JOHDANTO

“Habitus of man changes slowly and at times is not able to keep up with structural changes in society which can be brought about relatively fast by legislation and regulation” (Bourdieu & Wacquant 1995, 161).

Viron lastentarhojen toimintakulttuurin juuret ovat ajassa, jolloin Viron kansa ihanoi oman kulttuurinsa luomista. Tässä tutkimuksessa käsitellään lastentarhan toimintakulttuuria sellaisena päiväkodin kulttuuriympäristönä, jossa lapsen kehitys nähdään kansallisen kulttuurin arvona. Kansallisia arvoja käsitellään sekä Viron taustaa ja historiaa että kansainvälistymistä vasten. Tutkimuksen lähtökohtana on kulttuuriantropologiassa tunnustettu laaja kulttuurikäsite, jonka kautta tukeudutaan luonnolliseen elämäntapaan. Kulttuuri on jatkuvasti muuttuva ilmiö, joka liittyy omaan aikaansa ja yhteiskuntaansa. (Pöld 1927, 8–9).

Oppimisen prosesseissa lapselle välittyy kulttuurin suhtautumismalleja ja asenteita. Kulttuuriin liittyvät symbolit saavat merkityksensä vasta ihmisten välisessä toiminnassa. Lastentarhan toimintakulttuuri on muodostunut historiallisen kehityksen tuloksena. Analyysin tulisi siis ulottua yksikkötasolta, mikrotasolta kansalliselle makrotasolle ja jopa globaalille tasolle saakka. Toimintakulttuurin tutkimista tarvitaan, koska ihmisen habitus on hidas ja näin habitukseen sisältyvät dispositiot tulee tehdä näkyväksi uusissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii tiedostavaa reflektiota ja kulttuurishistoriallista analyysiä. (Bourdieu ja Wacquant 1995, 161–162; Kinon 2001, 33; Engeström & Rückriem 2005, 35–36.) Nykyisessä varhaiskasvatuksessa korostetaan erityisesti lapsen äänen kuulemistakin lastentarhan toimintakulttuuria koskeissa asioissa. Lasten tulee kokea toiminta mielekkäänä ja itselleen merkityksellisenä.

Virossa lastentarhan toimintakulttuuria on tutkittu melko vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lastentarhoissa tapahtuneita muutoksia ja niissä työskennelleiden ihmisten toimintaa kontekstuaalisena, kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin lastentarhan toimintakulttuuri Viron historiallisina aikakausina. Lastentarhatoiminnan kehitystä tutkittaessa on tärkeää tuntea juuret, joista nykyajan toimintakulttuuri juontuu. Mitä kehittyneempiä ovat tulkinnat lastentarhojen arkipäivästä ja kokemushistoriasta, sitä

helpompi on ymmärtää nykypäivän erilaisia toimintatapoja (Karila & Nummenmaa 2001, 35).

Tutkimuksessa pyritään luomaan ensimmäistä kertaa kokonaisvaltainen katsaus Viron lastentarhakulttuurin kehitykseen, sen alkuaajoista nykypäivään, neljän aikakauden kautta. Tutkittava aikaväli käsittää runsaat sata vuotta. Se ulottuu ensimmäisten lastentarhojen synnystä 1800-luvun jälkimmäiseltä puolelta vuoteen 2008 asti, jolloin nykyinen opetussuunnitelma tuli voimaan. Tutkimuksesta ei kuitenkaan ymmärrettävästi löydy vastauksia kaikkiin lastentarhakulttuuriin liittyviin kysymyksiin, sillä erityisesti tarkasteltavan jakson alkuvaiheesta ei ole säilynyt dokumenttiaineistoa. Tavoitteena on, että tutkimus auttaa entistä syvemmin ymmärtämään ja arvostamaan lastentarhakulttuurin roolia Viron kansan historiassa.

Tutkimustyölle antoi suunnan ja oli esikuvana Suomen lastentarhan historian tutkimus. Suoranaisena sysäyksenä ja innoittajana oli Välimäen (1998) väitöskirja, joka käsitteli päivähoitojärjestelyjen muotoutumista varhaiskasvatuksen ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Lisäksi Viron lastentarhan historian tutkijan Mare Tormin pro gradu -tutkielma *”Lasteaednike koolitus kuni 1940 aastani ja selle mõju koolieelse kasvatuse arengule Eestis”* (Torm 1998). Hänen artikkelinsa ja konferenssiesitelmänsä (Torm 2000; 2002; 2005a; 2011) tarjosivat niin ikään kokemuksia ja tietoa lastentarhakulttuurin tulkitsemisesta. Merkittävän panoksensa tutkimusprosessiin ovat antaneet virolaiset varhaiskasvatuksen opiskelijat. Opiskelijoiden tutkielmat ovat tukeneet tutkimuksen tekemistä vuodesta 2002 alkaen ja olleet avuksi aineistoa laajennettaessa. Niiden kautta on tarkentunut yhteys Viron lastentarhakulttuurin ja yhteiskunnan jatkuvan muutoksen välillä.

Lastentarhakulttuurin kehityksen näkökulmasta varhaiskasvatukseen on tärkeä tiedostaa paikkansa yhteiskunnassa tapahtuvassa valtataistelussa – nuorena, vaan ei suinkaan vähäisenä tieteenalana. Varhaiskasvatustutkimuksen on pidettävä yllä dialogia lastentarhakulttuurin olemuksesta ja kehityksestä myös tulevaisuudessa (Kinos 1999, 88). Dialogin pohjaksi sopivat sekä historialliset asiakirjat että lastentarha-alalla toimivien henkilöiden haastattelut, jotka osoittavat, että myös nykyistä päiväkotikasvatusta on kehitettävä ja muutettava.

Jokaisen kulttuurin – myös lastentarhakulttuurin – ymmärtäminen tukeutuu historian tietämykseen. Varhaiskasvatuksen historia on osa Viron historiallista muistia. Burke (2006) korostaa, että muistamiseen vaikuttavat sekä välittämisen taustalla olevat yhteiskunnalliset järjestelyt että niissä käytettävät välityskanavat. Historian tutkimuksessa on viimeisten parinkymmenen vuoden aikana tapahtunut monenlaisia muutoksia. Pyrkimys objektiivisten tosiasioiden toteennäyttämiseen on vähentynyt ja narratiivinen, symbolisiin puoliin kohdistuva mielenkiinto on kasvanut.

Viron opetustoimen eri tasoilla lastentarhojen arvostamisesta on tullut tärkeää. Käsitys lastentarhan toimintakulttuurista on ajan myötä muuttunut. Lapsi ja lapsuus ovat muuttuneet arvoiksi itsessään. Usko lapseen ja hänen habitukseensa on lastentarhakulttuurille uusi haaste. Habitus on ihmisen olemisen tapa. Se on yksilöllinen olemus, joka ilmenee vakaiden asenteiden, valmiuksien ja dispositioiden kautta. Sen ilmentymiä ovat esimerkiksi yksityishenkilön ja ryhmien kielenkäyttö, taidemaku, harrastukset, koulutus, käyttäytyminen ja mielipiteet kunakin ajanjaksona. Habitus on inhimillisen tiedon kokonaisuus, joka rakentuu yksilön sosiaalisella kentällä syntyneen historiallisen kokemuksen myötä. Yhteisöllinen habitus on koko yhteiskunnan historian ja siinä toimineiden ihmisten tuote. Toimijoiden strategiat määräytyvät sosiaalisen tehtävän mukaan. On oleellista ymmärtää pedagogisen työn ja pedagogin olemuksen tärkeys ja vaikutus habitukseen (Bourdieu & Wacquant 1995, 127, 150, 153–154, 158–159, 168, 172). Näin lastentarhanopettajan habitus – elämäntapa, toimintamahdollisuudet ja uskomukset kokonaisuutena – ovat sidoksissa hänen ammattiinsa ja koulutukseensa sekä elämäkokemuksensa ja yhteiskunta-asemaansa.

Käsillä olevassa väitöskirjassani ”*Varhaiskasvatus Virossa. Aikalaiskuvauksia lastentarhatoiminnan alkuajoista nykypäivään*” lastentarhojen toimintaa tulkitaan mikro-, makro- ja globaalitasoilla sekä tuodaan esille lastentarhakulttuurin dynaamisuus. Tutkimuksessa lastentarhakulttuureja tarkastellaan neljän perättäisen aikakauden kautta, joita ovat Viron kansallisen itsetietoisuuden kehittymisen aika, Viron itsenäisyyden aika, Viron sosialistisen neuvostotasavallan aika ja Viron uudelleenitsenäistymisen aika.

Viron nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa lastentarhakulttuurilla on oleellinen rooli. Lastentarhakulttuurin muodostaa lastentarhassa työskentelevien henkilöiden suhteellisen samanlainen näkemys arvoista, symboleista, rituaaleista ja esikuvista. Lastentarhakulttuuri on kollektiivinen henkinen ilmiö, joka erottaa yhden lastentarhan toimintakulttuurin toisen lastentarhan toimintakulttuurista (Pukk 2004).

Lastentarhakulttuuria määrittävät ne vakaumukset, jotka ovat muodostuneet lastentarhan historian aikana sen sisäisessä yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (ks. myöh. luvut 2.3–2.5). Se rakentuu henkilökunnan arvoista, normeista, asenteista ja periaatteista, joita jokapäiväisessä toiminnassa noudatetaan. *Lastentarhan toimintakulttuuri* on lastentarhanopettajien pitkäaikaisen kokemuksen ja kehityksen myötä syntyneiden toimintatapojen tulos. Se käsittää sekä *aikuisten* että *lasten toimintakulttuurin*. Kuitenkin lastentarhakulttuuri muovautuu aikuisten toimintakulttuurin kautta. Siinä aikuisten osuuden muodostaa erilaisten pedagogisten koulukuntien vaikutuksesta syntynyt yhteinen *pedagoginen kulttuuri*. Pedagoginen

kulttuuri muotoutuu käytännön kasvatustyön historiallisen kehityksen tuloksena, ja tukeutuu tieteellisiin teorioihin ja niihin perustuviin tutkimuksiin. (Kinos & Pukk 2010.)

Virossa aiemmin tehdyistä historiantutkimuksista ilmenevät erilaisten lastentarhojen toimintakulttuurit ja arvot. Torm (1998) kuvailee lastentarhan historiaa kertoen lastentarhojen perustamisesta ja lastentarhanopettajien koulutuksesta Virossa. Kokonaiskuvaa lastentarhojen kehityksestä, muutoksista ja kasvatuskäytännöistä ei kuitenkaan ole luotu. Lastentarhojen toimintakulttuurin muuttumista Virossa tapahtuneiden yhteiskunnallisten ja ideologisten muutosten myötä ei ole tutkittu. Tässä tutkimuksessa pyritään löytämään vastauksia kysymykseen, onko lastentarhakulttuuri muuttunut ja miten muutos on tapahtunut.

Lähestymistapana varhaiskasvatuksellinen tutkimus sivuaa kahta tieteenalaa: kasvatustiedettä ja historiatiedettä. Tutkimuksen metodologisena perustana ovat sosiokonstruktivismi (Tynjälä 1999; Bruner 2006). Sosiokonstruktivismi on tulkitseva lähestymistapa, jossa sosiaalinen todellisuus mielletään ihmisten väliseksi vuorovaikutukselliseksi prosessiksi. Sosiokonstruktivismiin edustajat korostavat kulttuurin ja kontekstin tärkeyttä yhteiskunnan ymmärtämisessä ja ymmärryksen hyödyntämistä tiedon konstruoinnissa. Sosiokonstruktivismiin teoreettisista näkökulmista käsin on ymmärrettävää, että tämä tutkimustyö esittelee yhden mahdollisen tulkinnan, jonka muotoutumiseen on vaikuttanut tutkijan elämäkerrallinen, kulttuurinen, tieteellinen ja kokemuksellinen tausta.

Varhaiskasvatuksen käytännön ja teoreettisen tutkimuksen välillä olevan railon poistamiseksi tarvitaan tutkimusmenetelmiä, jotka mahdollistavat tutkittavien ja tutkijoiden välillä uudenlaisen vuorovaikutuksen ja vallanjaon muotoutumisen. Narratiivinen tutkimus lähtee juuri tästä näkökohdasta ja haluaa erityisesti nostaa esille niitä, joiden ääntä tutkimuksissa tai yhteiskunnassa ei ole kuultu. Näin todellisuus nähdään moniäänisenä. Tutkimustietoa ei ymmärretä objektiivisena, vaan aineisto on aina vahvasti ja erottamattomasti sidottu ihmiseen, joka kertoo kokemuksistaan (Estola 1999, 131–133; Tilk 2004).

Tehtävänasettelu lähtee oletuksesta, että lastentarhakulttuuri kehittyi ajan myötä yhä monimutkaisemmaksi. On kuitenkin todettava, että sekä lastentarhanopettajien kouluttajilta että lastentarhatoiminnasta vastaavilta valtion virkamiehiltä puuttuu tietoa siitä, miten lastentarhat ovat toimineet ja kehittyneet, miten lastentarhakulttuuri on muuttunut ja miten erilaisissa oloissa on toimittu. Ovatko määräävinä tekijöinä olleet makrotason organisaatioiden lait vai onko toiminta ihmisen habituksenaiheuttamaa?

Tutkimuksen johtajuus on, että varhaiskasvatuksen historian tapahtumat ja niistä johtuneet historialliset ja sosiaalikulttuuriset muutokset vaikuttavat lastentarhakulttuurin kehitykseen myös lähitulevaisuudessa.

Tutkimuksessa etsitään vastauksia kysymyksiin virolaisen yhteiskunnan muutosten vaikutuksista lastentarhan toimintakulttuurin rakentumiseen sekä pedagogisen toiminnan ja kulttuurin muutoksiin. Vastausta haetaan myös siihen, millaisia vaikutuksia Viron lastentarhan toimintakulttuuri on saanut muiden maiden pedagogisista käytännöistä ja varhaiskasvatuskulttuureista.

Tutkimustehtävä on muotoiltu seuraaviksi kysymyksiksi:

1. Miten virolaisen yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet lastentarhakulttuurin rakentumiseen?
2. Millaiseksi lastentarhan toimintakulttuuri ja pedagoginen kulttuuri sen keskiössä on rakentunut yhteiskunnallisten muutosten myötä Virossa?
3. Millaisia vaikutuksia Viron lastentarhakulttuuri on saanut muiden maiden varhaiskasvatuksesta ja miten se on muotoutunut niiden pohjalta?

Tutkimuksessa tarkastellaan lastentarhakulttuurin kehitysprosessia – ideoiden ja käytäntöjen muotoutumisen olosuhteita – sekä esitellään lastentarhakulttuurin historiaa erityisesti lapsilähtöisen kasvatuksen näkökulmasta. Tutkimusaineiston muodostavat aikaisempi tutkimus, lastentarhatoimintaa kuvaavat pedagogiset dokumentit, kirjallisuus, lastentarhoja koskevat artikkelit sanoma- ja aikakauslehdissä, kasvatustieteelliset julkaisut sekä narratiivis-elämäkerralliset teemahaastattelut.

Tutkimustyössä käytetään seuraavia narratiivisia menetelmiä:

1. Lastentarhatoiminnan kehityksen narratiivinen analyysi varhaiskasvatusta käsittelevän kirjallisuuden ja dokumenttiaineiston pohjalta.
2. Narratiivis-elämäkerrallinen lastentarhan työntekijöiden haastattelu ja niiden analyysi.

Pedagoginen kirjallisuus ei juuri kerro Viron lastentarhojen kehityksestä. Sen vuoksi tutkimuksessa korostetaan lastentarhan toimintakulttuuria työntekijöiden kokemana. Täten lastentarhoissa työskennellyiltä henkilöiltä kerätyt narratiivis-elämäkerralliset haastattelut muodostuvat tärkeäksi tutkimusaineistoksi. Tutkimuksen tulokset

kuvaavat eri aikojen lastentarhakulttuuria, sen lähtökohtia sekä suhdetta yhteiskunnallisiin muutoksiin. Tutkimus auttaa selvittämään, mitkä ovat Viron lastentarhakulttuurille ominaiset tunnusmerkit. Tutkimuksessa pyritään ensisijaisesti kuvailemaan, miten kasvatuseriaatteet ovat muuttuneet, mikä oli ratkaiseva tekijä muutoksissa ja miten lastentarhan työntekijät eri aikoina ovat suhtautuneet muutoksiin. Tutkimuksessa käsitellään eri aikojen kasvatusinstituutioita, kasvatustrategioita ja -menetelmiä. Tällainen tutkimusote ja tutkimuksen rakenne tuovat esille lastentarhoihin historian eri vaiheissa kohdistuneet odotukset ja lastentarhojen arkipäivän.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Kasvatuksen kulttuurinen tehtävä

Virossa kiinnostus kulttuuria ja sen tutkimista kohtaan on kasvanut entisestään. Laanemäe (2007, 9) näkee tämän osaltaan liittyvän kansalliseen kulttuuriin ja sen identiteetin kadottamisen pelkoon, sekä kysymykseen siitä, onko näillä nykyisessä globalisoituvassa maailmassa yleensäkin minkäänlaisia mahdollisuuksia säilyä. Koska koulutuksella ja myös varhaiskasvatuksella on yhteiskunnassa tärkeä rooli, tässä työssä korostetaan lastentarhan toimintakulttuurin arvoa. Turun yliopiston professori Rinteen (1989) tutkimus antoi tutkimukselle suunnan ja varmuutta tutkia lastentarhan toimintakulttuuria. Rinteen esittämät teoreettiset lähtökohdat sopivat tämän tutkimuksen pedagogiseen näkemykseen. Hän pitää tärkeänä kasvatuksen ja kulttuurin välistä dynamiikka: olemassa olevan kulttuuriperinteen ohjaaminen tuo mukanaan kulttuuriperinteen muuttumisen. Rinne (1989, 4.)

Kulttuurista on tullut kehityspsykologiassa ja sosialisoinnin tutkimuksessa yksi keskeisistä käsitteistä (Valsiner & Leung 1991). Valsiner (1997) puhuu yhdessä kehittymisestä viitatessaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Hänelle ajatus lapsesta passiivisena objektina on vieras. Kontekstuaalisen lähestymistavan kautta lasta tarkastellaan oman elämänsä muodostajana ja pohditaan lasta subjektina kasvuprosessin olosuhteissa. Näkökulma on toimivan lapsen näkökulma. (Hujala 2004, 47). Lapsi omine kulttuureineen on yksi toimijoista ja osa toimintaa. Hän on aktiivinen osapuoli. Voidaankin ajatella, että kontekstuaalisen kasvun teoria siirtyy pedagogiikan tasolle kulttuurisen tarkastelutavan kautta. Kulttuurisilla suuntauksilla Hujala tarkoittaa sekä osallisten, kuten lasten, vanhempien ja opettajien, näkemyksiä pedagogiikan kehittämisestä että yhteiskunnan koulutuspoliittisia suuntauksia (Hujala 2004, 53). Myös Viron varhaiskasvatus tarvitsee kehittyäkseen kulttuuristen suuntausten analysointia, joka on yksi tämän tutkimuksen tavoitteista. Kulttuurin käsitteen ymmärtämiseksi tulee ymmärtää sen olemukseen liittyviä ilmiöitä. Niitä ovat kieli, arvot, normit, tiedot, ideologia, tavat ja perinteet. Virolaisille on ominaista liittää yhteen kulttuuri ja kieli (Laanemäe 2007). Ilman kieltä ei ole kulttuuria. Kulttuuria voi käsitellä kansan historiallisesti kehittyneenä elämän- ja ajattelutapana, jota välitetään perinteinä eteenpäin sukupolvelta toiselle (Aarelaid 1998). Ihmisillä,

joilla on samanlainen kulttuuritausta, on yhteinen ”tietopankki”, joka koostuu tiedosta, uskomuksista, oletuksista ja arvoista. Niihin tukeudutaan, vaikka sitä ei aina osata ilmaista sanallisesti; tietyissä tilanteissa vain tiedetään, miten niissä kuuluu käyttäytyä (Pajupuu 1996, 25–30).

Yhteiskunta on läpileikkaus yksilöistä. Yksilöt edustavat kulttuuria, joka luovana henkisenä prosessina siirtyy sukupolvelta toiselle. Kulttuuri on yhteiskunnalle ominainen ajattelu- ja toimintatapa, jonka sisältönä ovat henkiset arvot (Laanemäe 2003). Se, miten yksilöt arvostavat sitä ympäristöä, jossa he itse elävät, tulee ilmi suoraan heidän toiminnastaan. Kasvattaja voi odottaa kasvatettavalta korkeita elämänarvoja vain silloin, kun hän itse edustaa kyseisiä arvoja omalla asenteellaan (Kera 2004, 55). Lauristin (2005, 4) tuo esiin virolaisilla ilmenevän identiteetin epävarmuuden ja uhmakkaan itsekkeskeisyyden. Hän toteaa, että virolaiset odottavat toisilta ymmärrystä, ymmärtämättä ja pystymättä kuitenkin hyväksymään näiden toisten reaktioita, mielipiteitä tai arvoja.

Varhaiskasvatusiässä lapsen kokemus maailmasta on kokonaisvaltainen ja hän on altis omaksumaan arvoja. Niinpä toimintakulttuurilla, jonka lapsi omaksuu lastentarhassa, on epäilemättä tärkeä merkitys. Myöhemmin lapsi voi valikoiden ottaa vastaan sitä, mitä tarjotaan (Rüütel 2000; Jakobson 2000; Tuulik 2001). Menneisyyttä pitää oppia tuntemaan, jotta sieltä löytää perustaa pysyville arvoille. Historiatietoisuuden ansiosta lapsi ymmärtää paremmin ajan suhteen itseensä ja osaa suhteuttaa myös ulkoiset asiat aikaan. Kasvatus on yhteiskunnallinen tehtävä, jonka tavoitteisiin yhteiskunnassa vallitsevat ideologiat ja mielipiteet aina heijastuvat. Kasvatushistorian tehtävänä on kuvailla kasvatusprosessia sellaisena kuin se on menneisyyden erilaisissa yhteiskuntamuodoissa esitetty. (Viljanen 1979, 92–93.)

Lapsilähtöinen kasvatus liittyy aina perheeseen, ihmisten elämään, historiaan, kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Tällöin lastentarhakulttuurille on ominaista kokemuksellinen, luova ja uusille kasvatuksellisille ilmaisutavoille uraa uurtava prosessi, jossa arvostetaan uskoa lapsen kykyihin ja potentiaaliin. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa voidaan nähdä toteutuvan sellaisia olennaisia asioita ja ilmiöitä, jotka ihmisten kehityksen kannalta ovat perustavanlaatuisia. Lapsi oppii toiminnan kautta, tutkii, pohtii ja luo uusia asioita. Tämän kautta lapset päätyvät kosketuksiin niin soveltavan matematiikan, erilaisten taiteenalojen ja tekniikan saavutusten kuin sosiaalisten, uskonnollisten ja filosofisten ongelmien kanssa. Lapsi ei ole yhteiskunnaton tai kulttuuriton olento. (Kinos 2001a, 44; 2002a, 15.)

Aarelaitin (1998, 31–33) mukaan kulttuuri on kokonaisuus, joka muodostuu tietyssä yhteiskunnassa aineellisten ja henkisten toimintojen kehityksen tuloksena. Yhteiskunta ja kulttuuri liittyvät toisiinsa ja niitä voidaan ymmärtää vain toistensa

näkökulmista katsoen. Aivan kuten kulttuuri ei voisi säilyä ilman sitä kannattelevaa yhteiskuntaa, yhteiskuntakaan ei säilyisi pelkästään sukupolvelta toiselle välitettävän perinnekulttuurin avulla. Vasama (2003,17–25) määrittelee Niiniluotoon viitaten ihmisyksilön kulttuuriolennoksi, jonka subjektiivisuus muodostuu erilaisten sisäisten ja geneettisten ominaisuuksien välityksellä mentaalisisessä suhteessa kulttuuriseen ympäristöön. Yhteiskunnan yleistävä merkitys muodostuu hänen mukaansa kulttuurin sisäisten mallien kautta. Ne sisältävät tavoitteita, pyrkimyksiä ja arvoja. Kulttuuriin osallistuminen ei ole aina suoraan havaittavissa. Yksilöllä on kuitenkin aina tärkeä suhde yhteisen kulttuuriin ja yhteiskunnan muutoksen ja kehitysprosessien kokonaisuudessa (Vasama 2003, 43).

Lastentarhakulttuurissa opettaja on työnsä kehittäjä ja tutkija. Jo hyvin pienelle lapselle on ominaista uteliaisuus, tahto oppia uutta sekä asioiden kyseenalaistamisen tarve. Myös jokaisella lastentarhan työntekijällä on pedagogiikkaan omaa lisättävää. Pedagogisen kehityksen pitää perustua oman työyhteisön toimintakulttuuriin ja jokaisen työntekijän oman toimintansa itsenäiseen analyysiin. Siten toimiessa löydetään lähtökohdat kehittymistä varten. Tämä ajatus perustuu Vygotskyn (2003) käsitykseen, jonka mukaan ihmisen toiminta on historiallisesti kehittyntä. Yhteiskuntaa tukevat valtarakenteet muuttuvat jatkuvasti. Pedagogiikan kehittyminen ja muuttuminen liittyy yhteiskunnan muuttumiseen ja kehitykseen. Perinteinen pedagogiikka painottaa aikuisen tarpeisiin perustuvaa lastentarhakulttuuria ja sen sosiaalisia tehtäviä. Vygotskyn mukaan myös lapset opettavat toisiaan. Yhdessä toimiessaan lapset luovat uusia taitoja, joiden varaan rakentuvat myös jokaisen yksittäisen lapsen taidot. Taitoja ei synny ilman keskinäistä yhteistyötä. (Vygotsky 2003.)

Bourdieu (1985) kenttäteoriaa tiivistäen voidaan todeta, että esimerkiksi aikaisemmilla lastentarhakulttuureilla on vaikutusta lapsuuteen myös nyky-Virossa. Tämä johtuu siitä, että lastentarhoista saatu kokemus vaikuttaa ihmisen elämään myös hänen tulevaisuudessaan. Jokaiselle virolaiselle lapselle, joka osallistuu lastentarhatoimintaan, kehittyy varhaiskasvatuksesta historiallinen kokemus. Näin esimerkiksi lapsilähtöisellä kasvatuksella on mahdollista tuottaa osallisuutta ja subjektiivuutta sekä tuoda lastentarhakulttuuriin vapauden ja kansalaisoikeuksien ulottuvuudet. Lapsilähtöisen ajattelutavan mukaan lapsi itse antaa elämälleen tarkoituksen ja on vahva toimija, ei heikko (Rinaldi 1995).

Yhteiskunnan muuttuminen ja kehittyminen liittyy pedagogiikan muutoksiin. Ne ovat toisistaan riippuvaisia. Lapsilähtöinen pedagogiikka edellyttää opettajalta ennen kaikkea omien arvojen ja ihmiskäsityksen uudelleenarviointia. Opettajan tulisikin ottaa huomioon lasten tarpeet ja asettaa kasvatustehtävät lapsen kiinnostuksen

pohjalta (Alanen & Karila, 2009.) Passiivisten ja kuuliaisten kansalaisten sijaan voidaan kasvattaa aktiivisia ja yhä yhteistyökykyisempiä kansalaisia lapsilähtöisen pedagogiikan avulla. (Kinos 2001b; Kinos 2002b; Kinos & Pukk 2010.)

2.2 Ekologinen kehitysteoria – kulttuuriympäristön määrittelijä

Tutkimuksen teoriaperustan valintaan vaikutti tarve löytää teoria, joka auttaisi rajaamaan Viron lastentarhojen historian kaltaisen laajan aihepiirin. Tiettyyn yhteiskuntaan syntyneestä lapsesta kasvaa sosiaalinen olento, yhteiskunnan jäsen sosiaalistumisprosessin kautta. Tämä ajatus kirkastui Bronfenbrennerille hänen vierailuillaan Neuvostoliitossa 1950– ja 1960-luvuilla. Bronfenbrenner (1974, 147) kirjoitti kokemuksistaan teoksessa *Two Worlds of Childhood* (Härkönen 2008, 21–39). Tässä tutkimuksessa lastentarhan työntekijöille tehdyt haastattelukysymykset on koostettu Bronfenbrennerin vuoden 1979 perusteoksen, *The Ecology of Human Development*, teoriaan tukeutuen. Aineiston systematisointi perustuu samoin Bronfenbrennerin ekologisen kehityksen teoriaan. Se on nostettu esille myös suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 15; Härkönen 2008, 21–39) ja Bronfenbrennerin (1979, 1995, 2005) merkitystä on alettu pitää tärkeänä myös Viron lastentarhakulttuurin tutkimuksessa (esim. Veisson & Suur 2011, 367). Bronfenbrenner oli kiinnostunut ympäristöstä, jossa lapset elävät. Hän sovelsi ekologia-käsitteen sisältämää ajatusta tarkastellessaan sosiaalistumista lapsen ja nuoren liittymisenä yhteiskuntaan sen täysivaltaiseksi jäseneksi. (Härkönen 2008, 22.)

Bronfenbrennerin ekologisen sosialisatioteorian sovellusarvon kriteerinä varhaiskasvatuksen tutkimuksessa toimii teorian kattavuus eli se, että teoriassa otetaan huomioon yksilön suhde monenlaisiin kasvuympäristöihin (Smith, Cowie & Blades 2008, 9). Teoria auttaa analysoimaan ja ymmärtämään erilaisten ympäristöjen kontekstien merkityksen sekä kehitys- että kasvatusprosessissa. Näiden kontekstien tiedostamisen lisäksi on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota prosessiin, jota toteutetaan kasvatus toiminnassa kontekstin puitteissa. Huomiota tulee kiinnittää sekä yksilöihin, ympäristöön että erilaisten ympäristötasojen vuorovaikutusta välittäviin prosesseihin (Puroila & Karila 2001, 204).

Missä tahansa kulttuurissa, ja siten myös sen varhaiskasvatuksen teoriassa, näkyy aina vastaavan ajan historiallinen todellisuus. Viron varhaiskasvatuksessa on tarkastelun kohteeksi nostettu viime aikoina selvästi lastentarhan toimintakulttuuri (esim. Kinos 2001, 9–44; Kinos & Pukk 2010). Bronfenbrennerin ekologisen teorian

keskeisenä antina varhaiskasvatuksen teorian kehittymiseen voidaan pitää näkemystä, jossa kasvatusta ja kehitystä toteutuvat toisiinsa nivoutuviissa erilaisissa ja eritasoisissa järjestelmissä (mts. 211). Yksilön toiminta monessa erilaisessa mikrosysteemissä on ekologisen teorian näkökulmasta kehityksen kannalta tärkeää (Bronfenbrenner 1979, 212–213). Esimerkiksi kokemukset toimimisesta erilaisissa kulttuurikonteksteissa ja yhteiskuntaluokissa ja eri etnisiin ryhmiin tai ikäryhmiin kuuluvien ihmisten kanssa voivat toimia kehitystä edistävästä voimana. Makrosysteemien vaikutus yksilönkehitykseen perustuu siihen, että tietty aika ja kulttuuriympäristö määrittelevät ne mahdollisuudet ja rajat, joiden mukaan kehitys on mahdollista. Bronfenbrennerin (1979, 258) mukaan jokaisen kulttuurin ja alakulttuurin kehitykseen vaikuttavat seuraavat dimensiot (ks. myös Puroila & Karila 2001, 213–214):

- kulttuureihin sisältyvät mikrosysteemit
- makrosysteemit, joita yksilö kohtaa elämänsä aikana
- molaariaktiiviteettien, roolien ja suhteiden luonne jokaisessa mikrosysteemissä
- mikrosysteemien välisten suhteiden määrä ja laatu
- kulttuurin tai alakulttuurin jäsenten yhteiset arvot.

Viron lastentarhan toimintakulttuurin arvot ja resurssit kiinnittyvät aikaan ja paikkaan. Viron lastentarhakulttuuri on kehityksessään ollut jatkuvassa muutoksessa yhteiskunnallisten muutosten mukana. Olennaisin asia, joka tutkimuksen tuloksissa nousi esiin, oli varhaiskasvatukseen liittyminen Viron kulttuuriin ja ihmisiin. Tämän perusteella voidaan pitää kasvatusta ja sen tutkimusta maan kulttuurin arvojen välittäjänä. Tutkimustiedon intressinä toimiikin edellä esitettyjen teorioiden liittäminen varhaiskasvatukseen arkeen. Lastentarha, jossa toimijoina ovat lapset, henkilökunta ja lasten vanhemmat, luo oman kulttuurinsa, mikrosysteeminsä. Lastentarhakulttuurin ymmärtämiseksi kulttuuria pitää ymmärtää laajemmin, koska lastentarhakulttuuri on osa Viron kansallista kulttuuria. (Pukk 2004; Pukk 2005; Pukk 2012).

Tutkimuksen määrittelyssä oli olennaista analysoida lastentarhojen historiaa ympäristön muutosten perusteella. Suomen varhaiskasvatuksen tutkijat ovat tutkimuksissaan esittäneet varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen yhteiskunnallisena tilauksena. Siihen viittaa Välimäki (1998) lastentarhan historiallisia suuntauksia käsittelevässä analyysissään. Välimäen analyysi osoittaa, että nykyajan tietoyhteiskunnan haasteena on kehittää kansalaisten taitojen tasoa. Välimäen (1998, 156) mukaan elinikäinen oppiminen on yhteiskunnan kehittymisen lähtökohta. Myös Virossa pätee sama periaate.

Hujala (1996, 490; 2004, 43) on rakentanut Bronfenbrennerin (1979) kehitystä selittävän teorian pohjalta varhaiskasvatusta tarkastelevan kontekstuaalisen mallin. Kontekstuaalinen lähestymistapa painottaa kasvamisen ja oppimisen liittymistä siihen ympäristöön ja toimintakulttuuriin, jossa lapsi elää ja toimii. Samalla se edellyttää, että jokaisen yksittäisen lapsen kulttuurisia lähtökohtia kunnioitetaan ja ne otetaan huomioon lapsilähtöisiä tavoitteita asettaessa ja arvioitaessa. Täten myös lastentarhakulttuuria on perusteltua tarkastella kontekstuaalisen mallin pohjalta, koska kontekstuaalinen näkökulma tukeutuu arjen pedagogisiin ja sosiaalisiin käytäntöihin. Malli tarjoaa opettajille perustan toiminnan strukturointia ja toimintakulttuurin käytäntöjen luomista varten. Varhaiskasvatusta ohjaava teoreettinen ja kulttuurishistoriallinen tieto nähdään lastentarhan päivittäisen työn ja toimintakulttuurin perustana. Tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia käytetään hyväksi aineiston analysoinnissa ja apuna erilaisten kirjallisten lähteiden systematisoinnissa mikro-, makro- ja globaalitasolle sekä järjestämään ne ajanjaksojen mukaan.

2.3 Toimintakulttuurin tarkastelu

2.3.1 Lastentarhan toimintakulttuurin kehitys ekologisesta ja historiallisesta perspektiivistä

Yhteiskunnan jatkuvuus ei ole mahdollista ilman koulutusta eikä ilman lastentarhan, koulun, opettajan ja oppijan jatkuvaa kehitystä. Ihmisen kehitystä ei ole yksisuuntaisesti määritelty genetiikalla tai kasvatuksella, vaan se tapahtuu yksilön ja ympäristötekijöiden vastakkaisuhteissa. Ympäristö tuottaa historiallis-kulttuurisilla parametreilla ja yhteiskuntapainotuksilla yksilölle haasteita asettamalla hänet tehtävien eteen, joiden ratkaiseminen vaatii henkilöltä mukautumiskykyä. Haasteisiin vastatessaan ja tilanteita ratkaistessaan henkilö tai henkilöryhmä voi ratkaisevasti muuttaa ympäristöä, jota määrittää yhä monimutkaisemmaksi muuttuvat haasteet. Täten muutos- ja kehitystilanne ei koske vain yksilöä, vaan koko yksilö-ympäristöjärjestelmää. Lastentarhakulttuuri edellyttää näiltä molemmilta komponenteilta tiettyä yhteisymmärrystä. (Bronfenbrenner 1995.)

Myöhemmin Bronfenbrenner syventää teoriaansa bioekologiseksi malliksi, jossa yhdistyvät yksilö ja yksilön piirteet, kehitysprosessit, konteksti ja aika (Person-Process-Context-Time = PPCT-malli) sekä näiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet. Bioekologinen malli tarkastelee yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen

muutosprosesseja ajan funktiona (Bronfenbrenner 1995; Ruus, Veisson, Sarv, Leino & Lukk 2005, 109–120). Dynaaminen, muuttuva, kehittyvä vastavuoroinen vuorovaikutus yksilöiden ja ympäristöjen välillä tarkoittaa sitä, että ihmiset eivät ole vain ympäristöjensä tuotteita vaan he ajan myötä muokkaavat myös toimintakontekstejaan. Tuomalla aikadimension kehityksen ja muutoksen perustaksi Bronfenbrennerin (1995, 620) ”henkilö-prosessi-konteksti-aika” -malli antaa hyvän perustan lastentarhakulttuurin muutosten tarkastelulle tässä tutkimuksessa. Kansallinen ja kulttuurinen identiteetti kehitty eri kulttuurien erilaisten komponenttien synteesinä. Ihmisen identiteettiin vaikuttaa hänen kuulumisensa yhtä aikaa erilaisiin mikro- ja makroympäristöihin.

Rüütel (1999, 61) korostaa, että kaikki alkaa varhaislapsuudesta. Lapsuuden mikrosysteemistä lähimmät ympäristöt ovat koti, lastentarhan ympäristö henkilökuntineen ja tovereineen. Mikrosysteemeistä rakentuva mesosysteemi toimii välittäjänä ympäristöjen välillä. Kotiympäristön laatu vaikuttaa siten lapsen toimintaan myös kodin ulkopuolella. Eksosysteemi on se verkoston osa, johon lapsi ei varsinaisesti osallistu, mutta se vaikuttaa välillisesti yksilön kehitykseen. Esimerkiksi äidin tai isän työympäristö vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä kotona, ja se puolestaan vaikuttaa lapseen. Makrosysteemi on vallitsevien ideologioiden tai maailmankatsomusten järjestelmä: yhteiskunnallinen kehys, jossa arvot ja sosiaaliset olosuhteet vaikuttavat ihmisen kehitykseen. (Leppiman 1996; Veisson & Veispak 2005; Nugin 2008.)

Bronfenbrennerin ekologisen kehitysteorian antina nykypäivän varhaiskasvatukselle voidaan pitää näkemystä, jossa kasvatusta ja kehitystä toteutetaan toisiinsa nivoutuviin erilaisiin ja eritasoisin järjestelmissä. Tämän vuoksi varhaiskasvatusta ei päästä vain institutionaalista kontekstia jäsentävien teorioiden kautta, vaan tarvitaan laajempaa historiallista ja yhteiskunnallista näkökulmaa (Hujala 2004, 46).

Tutkimuksessa käytetään kolmea tasoa:

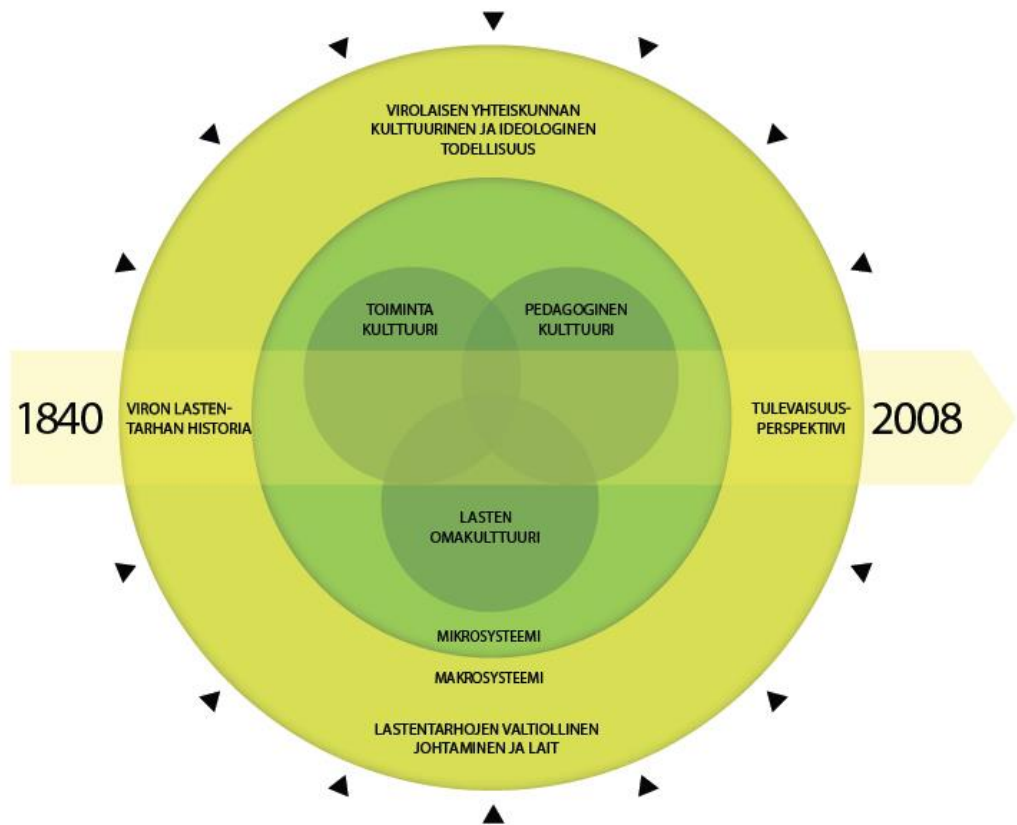
1. *Varhaiskasvatuksen mikrosysteemi*, jossa keskeisiä ovat
 - kasvatuksellinen vuorovaikutus
 - kasvatuskäsitteet
 - kasvatuskulttuurit
2. *Kansallinen makrosysteemi*, jossa keskeisiä ovat
 - kasvatusta ohjaavat arvot
 - kasvatustekniset järjestelmät
3. *Kansainvälinen taso*, jossa keskeistä on

- muista valtioista tulleiden toimintakulttuurien vaikutukset Viron lastentarhalle

Kun virolaista yhteiskuntaa tarkastellaan kasvatuksen ja kehityksen makrosysteemisenä ympäristönä, voidaan huomata sen muodostuneen useiden makrosysteemisten kulttuurien yhdistelmänä. Virolainen yhteiskunta ei ole kulttuuriltaan niin yhtenäinen kuin usein ajatellaan, vaan siinä voi nähdä monenlaisen differentioitumisen piirteitä. Virolainen yhteiskunta on saanut vaikutteita esimerkiksi saksalaisesta ja venäläisestä kulttuurista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lastentarhakulttuuria neljän ajanjakson kautta, joita ovat Viron kansallisen itsetietoisuuden kehittymisen aika, Viron itsenäisyyden aika, Viron sosialistisen neuvostotasavallan aika ja Viron uudelleenitsenäistymisen aika.

Bronfenbrennerin teoriassa tulee selvästi ilmi prosessin tärkeys, mikä on lastentarhan toimintakulttuurin tarkastelussa määräävää. Bronfenbrenner (1995, 38) puhuu proksimaalisista prosesseista. Joka arkipäivä syntyy ja kehittyy lasten itsensä luomaa kulttuuria kasvatusprosessissa tapahtuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lastentarhakulttuurille ominaista on yhteiskunnallis-historiallinen tausta. Siihen vaikuttaa yhteiskunnassa kehittynyt ulkoinen ympäristö ja lastentarhan sisäisessä toiminnassa kehittynyt ympäristö. Lastentarhakulttuurille oleellisia ovat ihmisten arvot, asenteet ja yhdessä sovitut normit sekä periaatteet, joidenka johdolla siellä työskentelevät aikuiset ja lapset arjessaan toimivat.

Tutkimusprosessia tukee L. Vygotskyn kulttuurihistoriallinen lähestymistapa, joka yhdistää mikrotason (lastentarha), makrotason (valtio) ja globaalitason eli muiden valtioiden vaikutuksen Viron varhaiskasvatukseen. Kinos (1997, 73) korostaa, että on jatkuvasti punnittava, ovatko teoria, empiria ja johtopäätökset keskenään ”samalla viivalla”. Tutkimuksen jäsenitys on luotu Bronfenbrennerin sosialisatioteorian avulla (kuvio 1). Sen aikajänne rakentuu vuodesta 1840 Fröbelin vaikutusten aikakaudelta vuoteen 2008 Viron opetussuunnitelman (*Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. 2008) julkaisuajankohtaan.



Kuvio 1. Tutkimuksen kehysteoria

Koska Viron valtion elinkaari sisältää monia muutoksia ja jyrkkiä yhteiskunnallisten ideologioiden vaihteluita, eri sukupolvia edustavien lastentarhatyöntekijöiden elämäkokemuksessa on Virossa enemmän olennaisia eroja kuin vakaasti kehittyneissä yhteiskunnissa (Tiko 2006, 129). A. Tikon mielipide tukee ajatusta, että kasvatustodellisuutta tulisi tulkita lastentarhan kentällä toimivien ja toimineiden henkilöiden elämäkertojen pohjalta. Tutkimuksessa tarkastellaankin lastentarhan toimintakulttuuria yhteiskuntakeskeiseen kokonaisuuteen nojautuen, sillä kokonaisuuden ymmärtäminen on tärkeää toimintakulttuurin kehityksen ymmärtämiseksi. Tarkoitus on luoda dialogi kirjallisen lähdemateriaalin ja lastentarhantyöntekijöiden tarinoiden välille, jolloin on mahdollista tuoda esiin eri aikojen kasvatustodellisuutta. Näin voidaan saada tietoa myös nykypäivän lastentarhan toimintakulttuurin kontekstista, ja ymmärtää tai löytää ratkaisuja siinä ilmeneville ongelmille. Tutkimuksen pohjalla olevan näkemyksen mukaan

historialliset tosiasiat ovat ohjanneet ja ohjaavat myös tulevaisuudessa lastentarhoissa vallalla olevaa toimintakulttuuria.

Vaikka kyseisen dialogin avulla ei ole mahdollista tarjota nykypäivään tarkalleen sopivaa kasvatusmallia, sen avulla voi kuitenkin luoda kuvaa tulevaisuuden lastentarhoille ominaisesta toimintakulttuurista Virossa. Tämän pitäisi selkeyttää kasvatusarvoja nykykasvatusta ajatellen. Lastentarhakulttuurin historialliset vaiheet ja niiden tulkinta määrittävät nykyaikaista pedagogiikkaa.

Ymmärrys alkaa pohjimmiltaan sellaisten kenttien ymmärtämisestä, joiden sisällä olemme muotoutuneet (Bourdieu 2008, 10). Varhaiskasvatuksen historia nivoutuu yhteen Viron yhteiskunnassa (valtiokentässä) tapahtuneen kehityksen ja ideologisten prosessien kanssa. Taustalla ovat sosiaali-, koulutus- ja talouspoliittiset kysymykset. Koulutus muodostaa oman kenttensä, jonka alakenttiä ovat esimerkiksi koulu ja lastentarha.

Lastentarhaa eli mikroympäristöä voidaankin Bourdieun teorian mukaan tarkastella kenttänä. Sosiaalinen universumi muodostuu erilaisista, melko autonomisista kentistä, joilla on yhtäältä yhteisiä ominaisuuksia ja toisaalta erityisiä ominaisuuksia historiallisista seikoista johtuen. Kenttien yleiset ominaisuudet ovat konflikti ja historiallisuus. Sosiaalinen kenttä muodostuu yhteiskunnallisesta asenteesta tai toiminnasta ja näiden välisistä suhteista. Suhteet voivat olla ainutkertaisia tai pysyviä. Sosiaalinen kenttä on olemassa vasta silloin, kun kentällä toimivien pääasialliset toimintatavat ovat yhtenevät. Kenttä syntyy silloin, kun ihmiset kamppailevat olemassaolonsa, asenteidensa ja päätavoitteidensa johdatttelemana (Bourdieu 1985).

On ymmärrettävä, että kenttä muuttuu jatkuvasti, sillä toimijoiden väliset suhteet ovat dynaamisia ja uusia toimijoita tulee kentälle ja vanhoja poistuu. Kentät ovat historiallisesti muodostuneita ja ne muuttuvat jatkuvasti. Pääoman voi määritellä tiettyjen ominaisuuksien yhdistämiseksi, aktiivisiksi ominaisuuksiksi ja resurssiksi. Pääoman arvo riippuu kuitenkin vain siitä, löytyykö sellaista kenttää, jossa kyseistä resurssilajia on mahdollista käyttää. Pääoma on olemassa ja toimii vain kentän suhteen. Yksittäinen lastentarhan työntekijä on olemassa vain siksi, että on olemassa kenttä, johon kyseistä ammattia harjoittavat liittyvät. Ei ole mahdollista, että lastentarhatyöntekijöitä olisi ilman lastentarhakenttää. Lastentarhan työntekijä on kenttensä ”tuote”. (Bourdieu 1997, 488; Bourdieu & Wacquant 1995, 135; Kinos 1997, 38–40, 44–45, 52; Kinos 2001, 13).

Kentillä esiintyy symbolisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia pääomia, joilla kullakin on omia ala-lajejaan. Kulttuuripääoma hankitaan pääosin teoreettisen koulutuksen kautta ja se ilmenee ja saa arvonsa työntekijän osaamisena kulloisessakin

historiallisessa tilanteessa. Pääomien arvo vaihtelee historian saatossa. Pääoma antaa haltijoilleen vaikutusvaltaa kentän määrittelyyn. Nopeat muutoksen virolaisessa yhteiskunnassa ovat luoneet tilanteita, joissa vanhat pääomat menettävät merkityksensä uuden pääoman ja sen alalajin vallatessa kentän. Näin esimerkiksi se, mikä on 'hyvää ja kannatettavaa pedagogiikkaa' vaihtelee ajan ja yhteiskuntatyyppin mukaisesti. (vrt. Kinos 1999, 80.) Lastentarhojen toimintakulttuuri on yhteydessä kentällä kulloinkin vallassa oleviin ideologisiin ja näin myös pedagogisiin käsityksiin sekä näihin perustuvina ja valtavirtana ilmeneviin pedagogisiin käytäntöihin. Bourdieuhin tukeutuen voidaankin ajatella, että lastentarha on osa Viron kehityksen kokonaisuutta ja lastentarhatyöntekijöiden toiminta on osaltaan vaikuttanut Virossa tapahtuneisiin kulttuurisiin muutoksiin ja vaikuttaa niihin myös tulevaisuudessa. Viron valtio on kehityshistoriansa aikana ollut jatkuvassa muutoksessa ja alttiina useiden suurvaltojen kulttuurien vaikutuskentille. Viron yhteiskunnallinen muutos on vaikuttanut koulutukseen ja koulutusosalalla työskentelevien henkilöiden toimintakulttuuriin.

Voidaan tarkastella narratiivisesti, miten lastentarhaan liittyvät henkilöt, sekä lapset että lastentarhatyöntekijät välittävät historiallisessa kontekstissa kasvatusta eteenpäin. Jälkeläisten kasvattaminen tapahtui ja tapahtuu tarinoiden kerronnan kautta. Narratiivi antaa mahdollisuuden nähdä kasvatushistoriassa erilaisten kasvatuksellisten näkökulmien laajan spektrin, joka on olemassa täytenä ja kokonaisuudessaan. (Tilk 2008, 2.)

2.3.2 Kulttuurihistoriallinen teoria lastentarhan toimintakulttuurin avaajana

Seuraavaksi tarkastelen Vygotskyn (1896–1934) kulttuurihistoriallista teoriaa oman tutkimukseni yhtenä teoreettisena lähtökohtana. Vygotskyn teoria on saanut näkyvän paikan Viron lastentarhojen arjessa ja myös opinto-ohjelmien tasolla. Dokumentoitua tietoa teorian siirtymisestä lastentarhan toimintakulttuuriin ei kuitenkaan ole saatavilla lukuun ottamatta *Hea Algu* -ohjelmaa ja Reggio Emilia -pedagogiikkaa (Malaguzzi 1993). Suureksi avuksi varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen muodostamisessa on Tallinnan yliopiston vuonna (2008) julkaisema kirja ”*Laste arengu mõistmises*”. [Lasten kehityksen ymmärtäminen] P. K. Smith, H. Cowie, M. Bladesjossa on esitelty perusteellisesti Vygotskyn kulttuurihistoriallisen koulukunnan periaatteita kasvatuksesta.

Neuvostoliitossa tapahtunut vallankumous aiheutti paitsi suuria yhteiskunnallisia muutoksia myös muutoksia psykologiseen ajatteluun. Syntyi kulttuurihistoriallinen koulukunta, jonka vaikutusvaltaisimmaksi edustajaksi nousi Vygotsky. Kyseisen koulukunnan tärkeimmäksi tavoitteeksi muodostui yksilön ja yhteiskunnan yhteenkuuluvuuden selvittäminen. Termi ”historiallinen” sisältää tavallisen historia-käsitteen vastakohtana menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden yhteyden. (ks. Puroila & Karila 2001, 60.)

Kulttuurihistoriallinen koulukunta esittelee käsityksen ihmisestä oman kehityksensä aktiivisena muodostajana ja toimijana, joka omaksuu yhteiskuntansa kulttuurisisällöt ja pääsee siten kulttuurin jäseneksi. Käsitys korostaa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen kehityksen integraatiota. Aivan kuten yksilö muodostaa tulevaisuutensa välineellisellä toiminnalla, niin yhteiskunnan jäsenet kehittävät tulevaisuuttaan toiminnallaan. Päinvastoin kuin suurin osa kulttuuriantropologisista ja kulttuuripsykologisista suunnista, jotka eivät luokittele kulttuureja niiden kehitystilan mukaan, tarkastelee kulttuurihistoriallinen koulukunta kulttuureja niihin sisältyvän matalimman ja korkeimman kehitystason näkökulmasta. Kulttuurihistoriallinen tutkimus myös yhdistää psyykkisen ilmiön sosiaaliseen ja kognitiiviseen näkökulmaan. (Vygotsky 2003.)

Kaikki ihmistoiminnan korkeammat muodot, kuten tahdonalainen huomiokyky, looginen muisti, käsitteiden muodostaminen ja tahdon kehitys perustuvat todellisuuden tallentamiseen. Sosiaalinen ja ulkoinen, näkyvä toiminta muuttuvat aktiivisen omaksumisprosessin välityksellä sisäiseksi, yksilölliseksi henkiseksi toiminnaksi. Vygotsky painottaa kuitenkin, että lapsen sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen ympäristö vaikuttavat tämän kehitykseen. Siksi yksilön kehitys on sen ympäristön tuote, johon hän on syntynyt ja jossa hän elää. Lapsen toiminta ja toiminnan tavoitteet liittyvät hänet ympäristöön. Lapsen ja ympäristön välillä vallitsee dialektinen vuorovaikutussuhde. Ympäristö tuottaa kulttuurin arvoja ja kulttuurisen käyttäytymisen muotoja, mutta niitä sisäistäessään lapsi omaksuu ne aktiivisesti henkilökohtaiseksi omaisuudekseen ja tuo samalla vuorovaikutukseen oman vaikutuksensa. Lapsi on ehjä toimiva subjekti vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Tämä koskee myös kasvatustilaa. Kasvatustilaksi on kolmella tavalla aktiivinen: oppija on aktiivinen, opettaja on aktiivinen ja heidän luomansa ympäristö on aktiivinen (Tiko 2006a, 10; Tiko 2006b).

Vygotskyn kehityksen teoriaa pidetään myös kasvatusteoriana (Bruner 1987). Vygotsky (1978a, 91) painottaa, että lapsen kehitystä ei voida tarkastella erillään oppimisesta ja opettamisesta. Hän ei pidä kasvatusta vain keskeisenä tekijänä kognitiivisessa kehityksessä, vaan myös sosiokulttuurisen toiminnan tärkeänä osana.

Lastentarhakulttuuri luo edellytyksiä kehitykselle järjestämällä lapselle erilaisia sosiaalisia tilanteita. Kaikki kasvatus ei kuitenkaan Vygotskyn mukaan tue kehitystä. Tämä ilmenee esimerkiksi seuraavasta Vygotskyn lausumasta: ”Opetus on hyödyllistä vain silloin, kun se on kehitystä edellä. Silloin se laittaa liikkeelle kehitysprosesseja, jotka sijaitsevat lähikehityksen vyöhykkeen ulottuvilla ja jotka ovat juuri kypsymäisillään.” (Vygotsky 1978a.)

Kulttuurisen kehityksen yleisestä geneettisestä laista kehittyä perusta aikuisten ja lasten keskinäiselle yhteistyölle oppimis- ja opetusprosessissa. Samoin siitä kehittyä teoreettinen lähtökohta käsitykselle lähikehityksen vyöhykkeestä. Siihen, miten toiminta lähikehityksen vyöhykkeellä konkreettisesti tapahtuu, ei Vygotskyn teoria kuitenkaan anna vastausta. Vygotsky ei erittele lainkaan niitä sosiaalisen toiminnan muotoja, jotka muodostavat oppijoille lähikehityksen vyöhykkeen. Hänen mukaansa yhteistyö, ohjaus ja lasten avustaminen tapahtuu ”näyttämällä, esittämällä ohjaavia kysymyksiä ja tuoden esiin ongelmanratkaisun peruselementtejä” (Vygotsky 1978, 209). Vygotsky (2004) painottaa, että pedagogisella vaikuttamisella ja ohjaavalla kasvatuksellisella asemalla ei ole missään niin määräävää merkitystä lapsen kehitykseen ja statukseen kuin sillä on korkeatasoisessa koulutuksessa ja kulttuuriympäristössä. Vygotskyyn tukeutuen voidaan väittää, että lastentarhan tehtävä ei rajoitu vain tiedolliseen kehittämiseen ja kasvatustoimintaan. Lastentarhan työntekijät ovat itse toiminnallaan kulttuurin välittäjiä. Kulttuurihistoriallinen tutkimusohjelma on Vygotskyn vastaus kyseiseen metodologiseen haasteeseen.

Kulttuurin sisältö syventyy tukeutuessaan tapoihin, kokemuksiin ja uskomuksiin, jotka ovat ominaisia tietyille kansalle. Kulttuurin määrittelevät samassa paikassa samaa kieltä puhuvien ihmisten uskomukset, asenteet, normit ja arvot. Niinpä kulttuuri on oikeastaan elämäntapa. Yksilön identiteettiin ja kulttuuri-identiteettiin vaikuttaa se, miten ihminen kokee itsensä ja muut ihmiset. Kulttuuri vaikuttaa niin lapsen minäkuvan kehitykseen kuin tulevaisuuden valtion kulttuurin muotoutumiseen. Kulttuurin kautta muodostuu kollektiivinen kuva tulevaisuudesta. Kulttuuri sisältää uskomuksia, tapoja, elämäntapoja, arvoja ja ihanteita. (Vasama 2003, 29.)

2.3.3 Toimintakulttuurin tarkastelua historian ja tulevaisuuden näkökulmasta

Virolaisesta lastentarhakulttuurista on alettu keskustella laajemmin vasta viime vuosina (Kinos & Pukk 2010). Sen ymmärtämiseksi ja käsitteellistämiseksi tulee

tuntee perusteellisesti Viron lastentarhojen historia. Lastentarhakulttuurin käsitettä ja ominaispiirteitä ovat tutkimuksissaan käsitelleet esimerkiksi Bruner (1996), Dahlberg, Moss ja Pence (1999), Hujala (2004), Kinon (2001) ja Pukk (2005). Tutkimusten mukaan lastentarhainstituutio kehittyy ja muuttuu ajan myötä. Pedagogiikan historian avaintapahtumien käynnistämä kehitys määrittelee lastentarhaa myös lähitulevaisuudessa. Lastentarhakulttuuria määrittelevät periaatteet ja ideologiat, jotka ovat sidoksissa yhteiskunnalliseen ympäristöön ja lastentarhan sisäiseen toimintaan. Lastentarhakulttuuri on niiden arvojen, normien ja asenteiden kertymä, joita lastentarhatyöntekijät päivittäisessä toiminnassaan noudattavat. *Lastentarhan toimintakulttuuri* on henkilökunnan toimintatapojen tulos, joka kehittyy pitkäaikaisen kehityksen tuloksena. Se muodostuu kuitenkin sekä *aikuisten että lasten toimintakulttuurista*. Aikuisten toimintakulttuuria voidaan pitää erilaisten pedagogisten koulukuntien vaikutuksesta kehittyneenä *pedagogisena kulttuurina*. Pedagoginen kulttuuri syntyy käytännöllisen kasvatustoiminnan historiallisen kehityksen tuloksena ja se tukeutuu tieteellisiin teorioihin ja niihin perustuviin tutkimuksiin. Aikuisten ja lasten vuorovaikutusta tulee pedagogisen kulttuurin jatkuvuudesta huolimatta uudistaa päivittäin. Vaikka lastentarha syntyi teollisuusyhteiskunnan rinnalle, sillä on oma paikkansa myös hyvinvointivaltiossa, aikuisen ja lapsen välisen dialogin tukijana.

Lapsuuden sosiologisen näkökulman avulla meidän on mahdollista nostaa esiin myös lapset toimintakulttuuriin osallistuvina osapuolina. Lapsuuden sosiologian keskeisiä teemoja ovat lasten ja aikuisten rooli uusiutuvaan sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen tarve nouseekin yhteiskunnan muutoksista, tiedostavasta yhteiskunnan ideologisesta tulevaisuuskehityksestä ja niiden vaikutuksista lasten maailmaan. (esim. Alanen & Bardy 1990; Bardy 1998; Karila 2013.) Julkilausuttu ja päivittäinen kasvatustoiminta heijastuvat oppimisympäristön keskeisiin prosesseihin (esim. oppiminen, leikki ja aikuisten ohjaus), lasten sosiaalisiin suhteisiin ja lapsen asemaan sekä hänen mahdollisuuteensa suunnitella omaa toimintaansa. Jos aikuinen odottaa lapsikeskeistä osallisuutta, hänen täytyy myös itse mahdollistaa osallisuus (Kinon 2001; Kinon & Pukk 2010.)

Samoja näkökulmia painottaa myös Bruner (2006, 15–18), jonka esittämässä koulumallissa perusajatuksena on lasten kohtelemisen samoin periaattein kuin aikuisia kohdellaan heidän kanssaan toteutettavassa dialogissa. Älykkyys ilmenee dialogissa ja dialogin muotoon kehitetty älykkyys liittyy suoraan siihen, että lapsi tuntee itsensä osaksi yhteiskuntaa.

Pedagogisen kulttuurin keskeisenä kehityshaasteena on suhtautuminen lapseen, individuaalinen kasvatusta ja oppiminen sekä lastentarhatyöntekijöiden yhteistyö.

Pedagoginen kulttuuri on toiminnan, tietojen, taitojen ja uskomusten muodostama kokonaisuus, jonka keskeisiä tuotoksia ovat kasvatusta ja opetus. Pedagogisen kulttuurin voi käsittää myös poliittisena toimintana, *”jossa jokainen kasvatuksellinen teko on luonteeltaan poliittinen ja jokainen poliittinen teko on luonteeltaan kasvatuksellinen”* (Freire 1985, 188). On tärkeää yhdistää yhteiskunnallisia ja elämää koskevia kysymyksiä niihin liittyvään toimintaan tai valtasuhteisiin. Kasvatusta on poliittista toimintaa ja sosiaalista vuorovaikutusta, jossa kasvatuksessa tehdään ideologisia tekoja ja valintoja. Kasvatuksessa on aina kyse vallasta ja vallankäytöstä.

Liimetsin (1999) määritelmän mukaan voidaan rakentaa kasvatuksen historia itsenäisenä arvona nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Liimetsin mukaan kasvatustieteelliseksi kategoriaksi voi kutsua seuraavia osa-alueita:

- metakognitiota, reflektiivisyyttä oppimistoiminnan kehittämisessä
- virolaisuutta ilmiönä määrittelevien tunnusten ja kriteerien löytäminen
- virolaisuutta edustavan kasvuympäristön vaikutusta erilaisten individuaalisten oppimistoiminnan tyylien kehittämiseen
- virolaisen oppijan (eli virolaisessa sosiokulttuurisessa ympäristössä elävän henkilön) edellytykset kehittyä leikkiväksi oppijaksi, tietoiseksi tietäjäksi, identiteetin luojaksi sekä subjektiivisuuden että subjektiivisuuden tasolla.

Liimets (1999) näkee ratkaisujen kyseisiin tehtäviin olevan mahdollista vain tilanteessa, jossa postmodernistiset tutkimusparadigmat ovat lomittuneet ja sekoittuneet keskenään, ja jossa käytetään sekä positivismille että hermeneutiikalle ominaisia metodeja. Niinpä kasvatustieteeltä voisi odottaa myös panosta yleisen ihmistieteen kehitykseen.

Tässä tutkimuksessa oppiminen ja kasvatusta käsitetään nimenomaan kulttuuriin, historiaan ja yhteiskunnalliseen kehitykseen liittyvänä toimintana. Kuitenkin on syytä painottaa, että kasvatuksen lähtökohdat ovat syntyneet ihmisten evoluutiokehityksen myötä. Aikaisemmalle tutkimukselle on ollut tyypillistä sitoa ihmisten biologinen kehitys ja käyttäytyminen pelkästään ympäristön vaikutuksiin. Viime vuosikymmeninä on kuitenkin saatu yhä enemmän esimerkkejä siitä, että evoluutiokehityksen lomassa on tärkeää tulkita yhteiskunnallista ympäristöä ja toimintaa. On yritetty olettaa, että jokaisen lapsen varhaisella kasvatuksella on mahdollista luoda ihmiselle tietty käyttäytymiskoodi. Osa niin kutsutusta intuitiivisesta toimintamallista esiintyy äidin ja lapsen vuorovaikutteisessa käytöksessä. Juuri tämän kaltaisella ihmiskunnalle ominaisella evoluutiolla syntyy kehitysvalmius. Tietojen liittäminen intuitiiviseen kasvatustoimintaan antaa toimijalle itselleen ja myös hänen kasvattajilleen erityisiä mahdollisuuksia. Kasvatustoiminnan

kokonaisvaltaisuudesta tulee selkeää, kun kasvatustoimintaa peilaavia uskomuksia ja tietoja tarkastellaan tietoisesti. Vuosituhansien kuluessa ihmiskunta on kehittänyt lukemattomia tapoja, miten lapset ja nuoret kasvatetaan yhteiskunnan jäseniksi, ja kuinka varmistetaan kulttuurissa tarvittavien elintärkeiden taitojen oppiminen. Vanhempien ja lasten vuorovaikutukseen liittyy monia vakiintuneita käyttäytymistapoja, joiden avulla voidaan voimistaa toivottuja kehityksellisiä piirteitä lasten oppimisen ja kehityksen tueksi (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004,36).

Aikuisilla on vastuu lasten toimintakulttuurin muodostamisessa. Aikuisten tehtävänä on luoda edellytykset lasten oman kulttuurin syntyä ja kehitystä varten, mutta ei kuitenkaan liikaa vaikuttaa mielipiteillään, näkemyksillään ja päätöksillään. Toisaalta aikuisten ja lasten toimintakulttuureilla on olemassa tasoja, jotka eivät kohtaa kasvatustodellisuudessa. Voi myös olla, että vastaavat kulttuurit voivat elää toisistaan riippumatta, eläen omaa elämäänsä (vrt. Strandell 1995). Tilanteessa keskeistä on lasten oma-aloitteinen toiminta, osallistuminen ja subjektiviteetti. Tilanne, jossa lasten omalla kulttuurilla ei ole toteutumismahdollisuuksia, tulee esiin sellaisissa vallan käyttöön liittyvissä tilanteissa, joissa käskyt annetaan ylhäältä alaspäin.

Tällaisessa ajattelutavassa on tärkeää katsoa tulevaisuuteen ja kysyä, keitä nämä toimijat ovat ja kenen tahto on esillä lastentarhakulttuurissa. Kenen määräämät teot ja kiinnostuksenkohteet ovat esillä toimintakulttuurin ytimessä? Kuka on hallitsevassa asemassa ja millaisista lähtökohdista toimintakulttuuri on kehittynyt? Kuka hyötyy vallitsevasta tilanteesta? Lastentarhojen toimintakulttuuri liittyy erilaisten ympäristöjen järjestelmään (vrt. Bronfenbrenner 1979). Vastausta kysymykseen, mitä eri tekijät ovat omalta osaltaan tehneet lastentarhakulttuurin hyväksi, yritetään löytää ottamalla lähtökohdaksi toimintakulttuuri-käsitteen historiallisen toiminnallis-kehityksellisen analyysin (Hakkarainen 1997). Toimintakulttuurin kehitystä tulisi tarkastella historiallisen kehityksen prosessina ja tuloksena, ja analysoida mikrotasolta makrotasolle. Varhaiskasvatuksen vertikaalinen kasvatuksellisyhteiskunnallinen ulottuvuus kuvaa kasvatuksen ja opetuksen yhteyksiä poliittiseen valtarakenteeseen sekä siitä johdettuun pedagogiseen teoriaan ja pedagogiseen käytäntöön. Vertikaaliakselin tarkasteluun liittyy historian ja yhteiskunnan sekä nykyisyyden ja tulevaisuuden yhteyksien tarkastelu suhteessa kasvatuskäytäntöihin. (Kinos 2002; Kinos & Pukk 2010.)

Eräs tapa lähestyä yhteiskuntalähtöisyyttä on määritellä tulevaisuuden yhteiskuntamuotoa ja paikantaa sen suhde varhaiskasvatuskulttuuriin. Tällä tavalla on mahdollista kohdistaa kasvatustodellisuuteen suunnattuja odotuksia. Kuten varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja yhteiskunnallisen ideologian tarkastelu ovat

osoittaneet, varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja yhteiskuntatyyppin mahdolliset yhteiset piirteet (aikuislähtöinen – lapsilähtöinen) voivat toimia rajoja ylittävänä mahdollisuutena. Vertikaalisesti se sisältää historiaa ja tietoa yhteiskunnasta nykyajan ja tulevaisuuden kasvatustodellisuuteen nidottuna. Kyseessä on yhteiskunnalliskasvatuksellinen ulottuvuus. Pedagoginen toiminta ja näiden prosessin ja vuorovaikutuksen analyysi on yhteiskuntaan liittyen tärkeää, sillä siinä näkyy tunnettu, tuntematon, näkyvä ja myös näkymätön opetusohjelma. Pedagoginen toiminta vaikuttaa yhtäläillä yhteiskuntaan kuin yhteiskunta pedagogiseen toimintaan. (Kinos 2001; Kinos & Pukk 2010.)

Lastentarhan toimintakulttuurin saralla on tärkeää käydä dialogia. Dialogisissa keskusteluissa tulee esiin erilaisia asioita, jotka tukevat ja ohjaavat lapsen kehitystä. Juuri erilaiset lähestymistavat kehittävät toimintakulttuuria sekä auttavat ratkaisemaan siihen liittyviä ongelmia. Erilaisuus ja monipuolisuus luovat toimintakulttuurille mahdollisuuksia. Narratiivisesti tarkasteltuna ”minän” rakentumisessa ”minä” ei ole verrattavissa niinkään biofyysiseen rakenteeseen, vaan pikemminkin avonaiseen ja täydentyvään kirjaan. Bruner (1987) on kirjoittanut, että kulttuurin muovaama ajatus ja kielelliset prosessit, jotka ohjaavat tarinaa ”minusta”, muovaavat kyvyn strukturoida tajuntaa, muistia ja käsitellä elämän eri tapahtumia. Lopulta muutamme autobiografiseksi narratiiveiksi, joiden välityksellä puhumme elämästämme (Bruner 1987, 15). Varhaiskasvatuksen arjen ilmiöitä rakennetaan kielen avulla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatuksen narratiivinen tarkastelu avaa monia tärkeitä kysymyksiä ja aihepiirejä: miten lasten ja aikuisten identiteettejä tuotetaan kertomalla, miten kertomus toimii kasvatuksellisen vuorovaikutuksen välineenä ja millaisia kulttuurisia kertomuksia varhaiskasvatuksessa on tunnistettavissa (Lipponen, Karila, Estola, Hännikäinen, Munter, Puroila, Raittila & Rutanen 2013, 179).

Yhteenvetona voidaan todeta, että ekologisen teorian (Bronfenbrenner 1979; 1995; 2005) määrittelemät erilaiset elämisen tasot muodostavat tämän tutkimuksen teoreettisen kontekstin, antaen kulttuurisesti laajan näkökulman tutkimusongelmalle.

2.4 Varhaiskasvatuksen historia osana yhteiskunnan historiaa

Viron varhaiskasvatuksen alalta ei ole aikaisemmin tehty lastentarhojen toimintakulttuurin yhteiskunnallista ja historiallista kokonaiskatsausta. Välimäen (1998) mukaan tutkimus on perinteisesti kuvannut lasten ja aikuisten keskinäistä toimintaa ja suhteita yhteiskunnallisessa tyhjiössä. Tällainen ajattelu kuitenkin

yksinkertaistaa tilannetta. Virossa tapahtuneet yhteiskunnalliset muutokset ovat muuttaneet ihmisten arvomaailmaa, kasvatustodellisuuden analyysi on samalla myös historiallinen analyysi.

Koska ihmisen suhde ympäristöönsä sekä omaan itseensä on subjektiivinen, kasvuympäristö pohjautuu arvoihin. Siitä huolimatta, miten tarpeellisena ymmärrämme ja määrittelemme kasvatuksen sekä siihen liittyvät arvot, niiden välinen side on olemassa. Kasvatusta voi käsitellä arvottamisena, jonka myötä ihmisen arvosuhde ympäristöönsä ja itseensä kehittyä tämän alkaessa arvottaa jotakin (Orn 1998, 9–43.)

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta arvopohjainen varhaiskasvatus on tärkeää uudelleen itsenäistyneen Viron valtion kehityksen lähtökohdista. Neuvostoajanjaksosta kehittyvä omannäköisensä lastentarhakulttuuri tarvitsee arvopohjaista varhaiskasvatusta. Lastentarhan toimintakulttuuri määrittelee lapsuutta sekä sisäistä kehitystään että valtion kehitystä tukevan koulutuskulttuurin osana. Nyky-Virossa lastentarhakulttuurilla on olennainen tehtävä: sen tulee arvostaa lasta ja lapsuutta. Toimintakulttuurin ilmiöiden tulkinta on tärkeää, sillä jopa samoilla kasvatuksen toiminnoilla ja ilmiöillä on eri aikoina merkitys- ja tulkintaeroja. Lastentarhajärjestelmä on kiinteä osa lapsuuden ja kasvatuksen historiaa. (Pukk 2006, 116–128.) Sosiokonstruktivismi tähdentää sosiaalisen todellisuuden rakentuvan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Tämän mukaan ei ole olemassa absoluuttista totuutta, vaan erilaisia näkemyksiä ja tulkintoja todellisuudesta (Berger & Luckmann 1994; Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Koska ihmisen henkilökohtainen ja kollektiivinen käytös pohjautuu arvoihin, elämää aletaan ymmärtää niiden arvojen perusteella, jotka ovat peräisin kotoa, opettajilta ja esimerkiksi lastentarhatovereilta. Eri sukupolvien arvojen välillä on eroja. Vanhempi sukupolvi arvostaa asioita, jotka perustuvat elämäkokemukseen ja aiemmin opittuun. Nuorempi sukupolvi pyrkii torjumaan ennen kaikkea niitä arvoja, joita se ei ole vielä ehtinyt löytää ja ymmärtää syvällisesti. Tässä lienee piilossa perinteisyyden ja uudistusmielisyyden välinen ongelma, joka koskee arvojen kehitystä sekä niiden esiintymistä erilaisissa yhteiskuntaryhmissä. (Tuulik 2002.)

Kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen käytännöllisen ja teoreettisen suhteen välillä on aina erityisiä odotuksia. Tämä johtuu siitä, että ihmisten kokemukset kasvatuksesta ja opettamisesta eroavat. Arjessa tapahtuvassa epämuodollisessa kasvatuksessa ja opetuksessa teoreettisen tiedon merkitystä ei useinkaan tiedosteta, koska käytännön kasvatusta perustuu niin vahvasti intuitiiviseen ymmärrykseen ja arkipäivän kokemukseen. Kasvatus ja opetus määritellään usein tilannesidonnaiseksi toiminnaksi, josta ei osata eritellä kiinnekohtia teorioihin tai malleihin. Teoreettisen

ja käytännöllisen tiedon vuorovaikutusta on kuitenkin yleisesti pidetty tärkeänä, vaikka painotukset teorian ja käytännön välillä vaihtelevat. Opettajien ja muiden kasvatusalalan toimijoiden asiantuntijuutta voidaankin määritellä ammatilliseksi asiantuntijuudeksi. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 15.)

Historian ja tulevaisuuden suunnan yhdistävä tekijä on toimintakulttuurin tarkastelu. Se on työväline, jonka avulla voidaan siirtyä menneestä tulevaisuuteen. Toimintakulttuuri rakentuu kaikkien niiden ihmisten työstä, jotka suoraan tai välillisesti ovat toimineet pienten lasten kasvatusalalla. Toimintakulttuuri on ihmisten toiminnan tulos (Kinos 2001; Kinos & Pukk 2010). Toimintakulttuuria voidaan tarkastella erikseen aikuisten ja lasten osalta. Aikuisten toimintakulttuuria, pedagogista kulttuuria ja sen erilaisia koulukuntia on tärkeää reflektoida. Pedagoginen kulttuuri syntyy päivittäisessä kasvatustoiminnassa historiallisen kehityksen ja alan koulutettujen työtekijöiden vuorovaikutuksesta. Koulukunnat muodostuvat vastavuoroisen kehittyvän yhteistyön lisäksi vuorovaikutuksessa tieteelliseen teorian ja siihen tukeutuvan tutkimuksen tuloksena. Lasten itsensä luoma kulttuuri syntyy ja kehittyy arkipäivän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kasvatustyöympäristössä. Toimintakulttuurin ymmärtämiseksi on tärkeä tarkastella aikuisten ja lasten maailmojen sisältöä sekä niiden välisiä prosesseja ja vuorovaikutusta. (Kinos 2001; Kinos & Pukk 2010.) Karmin (2007, 81) mukaan ammatillisen kehityksen ja kasvun myötä syntyvä henkilökohtainen kasvatustietämys kehittää arkipäiväistä toimintakulttuuria ja vahvistaa lastentarhatyöntekijän identiteettiä, joiden kautta myös muutosvalmius kehittyy.

Historiallisen kehityksen reflektiivisen analyysin perusteella voidaan ymmärtää nykyistä ja tulevaa toimintakulttuuria, mikä on tutkimuksen tavoitteena. Metodisena johtajatuksena on, että historialliset avaintapahtumat ja niihin kiinnittyneet kehityslinjaukset ja muutokset ohjaavat ja määräävät skenaarion. Historiasta voi löytää tulevaisuutta varten niin perustavanlaatuisia kuin vähäisempiäkin kulttuuria määrittäviä tekijöitä. (Kinos & Pukk 2010).

Viron varhaiskasvatuksen globaali yhteys tulee saksalaisesta kulttuurista vaikutteita saaneen F. Fröbelin aatteellisesta lastentarhakulttuurista. Neuvosto-aika on tuonut virolaiseen lastentarhakulttuuriin neuvostoliittolaisia, mutta myös Itä-Saksan lastentarhojen vaikutteita. Nykypäivänä lastentarha saa vaikutteita Pohjoismaiden mallista. Kaikki edeltävä vahvistaa varhaiskasvatuksen historian tulkinnan tärkeyttä ja sitä kuinka historiantuntemus on avuksi nykypäivän lastentarhatyön toimintakulttuurin muutoksessa.

2.5 Lasten oma kulttuuri – tulevaisuuden tukipylväs

Lapsen kasvaminen, oppiminen ja toiminta liitetään lapsen toimintaympäristöön ja päivittäiseen todellisuuteen (Hujala 2004, 6). Monet lapset viettävät suuren osan ajastaan kodin ulkopuolella lastentarhassa. Lastentarha on kiinteä osa lapsuutta ja lapsuuden historiaa erityisesti länsimaissa. Lapselle itselleen lastentarhan toiset lapset ja koko lapsiryhmä ovat merkityksellisimpiä. Lasten omista kokemuksista ja muistoista aikuisilla on lastentarhan arkielämässä sija vasta tovereiden ja lasten oman toiminnan jälkeen. Aikuinen on tarvittaessa ohjaaja ja auttaja. Lapset yrittävät rakentaa suhteitaan leikin ja erilaisen toiminnan kautta sekä samastamalla aikuisiin. Tätä voi kutsua lasten toimintakulttuuriksi. On tärkeää tukea lasten sosiaalisten suhteiden rakentamista heidän oman toimintakulttuurinsa perusteella. (Kinos 2001; Kinos & Pukk 2010.)

Lastentarhaa voidaankin pitää erityisenä kulttuurisena kompassina, joka ohjaa toimintaamme. Elämäkokemus kehittyy ajan ja kokemusten välityksellä sisältäen ajatuksia, ennakkoluuloja, oletuksia, uskomuksia ja tapoja, joiden avulla suunnistamme ympäröivässä maailmassa.

Rinaldin (2006) mukaan tärkeimmät kysymykset, joita opettajien ja laajemmalti koko työyhteisön pitäisi kysyä itseltään, ovat: kuinka lapsia voi auttaa löytämään ymmärryksen siitä, mitä he tekevät ja kokevat? Miten merkityksien löytämisessä voi auttaa? Miten pitäisi vastata jatkuviin kysymyksiin ”miksi” ja ”miten niin”? Lasten osuus lastentarhan toimintakulttuurista ilmenee lasten itsensä luomana kulttuurina, jossa keskeinen asema on lasten välisillä ystävyyssuhteilla, suhtautumisella aikuisiin ja oma-aloitteisella toiminnalla. Toimintakulttuurin näkökulmasta on oleellista seurata aikuisten ja lasten maailmojen yhteensopivuutta ja toisiinsa kiinnittymistä. On tärkeää määritellä, minkälaista vallitsevaa sosiaalista mallia aikuisten ja lasten maailmojen välinen suhde kulloinkin korostaa ja edustaa. (Alanen 2009, 9–27.)

Lasten oikeuksia voi rikkoa monella tapaa. Bruner (2006, 19) toteaa, että aikuisten oikeudet koetaan loukatuiksi, ellei heille ole lapsena annettu mahdollisuutta hyvään kasvatukseen. Lasten kanssa toimiminen ja heistä huolehtiminen ei saa toimia eri pedagogisten näkemysten kilpakenttänä. Jokainen lapsi on autonominen ja häntä tulee kohdella yksilönä omien kykyjensä rajoissa. Jokaiselle lapselle pitää taata mahdollisuus kasvaa täysiarvoiseksi aikuiseksi. Brunerin mukaan tämä on äärimmäisten oikeuksien antamista: ”Emme vain sano, että puollamme lasten oikeuksia, vaan teemme myös jotain, jotta he saisivat käyttää oikeuksiaan.”

Vuosien ja vuosikymmenten saatossa muuntunut lastentarhanopettajan työnkuva on osaltaan vaikuttanut lastentarhojen toimintakulttuuriin ja jopa perustehtävään

hämärtymiseen. Nykyisin kasvatushenkilöstön työnkuva koostuu useista tehtävistä, jotka välillisesti kohdistuvat kasvatukseen ytimeen, lapsen kohtaamiseen. Muuntunut työnkuva vaikuttaa siihen, että nykyinen työ ei välttämättä vastaa niitä odotuksia, jotka ovat olleet ratkaisevia kasvatusalalle suuntauduttaessa. Haastetta lisää se, että varhaiskasvatushenkilöstön keskuudessa on havaittavissa selkeä teoria-käytäntö -suhteen ristiriitaisuus (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 1998, 31; ks. myös Kalliala 2012).

Tiivistäen voi sanoa, että lapsilähtöisen kasvatuksen tärkeys Viron lastentarhan toimintakulttuurissa muuttuu tärkeämmäksi vuosi vuodelta. Opettajat kohtaavat jatkuvasti uusia haasteita ja yrittävät vastata niihin. Johannes Käisin pedagogisten näkökantojen tutkimisella ja niiden soveltamisella on suuri merkitys Virossa. Monet lastentarhanopettajat käyttävät puheessaan Käisin (1935) käsitettä lapsiperäinen [lapsepäranen], mikä luo Virossa käytössä olevalle lapsikäsitteelle oman kasvatuskulttuurisen lähtökohtansa.

Lapsilähtöisyyden käsitteen avaamisessa voi lähteä liikkeelle Johannes Käisin määrittelystä (1935), jonka mukaan lapsilähtöisyyden vaatimus tarkoittaa sitä, että opetuksen sisältönä saavat olla vain lapsen kiinnostuksenkohteisiin lukeutuvat asiat ja ilmiöt, jotka ovat hänen kehityksensä ja voimavarojensa mukaisia. Käis jatkaa: Meidän, aikuisten, tulee olla varovaisia päättäessämme, mikä voisi olla lasten kannalta kiinnostavaa ja mikä ei. Opettajan tulee tarkkaavaisesti seurata lasten käyttäytymistä ja itsensä ilmaisemista, jotta hän saisi riittävän selvyden oppilaiden mielenkiinnon herättävistä asioista. Opettajan tulee siirtyä luokan edestä sivuun ja sijoittaa oppilas työnsä keskipisteeseen. (Käis 1996, 31; Pukk 2012, 33–41.)

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä Viron yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksista lastentarhakulttuurille ja siitä miten lastentarhan toimintakulttuuri ja pedagoginen kulttuuri on muutosten myötä kehittynyt. Tutkimuksessa tarkastellaan myös millaisia vaikutuksia muiden maiden varhaiskasvatuksella on ollut Viron lastentarhakulttuuriin.

Tutkimustehtävä on muotoiltu seuraaviksi kysymyksiksi:

1. Miten virolaisen yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet lastentarhakulttuurin rakentumiseen?
2. Millaiseksi lastentarhan toimintakulttuuri ja pedagoginen kulttuuri sen keskiössä on rakentunut yhteiskunnallisten muutosten myötä Virossa?
3. Millaisia vaikutuksia Viron lastentarhakulttuuri on saanut muiden maiden varhaiskasvatuksesta ja miten se on muotoutunut niiden pohjalta?

3.2 Sosiokonstruktivismi – kulttuurin ja kontekstin merkitys

Jokaisen oma kulttuuri on niin saumattomasti osa arkipäivää, että siitä juontuvaa toimintaa ja ajattelua pidetään itsestään selvänä ja universaalina. Piilevien uskomusten ja asenteiden kulttuurisidonnaisuus voi yllättää. Kulttuuriset ilmiöt havaitaan vasta liikkeessä, muutoksissa ja vastakkainasetteluissa. Monitieteinen kulttuurintutkimus tarjoaa peilin, jossa havaitaan kulttuurin ja historiallisten kokemusten läpäisevät vaikutukset asiantuntijoiden toteuttamassa kasvatustyössä. (Lahikainen, Punamäki & Tamminen 2008, 10.) Kulttuurihistoriallisen koulukunnan mukaan pitäisi tutkia ajattelun ja oppimisen yhteyksiä kulttuuriympäristöön, sen historiaan ja käytössä oleviin merkkijärjestelmiin. Kulttuurista nousee esiin erilaisia

ajattelutapoja. Tapojen muuttuessa myös yksilön ajattelutapa muuttuu. (Vygotsky 1978a; Tynjälä 1999, 46–50.)

Lastentarhakulttuurille ja lapsilähtöiselle kasvatukselle on ominaista tarkastella elinympäristöä sosiaalisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa sosiokonstruktivismi näkyy myös siinä, että tulosten tulkinnassa tutkijan tulee ottaa huomioon se, että tutkijan omaan tulkintaan vaikuttaa aina myös tutkijan oma elämäkerrallinen, kulttuurinen, tieteellinen ja kokemuksellinen tausta. Sosiokonstruktivistit painottavat kulttuurin ja kontekstin tärkeyttä yhteiskunnallisen ymmärryksen saavuttamisessa ja kyseisen ymmärryksen käyttämistä hyväksi tietojen konstruoinnissa. Tietoa pidetään sosiaalisesti konstruotuna, jolloin oppiminen käsitetään oppimisprosessin historiaksi. Toisin sanoen tutkitaan sitä, miten nykyinen oppimisen vaihe on kehittynyt. Tällaisen lähestymistavan edustajista on käytetty termiä kulttuurihistoriallinen koulukunta. Sosiokulttuurinen näkökulma perustuu ajatukseen, että ihmisten toiminta tapahtuu kulttuurisessa kontekstissa ja sen välittäjänä ovat kieli sekä muut symbolijärjestelmät. Kulttuurihistoriallisen koulukunnan tutkimuskohteena eivät siten ole yksilöt tai ympäristö vaan niiden sosiaalinen vuorovaikutus. (Vygotsky 1978a.)

Vygotskyn (1978b, 56–57) mukaan kaikki oppiminen tapahtuu kahdessa vaiheessa: ensin sosiaalisella ja sitten psykologisella tasolla. Oppimisen ja kokemuksen kautta lapsen ulkoinen toiminta muuttuu asteittain sisäiseksi henkiseksi toiminnaksi. Oppiminen alkaa lapsen ja aikuisen välisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä muuttuu sen seurauksena sisäiseksi psykologiseksi prosessiksi. Lapset oppivat tuntemaan abstrakteja käsitteitä ennen kaikkea sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jo ennen kuin he oppivat käyttämään kyseisiä käsitteitä oma-aloitteisesti. Toimintateorian mukaan toiminta on välittäjänä yksilön ja yhteisön välillä. Yksilöiden ominaisuudet ja heidän toimintansa muodostuvat kollektiivisessa toiminnassa, esimerkiksi oppimisessa tai työssä. Toiminta on siten mihin tahansa tavoitteeseen kohdistettu ja historiallisesti kehittynyt vuorovaikutusjärjestelmä, jolla on selvä kohde.

Nykyajan lastentarhakulttuurissa sosiokonstruktivismilla on olennainen asema. Sosiokonstruktivismiin käsitys liitetään Bergerin ja Luckmannin vuonna 1966 julkaisemassa teoksessa *The Social Construction of Reality* esittämään konseptiin, jonka mukaan todellisuus on yksilöiden välisen vuorovaikutuksen tuottama sosiaalinen rakenne. Yhteiskunta on ihmisen luoma, ja toimii sekä objektiivisena että subjektiivisena todellisuutena. Ihminen yhteiskunnan jäsenenä pyrkii osaksi sosiaalista maailmaa sisäistäen samalla maailman objektiivista todellisuutta, joka sekä säilyy että muuttuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä. (Berger & Luckmann 1994,

2002; Pukk 2000, 21.) Yhteisön jäsenten tulee sopia keskenään asioista käyttämällä sellaista tekstiä ja kieltä, jonka yhteisön kaikki jäsenet hyväksyvät (Tynjälä 1999; Pukk 2000). Sosiaalinen konstruktivismi painottaa merkityksen riippuvuutta kontekstista. Siksi huomion keskipisteenä ei ole niinkään niin sanottu objektiivinen totuus, vaan ihmisten välinen kielenkäyttö.

Konstruktivismin eri suuntaukset edustavat erilaisia näkemyksiä siitä, miten lastentarhakulttuuri ja kasvatusta pitäisi järjestää. Kognitiivinen konstruktivismi painottaa yksittäisen oppijan tietorakenteiden ja henkisten mallien muuttumista ja yrittää löytää keinoja käsitteellisen kehityksen edistämiseksi. Kognitiivisen konstruktivismin kautta lastentarhakulttuuria voidaan tarkastella intensiivisesti. Myös se painottaa sosiaalisen tiedon konstruointia ja kielen merkitystä, kuten lastentarhan arjessakin painotetaan sosiaalista vuorovaikutusta, oppimista toiminnan kautta, keskustelua ja merkitysten kehittämistä käytännön kautta. (von Wright 1994; Pukk 2006.)

3.3 Narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa

Tämän tutkimuksen keskeisen aineiston muodostaa tutkittavien henkilöiden narratiiviset elämäkerrat (Bruner 2004, 691–710). Elämäkerrat koottiin haastatteleamalla merkittäviä varhaiskasvatuksen alan henkilöitä Virossa. Valitsin haastateltavat tavoitteena saavuttaa mahdollisimman kattavasti aikakausten lastentarhakulttuurin tuntemusta.

Kasvatuskäytäntöjen ja -tutkimuksen välisen kuilun poistamiseksi tarvitaan sellaisia tutkimusmenetelmiä, jotka mahdollistavat uudenlaisen tutkittavien ja tutkijoiden välisen vuorovaikutuksen ja vällanjanon. Kerättyä tietoa ei käsitellä narratiivisessa tutkimuksessa objektiivisena, vaan se liittyy aina ehdottomasti ja erottamattomasti henkilöihin, jotka kyseisen tiedon ovat tuottaneet (Kessler 1991; Cortazzi 1993; Polkinghorne 1988; Polkinghorne 1995; Riessman 2008; Heikkinen 2010, 143–159; Repo & Huttunen, 10–14).

Narratiivis-elämäkerrallisella tutkimuksella tarkoitan sellaista tutkimuksellista lähestymistapaa, jossa käytetään hyväksi ihmisten taipumusta välittää kokemuksiaan tarinoina eli narratiiveina ja jonka tutkimuksellisena lähtökohtana on näkemys ihmisen elämäkerrasta dynaamisena, konstruktivisena ja kontekstuaalisena prosessina. Käsitteellä narratiivi voidaan tarkoittaa monia erilaisia asioita. Ensinnäkin se voi tarkoittaa ihmisen perustapaa jäsenellä maailmaansa. Uskotaan, että elämä on muodoltaan narratiivinen (Bruner 1996; Kelchermans 1994,

Karjalainen 2013, 217–230). Brunerin (1990, 35) määritelmän mukaan narratiivi on ihmisten tavallisin tapa järjestellä kokemuksiaan, tietojaan ja vuorovaikutusta suhteessa ympäröivään sosiaaliseen maailmaan. Narratiivi on verbaalisten, symbolisten tai konkreettisten käyttäytymismuotojen sarja, jonka tarkoitus on kertoa jollekulle, että jotain on tapahtunut. Sellainen avoin määrittely sopii hyvin pedagogiseen tutkimukseen. Kyseisen määritelmän mukaan voimme pitää narratiiveina yhtä lailla suullisia ja kirjoitettuja tarinoita ja tekstejä, mutta myös monenlaisia huomioita ja tulkintoja. On olennaista, että kuvataan jotain juonellista tapahtumaa, jossa tapahtuman tärkeys välittyy kertojalle. Narratiivisuudessa ei välity kuitenkaan ainoastaan havaintojen merkitys yksilöiden kokemusmaailman osana, vaan myös merkitys sosiaalisen ympäristön osana. Tarinat edustavat sitä kulttuuria, jossa ne ovat syntyneet ja jossa niitä kerrotaan (Estola 1999, 131–148; Laherand 2008, 159–219).

Yksilö rakentaa omaa elämäntarinaansa samalla kun hän elää. Tarinat sitovat yhteen tapahtumia, jotka muutoin jäisivät erillisiksi episodeiksi. Vaikka ne kerrotaan tällä hetkellä, näkemyksiin vaikuttavat aikaisemmat elämäkokemukset ja tulevaisuutta koskevat odotukset. Elämäkerrallisille tarinoille tyypillistä onkin dynaamisuus ja konstruktivisuus (Kelchermans 1994, Repo & Huttunen 2013, 10–15). Tarinoiden kertominen on yksi ihmiskulttuurin peruspilareista. Sen kautta ihminen käsittää maailmaa ja itsensä osana sitä (Bruner 1987, 11–43; 2001, 25–37). Tarinoiden kerronta auttaa luomaan järjestystä hajallaan oleviin ja usein hämmennystä aiheuttaviin kokemuksiin. Narratiivi on sekä ajattelun muoto että kulttuurin mahdollisuus ilmentää yksilön maailmankuvaa (Bruner 1996; Laherand 2008, 160; Hyvärinen 2006; Linna 2010, 142–146).

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimuksellisenä lähtökohtana on näkemys ihmisen elämäkaaresta dynaamisena, konstruktivistisena ja kontekstuaalisena prosessina. Eräs olennainen metodologinen kysymys on se, mistä näkökulmasta teorian ja tutkimuksen suhdetta tarkastellaan. Vygotskylaisittain puhutaan henkilön ja hänen ympäristönsä yhdenmukaisuudesta, psyykkisen ja fyysisen kehityksen yhdenmukaisuudesta sekä puheen ja ajattelun yhdenmukaisuudesta. Millaista on sekä teoriassa että tutkimuksissa lähestyä jotakin yhdenmukaisuutta ja mikä on ominaista kyseiselle yhdenmukaisuudelle? Tässä tutkimuksessa yhdenmukaisuus tarkoittaa historiallisten, johdettavien asiaintilojen löytämistä, eli sellaisten osien löytämistä, joissa lastentarhan toimintakulttuurin ominaisuudet liitetään yhteiskunnan historialliseen kehitykseen (Vygotsky 2006, 38).

