

## **Elisabeth Alander, Aukusti Salo ja suomalaisen lastentarhan idea**

*Jorma Virtanen*

*Itsenäistymisen jälkeisinä vuosina käytiin vilkasta keskustelua lastentarhasta ja lastentarhan paikasta uudistuvassa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Lastentarhan periaatteiden, tarkoituksen ja toimintatapojen puntarointi tihentyi vuosina 1920–1922 Alkuopetus-lehdessä. Moniosaisissa kirjoituksissa Elisabeth Alander ja Aukusti Salo esittivät omat tulkintansa lastentarhan ideasta. Kuinka nämä tulkinnat erosivat toisistaan?*

### **Johdanto**

Kesällä 1919 pidettiin Helsingissä yleinen kansakoulukokous, johon myös lastentarhanopettajat osallistuiivat.[1] Kokouksen yhtenä teemana oli lastentarhojen yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen merkitys. Lastentarhanopettajien koulutusta järjestäneen Ebeneser-kodin johtaja Elisabeth Alander (1859–1940) puhui lastentarhastyöstä, Friedrich Fröbelin kasvatusfilosofiasta ja pedagogiikasta. Hän arvioi Fröbelin seuraajien erilaisia tulkintoja ja puolusti Henriette Schrader-Breymannin ideoiden suuntaan kehittyneitä lastentarhastyötä. Alander korosti erityisesti sitä, että lastentarhassa kasvatuksen tuli tapahtua enemmän kodin kuin koulun lähtökohdista. Samalla hän arvioi myös lastentarhan tulevaisuutta ja kysyi, olisiko ihanteellista, että kaikki lapset kävisivät lastentarhaa, kuten he käyvät myöhemmin koulua. Alanderin mielestä tämä ei suinkaan ollut ihanne. Kotikasvatuksen tukeminen oli lastentarhan tehtävä. Lasten kasvatusta tuli tukea pikemmin kodeissa kuin julkisen lastenhoidon piirissä. (Lujala 2000, 111; Meretniemi 2007, 79.) [2]

Samassa kokouksessa Hämeenlinnan vastaperustetun alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo (1887–1951) puhui lastentarhan ja kansakoulun keskinäisestä suhteesta. Hänen mielestään oli todennäköistä, että tulevaisuudessa lastentarhasta muodostuu yleinen koulu. Esitysten teemoista keskustellessaan lastentarhanopettajat totesivat, että lastentarhat olivat joutuneet toimimaan lähinnä huoltoa vailla olevien lasten hyväksi. Lastentarha-asia näytti olevan yhteiskunnassa myötätuuessa. Työ pääsisi kenties vähitellen laajenemaan kaikille lapsille tarkoitetuksi kansakoulun esiasteeksi, he olettivat. (Hänninen & Valli 1986, 130–131; Lujala 2000, 112.)

Usean vuoden ajan kestänyt keskustelu lastentarhojen asemasta käynnistyi vielä samana vuonna myös *Alkuopetus*-lehdessä.[3] Lastentarhakysymyksen käsittely liittyi ajankohtaiseen yleisen oppivelvollisuuden säätämistä koskevaan keskusteluun.[4] Sivistysvaliokunnan laatima lakiehdotus asiasta lähti siitä, että oppivelvollisuuden alkamisikä oli seitsemän vuotta. Oppivelvollisuuden ensisijainen toteuttamispaikka oli kansakoulu, ja jokaisessa kunnassa tuli olla riittävä koulupiirien ja kansakoulujen määrä. Aukusti Salon näkemyksen mukaan lastentarhojen yhteiskunnallista ja pedagogista merkitystä ei uudistuksen suunnittelussa ollut lainkaan oivallettu (AO 1919:21, 151; ks. myös Lujala 2003, 69–70.)

Kasvatuksen historian tutkimuksessa korostetaan usein kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden kytkeytymistä laajempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin, toisinaan myös ajan-

kohtaisiin yhteyksiinsä (esim. Lowe 2002, 491–504; Smith 2007, 350–371). Toimijoiden tulkintoja ja etenkin heidän käyttämiensä käsitteiden merkityksiä ja niiden mahdollisia eroja on kuitenkin tutkittava aikansa yhteiskunnallisissa yhteyksissä.

Käsitteiden merkitykset käyvät ilmi tutkittaessa niiden käyttöä, miten ihmiset ovat käsittäneet ja tulkinneet ne. Tästä taas välittyy heidän suhtautumisensa todellisuuteen. Sosiaalisina ilmiöinä kieli ja käsitteet ovat yhtä todellisia kuin materiaaliset olosuhteet. Materiaalisten olosuhteiden tapaan ne omalla merkityksellisellä tavallaan määrittävät ja suuntaavat ihmisten toimintaa. Käsitteet eivät ole pelkästään materiaalisen todellisuuden heijastumia vaan myös historiallisten ja yhteiskunnallisten muutoksen tekijöitä. (Hyrkkänen 2002, 120–121; vrt. Palonen 1996, 148; Skinner 2002, 57–89.)

Elisabeth Alanderin ja Aukusti Salon tekstejä tarkastellaan seuraavassa ensisijaisesti suhteessa niihin kysymyksiin, joihin he pyrkivät vastaamaan heidän aikanaan käydyssä keskustelussa (AO 1919–1922).[5] Artikkelissa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaisille tulkintatraditioille Elisabeth Alanderin ja Aukusti Salon (uudelleen) tulkinnat lastentarhan ideasta pohjautuivat? Miten Alanderin tulkinta erosi Salon tulkinnasta? Millaiselle tulkinnalle nuorimpien lasten kasvatus- ja koulutusjärjestelyjen ajankohtainen suunnittelu ja päätöksenteko rakentui?

## **Lastentarha ja koulutusjärjestelmä**

Lastentarhan suhde koulutusjärjestelmään on askarruttanut kasvatusalan ihmisten mieltä lastentarhan alkuajoista saakka. Saksan ensimmäisessä yleisessä opettajakokouksessa vuonna 1848 puollettiin julkista yhtenäiskasvatusta lastentarhasta korkeakouluun saakka. Viidennessä Saksan yleisessä opettajakokouksessa vuonna 1853 lastentarhaa pidettiin tarkoituksenmukaisena kansakoulun esiasteena. Varsin yleisesti lastentarha käsitettiin entistä paremmin kehitetyksi ja pedagogisesti suunnitelluksi lastenhuoltolaitokseksi tai pikkulasten kouluksi. Huoltolaitoksesta lastentarha erosi siinä suhteessa, että edellisen kasvatustoiminnassa pääpaino oli sosiaalisessa huollossa, lastentarhassa sitä vastoin pedagoginen puoli oli painavin. Lastentarhat syntyivät ensi alkuun hyvässä yhteiskunnallisessa asemassa olevien lasten kasvattamiseksi, sillä näiden vanhempien piirissä asia oli voitu nopeasti käsittää ja myös taloudellisesti toteuttaa. Lastentarhan ja alkuopetuksen ero ei kuitenkaan aina ollut täysin selvä. Fröbel itsekin työskenteli lukemisen ja kirjoituksen opetuksen menetelmien kehittämisen parissa. Sen vuoksi oli 1850-luvulla lastentarhassa myös mainittujen aineiden opetusta. Näin ollen on ymmärrettävää, että lastentarhan tehtävää ei toisinaan osattu näinä aikoina vielä lähemmin määrittellä, eivätkä sen luonteenomaiset piirteet olleet aina tarkoin selvillä.[6] Fröbel omaksui lopulta kuitenkin näkemyksen, että nämä aineet eivät kuuluneet lastentarhaan. Sitä vastoin hän piti tarpeellisena, että lasten ennen kouluun siirtymistä tuli saada lastentarhaa ja koulua yhdistävällä välitysluokalla (*Vermittelungsschule*) opetusta, jonka oli oltava puoliksi lastentarhamaista ja puoliksi koulumaista. (Salo 1939, 114–115; ks. myös Holmlund 1999, 143–155; Read 2003, 17–33.)

