
Jorma Virtanen

Elisabeth Alander koulutus- poliittisena vaikuttajana

Kasvatuksen, erityisesti varhaiskasvatuksen historian kirjoituksessa ja tutkimuksessa on kiinnitetty viime aikoina toistuvasti huomiota erääseen itsenäistymisen jälkeiseen mielenkiintoiseen koulutuspoliittiseen vaiheeseen, joka on osoittautunut käännekohtaksi. Tuolloin Suomessa nimittäin ryhdyttiin keskuhallintojärjestelmän kehittämiseen. Vuonna 1919 valtioneuvosto asetti komitean, jonka tuli suunnitella tarpeellisia muutoksia valtion virastojen järjestelyihin ja toimintatapoihin. Virastokomitea puuttui työssään voimakkaasti myös kouluhallituksen lastensuojeluosaston asemaan. Lastensuojelun katsottiin olevan lähempänä sosiaalihallinnon toimialaa ja sellaisenaan verrattain sivussa kouluhallituksen varsinaisesta oppikoulu- ja kansanopetusaloja käsittävästä toiminnasta. Vaikka elokuussa 1918 annetulla asetuksella kouluhallitukseen oli perustettu lastensuojeluosasto, lastentarhojen valvonta ja ohjaus oli määritelty kouluhallituksen kansanopetusosaston tehtäväksi. (Lujala 2003, 68; 2007, 181-199; Åsvik 1999, 25.)

Virastokomitean työn edistyminen johti paitsi kouluhallituksen lastensuojeluosaston myös lastentarhatoiminnan hallinnolliseen uudelleenorganisointiin. Virastokomitea esitti 1920-luvun alussa kouluhallituksen alaisen lastensuojeluosaston lakkauttamista ja sen siirtämistä sosiaaliministeriön alaisuuteen, mikä toteutuikin maaliskuussa 1924. 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 var-

ten oli perustettu lastensuojelutoimisto. (Lujala 2003, 71.)

Vaikka lastentarhanopettajat olivat huolissaan ja hämmentyneitä näistä ehdotuksista ja siirtopäätöksestä, huoli ei arvioiden mukaan 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. Ainoatakaan puheenvuoroa tai kannanottoa, jossa olisi kaivattu päättynyttä yhteistyötä kouluhallituksen kanssa, ei esimerkiksi yhdistyksen tuon ajan pöytäkirjoista ole löytynyt. (Åsvik 1999, 25-27.)

Koulutuspoliittisen käänteen tutkimuksesta

Historialliseksi sosiologiaksi kutsutussa tutkimussuuntauksessa tavoitteena on rakentaa tutkimuskohteistaan jäsenyöneitä tapahtumakuvauksia, mutta samalla kiinnostuksen kohteena ovat todellisuudessa ilmenevät syy- ja seuraussuhteet.¹ Yhteiskunnallisille prosesseille katsotaan olevan tunnusomaista sekä säännönmukaisuus että siitä poikkeaminen, kontingenssi. Yleensä historian kulussa vakiintuneet toimintamuodot tai rakenteelliset tekijät ulottavat vaikutuksensa nykyiseen tilanteeseen, tavalla tai toisella rajoittaen sinänsä mahdollisten uusien valintojen tekemistä. James Mahoneyn mukaan kontingentit tapahtumat panevat alkuun institutionaalisia rakenteita tai tapahtumaketjuja, joilla on deterministisiä ominaisuuksia. Nämä tapahtumat ovat itsessään kontingenteja, ne eivät siis ole loogisia seurauksia historiallisista olosuhteista. Histo-

ria ei suinkaan määrää tulevaa kehitystä, sillä eri tilanteissa on aina läsnä mahdollisuus siihen, että toimijat tekevät valintoja tai muuten toimivat tavoilla, joiden vuoksi kehitys lähtee eri polulle kuin sille, jolle sen alun perin oli tarkoitus lähteä. (Mahoney 2000, 507-548; Ruonavaara 2006, 34, 57;)