Bruner (2006) puhuu voimakkaasti narratiivisen ajattelun merkityksestä oman identiteetin ja minuuden rakentamisessa. Ihmisellä on tarve sijoittaa itsensä laajempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen yhteyteen. Tämän ajattelun mukaisesti lastentarha on lapsille hyvin keskeinen paikka mielen ja minän rakentamisessa. Bruner (1987) on kuvaillut, että todellisuus luodaan narratiivisesti. Bruner erottaa tutkimuksessa kaksi perussuuntausta. Ensin narratiiveja käytetään tutkimusaineistona, kuten mitä tahansa muutakin kvalitatiivista aineistoa. Aineisto tyypitetään, jäsenellään ja tematisoidaan kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Narratiivisella tutkimuksella voidaan viitata myös tutkimuksen narratiiviseen ilmaisutapaan. Tutkija kerää tutkittavasta ilmiöstä monenlaista aineistoa. Hän voi haastatella monia henkilöitä, käyttää saatavilla olevaa kirjallista ja visuaalista aineistoa sekä hankkia tietoa muilla keinoin.

3.4 Tutkimustavan avulla aineisto haltuun

Tutkimuksen eteneminen on esitetty tutkimusprosessia esittelevässä kaaviossa (kuvio 2), jossa määritetään kysymyksenasettelu sekä analysoitavan aineiston jaottelu, rajaus ja valinnat.



Kuvio 2. Tutkimuksen eteneminen prosessikaaviona

Tutkimuksen viitekehysten avulla aineistoavaruus avautuu ja runsas aineisto saadaan järjestettyä. Viitekehystä voidaankin luonnehtia maaston avaajaksi tai silmälaseiksi, joiden kautta maastoa tarkastellaan ja joiden kautta kysytään asioita, jotka muuten voisivat jäädä varjoon tai vähäiselle huomiolle (Kinos 1999; Pukk 2005).

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä käytettiin aineistoanalyysissä hyväksi siten, että tutkimusprosessin alkuvaiheessa päällimmäisenä olivat Bronfenbrennerin (1979, 1995) ja Vygotskyn (1978) teoreettiset näkemykset. Näin teoria määritteli tutkimuksen alkuvaiheessa sen konkreettiset tarkastelukohteet ja lähtökohdan. Prosessin keskivaiheilla roolit vaihtuivat ja aineistoa systematisoitiin monipuolisuutta painottavan kehysteorian ja siitä johdetun johtoajatuksen avulla. Tutkimuksen

loppuvaiheessa teoreettiseen kehykseen lisättiin bourdieulaiset näkökohdat. Tutkimuksen alkuvaiheen konkreettiset tarkastelunkohteet ja lähtökohdat perustuivat Bronfenbrennerin teoriaan ja tarkasteluun mikro- ja makrotasolla ajassa ja paikassa. Vygotskyn kulttuurihistoriallisen lähestymistavan avulla esiteltiin historiallista merkittävyyttä. Prosessin keskivaiheilla juuri bronfenbrenneriläinen lähestymistapa auttoi järjestelemään aineistoa, jota oli kertynyt todella runsaasti. Loppuvaiheessa aineisto analysoitiin uudestaan systemaattisesti monipuolisuutta painottavan Bourdieun (2008) kenttäteorian ja siitä johdetun johtoajatuksen avulla. Teoreettista lähtökohtaa laajennettiin siten tutkimusprosessin aikana. Sillä tavalla saatiin aineiston analyysiin ja tulkintaan täydentävää syvyyttä ja varmuutta.

Tutkimustapa muistuttaakin kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettyä abduktiivista päätelmää, jota käytetään pelkän induktion ja deduktion sijasta. Abduktiivinen päätelmä perustuu siihen, että johdattelijana tieteellisiin löytöihin toimii jokin johtoajatus. Johtoajatuksot perustuvat tutkimuksen taustajärjestelmään, jonka avulla aineiston analyysi rajataan sekä sovelletaan niihin tilanteisiin, joiden uskotaan tuottavan tutkittavasta ilmiöstä uusia näkemyksiä ja ideoita. (Kinos 1999, 79; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005; Tuomi & Sarajärvi 2003, 116.)

Tutkimuksessa käyttämäni päättelytapaa voi luonnehtia eri tutkimustyyppien avulla. Tutkimus voi olla instituutiohistoriallinen, yhteiskuntahistoriallinen ja teoriaan liittyvä kasvatushistoriallinen tutkimus. Yhteiskuntahistoriallisena tutkimuksena tämän tutkimuksen peruslähtökohtana on näkemys, jonka mukaan kasvatus perustuu monimutkaisella tavalla kansallisuus-, ihmiskunta-, yhteiskunta- ja kulttuurikokonaisuuden kehitykseen. Tällöin esimerkiksi lastentarhan toimintakulttuuria tarkastellaan laajan yhteiskunnallisen kokonaisuuden osana. Teorialähtöinen historian tutkimus on asteittaista: se voi perustua löyhään taustajärjestelmään tai tarkkaan teoriamalliin ja hypoteeseihin. Teoriaan liitettävän, sitovien yleistysmallien käyttöön perustuvan tutkimuksen vaarana on, että se kaventaa tulkintakehystä. (Kivinen & Rinne 1995, 234, 238–239; Konttinen 1991, 14, 261–264; Nieminen 1995, 214–215, 217–222; Kinos 1999, 85–87.) Teoriaan liittyvää vaaraa olen yrittänyt poistaa omasta tutkimuksestani juuri abduktiivisen periaatteen avulla. Olen yrittänyt pitää taustajärjestelmän ja siitä johdetut käsitteelliset rajoitukset sekä tulkintakehyksen avarina. Sekä johtoajatuksot että aineisto ovat vieneet tutkimusta eteenpäin.

Tutkimuksessa pyritään Viron lastentarhojen toimintakulttuurin historian kuvaamisen lisäksi myös ymmärtämään sen toimintaperiaatteita. Toimintakulttuuri ja siinä tapahtuneet muutokset on konstruoitu uudestaan. Sen kautta on etsitty

vastausta kysymykseen, miksi ja milloin jotakin on tapahtunut. Tämän tyyppisessä tutkimuksessa on vaarana aineiston yliarviointi. Vaarana on tehdä tulkintoja aineiston tarjoaman substanssin ulkopuolelta. Laajan dokumenttiaineiston muodostaman empiirisen osan julkaiseminen vaatii pohdintaa (Kinos 1999, 85).

Tutkimuksen empiirinen osio etenee teorian ja lähdemateriaalin ehdoin: kronologisesti, teemojen ja johtoajatusten mukaisesti. Tutkimuksen johtoajatus on, että varhaiskasvatuksen historian tapahtumat ja niistä johtuneet historialliset ja sosiaalikultuuriset muutokset vaikuttavat myös lastentarhan toimintakulttuurin kehitykseen lähitulevaisuudessa

Rungon muodostavat neljä aikakautta:

- 1) *Viron kansallisen itsetietoisuuden kehittymisen aika*
- 2) *Viron itsenäisyyden aika*
- 3) *Viron sosialistisen neuvostotasavallan aika*
- 4) *Viron uudelleenitsenäistymisen aika*

Nämä vaiheet rakennetaan puolestaan tutkimuksen taustajärjestelmään sisältyvien näkökulmien - lastentarha yhteiskunnallisten muutosten myllerryksessä ja lastentarhassa tapahtuneet toimintakulttuurin muutokset - avulla. Sen jälkeen esittelytapa muuttuu selvästi aineistolähtöiseksi: tutkimuksen ammatti- ja toimintakentän teoreettiset tarkastelukohteet sekä käytännön toimintatavat johdattavat empiriaa eteenpäin jokaiselle ajanjaksolle ominaisten piirteiden mukaisesti. Kullekin tutkittavalle ajanjaksolle ominaisia tunnusmerkkejä käytetään ilmiöiden identifioimiseksi ja sijoittamiseksi historialliseen perspektiiviin. Niiden käyttö on toisin sanoen tutkimustekninen ratkaisu, ei tutkimustehtävä. Lopullisessa esitystavassa esiintyvät lomittain historiallisen tutkimuksen kronologinen ote, teoriaan liittyvät kasvatushistoriallisen tutkimuksen käsitteelliset rajoitukset sekä aineistoon liittyvät löydöt (Kinos 1999, 87). Kunkin aikakauden kuvauksissa käytetään terminologiaa, jota sinä aikana käytettiin puhuttaessa tutkittavista ilmiöistä. Tällaisia termejä ovat esimerkiksi lasten päiväkoti, leikkinurmikko, pikkulastenkoulu, lastenseimi ja lastentarha.

Pelkästään kronologinen tai temaattinen esitystapa olisi ollut myös mahdollinen. Valitsemani esitystapa sopii kuitenkin paremmin tutkimusasetelmaan, jonka perustana on laaja ja historiallinen näkökulma. Yksittäiset ilmiöt ja tärkeät henkilöt liitetään näin osaksi laajempaa historiallista kokonaisuutta. Tutkimuksen kysymyksenasettelun perusteella valittu kapeampi tutkimustapa olisi voinut vaarantaa kokonaiskuvan muodostamisen.

3.5 Tutkimusaineistona dokumenttiaineisto ja aikalaishaastattelut

Tutkimuksen perusaineiston muodostivat erilaiset pedagogiset kirjalliset aineistot. Tutkimusaineistona olivat myös tiiviisti kysymyksenasetteluun liittyvät lait ja asetukset. Nämä asiakirjat ovat valtion toimintakentän pääasiallisia empiirisiä muotoja. Ne edustavat oman aikansa yhteiskunnallis-poliittisia periaatteita ja näkemyksiä. Varsinkin Viron kaltaisessa yhteiskunnassa, jossa yhteiskunta on valtiojohtoinen ja johtaminen keskitettyä, niiden tavoitteena on ohjalla esimerkiksi koulutuspoliittista suunnittelua ja päätöksentekoa. Hallintorakenteet, varsinkin koulutettujen työntekijöiden olemassaolo ja heidän asemansa, liittyvät myös pääasiassa johtamistoimintaan. Empiirisen aineiston keruu ja sen vaiheet on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Empiirisen aineiston keruu ja tulkinnan vaiheet



3.5.1 Dokumenttiaineisto

Dokumenttiaineiston muodostivat periaatteelliset päätökset, kiertokirjeet ja tietokirjat, joita käytettiin erityisesti avaamaan historiallisia avainkysymyksiä.

Aineiston kerääminen ja järjestäminen on kuvattu tutkimuksen liitteessä (liite 1). Dokumenttiaineisto järjestettiin mikro-, makro- ja globaalitason mukaisesti siten, että mikrotasolla oli lastentarhojen omat sisäiset asiakirjat, makrotasolla valtiollisen ohjauksen asiakirjat ja globaalitasolla kansainvälinen kirjallinen aineisto.

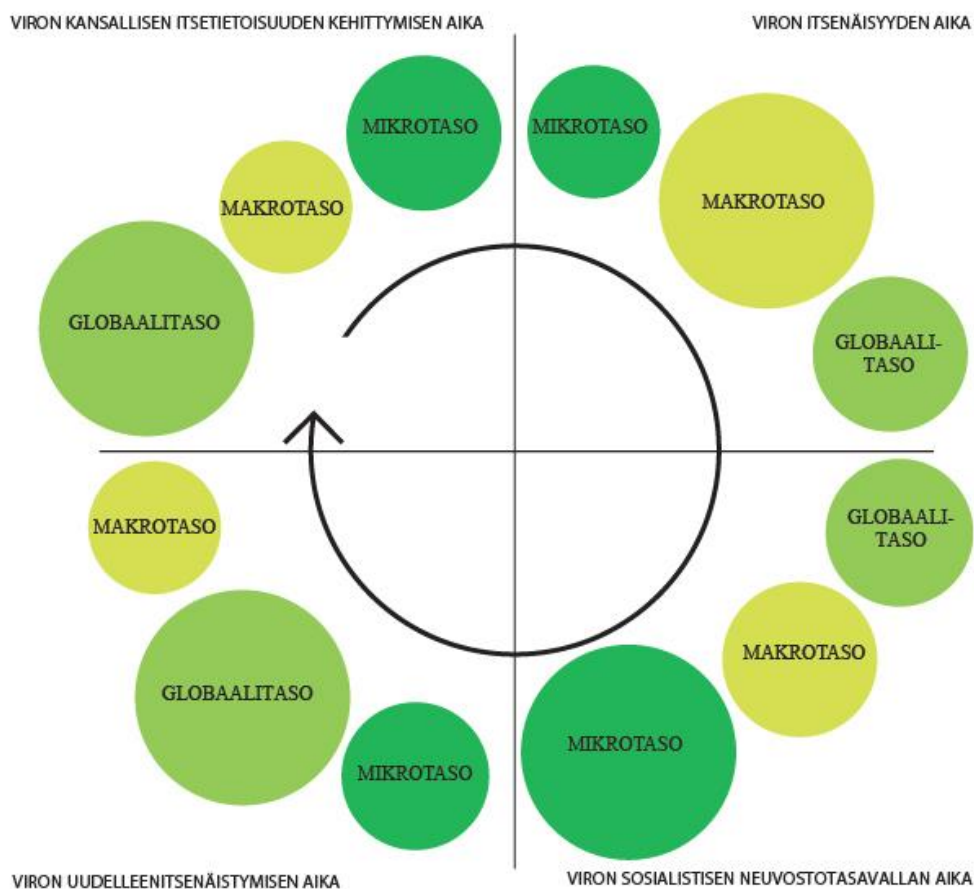
Näiden asiakirjojen etuna on se, että ne heijastavat yhteiskunnallisia muutoksia. Aineistona niissä on myös rajoituksia. Asiakirjat ovat luonteeltaan aikansa yhteiskunta-poliittisen suunnitelman kompromissi- ja loppuraportteja. Niistä eivät ilmene pohjatyöhön liittyvä prosessi ja sen vaikeudet. Joitakin poikkeuksia tosin on, esimerkiksi Makarenkon *Raamat lapsevanemaile* (1947) ja Krupskajan *Valitud pedagoogilised teosed* (1957).

Viron konsensusta painottavassa yhteiskunnallisessa ilmapiirissä ei ole yleensä ollut tapana esittää eriäviä mielipiteitä. Usein joitakin asiakirjoja voi kutsua loppuraportteiksi, josta suuri osa intresseistä on rajattu pois. Erilaisista asioista kiinnostuneiden osapuolten näkemykset ja edut eivät siten tule julki, vaikka se olisi tärkeää kriittisen tutkimuksen näkökulmasta. Lastentarhan työntekijöiden ja virkailijoiden aseman ja roolin kuvaaminen jää asiakirjoissa puutteelliseksi. On myös ilmeistä, että ajanjaksojen muutoksia kuvaavien asiakirjojen teksteissä toisinaan painottui teoria ja toisinaan taas käytäntö.

Lastentarhakulttuuria ja sikäläistä toimintakulttuuria tutkittiin lisäksi sanomalehdissä olleen diskurssin avulla. Ammattilehtiä koskevan materiaalin muodostivat 37 lehteä. Ammattilehdet ovat lastentarhan työntekijöiden ja ammattijärjestöjen äänenkantajia sekä väline, jonka avulla ajetaan ammattilaisten etuja. Koulutuslehdet edustavat ja kuvaavat lastentarhan työntekijöiden mielenkiinnonkohteita. Lehtien diskurssi muodostaakin relevantin aineiston niitä tutkittaessa. Toisaalta voidaan kysyä, ovatko sanomalehdissä ja aikakauslehdissä paikalliset ja liittojen tasolla julkaistut mielipiteet läpäisseet sensuurin. Poliittisia puolueita ja lastentarhojen kattojärjestöjä kuvaa samanlainen suljetun demokratian tunnuspiirre: järjestökuri. (Kinos 1999, 58–61).

Historiallisen tutkimuksen tehtävänä on tuoda esiin ratkaisevat avaintapahtumat, joiden kehityksessä tapahtuu käännekohta. Näitä ratkaisevia hetkiä analysoidessa voidaan löytää tärkeitä solmukohtia, vallan lähteitä ja muutosvoimia, joiden välityksellä ihmiset luovat historiaansa (Kinos 1999, 85–88). Avaintapahtumat ovat tilanteita, joissa pääomat arvioidaan uudelleen. Niissä ei kuitenkaan aseteta kyseenalaiseksi kentän toiminnan perustaa, johon toiminta perustuu. Kentällä pidettävä kamppailu järjestetään aina yhteisestä mielenkiinnosta ja yhteisten sääntöjen mukaisesti. Vain suurten murrosten ollessa kyseessä jotkin pääomalajit kadottavat kokonaan arvonsa, mutta myös jotkin aikaisemmin täysin tuntemattomat

muuttuvat arvokkaiksi. (Bourdieu 1985, 107; Kinos 1999, 85–88.) Lastentarhakulttuurin dynamiikka syntyy vastakkainasetteluista. Lastentarhan toimintakentän historialliset avaintapahtumat ilmentävät dynamiikkaa (taulukot 5–9).



Kuvio 3. Tutkimusaineiston jäsenitys

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa on kerätty runsaasti historiallisia asiakirjoja ja pedagogista kirjallisuutta niiden neljän historiallisen periodin mukaisesti, jotka oli aiemmin määriteltä. Aineisto on järjestetty mikro-, makro- ja globaalitaso mukaisesti. Kuviossa 3 olevien pallojen koko kuvaa aineiston määrää ja laajuutta kullakin ajanjaksolla. Esimerkiksi Sosialistisen Neuvostotasavallan aikana valtiollinen makrotason tutkimusaineisto oli huomattavasti isompi kuin mikrotaso kun taas

Viron uudelleen itsenäistymisen aikana globaalitason aineisto muodostui merkittäväksi. Dokumenttiaineiston analyysi on kuvattu luvussa 3.6.

3.5.2 Haastattelut

Sen havainnon, että kaikki kirjoissa oleva ei vastaa todellisuutta, seurauksena heräsi tarve kysyä kokeneilta lastentarhanopettajilta, millaista on pedagoginen arki ja miten he työskentelevät lastentarhassa. Kiinnostus koski ennen kaikkea lastentarhanopettajien omia kokemuksia muutosvuosina. Tutkimuksen kohteena olleiden henkilöiden määrää ei määritely etukäteen, vaan kirjallisista lähteistä esille nousseet ongelmat ohjasivat uusien haastateltavien luokse. Tällaisia ongelmia olivat esimerkiksi ristiriidat siinä, miten viralliset ohjelmat toteutuivat käytännön arjessa. Haastateltavien valinnan kriteerinä oli se, että heillä on kokemusta ja näkemystä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista. Myös haastatteluissa tuli esiin uusia arvokkaita haastattelun kohteita, mikä ohjasi edelleen haastateltavien valintaa. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analysointi etenevät samanaikaisesti, aineiston riittävyttä tarkastellaan sen kautta.

Pyysin haastateltavia kertomaan oman varhaiskasvatukseen liittyvän tarinansa. Kerroin ennen varsinaisen haastattelun aloittamista haastateltavalle siitä, mitä itse hänestä tiedän ja miksi olen pyytänyt hänet mukaan väitöskirjani laatimiseen. Kerroin myös sen, missä ja miten aion hänen kertomustaan käyttää. Olin pyytänyt jokaiselta haastateltavalta etukäteen myös valokuvia, kirjoja, koulu- tai koulutusaineistoa tai muita materiaaleja, jotka tukisivat kertomusta. Keskustelu alkoi lapsuuskokemusten muistelemisella. Haastattelurunkona käytin seuraavia kysymyksiä:

1. Kävitkö lastentarhassa ja jos et, millaisia arvoja pidettiin kotikasvatuksessa tärkeänä?
2. Mistä sai alkuunsa kiinnostus lastentarhanopettajan ammattiin, missä opiskelit?
3. Missä koulussa/oppilaitoksessa opiskelit, miten opiskelu sujui, missä olit harjoittelijana, millainen lastentarhojen toimintakulttuuri silloin vallitsi?
4. Millainen on ollut urasi varhaiskasvatuksen eri toimialoilla, mitä myönteistä tai kielteistä haluaisit kertoa?
5. Millaiset ovat omasta mielestäsi virolaisen varhaiskasvatuksen tulevaisuudennäkymät?

Haastatteluissa pyysin haastateltavia kertomaan omasta elämästään lastentarhanopettajana tai lastentarha-alan kanssa tekemisissä olleena asiantuntijana. Haastattelu rakentui teemojen mukaan. Haastattelu alkoi lapsuuden kokemuksista, jonka jälkeen keskusteltiin haastateltavan omasta lastentarhasta. Seuraava kysymys vei kertojan oman aikansa koulutuskulttuuriin. Sen jälkeen keskusteltiin haastateltavan omista erilaisista työkokemuksista lastentarhakulttuurissa. Viimeinen kysymys koski lastentarhan toimintakulttuurin tulevaisuutta. Lisäksi haastateltavia pyydettiin kuvailemaan konkreettisia työpäiviä, mieleen painuneita tapahtumia, onnistumisen ja epäonnistumisen hetkiä. Tutkimuksen liitteenä on esimerkki litteroidusta haastattelusta (liite 2).

Tutkimusraportti perustuu autenttisiin haastatteluihin. Haastateltavat ovat antaneet luvan nimensä julkaisemiseen. Jokaisen haastattelun alussa selvitettiin haastateltaville tutkimuksen merkitys ja pyydettiin lupa käyttää haastatteluja nimellä. Tämä jokaisen kohdalla tehty haastattelupyyntö on dokumentoitu litteroidussa aineistossa. Haastateltavat halusivat osaltaan vaikuttaa siihen, että varhaiskasvatus Virossa kehittyy. Tutkijan ja haastateltavien yhteisenä intressinä oli kehittää lapsilähtöistä kasvatusta Virossa.

Tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä on erilaiset ammatilliset taustat. He olivat opettajia, apuopettajia, johtajia, tutkijoita ja opetusministeriön työntekijöitä (kuvio 4). Kuviossa haastateltavat on lueteltu aakkosjärjestyksessä. Tutkimuksen ensimmäisissä versioissa haastateltavat oli eritelty ajanjaksojen mukaisesti, mutta haastatteluja analysoitaessa osoittautui, että yhden henkilön kuvaukset kertoivat usean ajanjakson tapahtumista. Muutokset Viron historiassa ovat tapahtuneet nopealla aikajänteellä. Tämän johdosta päätin esittää haastateltavat ajanjaksojen sijaan aakkosjärjestyksessä. Valitsin haastateltavat laajasti yhteiskunnan eri tasoilta Bronfenbrennerin (1979) jaottelun mukaan (mikro-, makro- ja globaalitaso), eri ammattiryhmistä ja eri puolilta Viroa. Haastateltavia valitsin myös naapurimaista, joista Viron varhaiskasvatus on saanut vaikutteita. Suurin osa pyydetyistä suostui haasteltavaksi ja oli kiinnostunut haastattelun aiheesta. Muutama pyydetyistä kieltäytyi kokonaan ja osa toivoi, ettei haastattelua kokonaisuudessaan dokumentoitaisi. Joukossa oli haastateltavia, jotka eivät halunneet jakaa omia ajatuksiaan, vaan kertoivat ainoastaan virallisen opetussuunnitelman sisällöstä. Erityisesti Viron uudelleenitsenäistymisen alkuaikoina osa haastateltavista pidättäytyi arvioimasta yhteiskunnallisen muutoksen tuomia asioita.

Tutkimuseettisesti ajatellen erityisen tärkeä vaihe on luottamussuhteen luominen haastateltaviin. Suurin osa henkilöistä yllättyi haastattelupyynnöstä. Haastateltaville kerrottiin, miksi juuri heitä halutaan kuulla. Millainen heidän uransa lastentarhan

työntekijänä on ollut? Minkälaisia muutoksia heidän työssään on tapahtunut? Haastateltavien oli myös mahdollista itse esittää kysymyksiä. Kysymyksiin vastattiin johdattelematta kuitenkaan vastaajaa tietynlaisiin vastauksiin tai ajattelutapoihin. (Kelchtermans 1994; Estola 1999; Hyvärinen 2006; Karjalainen 2013, 217–221).

NIMI	HAASTATTELUN AIKA	PAIKKA	TOIMIPAIKKA/AMMATTI
ALMANN SIRJE	2005	TALLINNA	TALLINNAN PEDAGOGINEN SEMINAARI, TPS, VARHAISKASVATUS- JA TÄYDENNYSKOULUTUSOSASTONJOHTAJA
ALUNURM AINA	2005	VIIMSI	KUNNALLINEN PÄIVÄHOITOLAITOS VIIMSIIN LASTENTARHAT, JOHTAJA
EIRAND ASTA	2005	VILJANDI	VILJANDIN MIDRIMAA-LASTENTARHA, JOHTAJA VV 1968-78
HAAVIK ÖIE	2004	VIIMSI	TPS, MUSEOTYÖNTEKIJÄ
HALLIKMANN MARIKA	2005	TALLINNA	TALLINNAN MUUMIPERE-LASTENSEIMI, JOHTAJA
AINO KANNI INDRE	2005	TALLINNA	TALLINNAN AVOIMEN YLIOPISTON OPETTAJANKOULUTUKSEN KOORDINAATTORI
JOHANSON IIA	2006	VIIMSI	VIIMSIIN PIILUPESA-LASTENTARHA, APULAISEPETTAJA
JUURMA SILJA	2004	PÄRNU	PÄRNUN PÖIALPOISS-LASTENTARHA, JOHTAJA
JÖERAND VAIKE	2005	TARTTO	MAARJAMÖISAN LASTENPOLIKLINIKAN SILMÄOSASTO, KASVATTAJA
KALA HEDA	2006	TARTTO	OPETUS- JA TIEDEMINISTERIÖN VARHAISKASVATUS- JA PERUSKOULUOSASTO, PÄÄASIAINTUNTIJA
KALIMULINA EVE	2006	PAIKUSE	PAIKUSEN MESIMUMM-LASTENTARHA, JOHTAJA
KEES PAUL	2006	LASNAMÄE	TALLINNAN YLIOPISTON VARHAISKASVATUSPEDAGOGIIKAN LAITOS, JOHTAJA, DOSENTTI
KERA SILVIA	2005	TALLINNA	TPS, OPETTAJA
KIITAM ASTA	2006	TALLINNA	VARHAISKASVATUSPEDAGOGINEN KOULU, OPETTAJA ?
KIKAS ANNE	2005	TALLINNA	TALLINNAN PELGURANNAN LASTENTARHA, JOHTAJA
KISSA MARIKA	2005	VILJANDI	VILJANDIN MIDRIMAA-LASTENTARHA, JOHTAJA
KIVI LILJAN	2005	TALLINNA	TALLINNAN YLIOPISTON KASVATUSTIETEIDEN INSTITUUTIN KIRJAHUONE, JOHTAJA
KOLK TIJU	2005	TALLINNA	TPS, OPETTAJA
KOODI AILI	2006	PÄRNU	AUDRUN LASTENTARHA, JOHTAJA VV 1971-2004
KOTKAS TRIINU	2005	KOSE	RAVILAN LASTENTARHA, JOHTAJA
KUTUZOV MALLE	2005	RAKVERE	VÄIKE-MAARJA-KOLHOOSIN LASTENTARHA, JOHTAJA
LAANEKIVI ILME	2005	TALLINNA	TALLINNAN MUUMIPERE-LASTENSEIMI, OPETTAJA
LAND KAJA	2005	VILJANDI	VILJANDIN MAAKUNNAN OPETUS- JA KULTTUURIOSASTO, PÄÄSPESIALISTI
LASIMER URVE	2006	VIIMSI	VIIMSIIN PIILUPESA- LASTENTARHA, OPETTAJA
LAUNER IRMGARD	2006	POTSDAM	HUMBOLDTIN YLIOPISTO, EMERITUSPROFESSORI
LEINUS HALDI	2005	TALLINNA	RADIO 7, TOIMITTAJA
LEPNER MELANIE	2005	TARTTO	TARTON MIDRIMAA- LASTENTARHA, JOHTAJA VV 1950-80
LIIV MARIANNE	2005	ÕISMÄE	TALLINNAN KADAKA-LASTENTARHA, JOHTAJA
LIVA LAINE	2006	JÜRI	PAIDE 1.LASTEN PÄIVÄKOTI, JOHTAJA VV 1964-70
LILLEVÄLI KRISTA	2005	MIIDURANNA	JÖHVIN KALEVIPOEG- LASTENTARHA, JOHTAJA
MALNIEKS SILVA	2006	PÄRNU	PÄRNUN KADRI TÄNAVA-LASTENTARHA, OPETTAJA
MARDIM MARE	2005	VIIMSI	VIIMSIIN PIILUPESA- LASTENTARHA, KIRJANPITÄJÄ
MUST MARJU	2004	VILJANDI	PÄRIN KUNNAN OPETUS- JA KULTTUURINEUVOS
NAPP MARGA	2007	PÄRNU	PÄRNUN KAUPUNGINHALLITUKSEN OPETUSOSASTON VARHAISKASVATUKSEN PÄÄSPESIALISTI
NEARE VIIVI	2005	TALLINNA	TPS, OPETTAJA
PAAGEL SILVI	2004	PÄRSTI	PÄRIN LASTENTARHA, MUSIIKINOPETTAJA
PEIL MARE	2005	TALLINNA	TPS, REHTORI
PERELMAN ULRIKA	2007	PÄRNU	PÄRNUN ÕLEJÖE- LASTENTARHA, MUSIIKINOPETTAJA
PLAAT ERIKA	2005	RAKVERE	RAKVEREN PIIRIN LASTENTARHOJEN TARKASTAJA
PUUS KATTI	2006	VIIMSI	VIIMSIIN PIILUPESA-LASTENTARHA, OPETTAJA
PÖLLUSTE MARET	2006	PÄRNU	PÄRNUN PÄIKESEJÄNKU-LASTENTARHA, VARAJOHTAJA
RAIDMA LILO	2005	TALLINNA	TPS, OPETTAJA
RÜÜ VALDA	2005	RAKVERE	TAPAN PISIPÖNN- LASTENTARHA, OPETTAJA
SCHMIDT TAIMI	2006	TALLINNA	LAPSIKESKEISEN KASVATUKSEN EDISTÄMISEN HEA ALGUS (HYVÄ ALKU)-KESKUS RY, KOULUTUSJOHTAJA
TIKO ANNE	2005	TALLINNA	TALLINNAN YLIOPISTON SOSIAALITYÖN LAITOS, DOSENTTI
TOOMELA SIGRID	2006	VIIMSI	VIIMSIIN PIILUPESA-LASTENTARHA, OPETTAJA
TUUL MAIRE	2005	VIIMSI	VIIMSIIN PIILUPESA- LASTENTARHA, OPETTAJA
UNT INGE	2008	TARTTO	TARTON YLIOPISTON EMERITUSPROFESSORI
VAASA HEINOLA	2005	ÕISMÄE	HELMEN JA TAAGEPERAN SEURAKUNNAN URKURI
VAASA VALTER	2005	ÕISMÄE	HELMEN JA TAAGEPERAN SEURAKUNNAN PASTORI
VOLK LEIDA	2003	PAIDE	PAIDEN KAUPUNGINLASTENTARHAN MUSIIKKIKASVATTAJA
VÄLJATAGA SIGNE	2006	TALLINNA	TALLINNAN PEDAGOGINEN INSTITUUTTI, LASTENKIRJALLISUUDEN LEHTORI

Kuvio 4. Tutkimushaastattelut

Kerättyäni haastatteluaineiston litteroin sen sana-sanalta eli kasetit muutettiin tekstiksi siten, että kaikki sanat kirjoitettiin muistiin. Sulkuihin merkittiin ne huomautukset, joita itse haastattelijana olin tehnyt kesken tekstin. Myöhemmissä haastatteluissa yritin rohkaista ihmisiä reagoimaan käsimerkein, jotta en niinkään rikkoisi tekstiä. Nauhoitusten laatu oli hyvin eritasoista. Haastateltavat pyysivät mm. sulkemaan nauhurin kertoessaan ei-sallituista aiheista tai jos keskustelu kääntyi aiheeseen, joka kosketti haastateltavaa henkilökohtaisesti ja aiheutti tunteellisen reaktion. Tunneilmajujen vuoksi tekstin purkaminen nauhalta oli joskus vaikeaa. Tästä huolimatta on haastatteluissa paljon tietoa aiheena olevasta aikakaudesta ja niillä on myös vastaisuudessa merkittävä kulttuurihistoriallinen ja opetusalaan liittyvä arvo.

Tutkimusta voi pitää narratiivisena historiallis-yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen perustutkimuksena. Tutkimusmetodia voi luonnehtia historialliseksi sisällön analyysiksi, jossa yhdistyvät historiallisen dokumenttiaineiston ja narratiivis-elämäkerrallisen haastatteluaineiston tulkinnat. Haastatteluissa haastateltavat muistelevat omaa työtään varhaiskasvatuksen kentällä. Tutkimusaineisto muodostuu monipuolisesta varhaiskasvatuksen historiaa käsittelevästä kirjallisesta aineistosta sekä lastentarhojen työntekijöiltä kootuista muistelmista. (Hietala 2001, 21–28.)

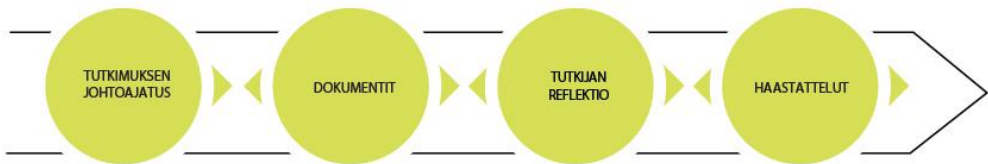
Tutkimuksen kuluessa kerätty aineisto on luonteeltaan kokemuksellista, äänetöntä ja usein alitajuista. Kyseisellä ilmiöllä on monta nimeä, mutta usein puhutaan henkilökohtaisesta kokemuksellisesta tiedosta (Connelly & Clandinin 1997). Siihen vaikuttavat ennen kaikkea henkilön arvot, eettinen suuntautuminen ja tunteet, sekä henkilön koko tähänastinen elämä ja myös hänen näkemyksensä tulevaisuudesta (Kessler 1991). Muodolliset tiedot, joita antaa esimerkiksi opettajankoulutus, pyyhkiytyvät nopeasti mielestä, jos ihminen ei kykene liittämään niitä osaksi henkilökohtaisia tietojaan.

Tutkimusaineisto on koottu kymmenen vuoden aikana ja se sisältää 53 ihmisen haastattelut (kuvio 6). Näillä elämäkerrallisilla narratiiveilla on erityinen painoarvo. Haastatteluiden ainutlaatuisuus korostuu erityisesti niiden henkilöiden kohdalla, joiden osalta keskustelut jäivät viimeiseksi tämän kaltaiseksi dokumentoiduksi muistoksi. Tutkimusprosessin loppuvaiheessa historiallisen tutkimuksen kronologia liitettiin tutkimustyön aikana saatuun materiaaliin. Yksittäisilmiöt ja -haastattelut on koottu laajemmaksi historiallis-kulttuuriseksi kokonaisuudeksi.

3.6 Analyysi

Tutkimusaineiston sisällön analysoimiseen käytetään kvalitatiivista tutkimusmenetelmää, joka vastaa hermeneuttisen tulkinnan periaatetta: tutkija ja aineisto ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutuksen tuloksena syntyy lopullinen esitysmuoto ja tulkintatapa. Kvalitatiivisen tutkimuksen validiteetti perustuu suurelta osin juuri tutkimusprosessiin sekä sen tarkkaan kuvaukseen (Kinos 1999, 80–82). Tutkimusprosessin kuvaus ja yksityiskohtainen käsittely onkin yleistynyt kvalitatiivisen tutkimusparadigman kehityksessä (Järva 2002; Tuomi & Sarajärvi 2003; Kuula 2006; Tilk 2008; Laherand 2008, 337–341).

Tutkimusprosessin eri vaiheissa tutkija, johtoajatukset ja aineisto ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään (kuvio 5). Johtoajatukset, aineistosta peräisin olevat aiheet ja tutkijan omat kokemukset kuljettavat tutkimusaineiston analyysiä. Tutkimusprosessin aikana pitää jatkuvasti punnita, ovatko teoria, empiria ja päätelmät keskenään ”samalla viivalla” (Kinos 1999, 76). Tässä tutkimuksessa dokumenttiaineiston ja haastatteluaineiston vuoropuhelu on analyysin keskiössä.



Kuvio 5. Vuoropuhelu aineiston kanssa.

Kvalitatiivista aineistoa voi analysoida ja tulkita monesta näkökulmasta. Teoreettisen taustajärjestelmä ohjaa analysointiprosessia (Kinos 1999, 80–87). Tutkijan valitsema teoreettinen lähtökohta vaikuttaa siten siihen, mitä aineistosta etsitään, ja myös siihen, mitä hän sieltä löytää. Tämän tutkimuksen analyyseissä käytetään aineiston jäsentämisen lähtökohtana Bronfenbrennerin (1979) ekologista sosialisatioteoriaa, Vygotskyn (1978) kulttuurihistoriallista teoriaa ja Bourdieun (2008) kenttäteoriaa. Tulevaisuuden huomioon ottaen on yhteen koottuna Viron lastentarhakulttuurin historiallinen kokemus, reflektiivinen analyysi ja sen tulkinta tämän päivän pedagogikkaan nähden. Minulle on tutkijana oleellista oppia tuntemaan paremmin sitä kulttuuria, jonka osa koen itse olevani. Tässä on ollut apua Bourdieun (2008) kenttäteoriasta. Hän on mm. todennut: ”Ymmärtäminen alkaa ennen kaikkea sen ymmärtämisestä, minkä sisällä ja minkä kanssa vastatusten olemme kehkeytyneet.” (Bourdieu 2008, 10). Aineistossa itsessään ei ole olemassa ainoaa totuutta tai

tulkintaa, mutta ilman teoreettista näkökulmaa tarinat eivät ole tutkimuksen arvoisia. (Kinos 1999, 85.)

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä hyödynnetään dokumenttiaineiston analysoinnissa siten, että tutkimusprosessin alkuvaiheessa päällimmäisenä ovat Bronfenbrennerin (1979) ja Vygotskyn (1978) näkemykset. Näin teoria määrittelee tutkimuksen alkuvaiheessa sen konkreettiset tarkastelukohteet ja lähtökohdan. Dokumenttiaineisto toimi tässä tutkimuksessa historiallisten avaintapahtumien avaajana ja tutkimuksen jäsenyyksensä sekä suunnannäyttäjänä. Dokumenttiaineiston pohjalta muotoutuivat tutkimuksen neljä ajanjaksoa ja se ohjasi myös haastateltavien valintaa. Analyysimenetelmänä on teorialähtöinen sisällönanalyysi ja teemoittelu (Tuomi & Sarajärvi 2003, 116; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sisällönanalyysissa jaoteltiin dokumenttiaineisto Bronfenbrennerin teorian mukaisesti mikro-, makro- ja globaalitasolle. Prosessin keskivaiheilla roolit vaihtuvat, aineistoa systematisoidaan monipuolisuutta painottavan kehysteorian ja siitä johdettujen bourdieulaisten johtoajatusten avulla.

Tutkimustapa, johon päädyin, muistuttaakin kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettyä abduktiivista päätelmää, jota käytetään induktion ja deduktion sijasta. Abduktiivinen päätelmä perustuu siihen, että johdattelijana tieteellisiin löytöihin toimii jokin johtoajatus. Johtoajatukset perustuvat tutkimuksen viitekehukseen, jonka avulla aineiston analyysi rajataan sekä sovelletaan niihin tilanteisiin, joiden uskotaan tuottavan tutkittavasta ilmiöstä uusia näkemyksiä ja ideoita. (Kivinen & Rinne 1995, 241–242; Kinos 1999; Tuomi & Sarajärvi 2003, 116; Tilk 2008.) Yritän pitää viitekehysten sekä siitä johdetut käsitteelliset rajaukset ja johtoajatukset avarina juuri abduktiivisen periaatteen avulla. Sekä johtoajatukset että aineisto vievät tutkimusta eteenpäin. On tärkeää muistaa, että teoreettisen viitekehysten avulla voi kasvattaa tarinan ymmärrettävyyttä, mutta loppua ei ole sen avulla mahdollista ennustaa (Nieminen 1995, 222; Kinos 1999).

Aineiston analysointi eteni siten, että haastattelujen litteroinnin jälkeen ryhdyin sitomaan aineistoa teemoittain ja kronologisesti pedagogiseen kirjallisuuteen, jotta syntyisi dialogi kirjallisen aineiston ja ihmisten mielipiteiden välille. Tutkimus eteni niin, että tein haastattelutekstin reunaan tukisanallisia yleistyksiä, josta tekstissä puhuttiin. On ongelmallista väittää kirjoittavansa aineiston perusteella, sillä käytännössä analyysi tapahtuu abduktiivisesti, jolloin tutkijalla on oma aikaisempi mielikuva ja myös odotuksia aineistolle. Jäsentelyyni vaikutti myös valittu näkökulma. Ensimmäisen vaiheen teemoittelu tapahtui oman edeltävän käsitykseni, tutkimustyön teoreettisen kehyksen ja aineistosta esiin nousseiden aiheiden perusteella. Kaikkineen tutkimusta jäseni ja vei eteenpäin tutkimustyön alussa tehty

jäsennys, jossa esitetään historialliset ajanjaksot, tutkimuskysymykset ja aineisto. Kuviossa on kuvattu koko tutkimusprosessi kysymyksenasetteluineen. Tutkimuskysymykset ja aineisto esitetään kuviossa 6.



Kuvio 6. Tutkimuskysymykset, tutkimusaineisto ja tutkimuksen historialliset ajanjaksot.

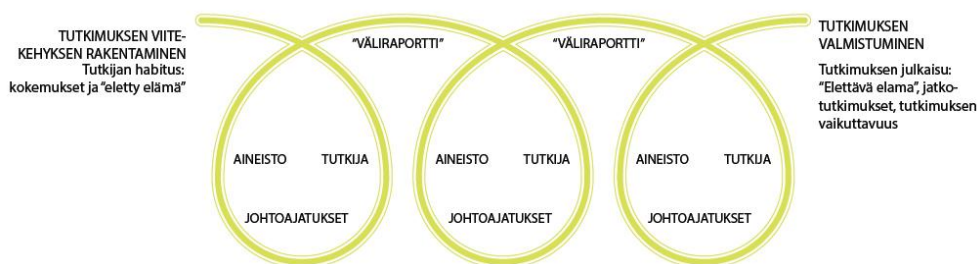
Tutkimuksen ajanjaksot on kuvattu Viron historian etenemisen mukaisesti Viron historiadokumentista (www.estonigca.ajalugu). Kuvioon on lisätty itsenäisen Viron aika.

Tutkimukseni kautta olen pyrkinyt luomaan dialogin aineistoanalyysin, sen tulkinnan ja tutkittavien kerronnan välillä. Näin ollen kerron uudestaan tarinan, joka kerrottiin minulle tutkimusaineistoa kootessani (Polkinghorne 1995). Luokittelin dokumenttiaineiston Bronfenbrennerin (1979) teoreettisen kehyksen mukaan mikro-, makro- ja globaalitasolle ennen tutkimuksen tulososion kirjoittamista. Jaottelin aineiston neljän tutkimuksessa käytetyn aikakauden mukaisesti. Aineisto esimerkkinä on tämän tutkimuksen liitteenä Viron sosialistisen neuvostotasavallan ajan dokumenttiaineiston luokittelu Bronfenbrennerin (1979) mukaan (liite 3). Tavoitteenani on esittää tutkimusraportissa lukijalle ymmärrettävästi ja kiinnostavasti tutkimusprosessi ja tutkimuksen tulokset. Narratiivisessa tutkimuksessa tulisi saada niin tutkijan kuin tietolähteiden äänet kuuluviin.

Samanaikaisesti tulisi huolehtia kuitenkin siitä, että äännet eivät sekoittuisi keskenään. (Esim. Polkinghorne 1995; Riessman 2008.)

Tutkimusaineiston käsittelyn ja analysoinnin aloitin keräämällä laajan ”raakamateriaalin”. Sellaisia olivat esimerkiksi artikkelit ja muut otteet, joita myöhemmässä vaiheessa käytettiin muun muassa lastentarhakulttuurin muutosten sekä toimijoiden kuvaamiseen ja analysointiin. Konkreettinen jälki eli kirjoitustyö syntyi vuorovaikutuksessa siten, että aineistosta poimitut sitaatit alaviitteineen ja niihin lisätyt johtajatukseen perustuvat tulkinnat sekä päätelmät ja tutkijan omat kommentit esiintyivät tekstissä vuorotellen. Dialogi muodosti aina oman kokonaisuutensa eli ”väliaikaselvityksen”, jota tutkimusprosessin eri vaiheissa muokkasin ja kirjoitin taas uudelleen yhä perusteellisemmaksi. Dialogi alkoi siten tilanteesta, jossa materiaalia oli paljon. Dialogiin eli teoreettiseen prosessin kirjoittamiseen perustuvat kommentit olivat hyödyksi esimerkiksi tutkimukseen liittyviä tiivistelmä- ja pohdintalukuja kirjoittaessani.

Tutkimusprosessin eteneminen voidaan kuvata dialogin avulla, jossa prosessin vaiheet vuorottelevat (kuvio 7).



Kuvio 7. Tutkimuksessa käytetty dialogi

Sisällölliset otsikot olivat vuorovaikutusprosessin yksi tuote. Niiden avulla loin järjestystä yksityiskohtaiseen empiriaan. Tällaisia olivat esimerkiksi otsikot ”Koulutuksella on kulttuurinen tehtävä“ ja ” Lastentarhanopettaja kuin Lydia Koidula“. Tutkimuskenttiin lisäsin aineistosta poimittuja suoria lainauksia. Niiden avulla oli mahdollista konkretisoida aineistossa ilmenneitä aiheita. Olennaisena toimintakulttuurin avaajana toimi erilaisten lastentarhatyöntekijöiden kerronnan tarinoiden lisääminen tekstiin. Viimeksi mainitut antavat myös tämän tutkimustyön lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan tekemiä päätelmiä jälkikäteen. Vuorovaikutusprosessissa analyysin tukena käytin tutkimusproblematiikkaan

liittyvää aikaisempaa tutkimusta. Sivujen alareunaan sijoitetut numeroidut alaviitteet olivat apuna aineiston sijoittelussa.

Aineistoanalyysin tuotoksena kirjoitin selvityksen, jossa sovelsin narratiivisen tutkimuksen periaatteita. Englanninkielisessä kirjallisuudessa esiintyvät käsitteet *narrative analysis* ja *analysis of narratives* (esim. Polkinghorne 1995), jotka kääntyvät suomenkielelle kirjoitusasultaan lähes identtisesti eli käsitteiksi *narratiivien analyysi* ja *narratiivinen analyysi*. Eron tekeminen näiden kahden analyysitavan välillä pohjautuu Brunerin (2004) tapaan erottaa toisistaan kaksi erilaista tietämisen tapaa: kerronnallinen tietäminen ja paradigmaattinen tietäminen. Tässä tutkimuksessa sovellettiin narratiivien analyysia, jossa luokitellaan kerronnan sisältöjä (ks. liite 4) sekä edetään yksittäisistä kertomuksista yleisiin ja yhteisiin osatekijöihin huomion kiinnittyessä siihen, mitä sanotaan, eikä niinkään siihen, miten tai miksi (Trotsuk 2005; Hyvärinen 2006; Riessman 2008, 53; Heikkinen 2010, 148–149).

Analyysivaiheeseen sisältyi historiallisten pedagogisten dokumenttien ja lastentarhojen työntekijöiden tuottamien narratiivien analyysi. Aineistoja käytettiin rinnakkain siten, että ne pyrittiin saamaan vuoropuheluun keskenään. Kirjallisten dokumenttien avulla pyrittiin taustoittamaan haastatteluja ja haastattelujen avulla pyrittiin arvioimaan ja analysoimaan dokumentteja. Haastattelut saattoivat kyseenalaistaa dokumentteja, dokumentit puolestaan avasivat haastatteluja.

Historiallisten dokumenttien analyysin jälkeen siirryin haastatteluaineiston analysointiin. Haastatteluissa tuotettujen tarinoiden pituus vaihteli kolmesta sivusta reiluun kahteenkymmeneen sivuun. Haastattelujen litteroinnin yhteydessä analysoin niiden sisältöä teemoittelun avulla (liite 4). Esimerkkinä näistä teemoista voi mainita valtakunnallisten ohjausasiakirjojen käyttö ja kansallispukujen käyttö. Aineisto jaettiin neljäksi aikajaksoksi: 1840–1918, 1918–1940, 1940–1991 ja 1991–2008. Jokaisen haastattelevan kohdalla analyysin tuloksena toin esille hänen oman toimintakulttuurinsa varhaiskasvatuksen parissa toimimisen aikana. Edellisen perusteella oli mahdollista ilmentää työntekijöiden arvoja ja sitä, miten he olivat osaltaan vaikuttaneet Viron varhaiskasvatuksen kehitykseen.

Narratiivinen analyysi mahdollistaa teoreettiset tulkinnat ja historian tapahtumien yhteensovittamisen. Narratiivisen historian tutkimuksen olennaisimmat tunnusmerkit ovat seuraavat: retrospektiivisyys – menneisyyden tapahtumien tarkastelu nykyisyyden ja tulevaisuuden prisman läpi; perspektiivisyys – tapahtumille annettavan historiallisen arvioinnin riippuvuus historioitsijan maailmankatsomuksesta; valinta – olennaisen aineiston erottelu; spesifisyys – historian tietämyksen vaikutus identiteetin muotoutumiseen; kommunikatiivisuus – kulttuuridiskurssin vaikutus historian tietämykseen; fiktiivisyys – historiallisten

tulkintojen riippuvuus yhteiskunnallisista oloista, joiden puitteissa ne toimivat käytännön elämän suuntaviitoina; taiteellisen ja tieteellisen tyyppityksen lähestyminen saman (~yhteisen) tutkimuskohteen ja samankaltaisen olemuksen johdosta, mikä sisältää sekä yleiset että yksilölliset ominaisuudet. (Trotsuk 2005, 58.)

3.7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuseettiset ratkaisut ovat paljon selvemmin ja konkreettisemmin esillä kuin perinteisessä tutkimuksessa, jossa tutkimuksen kohde jää usein tutkijalle tuntemattomiksi ja muuttuvat tutkimustyössä pelkiksi numeroiksi. Historiallisessa tutkimuksessa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ulkoisen ja sisäisen lähdekritiikin avulla. Ulkoisessa lähdekritiikissä lähde sijoitetaan aikaan, arvioidaan sen alkuperää, eheyttä ja sitä, kenen aloitteesta se on syntynyt. Sisäisessä lähdekritiikissä tarkastellaan lähteiden sisäistä todistusarvoa. Voidaan esimerkiksi arvioida sitä, millainen ajatus tai päämäärä kullakin lähteellä on ollut, mikäli lähteen koostaja on tuntenut aiheen ja sitä, mikä on lähteen tekijän tavoite. Luotettavuutta voidaan sen lisäksi arvioida kysymällä, kuinka relevanttia aineisto on kysymyksenasettelun suhteen. (Tähtinen 1992,21–22; Kinon 1999, 82–85; Laherand 2008; Kuula 2006; Hyvärinen 2006, 4–27.) Tämän tutkimuksen lähdekritiikkiä oli haasteellista toteuttaa, sillä neuvostoviron aikaista ohjausasiakirja-aineistoa oli erittäin runsaasti ja toisaalta muuta kasvatustieteellistä kirjallisuutta oli käännetty niukasti Viron kielelle. Jouduin muun muassa itse kääntämään sekä Bronfenbrennerin ja Vygotskyn teoksia että Hujalan ja Kinoksen teoksia suomenkielestä Viron kielelle.

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät kysymykset ovat pääasiassa samoja kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessakin. Luotettavuuden tarkastelu on suunnattu koko tutkimusprosessiin ja lopulta keskittyy kysymykseen, onko tehty tulkinta oikea. Tulkinta ei rajoitu vain tuloksiin. Jo kerrottu tarina on tulkinta: kertojan kokemus siitä, mitä tapahtui. Tarinaan vaikuttavat aika ja tilanne, mutta myös se, kenelle puhutaan ja kuka puhuu. (Tilk 2006.)

Kelchtermannin (1994) mukaan voidaan ja pitääkin puhua reliabiliteetista ja validiteetista. Tutkimusjärjestelyiden logiikan suunnittelulla ja toteutuksella voi taata hyvän reliabiliteetin. Validiteetissa on kyse siitä, että päädytään sellaiseen tulkintaan, jonka myös tutkimuksen kohteena olevat henkilöt hyväksyvät. Kommunikatiivinen validiteetin osoittaminen on eräs tapa kasvattaa tulosten luotettavuutta ja sen lisäksi taata, että kaikki osapuolet hyväksyvät sen julkaisemisen, mitä tutkija on kirjoittanut.

Tätä tutkimusta tehdessä haastateltaville kerrottiin aineiston käytöstä jo ennen haastatteluja. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt se, että tutkittavat olisivat tutustuneet valmiiseen tutkimukseen ja voineet arvioida tutkijan tulkinnan luotettavuutta. Osoittautui kuitenkin, että näin tehdessä myös haastateltavan oma tulkinta vuosien varrella oli muuttunut haastattelun aikaisesta tulkinnasta. Sen vuoksi en käyttänyt tätä luotettavuuden lisäämisen keinona. Useimmin narratiiviseen tutkimukseen liittyen on reliabiliteetin, validiteetin ja yleistyksen sijaan käytetty käsitteitä todentuntu (*verisimilitude*), läpinäkyvyys (*apparentness*) ja siirrettävyys (*transferability*) (Connelly & Clandinin 1996). Tutkimusaineiston sisällön analysoimiseen käytetty kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä vastaa hermeneuttisen tulkinnan periaatetta: tutkija ja aineisto ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutuksen tuloksena syntyy lopullinen esitysmuoto ja tulkintatapa. Kvalitatiivisen tutkimuksen validiteetti perustuu suurelta osin juuri tutkimusprosessiin sekä sen tarkkaan kuvaukseen (Kinos 1999, 80–82; Trotsuk 2005, 56–74).

Narratiivinen tutkimus perustuu nimenomaan todellisuuden tunteeseen, koska siten ihmisen perusominaisuutta tarinankertojana käytetään hyväksi. Siksi tarinat ovat lukijan mielestä kiinnostavia, mutta myös todellisia. Tästä ilmiöstä käytetään termiä narratiivinen totuus (Connelly & Candini 1997). Tarina tuottaa oman kertomustodellisuutensa, jonka suhde niin sanottuun kollektiiviseen todellisuuteen voi olla esimerkiksi jäljittelevä (mimeettinen illuusio) tai siitä irrottautuva (esim. fantasia). Tarina voi olla lukijasta kiinnostava, vaikka hän koko ajan tiedostaisi, että se ei ole millään tasolla totta.

Narratiivisen aineiston keräämiseen vaikuttavat sekä tutkijan että tutkimuksen kohteena olevan tunteet. Tutkijan on tärkeää yrittää identifioida tunteitaan itsereflektion välityksellä. On selvää, että joidenkin tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kanssa voi tuntea suurempaa yhteenkuuluvuutta kuin toisten kanssa. Estola (1999, 131) pitää tärkeänä sitä, että tutkija ei arvioisi tai arvostelisi, vaan olisi ymmärtäväinen, hyväksyvä, rohkaiseva ja empaattinen kuuntelija ja keskustelija. Tutkijan on syytä muistaa, että tunteet välittyvät myös nonverbaalisen viestinnän välityksellä.

Tutkijalla on ammattieettinen vastuu esittää tutkimustulokset rehellisesti. Tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä tulee suojella, mutta myös hankalat asiat tulee tuoda esiin. Koska Viron olosuhteissa juuri yhteiskunnallinen järjestys on tuonut mukanaan paljon erilaisia muutoksia, monet haastateltavista olivat huolissaan siitä, miltä heidän ajatuksensa nykyään voivat kuulostaa. Narratiivinen tutkimus on tutkimuseettisiltä lähtökohdiltaan yhteistyötä. Se pyrkii painottamaan tutkimuksen

kohteena olevien henkilöiden oman äänen kuuluvuutta. Samoja periaatteita tulee noudattaa myös tulosten esittämisessä.

Kvalitatiivista tutkimusta on verrattu väripalettiin, jossa jokainen tutkija tekee itse oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit ainutlaatuisella tavalla. Kinon (1999) painottaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuutta arvioidaan aina tutkimus tutkimukselta. Tärkeintä on arvioida sitä, onko tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määritelmien suhde toisiinsa looginen (sisäinen validiteetti) sekä sitä, millainen suhde empiirisellä aineistolla ja päätelmillä on keskenään (ulkoinen validiteetti). Kyse on siitä, valitseeko tutkija oman tieteenalansa sekä tunteeeko hän aineistonsa ja tutkimuksen kohteet (Kinos 1999, 74).

4 VIRON LASTENTARHAN TOIMINTAKULTTUURIN JUURET – KANSALLISMIELISYYS

4.1 Viron lastentarhan toimintakulttuuri ja sen historiallis-kulttuurinen kehitys

Jokaisen maan kulttuuri on sidoksissa sen sijaintiin, luontoon, historiaan, ihmisten elinehtoihin, taitoihin ja kauneuskäsityksiin. Erityisesti pienten kansojen kohdalla on ollut havaittavissa kasvavaa kiinnostusta kulttuuria ja historiaa kohtaan. Virolaiset ovat asuneet vakituisesti Itämeren rannalla jo lähes viisituhatta vuotta eli kauemmin kuin muut Euroopan kansat. Maantieteellinen sijainti on ollut historian ja erilaisten kulttuurien risteyspaikka. (Andresen 1991, 59–101; Talve 2004, 384–388.) Viron kasvatusuudistuksen kulmakivenä on ollut eettinen kasvatus, jonka elementtejä ovat kansallistunto ja isänmaanrakkaus ja niiden myötä lastentarhoihin on muodostunut erilaisia perinteitä. Kansallisia merkkipäiviä on vietetty ja leikki- ja lauluperinnettä on elvytetty. Niiden avulla pystytään säilyttämään yhteys menneen, nykyisen ja tulevan välillä. (Ks. esim. Tuulik 2007; Tilk 2006.)

Vielä 1800-luvun alussa kartanonherroilla oli täysin vapaat kädet määritellesään suhteensa talollisiinsa. Lait maaorjuuden poistamisesta muuttivat tilanteen: työvuokrasta siirryttiin rahavuokraan. Talonpojasta tuli pikkuhiljaa vapaa kansalainen.

Lastentarhan syntytarinaa ja sen yhteyksiä kansakouluun Tammik (2003, 403) kuvaa seuraavasti:

Jüri Kask työskenteli Huljassa vuodesta 1864 vuoteen 1870. Hänen ollessaan ensimmäinen vastaavan koulutuksen saanut koulumestari Huljassa ja saadessaan paljon hyvää aikaan sekä nuorekasta energiaa uhkuessaan tämä vasenkätinen hyvin viulua soittanut kirjallisesti lahjakas nuorukainen oli tehnyt koulusta oikean koulun [...] tottakai sen avulla, että aikaisemman lukemisen ja laulamisen lisäksi tulivat kirjoittaminen, laskento, uskonto ja katekismus [...] koululaisten joukossa oli ns. osoittajaoppilaat eli meidän käsityksemme mukaan esikoululaiset, jotka oppivat koulussa kirjaimia ja kävivät ajoittain „näyttäytymässä“ koulumestarin luona.

Tämän tutkimuksen iäkkäimpien haastateltavien isovanhempien lapsuus sijoittuu 1800-luvun puolenvälin jälkeen, minkä edellinen sitaatti kertoo.

Vuonna 1914 Lõõlan kylässä syntynyt ja Paiden kaupungin lastentarhassa musiikinopettajana toiminut Leida Volk muistelee haastattelussa vuodelta 2003:

Lõõlan kylä on minulle todella läheinen vielä nykyäänkin, vaikka asun täällä Paiden keskustassa. Kyläelämä antoi minulle esikuvia. Isäni vaati, että talon töitä ja kotiaskareita arvostetaan, mutta hän oli kuitenkin myös musiikin arvostaja. Minulla oli mielessäni leikin sijasta työ (...) (Leida Volk 2003.)

Kaupungeissa talous alkoi pian kehittyä. Tuotantolaitokset korvattiin tehtailla. Tehtaisiin kokoontuneet ihmiset tarvitsivat lastenhoitoa. Kylä- ja kunnankoulujen verkosto alkoi tiivistyä, mikä nosti koulutustasoa huomattavasti. Myöhemmin syntyi kihlakunnankouluja. Koulutus alkoi vaikuttaa yhä enemmän talonpoikien elämään. Valter Vaasa (s. 1915) muistelee lapsuudestaan vanhempien koulutusmyönteisyyttä. Puolisonsa Heinola Vaasan (s. 1918) kanssa he ovat olleet todistamassa Tarton raittiusliikkeen toimintaa. Vaasa muistelee lapsuudessaan tapahtuneita yhteiskunnallisia muutoksia:

Lapsuuteni koti oli tyypillinen kansallisen heräämisen ajoilta peräisin oleva talo, jossa koulutuksella oli tärkeä sija. Käytettiin todella paljon kuusenkäpyjä, niistä rakennettiin eläintarhoja, navettoja. Askarrettiin eläimiä, lehmiä ja muita. Isoisäni oli puuseppä. Hän teki meille kelkan, ajorattaat ja puunuken. Äiti teki nukelle vaatteet päälle, ne olivatkin pääasiallisia leluja. (Valter Vaasa 2005.)

Kansallisen liikehdinnän alkamiseen vaikuttivat Länsi-Euroopan valistusateet. Tämän lisäksi virolaisten piti jatkuvasti luovia Venäjän hallituksen ja baltiansaksalaisen yläluokan ristiriitaisten suhteiden välimaastossa. Etelä-Virossa liikehdintä oli suurempaa. Kansan kirjakielen kehittäminen ja seurojen kiihtynyt perustamistahti osuvat tälle samalle ajanjaksolle. Viljandiin perustettiin muun muassa Viron kirjallisuuden seura [Eesti Kirjanduse Selts]. Seuran yhtenä olennaisena tehtävänä oli kansanrunouden kerääminen. (Kirss 2007, 11.) Kansanrunous antaa käsityksen tuon aikaisesta elämästä ja myös kasvatuksesta, perheestä ja lapsuuden arvoista. Tallinnan Pedagogisen Instituutin lastenkirjallisuuden lehtori Signe Väljataga (s: 1930) on todennut:

Pidän tärkeänä sitä, että lapsille välitetään kansanrunouttamme ja lastenlaulumme, ketjulauluja, pilajuttuja ja satuja, joissa viron kieli ja mieli tulevat parhaiten esiin [...] Tähän asti olemme esitelleet kansanlaulumme lapsillemme liian vähän! (Signe Väljataga 2006.)

Kun palaamme vielä kerran takaisin lapsuuteen, silloin niitä asioita, jotka edesauttoivat minua tuntemaan itseni tasapainoiseksi, olivat kesät maalla. Synnyin kaupungissa ja olin päällisin puolin kaupunkilaislapsi, mutta silti mieleen on jäänyt kolme kuukautta maalla, ja se yhdeksän kuukautta kaupungissa on sen rinnalla pikkujuttu, vain kalpea muisto. Paikka oli aito riihi, sen eläimet, sen tasapainoisuus. Meillä oli erillinen maapaikka, sellainen metsätila, toiseen taloon oli vähän matkaa. Siellä lapsi sai olla rauhassa, luonnosta sai ottaa esimerkkejä, se onkin tehnyt minusta maaseutuihmisen. (Signe Väljataga 2006.)

1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä Virossa vaikutti venäläistämispoliittikka, joka ulkoisesti hidasti kansallista liikehdintää. Kansallisen liikehdinnän laskusuuntaus oli kuitenkin lyhytaikainen.

[...] isäni oli opettaja ja on hyvin mielenkiintoista, että isoisäni ryhtyi opettajaksi jo 16-vuotiaana. Vuonna 1916 tsaari lähetti hänet pois Virossa, sillä hän lähti yhdessä muiden nuorten palavasieluisten kanssa Riikaan yhteen konferenssiin vaatimaan vironkielistä koulutusta Virossa. Siksi hänet lopulta lähetettiin Kaukasiaan ja sitten he tulivat Virossa takaisin kaksikymmenluvulla...jonka jälkeen isoisä jatkoi opettajana elämänsä loppuun asti. (Marga Napp 2007.)

Viron kulttuurihistorian ja Tallinnan yliopiston Rakveren toimipisteen varhaiskasvatuksen suunnannäyttäjänä pidetään nykyään Juhan Kunderia (1852–1888). Hän edisti aikanaan Rakveren koulutus- ja kulttuurielämää monipuolisella kirjallisella ja kasvattajan toiminnallaan. (Ütt 2007, 6.)

[...] kuinka kiireisiä aikoja tahansa varhaiskasvatuksessa onkaan eletty, niin minä olen aina ollut sitä mieltä, että historiasta on niin paljon opittavaa [...] Voi, kuinka Rakvereen tarvittaisiin oma päiväkotimuseo, lastentarhanopettajien omat kokemukset olisi kaikki tarpeen kirjata ylös ja niin olisi hyvä oppia. (Iia Müür 2005.)

1900-luvun alussa alkoi seurojen toiminta taas vilkastua. Koulutusseurojen liikehdinnän yhtenä keskeisenä toimijana oli Jaan Tõnisson (1868–1941). Hänen merkityksensä lastentarhatoiminnan käynnistämisessä tunnetaan Viron lastentarhojen historiassa. Heinola Vaasa muistelee Jaan Tõnissonia:

Olen saanut lapsuudestani paljon. Talossamme oli sellainen tapa, että joka keskiviikko oli niin sanottu avoimien ovien päivä. Silloin tiedettiin, että kaikki otetaan vieraanvaraisesti vastaan. Tapahtuipa sitten niin, että Tarton seurue kokoontui luoksemme. Se oli minusta todella mielenkiintoista, eikä meitä lapsia ajettu pois – meidän piti vain käyttäytyä kunnolla ja kohteliaasti. Ne, jotka siellä kävivät olivat todella älykkäitä ihmisiä, jotka osasivat välittää omia tietojaan hyvin muille. Kaikkein merkittävin oli Jaan Tõnisson. Tilanne on tälläkin hetkellä silmiäni edessä. Hän oli täydellinen, ei sanomansa perusteella, mutta hänestä aivan kuin säteili ihanteellisuutta. Hän se vasta oli hauska heppu! Hän oli muiden joukossa suuri auktoriteetti. Häntä

arvostettiin todella paljon. Kaikki ne pilakuvat ja mauttomat vitsit, joita hänestä kerrottiin, sanomalehdissähän ilmestyi myös niitä Koodi Jaan, ja mitä niitä oli, niistä hän ei välittänyt. Oli sen kaiken yläpuolella. (Valter Vaasa 2005.)

Venäläistämisaallon harjalla 1900-luvun alussa yhdistyi koko Tarton älymystö Tõnissonin johdolla tukemaan äidinkielistä koulutusta. Tarton Lastentarhaseuran ja sen lastentarhan perustaminen olivat hyvin merkittäviä tapahtumia. Seuran perustamiskokoukseen, jonka kulun kirjasi pöytäkirjaan K.E. Sööt, osallistuivat Tõnissonin lisäksi muun muassa tri A. Schulzenberg, tri H. Koppel, tri O. Kallas joukko muita miehiä sekä noin 20 naista. Viime mainittujen tehtäväksi jäi suuri osa käytännön toimista. Vaikka seura perustettiin hyväntekeväisyystarkoituksessa, oli sen todellisena tarkoituksena kansallisen aatteen ylläpitäminen venäläistämiskaudella. Perustamiskokouksessa todettiin, että ”taistelussa meidän olemassaolosta on jokainen yksittäinen ihminen meidän pienilukuisesta kansasta erittäin tärkeä ja tätä varten piti kasvattaa kansansa tiedostaviksi jäseniksi myös ne työläisten lapset, jotka vaeltelivat Kivisillan toisella puolen rääsyissä ja nälissään ja ilman huolenpitoa Seuran johtajaksi siirtyi koko päivän, kun heidän vanhempansa olivat töissä.“ (Torm 1998, 7.)

H. Mäelo (1957) kirjoittaa, että Veera Jõgever (1866–1940) oli yksi Tarton silloisista tunnetuista vaikuttajista. Juuri Jõgeverin lasten hyväksi tapahtunut toiminta vaikutti siihen, että virolaisessa yhteiskunnassa alettiin ymmärtää, että kaikki lapset tarvitsevat huolenpitoa. Seuran suurin hanke oli uuden lastentarharakennuksen rakentaminen. Sitä lähdettiin luomaan tyhjästä. Peruspääoma, niin kutsuttu hammasraha, oli Jõgeverin muistelmien mukaan Oskar Kallaksen lahjoittama hopearaaha. Seura järjesti varainhankintana konsertteja ja juhlia, joihin pyrittiin saamaan mukaan silloisia julkisuuden henkilöitä. Tarton Viron Lastentarhan Seuran perustaminen toukokuun 23. päivänä vuonna 1905 merkitsi uutta jaksoa Viron varhaiskasvatuksen historiassa (Elango 1940; ks. myös Loddes 2005, 46). Pöld totesi vuonna 1907 Tarton Jaamakadun lastentarhassa pidetyssä juhlapuheessa, että lastentarha on kodin apulainen, joka auttaa pitämään huolta lasten ruumiista ja sielusta. Lapsi omaksuu lastentarhassa ensimmäiset siveellisyyden käsitteet ja tuntemukset (Annusson 1919b; Loddes 2005; Pöld 2006). Vuonna 1910 seura sai jäsenekseen ja palvelukseensa lastentarhan ammattikoulutuksen hankkineen V. Tarranskin. Tällöin lastentarhassa siirryttiin Fröbelin pedagogiikan toteuttamiseen.

Virolaissyntyisten lastentarhankasvattajien kouluttaminen alkoi vuonna 1910. Sivistysseurojen synty ja niiden taistelu venäläistämistä vastaan oli erottamaton osa kansan elämää ja kehittymistä (Kinkar 1996, 8–9). Tallinnan pedagogisen seminaarin opiskelija Liia Piirsoo (2005) kirjoittaa diplomityössään lastentarhojen perustamisesta

Suure-Jaanissa: 1800-luvun lopulla alkoi kansan itsetietoisuus herätä, kansallisen heräämisen aika oli saavuttanut Suure-Jaanin kihlakunnan, monenlaisia seuroja perustettiin. Kasvatuspainotteisia seuroja oli Suure-Jaanin kihlakunnassa kymmenen. Vuonna 1897 syntyneestä Ilmatar- leikki- ja tanssiseurasta tuli vuonna 1907 kasvatuseura, jonka tehtävänä oli lisätä kansan koulutusta, edistää kirjallisuutta ja taidetta, varsinkin musiikkia ja näytelmiä, huolehtia kansan ruumiillisesta hyvinvoinnista, perustaa lastentarhoja sekä antaa aineellista apua vähäosaisemmille.

Piirsoonin (2005) mukaan 15. lokakuuta 1910 seura avasi lastentarhan J. Bensolin talossa Pärnu-kadulla. Lastentarha toimi vain lyhyen aikaa, sillä talvella sen toiminta estyi. Vuonna 1910 seura halusi saada itselleen juhlien järjestämispaikan. Sopiva alue siihen löytyi Paisjärven rannalta, kirkkoa vastapäätä. Pastori, joka vaikutti alueen saamiseen, halusi tietää, mihin tarkoitukseen se hankittiin. Hänelle vastattiin, että sitä käytetään ainoastaan ”jaloittelupaikkana, lastentarhan tarpeisiin, konserttien ja kelpo näytelmien esittämiseen.” (Emt. 46.)

Vuonna 1912 seuralle saatiin viimein kahden ”vakkamaan” kokoinen aukio, joka reunustettiin pensaille ja jonne istutettiin paljon puita. Koska lastentarhan ylläpito oli seuralle taloudellisesti vaikeaa, perustettiin pastori G. Rosenbergin aloitteesta vuonna 1912 Suure-Jaanin Pietarissa toimivan Marian lastensuojeluseuran paikallisosasto, joka otti lastentarhan hoitaakseen. (Helm 1938, 46.) Sotaan mennessä lastentarha oli lopettanut toimintansa (Piirsoo 2005, 13).

Kampmann (1913, 2–3) nostaa esiin kirjassaan Fichten ajatuksiin tukeutuen vapauden ja ihmisen absoluuttisen minän. Kampmann näkee kirjailijoissa ja muissa kulttuuri-ihmisissä aatteellisen valtion luojia. Hän esittelee myös oman kulttuurimme vaikuttajien lapsuuskokemuksia.

Nopeasti muuttuvassa virolaisessa yhteiskunnassa kansan- ja arkipedagogiikan arvostaminen sai tukea. Virossa poikien kasvatukseen on tyypillisesti liittynyt rehellisyyden, työteliäisyyden ja reippauden arvostus. Maskuliinisen perheenpään asema ja auktoriteetti on korostunut. (Adamson 1931, 28.) Lapsia opetettiin pienestä pitäen ymmärtämään työn merkitys arjessa. Maalaistalossa lapsi ryhtyi työhön heti, kun vain kykeni. Paimenen ammatti oli raskas, mutta lapsi sai alusta asti vastuuta. Karja oli talon rikkaus ja talonpoika huolehti karjansa hyvinvoinnista lähestulkoon tarkemmin kuin lastensa hyvinvoinnista – olihan lapsen sairaus ja kuolema jumalan kädessä, karjan kunnosta vastasi isäntä. Enemmän juostiin eläinlääkärille kuin lastenlääkärille. (Adamson 1931, 29.)

Karjan paimentamisen lisäksi maalaislapsella oli töitä kotipihalla. Töiden lisäksi lapset ehtivät tavallisesti myös leikkiä. Maalaislapset oppivat pienestä pitäen, että

eläimiä ei saa kohdella julmasti tai tappaa huvinvuoksi, talloa istutuksia tai muutenkaan aiheuttaa tuhoa. (Talts & Tilk 1997, 49–50.)

Paul Kees (s:1917), muistelee perheen perinnettä lapsuudesta:

Uskon, että tuolloin kun minä olin pieni, tietysti, elettiin pääasiallisesti maaseudulla, missä oli luonnollista kanssakäymistä se, että kun lapsi laitettiin töihin, niin hän oli töissä. Elämä on nykyään muuttunut niin nopeatempoiseksi ja vanhemmat ovat niin kiireisiä. Heillä jää todella vähän aikaa olla lastensa kanssa. (Paul Kees 2004.)

Kansantarun ja kansanlaulun roolia lastentarhan toimintakulttuurin muutoksessa on haastattelussaan painottanut Signe Väljataga (s. 1935). Hän on painottanut myös satujen tärkeyttä kulttuuriperinnön välittäjänä:

Mitä pienempi lapsi, sitä enemmän hänen pitäisi olla lähellä oman maansa kulttuuriperintöä [...] Erialaisten aikojen muovaama kansankulttuuri on rikasta ja ohjaa pikkulapsen jo varhaisessa iässä oikeiden arvojen ääreen. (Signe Väljataga 2006.)

Virolaisen lastentarhakulttuuriin ovat vaikuttaneet samat henkilöt, jotka ovat vaikuttaneet koko virolaiseen kulttuuriin. Lapsikäsitystä ovat muovanneet sekä yhteiskunnalliset muutokset että luonnonläheisyys. Väljataga osoittaa huolensa kulttuurin säilyttämistä kohtaan:

Uskon kyllä, että kulttuuri on tärkeää, mutta kulttuurin säilyttäminen on nykyaikana erittäin vaikeaa. Sivistymättömyys tunkeutuu esiin joka puolelta. Se on televisio, radio, mainonta ottaa lapsilta pois mahdollisuuden välttää sitä. Uskon, että lasten oman kulttuurin ensimmäinen ehto on säilyttää heidän lapsenmaailmansa mahdollisimman kauan. Se on ensimmäinen asia, sen jälkeen hän ehtii olla aikuinen! (Signe Väljataga 2006.)

Dosentti Viivi Neare (s. 1941) pitää Hugo Valman kirjoituksia erityispedagogiikan historiasta tärkeinä. Neare valmistui Moskovan yliopistosta 1966 [Moskva Riiklik Lenini-nimeline Pedagoogiline Instituut], ja opettaa erityispedagogiikkaa edelleen Tallinnan yliopistossa.

Oli olemassa Hugo Valman erittäin vanhoja kirjoituksia, jotka oli kirjoitettu vuonna 1906 ja 1912, mutta kuten tavallista Hugo Valman kirjoitukset oli neuvostoaikana kielletty ja piilotettu. Ensin edes erityispedagogiikan historiasta ei ollut toivottua puhua, hänen lähteidensä ilmoittamisesta, koska hän oli pastori. (Viivi Neare 2005.)

Tapan kaupungin lastenseimen opettaja Valda Rüü (s. 1937) on lukuisien työvuosiensa kuluessa kuullut entisten lastentarhan työntekijöiden kokemuksia ja osallistunut historia-aiheisiin tapahtumiin. Hän muistelee seuraavaa:

Minun muistini mukaan Tapassa oli ensimmäinen lastentarha jo vuonna 1906. Kävin eräässä konferenssissa ja kuuntelin siellä puheenvuoroa siitä lastentarhasta. Näin myös puhujan, mutten uskaltanut mennä hänen luokseen. (Valda Rüü 2005.)

Arjen pedagogiikassa painottuivat luonnollisuus ja käytännöllisyys. Lastentarhan työntekijät siirtävät näin omat arvonsa kulttuurin välityksellä eteenpäin. Kansanperinteistä kumpuava toiminta, tarinat, muistelmat, esineet ja leikkikalut antavat samalla lapsille mahdollisuuden tutustua erilaisiin materiaaleihin, rohkaisevat omaehtoiseen toimintaan sekä arvostamaan tehtyä työtä.

4.2 Pikkulasten koulut lastentarhan tien näyttäjänä

Kun tällä hetkellä tunnetaan huolta liiallisen koulumaisen ympäristön luomisesta lastentarhassa, näemme tästä vaikutteita myös menneisyydessä. Lastentarha on saanut alkunsa koulukulttuurista ja koulu on toiminut lastentarhojen toimintakulttuurissa merkittävänä esimerkkinä. Tämän vahvistavat iäkkäiden ihmisten haastattelut, joissa painottuu, että lastentarhaan lähdettiin kuin kouluun ja siellä opittiin. Lasten päivähoito, pikkulasten koulut, lastenseimet ja turvapaikat syntyivät 1800-luvulla. Taustalla olivat yhteiskunnalliset muutokset ja sosiaaliset syyt: pedagoginen näkemys pikkulapsen iästä muuttui. Pikkulapsipedagogiikka muuttui samoihin aikoihin. Laitoksia perustettiin erilaisista syistä, sillä huollon ja kasvatuksen tarpeet olivat moninaiset. Samassa laitoksessa saattoi käydä lapsia vain yhdestä tai useammasta yhteiskuntaluokasta.

Lasten päivähoito käynnistettiin ennen kaikkea lieventämään sosiaalisia ongelmia. Nopea taloudellinen kehitys Euroopassa 1700–1800 -luvulla voimisti muuttoliikettä kaupunkiin. Vanhempien mennessä töihin lapset jäivät työpäivien ajaksi ilman valvontaa ja huolenpitoa. Esimerkiksi Ranskassa tehtaiden yhteyteen perustettiin 1800-luvun alussa turvapaikkoja (Salles d'asiles), joissa lapsille annettiin ruokaa ja vaatteita. (Niggol 1918, 169–191.)

Leikkikoulut (Spielschule) oli alkujaan tarkoitettu köyhille lapsille. Ensimmäinen tiedossa oleva leikkikoulu perustettiin Hollantiin vuonna 1770. Sen tarkoituksena oli tarjota saman ikäisille ja saman säätyisille lapsille kasvatuksellista toimintaa muutama tunti päivässä. Tämän takia yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen kehtona pidetään

Hollantia. Leikkikoulun kehittymiseen on vaikuttanut tšekkiläinen pedagogi J. A. Comenius (1592–1670), joka vietti viimeiset elinvuotensa Hollannissa. Hollannista leikkikouluajatus levisi Saksaan ja Tanskaan. (Elango 1940; Tulva 1990.) Pikkulasten koulujen perustaminen ja kehitys osoittaa, että lastentarhan toimintakulttuuri ei ole alkanut tyhjästä. Leikkikoulut antoivat lapselle mahdollisuuden toimia yhdessä muiden lasten kanssa lastentarhanopettajan johdolla. (Niggol 1924, 38.) Samalla lastentarhojen rinnalle nousi myös erilaisia pikkulapsille tarkoitettuja lastenhoitolaitoksia. Pikkulastenkoulut olivat Virossa, kuten muissakin maissa, lastentarhojen edelläkävijöitä. Niiden toimintakulttuuri nivoutui kansanpedagogiikkaan.

Monet hyväntekeväisyyttä ja huolenpitoa harjoittavat saksalaiset seurakunnat olivat tärkeässä asemassa perustettaessa päivähoitolaitoksia Viroon. Tallinnan Rouvasväen yhdistyksiksi (Frauenverein in Reval) johdossaan A. von Grünevald avasi vuonna 1847 3–8 -vuotiaille tytöille lastenhoitopaikan, jossa päiväohjelmaan kuului leikkiä. Venäläinen hyväntekeväisyysseura [Vene Heategevusselts] puolestaan perusti Venäjän keisarin vierailun kunniaksi venäläisille ortodoksien lapsille oman lastentarhan vuonna 1850. (Torm 2005, 5.)

Tärkeimpiä päivähoitolaitoksia tarkasteltavana kautena ovat Eestinmaan avustusseuran (1819–1922), Tallinnan evankelisten diakonisojen seuran (1867–1931) ja Evangeeliumi Luteruseusu Diagonisside Seltsin (1931–1940) sekä Tallinnan Kaarlin seurakunnan huomassa vuonna 1880 toimintansa aloittaneen Väikestelastehoiu seltsin eli Pienten lasten hoitopaikan (1880–1940) toiminta. Niistä ensimmäinen, Eestinmaan avustusseura Johann Krausen johdolla, asetti päämääräkseen tukea taloudellisesti 2–8-vuotiaita Tallinnassa asuvia puutteessa eläviä virolaisia lapsia. Ajatus pikkulasten hoitopaikan avaamisesta syntyi jo vuonna 1861, vaikka se toteutui vasta 12. joulukuuta 1862 (vanhan kalenterin mukaan). Eestinmaan avustusseuran pikkulasten hoitopaikkaa pidettiin 1860-luvulla väittämän mukaan toisena lastenhoitolaitoksena, joka aloitti toimintansa Tsaarin Venäjän alueella. Ensin Eestinmaan avustusseuran hoitopaikka toimi eräällä luostarissa ja vuonna 1867 hoitopaikalle ostettiin Roosikrantsikadulle oma talo pihoineen. Juuri kyseisen instituution perustamiseen liitetään käsitteen lastentarha käyttöönotto Virossa. (Torm 2005.)

Diakonisojen pikkulastenkoulu oli ensin perustettu juutalaislapsia varten. Sen päämääränä oli lapsista huolehtiminen, ja lapsia opetettiin Vanhan testamentin perusteella. Myöhemmin otettiin kouluun myös virolaisia lapsia. Lapset eivät olleet tekemisissä keskenään, ja lopulta lastentarha jäikin toimimaan virolaisten lastentarhana. Lapset otettiin tarhaan noin 6–10 -vuotiaana, sillä oppivelvollisuus

alkoi tuolloin myöhemmin. Yhteensä laitoksessa oli noin 75–100 lasta. Varakkaampien lapsille lastentarha oli maksullinen, köyhempien lapsille ilmainen. Maksu oli 10 ruplaa lukuvuodesta. (Järvekül 1940, 230–231.)

Diakonissojen pikkulasten koulussa lapset oli jaettu ryhmiin iän perusteella. Laitos antoi jokaiselle lapselle esiliinan ja nenäliinan päivittäistä käyttöä varten. Pääasiallisena opetustilana oli portaikko, johon lapset marssivat aamurukoukseen ja jossa myöhemmin pidettiin voimisteluharjoituksia ja leikittiin. Koko kasvatustyö perustui Raamattuun. Lapsille opetettiin raamatun- ja katekismuksen tuntemusta ja hengellisiä lauluja. Lukemaan oppiminen oli pakollista kuudennesta ikävuodesta alkaen ja jo 7–8 -vuotiaat lapset kirjoittivat sanelun mukaan vihkoihinsa. Myös kaunokirjoitusta harjoiteltiin sekä kuorossa kirjoittamista tahdin mukaan (esimerkiksi yksi – viiva ylös, kaksi – viiva alas, kolme – viiva vaakasuoraan, ja niin A-kirjain oli valmis). (Emt.231)

Erityinen painotus oli kielten opetuksessa; vanhemmassa ryhmässä opeteltiin talven aikana kokonaan ”Russkajarets“ ja ”Deutsch Lehrbuch“. Käsityöllä oli myös keskeinen asema. Sitä varten varakkaammat kaupunkilaisrouvat toivat vanhoja neuleita lapsille purettavaksi ja kankaanpaloja lapsille näperrettäväksi. Kun neuleet oli purettu ja lanka annettu takaisin, lapsille järjestettiin palkinnoksi kestit. Vanhemmat lapset kutoivat huiveja ja sukkiä sekä virkkasivat nauhaa. Tätä eivät tehneet vain tytöt, vaan myös pojat. (Emt. 232.)

Oli myös niin sanottua vapaata leikkiäikää, jonka aikana mentiin ulos kävelyille. Lastentarhanopettaja käveli edellä tahtia laskien ja lapset jonossa hänen perässään. Pelattiin myös lautapelejä. Kaikenlainen toiminta tapahtui komennuksesta: esimerkiksi käsienpesu ja syöminen. Lounaan jälkeen oli lepotunti: suuremmat lapset laittoivat kädet pöydälle ja heidän oli määrä olla hiljaa, pienemmät saivat tyynyn ja makasivat rappusilla. Ennen kotiin pääsyä lapsille annettiin maitoa ja leipää, jota syötiin samassa paikassa. Jouluksi lapsille annettiin lahjoja. Joulupukkiperinnettä ei ollut, sillä lasten pettämistä joulupukilla pidettiin epäpedagogisena. Lahjapaketeissa oli nimet ja jokainen löysi omansa. Myös lasten vanhempien kanssa tehtiin yhteistyötä ja heille järjestettiin lähetysiltoja sekä raamatunselitystunteja. (Emt. 232.)

Vuonna 1865 toimintansa aloittaneen Saksan evankelisen seururan lastentarhassa hoidettiin 5–8-vuotiaita virolaisia lapsia. Diakonissojen seururan pikkulasten koulu (Kleinkinder-Schule) aloitti E. Järvekülgin (1940) mukaan toimintansa vuonna 1860, mutta Terrin, Söderin ja Kurmin (1962) mukaan vuonna 1867. Torm pitää sitä todennäköisempänä, koska seura perustettiin vuonna 1867. Olevisten seurakunnan alaisena toimiva Huhnin mukaan nimetty Lastentarhaseura perusti pikkulasten hoitopaikan vuonna 1872. (Torm 1998.)

Merkittävin seuroista on Kaarlin seurakunnan huomassa Johann Heinrich Braschen (1843–1906) johdolla toimintansa aloittanut pienten lasten hoitoseura [Väikeste Laste Hoiu Selts]. Se perusti Kaarlin seurakunnan jäsenten lapsille hoitopaikan 2. helmikuuta 1880. Seuraavana vuonna valmistui Liivalaiakadulle baltiansaksalaisen arkkitehdin R. Knüpfferin suunnittelema rakennus, jossa lastentarha toimi yhtäjaksoisesti vuoteen 1973 saakka. 1800- ja 1900-luvun vaihteessa Tallinnassa toimi neljä vastaavanlaista laitosta. Pienten lasten hoitoseuran lastentarha on ollut vuodesta 1940 lähtien nimeltään Tallinnan 10. lastentarha. (Torm 2005, 5–6.)

Lastentarhakulttuuri levisi maaseudulle. 1800-luvun viimeisen neljänneksen aikana lastentarhoja perustettiin myös Tallinnan ulkopuolelle. Niinpä yksityisestä aloitteesta lastentarhoja toimi Paidessa (1872), Pärnussa (1878, 1885) ja Võrussa (1893). Sarkatehtaan omistajat perustivat lastentarhan Kärddlaan ja Sindiin (1894), jossa on nykyäänkin Viron vanhin jatkuvasti toimiva lastentarha. Myös Tartossa toimi lastentarhoja. Anna Haavan (1864–1957) elämäkerrasta käy ilmi, että Tarton korkeammasta tyttökoulusta valmistuttuaan hän työskenteli pedagogina lastentarhassa. Avustusseura perusti 1800-luvun lopulla Tarttoon lastentarhan. Vuosina 1897–1898 kesälasterarhaa johti Miina Härma (1864–1941). 1800-luvun lopulla lastentarhojen avaamista varten piti hakea lupa kouluhallitukselta, joka toimi Riian opintopiirin kuraattorin alaisuudessa. Hankalasta byrokraatiasta johtuen esimerkiksi Paidessan kirjeenvaihto Venäjän hallinnon kanssa kesti neljä vuotta. Paiden lisäksi lastentarhoja oli vielä Järva-Jaanissa, Amblassa, Koerussa ja Peetrissä. (Torm 2005.)

V. Sirkin mukaan Viron kulttuurisuhteet olivat lähentyneet jo 1800-luvun alussa Länsi-Eurooppaa ja etenkin maailman tieteen johtomaaksi pyrkineen Saksan kanssa. Ajatukset pikkulasten hoitolaitosten luomisesta Viroon levisivätkin pääasiassa Saksasta 1800-luvun puolivälissä. Niitä perustivat usein saksalaiset seurakunnat ja yksityishenkilöt, jotka olivat saaneet Saksassa jonkinlaista koulutusta. Pikkulasten hoitolaitoksissa seurattiin lapsiin kohdistuvassa työssä suurelta osin koulun esimerkkiä. (Torm 2005.)

Saksalaismielisen lastenhoidon rantauduttua Viroon tärkeää osaa virolaisten kansallisessa heräämisessä edustivat seurakunnat, joita perustettiin koko maahan baltiansaksalaisten ja suomalaisten seurojen mallin mukaan. Sen lisäksi kihlakunnissa perustettiin kuoroja ja orkestereita (Adamson & Karjahärm 2004, 143). Kaikki tämä tuki virolaisen kulttuurin heräämistä. Niinpä 1800-luvun lopulla kansallinen tietoisuus alkoi kasvaa. Kansallisen kiinnostuksen aika näkyi Järva-Jaanin

kihlakunnassa, ja syntyi monenlaisia seuroja. Sivistyspainotteisia seuroja Suure-Jaanin kihlakunnan alueella oli kymmenen. (Piiroo 2005, 12.)

Vuonna 1865 Saksa Evangeeliumi Selts perusti Roosikrantsi-kadulle Tallinnaan lastenhoitopaikan, joka sai keisarinnalta vuosittaisen tukisumman 200 ruplaa. Lastenhoitopaikan tarkoituksena oli antaa suojaa ja opettaa virolaisia lapsia. Laitoksessa oli 80–100 lasta, iältään 5–8 -vuotiaita. Lastenhoitopaikka oli avoinna kello 8–17 ja se oli maksullinen: kahdeksan ruplaa vuodessa. Lapsia hoitivat kaksi lastentarhanopettajaa. Lapset oli jaettu iän mukaan kahteen ryhmään. Lapsille annettiin aamupalaa ja lounasta. Ruoka-aineet saatiin saksalaisilta kauppiailta. Kasvatuksessa noudatettiin kristillisiä periaatteita ja päämääriä. Opeteltiin Raamatun psalmeja ja lasten annettiin kertoa kuvista. Työnä olivat nyplääminen ja kutominen sukkapuikoilla sekä pojilla kaapelinarun tekeminen. Lapsia opetettiin myös lukemaan ja kirjoittamaan saksaksi. Myöhemmin toimintakulttuuria täydennettiin Fröbelin menetelmällä. Lastenhoitopaikka lopetti toimintansa maailmansodan puhjetessa vuonna 1914. (Piiroo 2005.)

Lilli Suburg (1841–1923) perusti Pärnuun ensimmäisen saksankielisen, mutta vironmielisen tyttökoulun. Kiinnostuksen kansalliseen ajatteluun hän sai C. R. Jakobsonilta, jonka kanssa hän oli tekemisissä Vädrassa asuessaan. Hänen kerrotaan sanoneen, että ”Jakobson toi lähelleni kokonaisen uuden maailman“ Lilli Suburg oli aikaansa nähden huomattavan avarakatseinen. (Kiitam 1998; Piiroo 2005, 13.)

Viron akateemisten naisten yhdistyksen tuon aikainen puheenjohtaja Mea Krims totesi, että naisten oli tuohon aikaan vaikeaa saada koulutusta. Kansa kyllä arvosti koulutusta, mutta oli köyhä antaakseen sitä. Perheet suosivat poikaa kun oli kyse koulunkäynnistä. Mea Krims itse oli päässyt yliopistoon Jassinskin kurssien (Tartossa) kautta ja kouluttautunut lisää Riiaassa ja Pariisissa. (Kiitam 1998, 15.)

Vuodesta 1878 lähtien Pärnun kaupungissa toimi yksityisomistuksessa oleva yksityisseuran lastentarha [Eraseltsi Lasteaed]. Kyseisen lastentarhan tehtävänä oli koota yhteen ilman valvontaa olevia lapsia ja antaa heille ruokaa ja ajanvietettä. Tämän kaltaiset lastentarhat saivat osakseen vanhempien kannatuksen ja lapsia niissä oli joka päivä noin 50–60. Lapsille järjestettiin yhteisiä leikkejä tai sopivaa ja mielekästä tekemistä. Lastentarhanhoitajien piti itsekin keksiä lapsille viihdykettä. Askel askeleelta tuli ilmi leikkien kasvatuksellinen rooli. Lasten vanhemmat huomasivat lastentarhan kasvatuksellisen vaikutuksen ja lastentarha alkoi muuttua hoitolaitoksesta pikkuhiljaa koulutuslaitokseksi. Sellaisena lastentarha osoittautui tarpeelliseksi työssä käyvien vanhempien lisäksi myös niille vanhemmille, joiden asunto-olosuhteet olivat ahtaat tai lapset perheen ainoita. Alkoi syntyä erityislastentarhoja. (Järvekülj 1940, 231.) Lastentarhan toimintakulttuurin

seuraukset saivat tuon ajan ihmiset ymmärtämään, että lastentarhalla on työssäkäyville vanhemmille tärkeä asema. Tämä puolestaan johti yksityisten lastentarhojen perustamiseen Virossa.

Niinpä vuonna 1880 perustettiin uudelleen pienten lasten hoitoyhdistys [Väike Laste Hoiu Selts], jonka perustaja oli pastori J. Brasche. Seuran tehtävänä oli lastenhoidon aloittaminen ja jatkaminen. Tulot saatiin tuista ja juhlista, lisäksi seuraa tuki myös kaupunginraati. Lastentarhaan otettiin vastaan 3–10-vuotiaita lapsia, ja siellä oli 60 lasta kerrallaan. Varakkaimmille perheille lastentarha oli maksullinen. Toiminta oli samanlaista kuin muissakin tuon aikaisissa lastentarhoissa. (Järvekülg 1940.)

Lastentarhojen perustaminen oli maaseudulla vaikeampaa kuin kaupungeissa tai kirkonkylissä. Vuonna 1894 Sindin verkatehtaan hallitus perusti työläisten lapsille lastentarhan. Koska kartanonomistajat olivat kiinnostuneita naisten käytöstä työvoimana, äitien aika piti vapauttaa lastenhoidosta. Sitä varten myös suurempien kartanoiden oheen perustettiin leikkikouluja. Järvekülgin (1940) mukaan vuonna 1901 Järvamaalla Koigin kartanossa oli leikkikoulu. Sen ylläpitäjänä toimi kartanonomistaja von Grünewald.

Leikkikoulut olivat avoinna kello 8–19 ja lapsia otettiin vastaan 10-vuotiaaksi asti. Ne toimivat ympäri vuoden. Pääpaino oli käsityöllä: lapset virkkasivat, kutoivat huiveja ja sukia, ompelivat tilkkutäkkejä ja helpompia asioita, jotka myöhemmin sitten myytiin ja niistä saaduilla tuloilla täydennettiin kirjaston lukemistoa. Aika-ajoin myös pastori kävi kuulustelemassa lapsia eli antoi heidän lukea tai kertoa neljä Raamatun kertomusta ja kyseli kymmentä käskyä. Venäjän hallitus sulki kyseisen leikkikoulun, koska sen ylläpitäjä oli saksalainen. (Järvekülg 1940, 232.)