Vuosisadan lopulla, 1890-luvulla, oli ”fröbeliläinen revisionisti” John Dewey[7] ryhtynyt rationaalistamaan lastentarhan ideaa. Teoksessaan *Koulu ja yhteiskunta* (*The School and Society*) hän esitteli johtamansa kokeilukoulun toimintaperiaatteita ja käytäntöjä:

*Sikäli kuin näissä lausumissa tulkitaan Fröbelin kasvatustilfilosofiaa oikein, kouluamme olisi pidettävä tämän filosofian edustajana. Yritämme toimia niiden mukaisesti luottavasti ja vakaasti, olipa sitten kysymys niiden soveltamisesta kaksitoista- tai nelivuotiaisiin lapsiin. Tällaisen lastentarha-asenteen omaksuminen koko koulua koskevaksi tekee välttämättömäksi joidenkin muu-*

*tosten aikaansaamisen sen kauden työssä, joka teknillisesti tunnetaan lastentarhakautena – siis 4–6-vuotiaitten lasten.* (Dewey 1957 [1899], 112–113.)

John Dewey kohdisti arvostelunsa siihen, että lastentarhassa tai koulussa toiminnot ja leikit olivat edelleen Fröbelin ja hänen varhaisten oppilaittensa suunnitelmien mukaisia. Palvomalla ulkonaisia toimintoja, joita Fröbel oli tutkinut ja kehitellyt, oli lakattu olemasta uskollisia hänen periaatteilleen.[8] Nyt tarvittiin lastentarhan ja alakoulun välisen jatkuvuuden turvaamiseksi uudelleenjärjestelyä, jota ei kuitenkaan saataisi aikaan yksinomaan jälkimmäisen taholta. Koulua koskevan muutoksen tuli olla yhtä vähittäinen ja huomaamaton kuin oli lapsen kehityskin. Tämä oli mahdotonta, jos lastentarhassa ei luovuttaisi kaikesta, mikä eristi sen, ja ystävällisesti toivotettaisi tervetulleeksi kaikkia niitä voimavaroja, jotka pitäisivät ennen alakoulua tapahtuvan kasvatuksen ja opetuksen lapsen kehityksen tasolla. (Dewey 1957 [1899], 114, 126.)

### **Aukusti Salo: lastentarha kuuluu koulutusjärjestelmään**

Vuoden 1919 marraskuun puolivälissä Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo[9] ehdotti kirjoituksessaan ”Eräs alkukouluseminaareille jätettävä tehtävä” alempien kansakoulujen ja lastentarhanopettajien koulutuksen yhdistämisestä:

*Alakansakouluihin suunniteltu opetusaines askarteluineen on näet niin lähellä lastentarhojen askartelua ja työtappaa ja alakansakoulujen oppilaat ja lastentarhojen oppilaat kehitykseltään niin lähellä toisiaan, että minusta olisi pikemmin hämmästyttävää, elleivät alkukouluseminaarit voisi ilman mitään vaikeuksia valmistaa yhtäaikaan sekä lastentarhanopettajia että alemman kansakoulun opettajia, jos alkukouluseminaarit tulevat 3-vuotisiksi. (AO 1919:21, 151.)*

Maaliskuussa 1920 Aukusti Salo uudisti ehdotuksensa. Käynnissä olleessa kouluolojen järjestämisessä oli kutakuinkin kokonaan unohdettu lastentarhat. Hänen mielestään oli suorastaan vahinko, jos niille uuden Suomen kasvatustoimessa ei annettaisi ansaitsemaansa sijaa. Salon mukaan lastentarha (*kindergarten*) oli kaikkien amerikkalaisten suosima. Se kuului Amerikassa olennaisesti julkiseen koulujärjestelmään ja muodosti kaiken julkisen kasvatuksen pohjan:

*Muualla maailmassa ovat lastentarhat saaneet jo varsin huomattavaa tunnistusta ja sen mukana myöskin voittaneet alaa. Parhaiten tässä suhteessa on Amerikassa. Vaikka Saksa onkin ”lastentarhan isän” syntymämaa, on käytännöllinen amerikkalainen siitä suurimman hyödyn koululaitokselleen korrjannut. Fröbelin aatteet ovat tuoneet Amerikan kouluihin kokonaan uusia ja hedelmöittäviä vaikutteita, ja niitä on siellä myöskin käytetty hyväksi. (AO 1920:5, 33.)*

Lastentarhat olivat Salon mukaan antaneet vuosikymmenien kuluessa riittävän osoituksen kasvatustyönsä tuloksellisuudesta, joten niistä piti muodostaa julkisen koulutusjärjestelmän ensimmäinen, vapaaehtoinen aste. Tämä voitiin toteuttaa yhdessä alkuopetus uudistuksen kanssa. Jos ratkaisua ei nyt tehtäisi, saataisi ”etsikkohetki” mennä pitkäksi aikaa ohi, Salo arveli. Hänen näkemyksensä oli, että lastentarha ja alakoulu tuli yhdistää kokonaisuudeksi. Alakoulu ja lastentarha noudattivat samoja periaatteita. Siksi myös alakansakoulun- ja lastentarhanopettajien koulutus oli yhdistettävä. Tulevan alakoulun opettajan oli Salon mielestä perehdyttävä lastentarhaan ja Fröbelin pedagogiikkaan voidakseen menestyä opetustyös-

sä. Tällä perusteella alakoulunopettaja osaisi ohjata myös kouluikä nuorempia lapsia. Hyvästä lastentarhanopettajasta voitiin myös nopeasti kouluttaa hyvä alakoulunopettaja. (AO 1920:10, 74–76; vrt. Hänninen & Valli 1986, 131–132.)