Tapahtumakulkua, jossa tietty alkuperäinen valinta johtaa toisiin samansuuntaisiin valintoihin niin, että valittua toiminnan suuntaa on lopulta vaikea kääntää, kutsutaan polkuriippuvaksi prosessiksi. Välttämättömyydeltä näyttävä pysyvyys ja jatkuvuus näyttää olevan instituutioille ominaista, mutta valinnat, joiden seurauksena ne on alun perin pystytetty, ovat enemmän tai vähemmän satunnaisia. Uudet instituutiot syntyvät yleensä kriittisissä käännekohtissa. Tällä ilmauksella tarkoitetaan tilanteita, joissa päädytään johonkin tiettyyn institutionaaliseen järjestelyyn kahden tai useamman vaihtoehdon joukosta. Kriittisiä nämä vaiheet ovat siksi, että niissä tehtyjen valintojen jälkeen on entistä vaikeampaa palata tilanteeseen, jossa useat vaihtoehdot olivat vielä avoinna. Kriittisten käännekohtien tunnistaminen ja analyysi edellyttää myös pohdintaa siitä, mitä olisi seurannut, jos jokin toinen avoinna olevista mahdollisuuksista olisi toteutunut.²

Tapahtumien kulku olisi mitä ilmeisimmin saanut toisenlaisen suunnan, mikäli toimijat olisivat toimineet toisin kuin toimivat. Kasvatushistoriallisessa tutkimuksessa korostetaan usein kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden historiallista kytkeytymistä laajempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä (Lowe 2002, 491-504). Yhteiskunnallisena järjestelynä lastentarhatyötä ovatkin suunnanneet monitahoiset koulutusideologiset ja -poliittiset valintaprosessit. On sanottu, että koulutuspolitiikan historiaa sen paremmin kuin nykyisyyttäkään on nurinkurista lähestyä vaikuttajayksilöiden kautta. Näkemystä on perusteltu sillä, että vaikuttajat ovat lähinnä yhteiskunnan ja kulttuurin virtausten tulkkeja ja osin toteuttajia sekä usein myös merkittävän näkyviä, mutta eivät perustavanlaatuisen uudistusten itsenäisiä luojia.³ (Lehtisalo & Raivola 1986, 44 -45.)

Sen sijaan käsitehistoriallisen selitystavan mukaan ihmisten käsitteiden käytöstä käy ilmi se, miten ihmiset ovat käsittäneet käsitteet, tulkinneet ne, mistä taas välittyy heidän suhtautumisensa todellisuuteen. Käsitehistoriallisessa tutkimuksessa käsitteiden merkitykset ja niiden muutokset voidaan nähdä yhteydessä yhteiskunnallisiin suhteisiin ja niiden muutoksiin. Tutkimuksen perusolettamuksena on tällöin se, että käsitteet eivät ole pelkästään 'asiahistorian' ilmaisuja tai materiaalisen todellisuuden heijastumia vaan myös historiallisen muutoksen faktoreita. Kieli ymmärretään sosiaalisena ilmiönä: käsitteet ovat yhtä todellisia kuin materiaaliset olosuhteet. Materiaalisten olosuhteiden tapaan nekin omalla vaikuttavalla, kauaskantoisella ja merkittävällä tavalla määrittävät ihmisten toimintaa. Käsitteiden merkitykset käyvät usein ilmi vasta tutkittaessa niiden käyttöä. Käsitehistoriasta on kehittynyt oma tutkimussuuntauksensa, joka mentaliteettihistorian tavoin perustuu näkemykseen ajattelun ja toiminnan keskinäisestä yhteydestä. Yhteisenä näkemyksenä on ollut se, että toiminta ja ajattelu eivät suoraviivaisesti määräydy materiaalisista olosuhteista. Käsitehistoriassa tai laajemmin, historiallisessa semantiikassa, on kyse myös ajattelun historiasta: käsitteiden merkityksiä tulkitsevastamerkityshistoriasta. Käsitteiden käytönrekonstruoinnin voi katsoa tällöin olevan avainasemassa ymmärtävään selittämiseen tähtäävässä tutkimuksessa. (Hyrkkänen 2002, 120-121.)