Ensimmäistä viroonmielistä ja -kielistä lastentarhaa muistelee artikkelissaan Veera Jõgever (1866–1940) (Torm 1998, 47): ”Koska toimintakulttuuri tukeutui kristilliseen kasvatukseen, lasten kristillismielisyyden kehittämiseksi tarttolaiset pastorit kävivät vuorotellen pitämässä lastentarhassa jumalanpalveluksia. Vuonna 1910 lastentarha sai palvelukseensa ensimmäisen ammattiin koulutetun lastentarhanopettajan, Veronika Tarraskin, joka ryhtyi opettamaan lapsia Pestalozzin ja Fröbelin järjestelmän mukaan.”

1900-luvun alun venäläistämisaallon harjalla nousi merkittävä osa Tarton älymystöstä tukemaan Jaan Tõnissonin johdolla äidinkielistä koulutusta. Torm (1998) korostaa että Tarton Lastentarhaseuran ja sen lastentarhan perustaminen olivat hyvin merkittäviä tapahtumia, joiden tärkeyttä on nykyään vaikeata arvostaa.

Tallinnan viroonmielisen lastentarhan perusti Tallinna Eesti Haridusselts vuonna 1911 Roosikrantsi-kadulle. Lastentarhan avaamiseen annettiin lupa sillä ehdolla, että

lapsille opetetaan venäjää. Etuoikeus lastentarhaan pääsemiseksi oli köyhempien perheiden lapsilla, mutta myös varakkaammat perheet suhtautuivat lastentarhaan suotuisasti. Lapsia otettiin vastaan yhteensä 60–70. Kyseisessä lastentarhassa ei painotettu ainoastaan uskonnollista kasvatusta, vaan keskityttiin myös muun kehityksen tukemiseen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen luomiseen esimerkiksi leikkien avulla. (Järvekülg 1940, 231.)

4.3 Fröbelin vaikutus Viron lastentarhakulttuuriin

Saksalaisen aktiivisuuspedagogin F. W. A. Fröbelin (1782–1852) mukaan lastentarha on erityisen tärkeä kulttuuri-ilmiö (Torm 2005, 5; Helenius 2008). Berliinissä tehdystä haastattelusta Ingmar Laurenin (s. 1924) kanssa kävi ilmi Fröbelin merkitys sekä Humboldtin yliopiston varhaiskasvatuksen kehitykselle että emeritusprofessorille itselleen:

[...] jos Fröbelistä jotain voisi mainita, niin leikin ja työn tärkeys. Siitä puhuin myös Moskovassa [...] silloinhan siitä ei saanut kirjoittaa niin paljon. Fröbel oli sydämässämme. Eräs vuosiluku minulla on aina mielessäni: Fröbelhän tuli vuonna 1812 Berliinin Humboldtiin opiskelemaan ja hän oli yliopistomuseon assistentti. Humboldt liittää minut ja Fröbelin yhteen [...] tein työtä lastentarhanopettajana lasten kanssa koko sydämestäni, mutta kun tulivat toiset ajat, ei saanut tehdä. Aika oli hyvin raskas [...]. (Ingmar Lauren 2006.)

Fröbelin luomasta lastentarhasta tuli kansainvälisesti tunnustettu, ja se levisi 1800-luvulla voimakkaasti koko Euroopassa. Vuosisadan toisella puoliskolla se opittiin tuntemaan myös Euroopan ulkopuolella, sekä idässä että lännessä. Varsinkin Montessorin ideologialla täydennettynä se on ollut perustana 1900-luvulla lastentarhatoimintansa aloittaneissa maissa. Välimäen (1998) laatimassa tutkimuksessa ei löydy kuitenkaan tietoja Viirosta. Fröbelin ajatus lastentarhasta tuli Viirtoon sikäläisten saksalaisten kartanonherrojen ja pastorien välityksellä. Myös monet virolaiset nuoret naiset kävivät Saksassa töissä ja opiskelemassa. Tärkeitä olivat lisäksi edistyskellisten oppineiden kirjoitukset naisille suunnatuissa lehdissä ja pedagogisessa kirjallisuudessa.

...hoitajani oli entisen kartanonherran palvelija ja hän oli opiskellut Saksassa – oikeastaan mielenkiintoni Fröbeliä kohtaan heräsikin kiitos hoitajan. Hänellä kaikki oli kuten Saksassakin. (Silja Juurma 2004.)

Myös Viron lastentarhakulttuurin juurille johdattelleva analyysi osoittaa, että sekä Pestalozzin että Fröbelin vaikutus lastentarhakulttuurissa on merkittävä. Lastentarhatoiminta syntyi rinnakkain yleisen kansanopetuksen kanssa. Fröbelin lastentarha-ajatusta voidaan pitää kritiikkinä sille, mitä Fröbel huomasi Italiassa pienille lapsille suunnatuissa kouluissa. Vuosia 1837–1846 pidetään Fröbelin pikkulapsipedagogiikan aikakautena. Yleisesti ollaan sitä mieltä, että Fröbel antoi pikkulapsipedagogiikalle kansainvälisesti uuden suunnan (Välimäki 1998, 81–84). Ajatus ei kuitenkaan syntynyt nopeasti, vaan se oli pitkän ajattelun ja monenlaisten toimintakokeiden tulos. Fröbel oli jo vuonna 1826, 15 vuotta ennen lastentarhatoiminnan aloittamista, julkaissut kasvatustieteellisen perusteoksensa ”Die Menschenerziehung”. Häntä pidettiin kuitenkin vaikeasti avautuvana ajattelijana ja huonona kirjoittajana. Fröbel kehitti teorian, jonka hän nimesi monenlaisiksi laeiksi. Teoria sisälsi näkemyksen, että ihmisestä tulee kasvatuksen välityksellä luonnon, jumaluuden ja ihmiskunnan osa. Jo vuonna 1816 Fröbel oli perustanut ensimmäisen lapsille tarkoitetun toimintamuodon, kasvatustieteellisen nimeltä ”Allgemeinedeutsche Erziehungsanstalt”. Sen ensimmäiset kasvatettavat olivat hänen huollettavanaan olleet kolme veljenpoikaa. Tämän kyseisen toimintamuodon Fröbel kehitti myös eri paikkoihin koululaisten toiminnaksi. (Loddes 2005, 70; Helenius 2008.)

Fröbelin luoman lastentarhakulttuurin ja lastentarhan toimintakulttuurin sisältöä avaa Virossa lastentarhan kehitystä ohjannut kasvatustieteilijä C. H. Niggol (1851–1927), joka on tukeutunut omassa pedagogisessa vakaumuksessaan kuitenkin J. H. Pestalozziin. Niggol (1924) esittelee perusteellisesti Fröbelin elämää ja sitä, kuinka Fröbel lähti vuonna 1805 Pestalozzin oppiin Iffenteniin, jotta omaksuisi hänen luomiaan kasvatuseriaa. Niggol (1924) on lisäksi kirjoittanut lastentarhojen perustamisesta Blankenburgissa vuonna 1840. Niggol kuvaa, kuinka Fröbel avaa ja esittelee toimintaansa. Vuonna 1851 hän kutsui kokoon erilaisia opettajia. Heidän julkinen todistuksensa oli seuraavan lainen: ”Se, että me olemme varmasti tätä mieltä, että paremman, monipuolisemman kasvatuksen myötä voidaan varmistaa onnellisempi tulevaisuus, se tekee sen lisäksi suuren palveluksen myös lasten maailmalle ja myös nuorisollemme, joka yrittää kaikin keinoin huolehtia lain mukaan lastentarhojen perustamisesta ja kehittamisestä sekä lastentarhanopettajien koulutuksesta ja valmistamisesta.” (Niggol 1924, 48.)

Fröbelin pedagogiikalla oli suuri vaikutus lastentarhan toimintakulttuuriin Virossa (Koort 1940, 193–205.) Tunnustettu tarttolainen lastentarhanjohtaja Melanie Lepner (s.1924) muistelee omaa lastentarhakokemustaan Valgassa:

Siellä Valgan saippuatehtaan lastentarhassa tehtiin aivan kaikki Fröbelin mukaan: laululeikit, suunnittelu, ne hänen antinsa, lelut. Teimme kaikkea luonnossa! (Melanie Lepner 2005.)

Tarton oppineiston luomasta fröbeliläisestä lastentarhasta kertoo lapsuusmuistojaan myös Eda Uusmaa, jota voidaan pitää Tarton kaupungin lastenseimien luoja:

Lastentarhassani oli paljon palikoita ja punomista ja tikutkin muistan. Sitä mietin vielä johtajana, että miksi se nyt oikeastaan on niin tärkeää? (Eda Uusmaa 2005.)

Esimerkin Fröbelin asemasta varhaiskasvatuksen historiassa antaa Leningradin Herzenin mukaan nimetyssä Pedagogisessa instituutissa opiskellut Lilo Raidma (s. 1941):

...meillä oli siellä jännittävä opettaja: siis hän piti luennolla mustia kintaita kädessään! Hän puhui kyllä kaikenlaista, tiesi myös kaikesta. Ne, jotka osasivat venäjää ja kysyivät häneltä jotain, silloin hän kertoi... ja kehui Fröbeliä... muutamat opettajat puhuivat Fröbeliä vastaan... tai eivät puhuneet... aika oli siis sellainen. (Lilo Raidma 2005.)

Viron itsenäistymisen aikakausi antaa Fröbelin ja Montessorin pedagogiikan käytöstä erittäin hyvän kuvan. Tuona aikakautena esiintyi lastentarhojen toimintakulttuurissa sekä Fröbelin että Montessorin tarjoamaa työkokemusta, ja julkaistiin joukoittain vastaavaa kirjallisuutta sekä vierailtiin ulkomailla lastentarhoissa. Tämän lisäksi ulkomailla myös opiskeltiin Fröbelin ja Montessorin oppeja, erityisesti Itävallassa ja Saksassa. Kansainvälisen lastentarhojen liiton (New York) vuoden 1924 kyselyssä tutkittiin lastentarhojen toimintaa, sillä haluttiin tietoa, miten paljon lastentarhoissa käytettiin kansainvälisesti Fröbelin kasvatusfilosofiaa. Viron tasavallan opetusministeriön koulutusosaston mukaan lastentarhat Virossa toimivat pääasiassa Fröbelin periaatteiden mukaisesti. (Loddes 2005, 42.)

Tuolloisessa Viron pedagogisessa kirjallisuudessa C. H. Niggol vertasi artikkelissaan (1921) ”Friedrich Fröbel ja Maria Montessori” näitä kahta järjestelmää. Hän puoltaa lähes täysin Fröbeliä. Hän on sitä mieltä, että ”Montessori käyttää kasvatustyössään myös paljon Fröbelin periaatteita ja lisäksi hän on esitellyt myös melko lailla positiivisia asioita, joista myös Fröbelin lastentarhaopetuksessa voisi olla hyötyä, mikäli se otetaan käyttöön oikeaan aikaan ja oikealla tavalla, sekä pysytellään erossa hänen yksipuolisista ja luonteenvastaisista toimintatavoista.”

L. Raud (1940) toteaa, että kasvatuksellinen tavoiteasettelu Fröbelillä ja Montessorilla on sama. Kumpikin on vakuuttunut, että lapsen kehitystä ruokkii tämän oma sisäinen voima, joka tarvitsee vapaaseen kehittymiseen vain edistävää tukea. Jos kumpaakin pedagogista kasvatusjärjestelmää tarkastellaan lähemmin,

löydetään huomattavia eroja idealistisen filosofin ja romantikon Fröbelin ja maailmankatsomukseltaan materialistisemman Montessorin perinnön välillä. Molempien lastentarhapedagogiikan uranuurtajien pedagogisessa perinnössä korostuu kotikasvatuksen ja lastentarhan sekä kodin yhteistyön tärkeys. Fröbelin suuri merkitys on varmasti myös lastentarhan nimen ja lastentarhanopettajan nimikkeen luomisessa. Myös Montessorin toive tiiviin yhteistyön luomisesta sen koulun kanssa, johon lapsi myöhemmin siirtyy, voidaan vieläkin nähdä ajankohtaisena. (Raud 1940; Madise 1992, 48.)

Virolainen kasvatustieteilijä Aleksander Elango (1940) korostaa, että ainoa suunnannäyttävä pikkulapsipedagogiikassa on vaisto ja intuitiivinen lapsen tunteminen. Hänen mukaansa Fröbelin pikkulapsipedagogiikassa on uutta se, että lastentarhan pitää olla tukena kotikasvatukselle, mahdollistaa lapsen sisäinen kehitys ja kehittää lapsen kykyjä harmonisesti. Lastentarhan toimintamuodot ja -tavat tulee valita lapsen kehitystä vastaavasti. Vapaasta fantasialeikistä (leikki- ja toimintakykyineen) tulee tietoinen kasvatustapa. (Elango 1940, 209; Loddes 2005.) M. Haas (1940) on perustellut artikkelissaan ”Tänapäeva lasteäed kasvatusgurina” lastentarhojen tarpeellisuutta sillä, että lapsille annetaan siellä juuri sen takia vapaata aikaa, jotta he saisivat leikkiä täysin itsenäisesti. Sen lisäksi hän kuvailee ohjattua toimintaa Fröbelin oppien mukaisesti: opettajan osuus on antaa lapselle mahdollisuus kehittyä luonnollisessa, luonnon määräämässä suunnassa.

Fröbelin lastentarhapedagogiikka ja menetelmät olivat virolaisten lastentarhojen toiminnassa ja opettajien koulutuksen perustana tietoinen ratkaisu neuvosto-aikaan saakka. Neuvosto-aikaistenkin kasvatustieteilijöiden toiminnassa ja kasvatustavoissa Fröbel oli mukana, mutta ilman nimen mainitsemista. Syynä voidaan pitää neuvostokurin käyttöönottoa Virossa. Se kielsi Viron tasavallan aikana käytössä olleet toimintatavat ja korvasi ne neuvostoliittolaisten kasvatustavojen aatteilla. (Loddes 2005, 27.)

Fröbelin ja Montessorin pedagoginen perintö oli tärkeä ohjaaja itsenäistymiskauden toimintakulttuurissa sekä lastentarhassa että lastentarhoja koordinoivissa oppilaitoksissa ja koulutuskeskuksissa. Neuvostoliiton pedagogiikka kuitenkin aliarvioi Fröbelin aatteellisen lastentarhan ajatusta. Montessorin pedagogiikka jäi silti usein täysin varjoon, minkä voi nähdä nykyäänkin vaikuttavana asiana varhaiskasvatukseen. Asta Kiitam (s. 1923) pohtii muistelmissaan, kuinka Virossa tunnettu kasvatustieteilijä, akateemikko Heino Lümets tähdensi ja avasi Fröbelin merkitystä opettajille koulutuspäivänä:

Olin opettajien koulutuksessa. Liimets alkoi puhua Fröbelistä, hän innostui ja puhui hyvinkin perusteellisesti ja pitkään. Joku huikkasi yli muiden ”Iopeta se kapitalistien höpinä...” (Asta Kiitam 2006.)

Nõukogude Õpetaja -lehden (1957) artikkelissa ”Vahingollisista teorioista lastentarhan pedagogiikassa” kritisoi J. J. Rousseau, F. Fröbelin ja M. Montessorin pedagogisia näkökulmia K. Wenzelin 1923 kirjan *Vabakasvatusesteooria ja ideaalnelasteaed* perusteella. Pedagogisten tieteiden kandidaatti P. Šabilina toteaa, että kirjassa esille tuodut näkemykset vahingoittavat kommunistista kasvatusta kun lasta valmistetaan kouluun. Teoreettiset näkemykset tästä asiasta ovat kyseisissä oppikirjoissa ristiriidassa marxismi-leninismien klassikoiden kanssa.

Fröbelin pedagogisesta toiminnasta on tehty tutkimuksia sekä Tallinnan yliopistossa että Tallinnan pedagogisessa seminaarissa. Eräs perusteellisimmista on Silja Juurma (2001) diplomityö ”Fröbelin vaikutukset Viron varhaiskasvatukselle”. Juurma on kokenut lastentarhanjohtaja ja hänen haastattelustaan kävi ilmi, että tutustuminen Fröbelin toimintaan ohjasi häntä tekemään hyvinkin paljon muutoksia omassa lastentarhassaan Pärnussa:

...uudelleen itsenäistymisen alkuaikoina oli tosiaankin vaikeaa saada materiaalia, mutta se vaiva kyllä palkittiin! Jo lukeminen oli niin mielenkiintoista, sain heti kaikenlaisia hyviä ideoita. Oi, se langanlaitto on niin helppoa ja mukavaa. Ja pidin siitä, että laululeikkejä pitää leikkiä lastentarhassa paljon [...] kun työni valmistui ja sain sen esiteltävä, silloin olin kyllä ylpeä itsestäni. Tiesin lastentarhasta paljon enemmän (painottaa). Esiinnyin myös Tarton konferenssissa, niin siitä Fröbel-aiheesta. (Silja Juurma 2004.)

Signe Väljataga (s. 1930), opiskelijoiden arvostama ja entisten aikojen kasvatuservoista avoimesti kertanut Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin lehtori, painottaa Fröbelin toiminnan vaikutusta ja lisää:

Lastentarha, lastentarhurointi, se miten Fröbel sen näki, onkin lähtökohta, jonka puoleen voisi kääntyä takaisin [...] antroposofien kasvatusta Fröbelhän se, kaikki ne perustavanlaatuisen geometrinen kuvioiden, geometrian objektien esittely lapsille, kuutio ja pallo. Jos sitä mystifioidaan, kuten antroposofit ikään, niin voidaan kyllä tehdä. Olisi kuitenkin hyvä pitäytyä vanhan kunnan Fröbelin luona. Lapsen pitää saada elämyksiä mahdollisimman luonnollista kautta. (Signe Väljataga 2006.)

Pärnun lastentarhan johtaja Silja Juurma (s. 1944) kuvailee seuraavasti itse tutkimaansa Fröbelin työkokemusta ja myös arkisessa lastenhoitotyössä sen käyttöä:

On hyvä, että Fröbel on tullut nykyaikaan monen vuosisadan halki. Fröbeliä piti lukea läpi, hän oli hyvin luonnonläheinen, piti tärkeänä vanhempien työtä. Niggol on tuonut

sen kaiken virolaisiin lastentarhoihin [...] Ja eikö vain henkilökohtainen esimerkki ollutkin myös tärkeä ja opettajan persoonallisuus [...] 60-luvun puolivälissä puhuttiin nimestä. En ollut eläessäni ollut hänestä tietoinen. Onneksi diplomityö tuli tehtyä [...] (Silja Juurma 2004.)

Fröbelin lastentarhojen alkuvuosina Kerschensteiner (1854–1932) kehitti saksalaiseen koulujärjestelmän työkouluun käsitteen, jota Virossa on kehittänyt edelleen J. Käis. Kerschensteiner selkeytti työn pedagogista käsitettä niin, että mekaaninen työ ei voi olla pedagogista, eikä myöskään leikkitoiminta. Tärkein ominaisuus oli asiallinen suhtautuminen työhön. Fröbel painotti, että työ on leikin jatke. (Käis 1938, 39–45.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että neuvostokautena Viron varhaiskasvatuksessa arvostettiin aiempaa vähemmän lastentarhakulttuurin luoja, Fröbelin, pedagogista perintöä. Monista haastatteluista käy kuitenkin ilmi, miten innovatiivisilta ja tarpeellisilta Fröbelin lastentarhojenopettajille tarkoittamat ja kirjaamat ohjeet vaikuttavat. Fröbelin toimintakulttuurin osuus nykyajan esiopetuksessa on tärkeä. Fröbeliä pidetään yhtenä pedagogiikan historian klassikkona Rousseau ja Pestalozzin rinnalla. Fröbeliä on luonnehdittu aktiivisuuspedagogiikan oppi-isäksi. Hänen yksityinen elämänsä, toimintakulttuuri lastentarhojen perustamisessa ja lastentarhojen toiminta voisivat toimia yhtenä esimerkkinä, jossa limittyvät hänen inhimillinen halunsa etsiä ja asiantunteva pedagoginen vaisto. Fröbel on sitä mieltä, että lapsuudella on ihmisen elämässä tärkeä merkitys. Työn osuus ja rooli pedagogisissa yhteyksissä on ollut monien kasvatustieteiden ajatuksissa eräs ongelmallisista asioista. (Kiitam 1998, 13–14.)

4.4 Peeter Põld – Viron lastentarhan toimintakulttuurin kehittäjä

Viron kansallisen lastentarhan luoja on pidetty professori Peeter Põldiä (1878–1930). Hänen mukaansa kasvatuksen päätavoite ei ole vain opettaa, kuinka tullaan toimeen, vaan oppia tuntemaan ja omaksumaan kulttuurissa objektiivisesti voimassaolevia arvoja. (Tuulik 2004, 91–95.)

Heinola Vaasa (1918–2008), joka työskenteli Helen ja Taageperan seurakuntien urkurina, muistelee lapsuudenkotinsa aikaisia tapahtumia. Näihin liittyy raittiusseuran kokoontumiset Tartossa, missä kävivät muun muassa Peeter Põld, Jaan Tõnissan ja muut Tarton kulttuurihenkilöt:

Meidän perheemme kanssa tekemisissä oli myös Peeter Pöld rouvineen. Näin oli jos senkin takia, että äiti oli käynyt Viron ensimmäisessä tyttölukiossa sen ensimmäisenä vuonna. Äiti kertoi, että kun hän oli lukiossa, viimeisillä luokilla oli tapana kutsua myös heidät mukaan, kun kylään tuli ulkomaisia vieraita, jotta nuorille voitaisiin opettaa seurassa käyttäytymistä. Peeter Pöld ja Jaan Tõnisson olivat hyviä ystäviä. Kun he olivat seurueessa, päällimmäinen huoli oli kuunnella, mitä he puhuvat. He olivat huomionarvoisia seuraihmissä. Niitä juttuja kannatti kuunnella. (Heinola Vaasa 2005.)

Peeter Pöld esitti, että kulttuuri on jotain syvää elämän kuvaamista sisältäpäin. Se on sisällön antamista elämälle, mikä voi tyydyttää myös ulkoisten hyveiden ollessa vähäisiä tai niiden puuttuessa. Todellinen kulttuuri hakee jotain kestäväää, joka pysyy muuttumattomana aikojen muuttuessa. (Tuulik 2007, 87.)

Pöld (1927, 8) kirjoittaa, että jos Virossa tarvitaan välttämättä jotain, niin suurten kasvattajien älyllisyyttä, kuten esimerkiksi Pestalozzin, jonka ajatuksissa on kasvattajalle ominaista henkistä pääomaa. Pöldin tärkeydestä muistuttaa kasvatustieteilijä Silvia Kera (s. 1930):

Olen huomannut, että Peeter Pöld on jäänyt aivan huomiotta. En hyväksy myöskään sitä, että pitäydytään vain Peeter Pöldissä. Jokaisella on jotain annettavaa. (Silvia Kera 2005.)

Lastentarhan synnyinvaiheita todistaneen Pöldin vanhemmat olivat peräisin yksinkertaisista oloista. Hänen isänsä oli tullut Pilstveren Taadikveren kylän mäkituvasta verkatehtaan työläiseksi Sindiin ja sieltä Kreenholmiin. Pöldin isä oli luonteeltaan sulkeutunut, totinen ja asiallinen. Äiti sitä vastoin oli ahkera, huoleton ja huumorintajuinen ihminen. Pöld ryhtyi työskentelemään isänsä jalanjäljillä, mutta kunnianhimoisena nuorena hän luopui kangaspuilla työskentelystä ja lähti opiskelemaan Narvan Pietarin köyhälistökaupunginosan Saksalaiseen köyhäinkouluun. Koulu oli Hampurin Rauhe Hausista tulleen sisälähetystyöntekijän Wichernin oppilaan Hahnin vuonna 1836 perustama. Hahn opetti nuorta miestä siihen asti, että hänen onnistui läpäistä peruskoulunopettajankoe Tallinnan saksalaisessa lukiossa. Padan kunnan entiselle Pikaristin hevospostiasemalle, joka jäi rautatien auettua tyhjilleen, perustettiin vuonna 1870 saksankielinen kihlakunnankoulu. Nuori Pöld ryhtyi sen opettajaksi. (Aret 1996, 6.)

1700- ja 1800-luku tuottivat joukon merkittäviä opettajia, joita voi kutsua Viron lastentarhakulttuurin vaikuttajiksi. Kaikkien heidän, olkoonpa sitten taustalla Lock, Rousseau, Disterveg tai Pestalozzi, pedagogiset näkökulmansa olivat Pöldin erityisiä mielenkiinnonkohteita (Tilk 2004). Pöldin *Valittujen teosten* II osassa vuonna 1929 Tartossa julkaistussa artikkelissa ”Emast kui suurest kulttuuri loojast”, viitataan Fröbeliin, jonka perusteella hän kuvailee äidin tärkeyttä ja tehtäviä lapsille, äideille

itselleen, isille ja koko kansalle (Pöld 1929, 236–242). Edellä mainitusta teoksista voidaan poimia Pöldin ja Fröbelin kasvatustajien samankaltaisuuksia (Pöld 2006). Pöld käsitteli *Valittujen teostensa* ensimmäisessä osassa kasvatuksen tavoitteita. Kasvattajan tehtävänä on esitellä ihmiskunnan luomia kulttuuriarvoja ja luoda edellytyksiä kasvatintensa kehittämiseksi, herättää sisäistä mielenkiintoa, kunnioittaa uskontoa, tukea kansallista kasvatusta. Opettamisen ja kasvattamisen pitäisi tapahtua äidinkielellä. Perheen tärkeys korostui. (Pöld 1927, 148–155.)

4.5 Viron lastentarhanopettajien koulutus

Lastentarhanopettajien koulutus Virossa on koko historian ajan liittynyt yleisen koulutus- ja kulttuurihistorian kehitykseen. Koulutetut lastentarhanopettajat ovat olleet eri aikakausina virolaisen kulttuurin painottajia ja myös kulttuurinkantajia. (Torm 2005b, 4.) Vielä 1860-luvulla Virossa ei lastentarhanopettajan ammattia periaatteessa tunnettu, mutta jo vuonna 1870 perustetussa Saksalaisten lastentarhanopettajien seminaarissa Kärun kartanossa koulutettiin saksalaisia ja myös virolaisia nuoria naisia Fröbelin opetusten mukaisesti. 1800- ja 1900-luvun vaihteessa Fröbelin ajatuksista ja metodiikasta tuli yhä tunnetumpaa. Yksityishenkilöt ja muutamat seurakunnat ryhtyivät järjestämään lastentarhanopettajien koulutusta lastentarhassa. Niinpä lastentarhoista tuli koulutuslaitoksia. Saksan lisäksi 1900-luvun alussa käytiin opiskelemaan myös Suomessa. Kansallisen heräämisen aallonharjalla ja vastaliikkeissä venäläistämistä vastaan ymmärrettiin piankin, että on tarpeen perustaa vironkielisiä ja -mielisiä lastentarhoja. Näissä lastentarhoissa arvostettiin varsinkin moraalisuutta. (Torm 2005b.)

Diakonisojen aloitteesta ryhdyttiin kouluttamaan myös lastentarhanopettajia. Vuonna 1863 perustettiin Tallinnan Väikelaste Õpetajate Kool [pientenlasten opettajien koulu], jossa diakonisoille annettiin teoreettista ja käytännöllistä opetusta lastenkasvatukseen liittyen. Opetusohjelmassa oli: pikkulasten opettamisen metodiikkaa, terveydenhoitoa, kateketiikkaa, voimistelua, hierontaa, käytännön harjoituksia lastentarhassa, taloudenhoitoa ja muita käytännön töitä. Päivisin opiskelijat työskentelivät lastentarhassa vanhemman lastentarhanopettajan ohjauksessa, iltaisin pidettiin luentoja. Oppilaiden tuli vuoronperään tehdä taloustöitä, siivota ja tehdä ruokaa. Lahjakkaimmat oppilaat lähetettiin ulkomaille saamaan lisäkoulutusta. Diakonisojen pikkulasten koulu toimi vuoteen 1917 saakka. Vuonna 1919 Tallinnan kaupunginhallitus otti laitoksen haltuunsa ja sen jälkeen siitä tuli Tallinnan III lasten päiväkotia. (Emt. 229.)

Ensimmäisen kokeilun, jossa pyrittiin itsenäisesti antamaan lastentarhanopettajille pedagogisia tietoja, teki neiti Stackelberg Järvamaalla Kärun kartanossa vuonna 1870. Koska neiti Stackelberg oli itse Saksassa tutustunut Fröbelin lastentarhapedagogiikkaan, olivat kyseisen ”Saksalaisten lastentarhanopettajien seminaarin” ohjelmassa tärkeällä sijalla Fröbelin työmenetelmät. Seminaariin pääsivät saksanmieliset tytöt, opetus oli saksaksi. Niinpä kyseisen ”Saksalaisten lastentarhanopettajien seminaarin” piti vaikuttaa oppilaisiinsakin saksanmielisesti. (Emt. 229.)

Tarton Lastentarhan Seura (1905–1940) alkoi järjestää vuoden kestäviä kursseja, joiden aikana kymmenkunta nuorta naista opiskeli sekä teoreettisia että käytännön taitoja lastentarhankasvattajina toimimiseen. Osallistuminen kursseille väheni ensimmäisen maailmansodan puhjettua ja seura päätti toimintansa. Lastentarha selviytyi kuitenkin vaikeista vaiheista, sekä ensimmäisestä maailmansodasta että myös Viron itsenäiseksi julistautumisesta. Lastentarhan toimintaa tukivat Tarton kaupunki ja valtio, mutta myös seuran jäsenet. (Järvekülg 1940, 231)

Suuri osa kaupunkilaislapsista vietti kesänsä kaupungissa, mistä syntyi tarve perustaa kesäpuistoja Kadriorgiin, Juhkentalin ja Schnellin lampien läheisyyteen (Järvekülg 1940, 232). Lastentarhan ja leikkikenttien toimintaan kävivät tutustumassa monet tytöt, jotka halusivat perehtyä alan työhön. Sitä varten heille annettiin vanhemman lastentarhanopettajan ohjauksessa sekä käytännöllisiä että teoreettisia tehtäviä. Eesti Haridusseltsin [opetusseuran] lastentarhassa toimittiin siis yksityisesti lastentarhanopettajien koulutukseen valmistamisen hyväksi. Tallinna Eesti Haridusseltsin lastentarha toimi vuoteen 1916 saakka, jolloin sen piti lakkauttaa toimintansa sodan vuoksi.

E. Lenderin varhaiskasvatuksen kursseilla Tallinnassa käynyt Leida Volk (s. 1914) on tuonut muistelmissaan esiin sen, miten Fröbel vaikutti siihen, että hän päätyi lastentarhanopettajan uralle:

Fröbelin periaatteet käytiin perusteellisesti läpi Lenderin koulussa. Meidän piti osata kaikki ulkoa. Oli Fröbelin kuvakin! Meeta Terri painotti aina Fröbeliä ja harjoittelussa Kunderi-kadun lastentarhassa lauloimme ja leikimme kaikki Fröbelin laulu- ja liikkumisleikit. Stella Ernesakshan puhui myös lapsista kukkasina ja meistä puutarhureina: vettä, aurinkoa ja hyvyttä lapsen pitää saada. (Leida Volk 2003.)

Vuosina 1918–1940 lastentarhan opetus- ja kasvatustyö tukeutui päivähoitolaitoksen pedagogiikan vaatimuksiin, jotka perustuivat Fröbelin ja Montessorin periaatteisiin lapsen yksilöllisyyden ja iän merkityksellisyydestä. Viimeinen ennen sotaa järjestetty kurssi lastentarhanopettajille aloitettiin Tartossa tammikuussa 1941. Opetustyö pohjautui olennaisessa määrin Fröbelin menetelmään. (Torm 1998; 2000; Loddes

2005.) Vuosista 1916 ja 1917 on EPAM:ssa [Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum] säilynyt M. Technasin Fröbelin menetelmällä valmistettuja opetusvälineitä. Ne ovat vihkoja, jotka sisältävät lukujärjestyksen, kuukausittaisten tapahtumien aikataulun, käsityökuvauksia (punomiskoulu), lastentarhan säännöt ja vuosisuunnitelman. Ne antavat yleiskuvan siitä, mitä lastentarhanopettajille opetettiin ja kuinka tärkeä Fröbelin metodiikka oli opettajainkoulutuksessa tai esimerkiksi yhä käytössä oleville kuukausittaisen toiminnan ainesuunnitelmille (Loddes 2005, 71).

4.6 Viron lastentarhan toimintakulttuurin muotoutumisen avaintapahtumat

Yhteenvedon voidaan todeta, että Viron kansallisen lastentarhan vaikuttajina ovat olleet venäjän-, saksan- ja ranskankieliset pikkulasten koulut. Huomattava merkitys lastentarhojen edelläkävijänä oli orpokodeilla, leikkikouluilla, kesäisillä leikinurmikoilla, työpajoilla ja kirkkojen, kartanoiden, koulujen yhteyteen luoduilla pikkulastenkouluilla. Kasvatuksessa lähdettiin kristillisistä periaatteista ja tavoitteista. Lapset opiskelivat Raamatun jakeita, ja heille kerrottiin kuvien pohjalta tarinoita. Työharjoittelussa harjoiteltiin mm. sulkien puhdistamista, neulomista ja pojat myös kaapelinarujen tekemistä. Lisäksi opetettiin lapsia lukemaan ja kirjoittamaan. Lasten hoitolaitosten tehtävänä oli löytää ilman valvontaa jääneet lapset, tarjota heille ruokaa ja ajanvietettä. Lapsille järjestettiin yhteisiä leikkejä. Kun toiminta oli alussa tarkoitettu vain siihen, että lapset olisivat yhdessä ja heille voitaisiin tarjota viihdykettä, myöhemmin ilmeni myös leikkien kasvatuksellinen merkitys. Myös lasten vanhemmat huomasivat lastentarhan kasvatuksellisen vaikutuksen ja lastentarhat alkoivat hoitolaitosten sijaan muuttua opetuslaitoksiksi.

Lastentarhojen syntyminen sekä Saksassa että Virossa juonsi juurensa köyhien perheiden tukemisesta ja työskentelymahdollisuuden antamisesta työläisperheille. Fröbelin lastentarhan toimintakulttuuri takasi lapsille toimintaa ja vanhemmille sekä lastentarhan työntekijöille koulutusta. Kansanpedagogiikan elementit nivoutuivat lastentarhassa Fröbelin ja myöhemmin myös Montessorin ajatuksiin. Kansanlastentarha syntyi yhteiskunnan odotusten seurauksena ja virolaissyntyisten tuella. Viron koulutettujen ihmisten keskuudessa syntyi voimakas tahto kansallisen identiteetin nostamiseen. Tarton intellektuellit nostivat esiin ajatuksen kansanlastentarhojen merkityksestä kansallisen identiteetin tukemiselle. Taulukossa 2 on kuvattu historialliset avaintapahtumat mikro-, makro- ja globaalilla tasolla.

Taulukko 2. Historialliset avaintapahtumat mikro-, makro- ja globaalitasolla

1840 - 1918

AIKA	TAPAHTUMA JA HENKILÖT
1800- LUVUN ALKU	Viron ja Länsi-Euroopan välisten kulttuurisiteiden tiivistyminen
1800- LUVUN PUOLIVÄLI	Ajatuksia pikkulasten hoitolaitosten perustamisesta. Saksalaiset seurat ja saksalaiset yksityishenkilöt
1838	Tartossa perustettiin Õpetatud Eesti Selts-yhtiö, jonka tavoite oli "edistää Viron kansan historiaa ja nykypäivää, sen kieltä ja kirjallisuutta sekä myös Viron maan tuntemusta".
1840	Fröbelin lastentarha. F. Fröbel
1840	Pikkulasten hoitolaite. Tallinna. Berend Johann Üxküll
1850	Venäläisen hyväntekeväisyysseuran lastentarha
1858	Tallinnan Korkeammassa Tyttökoulussa perustettiin kotiopettajien luokka.
1862	Lastentarha Roosikrantsi-kadulla, tuolloin käytettiin jo selkeästi lastentarha-sanaa . Leivarotin koulu. Maria Under.
1872, 1878, 1893, 1894	Lastentarhat Paidessa, Pärnussa, Võrussa, Sindissä
1870	Saksalainen evankeliumiseurain lastenhoito 5-8-vuotiaille lapsille
1880	Tallinnaan perustettiin Kaarlin seurakunnan yhteydessä toimiva Väikeste Laste Hoid-laite. Päivähoidossa olevat pikkulapset viettivät aikaa pelihuoneessa, isommat lapset sen sijaan koulutunneissa.
1888	Jakob Hurt oli huolissaan yhteiskunnallisen muistin katoamisesta. Se johti Hurtin vuonna 1888 esittämään pyyntöön, johon vastasi koko virolainen sivistyneistö. Hurtin kokoelma on Viron suurin kulttuurikokoelma.
1901	Leikkikoulu Järvamaalla Koigin kartanossa.
	Rakveressa aloitti toimintansa Väike Laste Hoiupaik-laite rouva von Rennekampffin johtamana.
1902-1903	Eesti Üliõpilaste Selts (EÜS). Peeter Pöldin puhe historiasta
1905-1940	Eesti Rahvameelne Erakond. Raittiusseura Tartossa. Tõnisson, Pöld, Kallas. Seuran johtaja Veera Jõgever (1866-1940)
1905	Kansallisen lastentarhan perustaminen Tartossa. Jaama 14.
1905-1935	Tarton Eesti Lasteaia Selts. Opetussuurojen edelläkävijä. Salme, Feliks Lepp
1905	Ülo Lepp toimi Tarton opettajien seminaarin konferenssissa Eestin lastentarhaseurassa, kiitos vanhempiensa, jotka olivat osallistuneet lastentarhojen perustamiseen.
1905	Kotiopetus. Arvuuttelun aapinen kotilasten valmistamiseen koulunajan varalle
1906	Viron nuorison kasvatuksen seura (ENKS). Lapsen kunnioittaminen lehdistössä. Pedagoginen kirjallisuus. O.Kallas, K.Parts, A.Jürgenstein, P.Pöld, E.Enno, J.Jõgever
1906	Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsin tyttökoulu. Eeva Niinivaara (Heinola Vaasan äiti)
1907	Peeter Pöldin puhe. Meidät tunnetaan lapsissa. Kirjutamise, lugemise, usuõpetuse ja
1908	Uudistuspedagogiikka. Saksa, Sveitsi. Tapaaminen kasvatustieteilijöiden kanssa. Peeter Pöld
1908	34 ihmistä perustivat Rakveren kaupungissa Rakvere Haridusselts-yhtiön. Puhenjohtajaksi valittiin asianajaja Peet. Yhtiö alkoi perustaa kouluja ja orvoille tarkoitettuja turvakoteja.

AIKA	TAPAHTUMA JA HENKILÖT
1909	Eesti Noorsoo Selts-yhtiö järjesti Tartossa suomalaisten pedagogien Suoma Penttilän ja Otto Sirkan johtamana kaksiviikkoisen voimistelu- ja pelikurssin.
1910	Lastentarhakennus Tartossa. Ammattikoulutuksen saanut opettaja Veronika Tarrask, joka käytti Fröbelin menetelmiä
1910	Viron opetajakunta tutustui Peeter Pöllun Postimees-lehdessä ilmestynyt artikkelien kautta työkouluun käsitteeseen sekä J. Dewey ja G. Kerschensteinerin ideoihin.
1910	Tarton virolaisessa lastentarhassa avattiin lastentarhanjohtajien (lukion perusteella) ja lastenkasvattajien (ala-asteen perusteella) yksivuotinen opetuskurssi.
1913	Eesti kirjandusloo peajooned (Viron kirjallisuuden historian pääpiirteitä). Esimerkkien kautta selittänyt M.Kampmann.
1917	Õpetajate Liit. Kansanopetuksen konferenssi.
1917	Viron bolševikkien opetuspoliittinen ohjelma oli: yleinen, pakollinen, maksuton, maallinen, äidinkielenen. Opettajan ammatin tuli liittyä tuottavaan työhön. Virolaiset työläiset esittivät bolševikkien ohjaamina kesällä 1917 tieteeseen perustuvan ja tuottavaan työhön liittyvän opetuksen antamisen vaatimuksen.
1917	August Nigol, uskonnonopettaja Helsingissä (1911-1918) kutsuu virolaisia tyttöjä opiskelemaan Ebeneseriin.
1917	Viron porvariston ja pienporvariston opetuspoliittinen ohjelma „Kasvatus ja Koulutus“ (Ö. Elango 1972)
1918	Opetuslaitokset vietiin uskonnollisilta instituutioilta ja Kansankomissaarien neuvosto antoi määräyksen erottaa kirkon valtiosta ja opetuksen kirkosta erottamiseen.

5 LASTENTARHOJEN KEHITYS VIRON TASAVALLAN AIKANA – KANSALLISAATTEELLINEN LASTENTARHA

5.1 Viron yhteiskunnalliset muutokset ja lastentarhan kehittyminen

Viron itsenäiseksi julistautumista vuonna 1918 seurasi Saksan miehitys, joka jatkui Saksassa marraskuussa 1918 tapahtuneeseen vallankumoukseen asti. Saksalaisten sotajoukkojen vetäytyttyä kaupungista lokakuussa 1918 tuli saman vuoden marraskuun 11. päivästä koko maan johtamisen kannalta tärkeä päivä eli Viron tasavallan hallituselinten perustamisen päivä. Bolsevikit julistivat pian sen jälkeen Narvassa Viron työväen kommuuniksi. Marraskuun lopulla alkoi vapaussota. Tilanne kärjistyi vuodenvaihteen aikana, jolloin puna-armeija oli vain 30–40 km päässä Tallinnasta. Punaisten hyökkäys pystyttiin kaikesta huolimatta keväällä 1919 pysäyttämään, ja heidät pakotettiin sen jälkeen vetäytymään Viron rajojen taakse. Huhtikuussa kootussa perustavassa neuvostossa olivat enemmistönä vasemmistolaiset. Ensimmäinen merkittävä asiakirja oli maalaki, jolla takavarikoitiin 97 % kartanonherrojen omistamasta maasta. (Talve 2004.)

Silloisen yhteiskunnallisten muutosten pyörteissä kaupunkilapsen lapsuutta Tartosta kotoisin oleva Heinola Vaasa (s. 1918) kuvaa seuraavasti:

Minä olen syntynyt vuonna 1918, jolloin Viron tasavalta ei ole ollut vielä vuodentaan ikäinen. Perheemme asui Tartossa. Isä lähti I maailmansodasta, jossa hän oli joutunut taistelemaan tsaarin armeijan riveissä, suoraan Viron vapaussotaan. Minun isäni taisteli siis vapaussodassa. Kun isä palasi sodasta, hän siirtyi yliopiston palvelukseen, hän oli fysiologian instituutissa assistenttina. Äitini ei ollut työssä, hän oli kotirouvana. Minun täytyy sanoa, että minulla oli onnellinen lapsuus. Vanhempani olivat Tartossa energisiä ja liikkuvia, seuraihmissä, jotka osallistuivat kaikkiin tapahtumiin, erityisesti niihin, joita järjesteltiin Viron tasavallan hyväksi. Toinen asia, jota meidän perheessä kunnioitettiin ja arvostettiin, oli raittiusliike. Minun molemmat vanhempani olivat raittiusliikkeen perustajia Virossa ja heidän kanssaan kaikki nämä tunnetut toimijat, Peeter Pöld, Jaan Tõnisson. Isäni oli ammatiltaan lääkäri. Isän nimi oli Rudolf Tamm. Hän oli lisäksi Tarton opettajien seminaarissa koululääkärinä ja terveydenopettajana. Hän harrasti myös lääketieteellistä kirjallisuutta, toimitti lehtiä (...) Äitini nimi oli

Aliide Volmer, hän oli valmistunut Tarton opettajien seminaarin ensimmäisten valmistujien joukossa. Isoäitini ja isoisäni olivat myös hyvin viromielisiä, sivistystä arvostavia, eteenpäin pyrkiviä, (...) Enoni opiskeli oikeustiedettä ja hänet kyyditettiin vuonna 1940 Siperiaan ja sinne hän myös kuoli (...) (Heinola Vaasa 2005.)

Heinola Vaasa kuvaa kodissaan käyneitä kansainvälisiä vierailijoita lapsuusmuistoissaan. Heillä kävi myös säännöllisesti viikoittain paljon tunnettua virolaista yliopistoväkeä. Aikakauden monet kansainväliset kulttuuripersoonat vierailivat Heinola Vaasan kodissa järjestetyissä tapaamisissa.

Mieleenpainuvvin heistä oli Jaan Tõnisson. Näen hänet vieläkin silmissäni! Hän säteili täydellisyyttä. Hän oli todella komea hahmo. Hän oli toisten silmissä erittäin arvostettu, häntä kunnioitettiin. Kaikki nämä pilakuvat ja huonot vitsit, mitä hänestä kerrottiin... se Koodi Jaan, hän itse ei niistä välittänyt... Meidän perheessä olivat myös Peeter Põld vaimonsa kanssa sekä Aino Kallas ja Oskar Kallas. Oskar Kallas oli tuolloin koulun (...) rehtorina, kun Peeter Põld opiskeli ulkomailla. Minun äitini oli yhteydessä Aino Kallakseen myöhemminkin, kun hän asui jo Englannissa. Muistan, miten Virossa vietettiin Aino Kallaksen 50-vuotisjuhlia. Tarton seurapiirit järjestivät Vanemuine-teatterissa hienon juhlakokouksen. Kun Aino Kallas saapui junalla Tarttoon, olimme äitini kanssa häntä vastassa, näin hänet siellä. Olen loputtoman hyvilläni ja kiitollinen siitä kaikesta, mitä olen kotoa mukaani saanut. (Heinola Vaasa 2005.)

Myös tartolainen nuoriso otettiin mukaan Heinola Vaasan muistelmissa hänen kodissaan järjestettyihin poliittisiin tapaamisiin. Tavoitteena oli, että nuoriso oppisi käyttäytymään esikuvien mukaisesti. Tämä esimerkki tarjoaa aikalaisen muistikuvan senaikuisesta perhepiirin kulttuurielämästä. Tarton seurapiirin toiminnasta käsin lähti alun perin ajatus lastentarhojen perustamisesta.

Viron tasavallan alkuvuosina ajateltiin, että lastentarhat ovat opetuslaitoksia, joiden välityksellä huonosta taloudellisesta tilanteesta johtuvia kotikasvatuksen puutteita voitaisiin lievittää (Annusson 1919b, 33). Valtio aloitti vaihe vaiheelta etenevän lastentarhojen verkoston luomisen, jotta jokaisella lapsella olisi mahdollisuus lastentarhassa käymiseen, jos vanhemmat sitä toivoivat (Tallinna linnavalitsuse tegevuse ülevaade 1928a, 97). Lapsen kasvatustyö piti aloittaa heti, jo ensimmäisinä elinpäivinä (Põld 2006, 65).

Uusien suunnitelmien toteuttaminen loppui kuitenkin lyhyeen, kun saksalaisten miehitysaika alkoi. Se aiheutti isoja muutoksia opetustoimien johtamiseen. Saksan sotajoukot eivät kuitenkaan osanneet odottaa virolaisten itsenäisyyspyrkimyksiä. Miehitetyn Tallinnan kaupunginjohto aloitti hallituksen politiikan toteuttamisen, jonka tarkoituksena oli virolaisten sulauttaminen toiseen kansallisuuteen. Baltian

maiden koulujärjestys aiottiin muokata preussilaisen opetusjärjestelmän mukaisesti. Kesällä 1918 avattiin saksankielinen kaupungin lastentarha. (Torm 2005,195.)

Opettajankoulutus alkoi vironkielisten seminaarien perustamisella. Malleja haettiin ulkomailta, erityisesti Saksasta ja Suomesta. Kolmen eri seminaarin rehtorit kävivät toukokuussa 1920 perehtymässä suomalaiseseen koulujärjestykseen ja tutustumassa Jyväskylän opettajien seminaarin toimintaan. H. Roos esitti vuoden lopulla *Kasvatus*-lehdessä opettajille ja seminaarien opiskelijoille innoittavan vetoomuksen: ”Seminaarin opettajan työ on merkittävä. Hänen työtään ei ihmetellä kuin sotamiehen sankaruutta, hänen työlleen ei taputeta kuin puhujalle parlamentissa. Hänen työnsä muistuttaa vaimon, äidin, kasvattajan työtä. Minä arvostan opettajan tyyntä rauhaa paljon enemmän kuin sotamiehen uhkarohkeutta ja puhujan esityksiä parlamentissa. Kasvattaja luo sotamiehen, luo poliitikon, luo ihmisen...” (Andresen 1999, 8.)

Venäjän kanssa käydyt neuvottelut päättyivät 2. helmikuuta 1920 solmittuun Tarton rauhaan. Rauhansopimuksella tunnustettiin Viron itsenäisyys, ja Venäjä luopui kaikista suvereniteettioikeuksista Viroa kohtaan. Myös saksalaisen Landeswehrin kanssa käydyt taistelut päättyivät virolaisten voittoon. Puolueita oli useita, niiden kannattajakunta oli melko häilyvä. Yksikään niistä ei saavuttanut ehdotonta ylivoimaa. Presidenttiä, joka olisi voinut puolueiden välistä kilpailua tasapainottaa, ei ollut. 1. joulukuuta 1924 tukahdutettiin kommunistien vallankaappausyritys ja se merkitsi samalla kommunistisen liikkeen päättymistä. Viro ajoi aktiivista ulkopoliittikkaa. Suurin osa johtavia maita tunnusti kohta Viron tasavallan itsenäisyyden. Viro osallistui vuodesta 1921 lähtien Kansainliiton toimintaan ja vaikutti sen jäsenenä usean kansainvälisen erimielisyyden ratkaisemiseen. Baltian liitosta olisi saattanut muodostua Itämeren itärannan maita yhdistävä turvajärjestelmä, mutta sen perustaminen epäonnistui. (Talve 2004.)

Taloudellinen tilanne oli alussa hankala, sillä Viron talous oli aikaisemmin ollut Venäjän talousjärjestelmän osana. Venäjältä hankittiin raaka-aineet ja sinne lähetettiin suurteollisuuden lähinnä sotilastarkoituksiin valmistetut tuotteet. Venäjän markkinoiden sulkeutuminen ja sopimusten irtisanominen vaikeuttivat erityisesti maatalouden asemaa. Kun ongelmista selvittiin, alkoi vuosien 1929–1933 maailmanlaajuinen talouslama. Ratkaisu syntyneeseen tilanteeseen löydettiin kruunun devalvoinnista, jonka kielteiset seuraukset johtivat sisäpoliittiseen kriisiin. Tilanteen käytti hyväkseen vapausotilaiden liitto, joka sai tukensa köyhtyneeltä väestöltä ja tyytymättömiltä sotaveteraneilta. Liitto ryhtyi vaatimaan puolueiden valtataistelun päättämistä ja tiukan järjestyksen voimaan saattamista. Parlamentin [riigikogu] perustuslakiehdotukset tyrmättiin kansanäänestyksessä, vapausotilaiden

ehdotus taas meni tehokkaan propagandan ansiosta ylivoimaisesti läpi. Uuden perustuslain voimaan astumiseen liittyvän siirtymäkauden, maaliskuun 1934, käytti hyväkseen valtion päämiehen tehtäviä hoitanut Konstantin Päts. Yhdessä armeijan ylijohantajaksi nimetyn Johan Laidonerin kanssa hän julisti maan ennen presidentinvaaleja poikkeustilaan, lakkautti vapaussotilaiden järjestöt ja keskeytti kaikkien puolueiden toiminnan. Parlamenttina toiminut Riigikogu hajotettiin, ja koko toimeenpaneva valta keskittyi Pätsin haltuun. Alkoi hiljainen aikakausi, jonka puitteissa siirryttiin askel askeleelta yksivaltaista vallankäyttöjärjestelmää kohti. (Talve 2004.)

Opetusalalla oli kansainvälistä yhteistyötä. Suomen kasvatusopillinen yhdistys pyysi Johannes Käisin esitelmöimään Viron uudistuvasta koululaitoksesta. Tästä alkoi yhteistyö, joka johti sopimusten solmimiseen ja erityisesti kansallisten koulujen vahvistumiseen. Myös suomalaiset opettajat vierailivat Virossa. Ainoana ongelmana olivat kielivaikeudet, mutta ne eivät olleet niin pahoja kuin pelättiin. Jouluna 1937 solmittiin Suomen ja Viron välinen kulttuurisopimus. Kahden maan välisen yhteistyön tuloksena järjestettiin vuosina 1935, 1937 ja 1939 Viron ja Suomen välisiä yhteistyökoulutuksia, joiden aikana opiskeltiin kieltä ja vaihdettiin puolin ja toisin koulukirjoja. (Lahdes 1961, 105–117.)

Vasta vuonna 1938 astui voimaan uusi ja maltillisempi perustuslaki, jossa säädettiin vahvasta presidentin vallasta. Presidentiksi nousi Konstantin Päts ilman vaaleja, koska vastaehdokkaita ei ollut. Puolueiden toiminta oli kiellettyä; ainoa puolue oli Isänmaanliitto. Poikkeustila ja sensuuri olivat edelleen voimassa. Parlamentin, hallituksen ja presidentin piti olla tasapainossa. Perustettiin Valtakunnallinen Propagandavirasto ja 15 erilaisia tehtäviä hoitavaa ammattikeskusta. Toteutettiin kunnanhallitus-, koulu- ja kirkkouudistus. Erityistä huomiota kiinnitettiin kampanjoihin, mm. nimien virontamiseen, mikä koski yli puolta virolaisista, kotien koristamiseen jne. Täysin autoritaarisesta järjestyksestä oltiin kuitenkin siirtymässä kohti laajempaa demokratiaa. (Laar, Vahtre & Valk 1989, 1–11.)

1930-luvun toinen puoli oli Viron talouden kannalta menestyksekkästä aikaa. Teollisuuden rakenne monipuolistui. Nopeimmin kehittyi kivihiielen jalostus. Valtiollinen sektori kattoi kaikki nykyaikaiset yritykset. Viljelyalueet laajenivat. Suurin osa kartanonmaiden takavarikoinnin jälkeen perustetuista uutistiloista menestyi. Elintaso ja sosiaaliset olosuhteet paranivat ja työttömyys poistettiin lähes kokonaan. Ulkomaankauppatase oli positiivinen.

Johannes Käis kirjoitti vuonna 1935, että Viro tarvitsee tarmokasta demokraattista kansalaista. Hän korosti, että Viron sivistys on kansallinen saavutus

ja että kasvatusta on sosiaalisesti tärkeää. (Käis 1935, 4.) Jos Viron tasavalta aiemmin kävi läpi romanttista nuoruutta, saavutti se nyt kypsän työiän. Tavoitteena oli harkittu valtiollinen kehittämisselitys, ja sen lisäksi pyrittiin yhdistämään kaikki kansanryhmät yksimieliseksi ja kansalliseksi kokonaisuudeksi. Samanlainen uudelleen arvioimisen prosessi oli tapahtunut myös opetuselämässä. Kun tasavallan alkupäivinä kehitystä olivat määränneet ja ohjanneet lähinnä ”Hänen kuninkaallisen korkeutensa Lapsen” oikukkaat halut ja opetusta ja kasvatusta oli järjestetty periaatteen – “Alles vom Kinderaus” mukaisesti, niin uutta opetusta ohjasivat tarkoin määritellyt opetus- ja työsuunnitelmat. Viimeksi mainittujen avulla opetuksessa pystyttiin myös pääsemään paljosta turhasta. Laadittiin vakaa järjestelmä. Jopa Viron perustuslakiin kirjattiin tietyt periaatteet kansansivistyksen tavoitteiden osalta. (Port 1938, 151.)

Myös maaseudulla alettiin itsenäisyyden alkupäivinä perustaa lastentarhoja. Ilmatar-seuran aloitteesta perustettiin lastentarha Suure-Jaanissa. Kun todettiin, että seura ei pysty lastentarhaa yksin ylläpitämään, muodostettiin Ilmatarin aloitteesta yhdistysten välinen lautakunta, nk. ”lastentarhalautakunta”, joka avasi lastentarhan kesällä 1919. Suure-Jaanin lastentarhan 9. maaliskuuta 1924 päivätyssä kertomuksessa lukee, että Suure-Jaanin Naistenseuran lastentarha oli avoinna vuoden 1920 kesäkuukausina 1. heinäkuuta – 1. syyskuuta välisenä aikana. Lastentarhan työpäivän pituus oli viisi tuntia, lapsia oli tarhassa 20–30, eikä aterioita lapsille lastentarhassa tarjottu. (Päärsoo 2005.)

Myös vuoden 1935 ja 1936 kesäkuukausina Suure-Jaanissa toimineista kesälastentarhoista on löytynyt merkintöjä. ”Kesäinen lastentarha Suure-Jaanissa perustetaan kauppalan hallituksen ehdotuksesta kolmen kesäkuukauden ajaksi ja samasta lähteestä luemme, että lastentarhanhoitajan palkka oli 45 kruunua”. (Päärsoo 2005.)

Ajan kasvatustieteellisistä lehdistä nousee esiin, että opetusministeriö arvosti lastentarhojen toimintaa hyvin paljon. Yhtenä esimerkkinä siitä on opetusministeri P. Kogermannin (1940) artikkeli “Lastentarhoille niiden 100-vuotisjuhlan kunniaksi”. Kogermann kirjoittaa, että “yhdessä muiden kulttuurikansojen lastentarhojen kanssa voivat virolaiset lastentarhat, toimikoon ne sitten lastentarhojen, päiväkotien tai lasten leikkinurmikkojen nimen alla, täydellä tyytyväisyydellä kohdata lastentarhojen 100-vuotisjuhlan, sillä vaikka takana on vaikeita aikoja, jotka ovat erottaneet kansoja vihollisryhmiksi, ovat lastentarhat todella innostuneesti toimineet aatteellisella alalla, jotka kansoja yhdistää: he ovat tehneet parhaansa kasvavan ihmisen kehittymiselle, mahdollistaen lapselle hänen

sisäisen toimintatarpeensa toteuttamisen intuitiivisesti keksityillä välineillä tai tieteellisesti ohjatuilla poluilla”. (Kogermann 1940, 203.)

Kogermann (1940) korosti samassa yhteydessä, että lastentarhat ovat syntyneet vaikeina aikoina, toimiakseen tuhoutuneen perheen sijaisena. Näissä tapauksissa lastentarha on tarjonnut yhteiskunnalle mittaamattoman arvokkaita palveluita: se on auttanut kasvattamaan yhteiskunnan jäseniä, jotka heidän kohdallaan kotina toimineen lastentarhan puuttuessa olisivat olleet huonojen kasvuedellytysten varassa. Myös normaaleissa olosuhteissa toimiville perheille, on lastentarha tarjonnut paljon apua: se ohjaa huomaamatta, mutta järjestelmällisesti lasta tarpeelliseen itsenäisyyteen, itsensä auttamiseen ja ympäristönsä jäsentämiseen. Työllä ja leikillä, joita järjestetään ryhmissä, luodaan perusta yhteenkuuluvuuden tunteelle, joka on tarpeellinen sideaine yhteiskunnan rakentamisessa. Yhden lapsen, perheen huolenaiheen, kannalta on lastentarha tarpeellinen sosiaalisen kasvatuksen laitos. Ministeri esittää samalla huolensa, että lastentarhoja on silloisessa Virossa vielä vähän ja katsoo, että syy siihen on lastentarhan toimintaan liittyvässä liian vähäisessä työkokemuksessa. (Kogermann 1940, 204.)

Virolaisia on kautta aikojen luonnehtinut vahva pyrkimys koulutuksen hankkimiseen, jonka ensimmäinen aste myös varhaiskasvatus on. Koulutus on luonut edellytykset kulttuurielämään ja sitä kantavaan yhteiskunnalliseen elämään osallistumiseen. (Päts 1938, 1–5). Vuosikymmenten takaiset ajat auttavat ymmärtämään eri ihmisten erilaisia tekoja sekä muutoksia heidän toimintakulttuurissaan. Sama pätee kaikkiin kulttuureihin, myös lastentarhakulttuuriin. Viron itsenäisyysajan lastentarhankulttuurin historia antaa kattavan kuvan silloisesta kasvatustieteellisestä kulttuurista, lasten omasta kulttuurista ja toimintakulttuurista ja niiden Viron yhteiskunnallisista muutoksista saamista vaikutteista.

5.2 Marta Haasin kasvatustieteellinen toimintakulttuurissa

Tunnetun päiväkodinjohtajan Marta Haasin silloisessa opetusministeriön kasvatustieteellisessä lehdessä *Eesti Kool* päiväkotien 100-vuotisjuhlan kunniaksi julkaistusta artikkelista käy ilmi, että Virossa toimi silloin kolme erilaista varhaiskasvatukseen keskittyntä laitosta. Orpokodit oli tarkoitettu orpojen ja sosiaalisesti rappeutuneiden perheiden lapsille. Päiväkodit oli suunnattu lapsille, joiden koti ei pystynyt tarjoamaan lapsille päiväsaikaan terveellistä ruokaa ja

valvontaa. Lastentarhat olivat puolestaan vauraimpien perheiden lapsille, joiden vanhemmat pystyivät maksamaan melko korkean hoitomaksun. Lastentarhoissa toiminta oli jaettu pääosin kolmeen osaan: leikki, laulu ja työ. Jos lastentarha pystyi näitä toimintoja tarkoituksenmukaisesti soveltamaan, niin se pääsi parhaisiin tuloksiin (Haas 1940, 225).

Haas (1940) mainitsee eettiset näkökulmat, esimerkiksi suhtautuminen yksilöön itseensä sekä ympäröivään yhteiskuntaan. Haas näkee lastentarhan pienenä valtakuntana, jossa vallitsevat omat lakinsa. Hän kirjoittaa, että jos haluamme vastaisuudessa nähdä itsevarmoja ihmisiä, jotka pystyvät ymmärtämään elämän lakeja, meidän on aloitettava hyvien tottumusten opettaminen jo varhain, ennen lastentarhaa. Lastentarhan on syvennettävä hyvää kotikasvatusta yhteiskunnalliseksi käyttäytymiseksi, jotta lapsi olisi itsenäinen, kokisi itsensä vapaaksi ja pystyisi toteuttamaan sen, mitä pitää oikeana.

Haas (1940, 226) korostaa leikkiympäristön merkitystä ja pitää hyvänä ympäristönä pihaa, puutarhaa ja metsää. Hän katsoo, että lapset leikkivät sellaisessa ympäristössä ilman leluja. Luottamus lapsen kykyihin ilmenee hänen ajatuksessaan esimerkiksi siinä, että hänen mielestään parhaat lelut ovat lasten itsensä keksimiä. Haas kirjoittaa, että lapsesta, joka leikkii hyvin itsekseen, kasvaa hyvä oppija ja kunnan työihminen. Mikään pakko, edes houkuttelemisen, ei tarjoa lapselle sellaista nautittavaa toimintaa kuten hänessä itsessään piilevä toiminnanhalu. Näin ollen kasvattajien tehtävänä on tarjota mahdollisuuksia ja apuvälineitä tämän halun ilmaisemiseen oikealla tavalla.

Haas korostaa lasten taipumusta liikkumiseen ja laululeikkeihin. Hän mainitsee myös tarkkaavaisuusleikit, jotka on tarkoitettu lapsen muistin, näkö-, kuulo- ja tuntoaistien kehittämiseen. Leikkejä leikitään yleensä leikkien itsensä vuoksi ja sen ilon vuoksi, jota leikki tarjoaa. Kolmantena Haas mainitsee liikuntaleikit. Nämä leikit kasvattavat lapsissa taitavuutta, nopeaa ajattelua, kunnian käsitystä ja vastuuntuntoa. (Emt. 227.)

Lisäksi Haasin (1940) artikkelissa nousee esiin työ, joka on luovuutta ja joka saa alkuunsa tahdosta ja tarpeesta. Hän toteaa, että lapsen työ ei ole merkittävää pelkästään sisäisen tunteen takia, vaan se on kiinnostavaa myös tieteen kannalta. Lasten luova työskentely on auttanut kansatieteilijöitä ja primitiivisten kulttuurien tutkijoita ymmärtämään taiteen syntyminen mekanismeja ja vaiheita.

Usein luotetaan liian vähän lapsen omaan kulttuuriin ja pakotetaan eri lapset joko toisen lapsen tai sitten opettajan tahdosta saattamaan asioita loppuun tai aloittamaan uutta. Lapsen omaan kulttuuriin kohdistuvaa suhtautumistapaa kuvastaa myös seuraava Haasin (1940, 227) kirjaama huomio: ”Lapsi lukee kuten lintu laulaa. Hän

ei koe etsintöjen paineita. Hän ei pysty työtään toistamaan. Hän jatkaa eteenpäin, ajattelematta, etsimättä, arvostelematta. Lapsi nauttii luomisen prosessista, ei sen tuloksesta. Kun lapsi ylittää 5–6-ikävuoden kynnyksen, vasta silloin hän alkaa huomioida myös työnsä tuloksia; ja myöhemmin, 7–8-vuoden iässä, hän alkaa arvioida työnsä tuloksia, hakea siitä virheitä ja korjata niitä”. Haas (1940, 225–229) sanoo viimeksi mainitun jakson olevan mestariksi tulemisen esiharjoittelua, jossa tärkeää on työn tulos. Ajatuksia herättävää on myös Haasin käsitys siitä, että jos lapselta vaaditaan aina ja pelkästään mestarin veroista suoritusta, niin lapsi saattaa kohta menettää luovuutensa.

Haasin ajatuksilla on myös nykypäivän kasvatuskulttuurissa merkittävä asema. Leikin rooli lastentarhan toimintakulttuurissa on merkittävä ja leikki itsessään lapsen paras opettaja. Moni haastateltu korosti vastaavasti silloisen lastentarhan painottumista työhön, joka jakautui lasten vapaaseen, omasta tahdosta ja halusta lähtevään työhön ja henkilökunnan ohjaamaan työhön. Lapsen oman aloitteen kunnioittamisesta kertoo Haasin ilmaisema käsitys, että lapsille pitää jokaisen työn tai toiminnan aikana syntyä mielikuva, että he tekevät sen kaiken itse ja omasta halustaan.

5.3 C.H. Niggolin vaikutus pienten lasten kasvatukseen ja opettajien koulutukseen.

”Ketään ei voi sivistää, jokaisen on itse sivistettävä itseään“ (C. H. Niggol 1924)

Tarton opettajien seminaarilla oli tärkeä rooli lastentarhakulttuurin vaikuttajana itsenäisessä Virossa. Vuonna 1920 avattiin C. H. Niggolin johdolla Tartossa. Lastentarhanopettajien seminaari, jonka yhteydessä toimi harjoittelulastentarha. Opettajien seminaaria johti rehtori. Varsinaisen lastentarhan johtoon nimettiin Marie Niggol, jolla oli alaan liittyvää työkokemusta. Seminaariin hyväksyttiin opiskelijoita, jotka olivat käyneet lukion 7. luokan. Lukio oli siihen aikaan vielä melko vähän tunnettu koulumuoto, joten seminaariin hyväksyttiin myös alhaisemman koulutusasteen opiskelijoita. Opinnot kestivät vuoden ja seminaarista valmistui 85 lastentarhanopettajaa. Uusien opiskelijoiden sisäänotto lopetettiin opiskelijoiden vähäisyyden takia vuonna 1927. Lastentarhojakaan ei perustettu riittävän nopeasti. (Niggol 1924; Elango 1991, 46.)

Vuonna 1921 toimi Tarton opettajien ja lastentarhanopettajien seminaarissa opettajana C. H. Niggol, joka on kirjoittanut lukuisia perusteellisia silloista toimintakulttuuria analysoivia artikkeleita. Niggol tuki toiminnallaan ja

artikkeleissaan lastentarhaa ja lastentarhanopettajia. Hän raportoi myös muiden maiden kasvatustieteellisistä käsityksistä ja kokemuksista. (Niggol 1921, 52.)

C. H. Niggol (1921) kirjoittaa kirjansa Työkoulu ja opetuskoulu [Töökool ja õpekool] johdannossa, että myös Virossa työkasvatus on liitetty opetussuunnitelmiin, mutta lähestymistapa on tuore. Niggol antaa runsaasti neuvoja, mitä kasvattajien olisi tehtävä työkoulun periaatteiden soveltamisessa. Hänen mukaansa liian salliva asenne on kulttuuria vastustava. Sivistys saavutetaan vain itsenäisen toiminnan kautta. Hän lisää, että kaikki, mitä ihminen saa henkisenä perintönä, omaksutaan omalla työllä ja vaivalla. Niggol korostaa kuitenkin, että ”opetusaineksen” ja ”henkilökohtaisen sivistyskyvyn” välinen sopusointu tukee ymmärtämistä, tahtoa ja tiedostamista, sillä ”tiedeaine” on sinänsä sisäistä vastaanottamista ja omaksumista. Siksi opetuksessa ensimmäisellä sijalla olevan hengettömän opetussuunnitelman rinnalle on asetettava ”myös elävät lapset, joille on suotava vaikutusvaltainen asema”.

Niggol (1921, 75) arvostaa kykyjenmukaisuutta ja aistimuksia, mutta erityisesti kädentaitoja ja ”opetusretkiä”. Hän antaa suuren painoarvon työopetuksen eri muodoille, korostaen samalla, että työopetus on sellainen periaate, jonka on oltava tärkeässä asemassa kaikissa koulutyypeissä. Kirjoittaja haastaa työkoulun ja opetuskoulun keskinäisen yhteistyön kehittämiseen.

Niggol (1921, 75) vastusti mekaanista ulkoa opettelua ja arvosti kokemuksen kautta oppimista; kansankulttuuria ja yhteistoimintaa. Hän päätti kirjansa vetoomuksella työn puolesta: ”Työ on se, joka on ihmiskuntaa tähän asti elättänyt, sen ruumista ja sielua kehittänyt, sitä kasvattanut ja siihen kulttuuria soveltanut. Työ ylentää lapsen sielua, sivistää hänen mieltään, vakauttaa hänen tahtoaan, rauhoittaa sydäntään ja pitää lapsen epäilyttävältä tai jopa huonolta polulta loitolla”. Hän toivoi menestystä työkoululle niin että sen toiminta, tehtävät ja tavoitteet ymmärretään oikein.

Kun Lastentarhanopettajien seminaari vuonna 1927 suljettiin, niin toista samanlaista lastentarhanopettajien pedagogisen koulutuksen oppilaitosta ei ollut; monet halukkaat joutuivat matkustamaan ulkomaille kouluttautumaan. Tallinnan kristillisten nuorten naisten yhdistys käynnisti kuitenkin vuoden kestävätkä kurssit, joihin liittyi myös harjoittelujakso.

Niggol oli aikansa merkittävä vaikuttaja lastentarhan ja sen toimintakulttuurin kehittymiselle. Hänen ajatuksensa näkyvät vieläkin vahvana viron varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja käytännön kasvatustyössä.

5.4 Lastentarhanopettajien koulutuksen kehitys

Vuodesta 1935 lähtien järjestettiin lastentarhanopettajien koulutusta E. Lenderin (1882–1974) Lastentarhanopettajien yksityisseminaarissa. Koulutus kesti kaksi vuotta. Mainittu oppilaitos koulutti Viron lastentarhan tarpeisiin lukuisia lastentarhanopettajia. (Järvekülg 1940, 234.)

Tarton yliopiston emeriitaprofessori Inge Untin (s.1928) muistelmien mukaan Lenderin lastentarhanopettajien seminaarissa oli myös lastentarharyhmä:

Vanhempani halusivat laittaa minut Lenderin kymnaasiin – siellä oli avattu myös lastentarharyhmä ja vanhemmillani oli ongelma, ottaisiko minut Liivalaian lastentarhasta pois ja laittaisi sinne, mutta juttu päättyi siihen, että jäin omaan lastentarhaani loppuun asti ja sen jälkeen menin Lenderin kouluun. (Inge Unt 2008.)

Tallinnaan Lenderin lukion yhteyteen perustetulla Varhaiskasvatuksen kurssilla opiskeli vuosina 1935–36 Leida Volk (1914–2006). Tapasin hänet vuonna 2003 Paidessa hänen kodissaan, jossa Paiden lastentarhan musiikinopettaja muisteli sekä Lenderin Varhaiskasvatuksen kurssia että myös omia monipuolisia kokemuksiaan lastentarhakulttuurista.

Kurssit tuli avaamaan Konstantin Päts itse ja hän istui luonnollisesti eturivissä. Kaikki meidän opettajat olivat hyvin juhlallisina, erityisesti muistan Ölme van Nestin, joka oli musiikinopettajana ja tietenkin Stella Ernesaksin. (Leida Volk 2003.)

Volk muisteli Lenderin varhaiskasvatuksen kurssia kunnioituksella Lenderiä kohtaan. Hänen mukaansa mitään kokeita kursseilla ei ollut. Kouluun hyväksyttiin lukion suorittaneita nuoria naisia. Leida Volk aloitti opintonsa ensimmäisellä vuosikurssilla. Koulun taloudesta vastasi opettaja Tols. Opiskelijoiden piti olla mukana kaikissa kotitaloustoimissa. Lender järjesti usein vastaanottoja, joten kurssilaiset olivat mukana myös vastaanottovalmisteluissa. Tasavallan vuosipäivänä muodostivat Lenderin työtöt kunniakujan tasavallan lipun luo. Kursseilla opettaneiden opettajien tuli olla oppilaille hyvinä esimerkkeinä. Leida Volk korostaa erityisesti musiikinopettajan Ölme van Nestin hahmoa. Luennoilla vallitsi ankara kuri ja opetusta piti seurata tarkasti. Opettajat pyrkivät herättämään opiskelijoiden kiinnostuksen aineeseen. Leida Volk nostaa erityisesti esiin Ella Susin. Pääpaino oli asetettu elämänvalmennukseen. (Leida Volk, kirjallinen aineisto 1999.)

Opetuksesta suuri osa keskittyi käytännön toimiin. Vierailtiin eri lastentarhoissa, esimerkiksi Tallinnan Kunderikadun lastentarhassa, jossa kasvattajana toimi Meeta Terri. Lastentarhoissa järjestettiin erilaista toimintaa. Leida Volk mainitsee itse

tärkeimpinä teoreettisina lähteinä olleen Fröbelin ja Montessorin pedagogiikan. Harjoittelut suoritettiin synnytyslaitoksella, niin kutsutussa ensiavun huoneessa, Keskussairaalassa ja Tallinnan kaupungin lastenkodissa. Vierailujen yhteydessä seurattiin esimerkiksi kastetilaisuuksia ja ruumiinavauksia. Niiden seuraamisen jälkeen laadittiin nähdystä perusteellinen analyysi. Kurssien puitteissa järjestettiin myös puutarhanhoidon kurssi, jonka aikana istutettiin puita ja pensaita. (Leida Volk, kirjallinen aineisto 1999.)

Sairaala me pelkäsimme kovasti. Ystävättäreni oli sidontahuoneessa ja häntä pyydettiin purkamaan siteet kädestä ja kun hän teki työtä käskettyä, niin kättä ei ollutkaan. Olen tätä ystävättäreni kokemusta aina silloin tällöin muistellut – me näimme näille kursseilla paljon hyvää ja mukavaa, mutta myös kurjuutta ja köyhyyttä. (Leida Volk 2003.)

Aili Koodi (s.1938) muistelee omassa tarinassaan omaa malliesimerkkiään lastentarhanopettajien joukossa, Marta Hilda Sillaotsia, joka oli myös Lenderin oppilas. Hänen alaisuudessaan Koodi aloitti oman uransa lastentarhanopettajana. Työ alkoi Pärnun lastentarhassa, jonka Marta Hilda Sillaots oli itse perustanut:

Marta piti tärkeänä ja minä myös annoin yhdelle kasvattajalle tehtävän, jonka hän suoritti hyvin, se oli poikien rakennusleikki, tarkoituksena tarjota pojille heille sopivaa toimintaa, sillä meidän lastentarhathan olivat muuten tyttöihin keskittyviä tai sukupuoleettomia. Siitä ajasta minulla olikin siten, että pyrin laittamaan pojat ja heidän energiansa toimintaan, miten sitä rakennusleikkiä tehdään. Nyt minun on todettava, että Sirje Meister on tehnyt kauniin elämäntyön – hän on laatinut menetelmät kaikkien rakennusosien osalta: nimitykset, esineet, miten rakennusleikille annetaan opetustarkoitus ja sen lisäksi, jotta peli etenisi myös sisällön osalta, että siinä olisi tietty ajatus mukana, että se ei olisi pelkkä palikkakeko jossain nurkassa. Pojat pitävät siitä todella paljon. Sitä varten on itsekin nähtävä vaivaa – hieman opetettava, hieman keskusteltava ja se kaikki on hyvin mukavaa. Aika monesta voi lastentarhassa heränneen mielenkiinnon myötä tulla rakennusmies.

Minä luulen, että hän opiskeli myös silloisessa Lenderin koulussa. (--). Hän oli erinomainen voimistelija, mutta välillä hän toimi kasvattajana – aamujummat, virkistysjummat, voimistelutunnit. Hänen päiväjärjestyksensä kasvattajana, kun minä näin hänet 3. lastentarhassa ja myöhemmin johtajana menivät aina näin, että hän oli itse ahkera ja vaati sitä sitten myös omilta työntekijöiltään. (Aili Koodi 2006.)

Lastentarhan toimintakulttuurissa korostettiin tuntien järjestämistä niin, että ensimmäiseksi oli laululeikki tai liikuntaa (leikin tai juoksun muodossa). Toisena tuli musiikin tunnilla uuden laulun oppiminen ja sen jälkeen kerrattiin. Kurssit päättyivät loppuenttiin, joka järjestettiin koulun isossa salissa. Lastentarhanopettajan

sisäisestä *habituksesta* ja laajasta näköpiiristä antaa kuvan Paidessa asuva lastentarhan musiikinopettaja Leida Volk:

Minun kiinnostukseni lastentarhojen toimintaa kohtaan lähti kotoa, jossa jouduin erilaisten kodintöiden lisäksi myös sisaruksiani hoitamaan. Sain rohkeutta pyrkiä E. Lenderin lastentarhanopettajien kursseille. Koulua luonnehti syvä yhteys kulttuuriin. Meidän koulun tilat oli sisustettu hyvällä maulla, koulussa oli paljon huonekasveja, ikkunoissa kauniit verhot ja tyylikkääät liinat pöydillä. Opettajat olivat meillä hyvänä esimerkkinä sekä ulkonäön, vaatetuksen että myös käyttäytymisen osalta. (Leida Volk 2003.)

E. Lenderin varhaiskasvatuksen kurssit korostivat lapsen asemaa. Leida Volk nostaa kirjallisissa muistelmissaan esille lasten kasvatuksen merkityksen ja sen kuinka tärkeää on leikkiä lasten kanssa, lukea heille, laulaa. Sekä Lenderin koulun opettajat että oppilaat ovat oman toimintakulttuurinsa kautta vaikuttaneet lastentarhakulttuuriin koko Virossa. Opettajat ja kursseille osallistuneet lastentarhanopettajat jatkoivat koulun sulkemisen jälkeen toimintaa omaan kulttuuritaustaansa tukeutuen.

Melanie Lepner (s. 1924), Tarton lastentarhan pitkäaikainen johtaja muistelee omaa koulutusaikaansa Tallinnan kasvatustieteellisessä seminaarissa, jota hän kuvaa ”morsioden kouluna”:

...morsioden koulu, siellähän opetettiin kaikkea, elämän alusta – eli synnytyksestä aina kuolemaan. Me olimme harjoittelijoina pikkulasten lastenkodissa, osallistuimme synnytyksiin. Pikkulasten lastenkoti, lastenkoti, vanhainkoti. Kaikesta jouduimme suoriutumaan. Kun Dagmar Jürgenson antoi meidän järjestää kahvi-illoja, niin hän pyysi Polyteknisestä instituutista poikia meidän seuralaisiksi ja näin siinä sitten kävi, että jotkut meistä löysivät heidän joukostaan itselleen elämänkumppanin. Se oli tyttökoululle minun mielestäni oikein hyvin sopiva ratkaisu.(–) Opetuksessa oli vielä siten, että luokanvalvoja sanoi, kutsui minua, Melanie, sinut nimitään, sanokaamme nyt, lastentarhan johtajaksi. Annan sinulle vartitunnin, leluja ei ole – kerro, miten toimit? (Melanie Lepner 2005.)

Nykyinen Tallinnan yliopiston yhteydessä toimiva yksikkö, kasvatustieteellinen seminaari [Tallinna Pedagoogiline Seminar] on kehittynyt silloisesta korkeamman asteen naisammattikoulusta. Rosa Ploom-Reiten johtama Viron naisliitto perusti entisen 2-luokkaisen yksityisen naisammattikoulun tilalle uudenlaisen kolmen vuoden opiskelua edellyttävän korkeamman tason kotitalous-ammattikoulun 1. elokuuta 1935. Tarkoituksena oli tarjota ylioppilaaksi kirjoittaneille naisille lisäopetusta. Siitä tuli Tallinnan sosiaali- ja kotitalousinstituutti. [Tallinna Sotsiaal ja Kodumajandus Instituut] Instituutissa toimi kolme osastoa: sosiaali-, lastenkasvatus-

ja dietiikkaosasto. Loppututkinnon suorittamisen jälkeen opiskelijalla oli joko sosiaaliassistentin, lastentarhanopettajan tai dietologin pätevyys. (Kiitam 1998, 7.)

Voimistelua ja liikunnan teoriaa opetti Berliinissä erikoiskoulutuksen hankkinut Stella Ernesaks. Oppiaine keskittyi ensisijaisesti nuoreen naiseen itseensä, mutta myös tuleviin lapsiin, vauvavoimistelusta alkaen. (Kiitam 1998.) Lastentarhanopettajien osaston harjoittelupaikat olivat Nõmmen vauvojen ja äitien koti, Jaan Poskannimeä kantava lastenkoti, 1. (Koplikadulla) ja 5. päiväkotia (Pärnakadulla). Lisäksi koulutukseen kuului kuukauden harjoittelu perheissä, esimerkiksi lääkäreiden tai asianajajien perheissä. Nõmmella vauvojen kodissa ohjaajana toimi tohtori Irma Varep-Valdren, joka samalla valvoi myös opetusta koulussa. (Haavik 1994, 4–9.)

Kotitalousinstituuttiin kuului lastenhoitajien-kasvattajien koulu [Tallinna Kodumajandus Instituut]. Koulun rehtorina oli Marie Reisik (1887–1941). Pikkulasten kasvatusta opetti Õilme van Nest, jonka kanssa käydystä keskustelusta ilmenee, että hän suhtautui tehtäviinsä hyvinkin vakavasti: ”Lapsen kasvatukseen on alettava jos hänen ensimmäisinä elinpäivinä, ja nimenomaan oikeiden tottumusten luomisen ja kiukuttelun välttämisen kautta. Jo muutaman viikon ikäinen lapsi voidaan totutella oikeaan ruokailu- ja unirytmiiin. Lapsi alkaa vaatia puhtautta, jos kasvattaja itse on vaatinut sitä. Kasvattajan on tiedettävä, miten pikkulapsen aisteja kehitellään, hänen on tunnettava pikkulapselle sopivia musiikkilajeja ja kirjallisuutta, hänen on osattava kasvattaa lapsen luonnetta, hänen on tiedettävä, miten työtahtoa kehitetään, miten lapseen voidaan vaikuttaa, miten häntä rangaistaan.” (*Vaba maa*-lehdestä, 25.10.1937, nro 245, 4.)

Lastenkasvatusta Kotitalouden instituutissa opetti lastentarhanopettaja ja lastenkirjailija Lea Nurkse. Hän korosti lapsen vaikuttamista taiteen ja leikin kautta. Lapsen luovuuden oikea ohjaaminen on hänen mukaansa eräs tärkeimmistä kasvatustehtävistä. Taiteesta nauttiminen alkaa varhain ja lähtee arkisesta kauneudesta – äidin kehtolaulusta, puun tai minkä tahansa muodon huomaamisesta piirustuksessa. Lapsen työtä ja yritystä ei tulisi hänen mukaansa arvostella. Rohkaisu tukee pyrkimystä ja kehitystä. (Kiitam 1998, 9–10.)

5.5 Tarton Kotikasvatuksen instituutti

Kotikasvatuksen instituutti [Koduse Kasvatuse Instituut] toimi vuosina 1936–1940. Mainitun keskuksen perustaminen toteutui nuoren kasvatustieteilijän A. Elangon toiminnan seurauksena. Vaikka instituutti toimi vain lyhyen ajan ja kaikkia

suunnitelmia ei onnistuttu toteuttamaan, instituutin toiminta saavutti selviä tuloksia. (Torm 1998, 71.) Kotikasvatuksen instituutti oli kasvatuksellisen selvitys- ja tutkimustyön keskus, joka sijaitsi Tartossa. Instituutin hallituksen jäseninä olivat: puheenjohtaja, koulutarkastaja maisteri A. Kurvits, jäsenet: rouva E. Hünerson, professori A. Koort, herra E. Kubjas, rouva L. Käbin, tohtori H. Madisson, tohtori S. Raudsepp, tarkastaja G. Reial ja rouva A. Tarvel. Instituutin toimintaa johti aiemmin mainittu A. Elango ja neuvonantajina olivat Ella Treffner ja Öilme Ploompuu-Van Nest. Toimintamuotoina olivat kasvatuspäivät, koti-illat, kotikasvatukselliset kurssit, opetuskerhot ja näyttelyt, lelujen ja lastenkirjallisuuden arvioinnit, tieteellisen tutkimustyön järjestäminen ja kustannustoiminta. Instituutti julkaisi 2–3 kertaa vuodessa toimintaansa esittelevän julkaisun *Vanhemmat ja lapset*, joka oli sisällöltään kansallinen ja vanhemmille tarkoitettu. ”Koti ja Kasvatus” oli taas vanhemmille tarkoitettu kansallinen kirjasarja, josta vuodessa julkaistiin 1–2 kirjaa. Instituutin toiminnassa oli mukana myös useita yhteistyökumppaneita. Erityisen huomion ansaitsee Ella Treffnerin ja Öilme Ploompuu-Van Nestin toiminta instituutissa. He olivat aikansa tunnettuja lastentarhakasvatuksen asiantuntijoita.

Ella Treffner (1890–1969) syntyi Tartumaalla. Hän suoritti ylioppilastutkinnon Tarton Puškinin nimeä kantavassa tyttölukiossa. Sen jälkeen hän opiskeli Treffnerin Tarton yksityisessä yliopistossa luonnontieteitä opettavassa tiedekunnassa. Treffneria alkoivat kiinnostaa lapsiin ja kasvatukseen liittyvät asiat, ja hän aloitti 35-vuotiaana opinnot Tarton lastentarhanopettajien seminaarissa, josta hänelle myönnettiin lastentarhanopettajan pätevyys. E. Treffner käsitteli pikkulasten kasvatukseen liittyviä ongelmia perusteellisesti kolmannessa valtakunnallisessa naiskonferenssissa vuonna 1925 Tallinnassa. Hän nosti puheessaan esiin lastentarhan merkityksen, Fröbelin pedagogiikkaa ja kotikasvatuksen tärkeyden. E. Treffner perusti lastentarhoja, esitteli vanhemmille lasten kotikasvatuksen periaatteita ja kirjoitti artikkeleita *Eesti Naine* -lehteen ja muihin julkaisuihin. (Torm 1998, 72.)

Treffner toimi 1930-luvulla useassa eri järjestössä. Hän järjesti muun muassa Tarton naisseuran äitien kurseja. Hän toimi myös pitkään Tarton lastentarhayhdistyksen [Tartu Lasteaia Selts] (1905–1935) opetusosaston johtajana. Hänen tehtävänään oli hankkia yhdistykselle kasvatustieteellistä kirjallisuutta, lasten kannalta tarkoituksenmukaisia leluja ja järjestää lasten vanhemmille kasvatuksellisia ja terveydenhuoltoa käsitteleviä tilaisuuksia. E. Treffner oli samaan aikaan Viron raittiusseuran yhteydessä toimivan kotikasvatustoimikunnan jäsenenä. Toimikunnan johdossa oli A. Elango. Treffner keskittyi pääasiassa esikouluikäisten kasvatukseen. Hän oli C. H. Niggolin elämäntyön jatkaja ja sovelsi Fröbelin kasvatustieteellisiä periaatteita. Erityisesti hän arvosti ammattimaisten kasvattajien opetusta ja tiedosti

lastentarhojen tarpeellisuuden kotikasvatuksen lisäksi. Hän piti kaiken toiminnan lähteenä leikkiä. (Torm 2000, 1–5; Loddes 2005, 29.)

Treffner kuului aikansa johtaviin kasvatustieteilijöihin, ja hän on antanut merkittävän panoksen esikouluikäisten kasvatuksen kehittämiseen. Hänen toimintakulttuurinsa kuvastaa lastentarhakulttuurin tarkoituksenmukaista toimintaa ja lapsen oman kulttuurin arvostamista. Edelleenkin hänen ajatuksensa ovat sovellettavissa päiväkotien toimintaan. Treffner (1935, 5) kirjoitti leikin ja työn merkityksestä laajan teoksen, jossa hän tarkastelee leikkiä ja työtä: ”Lastenkasvatuksen kysymyksiin on viime aikoina osoitettu melko suurta huomiota. Sen myötä on huomioitu myös esikouluikäisten kasvatusta ja sen merkitys, josta paljolti riippuu myös lapsen myöhäisempi kehitys. Ja se pitää täysin paikkansa. Onhan kyseessä se aikakausi, jolloin lapsi kerää ensimmäisiä mielikuvia elämästä, jolloin hän hankkii runsaasti tietoja, taitoja ja totuuksia häntä ympäröivästä elämästä. “Treffner tarkastelee leikkiä aloittaen leikin historiasta ja kertoo esimerkkejä vanhasta Egyptistä, jossa tytöt leikkivät nukeilla. Siellä leikittiin pallo-, noppa- ja tammipelien kanssa. Samoin siellä oli puusta veistettyjä leluja liikkuvine osineen, mm. leukojaan liikuttavia krokotiilejä, jauhoa jauhavia orjia jne. Treffner nostaa historiasta esiin myös lasten keskiajalla suosimia leikkejä, mm. kuperkeikkojen heittämisen, puujaloilla kulkemisen, hyrrän pyörittämisen ja keppihevosella ratsastamisen. (Treffner 1935, 5.)

Treffner (1935, 6) katsoo, että lapsen pitää saada elää lapsuutensa leikkien. Tästä hän näkee todisteena kaivauksissa löytyneet muinaisten kansojen taideteokset, käyttöesineet ja leikkikalut. Lapsen leikki on aina ilmentänyt oman aikakautensa hallitsevaa kulttuuria. Hän on huolissaan Virossa tapahtuvasta kehityksestä, sillä kasvatustieteen asiantuntijoiden joukossa on vähän niitä, jotka tiedostavat leikin tärkeyden, syyt ja tarkoituksen. Toiset katsovat leikin olevan merkityksetöntä ja turhaa ajanvietettä, joka aiheuttaa häiriötä ja opettaa lapset laiskottelemaan. Lapset pyritään sen johdosta pitämään leikistä erillään.

Myös tunnettu virolainen kasvatustieteilijä Kanni Indre (1930–2008) on lapsuusmuistelmissaan viitannut samaan tilanteeseen:

Kun yksi työtehtävä valmistui, meidän piti heti ilmoittaa siitä mammalle. Kun mamma huomasi, että me leikimme, niin hän sanoi selkeästi, että kun työ päättyy, niin mamma antaa teille heti uuden työn. (Kanni Indre 2005.)

Lasten leikki on useiden kasvatustieteilijöiden mielestä ”maanpäällinen paratiisi“. He katsovat, että lasten aikaiseen ikävaiheeseen sijoittuva lapsuus-leikkikausi on kaikkein kiinnostavin ja onnellisin kausi ihmisen elämässä. (Pärl 1935, 322–324.)

Treffner (1935) perustelee leikin merkitystä tutkimustulosten pohjalta, joista käy ilmi, että mitään yleistä ”leikkipakkoa” lapsessa ei ole. Leikki edellyttää tietynlaisten voimavarojen olemassa oloa. Lapsen toiminta luo uusia arvoja ja tämä kaikki ilmaistaan myös leikeissä. Kirjoittaja korostaa, että lapseen kätkeytyvien voimien ja kykyjen kehittäminen tapahtuu suurelta osin hänen lapsuudessaan eli aikana, jolloin ihminen on kaikkein kehityskykyisin. Tämä itseään sivistävä toiminta tapahtuu siis leikin kautta. Leikki on paras ja tarkoituksenmukaisin kykyjensä kehittämisen väline lapsuudessa, sillä se tapahtuu lapsen vapaasta tahdosta ja aiheuttaa ilon tunteen. Hän viittaa leikin tärkeyttä korostaessaan Fröbelin teokseen ”*Menschen Erziehung*“.

(Treffner 1935, 9–13.)

Treffner (1935) nostaa leikkiä koskevin vaatimuksina esiin leikkitilan, leikkivaatteet, riittävän ajan ja leikkiin kohdistuvan vapauden. Treffner vaatii kohtelevaan leikkivää lasta vakavasti, asiallisesti, lämpimin sydämin ja mukana eläytyen. Hän korostaa leikkikavereiden merkitystä ja viittaa tässä kohtaan lastentarhakulttuurin merkitykseen silloisessa Virossa: ”Jokaisesta lapsesta pitää kerran kasvaa kunnan yhteiskunnan jäsen, hänen pitää jo lapsuudessa oppia yhteiskunnassa vallitsevia lainalaisuuksia. Tämän mahdollistaa leikki muiden lasten kanssa – yhteisleikki, jossa kaikkiin kohdistuvat samat rajoitukset ja samat oikeudet. Sellainen paikka on lastentarha. Lapsi oppii täällä itsekeskeisen tahtonsa jaloimpiin vaatimuksiin taivuttamista. Lapsi taipuu helpoiten juuri muiden lasten asettamiin määräyksiin ja lakeihin”. (Treffner 1935, 14.)

Kotikasvatuksen instituutin toimikunta aloitti syksyllä 1932 säännöllisten lasten vanhemmille tarkoitetun radioluentojen sarjan, jossa yhtenä lehtorina oli Treffner. Luentojen osalta hänen työnsä pääpaino oli varhaiskasvatuksessa. (Rehema 1990; Torm 1998, 73.) Kotikasvatuksen instituutin toisena neuvonantajana oli Öilme Ploompuu-Van Nest, silloisen tunnetun kustantajan Jakob Ploompuun tytär. Kiinnostus kasvatustieteisiin vei hänet vuonna 1927 opiskelemaan Yhdysvaltoihin. Ammattimaisten lastentarhanopettajien koulutus Tarton lastentarhanopettajien seminaarissa päättyi samana vuonna. Ploompuu-Van Nest onnistui saamaan stipendin, ja hän aloitti opiskelun Columbian yliopiston opettajien collegessa New Yorkissa [Department of Nursey School, Kindergarten and firstgrade Education]. Hän valmistui sieltä vuonna 1929 *Bachelor of Science* -tutkinnolla ja jatkoi opintojaan tarkoituksenaan saada lasten ja vanhempien kasvatuksen alalla maisterin arvo. Hän lähti yliopistosta keväällä 1932. Ploompuu-Van Nest kuului ensimmäisiin lastenkasvatuksen alalla kandidaatin tutkinnon suorittaneisiin virolaisiin. (Torm 1998, 76.)

Ploompuu-Van Nest haki kesällä 1932 koulutustaan vastaavaa työtä Tallinnan kaupungin koulutoimelta toimittuaan opiskeluaikanaan erilaisissa kasvatus- ja oppilaitoksissa harjoittelijana. Koska lastentarhoja oli vain vähän, oli vaikea saada töitä kaupungilta. Ploompuu-Van Nest aloitti uransa syksyllä 1933 lastentarhanopettajana Viron lasten ystävien yhdistyksen yksityisessä lastentarhassa. Mainitun yhdistyksen tavoitteeksi oli säädetty äitien ja lasten henkisen ja ruumiillisen kasvatuksen tukeminen. Tätä varten piti perustaa kirjastoja, lastentarhoja, kouluja ja muita instituutioita. (Torm 1998, 76.)

Sama yhdistys perusti vuonna 1931 kasvatusneuvojen pisteen jonka johtajana oli tohtori Tomingas ja neuvonantajana rouva A. Oengo-Johanson. He pitivät luentoja aiheista ”Laiska lapsi”, ”Tottelematon lapsi” ja ”Rangaistus kasvatusvälineenä”. Ploompuu-Van Nestin toiminta Viron lasten ystävien yhdistyksen lastentarhanopettajana ja äitien kurssien ohjaajana kesti marraskuusta 1933 toukokuuhun 1934. Hänen toimintansa keskittyi syksystä 1935 alkaen lastentarhanopettajia kouluttaviin oppilaitoksiin. Hän toimi Lenderin tyttöjen yksityislukion yhteyteen perustetun lastentarhanopettajien kurssin musiikinopettajana ja Viron naisliiton perustamassa Kotitalouden instituutissa. Kotikasvatuksen instituutti julkaisi useita erilaisia kirjoja, jotka oli tarkoitettu sekä suoranaisesti lastentarhakulttuuria tukemaan että kotikasvatuksen parantamiseen. Kotikasvatuksen instituutin kansallinen kirjasarja ilmestyi vuonna 1938 (Torm 2005). Kirjojen sarja on ytimekäs kokonaisuus lapsuuden merkityksestä, varhaiskasvatuksesta ja kotikasvatuksesta.