Lastentarhanopettajat eivät kuitenkaan enää yhtyneet Salon ajatuksiin. Jo maaliskuun lopulla 1920 *Alkuopetus*-lehdessä lastentarhanopettaja Elsa Borenius vastasi Aukusti Salon esittämiin opettajankoulutusta koskeviin ajatuksiin ja ilmaisi opettajakunnan kannan:

*Pääasiallisen syynä lastentarhanopettajien omaksuma kantaan on se, että lastentarhain yhteiskunnallinen merkitys, joka meillä on ainakin yhtä tärkeä kuin kasvatuksellinen, suuresti vähenee ja niiden työn laatu tuntuvasti alenee, jos vaatimuksia opettajien valmistukseen nähden supistetaan. (AO 1920:6, 42.)*

Borenius viittasi tekstissään lastentarhanopettajien hyväksymiin näkemyksiin siitä, että lastentarhan ja koulun tarkoitukset olivat erilaiset, lasten kehitysasteet vaativat eri menettelytapoja ja siten eri koulutusta. Lastentarhojen yhteiskunnallisen merkityksen vähenemisen vuoksi ei koulutusta tullut missään tapauksessa supistaa. Hän totesi myös, että lastentarha ja kouluasteen välillä on siirtymäaste, välitysluokka, joka tulee ottaa huomioon yhtenäistä koulujärjestelmää luotaessa, mutta niin, ettei lastentarhan varsinaista luonnetta muuteta. Se, että alakansakoulussa ja lastentarhassa noudatettiin ”teon periaatetta”, ei tehnyt näitä asteita samanlaisiksi. Koulu antoi järjestelmällistä opetusta, kun taas lastentarhassa lapsi leikki ja toimi kuten kodissakin, kooten tietoja ja oppien kokemustensa yhteydessä. (AO 1920:6, 42–43; ks. myös Hänninen & Valli 1986, 132; Lujala 2003, 70–71.)

Kesän 1920 aikana Salo laati vielä *Alkuopetukseen* kirjoitussarjan ”Lastentarha ja alkukoulu”, jossa hän kuvasi lastentarhaa ja alkukoulua yhdistäviä tekijöitä (AO 1920:9, 65–69; 1920: 10, 74–76; 1920:13, 94–96.) Kirjoituksissaan hän esitteli lapsen kehitykseen liittyvää tutkimustietoa, Uno Cygnaeuksen pedagogisia näkemyksiä ja alakansakoulussa käytettyjä työmuotoja. Samalla Salo pohti yhtenäisen opettajankoulutuksen järjestämisen esteitä. Hänestä oli aivan turhaa ja teeskenneltyä puhua ”yhteiskunnallisesta vaarasta”, mikä koituisi, ellei lastentarhanopettajien koulutusta säilytettäisi keskikoulupohjaisena. Salon mielestä tämän perustelun ymmärsi, kun muisti, että lastentarhat olivat pitkät ajat olleet etupäässä ”herraskaisten” laitoksia, ja suurin merkitys oli vasta aivan viime aikoina annettu kansanlastentarhoille. (AO 1920:13, 94.)

## **Elisabeth Alander: lastentarha ei ole koulun laajentamista alaspäin**

Seminaarinjohtaja Aukusti Salon kirjoitussarjan julkaisemisen jälkeen, vuoden 1921 ensimmäisien kuukausien aikana, *Alkuopetuksessa* julkaistiin lastentarhanopettajakoulutuksesta vastaavan Ebeneser-kodin johtajan Elisabeth Alanderin neliosainen kirjoitussarja ”Lastentarhat” (AO 1921:2, 9–10; 1921:3, 17–19; 1921:4, 25–27; 1921:5, 34–35.) Kirjoitusten sisältönä olivat koulutuksen ja sen kasvatustieteiden lähtökohtien erittelyn lisäksi lastentarhan tarkoituksen, yhteiskunnallisen auttamistehtävän ja toimintaperiaatteiden esittely:

*”Lastentarha” -nimellä tahtoo Fröbel selvästi osoittaa, ettei hänen uuden laitoksensa tarkoitus ollut laajentaa koulua alaspäin, niin kuin toiset ennen häntä olivat tehneet, vaan että hän oli luonut jotain uutta, johon lapsessa it-sessään oli edellytykset. (AO 1921:2, 10.)*

Elisabeth Alander esitteli *Alkuopetus*-lehden kirjoituksissaan lastentarhatyön periaatteita ja toiminnan sisältöä. Alander toi esille myös itselleen läheisen naisasian. Hänen mielestään

lastentarhojen kehityksessä on huomattava kaksi pääsuuntaa, jotka molemmat perustuivat Fröbelin opin vakavaan ja perusteelliseen tutkimukseen. Ensimmäinen näistä oli koulumainen, jossain määrin alkeisopetustakin antava suuntaus. Tämän suuntauksen mukaan oli tärkeää, että fröbeliläisissä työskentelyissä otetaan tarkasti huomioon mittausopilliset järjestysmuodot. Lapsen tuli jo varhain saada loogisesti järjestetyistä havainnoista löytää luonnon erityismuodot pienoiskoossa. Suuntaus oli Alanderin mielestä edistännyt pikkulasten ymmärryksen ennen aikaista kehittämistä, vaikka sitä ei tahdottu myöntää. Lastentarhanopettajat käyttivät rakennuspalikoita ja taittelupaperia samalla tavalla kuin koulun opettajat aapiskirjaa ja taulua. Välineet olivat muuttuneet, tarkoitus ja menettelytapa olivat samat: molemmilla oli ”koulu”. Toinen pääsuuntauksista oli lapsen kehitystarpeet huomioonottava ja niihin toimintaohjelmansa perustava, elämänläheinen suunta, jossa esikuvaksi asetettiin koti kaikkine toimintoineen. Alanderin mukaan Suomessa oli omaksuttu tämä jälkimmäinen suunta:

*Kaikki suuri maailmassa on ollut himmeimpien tai kirkkaimpien käsitysten alaisina, paitsi sitä, että toiselta puolelta sen osalta on tullut täydellinen ymmärtämyksen puute. Fröbelkin sai katkerasti kokea, puhumattakaan suorasta vastustuksesta, että monet hänen kannattajistaankin ymmärsivät hänet väärin. Fröbelin seminaarista läksi monta oppilasta, jotka vain pintapuolisesti olivat käsittäneet hänen oppinsa ja levittämällä väärintulkittuina Fröbelin aatteita, tuottaneet fröbel-lastentarhoista toisintoja, jotka ovat kuin Fröbelin opin naurettavia irvikuvia. (AO 1921:3,17.)*

Tämä suuntaus, jota oli Alanderin mielestä edustanut Henriette Schrader-Breymann, erosi edellisestä Fröbelin opin ytimen käsittämisen suhteen, kuten päivä yöstä. Hän oli ollut Fröbelin lahjakkain oppilas. Fröbelin oman lausunnon mukaan hän oli käsittänyt opettajansa ajatukset jopa silloinkin, kun tämä ei itse ymmärtänyt itseään. (AO 1921:3, 18.)