Käsitteiden tutkimus edellyttää käsitteiden ja todellisuuden tarkkaa analyyttistä erottelua. Käsitteiden ja asiantilojen suhdetta voidaan eritellä tai ajatella ainakin neljällä tavalla. Erittelyn tai luokittelun lähtökohtana on tällöin yksinkertainen oletus, että toisaalla ovat asiantila tai asiat ja toisaalla käsitys tästä asiantilasta. Ensinnäkin on mahdollista, että sekä asiantila että käsite pysyvät vakaina tietyn ajan kuluessa. Toiseksi on mahdollista, että molemmat muuttuvat. Kolmas mahdollisuus on, että käsitteet muuttuvat ilman että asiantilat muuttuvat; tällöin sama todellisuus vain käsitteellistetään eri tavoin. Neljänneksi on vihdoin mahdollista, että asiantilat muuttuvat, mutta käsite pysyy ennallaan. Käsitteiden

muuttuminen, käsitteiden käyttötapojen muuttuminen, asioiden käsittämisen muuttuminen ja asioiden muuttuminen ovat näin likeisessä yhteydessä toisiinsa. (Hyrkkänen 2002, 121-122, 132.)

Ilmeisesti todella tapahtuneen voi ymmärtää vasta tajutessaan mitä muuta olisi voinut sattua; käsittäessään, että todella tapahtunut olisi saattanut jäädä tapahtumatta. Toteutuneen mahdollisuuden voi toisin sanoen selittää ja ymmärtää paremmin, jos pystyy myös selvittämään, miksi muut yhtä reaaliset mahdollisuudet jäivät toteutumatta. Näin tulee mahdolliseksi erotella merkittävät syyt ja ilmiöt merkityksettömistä. Määritettäessä jokin ilmiö merkittäväksi syyksi oletetaan, että asioiden kulku olisi ollut toinen, jos tämä ilmiö olisi jäänyt tapahtumatta. (Hyrkkänen 2002, 222 -223.)

Tässä artikkelissa tarkastellaan edellä mainittua itsenäistymisen jälkeistä koulutuspoliittista vaihetta Alkuopetus-lehden kirjoitusten avulla. Näiden kirjoitusten lähiluvussa kiinnostuksen kohteena ovat varsinkin ne koulutuspoliittiset valinnat, joita Elisabeth Alander vaikutusvaltaisena suomalaisen lastentarhatoiminnan uranuurtajana ja lastentarhanopettajakoulutuksesta vastaavana Ebeneserkodin johtaja teki omissa lastentarhatyön olemusta ja käsitteellistämistä koskeavissa kirjoituksissaan.⁴

Käännekohtana lastentarhan ja alakansakoulun aseman uudelleenjärjestely

Lastentarhojen tultua asetusteitse kouluhallinnon alaisuuteen olivat lastentarhanopettajat osallistuneet kesällä 1919 järjestettyyn yleiseen kansakoulukokoukseen Helsingissä. Noin puolet ammattikunnasta, yli 100 lastentarhanopettajaa oli mukana. Lastentarhatyö oli muutenkin esillä kokouksen ohjelmassa. Ebeneserin johtaja Elisabeth Alander esitelmöi ruotsiksi ja opettaja Elsa Borenius suomeksi lastentarhojen yhteiskunnallisesta ja kasvatuksellisesta merkityksestä. Samassa kokouksessa Hämeenlinnan vastaperustetun alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo piti esitelmän lastentarhan ja kansakoulun keskinäisestä suh-

teesta. Keskustellessaan erillisessä ryhmäkokoouksessaan näiden esitysten teemoista lastentarhanopettajat totesivat, että lastentarhat olivat joutuneet toimimaan lähinnä huoltoa vailla olevien lasten hyväksi. Kun lastentarha-asia näytti yhteiskunnassa olevan myötätulessa pääsisi työ kenties vähitellen laajenemaan kaikille lapsille tarkoitetuksi kansakoulun esiasteeksi. (Hänninen & Valli 1986, 130 -131.)