Ploompuu-Van Nest painottaa kirjassaan *Esimerkki ja kasvatus* [Eeskuju ja kasvatus] (1938) esimerkin merkitystä lapsen kehitykselle. Kirjoittaja analysoi erikseen vanhempien esimerkin tärkeyttä. Hän nostaa esiin kotona vallitsevat tavat ja erittelee esimerkiksi häpeän syntymistä ja sen merkitystä. Erillinen luku kirjassa käsittelee tilannetta, jossa lapsi joutuu ylimääräisten vaatimusten kohteeksi. Toisaalta vanhempien kasvatusta pidetään kirjassa hyvinkin tärkeänä. Ploompuu Van Nest korostaa myös sitä, miten tärkeää vanhempien kouluttaminen on.

Kirjassa ”*Miten lapsessa voidaan kehittää kauneudentajua?*“ [Kuidas lastes kasvatada ilumeelt] Aleksander Rimmel (1938, 5) on nostanut esiin ihmisen kauneuden kaipuun: ”Ihminen tarvitsee kaiken muun lisäksi myös kauneutta“. Hän jatkaa kauneuden kasvatuksellisella vaikutuksella: ”kauneus antaa oman lisäyksensä tähän elämään, se kohottaa, johtaa ulos siltä kapealta polulta, johon elämä meidät pakottaa”. Kirjoittaja siteeraa tässä kasvatustieteilijä professori Peeter Pöldia.

Rimmel (1938) korostaa, että ihmisestä tulee kauneuden kautta inhimillisempi. Laadukas käsityö ja teollisuus kehittyvät vain maultaan kehittyneen kansakunnan

lähellä. Käsitys, että tyylikäs vaatetus ja hyvä käyttäytyminen ovat tärkeitä arvoja, sai jatkuvasti lisää kannattajia. Kirjoittaja lisää, että kauneutta on osattava nähdä. Jos sitä ei opeteta pikkulapsille, niin kauneutta ei ole heidän osaltaan olemassa: ”kasvatus kauneuteen ja taiteeseen pitää aloittaa jo aikaisessa vaiheessa, sillä kauneus valloittaa ihmisen hiljalleen. Aikainen kauneuteen kasvattaminen on mahdollista, sillä ihmisessä ilmenevät jo hyvin varhaisessa lapsuudessa kauneuden ymmärtämisen alkeet”. (Remmel 1938, 5.)

Remmel (1938, 6) ehdottaa lasten ensimmäiseksi toiminnaksi leikkiä. Hän näkee juuri leikissä ensimmäisen kauneuteen kasvattajan. Lasten mielikuvitusleikit kehittävät hänen mukaansa taiteen ymmärtämiseen tarvittavaa mielikuvitusta ja eläytymiskykyä. Lapsi eläytyy leikkeihinsä välillä niin syvästi, että unohtaa ympäröivän todellisuuden. Lapsessa herää draaman taju ja se, mitä hän tässä oppii, on tärkeää. Kirjoittajan mielestä tämän takia lapsen leikin suuntaa ja sisältöä on tarkkailtava. Toisena Remmel mainitsee mielikuvitusleikit, joissa lapsi muovaa hiekasta, savesta, palikoista ja paperista joko itse keksimiään tai oikeasti olemassa olevia esineitä. Kirjoittaja käyttää käsitettä lastentaide, sillä lapsen toiminnan taustalla on taiteen tapaan tarve ilmaista koettua. Hänen mukaansa ”*lapselle luonteenomainen ilmaisupakko ilmenee melkein kaikilla taiteen aloilla*”. Hän korostaa myös laulamisen merkitystä, jossa lapset luovat itse sekä sävelen että sanoituksen. Remmel (1938, 7) arvostaa lisäksi tanssimista ja huomauttaa, miten lapset keksivät satuja ja kertovat niitä itse. Hän odottaa kasvattajilta ja vanhemmilta pikkulapsen ilmaisujen kunnioittamista. Hän painottaa, että lapsen ohjaaminen leikissä ja erilaisissa toiminnoissa ei ole helppoa: se vaatii lasten hyvää tuntemista ja taitoa. Siksi hän neuvoo suhtautumaan sallivasti lasten toimiin ja välttämään ankaraa arvostelua. Lasten kuullen ei saisi määritellä jotakin erittäin taitavaksi tai toista vähemmän taitavaksi.

Aleksander Elango on kirjoittanut lukuisia lastentarhojen pedagogiikkaa käsitteleviä artikkeleita (Elango 2001, 219–230). Hän on julkaissut vuonna 1940 *Eesti Kool* -lehdessä artikkelin ”100 vuotta lastentarhan kehitystä”. Kasvatustieteen merkittäviä tekijöitä esitteli vuonna 1927 kasvatustieteellinen lehti *Kasvatus*, jota julkaisi Viron opettajien liitto. J. H. Pestalozzin 100-vuotis kuolinpäivän kunniaksi julkaistiin 10. helmikuuta 1927 Võrun opettajien seminaarin toimittama kirja ”*Pestalozzin elämä ja maailmankatsomus*”.

Lastentarhankulttuuria käsittelee maisteri Elangon kirja (1938) ”Lapsi ja yhteiskunnalliset paheet”. Elango pitää kirjassaan tärkeänä ”ympäristöä”, jossa lapsi kasvaa. Hän arvostaa myös ”lapsen kehitysolosuhteita äidin kohdussa ja syntymä,

luontoa ja kulttuuria”, jonka keskellä lapsi elää sekä henkilöitä, joiden kanssa hän joutuu kosketuksiin.

Elango (1938) näkee ongelman köyhyydessä: ”köyhyys uhkaa lasta jo ennen syntymää. Aliravitsemuksesta kärsivien ja vaikean työn rasittamien äitien lapset syntyvät pienempinä ja heikompina kuin olisi luonnollista“. Kirjoittaja nostaa esiin lasten vaatteiden puutteellisuuden useissa kodeissa. Kirjoittaja kokee kipeänä ongelmana sen, että juuri köyhyys aiheuttaa lasten ”ennenaikaisen ansaitsemisen”. Hän jatkaa, että ”valitettavasti meidän kaupungeissamme voidaan nähdä lapsia kaikkien turvattomimmilla palvelualoilla – kaduilla lehtiä ja kukkia myymässä“.

Aino Aret (1938) nostaa esiin kirjassaan *Lapsi ja hänen ystävänsä* lapsen oman kulttuurin arvostaminen. Hän kirjoittaa, että: ”lapsi on herkkä, hänen sielunsa on hellä, pehmeä ja viisas. Häneen jää kuten lasiin tai metalliin naarmuja kokemuksista, joita hän ympäriltään kerää. Hänen sisäistä maailmaansa muotoilevat häntä ympäröivien henkilöiden ja esineiden luomat mielikuvat. Niiden elävä esimerkki on erittäin tärkeä. Koska esimerkki on ihmisten asenteiden, toiveiden, tottumusten sekä taipumusten ja kiinnostuksen kohteiden muodostumisessa erittäin tärkeässä asemassa, on hyvinkin tärkeää tarkkailla, millaiset esineet ja henkilöt lasta hänen lapsuudessaan ympäröivät.“ (Aret 1938, 2.)

Aret (1938, 5) korostaa lastentarhan tärkeyttä. Sen eduiksi hän näkee leikkikaverit ja lastentarhanopettajan ohjauksen. Kirjoittaja lisää, että on vaikeaa löytää äitejä, jotka päivittäin pystyvät käyttämään pari tuntia lapsen kanssa olemiseen, esimerkiksi laulamiseen, voimisteluun ja käsityöhön. Hän jakaa lapsen ystävyyden ja lapsen kommunikoinnin kavereiden kanssa seuraaviin tasoihin: äiti-kaverin taso, leikkikavereiden taso, ryhmäkavereiden taso, valintaystävyyden taso ja sydänystävyyden taso.

Lapsi oppii lastentarhassa tuntemaan lapsia, jotka tulevat erilaisista taustoista. Perheet eroavat maailmankatsomukseltaan, tavoiltaan, kasvatukseltaan ja henkiseltä ilmapiiriltään. Lapsi oppii lastentarhassa vertailemaan kykyjään, kunnioittamaan toisten oikeuksia, kontrolloimaan omia halujaan ja hallitsemaan mielialojaan. Hänen on sovittava oma tahtonsa muiden tahtoon. Kirjoittaja pahoittelee, että lastentarhoja on Virossa vielä rajoitetusti ja vain harvoilla perheillä on mahdollista lähettää lapsiaan niihin. (Aret 1938, 6.)

Vuodelta 1938 on peräisin myös maisteri Alma Martinin kirjoittama *Lasten taloudellinen kasvatus*. Martin keskittyy taloudellisen kasvatuksen merkitykseen. Kirja sisältää suoranaisia neuvoja. Siitä löytyy esimerkiksi luku ”Milloin ja minkä verran rahaa pitää antaa?” (Martin 1938, 7). Kirjoittaja on liittänyt kirjaan myös yksinkertaisia kirjanpitopohjia.

Liisa Kevendin kirja vuodelta 1939 *Meidän kodit ja äidinkieli* kuvailee kodin osuutta lapsen kasvattajana sekä kielen ja kirjoituksen tärkeyttä kulttuurillisessa kehittämisessä. Kirjoittaja selittää vastasyntyneen huutoa, vauvan jokittelua, sanojen matkimista ja tietoisien puheen alkeita. Kirjoittaja analysoi ongelman, miksi äidinkieli on lapsille koulussa vaikeaa. Esiin nostetaan kuuntelutaito ja hyvät esimerkit. Erillinen luku käsittelee puhehäiriöitä ja niiden hoitoa. Kirja päättyy lukuun, jossa kirjoittaja etsii vastausta kysymykseen, pitääkö lapselle opettaa vieraita kieliä ja milloin sitä pitäisi tehdä. (Kevend 1939, 29.) Itsenäisen Viron valtion synty herätti kasvatustieteilijät vaikuttamaan ja kehittämään kirjallisuuden ja opetuksen kautta lasten ja lapsuuden olosuhteita.

5.6 Lastentarhanopettajien esikuvana runoilija Lydia Koidula

Virossa nousee nainen omassa elämänkatsomuksessaan vakaasti etualalle - Lydia Koidula. Lydia Koidula (1843–1886) oli virolainen runoilija, joka oli nuorten naisten esikuva. Hänen ulkonäköään ja elämäntapaansa ihailtiin. Lastentarhoja tarkastellessa täytyy huomioida myös niiden henkilökunta. Melanie Lepner, joka kävi Tarton älymystön lapsille tarkoitetussa lastentarhassa, kuvaa hoitajien ulkonäköä seuraavasti:

...he olivat kaikki niin kauniita, pitkät mustat hameet, puserot, joissa valkoiset kaulukset ja valkoiset esiliinat, ikään kuin Lydia Koidula. (Melanie Lepner 2005.)

Eesti Kool -lehti 1940 tarjoaa opettajille tohtori Michael Westin käsityksiä opettajan ja kasvattajan psykologiasta. Artikkelissa ”Syntynyt vai synnynnäinen?” West kuvailee kuinka opettaja tai kasvattaja saapuu luokkaan mieli täynnä kiinnostusta sekä lapsia että omaa oppiainettaan kohtaan. Hänen mukaansa ”kasvatustieteellinen psykologia muistuttaa jotakin noituutta, jonka avulla huono opettaja toivoo tulevansa kertaheitolla paremmaksi ilman aikaa ja vaivaa kysyvää kehitysjaksoa.” Johtopäätöksenä on, että opettajien kouluttamisessa tärkeintä on normaali monipuolinen elämä. Se on ensimmäinen edellytys lasten kanssa hyvin suoriutumiseen. Oma persoona on merkittävämpi kuin viisus tai erinomaiset tiedot. (West 1940, 63.)

West (1940, 65) pohtii myös sitä, miten saataisiin aikaan sellainen ihminen, josta tulee hyvä opettaja. Hänen mukaansa on olemassa monenlaisia ihmistyyppejä, jotka opettavat hyvin ja ehkä kaikkein parasta, mitä voidaan tehdä, on auttaa tulevaa opettajaa pääsemään selville, mitä tyyppiä hän edustaa. Seminaarin tehtäväksi hän näkee ”auttaa esiin pyrkiviä opettajantaimia itsensä löytämisen polulla”.

M. Haasin mukaan (1940, 226) virolaisissa lastentarhoissa on täysin vakavasti otettavia kasvattajia, jotka ”suhtautuvat ammattiinsa kunnioituksella, aistivat sen suuruuden ja kauneuden. He haluavat kasvattaa lapsia kasvattamalla ensin itseään. He kunnioittavat lasta täydet oikeudet omaavana tulevaisuuden ihmisenä ja suovat hänelle vapauden itsenäiseen suoriutumiseen, mutta kasvattavat häntä ymmärtämään ja kunnioittamaan elämän lainalaisuuksia.” Kasvattajan toimintakulttuuria avaa käsitys, että kasvattajassa nähdään lastentarhan puutteiden poistaja, joka huolehtii sekä taloudellisten että teknisten välineiden kunnossapidosta. Kasvattajaa tarkastellaan myös lasten ystäväenä, ja jos kasvattaja on siihen kyennyt, niin lastentarhassa voidaan luoda kotia muistuttava ilmapiiri. Haas on nimittänyt kasvattajan rikkaaksi lastentarhanopettajaksi.

Talinnassa järjestettiin 29. ja 30. joulukuuta 1939 Täydennyskoulujen opettajapäivät, joihin osallistui 61 lehtoria ja opetusalan asiantuntijaa. Opetusministeriön koulutoimen johtaja V. Alttoa totesi esitelmässään, että vaativan vuoden 1939 on ohjattava kaikki opettajat ja kasvattajat kansallisen kasvatuksen polulle eikä opetus saisi syventää kansakunnan kerrostumista. Pienelle kansalle jokaisen yksittäisen kansalaisen ahkeruudella on erityinen merkitys eikä kansa ei voi arvioida kehitystään yksittäisten huippujen mukaan. Alttoa korostaakin keskinäisen avunannon periaatetta, jonka opettaja pystyy välittämään. Hänen esitelmässään heijastuu lähestyvä sota, joka tuo mukanaan hetkessä elämisen eli ns. yhden-päivän mielialat. Hän kutsui opettajia luomaan lapsissa rakkautta kotipaikkaansa kohtaan ja hakemaan itselleen avustajia ja järjestämään kulttuurikerhoja. Niiden edellytyksenä hän ei pitänyt suurkaupunkeja, vaan kirjoittaja nosti esimerkeiksi Väike-Maarjan ja Võrun toiminnan. Opettajien päivän toisen esiintyjän sanoma vie kuulijat Suomeen, Saksaan ja Englantiin. Ohjelmassa oli myös J. Käis, joka puhuu ryhmätyön puolesta ja esittelee kysely- ja testimenetelmää, jonka avulla oppilaiden suorituksia voidaan parhaalla mahdollisella tavalla soveltaa heidän kiinnostuksenkohteisiinsa. Käis korosti itsenäisen työskentelyn merkitystä ja erilaisten kirjallisuuslähteiden käyttöä. (Kõiva 1939, 231.)

H. Kõiva käsitteli puheessaan koulu-uudistusta ja täydennyskoulutusta. Hänen mukaansa uudistuksen kantavana ideana on työn järjestäminen lapsen tarpeista alkaen, mutta sitä ei saisi ymmärtää siten, että opiskelusta pyrittäisiin tekemään jokaiselle lapselle mahdollisimman helppoa, mukavaa ja samalla pinnallista, jolloin työhön suhtaudutaan leikkinä ja vaikeuksien kohtaaminen koetaan ylivoimaisena esteenä. H. Kõiva toteaa, että lapsille on jaettava parempaa tietoa elämäntavoista, terveistä ja oikeista elämäntavomuksista, korostaen, että vain johdonmukainen ja

haastava työ, oma ahkeruus ja rohkeus auttavat saavuttamaan oikean ja ansaitun kansalaisen aseman omassa maassa. (Köiva 1939, 231.)

5.7 Lastentarhat nuoren Viron valtion tukijana

Pienten lasten koulutusta alettiin taas arvostaa Viron itsenäistymisen jälkeen enemmän. Itsenäisessä valtiossa perustettu ja uusiin vaatimuksiin sovellettu opetus- ja koulujärjestelmä kehitti itselleen Virolle ominaisen toimintakulttuurin. Eri puolella Viroa avattiin kesälastentarhoja ja leikkikenttiä [mängumurud]. Tämän tarkoituksena oli selvittää mihin paikkoihin uusia lastentarhoja pitäisi perustaa. Useissa kaupunginosissa perustetuista kesälastentarhoista ja leikkikentistä kehittyi vakituisesti toimivia lastentarhoja. Kunnanhallitukset ja valtio alkoivat parantaa lastentarhojen tilannetta. Kunnanhallitukset ryhtyivät ylläpitämään lastentarhoja ja tukivat myös järjestöjä ja yksityishenkilöitä lastentarhojen toiminnan rahoittamisessa.

Liilian Kivi (1934–2011), tunnettu opettaja ja tutkija Tallinnan yliopistosta, muistelee Narvassa lapsuudenaikaista lastentarhaa seuraavasti:

Se lastentarha ei ollut sellainen, millaiseksi sen nykyään miellämme. Oli ehkä myös sellaisia lastentarhoja, mutta en tiedä, oliko niitä Narvassa, mutta Tartossa oli... sillä serkkupoikani kävi yhdessä sellaisessa, jossa oli useampi ryhmä ja ne ryhmät olivat isoja. Siellä oli pituussuunnassa levitetystä kuvasta lapsia niin paljon, että en pystynyt niitä laskemaan. Mutta Narvassa toimi lastentarha ihan sillä nimellä. Aamuyhdeksästä kello yhteen päivällä. Tämä lastentarha toimi erään entisen vieraiden kielten opettajan kotona. Asuntoon ei ollut tehty minkäänlaisia muutoksia. Yhteen huoneeseen, olohuoneeseen, jossa oli iso pyöreä ruokapöytä, sinne kerääntyi aamuisin kymmenkunta lasta – poikia ja tyttöjä, jotka eivät käyneet koulua. Leikittiin ja toimittiin kuten tavallista, mutta puhekielenä oli saksa. En muista, että mitään sanoja olisi suoranaisesti opetettu, ne ilmeisesti olivat leikissä mukana. Muistan piirileikkejä, miten rahakolikko kiersi saksankielisen laulun säestämänä, siitä ryhmästä jäi lapsille paljon mieleen. Muistan leikkejä, joissa etsimme esineitä pitkin huonetta, lämpeneekylmenee jne. Meitä ohjattiin sanoilla toiseen suuntaan ja kun esine löytyi, niin laulettiin kehuja loruja. Muistan senkin, että joskus istuimme ison pöydän ympärillä ja silloin meillä oli kirjat. Sen kirjan nimi oli *Kuken in Welt*, katsomme maailmaa. Se oli aapisen tapainen, takana oli jo enemmän luettua, mutta se jäi mieleen, miten se lastentarhan täti tai vanha rouva luki meille ääneen. (Liilian lukee ulkomuistista saksaksi.) Joskus meidän kanssa toimi myös talon vanha isäntä. Opittiin tunnettuja lastenloruja: “eins, zwei, drei Politzei”...ja muuta. Vanhemmat tulivat meitä kello yhden aikaan hakemaan. Koko sen päivän aikana minua häiritsi yksi hetki: kun me aloimme syödä kotoa mukaan otettuja voileipiä. Luulen, että teetä tai mehujuomaa valmistettiin paikan päällä. Minä olin siinä ryhmässä, en muista, olisinko ollut loppuun asti, vuoden verran kaikkein nuorin. Muille lapsille leikattiin leivät tangoiksi, jotta he

eivät söisi liian ahnaasti. Mutta koska minä olin pienin, niin minulle leikattiin nämä tangot vielä kertaalleen pienemmiksi. Näin niitä syötäviä tankoja tuli puolet enemmän kuin muille, toiset haukkasivat leipätangosta, mutta minulle niitä tuli niin paljon. Olin aina viimeinen! Minua ruvettiin sanomaan ”grossmutteriksi“. Ja se on ainoa asia, joka on jäänyt huonona muistona siitä lastentarhasta mieleen... silloin kerroin äidilleni, että olisipa hyvä, jos tulisi vielä joku pienempi lapsi, niin minä en olisi ”grossmutter“ tai ”grossvater“ ja voisin syödä kokonaisia tankoja... (Lilja Kivi 2006.)

Tallinnan kaupunginhallitus otti 1. joulukuuta 1918 vastuulleen entisen Viron Sivistysseuran lastentarhan. Näin perustettiin ensimmäinen Tallinnan kaupungin lastentarha. Lastentarhalle ei aluksi löydetty sopivia tiloja, vaan se joutui muuttamaan usein, kunnes lopulliseksi sijainniksi tuli Koplín ala-asteen rakennus. Ruokailua ei ollut. Lastentarha toimi kello 9–13. Lastentarhojen kysyntä kasvoi ja niiden verkostoa päätettiin laajentaa. Kaupunki otti tässä tarkoituksessa vuonna 1919 haltuunsa Vankien huolenpito -yhdistyksen ja Diakonistien yhdistyksen lastentarhat, joista kehittyivät Tallinnan toinen lastentarha Sookadulla ja Tallinnan kolmas lastentarha Pärnu Maanteekadulla. H. Bauerin nimeä kantava lastenkoti otti vuonna 1920 hallintaansa Lennukikadulla toimineen lastentarhan, siitä tuli Tallinnan neljäs lastentarha. (Järvekülg 1940, 233.)

Ajan myötä ilmeni, että osa-aikaiset lastentarhat eivät helpottaneet työssä käyvien äitien tilannetta ja ne muutettiin vuonna 1924 kokopäiväisiksi lastentarhoiksi [lasteaedadeks], jotka olivat avoinna kello 8–16. Kaupunki avasi lisäksi 5. Lastentarhan Poskakadulla. Nämä lastentarhat saavuttivat suuren suosion, ja tilat kävivätkin pian ahtaiksi, joten vuonna 1928 rakennettiin ensimmäiselle lastentarhalle uusi ajanmukainen rakennus ja vuonna 1930 viidennelle lastentarhalle uusi rakennus. Lisäksi perustettiin ensimmäiset lastenseimet. Vuonna 1929 perustettiin kuudes lastentarha Telliskivikadulle, jota laajennettiin seimellä vuonna 1939. (Emt, 234.)

Tallinnassa toimivat näiden uudistusten lisäksi vielä useiden yksityisten yhdistysten ja yksityishenkilöiden perustamat lastentarhat sekä leikki- ja opetuskerhot [õppekolle], joita kaupunki pyrki mahdollisuuksien mukaan tukemaan. Näiden yksityisten lastentarhojen perustamisen merkittävin syy oli vieraiden kielten opiskelu. Siihen aikaan perustettiin saksalaisia, venäläisiä, ranskalaisia, englantilaisia ja juutalaisia lastentarhoja. Edellä mainitut lastentarhat piti vuonna 1938 opetusministeriön asetuksen nojalla muuttaa viron kielellä opetusta antaviksi lastentarhoiksi. (Emt, 234.)

Varhaiskasvatuksen asioita huomioitiin laajasti myös Pärnun kaupungissa. Pärnun lastentarhoille hankittiin laadukkaat tilat ja asianmukainen kalusto ja toiminta niissä järjestettiin aikakauden vaatimuksia noudattaen. Pärnussa vaikutti E. Järvekülg, joka toimi Viron Lastentarhojen Seuran johtajana [Eesti Lasteaednike Seltsi juhataja].

Pärnun maakunta kehitti ahkerasti lastentarhaverkostoa: maakunnan alueella toimi kesäisin 13–15 leikkinurmikkoa, niistä vanhimmat Kilingi-Nõmmen 1912, Vädran 1918 ja Mõisakülan 1919 kaupungeissa. (PLA [Pärnu Linna Arhiiv].)

Aili Koodin (s.1938), joka toimi Pärnun maakunnan Audrun lastentarhan johtajana (1971–2004) kertoo kokemuksia omasta lastentarhastaan:

...minä siis kävin Pärnun 3. lastentarhaa, Janseni-kadulla, siinä oli kaksi ryhmää. Tämä lastentarha toimi jo Viron aikaan, sen johtajana oli tunnettu Marta Sillaots. Minulla on siltä ajalta paljon kauniita muistoja. Meillä oli joka aamu aamujumppa ja me aloitimme tanssimalla. Olin pienenä hyvin turhamainen ja yritin aina tanssia ovelle, jotta myös muut vanhemmat näkisivät minut. Sinne laitettiin myöhemmin iso, lattiasta kattoon ulottuva Leninin kuva, kun ajat muuttuivat. Se oli outoa meidän mielestämme. Se oli sellainen kiva, valkoisilla liinoilla koristettu lastentarha. Me söimme joka päivä valkoisilla liinoilla katettujen pöytien ääressä, keittokulho keskellä pöytää. Taide oli erittäin tärkeässä asemassa. Sieltä on lähtöisin minun rakkauteni piirtämiseen ja taideharrastukseeni, musiikkiin. Kaikki tämä sai alkunsa jo lastentarhassa. (Aili Koodi 2006.)

Tarton lastentarhakulttuuria muotoilivat vuosina 1925 ja 1926 perustetut Tarton kaupungin kaksi lastentarhaa, vaikka kaupunki sulki toisen niistä jo vuonna 1933. Syyt olivat taloudelliset. Lastentarhat jatkoivat toimintaansa yksityisinä lastentarhoina kaupungin ja opetusministeriön antamalla tuella. E. Järvekülgin tietojen mukaan Tartossa oli vuonna 1940 yhteensä kahdeksan lastentarhaa. Niistä vanhin oli Lastentarhaseuran lastentarha, joka nykyäänkin tunnetaan kansallisen toimintakulttuurin käynnistäjän roolistaan. (Järvekülg 1940, 229–235).

Viroon alkoi tulla yhä enemmän kansainvälisiä vaikutteita. Monet lastentarhat olivat yksityisiä ja kaksikielisiä. Valtio ei vielä tähän aikaan kyennyt järjestämään varhaiskasvatustoimintaa. Heinola Vaasa (s. 1918–2009) muistelee Tarton yksityistä lastentarhaa:

Minut laitettiin lastentarhaan luullakseni viiden vanhana. Se lastentarha oli hyvin mielenkiintoinen. Sitä pitivät kaksi naista, kaksi sisarta. Heidän sukunimensä oli Schaffe, ehkä saksalaisittain Schaf, mutta se äännettiin ranskalaisittain Schafee. En usko, että nimi olisi ollut saksalaisittain Schaf, sehän tarkoittaa lammasta. Toinen, Korgi Schafee, piti opetusta saksan kielellä ja toinen oli Meeri Schafee ja hän piti opetusta ranskan kielellä. He asuivat Tartossa Kastani-kadulla... aina, kun kuljen sen paikan ohi, katson lämpö sydämessä tätä taloa. Schafee-rouvien asunto sijaitsi toisessa kerroksessa. Heillä oli viisi huonetta, talo oli iso, ja siinä oli aikaisemmin asunut kartanoherra, hyvin rakennettu talo. Toisessa huoneessa oli madam Meeri ja toisessa madam Korgi. Minä olin silloin madam Korgin oppilaana. (Heinola Vaasa 2005.)

Tarton Midrimaa-lastentarhan pitkäaikainen johtaja Melanie Lepner (1924–2011) muistelee omia lastentarha kokemuksiaan Valgasta vuodelta 1930:

Kävin Valgassa lastentarhassa, josta minulla on vain hyviä muistoja. Minulla oli sellainen puinen pieni laukku, siinä oli voileipä. Se oli saippuatehtaan lastentarha. Siellä oli rouva Herman. Lastentarhassa olivat johtaja ja hoitajatäti, joka keitti kaakaota. Se oli yksityinen lastentarha, kaupungin keskustassa. Siellä oli iso sali, jossa järjestettiin laululeikkejä..(--). Meidän opettajat olivat Kehtnan koulusta ja sitten myös Tartosta. Kirjallisuutta tuli Saksasta - Fröbel. Aina rakentamista ja kokoamista. Oli tunteja, oli voimistelua musiikin säestämänä. Johtaja soitti pianoa, opetti lauluja, piirustusta. Teimme ulkona luonnon materiaaleista erilaisia esineitä. Rannerenkaita. Äiti sanoi, että olin lapsena kuin karnevaali. Olin aina laittanut nauhoja korvien taakse. Opetettiin punontaa, punoimme koreja, teimme tikuista erilaisia asioita. (Melanie Lepner 2005.)

Tuon ajan lastentarhakulttuurin tärkein toimintamuoto oli uskonnollinen kasvatus. Lapsilta vaadittiin useita taitoja: luku-, kirjoitus- ja laskutaitoja sekä vieraiden kielten taitamista ja käsityötaitoja. Kuri oli ankara. Kaikki, mikä nykyään vaikuttaa puutteelta, oli silloin normaalia ja uudistusmielistä. Toimintakulttuuri ilmensi silloisen aikakauden henkeä ja menetelmiä.

Vaikka poliittinen tilanne oli erittäin vaikea, juhlittiin 28. kesäkuuta 1940 F. Fröbelin lastentarhan 100-vuotispäivää. Valittiin juhlien järjestystoimikunta, johon ottivat osaa Viron lastentarhojen seura, Kotikasvatuksen instituutti ja Viron lastensuojelusäätiö. Saman vuoden toukokuussa järjestettiin juhlat Tallinnassa Kotitalousinstituutin tiloissa. Tallinnan taidetalossa järjestettiin näyttely ”Lapsi kehdestä koulun penkille”. Kaikissa Viron kaupungeissa järjestettiin juhlatilaisuuksia, näyttelyitä ja lastenjuhlia. Tapahtumia tukivat Viron lastentarhanopettajien yhdistyksen puheenjohtaja Elli Järvekülg, maisteri A. Elango ja lastensuojelun tarkastaja tri Aliide Vooremaa. (Valdma 1940, 227.)

Itsenäisen Viron kausi oli lastentarhakulttuurissa sisällöltään hyvin runsas. Lastentarhanopettajien oma innostus, ahkeruus ja tahto tehdä lastentarhakulttuurista Viron kulttuuria arvostava oli tärkeässä asemassa. Tärkeää oli myös yhteistyö muiden maiden, kuten Suomen, Saksan ja Itävallan kanssa. Järjestettiin kansainvälisiä seminaareja ja käännettiin kasvatustieteellistä kirjallisuutta viron kielelle.

5.8 Toimintakulttuuri kesälastentarhoissa

Vakituisesti toimineiden lastentarhojen rinnalla toimivat Viron itsenäisyyden aikana myös kesälastentarhat. Niiden työaika oli lyhyt ja ajoittui kesään, joten vain osa

opetussuunnitelmasta pystyttiin toteuttamaan. Tärkeintä oli leikkiä yhdessä vapaassa luonnossa.

Lindmaa (2007) kuvaa, että Järvakandissa aloitettiin vuonna 1926 lehtilasin valmistus. Siellä asuneiden ja aktiivista yhdistyselämää viettäneiden nuorten perheiden aloitteesta perustettiin Järvakandissa toukokuussa 1926 Lasitehtaan opetusyhdistys, josta tuli paikallisen yhteiskunnallisen elämän keskus. Järvakandissa toimivat teatteriseura, puutarhaseura, orkesteri, ja siellä järjestettiin erilaisia kursseja ja yleisötapahtumia. Vanhempien kodit olivat usein kaukana ja sukupolvien väliset yhteydet olivat heikentyneet, joten monilla nuorilla perheillä ei ollut ketään, kenen hoitoon lapset olisi voinut jättää työpäivän ajaksi. Järvakandin lasitehtaan opetusyhdistyksen varsinaisessa kokouksessa 31. maaliskuuta 1935 Arnold Dettenborg nosti esille kesälasterahojen tarpeen ja keräsi listan tätä palvelua tarvitsevista. Opetusyhdistyksen hallitus järjesti 1. toukokuuta 1935 kokouksen, jossa yhtenä asialistan kohtana oli lastentarhan perustaminen. Koska lapsia oli riittävästi eli 30, niin yhdistyksen hallitus päätti tukea lastentarhan perustamista. Yhdistyksellä itsellään ei ollut varaa ylläpitää lastentarhaa. Sen johdosta päätettiin kääntyä paikallisen tehtaanjohdon ja Harjun Maakuntakoulun hallituksen puoleen. Lastentarhan johtajan palkaksi määrättiin 60 kruunua kuukaudessa. Työpaikkailmoitus lähetettiin sanomalehteen ja viran haltijaksi valittiin Adelheid Petrov-Pikkof. Järvakandin lastentarhojen perustamisvuosi oli 1935. Myös vuonna 1936 järjestettiin kesälasterahoja ja ne toimivat tuolloin kaksi ja puoli kuukautta.

Kesälasterahojen tavoitteena oli lasten vanhempien tukeminen kiireisenä työaikana, mutta lastentarhoja pidettiin myös lasten kannalta turvallisena ympäristönä. Ne auttoivat ehkäisemään ”kadun vaikutusta” ja suojasivat lapsia mahdollisilta tapaturmilta. Pienen kansan jokainen lapsi on arvokas ja asukasluvun turvaamisen ja kunnollisen kasvatuksen kannalta myös kesälasterahojilla oli suuri merkitys. Opetusministeriö arvosti niiden toimintaperiaatteita ja pyrki siksi edesauttamaan niiden perustamista. Opetusministeriö myös tuki kesälasterahojen perustamista maksaen puolet niiden kustannuksista. Kesälasterahojen perustamisen yhteydessä piti noudattaa Lyhytaikaisille kotikouluille [lühiajalised kodukoolid] asetettuja vaatimuksia (RT 1938, 97, 838; HM Teataja 1938, 25). Koska lastentarha toimi joka kesä, niihin piti soveltaa Yksityisistä oppilaitoksista annetun lain (SK VI 1938, 1, 12; RT 1927, 97, 74) vaatimuksia. Kesälasterahoja toivottiin erityisesti taajamiin ja pikkukaupunkeihin, joissa ne toimisivat kesäkuusta elokuuhun. (Lindmaa 2007).

Kõivumägi toivoi myös kunnanhallitusten tukea kesälasterahojen perustamiselle. Kesälasterahojen johtajan virkaan ehdotettiin

lastentarhanopettajaseminaarista valmistunutta henkilöä, mutta jos sellaista ei olisi saatavissa, niin työstä arveltiin suoriutuvan myös tavanomaisista seminaareista ja kasvatustieteellisiltä laitoksilta valmistuneiden työntekijöiden. Kõivumägen mukaan kesälastentarhojen järjestäminen estäisi varhaiskasvatuksen puutteellisuudesta aiheutuvia ongelmia. Siksi hän toivoi niiden osaksi suurempaa huomiota. (Kõivumägi 1940, 288–290.)

E. Lenderin yksityisestä seminaarista (Lender 2010) valmistunut Leida Volk (1914–2006) perusti kesälastentarhan ja kuvaa perustamisajankohtaa seuraavasti:

Minun seurakuntani kirkkoherra pyysi minut sunnuntain jumalanpalveluksen jälkeen luokseen ja ehdotti, että järjestäisin kirkon pihalla kylälaisten lapsille lastentarhan... Olin juuri Tallinnan koulusta palannut ja ehdotus ilahdutti minua suuresti. Kirkkoherra ei asettanut minulle minkäänlaisia vaatimuksia, koska hän tiesi, että olen valmistunut Lenderistä... (Leida Volk 2005.)

Järva-Peetrin seurakunta päätti järjestää kesäisen lastentarhan, eli leikkikenttätöimintää, seurakuntatalon pihalla. Seurakunnan hallituksen pöytäkirjassa lukee, että silloinen urkuri Leida Volk sai tehtävän hoitaakseen. Hän kuvaa sitä seuraavasti:

Olinhan itse aloitteen tekijänä. Oli jännittävää kokeilla, miten suoriudun siitä. Tilat löytyivät seurakuntatalosta.. Ja hyvin sopivat. Talossa oli iso sali ja taloa ympäröivät puutarha ja puisto olivat kaikkiin puolin sopivia. Olin johtaja, kasvattaja ja siivoaja. Rovasti antoi minulle ison pitkän pöydän seurakunnan tiloista ja pitkät penkit. Niillä oli mahdollista kirjoittaa, piirtää, tehdä töitä ja ruokailla. Lapset hakivat ruoan kotoaan. Opetus ja kasvatus olivat maallisia, mutta jotta siihen tulisi hieman kirkollista vivahdetta, luimme ennen ruokailua Isä meidän -rukouksen. Ensimmäisellä viikolla oli viisi lasta. Eräänä päivänä näin, että, ruispeltojen välistä tietä pitkin tulee rovasti, iloinen ilme kasvoillaan, seurakunnantaloa kohti. Ja tuli suoraan meidän lastentarhaan, meille työn aloittamisen johdosta Jumalan siunausta ja hyvää alkua toivottamaan. Mutta kun hän näki, että meitä on niin vähän, hän totesi, että ei kannata vaivata itseään näin kesäaikaan. Mutta minä jatkoin yrittämistä. Aloitimme kello 10. Kello 12 oli lounas. Meillä oli joka päivä tunti joko piirustusta, liimaamista tai teimme jonkin työn. Tanssimme ja leikimme laululeikkejä. Lauloimme ja teimme kävelyretkiä. Kun olimme olleet yhdessä kolme tai neljä viikkoa, niin piti miettiä ja valmistella juhlaohjelma. Opimme tansseja ja näytelmän. Muistan, että eräänä kesänä esitimme näytelmän ”Anssi ja aapinen” ja toisen kerran ”Pikku-Pillen“. Näin sitä kesti kolme kesää 1937, 1938, 1939. Lapsia tuli jatkuvasti lisää ja lopulta heitä oli 33. (Leida Volk 2005.)

Seuraava esimerkki kesän lastentarhasta tulee Iisakun silloisen kirkkoherran Voldemar Kuljusin muistelmista vuosilta 1934 ja 1935. Lastentarha sijaitsi silloisessa koulurakennuksessa, joka nykyisin toimii Iisakun museona. Lastentarha olikin nimeltään Iisakun kesälastentarha. Sillä ei ollut yleistä ohjelmaa tai suunnitelmaa,

vaan päällimmäisenä tavoitteena oli lasten viihdyttäminen. Suurin osa ajasta leikittiin ja laulettiin kristillisiä lauluja, mutta tehtiin myös työtä. Opetusta tai koulun valmistautumista lastentarhassa ei ollut. Lapsille ei valmistettu myöskään ruokaa, eivätkä he nukkuneet päiväunia. Lastentarhassa oli eri-ikäisiä lapsia. He leikkivät kotoa haetuilla leikkikalulla. Tärkeä osuus oli laulamisella ja nikkaroinnilla. Toiminta tapahtui enimmäkseen ulkona. Lastentarhan kysyntä oli kuitenkin hyvin pientä, sillä maalaisperheissä oli usein monta sukupolvea ja lapset jäivät isovanhempien hoitoon. Lastentarha toimi sen johdosta vain lyhyen ajan – muutaman kesän. Tätä kesälasterarhaa voidaan kuitenkin pitää Iisakun lastentarhakulttuurin edelläkävijänä. (Taar 2007, 24.)

Eräs ensimmäisistä ihmisistä, jotka tukivat ja arvostivat varhaiskasvatusta, oli tunnetun näyttelijän Helend Peepin puoliso Ellinor Peep. Hän toimi Iisakun kuusiluokkaisen ala-asteen opettajana. Hän järjesti pikkulapsille kerhotoimintaa, ohjasi tanhuryhmää ja ompeli itse lapsille kansallispukuja. Hän oli Iisakun alueen kesäisen lastentarhan ainoa opettaja. Hänelle myönnettiin vuonna 1938 vanhemman opettajan nimitys. (Taar 2007.)

Viron Koulussa huomioitiin kesäisten lastentarhojen lisäksi myös lastentarhojen leikkikentät. Leikkikenttien olemassaoloa ja niiden perustamista pidettiin lapsen kehitykselle tärkeänä, ja samoin luonnossa toimimista (Vool 1940, 203–205).

Kesälasterarhojen järjestäminen on Virossa nykyäänkin työssäkäyville vanhemmille tärkeää, vaikka ongelmina ovat usein tarhan vaihto ja paikkojen niukkuus. Oleellista on säilyttää lapsilähtöisen kasvatuksen periaatteet.

5.9 Lapsuus ja lasten oma kulttuuri Viron tasavallassa

Viron itsenäisydenaika on ollut virolaisille itsenäisen valtion ihanteellinen aikakausi. Nuorella valtiolla ei ollut kuitenkaan mahdollisuuksia varmistaa kaikille lapsille lastentarhapaikkaa. Työ oli kasvatuksessa tärkeässä asemassa, koska lapsetkin joutuivat osallistumaan työntekoon. Haastatellut arvostivatkin työtä ja työntekoa asiana, josta on apua elämässä ja kaikenlaisissa suorituksissa. Moni haastatelluista kertoi muistoja omasta lapsuudestaan. Vierailin tunnetun virolaisen kasvatustieteilijän Kanni Indren (1930–2008) luona hänen 75-vuotisjuhliensa aikana ja hänen ensimmäiset lauseensa ennen varsinaista haastattelua olivat: ”olen onnellinen, että pystyn työskentelemään”.

Indre (2005) kertoi omasta lapsuudestaan seuraavasti:

Synnyin ja kasvoinkin maatilalla Viljandin lähellä. Siellä elin varhaisen lapsuuteni, joka muovasi minusta sellaisen ihmisen, joka pitää elämässään tärkeimpänä vain työtä, työtä, työtä. Koen itseni omassa mielessäni arvokkaaksi, kun minulla on työtä ja teen työtä. Koen työn tarvetta jopa lepopäivinä. Mistä tämä on lähtenyt? (--)Kaikki paikat olivat täynnä työtä – kun työ päättyi, piti mennä mamman luo. Ja heti töihin! Näin lapsuudessani sisäistin sellaisen alitajuisen asenteen, että elämä ei ole mikään leikki. Myöhemmin, kun tein tutkimusta kouluvalmiudesta, niin erotin työn ja leikin toisistaan. Oli niitä, jotka olivat siltä osin eri mieltä. Minun mielestäni työ on sitä, mitä pitää tehdä johdonmukaisesti loppuun ja josta on jollekulle hyötyä. Minun äitini ei antanut minulle milloinkaan vapaata. Jopa Uuemöisan altaaseen uimaan menemiseen saimme aikaa hyvinkin rajoitetusti. Piti lähteä juoksujalkaa altaalle, käydä uimassa ja lähteä juoksujalkaa paluumatkalle. Näin se oli lapsuudessani – vaadittiin! Se on syvällä sisimmässäni, nämä lapsuuden vaatimukset. En ole tietoisesti niitä itsestäni torjunut, vaikka tiedänhän, että toisinkin on mahdollista. (Kanni Indre 2005.)

Indre korostaa haastattelun aikana työn merkitystä omassa elämässään, miten paljon lapset joutuivat työtä tekemään, ja kuinka vähän maalaislapset saivat vapaata aikaa leikkimiseen. Koska tietoa lastentarhoista oli saatavissa myös maaseudulla, lapset olisivat halunneet päästä lastentarhaan. Varhaiskasvatuksen parissa toimineet haastatellut korostavat maalaiselämää ja luontoa, mutta kaipaus kaupungin kulttuurin ja niiden lastentarhojen kokemiseen nousee esiin Kanni Indren haastattelun seuraavista osista:

...koska asuin maalla, kaupungin rajalla, maatilalla. Olin jatkuvasti tilan töissä mukana, olen ollut karjapaimenena, hoitanut puutarhaa, kerännyt sioille punajuurenlehtiä. En tiedä lapsuuden lastentarhasta yhtään mitään. Kyllä niitä siellä Viljandissa oli. Tai minulla on ehkä hieman epätarkka mielikuva niistä, ajatus, että kyllä lapsilla saattoi siellä olla mukavaa. Tapaavat toisiaan! Oi miten silloin yhdessä leikitään, ei tarvitse paimentaa karjaa eikä kitkeä vihanneksia. Sellainen muisto minulla on unelmista. Kyllä sitä kuuli, että lapset kävivät lastentarhassa. Jotkut lapset lähetettiin, sukulaiseni lapsi myös, sitä sanottiin koloniaksi, kesän ajaksi. Silloin taas ajattelin, että nyt he kesällä yhdessä lähtevät. Käyvät uimassa. Miten me sieltä maalta pääsisimme. Sellainen lapsen unelma. (Kanni Indre 2005.)

Kokeneen lastentarhan johtajan Asta Eirandin (s. 1923) haastattelussa korostuu kotipaikan merkitys ja leikin tärkeys hänen valitsemassaan ammatissa. Viron itsenäisyyden ajan lapset kaipaavat leikkiä ja leikkikavereita:

Meidän kotipaikassamme oli paljon lapsia. Minun kotitaloni sijaitsi Viljandissa Kungla-kadulla, jossa oli omakotitaloja. Samalla kadulla asuivat myös kaksi tätiäni lapsineen. Kaikki lapset meidän pihalla pelasivat palloa, meillä oli iso piha. Minä pidin pienempien kanssa leikkimisestä. Tunsin itseni kovin ylpeäksi, kun työnsin rattaita. Leikkikaluna meillä olivat lähinnä kangasnuket, mutta kesällä valmistimme itse oksista leluja. Meillä oli iso koivu, jonka alle rakensimme pihaan sellaisen paikan, jonka

vuorasimme sammalella (se oli ikään kuin huone tai talo) ja leikimme siellä itse valmistetuilla nukeilla. (Asta Eirand 2005.)

Viljandin yksityisestä lastentarhasta kertoo Asta Eirand, entinen lastentarhan johtaja. Hänen muistelunsa sivuavat saksankielisiä lastentarhoja Virossa:

Viljandissa Meeme-katu 7:ssä oli saksalainen lastentarha. Ruokaa lapsille ei tarjottu, siellä käytiin vain leikkimässä ja kieltä opiskelemassa. Siellä oltiin puoli päivää. Minun kadultani yksi lapsi kävi siellä ja minä kävin usein hakemassa häntä. Lastentarha vaikutti melko yksinkertaiselta. Tärkein tavoite oli saksan kielen opettaminen. Sikäläinen suhtautumistapa oli leikillinen, jotta lapset houkuteltaisiin toimintaan mukaan. Paljon oli lukemista ja myös kaunokirjoitusta alettiin harjoitella. Siellä oli Aleksandra Hendrikson. Johtaja kyyditettiin vuonna 1949 Siperiaan. (Asta Eirand 2005.)

Kasvatustieteen tohtori Inge Unt kertoo lapsuudestaan Tallinnassa, hän lapsuusmuistelmissaan nousee esiin perheen merkitys, jossa lapsille pyrittiin välittämään lapsuudessa monipuolisen kehittymisen mahdollisuuksia:

Olen syntynyt Tallinnassa, olen neljännen polven tallinnalainen. Vietin ensimmäiset neljä vuotta siellä, missä on Kaasanin kirkko, sitä vastapäätä on Olümpia-hotelli (--) Isäni oli satulaseppämestari ja äitini oli työskennellyt nuorempana ompelijana, kun minä synnyin, hän jäi kotirouvaksi. (--) Olen iäkkäiden vanhempien lapsi. Kun isäni tuli hakemaan minut lastentarhasta, eräs kasvattaja sanoi, että isoisä tuli! Minulla on lapsuudesta ja vanhemmistani hyvin lämpimiä muistoja, minulta ei vaadittu työsuorituksia ja annettiin lukea niin paljon kirjoja, kuin ikinä halusin. (Inge Unt 2008.)

Entisten lastentarhassa työskennelleiden ihmisten tarinoista huokuu kaupunkilainen kulttuuri. Tallinnan kasvatustieteellisen seminaarin museotyöntekijä Õie Haavik (2008) muistelee omaa haavettaan lastentarhaan pääsystä ja omaa arkeaan lastentarhassa:

Olen syntynyt Sindin kaupungissa. Se oli silloin vielä taajama, Sindi sai kaupungin oikeudet vuonna 1938... Isäni ja äitini olivat maalta lähtöisin, heistä tuli tehdastyöläisiä. Isä aloitti 1930-luvun lopulla talon rakentamisen. Muutimme taloon, kun siitä olivat valmiina vain keittiö ja yksi huone. Kun olin neljä tai viisi, aloitin lastentarhassa käymisen. Halusin kovasti lähteä sinne ja äiti minut sinne vei. Muistan jopa sen, mitä minulla oli päälläni. (--). Emme nukkuneet lastentarhassa. Lastentarhan talossa oli johtajan huone ja talonmiehen asunto. Siellä oli vaatenaulakko. Vessa oli sellainen pitkä tila, jossa lattiassa oli 5-6 reikää(...) Vesivessoja ei ollut. Toiminnasta muistan laulamisen. (Õie Haavik 2005.)

Lapsuusajan muistelmat Viron itsenäisyyden ajalta jakautuvat kotikasvatuksesta kertoviin esimerkkeihin ja lastentarhakokemuksiin. Kotikasvatuksessa nousee esiin työn merkitys lapsuudessa, esivanhempien valmistamat lelut, yhdessä perheessä vietetty aika ja lastentarhassa käymiseen liittyvät unelmat. Lastentarhassa käyneet lapset muistelevat kasvattajiaan, lastentarhan tiloja ja kesäisiä lastentarhoja sekä siellä järjestettyjä tunteja, erilaisia ulkoilmatoimia, juhlia ja vieraiden kielten opiskelemista. Liilian Kivi ja Asta Eirand lausuiivat minulle myös lastentarhassa oppimiaan runoja. Valtion panostuksesta lastentarhojen toimintakulttuurin tukemiseen kertovat myös valokuvat, joissa silloinen presidentti Konstantin Päts vieraili lastentarhassa ja antoi lapsille lahjaksi hopealusikan.

5.10 Avaintapahtumat kansallis-aatteellisen lastentarhan kehittämisessä Viron tasavallassa

Viron kansallinen lastentarha kehittyi virolaisten halusta luoda lapsen etujen mukainen kasvuympäristö. Kansallinen lastentarha syntyi suurelta osin hyvin koulutettujen virolaisten innostuksen ja aatteellisuuden ansiosta. Lastentarhan juuret ovat suorassa yhteydessä ympäröivän maailman laajempiin kehityskaariin. Viron tasavallan aikana toiminnassa oli monenlaisia lapsille tarkoitettuja laitoksia mm. päiväkotuja, lastenseimiä, kesäisiä leikkinurmikoita, lastenpuistoja ja leikkikenttiä. (Kiitam 1998, 9.)

Lastentarhojen rahoittajina oli 19 tapauksessa kunnanhallitukset, 45 lastentarhan kohdalla erilaiset yhdistykset ja 14 kohdalla yksityishenkilöt. Näistä tiedoista voidaan myös nähdä, että päivähoidossa olevien lasten lukumäärä ei ollut suuri ja lastentarhoja perustettiin melko hitaaseen tahtiin. Joissakin kaupungeissa ja maakunnissa ei ollut yhtään lastentarhaa. (Järvekülg 1940, 234.)

Keskiluokan keskuudessa ajateltiin, että lastentarhat olivat köyhistä oloista kotoisin oleville lapsille tarkoitettuja hoitolaitoksia. Toinen väärinkäsitys oli, että lastentarhat olivat vain lasten valvontaan tarkoitettuja laitoksia. Lastentarhoja mainostettiin kuitenkin nimenomaan keskiluokalle ja niiden tärkein tavoite oli lasten kasvattaminen ja kehittäminen leikin kautta. Lastentarhojen piti kyetä luovuttamaan lapsi koululle sellaisena, että hänestä voisi kasvaa itsenäinen ja toimintakykyinen henkilö. (Käskkirjad ja Juhendid 1968/3.)

Itsenäisyysajan lastentarhaa kuvaa myös lastentarhakulttuurin läheinen yhteys yhteiskunnallisiin muutoksiin. Lastentarhassa syvennettiin tiettyjä järjestys- ja käyttäytymissääntöjä. Tämä ilmeni vaatimalla yhteiskunnallisten tapojen

noudattamista, toistamalla ja muistuttamalla niistä usein, antamalla lapsille hyviä malliesimerkkejä sekä muiden lasten että myös kasvattajien taholta. (Haas 1940a, 225–229.)

Kyseistä ajanjaksoa voi tulkita tahtona tarjota lapsille uusia erilaisia kehittäviä vaihtoehtoja lastentarhan eri toimintamuotojen kautta. Globaalitasolla etsittiin varhaiskasvatusta koskevasta kirjallisuudesta ja kansanvälisten koulutusten kautta tähän oppia. Tutkimuksen elämäkerrallisissa haastatteluissa tulee esille niin yksilön kuin yhteiskuntatason näkemys lapsuuden arvosta ja lastentarhakulttuurin tärkeydestä Viron tasavallan aikakaudella. Taulukko 3 kuvaa itsenäisen Viron historiallisia avaintapahtumia Viron tasavallan aikana.

Taulukko 3. Historialliset avaintapahtumat Viron tasavallan aikana

1918 - 1940

AIKA	TAPAHTUMA JA HENKILÖT
1918	- Viron tasavalta itsenäistyi. Isänmaallisuus. Lapsenomaisuus. Lapsiperäisyys - F.Fröbel, M.Montessori. - Uudistuspedagogiikka. - Eesti Lasteaednike Selts (Viron lastentarhanopettajien seura), johtaja Elli Jögever
1918	- C.H.Niggol Tegelik kasvatus" ("Todellinen kasvatus"), „Kasvatus enne kooli" ("Kasvatus ennen koulua") - „Kasvatus" -lehdessä esiteltiin saksalaista uudistuspedagogiikka, erityisesti G.Kerschensteinerin „työkoulun" teoriaa. Venäjälle julkaistiin 16. lokakuuta "yhteisen työkoulun julistus"
1919	Opettajien seminaari Tartossa, Tallinnassa, Rakveressa
1919	Tallinnan opettajien seminaari. 1. heinäkuuta 1919. Tallinnan kaupungin tyttöjen kaupallisen gimnaasion tiloissa.
1920-1927	Tarton lastentarhanopettajien seminaari. C.H.Niggol. Harjoittelulastentarha Maria Niggol
1921	Marta Haas valmistuu Tarton lastentarhanopettajien seminaarista ja saa asianmukaisen ammattitodistuksen
1918	Tallinnan 1.lastentarha Koplissa
1921	C.H.Niggol. (1851-1927)"Kasvatus enne kooli" ("Kasvatus ennen koulua", 1921)
1921	Opettajien seminaari Võrussa, Uuemõisassa. Võron seminaarin rehtoriksi tulee J.Käis (1885-1950)
1921	Opettajien päivä. Opettajien 5. konferenssi. "Työkoulun" säännöt.
1922	Tallinnan kasvatustieteellisen museon perustaminen.
1922	Viron opettajien liiton järjestämä 1. kasvatustieteellinen viikko. Työkoulun teoria ja käytäntö. Lehtoreina saksalaiset koulun uudistajat.
1922	V.Lenin malliesimerkinä. Roza Luxemburg, Karl Liebknecht ja A.Lunatšarski.
1923	Sakun kotitalouskoulu
1923	Viron nuorison raittiusliitto
1923	C.H.Niggol korostaa artikkelissaan „F.Fröbel ja M.Montessori" M.Montessorin menetelmää tieteen ja käytännön kannalta, vertaa Fröbelin ja Montessorin kasvatusta ennen koulua kotona ja lastentarhassa
1924	2. kasvatustieteellinen viikko. Lehtorit Berliinistä ja Leningradista.
1925	Kehtnan korkeampi kotitalouskoulu sivistyneiden emäntien kotitalousaineiden opettajien ja ohjaajien kouluttamiseen.
1925	E.Treffnerin puhe 3. valtakunnallisessa naisten konferenssissa, aiheena lastentarhojen tärkeys, F. Fröbel.
1920-LUKU	Lastentarhoissa ei ollut minkäänlaista yleistä kehysopetusohjelmaa. Jokaisen laitoksen johtaja laati oman vuosi- ja päiväsuunnitelman. Opettajat pitivät päiväkirjaa.
1927-1932	Õ.Ploompuu-Van-Nest siirtyi opiskelemaan Yhdysvaltoihin. Sai kandidaatin oppiarvon lastenkasvatuksen alalla.
1927	Akateeminen maatalousseura perustaa "Taluperainne"-lahden. Toimikunnassa mm. E.Treffner.
1928	Tallinnan Pedagogium (Vene 22), johon hyväksyttiin opiskelijoiksi gimnaasion suorittaneita, jotka saivat kahden vuoden aikana opetusta eri taitojen käsityö, laulu, puutarhan, opettamiseen.

AIKA TAPAHTUMA JA HENKILÖT

1929	Tallinnan 6. lastenpäiväkoti, Telliskivi-kadulla.
1930	„Opetajate Leht“ (”Opettajien lehti”) -lehti yksityishenkilöiden aloitteesta. (A.Janson, J.Rummo, J.Elango, J.Tamm, N.Andresen)
1930	A.Elango (1802-1904) „Lapsepõlv ja iseloom“ (”Lapsuus ja luonne”)
1930	Tallinnan 6. lastenpäiväkodin ajanmukainen rakennus, lasten seimi.
1932	Viron raittiusseuran yhteydessä toimiva kodinkasvatustoimikunta järjestää radioluentoja lastenvanhemmille
1933	Õ.Ploompuu-Van Nest toimii Viron lasten ystävien seuran yksityisessä lastentarhassa. Järjestettiin äitien kursseja.
1934	Pedagogi J.Tork –henkinen eliitti.
1935	E.Lenderin lastentarhaopettajien yksityisseminaari
1935	J.Käis. Merkittävä menetelmistä kertova teos ”Isetegevus ja individuaalne tööviis” (”Itsenäisyys ja yksityinen työtapa”)
1936-1940	Kotikasvatuksen instituutti. A.Elango. Neuvonantajina Ella Treffner, Ölme Ploompuu-Van Nest.
1937	Avattiin Tallinnan opettajien seminaari. Lastenkasvattajien linja perustaminen Viron naisliiton toimesta Kotitalouden instituutissa, kotikasvattajien-lastenhoitajien luokka ylioppilaille.
1938-1940	Valtakunnalliset opettajien täydennyskurssit. Järjestäjänä J.Käis. Yhteyksien kehittäminen Baltian maihin. (Federation Internationale des Associations d’Instituteurs) perustettu 1926 Pariisissa. Järjestettiin yhteisiä Viro-Suomi koulukonferensseja Helsingissä ja Tallinnassa.
1938	Opetusministeriön määräys muuttaa lastentarhat vironkielisiksi
1930	Opettajien ylimääräinen 10. konferenssi
1936	Opettajien kamari, jossa oli myös lastentarhanopettajien yksikkö.
1939	Marta Haasin artikkeli ”Eesti Kool” (”Virolainen koulu”). Mielikuvia Puolan, Saksan ja Ranskan lastentarhoista ja päiväkodeista
1940	Eesti Lasteaednike Selts tähistab haridusministri osavõtul Eesti lasteaegade 100. aastapäeva.
1940	A.Elango.100 vuotta lastentarhan kehitystä. Eesti Kool, nro 4.
1940	- L.Raud-Nurkse. Artikkel „Virolainen koulu” -lehdessä Friedrich Fröbel ja Maria Montessori. - Marta Haas. Artikkel ”Kasvatus ennen koulua”). Nykypäivän lastentarha kasvatustekijänä.

6 NEUVOSTOVIRON YHTEISÖLLINEN KASVATUS -AIKUISLÄHTÖINEN TOIMINTAKULTTUURI

6.1 Neuvostoviron kulttuurinen, ideologinen ja kasvatustieteellinen todellisuus

Moskova syytti kesäkuussa 1940 ilman perusteita Viron, Latvian ja Liettuan hallituksia Neuvostoliiton kanssa solmitun keskinäisen avunannon sopimuksen rikkomisesta ja siirsi sen johdosta Puna-armeijan uusia yksiköitä Baltian maihin. Kahdeksantuhatta neuvostosotilasta merkitsi koko maan miehittämistä. Näiden voimien tukena toteutettiin 21. kesäkuuta vallankaappaus, jonka seurauksena valtaan siirtyi Moskovan johtama vasemmistohallitus. (Vahtre, Laar & Valk 1989)

Viron perustuslaki ja vaalilait ohittamalla valittiin parlamentti eli Riigikogu, joka julisti Viron 21. heinäkuuta neuvostotasavallaksi ja anoi liittymistä Neuvostoliittoon. Tämä toiminta oli ristiriidassa kansainvälisen oikeuden ja Baltian maiden solmimien sopimusten kanssa.

Valta siirtyi kommunistiselle puolueelle. Talouselämä alistettiin Moskovaan keskittyneelle johdolle. Myös varhaiskasvatuksessa piti noudattaa Neuvostoliitossa vallinnutta isänmaallisuutta ja internationalismia. Vuoden 1940 *Nõukogude Kool*-lehden (Neuvosto-koulu) mukaan lasten leikeistä pitää heijastua aikakauden tärkeimmät tapahtumat ja sankarillisuus. Niinpä olivatkin lastentarhaikäisten lasten leikkien sisältönä Papaninin tutkimusaseman ajelehtiminen Pohjoisnavalla, Tškalovin, Volga-Moskova-kanavan rakentaminen, Moskovan maanalainen rautatie, sankarillisen Espanjan kansan taistelu miehittäjiä vastaan, Puolan herrasväen tuhoaminen sekä meidän veljeskansojen valkovenäläisten ja ukrainalaisten vapauttaminen herrojen ikeen alta sankarillisen Puna-armeijan toimesta.

Erityisesti panostettiin Neuvostoliitolle tärkeän raskaan teollisuuden kehittämiseen. Teollisuus- ja kauppayritykset, iso osa taloista ja yli 30 hehtaarin maatilat kansallistettiin. Maataloustuotannon määrä laski rajusti. Rahauudistus mitätöi säästöt. Kansalaisyhteiskunta purettiin ja oikeus järjestäytymiseen poistettiin. Kaikilla toimialoilla kohosi merkittävään asemaan marxilainen ideologia. Tuhat ihmistä vangittiin kodeissaan ja vuonna 1941 kyyditettiin kymmenentuhatta

virolaista. Silloisia aikoja kuvaa Tallinnan kasvatustieteellisen seminaarin rehtori Mare Peil (s.1936) seuraavasti:

Kun isä vangittiin ja vietiin vuonna 1944 Siperiaan ja isoäiti vietiin vuonna 1949 myös. Kultakaivokseen. Karkotettiin. Kuten kulakeille kuuluikin tapahtua. Sen jälkeen meillä ei ollut enää kotia. (Mare Peil 2005.)

Teollisuuden kehityksen myötä perustettiin uusia lastentarhoja. Endlakadulla sijaitsevan Muumipere-lastenseimen entinen työntekijä ja nykyinen johtaja Marika Hallikman (s. 1959) muistelee:

Kun niitä taloja Endlakadulle rakennettiin, ne olivat asuntoloita (...) paljon työvoimaa haettiin Neuvostoliitosta, heillä ei ollut missä asua ja mihin viedä lapsensa hoitoon. (Marika Hallikman 2005.)

Sodan alkaessa käynnistettiin liikekannallepano ja 30 000 miestä lähetettiin Puna-armeijan riveihin. Sotilaalliset hävitysjoukot sovelsivat poltetun maan taktiikkaa. Neuvostovalta vaihtui syksyllä 1941 saksalaismiehitykseen. Sota aiheutti laajoja tuhoja. Saksalaisia tervehdittiin vapauttajina, mutta Saksa ei hyväksynyt Viron itsenäistymistä. Baltiasta piti tulla Saksan provinssi ja sen piti saksalaistua. Talouselämä alistettiin saksalaisen johdon alle ja rintaman tarpeita palvelemaan. Aikaisemmin kansallistettua omaisuutta ei palautettu. Pidätykset ja kuolemanrangaistukset jatkuivat, mutta vähenivät (vain 5 500 ihmistä). Saksan armeijaan värvättiin 70 000 virolaista. Keskeisintä oli kuitenkin puolustautuminen Neuvostoliiton uutta hyökkäystä vastaan. Se pakotti taistelemaan saksalaisten riveissä. (Vahtre, Laar & Valk 1989.)

Tunnettu kasvatustieteilijä Silvia Kera (s.1930) muistelee:

Suoritin kuusi luokkaa saksalaisten aikana ja siirryin kilpailun kautta Tarton tyttölasten kymnaasiin, jonka Jaan Tõnisson oli perustanut, hän oli sukulaiseni (...) Koulunkäynti loppui helmikuun alussa, saimme paperin, jonka mukaan olimme ikään kuin luokan suorittaneet, sillä rintama lähestyi ja kaikkiin kouluihin pystytettiin kenttäsaaraalat, armeijan haavoittuneet tuotiin sisään. Tarttoa pommitettiin, onneksi olin muualla. Pommi tuhosi myös asuntoni... minä sanon, että minun tavanomainen elämäni päättyi vuoteen 1940... Meidän perheemme säilyi ehjänä, meitä ei kyyditetty. Olimme Petserinmaalta poissa ja meitä ei saatu kiinni. Olimme vuonna 1944 yhä paniikissa ja palasimme kotiin sillä ajatuksella, että joudumme lähtemään Virosta (...) Lähtömme kuitenkin myöhästyi ja Noarootsin alla Neuvostoliiton panssariautot tulivat jo meitä vastaan. Rannassa ei ollut enää yhtään venettä. Olimme yhdellä maatilalla ja yritimme toipua. Minä paimensin siellä karjaa. (Silvia Kera 2005.)

Saksalaisesta miehitysaikaisesta lastentarhan toimintakulttuurista puhuu viljandilainen lastentarhan johtaja Asta Eirand (s.1923):

Työskentelin jo saksalaisten aikana Maakuntahallituksessa. Kun neuvosto-aika alkoi, jatkoin työskentelyä Täytäntöön panevassa komiteassa. Sieltä tuli korkea-arvoinen määräys, että minun pitää lähteä opiskelemaan. Aloitin opiskelut Tallinnan yliopistoa edeltäneessä Opettajien seminaarissa, se toimi Kevade-kadulla. Siellä olivat erinomaiset opettajat. Vuosikurssimme valvojana oli Lea Nurksepp, hänen lisäksi siellä opettivat Eva Lootsaar, Stella Ernesaks (...) Kaikki olivat Viron-aikana korkeasti koulutettuja opettajia, Saimme sieltä paljon enemmän kuin neuvosto-aikana vaadittiin. (Asta Eirand 2005.)

Opettajille järjestettiin kesäkursseja. Yksi osallistujista oli tartolaisen päiväkodin johtaja Melanie Lepner (s.1924), joka kertoo näin:

Se oli 53 vuotta sitten, olin silloin 18-vuotias, kun kirjoitin ylioppilaaksi. Silloin oli saksalaisten ylivalta, sota oli meneillään. Minun luokseni tuli koulun liikunnanopettaja ja sanoi: ERÜ [Eesti Rahva Ühisabi], suom. [Viron kansan yhteisavustus-yhdistys] järjestää leikkikenttäohjaajan kurssit. Me rehtorin kanssa totesimme, että sinä olisit sopiva ehdokas. Meidän koulullemme on varattu yksi paikka”. Suostuin ehdotukseen pidempään pohtimatta, sillä pidin lapsista paljon. Ja opiskelemaan siirtymisen kanssa oli vaikeuksia – ensin piti työskennellä vuosi saksalaisessa työpalvelussa. Minä olin kovasti kodissani kiinni ja tiukkana sota-aikana oli kotoa poistuminen vaikeaa.

Kurssit järjestettiin Tallinnassa. Ne kestivät kuukauden ja niitä seurasi kahden kuukauden työskentely leikkinurmikolla. Tähän työhön tarvittavia taitoja meille opettivat Tallinnan lastentarhojen johtajat ja kasvattajat. Meille opetettiin lähinnä monenlaisia leikkejä – laulu-, liikunta- ja kilpailuleikkejä, mutta myös käsillä tekemistä, esimerkiksi punontaa, ompelua ja paperitaittelua. Lauluja ja laululeikkejä opetti meille muistaakseni M. Terri ja lausuntaa L. Nurkse. Kurssien ohjaaja puhui ammattietiikasta – miten voitetaan vanhempien luottamus puolellemme ja ylipäättään, miten kasvattajan on töissä ja sen ulkopuolella toimittava. Me saimme kursseihin osallistumisesta todistuksen.

Leikkikenttätoiminta oli tarkoitettu lapsille kesäloman aikana, sillä käytimme koulun tiloja. Saimme varoja paikallisen kaupunginhallituksen budjetista. Johtajana oli opettaja ja 35 lasta varten oli kaksi kasvattajaa. Työpäivä kesti 9-15.00. Kello 13 oli kevyt ateria. Yleensä hilloleipä ja maitoa, harvoin puuroa ja küsseliä. Ruoan valmisti johtaja. Meidän tehtävänämmä oli pitää tilat siisteinä, siivota ja olla lasten kanssa. Työsuunnitelmaa meiltä ei vaadittu. (Melanie Lepnerin 2005.)

Pärnun lastentarhan musiikinopettaja Ulrika Peerelman (s. 1963) muistelee taas saksalaisia sotilaita äitinsä muistojen kautta:

Minun nukkekalusteeni olivat saksalaissotilaiden tekemiä... aina, kun äitini muisteli nuoruuttaan, tuli puhetta saksalaisesta ajasta ja saksalaisista (...) (Ulrika Peerelman 2006.)

Sodan välittömistä vaikutuksista puhuu myös Pietarissa asuva virolainen Nelli Panova (s. 1937), joka muutti yhdessä vanhempien kanssa Leningradiin asumaan jo lapsena:

Leningradin lastentarhat olivat sodan aikana köyhiä, lapsia sinne ei mielellään laitettu. Minun äitini joutui käymään töissä, joten minun piti mennä lastentarhaan. Silloin oli myös sota, ja lastentarhaan putosi pommi. Olimme opettajan kanssa katsomassa juuri kaupunkia. Lastentarhan vieressä oli myös museo, joten koko meidän ryhmämme siirrettiin museoon. Siellä se lastentarha siis toimi. Sitten alkoi nälkä (...) Lastentarha joutui lopettamaan toimintansa. Lastentarhan johtaja oli todella hyvä ihminen ja pystyi noin kahden kuukauden ajan hankkimaan meille syötävää. Sen jälkeen alkoivat ankarat ajat. Kyllä kaikki nämä muistot, jotka liittyvät Viroon, Tuhalaan, ovat paljon parempia. Näissä muistoissa ei ole sotaa. (Nelli Panova 2006.)

Maaliskuussa 1944 perustettiin Viron Kansalaiskomitea, jonka tarkoituksena oli palauttaa Viron itsenäisyys länsimaiden avulla ennalleen. Juuri ennen saksalaisten vetäytymistä pyrittiin luomaan lakisääteisiä hallintoelimä ja nimitettiin laajapohjainen koalitiollahitus. Noin 70 000 virolaista pakeni länteen. Viron henkilövahingot toisen maailmansodan aikana olivat 300 000 henkeä. Se oli noin neljäsosa sodan edeltäneen ajan asukasluvumäärästä.

Sissisota metsänveljien kanssa jatkui vielä jonkin aikaa. Sisäistä kamppailua käytiin myös puolueen riveissä. Nationalismin kitkemisellä naamioitiin käynnissä olevat poliittiset puhdistukset. Rankaisutoimenpiteet jatkuivat ja vuonna 1949 kyyditettiin yli 20 000 ihmistä. (Vahtre, Laar & Valk 1989.)

Leida Reinujaan (s. 1946) kertoo kokemuksistaan siperialaisesta lastentarhasta seuraavasti:

Oli vuosi 1949 (...) 25. maaliskuun päivä, jolloin meidän perhe kyyditettiin Siperiaan Novosibirskiin oblastiin Ust-Tarskin alueelle Ferma numero yhteen. Perheessä oli kymmenen lasta, äiti ja isä. Vanhin veli oli jo sitä ennen lähetetty vankileirille. Olin perheen nuorin, kaksi vuotta ja kuusi kuukautta. Seuraava lapsi perheessä oli veljeni, puolitoista vuotta minua vanhempi, häntä vanhempi oli neljä ja puolivuotias. Meidät kolme laitettiin lastentarhaan, sillä vanhemmat sisarukset sekä äiti ja isä menivät töihin. Muistot niistä ajoista ovat äitini kertomia. Lastentarhassa oli venäläisten lisäksi ukrainalaisia, valkovenäläisiä ja venäläis-saksalaisia lapsia. Kieli, jota puhuttiin, oli kirjavaa. Minä en ymmärtänyt siinä iässä mistään mitään ja vietin suurimman osan ajasta sängyn alla ja itkin jatkuvasti. Ruoan kanssa oli koko ajan huolta, se kun ei pysynyt mitenkään sisälläni. Lastentarhaa kesti viikon ja jopa enemmän, riippuen siitä, milloin vanhemmat saattoivat tulla katsomaan. Tulin jatkuvan oksentelun ja ripulin takia hyvin heikoksi. Myöskään maito, jota ainoana olin pystynyt ottamaan, ei pysynyt sisälläni. Kun äiti tuli navettatöistään minua katsomaan, tädit etsivät pitkään, ennen kuin löysivät tärisevän ja hikasta kärsivän lapsen. Äiti, joka ei puhunut kenestäkään pahaa, pelkäsi, että minua oli kohdeltu huonosti. Siellä oli jatkuvaa huutoa ja melua.

Minua pelotti myös se, että en ymmärtänyt sanaakaan siitä, mitä tädit sanoivat. Pyörryin usein. Veljillä tuntui menevän paremmin. He uskalsivat taistella nyrkein venäläisiä lapsia vastaan. Vanhemmat hakivat minut vuoden kuluttua lastentarhasta pois ja silloin olin aivan yksin kotona (...). (Leida Reinujaani, kirjallinen aineisto 2007.)

Stalinin henkilökultti kohosi huippuunsa. Talouden tärkein tehtävä oli teollistuminen, maalla kolhoosien muodostaminen. Muista neuvostotasavalloista tuotiin paljon työvoimaa, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee:

En tunne sitä kulttuuria, millaista se silloin oli. Mutta tiedän, että tämä talo rakennettiin ilmeisesti vuonna 1957. Ensimmäinen työkirja on rekisteröity joulukuussa 1958. Endla kadulle rakennettiin nelikerroksisia taloja, ne olivat asuntoloita. H. Jooritsin ja minun sukulaisten muistojen mukaan alkoi silloin myös Mustamäen kaupunginosan rakentaminen. Ja sen jälkeen Lasnamäen kaupunginosan ja sinne tuotiin vierasta työvoimaa muualta Neuvostoliitosta. He tarvitsivat asuntoja. Ja mihin lapset saatettiin laittaa? Kun on paljon nuoria, niin syntyy myös lapsia. Sen takia tänne rakennettiin lastenseimi. Lastenseimi rakennettiin talon ensimmäiseen ja toiseen kerrokseen. Meillä oli pesutupa kellarissa, se otettiin myöhemmin pois. Taloa lämmitettiin kaasu-uuneilla, siinä oli kolme ryhmää, 45 lasta. Nuorin ryhmä olivat 1-2-vuotiaat ja vauvat, heitä oli yhteensä 20. Lapset tuotiin meille kahden kuukauden iässä. Äidit kävivät heitä imettämässä. Helju Jooritsin suosikkitarina on se, että äidit heittivät rappausröiskeiden kirjomat vanutakit pois, pukeutuivat valkoisiin takkeihin, joissa oli rintojen kohdalla aukot, jotta lapsi voisi imeä, Yksi sellainen takki on muuten yhä meillä tallella. En ole raaskinut heittää sitä pois. Sen jälkeen jatkoivat maalaustöitään. Vuonna 1982 oli samassa tilassa jo menetelmähuone, jossa ne vauvat silloin olivat. Se oli jännittävä aikakausi. (Marika Hallikmann 2005.)

Stalinin kuolema vuonna 1953, henkilökultin tuomitseminen ja sitä seurannut nk. suojasää toivat tilanteeseen tietynlaisen parannuksen ja toivoa paremmasta. Eloönjääneet pidätetyt ja kyyditetyt pääsivät kotiin. Kansantalouselävöitymistä perustamisen myötä teollisuus ja rakentaminen siirtyivät alueellisen johtamisen alle. Maatalous elpyi ja ihmisten elintaso parani. Kulttuurin alalle syntyi tietynlainen luomisen vapaus. Vaike Jõerandi (s.1936) muistelee:

Kun Stalin kuoli, luokkaamme astui koulumme puolueyksikön johtaja ja me kaikki seisomme katse maahan suunnattuna, (...) jotkut opettajat itkivät (...) ja myöhemmin päätimme tyttöjen kanssa mennä kaupungille. Menimme Toompean mäkeen, kun katsoimme sieltä alas, niin kaikkialla näkyi vain valkoisia nenäliinoja... kaikki itkivät valtoimenaan... surumusiikki pauhasi ja joku piti puhetta. (Vaike Jõerand 2005.)

Vuonna 1955 julkaistiin kustantamossa Eesti Riiklik Kirjastus kaksi kirjaa, joiden pohjalta oli mahdollista laatia lastentarhan kasvatustyön suunnitelma ja järjestää kasvatustieteellistä valistusta vanhemmille ja asukkaille. Toinen niistä oli ”*Jubend*

lasteaiakasvatajale“ (Ohje lastentarhan kasvattajalle 1950). Se oli käännetty venäjältä ja ensin julkaistu Venäjällä. Siinä kerrottiin lastentarhan tehtävistä, kasvatuksesta ja lasten erityispiirteistä nuoremmassa, keskimmaisessa ja vanhemmassa ryhmässä. Toiminnan ohjaaminen, liikunta, leikit, äidinkieli, ympäristöön tutustuminen, matematiikka, piirtäminen, muovaileminen, ja musiikillinen kasvatusta tapahtuivat ikäryhmien mukaan järjestettynä. Kaikki edellä mainittua piti järjestää ja jokaisen kasvattajan oli tunnettava niitä koskevat ohjeet sekä vaatimukset ja parannettava tietoaan neuvostoajan kasvatustieteestä (Arkin 1947, 48–62.)

Vuoden 1956 tarkastuspöytäkirjassa, jonka oli laatinut Viron SNT:n opetusministeriön koulujen ja lastenhoitolaitosten hallituksen lastentarhojen johtava tarkastaja Linda Lilleas mainittiin, että kasvatustieteellistä valistusta piti vahvistaa. Sen lisäksi määräyksenä oli täyttää lastentarhoille määritelty paikkamäärä, laatia lastentarhojen vuosisuunnitelma ja toimitettava se alueen opetusosastolle vahvistettavaksi. Kasvatustyössä oli lähdettävä Viron SNT:n opetusministerin 11.2.1955 antamasta määräyksestä nro 15. Lastentarhojen johtajien on jatkuvasti johdettava ja seurattava kasvatustyön toteutumista, tehtävä siitä merkintöjä ja järjestettävä avoimia päiviä lasten vanhemmille vähintään kerran neljännesvuoden aikana. Kasvattajien tuli lisäksi vierailla kaikissa kodeissa 1. marraskuuta 1956 mennessä ja tehdä vierailusta merkintöjä. (Poom 2005, 11–15.)

Vuonna 1955 julkaistiin kirjana A. S. Makarenkon radion välityksellä pitämät kahdeksan luentoa otsikolla ”*Luentoja lasten vanhemmille*” (1947). Kirjan oli vuonna 1952 kääntänyt Aleksander Elango. Makarenko vastasi näissä luennoissaan useiden neuvostolukijoiden kyselyihin tieteellisistä neuvoista kasvatustyön järjestämiseen perheissä.

Makarenkon mielipiteistä kertoo Tallinnan kasvatustieteellisen seminaarin dosentti Viivi Neare (s.1941) seuraavaa:

(...) sen verran, mitä minä muistan kasvatustieteestä, puolueen historiasta ja historian opettamisen menetelmistä, niin ne kaikki olivat ydintä myöten neuvostoaikaisia, minun mielestäni siinä ei ollut paljon muille annettavaa (...) meidän käyttäytymistyömme alkoi toisaalta jo asuntolassa, lapsi sopeutui mukaan toimintaan. Se oli minun mielestäni aivan oikein. Lehtorit olivat harjoittelujaksolla aina tukena ja silloin luimme myös Makarenkon ajatuksia. Mutta oliko siinä neuvostoaikainen leima? Minä en nähnyt siinä mitään pahaa (...) minulla on yhä tapana sanoa, tosin Makarenkoon viittaamatta, että lasten on oltava mukana toiminnassa. He eivät saisi olla passiivisia ja itsekseen, erityisesti jos kyseessä on vammaisen lapsi. Antakaa lapsille toimintaa, järjestäkää ja sen jälkeen jättäkää heidät itsekseen. Kun on autettu alkuun ja luotu puitteet, kaikki onkin hyvin (...) (Viivi Neare 2005.)

Marianne Liivin vanhemmat Valter ja Heinola Vaasa joutuivat Neuvostoviron aikana sivistyneistön edustajina vainotuiksi. Erityisen ongelmallista oli tuolloin Valter Vaasan työskentely kirkkoherrana. Kumpikin vanhemmista arvosti perheen sisäistä kasvatusta ja tunsivat sen merkityksen. Marianne Liiv (s.1958) muistelee:

Lapsuus kuin Melukylässä. Minulla on ollut kaksi lapsuutta. Toinen lapsuus kesti syntymästä kymmenenteen ikävuoteen, sen vietin Helmen kirkossa, sillä asuimme Helmen kirkon kanssa samassa rakennuksessa. Minun makuuhuoneeni oli yhdessä isän ja äidin kanssa pohjakerroksessa, mutta jos vähänkin pääsin, juoksin toiseen kerrokseen, jossa oli iso, 40 neliön huone, jossa olivat meidän kolme lasta ja isoäiti. Muut lapset olivat tosin vanhempia: veli oli 13 vuotta vanhempi, serkkutyttö 11 vuotta vanhempi. Ja sitten se kultainen isoäiti, jolle olen ikuisesti kiitollinen, ja jonka ansiosta minusta ei tullut koskaan ”avainkaulalasta”, vaan minulla oli aina joku kotona. Minun ei tarvinnut koskaan tulla tyhjän, pimeään ja kylmään taloon. Tulin aina siten, että siellä oli isoäiti odottamassa. Siellä oli lämmintä ruokaa, sinne saatoin tuoda kaikki huoleni ja iloni. Kirkon piha ja pieni metsäpalsta, yhteensä vain hehtaarin kokoinen ja se oli aidattu. Siellä lapsi sai leikkiä kaikilla eläimillä – lehmä, possut, kanat, siilit ja koira. (–)Näin siihen aikaan myös useita sellaisia tilanteita, joissa lapset lähetettiin toiseen huoneeseen. Muistan myös sen, että olin yhdessä isän kanssa paljon vieraisilla, sillä äiti oli valtion leivissä. Hän ei voinut toimia oppimassaan ammatissa, siitä hän puhui itse, mutta hän toimi pianonopettajana ja oli myöhemmin terveyskeskuksessa vastaanottovirkailija. Joten minä olin paljon isän kanssa. Isä teki minua varten kirkon päätyyn erillisen ison hiekkalaatikon, jossa leikin loputtomasti kaikenlaisilla luonnonmateriaaleilla: minä olin rakentanut sinne kaupungit, talot ja kadut, siellä oli eläimiä. Isä teki minulle puiset nukketalon kalusteet – pienen sängyn, pöytäkin oli. Ne ovat minulla tallella ja niillä leikki myöhemmin minun poikani. (Marianne Liiv 2005.)

Haastattelussa kuvastuu Neuvostoviron aikaisen lapsen lapsuus. Muistoista hahmottuvat vanhempien valinnat, sillä kaikki vanhemmat eivät puoltaneet neuvostolastentarhaa vaan päätyivät kotikasvatukseen.

Suojasääkauden päätti vuonna 1968 neuvostoarmeijan tunkeutuminen entisen Tšekkoslovakian alueelle. Talous keskitettiin taas johdon alaiseksi ja talouskasvu hidastui. Maaseudulla perustettiin lukuisia sovhooseja. Sovhoosien yhteyteen perustettiin lastentarhoja. Lastentarhoista tuli neuvostovallan ilmentymä. Henkilöstöön kuului paljon venäläisiä. Kuusikun lastentarhan johtaja Marje Poom oli hyvin aktiivisesti mukana myös paikallisessa yhteiskunnallisessa elämässä:

Halusin osallistua mahdollisimman paljon yhteiskunnallisiin tapahtumiin ja kokouksiin. Annoin kaiken kasvattaja Elvetin vastuulle. Häneen saattoi luottaa sekä tanssien luomisessa, juhlien järjestämisessä ja myös kaikessa ryhmän toimintaan liittyvässä. (Marje Poom 2005.)

Viron kansa ja Viron varhaiskasvatus joutuivat täysin uuteen tilanteeseen, jossa toimittiin Neuvostoliiton lakien mukaan. Kansalaisten tilannetta vaikeutti entisestään toinen maailmasota.

6.2 Toisen maailmansodan vaikutus lapsuuteen ja lastentarhanopettajien toimintakulttuuriin

Useiden Viron nykyisessä lastentarhakulttuurissa vaikuttavien asiantuntijoiden lapsuus ajoittuu toisen maailmansodan jälkeisiin aikoihin. Muistoja sodasta kertoo Irina Kutuzova, joka on Pietarin A. I. Herzenin nimeä kantavan kasvatustieteellisen instituutin varhaiskasvatuksen aikuiskoulutuksen instituutin johtaja:

Kerron lapsuudestani aina murheissani. Minun lapsuuteni ei ollut kovin kaunis, se ajoittui sodanjälkeisiin vuosiin. Minua kasvatti äiti ja meitä oli kaksi, isä kaatui sodassa. Sain rakkauden lastentarhatyötä kohtaan jo lapsuudessa, sillä äitini oli ollut 40 vuotta lastentarhan johtajana. Hän vei sodan aikana saarretusta Leningradista pois nälkiintyneitä, vanhempansa menettäneitä lapsia. Hän pelasti näin 300 lapsen hengen, yhdessä laitoksensa henkilöstön kanssa. He kaikki olivat opiskelleet Herzenin opistossa. (Irina Kutuzova 2006.)

I. Kutuzova oli yhteydessä silloiseen Tallinnan kasvatustieteellisen opistoon. Yhteistyökumppanit maailmalle enemmän avatusta Leningradista vierailivat toisensa luona ja vaihtoivat alan kirjallisuutta. Järjestettiin yhteisiä koulutuksia. Tallinnan kasvatustieteellisen seminaarin lehtori Lilo Raidma (s. 1941) muistelee omaa lastentarhakokemustaan seuraavasti:

Minun lapsuuteni koti on lastentarhan talossa Raplassa... Se oli synkkä puutalo, lastentarhaksi rakennettu. Erillistä makuuhuonetta ei ollut, nukuttiin puukehysten päällä, jotka avattiin siksi aikaa. Lähdin sinne mielelläni, pitkän käytävän kautta, korkeita portaita alas. Muistan, että lastentarhan tilat olivat talon ensimmäisessä kerroksessa, ne olivat melko hämärät. Ryhmätila oli sisustettu eri tavalla. Mustasta paperista oli leikattu erilaisia kuvioita ja hahmoja. Seiniin oli laitettu satuolentoja, siellä oli kettua ja sutta. Kiinnostavia hahmoja, mutta jälkikäteen ajatellen ne vielä korostivat tilan synkeyttä, nykypäivän lastentarhoihin verrattuna. Lastentarha-ajasta muistan sen, että kaikki tapahtui juhlista toisiin, meille opetettiin paljon lauluja ja tansseja. Muistan, että siellä yhdessä luistelijoiden tanssissa meillä oli kivat puvut, se oli siihen aikaan oikein kiva, sillä itse asiassa meillä oli vanua pään ympärillä ja vanua hameen reunassa. Tanssimme myös yhden nukketanssin. Meille opetettiin hyvin tarkasti, miten käsien on liikuttava. (Lilo Raidma 2005.)

Maalla kasvanut Tarton päiväkodin erityisopettaja Vaike Jöerand (s.1936) kertoo:

Minun ensimmäiset muistoni ovat sotamuistoja... Pelot ja kauhutarinat, niistä voisi puhua loputtomiin. Venäläisten tulo useamman kerran jäi lapselle mieleen (...). Minun lapsuuteni liittyy sotaan. Kun leluista puhutan, niin olen oikein ajatellut sitä (...) vain yksi nukke oli jäänyt siskoille. Sille tehtiin jonkinlaiset räsyvaatteet. Ja isä rakensi minulle puupyörillä kulkevat vaunut ja teki itse sukset. Vanhaan vaunuun laitettiin laatikko alle, laskin sillä mäkeä. Kaupasta hankittuja leluja minulla ei ollut, leikin itsekseni. Lankarullia oli. Laitoimme niihin räsyjä. Leikin yleensä yksin. Siinä kylässä oli taloja harvassa ja kuka sitten päästi lapsiaan pakkasella ulos. (Vaikke Jöerand 2005.)

Tätä aikakautta kuvaa myös Virossa tunnetun lastentarhojen tarkastajan Laine Liivan (s.1933) lapsuuden kokemus, joka liittyy yhteiskunnallisten muutosten vaikutukseen pikkulapsiin.

Kasvoin isossa perheessä, lapsuuteni oli valoisaa aikaa, sillä isä piti minusta oikein hyvää huolta tai pikemminkin, se oli perheemme tapa... Isoäiti, Isoisä ... vaikka heillä oli vaikeuksien kanssa kamppaillessa paljon tekemistä, niin etusijalla olivat aina lapset. Lapsille annettiin parhaat ruokapalat. Meille järjestettiin pääsiäisjuhlia, kevätjuhlia. Kaikkea juhlittiin – lasten syntymäpäiviä, vaikka aika pienin menoin, mutta äiti leipoi aina jotakin ja jokin pieni lahja annettiin myös. Minä muistan kirjat. Opin lukemaan, isä jaksoi opettaa. Opin lukemaan goottilaisilla kirjaimilla. Aapinen oli isän vanha. Isä teki kirjainkortit ja opetti minut lukemaan ja minä luin niitä isän kirjoja... Hän luki ”Tsaarinaika koulussa”. (...) luin jo viisivuotiaana venäjän kieltä viroksi. Olin ihmelapsi, minua esiteltiin kaikille. Sain ensimmäisen kirjan luettua jo viisivuotiaana. Se oli silloin jo latinalaisilla kirjaimilla kirjoitettu: ”Kuusiku lastetuba”. Sen lisäksi oli kissoista kertova kirja ”Sellid”. Opiskelin ne runot heti ulkoa, jotkut niistä muistan vieläkin.

Lapsuuteni sattui sodanaikaan (...) Isä otti meidät aina mukaan, kun kävi kävelylenkeillä, vei meidät Maidla-joelle, sinne oli kolme kilometriä. Puimme sunnuntaisin pyhävaatteet päälle ja menimme vierailulle. Näin meidän kanssa oltiin. Muistan, että ennen sotaa venäläiset veivät radiot (...) meidän isällä oli patteriradio ja hän lauloi erinomaisen hyvin ja iltaisin hämärän laskeutuessa isä lauloi ja naapurit tulivat kuuntelemaan (nauraa) oven taakse. Hän lauloi kaikkia silloisia lauluja – ”Mu isamaa armas” ja... Kun isoäiti oli meidän luonamme, hän myös lauloi, hänellä oli kaunis ääni, silloin he lauloivat kahdestaan, äiti ja minä myös. Sellaiset kauniit muistot minulla on lapsuudestani. (Laine Liiva 2007.)

Neuvostoaikaiset kokemukset ovat jättäneet pysyviä jälkiä. Monet haastateltavat halusivat kertoa tästä ajasta anonymisti ja heidän pyyntöään on noudatettu:

Isäni oli metsästäjä. Ei kai säännöllisesti metsällä kävijä. Muistan, että silloin oli kylmä. Meille oli tulossa vieraita ja äiti valmisti herkullista metsäkyhkykaupasta. Olin silloin 3-4-vuotias ja sellaiset asiat ovat jääneet mieleen.

Jokaisen rehdin virolaisen tehtävä, sisäinen velvollisuus on puolustaa isänmaansa itsenäisyyttä keinolla millä hyvänsä. Isä vahvoine periaatteineen kuului ehdottomasti sellaisten ihmisten joukkoon. Oli hyvin luonnollista, että hän oli myös Omakaitse-

puolustusyksikön jäsenenä. Ja tästä syy, miksi NKVD [venäläinen turvallisuuspoliisi] jäljitti isää niin ahkerasti. Tästä johtuen elokuussa 1944 me poistuimme kotoa, emmekä enää koskaan palanneet. Itse asiassa käsky lähdöstä tuli saksalaisen armeijalta. Venäläisjoukot olivat lähellä ja oli pelättävissä, että pian alkaisivat rajut taistelut. Aika näytti, että venäläiset joukot valtasivat Tallinnan jo 22. syyskuuta.

Meillä oli yksi ainoa hevonen (myös peltoa vain 8 ha, sillä meidän tulonlähteenämme olivat mylly ja saha.) Kaikki pakomatulle mukaan otetut tavarat oli pakattu yhteen vaunulastiin. Myös lapsille piti jäädä tilaa, sillä minä olin melkein kuusivuotias, veli 3- ja pikkuveli 2-vuotias. Meillä ei ollut sellaista matkaa varten edes kunnan jalkineita, voimista puhumattakaan. Vaunun taakse oli sidottu 3 lehmää. Niiden kulku oli tietenkin vaivalloista, ja kun yhdessä kohdassa jäimme taisteluiden tielle, ja venäläiset olivat jo sytyttäneet kirkon pommeillaan palamaan, jouduimme irrottamaan lehmät vaunusta ja sinne ne äidin kyynelten saattamaan kirkon lähelle pellolle jäivätkin. Yksi lehmä otettiin mukaan ja se auttoi meitä seuraavina vuosina selviytymään.

Emme olleet ainoita pakolaisia, useat kyläläiset lähtivät myös pakomatulle. Muistan siitä aamusta mielettömän ahdistuksen, vaikka lapsena kuvittelin odottavan matkan vain suureksi seikkailuksi. En täysin ymmärtänyt, miksi kaikki naiset tapahtumapaikalla itkivät.

Aina välillä ohitimme jotakin palavaa, maantien ojassa oli ruumiita, meidän vaunumme tutkittiin toistuvasti joidenkin pyssymiesten toimesta – haettiin aseita. Niitä ei löytynyt, mutta siellä piilossa oli kuitenkin pistooleita ja pyssyjä. Jos ne olisi löydetty, olisiko isä ammuttu siihen paikkaan? Osan matkasta taitoimme eläinvaunuissa. Hevonen ja lehmä olivat meidän kanssamme samassa vaunussa. (--) Myöhemmin kävi ilmi, että meidän piti päästä lähtemään ystävien kanssa samassa veneessä Haapsalusta. Muistan ainakin sen, että eräänä pimeänä myöhäisiltana meidät lapset laitettiin Haapsalussa päällysvaateissa nukkumaan sänkyyn ristikkäin. Aikuiset olivat kovin levottomia. Vuosikymmeniä myöhemmin sain tietää, että meille oli paikat veneessä varattu, mutta ystävämme oli viime hetkenä päättänyt kuljettaa myös äitinsä ja isänsä Ruotsiin ja meidän iso perheemme ei mahtunut enää mukaan. Ja minä en ole koskaan pahoitellut, että kaikki meni juuri näin.

Venäläiset tukkivat ilmeisesti Haapsalun kautta meren yli kulkevan reitin ja isä suuntasi kulkumme muualle. Yhä vaunuissa, koko perhe mukana. Ja nyt tulee traaginen ero. Me olimme lasteinemme keskellä maantietä. Sivuvaunullinen moottoripyörä, isän kaverit kyydissä, ajoi meitä vastaan ja he sanoivat: ”Älkää menkö, paikka on venäläisten hallussa!” Isä istuutui sivuvaunuun ja ajoi pois. ”Isä, älä lähe!”, kaikui ilmassa lapsen huuto. Tapasin isäni uudelleen 23 vuoden kuluttua Kanadassa. (Anon, kirjallinen aineisto 2007.)

Sodan vaikutusta Viron lastentarhanopettajiin ei ole tutkittu. On kuitenkin ilmeistä, että sotakokemukset vaikuttivat myös lastentarhoihin ja niiden silloiseen toimintaan.