*Tältä pestalozzi-fröbeliläiseltä katsantokannalta lähtien (sellaisena kuin se on esitetty Mutter- und Koselieder ’issä) kehitti nyt rva Schrader lastentarhalle uuden toimintatavan uusine kasvatukseen, joita ovat: taloudessa ja ympäristössä löytyvillä esineillä työskenteleminen, osanotto järjestyksestä ja puhtaudesta huolehtimiseen, kasvien ja eläinten hoitaminen, kävelyretket luontoon j.n.e. Hän muodostaa lastentarhan perhe-elämän lakien mukaan, jossa vallitsee vuorovaikutus talouden ja ulkomaailman välillä, ja jossa lapset iloiten ottavat osaa työhön kodin hyväksi, kotieläinten parissa ja puutarhassa. (AO 1921:4, 25.)*

Henriette Schrader-Breymann oli korostanut taloustoimien merkitystä. Fröbel oli sanonut, että ne ovat lapselle kaiken maallisen onnen lähde. Päinvastoin kuin edellinen tulkintasuuntaus, asetti hän fröbeliläiset työmuodot, kuten taittelun, pujottelun ja rakentelun, toiselle sijalle siten, että ne täydensivät kodin toimia, ja olivat osaksi aineksena, jonka avulla lapsi voi tyydyttää luovaa toimintaviettiään. (AO 1921:4, 26.) Alander lainasi kirjoituksessaan myös Schrader-Breymannista toisaalla annettua lausuntoa:

*Hän ei ole vain yhdysside Fröbeliin, hänellä on myös ne ominaisuudet, joita sellaiseen vaikeaan ja arkaluontoiseen tehtävään kuin Fröbelin hengen oikeaan tulkintaan vaaditaan. Kellään nykyään elävällä ei ole sekä sitä historiallista asemaa että niitä henkisiä lahjoja, jotka tekevät hänet kykeneväksi löytämään Fröbelin monimutkaisista ja sokkeloisista määritelmistä hänen*

*ajatustensa ytimen ja antamaan sen oppilailleen selvässä ja yksinkertaisessa muodossa, tulisen, hienostuneen sielunsa innoittamana. (AO 1921:4, 27.)*

Tähän Fröbelin periaatteiden tulkintaan, jonka luotettavuuden katsottiin Fröbelin itse tunnustaneen, perustui lastentarhatyö Suomessa. Alanderin mukaan hyvä koti oli lastentarhan ihanne, ja sellainen hyvä koti lastentarha tahtoi olla. Lastentarha ei tahtonut korvata kotia, vaan täydentää sitä. Mitä vähemmän se oli laitosmainen, mitä vähemmän melua ja sanoja, sitä parempi. (AO 1921:5, 34.)

Elisabeth Alander, suomalaisen lastentarhatyön vaikutusvaltainen uranuurtaja, vastusti siis Henriette Schrader-Breymannin tavoin selkeästi lastentarhan ja koulun yhdistämiseen tähtääviä esityksiä.[10] Moniosaisessa kirjoitussarjassaan hän oli kuvannut lastentarhatyötä ja esitellyt fröbeliläisen kasvatustradition pääsuuntaukset. Toinen suuntauksista oli painotanut koulumaisia, toinen kodinomaisia kasvatuskäytäntöjä. Suomalainen lastentarhatyö oli rakentunut jälkimmäisen suuntauksen perustalle. Hän ei lainkaan ymmärtänyt, minkä johtopäätöksen nojalla koulun kehittäminen tahdottiin nyt aloittaa lastentarhasta, yhdistämällä koulu ja lastentarhat. Miksi ei sitten tehdä esitetyistä oloista luonnollisempaa, hyödyllisempää ja tarkoituksenmukaisempaa johtopäätöstä, Alander kysyi. Lastentarha oli jo järjestetty, hyväksi tunnustettu pohja, koulu sille edelleen rakensi. Tämä oli hänen mielestään kysymyksen yksinkertaisin ratkaisu. Odottakaamme sitten vain kasvua, hän päätti kirjoitussarjansa *Alkuopetuksessa*. (AO 1921:5, 34–35.)

## **Elisabeth Alander toimijana**

Elisabeth Alander oli syntynyt Helsingissä huhtikuun 22. päivänä 1859 huonekalutehtailija Johan Wilhelm Alanderin tyttärenä.[11] Lapsuuskodissaan Elisabeth Alander ja hänen kolme sisarustaan olivat saaneet voimakkaan uskonnollisen kasvatuksen. Vuosina 1868–1875 Elisabeth Alander kävi Helsingin ruotsalaisen tyttökoulun. Isän kuoltua vuonna 1883 Elisabeth Alander vieraantui hengellisistä harrastuksista ja hänen kiinnostuksensa kohdistui ajankohtaiseen naisasiaan. Vuonna 1884 hän liittyi juuri toimintansa aloittaneen Suomen Naisyhdistyksen jäseneksi, toimien vuodesta 1886 lähtien yhdistyksen perustaman työnvälitystoimiston johtajana. Jo keväällä 1883 hän tutustui Hanna Rothmanin lastentarhaan ja ystävystyi entisen koulutoverinsa kanssa. Vuonna 1890 hän teki valintansa ja vaihtoi työnvälityksen lastentarhatyöhön. Elisabeth Alander perehtyi käytännössä lastentarhatyöhön Hanna Rothmanin opastamana Sörnäisten kansanlastentarhassa. (Hänninen & Valli 1986, 68–70; 79; 213; Meretniemi 2007, 71–81; Wiren 1940.)

Elisabeth Alander oli opiskellut Berliinin Pestalozzi-Fröbel-Hausissa lukuvuoden 1891–1892. Hänen opettajanaan oli Henriette Schrader-Breymann. Berliinin aika oli Elisabeth Alanderin tulevalle työlle samoin kuin hänen persoonalliselle kehitykselleen käänneentekevä. (Hänninen & Valli 1986, 68–70; 79; 213; Wiren 1940.)[12] Aloittaessaan työnsä kansanlastentarhassa Hanna Rothman ja Elisabeth Alander olivat selvillä siitä, että lastentarha voi antaa tukensa kodeille vain silloin, kun kotien ja lastentarhan suhteet ovat luottamukselliset, kun opettaja on enemmän perheen ystävä kuin ylhäältäpäin neuvoja antava auktoriteetti. (Hänninen & Valli 1986, 75–76.) Aloittaessaan sitten myös lastentarhanopettajien koulutuksen (1892) he laativat opetusohjelman sisällöltään keskitetysti ammattiin valmentavaksi. Oppiaika oli aluksi vuoden pituinen. Opetusohjelmaa laajennettiin vuonna 1896, kun kurssiaika piteni kaksivuotiseksi. Vuodesta 1897, jolloin koulutukseen myönnettiin valtionapua, kouluylhallitus sai lastentarhanopettajien koulutuksen valvontatehtävän ja hyväksyi myös opetusohjelmat vuoteen 1924 asti. Fröbeliläinen kasvatuserä antoi amma-



den vastaisuudessa kuulua koulu- vai lastensuojeluviranomaisten alaisiin, riippui nyt siitä, oliko niitä ensi sijassa pidettävä alkukouluina vai lastenhuoltolaitoksina. Niiden tuleminen toiseen tai toiseen valtion hallinnon haaraan näytti olevan suhteellisesti vähäpätöinen kysymys. Pääasia oli, että niitä saadaan perustetuksi niin lukuisasti kuin lastensuojelutyössä on tarpeen.[15] (KM 1921, 67.)