Usean vuoden ajan kestänyt keskustelu lastentarhojen asemasta käytiin vuonna 1918 perustetussa Alkuopetus-lehdessä. Alkuopetus-lehti pyrittiin perustamaan yhteiseksi keskustelufoorumiksi alakoulunopettajille ja lastentarhanopettajille. Käytännössä lehdestä on arvioitu tulleen kuitenkin lähinnä alakoulunopettajien äänenkannattaja, joka ajoi alakoulun laajentamista ja valtiollistamista sekä opettajakoulutuksen aseman parantamista. (Rinne & Jauhiainen 1988, 249.)

Jo toisen ilmestymisvuoden alussa oli lehden toimituskuntaan kuuluva kouluneuvos Onni Rauhamaa kirjoittanut lapsen luonnollisen kehityksen mukaisen opetuksen puolesta ja käytti perusteena lastentarhatyön perustajan Friedrich Fröbelin ajatuksia samalla, kun kehotti lapsipsykologian huomioon ottamiseen. Vuoden lopulla (15.11. 1919) esitteli Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo kirjoituksessaan "Eräs alkukouluseminaarille jätettävä tehtävä" ehdotuksensa 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 yht´aikaa sekä lastentarhanopettajia että alemman kansakoulun opettajia, jos alkukouluseminaarit tulevat 3-vuotisiksi." (AO 1919:21, 151.)

Aukusti Salo näytti olevan todennäköistä, että lähemmässä tai kaukaisemmassa tulevaisuudessa lastentarha tulee muodostumaan

yleiseksi kouluksi. Salo oli vakuuttunut lastentarhojen pedagogisesta merkityksestä, mihin vaikutti hänen perehtyneisyytensä Uno Cygnaeuksen laatiman koulujärjestelmäluonnoksen ”pikkulasten kasvatukseen”, kuten hän sitten vuosia myöhemmin myös väitöskirjassaan ilmaisi. (Lujala 2003, 69.)

Lastentarha-asian silloista tarkastelua ei voida irrottaa vuoden 1919 aikana erityisen ajankohtaiseksi tulleesta yleisen oppivelvollisuuden säätämiseen liittyvästä keskustelusta. Vuoden lopulla Alkuopetus-lehdessäkin julkaistu sivistysvaliokunnan laatima lakiehdotus lähti jo siitä, että oppivelvollisuuden alkamisikä oli seitsemän vuotta. Oppivelvollisuuden ensisijainen toteuttamispaikka oli kansakoulu, ja jokaisessa kunnassa tuli olla lasten koulumatkat huomioon ottaen riittävä koulupiiri ja kansakoulujen määrä. (Lujala 2003, 70.)

Aukusti Salon mielestä käynnissä olleessa kouluolojen järjestämisessä oli kokonaan unohdettu lastentarhat. Hänen mielestään olisi suorastaan vahinko, ellei niille uuden Suomen kasvatustoimessa suotaisi ansaitsemaansa sijaa (AO 1920:5,34). Salo ehdotti maaliskuussa 1920 jälleen lastentarhan ja alkukoulun opettajakoulutuksen yhdistämistä:

Siitä syystä onkin minusta aivan turhaa ja teeskenneltyä puhua siitä ”yhteiskunnallisesta vaarasta”, mikä muka koituisi, ellei keskikoulun pohjalla valmistettaisi lastentarhanopettajattaria. Tällaisenkin perustelun kyllä hyvin ymmärtää, kun muistaa, että lastentarhamme ovat pitkät ajat olleet etupäässä ”herraskaisten” laitoksia, ja suurin merkitys on vasta aivan viime aikoina ruvettu antamaan kansanlastentarhoille ... Toiseltakin kannalta joutuu pelko ”yhteiskunnallisesta vaarasta” huonoon valoon. Me näet uskomme lapsemme kansakouluihin, joissa yleisesti ovat kansakoulun pohjalta valmistuksensa saaneet opettajat ... (AO 1920:13, 94.)