6.3 Lastenseimien toiminnan järjestäminen ja ohjeistaminen

Käytännön oppaasta lastenseimille (Praktiline käsiraamat lastesõimedele 1958) voidaan lukea, että kommunistinen puolue ja neuvostohallitus antoivat lastenseimien työntekijöille tehtävän kasvattaa uuden kommunistisen yhteiskunnan sukupolven. Samasta lähteestä käy ilmi, että lastenseimien lukumäärä sekä kaupungeissa että maalla kasvoi. Kirjoittajat korostivat johdannossa lokakuun vallankumouksen merkitystä lastenseimien syntyyn. Samalla nostettiin esiin se, että lastenseimien kehitys liittyy suoraan naisten laajaan osallistumiseen taloudelliseen, kulttuuri- ja yhteiskunnallis-poliittiseen elämään.

Lastenseimien järjestämisen tarve ja niiden tärkeimmät tehtävät on määritelty kahdessa merkittävässä asiakirjassa: Neuvostoliiton kommunistisen puolueen ohjelmassa ja Neuvostoliiton perustuslaissa. Kommunistisen puolueen 12. osan kohdassa 2 todettiin: ”Yhteiskunnallisen kasvatuksen parantamiseen ja naisten orjuudesta vapauttamiseen on luotava alle kouluikäisten lasten hoitolaitosten: lastenseimien, lastentarhojen, lastenkotien jne. verkosto”. Neuvostoliiton perustuslain 122 pykälässä säädettiin seuraavasti: ”Naisille annetaan Neuvostoliitossa samat oikeudet kuin miehille kaikissa taloudellisissa, valtiollisissa, kulttuurin ja yhteiskunnallis-poliittisissa asioissa. Lastenseimien perustamisella varmistetaan pikkulasten yhteiskunnallisen kasvatuksen toteutuminen ja naisille tasapuoliset oikeudet miesten kanssa työssä ja opiskelussa”. (Juhkam & Kalju 1958, 7.)

Esimerkki todellisesta elämästä on peräisin Kadrinan lastentarhaa esittelevästä painojulkaisusta (1997):

Kadrinassa avattiin useita uusia yrityksiä ja naisille avautui mahdollisuus lastenseimen palveluiden käyttämiseen. Työnteko oli lähes pakollista, sillä ostokortit astuivat voimaan. Lastenseimi perustettiin 1. kesäkuuta 1945 Kadrinan ala-asteen tiloissa ilman lapsille soveltuvia kalusteita. Pikkulasten sänkynä oli opettajan pöytä. Pöytä oli käännetty jalat ylöspäin ja jalkojen väliin oli pujotettu pesunaru, joka toimi vuodeverkkona. Tuoleina olivat aikuisille mitoitettut tuolit. Pienempiä lapsia syötettiin sylissä. Lasten ruokailuasiat saatiin kansantalon ja koulun astiavarastoista. Vuodevaatteet saatiin koulun asuntolasta. Lastenseimi oli avoinna 8 tuntia päivässä. Lasten ikää ei huomioitu, vaan seimessä oli mukana myös kouluun lähteviä ja kouluikäisiä lapsia. Taustalla oli äitien tarve saada ostokortteja. Leipäkortteja saivat vain valtion palveluksessa olevat äidit.

Työviikko kesti kuusi päivää. Pyhäpäivien osalta lasten vanhemmille annettiin nk. korvaus, joka sisälsi elintarvikkeita ja palan saippuaa. Hoitopaikka seimessä maksoi vanhemmille ruplan kuukaudessa. Lastenseimi osti elintarvikkeet paikallisesta osuuskunnasta ostokirjalla. Lapsia ruokittiin kolme kertaa päivässä.

(--)
Vanhempien piti toimittaa hoitopaikkaa varten hakemus laitoksen johtajalle. Kansan parissa levisi huhu, että lapset kerätään lastenseimeen Venäjälle lähettämistä

varten. Seimen työntekijöiden piti palauttaa luottamus oikaisemalla huhupuheet. Näin saivat myös muut kuin työssäkävvät vanhemmat mahdollisuuden tuoda lapsensa seimeen, sillä paikkoja oli riittävästi.

Lastenseimen johtajaksi tuli 20. tammikuuta 1949 Ella Saukas. Hänen aloitekykynsä ansiosta taloon saatiin jo helmikuussa sähkövalaistus, kaivoon hankittiin uusi pumppu ja keväällä säiden lämmitessä viemäri korjattiin. (Kadrina Lastesõim 1945–1976.)

Oppaassa *Lastenseimet ja lastentarbat sovhoosissa ja kolhoosissa* (Telman 1950) [Lastesõimed ja lasteaiad kolhoosides ja sovhoosides] kirjoitettiin neuvostovaltion tekevän kaikkensa, jotta naiset saisivat mahdollisuuden työhön kotimaan hyväksi. Neuvostovaltion sanottiin osoittavan laajaa huomiota lapsille ja huolehtivan heidän oikeasta ruumiillisesta ja henkisestä kasvatuksesta. Tärkeässä asemassa tämän toteuttamiseksi olivat lastenseimet, jotka huolehtivat lasten päivähoidosta.

Muistoja lapsuudestaan kertoo Laine Liiva (s. 1933), Neuvostoliiton aikainen opetusministeriön tarkastaja:

No Kiviõlissa, jossa minä kasvoin (...), se oli silloin jo neuvostoliitonaikaa, silloin tehtiin Kiviõlin kansantalon yläkertaan yksi huone, lasten leikkiryhmä. Minut vietin myös sinne, mutta en halunnut olla siellä. Kaikki laitettiin riviin istumaan, kasvattaja luki jotakin, niin huonosti. Leluina oli vain lautapelejä, mutta niihin ei oikein saanut koskea. Vain kunnolliset lapset saivat. Mutta tämä lastentarha hoiti kyllä tehtävänsä, muuten lapset olisivat olleet Kiviõlin kaupungilla irrallaan. (Laine Liiva 2006.)

Kommunistisen puolueen ja neuvostohallituksen huolesta äitien ja lasten asemasta on kirjoitettu oppaassa ”*Neuvostoliiton korkeimman neuvoston jobdon määräys*” 8. heinäkuuta 1944. Siinä kirjoitettiin mm. valtiollisen avustuksen suurentamisesta raskaana oleville naisille, useamman lapsen perheille ja yksinhuoltajille, äitien ja lasten suojelun vahvistamiseen, kunnianimityksen ”Sankariäiti” käyttämisestä sekä ”Äidin kunnia”-kunniamerkin ja ”Äidin mitalin” perustamisesta. (Juhkam & Kalju 1958.)

Neuvostoaikaisen kirjan mukaan valtio kulutti miljardeja ruplia lastenseimien ylläpitämiseen, niiden tilojen rakentamiseen sekä henkilöstön kouluttamiseen. Neuvostoliiton kommunistisen puolueen 20. kongressi vuodelta 1955 antaa kuudennen viisivuotiskauden tavoitteiden saavuttamiseksi tehtävän: lastenseimien paikkoja on nostettava 44 % vuoteen 1960 mennessä. (Poom 2005, 17.)

Kiviõlista, joka on Virossa tunnettu teollisuuskeskus, on peräisin myös Liivan seuraava muistikuva:

Muistan, se saattoi olla sodan jälkeen, että lastentarha avattiin. Veljeni kävivät siellä. Silloin siellä tarjottiin jo lämmintä ruokaa (...) se oli vanhan kirkon tiloissa, erään ortodoksikirkon (...). Muistan, miten veljeni tuli lastentarhasta ja hänellä oli

nenälinassaan peruna-suurimopuuroa (nauraa). Se oli taas sellainen lastentarha, johon minä en halunnut. Mehän elimme kuin paratiisissa. Sellainen pieni kylä, oma piha, vihannesmaa. Siellä oli myös tyhjiä tontteja, jossa me leikimme, sitä luontoa siellä ei ollut. Lippujen alla oli laidun, siellä kävivät kaikki kylän lapset. Me järjestämme siellä yhä tapaamisia. (Laine Liiva 2006.)

Kaikkiin teollisuuslaitoksiin, joissa oli vähintään 500 naistyöläistä, piti rakentaa lastenseimi. Uusien lastenseimien suunnittelussa lähdettiin laskelmasta, että jokaista 10 työssä käyvää naista kohden tuli olla vähintään 12 seimipaikkaa. (Juhkam & Kalju 1958, 7–10.)

Silloisten lastentarhojen tehtävänä oli todellisuudessa varmistaa naisten mahdollisuus osallistua talous-, kulttuuri- ja yhteiskunnallis-poliittiseen elämään. Lastenseimien tuli hoitaa tehtävänsä kokonaisvaltaisesti: lapsia piti kasvattaa fyysisesti ja psyykkisesti ja lastenseimen piti toimia yhteistyössä perheiden kanssa. Lastenseimi ja perhe hoitivat lasten kommunistisessa kasvatuksessa samoja tehtäviä. Tulevien kommunismin rakentajien oli oltava vahvoja, terveitä ja elinvoimaisia. A. S. Makarenko totesi että lasta on helpompi kasvattaa oikein ja normaalisti kuin pyrkiä myöhemmin korjaamaan kasvatuksessa tehtyjä virheitä. (Poom 2005,13.)

Paikallisten puolue- ja ammattiyhdistyselinten oli jatkuvasti huomioitava lastenseimien toiminnan parantaminen. Niiden tuli valvoa lastenseimiä neuvoston ja teollisuuslaitoksen naistyöntekijöiden eliittiryhmän kautta. Lastenseimien oli varmistettava lapsille oikeus onnelliseen ja iloiseen lapsuuteen, johon heidän ajateltiin olevan oikeutettuja lokakuun vallankumouksen myötä. (Juhkam & Kalju 1958.)

Lastenseimen hoitopaikan myöntämisessä huomioitiin äidin työpaikan ja asunnon sijainti. Rintaruokinnassa olevat lapset sijoitettiin äidin työpaikan lähellä olevaan lastenseimeen, jotta äiti saattoi käyttää laissa säädetyn puolen tunnin tauon lapsensa ruokkimiseen. Lapset otettiin lastenseimiin 1 kk–1 vuoden ikäisinä. Heidät jaettiin iän mukaan ryhmiin siten, että joka ryhmässä oli 15–20 lasta. Lastenseimessä olivat erilliset tilat lapsiryhmille ja hallinnollista toimintaa varten. Ryhmän tilojen piti olla kooltaan hygieniavaatimusten mukaiset. Vastaanotto-tila koostui kahdesta huoneesta: pukuhuoneesta ja vastaanottohuoneesta. Äiti riisui pukuhuoneessa omat ja lapsensa päällysvaatteet. Sairaanhoidtaja tarkisti samassa huoneessa lapsen kurkun ja suun limakalvot ja kysyi äidiltä lapsen terveydentilasta ja mahdollisista tartunnoista. Vastaanottohuoneessa lapsen ruumiinlämpö mitattiin ja hänen ihonsa tutkittiin. Lapsen kotivaatteet laitettiin lapsen kaappiin. Ryhmän tilat koostuivat yhdestä tai kahdesta huoneesta. Vuorokauden ympäri auki olevissa ryhmissä oli leikkihuoneen lisäksi myös makuuhuone. Vauvojen ryhmässä tuli olla lisäksi kylpyhuone, rymintäikäisten lasten ryhmässä amme- ja pottahuone. Lastenseimessä tuli olla

karanteenihuone eli mahdollisesti tartuntatauteja potevien lasten karanteenitila. Lastenseimessä oli lisäksi tilat lääkäriä, hallintoa, tiskausta, keittiötä, ja henkilökuntaa varten. Näiden lisäksi oli varastotilaa mm. puhdasta pyykkiä ja kalusteita varten. Ulkoilua varten tuli olla kunnostettu leikkikenttä, jossa jokaisella ryhmällä oli oma paikkansa. Kentän vieressä oli 15–20 m² kokoinen alue äideille rintaruokintaa varten.

Lastenseimien varustus oli tarkasti kuvailtu esimerkiksi alan opaskirjassa. Arjessa tämä ei kuitenkaan aina toteutunut, esimerkiksi maaseudulla kuvatut olosuhteet olivat olemattomat. Vuonna 1958 julkaistusta kirjasta voidaan lukea, että lastenseimien toiminta edellytti mm. kasvatustieteellisiä välineitä, leluja, vaatteita, liinavaatteita ja taloustarvikkeita. Kaikkien esineiden, joita lapset käyttivät, oli oltava kokonsa ja ominaisuuksiensa suhteen lasten ikään ja kasvuun nähden sopivia. Pöytien ja tuolien oli oltava sopivia, sillä väärässä asennossa istumisen katsottiin väsyttävän lasta, estävän hänen verenkiertonsa ja hengityksensä ja aiheuttavan muutoksia lihaksiin ja luustoon. Lapsella oli pöydässä istuessa oltava seuraavanlainen asento: 1) koko jalkapohja tukeutuu lattiaan; 2) kun jalkapohjat ovat lattiassa kiinni, on reisien ja käsien muodostettava suorakulma; 3) pöydän on oltava niin korkea, että lapsella on pöydässä istuen kädet pöydällä, hartiat normaalilla korkeudella ja selkäranka suora; 4) lapsella on pöydässä istuessa oltava mahdollisuus vartalolla ja lantiolla liikkeen suorittamiseen. Edellä annetut tiedot kattavat joitakin pikkulasten laitosten vaatimuksia. Koko lastenseimien vaatimuslista vahvistettiin Venäjän federatiivisen tasavallan ministerineuvoston toimesta 7. heinäkuuta 1954. (Juhkam & Kalju 1958.)

Erikoisia esimerkkejä voidaan löytää taloustarvikkeita ja niiden huoltoa käsittelevästä kappaleesta. Siinä mainitaan esimerkiksi, että patjoja voidaan täyttää hevosen joughilla, meriheinällä tai vanulla. Tämän lisäksi vaadittiin ulkona tai parvekkeella nukkumista. Käytössä oli koottavia sänkyjä, joita seimien työntekijät kantoivat pihalle tai parvekkeelle. Määräykset saattoivat koskea myös muuta toimintaa, kuten Vaike Jøerand (s.1936) Tarton päiväkodin silmäosaston erityisopettaja:

Saimme kerran määräyksen järjestää vaalipisteelle lastenseimen ja lastentarhan. Kaikki piti viedä sinne, vaatimukset olivat silloin hyvin tiukkoja. Alussa kannoimme omin voimin, mutta sitten naapuriryhmän opettaja hankki meille hevosen ja hevuskuskin. Laitoimme makuualustat vankkureihin, näin tämä sujui kuin vettä vain.(...) Siitä tuli niin kiva lastentarha, että yksi vanhemmista ei hakenutkaan lastaan pois. (Vaike Jøerand 2005.)

Useat lastenseimen kasvattajat kertovat muistelmissaan puhtauden merkityksestä ja siitä aiheutuvista toimista. Joitakin esimerkkejä opaskirjasta: “Lattiaa kuivalla harjalla tai luudalla lakaistaessa heitetään pöly lattialta ilmaan ja lapsia ympäröiviin esineisiin. Sellainen siivoustapa huonontaa lastenseimen hygieniatilaa ja saattaa vahingoittaa lasten terveyttä. Linolipäällysteinen lattia tai parkettilattia on vahattava kaksi kertaa kuukaudessa ja pyyhittävä joka päivä kolme kertaa harjalla, johon on kiedottu vahaan kastettu ja tärpätillä kostutettu liina”. Tilojen ja saniteettitilojen siivoamisen päätyttyä ja piti liinoja liottaa kaksi tuntia kloramiinin 0,2 % liuoksessa. Lelujen desinfiointiin käytettiin bakteereita tuhoavia uv-lamppuja (BYB-1). 25 cm etäisyydeltä puolen tunnin säteilyttämisellä tuhottiin 95 % mikrobeista mistä tahansa lelusta. Jatkuva huoli tartuntataudeista edellytti myös astioiden jatkuvaa desinfiointia kloramiinilla tai kloorikalkilla. (Juhkam & Kalju 1958, 53–55.)

Silloisiin lastenseimiin hyväksyttiin lapsia kaupungin tai alueen terveydenhuolto-osaston antaman lähetteen nojalla. Seimeen lähetetyn lapsen lääketieteellisessä tutkimuksessa selvitettiin lapsen yleinen terveydentila. Erityisesti tutkittiin mahdolliset tartuntataudit. Siitä, että lapsi ei ole altistunut tartunnoille viimeiseen kolmeen viikkoon, piti vanhempien toimittaa kaupungin tai alueen tartuntatauteihin erikoistuneen lääkärin antama kirjallinen todistus. Kokemuksistaan kertoo erityisopettaja Vaike Jöerand (s. 1936):

(--) Tyttäreni kävi samassa lastenseimessä, jossa minä olin kasvattajana. Voi luoja, hän sairastui! Kun palasi lastenseimeen, piti ensin käydä kaikki paikat läpi, eniten kului aikaa siinä hygienia-tarkastuksessa. Sinne piti mennä aamuharhain, sillä sairaanhoitajalla oli isot kirjat ja hän tarkisti kirjasta, ettei meidän isossa talossamme ole kenelläkään mitään tartuntaa... Siellä oli usein myös vääriä tietoja, kerran myöhästyin töistä... (Vaike Jöerand 2005.)

Opaskirja vahvistaa saman, mutta nostaa esiin myös vaatimuksen vierailta kodeissa. Vanhempi hoitaja vieraili ennen hoitopaikan myöntämistä lapsen kodissa. Tarkoituksena oli kartoittaa tartuntatautien vaara perheen ja koko talon asukkaiden osalta. Hoitajan tehtävänä oli myös tarkistaa, ovatko vanhemmat tietoisia päiväohjelmasta, jonka mukaan lapsen oli lastenseimessä toimittava. Samaa päiväohjelmaa piti noudattaa myös kotona. (Juhkam & Kalju 1958, 60.) Marika Hallikmann (s.1959) Tallinnan Muumipere-lastenseimen johtaja kuvaa:

Muistan lapsuudestani sellaisen tapahtuman, että isoäitini päätti, että minut pitää kaksivuotiaana laittaa lastenseimeen. Minä olin kai häiriöksi, siellä tilan töissä. Meiltä oli sinne matkaa 1,5 km kylän keskustaan jokirantaa pitkin. Piti kulkea pienen sillan yli. Lastenseimen talo oli ilmeisesti joltakulta viety. Siinä oli torneja ja minä työskentelin siellä 10. ja 11. luokalla opettajana ja niistä minulla on omia muistoja.

Minulle kävi niin, että en pitänyt siitä, että ennen vanhaan lastenseimessä olivat hoitajat valkoisissa takeissa. En pitänyt lääkäreistä, olin terve lapsi, sillä olin maalla lehmänmaidolla kasvanut. Toisena päivänä päätin lähteä lastenseimestä. Onneksi isoäiti tuli siellä sillalla minua vastaan. Minä sanoin hänelle, että en aio palata seimeen enää. Isoäiti pahastui. Hän päätti ottaa minut pois sieltä. (Marika Hallikmann 2005.)

Lastenseimen opaskirja kostuu tiukoista ja selkeistä määräyksistä. Erityisesti päiväohjelman merkitystä korostettiin. Kirjan mukaan organisoitunut toiminta ja lasten hyvä palvelu lastenseimissä on mahdollista vain silloin, kun laitoksessa on voimassa tiukka linja hygienian suhteen. Se takaa sen, että lapset sairastuvat harvemmin ja sairauksien leviäminen rajoittuu yksittäistapauksiin. Jos saniteetti-hygieniavaatimukset on hoidettu huonosti, lapset sairastuvat useammin ja sairaudet leviävät laajemmin. Lastenseimien hygieniaongelmia aiheutuu puutteellisesta lastenhoidosta, lasten vaatteiden ja pyykin sekä lattiapyyhkeiden ja ruokailuesiliinoiden kuivattamisesta väärissä tiloissa sekä likapyykin ja vaippojen keräämisestä ja säilyttämisestä. Pöly ja mikrobit, jotka usein liittyvät huonoon sisäilmaan, huonontavat ilman koostumusta. (Juhkam & Kalju 1958, 53–55.)

Lasten suurin kuolleisuus ja sairastuminen kohdistuvat lähinnä kolmeen ensimmäiseen ikävuoteen. Tämän takia pienten lasten kasvatuksessa näiden välttäminen oli tärkein tehtävä. Lastenseimillä nähtiin olevan perheen sisällä tapahtuvan kasvatukseen verrattuna merkittäviä etuja. Lastenseimissä oli lapsille sopivat tilat ja lapset olivat jatkuvasti lääkärin tarkkailun alaisina.

Tallinnan Lasnamäen lastentarhan opettaja E. Grau tutki pro gradu -tutkielmassaan ”Lapsuudenkokemukset lastentarhanopettajaksi kehittymisessä” omaa lapsuuttaan 1950-luvulla. Hän kuvaa sitä näin: ”Vanhempien piti vuonna 1955 laittaa lapsensa jo kahden kuukauden iässä lastenseimeen. Minä olin silloin hyvin sairas, joten aloitin lastenseimessä vasta neljän kuukauden ikäisenä. Lapset olivat seimessä nelivuotiaaksi asti. Muistan huoneen, jossa kaksivuotiaana olin – en pitänyt huoneesta enkä sen sisustuksesta, kaikki oli tummasävyistä ja kiillotonta. Liukumäki oli tummanruskea, se näytti tumman lattian vierellä ihan hirviöltä. Muistan, että alussa ei uskallettu edes liukumäkeä laskea.” (Grau 2008, 43.)

Jos toiminnan toteutus oli onnistunut, lapsista ja heidän terveydestään huolehdittiin hyvin: päiväohjelma oli asianmukaista, ravitseminen tarkoituksenmukaista ja kasvatusta oikeaa.

Suhtautuminen lastentarhaan, no... äidit halusivat, että lapset kehittyisivät. Molemmat vanhemmat olivat töissä, meillä oli vähän ruokaa, täällä asui paljon väkeä yhdessä: tädit ja isoäiti... ja näin sitten lapset menivätkin lastentarhaan. (Laine Liiva 2006.)

Oikeilla kasvatusmenetelmillä oli suuri painoarvo: ”Siksi pitää ankarasti vaatia, että pikkulasten hoitolaitoksen henkilökunta soveltaisi lasten leikkien järjestämisessä oikeita menetelmiä ja myös erilaisten päiväohjelmaan kuuluvien toimintojen suorittamisessa, esimerkiksi ruokailussa ja nukkumaan laittamisessa” (Juhkam & Kalju 1958, 67).

Marika Hallikmann kertoo omasta opettajaesikuvastaan Helju Jooritsasta:

Monille lastenseimiopettajalle tärkeässä asemassa on ollut Helju Joorits, harjoittelujakson ohjaaja, 23. lastenseimen opettaja ja Männikäbi-lastenseimen johtaja. Hän on ollut Lääne-Virumaalla johtajana ja asuu Tapan kaupungissa. Hänen muistonsa ja periaatteensa elävät minussa yhä, sillä olin sitä mieltä, että olen viisain maailmassa, olinhan suorittanut korkeakoulututkinnon. Helju Jooritsin vaikutti sellaisella erityisellä vaativuudella, joka vallitsee yhä. Mietin, miten hän istui, miten kaikki oli valmisteltu etukäteen. Ehkä se tuntuu nykyisistä opettajista byrokraattiselta. Mutta todellisuudessa, millainen vaikutus hänellä olikaan minun kehitykseeni, opettajan ja johtajan kasvattamiseen. Hänellä oli omat järjestelmänsä, joita hän tarjosi muille, sanomme siis lehtoreille. Täällä kävi Tallinnan kasvatustieteellisen opiston ja Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin lehtoreita keskustelemassa. Se perintö, hänen asiakirjansa, on säilytetty ja näiden vuosien aikana hyvin huolellisesti järjestetty. Arkistonhoitaja, joka täällä kävi, kehui, että teillä on niin paljon asiakirjoja. Me itse pelkäsimme häntä. Minulla oli vahva lapsuus takanani ja minä rohkenin väittää hänelle vastaan. Ja hän suostui siihen. Johtajana oli helppo työskennellä, kun talossa oli sellainen asiantuntija. (Marika Hallikmann 2005.)

Kasvatustehtävien selvittämiseen käytettiin I. P. Pavlovin näkemyksiä, Juhkamin ja Kaljun (1958, 71) mukaan ”kaksi- tai kolmevuotiaiden lasten kohdalla ei voida varmaankaan puhua lasten luonteesta, mutta on yksittäisiä elementtejä, joista luonne myöhemmin muodostuu, ja ne ilmenevät jo varhaisessa iässä”. Hermoston tärkeimmät toiminnalliset ominaisuudet ovat Pavlovin mukaan vahvuus, tasapaino ja liikkuvuus. Kasvatustehtäviin liitettiin myös Pavlovin määrittelemät hermostojärjestelmien tyypit. Pavloviin tukeutuen nostettiin esiin myös ympäristön vaikutus. Asianmukaisen kasvatuksen tehtävänä nähtiin tärkeimpien perinnöllisten ominaisuuksien muokkaaminen parempaan suuntaan. (Juhkam & Kalju 1947, 30–47.)

Lastenseimen kasvatus tarkoitti Pavlovin fysiologian opetuksen nojalla seuraavaa: “iän mukaisen päiväohjelman laatiminen; ohjelmaan kuuluvien oikeiden menetelmien soveltaminen ja niiden oikeanlainen järjestäminen; lapsen itsenäisen leikin järjestäminen; lapselle järjestetyn toiminnan järjestäminen”. Kirjassa on luku Pavlovin merkittävimmästä johtopäätöksestä: ”meidän kasvatuksemme, opetuksemme, kaikenlainen kurinpito ja monenlaiset tottumukset ovat itse asiassa pitkä ketju erilaisia syntyneitä refleksiä”. (Juhkam & Kalju 1958, 71.)

Lasten kanssa tehtävän työn sisällöstä oli ensimmäiselle sijalle jälleen nostettu päiväohjelman järjestäminen lapsen fyysisen kasvatuksen osalta. Sen lisäksi leikkiä pidettiin tärkeänä. Aikuisen tuli osallistua aktiivisesti lapsen leikkeihin, houkutella esiin suunnitelmanmukaista toimintaa sekä järjestää leikkejä ja muuta toimintaa.

6.4 Lastentarhaverkoston luominen ja kehittäminen Neuvostovirossa vuosikymmenittäin tarkasteltuna

6.4.1 Lastentarhaverkoston kehitys 1950 -luvulla

Lastentarhoja alkoi 1950-luvulla tulla lisää. Silloin perustettiin mm. Vinnin päiväkotit (1953), Kundan 1. päiväkotit (1954), Triigin lastentarha (1955) ja Põdrangun sovhoosin päiväkotit (1958) Länsi-Viroon.

Ensimmäinen lastentarha perustettiin Palamuseen kesällä 1952. Lastentarha toimi Palamusen kone-traktoriaseman (jäljempänä KTA) alaisuudessa ja sijaitsi Isotammien talossa. Lastentarhassa kävi kymmenen lasta. Lastentarha ei toiminut riittävän tehokkaasti, joten se suljettiin lokakuussa. Näitä aikoja muistelee kirjessään KMA:n silloinen pääagronomi Jüri Aule:

Se oli vuonna 1952, kun Palamuseen Isotammien taloon tehtiin lastentarha. Johtaja oli kotoisin Jõgevallalta. Nimeä en muista, mutta hänen miehensä oli Kuluttajien osuuskunnan puheenjohtaja. Lastentarhassa työskenteli myös äitini Aule Miina, apukokkina. Lapsia oli siellä noin kymmenen. Muistan, että meidän päämekaanikkomme pojat kävivät siinä tarhassa.

Minun tietojeni mukaan tämä lastentarha toimi täysin valtion ylläpitämänä. Lastentarha aloitti toimintansa kesäkuussa ja toimi lokakuuhun saakka. Ja se on kaikki, mitä siitä lastentarhasta tiedän. (Merusk 2005, 38.)

Varbeveressa V. Kingiseppin nimeä kantavassa kolhoosissa oli lastentarha kesällä 1951. Lastentarha sijaitsi Põletikin talossa. Lapset saivat neljä kertaa päivässä ruokaa ja lastentarha oli avoinna vuorokauden ympäri. Elintarvikkeet hankki kolhoosi. Opetusta tai kouluvalmiuksien kehittämistä ei ollut. Lapset leikkivät kotoa haetuilla leluilla. Varbeveren lastentarhan toimintaa muistelee kirjessään kesällä 1954 yökasvattajana toiminut Linda Paju:

Põletikun tilan isäntä Ants Tolga antoi talostaan tiloja lastentarhan käyttöön. Kaksi makuuhuonetta, toinen pienemmille ja toinen isommille. Ruokailuhuone, jossa yhdessä nurkkauksessa oli peseytymismahdollisuus, ikkunan alla oli pitkä pöytä ja

huoneen keskellä tilaa leikkiä. Lisäksi käytössä oli keittiö, jossa lapsille valmistettiin ruokaa. Minä, Linda Paju, työskentelin siellä yökasvattajana kesällä 1954, kokkina oli Ada Pärtelpoeg, kasvattajana Maie Tehvak ja johtajana Alice Assa, joka hoiti itse pienempiä lapsia ja antoi heille ruokaa. Jääkaappeja silloin ei ollut, vaan kaikki laitettiin tilan aittaan. Lapsia oli yksitoista. Lapset juoksentelevat ja leikkivät. Leluja he olivat hakeneet kotoaan ja niitä oli askarrellut myös Tehvanin lasten isä. Ja palloja oli ja jokin pienempi helistin pikkuisille. Puusta askarrellut vankkurit, autot, traktorit olivat kauniita, lapset leikkivät niillä mielellään. Kauniissa isossa aidatussa puutarhassa oli myös hiekkalaatikoita. Sisään ja ulos kuljettiin terassin kautta. Öisin, kun muut työntekijät menivät koteihinsa, alkoi minun työni. Isommat eivät halunneet nukahtaa, osa kaipasi kotiin äidin luo. Pienemmät nukahtivat paremmin, mutta halusivat pitkän yötä syödä ja juoda. Pikku-Ülleä piti ruokkia pullosta ja vaihtaa vaippoja, nostaa potalle ja laittaa isommille peittoa päälle. Andi ja Allan halusivat päivällä kotiin. He tiesivät, missä suunnassa koti on. Jäin syksyllä omien lasten kanssa kotiin, sillä hoidin hiehoja omalla pihallani. Sen jälkeen lastentarha ei toiminut enää pitkään, ehkä vuoden tai kauemmin, en muista. Useilla oli vanhemmat kotona, jotka hoitivat heitä, he eivät menneet tarhaan. Lastentarhan työntekijät vaihtuivat usein. (Merusk 2005.)

1950-luvun keskellä suljettiin pienten kolhoosien lastentarhat, sillä niiden kysyntä ei ollut tarpeeksi suurta. Maalaisperheissä asui usein monta sukupolvea ja tarvetta hoitoon ei ollut. Palamusen kyläneuvoston täytäntöön panevan komitean 18. huhtikuuta 1958 pidetyn kokouksen pöytäkirjan mukaan Palamusen maalaissairaalan johtajalle, toveri Hussolle, annettiin tehtäväksi tehostaa kolhooseiden lasten hoitolaitosten vuoksi tehtävää selvitystyötä. Kului kuitenkin melkein kymmenen vuotta, ennen kuin lastentarha avattiin uudelleen. (Merusk 2005, 15–17.)

Lastentarhojen verkoston luomisella on merkittävä osuus silloisen lastentarhan toimintakulttuurin kehittymiselle. Tilastollisen vuosikirjan [Statistika aastaraamat] mukaan lastentarhojen määrä kasvoi nopeasti. (Eesti NSV Rahvamajandus 1987). Taulukosta 4 käy ilmi lastentarhojen määrän nopea lisääntyminen ja niissä olevien lasten määrän kasvu. Kehityksen suunnassa näkyy vanhempien siirtyminen kasvatustehtävistä tuottavampiin töihin. Lastentarhojen tavoitteena oli muokata lapsen yksilöllisyyttä, ja viedä kommunismin periaatteita lasten kasvatuksen kautta perheisiin.

Taulukko 4. Lastentarhojen tilasto vuodelta 1940–1987 (Eesti Rahvamajandus 1987)

	1940	1960	1970	1980	1985	1986	1987
VAKITUISTEN VARHAISKASVATUSLAITOSTEN KOKONAISMÄÄRÄ	104	345	644	713	744	750	746
LASTENSEIMET	13	101	80	66	56	53	52
LASTEN PÄIVÄKODIT	71	401	509	558	558	564	565
LASTENTARHAT	91	173	163	138	130	133	129
LASTEN MÄÄRÄ (TUH) VAKITUISISSA VARHAISKASVATUSLAITOKSISSA	5,5	21,0	58,7	83,5	90,4	90,6	91,3

Kuitenkaan kaikki perheet eivät halunneet lapsiaan lastentarhaan. Heda Kala (s. 1955), Opetus- ja tiedeministeriön varhaiskasvatus- ja peruskouluosaston pääasiantuntija (2001–2009) kertoo lapsuudestaan:

Luulen, että kuten ketkään 1950-luvun lopulla syntyneet lapset, joiden vanhemmat olivat pitkään töissä ja lapset yksinään kotona tai pihoilla, mekään emme pitäneet itseämme katulapsina, mutta meidän elämämme kulki kotipaikan ympäristössä. (Heda Kala 2007.)

Tallinnan kasvatustieteellisen koulun loppututkinnon suorittanut Vaike Jöerand muistelee työn aloittamista Tarton lastentarhassa vuonna 1955 seuraavasti:

En ollut käynyt koskaan aikaisemmin Tartossa. (--)Minkäänlaista asuntoa minulla ei ollut, sillä silloin ei tarjottu asuntoa. Ajattelin, että menen lastentarhaan. Nukuin lastentarhan karanteenihuoneessa. Johtajan kävi minua sääliksi ja hän antoi minulle talonmiehen asunnon, lastentarhan vieressä sijaitsevan matalan majan. Siellä oli lastentarhan yöryhmä, yöryhmän vieressä oli pieni huone: noin neljä neliötä, liesi sisällä, sänky mahtui myös. Siellä vietin koko kylmän talven. (Vaike Jöerand 2005).

Lastentarhatoimintaa valvottiin ja siitä tehtiin tarkkoja valvontaraportteja. Pärnun kaupunginarkiston asiakirjoista löytyy seuraavia tekstejä koskien seimiä ja lastentarhoja: ”Tootsin lastenseimi sijaitsee Tootsin turvejalostamon vuonna 1949 rakennetun kaksikerroksisen kivitalon pohjakerroksessa, jalostamasta noin 250 m päässä, käytössä on yksi kolmen huoneen asunto. Tilat ovat lastenseimeä ajatellen hyvin ahtaita. Ei ole karanteenitilaa, imetyshuonetta, vastaanottotilaa, kansliaa eikä kylpyhuonetta. Kansliana käytetään ruokailuhuonetta ja eteistä. Eteistä käytetään myös imetystilana. Kylpyhuone on rakennettu kellarikerrokseen, jota lastenseimi yhdessä lastentarhan kanssa voi käyttää ainoastaan talvisin, sillä kesäisin ei ole lämmintä vettä. Myös seimen lapset eivät voi käyttää talvisin ammetta, sillä heidän kantamisensa kylpemistä varten kellarikerrokseen ei ole lapsille hyvä. Talossa on keskuslämmitys ja sähköt, mutta lastenseimen käyttöön ei ole riittävästi luottoa.

Hygieniatilanne on hyvä. Lapset ovat puhtaita ja näyttävät terveiltä.” (PAMA. f 394, n 1, s38, 8).

20. huhtikuuta 1950 nimettiin tarkistuslautakunta, johon kuuluivat: Targo, Nikolai – sosiaaliosaston johtaja, Meriste, Salme – opetusosaston tarkastaja, Soosalu, Salme – Punaisen Ristin Pärnumaan komitean sihteeri sekä Vardla, Linda – terveydenhuolto-osaston tarkastaja. Tarkastus suoritettiin Sindin lastenseimen johtajan Kuller Vaiken läsnä ollessa 23. toukokuuta 1950. Seuraavaksi on esitetty katkelma raportista: ”Seimen käytössä on rakennuksen pohjakerros. Vauvojen ja B. R. Borstsansjajan isomman ryhmän vastaanotto tapahtuu vaatimusten mukaisesti eri sisäänkäynneistä, mutta tilanpuutteen vuoksi tapahtuu vauvojen vastaanotto ja pukeminen eteisessä, mikä on hygieniasääntöihin nähden ristiriidassa. Talon lähellä on lapsille sopiva leikkikenttä, jota ympäröivä aita on lahonnut. Tilat tarvitsevat remonttia. Materiaali sitä varten on olemassa, mutta työvoimaa ei ole. Tekstiilitehtaan johtaja sanoi antavansa työvoiman, mutta ei ole lupaustaan tähän asti täyttänyt. Polttopuita on varastossa noin 60 m³. Elintarvikkeita hankkii Sindin kuluttajaosuuskunta, mutta tuoreesta lihasta, vihanneksista ja juureksista on puutetta. Pehmeät ja kovat kalusteet, lasten vaatteet ovat olemassa. Makuualustat isommille, sängyt vauvoille, peitteet, tyynyt, pyyheliinat, vaatteet ja potat on määrätty jokaisen lapsen henkilökohtaiseen käyttöön”.

6.4.2 Lastentarhat 1960-luvulla

Vaikka lasten vanhempien suhtautuminen yhteiskunnalliseen kasvatukseen ei ollut aina kovin suosivaa, niin lapset odottivat kovasti lastentarhaan pääsyä. Nykyisen opetusministerin neuvonantaja varhaiskasvatuksen alalla Heda Kala (s.1955) muistelee:

Minun lapsuuteni kului Vörossa (...) sellaisessa pienessä kaupungissa ei ollut tärkeää se, että lapsi kävisi lastentarhassa (...) minun tuttavapiiristäni, meidän kadulta, jossa enemmistö oli poikia, ei käynyt lastentarhassa kai kukaan (...) vanhemmat lapset hoitivat nuorempia. Minulla ei ollut sisaruksia ja minua hoitivat naapurinpojat. Muistan, että halusin kovasti mennä lastentarhaan, mutta yhtenä päivänä kävin siellä ja sairastuin heti ja siihen se jäi. (Heda Kala 2006.)

Sigrid Toomela (s. 1964), Viimsin Piilupesän päiväkodin apulaisopettaja kuvaa omia lapsuudenkokemuksiaan lastentarhasta:

Se lastentarha sijaitsi Masina-kadulla, linja-autoaseman takana (...) muistan, että iltaisin me saimme ottaa hyllystä vapaasti valitun pelin, mutta minut vietiin aina aikaisin kotiin

ja olin pahoillani, että en saanut koskaan leikkiä. Sitten muistan myös sen, että kasvattajat söivät jälkiruokaa mukeista ja en ymmärtänyt, miksei lapsille voisi antaa myös mukeista, se oli minusta niin jännittävää. (...) Muistan senkin, että meidän piti piirtää kukkia ja se oli minulle niin vaikeaa! Muistan myös nukkenurkkauksen ja lautapelit. (Sigrid Toomela 2006.)

Neuvostoliittolainen kasvatustiede vaikutti Itä-Saksaan ja siellä ilmestyneitä artikkeleita käännettiin viron ja suomen kielelle (Cristensen & Launer 1985). Yksi tunnetuimmista kirjoittajista oli emeritus professori Irmgard Lauren (s. 1924–2012). Hän muistelee oman uransa suuntautumista varhaiskasvatukseen seuraavasti:

Väittelin vuonna 1969 Moskovassa professori Elkoninin ohjauksessa tohtoriksi aiheesta ”Leikin ja työn suhteesta alle kouluikäisten lasten persoonallisuuden kehityksessä”. Olen työskennellyt lastentarhanopettajana myös Berliinissä Humboldtin yliopistossa. Alle kouluikäisten lasten persoonallisuuden kehitys leikkimisessä ja työskentelyssä alkaa ajan hengen mukaisesti teoreettisella käsittelyllä, joka on marxilainen käsitys persoonasta, sen kehityksestä ja yhteiskunnallisista vaatimuksista sosialismin kehittyneen järjestelmän muokkaamisessa. Esimerkki, joka heijastaa neuvostoliittolaista painostusta Saksan alle kouluikäisten lasten kasvatukseen. Saksan opettajat eivät voineet työskennellä sydämensä mukaan, vaan piti huomioida neuvostoliittolaisen kasvatustieteen vaatimukset. (Ingmar Lauren 2006.)

Tri Maria Ambros kirjoitti 1967 *Nõukogude Õpetaja*-lehdessä artikkelin ”Lapsen psykofysiologinen kehittyminen”. Kirjoittaja nostaa esiin alle kouluikäisen lapsen elimistöä kuvaavana ominaisuutena intensiivisen luutumisosprosessin, joka edellyttää liikkumista. Kirjoittaja korosti päiväohjelman noudattamisen merkitystä: vähintään viisi tuntia päivässä liikkumista raittiissa ulkoilmassa, nukkumista hyvin tuuletetussa tilassa, jossa ikkunat on auki, säännöllistä ruokailua ja runsaskalorista ruokaa, kehon harjoittelua ja kevyttä voimistelua (*Nõukogude Õpetaja* 11 2.12, 1967).

Ambros viittasi lapsen mielenkiintoon matkia muita ihmisiä ja nosti lisäksi esiin sen että lapsen täytyisi hyväksyä itsensä. Lapsen kehittymistä motivoi pyrkimys uusien tietojen ja taitojen kohtaan. Lapsi sopeutuu nopeasti yhteiskunnan vaatimuksiin: käyttäytyy kohteliaasti bussissa, vieraiden läsnä ollessa jne. Kasvattajan tuli käyttää eloisaa kieltä ja kuvallista materiaalia lasten tietojen rikastuttamiseen, sekä ruokkia heidän mielenkiintoaan satujen, runojen ja laulujen avulla. Tavoite oli herättää tällä tavoin lapsissa kiintymys luontoon, taiteeseen ja musiikkiin. (Emt. 4)

Ambrosin mukaan on haettava syytä joko kasvatustieteellisistä menetelmistä tai siitä, että lasten on annettu taipua ympäristön vahvempaa kielteistä vaikutusta kohti, jos lapset eivät alistu kasvattajan ohjaukseen. Hän korosti itse leikin merkitystä, erityisesti luovat leikit ovat tärkeitä lapsille. Kun lapsi matkii aikuista ja hänen

suhteitaan ympäristöön, lapselle avautuu uusi maailma. Kolmivuotiaat leikkivät pienissä ryhmissä lyhyen ajan (10–12 min.) Nelivuotiaiden leikin kesto kasvaa ja leikissä heijastuvat inhimilliset suhteet: lapsi suree ja iloitsee kuvitellun leikin sisällön mukaan. Häntä kiehtovat taktinen toiminta, avuliaisuus, toverillisuus ja eettiset tunteet. Leikki kehittää muistamista ja matemaattista hahmotuskykyä, jota voidaan alussa kehittää vain tällä tavoin. (Ambros 1967.)

Laine Liiva muistelee 1960-luvulla työskentelyään Paiden lastentarhassa:

Ella Seensalun työ toimi lastentarhakulttuurissa suurena esimerkkinä ja vaikuttajana – menet lastentarhaan, mikä hiljaisuus, kaikki leikkivät, ei huutoa, ei itkuu. Kun satuin itse myöhemmin lastentarhaan, oli minulla kaiken aikaa mielessäni, että lapsia voidaan opettaa ja lapsia tulee opettaa leikkimään ja asioimaan rauhallisesti ja hiljaisesti... Ella Seensalu oli opiskellut Haapsalun seminaarissa [Läänemaa Õpetajate Seminar] ja hän antoi minulle Fröbelin, Montessorin ja Pestalozzin teoksia luettavaksi. Sellaista saksalaista aineisto oli. Minulla oli alussa 50 uutta sanaa sivua kohti, sitä lastentarha-alan käsitteistöä.

Ensimmäinen kokemus oli, että johtajan piti käydä kaupassa, hankkia tarvikkeita, toimia puolet työajasta myös siivoajana ja kasvattajana. Minä olin jo osapäivätyössä ja jouduin silloin illalla vielä kasvattajaksi. Voi luoja, miten ne lapset huusivat, tömistelivät, rikkoivat lelujaan! Toisella kasvattajalla oli tosin ylioppilastutkinto, hän oli kommunististen nuorten aktivisti, olipa ahkera nainen, otin hänet myöhemmin lastentarhaan talouspäälliköksi. (Laine Liiva 2006.)

Maaseudulla sovhoositoiminta vaikutti lastentarhojen perustamiseen. Audrun sovhoosista oli 1960-luvun alkuun mennessä tullut vauras maatalousyksikkö, johon oli muuttanut paljon nuoria perheitä. Tämän vuoksi sinne tarvittiin lastentarha. Yhtenä vaihtoehtona oli käyttää vanhaa kerhotaloa, jossa lapsia valvottiin Hilda Kapralin hoivassa. Sovhoosin johtokunta haki mahdollisuutta perustamiseen, mutta tuotantorakennuksia suositettiin alueen rakennussuunnitelmissa lastentarhan kustannuksella. Sama ongelma oli myös nopeasti kasvavalla turkistarhalla.

Laine Liiva (s.1933) kuvaa muistoja vuonna 1965 Paidessa avatusta lastentarhasta:

Piti järjestää koko alueelle mallipiirustustunteja ja luova peli. Vieraat seurasivat toimintaa. Vieraiden joukossa olivat myös Eva Lootsar ja Meeta Terri. Järjestin elämäni ensimmäisen yhdistelmätunnin (näidistunni) – sain siihen luvan!

Talossa vallitsi yleisesti ottaen ankara ja ammattitaidoton johtamistapa, sillä johtajalla ei ollut alan koulutusta. Sinä aikana oli kasvattajien merkittävänä apuna lasten vanhempien komitea, ja vanhempien kokouksen tekemiä päätöksiä noudatettiin tarkasti. Isät olivat aktiivisia. Yksikään vanhempi ei jäänyt kokouksesta pois. (Laine Liiva 2006.)

Iisakun lastentarhan perustajana oli Iisakun mallisovhoosin johtaja Erich Erilt. Syy perustamiseen oli yksinkertainen – hän halusi äitien työvoiman käyttöönsä. Tilanne oli erityisen vaikea niissä perheissä, joissa vanhemmat työskentelivät eläintenhoidon parissa, sillä näiden työ vaati jatkuvasti kotoa poissa olemista. Niinpä Erilt perusti lastentarhan, joka avattiin 4. syyskuuta 1962 ja jonka nimeksi tuli Iisakun sovhoosin päiväkot. Lastentarha tarjosi lastenhoitomahdollisuutta vuorokauden ympäri ja oli tarkoitettu sovhoosin työntekijöiden lapsille. (Taar 2007.)

Lapsen saattoi jättää lastentarhaan yön yli kolmen kuukauden iästä lähtien. Lastentarha toimi kuutena päivänä viikossa. Pienimmät lapset eivät saaneet käyttää omia vaatteita, vaan heidät puettiin vaihtovaatteisiin. Lapsia ruokittiin tuttipulloista. Eniten kasvattajien aikaa kului lasten vaippojen vaihtamiseen, ruokkimiseen ja nukuttamiseen. Päivittäinen nukkuminen oli järjestetty suljetulla parvekkeella, ja siinä käytettiin makuualustoja ja pinnasänkyjä. Kasvatuksellisia materiaaleja piti käyttäjän itse valmistaa, leluja hankki sovhoosi. (Taar 2007, 24–27.)

Maaliskuussa 1965 tuli Iisakun päiväkodin johtajaksi Aino Puhidinskaja, joka työskenteli ammatissaan pitkään. Ministeriön hallintoalueella alkoi lastentarhojen lukumäärän kasvattaminen ja pätevien työntekijöiden löytämisessä oi vaikeuksia. Viron maatalousministeriöstä 27. huhtikuuta 1966 Iisakun sovhoosiin saapuneessa kirjeessä ehdotettiin nuorten kasvattajien opiskelemaan ohjaamista. Kaikki yhdessä aloittivatkin opiskelun Tallinnan kasvatustieteellisen koulun [Tallinna Pedagoogikakool] etäopiskeluosastolla.

Lasten kasvattamisessa ja opettamisessa käytettiin edelleen Juhkamin ja Kaljun vuonna 1958 julkaisemaa kirjaa Käytännön oppikirja lastenseimille [Praktiline käsiraamat lastesõimedele] ja lisäksi vuonna 1961 julkaistua kirjaa Työkasvatuksesta lastentarhassa [Töökasvatusest lasteaias]. Jokaisesta poikalapsesta piti kasvattaa vakaamielinen ja miehekäs kommunismin esitaistelija. Oli myös tärkeä kasvattaa lapset tekemään työtä. Yleisesti luultiin, että hyvät edellytykset siihen ovat alle kouluikäisten parissa työskenneltäessä, kun lapset ovat aktiivisia, toimeliaita ja yritteliäitä. Työtä käytettiin lasten monipuoliseen kehittämiseen (Terri 1953; Piirma 1961).

Toinen tärkeä tehtävä oli lapsen moraalin kehittäminen neuvostokansalaisen ihanteiden mukaiseksi. Taarin (2007, 28.) tutkimuksesta löytyy Puhidinskajan aikalaiskuvaus kasvatustoiminnasta: ”Lasten kanssa oltiin mahdollisimman paljon ulkona: hiihdettiin, laskettiin mäkeä ja retkeiltiin. Lapset osallistuivat myös lastentarhan siivoustöihin ja puutarhanhoitoon. Tärkeä tekijä sairauksien ennakoimisessa oli lasten terveyden vahvistaminen. Joka aamu lapset tutkittiin, täytettiin nk. pottataulukkoa. Tärkeä työmuoto oli vanhempien joukossa tehtävällä

selvitystyöllä, miten lapsia pitää kasvattaa, miten heidän terveyttään pitää vahvistaa ja välttää sairastumista.”

Vuonna 1968 alkoi Kohtla-Järven alueen työläisten edustajien neuvoston täytäntöön panevan komitean opetusosaston menetelmäasiantuntijan säännöllinen ohjaustyö. Aloitettiin mallituntien järjestäminen ja muodostettiin yksiköt, joissa kasvattajat pitivät esitelmiä työkokemuksistaan. Erilliset yksiköt oli tarkoitettu lastenseimien opettajille, musiikinopettajille, lastentarhan kasvattajille ja johtajille. Silloisen Rakveren alueen työläisten edustajien neuvoston täytäntöön panevan komitean opetusosaston varhaiskasvatustyötä johti tarkastajana Erika Ingrid Veera Plaat (s. 1933). Monet lastentarhankasvattajista ovat luonnehtineet Plaatia hyvin perusteellisena ja sitoutuneena lastentarhan asiantuntijana. E.I.V. Plaat (s. 1933) muistelee:

Siinä ajassa oli hyvää ja huonoa. Hyvää kuitenkin enemmän. Aina pyrittiin toiminaan lapsen parhaaksi. Oli tietenkin myös hölmöjä vaatimuksia ja jotkut asiat aiheuttivat mielipahaa. Piti toimia viisaasti ja joskus jäi jokin käsky tai kiertokirje myös huomiotta. Jotkut rohkenivat toimia näin, toiset eivät – aikahan oli sellainen! Pelko oli jatkuvasti mukana. (Erika Ingrid Veera Plaat 2005.)

1960-lukua luonnehtii lastentarhojen määrän kasvu, mutta toisaalta se ei ollut kuitenkaan saavuttanut tavallisen kansan suosiota suuressa määrin. Virallinen taho halusi lapsia lastentarhoihin, mutta vanhemmat vierastivat niiden tiukkaa ohjeistusta kasvatustoiminnalle ja hygienialle. Myös henkilöstö piti tarkastuskäyntejä ja tiukkaa sääntelyä kuormittavana.

6.4.3 Lastentarhat 1970-luvulla – voimakas neuvostovaikutus lastentarhakulttuuriin

1970-lukua luonnehtii sekä Viron silloisessa yhteiskunnassa että lastentarhojen toimintakulttuurissa voimakas neuvostovaikutus. Aili Koodi (s.1938), joka tunnetaan Virossa itsenäisenä ja aloitteellisena lastentarhanopettajana, muistelee silloista aikaa seuraavasti:

He houkuttelivat minut siihen virkaan sillä ihmeen kauniilla ympäristöllä ja luonnolla siellä joen rannalla, käpymetsässä. Olin jopa yllätynyt – se oli rohkea teko, sillä 10. lastentarhassa olin päässyt tietynlaiseen menestykseen ja luonut mukavan henkilökunnan – että rohkenin lähteä, kun minulla ei ollut yhtäkään työntekijää. Mutta suoriuduin. Satuini löytämään aina vain mukavia ihmisiä. Lastentarhan elämä jatkui. Me teimme aika kauniita suunnitelmia, sillä olihan tiedossa, että rahaa yrityksillä oli,

mutta mitään ei ollut hankittavissa. Taloudellinen puoli oli aina keho ja se vaati suuria ponnistuksia. Piti paljon, kuten sanotaan, keinotella ja kehittää tuttavuuksia, jotta saisi taloudelliselta kantilta tämän oppimisympäristön kauniiksi muokattua, sillä kaunis ympäristö auttaa ihmisiä myös paremmin työskentelemään. Silloin hankin aivan erilaiset työvaatteet; kaikille kauniit, vaaleanpunaiset, lyhyet työtakit. Ulkonäkö oli tuolloin huolenaihe, kaikilla piti olla pitkät valkoiset takit töissä päällä. Meillä ei ollut sairaalaa, meillä oli iloinen, hauska talo, ja siksi panostin ihmisten ulkonäköön. (Aili Koodi 2006.)

1970-lukuun ajoittuu Viimsin kunnallisen päiväkodin johtajan Aina Alunurmen lapsuus, joka arvostaa äitinsä Malle Alunurmin toimintaa Kablin lastentarhan johtajana. Siitä Alunurmi sysäyksen myös itse lastentarha-alalle siirtymiseen:

Luulenpa, että minusta kasvoi kasvatusiedettä arvostava ihminen äitini ansiosta. Kun muutin kaksivuotiaana vanhempieni kanssa Kabliin, oli lastentarha juuri valmistumassa. Minusta tuli heti tarhassa käyvä lapsi. (Aina Alunurm 2005.)

Kirjassaan Kabli-kylä läpi vuosien [Kabli küla läbi aastate] Kablin lastentarhanjohtaja Malle Alunurm (2005, 58) on todennut, että pedagogisessa työssä lähtökohtana oli varhaiskasvatusohjelma Koolielesest kasvatuslasteasutus 1968. Sen ohella Kablin lastentarhassa käytettiin myös J. Käisin yleisopetuksen ja luontokasvatuksen periaatteita. Neuvostoajan jäykästä metodiikasta huolimatta Käisin periaatteet lastentarhan jokapäiväisessä lastentarhan toimintakulttuurissa elivät ja olivat käytössä, mikä puolestaan helpotti niiden juurruttamista jo uudelleen itsenäistyneen Viron varhaiskasvatuksessa. Näin ollen voi väittää, että neuvostoaikana oli ihmisiä, jotka eivät vain noudattaneet käskyjä tai alistuneet esivallan vaatimuksiin, vaan myös edistivät omaa kulttuuria sekä maalla että kaupungissa.

Vuoden 1975 kasvatustieteellisen neuvottelun pöytäkirjasta voidaan lukea: ”L. Aja kertoi kasvattajille, miten tärkeitä on opettaa lapsi oppimaan mielellään. Kasvattajan pitää tarkoin pohtia kaikki se, mitä järjestetään. Jokaiseen tuntiin on lisättävä jotakin opettavaa. Tunnin analysoinnissa on aina vastattava kysymykseen, miten ryhmä pääsi uuteen tavoitteeseensa. Jokaisen uuden taidon oppimisen jälkeen on järjestettävä tarkastus. Kaikkein tärkein tarkastusväline on oppimisleikki. Lopulta vahvistetaan uutta kokemusta vielä luovalla leikillä.” (Alunurm 2009.)

1970-lukua luonnehti myös mallilastentarhojen perustaminen koko Virossa. Yksi sellainen oli Piilupesa-lastentarha. S. M. Kirovin nimeä kantavan Mallikalastajakolhoosin omistama tyyppisuunnitelman mukaan rakennettu Piilupesa-päiväkoti avattiin 15. helmikuuta 1971. Ensimmäinen johtaja oli Dagmar Pihlakas, joka toimi lastentarhassa eläkkeelle jäämiseensä eli vuoteen 1981 saakka. (Emt. 9.)

Ensimmäisistä työkokemuksistaan silloisen Kirovin kolhoosin Piilupesan päiväkodista, nykyisen Viimsin lastentarhasta, välittää apulaisopettaja Sigrid Toomela (s.1964):

Opiskelin Klementin nimeä kantavassa 32. ammattikoulussa jalkinepäällisten valmistajaksi. Vanhempani asuivat Kirovin kalastajakolhoosissa ja puolisoni oli kesäisin Lohusalun pioneerileirin autonkuljettajana. (...) Silloin aloimme puhua asiasta ammattiyhdistyksen puheenjohtajan kanssa. Lastentarhassa oli paikka, Kirovissa kaikki oli viimeisen päälle, mutta kuten ymmärsin, kaikki ei ollut ihan niin hyvää kuin miltä näytti. (...) Se työ oli kaikki niin vierasta ja kasvatustieteellistä puolta en ehtinyt lainkaan noudattaa (...) mutta tädeille annettiin tehtäviä, kasvattajalla oli puolen lapsiryhmän kanssa tunti ja minä olin sitten toisen puolen kanssa. Olin työparina hyvän kasvattajan Maire Siimannin kanssa ja silloin kaikki sujui aina paremmin. Todella hyvä, että joku neuvoi. (Sigrid Toomela 2006.)

Seuraava esimerkki Piilupesan historiikista (2009) valaisee lastentarhan toimintaa sisältä käsin. ”Laine Aja kertoi kasvattajille, että lasten vanhempien kanssa on keskusteltava enemmän, kun he tulevat hakemaan lapsiaan. Aamulla lapset tulisi ottaa vastaan iloisin ilmein ja ystävällisillä sanoilla. Lastentarhassa toimi vanhempien kasvatustieteellinen kansalaisopisto, jossa käsiteltiin pääasiassa kasvatukseen liittyviä aiheita. Lastentarhassa järjestettiin myös herkkutuotteiden ja leipomotuotteiden näyttelyitä ja maistajaisia.” (Alunurm 2009.)

Vuoden 1979 kasvatustieteellisessä neuvottelussa korostettiin esteettistä kasvatusta ja kesäistä työjärjestystä. Aja muistutti, että kesäinen työkausi alkaa toukokuussa, ja siihen liittyen tunnit on järjestettävä ulkona ja liikuntatunnit meren rannalla, jossa käytetään luonnonmateriaaleja. Vanhemmissa ryhmissä maalataan vesiväreillä luonnossa. (Alunurm 2009.)

Mallilastentarhoissa kävi paljon vieraita. Seuraava teksti on Piilupesan vieraskirjasta: “lasten kasvatuksen tehtävänä on edistää kaiken arvokkaan kehittymistä, jota lapsessa on, luoda hänessä uusia kiinnostuksen kohteita ja taipumuksia sekä vapauttaa hänet taitavasti huonosta. Joka lapsen etujen ja henkilökohtaisten erikoispiirteiden ymmärtämisellä on tärkeä rooli hänen oikeassa ohjaamisessaan, se auttaa tekemään myös lastentarhassa olemisesta miellyttävää...” Vieraskirjaan ovat tehneet merkintöjä myös entiset Viron Neuvostotasavallan Korkeimman Neuvoston johdon toimihenkilöt, Olga Lauristin ja poliittisen toimiston jäsen Juri Antropov; 13. lokakuuta 1972 vierailivat lastentarhassa Iranin šaahi ja šaahitar. Mallilastentarhoissa vierailivat heidän lisäksi myös muiden neuvostotasavaltojen ja useiden muiden maiden, mm. Japanin, Ruotsin, Kanadan, Yhdysvaltojen, Suomen, Italian, Saksan, Intian, Chilen, Hollannin ja Luxemburgin delegaatiot. (Alunurm 2009.)

Neuvostoviron opetusministeriön laatima varhaiskasvatustieteiden kasvatustyön suunnitteluohje vahvistettiin 4. helmikuuta 1971. Se oli tarkka opetussuunnitelma, joka säätöi kasvatustyön vaatimuksista neljännesvuoden, viikon ja päivän osalta sekä tehdyn arvioimisen.

Kasvattaja L. Lehtna muistelee 1970-luvun opetusohjelmia: ”Toimittiin vuonna 1968 julkaistun ohjelman mukaisesti. Ohjelman toinen painos ilmestyi vuonna 1974. Lasten toiminnat oli jaettu neljännesvuosille ja myös iän mukaan. Ohjelmasta löytyivät malliaiheet. Valitsin sieltä aiheita äidinkielen tunteja, käsityötaitojen ja myös liikunnan tunteja varten. Joka tuntia varten vaadittiin erillistä aineistoa.”(Lehtna, kirjallinen aineisto 2008.)

Kommunistisen kasvatuksen kaikkia osia piti huomioida tasapuolisesti – ruumiillista, henkistä ja moraalikasvatusta, työ- ja esteettistä kasvatusta (Kommunistliku moraalikasvatamine koolieelses eas, 1963). Päiväohjelma oli tiukka. Jokainen tunti alkoi tarkoin määriteltynä aikana. Aamu alkoi aamuvoimistelulla. Sen jälkeen alkoivat tunnit, jossa kurilla oli tärkeä merkitys. Miten lapset istuivat, miten pitelivät kynää. Lastentarhassa järjestettiin jatkuvasti lastentarhan sisäisesti avoimia tunteja, jossa kollegat ja johtokunta analysoivat tehtyä – mikä oli tunnissa hyvää ja mikä huonoa. Nukkumisen jälkeen oli virkistysvoimistelua ja peseytymistä (pestiin kasvot ja kädet). Lasten luonteita tai yksilöllisiä ominaisuuksia ei huomioitu, vaan kaikkien piti pysyä samassa aikataulussa ja osallistua ohjelmaan. Vuonna 1974 aloitettiin seminaarien ja mallituntien järjestäminen. Opetus- ja kasvatustyön piti täyttää annetun ohjelman vaatimukset. Leninin hahmon esittelyä lapsille korostettiin, kaikkia häneen liittyviä merkkipäiviä juhlittiin, ja hänen toiminnasta ja elämästään koottiin tauluja. Tärkeä osuus oli työrakkauten kasvattamisella, lapset pitivät huolta huonekasveista ja vihannesmaasta. Ruokailussa noudatettiin lasten iänmukaisia ruokanormeja. (Taar 2007, 32.)

Ne lastentarhojen työntekijät, jotka kokivat Viron kansalliskulttuurin tärkeäksi ja tunsivat sitä, pystyivät säilyttämään virolaisille ominaisen kansallismielisyyden. Seuraavassa on esimerkki toimintakulttuurista:

Ensimmäinen työpaikkani oli kesälomien aikana Kadrinassa. Se oli mukavaa aikaa. Lapsia oli lastenseimissä vähän, heillä oli omat seimivaatteet, me kuitenkin jouduimme niitä vaihtamaan. Aina se ankara lääkärintäti tai kuka hän sitten olikaan, tarkasti kaiken aikaa. Me kävimme paljon kävelyillä, miksihän sitä ei tehdä enää. Silloin minulla oli myös avustaja. Me laitoin lapset vaunuihin, ne olivat sellaisia isoja vaunuja. Me kävelimme kylän ulkopuolella niityillä. Meillä oli siellä leluja ja poimimme kukkia. Laitoin näihin vaunuihin useamman lapsen, ja jotkut kävelivät vaunujen vieressä. Näitä lapsia oli 10, en muista tarkkaan. Luontoa oli paljon. Sisällä en oikein osannutkaan mitään tehdä. Sisällä ei ollut lelujaakaan. Mutta muistan, että olimme paljon ulkona. Se oli Kadrinan lastenseimi vuonna 1975. (Marika Hallikmann 2005.)

Haastatteluista nousee esiin, että toimintakulttuuri oli 1970-luvulla suorassa yhteydessä kasvattajiin ja heidän omiin mielipiteisiin. Haastateltavat mainitsivat myös kokemuksiaan vakoilusta. Moni muistelee 1970-luvulta propagandan vaikutuksia, kun esimerkiksi lastentarha pakotettiin osallistumaan vaalikampanjaan. Kokenut lastentarhanopettaja muistelee lastentarhojen saaneen monenlaisia lisätehtäviä. Eräs sellainen oli mm. Tarton 3. lastentarhan tehtävä järjestää vaaliosaston yhteyteen lastenhuone:

Lastentarhan vaalien aikainen lisätehtävä oli aina jännittävä, meidän piti mennä silloin nk. lastenhuoneeseen töihin. Menimme hyvissä ajoin paikalle. Meidän piti sisustaa huone leluilla, ja varmistaa nukkumismahdollisuus. Puolet lastentarhaa piti kuljettaa sinne. Mukana oli värejä, papereita, potat, pyyheliinat, patjat... Lasten piti myös nukkua siellä... Elämä oli sellaista. Lähin osasto oli eläinklinikalla, Narvan mäen alla, 500 metriä lastentarhasta. Jostain saimme tutun siivoojan ja hänellä oli tuttuja kartanossa, jossa oli hevostalli. Meidän siivoojamme tuli siis hevosella ja vankkureilla. Lastasimme kaikki tavarat vankkureihin ja ajoimme vaaliosastolle...Asiat menivät siten, että äidit tulit vaaleihin, laittoivat lapsensa lastenhuoneeseen. Vaaliosastolla oli myyntitiski avattu, järjestettiin konsertteja... Elämänmeno oli iloista ja ne vanhemmat hävisivät jonnekin, mistä niitä pitäisi etsiä, kun kasvojakaan ei muista. (Vaika Jöerand 2005.)

Lääkärin toiminnalla oli lastentarhassa tärkeä asema. Lääkärin piti tarkkailla lasten toimintaa liikuntatunnilla 1–2 kertaa kuukaudessa. Vaatimukset liikunnan osalta olivat melko ankarat, kaikkien lihasryhmien piti saada harjoitusta. Lasten piti osata marssia ja siirtyä riviin saattueen muotoon, kaksi vierekkäin ja neljä vierekkäin. Sairaanhoitajan tärkein tehtävä oli turvallisuuden varmistaminen. Ennakoiden kartoitettiin kaikki riskialttuut paikat sekä lasten hoitolaitoksissa että kesäkodeissa. Useilla lapsilla oli suoliloisia. Ne rasittivat elimistöä ja vahingoittivat lapsen terveyttä. (Ambros 1969.)

Leida Kook kirjoitti tammikuussa 1972 julkaistussa artikkelissaan ”Passiivinen lapsi” fysiologisista edellytyksistä. Analyysin mukaan vähän liikkuvalla lapselle on löydettävä toimintaa. Lisäksi kritisoi lastentarhojen sopimatonta ruokaa ja nostettiin esiin lapsen henkinen passiivisuus, joka johtuu sairastetuista taudeista. (Kook 1972.)

Ympäristön vaikutuksesta lastentarhankulttuuriin on kirjoittanut M. Ambros *Nõukogude Kool*-lehdessä, jonka artikkelissa ”Lasten valmisteleminen vähäisen auringon ajanjaksoon” lukee: ”aurinkokylpyjä otetaan 1,5 tuntia ruokailun jälkeen, ei koskaan tyhjällä vatsalla. Alle kouluikäisen ensimmäinen aurinkokylpy on 4 minuuttia, joka päivä voidaan kylpyaika jatkaa 2 minuutin verran aina 30 minuuttiin”. (Ambros 1969.)

Leikillä oli sijansa myös Neuvostovirossa. Kasvattajat valmistivat paljon materiaaleja, joiden tarkoitus oli ohjata leikkiä luovaan suuntaan (Ugaste 2005b; Tuul, Ugaste & Mikser 2011). Lapset olivat halukkaita leikkimään ja leikkiminen jatkui pitkään. Lapset aloittivat heti aamulla lastentarhaan saapuessaan lautapeliä pelaamisen. Esimerkiksi noppapelejä pelattiin paljon. Päiväkotien juhlissa oli myös paljon sisältörikasta ohjelmaa. Niissä käytettiin draaman keinoja ja paljon erilaisia pukuja.

Leikin ohella työkasvatus oli tärkeää. Ryhmässä oli kerralla kolme valvojaa ja lasten tuli noudattaa heidän määräyksiään. Esimerkiksi puunjalostustyöpaja oli lasten suosiossa: jokaisella ryhmällä oli pihalla oma koeviljely, jossa kasvattajat työskentelivät yhdessä lasten kanssa. Lastentarhojen tärkeisiin tehtäviin kuului myös kodeissa vierailu. Piti vierailla niissä kodeissa, joiden lapset eivät olleet vielä lastentarhassa. Kasvattaja oli siihen aikaan vanhempien ja lasten silmissä suuri auktoriteetti. Vanhemmat olivat tyypillisesti hyvin huomaavaisia, ja vastasivat aina esimerkiksi lastentarhan päätösjuhlien tarjoilusta.

Viive Leht on kirjoittanut vuonna 1979 artikkelin ”Työn merkitys lapsen kehityksessä”, jossa hän kertoo esimerkkinä Elvan 1. päiväkodin kasvattajasta Veera Vahtrasta. Samassa *Õpetajaleht*-lehdessä julkaistiin artikkeli ”Totuudenmukaisesti ja hienotunteisesti”, jossa pohditaan seksuaalikasvatusta (*Õpetajate Leht* 11.3 1979). 1970-luvun lopulla alkoi ilmapiiri sallia puhumisen aikaisemmin araksi koetusta ja vaietusta aiheesta.

Lastentarhoissa oli vahva kulttuuri juhlien järjestämisessä. Lapset saivat juhlista paljon iloa. Ne antoivat heille elämyksiä, ruokkivat mielikuvitusta ja vaikuttivat tunteisiin. Juhlien jälkeen lasten piirustukset ja leikit ilmensivät niistä saatuja vaikutteita. Leikkijuhlia järjestettiin lasten lastentarhoissa kaksi kertaa kuukaudessa, vuorokauden ympäri auki olleissa lastenhoitolaitoksissa kerran viikossa. Leikkijuhlia suositeltiin järjestettäväksi pihalla ja leikkikentillä.

Juhlien järjestäminen ja kesto olivat tarkoin määriteltyjä ohjelmassa tai asianmukaisissa oppaissa. Pienimmille, 1–2-vuotiaille lapsille juhlia ei järjestetty, mutta heidän päivittäiseen toimintaansa liitettiin juhlavia hetkiä. Juhlia järjestettiin nuoremmille ja vanhemmille lapsille erikseen, ja ne liittyivät yleensä erilaisiin juhlapyhiin. (Anneli Annuk, kirjallinen aineisto 2006.)

Musiikillisen kasvatuksen tärkeästä asemasta Neuvostoviron lastentarhoissa kertoo Liina Raudsikin kirja *Laululeikkejä pikkuisille* [Laulumänge mudilastele]. Lapsille suunnatun kirjan on kuvittanut Silvia Väljal. Kirjan kuvitus vie lukijan silloisiin lastentarhajuhliin, sillä kirjassa voidaan nähdä monenlaisia juhlapukuja. Ensimmäisellä sivulla kerrotaan avaruuslennoista ja miliisin toiminnasta. Leikissä ”Eläinten juhlat” esiintyvät useat lasten näytelmistä tutut hahmot asianmukaisissa puvuissaan: orava, jänis, karhu ja kettu. Neljä- ja viisivuotiaille tarkoitettussa

uudenvuodenleikissä ovat mukana lasten tuntemat kuusi, hiiri ja kukko. Pikku-Marin unileikissä on Mari pukeutunut virolaiseen kansallispukuun. Vuonna 1975 julkaistu kirja välittää hyvin musiikillisen kasvatuksen monipuolisuutta ja sisältöä.

1970-luvun alkua luonnehtii neuvostoaikainen venäläistämispolitiikka (Arkin1947; Grigorjeva 1969). Virolaisille läheiset arvot tulivat esiin niiden yksittäisten henkilöiden kautta, joilla oli rohkeutta sisäisen arvomaailmansa säilyttämiseen ja esille tuomiseen.

6.4.4 Uusien lastentarhojen rakentaminen 1980-luvulla

Lastentarhan talous- ja toimintaedellytykset olivat 1980-luvulla hyvät. Lastentarha muokattiin yhdessä viihtyisäksi ja mukavaksi, hyvällä maulla sisustetuissa ryhmätiloissa oli riittävästi tilaa leikeille. Leluja ja oppimisvälineitä oli riittävästi. Ryhmissä olivat lasten iänmukaiset pöydät ja tuolit. Talossa oli myös iso sali, jossa voitiin järjestää musiikki- ja liikuntatoimintoja, juhlia ja tapahtumia. (Tulva 1985.)

Eräs pakollisista osista silloisessa lastentarhankulttuurissa oli luontonurkkaus, jonka kautta lasten oli tarkoitus jatkuvasti olla kosketuksissa luontoon, minkä tuli auttaa muokkaamaan työtottumuksia ja -taitoja. Lapsia opetettiin huolehtimaan kukista ja eläimistä. Uudet tuulet puhalsivat myös maaseudulla. Rakennettiin uusia lastentarhoja.

Iisakun päiväkoti sai keväällä 1986 uuden talon, joka sijaitsi taajaman keskellä. Lastentarhan sijainti oli valittu juuri oikein – isot kuuset suojasivat tuulelta ja ilahduttivat silmää ja sydäntä. Julistettiin lastentarhan nimikilpailu ja sen voitti kasvattaja Heli (Säär) Anup. Lastentarha sai nimekseen Kurjenkello [Kurekell]. Lastentarha oli rakennettu silloisen tyyppisuunnitelman mukaisesti ja oli tarkoitettu kuudelle ryhmälle ja 140 lapselle. Lapsia tuli tarhaan noin sata, sillä 6-vuotiaat menivät kouluun. Ensimmäisessä kerroksessa olivat ryhmätilat kahdelle seimiryhmälle, toisessa kerroksessa toimivat kolme lastentarharyhmää ja vuorokauden ympäri toimiva ryhmä. Päiväkoti oli tosin sovhoosin omistama, mutta palveli koko kyläneuvoston aluetta. Henkilökuntaan kuuluivat johtaja, kaksitoista kasvattajaa, kaksi perushoitajaa, neljä lastenhoitajaa, talouspäällikkö, kirjanpitäjä, kaksi kokkia, apukokki, sairaanhoitaja, pesijä, talonmies, siivoaja. Kun aikaisemmin työskenneltiin kahdella ryhmällä ja 45 lapsella, niin nyt tuli yhteensä kuusi ryhmää ja 10 lasta. Entisten seitsemän ihmisen sijaan oli tarhassa töissä 25 ihmistä. Sekä työntekijät että myös lapset piti tutustuttaa toisiinsa. (Taar 2007, 39).

Vuonna 1981 alkoi Piilupesa-lastentarhan lisärakennuksen rakentaminen. Lasten pieni uima-allas jouduttiin purkamaan. Lisäksi saatiin kuitenkin neljä nykyaikaista ryhmähuonetta yläkerrassa olevilla ateljeeteilla ja iso juhlasali. Arkkitehdit Ado ja Niina Eigin sekä insinööri Liidi Pihelan erikoissuunnitelman mukaan valmistui uusi rakennuksen osa, joka liitettiin vanhaan ja avasi ovensa 2. joulukuuta 1983. Randle-lehden artikkelissa ”Satutalo on kiva” joulukuussa 1983 kuvataan vaihetta seuraavasti: ”Mitä siitäkään tulee? – pudistelevat skeptikot päitään, kun keskuksessa sijaitsevan Piilupesa-lastentarhan [Piilupesa lasteaed] vieressä alkoi nousta uusi rakennus. Lastentarhan postmodernistista tyyliisuuntausta edustava lisärakennus tuntui erilaiselta ja ennennäkemättömältä. Tehdäänkö katolle kasvihuoneet? – toiset ihmettelivät? Ei, nämä rakennelmat katon molemmin puolin oli tarkoitettu kattovalaistusta varten. Kattovalaistus tulee myös saliin. Lasikattoisella ullakolla sijaitsevat piirustus- ja maalaustilat. Kolhoosin rakennusmiehille oli tämä rakennus melkoinen pätkinä purtavaksi, sillä siinä piti käyttää useita uudenlaisia osia.” (Alunurm 2009, 10.)

Myönteistä yhteistyötä arkkitehtien ja lastentarhan työntekijöiden välillä kuvastaa myös Ehituskunst-lehdessä vuonna 1984 julkaistu artikkeli. Perusteellinen lehtijuttu ilmaisee kirjoittajan ihmetyksen: ”hetkellisesti tuntui, että kyseessä on jonkin kuuluisan palatsin (Tretjakovin galleria, Sangasten kartano) jäljennös... Arkkitehti on lähestynyt tehtävää kontrastien kautta, jättänyt epäystävällisen ja ilmeettömän sivuun, hakenut kontaktia pikemminkin lähellä sijaitsevaan keinotekoiseen maisemaan, terveyseskuksen ulkomuotoon. Lastentarha on arkkitehtien silmissä satulinna, jossa arkipäivä unohtuu, jossa kaikki poikkeaa tavanomaisesta, standardimaisesta. Ylhäältä tuleva valaistus, kaari-ikkunat, lasiverannat, sisäparvekkeet, pylväskäytävät, keskeinen sali hyvällä akustiikalla, yksityiskohdat – tämä kaikki oli meidän oloissamme hieman epätavallista. Sekä tornit katolla, hammastettu katonreuna ja hauska pylväsriivi pääsisäänkäynnin vieressä, mikä ei itse asiassa tue mitään. Koko rakennuksesta huokuu modernia klassisistista symmetriaa. Tekijä käyttää postmodernismin keinoja. Haabneemessa näkee maailmanarkkitehtuuria...” (Alunurm 2009, 13.)

Vuonna 1986 alkoi kuusivuotiaiden lasten opettaminen. 6-vuotiaiden lasten opettamista järjesti Lilian Kivi, joka on kirjoittanut lukuisia artikkeleita (esim. Kivi 1987) varhaiskasvatuksen kehityssuuntien tukemiseksi. Lilian muistelee 6-vuotiaiden lasten ryhmien perustamista seuraavasti:

Tulin töihin Tallinnaan. Minulle tarjottiin töitä kuusivuotiaiden kanssa. Ensimmäisenä tehtävänä perustin neljään kouluun esikouluryhmät. Muutaman vuoden kuluttua oli niitä ryhmiä jo 40. Lopulta perustettiin ryhmiä myös Saarenmaalle ja Hiidenmaalle. (Lilian Kivi 2005.)

Vuonna 1980 suljettiin useissa lastentarhoissa yöryhmät, sillä lapsia, jotka sellaisia ryhmiä tarvitsisivat, ei ollut enää riittävästi. Vuonna 1987 tuli lastenhoitajan uudeksi ammattinimikkeeksi apulaiskasvattaja [kasvatija abi].

Se, että se nimitys muuttui, oli hyvin tärkeä, minä hain kaikki paperini, joita olin eri koulutuksista saanut, esiin. Alussa oli suuria toiveita, että pesemistä ja siivoamista on nyt vähemmän. Olin lasten mukana myös retkillä, kerran esitin jopa joulupukkia... Oi, olen tehnyt vähän kaikkea. Silloin, kun ammattinimitys muuttui, oli suuria toiveita, mutta todellisuudessa kaikki säilyi samana, olen nyt töissä keittiössä. (Kati Puus 2004.)

Neuvostoaikakauden loppupuolella, jolloin talous romahti, suositeltiin vanhemmille lasten kasvatusta kotona. Lastentarhan tiloja vuokrattiin erilaisille ulkopuolisille toimijoille kuten kirjastoille. Tämän aikakauden ilmiöitä olivat myös ryhmäkoon pientäminen tai lastentarhojen sulkeminen kokonaan.

”Iisakun huomina päivä kävelee nyt lapsuutensa maisemissa. Lastentarhan 140 paikasta on täytetty melkein sata. Sovhoosin johtaja näkisi mielellään, että alle kolmevuotiaat lapset kasvaisivat äitinsä hoivissa“, kirjoittaa Helar Osila vuonna 1988 paikallisessa lehdessä. Hallituksen antaman määräyksen myötä, jonka mukaan vanhempi saattoi olla lapsen kanssa 1,5 vuotta kotona, seimiryhmä lakkautettiin. Taloon jäi vain 4 ryhmää. (Taar 2007, 34.)

6.5 Opaskirjojen, ohjelmien ja muiden normiasiakirjojen vaikutukset lastentarhan toimintakulttuuriin

Tärkeä ohjausasiakirja neuvostoajalla oli alle kouluikäisten kasvatussuunnitelma lastentarhoissa (Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm 1979). Neuvostoaikaisessa lastentarhakulttuurissa korostettiin erityisesti hygienian noudattamista. Siitä kertovat myös erään opiskelijan luennolla tekemät muistiinpanot, jossa ensimmäisellä sijalla on lastenhoitolaitoksen ulkoalue, sen rakennus, josta on mainittu neljä erilaista tilatyyppeä: ryhmätilat, lääkärin huone, karanteeni ja hallinto- ja taloustilat. Silloisia vaatimuksia kuvaa muistiinpanoihin kirjattu vaatimus, että tärkeintä on eristää ryhmät tarkasti toisistaan, jotta tartuntataudit eivät pääsisi leviämään. (E. Grau, kirjallinen aineisto 2005.) Tarhaikäisille lapsille tarkoitettujen ryhmätilat olivat: vastaanotto- ja pukutila 15 m², leikki- ja ruokailutila 62 m² ja saniteettitila 14 m². Erikseen on ilmoitettu makuualustoille varatun tilan koko 5 m². Vähintään 140 paikan lastentarhassa oli 75 m² kokoinen sali musiikillisia toimintoja ja voimistelua varten. (Programm 1979, 41.)

Erikseen korostettiin selkärangan kaareutumisen ja likinäköisyyden ennaltaehkäisyä. Sen johdosta kalusteiden piti olla mitoiltaan lapsen kasvun mukaisia. Kalusteissa ei saanut olla teräviä kulmia eikä pintojen päällystämiseen saanut käyttää myrkyllisiä maaleja. Pidettiin tärkeänä, että kalusteet olivat helposti puhdistettavia. Oli huomioitava myös erot lasten pituuskasvussa, jonka takia ryhmässä piti olla pöytiä ja tuolia kahta tai kolmea eri kokoa. Nukkumiseen oli suositeltu käytettäväksi metallisia ja koottavia sänkyjä. Alustoja, joiden aluskangas oli venynyt, ei saanut käyttää, koska ne eivät varmistaneet lapselle normaalia asentoa. (Programm 1979, 27.)

Lasten käsipyyhkeet, jalkapyyhkeet ja henkilökohtaiset hygieniatarvikkeet sijoitettiin saniteettitilassa hyllyihin jokaisen omaan lokerikkoon. Kerran viikossa piti järjestää kaikkien tilojen suursiivous. Vanhempien lasten leluja pestiin vedellä ja saippualla 2-3 kertaa päivässä. Nukenvaatteita pestiin likaantumisen mukaan ja silitettiin kuumalla silitysraudalla. Pehmeitä leluja desinfioidiin bakteereita tuhoavan lampun säteilyssä 25 cm etäisyydeltä 30 minuuttia kerrallaan. (Programm 1979, 15.)

Muistiinpanoissa puhutaan paljon myös lastentarhassa onnettomuuksien ehkäisemisestä ja ensiavusta. Mainitaan tärähdyksiä, nirhamia, luunmurtumia, pistoja leikkaushaavoja, polttovaurioita ja myrkytyksiä. Kaikkiin onnettomuustapauksiin on liitetty myös ensiapuohjeet. Lapselle ymmärrettävä esimerkki onnettomuuksien ehkäisystä on kuvattu Heljo Mändin lastenkirjassa ”*Koira taskussa* “. (A. Oro, kirjallinen aineisto 2005.)

Lapsen kehitysprosessissa johtava rooli on kasvattajalla. Lapsi jopa hymyilee ensimmäisen kerran silloin, kun aikuinen hymyilee hänelle, lapsen ylle kumartuen. Lapsi ei ala puhua, jos hän ei ole kuullut puhetta. Kasvattajien kouluttamisessa oltiin silloisissa oppilaitoksissa vaativia sekä päivittäisen työn että myös lasten psyykeen tuntemisen osalta. Silloisia muistiinpanoja, oppikirjoja ja opaskirjoja lukiessa huomaa, että usein toistuvat sanat ovat ”vaatimus” ja ”on tehtävä”. Sellainen suhtautumistapaa kuvaa koko neuvostoaikaista opetustoimintaa. (Programm 1979, 5–31).

Silloisia mielipiteitä kuvaa väite, että lapsen mieliala ja käyttäytyminen ovat ensimmäisinä kolmena elinvuotena ensisijaisesti kasvattajan sanelemia. Kasvattajan tarkoin mietitty ja tasapainoinen käyttäytyminen luo edellytyksiä myönteisten luonteenpiirteiden kehittymiselle. Tähän tarvitaan kuitenkin oikeita kasvatustapamalleja. (Programm 1979, 24).

Tärkeänä pidettiin kasvatuksellisten ja terveyttä edistävien tapahtumien yhteisvaikutusta, kasvatuksellisten menetelmien yhtenäisyyttä ja pysyvyyttä sekä itsenäisyyden kehittämistä korostaen, että aikuisten antama malli on tärkeä.

Pedagogiikkaan kuului, että kasvattaja tarkkaili käyttäytymistään ja sanomisiaan. Usein toistuvat kiellot nähtiin kielteisinä ja lapsille suositeltiin tarjottavan uutta toimintaa. Lapsen toiminnan yhtäkkinen keskeyttäminen saa näissä muistiinpanoissa kriittisen arvion. Tärkeää on huomioida lasten henkilökohtaiset ominaisuudet. Muistiinpanoissa kuvataan perusteellisesti myös lapsen negatiivista käyttäytymistä. Kerrotaan useita esimerkkejä ja tarjotaan kuvattuihin tilanteisiin erilaisia ratkaisuja. 1970-luvulla järjestettiin lastentarhojen välisiä sosialistisen työn kilpailuja. Yksi sellainen oli Työläisten ja palveluammattien edustajien ammattiyhdistyksen Kohtla-Järven aluekomitean järjestämä kilpailu, jonka Iisakun päiväkotit useana vuotena voitti. (Kask 1973.)

Myös yhteiskunnallisesti hyödyllinen työ nähtiin tärkeäksi. Päiväkodin johtaja Aino Puhidinskaja käytti esimerkiksi vapaa-aikansa yhteiskunnallisesti hyödyllisen työn tekemiselle. Hän oli varsinaisen virkansa ohella Iisakun mallisovhoosin kommunististen nuorten yksikön sihteeri, Viron kommunististen nuorten neuvoston Kohtla-Järven aluekomitean jäsen ja tarkastustoimikunnan jäsen. Hän oli lisäksi mukana paikallisessa kerhotoiminnassa, osallistui tanhuryhmän toimintaan, soitti orkesterissa ja osallistui näytelmäkerhon toimintaan. Hän johti myös paikallisen hygieniä- ja ensiapuryhmän toimintaa. (Iisaku lasteaiia lugu, 2013.)

Neuvostokauden viimeisinä vuosina järjestettiin opetus- ja kasvatustyötä lastentarhoissa vuonna 1987 julkaistun ohjelman mukaan. Opetus- ja kasvatustyöhön soveltuva aineisto oli tekijöiden toimesta jaettu neljännesvuosiin, ja siinä oli huomioitu oppiaineiden välisiä yhteyksiä. Vanhemmassa ikäryhmässä korostettiin lapsissa kouluvalmiuden luomisen merkitystä: tärkeimmät aineet olivat lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen sekä matematiikka (Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm 1987). Ensimmäiset oppikirjat, joiden mukaan lastentarhoissa opetettiin, olivat *Karu Aabits* (1971) ja *Tere, matemaatika* (1981). Lapset opetettiin lukemaan äänteiden avulla.

Alle kouluikäisten kasvatussuunnitelma lastentarhoissa (Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm 1987) pohjautuu varhaiskasvatuksen järjestelmään, joka rakennettiin Neuvostoliiton kommunistisen johdon alaisuudessa. Johdannossa todetaan, että useita varhaisopetuksen ongelmia ei ole vielä kunnolla ratkaistu, ja niitä tulee tutkia kokeellisesti (henkinen, moraalinen, esteettinen kasvatus, sekä alle kouluikäisten lasten opettamisen erikoispiirteet ja käytettävät menetelmät). Kirja oli laadittu tukemaan Neuvostoliiton Korkeakouluopetuksen ministeriön [NSVL Haridus- ja Kõrgkooliministerium] linjausten mukaista varhaiskasvatusta kasvatustieteellisten korkeakoulujen opetussuunnitelmissa.

Neuvostoliiton opetusministeriön ja Neuvostoliiton varhaiskasvatuksen tutkimusinstituutin yhteistyönä valmistui vuonna 1987 uusi opetus- ja kasvatustyön ohjelma varhaiskasvatuksen lastenhoitolaitoksille. Siinä nostetaan esiin seimikasvatuksen keskeisimmät ongelmat. Ensimmäiseksi on nimetty toimintojen suunnittelu opetus- ja kasvatustyön ohjelman mukaisesti ja lasten iän ja sukupuolen mukaan. Koska lastenseimissä on vähän alle puolitoistavuotiaita lapsia, kirjoittaja katsoo, että toimintaa ei tarvitse suunnitella. On parempi, että lapsien annetaan sopeutua seimeen uutena kasvuympäristönä. Kun lapsessa ilmenee kiinnostusta kasvattajan järjestämää toimintaa kohtaan, ohjataan lapset toimimaan yhdessä isompien lasten kanssa. (Tulva 1989.)

Toiminnan suunnittelussa suositellaan niiden keskinäisten yhteyksien huomioimista ja jatkuvuuden varmistamista. Viimeksi mainittu saavutetaan toistojen kautta. Kirjoittaja viittaa tässä yhteydessä psykologien N. Pavlovaan ja S. Novosjolovaan, joiden mukaan aktiivisuuden huipputasoa ei saavuteta ensimmäisten, vaan nimenomaan viimeisten toistojen toteuttamisen yhteydessä. (Tulva 1989.)

Pedagogikkaan kuului, esimerkiksi että lasten töitä vertailtiin jatkuvasti keskenään. Piirustusten realismia arvostettiin samoin kuin sitä, että ne olivat kasvattajan antamien esimerkkien mukaisia. Lapsille annettiin runsaasti suullista palautetta, joka ei ollut aina kehuva tai ohjaavaa eikä tukenut näin ollen lapsen henkilökohtaista kehitystä. Lapset toimivat pikemminkin ohjattuina. Myös leikki oli usein kasvattajan järjestämää, lasten itsenäistä leikkiä oli vähän. Juhlapyhien ja juhlien tuli perustua ohjelmaan. Mallit juhlien rakenteesta annettiin valmiina. Ryhmät kävivät usein esiintymässä eri yritysten juhlissa ja konferensseissa. Merkkipäivinä lastentarhan seinille tuli laittaa aiheenmukaiset teemataulut. (Koolieelsest lasteasutuses. Programm 1987.)

Vuonna 1987 julkaistun varhaiskasvatuksen lastenhoitolaitosten [koolieelsete lasteasutuste] selostus tuki Kommunistisen puolueen 27. neljännesvuodelle asettamia tavoitteita. Siinä korostettiin, että varhaiskasvatus on valtion toteuttaman kansanopetusjärjestelmän osa ja sen tehtävänä ovat lasten kommunistinen kasvattaminen sekä heidän valmisteleminen opintojen jatkamiseen koulussa. Lisäksi yleisopetus- ja ammattikoulu-uudistuksen päälinjausten mukaan kasvatustyön on johdettava laadullisesti parempiin tuloksiin myös lastentarhassa. (Koolieelsest lasteasutuses. Programm 1987, 3.)

Ohjelman virolaisen version laatijoina olivat tunnetut varhaiskasvatuksen asiantuntijat: R. Eigo, A. Keskküla, I. Kõve, E. Lepik, I. Muhel, M. Nilson, A. Rekkaro, A. Rohla, H. Sarapuu, T. Tulva, M. Vikat ja S. Väljataga. Ohjelman

kokoajana toimi H. Sarapuu. Viron kulttuuria käsittelevän aineiston säilyttäminen oppikirjoissa oli haastavaa. Sille piti pyytää Moskovasta erityislupa. Viron varhaiskasvatuksen ohjelma noudatti valtakunnallisen lastentarhan opetus- ja kasvatustyön tyyppiohjelman vaatimuksia. Ne olivat tieteellisesti perusteltuja ja käytännössä kokeiltuja ja vastasivat silloisen yhteiskunnan käytännön elämän vaatimuksia.

Ohjelmassa kuvattiin jokaisen ikäryhmän opetus- ja kasvatustyötä kahdessa osassa, toiminnassa ja tunneilla. Jokaista ikäryhmää varten annettiin yleisluonnehdinta kasvatustehtävää varten. Täsmennetyt kasvatustehtävät määrittelivät lopputavoitteen, johon joka ikäryhmän kohdalla piti pyrkiä.

Vuoden 1987 ohjelmassa tarkennettiin eettistä kasvatusta (käyttäytymistottumukset, kommunikointitaito). Huomiota tuli kiinnittää kansallisen ylpeyden ja isänmaallisuuden herättämiseen erilaisen toiminnan kautta. Irtotiedon määrää sen sijaan vähennettiin. Esteettisen kasvatuksen parantamiseksi ohjelmaan liitettiin tuntien ulkopuolista taiteellista toimintaa, tutustumista taideteoksiin ja kaikenlaista rakentamista. Ohjelmassa täsmennettiin myös ruumiillisen kasvatuksen sisältöä ja tehtäviä, sekä pidettiin tärkeänä lasten terveyden vahvistamista ja suojaamista.

Selostuksessa korostettiin oikeaa ja iänmukaista päiväohjelmaa, jonka lasten hoitolaitoksen lääkäri laatii ja lastentarhan johtaja hyväksyy. Päiväohjelma kattoi koko vuorokauden. Paikallisten olosuhteiden vaatiessa saatettiin malliohjelman kellonaikoja siirtää korkeintaan puolella tunnilla. Alle kouluikäisten lasten ravitsemusta kuvattiin perusteellisesti, ruokailukertoja tuli olla kolmesta neljään. Hoitolaitoksissa, jotka olivat auki 12 tuntia sekä laitoksissa, joissa ruokailukertoja on kolme, tuli antaa lapsille lämmintä ruokaa. Ruoan piti olla monipuolista. Ruokalistojen suunnittelussa huomioitiin riittävä ruoan kaloripitoisuus ja se, että ruoalla oli oikea kemiallinen koostumus ja asianmukainen valmistusprosessi. Oli tärkeää, että ruoka tarjottiin ajoissa ja kauniisti ja lapsissa kehitettiin oikeita ruokailutottumuksia. (Koolieelsest kasvatusesest lasteasutus. Programm 1987, 4.)

Ohjelmaan on ajallisesti määritelty myös riittävä aika leikille (vähintään kolme tuntia) sekä aktiiviselle liikunnalle (vähintään viisi tuntia). Samassa yhteydessä suositeltiin myös lasten vanhempien kustantamia kerhoja. Kerhot alkoivat välipalan jälkeen. Ohjelman mukaan 3–5 -vuotiaille lapsille piti olla kaksi opetustyöstä vapaata viikkoa. Ensimmäinen oli tammikuun alussa ja toinen maaliskuun viimeisellä viikolla. Kerran neljännesvuoden aikana järjestettiin terveyden päivä ja kerran kuukaudessa leikkipäivä. Näinä päivinä ei ollut tunteja, vaan lapset saivat harrastaa haluamaansa toimintaa, urheilla tai oleilla raittiissa ilmassa.

Opetustyö alkoi 10. syyskuuta ja päättyi 15. toukokuuta. Lukukausi oli jaettu neljännesvuosiin. Kesäkuukausina opetusta oli 16. toukokuuta ja 9. syyskuuta välisenä aikana kuusi tuntia viikossa: äidinkielen tunti, kuvataide- ja käsityötunti, kaksi liikuntatuntia sekä kaksi musiikintuntia. Kesäkuukausina kerrattiin 1.–3. neljännesvuoden aikana opittua. Leikki ymmärrettiin moraalisen, henkisen, esteettisen ja fyysisen kasvatuksen välineeksi. Erityistä huomiota kiinnitettiin lasten aktiivisuuden, aloitteellisuuden, itsenäisyyden ja luovuuden kehittämiseen kaikissa ikäryhmissä. Työkasvatuksen yleisenä tavoitteena oli luoda sosiaalinen perusta lapsen kasvulle yhteiskunnan tulevaisuuden työntekijäksi. Työkasvatuksella tarkoitettiin työstä ja työntekijöistä annettavaa perustietämystä ja erikseen nostettiin vielä esiin ammatinvalinta, yksinkertainen työn opettaminen ja lasten sosiaalinen kasvatusta. Esimerkkejä lasten töihin liittyvästä toiminnasta olivat: itsestään huolehtiminen, päivittäiset tehtävät, työ luonnossa, kuvataide ja käsityötaidot sekä opetustyö. (Koolieelsest kasvatusest lasteasutus. Programm 1987, 7.)