Valmistuneen mietinnön sisältöä käsiteltiin myös *Alkuopetuksen* kirjoituksessa ”Kuu- luuko kansanlastentarha hallinnollisessa suhteessa kansanopetusosaston alaisiin vai lastensuojeluosaston hoidettaviin”. Kirjoituksen mukaan mietintö lastensuojelusta oli laaja ja ansiokas. Mietinnön pohjalta oli parhaillaan tekeillä myös lakiehdotus lastensuojelusta. Huolena oli nyt se, että lastentarhat, jotka olivat kouluhallituksen kansanopetusosaston alaisia, pyrittiin siirtämään lastensuojeluosaston piiriin sen nojalla, että ne olivat myös lastensuojelulaitoksia. Ehdotuksen tekijöiden tuli pitää huolta siitä, että tilannetta ei aiheettomasti muuteta. Syitä puolesta ja vastaan oli tarkasti harkittava, ennen kuin poikettaisiin historiallisesta kehityksestä. Kysymyksestä ei saanut tehdä taistelua vallasta. Helsingissä oli lastentarhalaitos kehittynyt hyvin korkealle tasolle kouluhallituksen kansanopetusosaston alaisena. Se päivä oli kuitenkin lähenemässä, jolloin tämä kysymys oli järjestettävä lainsäädännöllisesti. Lastentarhalaitoksen työntekijöiden oli ehkä piankin oltava valmiit vastaamaan, mitä mieltä he asiasta olivat. Samalla heidän tuli kyetä perustelemaan mielipiteensä asianmukaisesti. Tässä tarkoituksessa samassa kirjoituksessa lainattiin Elsa Boreniuksen esittämiä näkemyksiä:

*Lastentarha yhdistää kaksi tehtävää: se on lastensuojelutyötä samalla kuin se kasvatuseränsä kautta laskee pohjan opetukselle. Lasten nuoreen ikään nähden ja muista pedagogisista ja sosiaalisista syistä ei näitä tehtäviä voida toisistaan erottaa. Tämän johdosta onkin kysymys siitä, mihin lastentarhat hallinnollisesti kuuluvat, parhaillaan ratkaistavana ei yksin meillä, vaan suurissa kulttuurimaissa. Saksassa ei saatujen tietojen mukaan asia vielä ole ratkaistu. Englannissa ovat, uuden koululain mukaan, kunnat velvolliset perustaan lastentarhoja tarpeen mukaan kansakoulujen yhteyteen. Vastatakseen tarkotustaan tulee lastentarhain olla läheisessä yhteistyössä muitten lastensuojelulaitosten kanssa, mutta, luopumatta omista teonperiaatteistaan, samalla pitää silmällä yhteyttä kansakoulun kanssa, varsinkin siellä, missä lastentarhoja on paljon, koska ne lukuisille lapsille ovat julkisen kasvatuksen ja opetuksen ensi aste. Lastentarhat kehittyisivät epäilemättä paraiten, jos ne saisivat toimia oman johtokunnan ja asiaan perehtyneen tarkastajan alaisina.* (AO 1922,7–8, 49–50.)

Vastaus kirjoituksessa esitettyyn kysymykseen tuli virastokomitean työn edistyessä Tämä työ johti kouluhallituksen lastensuojeluosaston sekä koko lastentarhatoiminnan hallinnolliseen uudelleenorganisointiin. Ehdotus kouluhallituksen alaisen lastensuojeluosaston lakkauttamisesta ja sen siirtämisestä sosiaaliministeriön alaisuuteen toteutui. Maaliskuussa 1924 annetulla asetuksella kouluhallituksen lastensuojeluosasto lakkautettiin ja sille kuuluvat tehtävät siirrettiin sosiaaliministeriöön. Samoin lastentarhojen valvonta ja ohjaus siirrettiin muun lastensuojelun tavoin sosiaaliministeriöön, jonne kouluhallituksesta siirtynyttä asiainhoitoa varten oli perustettu lastensuojelutoimisto. (ks. Lujala 2003, 71.)



## Johtopäätökset

Lastentarhan ja koulutusjärjestelmän mutkikkaasta suhteesta käytiin vuosina 1919–1922 *Alkuopetus*-lehdessä vilkas keskustelu seminaarinjohtaja Aukusti Salon ja Ebeneser-kodin johtajan Elisabeth Alanderin kesken. Aukusti Salo ehdotti deweyläiseen lastentarhatulkintaan tukeutuen, että lastentarhat olisi otettava julkisen koulutusjärjestelmän piiriin. Lastentarhan ja koulun yhteyttä hän perusteli yhteiskunnallisin, kasvatuksellisin, tutkimuksellisin ja myös kansainvälisin esimerkein. Ebeneser-kodin johtaja Elisabeth Alander vastusti schrader-breymannilaisella tulkinnallaan jyrkästi lastentarhojen ja koulujen yhdistämistä. Lastentarhan esikuva oli kodissa. Miksi toimijoiden tulkinnat erosivat näin voimakkaasti?

Tulkinnallinen ero on ymmärrettävissä ensinnäkin niin, että lastentarhatoiminta ja siihen valmistava koulutus ei ollut syntynyt ja kasvanut pelkästään sen vuoksi, että niiden objektiivinen tarve olisi lisääntynyt, vaan myös siksi, että uusia tarpeita jatkuvasti tuotettiin (Holmlund 1999; Read 2003; Wollons 2000). Yhteiskunnallisten ongelmien osoittaminen oli ollut yksi keskeinen professionaalinen strategia, jolla asiantuntijat ovat pyrkinet legitiimoimaan toimintansa tärkeyttä, etenkin ammattikuntien statuskilpailussa (ks. Tallberg Broman 1994). Lastentarhojen toiminnan kehittämistä koskeva keskustelu oli samalla osa vallan kenttää, jonka sisällä pääoman eri lajien haltijat taistelivat myös vallasta eri pääomalaajien tuotantoon (Holmlund 1999). Tämän selitystavan mukaan on ollut luontevaa pitää lastentarhatoiminnan laajentumistakin lapsuuden ammatillistamisen jokin menestyksellisenä projektina.[16]

Tämän perusteella on yhtä luontevaa pitää myös Elisabeth Alanderin toimintaa ilmiö-mäisenä onnistumisena, ainakin hänen itsensä ilmaisemien pyrkimyksien ja tarkoituksien valossa. Lastentarhatyön, lastentarhapedagogiikan ja lastentarhanopettajien koulutuksen omaleimaisuus säilyi ajankohdan vastakkaisista pyrkimyksistä huolimatta. Alanderin, kuten hänen kollegansa Rothmanin, toimintaa leimasi vahva halu toimia omien kasvatusideologisten näkemystensä johtamana ja säilyttää yksityisenä aloitetun lastentarhatyön arvopohja. [17] Erityisen merkityksellistä oli kuitenkin se, että Alanderin tulkinta lastentarhan ideasta sopi hyvin yhteen samaan aikaan tehtyjen lastensuojelutyön suunnitelmien ja oppivelvollisuusiän määrittämistä koskevien päätösten kanssa. Koulutusjärjestelmän ehdotettu muuttaminen oli ristiriidassa näiden suunnitelmien ja päätösten kanssa. Lastentarhasta tehtiin tärkeä osa lastensuojelua. Ehdotettu koulutusjärjestelmän muuttaminen ei saanut lastentarhatyön vaikutusvaltaisen uranuurtajan kannatusta.