Lastentarhan ja kansakoulun keskinäisestä suhteesta käytiin vuosina 1920-1921 Alkuopetus-lehden useissa numeroissa mielipiteiden vaihtoa seminaarinjohtaja Salon ja lastentarhanopettaji-

en edustajien välillä. Lastentarhat olivat Salon mukaan antaneet vuosikymmenien kuluessa riittävän vakuuden kasvatustyönsä tu-loksellisuudesta, joten niistä pitäisi muodostaa julkisen kasvatuksemme ensimmäinen, vapaaehtoinen aste. Tämä voitai-siin toteuttaa rinnan alkuopetus uudistuksen kanssa, sillä ellei rat-kaisu nyt tapahtuisi, saattaisi *etsikkohetki* pitkäksi aikaa mennä ohi. Salo esitti kantanaan, että lastentarha ja alakoulu tulisi yhdistää kokonaisuudeksi. Alakoulu ja lastentarha noudattivat samoja pe-riaatteita. Siksi myös alakansakoulun- ja lastentarhanopettajien valmistus olisi yhdistettävä. Koska tulevan alakoulun opettajan oli Salon mielestä perehdyttävä lastentarhaan ja Fröbelin pedagogiikkaan voidakseen menestyä omassa tehtävässään, osai-si hän tällä perusteella ohjata kouluikää nuorempia lapsia. Samoin hänen mielestään hyvästä lastentarhanopettajasta voitiin saada helpolla ja nopeasti hyvä alakoulunopettaja. (AO 1920:10, 74-76; vrt. Hänninen & Valli 1986, 131 -132.)

Lastentarhanopettajat eivät yhtyneet Salon ajatuksiin, vaikka kannattivatkin lastentarhan käsittämistä osaksi koulujärjestelmää. Maaliskuun lopulla Alkuopetus-lehdessä tarkastaja Elsa Borenius vastasi Aukusti Salon esittämiin opettajankoulutusta koskeviin ajatuksiin ja ilmaisi ensimmäisenä opettajakunnan kannan. Hän viittasi lastentarhanopettajien hyväksymiin näkemyksiin siitä, että lastentarhan ja koulun tarkoitukset olivat erilaiset, lasten kehitysasteet vaativat eri menettelytapoja ja siten eri koulutusta. Lastentarhojen yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi ei koulutusta tullut missään tapauksessa supistaa. Kirjoituksessaan hän totesi myös, että lastentarha- ja kouluasteen välillä on siirtymäaste, välitysluokka, joka tulee ottaa huomioon yhtenäistä koulujärjestel-mää luotaessa, mutta niin, ettei lastentarhan varsinaista luonnetta muuteta. Se, että alakoulussa ja lastentarhassa noudatetaan teon periaatetta, ei tee näitä asteita samanlaisiksi. Koulu antaa järjestel-mällistä opetusta, kun taas lastentarhassa lapsi leikkii ja toimii kuten kodissakin, saa tottumuksia, kokoaa tietoja ja oppii kokemustensa yhteydessä. (AO 1920:6,42-43; ks. myös Hänni-

nen & Valli 1986, 132; Lujala 2003, 70 -71.)

Kesän 1920 aikana Salo käytti Alkuopetus-lehdessä runsaasti palstatilaa. Kolmen kirjoituksen sarjassa "Lastentarha ja alkukoulu" hän selkiytti lastentarhan ja alkukoulun yhteyksiä. Perusteluina hän käytti lapsen kehitykseen liittyvää tutkimustietoa, Uno Cygnaeuksen pedagogisia näkemyksiä, käytettyjä työmuotoja ja opettajankoulutuksen perusteita. (AO 1920:9,65-69; AO 1920:10, 74-76; AO 1920:13, 94-96; ks. Lujala 2003, 70 -71.)