Ympäristöön tutustuminen nähtiin lapsen elämän ja toiminnan perustan luomisena. Korostettiin, että lapsi oppii näin aistimaan ympäröivää todellisuutta ja oman suhteensa siihen. Toisaalta korostettiin yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä. Luontoon tutustuminen huomioitiin erikseen. Ohjelmassa korostettiin kasvi- ja eläinkunnan monipuolisuutta, luonnon jatkuvaa muutosta, ekologista kasvatusta ja ekologiseen ajattelutapaan ohjaamista. Oman kokonaisuuden muodosti puheen kehittämisen ja lastenkirjallisuuden osio, jossa keskityttiin virolaiseen lastenkirjallisuuteen. Matemaattisten perustaitojen kehittämisen kannalta tärkeiksi nähtiin lasten kiinnostuksen herättämistä ympäristöön sekä käsitystä tilasta ja ajasta. Katsottiin, että näkemyksellistä ja käytännöllistä ajattelua on kehitettävä. Lisäksi tuli luoda edellytykset loogiselle ajattelulle. Luovat taidot nostettiin myös erikseen esiin. Lapsen luovien taitojen kehittämisen nähtiin edesauttamaan tarkoituksenmukaisesti lapsen kasvua ja hänen omaa toimintaansa. Kommunistista kasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa korostettiin luovien taitojen kehittämisen tarpeellisuutta harmonisen persoonan kasvattamisessa. Lastentarhassa kuvataiteella ja käsityöllä oli tässä erityisen tärkeä osuus. Lapsen aistien ja mielikuvituksen ajateltiin pääsevän kehittymään niiden kautta. Kuvallista ilmaisua korostettiin sen vuoksi. Erikseen mainitaan mm. muovaaminen, piirtäminen, liimaaminen ja askartelu. Samassa yhteydessä nimettiin myös musiikki- ja liikuntakasvatuksen tehtäviä. (Koolieelsest kasvatusest lasteasutus. Programm 1987, 11–12.) Ohjelman laatija Signe Väljataga (s.1930) muistelee:

Meidän kansallislauluja on opetettu lapsille aivan liian vähän. Ohjelmassa on vain muutamia yksittäisiä kappaleita. En ole voinut siihen vaikuttaa. Olisin tietenkin voinut

niitä ohjelmaan lisätä, mutta sitä ei olisi hyväksytty. Nykylasten lastentarhanopettajilla olisi siinä asiassa paljon tehtävää. (Signe Väljataga 2006.)

Varhaiskasvatuksen ohjelmassa (Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm 1987) opetus oli jaettu eri neljännesvuosille. Myös eri oppiaineiden väliset yhteydet oli huomioitu. Ohjelma johti suunnitteluohjelman tarkoituksenmukaisuutta käsittelevään periaatekeskusteluun. Keskustelussa todettiin, että suunnitteluohjelma vaatii kasvattajalta paljon kirjallista työtä, laskelmat ovat hyvin yleistäviä, usein muodollisia eikä suunnittelu ole tarpeellista – kasvattajan on keskityttävä vain lapseen. (Reinap 1992.)

Eri oppisisällöille ja menetelmille suunnitelluilla niin sanotuilla menetelmähuoneilla (Reinap 1987) oli silloisessa toimintakulttuurissa tärkeä asema. Eräästä perusteellisesti ja hyvin sisustetusta huoneesta sekä Helju Jooritsin toiminnasta siellä kertoi Muumipere-lastenseimen johtaja:

Meillä oli kaikki välineet puheen kehittämiseen. Draamaleikkiin flanelitaulun välineet. Myös pöydällä käytettävät välineet. Palikkajalat, nallen syntymäpäivä. Niitä voi käyttää nykyäänkin vielä sanojen ja myös hahmojen keskinäisten suhteiden osalta. Oli kaikki nukkeleikkivälineet. Laatikkoihin laitettuina, kaikissa tekstit päällä. Nukke menee kylään, kaupunkiin. Kaikissa laatikoissa oli kyltit. Helju Joorits oli kerännyt paljon kuva-aineistoa. Se on opetusleikki kuvaleikki, joka oli puolitetty tai leikattu neljään osaan. Jokaisen opiskelijan oli tehtävä oma väline. Maalattu, poltettu. Minun piti valmistaa yhdellä viivalla piirretty koira. Ja sitten polttaa se viiva katkoviivaksi. Lapsi ymmärtää sen kautta, että sama asia, mutta eri tavalla kuvattu. Viivojen erilaisuus. Sellaisia kissoja ja koiria oli. Hyvin tärkeitä olivat silloiset toiminnat esineillä. Nykyään tutkiminen, vertaileminen ja laskeminen: Kupit, renkaat ja tornit. Siinä iässä on muodolla, värillä ja koolla iso merkitys. Ja niitä välineitä oli kaappeihin kerätty hyvin paljon. Tarkasti eri kaappeihin laitettuna. Sen periaatteen mukaan, että mitä pienempi lapsi, sitä isompi väline. Isommalla lapsella 3 silmukan pienempi väline. Toiminnat eri esineillä oli Helju Jooritsin suosikkimenetelmä. Hän korosti sitä aina. Aina, kun harjoittelijat tulivat, hän laati meille erillisen suunnitelman. Hän oli kaiken tarkoin pohtinut. Hän jakoi ne suunnitelmat meille. Opiskelijat saivat harjoittelujakson aikana kattavan kuvan ja selvyuden lastenseimen pedagogikasta. Minäkin opin häneltä järjestyksen pitämistä. Vaadin opiskelijoilta paljon, sillä pidän harjoittelujaksoa hyvin tärkeänä. Minusta puhutaan, että Muumiperessä on kauhea johtaja. (Marika Hallikmann 2005.)

Neuvostoaikakaudelle on ominaista ohjeiden laatiminen, niiden noudattaminen ja jatkuva valvonta. Lastentarhanopettajille ei sallittu omia näkemyksiä eikä luovaa toimintakulttuuria.

Rehelligesti sanottuna, jos olisin voinut toimia vakaumuksien mukaisesti, olisi kaikki ollut huomattavasti yksinkertaisempaa. Ohjelmaa saattoi käytännössä muokata todella

vähän (...) Virolainen on itsekeskeinen toimija. Mutta tässä ei ole kyse itsekeskeisyydestä, vaan luovasta lähestymisestä. Minä olen minä ja minulla on asioista oma näkemys. (Signe Väljataga 2006.)

6.6 Lastentarhanopettajien koulutus neuvostokulttuurin hengessä

Vuonna 1967 avattiin silloisessa Tallinnan kasvatustieteellisessä instituutissa kasvatustieteen ja psykologian suuntautumisvaihtoehto (Veisson 2008). Paul Kees muistelee varhaiskasvatuksen oppituolin perustamista näin:

Väittelin vuonna 1968. Sain tieteellisen oppiarvon kasvatustieteestä ja sen jälkeen tulin sitten (--) silloin sitä sanottiin Pedaksi (lyhenne pedagogisen instituutin nimestä), nyt se on siis Tallinnan kasvatustieteellinen yliopisto. Silloin oli (--) Vilden nimeä kantava kasvatustieteellinen instituutti. Varhaiskasvatuksen oppituoli. Oppituoli luotiin meille ja olin silloin viisi vuotta oppituolin johtajana. Tärkein, mihin keskityin, olivat kouluvalmiuden testit. Minä niitä silloin laadin ja sitten opiskelijat tekivät niitä kurssitöitään ja joskus voitimme palkintoja. (--) Kirjoitin artikkeleita ja lehdissä julkaistiin ja kirjoja olen kirjoittanut, runsaat puolisataa. Nämä koulukokeet ja kokeilut oli tarkoitettu kouluun lähteville. Luulen, minä ainakin tuen sitä, että lahjakkaiden ihmisten on saatava parempi koulutus ja koska heillä on lahjoja, sehän on selvä. Ja koska on niin paljon tungosta niille erikoisluokille, silloin ei ole muuta mahdollisuutta kuin on järjestettävä kokeet. Kaikkihan eivät sinne pääse. (Paul Kees 2006.)

Vuonna 1972 perustettiin entisen Rakveren talousopiston uudelleen järjestämisen myötä Rakveren kasvatustieteellinen opisto [Rakvere Pedagoogikakool]. Koulussa alettiin opettaa varhaiskasvatusta. Vuodesta 1973 lähtien hyväksyttiin kouluun myös ylioppilaita. Opetus tapahtui alussa vain päiväopiskelun muodossa. Opiston rehtorina oli vuosina 1972–1983 Vaike Kaskmann. Opetustoimen johtajina toimivat Aino Lootus ja Mai Laan. Vuonna 1983 nimitettiin rehtoriksi Helle Ütt ja opetustoimen johtajaksi Nelly Randver. Lastentarhan työntekijöiden koulutuksesta on oppilaitoksen historian aikana käytetty erilaisia nimityksiä, opetusta annettiin pitkään nimellä varhaiskasvatus. Opiskelijoiksi hyväksyttiin peruskoulun suorittaneita (tutkinnon kesto 3 vuotta ja 5 kuukautta) ja myöhemmin myös ylioppilastutkinnon suorittaneita (tutkinnon kesto 2 vuotta ja 6 kuukautta). Opiskelu johti ammattikoulututkinnon suorittamiseen. (35 aastat lasteaiia õpetajate koolitust Lääne-Virumaal.)

Varhaisopetuksen kasvatustieteen ja psykologian oppituolista muodostettiin 1. syyskuuta 1974 itsenäinen yksikkö nimeltään varhaiskasvatuksen oppituoli, jonka

johtajana ovat toimineet Paul Kees, Taimi Tulva, Anu Leppiman, Maie Vikat ja Marika Veisson. (Veisson 2008.)

Opintoni Tallinnan kasvatustieteellisen opiston jälkeen ohjasivat minut Tallinnan kasvatustieteellisen instituuttiin etäopiskelijaksi. Psykologian lehtorina oli Söerd, hän oli todella kiva lehtori ja olen siis tunnetun historian tutkijan Mare Tormin opiskelutoveri. Se oli mukava ryhmä ja mukavat ihmiset. Keskustelimme paljon työstä, täydensimme toisiamme. Mistä taas en silloisten opintojen aikana tykännyt – hyvin paljon oli poliittisia aineita. Sanon suoraan, että taisin olla kolmannen vuosikurssin opiskelija, mitä silloin etäopiskelijana olin. Ennen opiskeltiin Herzenin nimeä kantavassa yliopistossa, minun kasvatustieteellisen opiston opiskelutoverit jatkoivat heti opintojaan muualla. (Aili Koodi 2006.)

Opiskeluaikaansa Tallinnan kasvatustieteellisessä koulussa muistelee Urve Lasimer (s. 1958):

Tallinnan kasvatustieteellisessä opistossa korostettiin aina sitä, että päivästä pitää tehdä lastentarhan lapsille leikkiin perustuva ja oppimisen pitää olla mielenkiintoista, viisauksia pitää välittää lapsenomaisella tavalla (...) minulle on jäänyt kivoja muistoja opettajista ja toiminnoista. Pidin erityisesti Lilo Raidmasta ja kädentaitoja kehittävästä tunneista. (Urve Lasimer 2006.)

Lastentarhakulttuurin merkittävänä vaikuttimena oli pedagoginen toiminta, jonka kannattajana on Virossa ollut Tallinnan kasvatustieteellinen yliopisto, neuvostoaikana Tallinnan kasvatustieteellinen instituutti. Nykyiset lastentarhojen työntekijät muistelevat yliopistoa kunnioituksella. Haastatteluista nousevat esiin lehtoreiden taito ohjata tulevia lastentarhanopettajia, silloiselta nimitykseltä menetelmäasiantuntijoita [metoodikud], ja lastentarhojen johtajien rooli varhaiskasvatuksen ongelmien ratkaisemisessa. On korostettu teoriakäsityksiä, erilaisiin kirjallisuuslähteisiin ohjaamista, ymmärtäväistä ja rohkaisevaa suhtautumista.

Kaja Land Viljandin opetus- ja kulttuuriosaston johtava asiantuntija:

Jotenkin sinä hetkenä, kun sen kysymyksen minulle teit, tuli mieleeni anatomian opetus. Meidän piti osata sitä todella hyvin. Oli koe, johon piti opiskella aineiston ulkoa, sanan varsinaisessa merkityksessä. Tietenkin myös psykologian lehtori Kolga, hän oli sellainen lehtori, jonka kokeen aikana me emme uskaltaneet edes lunttilappuja käyttää. Yliopistolla tuli opiskeltua sellaisiakin aineita, joista on jäänyt jälki opintokirjaan, mutta päähän ei yhtään mitään. Muistan vielä, että kasvatustieteen historia ja lastenkirjallisuus olivat erinomaisen hyviä. Viime mainitun aineen luennoilla tehdyt muistiinpanot ovat minulla yhä tallella. (Kaja Land 2005.)

Haastattelussa viitataan usein myös Tallinnan kasvatustieteelliseen opistoon [Pedagoogiline Seminar]. Oppilaitoksessa korostettiin harjoittelun merkitystä, silloisten opettajien sydämellisyyttä ja sitoutumista sekä alansa tuntemusta ja aktiivista asennetta. Heda Kala silloinen kasvatustieteen opiskelija kertoo:

Muistan myös kasvatustieteellisen koulun päiviltä, että siitä oppilaitoksesta valmistuneilla olivat erinomaiset käytännön taidot. Miten työtään täytyy suunnitella, mitä tarkoittaa integraatio aihepiirien ja aineiden välillä, oli aivan luonnollista, että nämä asiat olivat tuttuja ja tiedossa. Ja silloinen kasvatustieteellinen kouluoli todella hyvä oppilaitos, kaikki lehtorit, Luule Herodes, Lilo Raidma ja ne kaikki osallistuivat menetelmien kehittämiseen, joten siitä koulusta saatiin myös menetelmät. Mukana olivat tietenkin myös käytännön harjoittelujaksot ja hyvät harjoittelupaikat. (Heda Kala 2006.)

Saksan lastentarhakulttuurin vaikutus on ollut tärkeässä asemassa koko virolaisten lastentarhojen kehittymisen ajalle. Myös neuvostokaudella monilla tunnetuilla lastentarhojen työntekijöillä oli kiinnostusta Itä-Saksassa tapahtuvaa kehitystä kohtaan. Erityisen tiivis yhteistyö Saksaan syntyi Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin varhaiskasvatuksen oppituolilla, jota silloin johti professori Taimi Tulva. Hänen tutkimuksissaan ja artikkeleissaan korostetaan silloisen Saksan varhaiskasvatuksen nopeaa kehitystä.

Tärkeä osuus tässä yhteistyössä oli myös leikin tutkijalla Aino Saarilla (nyk. Ugaste). Yhteistyön tuloksista ja johtopäätöksistä kertovat sekä hänen kirjoittamansa artikkelit ja hänen ohjauksessaan valmistuneet pro gradu -tutkielmat. (Saar 1995, 4–24.)

Berliinin Humboldtin yliopiston varhaiskasvatuksen oppituolin perustaja emeritaprofessorin Irmgard Lauren (1924–2012) antoi myös tutkimusta varten aineistoa (Lauren 1969). Hänen haastattelunsa vahvisti tutkimuksen taustalla olevaa käsitystä historian kehityksen vaikutuksesta ihmiseen ja korosti yhteiskunnallisia vaikutuksia lastentarhojen toimintakulttuuriin. I. Laurenin haastattelusta (2006) nousivat esiin Itä-Saksan vaikutukset neuvostoajakauteen varhaiskasvatukseen. Saman suuntauksen totesivat Potsdamissa järjestetyssä tapaamisessa virolainen professori Taimi Tulva ja Risto Keskinen Suomesta.

Neuvostokauden 1980-luvulle voidaan sijoittaa myös silloisen varhaiskasvatuksen historian tutkiminen Tallinnan yliopistossa, jonka käynnisti professori Tulva. Silloin valmistuivat ensimmäiset aihetta käsittelevät pro gradu -tutkielmat. Niissä käsiteltiin varhaiskasvatuksen perustajan C. H. Niggolin ja hänen tunnetuimpien oppilaidensa E. Treffnerin, M. Terrin, E. Lootsaarin ja useiden muiden aikansa tunnustettujen

pedagogien perintöä. Heidän ansiostaan pienten lasten kasvattamiseen ja opettamiseen sopivat menetelmät otettiin käyttöön. (Torm 2005a.)

Opiskelijoiden tutkimustöissä on huomioitu kansankulttuuri. Yksi esimerkki on peräisin vuodelta 1987, jolloin Terje Kukk tutki omassa työssään kansallisten leikkien käyttämistä lastenhoitolaitoksissa [lasteasutus]. Opiskelija toteaa, että on paljon erilaisia leikkejä, joita näissä laitoksissa käytetään, mutta alle kouluikäisten kasvatussuunnitelma lastentarhoissa [Koolieelsest kasvatuseset lasteasutus. Programm 1979] ei ole lisätty ainuttakaan kansallista leikkiä. Tutkimustyön laatija asettaa työelleen tavoitteeksi Pärnun alueen kansallisten leikkien keräämisen. (Kukk 1987, 1.)

Vuonna 1989 julkaistiin Tulvan laatima kirja ”*Kansallispeleistä ja kansanomaisista leluista lastentarhassa. Leikeki kouluvalmiutta luovana tekijänä*”. Tulva käsittelee Juri Lotmaniin viitaten virolaista perinnekulttuuria: kansanrunoutta, kansanmusiikkia, tanhuja ja perinnetapoja. Tulva korostaa, että kulttuurin kautta voidaan luoda yhteyksiä menneisyyden ja nykypäivän välille; kulttuurin kautta voidaan tutkia myös tulevaisuutta. (Tulva 1989.)

Silloisen Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin varhaiskasvatuksen osaston toimintakulttuurista kertoo entinen opiskelija Aina Alunurm seuraavasti:

Kun työskentelin kesäisin rakkaassa Kablin lastentarhassa, niin siellä sovellettiin jo Johannes Käisin periaatteita, yleisopetusta. Yliopistossa puhuttiin Käisistä (...) en muista tarkkaan (...) pysyvä muistikuva jäi myös Maire Vikatista kaikkine musiikkeineen ja kansanlauluineen, joistahan silloin paljon ei puhuttu, mutta hän teki sen. Usein aloitimme luennon vanhoilla kansanlauluilla. Ja Signe Väljataga tietenkin (...). Pidin opiskelujen ulkopuolella kerhotoiminnasta, jota yliopisto tarjosi. Lisäaineena opiskelin psykologiaa. Voldemar Kolgalta, joka opetti sitä ja oli myös työni ohjaaja, sain hyvin paljon. Silloin tutkin värisävyjen ja temperamenttityyppien välisiä yhteyksiä. Kiistelimme Kolgan kanssa paljon, hän oli muutenkin kova kiistelemään. Minä olin sellainen hiljainen, mutta oli tärkeää, että syntyi myös kiistoja – aina kuuntelin! (Aina Alunurm 2005.)

Tällekin kaudelle on ominaista leikin korostaminen. Eha Hiie kirjoittaa, että leikki saa ihmisen etsimään tehtäviin parhaan mahdollisen ratkaisun. Leikissä voidaan ilmaista oivalluskykyä, oppimistaitoja, taitavuutta ja aloite- ja päätöksentekokykyä. Leikki auttaa tavoitteisiin pääsemisessä. Leikki tarjoaa erinomaisia mahdollisuuksia itsensä ilmaisemiseen, kehittää taitoja ja tahtoa. Oman lastentarhan kasvattajan ja leikin merkitystä korostaa Tallinnan lastentarhan johtaja Triinu Kotkas (s. 1982):

Minulla oli todella mukava kasvattaja. Kun juhliittiin Kosen lastentarhan perustamisvuotta, tapasin silloisen kasvattajan (...) Äitini kertoo minulle aina välillä

taas siitä, miten palasin lastentarhasta kotiin, laitoin nuket sängyn päälle riviin ja taputin käsiä ja huikkasin: ”Lapset, nyt mennään leikkimään! (Triinu Kotkas 2005.)

Tärkeä lastentarhojen toimintakulttuurin vaikuttava laitos oli myös silloinen Valtiollinen opettajien täydennysinstituutti (VÖT) [Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut], jossa oli varhaiskasvatuksen keskus.

VÖT:ssa olivat Sirje Almann, Juta Luuri, Sirje Unt ja muita kivoja naisia. Se huone oli sellainen, johon saattoi aina rohkeasti astua sisään ja pyytää neuvoja. Siellä oli aina uusinta kirjallisuutta ja paljon muuta aineistoa. Siitä oli meille, nuorille lastentarhojen johtajille paljon apua, sillä me olimme vasta siirtyneet isojen lastentarhojen johtoon. Sinne keskuksen menemisestä tuli aina tunne, että on tervetullut ja odotettu. Myöhemmin kävin siellä jo kouluttajana.

Virossa alkoi 1980-luvun lopussa käydä myös ulkomaisia lehtoreita. Saimme VÖT:ssa tietoja siitä, että ulkomaisia asiantuntijoita on tulossa: mm. Margaret Meirebord Englannista, Kanadan virolaisia – he puhuivat havainnoinnista, tätä aineistoa käytän yhä. Endel Loo palasi Vieroon, aloitti kouluttamisen – hänellä oli steineriläisiä ajatuksia. Kaikissa koulutuksissa oli paljon osallistujia. Puhuttiin lapsikeskeisestä kasvatuksesta. Minä itse aloin 1980-luvun lopussa tutkia perusteellisemmin sitä, mitä Suomessa tapahtui, perehdyin myös englanninkielisiin teoksiin. Lisäksi luin virolaisen kasvatustieteen historiasta. Sain kirjallisuusmuseosta lehtiä. Mare Torm aloitti silloin lastentarhojen historiasta kertovien artikkeleiden kirjoittamisen. (Taimi Schmidt 2006.)

Neuvostoaikaisesta varhaiskasvatuksesta jäi perinnöksi nykypäivän musiikkikasvatuksen arvostus. Vuonna 1981 julkaistiin kokoelmateos ”*Lauluja, leikkejä ja tansseja 5-vuotiaille lapsille*“, joka sisältää musiikkia 1–6-vuotiaille lapsille. Kokoelmateoksesta löytyy lauluja, leikkejä, tansseja ja musiikkikappaleita, jotka kuuluvat varhaiskasvatukseen keskittyneiden lastenhoitolaitosten musiikkikasvatuksen ohjelmaan. (Roomere 1981.)

Alle kouluikäisten lasten musiikillisen kasvatuksen tavoitteena oli Neuvostoviron lasten musiikillisten taitojen kokonaisvaltainen kehittäminen. Tärkein osuus oli lasten musiikillisen kuuntelutaidon ja rytmin kokemisen monipuolisella kehittämisellä, mutta yhtä hyvin myös kiinnostuksen herättämisellä. Järjestelmällisesti musiikkia kuunnellen, laulaen ja musiikin säestyksellä liikkuen kehittivät musiikkikasvattajat lapsissa musiikin kautta ilmaisemista ja mielikuvituksen käyttöä. Musiikkituntien kautta pyrittiin hankkimaan laulamiseen tarvittavia taitoja: äänen hallitsemista, syvää ja rauhallista hengitystä, oikeaa intonaatiota ja puhdasta ääntämistä. Lapset tutustuivat musiikillis-didaktisten leikkien kautta monenlaisiin musiikillisiin ilmaisukeinoihin ja oppivat tunnistamaan ja erottamaan niitä. Aikuisten esittämien

laulujen ja kappaleiden kuuntelu kehitti lapsissa tunteenomaista suhtautumista musiikkiin ja muokkasi heidän kuuntelutaitojaan ja -tottumuksiaan. (Roomere 1981.)

Viron lastentarhojen toimintakulttuurin musiikkikasvatuksen tärkeä hahmo on professori Maie Vikat, joka korostaa musiikin merkitystä tiedonvälityksessä sekä tunteiden kehityksen että niiden ilmaisemisen osalta (Vikat 1974, 859–861; Vikat 1975, 606–610; Vikat 1999).

Pedagogiselta henkilökunnalta vaadittiin alan tutkinnon hankkimista. Jos sitä ei ollut, piti siirtyä opiskelemaan tai vaihtaa työpaikkaa. Maaseudun lastenhoitolaitosten opettajien koulutus oli hankittu Tallinnan kasvatustieteellisestä seminaarista. Nuorten kasvattajien ongelmana olivat maaseudulle työhön siirtyessä usein sisarusryhmät. Kasvattaja Piret Esnar Kuusikun lastentarhasta kuvaa: ”Ensimmäinen mielikuva työpaikasta oli hurja – lastentarhan piha-alue oli satakunta metriä kauempana, lastentarhassa oli sisarusryhmät ja lapsia paljon. Opiskeluaikana olin ymmärtänyt, että yhdistelmäryhmät ovat Virossa harvinaisia, todellisuus välitti päinvastaisen kuvan. Maaseudulla oli melkein pelkästään yhdistelmäryhmiä. Harjoittelu suoritettiin isojen lastentarhojen saman ikäisten ryhmässä”. (Poom 2005.)

Maaseudun lastenhoitolaitoksissa vallitsi myös 1980-luvulla vakava työvoimapula. Nuoret lastentarhaopettajat menivät naimisiin ja jäivät äitiyslomalle. Sijaisen sijaiselle piti löytää sijainen. Oli kausia, jolloin lastentarhan työntekijöiden piti tehdä jatkuvasti ylityötunteja. Lastentarhan henkilökunnalla ja myös lasten vanhemmilla oli velvollisuus auttaa kolhoosia tai sovhoosia syksyn perunannostossa. (Poom 2005, 24).

6.7 Historialliset avaintapahtumat neuvostoaikaisen varhaiskasvatuksen kaudella

Neuvostoviron varhaiskasvatusta voidaan pitää Neuvostoliiton kasvatuksen jatkeena (Gruzdev 1940, 90–102). Lastentarhojen toimintaa koordinoitiin neuvostoliittolaisen kasvatustieteiden periaatteiden mukaan. Siinä keskityttiin kommunistisiin kasvatusmalleihin, joita säännösteltiin ja rajattiin erilaisten ohjelmien mukaisesti. Neuvostoviron varhaiskasvatus eroaa toisten neuvostovaltioiden varhaiskasvatuksesta siten, että siinä säilytettiin viron kieli ja kulttuuri.

Taulukkoon 5 on koottu esimerkkejä neuvostoaikaisista avaintapahtumista varhaiskasvatuksen kentällä.

Taulukko 5. Historialliset avaintapahtumat neuvostoaikaisen varhaiskasvatuksen kautena.

1940 - 1991

AIKA	TAPAHTUMA JA HENKILÖT
1941	Julkaistaan hallituksen määräys "Viron SNT:n kansansivistyksen järjestelmän ja oppilaitosten toiminnan perusteista" neuvostoliittolaiseen sivistysjärjestelmään siirtymiseen.
1941	-Saksalaiset miehittäjät pidättävät Johannes Käisin ja laittavat hänet Võrun vankilaan. - Tallinnan opettajien seminaari avattiin neuvostomiehityksen aikana.
1945	Perustetaan Tallinnan ravitsemus- ja varhaiskasvatuksen oppilaitos.
1945	Haapsalun opettajien seminaari aloittaa toimintansa.
1945	Rakveren opettajien seminaari
1946	Viljandin 1. lukion, Kuressaaren, Võrun lukioiden yhteyteen perustettiin kasvatustieteelliset luokat
1947	Tallinnan opettajien seminaarista tuli Tallinnan opettajien instituutti.
1947	A. Makarenko. Kirja lastenvanhemmille. Neuvostokautena oli varhaiskasvatuksen lasten hoitolaitos yhteiskunnallisen kasvatuksen laitos. Pidettiin tärkeänä, että kaikki lapset kävivät lastentarhassa.
1947	A. Makarenko. Kirja lastenvanhemmille. Neuvostokautena oli varhaiskasvatuksen lasten hoitolaitos yhteiskunnallisen kasvatuksen laitos. Pidettiin tärkeänä, että kaikki lapset kävivät lastentarhassa. Silloiset sovhoosit ja kolhoosit avasivat kauden alussa useita lastentarhoja niitä varten kunnostetuissa rakennuksissa. Avattiin kesälasterharhoja, vuorokauden ympäri avoimia olevia lastentarhoja.
1949	Viljandissa avataan Kasvatustieteellinen koulu
1949	- Viljandissa avataan Kasvatustieteellinen koulu - Kyyditettyjen perheiden lasten vaikeat olosuhteet Siperian lastentarhassa
1949	Kirja „Esikoulupedagogiikka.” Lenin-nimisen Moskovan valtiollisen kasvatustieteellisen instituutin esikoulupedagogiikan oppituoli. Toimittaja V. J.A.Florina
1950	„Lastenseimet ja lastentarhat kolhooseissa ja sovhooseissa”. Yhtenä tekijänä...
1950	Ohje lastentarhan kasvattajalle. Lastentarhan säännöt. Viron neuvototasavallan opetusministeriön julkaisu. Päiväohjelman noudattamista pidettiin hyvin tärkeänä. Korostettiin menetelmien tarkkaa noudattamista ja etukäteen suunnittelemista. Paljon huomiota kiinnitettiin työvuorokauden kehittämiseen. Korostettiin terveyskasvatusta ja terveystarkastuksia. Korostettiin valtiollisten pyhien merkitystä. Lapsia kasvatettiin kommunistisen moraalin hengessä.
1952-1992	- Tallinnan opettajien instituutin uusi nimitys on Tallinnan kasvatustieteellinen instituutti - Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin kausi.
1953	Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin tiloissa järjestetään tieteis-kasvatustieteellinen konferenssi kommunistisen kasvatuksen aiheista, joissa tärkeimmät esitelmät pitävät Venäjältä saapuneet lehtorit.
1954	Käytännön opas lastenseimille. L.Juhkam, A.Kalju. Tarve soveltaa I.P.Pavlovin fysiologian opetusta pikkulasten kasvatukseen.
1959	Ed. Vilden nimeä kantava Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin yhteyteen perustetaan Kasvatustieteen tieteellisen tutkimisen instituutti, jonka johtajaksi kutsutaan Tasavallan opettajien täydennysinstituutin rehtori Aleksander Valsiner.

AIKA TAPAHTUMA JA HENKILÖT

1960	Opetusministeriksi tulee opettaja ja filosofi Ferdinand Eisen, joka toimii ministerinä seuraavat kaksikymmentä vuotta.
1962	Hilda Taba. Virolainen kasvatustieteilijä Yhdysvalloissa. Yleisopetus ja Kulttuurikriisistä.
1968	Varhaiskasvatuksesta lastentarhoissa. Ohjelma ja ohjeita. Opetus- ja kasvatustyö tapahtuivat Neuvostoliiton opetusministeriön ja Neuvostoliiton terveydenhuoltoministeriön antaman ohjelmallis-menetelmällisten ohjeiden mukaisesti.
1966	Leningradin A.J.Herzenin niminen Kasvatustieteellinen instituutti. T.Peterson, H.Leinus, M.Peil, T.Kolk, U.Kala, H.sarapuu, Salm, Lilleaas, I.Muhel, Suursalu jt. Tallinna perustettiin ensimmäinen puheterapeuttinen ryhmä. (NÖ 1978)
1967	1967 avattiin kasvatustieteen ja psykologian oppituolin yhteyteen varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja psykologian linja. Oppituolin johtaja Anita Turovskaja
1974	1969-1973 esikoulupedagogiikan ja myös psykologia varhaiskasvatuksen oppituolin yhteydessä. Oppituolin johtaja Eha Hiie. 1974 varhaiskasvatuksen oppituoli. Oppituolin johtaja dosentti Paul Kees
1975	Ystävyyssuhteet Audrun päiväkodin ja Latvian SNT:n Ainažin päiväkodin välillä (NÖ 1978)
1978	Latviassa, Riikan opetusosastolla järjestettiin varhaiskasvatustieteiden työntekijöiden kasvatustieteelliset luennot. Osallistujina olivat Viro ja Liettua. 1974-1979 Varhaiskasvatuksen oppituolin tutkimusaihe "Lapsen älyllinen kehitys esikouluikässä". PKeesin teos "Statistika pedagoogidele ja psühholoogidele I-III" (Tilasto kasvatustieteilijöille ja psykologeille, 1-3"
1981	Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin tieteiskonferenssi "Kasvatustieteellinen prosessi
1982	Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin koko maan kattava tieteiskonferenssi "Koulu-
1982	Nöukogude Öpetaja -lehdessä Helga Kurmin artikkeli F.W. Fröbel 200
1982	Ensimmäinen valtiollinen kansainvälinen konferenssi Viron neuvostotasavalta. Kouluvalmiuden kehittyminen lapsella
1982	Ensimmäinen opiskelijatutkimus lastentarhojen historiasta "Pöitsamaan kaupungin lastentarhojen historia." Jt. Ohjaaja Taimi Tulva.
1984	Moskovassa sosialististen maiden konferenssi "Esikouluikäisten lasten monipuolisen kasvatuksen ja kehittämisen kasvatustieteellis-psykologisia ongelmia"
1985	Ed. Vilden nimeä kantava Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin varhaiskasvatuksen oppituolissa työskentellivät P. Kees, Maie Vikat, Taimi Tulva, Voldemar Kolga, Signe Väljataga, Enna Koplimaa, Luule Lutt, Ülle Saarits, Tiit Peterson, Aili Tamm, Maimu Klimov, Kadri Liblik, Tiit Meriloo
1985	Tieteellisen toiminnan raportointikonferenssi. Kouluvalmius ja sen kehittyminen.
1987	Aino Ugaste väittelee Moskovan kasvatustieteiden akatemian varhaiskasvatuksen tieteellisessä instituutissa
1980-LUVUN LOPPU	Tiiviit kansainväliset suhteet: konferenssit, koulutusmatkat Tšekki, Unkari, Saksa, Suomi, Ruotsi
1990	Kansainvälinen konferenssi Leikki ja kansalliskulttuuri
1991	Haridus-lehti. Taimi Tulva "Steiner-kasvatus lastentarhassa"

7 ITSENÄINEN VIRO – UUDEN LASTENTARHAKULTTUURIN KEHITTÄMISEN VIEHÄTYS JA VAIKEUDET

7.1 Uudelleen itsenäistyneen Viron kulttuurinen, ideologinen ja pedagoginen todellisuus

Uudelleen itsenäistyminen on ollut Virolle suurien muutosten aikaa. Keväällä 1991 Virossa järjestettiin kansanäänestys, jossa yli 80 prosenttia siihen osallistuneista vahvisti, että he haluavat palauttaa Viron tasavallan itsenäisyyden ja riippumattomuuden. Elokuussa (1991) Moskovassa toteutettiin vallankaappausyritys, joka aiheutti väliaikaisen valtatyhjiön: laillinen valta puuttui. Sitä käytettiin hyväksi Viron itsenäisyyden palauttamisessa, jolloin paikallisen poliittisen vallan onnistui päästä yksimielisyyteen toiminnastaan. Tallinnan Muumiperen lastentarhan johtaja Marika Hallikman (s. 1959) muistelee vallanvaihdon illasta:

Lauloimme iltamyöhään...vanhemmat ottivat lapset mukaan ja menivät Hirveparkuistoon...niin minäkin tein (Marika Hallikman 2005).

Vallanvaihto ei ole vain lastentarhan ongelma, vaan koko yhteiskuntamme ongelma. Kysymys on suhteista, kanssakäymisestä. Pedagogista työtä ei voi muuten tehdä. Mitä kasvatustyö on? Kanssakäymistä. Kun ryhdymme tarkastelemaan tilannetta kanssakäymisestä käsin, ilmeneekin näitä ongelmia: kuinka kasvattaa ja kuinka opettaa. Valitettavasti koko toiminta keskittyy käskyihin, kieltöihin, sääntöihin ja normeihin [...] kasvatusta on se, kun puhumme asiat selviksi [...] otamme lapselta pois vastuun [...] myös suhtautumista pitää muuttaa! Kasvattajat puhuvat myös, että kasvattajan pitää tehdä se. Se on kummallinen tauti! Pystymme ilmaisemaan itseämme myös tavallisesti... opettaminen on lapsen oppimisen ohjaamista. (Silvia Kera 2005.)

Viron tasavallan Korkein neuvosto [Eesti NSV Ülemnõukogu] hyväksyi 20. elokuuta Viron komitean [Eesti Komitee] kanssa sovitun päätöksen vahvistaa Viron tasavallan valtiollinen itsenäisyys ja hakea sen diplomaattisten suhteiden palauttamista. Vaikka

Moskovan vallankaappaus ei onnistunut, Tallinnaan tuodut desantit eivät osallistuneet aktiivisesti tapahtumiin.

Tulin pienen poikani kanssa Endla-katua pitkin, tankit olivat pysähtyneet suoraan Muumiperen lastenseimen eteen [...] Olin hyvin huolissani, että kannattaakohan lapsia ottaa vastaan vai ei [...] venäläiset sotilaat olivat nälkäisiä [...] pelkäsimme kamalasti! (Marika Hallikmann 2005.)

Seuraavana Viron tasavallan tunnustivat tai tunnustivat uudelleen kymmenet ulkomaat ja vuoden loppuun mennessä tunnustajia oli yli 100. Kuukauden kuluttua itsenäisyyden vahvistamisesta Viro oli jo YK:n jäsen. Vuosina 1991–1994 säädettiin valtion perusta ja toteutettiin radikaalit poliittiset ja taloudelliset uudistukset. (Rausmaa 2013). Yhteiskunnan siirtymäkausi heijastui myös lastentarhakulttuuriin:

Nyt on sitten laulava vallankumous. Kaikki on uutta. En usko koskaan, että kaikki uusi on uutta. Kaikki on vanhan kertausta. Kaikki vanha on esiintuloa uudessa asussa. Johtamisessa tai opetustyössä kaikki on vanhaa. Ehkä en osannut tuolloin antaa toiminnalleni teoreettista pohjaa. Tunsin, että niin pitää tehdä. Kun 1998–99 opetusvirasto syntyi, ryhdyttiin antamaan opetusta. Se oli raskasta aikaa, kun ohjaajat paiskattiin veden varaan ja syvälle, se joka pääsi ylös, pääsi. Olen iloinen, että itse pääsin pyristellen, koska monet minun ikäiseni ja hiukan vanhemmat sanovat, että mihin tätä kaikkea tarvitaan. Lapsi on lapsi. Minulle uudistukset ovat antaneet sen, että olin pakotettu lukemaan johtamisen kirjoja. Se avarsi maailmaani. Ymmärsin, miksi me kaikki haluamme työskennellä yhdessä, sen asian nimi on tiimityöskentely. Ymmärsin, mikä on organisaatio, se nimitys kuulostaa hyvältä. Mutta kuinka me oikeastaan käyttäydymme ja millaisia olemme toinen toistamme kohtaan. Siispä asia, jonka uuden johtamisen myötä ymmärsin, oli, että kasvatamme lapsia, joiden pitää pärjätä 20 vuoden kuluttua, niin että pelkällä omalla tahdolla ei pärjää, siitä ihmisestä pitää tuleman fiksu nuori ihminen, joka on valmis itsenäiseen elämään, siksi meidän pitää tehdä työtä nyt juuri heidän vanhempiensa kanssa.

Valitettavasti juuri tällä hetkellä tuo sukupolvi koostuu noin 25-vuotiaista nuorista, hemmotelluista, he ovat fiksuja, olemme tehneet kaiken heidän puolestaan. (Marika Hallikmann 2005.)

Itsenäistymisen jälkeen Viron talous oli alkuun lamassa. Tuotanto väheni katastrofaalisesti, syntyi energiakriisi. Tähän asti talous oli ollut neuvostoliittokeskeinen, mutta nyt nämä yhteydet olivat katkenneet. Audrun lastentarhanjohtaja Aili Koodi (2001, 7–21) keskittyi työskentelemään lastentarhan toiminnan jatkumisen puolesta:

No kaikkein vaikeimmat olivat taloudelliset olosuhteet. Tuohon aikaan kolhooseilla ja sovhooseilla oli se tilanne, että aivan kuin ne olisivat kadonneet maan päältä yhdessä yössä. Olimme kaupunkilaistyyppinen lastentarha, johon tuotiin joka päivä sovhoosista juureksia eikä meillä ollut kellaria tai varastotiloja. Yhtäkkiä ei ollut enää

ollenkaan bensiniä, eikä yksikään auto, kone tai traktori enää kulkenut. Kaikki oli aivan kuin olisi ollut kuollutta. Monet maalaislastentarhat jouduttiin sulkemaan. Tilanteelle piti tehdä jotain. Vaikka enää ei saatu mistään myöskään juureksia, ja vanhempien työpaikat menivät, piti lapset kuitenkin jotenkin ruokkia. Mitä voisi tehdä? Ensiksi piti tehdä varastot, ja sanonpa vain, että se on eräs elämäni sankariteoista, etten antanut myydä sitä taloa, ja että hankin materiaalit lastentarhan pihalle rakennettavaa suurta kellaria varten, johon lastentarhan ruoat saatiin varastoitua. Ja voi kuinka säinkaan materiaalia – kellari valmistui kolmessa viikossa. Rakensimme kellarin valmiiksi. Kaikki säilykkeet, säilöttyt juurekset teimme itse. Kaikki tekivät hommia työpäivän jälkeen ja saimme lapsemme ruokittua. Meillä oli jälkiruokaa ja meillä oli kolme kruunua lastentarhan päivärahaa. Se pelkästään ei riittänyt, hankimme juurespellon. Se oli kuitenkin kuin suuri vitsi, sillä kasvatimme taimet etukäteen kasvihuoneessa ja kun tuli kuuma aika, taimia ei voinut istuttaa, koska pellolle ei ollut vettä. Sitten erään lastentarhanopettajan mies, joka työskenteli palomiehenä, päästi vettä paloautosta niin, että kaikki, jotka ajoivat ohitse, katsoivat, että keitä nuo hullut ovat.

Istutimme pellolle kaalia. Uusi ongelma: syksyllä tulivat madot. Emme halunneet käyttää kemikaaleja, joten laitoin [nimi poistettu] keräämään matoja, ja kun hän tuli ja näytti minulle purkissa pinseteillä, miten oli tyhjentänyt kaalipellon madoista, oli se mukavaa. Naapuritilallinen oli taas niin vihainen, ettei päästänyt meitä suoraan pellolle, vaan kaivoi ojan väliin. Joka aamu ruokakuntamme lähti korin kanssa, koukku olalla, ja hänen piti tehdä pitkä lenkki. Niinpä me kasvatimme kolme vuotta itse juureksia. Yhden penkin kitkin rikkaruohoista itselleni, kaksi penkkiä lastentarhalle. Kaikille oli jaettu omat tilkut, jota jonkun piti hoitaa. Muistan, kuinka kävin kerjäämässä yhdeltä traktorin kuljettajalta lehmänlantaa ja kuinka halveksien hän meille vastasi. Seisoimme ruokakuntamme kanssa kuin kaksi syntistä hänen edessään, mutta saimme lopulta kuitenkin lantaa. Elimme niin, ettei yhtään lasta otettu pois, mutta nyt elämä on muuttunut. Kaikki lastentarhat ovat nykyään täynnä, kukaan ei pidä lastentarhamaksuja kalliina, ja ihmiset ovat saaneet työtä. Tuosta vaikeasta ajasta piti selvitä hengissä juuri taloudellisesti. Ei meillä kuitenkaan sisällöllinen työkään jäänyt tekemättä. Teimme sitä kuitenkin, ihmiset olivat tottuneet tekemään sitä ja minun pitää oikeastaan sanoa, että olen kouluttanut itseäni paljon, mutta olen myös oppinut. Minun piti toimia sairaanhoitajana, vanhempana lastentarhanopettajana, johtajana ja olin paljon ulkona puutarhurina ja heiluin luudan kanssa! (Aili Koodi 2006.)

Elintaso laski ja varallisuuserot kasvoivat. Taloudelliset uudistukset eivät tuottaneet tuloksia. Tuloksia tuotti kuitenkin pitkällä aikavälillä tapahtunut hintojen vapauttaminen ja kaupan liberalisointi. Taloutta ryhdyttiin elvyttämään markkinatalouden periaatteiden mukaisesti. Vuonna 1992 toteutettiin rahareformi ja Viron kruunu sidottiin Saksan markkaan. Kansanäänestyksellä vahvistettiin uusi perustuslaki, joka rajasi valtiolle varman oikeudellisen perustan. Valittiin *Riigikogu* ja presidentiksi tuli Lennart Meri. Vuonna 1994 Virosta poistuivat viimeiset Venäjän armeijan yksiköt. Lastentarhan työntekijät muistelevat aikaa:

Minkäänlaisia erityisiä muutoksia me kylläkään emme tehneet, odotimme pikemminkin (Silja Juurmaa 2004).

Sain eräältä johtajalta Hea Algus (Hyvä Alku) -ohjelman. Luin sen ja sanoin, että tässähän ei ole mitään erityistä, meillä on oma lasten vanhempien kerho, olemme saaneet heidät monella tavalla mukaan. Olemme motivoineet myös opettajia, meillä on ryhmätilassa avoimempi kalusteiden sijoitus. Olemme kaiken aikaa puhuneet, että lasten on leikittävä paljon. Kun meillä oli mahdollisuus valita peruslastentarhojen välillä, minä valitsin. (Taimi Schmidt 2006.)

Mutta meillä, asiasta suuresti kiinnostuneilla viidellä virolaisella, vuonna 1993, jotka olimme silloin tehneen yhteistyötä Suomen kanssa 4–5 vuoden ajan, oli mahdollisuus mennä opiskelemaan Suomeen. (Anne Kikas 2005.)

Aloitin hyvin ahkerasti ja innostuneesti ja ainakin yritin toimia kaikessa siinä Johannes Käisin yleisopetuksen pohjalta. (Aina Alunurm 2005.)

Voittoa tavoittelemattoman Hea Algus-yhtiön toiminta sai alkunsa vuonna 1994 Avatud Eesti Fond -säätiön aloitteesta (Maser 1995). Alkuvaiheessa se oli kehitysohjelma, jonka tavoitteena oli lapsikeskeisen kasvatuksen ja opetuksen levittäminen Virossa. Vuonna 1996 Hea Algus -ohjelma laajeni myös Viron alasteen luokkiin. Samana vuonna rekisteröitiin itsenäinen voittoa tavoittelematon Hea Algus -yhtiö. Vuonna 1997 sai alkunsa pienten lasten perheille suunnattu Hea Alguse Pereprogramm -ohjelma. (Szanton 1998). Vuonna 2000 perustettiin Hea Algus -yhtiön virallinen koulutuskeskus [Hea Alguse Koolituskeskus], joka tarjoaa täydennyskoulutusta sekä lastentarhan- että koulunopettajille (Hea Alguse programm, 4). Hea Algus -yhtiön tavoite on opettajien ammatillisen kehityksen sekä vanhempien yhteistyön kautta luoda samanvertaiset mahdollisuudet kaikille Viron lapsille pitäen kiinni lapsikeskeisen kasvatuksen sekä demokratian periaatteista. (Maser 1997, 3.)

Seuraavina vuosina Virossa siirryttiin markkinatalouteen, jota integroitiin sekä poliittisesti että taloudellisesti yhä enemmän länsimaihin. Teollisuudessa ei tehty tarpeeksi investointeja, mutta kolhoosien hajottamisen jälkeen syntyi kuitenkin vähän toimivia maatiloja. Myöhemmin inflaatio on hidastunut, korot laskeneet, ihmisten reaaliensiot kasvaneet ja lainojen korot laskeneet. Taloudellinen kasvu on ollut Keski- ja Itä-Euroopan nopeinta. Välillä on kuitenkin ollut myös ongelmallisempia kausia, kuten esim. vuosien 1997–1999 taantuma vientiteollisuudessa ja maataloudessa. Laajimmin Viroon on tehty ulkomaisia sijoituksia varsinkin Suomesta ja Ruotsista. (Laar 2010, 31.)

Valta-asema on näinä vuosina ollut vaihdellen eri poliittisilla puolueilla. Presidentiksi valittiin vuonna 2001 Arnold Rüütel. Hänen kaudellaan tavoitteeksi

asetettiin kansalaisyhteiskunnan, oikeusvaltion ja demokratian käyttöönotto, turvallisuuden takaaminen sekä kansan elintason nostaminen. Luotiin uuden hallinto-, sosiaaliturva- ja elatusjärjestelmän perusta, ja koulutusjärjestelmä uudistettiin.

Lastentarhoille se oli raskasta aikaa. Monet uudet laitosten johtajat eivät arvostaneet lastentarhan toimintakulttuuria. Uskottiin, että lapsen paikka on kotona. (Aina Alunurm 2005.)

Pärnussa alkoi heti suuri muutos! Imbi Muhel ja Laine Reinap ohjasivat meitä tutkimaan Käisin periaatteita. (Maret Pölluste 2006.)

Vanhoja seuroja ja säätiöitä palautettiin ennalleen ja uusia luotiin. Tärkein ulkopoliittinen tehtävä uudelleen itsenäistymisen jälkeen oli päästä Euroopan ja maailman vaikutusvaltaisten organisaatioiden jäseneksi sekä vahvistaa Viron turvallisuutta. Lastentarhojen toimintakulttuurissa tärkeässä asemassa olivat vaihtoehtopedagogiikat (Metsandi 2007).

Lähdimme Ouluun oppimaan Montessoria, rahan kanssa oli vaikeaa, mutta halu oli suuri! (Anne Kikas 2005).

Tuo Reggio-pedagogiikka oli niin vierasta ja koko talo oli aivan sekaisin (Sigrid Toomela 2006).

Vaihtoehtopedagogiikoista tunnetuimmaksi nousi Waldorf-pedagogiikka. Waldorf-opettajat olivat oma-aloitteisuudellaan ja erilaisine projekteineen monien muiden innostajia. Viron kansanpedagogiikan [rahvuspedagoogika] ja Steiner-pedagogiikan yhtymäkohdista kirjoitti vuoden 1990 *Haridus*-lehdessä artikkelin Maria Tilk. Siinä osoitettiin, millaisia arvoja lastentarhojen toimintakulttuuriin voidaan tuoda Waldorf-pedagogiikan välityksellä (Tilk 1990, 11–14). Liilian Kivi muisteli omassa haastattelussa 90-luvun olleen uusien arvojen hakemisen ajanjakson:

No olipa se iloinen asia, kun alettiin kirjoittaa luonnosta, ihmisen merkityksestä yhteiskunnallisissa muutoksissa (...) että koulussa ja lastentarhassa olisi paperin lisäksi myös luonnosta hankittuja välineitä, jotta opetus olisi lapsenmukaista, että olisi leikkiä ja olisi enemmän sitä tutkimista, jota Käis meiltä peräänkuulutti (...) ja ne vaihtoehtoiset, Montessori- ja Waldorf-pedagogiikat. (Liilian Kivi 2005.)

Tiiu Kuurmen artikkelit, koulutukset ja hänen itsenäinen panoksensa opettajien tukemiseen tulevat esiin eri lastentarhan työntekijöiden muistelmista (Kuurme 1991; Kuurme 2003). Syntyi Waldorf-lastentarhoja ja järjestettiin koulutuksia (Lainaus

Tarton Ploomikese-lastentarhan kotisivuilta). Vuonna 1993 toimintansa aloitti Tarton vapaakoulun [Tartu Vabakool] ohessa kaksiryhmäinen lastentarha, joka sovelsi työssään Waldorf-pedagogiikan periaatteita. Lasten vanhemmilla oli merkittävä vaikutus lastentarhan perustamiseen. Lastentarhanopettajat yhdessä vanhempien kanssa autoivat lastentarhan remontoinnissa, he tekivät tarpeellisia siivoustöitä, värjäisivät kankaita ja valmistivat yhdessä leluja.

Rakveren Waldorf-lastentarhaa käynyt Silja Hiie laid (s. 1984) muistelee:

Olen käynyt Waldorf-lastentarhaa ja Waldorf-peruskoulun. Olin nuoren oppilaitoksen ensimmäistä vuosikertaa ja yksi niin sanotuista koekaniineista. Olen nähnyt Waldorf-pedagogiikan hyviä ja huonoja puolia. Eräs ongelma yhteiskunnassamme olikin vanhempien tietämättömyydestä johtuva negatiivinen suhtautuminen Waldorf-kouluihin. Rakveressa lasten oppilaitoksen sisään muodostui kaksi erilaista vanhempien ryhmää, jotka molemmat yrittivät vaikuttaa omalla tavallaan lastentarhan ja koulun kehitykseen (Silja Hiie laid, kirjallinen aineisto 2006.)

Tiivistäen voidaan todeta, että sekä virolaisessa yhteiskunnassa että lastentarhakulttuurissa oli alkamaisillaan suuri muutosten kausi. Neuvostoliiton aikainen pedagoginen kulttuuri ei taannut lapsen oman kulttuurin kehitystä, ja myös lastentarhan työntekijät tarvitsivat uusia haasteita. Uudelleen itsenäistyminen ei ollut lastentarhoille helppoa, koska monet kunnallishallinnot eivät pitäneet lastentarhoja enää tarpeellisina. Taar (2007) kuvaa: ”Iisakussa valittiin uusi kunnanvaltuusto ja valituksi tulivat nytkin ne samat henkilöt, jotka olivat ennen sovhoosin johdossa. Uusi valtuusto esitti mielipiteensä, että Iisakuun ei tarvita lastentarhaa, sillä miksi lapsiin pitäisi kuluttaa rahaa. Äitienhän pitäisi itse kasvattaa lapsensa kotona eikä käydä töissä, sillä on suuri etuoikeus, jos lapset käyvät lastentarhassa. Lopulta päätettiin kuitenkin jättää lastentarha jäljelle. Tyhjiin ryhmätiloihin sijoitettiin Iisakun kunnan kirjasto ja Iisakun Kauniiden taiteiden koulun taideluokka. Tämä kesti vain muutaman vuoden, sillä syksyllä 1995 kunnanhallituksen johto ja valtuusto olivat sitä mieltä, että kunnalle ei ole hyödyllistä pitää yllä kahta taloa – lastentarhaa ja kunnantaloa. Niinpä pienten muutosten jälkeen lastentarharakennuksen toiseen sipeen muutti Iisakun kunnanhallitus.

Suuressa ja hyvin toimineessa lastentarhassa toimi 90-luvun alussa neljä ryhmää ja niin toimittiin 90-luvun loppuun saakka. Aika oli Iisakun lastentarhakulttuurille raskasta aikaa. Iisakun sovhoosi oli lahonnut, ja muodostettiin Iisakun kolhoosi. Se ei ollut kiinnostunut lastentarhan hoidosta. Iisakun kyläneuvoston piti ottaa lastentarha hoitaakseen. Talon luovutustilaisuuteen ei kuitenkaan tullut kyläneuvoston edustajaa. Vastakkainasettelut Iisakun kyläneuvoston ja kolhoosin välillä söivät maata. Lastentarhan tulevaisuus oli täysin epäselvä.” (Taar 2007.)

7.2 Uudistusten myötä kehittyvä lastentarhakulttuuri

Uudenlaisen pedagogisen toiminnan kehittämiseksi on tärkeä tutustua eri maiden pedagogisiin käytäntöihin sekä myös vaihtoehtopedagogiikkoihin. Nämä ovatkin toimineet kehittyvän lastentarhakulttuurin ohjaajana. Varhaiskasvatuspedagogiikka on muiden yhteiskunnan osa-alueiden tavoin jatkuvassa muutoksessa (Tulva 1992, 34–37). 1990-luvun alkua ja muutoksia koulutuksessa muistelee Tallinnan yliopiston aikuisopiskelijoiden koulutuskeskuksen varhaiskasvatuksen osaston johtaja Kanni Indre (s.1930):

Teoreettisena lähtökohtana oli Piaget'n ajatusten arviointi varhaiskasvatuksen teoreettisessa ja pedagogisessa kehittämisessä. Arvioitiin Piaget'n konstruktivistista teoriaa, ajatuksen kehitykseen liittyvää etappiteoriaa sekä leikin teoriaa. (Kanni Indre 2003.)

Ruus, Veisson, Sarv, Leino, Lukk (2005) tutkivat opettajien ja lastentarhanopettajien toimintakulttuuria artikkelissaan *"Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek"*. Artikkelin avaa kehitysympäristöä ja toimeentuloa akateemisessa aihepiirissä. Artikkelin pohjautuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan, joka huomioi kehittyvän yksilön ja erilaisten kasvuympäristöjen vuorovaikutuksen. Kasvatusta ja kehitystä ei nähdä toisistaan irrallisina, vaan ne ilmenevät toisiinsa nivoutuvissa, erilaisissa ja eritasoisissa systeemeissä. Teoreettisesti arvostettiin myös L. Vygotskyn kulttuurihistoriallista lähestymistapaa:

No tietenkin, sehän on Vygotskyta, olen paljon lukenut ja myös hyödyntänyt. Voi, miten paljon. Erityisesti kun koulukypsyttä tutkin, Vygotsky ehdottomasti. (Kanni Indre 2005.)

Viivi Neare, joka opiskeli vuoteen 1962–1966 saakka Moskovan valtakunnallisessa Lenin-nimisessä kasvatustieteellisessä instituutissa, kertoi haastattelussaan, että jo neuvostoaikana oli kiinnostusta Vygotskyn teorioihin. Tuolloin sitä ei kuitenkaan vielä voitu tarkastella julkisesti.

Susanna Jakovlevna Rubinštejn, joka oli suuren psykologin Rubinsteinin veljentytär. Hän opetti meille erityispsykologiaa... vei meidät asuntonsa kellariin, jossa hänellä oli Vygotskyn teoksia. Hän esitteli meille Vygotskyn. Sanoi meille kerran, että se on salaisuus, kukaan ei saa tietää siitä, mutta te, virolaiset, olette sorron uhreja - hän itse oli juutalainen, hän tiesi, mitä se tarkoitti – te ymmärrätte myös sen, että Vygotskyn on antanut erityispsykologiaan erittäin merkittävän panoksen. Näin me saimme salaa, ryhmässä kenellekään kertomatta, tiedon Vygotskyn ajatuksista. (Viivi Neare 2005.)

Yliopistot ja kouluttajat ryhtyivät yhteistyöhön Suomen eri yliopistojen kanssa. Nykyinen Tallinnan yliopisto tuotti paljon erilaisia julkaisuja. Vuonna 1994 Leida Talts julkaisi kokoelman Virolaisten ja pohjoismaalaisten lasten arvoista [Eesti ja põhjamaade laste väärtushinnangutest]. Samasta lähteestä käyvät ilmi myös Tallinnan pedagogisen yliopiston yhteistyökumppanit, Keski-Euroopan yliopisto (CEU) ja erilaiset Pohjoismaiden oppilaitokset: Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta ja professori J. Hytönen, Tukholman pedagoginen instituutti, Oslon pedagoginen korkeakoulu jne. (Talts 1994, 4; Hytönen 2001.)

Virolaisen opetusalan kehityksessä on merkittävä asema ollut useilla suomalaisilla kasvatustieteilijöillä sekä heidän teoksilla, kuten esimerkiksi J. Hytönen Lapsikeskeinen kasvatusta 1999, A. Brotherus, L. Hytönen ja L. Krokfors 2001, Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka, P. Karvonen Hyppää pois [Liikumisrööm] 2003, V. Vienola Kokemuksia päiväkodin ympäristöopetuksesta 2003, E. Hujala Uudistuva esiopetus 2004, Kinon ja Pukk Lapsilähtöinen kasvatusta 2010.

Viron tasavallan opetusministeriön [Haridusministeeriumi] toimikirjan 21.12.1991 mukaisesti Tallinnan Pedagogiikkakoululle [Tallinna Pedagoogikakool] annettiin nimi Varhaiskasvatuksen metodiikkakabinetti [Alushariduse Metoodika Kabinet] sekä perustettiin uusi osasto. Tammikuun ensimmäisenä päivänä vuonna 1992 perustettiin nykyisen Tallinnan pedagogisen seminaarin ohkeen varhaiskasvatusmetodiikan ja -täydennyskoulutuksen osasto, johon liitettiin elokuussa myös etäopiskeluosasto. Osaston johtajaksi valittiin Sirje Almann (s. 1948). (Haavik 1994, 25.)

Itse asiassa minun on kiitettävä tästä meidän nykyistä johtajaa Mare Peiliä, sillä hän oli se, joka välitti meille idean, että hän haluaa tämän työhuoneen koulun yhteyteen. Minä haluaisin opettajiin enemmän eettisyyttä ja haluaisin nähdä opettajan todella sellaisena, jota lasten vanhemmat kunnioittavat ja jota yhteiskunta arvostaa ja että tämä positiivisuus huomataan ja että opettajat toimisivat sen nimissä. (Sirje Almann 2005.)

Metodisia suosituksia opetus- ja kasvatustyöstä saatiin vuonna 1992 Laine Reinapin (1948–2005) koostamasta kirjasta Suunnittelu lastentarhassa [Planeerimine lasteaias]. Muutoksia leimaa toisaalta metodiikasta juontava toimintakulttuuri, mutta myös avoimuus ja vaihtoehtopedagogiikkojen tulva. Pärnun lastentarhat pyrkivät levittämään virolaista koulutuskulttuuria ja käyttivät siihen J. Käisin teoksia. Oli tullut aika, jossa lastentarhan piti muuttua neuvostoliittolaisesta lastentarhasta virolaiseksi lastentarhaksi. Toiminnan suunnittelu perustui päivittäiseen elämään liittyviin teemoihin, luontoon, vuodenaikoihin, kotipaikkaan ja juhlapyyhiin. (Reinap 1992, 3–10).

Toisen itsenäisyyskauden aikana Käisin kasvatuseriaatteet on nostettu uudelleen esille ja niitä on sovellettu käytäntöön.

Yhdistimme nämä aiheet yhteen kokonaisuuteen kuten Käisin opetukseen kuului. Siitä saimme innoitusta ja otimme opetuksen lisäksi myös kasvatuksen puolen käyttöömmä. (Maret Pölluste 2006.)

Uudelleen itsenäistymisen aikana lastentarhoissa ryhdyttiin juhlistamaan myös kalenteripyhiä: joulua, pääsiäistä, Martin ja Katrin päivää sekä laskiaista. Kansankalenterin pyhien ja Käisin kasvatuseriaatteiden lisäksi itsenäistymisen aikakautena on ryhdytty uudelleen syventämään myös luontokasvatuksen osuutta. (Tulva 1992, 4–10.)

Meidän on annettava virolaisen lapsen olla virolainen (Signe Väljataga 2006).

Sehän oli se aika, jolloin me tulimme pääskysten ja ruiskaunokkien kanssa ulos, sillä ilmaisimme protestimme, korostimme olevamme virolaisia. Korostimme sitä myös lapsille, että nämä ovat kansallislintuja ja kansalliskukkia. Neuvostoaikaiset menetelmät ja virolainen kansallinen kasvatuseriaatteet ovat aina kulkeneet käsi kädessä. (Kaja Land 2005.)

Lastentarhakulttuurin sisältöä ja toimintakulttuuria lasten kanssa peilaa Valgutan lastentarhan työvihko Kotikyläni Rõngun kunnassa [Minu koduküla Rõngu vallas] (1999). Kirjoittajat ovat Erna Teder, Heli Akkermann ja Lea Pung. Saatteeksi kirjoittajat ovat kirjoittaneet, että Valgutan lastentarhan lapset ovat yhdessä vanhempien ja opettajien kanssa tutustuneet lukuvuoden aikana omien kotikylänsä laitoksiin ja yrityksiin. Huomiota on kiinnitetty lisäksi ammattilaisiin, jotka työskentelevät maalla. Kyseiseen työvihkoon on koottu opintoretkien materiaalit erilaisine tehtävineen ja valokuvineen. Työvihkon tavoitteena oli vahvistaa ja systematisoida opintoretkillä saatuja tietoja kotikunnasta, kunnioittaa oman kylän laitoksia ja yrityksiä sekä niissä työskenteleviä ihmisiä, jakaa omia tietojaan lasten vanhemmille ja herättää mielenkiintoa lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Luontoon liittyvä toimintakulttuuri liittyy suoraan Viron kansallispedagogiikkaan. Luonnon kunnioittaminen ja luonnossa toimiminen olivat monille uudistuspedagogiikan seuraajille merkityksellisiä. Sitä osoittavat lastentarhanopettajien muistelmat sekä julkaistu pedagoginen kirjallisuus. Haastatteluissa nousevat esiin kansallinen kasvatustiede ja luonnon tärkeyden korostaminen. Lastentarhanopettaja Viimsin lastentarhasta muistelee:

Se oli minulle kuin pelastus, olimme lasten kanssa ulkona, koko Viimsi tuli tutuksi, valokuvasimme paljon (...) lapset pitivät siitä, aina kyselivät, että mihin ja milloin me

lähdemme. Lastentarhan käytävillä on niin paljon vanhanaikaisia esineitä, joiden nimiäkään ei tiedetty, käin kirjastoista kysymässä (...) eräs lapsi toi isoäitien tavaroita (...). (Urve Lasimer 2006.)

Uudelleen itsenäistyneen Viron lastentarhakulttuuri ei saanut nopeita muutoksia varten esimerkkejä omasta ajastaan, ja siksi monet edistykselliset opettajat ja varhaiskasvatuksen asiantuntijat ryhtyivät etsimään niitä historiasta. Mare Tormin (1990; 1995) osittain historiallisesta näkökulmasta kirjoittamat artikkelit korostavat F. Fröbelin ajatusten tärkeyttä uudelleen itsenäistymisen alkuvuosina. Samalla otettiin huomioon M. Montessorin niin sanotun oman lastentalon ajatukset. Tiina Kuurmen (1996) artikkelit esittelivät Waldorf-pedagogiikan etuja.

Vuonna 1994 ryhdyin professori Tulvan kehotuksesta yhteistyöhön turkulaisen lastentarhan, Villa Vinsentin kanssa, jonka johtajana toimi tunnustettu turkulainen lastentarhanjohtaja Anne Sjöholm. Minulla oli mahdollisuus vieraillla Turun lastentarhassa ja ohjata sinne kouluttautumaan Viimsin Piilupesa-lastentarhan työntekijöitä, aina opettajista keittiöhenkilökuntaan. Villa Vintzentin johtaja esitteli minut Jarmo Kinokselle. Uuden johtajuuteni ensimmäinen perusasia oli perehtyminen omaa työtäni ohjaavaan ihmiskäsitykseen: miten suhtaudun ihmiseen ja erityisesti, miten suhtaudun lapseen? Loris Malaguzzin käsitys rikkaasta lapsesta (Malaguzzi 1993, Pukk 2000) antoi aivan uuden avaimen kohti YK:n Lapsenoikeuksien julistuksen henkeä kohdata lapsi täysivaltaisena, tasa-arvoisena ja tärkeänä yhteiskunnan osana. Yhteistyöstä Turun yliopiston ja Jarmo Kinoksen kanssa seuraavaa kertoi Aina Alunurm:

Jarmo Kinon on ihminen, joka on kuin ystävä, mutta toisaalta myös tunnustettu tutkija, joka on läsnäolollaan kunnioittanut meitä. Suhtaudun häneen henkilökohtaisesti suurella kunnioituksella [...] kuitenkin, kun hän astuu ovesta sisään, jännittää, akateemisuuudessaan hän on aina niin vapaamuotoinen ja mukava ihminen. Hänellä on aina aikaa varhaiskasvatuksesta keskustelemiseen ja hänellä on aina mukanaan myös jokin uusi kirja [...] Talolle on tunnustus, kun hän sanoo, että kehitystä on tapahtunut. (Alunurm 2005.)

Niitä esityksiä, joita Jarmo Kinon valmistelee opiskelijoidensa kanssa lastentarhaamme varten, odotetaan kovasti. Kinon näyttääkin siten, kuinka hän työskentelee opiskelijoidensa kanssa, ja mikä on lastentarhanopettajan koulutuksessa tärkeää. Kyseiset esitykset ovat omannäköisiä. Tämä kaikki on lapsille aina todella uutta. Sekä opettaja että opiskelijat lähestyvät asiaa aivan toisella tavalla. Kaikki keinot, joiden kautta he ilmaisevat itseään – heidän nonverbaalinen viestintänsä on hyvin kehittyntä – suurin osa esityksistä on pantomiimin tapaisia. Kokonaan ilman kieltä tulee toimeen – lapset ymmärtävät kaiken. Puvustus on toteutettu todella hienosti. Esimerkiksi kerran kasvot oli piirretty mahaan ja kerran Suomesta tuotiin mukana hurjan suuri metallinen robotti – sen tekemiseen mahtoi kulua kauan aikaa! Meille

suuri tekijä on ollut myös se, että Kinos tuo aina mukanaan uutta kirjallisuutta ja niinpä me pysymme ajan tasalla. (Maire Tuul 2005.)

Toimintakulttuuri lastentarhan arkipäivässä muuttui suoraan lapsikeskeisemmäksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

”Lapsen päivä“ on päivä, joka jokaisella lapsella on kerran lastentarhan aikana. Sitä vietetään perheen kanssa – mikäli mahdollista, käydään aamupäivällä tutustumassa äidin tai isän työpaikkaan. Jos se ei ole mahdollista, tehdään jotain muuta hauskaa: mennään retkelle, ajelulle tai vaikka sen lapsen luokse kylään – mahdollisuuksia on paljon. Olemme käyneet sillä tavoin Tartossa elokuvissa ja Viljandissa nukketatterissa sekä Elistveren eläintarhassa ja eläinmuseossa sekä lelumuseossa, Tarton luontotalolla ja käyneet kaikki ympäristön matkareitit läpi ja vielä paljon muutakin. (Heda Kala 2006.)

Illalla tehdään yhdessä jotain maukasta ruokaa: leivotaan tai tehdään hedelmäsalaattia tai voileipiä, joilla on kasvat, tai mistä kukin pitää. Koko päivän ajan juuri tuo tietty lapsi on kaikkein tärkein, todellinen päiväsankari. Hänelle tehdään yhteisiä lahjoja, joka voi olla muiden lasten piirustuksia ja onnen toivotuksia sisältävä kansio, jonka opettaja sitten koristelee. Taululla on lapsen haastattelu, hänen vitsinsä, valokuvansa ja muiden lasten tarinat hänestä. Lapsi saa istua koko päivän ylpeänä valtaistuimella kauniisti katetun pöydän ääressä. Lapsi itse valitsee juuri sellaisen pöytäliinan, josta hän pitää. Nämä päivät ovat todella mukavia ja jäävät pitkäksi aikaa kaikille mieleen, ja minun mielestäni se on eräs meidän kauneimpia perinteitämme. (Malahhov kirjallinen aineisto, 2006.)

Lastentarhanopettajat ovat kiinnostuneita myös historiallisista tutkimuksista. Erityisesti huomiota saa Anneli Loddesin (2005) tutkimus, jossa kirjoittaja kunnioittaa historiaa ja Fröbelin vaikutusta lastentarhakulttuurin kehitykseen Virossa. Koska kyseessä oleva tutkimus on valmistunut tunnetun historiantutkijan Mare Tormin johdolla, tutkimuksessa tulee ilmi eri sukupolvien yhteistyömallin positiivinen puoli. Anneli Loddes painottaa, että M. Tormin (1998) pro gradu -työtä Lastentarhanopettajien koulutus vuoteen 1940 ja sen vaikutus varhaiskasvatukseen Virossa [Lasteaednike koolitus kuni 1940. aastani ja selle mõju koolieelse kasvatuses mõjule Eestis] tulee pitää tärkeänä, kuten myös T. Andreasin (2003) kirjoitusta Lastentarhojen verkoston kehitys Tallinnassa 1940–1950 [Lasteaedade võrgu areng Tallinnas 1940–1950] varten kerättyjä tutkimuksia. Ne antavat perusteellisen katsauksen lastentarhanopettajien, lastentarhapedagogiikan ja lastentarhaverkoston kehityksestä (Loddes 2005, 46). Tutkija painottaa kuitenkin myös, että varhaiskasvatus on jatkuvan koulutuksen järjestelmässä se lenkki, jonka pitää toimia kestäväna perustana koko tulevalle koulutukselle.

Erityislapsille tarkoitettujen toimintakulttuurin muutos sai alkuunsa Männikäbi-lastentarhassa, joka on yksi Tallinnan ensimmäisiä vammaisten lasten kanssa työskentelyä toteuttavia lastentarhoja. Sinne perustettiin vuonna 1992 kaksi monivammaisten lasten ryhmää. Syksystä 2002 alkaen ovat toimineet myös kehitysvammaisten lasten ryhmä ja integroitu erityisryhmä ryhmä lapsille, joilla on erityistarpeita. (Almet kirjallinen aineisto, 2006.)

Minulle sanottiin, että siihen ryhmään tulee yksi sairas lapsi. Minä kuvittelin, että sairaus on sairaus – sehän paranee, että kyse on kuumeesta tai jostain tavanomaisesta sairaudesta. Minulle sanottiin vain, että laittaisin sänkyyn muoviliinan alle, että siihen tulee sairas lapsi. Mutta kun näin sen sairaan lapsen ensimmäistä kertaa, se oli todellinen sokki. Hänet tuotiin opettajan sylissä, hänelle oli kaikki vierasta ja hän itki ja sitten tuli toinen opettaja potan kanssa. Silloin olin aivan neuvoton, sillä minä koin, että en tiedä sellaisista lapsista mitään, mutta tämä lapsi oli meidän vastuulla... Vain minun työparini, Maie Rebane oli hyvin rauhallinen ja positiivinen. Se, että me siitä sopeuttamisryhmästä hengissä selvisimme, on minun mielestäni sata prosenttisesti Maien ansiota. Hän oli ainoa, joka pystyi nousemaan tilanteen yläpuolelle. Hän yritti kaiken aikaa korostaa meille, että kaikki on hyvin – se, ettei tiedä Downin oireyhtymästä yhtään mitään, ei olekaan tärkeää, sillä kaikki lapset ovat erilaisia. (Maire Tuul 2005.)

7.3 Lastentarhanopettajien ammatillisuus lastentarhakulttuurin liikkeellepanevana voima

Tallinnan pedagoginen seminaari [Tallinna Pedagoogiline Seminar] on eri aikakausina vaikuttanut lastentarhanopettajien koulutukseen:

Minulle Sirje Almann on se henkilö, joka ymmärsi minua. Olimme hieman hankalassa tilanteessa, sillä talossamme oli alkanut toimia ns. sadan kielen pedagogiikka, joka oli Virossa harvinaislaatuista [...], ja jota vasta juurrutimme omaan taloommekin. Koska sitä ei tunnettu, sitä yritettiin kritisoida. Sirje Almann ymmärsi meitä, kun puhuimme positiivisista kokemuksistamme, hän tuki meitä silloin. Monista muista pedagoogeista jäi sellainen olo, että meidän pedagogiikkamme on todella vierasta. Sirje Almann on oikeastaan edelleen samanlainen: hän muistaa kasvot ja nimeltä ne, jotka jo kauan sitten ovat valmistuneet. (Maire Tuul 2005.)

Triinu Kotkas palauttaa mieleen muistoja omasta koulustaan:

On positiivista, että oikeastaan sain ”Pisipedasta” kaiken, mitä tarvitaan lasten kanssa työskentelyyn. Kun olen ryhmässä, tiedän hyvin, mitä minun pitää tehdä, miksi olen siellä ja mitä voin tehdä, mikä toimii, mikä ei [...]. Kun tarkastellaan asiaa johtajan näkökulmasta, niin siinä aihepiirissä oli tosiaan puutteita. Olin niin kaulaa myöden

suossa kuin vain mahdollista. Soitin välillä viereiseen lastentarhaan ja kysyin, mitä minun pitää tehdä. Sellaiset asiat sekoittavat pään aivan kokonaan ja vievät myös paljon aikaa. Toinen asia, joka häiritse johtajantyötä, oli tietämättömyys paperiasioiden hoidosta. Siitä olisi voinut järjestää lisäkurssin [...] helppoja ja yksinkertaisia asioita, mutta minä en ollut kuullutkaan niistä. Opettelimme kyllä lakeja, mutta se oli vähäistä, eikä siitä ollut arkipäiväisissä asioissa hyötyä. (Triinu Kotkas 2005.)

Opettajan roolin arvoa ja merkitystä yhteiskunnassa pohtii Viljandin päiväkotijohdaja Kaja Land:

Pedagogisen henkilökunnan ammattimaisuus, opiskelunhalu, mielenkiinto jatkuvaan täydennyskoulutusta kohtaan sekä avustavan henkilökunnan halu osallistua opetus- ja kasvatustyöhön muodostavat yhdessä perustan lastentarhamme jatkuvuudelle. Sitä täydentävät hyvätasoinen tiimityöskentely, mielenkiinto lasta ja hänen kehitystään kohtaan ja yksilöllinen lähestymistapa jokaista lasta ja hänen perhettään kohtaan. Jatkuvuutta edistää vahvasti lastentarhan periaatepäätös olla mahdollisuuksien rajoissa joustava jokaista lastentarhassa käyvää lasta kohtaan. (Kaja Land 2005.)

Oisun päiväkodin [Oisu Lastepäevakodu] johdaja kuvailee yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksesta syntyneitä muutoksia lastentarhan toimintakulttuurissa. Hän kirjoittaa muistelmissaan, että aika on kulkenut eteenpäin ja olosuhteet ovat muuttuneet hieman hankalammiksi. Lapset eivät saa enää käydä ilmaiseksi lastentarhassa, mutta lastentarhamaksu yritetään pitää kohtuullisena: ”Suunnitelmissamme on tehdä tilojen remonttikierros nyt vasta viiden vuoden kuluessa. Myös henkilökuntaa on vähennetty. Johtaja lisää, että lastentarha ei ole koskaan tuonut materiaalisia tuloja, vaan sen sijaan aiheuttanut kuluja. On mukavaa, että vaikeuksista huolimatta Oisun kunnanvaltuusto ja kunnanhallitus yrittävät etsiä mahdollisuuksia varhaiskasvatuslaitosten säilyttämiseksi. Omalta puoleltamme olemme yrittäneet hoitaa taloutta mahdollisimman säästäväisesti. Olemme onnistuneet pääsemään eroon todella säädellyistä ohjelmista ja metodiikasta. Yritämme ottaa huomioon ajan vaatimukset, muuttaa itseämme ja tehdä työtä luovasti. Kollektiivimme on reipas ja toimelias. Yhdessä voitamme pienet ja suuret vaikeudet. Uskomme, että tämänhetkiset kulut ryhtyvät vielä kannattamaan siten, että Oisun kunnassa asuu paljon koulutettuja ja elämässä hyvin menestyneitä nuoria ihmisiä.” (Oisun lasteaiia 25. aasta kroonika.)

Itsenäisyysvuosien toimintakulttuurista kertovat Oisun päiväkodin musiikinopettajan muistelmat: ”Kulun lukuvuosi on ollut melko värikäs. Tapahtumien järjestämisessä kaikki lastentarhanopettajat ovat olleet avuksi. Usein on ikävää, että hauskat juhlat jäävät vain oman talon seinien sisäpuolelle. Syksyllä järjestimme ”kalapäivän“. Juhlimme vuosittain Martin- ja Katrinpäivää.

Isänpäivä oli tärkeä päivä. Useimmin erilaisia tapahtumia järjestetään joulukuussa. Kolmena vuonna olemme järjestäneet myös omien työntekijöidemme perheille uudenvuodenjuhlat ja on syytä uskoa, että siitä on tulossa perinne. Tammikuussa meillä oli ulkomaisten eläinten päivä. Olemme juhlineet ystävänpäivää monta kertaa. Sen jälkeen helmikuussa vietetään Viron itsenäisyyspäivää ja laskiaista. Maaliskuussa vietetään teatterikuukautta, mutta muutama esitys jäi pois. Järjestimme vappuyön juhlintaa ”paikallisille noidille“. Toukokuun tärkein päivä on tietysti äitienpäivä. Oisun kuntapäivien johdosta siirsimme päättäjäiset kesäkuuhun ja järjestämme hiukan aikaisemmin pienen uuden vuoden juhlan. Allekirjoitus kuului: Rutistajat.” (Oisun lasteaa 25.aasta kroonika.)

7.4 Inge Unt, Hea Algus ja yksilöllisyys

Lapsikeskeisyyden tarkastelussa on pidetty usein tärkeänä lapsen yksilöllisten ominaisuuksien huomioonottamista. Myös virolaisessa pedagogiikassa lapsikeskeisyyden painottaminen on ollut jo Käisin ajoista lähtien tärkeässä asemassa. Saman ikäisten lasten suuret erot monissa kasvatuksen ja opetuksen kannalta tärkeissä ominaisuuksissa – kyvyissä, lahjoissa, kiinnostuksen kohteissa, tiedoissa, avarakatseisuudessa, työhön suhtautumisessa ja moraalisisissa ominaisuuksissa – saavat aikaan individualisoinnin. Päiväkotikasvatus on kuitenkin aina ryhmäkasvatusta – yksilöllisyyden huomioimisessa tulevat rajat melko nopeasti vastaan.

Opettajain talon sisäinen koulutus tapahtui siten, että opettajien piti tutustua tiettyihin artikkeleihin ja sitten esittää ne muille. Majakovskajan kirja Leikki oli yksi niistä ja sitä siteerataan vielä nykyäänkin. Paul Keesin kirjat olivat mielenkiintoisia. Hea Algusin kanssa olikin niin, että tuntui, että meillä oli se kaikki jo olemassa, ja että mitä niin erikoista siinä sitten on. Koko se teksti, jossa Hea Algusaa kuvailtiin, oli erittäin tutunoloinen. Minua saatteli ajatus, että niinhän me toimimmekin!

Päädyn mukaan Hea Algus -ohjelmaan Heda Kalan ansiosta. Hän työskenteli tuolloin Tarton koulutusyksikössä. Olin tutustunut häneen erään ystäväni välityksellä ja kävin hänen luonaan usein. Eräänä päivänä Heda kysyi, enkö haluaisi mennä tutustumaan Hea Algusiin. Vastasin, että haluan, joten Heda otti yhteyttä, ja niinpä minä menin Hea Algusin ensimmäiseen toimistoon Kalevi-kadulla. Projektipäällikkö oli tuolloin Mai Maser. Olin hyvin hämmästynyt siitä, että löysin paikan päältä lääkäreitä. Kysyin, missä pedagogit ovat. Siellä olivat vielä Ene Ritso ja Sirje Voronina. Heti, kun menin sinne, vastasimme kansainvälisen parametrien vaatimuksiin siitä, että lähdimme mukaan Hea Algusin toimintaan kahdella oman lastentarhamme ryhmällä, joissa oli monikielisiä lapsia, ukrainalaisia, [...], suomalaisia lapsia. (Taimi Schmidt 2006.)

Virossa käsitettä individualisointi käytetään pedagogisessa kirjallisuudessa hyvinkin erilaisissa merkityksissä. Kyseisen Inge Untin (2000) artikkelin mukaan individualisointi käsitetään lapsen yksilöllisten ominaisuuksien kehittämisenä missä tahansa muodossa tai laajuudessa. Untin ajatus siitä, että individualisointia ei rinnasteta sosiaaliseen kasvatukseen, on tämän tutkimuksen kannalta tärkeä. Sosiaaliseen kasvatukseen perustuvia menetelmiä sovellettaessa on mahdollista ottaa huomioon yksilöllisiä erityispiirteitä.

Unt (2005) toteaa, että homogeenisten lastentarhojen ja lapsiryhmien muodostamista esiintyy vähän. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapset olisivat lastentarhassa omine monenlaisine ominaisuuksineen vähemmän erilaisia, ja että heidän yksilöllisten ominaisuuksiensa kehittyminen olisi vasta alkuvaiheessa. Tämän vuoksi heidän jakamistaan minkä tahansa pürteen tai ominaisuuden perusteella ryhmiin pidetään ennenaikaisena. Kuitenkin on enimmäkseen lastentarhan ulkopuolisia harrastusryhmiä, kuten esittävä taide, tanssi, musiikki jne. Yksityisiä lastentarhoja ei muodosteta yleensä lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Unt (2000) näkee yksilöllisesti eriävät rytmit olennaisen tärkeinä, koska niihin luetaan myös aikaisempi koulun aloittaminen sekä toiselle luokalle meno ensimmäistä luokkaa käymättä. Hidastaminen esikouluikäisillä ilmenee yleensä oppivelvollisuusikää myöhemmän kouluunmenon ollessa kyseessä. Mahdollisuuksia siihen säädellään Virossa melko tiukasti. Untin tutkimuksesta kävi ilmi, että lastentarhanopettajat ovat olleet sitä mieltä, että näitä sääntöjä pitäisi lieventää nykyisestä, ja lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia tulisi ottaa enemmän huomioon. Näin tulisi toimia varsinkin tapauksissa, joissa lapsen kehitys on monenlaisista syistä (esim. kasvatuksen laiminlyönti, aikaisemmat sairaudet) hidastunut ja täydentävä vuosi saattaisi tuoda hänelle tarvittavan kypsyyden. Professori Inge Unt (s.1928) muistelee:

Lapsikeskeisyys: te teitte nyt todella hyvän kysymyksen. Nimittäin, miksi minä heti hengitin helpottuneesti, että se on ongelma, jonka parissa minä aloitin Viron ajan alusta alkaen ja siitä lähtien olen vetänyt siitä aiheesta valinnallisia kursseja... se on kolme vuotta, minkä minä toimin Tallinnan kasvatustieteellisessä instituutissa eli silloisessa yliopistossa, minulla oli yhtenä valinnaisena kurssina lapsikeskeisyys.. siten siis... ja sen johdosta se on minulle sellainen aihe....se oli... kauhean suosittu siitä tuli Viron ajan alettua ja sen takia minä loputtomasti no... luin aika paljon alan kirjallisuutta ja tein siitä muuten yhden henkilökohtaisen mallin myös, jota olen konferenssissa esitellyt (nauraa) ...ja sen lisäksi se oli todella hyvä aihe, /---/ ja miksi ... no siksi, että tuolloin siitä aiheesta tuli hyvin vaikuttava.. ja kun minä aloin lukea kirjallisuutta... ensinnäkin se oli muuten saksalaisen kirjallisuuden aihe, mutta ei pelkästään... mutta muualla myöskin, saksalaiset ovat paljon sitä aihetta käsitelleet.. ja silloin aloin tutkia... ja täytyy myöntää, että se asia oli hyvin sekava, kuten kävi ilmi.... ja... aa.. lisäksi selvisi sekin, että sitä on käytetty väärin... sitä lapsikeskeisyyden

ongelmaa... siinä mielessä, että sitä on tulkittu siten, että tulisi lähteä vain lapsesta... ikään kuin vain hänestä... ikään kuin opettaja olisi sivullinen siinä... (Inge Unt 2008.)

Professori Inge Untin kiinnostava ja jatkuva Hyvä alku -tutkimus antoi monille uskoa siihen, että lapsuuden arvot ovat virolaisessa varhaiskasvatuksessa muuttumassa entistä lapsilähtöisemmäksi.

Se oli silloin 90-luvun alussa...jotta lasten kanssa ehdottomasti aloitettaisiin heidän kykyjensä kehittämistä ja muutenkin...eli sellaista yksilöllistä työtä lastentarhassa...ja juuri lastentarhasta alkaen...he pitivät sitä hyvin merkittävänä ja sanoivat sen, että alasteella ja lastentarhassa lastentarhanopettajat ikään kuin eivät keksi sitä...että lapset ovat hyvin erilaisia...että heillä on erilaisia kykyjä...ja he käyttivät sellaista ilmaisua kuten „työttömyys“...että lapset lastentarhassa... lahjakkaat lapset. (Inge Unt 2008.)

Yksilöimistä heterogeenisessä ryhmässä Unt (2000, 14) pitää yksilöimisen perus- ja yleisluontona. Unt kirjoittaa, että lastentarharyhmä muodostuu yleensä hyvin erilaisista lapsista jopa siinä tapauksessa, että lapset ryhmitellään heidän ikänsä mukaan. Hän pitää positiivisena sitä, että joissain lastentarhoissa muodostetaan ryhmiä, joissa on hyvin eri-ikäisiä lapsia. Niissä lasten väliset erot ovat tietysti vielä suuremmat. Mutta samalla mallioppiminen tulee mahdolliseksi, ja nuoremmat tai vähemmän taitavat lapset pääsevät toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Kuitenkin eriyttämistäkin esim. pienryhmiin tarvitaan päiväkodin arjessa säännöllisesti.

Unt (2000, 16) painottaa sitä, että toisiinsa tutustuminen tapahtuu päivittäisessä kanssakäymisessä ja lasten kanssa kommunikoidessa, sekä yhteistyössä kaikkien kanssa, joilla on edellytyksiä erilaisiin ominaisuuksiin tutustumiseen. Lapsen yksilöllisyyden huomioonottamisen osoituksena on Untin näkemys siitä, että lapsen yksilöllisyys saattaa ilmentyä hyvin äärimmäisellä tavalla. Siihen liittyvät myös lapsen persoonallisuuteen tai minuuteen liittyvät muut ominaisuudet, esim. jo kehittynyt kiinnostus, terveydellinen haitta, sosiaalinen alikehitys ja kotitaustan vaikutukset. Näiden ominaisuuksien tuntemaan oppimista tutkija pitää tärkeänä. Unt ehdottaa psykologista tarkastusta kaikille alle kouluikäisille lapsille.

Hea Albus -ohjelmaan osallistuva lastentarhanopettaja luonnehtii omaa lastentarhakulttuuriaan seuraavasti:

Lastentarhamme nykyaika: olemme toimineet hienoissa euroremontoiduissa tiloissa jo lähes vuoden ajan. Jokaisella ryhmällämme on puiset nukkuma- ja vaatekaapit. Myös lelu- ja työvälinekaapit ovat uudet ja kauniit. Valaistus on nykyaikainen ja turvakamerat valvovat, kun talo on tyhjä ja odottaa uutta aamua, jotta saisi taas ottaa lapsia vastaan. Kaikki kuntamme lapset käyvät lastentarhaa, mikä tarkoittaa sitä, että ryhmät ovat suuria: kahdessa ryhmässä on 24 lasta, meillä 25 lasta. Lastenseimessä ja

keskimmäisessä ryhmässä on hiukan vähemmän. Leikkiä ja oppimisen apuvälineitä on tarpeeksi, eikä meidän koko elämän kestävästä oppimisesta arvostava johtajamme anna yhdenkään tilaisuuden päästä käsistään, kun kyseessä on jonkun meidän lähettämisen koulutukseen. Kaikkien muiden arvojen ohella meillä on erityisasemassa luonnon- ja ympäristönsuojelu: joka kevät meillä on luonnonystävänpäivä ja yritämme käyttää silloin mahdollisimman paljon hyväksenne ulko-opetusta. (Malahhov kirjallinen aineisto, 2006.)

Taimi Schmidt (2006), joka toimi myöhemmin Hea Algus koulutuskeskuksen johtajana, kuvaa ohjelman tuloa ja alkuaikojä Virossa seuraavasti:

Lokakuussa 1996 matkustimme Liivia Tuvikene'n kanssa Amerikkaan. Washingtonissa meillä oli koulutuksia, joissa meitä koulutettiin kouluttajiksi. Opettajamme olivat meille todella merkittäviä esimerkkejä. Amerikassa meidät vietiin myös tutustumaan lastentarhoihin, jossa meidän piti itsenäisesti käydä tutustumassa kaikkiin erilaisiin keskuksiin. Istuin siellä sitten kirjoituskeskuksessa ja mietin, että mehän olemme kaikki koulutettuja ihmisiä, miksi meidän pitää täällä leikkiä. Ymmärränhän minä, ja voin vaikka lukea kirjasta – amerikkalaiset tuntuivat hyvin lapsellisilta [...]. Meidän piti olla Amerikassa myös todella liikkuvia ja valmiita ajamaan sinne, mihin piti. Usein yölläkin oli kokouksia [...]. Kun tulin takaisin Viroon, sain ohjeistuksen, että tammikuussa aloitetaan Viron oma kurssi. (Taimi Schmidt 2006.)

Schmidt (2006) kertoo kokemuksia Hea Algus -metodiikasta Pääsusilm-lastentarhassa Puhjassa:

Seuraavan vuoden syksystä lastentarhamme liittyi Hea Algus -ohjelmaan ja kahdesta ryhmästä tuli ns. Soros-ryhmiä, niin me ryhmä keskenämme kutsuimme. Tähän mennessä siitä on jäänyt jäljelle kauniita ja kestäviä huonekaluja sekä joitain hyviä leikkejä ja leluja. Kaikki opettajat käyttävät sen lisäksi työssään hyväksi Hea Algus -metodiikan elementtejä: yksilöllistä ja ryhmätyöskentelyä, lisäksi ryhmätilat on sisustettu toimintakeskuksiksi. Vuonna 1995 otimme käyttöön tyhjäksi jääneet tilat seuraavasti: takimmaisesta huoneesta tuli satutupa, jossa oli verhoilla erotettu katsojien tila ja ns. lava, jossa sai esittää näytelmiä. Sinne oli rakennettu todella salaperäinen luola, katto ja seinät esittivät taivasta ja metsää, ja niin vastaavanlaista rekvisiittaa käyttäen saatiin luotua todellinen sadun vaikutelma. Joulunäytelmänä ohjattiin ”Lumikit“ ja se olikin todella vaikuttava juuri kyseisessä ympäristössä. Lastentarhalla on myös oma vanhan tavaran nurkka ja keitonurkkaus, jossa oli mahdollista leipoa tai tehdä jotain muuta maukasta, kun järjestimme lasten päivää. (Taimi Schmidt 2006.)

Tallinnalaisen Leholan lastentarhan opettaja Anne-Ly Annukin muistelmista ilmenee, että Leholan lastentarhassa otettiin käyttöön Hea Algus -metodiikka vuonna 1997. Aluksi sitä kokeiltiin vain yhdessä ryhmässä, mutta vuoteen 2006 mennessä menetelmä oli käytössä jo kaikissa ryhmissä. Kyseistä menetelmää ei käytetä täydessä

laajuudessa, sillä tilaratkaisun vuoksi se ei ollut mahdollista. Hea Algus -menetelmästä on valikoitu tietyt elementit. Vuosien käyttö on osoittanut, että lastentarhassa hyvien käytäntöjen valikointi on osoittautunut hyväksi. Työntekijät ovat kehittäneet luovuuttaan ja tuntevat olonsa hyväksi työskennellessään tällä menetelmällä. Muutokset näkyvät myös lasten kehityksessä: tietoja omaksutaan nopeammin, helpommin ja enemmän, sekä omaksutut tiedot ovat perusteellisempia ja laajempia kuin perinteisiä menetelmiä käytettäessä. (Anne-Ly Annuk, kirjallinen aineisto 2006.)

Hyvä alku -tutkimuksen myötä Professori Unt voidaan nähdä henkilönä, joka muutti Viron uudelleen lapsilähtöisemmäksi [lapsepäranee]. Seuraavassa sitaatti kuvaa hänen tavoitteitaan ja näkemyksiään. Hän on arvostanut erityisesti lastentarhakulttuuria. Tutkimusta ja analyyseja lastentarhojen toimintakulttuurista on tehty vähän.

Lapsikeskeisyys on ollut eräs virolaisen pedagogiikan olennaisimpia termejä vuonna 1987 järjestetystä virolaisten/Viron opettajien kongressista lähtien; siitä tapahtumasta lähti liikkeelle koulu-uudistuksemme. Yksi syyte tähänastista neuvostoliittolaista koulua vastaan oli ensi sijassa lastentarhanopettajan toimintaan pohjautuminen, joka jätti taka-alalle lapsen oppimistoiminnan ja yleisen kehityksen, hänen psyykensä ja yksilöllisyyden. Yhtä lailla painotettiin lapsilähtöisyyttä [lapsepäranee], joka oli vastakohta autoritaariselle, lapsen tarpeet ja mielenkiinnonkohteet huomiotta jättävälle kasvatusstylille. Luotiin vaihtoehtoisia lastentarhoja ja kouluja, alussa eniten yleistivät Steiner-koulut. Viime ajan eräs olennaisimpia suuntauksia lapsikeskeisyyteen päin on Hea Algus -lastentarhojen ja -koulujen toiminta. (Unt 2000, 10.)

7.5 Viron varhaiskasvatuksen perinteet ja niiden kehitykseen vaikuttaneet tahot: konferenssit ja konferenssijulkaisut

Varhaiskasvatuksen muutosprosessia tukivat varhaiskasvatuksen alan konferenssit, joissa tavattiin tulevaisuuden suunnittelua ja palautteen saamista varten. Vuoden 1994 konferenssissa Kinon puhui ensimmäisen kerran lapsilähtöisestä pedagogiikasta ja toi esiin Johannes Käisin merkityksen ja arvon virolaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan kannalta. Toinen konferenssi pidettiin 1966, josta julkaistiin kirja. (Saar & Hakkarainen 1998.)