Keskustelu lastentarhan siirtämisestä koulutusjärjestelmän piiriin hiipui. Lastentarhan ja alakansakoulun yhdistämiseen tähtäävät pyrkimykset raukesivat. Lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historiankirjoituksessa on tarkasteltua tapahtumakulkua kutsuttu Aukusti Salon keskustelussa käyttämiä sanoja lainaten ”etsikkohetkeksi”, joka tuolloin meni ohi: lastentarha ei tullut koulutusjärjestelmän piiriin. Suomalainen lastentarha rakennettiin kodin-omaisia kasvatuskäytäntöjä painottavan suuntauksen perustalle. (vrt. Hänninen & Valli 1986, 133; Lujala 2000, 112.)

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain on arvioitu merkinneen lastentarhan ja alakansakoulun ammattilaisten erkaantumista yhä kauemmas toisistaan. Alakansakoulu liitettiin lainsäädännöllä osaksi kansakoulua ja toisaalta lastentarha erotettiin siitä irti. Kun alakansakoulunopettajien koulutus lähti kehittymään kohti yhdentyvää kansakoulunopettajien koulutusta, jäi lastentarhanopettajakoulutus nyt omaksi saarekkeeksi. Vuonna 1924 lastentarhat siirrettiin kokonaisuudessaan pois kouluhallituksesta sosiaaliministeriön lastensuojelutoimiston alaisuuteen. Siirtymä merkitsi samalla lastentarhatyön lastensuojelullisten piirteiden vahvistumista. (Rinne & Jauhiainen 1988, 249–250.)

Kuten Annika Åsvik on todennut, lastentarhanopettajat olivat huolissaan ja hämmentyneitä näistä ehdotuksista ja siirtopäätöksestä, mutta huoli ei tuolloin ollut niinkään periaatteellista kuin yleistä huolta lastentarhojen kehitysmahdollisuuksista. Lastentarhanopettajilla oli vahva ammatti-identiteetti, joten tarvetta kuulua opettajien joukkoon ei ollut. Lastentarhanopettajayhdistyksen yhteistyö sosiaaliministeriön lastensuojelutoimiston kanssa alkoi välittömästi. Lastensuojelutoimisto käytti muun muassa yhdistyksen keräämää tilastoaineistoa lastentarhoista hyväkseen laatiessaan ehdotusta lastentarhojen valtionavusta. Sosiaalinen ja pedagoginen puoli yhdistyivät luontevasti lastentarhoissa ja lastentarhojen toiminta nähtiin selkeästi koulun opetustyöstä eroavana. Lastentarhanopettajayhdistyksen yhteistyö lastensuojelutoimiston kanssa oli myös jatkossa tiivistä. Päättynyttä yhteistyötä kouluhallituksen kanssa ei kaivattu. (Åsvik 1999, 25–27.) [18]

Uudet säädökset aiheuttivat silti jatkokeskustelua, jossa pohdittiin lastentarhan tehtävän muutosta. Käytännössä lastentarhoja katsottiin yhdistävän kaksi tehtävää. Lastentarhat kuuluivat osana kansanopetukseen ja loivat pohjan kouluopetukselle, mutta monet lapset kaipaivat myös suoranaista lastenhuoltoa, mikä liittyi lastentarhan ennaltaehkäisevään kasvatustehtävään. Lastentarha ei ollut koulu, mutta ei myöskään lastenhuoltolaitos. Lastentarhan tehtävä ei ollut kaventunut. Hallinnollisen muutoksen ajateltiin silti tapahtuneen ”äkki-arvaamatta” ja muihin maihin verrattuna vailla periaatteellista keskustelua. (esim. Lujala 2003, 73.) Tätä käsitystä hallinnollisen muutoksen äkillisyydestä ja periaatteellisen keskustelun puuttumisesta on kuitenkin vaikea täysin ymmärtää. Edellä tarkastellun keskustelun pohjalta on todettavissa, että muutosta valmisteltiin lähes viisi vuotta. Keskustelu keskeisten toimijoiden välillä oli paitsi vilkasta, myös perin aatteellista.

Nykyisin, huolimatta yleisestä pyrkimyksestä, jonka tarkoituksena on yhtenäistää varhaiskasvatusta hallinnollisesti ja laadullisesti, varhaiskasvatuksen käsitteellistämisen tavat (the conceptualizations of early childhood education) vaihtelevat edelleen laajasti Euroopassa. (Bennett 2003; Oberhuemer 2005; OECD 2001). Samoin on varhaiskasvatuksen palvelujen jakautumisen, rahoituksen sekä organisoimisen tavoissa suuria kansallisia eroja. (Dahlberg, Moss and Pence 2000.) Euroopan Unioni on muutama vuosi sitten julistanut elinikäisen oppimisen – alkaen lastentarhasta – yhdeksi tärkeimmistä tulevien vuosien projekteistaan (Tuschling & Engemann 2006). Lainsäädännöllisiä uudistuksia on vireillä ja asiasta käydään jälleen keskustelua myös Suomessa.

## **Viitteet**

[1] Yleisen kansakoulukokouksen merkitystä ”kansakouluparlamenttina” on kuvannut Aimo Halila (1950, 11, 328–329.)

[2] Ann Taylor Allen on esittänyt kysymyksen: ”How was the miniature world of the kindergarten connected to the larger world of politics?” Allenin havaintojen mukaan. ”Throughout this period, debates on early-childhood education called into question the public/private boundaries that defined political as well as family life.” (Allen 2000, 17.)

[3] Ensimmäinen laaja lastentarhapolemiikki oli suomalaislehdissä alkanut jo 1850-luvulla ja kohonnut huippuunsa loppuvuonna 1860 (Nurmi 1965, 47–49). Vuosina 1918–1924 ilmestynyt *Alkuopetus*-lehti perustettiin yhteiseksi keskustelufoorumiksi juuri alakansakoulunopettajille ja lastentarhanopettajille. Käytännössä lehti oli kuitenkin alakansakoulunopettajien äänenkannattaja, joka ajoi alakansakoulun laajentamista ja valtiollistamista sekä opettajakoulutuksen aseman parantamista. (Rinne & Jauhiainen 1988, 249.)