Alanderin vastaus koulutuspoliittisessa debatissa

Seminaarinjohtaja Aukusti Salon kirjoitussarjan julkaisemisen jälkeen, vuoden 1921 ensimmäisien kuukausien aikana Alkuopetus-lehdessä julkaistiin lastentarhanopettajakoulutuksesta vastaavan Ebeneserkodin johtajan Elisabeth Alanderin neliosainen kirjoitussarja "Lastentarhat", jonka sisältönä olivat koulutuksen ja sen kasvatustieteiden lähtökohtien erittelyn lisäksi lastentarhan tarkoituksen, yhteiskunnallisen auttamistehtävän ja toimintaperiaatteiden esittely. Alander myös toi esille itselleen niin kovin läheisen naisten kasvatuksen ja vaatimuksen korkeammasta naissivistyksestä. (AO 1921:2, 9-10; AO1921:3,17-19; AO 1921:4, 25-27; AO 1921:5, 34-35; ks. myös Lujala 2003, 70-71.)

Elisabeth Alander esitteli kirjoituksissaan lastentarhatyön periaatteita ja toiminnan sisältöä mainiten, että Fröbelin lastentarhasta on eriytynyt kaksi suuntaa. Toinen oli koulumainen, jossain määrin alkeisopetustakin antava, toinen taas lapsen kehitystarpeet huomioonottava ja niihin toimintaohjelmansa perustava, elämänläheinen suunta, jossa esikuvaksi asetettiin koti kaikkine toimintoineen. Suomessa oli omaksuttu jälkimmäinen:

"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 irtokuvia... Lastentarhojen kehityksessä on huomattava *kaksi pääsuuntaa*, jotka molemmat perustuvat Fröbelin opin vakavaan ja perusteelliseen tutkimukseen... Rva v. Marenholtzin mielestä on tärkeää, että fröbeliläisissä työskentelyissä otetaan tarkasti huomioon mittausopilliset järjestysmuodot. Lapsen tulee jo varhain saada loogillisesti järjestetyistä havainnoista löytää luonnon erikoismuodot pienoiskoossa, maailmanrakenteen luurangon... Rva v. Marenholtzin vaikutus on edistänyt pikkulasten ymmärryksen ennenaikaista kehittämistä, vaikkakaan hän ei tahdo sitä myöntää. Hänen "Käsikirjansa" mukaan käyttää lastentarhanopettajatar rakennuspalikoita ja taittelupaperia samalla tavalla kuin opettajatar aapiskirjaa ja taulua. Välineet ovat muuttuneet, tarkoitus ja menettelytapa ovat sama: molemmilla on *koulu*." (AO 1921:3,17.)

Lastentarhanopettajien koulutuksen osalta Alander totesi, että lastentarhanopettajan vaativaan tehtävään ei voi valmistua ohimennen muun koulutuksen ohessa. Alander torjui jyrkästi kaikki yhdistämisaajatukset. Salo pahoitteli, että lastentarha ja alkukoulu eivät tienneet olevansa saman hengen lapsia. Kumpikin osapuoli näytti pysyvän kannallaan. Vaikka Salo oli artikkeleissaan myös pureva, mitä ilmeisemmin hän antoi kunnioittavan tunnustuksen Elisabeth Alanderin elämäntyölle. Oppivelvollisuuslaki tuli voimaan 1921 ja vakiinnutti alakansakoulun aseman pariaksi vuosikymmeneksi. Lastentarhojen asemassa ei tapahtunut Aukusti Salon ehdottamaa muutosta. Sen sijaan toteutui päinvastainen koulutuspoliittinen muutos: lastentarhat saatiin siirretyksi kouluhallinnon piiristä sosiaaliministeriön hallinnoitavaksi jo vuonna 1924. (Vrt. Hänninen & Valli 1986, 133.)