Lapsuuden arvoja analysoitiin vuonna 2002 Baltian- ja Pohjoismaiden konferenssissa, jonka aiheena olivat Lapsuuden paradoksit: todellisuus ja tulevaisuuden suuntauksset. Ülle Saarits (2002) painottaa konferenssijulkaisussa, että lapsuuteen ja lapseen liittyvien ongelmien käsittelyssä lähdetään liikkeelle ensinnäkin

perheestä, kasvuympäristöstä sekä erilaisten sukupolvien kasvukokemuksesta lapsen vaikuttavina vahvimpina kehitysvirikkeinä.

Lastentarhakulttuuria kehittävät ja ylläpitävät konferenssit ja erilaiset seminaarit. Viides valtakunnallinen varhaiskasvatusaiheinen konferenssi Matkalla laadukkaan lastentarhan suuntaan järjestettiin 29. marraskuuta 2006 Tallinnassa. Avajaispuheenvuoron piti Oulun yliopiston varhaiskasvatuskeskuksen professori Eeva Hujala. Hänen puheenvuoronsa esitteli varhaiskasvatuksen laadunarviointiin liittyviä ehtoja ja kriteereitä. Laadunarviointi on käsite, joka otettiin käyttöön lastentarha-alalla. Laadunarviointi tuo esiin varhaiskasvatuksen tavoitteet ja mahdollisuuksia niiden toteuttamiseen. Arviointi antaa yleiskuvan siitä, mitä varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä, miten lapseen suhtaudutaan ja millaisia pedagogisia teorioita sovelletaan käytäntöön. (Hujala 2006.)

Eeva Hujala toi esityksessään esiin laatuparadigmat ja muistutti erilaisista syntyneistä koulukunnista. Eräät tutkijat ovat sitä mieltä, että laatu on subjektiivinen käsite, eikä sitä voi määritellä tai arvioida. Toiset taas ajattelevat, että laatua voi arvioida, mutta vain lastentarhan toimintatavoitteiden perusteella. Kolmannet, ns. ammattilaisparadigman kannattajat, ovat sitä mieltä, että arviointi perustuu ammattimaisuuteen, teoriaan ja tutkimukseen. Uusimman näkökulman, ns. inklusiivisen laadunarvioinnin paradigman puoltajat kutsuvat kaikkia edellisten näkökulmien edustajia laatu keskusteluun. Kyseisen mielipiteen puoltajat keskittyvät sekä lastentarhan toiminnan tavoitteellistamiseen, ammattimaisuuteen että siihen tosiseikkaan, että laaduntarkastelut kuuluvat aina myös kulttuurikontekstiin ja ovat subjektiivisia. (Hujala 2006.)

Samassa konferenssissa esiintyi Sirje Almann, Tallinnan pedagogisen seminaarin varhaiskasvatusmetodiikan ja aikuiskoulutusosaston johtaja, puheenvuorollaan ”Lastentarhanjohtajan valmiudet ja roolit laadukkaassa lastentarhassa“. Esiintyjä painotti yhteistyötä perheen kanssa, henkilökunnan kouluttamista, ammattialaista kasvamista, työkokemusta ja tuloksellisen joukkuetyöskentelyn tärkeyttä. Uusina suuntina Almann korosti vuorovaikutus- ja kuuntelutaitoja, työntekijöiden ja vanhempien neuvontaa, oppimistoiminnan toteuttamista itse ja tietokonetyöskentelyä. Puheessaan Almann korosti myös organisaation laadukasta työkaluttuuria ja palautteen antamista. (Almann 2006.)

Pysykää uskollisina omille arvoillenne. Kun arvioitte laatua, se ilmenee kaikessa mitä teette. Kun arvioitte ihmisiä, näyttäkää, että välitätte heistä tosissanne. (Sirje Almann 2005.)

Pärnulaisten Pöialpoiss-lastentarhan johtaja Silja Juurma piti konferenssissa puheenvuoron ”Fröbelin ajatukset virolaisissa lastentarhoissa eilen, tänään ja huomenna”.

Friedrich Fröbelin lastentarhapedagogiikan perintöä on käytetty pärnulaisten lastentarhojen työssä jatkuvasti hyväksi yhteiskunnallisesta järjestyksestä ja vallitsevasta ideologiasta huolimatta. Lastentarhanopettajan ja lasten tulevaisuudennäkymä lastentarhasta on perusolemukseltaan samanlainen, kuin lastentarha on olemassaolonsa aikana ollutkin. (Silja Juurma 2004.)

Lastentarhan toimintakulttuuri on työtä tulevaisuuden ja hyvinvoinnin hyväksi. Siksi on tärkeää, että kasvatustieteellinen tutkimus kuten myös lastentarhoissa toimiva arkipedagogiikka välittäisi kriittistä kasvatusajattelua eteenpäin. Ensisijaisen tärkeää on, että lastentarhanopettaja panostaa lasten oman kulttuurin kehitykseen ja on avoinna uudelle ja osaa nähdä samalla myös ongelmia ja muutosten syitä. Neemen Mudilan lastentarhanopettaja kirjoittaa:

Meidän lastentarhaamme odottaa suuri muutos. Parin vuoden kuluttua valmistuu nimittäin Esikoulu ja silloin edessä on muutto. Nykyiset tilat ovat jääneet meille pieniksi ja tarvittaisiin kaksi eri ryhmää. Nyt meillä on sisarusryhmässä kahdeksan tenavaikäistä, lisäksi 5–6 -vuotiaita lapsia kahdeksan ja kaksi 4-vuotiasta. Niinpä kaikkien 18 lapsen pitää mahtua yhteen leikkihuoneeseen, joka on melko pieni – tulemme toimeen iloisen mielen ja hyvän tahdon ansiosta. Olen saanut Ruotsin Punaiselta Ristiltä Mudilallemme ulkomailta apua. Nyt lapsilla on mahdollisuus ajaa puutarhatraktorilla ja pienillä autoilla, pelata jalkapalloa uusilla palloilla, jotka eivät enää tyhjene pelatessa. Kokki sai uusia kattiloita, jääkaapin jne. Monet lapset saivat lämpimät talvivaatteet ja jalkineet. On hyvä nähdä lasten iloa myös uusista kirjavista kumisaappaista, ei vain uusista leikkikalusta. Minut valittiin hiljattain lastentarhan hoivaneuvoston puheenjohtajaksi ja seuraavan vuoden alusta olen myös Lastensuojeluseurojen liiton jäsen. (R. Kütt, kirjallinen aineisto 2006.)

”Pärnun lastentarhan opettajien työkokemusta“ (1991) voidaan pitää eräänä ensimmäisenä uudelleen itsenäistyneessä Virossa julkaistuna kokoelmateoksena, jossa suoraan esitetään lastentarhanopettajien ajatus siitä, että lastentarhan on muututtava yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten kanssa käsi kädessä. Kokoomateoksen koostajia olivat Imbi Muhel ja Siiri Talu Pärnusta.

Muhel ja Talu (1991, 3) tähdentävät, että ”Olemme matkalla omaan virolaiseen lastentarhaamme, jossa palautetaan mieliin kauan sitten unohdettu, mutta kuitenkin myös nykyään tärkeät asiat. Siellä tutkitaan mielenkiinnolla naapurimaiden opetusalan toimintaa, mutta päädytään kuitenkin Viro-keskeisiin ratkaisuihin. Ainoa kotimme on Viro ja siihen tutustumisen ja sen suojelemisen pitäisi alkaa hyvin varhain, jo lapsen ensimmäisinä elinvuosina. Kasvatuksen pitää liittyä yhteiskuntaan

ja kulttuuriin, varsinkin nyt, kun kulttuuria on jokaisella elämänalueella liian vähän, eikä yhteiskunnan kehitys liiku haluttuun suuntaan. Ehkä olemme erehtyneet sen suhteen, että emme ole pystyneet analysoimaan omaa toimintaamme kasvatussisällön ja -muodon määrittelyssä, ja olemme käsitelleet kulttuuria jonkinlaisena väliaikais- tai lopputavoitteena, annostellen sitä ohjelmien määrääminä annoksina“.

Muhel ja Talu (1991, 4) painottaa, että nykylapsia odottaa elämä yhteiskunnassa, joka eroaa olennaisesti heidän vanhempiansa maailmasta. Hän esittää, että kasvatusta on silloin arvioitava seuraavasti: ei niinkään sen mukaan, kuinka seuraavalle sukupolvelle onnistutaan välittämään tietoja, perehtyneisyyttä, taitoja ja arvoja, vaan kuinka heitä pystytään valmistelemaan itsenäisten taitojen ja arvojen löytämiseen uusissa olosuhteissa. Niinpä on tultu tilanteeseen, jossa ei voida jatkaa entiseen tapaan, mutta uudella laillakaan ei vielä osata. Yhteiskunta tarvitsee yksilöä, ja koulutusjärjestelmän tulee muovata niitä nopeasti. Tuntuu siltä, että koulutuksen uudistaminen ei ole mahdollista vain koulutusjärjestelmän sisäisesti, vaan sen pitäisi tapahtua koko yhteiskunnan voimin (esim. koulutuksen arvostaminen, henkisten kykyjen kehittämisen takaaminen, tarvittavien olosuhteiden luominen sekä omien tietojen että taitojen kehittämistä ja täydentämistä varten). Tämä liittyy keskeisesti kulttuuriympäristön käsitteeseen. Kulttuuriympäristö muovaa ihmistä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien suhteen. Olennaista asiassa ovat sekä biologiset että sosiaaliset (makro- ja mikroympäristön ja kasvatuksen) vaikutukset. Ympäristö ei vaikuta lapseen vain olemassaolollaan, vaan sen mukaisesti, millaisia tämän edellytykset, kokemukset ja asenteet ja suhtautuminen ovat, ja kuinka paljon kasvatuksessa yritetään tiedostaa ja ohjata suunnitelmallisesti kaikkia vaikutustekijöitä. Tästä syystä on tärkeää perehtyä vallitseviin olosuhteisiin sekä lapsen kehityksellisiin resursseihin. (Muhel & Talu 1991, 4.)

Edellä mainittu antaa selvän kuvan lastentarhan työntekijöiden sisäisestä tahdosta ja halusta panostaa lapsen kehitykseen, ja siinä nähdään myös riittäviä resursseja. Esiin nousee myös lapsi ja lapsen sisäinen halu kehittyä. Talun näkemykset tuovat esiin sekä nykyään tuttuja teoreettisia näkökulmia että lapsilähtöisen kasvatuksen teorian suuntauksia.

Muutosten tarpeellisuudesta ja Pärnussa tapahtuvista muutoksista antaa samassa kirjassa katsauksen koulutusneuvos L. Täätts (1991), joka kuvaa kotikaupunkinsa lastenhoitolaitoksia niin, että kaupungin eri osissa vihreään maisemaan on limittynyt pieniä lastenhoitolaitoksia: ”lastenseimet, päiväkodit, uusilla asuinalueilla suuret 280-paikkaiset talot. Taloa katsottaessa se kertoo, millaisia asioita ne ihmiset ajattelivat, jotka taloja suunnittelivat ja rakensivat. Suuria taloja, suuria suunnitelmia. Valtiolle

hyödyllinen politiikka ei ollut oikeutettua: mitä suurempi ja halvempi, sitä parempi; mitä enemmän lapsia ja aikuisia on yhdessä, sitä halvemmaksi tulee.”

Tääts (1991, 4) tähdentää myös luonnon tärkeyttä esiopetuksessa. Hän painottaa: "Kaupungissamme ei voi valittaa, että lastentarhanopettajat olisi revitty irti luonnon helmasta ja teljetty kivisten muurien sisään. (--) Joki, meri, puistot ja metsät ovat kaikki pienen kävelymatkan päässä. Tarjottuja mahdollisuuksia on itse oltava valmis käyttämään. Suurin osa opettajista myös tekee niin." Missä lapsi on aktiivisimmillaan, kirjoittaja kysyy, ja vastaa itse, että tietenkin luonnossa. Siellä hän voi toimia vapaasti: juosta, mellastaa, kiipeillä, kehittää taitojaan, tutustua kotiinsa, lastentarhansa ympäristöön, luontoon ja siellä tapahtuviin muutoksiin neljänä vuodenaikana.

Tääts (1991) painottaa myös ihmisen roolia: "yhteiskuntamme on kääntänyt katseensa ihmisiin, lastentarha lapsiin". Hän esittää muutoksille ominaisia kysymyksiä: millaisen lapsen haluamme nähdä, kuinka sen voi saavuttaa, millainen sen lastentarhanopettajan pitäisi olla, joka muovaa lapsesta lapsen? Hän painottaa myös, että olisi parempi sanoa, että auttaa lasta muovautumaan omannäköisekseen ja auttaa lasta kehittymään sisäisen kehityspotentialinsa mukaisesti. Tästä löytyy lapsilähtöisen kasvatuksen sisällöllinen ilmaus, joka on yksi virolaisen varhaiskasvatuksen muutosprosessin olennaisia lähtökohtia.

Johannes Käisin opetuksen ja kasvatuksen päätavoitteena oli yksilön kasvattaminen, tämän potentiaalisen yksilöllisyyden, henkisten kykyjen kehittäminen, jotta sitä kautta saavutettaisiin monipuolinen ja vahva demokraattinen yhteiskunta. Kasvatusihanteena oli määrä olla henkisesti rikas yksilö, joka on yhteiskuntaa eteenpäin vievä voima. Tällaisen tuloksen saavuttaminen on mahdollista, mikäli lasta lähestytään yksilöllisesti. (Tääts 1991, 19.)

Konferenssit innostivat Pärnun opettajia opetusohjelman uudistamiseen. Kaupungin edistykselliset lastentarhanopettajat analysoivat voimassaolevaa ohjelmaa ja jättivät siitä pois lapsille etäiset aihepiirit. Ohjelmaa muokattiin sopivaksi yleisopetuksen kanssa ja kotiseutuhistoriallisten periaatteiden mukaiseksi. Puolet 21 lastenhoitolaitoksesta alkoi toimia uudella tavalla. Pärnun kaupungin 4. Lastepäevakodu -nimisen päiväkodin opettajat ryhtyivät töihin koko talon opettajien kanssa, jotta talon toiminta suuntautuisi samaan suuntaan. Järjestettiin erilaisia tapahtumia, avattiin uudistusten eri puolia ja vastattiin heränneisiin kysymyksiin. Avajaistapahtumassa esiintyi Maret Pölluste, joka puhui Johannes Käisistä, kotiseutuhistoriasta, yleisopetuksesta ja Steiner-pedagogiikasta. Maret Pölluste (s. 1952) korostaa myös tässä haastattelussa uudistusten tarpeellisuutta lasten kannalta:

Yhä enemmän ymmärsimme, että tarvitsemme muutosta ja että lasten edut on nostettava lastentarhassa nykyistä enemmän esille (Pölluste 2006).

Tääts (1991, 21) toteaa, että uudistusmieliset ihmiset tunsivat työnsä hyvin. Yleisopetus vaatii opettajalta todella suuria valmisteluita ja suurta ammatillisuutta. Kirjallisen työskentelyn määrää pyrittiin vähentämään ja siten lapsille jäi enemmän aikaa; työ muuttui lapsikeskeisemmäksi. Lapset itsekkin tunnustivat tämän. Ensimmäistä kertaa lastentarhaan yritettiin tuoda uskontoon liittyvä sisältöä ja yritettiin löytää luonnollinen, lasten kykyjä vastaava lähestymistapa. Uudistusten kautta lastentarhakulttuuri muuttui avoimemmaksi erilaisille mahdollisuuksille, jotka puolestaan innostivat tuolloisia lastentarhanopettajia, koulutusjohtajia ja kouluttajia.

7.6 Opetussuunnitelma toimintakulttuurin vaikuttajana

Opetussuunnitelma on välttämätön kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Se voi kuitenkin myös tukahduttaa luovia pedagogisia ratkaisuja. Varhaiskasvatuksen sisällöllä ja koulun oppiaineilla on yhteys yliopistoihin. Jos jotain oppiainetta opetetaan lastentarhassa ja kouluissa, sitä täytyy opettaa myös yliopistoissa. (Brotherus 2004.)

Lasten maailman ja aikuisten maailman intressiristiriidat ovat ilmeisiä. Oppiaineisiin perustuvalla aikuislähtöisellä kasvatuksella on pitkät historialliset perinteet: Oppiaineilla on kannattajansa myös varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Kannattajat korostavat oppiaineiden merkitystä kysyessään minkälainen opetussuunnitelma tai ajattelumalli saadaan teemojen ja aihekokonaisuuksien muodossa ainejakaisen opetussuunnitelman tilalle. Voidaanko ajatella, että ainejakoisuus on tullut tiensä päähän, sillä lasten päivää ei voi loputtomasti pidentää uusilla oppitunneilla sirpalemaisen lukujärjestyksen, jossa opettajien vastuu rajautuu yhden tai kahden oppiaineen sisältöjen omaksumiseen. Koululaitoksen piirissä tämä johtaisi tilanteeseen, jossa oppilaat näkevät yhä vähemmän yhä useampia opettajia. (Kinos 2001a; vrt. Skinnari 2004.)

Virolainen varhaiskasvatus on lähtenyt toimintakulttuurissaan erilaisista makrotason ohjeista ja ohjelmista. Kun analysoidaan lähimenneisyyden ohjelmia ja ohjeita (1968, 1974, 1979, 1987) ”*Alle kouluikäistenkasvatuksesta päivähoitolaiteksessa*“ voidaan nostaa esiin se, että ihmisessä on oltava tasapuolisesti edustettuina henkiset voimavarat, moraalinen ajattelu ja fyysinen terveys. Kommunistisen kasvatuksen tavoitteena oli monipuolisesti kehitetyn persoonallisuuden kasvattaminen ja uuden kommunistisen yhteiskunnan aktiivisen jäsenen valmisteleminen. Tällaisen tehtävän hoitaminen oli esikouluisten päivähoitolaiteksessa täydellisen mahdollista vain silloin, kun kasvatustyössä huomioitiin tasapuolisesti kommunististen kasvatuksen

kaikki osiot: ruumiillisen, henkisen ja eettisen, työ- ja esteettisen kasvatuksen. Pikkulasten kasvattaminen ja opettaminen päivähoitolaitoksessa vaati sekä tehtävien että menetelmien valinnassa lasten iästä ja yksilöllisyydestä johtuvien erikoispiirteiden tuntemusta ja huomioimista.

Jos nyt rehellisesti sanon ja jos olisi ollut mahdollista toimia omien vakaumusteni mukaan, olisi kaikki onnistunut varmaankin helpommin. Ohjelmien kautta oli meillä jo malli annettu ja sinä saatoit vain vähän pehmentää ja sopeuttaa niitä. (Signe Väljataga 2006.)

Tässä talossa oli kasvatustieteellinen keskus, joka helpotti opettajan työtä. Hän (Helju Joorits) oli kääntänyt saksan kieleltä useita ohjelmia ja tehnyt niiden pohjalta lukuisia uudistuksia. Niitä hän sitten meille esitteli. Me järjestimme tunteja ryhmissä. Sitä valvottiin. 2-3 lasta. Käytössä olivat lasten kehityksen taulukot. Lapsia seurattiin valmiiksi kehitettyjen ohjelmien pohjalta. Nämä oli Helju Joorits kääntänyt saksalaisten ohjelmien pohjalta. (Marika Hallikmann 2005.)

Vuoden 1968 *Alle kouluikäisten kasvatuksesta päivähoitolaitoksessa* -ohjelmassa todetaan, että leikki on lasten elämän tärkeä osa ja kasvattajalle tärkeä kommunistisen kasvatuksen väline. Leikki luo iloa, kiehtoo, tukee tarkkaavaisuutta, aktivoi ajattelua ja toimintaa, kehittäen täten lapsen henkisiä ja fyysisiä kykyjä (Koolieeslest kasvatusesest lasteasutuses. Programm ja juhend, 1968, 1974, 1979, 1987).

1980-luvun alle kouluikäisten lasten yhteiskunnallinen kasvatusta muodosti Viron kansansivistysjärjestelmän ensimmäisen osan ja sen tehtävänä oli lasten kommunistinen kasvatusta ja heidän valmistelunsa koulussa tapahtuvaan opetukseen. Lastentarhan opetus- ja kasvatustyön koko Neuvostoliiton kattava tyypiohjelma *Alle kouluikäisten kasvatuksesta päivähoitolaitoksessa* (1987) [Koolieeslest kasvatusesest lasteasutuses. Programm] on tieteellisesti perusteltu ja käytännössä kokeiltu ja sopusoinnussa Neuvostoviron yhteiskunnan käytännön elämän vaatimusten kanssa. Lapset saavat suunnitelmien mukaisia tietoja ja taitoja oppitunneissa. Leikin ohjelman laatimisessa lähdetään leikistä, joka nähdään eettisen, henkisen, esteettisen ja fyysisen kasvatuksen välineenä. Leikit on jaettu kahteen suureen alaluokkaan: luovat leikit (rooli-, ja rakennusleikit sekä ohjatut leikit) sekä säännöillä leikittävät eli valmiit leikit (liikunta- ja opetusleikki).

1990-luvun Varhaiskasvatuksen puiteopetusohjelmassa [Koolieeslete lasteasutuste seadus] (1999) arvostetaan kasvatuksessa ja kehittämisessä virolaisia kulttuuriperinteitä. Muita kansalaisuuksia edustavien lasten erityispiirteet otetaan huomioon, samoin kuin kaikkien lasten yksilölliset, iänmukaiset, sukupuoleen liittyvät, kansalliset ja alueelliset erityispiirteet, suosien ja tukien humanististen ja

demokraattisten suhteiden kehittymistä ja ylläpitoa aikuisten ja ikätovereiden kanssa tapahtuvassa kommunikoinnissa.

Kasvatus ja kehitys tukeutuvat luonnolliseen kiinnostukseen lapselle tuttuihin asioihin. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä siirrytään lähellä olevasta kauempana olevaan, yksittäisistä asioista yleisempiin. Leikeissä hankitaan sosiaalisia kokemuksia, itsestään huolehtimisen taitoja ja työharjoituksia sekä vahvistetaan erilaisia tietoja ja taitoja.

Uusi vuosituhat tuo Päivähoitolaitosten valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan [Koolleelle lasteasutuse riiklik õppekava] (2008) ajatuksen siitä, että opiskelu on koko elämän kestävä prosessi, jonka tuloksena tapahtuvat muutokset käyttäytymisessä, tiedoissa, asenteissa, taidoissa yms. sekä niiden välisissä suhteissa. Lapsi oppii matkimisen, tarkkailun, tutkimisen, kokeilun, kommunikoinnin, leikin, harjoittelun yms. kautta. Opittavaan tutustutaan luonnollisessa ympäristössä. Asiakirjassa korostetaan myös, että leikki on esikouluikäisen lapsen tärkein toiminta.

Projektityö ei ole saanut lastentarhan oppimismenetelmien joukossa olennaista sijaa, vaikka sen juuret ulottuvat viime vuosisadan alkuun. Projektikoulutuksen kehittäjänä pidetään amerikkalaista Kilpatrickia, joka jo vuonna 1918 täsmensi, että projektityöskentely etenee ja tapahtuu tavallisessa sosiaalisessa ympäristössä. Projektioppimisen pääasialliset ominaisuudet ovat aktiivisuus, ongelmakeskeisyys, vastuu tuloksesta ja yhteistoiminta. (Kinos & Pukk 2010, 82.)

Lapsen perspektiivistä käsin projektityö tarkoittaa sitä, ettei oikeita tai vääriä vastauksia ole olemassa, tai ajatuksia: kaikki ajatukset ovat lapsen näkökulmasta loogisia ja selviä, koska ne ovat lähtöisin lapsen omista kokemuksista. Lasten ajatukset määräävät myös aikuisen tehtävät, ja ne vaikuttavat väistämättä opettajan toimintaan ja rooleihin. Projektityöskentely on myös yksi tapa käsitellä arvoja. Arvot kuuluvat erottamattomasti ihmisen henkiseen olemukseen. Ihmisen arvotajunta – kyky tunnistaa ja kokea arvoja – kehittyy osana hänen persoonallisuuttaan ja elämäkatsomustaan. Sen kehittyminen alkaa jo lapsuudessa ja jatkuu läpi ihmisen elämänsäkaaren. Projektien kautta lapset yritetään saada paremmin ymmärtämään omaa ympäristöään, koska projektityöskentely perustuu lasten omaan ajatteluun, heidän omiin tutkimuksiinsa ja aikaisempien kokemusten soveltamiseen. (Oisar 1939; Käis 1924; Käis 1996, 261.)

Projektityön tavoitteena on keskittyä huolellisesti johonkin tiettyyn asiaan, josta kehittyä lyhyt- tai pitkäaikaista toimintaa. Projektit onnistuvat vain siinä tapauksessa, että se kiinnostaa lapsia. Opettajan tehtävänä on harkita projektin merkitystä lasten näkökulmasta. Opettajien on autettava lapsia prosessin aikana siten, että he tarttuvat tietoisesti kiinni lasten maailmaan ja yrittävät auttaa heitä ymmärtämään valitun

projektin sisältöä. Opettaja ei suunnittele lasten toimintaa eikä valitse oppiaineita jonkin pedagogisen toiminnan takia, vaan keskustelee lasten kanssa ohjatakseen ja kehittääkseen lasten ajatuksia eteenpäin, auttaakseen lapsia pohtimaan ja tulemaan tietoiseksi omista kokemuksistaan. Toisaalta opettajan suunnittelutyötä tarvitaan, mutta sen ei tarvitse olla ristiriidassa lasten toimijuuden ja osallisuuden kanssa. (Kinos & Pukk 2010, 82–98.)

Lapsilähtöisessä lastentarhassa oppimisympäristö on laajentunut lastentarhan pihaa kauemmas, sillä opetuksen sisällön määräävät pääosin lapsen mielenkiinnonkohteet. Toiminnasta sovitaan aikuisten kanssa siten, että lapset osallistuvat toimintaan tasa-arvoisena aikuisten rinnalla.

Haluan myös sanoa, että nykypäivän lapsi haluaa itse kokeilla kaikkea ja hankkia tietonsa omalla tavalla. (Eve Kalimunina 2006.)

Lapsia on tietenkin hyvin mukava valokuvata, sillä he ovat niin välittömiä ja heillä on hauskoja ilmeitä... Minä pidän toiminnassa olevien ihmisten valokuvaamisesta. Valokuvasimme retkellä hyvin paljon. Minä pidin valokuvauksesta ja kun olin niitä retkikuvia räpsinyt, niin huomasin, että lasten vanhemmat alkoivat ymmärtää, mitä lastentarhassa todellisuudessa tapahtui. (Maire Tuul 2005.)

Viron lastentarhakulttuuri on ollut jatkuvassa muutoksessa yhteiskunnallisten muutosten myötä. Lastentarha, jossa alullepanijoina ovat lapset, lastentarhanopettajat ja lasten vanhemmat, rakentaa oman kulttuurinsa mikrosysteemissä. Ihmisen identiteettiin vaikuttaa hänen kuulumisensa yhtä aikaa erilaisiin mikro- ja makroympäristöihin. Kulttuurisen näkemyksen mukaan kasvatuksen tehtävänä on siirtää lapsi luonnontilasta kulttuuritilaan, vapauttaa hänet henkisesti ja tehdä hänestä kulttuuripersona (Käis 1996,54).

7.7 Lapsilähtöisyyden näkökulmia Viron varhaiskasvatuksessa

Useat ihmistieteet ovat ryhtyneet kyseenalaistamaan näkemystään lapsuudesta. Sosiologiassa pohditaan sosialisointia käsitettä, kehityspsykologia pohtii normatiivisia ikään sidottuja kehitysstandardeja ja kasvatustieteessä kyseenalaistetaan tietopuolisesti painottuneen oppiaineiden toimivuutta. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen näkökulmana onkin ottaa lapsi aikaisempaa paremmin huomioon oman minuutensa ja tietämyksensä aktiivisena rakentajana ja tuottajana. Lapsen kehitystä ja kasvua ei tule tarkastella vain muuttumisena ”vajaatilasta” kohti ”kypsää” aikuisuutta. Lapsuudella on omat ikäkauteen kuuluvat merkityksensä, joille

tulee antaa niille kuuluva arvo. (Bardy, 1997; Kinos 2001b, 52; Alanen & Karila 2009.)

Lapsilähtöisyyteen liittyvän yhteiskuntaidealin merkitys korostuu syrjäytyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien perheiden ja heidän lastensa kohdalla. Lapsilähtöinen pedagogiikka on yksi keino lisätä kansalaisten aktiivisuutta ja vaikuttavuutta omaan elämäänsä sekä ympäristöönsä. Lapsilähtöisyys on keino vähentää yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Lapsilähtöisyyttä luonnehtii emansipaatio - vapautuminen holhouksen ja epäitsenäisyyden tilasta sekä itsenäisyyden että tasa-arvon saavuttamisen ihanteet. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus on yhteiskunnallisesti aktiivista. Sen tavoitteena on tehdä ihmiset tietoisiksi elinolojensa parantamisesta sekä auttaa yksilöitä ja yhteisöjä kehityksessä kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa. Pedagogisen toiminnan sidokset ja vaikuttavuus ulottuvat mikrorakenteista makrorakenteisiin. (Kinos 2001b; Kinos 2002b; Kuusing 2007; Kinos & Pukk 2010; Orgusaar 2011.)

Silvia Kera, virolainen kasvatustieteilijä, korostaa muistelmiensa lopussa lapsuuden merkitystä:

Hänen tulee antaa elää luonnollisesti ja hänen kanssaan kommunikoidaan luonnollisesti. Lapsi ymmärtää, kun häntä pidetään pienenä. Hän on jo yhtä viisas kuin mekin. Mitä enemmän hänelle antaa itsenäisyyttä, sen parempaa. (Silvia Kera 2005.)

Lapsilähtöinen varhaiskasvatus tulisi nähdä pyrkimyksenä, jossa kasvavan lapsen näkökulma huomioidaan aikaisempaa paremmin. Lapsi kehittyy yksilöllisesti ja vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Oppia ei voi kaataa opetussuunnitelmien mukaisessa tahdissa lapsiin, vaan kunkin lapsen tulee luoda oma suhteensa opittaviin asioihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita mielivaltaisuutta, sillä lapset elävät ja kehittyvät historiallisesti muovautuneessa nykypäivässä, joka pitää sisällään huomisen idut. Voidaksemme kasvattaa aktiivisia kansalaisyhteiskunnan jäseniä, heidän tulee olla aktiivisesti mukana rakentamassa omaa kasvuprosessiaan. (Kinos & Pukk 2010.)

Lastentarhan toimintakulttuurista on muotoutumassa yhä olennaisempi yhteiskunnassa tapahtuvien prosessien ohjaaja. Niinpä on tarpeen ottaa huomioon lastentarhoissa tapahtuvat asiat omana erityisenä kenttäänään. Lastentarhakulttuurin kehityksen kannalta on tärkeää tiedostaa sen asemaa koskeva yhteiskunnallinen valtataistelu. Viron valtion elämänkaari sisältää monia muutoksia, ja historian käännteitä, kuten äkillisiä yhteiskunnallisten ideologioiden vaihtumisia ja kaikki nämä sisältyvät eri sukupolvien lastentarhan työntekijöiden elämänkokemukseen.

Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa yhdistää lastentarhojen, valtion ja globaalitason, eli muiden valtioiden vaikutukset Viron lastentarhakulttuuriin.

Heda Kala, joka toimi Viron opetusministeriön pääasiantuntijana vuosina 2001–2009, kuvaa yhteistyötä naapurikansojen kanssa:

Latvian ja Liettuan kanssa/.../ meillä itse asiassa oli neuvostoaikana yhteyksiä, mutta nyt uudelleen itsenäistymisen jälkeen ei ole ollut. Suomalaisten kokemuksista oman toimialamme puolustamisessa on ollut meille kaikin puolin hyötyä. Me olemme niin lähellä toisiamme. (Heda Kala 2006.)

Varhaiskasvatuksen myöhempää historiaa luonnehtii neuvostoaikainen yhteisöllinen kasvatustapa. Siihen kuuluivat säännöt, normit ja ohjelmat, jotka olivat pakollisia ja kattoivat vähäiset arkiset askareet ja olivat sisällöltään köyhiä. Esimerkiksi teoksessa *Lasten päivähoito Neuvostoliitossa (1975)* on äärimmilleen vietyä sääntelyä. Lähes kaikki pedagogiikan kannalta oleellinen on ohjeistaen säännelty minuuttiaikatauluihin – jopa herääminen kotona. (Kinos 2001b, 1–17.)

Neuvostoajakautta seuranneen Viron itsenäisyyden aikana asetettiin kyseenalaisiksi vanhat ja uudet varhaiskasvatukseen liittyvät toiminnat ja ne määriteltiin uudelleen. Pohdittiin Johannes Käisin ehdottamia ideoita: yksilöllinen työtapana, riippumaton aloitteellisuus ja aktiivinen lapsi. Neuvostokauden jälkeen ovat Käis ja hänen pedagogiikkansa nousseet uuteen arvoon. Tätä määrittävät yhteisölliset menetelmät, opettajan järjestämä ohjaus, johtaminen ja keskitetty opetusohjelma.

Aina Alunurm, Johannes Käis -seuran jäsen, ja vuodesta 2013 alkaen hallituksen puheenjohtaja, on arvostanut ja soveltanut työhönsä Käisin pedagogiikan perintöä:

En tiedä, mistä se sellainen syvä kiinnostus lähti, mutta Käis veti minua kirjaimellisesti puoleensa. Ensimmäiset kosketukset syntyivät tiedeakatemiaan kirjastossa (...). Siellä sain käsiini Käisin kirjat (...). Myös kaikki mahdolliset myöhemmin julkaisut Käisin kirjat, jotka käsittelivät yksilöllisesti työskentelytapaa, ja yleisopetusta, tutkin kaikki tarkoin. Silloin huomioni kiintyi varmaankin yleisopetukseen, työkouluun, (...). Pidän Käisin kohdalla erityisesti siitä, miten hän suhtautui luonto-oppiin. (Aina Alunurm 2005.)

1990-luvulla oli Virossa otettu käyttöön käsite lapsikeskeisyys, jota on käytetty useissa erilaisissa merkityksissä, ensisijaisesti pidettiin tärkeänä lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamista kaikissa muodoissa ja laaja-alaisesti (Unt 2000). Nykyään siitä käytetään käsitettä lapsilähtöinen kasvatustapa. Maie Tuulik (2006) on lapsikeskeisen pedagogiikan synonyymina käyttänyt käsitettä vapauspedagogiikka, sillä lapsikeskeisen pedagogiikan eniten käytetty sana on vapaus. Hänen mielestään opettaja kulkee pedagogiikassa lapsen kehityksen mukana, eikä ohjaa sitä, sillä kaikki

kasvatukselliset valinnat ja toiminnot johdetaan lapsen tarpeista ja kiinnostuksen kohteista.

Anne Kikas, päiväkodinjohtaja, on tuonut Viroon Montessorin pedagogiikkaa, joka osaltaan on näyttänyt tietä virolaiselle lapsilähtöisyydelle:

Minä katson, että kuten me aina uudelleen ja uudelleen toteamme, että lastentarha luo pohjan oppimiselle. Montessorin tulisi jäädä osaksi Viron päiväkotitoimintaan muiden menetelmien rinnalla. Minä sanon, että kaikkia tarvitaan, sillä meidän olemme ihmisinä erilaisia ja lapset ovat erilaisia. Tämä Montessori antaa juuri arkisen kyvyn tulla toimeen. Olen tietenkin tämän menetelmän suuri ihailija, mutta en osaa laittaa mitään sen rinnalle, joka yhtä hyvin opettaisi lapselle vastuullisuutta ja kykyä itsenäisyyteen. (Anne Kikas 2005.)

Lapsikeskeisen ja lapsilähtöisen kasvatuksen käsitteiden yhtäläisyyksistä ja eroista käydään jatkuvaa keskustelua. Opettajien johtaman ja ohjaaman toiminnan puolestapuhujien määrä on suuri. Lapsikeskeisen kasvatuksen periaatteet tulivat Viroon professori Hytösen Tallinnan yliopiston kanssa tekemän yhteistyön mukana. Vuonna 1999 julkaistu teos Lapsikeskeinen kasvatusta [Lapsekeskeinen kasvatusta] on ollut suunnannäyttäjänä sekä lastentarhaopettajien kouluttajille että yliopiston lehtoreille. (Kinos 1994; Kinos 2001a; Hytönen 1999, 2001b).

Tällä hetkellä ollaan siirtymässä lapsilähtöistä kasvatusta kohti, jossa pohditaan lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisen kasvatuksen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Eri asiantuntijat pyrkivät artikkeleissaan käyttämään näitä kahta käsitettä välillä synonyymeinä. Esimerkiksi artikkelissa Lapsilähtöisyys opetuksen yleisenä perustana -otsikossa käytetään lapsilähtöisen kasvatusta käsitettä, mutta kuitenkin artikkelin tekstissä käytetään lapsikeskeisyyden käsitettä: Ross, Öun ja Tuul (2013) kertovat Kinoksen ja Pukkin (2010) kuvanneen: ”Jotkut kirjoittajat määrittelevät erikseen kaksi erilaista kasvatustapaa: lapsikeskeinen (*child-centered*) ja lapsilähtöinen (*child-initiated*). Alan kansainvälisessä kirjallisuudessa on käytetty molempia käsitteitä, usein myös samassa merkityksessä. Jonkin verran enemmän on käytetty ’lapsikeskeinen kasvatusta’ -käsitettä, jota tarkastellaan pedagogisena konseptina, jonka keskiössä on lapsi, aktiivinen oppija, ja hänen monipuolinen ja kokonaisvaltainen kehityksensä. Lapsen oppimisessa on pääpaino leikissä ja integroidussa lähestymistavassa.

Edellä mainittu lähestymistapa on myös tässä lapsikeskeisyyden käsitteen avaamisen perustana. Tässä tutkimuksessa nämä kaksi käsitettä, lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys, erotetaan toisistaan. Lapsilähtöisen kasvatusta määrittelyä ja juuria pyritään tuomaan esiin pedagogisesta kirjallisuudesta ja haastattelujen avulla.

Tuulik (2010) on nostanut keskusteluun lapsilähtöisyyden ”juuret“ ja lapsuuden analyysin. Rousseau katsoi, että lapset ovat luonteeltaan hyviä, ja jos heissä ylipäätään

on jotakin huonoa, niin se on kasvatuksen aikaan saamaa. Psykoanalyttikot katsovat kuitenkin, että pienten lasten käyttäytymisessä voidaan hyvien ominaisuuksien rinnalla nähdä myös mustasukkaisuutta, keskinäistä taistelua ja vihaa (Hytönen 1997; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2001). Koska lapsi on lapsikeskeisessä kasvatuksessa aikuisen tasa-arvoinen kumppani, häneltä ei saa kieltää mitään, häntä ei saa moittia, käskää, rangaista tai palkita. Uskotaan, että se voisi vahingoittaa lapsen itsetietoisuutta ja omanarvontuntoa. Unohdetaan kuitenkin, että lapsi ei ole kehityksessään vielä niin pitkällä. Hän ei pysty vastaamaan itsestään, hän tarvitsee viereensä suunnannäyttäjän. Lapsikeskeisen pedagogiikan mukaan aikuisille ei ole oikeutta tunnetasolla ja itsenäisesti ajattelevien persoonallisuuden kasvattamisen tarkoituksessa ohjata lapsia kurinalaiseen kuuliaisuuteen, vaan käskemisen sijaan tulee lapsille kertoa, mistä on kyse. (Tuulik 2010).

1990-luvulla yleistyneeseen lapsikeskeisyys- ja lapsilähtöisyyspuheeseen liittyy pyrkimys ottaa huomioon jokaisen lapsen yksilöllisyys. Pedagogisten sisältöjen ja teemallisten kokonaisuuksien tulisi rakentua niin, että ne lähtevät lasten kiinnostuksenkohteista ja aiemmista kokemuksista ja mahdollistaisivat aloitteellisuutta sekä aktiivista tiedonrakentamista aikaisemmin opitun perustalle. Käytännössä lapsikeskeisyys tai -lähtöisyys ymmärretään kuitenkin vaihtelevasti (esim. Niiranen & Kinos 2001) ja varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat esittäneet erilaisia kantoja siihen, mikä kyseisillä termeillä tarkoitetaan (Hytönen 1997; Kinos 2002a, 2002b). Taustalla on ollut pelko siitä, että käsitteet linjaavat kasvatusta liiaksi lasten toiveista ohjautuvaksi eikä siinä jää riittävästi tilaa kasvattajien osaamille tai oppimistavoitteiden mukaiselle toiminnalle (Turja 2012, 44–45).

Lastentarhan tärkein tehtävä on varmistaa lapsen monipuolinen ja kestävä kehitys, jota tukee lastentarhan ja kodin välinen yhteistyö. Tähän tavoitteeseen pääsemisen kannalta on tärkeää, että kotona ja lastentarhassa on luotu samoihin perusarvoihin perustuva ympäristö, joka tukee aikuisten ja lasten keskinäiseen kunnioitukseen perustuvaa vuorovaikutusta ja huomioi jokaisen lapsen persoonan ja kehityspotentiaalın. (Peterson, Suur & Öun 2010.) Tuulikin (2006) mukaan lapsen kasvatuksessa on tärkeää, että hänen kannaltaan merkittävät aikuiset – äiti, isä, isovanhemmat ja opettajat – toimisivat toiminnastaan keskenään sopien, muuten heidän auktoriteettinsa lasten silmissä menetetään. Jos vanhemmat eivät suoriudu kasvatustehtävistään, siitä jäävän tyhjän tilan täyttävät televisio, internet, mainokset yms. Toisaalta lapsi kokee hämmentävänä tilanteen, jossa häneltä jatkuvasti kysytään, mitä hän haluaa. (Tuulik 2006.) Iia Juhanson oli Viimsin päiväkodin apulaisopettaja, joka tuli hyvin toimeen sekä lasten että vanhempien kanssa, kuvaa:

(...) vanhemmat ovat pelokkaita, haluavat hoitaa kaiken lasten puolesta. Jos hän tuo lapsen päiväkotiin, hänen voisi hieman ajatella ja antaisi lapsen yrittää itse vetää sukkaa jalkaan tai suoriutua jostakin. (Iia Juhanson 2006.)

Hujala (2004) toteaa, että lapsen huomioivan oppimisen pedagogiikan perustana ovat lapsen kasvuhistoria ja hänen elämäänsä liittyvät kulttuuriarvot, jotka hän on saanut kotoa vanhemmiltaan. Kun tämä tausta on tiedossa ja sitä kunnioitetaan, päiväkodin opettaja voi määrittellä lapselle lapsen kasvua tukevat kasvatustavoitteet.

Varhaiskasvatuksen arjen ilmiöitä rakennetaan kielen avulla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatuksen narratiivinen tarkastelu avaa monia tärkeitä kysymyksiä ja aihepiirejä: miten lasten ja aikuisten identiteettejä tuotetaan kertomalla, miten kertomus toimii kasvatuksellisen vuorovaikutuksen välineenä ja millaisia kulttuurisia kertomuksia varhaiskasvatuksessa on tunnistettavissa (Lipponen, Karila, Estola, Hännikäinen, Munter, Puroila, Raittila & Rutanen 2013, 179). Kasvatuksessa on aina kysymys kasvavan yksilön ja hänen kasvuaan ohjaavan tahdon – tässä siis lapsen ja kasvatustehtävästä vastaavan aikuisen välisestä valtasuhteesta. Tätä valtasuhdetta määrittävät sekä kasvattajan henkilökohtaiset näkemykset että kyseisessä kulttuurissa ja ajassa elävät yleiset käsitykset lapsen perusolemuksesta ja asemasta sekä oppimisen ja kehityksen luonteesta. (Turja 2012, 42.)

Aikuislähtöisessä kasvatuksessa on arvostettu hyvin ennalta suunniteltuja toimintoja, mutta se saattaa kuitenkin jarruttaa oppimista (Hujala 2004). Lasten omia ideoita ja kokemuksia ei huomioida, eikä niitä sen johdosta myöskään käytetä. Aikuislähtöisessä pedagogiikassa lasten omat ideat saattavat jopa pahasti sekoittaa hyvin suunnitellun toiminnan. Opettajan päällimmäisenä ongelmana on kurinpito lapsiryhmässä ja tilanteen kontrollointi. Heda Kala oli haastattelun aikana Viron opetusministeriön johtava asiantuntija, joka korostaa lapsen kehityksen tukemisessa opettajan persoonaa:

Sitä on niin vaikeaa vain muutamalla lauseella muotoilla, mutta tärkeintä on selvittää opettajan tasolla itselleen henkilökohtainen opetuskonsepti, eli käynkö vain töissä, opetan oman tuntini vai olenko lapsen kehityksen ohjaaja. Kun selvitin itselleni oman roolini lapsen kehityksen ohjaajana, silloin minun tehtävänä on olla sen lapsen elämässä ja sinä kautena se henkilö, joka osaltaan auttaa avaamaan jokaisessa lapsessa olevat lahjat, joita on jokaisessa. Se tulee huomata ja tukea vanhempia ja mikä tässä on konsepti. Se on itsensä kanssa tehty sopimus. (Heda Kala 2006.)

Eve Kalimulina, päiväkodin johtaja, on aina korostanut lapsen kehityksen ja opetuslaitoksen uudistusmielisyyttä:

No avainsanana on ehdottomasti lapsi... joten opettajana meidän tulisi olla sen osalta avoimin mielin... Meidän tulee omaksua sellainen ajatus ja asenne, että se, mitä tulee lisäksi ja mitä me voimme soveltaa ja käyttää, siitä on hyötyä lasten kehitykselle. (Eve Kalimulina 2006.)

Aina Alunurm, varhaiskasvatuksen johtaja, on arvostanut lapsilähtöisyyttä, joka nousee esiin lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa:

Yksi minun tavoitteeni päiväkodissa on se, että minun tulee tehdä kaikkeni, jotta minun ei tarvitsi myöhemmin hävetä sen takia, millainen on lapsi, joka tästä talosta myöhemmin lähtee. Olen korostanut sitä myös omille kollegoille, että perustukset, jotka lapselle luodaan, saa alkunsa varhaiskasvatuksesta, meidän käsiemme kautta... (Aina Alunurm 2005.)

Viron varhaiskasvatuksen historian tutkiminen osoittaa, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on vahvasti sidoksissa Viron yhteiskunnan muutoksiin. Painopiste on kansallisessa ainutlaatuisuudessa ja perinteissä. Lapsilähtöisen kasvatuksen yhtenä suunnannäyttäjänä Virossa on ollut Eeva Hujala, jonka vuonna 2004 julkaisema kirja ”Uudistuva esiopetus” käännettiin viroksi [Uuenev alusharidus] vuonna 2004. Vuonna 2008 lisättiin Viron valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan lapsikäsitteenä lapsilähtöinen kasvatusta. Vuonna 2010 julkaistiin teos Lapsilähtöinen kasvatusta [Lapsest lähtuv kasvatusta], jonka kirjoittajina olivat Jarmo Kinon ja Maarika Pukk.

Vuodesta 2011 on lapsilähtöisen kasvatuksen periaatteita ollut tukemassa Viron lastentarhanopettajien liitto [Eesti Lasteaednike Liit], jonka tukemana esiteltiin Lapsest lähtuv kasvatusta -kirjaa neljässä kaupungissa – Tallinnassa, Rakveressa, Tartossa ja Pärnussa. (Kinon, Pukk, Kinon & Selinummi 2011). Aihe on herättänyt kiinnostusta lastentarhojen työntekijöissä, kouluttajissa ja yliopistojen tutkijoissa, joten yhteistyössä lastentarhanopettajien liiton kanssa järjestettiin myös jatkokoulutus, jossa yhdistettiin lapsilähtöisen kasvatuksen teoreettisia lähtökohtia käytännön kokemuksiin Virossa, Suomesta ja Englannista. Syksyllä 2013 järjestetyn EECERA konferenssin yhteydessä perustettiin CIEG (*Child Initiated Education Group*), jonka tavoitteena on tarkastella lapsilähtöistä kasvatusta kansainvälisellä tasolla, Suomessa, Virossa, Englannissa ja Yhdysvalloissa. Ryhmään liittyi kuusi virolaista lastentarhaa. Pää tavoitteena on varhaiskasvatuksen ohjaaminen ja kehittäminen avoimen demokratian ja integrointikäytännön suuntaan, yrittäen tarjota lisämahdollisuuksia lasten omien ajatusten, motivaation ja elämäkokemuksen ilmaisemiselle sekä arkipäivän toiminnoissa että oppimisessa. Ryhmän muodostamassa kehittämisprojektissa tarkastellaan neljän maan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja pedagogisten toimintojen tämän hetken tilannetta lapsilähtöisen oppimisen (*child initiated learning*) kautta. Jokaisen maan pedagogisia toimintoja ovat

muokanneet näiden maiden omanlainen kulttuuri, historialliset tapahtumat ja taloudelliset olosuhteet. Oma merkityksensä on myös vallitsevilla maailmanlaajuisilla ideologioilla kuten tämän hetken uusliberalismilla. (Kinos, Pukk, Robertson & Barbour 2014.)

Lapsilähtöisen kasvatuksen soveltamista mikrotasolla voisi Virossa aloittaa analysoimalla lastentarhojen historiaa ja määrittelemällä lapsilähtöiseen toimintakulttuuriin perustuvat tulevaisuuden odotukset ja toiveet. Lisäksi on tärkeää, että mukaan saadaan muiden maiden opettajia, jotta voidaan oppia heidän kokemuksistaan. (Peterson & Eimre 2012.)

Nyky-Virossa on tärkeää edistää toimintakulttuuria, joka lähtee lapsen tarpeista ja kiinnostuksen kohteista. Virolainen varhaiskasvatus perustuu sosiaalipedagogisiin periaatteisiin ja dynaamisiin, muuttuviin ja kehittyviin suhteisiin yhteiskuntaan nähden. Lapsi osallistuu aktiivisesti oman persoonansa kehittämiseen, toimimalla vuorovaikutuksessa sekä muiden lasten että aikuisten kanssa sekä lastentarhan ympäristön kanssa. Virossa pidetään merkityksellisenä lasten kulttuuriin integroitumista. Ainutlaatuisuutta arvostetaan ja Virossa ei ole ainuttakaan lastentarhaa, opettajaa, ryhmää eikä lasta, joka olisi samanlainen kuin joku muu. Voidaan todeta, että lapsilähtöistä varhaiskasvatusta voidaan Virossa tarkastella yrityksenä huomioida lasten mielipiteitä enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Inspiraatiota tämän periaatteen käytäntöön soveltamiseen on saatu Reggio Emiliasta 1990-luvulta alkaen. (Pukk 2000; Dahlberg & Moss 2006; Bruner 2012; Pukk & Alunurm 2014). Toisena inspiraation lähteenä on ollut Johannes Käis, joka korosti lapsesta lähtevän [lapsepäranen] kasvatuksen merkitystä Viron kulttuurissa jo 1900-luvulla. J. Käisin -seura on toiminut aktiivisesti, ja seuran kesäkursseilla syntyi myös Jarmo Kinoksen kanssa hyvä vuoropuhelu Viron opettajien ja lastentarhanopettajien kanssa.

Tarvitaan pedagogista riskinottoa eli uskallusta heittäytyä uusiinkin asioihin yhdessä lasten kanssa (Turja 2007). Tämä edellyttää kasvattajilta hyvää itseluottamusta sekä tiimin tukea jäsenilleen uuden kokeilemisessa. Myös yhteistyö ja keskustelu vanhempien kanssa lasten osallisuuden tärkeydestä ja siihen liittyvistä toimintatavoista turva sen, että toimitaan yhteisymmärryksessä.

Tästä tutkimuksesta ilmeni, että lapsuuskokemus on kulttuurihistoriaan liittyvä ilmiö. Lapsen identiteetin ohjaaminen varhaiskasvatuksessa lapsilähtöisen kasvatuksen kautta on tulevaisuuden demokraattisten periaatteiden luomista, mutta niiden muuttaminen tai luominen on lyhyen ajan sisällä hyvin vaikeaa. Lastentarhalla on merkittäviä mahdollisuuksia lapsen kehittymisen tietoisessa ohjaamisessa ja tukemisessa, jotta hänestä kasvaisi hyvä ja rehellinen, luova ja aloitekykyinen

ihminen. Arvokasvatuksen tulee olla lastentarhan toiminnassa yhtä merkittävässä asemassa kuin lukemaan tai kirjoittamaan opettamisen, sillä arvot ohjaavat meidän valintojamme, pitävät meidät oikealla tiellä. Hyvässä lastentarhassa on kaikkia toimintoja suunniteltu ja pohdittu arvokasvatuksen näkökulman kautta, toimintakulttuuri perustuu lapsilähtöiseen avoimeen demokraattiseen kasvatuseriaatteeseen.

Pedagogisen innovaation tulisi perustua jokaisen varhaiskasvatusorganisaation kulttuurin historian analysointiin ja jokaisen yksittäisen opettajan toimintatapojen tarkasteluun: näin voidaan havaita muutosten periaatteita. Pedagogiikkaa tulee tietoisesti johtaa. (Fonsén 2014.) Lapsilähtöinen kasvatusta on lähestymistapa, joka huomioi lasten aidon osallistumisen ja luo vaadittavat edellytykset vapauden ja ihmisoikeuksien kehittymiselle. Lapsilähtöinen kasvatusta tarkoittaa ensisijaisesti sitä, että opettajien tulee tarkistaa omat arvonsa. Viime aikana onkin ryhdytty puhumaan osallisuuden pedagogiikasta varhaiskasvatuksessa, joka pohjautuu YK:n Lapsen oikeuksien periaatteiden tunnustamiseen pedagogisena arvona (Heikka, Fonsén, Elo & Leinonen 2014). Viron varhaiskasvatustalle on keskeistä edelleen se, että sillä halutaan mahdollistaa vanhempien työssä käynti tai opiskelu, lapsen ”äänen” kuuluminen ja lapsilähtöisen kasvatustan periaatteet eivät vielä ole varhaiskasvatusta ohjaavia selkeitä prioriteetteja (Kinos & Pukk 2010).

7.8 Uudelleen itsenäistyneen Viron lastentarhakulttuuriin liittyviä avaintapahtumia

Neuvostoaikaisen varhaiskasvatustan kauden päätyttyä ovat virolaisille ominaiset kasvatustieteelliset ideat nousseet taas esiin. Varhaiskasvatustan kasvatustoiminnan arkipäivän innoittajiksi ovat tulleet vaihtoehtoisen kasvatustieteen eri haarat – Steiner, Montessori, Reggio Emilian työkokemus ja Hyvä alku -menetelmät. Varhaiskasvatustan eheyttämiseen vaikutti merkittävästi myös Viron kasvatustiedettä uudistavien teorioiden tuntemus. Näiden uusien ideoiden tuominen Viron lastentarhoihin oli kasvatustan ”inhimillistämisen” kannalta erittäin merkittävää, ja vähensi lapsiin kohdistuvaa ”oppimispainetta”. Oleellista on, että varhaiskasvatustan pedagogiikan historialliset taustat ja lähtökohdat, yhteydet nykypäivään ja nykypäivässä käytyyn keskusteluun sekä tarpeeseen kehittää pedagogista toimintaa pystytään näkemään. Nykyisyyttä ymmärretään paremmin, kun sitä voidaan tulkita historian valossa. Tähän tulkintaan tukeutuen voidaan keskittyä myös

tulevaisuuteen (Kinos & Pukk 2010). Varhaiskasvatuksen muutos on seurailut Viron yhteiskunnan muutosta (taulukko 6).

Taulukko 6. Historialliset avaintapahtumat 1991–2010

AIKA	TAPAHTUMA JA HENKILÖT
1980	- Kansallisuuden korostaminen. J. Käisin kasvatusarvojen uudelleen esiin nostaminen. - Steinerpedagogiikka. Ulla Laxen
1990	Ensimmäinen „Tea ja Toimeta” -lehti. Julkaisija Tallinnan kasvatustieteellinen koulu. Lehden 2. numero: Lastentarhakasvatuksen uudistamisen toimintasuunnitelma. Artikkelin kirjoittajat: Viivi Neare, Pille Elmre, Tiiu Peterson.
1991	Uudistuspedagogiikka Steiner-, Montessori-, Freine- ja Reggio Emilia. Ajakiri ”Haridus” T.Tulva.”Steiner-kasvatus lasteaiais”
1991-1994	Monet lastentarhat Virossa suljettiin.
1992	Lastentarhojen sulkeminen ja valtion suositus äideille olla kotiäiteinä.
1992	Haridus-lehti. Taimi Tulva. Varhaiskasvatus uudistuspolulla.
1990	Suhteellisen vapaa opetus- ja kasvatusjärjestelmän suunnittelu. Toiminta omalla vastuulla.
1994	Hyvä alku –metodiikka
1996	Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman luonnos. Opetusohjelman hankkeesta järjestettiin lastentarhan työntekijöiden joukossa kysely. Analysoinnin tuloksena valmistui hanke, jota ei jatkettu ja joka ei levinnyt lastentarhoihin.
1998	M. Tormin maisterintyön ”Lastentarhanopettajien koulutus ennen 1940-lukua ja sen vaikutus varhaiskasvatukseen Virossa” (ohjaaja M. Tilk) Lastentarhanopettajien koulutus Hea Algus – Hyvä Alku. Hyvä alku-koulutukset.
1999	Varhaisopetuksen kehysopetusohjelma
1999	- J.Hytönen. Lapsikeskinen kasvatus. - Erytistarpeisten lasten ongelma.
2008	Esikouluikäisten lasten hoitolaitosten valtakunnallinen opetussuunnitelma
2006	Tallinnan kasvatustieteellisessä seminaarissa juhlistetaan lastentarhanopettajien koulutuksen 70-vuotista taivalta. Konferenssissa keskitytään lastentarhanopettajan ammattiin, hänen kehittymisen valmiuteen yhteiskunnallisten muutosten taustalla. Luodaan katsaus tärkeimpiin kehityksiin Virossa ja Suomessa, analysoidaan oppimisen käsityksessä ilmenneitä muutoksia. Eeva Hujala, Jarmo Kinos.
2004	Eeva Hujala. Uudistuva varhaiskasvatus.
2010	J.Kinos, M.Pukk „Lapsesta lähtävä kasvatus”

Opettajien ja kasvattajien toimintakulttuuria tukivat virolaisten tutkijoiden kuten Taimi Tulvan (1990), Mare Tormin (2005a), Aino Ugasten (2005b), Viive Ruusin (2005; 2009), Maria Tilkin (2006), Marika Veissonin (2005), Ene-Silvia Sarvin (1990; 2008), Tiiu Kuurmen (1996; 2003), Sirje Almannin, Juta Luurin, Maaja Mändin ja

Eva Tulvin (2007) artikkelit. Inge Unt (2005) antoi tutkimuksessaan arvoa yksilöllistämiseksi ja korosti Hea Algu- eli Hyvä Alku- lastentarhojen toimintaa, joiden etuna oli se, että lapsilla oli jatkuvasti mahdollisuus omien valintojensa tekemiseen ja vapaaehtoiseen toimintaan. Unt katsoo lapsen itsensä löytämällä toiminnalla olevan kasvatustieteellisesti tarkasteltuna suuri merkitys, sillä siinä on eniten edellytyksiä oman aloitekyvyn ja itsenäisyyden kehittämiseen. Tiiu Kuurmen luennot ja artikkelit avasivat Waldorf-pedagogiikan periaatteista. Bronfenbrennerin bioekologisen mallin merkittäviä komponentteja arvostettiin teoriassa persoonan, prosessina nähtävän kehityksen, kehityksen kontekstin ja ajallisen mittakaavan pohjalta. Merkittävään asemaan kohosi myös Vygotskyn kulttuurillis-historiallinen lähestymistapa. Yhteistyö suomalaisten yliopistojen kanssa alkoi: Leida Talts (1994) julkaisi kokoelmateoksen Viron ja pohjoismaiden lasten arvoista [Eesti ja põhjamaade laste väärtushinnangutest].

Varhaiskasvatuksen muutokset ovat noudattaneet yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Tulevaisuuden näkemys kasvatuksesta perustuu tunne-elämän, lasten kiinnostuksen kohteiden ja luovien kykyjen vapauttamiseen. Ensimmäiselle sijalle sijoitetaan lapsen oma persoona, hänen kotinsa ja kotipaikkansa. Kouluille tunnusomaisen aineopetuksen tilalle astuu yleisopetus [üldõpetus]. Yleisopetuksen periaate on, että kaikkia aineita opiskellaan toinen toisiinsa liittyen, rakentamalla impulsseja etsimiseen ja löytämiseen.

Yhteiskunnan muuttuminen ja kehittyminen ovat yhteydessä pedagogiikan muuttumiseen ja kehittymiseen. Ne ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa nähden. Avointa ja päätöksenteoltaan läpinäkyvää demokratiaa on vaikea kehittää, jos lapset ja nuoret totutetaan eri koulutusinstituutioissa päinvastaisiin käytäntöihin ja menettelytapoihin. Lapsilähtöinen pedagogiikka edellyttää kasvattajalta ennen kaikkea omien arvojen ja ihmiskäsityksen uudelleenarviointia. Suomalainen ja virolainen varhaiskasvatus on korostanut paljon aikuisten tarpeista lähtevää sosiaalis-taloudellista tehtävää, jossa vanhempien työhön ja/tai opiskelemaan pääsy ovat olleet toiminnan funktioina. (Kinos 2006). Tämän rinnalla nähdään nykyään yhä voimakkaammin lasten tarpeista ja intresseistä lähtevän kasvatustehtävän merkitys. Passiivisten ja kuuliaisten kansalaisten tilalle on kasvamassa aktiivisia ja yhä yhteistyökykyisempiä kansalaisia, jollaisia lapsilähtöinen ja lapsen osallisuutta tukeva pedagogiikka kehittää (Kinos & Pukk 2010; Pukk 2012; Heikka, Fonsén, Elo & Leinonen 2014).

8 JOHTOPÄÄTOKSIÄ JA POHDINTAA

Tutkijana haluan oppia tuntemaan sitä kulttuuria, jonka osa itse olen. Nyky-Viron varhaiskasvatuksen kulmakivenä on kulttuuriperinnön jatkuvuus, joka heijastuu virolaisessa kulttuurissa. Virolaisen yhteiskunnan muutoksilla on ollut vaikutusta lastentarhakulttuurin rakentumiseen. Sivistyneiden virolaisten toivomus ja tahto ilmeni kansallisen koulun ja lastentarhan perustamisessa. Virolaisen varhaiskasvatuksen alku kertoo siitä, että lastentarhojen toimintakulttuuri liittyy kansalliseen kasvatustieteeseen. Tämä tarkoittaa nykyisessä varhaiskasvatuksessa lähinnä ”arkipäivän” kasvatustiedettä, jossa teoria ja käytäntö ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vanhempien sukupolvien välittämä virolainen kulttuurillis-historiallinen kokemus on lastentarhan toimintakulttuurin päivittäisten toimintojen merkittävä perusta. Näin voidaan virolaisen varhaiskasvatuksen syntytarinaa pitää myös virolaisen kansallisen ajattelutavan ja toimintakulttuurin kehittymisen aikakautena.

On tärkeää, että pystytään näkemään varhaiskasvatuksen pedagogiikan historialliset taustat ja lähtökohdat, yhteydet nykypäivään ja nykypäivässä käytyyn keskusteluun sekä tarpeeseen kehittää pedagogista toimintaa. Nykyhetkeä ymmärretään paremmin, kun saadaan historiasta tulkinta-apua ja sen pohjalta voidaan rakentaa myös tulevaisuutta. Nykypäivän virolaisen opiskelijan on hyvä tutustua pedagogiikan klassikkoihin, kuten esimerkiksi Johannes Käisiin. Historia opettaa myös osoittamalla epäonnistuneita tapoja toimia. Varhaiskasvatuksen suuri tarina koostuu pienistä tarinoista. Olen yhä enemmän alkanut ajatella, että narratiivisen ajattelun kehittämällä olisi varhaiskasvatuksen toimintakulttuurille paljon annettavaa.

Jokaisella päiväkodilla on oma historiansa, jonka siellä työskentelevät ihmiset ovat muovanneet. Päiväkotien eri ammattiryhmät määrittelevät osin eri tavoin omaa työtään. Kuitenkin myös saman ammattikategorian sisällä päiväkotityö voidaan nähdä erilaisesta teoreettisesta kehyksestä käsin. Päiväkotien toimintakulttuuri on moniulotteista ja erilaista verrattuna koulun usein melko ennakoitavaan toimintakulttuuriin. Joitakin yhteisiä muutossuuntia on silti päiväkotienkin toiminnassa löydettävissä. Varhaiskasvatuksen periaatteet ja historia juontuvat lastentarhan ja alakansakoulun traditioista. Perustehtäviä ovat olleet kansansivistys,

hoiva ja huolto sekä lastensuojelu. Varhaiskasvatuksen pedagoginen kulttuuri on kehittynyt hyvin monenlaisista aineksista Fröbelin ajoista aina 2000-luvulle. Lastentarhan toimintakulttuuri ja pedagoginen kulttuuri sen keskiössä ovat rakentuneet yhteiskunnallisten muutosten myötä Virossa. Vanha virolainen kansankulttuuri on edelleen vahva tausta. Neuvostoviron yhteisöllinen kasvatus ja aikuislähtöinen lastentarhan toimintakulttuuri heijastuu edelleen osittain pedagogisessa kulttuurissa. Toisaalta ollaan avoimia ottamaan vastaan vaikutteita uusista pedagogisista kansainvälisistä suuntauksista. Bronfenbrennerin teorian mukaiset mikro- makro ja globaalitason vaikutukset ovat vaihdelleet tämän tutkimuksen eri ajanjaksojen aikana. Esimerkiksi kirjallisuus neuvostoviron aikana oli pelkästään kommunistisen kasvatuksen mukaista, kun taas itsenäisen Viron aikana on ollut hyvin laaja mahdollisuus saada kansainvälistä kirjallisuutta ja päästä tutustumaan eri maiden toimintakulttuureihin.

Historiallinen kehitys muodostaa enemmän tai vähemmän tiedostetun kulttuurisen - siis myös pedagogisen perustan. Pedagogiikkaamme eivät ole kuuluneet esimerkiksi yksilöllisyys, yksilönvapaudet, toisinaajattelu ja osallisuus. Virolaisessa yhteiskunnassa voidaan kuitenkin havaita erilaisten alakulttuurien muodostuminen 1800-luvun keskivaiheilta lähtien. Alakulttuuristuminen edellyttää dynaamista pedagogiikkaa. Yksi tapa kehittää varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria on tietoisesti pyrkiä eri oppirakennelmien teoreettiseen erottautumiseen. Ajatus yhdestä ainoasta toimintatavasta ja sen oikeaoppisesta määrittelystä ei edistä pedagogista rakennustyötä, vaan estää moniarvoisen kehityksen, julkisen keskustelun ja debatin. Toimintakulttuurin tulisikin olla joustava ja muuntautumiskykyinen yksilö- ja ryhmätasolla, sekä yhteiskunnan mikro-, makro- ja globaalitasolla.

Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten virolaisen yhteiskunnan muutokset vaikuttivat lastentarhakulttuurin rakentumiseen, millaiseksi lastentarhan toimintakulttuuri ja pedagoginen kulttuuri muotoutuivat yhteiskunnallisten muutosten myötä sekä millaisia vaikutuksia Viron lastentarhakulttuuri sai muiden maiden varhaiskasvatuksesta.

Tarkastelin tutkimuksessani Viron lastentarhakulttuurin muutoksia ja sitä, miten yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet lastentarhojen toimintakulttuuriin. Näitä vaiheita tarkastellessani näkökulmani oli se, miten kertynyttä tietoa voitaisiin hyödyntää myös tulevaisuudessa. Lastentarhoissa työskennelleiden opettajien toimintakulttuuria on tutkittu Virossa vielä vähän. Tässä tutkimuksessa tulkitsin

lastentarhoissa tapahtuneita muutoksia ja niissä toimineiden henkilöiden toimintaa kontekstuaalisena, kulttuurillisena ja sosiaalisena ilmiönä.

Tutkimusta voidaan pitää narratiivisena yhteiskunnallis-historiallisena varhaiskasvatuksen perustutkimuksena. Käytin tässä tutkimuksessa historiallisen dokumenttiaineiston ohella myös narratiivis-elämäkerralliselle tutkimukselle ominaisia tutkimustapoja, haastatteluaineistoa. Tutkimuksen aineiston muodostavat laaja pedagoginen kirjallisuus, ohjelma-asiakirjat, lehdet sekä lastentarhojen työntekijöiltä kerätyt haastattelut ja muistelmat. Tutkittava ajanjakso käsittää yli sadan vuoden aikakauden, koskien aikaa lastentarhan alusta nykypäivään saakka. Tutkimustyön metodina on erilaisten historiallisten dokumenttien ja haastatteluaineiston välinen vuoropuhelu. Viitekehityksen avulla päästiin käsiksi ”aineistoavaruuteen“. Viitekehystä voi luonnehtia kentän avajaksi tai silmälaseiksi, joilla koko kenttää tarkastellaan, ihmetellään ja joiden kautta kysytään sellaisista asioista, jotka muuten voisivat jäädä varjoon tai joihin voitaisiin kiinnittää vain vähän huomiota (Kinos 1999b).

Tutkimuksen avulla pyrin ensimmäistä kertaa luomaan kattavan kuvan Viron lastentarhakulttuurin kehityshistoriasta lastentarhojen synnystä nykypäivän tilanteeseen saakka. On selvää, että tutkimus ei anna vastauksia kaikkiin lastentarhakulttuuriin liittyviin kysymyksiin. Se ei ole mahdollista tähän päivään asti säilyneessä aineistossa esiintyneiden, hyvinkin selvien aukkojen takia. Viron yhteiskunnallisten muutosten pyörteissä dokumenttiaineistoa tuhoutui runsaasti. Haastattelu- ja muisteluaineiston osuus tutkimuksessani on laaja. On kuitenkin mahdollista, että kaikkien tutkittavien ”ääni” ei ole päässyt yhtäläisesti tutkimusraportissa esiin. Jokaisella henkilöllä on oma näkemyksensä ja näiden näkemysten tuominen dialogiin tutkimuksessa käytetyn teoreettisen kehyksen kanssa oli kuitenkin pyrkimyksenä. Tutkimusaineiston analysoinnissa on aina kyse tulkinnasta. Tutkijana tulkitsen oman tietämykseni varassa tutkittavien tuottamaa kertomusta. Pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta aineiston suurella määrällä saturaaation saavuttamiseksi.

Tutkimusaineistoa kertyi kaikkineen 15 kansiota, joissa on keskimäärin 60 sivua jokaisessa (ks. liite 5). Tein haastattelut vironkielellä ja dokumenteista osa oli viron- ja osa venäjänkielisiä. Kirjoitin aineistojen analyysit ja väitöskirjan ensimmäiset versiot viroksi. Tämän jälkeen teksti käännettiin suomenkielelle. Tutkijana tein tulkintaa jo aineistosta, ja kääntämistyön myötä tulkinnanvaraisuus aina myös lisääntyi. Luotettavuuden lisäämiseksi tarkastelimme ohjaajien ja seminaariryhmäläisten kanssa väitöskirjan käsikirjoituksen eri vaiheita useaan otteeseen.

Tutkimuksessa tarkasteltiin neljää Viron lastentarhan historian vaihetta, alkaen kansallisesta heräämisestä, jolloin älymystön tahdosta alettiin luoda kansallista lastentarhaa. Lastentarhojen toimintakulttuuri juontaa juurensa Viron kansan perinnekulttuurista, perhe- ja kotikasvatuksesta sekä sitä edeltävästä toimintakulttuurista. Kansallisen lastentarhan syntyminen edellytyksenä oli ajattelutapa, joka nojautui perhetraditioon, kansankulttuuriin, työkasvatukseen ja myös kristinuskoon. Yhtä tärkeää oli älymystön herääminen, jonka aloitteesta perustettiin ensimmäinen kansallinen lastentarha Tartossa 1905. Tämä innoitti lastentarhatoimintaan koko Virossa. Lastentarhan toimintakulttuuri muodostui yhdistämällä oman kulttuurin ja kansainväliset – käytännössä ilmeisesti vain länsimaiset - positiiviset kokemukset lastentarhoissa.

Tässä tutkimuksessa on yhteen koottuna Viron lastentarhakulttuurin historiallinen kokemus, reflektiivinen analyysi ja sen tulkinta tämän päivän pedagogiikkaan nähden mikä antaa hyvän perustan ymmärtää varhaiskasvatuksen virolaista identiteettiä ja näin hyvän perustan kehittää varhaiskasvatusta sen pohjalta myös tulevaisuudessa. Alkuvaiheen konkreettiset tarkastelun kohteet ja lähtökohdat perustuvat Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan, joka tarkastelee mikro- ja makrotasoa ajassa ja paikassa ja ottaa huomioon kehittyvän yksilön suhteen kasvuympäristöihin. Kasvatuksen näkökulmasta tässä suhteessa on kyse kasvatustilanteesta, joka toteutuu kehittyvän, kasvavan ja kasvatettavan yksilön sekä opettajapersoonien ja kasvatusyhteisöjen välillä. Viron lastentarhakulttuuri on ollut jatkuvassa muutoksessa yhteiskunnallisten murrosten myötä. Lastentarha, jossa toiminnan takana ovat lapset, lastentarhanopettajat ja lasten vanhemmat, luo oman kulttuurinsa mikrosysteemissä. Lastentarhakulttuurin ymmärtämiseksi kulttuuria pitää tarkastella laajemmin, sillä lastentarhakulttuuri on osa Viron kansan kulttuuria (Pukk 2004).

Tämän tutkimustyön johtoajatus on yhteiskunnallisten muutosten vaikutus virolaisten lastentarhojen toimintakulttuuriin menneisyydessä, tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Muutos perustuu lapsesta lähtevän kasvatuksen paradigmaan sekä yhteiskunnallisella että yksilötasolla. Kansallisia arvoja käsitellään sekä kansainvälisyyttä että Viron taustaa ja historiaa vasten. Tutkimuksen lähtökohtana on kulttuuriantropologiassa tunnustettu laaja kulttuurikäsitys, jonka kautta tukeudutaan luonnolliseen elämäntapaan. Kulttuuri on jatkuvasti muuttuva ilmiö, joka liittyy omaan aikaansa ja yhteiskuntaansa.

Vygotskyn kulttuurihistoriallisen lähestymistavan avulla esittelen historiallista merkityksellisyyttä. Bronfenbrenneriläinen lähestymistapa auttaa järjestelemään laajaa aineistoa. Nämä teoriat määrittivät tutkimuksen alkuvaiheessa sen

konkreettiset tarkastelukohteet ja lähtökohdan. Aluksi systematisoin aineistoa monipuolisuutta painottavan kehysteorian ja siitä johdetun bourdieulaiset näkökohdat huomioivan johtoajatuksen avulla. Loppuvaiheessa analysoin aineistoa uudestaan systemaattisesti monipuolisuutta painottavan Bourdieun kenttäteorian ja siitä johdetun johtoajatuksen avulla. Teoreettinen lähtökohta siis laajeni tutkimusprosessin aikana. Sillä tavalla sain aineiston analyysiin ja tulkintaan täydentävää syvyyttä ja varmuutta.

Tutkimuksessa käytettyä päättelytapaa voi luonnehtia myös tutkimustyyppien avulla. Tutkimus on niin instituutiohistoriallinen, yhteiskuntahistoriallinen kuin myös tutkimuksen viitekehyksessä esitettyihin teorioihin liittyvä kasvatushistoriallinen tutkimus. Yhteiskunta-historiallisen tutkimuksen peruslähtökohtana on näkemys, jonka mukaan kasvatusta perustuu monimutkaisella tavalla kansallisuus-, ihmiskunta-, yhteiskunta- ja kulttuurikokonaisuuden kehitykseen (Tilk 2008). Tällöin esimerkiksi lastentarhan toimintakulttuuria tarkastellaan laajan yhteiskunnallisen kokonaisuuden osana. Historiallinen lähestymistapa tukeutuu lastentarhojen synnyn ja siihen liittyvän kehityksen ja muutosten identifiointiin ja tarkasteluun.

Tutkimustyön alkuvaiheessa keräsin aluksi runsaasti historiallisia asiakirjoja ja pedagogista kirjallisuutta niiden neljän historiallisen periodin mukaisesti, jotka olin aiemmin määritellyt. Systematisoin aineiston Bronfenbrenneriläisittäin mikro-, makro- ja globaali tason mukaisesti. Lukiessani erilaisia pedagogisia aineistoja, ymmärsin, että kaikki dokumenteissa oleva ei kokemukseni perusteella vastaa toimijoiden, kuten opettajien ja päiväkodin johtajien, kokemaa todellisuutta. Sen seurauksena heräsi tarve kysyä kokeneilta lastentarhanopettajilta, millaista on pedagoginen arki ja miten he ovat työskennelleet ja työskentelevät lastentarhassa. Olin kiinnostunut ennen kaikkea lastentarhanopettajien omista kokemuksista muutosvuosina ja oletin, että lastentarhanopettajat ovat mieltäneet muutokset tärkeiksi ja kertovat niistä spontaanisti.

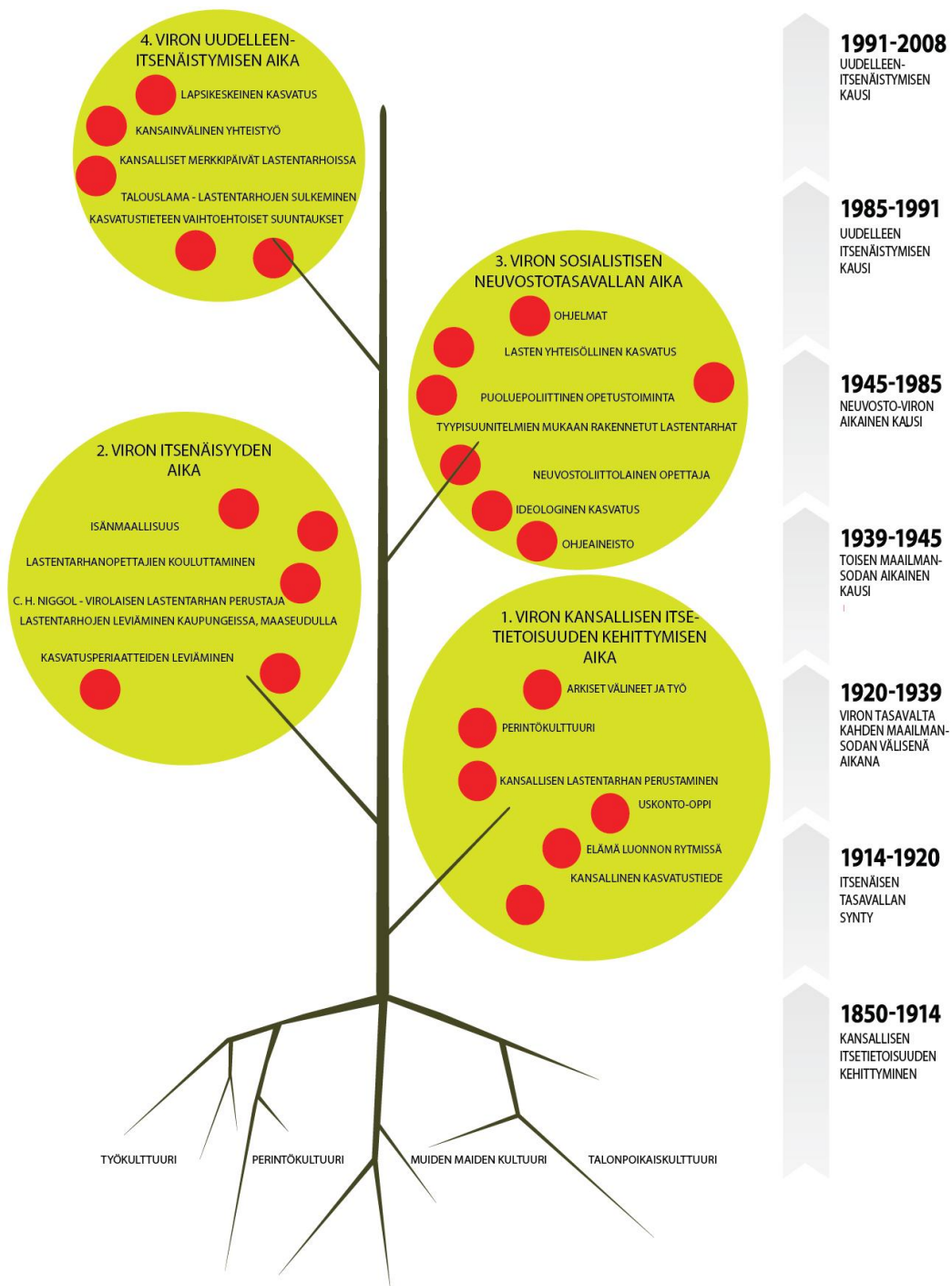
Tutkimuksen kohteena olleiden henkilöiden määrää ei ollut määritelty etukäteen, vaan kirjallisista lähteistä esille nousseet ongelmat ohjasivat uusien lastentarhatyöntekijöiden luokse. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analysointi etenevät samanaikaisesti, aineiston riittävyttä tarkasteltiin sen kautta. Keräsin aineistoa runsaasti, jotta voisin luottaa paremmin päätelmiini ja tutkimustuloksiin. Tämä luonnollisesti lisäsi aineiston runsautta. Narratiivisessa tutkimuksessa, kuten muussakin kvalitatiivisessa tutkimuksessa, aineiston määrä kasvaa nopeasti. Tämä johti lopulta siihen, että kaikkea aineistoa ei voinut seikkaperäisesti esitellä tutkimusraportissa. Monia mielenkiintoisia aineistoiesimerkkejä oli karsittava lopullisesta julkaisusta. Teoreettisen viitekehysten

merkitys onkin siinä, että se ohjaa analysointiprosessia. Valitsemani teoreettinen lähtökohta vaikuttaa siten siihen, mitä aineistosta etsitään, ja myös siihen, mitä sieltä löytaa. Aineistossa itsessään ei ole olemassa ainoaa totuutta tai tulkintaa ja ilman teoreettista näkökulmaa tarinat eivät ole tutkimuksen arvoisia.

Tutkimuksen empiirinen osa eteni teorian ja lähdemateriaalin ehdoin kronologisesti, teemojen ja johtoajatusten mukaisesti. Rungon muodostivat neljä aikakautta: Viron kansallisen itsetietoisuuden kehittymisen aika, Viron itsenäisyyden aika, Viron sosialistisen neuvostotasavallan aika ja Viron uudelleen itsenäistymisen aika. Nämä periodit rakentuivat puolestaan tutkimuksen taustajärjestelmään sisältyvien periaatteiden (lastentarha, lastentarha yhteiskunnallisten muutosten kourissa ja lastentarhassa tapahtuneet toimintakulttuurin muutokset) avulla. Sen jälkeen esittelytapa muuttui hyvin selvästi aineistolähtöiseksi: tutkimuksen ammatti- ja toimintakentän teoreettiset tarkastelunkohteet sekä tuntomerkit johdattavat empiriaa eteenpäin jokaiselle ajanjaksolle ominaisten piirteiden mukaisesti. Erilaisia tuntomerkkejä käytin ilmiöiden identifioimiseksi ja sijoittamiseksi historialliseen perspektiiviin. Niiden käyttö on toisin sanoen tutkimustekninen ratkaisu, ei tutkimustehtävä sinänsä. Lopullisessa esitystavassa esiintyvät ristikkäin historiallisen tutkimuksen kronologinen, pitkittäinen ote, teoriaan liittyvä kasvatushistoriallisen tutkimuksen käsitteelliset rajaukset sekä aineistolähtöiset löydöt.

Tutkimuksen historiallis-pedagogiset löydökset

Seuraavaksi avataan Viron lastentarhojen toimintakulttuurin toimintakausien sisältöä, jota kuvataan omenapuu -metaforan avulla. Omenapuu (kuvio 8) on valittu Viron varhaiskasvatuksen kulttuurihistoriallisen kehityksen symboliksi – sen juurina ovat kansallinen heräämiskausi ja oman kulttuurin synty. Viron valtion itsenäistyminen on luonut puulle vahvan rungon, joka kuvastaa samalla virolaisille ominaista toimintakulttuuria ja kasvatukseen liitettyjä arvoja. Erilaiset aikakaudet ja kulttuurit muodostavat puun oksat. Puun hedelminä ovat eri kausien merkittävimmät tapahtumat.



Kuvio 8. Viron lastentarhojen toimintakulttuurien sisällöt tutkittuina aikakausina

Omenapuukuvio visualisoi vastaukset tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Siinä tulevat esiin yhteiskunnalliset muutokset, jokaisen ajanjakson lastentarhan toimintakulttuurin ja pedagogisen kulttuurin keskeiset teemat sekä muiden valtioiden vaikutukset virolaiseen lastentarhakulttuuriin. Seuraavissa alaluvuissa on esitetty vastaukset tutkimuskysymyksiin tiivistetysti jokaisen ajanjakson osalta.

1840–1918 Viron kansallisen itsetietoisuuden kehittymisen aika

Virossa on pitkään näkynyt pyrkimys kohti sivistystä. Tiedetään hyvin, että Tarton ensimmäisissä lauluhuhlissa v. 1869 keskittyi Jakob Hurt omassa puheenvuorossa erityisesti sivistyksen edistämisen tärkeyteen. Koulutuslaitokset pyrkivät silloin muokkaamaan virolaisista saksalaistyyppisiä.

Viron lastentarhakulttuurin ensimmäiselle ajanjaksolle on ominaista kotikasvatuksen vaikutus. Vanhojen lastentarhatyöntekijöiden tarinoista ilmenevät heidän vanhempiensa kokemukset ja esimerkit. Maanviljelyä ja maalaiskulttuuria arvostava kasvatustyyppi tulee esiin niin pedagogisessa kirjallisuudessa kuin iäkkäiden ihmisten puheissa. Tälle aikakaudelle on ominaista lasten tehtäväksi annettujen töiden aiheuttama rasitus ja toisaalta toive leikkiä naapurilasten kanssa. Kotikasvatuksesta kuvastuu isien ja isoisien totisuus, äitien ja isoäitien työkeskeisyys, luonnonläheisyys sekä niin perheen kuin yhteisönkin arvot.

1885–1905 olivat venäläistämisen huippuvuodet. Samanaikaisesti kuitenkin lastentarhoja perustettiin niin muun kielisten kuin virolaisten seurojenkin tuella. Vuosisadan alussa alettiin arvostaa pikkulasten kasvatuksen tärkeyttä ja sen johdosta avattiin vuonna 1905 Tartossa kansallinen lastentarha. Lastentarhojen toimintakulttuurin kehityksen kannalta on oleellista vuonna 1907 Peeter Pöldin Tartossa pidetty puheenvuoro ”Lastentarhojen merkityksestä”. Pöld korosti puheessaan kansallisten lastentarhojen merkitystä ja aatteellisuutta.

Suure-Jaanin sivistysseura ”Ilmatar“, oli johtavassa asemassa lastentarhojen perustamisessa vuosien 1908–1912 aikana. Esimerkkejä erilaisista lastentarhoista saatiin Venäjältä, Englannista, Saksasta ja Ranskasta. Suuri merkitys kasvatuseriaatteiden kehitykseen perustui Viron sen aikaiseen kirjallisuuteen. Kirjallisuuslähteistä edustavina olivat Rousseau ja Pestalozzin kasvatuseriaatteet. Suuren murroksen Viron lastentarhojen kehitykseen tuovat Fröbelin ja Montessorin kasvatuseriaatteet. Uusia tuulia kasvatukseen toivat myös Niggol ja Pöld, Kampmann sekä Kunder. Kasvatuksessa nousivat esille myös kartanokulttuurista

lähtevät periaatteet ja kristillisen kasvatuksen merkitys. Kartanokulttuuri tarkoitti saksan kielen ja kulttuurin vaikutusta, kirjallisuuden leviämistä ja tapakasvatusta. Kristillinen kasvatusta painottui kyseisenä kautena, jolloin kansallinen kulttuuri ei noussut lapsen kasvatuksessa esiin. Painopiste oli luonnon arvostamisessa. Sitä kautta lapset oppivat paremmin ymmärtämään omia tarpeitaan ja asenteitaan.

Yhteiskunnallisella tasolla oli edustettuna Jaan Tõnissonin opetuspoliittinen näkemys Viron kansallisesta lastentarhasta ja koulusta. Valter ja Heinola Vaasa ovat kertoneet lapsuudenmuistelmissaan J. Tõnissonista, joka oli hyvin arvostettu henkilö aikansa Tartossa. Valter Vaasan muistelmista ilmenee myös Virolaisen Kansansivistysseuran osuus lastentarhojen perustamisessa, lastentarhojen perustamista varten rahan kerääminen, poliitikkojen, sivistyneistön, seuraelämässä käydyt keskustelut Viron opetuselämän aiheista.

Kinkarin (1996) kirjassa Viron Sivistysseurojen historia [Eesti Haridusseltside ajaloost] kuvastuu pienen kansan pyrkimys sivistykseen. Sivistystä arvostettiin kuten myös mahdollisuutta osallistua yhteiskunnallisen vaikuttamisen kautta ihmisten elinolojen parantamiseen. Kansallinen heräämisaika ja Viron itsenäistyminen olivat Viron opetustoimen historiassa hyvin merkittäviä tapahtumia. Näiden aikana luotiin perusta kansalliselle lastentarhalle, ja sitä tukivat sivistyneistön edustajat ja heidän Vieroon tuoma pikkulasten kasvatusta käsittelevä kirjallisuus.

Lastentarhojen perustamisessa merkittävä rooli oli seuroilla ja niiden perustamisella. Tämän lisäksi tärkeäksi osoittautui sivistyneistön tahto luoda lapsille hyvä toimintaympäristö. Painopiste on ollut kansallisten erityispiirteiden ja kansanperinteiden kunnioittamisessa, jotka vahvistavat kulttuurin ja yhteiskunnan välisiä yhteyksiä. Kansallisen lastentarhan ajatus siirtyi käytäntöön. Viron lastentarhan seura perusti 1905 lastentarhan Tarttoon. Kansallisen lastentarhan perustamisen idea ja toteutus saivat alkunsa tarttolaisesta sivistyneistöstä, jonka johtohahmona oli Peeter Põld. Viron kansallisen lastentarhakulttuurin rakentamista kuvaa parhaiten aatteellisuus.

1918–1940 Viron itsenäisyyden aika – kansallis-aatteellinen lastentarha

Viron tasavallan itsenäiseksi julistamisen myötä 24. helmikuuta 1918 vahvistui Viron sivistyselämä, ja eripuolille maata alkoi syntyä lastentarhoja. Viron itsenäiseksi julistautuminen antoi mahdollisuuden oman opetuskulttuurin rakentamiseksi kansainvälisiä kokemuksia hyödyntämällä. Vaikuttimena oli kansallis-aatteellinen toimintakulttuuri. Lastentarhojen tarve oli suuri. Sen takia perustettiin yhä enemmän lastentarhoja, mikä puolestaan edellytti koulutettuja lastentarhanopettajia. Alkunsa

saivat koulutuslaitokset. Tällöin alettiin järjestää koulutuskursseja ja julkaista opetusmateriaalia. Ensimmäiset maineikkaat lastentarhanopettajat nousivat esiin. Kansallis-aatteellisen lastentarhakauden voidaan todeta olleen nykyaikaisen lastentarhakulttuurin kasvualusta. Lapsikäsitteen avainsanana on lapsiperäinen [lapsepäranne] (Johannes Käis). Käis (1924) Kasvatus-lehdessä käyttää teoksessaan “Yleisopetus ala-asteella” käsitettä ’lapsesta lähtevä kasvatus’. Sen lisäksi silloinen sivistyneistö ja Viron hallitus pyrkivät molemmat lastentarhojen verkoston laajentamiseen ja lastentarhojen käytännön toiminnan tukemiseen. Heinola Vaasan haastattelusta nousee esiin Tarton hyvin koulutettujen asukkaiden osuus opetustoiminnan edistämisessä. Heinola muistelee omaa lapsuuttaan, miten kotona järjestettiin avoimien ovien päivä ja keskustelun aiheena oli raittiusliike maailmassa ja Virossa.

Taloudellisen kehityksen myötä kasvoi lastentarhojen tarve Virossa. Haastatteluissa viitataan Tartossa toimineisiin saksalaiseen ja ranskalaiseen lastentarhaan. Kansakoulun perustaminen antaa sysäyksen myös kansallisten lastentarhojen verkoston kehittymiselle. Seurojen aloitteesta perustetaan lastentarhoja monille paikkakunnille. Eda Uusman haastattelussa on kuvattu Tartossa toiminutta sivistyneistölle tarkoitettua lastentarhaa. Lastentarhanopettajien koulutuksesta tuli lastentarhojen kehityksen tärkeä osa-alue. Oman merkittävän osuuden lastentarhanopettajan koulutukseen antoi Lenderin lastentarhanopettajien kurssi Tallinnassa, jonka kävi myös haastateltu Leida Volk. Yhteistyö lastentarhan monipuolistamiseksi syventyi erityisesti saksalaisten ja suomalaisten kouluttajien ja opettajien kanssa. Vuosisadan alussa julkaistiin monia kasvatustieteitä käsitteleviä kirjoja, järjestettiin seminaareja ja konferensseja, joissa oli mukana myös muiden maiden kokemuksia. Perustettiin nk. opetusliedet [õppekolded], lastentarhoja, lastenseimiä, kesäisiä leikinurmikkoja [mänguväljakud], lastenpuistoja ja leikkikenttiä. Lastentarhanopettajan ammatti oli arvostettua ja alan opinnot aloittavia riitti.

Useat virolaiset opettajat opiskelivat Saksassa, Berliinissä, kuten Stella Ernesaks. Ölme Ploompuu taas hankki kokemuksia Amerikasta, Columbian yliopistosta. Kasvatustieteellisiä teoksia julkaisi Kotikasvatuksen instituutti [Koduse Kasvatuse Instituut], joka järjesti myös alan koulutuksia kasvattajille ja vanhemmille. Pöldin kirjassa “Valitud tööd II” on artikkeli äidistä kulttuurin luojana, jossa kirjoittaja viittasi Fröbeliin. Toimintakulttuurissa ovat esillä luonnon tutkiminen, musiikkiin liittyvät toiminnot, tanssi ja kädentaiteiden kehittäminen.

Lapset, jotka tiesivät lastentarhoista, kaipaivat mahdollisuutta muiden lasten kanssa yhdessä olemiseen ja leikkimiseen. Useat haastatellut kertovat omasta

lapsuudestaan siitä, miten heidän perheissään eli pitkään ajattelutapa, että lastentarha on tarkoitettu vain köyhien ja työläisperheiden lapsille. Lasten arkipäivä kului kylän lasten kanssa leikkien metsässä, pellolla ja piholla. Kaupungeissa asuvat lapset korostivat kaduilla, puistoissa ja piholla leikkimisen jännittävyyttä. Oleellisia olivat itse valmistetut leikkikalut ja yhdessä keksityt leikit.

Kasvatustieteellisen kirjallisuuden analysoinnista nousevat esiin Elangon kirjoitusten painopiste lastentarhojen merkityksestä ja Fröbelin ideoiden esille tuominen. Raud korostaa lastentarhan kasvatustieteellisen merkityksen kasvua, sillä psykoanalyysi ja yksilöpsykologia olivat kehittyneet nopeasti. Fröbelin ideoiden juurtumista Viroon pohjusti Niggol (1921). Virolainen varhaiskasvatus on Fröbelin lisäksi saanut innostusta myös Montessorin ajatuksista. Viron kansallisen lastentarhaan ovat vaikuttaneet venäjän-, saksan- ja ranskankieliset pikkulasten koulut. Huomattava merkitys lastentarhojen edelläkävijänä oli orpokodeilla, leikkikouluilla, kesäisillä leikinurmikoilla ja työpajoilla sekä kirkkojen, kartanoiden ja koulujen yhteyteen luoduilla pikkulastenkouluilla. Kasvatuksessa lähdettiin kristillisistä periaatteista ja tavoitteista. Lisäksi opetettiin lukemaan ja kirjoittamaan. Lasten hoitolaitosten tehtävänä oli löytää ilman valvontaa jääneet lapset, tarjota heille ruokaa ja ajanvietettä. Lasten vanhemmat pitivät sellaisia lastentarhoja hyvänä ratkaisuna. Lapsille järjestettiin yhteisiä leikkejä. Kun toiminta oli alussa tarkoitettu vain siihen, että lapset olisivat yhdessä ja heille voisi tarjota viihdykettä, niin myöhemmin ilmeni myös leikkien kasvatuksellinen merkitys. Lasten vanhemmat huomasivat lastentarhan kasvatuksellisen vaikutuksen, ja lastentarhat alkoivat hoitolaitosten sijaan muuttua opetuslaitoksiksi. (Niggol 1921; Elango 1940; Haas 1940a; Järvekülg 1940; Tulva 1990; Torm 1998). Pikkulapsille tarkoitettujen laitosten monipuolisuus kertoo erilaisista mahdollisuuksista nykypäivän varhaiskasvatuksessa.