[4] Kymmenen vuotta aiemmin, vuonna 1909, oli nuorsuomalaisiin tuolloin lukeutunut kansanedustaja Tekla Hultin tehnyt anomuksen määrärahan myöntämiseksi kansanlastentarhoille. Filosofian tohtori Hultin perusteli anomusta kansansivistyksen laadulla, ahtailla asuntooloilla, äitien varattomuudella ja pakolla käydä ansiotyössä. Hultin tulkitsti kansanlastentarhan palvelukseksi kansakoululaitokselle. Hän korosti anomuksessa myös valtion vastuuta lastentarhatoiminnan tukemisessa. Eduskunta hyväksyi Hultinin ehdotuksen, mutta määräraha osoitettiin vasta vuodesta 1913 alkaen. Lastentarhan on sittemmin katsottu tulleen taivutetuksi kansakunnan muodostamisprosessin osaksi, kun julkinen valta tuolloin otti suurta periaatteellista osavastuuta pienten lasten hoitamisessa ja kasvattamisessa. (Välimäki & Rauhala 2000, 389.)

[5] Artikkelin lähdeaineisto muodostuu siis *Alkuopetuksessa* julkaistuista asioita käsittelevistä kirjoituksista, joissa päähuomio kohdistetaan Elisabeth Alanderin ja Aukusti Salon teksteihin. Ajankohdan valtiopäiväkeskustelusta ja sen linjauksista lastentarhakäytännön suhteen, ks. Halila (1950, 14–24).

[6] Roberta Wollonsin toimittamassa teoksessa *Kindergarten and cultures* kuvataan fröbeliläisten ideoiden siirtymistä ja eriytymistä erilaisissa kulttuureissa: ”It began as a specific system of instruction, brought out of Germany by trained teachers who believed in and taught the original codified system. By focusing on this one clear set of principles and educational methods, therefore, it is possible to demonstrate how the kindergarten was altered through the processes of diffusion, recontextualization, and conventionalization. The special example of the kindergarten, with its popularity and wide dissemination, provides an ideal opportunity to show, case by case, how one idea was diffused globally, separated from its original context, and transformed in each setting by local needs.” (Wollons 2000, 2.)

[7] Kevin J. Brehony on analysoinut fröbeliläisyyden muodonmuutoksia seuraavasti: ”The transformations fall into three phases. The first may be termed the “orthodox”, and consisted mainly of a literal reading of Froebel’s practice. The second period, beginning in the late 1880s, resulted from a reading that produced a different inflection to Froebel’s work so that it came to be seen as, almost exclusively, a form of manual training. The third period began in the late 1890s when those who may be termed “revisionist” Froebelians inspired by G. Stanley Hall and John Dewey began to abandon the apparatus, the gifts, and occupations and their mystical legitimation, by so doing, in Weber’s sense, they rationalized the kindergarten. The principal outcome of this move was the creation of conditions that enabled the transformation of the kindergarten from a specifically middle-class institution to one thought particularly appropriate for the education of the poorest sections of the working classes.” (Brehony 2000, 61.) Jane Readin artikkelin mukaan varhaisin “revisionisti” oli kuitenkin Friedrich Fröbelin oma oppilas ja sukulainen Henriette Schrader-Breymann: “Breymann largely abandoned Froebel’s activities utilizing the Gifts and Occupations, as she regarded these activities as too abstract, too authoritarian and too rigid for young children.” (Read 2003, 21.)

[8] Lastentarhan maailmanlaajuisen institutionalisoitumisen ohella myös lastentarhan arvojen muotoutumisessa on vaihtelua: “As the kindergarten became institutionalized around the globe, it took on the values and cultural symbols of those in control of education. The history of kindergarten is not only a story the adoption of an innovation in the field of education and pedagogy [- -]. In the United States, for example, after their introduction to the kindergarten by a small group of German kindergarten advocates, American kindergarten teachers reorganized the institution.” (Wollons 2000, 6.)

[9] Aukusti Salon muusta toiminnasta ja kasvatusajattelun piirteistä, ks. Virtanen 2007.

[10] Henriette Schrader-Breymannin on katsottu soveltaneen Fröbelin lastentarha-aatetta siten, että se sai enemmän yhteiskunnallista merkitystä. Hänen on arvioitu varsinaisesti tuoneen lastentarhatoimintaan mukaan pedagogiikan ohella myös sosiaalisen puolen. Lastentarhoissa otettiin huomioon nyt myös se, millainen merkitys lapsen kotioloilla oli. Lastentarhojen toiminnalla pyrittiin täydentämään lapsen kehityksessä ilmeneviä puutteita ja tasoittamaan sosiaalisista syistä johtuvia eroja. Kansanlastentarhoissa (Volkkindergarten) pedagoginen ja sosiaalipoliittinen näkemys kulkivat rinnakkain. Pestalozzin ajatuksiin pohjaten Schrader-Breymann korosti koulun ja lastentarhan eroa. (Salminen & Salminen 1986, 83, 86.)

[11] Elisabeth Alanderin toimintaan liittyviä keskeisimpiä biografisia perustietoja on tarkasteltu tässä yhteydessä. Näiden tietojen avulla ymmärretään todennäköisesti paremmin Alanderin tulkinta, kuin myös kannanotot käydyssä keskustelussa (ks. erityisesti Wirén 1940.)

[12] Maija Meretniemen mukaan Elisabeth Alander kirjoitti suurimman osan elämästään päiväkirjaa ja aikakauden naisten tavoin ylläpiti ahkerasti yhteyttä ystäviin ja työtovereihin kirjoittaen kirjeitä kirjoittamalla. Ne olivat tärkeä väylä tarkastella omaa elämäänsä ja toimintatapaansa. Itsestään epävarmana ja opiskeluunsa pettyneenä Elisabeth purki kirjeessään ahdistustaan Hanna Rothmanille kesäkuussa 1892. Talvi Berliinissä oli ollut raskas. Opiskelut eivät olleet sujuneet, koska runsas sairasteleminen oli vienyt voimat. Hän pyysi ymmärtämystä arvellessaan, ettei ole oppinut mitään Berliinissä, ainakaan lastentarhasta. (Meretniemi 2007, 71, 74.)

[13] Elisabeth Alander oli myös Lastentarhanopettajaliiton ensimmäinen puheenjohtaja. Elsa Borenus (1881–1958) toimi aktiivisesti liitossa sen perustamisesta lähtien yhteensä 26 vuoden ajan, ensin sihteerinä (1920–1930) ja sitten puheenjohtajana (1930–1946). Lastentarha-lehden toimituskuntaan hän kuului alusta saakka, aina vuoteen 1955. (Åsvik 1999, 16.)

[14] Alander, kuten hänen työtoverinsa Hanna Rothman, eli vahvojen ideologioiden aikakautta. Hanna Rothman oli kirjoittanut kirjeessään Alanderille jo vuonna 1892, että ”asia, aate, sehän on pantava etusijaan eikä se, miten monta lastentarhaa me voimme perustaa”. (Meretniemi 2007, 69.)