Ajanjaksoa 1920–1945 luonnehti Käisin periaate opetuksen soveltamisesta lapsen yksilöllisyyteen, jossa on nostettu esiin itsenäinen toiminta eli spontaanisuus. Viron itsenäisyyskaudesta alkuunsa saaneet uudistuskasvatustieteelliset periaatteet ovat ajankohtaisia myös nykyisen lastentarhan toimintakulttuurissa. Kasvatustieteellisissä lähteissä ja haastateltujen muistelmassa nousevat esiin Käisin luomat periaatteet.

1945–1991 Viron sosialistisen neuvostotasavallan aika

Viron tasavallan miehityksen jälkeen (1940) alkoi neuvostolastentarhan ja kollektiivisen kasvatuksen aikakausi, joka kyseenalaisti Käisin lapsen persoonallisuutta arvostavat periaatteet. Maailmansota katkaisi Viron opettajien

tiivien yhteistyön länsimaiden kanssa. Neuvostokautena varhaiskasvatuksen lastenhoitolaitos oli yhteiskunnallisen kasvatuksen laitos, jossa etualalla oli valtion tasolta johdettu kommunistisen kasvatuksen ihanne. Pidettiin tärkeänä, että kaikki lapset kävivät lastentarhassa. Lapsikäsitteestä tuli kollektiivisen kasvatuksen arvoja korostava.

Opetus- ja kasvatustyö tapahtui Neuvostoliiton opetusministeriön ja Neuvostoliiton terveydenhuoltoministeriön antaman ohjelmallis-menetelmällisten ohjeiden mukaisesti. Aikakautta luonnehtivat ohjeaineistojen, ohjelmien ja menetelmäsuuntausten runsaus, joiden kautta pyrittiin mitätöimään aikaisempien arvojen ja toimintakulttuurien vaikutusta. Pedagoginen kirjallisuus tuo esiin Neuvostoliiton kasvatukselliset linjaukset. Haastatteluissa mainittiin toistuvasti Krupskajan ja Makarenkon ajatuksia. Esiin nousi lastenseimien pedagogiikka, sillä juuri pikkulasten kasvatuksen kautta katsottiin parhaaksi vaikuttaa vanhempiin ja kasvavaan sukupolveen kommunistisen kasvatuksen hengessä. Toisaalta useat haastatellut kertoivat myös Montessorista, mikä taas luo selkeän kuvan siitä, miten itsenäisen Viron aikainen toimintakulttuuri jatkoi elämäänsä ihmisten ajatuksissa.

Lastentarhojen 1950-luvun toimintakulttuurin pohjana olivat erilaiset ohjeet, määräykset ja pedagoginen kirjallisuus. Päiväohjelman noudattamista pidettiin hyvin tärkeänä, sillä se oli saatettu säännöillä voimaan ja koko lapsen päivä oli järjestetty kellonaikojen ja päiväohjelman mukaisesti. Lastentarhoissa kehitettiin tarkka päiväohjelma. Samoin korostettiin etukäteen suunnittelemista ja menetelmien tarkkaa noudattamista. Koska lastentarhoja ei ollut riittävästi, avattiin kesälastentarhoja ja vuorokauden ympäri avoinna olevia lastentarhoja. Sovhoosit ja kolhoosit avasivat useita lastentarhoja niitä varten kunnostetuissa rakennuksissa. Neuvostokaudella lastentarhat toimivat niiden tarpeisiin muokatuissa taloissa. Hygienia ei ollut odotusten mukainen. 1940-luku kuvastaa sodanaikaisten lastentarhojen ongelmia. Virolaisten opettajien muistelmista välittyy kuva mm. siperialaisesta lastentarhasta. Siperialaisessa lastentarhassa olivat yhdessä useamman kansalaisuuden edustajat. Lapset eivät ymmärtäneet usein toisiaan ja ymmärtämisvaikeudet ilmenivät usein myös suhteissa kasvattajiin.

1960-lukua luonnehtii perheiden epäluulo neuvostolastentarhaa kohtaan. Useat 50- ja 60-luvuilla syntyneet lapset eivät käyneet lastentarhoissa. Tämä ilmeni myös haastatteluissa. Lapset olivat kotona isovanhempien hoivissa tai leikkivät kotipihoilla ja kaduilla. Valtion tasolla korostettiin ahkeruuden kehittämistä. Lisäksi korostettiin terveystarkastusta ja terveystarkastuksia. Valtiollisten pyhien merkitystä painotettiin: tärkeät juhlat olivat lokakuun vallankumouksen vuosipäivä ja vapunpäivä, joka oli työväen juhla. Lapsia kasvatettiin kommunistisen moraalin hengessä. Kasvattajan piti

tiukasti noudattaa annettuja ohjeita. Lastentarhanopettajia koulutettiin Leningradin A. I. Herzenin mukaan nimetyssä kasvatustieteellisessä instituutissa. Vuonna 1967 avattiin Tallinnassa kasvatustieteen ja psykologian instituutin yhteyteen kasvatustieteen ja psykologian opetussuunta [pedagoogika ja psühholoogia kateeder]. Sen ensimmäinen johtaja oli Anita Turovskaja. Vuosina 1969–1973 psykologian erikoisalan alkuopetuksen [Eduard Vilde nimeline Tallinna Pedagoogiline Instituut], Koolieelse pedagoogika ja psühholoogia eriala] oppituolin yhteydessä toimi alle kouluikäisten kasvatustieteen oppituoli, jonka johtajana oli Eha Hiie. (Tulva 2010, 10–11.)

1970-luvulle oli ominaista vahva neuvostopropaganda ja venäjän kielen opetus lastentarhassa. Lapsen kiinnostuksen kohteet, tarpeet ja toiveet jäivät taka-alalle. Lapsen luovuuden kehittämiseen osoitettiin vain vähäistä huomiota. Lapsen piti sulautua yleiseen massaan, eikä saanut erottua siitä persoonallisuudellaan. Johannes Käis ei ollut kovin näkyvästi esillä, vaikka häntä jonkin verran käsiteltiin luennoilla ja artikkeleissa. Ominaista olivat myös tyyppisuunnitelman mukaan rakennetut lastentarhat, joita ympäröivät viheralueet. Valtakunnallinen varhaiskasvatuksen konferenssi järjestettiin Moskovassa 1970 ja Minskissä 1971. Silloin ilmestyivät varhaiskasvatukselle suuntaa antavat ohjelmat (1974). 1974 perustettiin varhaiskasvatuksen oppituoli, jonka johtajana toimi dosentti Paul Kees. Vuosina 1974–1979 Varhaiskasvatuksen oppituolin tutkimusaihe oli ”Lapsen älyllinen kehitys alle kouluikäisenä”. Vuonna 1975 6-vuotiaiden lasten kouluvalmius ymmärrettiin DDR:n, Romanian, Unkarin, Tšekkoslovakian, Puolan esimerkin mukaan.

Lastentarhojen 1970- ja 80-luvun toimintakulttuuri perustuu toimintaohjelmaan ”Varhaiskasvatuksesta lastenhoitolaitoksessa” [Koolieelsest kasvatuslasteasutuses]. Vuosina 1968, 1974, 1979 ja 1987 ohjelmassa ja ohjeissa jokaisen oppiaineen osalta on kuvattu tehtäviä ja yleisiä vaatimuksia sekä annettu metodiohjeita jokaisen ikäryhmän osalta. Vuoden 1987 ohjelmassa kuvataan jokaisen ikäryhmän osalta yleisosa, lopputavoitteet ja opetustunnin sisältö, joten ohjelma on edellisiin verrattuna vähemmän saneleva.

1980-luvulle olivat ominaisia tyyppisuunnitelmien mukaan rakennetut uudet lastentarhat. Vuonna 1982 järjestettiin ensimmäinen varhaiskasvatuksen tieteellinen konferenssi. Useiden lastentarhojen toiminnassa ruvettiin taas käyttämään Viron varhaiskasvatuksen perintöä, ja esille nousivat kansalliset arvot. Lastentarhankasvattajien koulutus kulki käsi kädessä neuvostopropagandan kanssa. Varhaiskasvatuksen historian tutkiminen virisi ja ensimmäiset tutkimukset aiheesta aloitettiin 1980-luvulla, jolloin ohjaajana toimi professori Taimi Tulva. Tallinnan kasvatustieteellisen instituutin opiskelijat keräsivät kansanleikkejä. Leikkiä

korostettiin lastentarhan toimintakulttuurissa, samoin musiikkikasvatusta. Kansanrunoutta pyrki säilyttämään esimerkiksi professori M. Vikat.

1980-luvun lopulla oli virolaisessa varhaiskasvatuksessa havaittavissa virolaisen kansallisen identiteetin vahvistumista. Yleinen kanta oli, että lastentarhanopettaja, joka arvostaa kansanperinnettä ja virolaisia kulttuuritapoja, hyödyntää työssään kansanrunouden mahdollisuuksia. Perinteisiä virolaisia leikkejä ja perinneleluja alettiin tutkia myös Eduard Vilden mukaan nimetyssä Tallinnan kasvatustieteellisessä instituutissa alle kouluikäisten kasvatustieteen ja psykologian oppituolissa. Erityisesti Signe Väljataga antoi suuren panoksen lastenkirjallisuuden opettamisessa. Kansanrunoutta, erityisesti satuja arvostettiin entistä enemmän. Vuonna 1988 aloitti oppituolin yhteydessä työn luovien toimintojen lehtori Anu Leppiman. Haastatteluissa on tuotu esiin myös Aino Ugasten leikkiin yhdistettyjä luentoja. Lastentarhojen historian tutkimukseen keskittyi perusteellisemmin oppituolin lehtori Mare Torm.

Varhaiskasvatuksen lähimenneisyyteen sijoittuu neuvostoaikainen lastentarhojen toimintakulttuuri, joka korostaa kollektiivista kasvatusta. Taimi Tulva (2010) on nimennyt ajanjakson 1967–1985 taantumuksellisuuden kaudeksi, sillä vasta 1980-luvun lopulla alettiin tehdä yhteistyötä Tšekissä, Unkarissa, Saksassa, Suomessa ja Ruotsissa. Ajanjaksoa 1945–1991 luonnehtii Virossa pitkään jatkunut toisen kansan eli venäläisten menneisyyden ja jopa sen kulttuuriperimän tutkimus siten, että virolaisen kansan oman historian tunteminen on jäänyt taka-alalle. Sen kasvatuskulttuurista oli paljon kadoksissa.

1991–2008 Viron uudelleenitsenäistymisen aika

Uudelleen itsenäistyminen oli Viro varhaiskasvatukselle suurien muutosten aikaa. Lastentarhantyöntekijät osallistuivat aktiivisesti itsenäistyneen maan kehittämiseen. Narratiiveista nousevat esiin lastentarhantyöntekijöiden osallistuminen laulavaan vallankumoukseen Tallinnan laulukentällä, neuvostoaikaisen kasvatustieteen periaatteista luopuminen, ulkomaille opiskelemaan lähtö tarkoituksena hankkia lisätietoja vaihtoehtoisista kasvatustieteen aloista ja myös kokemuksia eri maiden lastentarhojen toimintakulttuureista. Muutokset herättivät monissa kummastusta, mutta myös rohkaisua löytyi.

Vaihtoehtopedagogiikat saavat suosiota

Virolaisen varhaiskasvatuksen ja lastentarhakulttuurin merkittäviä vaikuttajia ovat olleet Steiner-, Montessori- ja Reggio Emilia -pedagogiikan ideat sekä Hyvä alku -

ohjelman menetelmät. Varhaiskasvatuksen kasvatustyön eheyttämiseen antoi merkittävän panoksensa myös reformipedagogiikkojen teorioiden tuntemus. Sellaisten ideoiden tuominen virolaisiin lastentarhoihin oli varhaiskasvatuksen inhimillistämisen kannalta merkittävää sen vuoksi, että lapsiin kohdistettu opettamisen ja oppimisen paine väheni. Päivärytmi on muuttunut joustavammaksi. Jokainen lapsi pyritään ottamaan huomioon, lapsen elämä lastentarhassa on muuttunut vapaammaksi ja opettajilla on vapaammat kädet kasvatustyössä. Opettajilla on mahdollisuus olla luovia.

Johannes Käisin vaikutus lastentarhan toimintakulttuurissa

Johannes Käisin (1885–1950) ajatukset innoittavat jälleen kasvatuksen uudistajia ja tutkijoita Viron kehittyessä 2000-luvun tietoyhteiskunnaksi. Omaehtoinen, tutkiva oppiminen, sisältöjen integrointi, projektit, lapsikeskeisyys sekä yksilöllisyyden ja sosiaalisuuden yhteys ovat iskusanoja joiden merkitystä taas pohditaan Viron varhaiskasvatuksessa Käisin uudelleen löydettyihin teksteihin viitaten. Häneen viittaavat niin varhaiskasvatuksen valtakunnallisen kehysopetussuunnitelman (1999) kirjoittajat, laajan varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen kehittämisprojektin Hyvä Alku [Hea Algus] kouluttajat kuin mm. tutkivasta oppimisesta ja Reggio Emilian antamista virikkeistä innostuneet varhaiskasvatuksen kehittäjät. Rohkaisijoina olivat myös Käisistä innostuneet kasvatuksen historia tutkijat Mare Torm, Maria Tilk, Inge Unt ja Anneli Loddes.

Vuonna 1999 julkaistiin Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma [Koolieelse lasteasutuse seadus], jonka pohjalta jokainen lastentarha voi laatia oman opetussuunnitelman. Opetussuunnitelma koostui oppiaineiden kirjoista, joissa on kerrottu eri ikäryhmien mukaan aineen sisältö, jotka tulee yhdistää lasten toimintaan. Opetussuunnitelman laatimisessa on lähdetty Käisin kasvatustieteellisistä periaatteista. Vasta vuonna 2008 on valtiollisessa opetusohjelmassa mainittu opetuskäsitteiden alla yleisopetuksen periaatteen soveltamista.

Viron valtiolla on ollut omia odotuksiaan koulutuksen laatuun liittyen. On ollut erityisen tärkeää, että lastentarhojen toiminta olisi yhteiskunnan kehityssuuntien mukaista. Sen mukaan olisi tärkeää varmistaa, kehittykö lapsesta kuuliainen, normeja noudattava, subjektiton persoona vai kansalaisena kypsyyden saavuttava, sosiaalisesti aktiivinen, elämässä hyvin toimeen tuleva ja elämän kehittämiseen panoksensa antava henkilö. Yksilö on demokraattisessa kulttuurissa ensisijaisesti kulttuurin luoja, ei pelkkää työvoimaa tai aineellisten hyödykkeiden luoja. Uuden sukupolven kansalaiseksi kasvaminen edellyttää varhaiskasvatuksen

toimintakulttuurilta kykyä tukea lapsessa vastuullisuuden kehittymistä omien velvollisuuksien hoitamisessa, ymmärrystä erilaisten mielipiteiden ja arvojen kohdalla sekä valmiutta tehdä kompromisseja ja valintoja.

Lapsikeskeisyys vai lapsilähtöisyys

Varhaiskasvatuksessa muodostuivat merkittäviksi asioiksi lapsen kasvuympäristö ja lastensuojelun kysymykset. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen paradigman kehittäminen alkoi. Muutoksia ja kehitystä Virossa on vuodesta 1991 lähtien ohjannut Viron lastentarhatyöntekijöiden liitto [Eesti Lasteaednike Liit]. Uudet lastentarhat toivat mukanaan omannäköisen kulttuurin. Uusissa EU-vaatimusten mukaisissa toimintaympäristöissä on nostettu arvoon kansankulttuuri ja kansankalenterin mukaiset juhlapyhät. Lapsikeskeisen kasvatuksen periaatteiden noudattajat ovat jatkuvassa vuoropuhelussa lapsesta lähtevän kasvatuksen puolestapuhujien kanssa. Prosessia on ohjaamassa ja motivoimassa ovat olleet Helsingin yliopiston professori Juhani Hytönen, professori Eeva Hujala Tampere yliopistosta ja Turun yliopiston dosentti Jarmo Kinos.

Virossa on käytössä termi lapsikeskeinen kasvatus, mutta viime vuosina on alkanut lapsilähtöisen lapsesta lähtevän kasvatuksen käsitteeseen liittyvä keskustelu. Vuonna 2008 hyväksytyyn varhaiskasvatuslaitoksen valtiollisessa opetussuunnitelmassa on mm. säädetty: ”*Lapsen kehitystä kuvataan lapsesta lähtevänä, arvostaen jo saavutettua ja antaen tunnustusta lapsen itsenäisille toiminnoille, kehittymiselle, myönteisille asenteille ja kiinnostuksen kohteille*”.

Virolaisen varhaiskasvatuksen perinteeseen ja sen kehitykseen vaikuttaneet tekijät olivat konferenssit ulkomaisine esitelmöitsijöineen sekä julkaisut. Tärkeä osuus oli Tallinnan kasvatustieteellisen seminaarin julkaisulla [Tea ja Toimeta], jota on julkaistu vuodesta 1991 lähtien.

Pikkuhiljaa opetuksen sisällön vapaan kehittämisen mahdollisuus alkoi avautua. Virossa siirryttiin aikuiskeskeisyydestä lapsikeskeisyyteen, minkä tuloksena lapsi alettiin nähdä ensisijaisesti subjektina. Lisäksi korostettiin ikätovereiden olemassaoloa lapsen kasvuprosessin merkittävänä tekijänä, ja lapsen sosiaalisten tarpeiden rinnalla huomioitiin enemmän myös henkilökohtaisia tarpeita. Tämän johdosta etäännyttiin ainepohjaisesti rakennetusta, muodollisesta ”akateemisesta opetussuunnitelmasta”. Oppiaineiden sijaan korostettiin vapaata leikkiä ja kokonaisvaltaista hoidon, kasvatuksen ja opetuksen näkökulmaa.

Lopuksi

Tulevaisuuden näkemys kasvatuksesta perustuu tunne-elämän, lasten kiinnostuksen kohteiden ja luovien kykyjen vapauttamiseen. Ensimmäisellä sijalla nähdään lapsen oma persoona, hänen kotinsa ja kotipaikkansa. Kouluille tunnusomaisen aineopetuksen tilalle astuu yleisopetus ja projektityöskentely, joiden periaatteisiin kuuluu, että kaikki oppiaineet integroidaan toisiinsa, ja luodaan impulsseja etsimiseen ja löytämiseen. Lastentarhakulttuurin kehityksen kannalta on myös tärkeää tiedostaa sen asemaa koskeva yhteiskunnallinen valtataistelu. Nuorena tieteenalana varhaiskasvatuksen on syytä pitää yllä sisäistä dialogia lastentarhakulttuurin olemuksesta ja kehityksestä myös tulevaisuudessa (Kinos 2002a.)

Virossa jatkuu keskustelu lapsikeskeisen ja lapsilähtöisen kasvatuksen käsitteistä. Ensimmäiset askeleet integroivan ja lapsen kiinnostuksen kohteita huomioivan varhaiskasvatuksen kehittämiseen onkin jo otettu. Maaliskuussa 2014 järjestetty konferenssi ”Lapsilähtöinen kasvatusta ja toimintakulttuuri” antoi uutta innostusta lastentarhojen työntekijöille ja rohkeutta opettajille päivittäisissä toimissaan lapsilähtöisen kasvatuksen periaatteiden soveltamiseen. Yhteistyö Tampereen yliopiston ja Turun yliopiston Rauman yksikön kanssa tuottaa mahdollisuuksia lapsilähtöisen kasvatuksen syventämiseen kohti osallisuuden pedagogiikan näkökulmaa varhaiskasvatuksessa. EECERA -konferenssi (*European Early Childhood Education Research Association*) Tallinnassa 2013 antoi erilaisia mahdollisuuksia kansalliseen ja kansainväliseen yhteistyöhön, kuten CIEG -ryhmän perustaminen (*Child Initiated Education Group*), jonka tavoitteena on tarkastella lapsilähtöistä kasvatusta Suomessa, Virossa, Englannissa ja Yhdysvalloissa. Yhteistyö jatkui Kreetalla vuoden 2014 EECERA -konferenssin merkeissä. Merkittävä kehittymässä oleva suuntaus on Latvian ja Liettuan kanssa tehtävä yhteistyö.

Lapsilähtöisyys ja lapsen osallisuus ovat nousevia suuntauksia varhaiskasvatuksessa, mutta lähihistoria on jättänyt vaikutuksensa toimintakulttuuriin. Neuvostoviron kaikuina sääntely ja aikuisjohtoisuus määrittävät edelleen jonkin verran lastentarhanopettajien työskentelyä. Ihminen elää oman aikakautensa sisällä ja yhteiskunnallisten vaikutusten tunnistaminen ei ole aina helppoa. Toivon, että tämän tutkimuksen kautta virolaiset opettajat voisivat tunnistaa toimintakulttuuriin vaikuttavia tekijöitä ja sitä kautta kehittää varhaiskasvatusta ja sen kautta yhteiskuntaa.

Mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena olisi tutkia vielä tarkemmin Viron eri aikakausien opetussuunnitelmien lapsi- ja oppimiskäsitysten vaikutusta toimintakulttuuriin. Tutkimuksen keskiössä voisi olla lapsen asema yhteiskunnassa ja

opettajan arvot varhaiskasvatuksen kehityksen suuntaajana. Kiinnostavaa olisi myös perehtyä syvällisesti yhden ihmisen tarinaan varhaiskasvatuksen kentän vaikuttajana. Käsillä oleva tutkimus on laaja katsaus Viron lastentarhakulttuuriin eri aikakausina, kukin aikakausi ansaitsisi myös syvällisemmän perehtymisen. Ilmiönä niin ikään valta ja valtasuhteet on kiinnostava tutkimuskohde kasvatuksen kentällä.

Tutkimustyön jatkona näen nykyisissä Viron päiväkodeissa lapsilähtöisen kasvatuksen periaatteiden soveltamiseen keskittyvää tutkimustyötä. Uuden vuosituhannen lastentarha on avoinna maailman parhaalle pedagogiselle käytännölle samalla virolaista omaa kulttuuria vaalien. Historiallinen pedagoginen kokemus viitoittaa tietä lapsilähtöistä kasvatustapaa vakiinnuttavalle toimintakulttuurin kehitykselle.

Lastentarhakulttuurissa lapsilähtöisyyden merkityksen ymmärtäminen loisi mahdollisuuksia toimintakulttuurin laadun kehittämiseksi, ja sen kautta osallisuuden lisääntymiseen varhaiskasvatuksessa ja koko yhteiskunnassa.

LÄHTEET

- Aarelaid, A. 1998. Ikka kultuurile mõeldes: artiklivalik. Tallinn: Virgela.
- Adamson, J. 1931. Eesti ajalugu ühenduses üldajalooga. (III trükk). Tartu: Loodus, 13–34.
- Adamson, A. & Karjahärm, T. 2004. Eesti ajalugu gümnaasiumile. Tallinn. Argo.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–27.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallitus. (Julkaisuja 12). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, L. & Karila, K. 2009. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–27.
- Almann, S., Luuri, J., Mänd, M. & Tulvi, E. 2007. Turvaline kasvukeskkond. Tea ja Toimeta. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Almann, S. 2006. V. Üleriigiline alushariduse konverents. Teel kvaliteet lasteaija poole 29. november 2006 Tallinnas, Konverentsi teesid, 5–6.
- Alunurm, A. 2009. Püilupesa ajalugu -35. Viimsin kunta.
- Alunurm, M. 2005. Kabli küla läbi aastate. Andrus Ristok (toim). Eesti kodu uurimuse Seltsi teabekogumik 5. Pärnu, 55–65.
- Ambros, M. 1967. Lapse psühholoogiline areng. Nõukogude Õpetaja. 11.2.1967.
- Ambros, M. 1969. Lapse käitumishäired ja keskkonnatingimused. Nõukogude Kool, nr 6, 448–450.
- Andreas, T. 2003. Lasteaedade võrgu areng Tallinnas 1940–1950. Tallinna Ülikool.
- Andresen, L. 1991. Eesti rahvakooli vanem ajalugu. Tallinn, Valgus, 62–107.
- Andresen, L. 1999. Tallinna Pedagoogikaülikooli algus. TPÜ Kirjastus, 3–38.
- Annusson, J. 1919a. Õpetajaskonna ülesanded. Kasvatus 1, 3–9.
- Annusson, J. 1919b. Lasteaiad. Ajakiri Kasvatus, 2–52.
- Aret, A. 1938. Laps ja tema sõbrad. Vanemad ja lapsed. Nr 14. Tartu: Koduse Kasvatuse Instituut.
- Aret, A. 1996. Peeter Põld – eesti hariduse teenäitaja. Peeter Põld oma ajastu peeglis. Tartu Ülikooli Kirjastus, 9–41.
- Arkin, E.A. 1947. Kõned kasvatuses. RK Pedagoogiline kirjandus. Tartu, 48–145.
- Bardy, M. 1997. Lapsuuden todellisuuksia kohti – toden ja kuvitellun työstämällä. Dialogi 7 (I), 22–23.
- Bardy, M. 1998. Lapsi- ja aikuispolvinen yhteiskunta. Yhteiskuntapolitiikka 63 (I), 69–73.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 2002. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Alkuperäisteoksesta The social construction of reality (1966) suomentanut V. Raiskila. 3.painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.

- Bourdieu, P. 1997. Cultural reproduction and social reproduction. Teoksessa J. Karabel & A.H. Halsey (toim.) *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press, 487–511.
- Bourdieu, P. 2008. Visandusi eneseanalüüsiks. Tallinn: Tänapäev.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Suomenkielisen laitoksen toimittaneet M. Sabour & M. O. Salo. Joensuu: Joensuu University Press.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2001. Esi- ja algõpetuse didaktika. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Bronfenbrenner, U. 1974. Kaksi lapsuuden maailmaa: Neuvostoliitto ja Yhdysvallat. Helsinki: Tammi.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1995. Developmental Ecology through Space and Time: A Future Perspective. Teoksessa P. Moen, G. H. Jr Elder & K. Lüscher (toim.) *Examining Lives in context*. Washington D.C.: American Psychological Association, 619–647.
- Bronfenbrenner, U. 2005. *Making human beings human. Bioecological Perspectives on Human Development*. CA, Thousand Oaks: Sage
- Bruner, J. S. 1987. Problem of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. Part 1. *Soviet Education* 30 (8), 6–97.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 2001. Self-making and word-making. Teoksessa J. Brockmeier & D. Carbaugh (toim.) *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 25–37.
- Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social Research* 71(3), 691–710.
- Bruner, J. 2006. Working for children so that they can enjoy their rights. *Grossing Boundaries. Ideas and experiences in dialogue for a new culture of education of children and adults. International Conference Reggio Emilia, Italy. Italy: Tecnoprint s.n.c.-Romono di Lombardia*, 15–17.
- Bruner, J. 2012. The pursuit of the possible. *The Wonder of Learning. The Hundred Languages of Children. Reggio Children*, 10–11.
- Burke, B. 2006. Kultuuride kohtumine. Esseesid uuest kultuuriajalooost. Kirjastus Varrak. Tallinn.
- Christensen, N. & Launer, I. 1989. Leikki ja varhaiskasvatus. Alkuteoksesta *Über das Spiel der vorschulkind*. Suomentanut R. Paalanen. SN-Kirjat.
- Connelly, F.M. & Candini, D.J. 1996. Narrative inquiry. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Adelaide: Pergamon, 81–86.
- Connelly, F.M., Candinin D.J. & He, M.F. 1997. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education* 13, 665–674.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative analysis*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2006. Note on terminologies. Teoksessa Dahlberg, G. & Moss, P. (toim.). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*, Carlina Rinaldi. London and New York: Routledge, 1–22.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives. London: Palmer press.
- Eelkoolipedagoogika. 1949. V.I. Lenini nimelise Moskva Riikliku pedagoogilise Instituudi eelkoolipedagoogika kateeder. Teoksessa J. A. Florina (toim.) Eelkoolipedagoogika. Tõlkinud L. Nurkse. RK. "Pedagoogiline kirjandus" Tallinn, 41–155.
- Eesti NSV Haridusseadus. 1987. Eesti NSV Haridusministeerium: Tallinn, 24–26.
- Eesti NSV Rahvamajandus. 1987. Statistika aastaraamat. Tallinn: Eesti Raamat (1988), 342; 327.
- Elango, A. 1938. Laps ja ühiskondlikud pahed. Vanemad ja lapsed. Nr 3. (2.tr.) Tartu: Koduse Kasvatuse Instituut.
- Elango, A. 1940. 100 aastat lasteaia arengut. Eesti Kool. 4, 204–211.
- Elango, A. 1991. Ühest unustatud pedagoogist 140 aastat C.H. Niggoli sünnist. Haridus, 10, 46–48.
- Elango, A. 2001. 100 aastat lasteaia arengut. Tagasisaade. Valik publitseeritud artikleid 1928–2000. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 219–230.
- Elango, Õ. 1972. Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis 1919–1940. Eesti NSV TA Ajaloo Instituut. Tallinn: Kirjastus "Eesti Raamat", 51.
- Engeström, Y. & Rückriem, G. (toim.) 2005. Developmental work research. Expanding activity theory in practice. Berlin: Lehmanns Media. International cultural-historical human sciences 12.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin - narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 131–147.
- Euroopa Liidu põhiõiguste harta. 2010. <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/et/0003fbc4e5/Euroopa-Liidu-p%C3%B5hi%C3%B5iguste-harta.html> [25.03.2014]
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-93973.pdf?sequence=1>
- Freire, P. 1985. The Politics of Education: Culture, Power and Liberation. South Hadley, MA: Bergin, Garvey.
- Grau, E. 2008. Sõimelood. Diplomitöö. Tallinna Pedagoogiline Seminar.
- Grigoreva, H. 1969. Armastuse ja sõpruse kasvatamine eri rahvustest laste vahel. Nõukogude Kool 11, 827–830.
- Gruzdjev, P.N. 1940. Nõukokude patriotismi ja internatsionalismi kasvatamine. Nõukokude Kool 2. Tallinn: Pedagoogiline Kirjandus, 90–102.
- Haavik, Õ. 1994. Tallinna Pedagoogikakool aastail 1937–1993. Tallinn: Tallinna Pedagoogikakool.
- Haas, M. 1940a. Muljeid Poola, Saksa ja Prantsuse lasteaedadest ning päevakodudest. Eesti Kool 1, 43–53.
- Haas, M. 1940b. Tänapäeva lasteaed kasvatustegurina. Eesti Kool 4, 225–229.
- Haavik, Õ. 2008. Eesti eelkoolikasvatuse meetodika rajajad. Teoksessa V. Maansoo (toim.) Eesti pedagoogika ja kool. LVIII, Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut. Tallinn, 121–138.

- Hakkarainen, P. 1997. Päivähoitotyö kehittämisen kohteena. Kulttuuri ja oppiminen - tutkimusryhmä. Työpaperina n:o3. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. (toim.). 2014. Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus -todellisuuskokemuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Helenius, A. 2008. Kasvatus heijastaa yhteiskuntaan. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 191–201.
- Helm, H. 1938. ”Ilmatar“ 1887–1937. Tagasivaated pool sajandit kestnud haridustööle Suure-Jaanis. ”H.-S. Ilmatar“ väljaanne Suure-Jaani.
- Hietala, M. 2001. Mitä tutkia ja miten? Teoksessa S. Autio, S. Katajala-Peltomaa & V. Vuolanto (toim.) Historioitsijan arki & tutkimuksen prosessi. Tampere: Vastapaino, 21–28.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen rakentuminen. Kasvatus 27(5), 489–500.
- Hujala, E. 2004. Uuenev alusharidus. Tallinn: Ilo.
- Hujala, E. 2006. Koolieelse kasvatus kvaliteet. 5. Üleriigiline alushariduse konverents. Teel kvaliteet lasteaija poole. 29. november 2006. Konverentsi teesid 1–5.
- Hujala, E. 2007. Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. Kasvatus 1, 51–58.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Hytönen, J. 1999. Lapsekeskeine kasvatus. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Hytönen, J. 2001. Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys. Teoksessa L. Talts & M. Vikat (toim.) Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes I. Teadustööde kogumik. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 9–20.
- Hytönen, J. 2002. Lapsikeskeinen kasvatus. Erityskasvatus varhaislapsuudessa. Vantaa: WSOY.
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf (Viitattu 15.3.2013)
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus-Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Joensuun yliopisto, Savonlinnan Opettajankoulutuslaitos, 21–39.
- Jakobson, E. 2000. Rahvalauluõpetus koolis (Unipiha algkooli kogemus). Teoksessa I. Rüütel, (toim.) Pärimus pärijale. Tartu: Rahvuslik Folkloorinõukogu Eesti Kirjandusmuuseumi etnomusikoloogia osakond, 113–127.
- Juhend lasteaija kasvatajale. 1950. Lasteaija põhikiri. Eesti NSV Haridusministeeriumi toimetis. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Juhkam, L. & Kalju, A. 1958. Praktiline käsiraamat lastesõimede. Ühiselu, Tallinn.
- Juurma, S. 2001. F. Fröbeli mõju Eesti lasteadeadele. Tallinna Pedagoogiline Seminar. Diplomitöö.

- Juurma, S. 2006. FR. Fröbeli ideed Eesti lasteaedades eile, täna, homme. V. Üleriigiline alushariduse konverents. Teel kvaliteetlasteaija poole. 29. November Tallinnas, 8.
- Järva, I. 2002. Narratiiv kasvatuseduslikus uurimuses: metodoloogilised lähenemised ja probleemid.
- Järvekülg, E. 1940. Lasteaiad ja päevakodud Eestis. Nende areng ja praegune seisukord. Eesti Kool 4, 229–235.
- Kadrina Lastesõim. Kadrina lasteaed. Kadrina Lastepäevakodu "Sipsik" kroonika: 1945–1997. 1997. Tapa: Media-House.
- Kalju, A. & Juhkam, L. 1947. Praktiline käsiraamat lastesõimede. Tartu: Teaduslik Kirjandus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitosessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kampmann, M. 1913. Eesti kirjanduseloos peajooned. Eesti Kirjanduse Seltsi toimetused. G. Pihlaka kirjastus, Tallinn.
- Karila, K. 2013. Ammatilaiskoulutuspolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Helsinki: WSOY, 21–42.
- Karjalainen, A. 2013. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen reflektioprosessina sosionomikoulutuksessa. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 217–230.
- Karm, M. 2007. Eesti täiskasvanu koolitajate professionaalsuse võimalused. Tallinna Ülikool Sotsiaalteaduste dissertatsioonid 32.
- Karvonen, P. 2003. Liikumisrõõm. Tallinn: Ilo.
- Kask, K. 1973. Iisaku lasteaija lugu. Iisaku. Iisaku lasteaed.
- Kask, K. 2006. Lasteaed Kurekell vaatab tulevikku optimismiga. Meie Keskel. Iisaku: OÜ Vali Press, 4.
- Kelchtermans, G. 1994. Biographical methods in the study of teachers' professional development. Teoksessa I. Carlgren, G. Handal & S. Vaagel (toim.) Teachers' minds and actions: Research on Teachers' thinking and practice. London: Falmer Press.
- Kera, S. 2004. Põlvkondade sidususe ja lahutuse mõju indiviidi sotsiaalsuse kujunemisele. Teaduskonverentsi ettekannete kogumik VII. Tallinn: Pedagoogikaülikooli Kirjastus, 54–61.
- Kessler, S.A. 1991. Early childhood as development: Critique of the metaphor. Early Education and Development 2, 137–152.
- Kevend, L. 1939. Meie kodud ja emakeel. Tartu: Koduse Kasvatuse Instituut.
- Kiitam, A. 1998. Südamet ja mõistusega: meenutusi Tallinna Sotsiaal- ja Kodundusinstituudist. Tallinna Pedagoogikaülikool, Sotsiaaltöö osakond.
- Kinkar, F. 1996. Eesti haridusseltside ajaloo. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kinos, J. 1994. Täiskasvanu- ja lapsekeskse kasvatuse integratsioonist eelkoolieas. Aikuis- ja lapsikeskse kasvatuse integreerimine esikoolikasvatuse arengusuundadest erinevates maades – seminaari 20.4.1994 (Eesti, Itaalia, Jaapan, Rootsi, Saksa, Soome, USA). Tallinn Pedagogical University. Tallinn: Estonia.
- Kinos, J. 1996. Play, education and culture – a problematic combination. Conference Play and Culture 15.–17.4.1996, Tallinn Pedagogical University. Tallinn: Estonia.

- Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kinos, J. 1999a. The History of Kindergarten Teacher Training in Finland. Developing Management in Higher Education. Derby- Kecskemet-Turku. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kinos, J. 1999b. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 73–88.
- Kinos, J. 2001a. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 1–57.
- Kinos, J. 2001b. Opettaja oppimassa. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) Varhaiskasvatuksen historia ja tulevaisuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy, 9–51.
- Kinos, J. 2002a. Katsaus varhaiskasvatuksen muutoksiin. Teoksessa R. Korhonen & M. Neitola (toim.) Päivähoito muutoksessa. Varhaiskasvatus 90, 4–15.
- Kinos, J. 2002b. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 2, 119–132.
- Kinos, J. 2006. Pedagoogika rehabiliteerimine ehk kasvatus ja õpetuse kaotatud positsiooni ja väärtuse taastamine. Tallinna Pedagoogiline Seminar. Rahvusvaheline alushariduse konverents 12.10.2006. 70 aastat lasteaednike koolitust Tallinna Pedagoogilises Seminaaris. Lasteaiaõpetaja roll: traditsioonid, uuendused, suundumused.
- Kinos, J. & Pukk, M. 2010. Lapsest lähtuv kasvatus. Tallinn: Tea Kirjastus.
- Kinos, J., Pukk, M., Kinos, S. & Selinummi, A-K. 2011. Seminar "Lapsest lähtuv kasvatus" Eesti koolieelsete lasteasutuste õpetajatele ja juhtidele. 9.5–11.5.2011, Tallinn, Rakvere, Tartu & Pärnu. Viron opetusministeriö ja Viron lastentarhanopettajaliitto.
- Kinos, J., Pukk, M. & Robertson, L. 2014. Lapsest lähtuv kasvatus eeldab demokraatlikku tegevuskultuuri. Lisaleht: Laps, õpetaja ja keskkond, 2. Postimees.
- Kirss, O. 2007. Juhan Kunder Rakveres. Ärkamisaegse koolimehe künnivagudel. Teoksessa Ütt, H. (toim.) Ärkamisaegse koolimehe künnivagudel. Juhan Kunderi Selts. Rakvere: VR Kirjastus, 7–25.
- Kivi, L. 1987. Kuueaastaselt koolilapseks. Väikemees läheb kooli. Teoksessa V. Eksta. (toim.) Koolireformi esimesed sammud. Perioodika. Tallinn, 8–14.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Vertailevan korkeakoulututkimuksen metodologisia haasteita. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B:13. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kogerman, P. 1940. Lasteaedadele nende 100 aasta juubeliks. Eesti Kool 4, 203–204.
- Kommunistliku morali kasvatamine koolieelses eas. 1963. Tallinn. ENSV Haridusministeerium, 84.
- Kontinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin. Profiisoiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Koodi, A. (toim.) 2001. Audru lasteaed läbi aastakümnete 1971–2001. Pärnu: Oü Hansaprint.
- Kook, L. 1969. Veel käitumishäiretest. Nõukokude Kool 7, 522–524.
- Kook, L. 1972. Passiivne laps. Nõukokude Kool 3, 251–254.
- Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm ja juhend. 1968. Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn: Kirjastus "Valgus".
- Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm ja juhendid. 1974. Eesti NSV Haridusministeerium. 2. ümbertöötatud trükk. Tallinn: Kirjastus "Valgus".

- Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm ja juhendid. 1979. Eesti NSV Haridusministeerium 3.trükk. Tallinn: Kirjastus "Valgus".
- Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm. 1987. ENSV Haridusministeerium. Tallinn: "Valgus".
- Koolieelse lasteasutuse seadus. 1999. Riigi Teataja I. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1048191> (12.12.2006)
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. 2008. Riigi Teataja I. <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917> (26.06.2014)
- Koort, A. 1940. Fröbeli pedagoogika põhimõtted ja nende maailmavaatelised eeldused. Kasvatus 5, 193–205.
- Krupskaja, N.K. 1957. Izbrannõe pedagogitseskie proizvedenija. Moskova: Krastsnõi proletari.
- Kukk, T. 1987. Rahvamängude kasutamine koolieelsete lasteasutuste õppe-kasvatustöös. Tallinn: E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut. Pedagoogika teaduskond. Koolieelse kasvatus kateeder.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuurme, T. 1991. Reformpedagoogika suunaviit. Haridus 4, 11–12, 27.
- Kuurme, T. 1996. Võrdlevalt Steiner-ja Freinetpedagoogikast? Haridus 2, 28–31.
- Kuurme, T. 2003. Kasvatuse võim ja võimekus. Valitud esseed kasvatuses. Kultuuri hälviklapp. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Kuusing, L. 2007. Lapsest lähtuv õpetus lasteaiatöötajate refleksioonis. [Lõputöö]. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Seminar.
- Käis, J. 1924. Üldõpetus algkoolis. Kasvatus 8, 238–241.
- Käis, J. 1935. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Võru: Võru Seminar.
- Käis, J. 1938. Kooliuuendusnurk. Kooliuuendustöö isiksuse kujundamise ja sotsiaalse kasvatus teenistuses. Kasvatus 1, Eesti õpetajate liidu kasvatuseduslik ajakiri, 39–45.
- Käis, J. 1996. Kooliraamat. Tartu: Ilmamaa.
- Käskkirjad ja Juhendid 1963/3. Tallinn: ENSV Haridusministeerium.
- Köhler, E. 1939. Aktiivsuspedagoogika. Kasvatus ja kool. Teoksessa J. Käis (toim.) Kasvatuseduslik taamatuvara 1. K.K.– Ü. Tallinn: "Töökool", 5–91.
- Kõiva, H. 1939. Tartu teated. Postimees, 12.02.1939, nr. 42, lk. 8.
- Kõivuägi, J. 1940. Suviste lasteadeade võrk peaks laienema. Eesti Kool 5, 288–290.
- Laanemäe, A. 2003. Kultuurilugu. Tallinn: Ilo.
- Laanemäe, A. 2007. Kulturoloogia. Tallinn: Ilo.
- Laar, M. 2010. 101 Eesti ajaloo sündmust. Tallinn: Kirjastus Varrak.
- Laar, M., Vahre, L. & Valk, H. 1989. Kodu lugu I–II. Tallinn: Loomingu Raamatukogu.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Laherand, M.-L. 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lahikainen, A.R., Punamäki, R.-L. & Tamminen, T. 2008. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY.
- Lasten päivähoito Neuvostoliitossa. 1975. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Lastesõimed ja lasteaiad kolhoosides ja sovhoosides. 1950. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Launer, I. 1969. Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit. Volk und Wissen. Berlin: Volkseigener Verlag.
- Lauristin, M. 2005. Eesti identiteet ja Läti läbimurre. 12.märts. Eesti Päevaleht, 3.

- Leht, V. 1979. Töö tähendus lapse arengus. *Õpetajate Leht* 11.3. 1979, 4.
- Lender, E. 2010. *Minu lastele*. Eesti Päevaleht. Tallinn: Akadeemia.
- Leppiman, A. 1996. Sotsiaalse sugupoole kujundamisest eelkoolieas Eesti ja Soome võrdlusandmete taustal. Sotsiaalteaduskond. Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Liimets, A. 1999. Refleksioon õpitegevuse stiilist kasvatusteadusliku kategooriana. Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised. *Humaniora A* 15. Tallinn: TPÜ.
- Lindmaa, P. 2007. Järvakandi lasteaiakultuuri arengulugu. Tallinna Pedagoogiline Seminar. Alushariduse ja täiendõppe osakond. Tallinn.
- Linna, H. 2010. Mielikuvituksen ja yhteisöllisyyden kasvattaminen äidinkielessä. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, 142–146.
- Lipponen, L., Karila, K., Estola, E., Hännikäinen, M., Munter, H., Puroila, A-M., Raittila, R. & Rutanen, N. 2013. Kokoava yhteenveto. Teoksessa. K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 176–179.
- Loddes, A. 2005. FR.W.A. Fröbel- koolieelse kasvatuse teoreetik ja pedagoog (F.W.A. FRÖBEL - theoretician of pre-school education and pedagogue). Bakalaurusetöö. Tallinna Ülikooli eelkoolipedagoogika õppetool.
- Madise, I. 1992. Maria Montessori. Teoksessa T. Tulva (toim.) *Kasvatusteaduste alused II*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Tallinn, 46–67.
- Makarenko, A. 1947. Raamat lapsevanematele. RK Tartu: Teaduslik kirjandus.
- Malaguzzi, L. 1993. From an education based on relationships. *Young children* 49 (1), 9–12.
- Martin, A. 1938. Laste majanduslik kasvatus. Vanemad ja lapsed 11. Tartu: Koduse Kasvatuse Instituut.
- Maser, M. 1995. Kuidas algas "Hea Algas" -Hea Algas 1, 6–8.
- Maser, M. 1997. Hea Algas toetab lapse arengut -Hea Algas 3, 3.
- Merusk, M. 2005. Palamuse kultuurilugu ja Oskar Lutsu looming – lapse kasvukeskkonna kujundajad. Diplomitöö. Tallinna Pedagoogiline Seminari alushariduse ja täiendõppe osakond.
- Metsandi, M. 2007. Montessori pedagoogika kasutamine laste lugemis- ja arvutamisoskuste kujundamisel. Tallinna Ülikool. Magistritöö Kasvatusteaduste teaduskond. Eelkoolipedagoogika õppetool.
- Minu koduküla Rõngu vallas. 2005. Töövihik. Rõngu: Rõngu Vallavalitsus.
- Muhel, I. & Talu, S. (toim.) 1991. *Lasteaed perele lähemale: Pärnu linna lasteaedade töökogemusi*. Eesti Õppekirjanduse Keskus, Eesti Hariduse Arenduskeskus. Tallinn: Eesti Õppekirjanduse Keskus. Trükkal.
- Mäelo, H. 1957. Sammu edasi. Eesti naine läbi aegade. Eesti Kirjanike Kooperatiiv. Lund.
- Nieminen, J. 1995. Kasvatuse, eriti nuorisotyön historian tutkimusotteista. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuse tutkimuksen lähtökohdista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B:13, 211–226.
- Niggol, C.H. 1918. Tegelik kasvatus enne kooli ja koolis. Kirjastus-Ühistu Maa, Tallinn.
- Niggol, C. H. 1921. Töökool ja õppekool. Kuidas võib meie noorsoo kasvatuse ja õpetuse tagajärgi rahuldavaks muuta? Kasvatusteaduslik kirjakogu 8. Tallinn: Tallinna Eesti Kirjanduse Ühistu.
- Niggol, C. H. 1921. Kasvatuse radadel. II jagu. Tallinn: Eesti Kirjastuse Ühistu.
- Niggol, C. H. 1924. Kasvatuse radadel. Tallinna Eesti Kirjastuse Ühistu kirjastus.

- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagoogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuse teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 58–85.
- Nugin, K. 2008. Laste arengu hindamise põhimõtetest. Teoksessa E. Kikas (toim.) Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Tartu: TÜ Kirjastus, 141–143.
- Oissar, E. 1939. Projektmeetod. Eesti Kool 8, 176.
- Oissar, E. 1940. Friedrich Fröbel otsijana ja võitlejana. Eesti Kool 4, 211–217.
- Orgusaar, U. 2011. Lapsest lähtuva kasvatuse olemus ja tähtsus lapsele eesti kasvatusteadlaste ja lasteaiatõpetajate nägemustes. Lõputöö. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Seminar.
- Orn, J. 1998. Meie kasvatustegelikkuse väärtustest. Teoksessa T. Kuurme & M.L. Laherand (toim.) Õpetaja ja õpilane kasvatustegelikkuses. 9. Humaniora. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised, 9–43.
- Pajupuu, H. 1996. Võõras kultuuris kohtad iseennast. Elav teadus 1, 25–30.
- Peterson, T. & Eimre, R. 2012. Rootsi eelkool-õhuke õppekava, aga sügav sisu. Õpetajate Leht. 19.8.2012, 13.
- Peterson, T., Suur, S. & Õun, T. 2010. Väärtused lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuses. Teoksessa M. Veisson (toim.) Väärtused koolieelses eas. Väärtuskasvatus lasteaias. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 87–105.
- Piirma, A. 1961. Töökasvatus lasteaias. Tallinn: ENSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut.
- Piirsoo, L. 2005. Ülevaade Suure-Jaani valla lasteasutuste ajaloost 20. sajandi algusest kuni tänapäevani. Tallinna Pedagoogiline Seminar. Diplomitöö.
- Ploompuu-Van Nest, Ö. 1938. Eeskuju ja kasvatus. Vanemad ja lapsed. Nr 5. Brošüür. Tartu: Koduse Kasvatuse Instituut.
- Polkinghorne, D. 1988. Narrative knowing and the human sciences. Albany (NY): State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 5–23.
- Poom, M. 2005. Kuusiku Lasteaed muutuv as ühiskonnas aastail 1954–2004. Diplomitöö. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Seminari alushariduse ja täiendõppe osakond.
- Port, J. 1938. Ajakohase õpetajate ettevalmistamise vajalikke eeltingimusi. Eesti Kool 3, 151–156.
- Pukk, M. 2000. Koolieelikute elukeskkond lasteasutuses: Reggio-Emilia meetodi rakendamine Eestis. Magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikooli sotsiaalteaduskond.
- Pukk, M. 2004. Alusharidus muutuv as. Teoksessa M. Tuulik (toim.) Teaduskonverentsi ettekannate kogumik VII. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, 73–77.
- Pukk, M. 2005. Eesti lasteaiakultuur ja selle tulevikuperspektiiv. Sada aastat rahvuslikku lasteaeda Eestis. Konverentsi ettekanded. Tartu.
- Pukk, M. 2006. Lapsepõlv, lasteaiakultuur ja lapsest lähtuv kasvatus. Teoksessa T. Tulva (toim.) Lapse heaolu Eestis: Riskid ja valikud. Tallinna Ülikool, Lastekaitse Liit, 116–128.
- Pukk, M. 2012. Haridusel on kultuuriline ülesanne. Teoksessa M. Kauber (toim.) Toimetulukuuskused kogu eluks 2- artikleid ja uurimusi sotsiaaltöö eriala õppejõududelt ja üliõpilastelt. TLÜ, Pedagoogilise Seminari publikatsioonid 7. Tallinna Ülikooli Pedagoogiline Seminar, Tallinn, 33–41.
- Pukk, M. & Alunurm, A. 2014. Reggio Emilia pedagoogika ehk lapse sada keelt. Teoksessa H. Tammiste (toim.) Tarkus tuleb tasapisi. Valik aktiivõppe strateegiaid lasteaias ja koolis. AS Ateks, Tartu, 172–191.

- Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 204–220.
- Pärl, A. 1935. Ella Treffner. Laste mäng ja töö. Eesti Kool, nr.7, 322–324.
- Päts, K. 1938. Meie rahvas, meie riik in kindlal alusel. Rühoidja K. Pätsi kõne üleriigilisel koolijuhatajate kokkutulekul 19. detsembril 1937. Eesti Kool. Haridusministeeriumi Pedagoogiline ajakiri 1, 1–5.
- Pöld, P. 1927. Pesatlozzi Elavad sõnad. Eesti Kirjanduse Seltsi Kirjastus Pöld, P. 1927. Rahvusliku kasvatus abinõud perekonnas ja seltskonnas. Kasvatus 4, 145–149.
- Pöld, P. 1929. Emast kui suurest kultuuriloojast. Seitsmes üleriigiline emadepäev 20.mai 1929, Tartu 1929, Valitud tööd II, lk.
- Pöld, P. 2006. Lasteaia tähtsusest. Teoksessa T. Tender (toim.) Lastes tuntakse meid. Emast kui suurest kultuuriloojast. Tartu: OÜ Greif trükikoda, 65–69.
- Raud, L. 1940. Friedrich Fröbel ja Maria Montessori. Võrdlevaid jooni. Eesti Kool 4, 217–225.
- Raudsik, L. 1975. Lulumänge mudilastele: Tallinn, Eesti Raamat.
- Rausmaa, H. 2013. ”Kyllä kulttuurin nimissä voi harrastella aika paljon”- Suomen ja Viron poliittiset suhteet keväästä 1988 diplomaattisuhteiden solmimiseen elokuussa 1991”. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Rehema, V. 1990. Koduse Kasvatuse Instituut 1936–1940. Haridus, nr.8, 43–45.
- Reinap, L. 1987. Metoodikakabinet koolieelses lasteasuauses. Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn.
- Reinap, L. 1992. Planeerimisest lasteaia. Eesti õppekirjanduse keskus. Tallinn 1992.
- Rommel, A. 1938. Kuidas kasvatada lastes ilutunnet? Vanemad ja lapsed. Nr 13. Brošüür. Tartu: Koduse Kasvatuse Instituut.
- Repo, E. & Huttunen, M. 2013. Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Riessman, C. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rinaldi, C. 1995. The emergent curriculum and social constructivism. Teoksessa C. Edwards & L. Gandini & G. Forman (toim.) The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 101–111.
- Rinaldi, C. 2006. Creativity as a quality of thought. Teoksessa G. Dahlberg & P. Moss (toim.) In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning, Carlina Rinaldi. London and New York: Routledge, 111–120.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:135. Turku.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Ruus, V. 2005. Õpetaja positsioonivalikud ja lahingud. Haridus 1, 14–18.
- Ruus, V. 2009. Loova inimese poole. Haridus 1–2, 6–9.
- Ruus, V-R., Veisson, M., Sarv, E-S., Leino, M. & Lukk, K. 2005. Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek. Teoksessa I. Kraav, U. Kala & T. Pedastsaar (toim.) Haridus muutuste ja traditsioonide keerises. Tartu: Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, J. Käisi Selts, 109–120.
- Roomere, A. 1981. Laule, mängu ja tantse 5-aastastele lastele. Valgus. Tallinn: Kommunist.

- Ross, L., Õun, T. & Tuul, M. 2013. Lapsest lähtumine üldõpetuse alusena. Teoksessa K. Nugin (toim.) Üldõpetuse rakendamine lasteaias. Tallinn: ATEX. 11–12.
- Rüütel, I. 1999. Laps ja folkloor. Teoksessa M. Vikat (toim). Raamatu pealkiri puudu. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 7–12.
- Rüütel, I. 2000. Saateks. Teoksessa I. Rüütel (toim.) Pärimus pärijale. Tartu: Rahvuslik Folkloorinõukogu Eesti Kirjandusmuuseumi etnomuusikoloogia osakond, 3–7.
- Saar, A. 1995. Koolieelsest kasvatusajaloost Saksamaal. Tallinn: Haridustöötajate koolituskeskus, 4–24.
- Saar, A. & Hakkarainen, P. (toim.) 1998. Play in cultural contexts. Acta universitatis scientiarum socialium et artis educandi Tallinnensis. A 12. Humaniora. Tallinn University of Social and Educational Sciences.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvli/L5_6.html (Viitattu 13.5.2014)
- Saarits, Ü. 2002. Erinevad põlvkonnad kasvatajana. Teoksessa L. Tals & I. Männamaa (toim.) Lapsepõlve paradoksid: reaalsus ja tulevikusuundumused. Balti- ja Põhjamaade konverentsi ettekanded 2002 aastal Tallinnas. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus, 29–33.
- Sarv, E. 1990. Alternatiivharidus ja Steiner-pedagoogika kursused. Haridus, 19–21.
- Sarv, E. 2008. Õpetaja ja kool õpilase arengu toetaja. Õpetaja enesest ja koolist. Tallinna Ülikooli kirjastus, Tallinn: OÜ Vali Press, 1–29.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvostuksen äärellä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. 2008. Kääntänyt R. Härginen ym. Teoksessa M. Veisson (toim.) Laste arengu mõistmine. TLÜ Kirjastus, 8–9.
- Strandell, H. 1995. Päiväkotit lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Szanton, E.S. 1998. Step by step "Hea Algu" programm lastele ja peredele 0–3 aastani. Imikute ja väikelaste jaoks lapsekesksete programmide loomine. Avatud Ühiskonna Instituut.
- Taar, A. 2007. Iisaku lasteaiakultuur. Tallinna Pedagoogiline Seminar, Alushariduse ja täiendõppe osakond. Diplomitöö.
- Tallinna Linnavalitsuse tegevuse ülevaade. 1928. Tallinn: 97.
- Talts, L. 1994. Eesti ja Põhjamaade laste väärtushinnangud. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli, 4–5.
- Talts, L. & Tilk, M. 1997. Kodu ja Laps. Tallinn: Maalehe Raamat.
- Talve, I. 2004. Eesti kultuurilugu. Keskaja algusest Eesti iseseisvuseni. Tartu: Kirjastus Ilmamaa.
- Tammik, R. 2003. Sinust mu Hulja! Läbi sajandite tänapäeva. AS Rrükk Ringi 1 Pärnu.
- Tannberg, T., Mäesalu, A., Lukas, T., Laur, M. & Pajur, A. 2001. Eesti ajalugu. (4., parand.tr.). Tallinn: Avita.
- Tartu Lasteaia Selts 1905–1935. 1935. Tartu: Tartu Lasteaia Seltsi Kirjastus.
- Teder, E., Hakkermann, H. & L. Pung. 1999. Minu koduküla Rõngu vallas. (Kotikyläni Rõngun kunnassa.) Valguta.
- Telman, J. (toim.) 1950. Lastesõimed ja lasteaiad kolhoosides ja sovhoosides. Eesti Riiklik Kirjastus. Tallinn.
- Terri, M. 1953. Vanemate auroriteet laste kasvatamisel. Eesti NSV poliitiliste ja teaduslaste teadmiste levitamise ühing. Nr.18 (154). Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.

- Tiko, A. 2006. Lapsepõlvekogemus kui ajaloolis-kultuuriline fenomen ja minakontseptsiooni nurgakivi. Teoksessa T. Tulva (toim.) Lapse heaolu Eestis: Riskid ja valikus. Tallinn: Lastekaitse Liit, Tallinna Ülikool, 129–139.
- Tiko, A. 2006. Klassikalisi artikleid Vene arengupsühholoogiast. AS Kirjastus Ilo.
- Tiko, A. 2006. Lapse arengust ja selle jälgimisest. Teoksessa A. Tiko & S. Almann (toim.) Arenguestlused lasteaias. Tallinn: Ilo, 57–60.
- Tilk, M. 1990. Eesti rahvapädagoogika ja steinerpädagoogika kokkupuutepunkte. Haridus 8, 11–14.
- Tilk, M. 2004. Kasvatus eri kultuurides II. AS Trükk. Pärnu.
- Tilk, M. 2006. Kasvatus eri kultuurides I. Tallinn.
- Tilk, M. 2008. Narratiiv muinasaja kasvatuses. Haridus 11–12, 23–29.
- Torm, M. 1990. Friedrich Fröbeli ideede levik Eestis. Haridus 3, 60–63.
- Torm, M. 1995. Tartu-rahvusliku lasteaias häll. Haridus 3, 69–72.
- Torm, M. 1998. Lasteaednike koolitus kuni 1940 aastani ja selle mõju koolieelse kasvatuses arengule Eestis. Magistritöö. Tallinna Pädagoogikaülikooli kasvatuseduste teaduskonna koolipädagoogika osakond.
- Torm, M. 2000. Mõnda Tallinna lasteaegade ajaloost. Haridus 1, 56–58.
- Torm, M. 2002. Koolieelne kasvatus. Preschool education. Teoksessa A. Raukas (toim.) Eesti Entsüklopeedia, 11. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus, 464–466.
- Torm, M. 2005. Rahvusliku lasteaias kujunemine Eestis. Sada aastat rahvuslikku lasteaeda Eestis. Konverentsi ettekanded. Tartu.
- Torm, M. 2005. Tallinna Linna Haridusosakonna tegevusest 1918–1940. Teoksessa V. Maanso (toim.) Eesti Pädagoogika ja kool LVII. Tallinn: Ühiskondlik Pädagoogika Uurimise Instituut, 193–204.
- Torm, M. 2011. 170 Years on Development in Estonia Preschool Institutions: Historical Trends in Preschool Education. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P. K. Smith, M. Waniganayake & E. Kikas (toim.). Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Global Perspectives in Early Childhood Education. Frankfurt am Main: Peter Lang, 66–81.
- Treffner, E. 1935. Laste mäng ja töö. Kodukolle 3.
- Trotsuk, I.B. 2005. Narrativ kak mezdistisiplinarnõi metoditseskij konstrukt v sovrenennõh sotsialnõh naukah. Vestnik RUDN 6–7, 56–74.
- Tulva, T. 1985. Koolieelse kasvatuses küsimusi. Tallinn: Tallinna Pädagoogiline Instituut.
- Tulva, T. 1989. Rahvamängudest ja rahvapärastest mänguasjadest. – Mäng koolivalmidust kujundava faktorina. Tallinn: E. Vilde nim. Tallinna Pädagoogiline Instituut.
- Tulva, T. 1990. Friedrich Fröbel lasteaiapädagoogika teerajaja. Haridus 6, 34–37.
- Tulva, T. 1992. Koolieelne kasvatus uuenduskursil. Haridus 7/8, 64–67.
- Tulva, T. 1992. Eestis kultuuri lastentarhassa. Tallinn: Tallinna Pädagoogiline Instituut.
- Tulva, T. 2010. Ajapeegel. Kõik on seotud kõigega. MTÜ Eesti Lastekaitse Liit. Tallinn.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuul, M., Ugaste, A. & Mikser, R. 2011. Teachers' perceptions of the curricula of the Soviet and post-Soviet eras: A case study of Estonian pre-school teachers.
- Tuulik, M. 2002. Eetika ja moraal. Kõik algab meist. Tallinn: Kirjastus ILO.
- Tuulik, M. 2001. Kasvatusõpetus. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalitatsioonikeskus.
- Tuulik, M. 2004. Peeter Põld traditsioonide hoidja ja uuendaja. Teaduskonverentside ettekannete kogumik VII. Tallinn: Pädagoogikaülikooli Kirjastus.

- Tuulik, M. 2006. Kõlbeline kasvatus: Põltsamaa: OÜ Vali Press.
- Tuulik, M. 2007. Peeter Põld. Põltsamaa: OÜ Vali Press.
- Tuulik, M. 2010. Kasvatuse klassika. Tallinn: Vali Press.
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tääts, L. 1991. Teoksessa I. Muhel & S. Talu (toim). Lasteaed perele lähemale: Pärnu linna lasteaedade töökogemusi. Eesti Õppekirjanduse Keskus, Eesti Harihuse Arenduskeskus. Tallinn: Trükkal, 15–21.
- Ugaste, A. 2005a. The Childs play world at home and the mothers' role in the play. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 259. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ugaste, A. 2005b. Laps ja mäng. Teoksessa L. Kivi & H. Sarapuu (toim.) Laps ja lasteaed: lasteaiäõpetaja käsiraamat: Tartu, ATEX, 155–171.
- Unt, I. 2000. Individualiseerimine lapsekeskse kasvatus aspektina. Teoksessa M. Vikat (toim.) Lapsekeskne kasvatus haridusreformis. Konverentsi ettekanded. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 10–19.
- Unt, I. 2005. Andekas laps. Tallinn: Koolibri.
- Vahtre, S. 1994. Eesti ajalugu. Kronoloogia. Tallinn.
- Vahtre, L., Laar, M. & Valk, H. 1989. Kodulugu I-II. Loomingu raamatukogu 40/41, 42/43.
- Valdma, E. 1940. Lasteaia 100 aastat. Eesti Kool, 227.
- Valsiner, J. & Leung, M-C. 1991. Cultural Transmission as a Co-constructive Internalization Process: Novel (Re) Construction of Constraint Systems by the Developing Mind. Paper presented on the Symposium The Socio – Historical Context of Development, XI Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Minneapolis, Mn.
- Valsiner, J. 1997. Culture and the development of children's action: A theory of human development. (2nd ed.) New York: John Wiley & Sons.
- Vasama, J. 2003. Lapsen kansallinen identiteetti Virossa. Virolaislapsen kansallinen identiteetti, sen kehittyminen ja yhteys minäkuvaan. Turku: Turun Yliopisto.
- Vassiljev, M. 2006. 35 aastat lasteaiä õpetajate koolitust Lääne-Virumaal. Rakvere: TLÜ Rakvere Kolledz.
- Veisson, M. 2008. Alusharidus ja koolieelse lasteasutuse õpetajate koolitus Tallinna Ülikoolis 40 aasta jooksul. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Veisson, M. & Suur, S. 2011. Estonian Preschool Teachers' Vision about Cooperation with Parents. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P. K. Smith, M. Waniganayake, & E. Kikas (toim). Baltische Studien zur Rrziehung-und Sozialwissenschaft. Clobal Perspectives in Early choldhood Education. Frankfurt am Main: Peter Lang, 367–382.
- Veisson, M. & Veispak, A. 2005. Lapse arengu ning õppimisteooriad. Teoksessa L. Kivi & H. Sarapuu (toim.) Laps ja lasteaed: Lasteaiäõpetaja käsiraamat. Tartu: Atlex AS, 10–45.
- Vienola, V. 2003. Keskkonnakasvatus lasteaias. Tallinn: Ilo.

- Vikat, M. 1974. Muusikaliste võimete kujundamise mõningaid aspekte lasteaias. Nõukokude Kool 10, 959–861.
- Vikat, M. 1975. Laulmise töö diferentseerimise võimalusi lasteaias vanemas rühmas. Nõukokude Kool, nr.7, 606–610.
- Vikat, M. 1999. Folkloori osa lapse arengus. Teoksessa M. Vikat (toim.) Laps ja folkloor. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus, 9–13.
- Viljanen, E. 1979. Kasvatustiede. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vool, K. 1940. Kooliõue ja mänguväljaku korrastamine. Eesti Kool 5, 203–205.
- Vygotsky, L.S. 1978a. The Collected Works (Kootut teokset) R.W. Rieber & A.S. Carton (toim.) Vol.1. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. 1978b. Internalization of higher psychological function. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman (toim.) Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Vygotsky, L. S. 1978c. Mind in Society: The psychology of higher mental functions. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 2003. Psihologia razvitia rebionka (Psychology of child development) Moscow: EKSMO.
- Vygotsky, L.S. 2004. Mõslenije i rets. Psihologitseskie osnovõ obutsenija nerodnomu jazõku. Moskva-Voronez: Rossiiskaja Akademija Obrazovanija Moskovskii Psihologo-Sotsialnoi Institut.
- Võgotski, L.S. 2006. Seitsmeaastase kriis. Klassikalisi artikleid Vene arengupsühholoogiast (toim.) Anne Tiko Kirjastus Ilo.
- Välimäki, A-L. 1998. Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muutoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto, Oulu Acta Univ. Oulu. E 31.
- Väljataga, S. 1987. (toim.) Abimaterjale lastekirjanduse kursuse omandamiseks: bibliograafiline lasteluule soovitusnimestik koolieelikutele. Tallinna Pedagoogiline Instituut. Kärdla: Haapsalu trükikoja Kärdla filiaal.
- Wenzel, K. 1923. Ohtlikud teooriad lasteadeadele. Nõukokude Kool. 1941. Tallinn: Pedagoogiline Kirjandus.
- West, M. 1940. Õpetaja psühholoogiast. Eesti Kool 1, 63–65.
- Von Wright, J. 1994. Oppimisen, tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 2. N:05, ss.9–12.
- ÜRO Lapse Õiguste Konventsioon. 1989. <http://www.unicef.ee/page/23> [23.03.2013].
- Ütt, H. 2007. Ärkamisaege koolimehe künnivagudel. 155 aastat Juhan Kunderi sünnist ja 15 aastat Juhan Kunderi Seltsi. VK Kirjastus, 6.

Muistelmad

- Volk kirjallinen aineisto, 1999
- Reinujaan kirjallinen aineisto, 2007
- Nimettömät muistelmad
- Lehtla kirjallinen aineisto, 2008
- Grau kirjallinen aineisto, 2005
- Almet kirjallinen aineisto, 2006
- Oro kirjallinen aineisto, 2005
- Hiielaid kirjallinen aineisto, 2006
- Malahhov kirjallinen aineisto, 2006
- Annuk kirjallinen aineisto, 2006

Kütt kirjallinen aineisto, 2006

Arkistoainesto. (Arhiivi materjalide loetelu.)
PAMA.f 394, n 1, s38, 8

LIITTEET

Liite 1. Aineiston kerääminen ja järjestäminen.

1. Turun yliopiston kirjasto. Teoriaa käsittelevä kirjallisuus.
2. Tutkimusaineiston kansiot. Teoria, toteutus.
3. Kasvatustieteellisen kirjallisuuden kerääminen empiiristä käsittelyä varten. 4 ajanjaksoa.
4. Kansioden laatiminen, joihin on kerätty monistettu lehdistä, opetusohjelmista, internetaineistosta tulostettu aineisto.
5. Ulkomailla julkaistujen tekstien kääntäminen. Käännösten järjestäminen.
6. Tekstin syöttäminen tietokoneeseen.
7. Tekstin kirjoittaminen, mukana välihuomautuksina kysymyksiä, ajatuksia, merkitty kirjainyhdistelmällä OM.
8. Haastattelujen järjestäminen.
9. Haastattelunauhojen purkaminen koneelle. Alushariduse refleksioonid I. 239 sivua. Alushariduse refleksioonid II. 239 sivua.
10. Haastatteltujen valokuvien järjestäminen tietokoneella ja kansiossa.
11. Haastattelujen analysointi aihepiireittäin.
12. Tekstin jako lukuihin.
13. Kasvatustieteellisen kirjallisuuden ja haastattelujen väliin vuoropuhelun luominen.
14. Tekstikansioden kokoaminen.
 - Viron historia ja kulttuuri. 2009
 - Käännökset I Väitöskirjassa käytetyt artikkelit (5 kpl.)
 - Käännökset II Väitöskirjassa käytetyt artikkelit
 - Käännökset III Väitöskirjassa käytetyt Jarmo Kinoksen artikkelit
 - Väitöskirjan rakenne, teoria ja metodiikka
 - Ulkomaiset tietolähteet I Maailma
 - Ulkomaiset tietolähteet. Suomi.
 - Kansallisen heräämisen aika (1819-1880), venäläistäminen (1880-1918), itsenäisyysaika (1919-1939).
 - Neuvosto-Viron aikakausi (1939-1991), Uudelleen itsenäistymisen aika (1991-2008)

- Esitelmät, artikkelit. Kerätty aineisto: omat ja muut.
- Narratiivi.
- Kasvatustieteellisen kirjallisuuden analyysi.
- Elämäntarinoita käsittelevien haastattelujen analyysi.
- Tähtitapahtumat ja henkilöt. Väitöskirjan yhteenveto ja tulokset.

Liite 2. Esimerkki haastattelusta (nauhoitettu 6.10.2005)

Ilmen Laanekivi

Tallinnan Muumipere-lastentarhan lastentarhanopettaja

MP: *Ilme, voisitteko kertoa ensin lapsuudestanne...*

IL: Lapsuus, äitini ja isäni olivat työläisinä Balti Manufaktuuri –tekstiilitehtaalla. Asuimme eri paikoissa, kesäisin usein isoäidin luona. Siitä on jäänyt mukavia muistoja. Äiti ja isä olivat kolmivuorotyössä, sen takia olin paljon yksin. Äiti oli iltapäivällä töissä. Lapsuus oli mukava aika. Mutta kun perheeseen syntyi vielä kaksi veljeä, isä alkoi käydä vieraisissa. Perheeseen syntyi ristiriitoja ja äiti päätti erota. Me muuttivat maalta kaupunkiin, ensin toinen ja sitten toinen ja ryhtyivät työhön Balti Manufaktuuriin. Oli paljon venäläisiä lapsia. Lasten kesken oli tappeluita. Ja muistan lapsuudestani yhden asian, se palautuu aina välillä mieleen. Eräs minua suurempi venäläinen tyttö sanoi minulle, että avaapa suusi ja minä, tyhmä, tein kuten sanottu, ajattelin, että saanpa hyvän karkin, mutta hän sylkäisi suuhuni. Meillä ei ollut lasten kesken mitenkään hyviä suhteita. Muutimme työläisten talosta pois, Rahu-nimisen elokuvateatterin lähelle, jossa oli yhteinen keittiö. Siellä asuimme muutaman vuoden. Äidillä oli onnea ja me saimme Pelgurandin kaupunginosaan kolmen huoneen asunnon. Silloin aloitin pikkuhiljaa opinnot kasvatustieteellisessä opistossa. Hoidin veljiä. Joskus laitoimme veljet bussiin ja veljet lähtivät yksin lastentarhaan.

MP: *Millaista lastentarhaa veljet kävivät?*

IL: Se oli Pelgurandin kaupunginosassa. Minun mielestäni on siellä tällä hetkellä Montessori-lastentarha. Tiedättekö, voin ylpeänä todeta, että aloitin työskentelyn 13-vuotiaana. Epävirallisesti tosin. Johtaja sanoi minulle, että mitäpä sinä, tyttö, siellä kotona olet, tule lastentarhaan. Ja minä aloin käydä siellä. Oli tietenkin se ruokatäti. Työ oli tuttu. Aina kun äidillä oli tarvetta, hoidin veljiä. Pidin työstä, se ei haitannut, että piti pestä kakkapeppuja, ruokkia heitä – pidin siitä. Kun suoritin peruskoulun, sain suosituksen jatkaa opintoja kasvatustieteellisessä opistossa. En tiennyt, menisinkö sinne... Ja joskus lauantaisin kävimme lämmintä leipää hakemassa ja ajattelin ryhtyä leipuriksi. Hyviä tuoksua oli. Minä ryhdyin sokerileipuriksi. Sain suosituksen. Oli musiikkitestit. Oli perustettu ensimmäisen kerran lastenseimin kasvatuskurssi. Ennen sitä olivat sairaanhoitajat. Oli paljon lääketiedettä, latinaa, kävimme sairaaloissa. Me olisimme halunneet... meillä oli paljon energiaa, tein paljon töitä. Tulin töihin lastenseimeen. Minuun kohdistettiin isoja odotuksia. Olin ensimmäinen opistokoulutuksen saanut kasvattaja. Aloin valmistaa nukketarvikkeita, kauniita opetusvälineitä ja nukkenurkkauksia. Lapsia oli hyvin paljon. Nuoremmissa ryhmässä oli vakituinen henkilökunta, joka työskenteli siellä ja minä tulin vanhempaan ryhmään. Lapsia oli meillä 27. Nimilistalla oli 31 lasta, joskus olivat kaikki paikalla. Oli paljon venäläisiä lapsia. Tehtaissa oli paljon venäläisiä äitejä. Lapset olivat aituksissa. Siellä olivat alle vuoden ikäiset, jotka eivät kävelleet. Lapset oli puettu samanlaisiin vaatteisiin, vaihdoimme heille vaatteet. Aamuisin tutkimme kurkut, mittasimme lämmön... iltaan mennessä olin niin väsynyt, että ihan hirvittää. Kotona lepäsin ensin ja sitten valmistin perheelle ruoan. Kauheaa...

MP: *Millaisia toimia lastentarhassa järjestettiin?*

IL: Meillä oli päiväkirja. Näytelmäleikit, nukkeleikit. Välineet olivat kehoja... nykyiset kestävät ja niitä voi laittaa suuhun. Leikkikalut ovat peltisiä ja isoja. Me itse olimme pukeutuneet valkoraidallisiin pukuihin, ruoka-aikoina oli eri vaatetus. Hygieniavalvontavirasto oli erittäin tiukka. Jos jollakulla oli ripuli. Seuraavana päivänä olivat sangoilla varustetut naiset paikalla, kaikki paikat ruiskutettiin. Pehmeitä leluja ei saanut olla. Kaikki tuntui jotenkin kylmältä. Mattoja ei ollut.

MP: *Ole hyvä ja kerro hieman lastentarhan menetelmistä...*

IL: Rouva Jooritsista oli paljon apua. Hän teki myös paperitöitä. Kun tuli uusi opettaja, silloin järjestimme palaverin ja keskustelimme siitä, miten olisi parasta työskennellä. Ryhmässä oli myös välineitä, mutta menetelmähuone oli meillä hyvin kattava. Otamme ryhmiin tarvitsemamme välineet ja palautamme ne myöhemmin. Minä jätän muutaman opetusvälineen myös ryhmään, jotta lapset voisivat käyttää niitä myös vapaa-aikana.

MP: *Muistatko opiskelunaikaisia harjoittelujaksoja...?*

IL: Harjoittelun ohjaajana oli opettaja Vutt. Hän toimi kaikessa mukana. Ohjasi meitä hyvin. Keskustelimme tulevasta työstä. Me olimme kunnan tyttöjä. Joskus jouduin olemaan poissa koulusta, kun veljet piti viedä seimeen. Meillä oli mukava luokkakuraattori, opettaja Oinus. Hän opetti äidinkieltä. Tänä vuonna tulee valmistumisesta kuluneeksi jo 35 vuotta ...

MP: *Ehkäpä kertoisit myös nykyajasta, miltä lastentarhan elämä nykyään näyttää ...*

IL: 25 vuotta samassa talossa... Kaikki alkaa aamuisin lasten vastaanottamisella. Joilla silmät oikein säihkyvät, toinen taas on mennyt myöhään nukkumaan tai on muuten asiat huonosti. Päivän mittaan on lohduttamista ja hyvänä pitämistä. Aamuisin eivät ole kaikki lapset vielä saapuneet ja silloin voi järjestää yksilöllisempää toimintaa. Ruoka-aikana on apuna apulaisopettaja Moonika-täti. Kaikkia on tässä harjoiteltava. Potalle menemistä, pyllyn pesemistä, rappuja kulkemista. Kun mennään ulos, on sitä pukemista paljon. Lapset ovat niin mukavia. Toinen ei uskalla mennä, me avustamme ja opastamme, että ota kädellä kaiteesta, siirrä jalka toisen eteen... Olemme paljon ulkona, meillä on oma piha. Nyt on mukavaa, kun on kertakäyttöiset vaipat, ennen piti pestä niitä vaippoja, se ei ollut helppoa eikä mitenkään mukavaa. Entisinä aikoina pyrimme mahdollisimman nopeasti vaipoista eroon ja silloin tuli sukkahousuihin.... Nyt ne kertakäyttövaipat ovat hyviä, työntekijöitä on niin vähän... Ja vanhemmat odottavat, että meillä olisi koulutunteja. Lapsi ottaa kuvakirjan ja heti näkee sen numeron ja sanoo, että se on 10... kyllä he osaavat. Vanhempia me sitten rauhoittelemme, että leikki on tärkeintä, kommunikointi... miten hän vetää sen viivan paperilla ylhäältä alas on yksi asia, vuorovaikutus on eri asia... Kaikki oli aikaisemmin ennalta määriteltä. Nyt me annamme lapselle oikeuden itse päättää, miten hän sen viivan vetää. Entisinä aikoina oli 10 minuuttia aika toimia... Nyt hän voi jatkaa samaa asiaa niin pitkään kuin haluaa, me emme keskeytä lapsen lempipuhua...

MP: *Kerro myös vanhempien kanssa järjestetystä yhteistyöstä...*

IL: Uusien vanhempien kanssa teemme ensin sopimuksen. Vanhemmat odottavat, että heidän lapsensa olisi paras. Aikaisemmin ei ollut näitä yhteistyömuotoja niin paljon. Nyt isien päivänä kaikki isät tanssivat piirissä. Pikkuinen on sylissä tai vieressä, kun leikitään piirileikkejä. Meillä on mukava musiikin opettaja, joka saa äidit ja isätkin tanssimaan. Sitten meillä on yhdessä leipomista, sitä on ollut jo useita vuosia, jos joku väsyä, hän palaa ryhmähuoneeseen. Meillä on silloin kaikilla nenät valkoisia... ja pipareiden tuoksu leijuu... äidillä ja isillä on hyvä mieli, jos on mahdollista päästä töistä, niin silloin ollaan mukana.... Nuoremmassa ryhmässä vanhemmat tuovat jännittäviä esineitä, ovat käyneet metsässä... Äidit-isät tulevat ryhmään ja kuuntelevat ja katsovat, mitä me teemme. Käymme myös naapurilastentarhassa kylässä....

MP: *Monipuolinen lapsuus, lastenseimen kulttuurin vahvuus...*

IL: Huoli, ilo. Tunteet, jotka lapset välittävät: äidin luota tullessaan tarttuvat sinua kaulasta, sehän pitää minua täällä.... Rehellisesti sanottuna, en osaisi muuta työtä edes tehdä... Jotkut vanhemmat kohdistavat kaikki odotuksensa ja toiveensa lastenseimikasvatukseen. Ymmärtäväistä suhtautumista.... Me teemme kaiken täydestä sydäimestä...!!

MP: *Paljon kiitoksia sinulle, Ilme!*

Liite 3. Kirjallisuuslähteiden luokittelu Bronfenbrennerin (1979) teorian mukaisesti. Viron socialistisen neuvostotasavallan aika 1940–1991.

Systeemitasot	Kirjat ja artikkelit
Mikrosüsteemi	<p>Jürison, K. Stella Ernesaksa elu, pedagoogiline tegevus.</p> <p>Kuusk, J. Eva Lootsaar, tema elu ja tegevus.</p> <p>Bronfenbrenner. Kaksi lapsuuden maailma.</p> <p>Lasten päivähoido Neostoliitossa. Kansankultuuri Oy Helsinki. 1975.</p> <p>Kirschenbaum, L. Chapter 8: The Kindergarten and the Revolutionary Tradition in Russia. 2000.</p> <p>Hilpelä, J. Kasvatustieteen kuva saksalaisissa johtontoteoksissa. 2002.</p> <p>Lapse elu Jumalas. 1939.</p> <p>Liimets, H. Miks ma ei saa oma lapsega hakkama? 1968.</p> <p>Emakeele tundidest koolieelsetes lasteasutustes. 1972</p> <p>Elango, Õ. Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis 1919-1940. Eesti NSV TA Ajaloo Instituut. 1972.</p> <p>Raudsik, L. Mõistatusi ja jutte koolieelikutele. Eesti NSV Haridusministeerium. 1975.</p> <p>Isop, E. Kelgutamine <u>lasteaias</u>. 1980.</p> <p>Neare, V. Loenguid elementaarsete matemaatiliste kujutiste arendamise meetodikast koolieelses eas. 1982.</p> <p>Tulva, T. Loovus ja loovmäng. 1983.</p> <p>Sarapuu, H. Materjale pedagoogikat õppijaile TRÜ 1960. Suvine mängumaa. 1983.</p> <p>Tulva, T. Maimiku mäng. 1983.</p> <p>Salum, M. Mäng <u>koolieelses eas</u>. 1983.</p> <p>Metoodilisi soovitusi ümbritseva elu ja looduse kursuse käsitlemiseks. 1983.</p> <p>Tulva, T. Tervishoiualasest ja kultuur-hügieenilisest tööst koolieelsel <u>perioodil</u>. 1983.</p> <p>Tulva, T. Koolieelikute töövõime ja õpiedukus. 1983.</p> <p>Tulva, T. Peterson, T. Pedagoogilise praktika programm. 1984.</p>

	<p>Roolaht, M. Tulva, T. Kehalise kasvatuse tegeluste graafilised joonised. 1985.</p> <p>Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloost. TRÜ: pedagoogika kateeder. 1988.</p> <p>Muusikaline kasvatus lastesõimes. 1990.</p> <p>Väljataga, S. Laps ja raamat.</p> <p>Tulva, T. Ranniku, V. Ökoloogiakasvatus <u>lasteaia</u>. Krecker, M. Quellen zur Geschichte der Vorschlerziehung. 1979.</p> <p>Peeter Põllu tagasitulek Eesti pedagoogikasse. Haridus. 1993.</p> <p>Eesti kooli biograafiline leksikon. 1998. HEA!!</p>
Makrosüsteemi	<p>Stiširina, Mendzeritskaja. Koolieelne kasvatus. 1941.</p> <p>Florina J. A. Eelkoolipedagoogika. (L.Nurkse – tõlk.). Lenini nim. Moskva Riikl. Ped. Instituudi eelkoolipedagoogika kateeder. Pedagoogiline kirjandus. Tallinn. 1949.</p> <p>Juhkam, L., Kalju, A. Praktiline käsiraamat lastesõimedele. Trükikoda Ühiselu, Tallinn. 1958.</p> <p>Elango, A. Liimets, H. Loenguid pedagoogikast. 1960.</p> <p>Ambros, M. Lastekasvatusest arsti pilguga. 1966.</p> <p>Reinap, L. Koolieelsete lasteaegade kasvatustöö planeerimise juhend. 1971.</p> <p>Auli, N., Ilves I. Valik ingliskeelseid erialaseid tõlketekste lasteaia kasvatajatele. ENSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministerium Teaduslik-Metoodiline Kabinet. 1972.</p> <p>Valik ingliskeelseid erialaseid tõlketekste lasteaia kasvatajatele. Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministerium Teaduslik-Metoodiline Kabinet. 1974.</p> <p>Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. Programm ja juhendid. ENSV Haridusministerium. Valgus, Tallinn. 1974.</p> <p>Muusikalise kasvatuse meetodika koolieelses eas. 1975.</p> <p>Ott, H. (koost). Liikumismängud väikelapseas (0-3). Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministerium. 1978.</p> <p>Soloveitšil, S. Vassili Suhhomlinski mõtteid kasvatusest. Kasvatajale kommunistlikust kasvatusest. 1978.</p> <p>Loodusega tutvustamise meetodikast koolieelses eas. 1979.</p> <p>Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. Programm ja juhendid. ENSV Haridusministerium. Valgus, Tallinn. 1979.</p>

	<p>Kasvatus koolieelsetes lasteasutustes. ENSV Kõrgema-ja Keskerihariduse Ministeerium. Kutsekirjeldus.</p> <p>Kelder, E. Laste kõne arendamine esimesel kolmel eluaastal. Metoodiline materjal. Eesti NSV Haridusministeerium. 1980.</p> <p>Eesmaa, V., Herman, S., Kees, P., Ringmaa, K., Tulva, T., Vee, E., Vikat, M. Metoodilisi materjale koolieelsest kasvatuses. ENSV Haridusminist. 1980.</p> <p>Смородинская, М. Д. Развитие и воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста (от 0 до 10 лет) Часть I. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. 1980.</p> <p>Смородинская. М. Д. Развитие и воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста (от 0 до 10 лет) Часть II. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. 1980.</p> <p>Смородинская, М. Д. Развитие и воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста (от 0 до 10 лет) Часть III. Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. 1980.</p> <p>Rekkaro, A. 6-aastaste laste töökasvatusest. Sotsiaalpedagoogilisi nõuandeid. ENSV Haridusministeerium. 1984.</p> <p>Rohtla, A., Sarapuu, H. Abiks Kasvataja-metoodikule (metoodilised nõuanded). ENSV Haridusministeerium. 1985.</p> <p>Rannik, E. (koost). Perekond ja kultuur. 1985.</p> <p>Koolieelsete lasteasutuste kehalise kasvatuses tüüpprogramm. 1985.</p> <p>Talts, L., Tulva, T. Pedagoogilise propaganda kogemusi. 1985.</p> <p>Levi, V. Mittestandardne laps. 1987.</p> <p>Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm 1987. Eesti NSV Haridusministeerium. Valgus, Tallinn.</p> <p>Tulva, T. Sõimepraktika. 1988.</p> <p>Vikat, M. Valik regilaule. ENSV Riiklik Hariduskomitee. 1989.</p> <p>Uuta keskustelua psükoanalüüsista DDR:ssa Psühholoogia. 1990.</p> <p>Almann, S., Luuri, J., Reinap, L. Kogemusnõuandeid kasvatajalt kasvatajale. Eesti Õppekirjandus Keskus. 1990.</p> <p>Koplimaa, E. Loodusega tutvustamise meetodika. EÕK. 1990.</p>
--	--

	<p>Tulva, T. Koolieelik, mäng ja kasvukeskkond. Koolieelse kasvatuse kateedri teaduslike tööde temaatiline kogumik. Vilde nim.Tlna Ped Instituut. 1990.</p> <p>Kankare, L. Urpuisista mettiäisiin. <u>1997</u></p>
Globaalitaso	<ol style="list-style-type: none"> 35. Lahdes, E. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. 1961. 36. Суровцева, А. В. Дошкольная педагогика. Государственное учебно – педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР. 1962. 37. Леушина, А. М. Занятия по счету в детском саду. Издательство «Просвещение». 1965. 38. Залужская, М. В. Воспитателям и родителям. Издательство «Просвещение». 1965. 39. Бартенев, И. А. Детские сады, школы. Издательство «Художник РСФСР». 1966. 40. Холмовская, В. В. Воспитание и обучение детей пятого года жизни. Издательство «Просвещение». 1968. 41. Завьялова, Н. Готовимся к школе. Издательство «Знание». 1969. 42. Ковальчук. Я. И. Понимать мир детства. Издательство «Народная асвета». 1973. 43. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения. Издательство «Педагогика». 1975. 44. Lasten päivähoito Nevestoliitossa. Kansankulttuuri. Asiantuntijana tarkastanut Marjatta Bardy. 1975. 45. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Издательство Московского университета. 1975. 46. Сохин, Ф. А. Воспитание и обучение в детском саду. Издательство «Педагогика». 1976. 47. Шабаета, М. Ф. История дошкольной педагогики в России. Издательство «Просвещение». 1976. 48. Аванесова, В. Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе. Издательство «Просвещение». 1977. 49. Кузьмин, Е. С. Психология – производству и воспитанию. Издательство Ленинградского университета. 1977.

	<p>50. Меграбян, А. А. Личность и сознание. Издательство «Медицина».1978.</p> <p>51. Kreckler, M. Quellen zur Geshichte der Vorschulerziehung. 1979.</p> <p>52. Русалов, В. М. Биологические основы индивидуально – психологических различий. Издательство «Наука». 1979.</p> <p>53. Heiland, H. Fröbel. 1982.</p> <p>54. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Издательство Московского университета. 1982.</p> <p>55. Васильева, М. А. Программа воспитания в детском саду. Издательство «Просвещение». 1982.</p> <p>56. Курбатова, Р. А., Поддякова, Н. Н. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. Издательство «Просвещение». 1984.</p> <p>57. Salminen, H., Salminen. J. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomen. Mannerheimin Lastensuojeluliito. 1986.</p> <p>58. Vienola V. Eetinen kasvatus päivähoitossa. Kirjayhtymä. Helsinki. 1986.</p> <p>59. Ядэшко, В. И., Сохин, Ф. А. Дошкольная педагогика. Издательство «Просвещение». 1987</p> <p>60. Ojala, M. Varhaiskasvatuksen perusteita. Kirjayhtymä. Helsinki. 1987.</p> <p>61. Valli, S. 100 vuotta lasten päivähoitoa Helsingissa. 1988</p> <p>62. Мчедлидзе, Н. Б. История советской дошкольной педагогики. Издательство «Просвещение». 198</p>
--	--

Liite 4. Esimerkki haastattelujen analysoinnista

Vuosi	Haastateltava	Asuinpaikka, ammatti, työpaikka, esikuvat	Kerronnan teemat
1915	Valter Vaasa	<p>Vana Võrumaa, Põlvan kihlakunta.</p> <p>Leikkiminen kävyillä, eläinten aidat ja navetat. Isoisä otti mukaan kaikkialle, askarteli pulkat, vankkurit, puunuket, äiti ompeli vaatteet. Lampeen ja jokeen laskeminen.</p> <p>1. lokakuuta 1924. Prakin ala-aste.</p> <p>Võrun seminaarin harjoittelukoulu 1928</p> <p>J. Käisin koulul Võrussa. Käisin henki.</p> <p>Koulupuutarha ja siellä työskentely.</p> <p>Käisin koulussa olivat hyvät opettajat. Opettajat olivat aina lasten mukana. Työssä ja myös leikeissä</p> <p>Retki Otepäähän, Tallinnaan, jossa vierailtiin teollisuuslaitoksissa.</p> <p>Musiikkia pidettiin tärkeänä, piano ja viulu. Peeter Laja.</p> <p>Uskonto-oppi. Nykyaikainen teologia. saksaksi.</p> <p>Saksan vaikutus.</p> <p>Võrun lukio. Latinan kieli</p> <p>Kotona rakennustyö, sotilaskoulu Tallinnassa Tondilla.</p> <p>Ihmisen fyysinen kasvatus. Sotilaskoulun tanssijaiset. Yleinen hyvä kasvatus - herrasmies.</p> <p>Käis oli hieman vasemmalle kallellaan???</p> <p>Raittiusliike</p>	<p>Maalaiselämä. Elämä maatilalla. Maatilan tavat. Usko. Koulutus.</p> <p>Sukupolvien yhteiselämä.</p> <p>Luonnonmukaiset lelut. Itsevalmistetut lelut.</p> <p>Luonnossa toimiminen ja työskentely.</p> <p>Opettajan henkilökohtainen esimerkki ja toiminta yhdessä lapsen kanssa.</p> <p>Kielten opiskelu.</p> <p>Isänmaallisuus.</p> <p>Korporaatiot.</p> <p>Viron Lippu.</p>

		<p>Uku Masing opetti hebrean kieltä "Kun ihminen on lukenut yhteen aineen, hänen pitää muistaa puolet siitä! Kun on oppinut kaksi kertaa, niin aine on selvä!" Masingilla oli täydellinen muisti.</p> <p>Rehtori Köpp.</p> <p>Vanha Viron aika oli kultainen aikakausi.</p> <p>Rahaa oli vähän, kaikkea ei voinut nauttia. Yliopistolla juopolteltiin ankarasti.</p> <p>Korporaatioissa järjestettiin oluttiltamia.</p> <p>Lauluharrastus opiskelijoiden sekakuorossa, kapellimestarina Enn Võrk.</p> <p>1940 uskontotiedekunta suljettiin.</p> <p>F. Eisenista laulu. Kylläpä Eisen Värdi hytisi, kun häneltäpä kysyttiin, mitä olet sä, missä virassa.</p> <p>Eisen tuki kansallisuusaatetta.</p>	
1969	Maire Tuul	<p>Apulaiskasvattaja Viimsin Piilupesalastentarhassa.</p> <p>Viimsin lastentarhan varajohtaja</p> <p>Tallinnan kasvatustieteellinen seminaari.</p> <p>Vammaislapsen kirja.</p> <p>Italia, Reggio Emilia.</p> <p>Maisterintyö.</p>	<p>Sso perhe. Saarenmaa Valjala. Valjalan kartano. Vanhemmat opettajia. Tädin luona hoidossa – kangaspuut. Toisten huomioiminen. Kieltää henkilöpalvonnan. Maaseudun rauha. Maalaiskoulu – erilaiset leikit: okasroosike, kes aias, liivakoti keerutamine. Urheilu. Valokuvaaja-isä.</p> <p>Apulasopettajan työstä ei ollut minkäänlaisia tietoja. Kati Puus.</p> <p>Erytyislapsi. Maie Rebane, Lea Kalm. Entisen työntekijöiden reflektio Piilupesasta. Palkkaero kasvattajaan verrattuna. Vähemmän arvostetut ihmiset.</p>

			<p>Sirje Almannin tuki, Piilupesän kasvattajille. Malle Kabrits-lopputyö.</p> <p>HARJAANTUMISRYHMÄN TOIMINTA. Yleisopetuksen periaate. Aihe Hanke Yhteistyö lasten vanhempien kanssa. Reggio Emilia, entiset työntekijät olivat ymmällään. Kaapista vietiin ovet. Loris Malaguzzi – jokainen kulttuuri hakee omaa. Alussa otettiin mallia suomalaisten kokemuksista. Projektit (lanka, kynäpiirustus, materiaalit...).</p> <p>Kehityskansio. Opintoretket, tutustumisretket. Kala-projekti. Lastentarhan Kalevipoeg. Opettajan ja lapsen luovuus. Teoria: L. Vögotski. Freud ei käy. ympäristöteoreetikot.</p> <p>Tallinnan kasvatustieteellinen seminaari - Sirje Almann, Malle Kabrits, Maire Luukas. Tpsi ympäristö.</p> <p>LAPSI: yhteiskunnasta johtuva – meidän auktoriteetit (poliitikot). Arvojen puuttuminen. Alkoholismi. Lapsi on hämmentynyt, jos kokee. Mitä minulle ei ole kerrottu? Lapsi ei ymmärrä, mitä maailmassa tapahtuu. Vanhempi poukkoilee äärimmäisyydestä toiseen. Mainos. Minun lapsuudessani se oli selvillä.</p> <p>PROJEKTIPOHJAINEN OPETUS. Käis.</p>
--	--	--	--