[15] Paavo Virkkunen oli jo vuoden 1920 alussa kirjoittanut *Kasvatus ja koulussa* tästä kasvatuksen alan uudesta laajenemisesta: ”Tämä varjeleva ja pelastava yhteiskunnallinen kasvatustyö on vasta alullansa, mutta jo nyt me näemme, että se on laajeneva laajenemistaan, se on ulottava siunattuja vaikutuksiaan, jos mahdollista jokaiseen yhteiskunnan nuoreen jäseneseen, joka on sen tarpeessa.” (Virkkunen 1920, 1–8.)

[16] Holmlundin mukaan: ”Kindergarten teachers [ - - ] managed to create an autonomy, a theoretical foundation for their knowledge and a common ethical stance.” (Holmlund 1999, 155.)

[17] Alanderin pyrkimyksenä oli hänen omien sanojensa mukaan ”etupäässä ravita ja voimistuttaa lasten siveellis-uskonnollisia tunteita, yhdessä toimintavietin luonnollisen kehityksen kanssa”. Kritiikin kohteena oli myös Maria Montessorin lastentarha, joka ”alkoi heti älyllisistä voimista”. (AO 1921: 4, 27; ks. Alander 1923.)

[18] Toiminnan vaiheet Suomessa eivät ole suinkaan ainutlaatuiset. Ruotsalaisen lastentarhatoiminnan vaiheita on tutkinut mm Ingegerd Tallberg Broman (1994). Kerstin Holmlundin (1999, 152–153) mukaan: ”As kindergarten were private institutions they were independent of the state and, for that reason, teachers could shape the meaning of the concept of professionalization and work competence [ - - ]. The theories of Froebel were interpreted, reinterpreted and used accordingly as scientific theories for practice that also functioned as a good professional strategy”.

## **Kirjallisuus**

- Alander, Elisabeth 1923. Ebeneserkoti 1890–1922. Katsaus Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin laitosten 32-vuotiseen toimintaan. Helsinki: Weilin & Göös.
- Alkuopetus 1919–1922. [AO]
- Allen, Ann Taylor 2000. Children between public and private. Teoksessa Wollons, Roberta (toim.), *Kindergartens and cultures. The global diffusion on an idea*. New Haven – London: Yale University Press, 16–41.
- Bennett, John 2003. Starting strong. The persistent division between care and education. *Journal of Early Childhood Research* 1, 21–48.
- Brehony, Kevin, J. 2000. The Kindergarten in England. Teoksessa Wollons, Roberta (toim.), *Kindergartens and cultures. The global diffusion on an idea*. New Haven – London: Yale University Press, 59–86.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan 2000. *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Dewey, John 1957 [1899] *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Halila, Aimo 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia. Neljäs osa. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921–1939). Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Holmlund, Kerstin 1999. Child-cribs for the poor and kindergartens for the rich: two directions for early childhood institutions in Sweden, 1854–1930. *History of Education* 28, 143–155.
- Hyrkkänen, Markku 2002. *Aatehistorian mieli*. Tampere: Vastapaino.
- Komiteamietintö 1921:15. Yhteiskunnan lasten- ja nuorisonsuojelu. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino. [KM]
- Lowe, Roy 2002. Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education* 31, 491–504.
- Lujala, Elise 2000. Välitilaluokka 'vievänä silta kodista kouluun'. *Koulu ja menneisyys* 38, 99–117.
- Lujala, Elise 2003. Päätettiin kouluhallinnosta – linjattiinko esiopetusta 1920-luvulla? Teoksessa Vuorio-Lehti, Minna & Nieminen, Marjo (toim.), *Kasvatustieteen tutkimus ja tutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 59–77.
- Lujala, Elise 2007. Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. Oulu: Oulun yliopisto.
- Meretniemi, Maija 2007. Elisabeth Alander 1859–1940. Uranuurtaja uranuurtajan rinnalla. Teoksessa Meretniemi, Maija, Rantala, Jukka, Salminen Jaakko & Takala, Marjatta (toim.), *Ebeneser. 100 vuotta lasten hyväksi*. Helsinki: Ebeneser-säätiö, 71–81.
- Meretniemi, Maija 2007. Hanna Rothman 1856–1920. Suomalaisen lastentarha-aatteen kehittäjä. Teoksessa Meretniemi, Maija, Rantala, Jukka, Salminen Jaakko & Takala, Marjatta (toim.), *Ebeneser. 100 vuotta lasten hyväksi*. Helsinki: Ebeneser-säätiö, 59–69.
- Nurmi, Veli 1965. Lastentarha-aatteen tulo Suomeen. Teoksessa *Tämän päivän lapsi –huomispäivän kansalainen*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 41–54.
- Oberhuemer, Pamela 2005. Conceptualising the early childhood pedagogue: policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 13, 5–16. Organisation for Economic Co-operation and Development 2001. *Starting strong. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Palonen, Kari 1996. Retorinen käänne poliittisen ajattelun tutkimuksessa. Quentin Skinner, retoriikka ja käsittehistoria. Teoksessa Palonen, Kari & Summa, Hilikka (toim.) *Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat*. Tampere: Vastapaino, 137–159.

- Read, Jane. 2003. Froebelian women: networking to promote professional status and educational change in the nineteenth century. *History of Education* 32, 17–33.
- Rinne, Risto & Jauhiainen, Arto 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Salminen, Hannele & Salminen, Jari 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Salo, Aukusti 1939. Pikkulasten kasvatustieteiden historia. Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä. Edellinen osa. Cygnaeuksen pikkulapsipedagogisten aatteiden ja pyrkimysten perustavat kehitysvaiheet. Helsinki: Otava.
- Skinner, Quentin 2002. *Visions of politics. Volume 1: Regarding method.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, Ralph, B. 2007. R. G. Collingwood's definition of historical knowledge. *History of European Ideas* 33, 350–371.
- Tallberg Broman, Ingegerd 1994. "För barnets skull": En studie av förskola som ett kvinnligt professionaliseringsprojekt. Malmö: Lärarhögskolan.
- Tuschling, Anna & Engeman, Christoph 2006. From education to lifelong learning. The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory* 38, 451–69.
- Virkkunen, Paavo 1920. Perustuksia lujitetaan. *Kasvatus ja koulu* 6, 1–8.
- Virtanen, Jorma. 2007. Kasvatustieteiden historia ja kansallinen olemassaolo – Aukusti Salon kasvatustieteiden keskeiset kysymykset toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia* 29. Suomen kasvatustieteellinen Seura, 567–585.
- Wirén, Edvin 1940. *Elisabeth Alander 1859–1940.* Helsinki: Kirjapaino-osakeyhtiö Lause.
- Wollons, Roberta 2000. *Kindergartens and cultures. The global diffusion of an idea.* New Haven–London: Yale University Press.
- Välimäki, Anna-Leena & Rauhala, Pirkko 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin. *Yhteiskuntapolitiikka* 65, 387–405.
- Åsvik, Annika 1999. Työ on ilomme palkka surumme. Lastentarhanopettajaliitto 1919–1999. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

***KT Jorma Virtanen toimii varhaiskasvatuksen yliassistenttina Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.***