Elisabeth Alander - lastentarhatoiminnan ja -koulutuksen uranuurtaja

Elisabeth Alander oli Hanna Rothmanin ohella lastentarhатыön uranuurtaja Suomessa. Hän syntyi Helsingissä huhtikuun 22. päivänä 1859 huonekalutehtailija Johan Wilhelm Alanderin tyttärenä. Isä oli ammatissaan taitava ja hänelle oli uskottu myös kunnallisia ja muita luottamustehtäviä. Vuodesta 1850 lähtien Alander kuului pääkaupungin evankelisiin piireihin esiintyen usein uskonnollisten tilaisuuksien puhujana. Syvästi uskonnollisessa lapsuuskodissa Elisabeth ja hänen kolme sisarustaan saivat vakavan elämäntatsumuksen. Vuosina 1868-1875 Elisabeth Alander suoritti Helsingin ruotsalaisen tyttökoulun. Isän kuoltua vuonna 1883 Elisabeth Alander vieraantui hengellisistä harrastuksistaan ja hänen kiinnostuksensa kohdistui ajankohtaiseen naisasiaan. Vuonna 1884 hän liittyi juuri toimintansa aloittaneen Suomen Naisyhdistyksen jäseneksi. Hän toimi vuodesta 1886 lähtien yhdistyksen perustaman paikan- ja työnvälitystoimiston johtajana. Tämä työ, jota Elisabeth Alander hoiti palkatta, oli maassamme uraa uurtavaa. Näinä vuosina Elisabeth Alanderin kiinnostus kohdistui myös lastentarhaalaan, jolla hän sitten tuli tekemään varsinaisen elämäntyönsä. Jo keväällä 1883 hän tutustui Hanna Rothmanin lastentarhaan ja ystäväystyi pian tämän entisen koulutoverinsa kanssa. Vuonna 1890 hän teki valintansa ja vaihtoi työnvälityksen lastentarhатыöhön Sörnäisten kansanlastentarhassa. Lukuvuoden 1890-1891 hän perehtyi käytännössä lastentarhатыöhön Hanna Rothmanin opastamana. (Hänninen & Valli 1986, 68-70; 79; 213; Wiren 1940.)

Elisabeth Alander valmistui lastentarhanopettajaksi Berliinin Pestalozzi-Fröbel-Hausista opiskeltuaan siellä lukuvuonna 1891-1892. Hänen opettajanaan oli Henriette Schrader. Berliinin aika oli Elisabeth Alanderin tulevalle työlle samoin kuin hänen persoonalliselle kehitykselleen käännteentekevä. Muutamia vuosia myöhemmin hän koki uskonnollisen herätyksen, mikä merkitsi hänen koh-

dallaan tunnustavaa kristillisyyttä ja lähimmäistenkin opastamista uskon löytämiseen. (Hänninen & Valli 1986, 68-70; 79; 213; Wiren 1940.)

Monessa suhteessa Elisabeth Alander oli Hanna Rothmanin vastakohta. Hän näytti kunnioitusta herättävältä, kookkaalta ja lujatahoiselta.⁶ Hanna Rothman vetäytyi vaatimattomana mielellään taka-alalle huolehtien lastentarhan käytännöllisestä työstä ja erityisesti siitä, mitä yhteisen asian puolesta oli kirjoitettava. Esiintymiskykyisen ja edustavan Elisabeth Alanderin sanotaan näkyneen ennen muuta lastentarhaseminaarin aina innoittavana ja kunnioitettuna opettajana. Huolimatta siitä, että Hanna Rothman ja Elisabeth Alander ulkonaisesti näyttivät olevan kovin erilaiset, he todennäköisesti täydensivät toisiaan työtovereina erinomaisen hyvin. Heidän työtoveruutensa oli elinikäinen. Hanna Rothman oli jättänyt Ebeneserkodin johtajan tehtävät Elisabeth Alanderin hoitoon vuonna 1917. Elisabeth Alander puolestaan luopui näistä tehtävistä vuonna 1925 ja valitsi johtajaksi pitkäaikaisen työtoverinsa Elin Wariksen. Ebeneserkodin johtokunnan puheenjohtajana Alander toimi vuoteen 1931, jolloin hän korkean ikänsä vuoksi erosi tehtävästä. Hän osallistui vielä kunniapuheenjohtajana johtokunnan toimintaan elämänsä loppuun, vuoteen 1940, asti. (Hänninen & Valli 1986, 68-70; 79; 213; Wiren 1940.)

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.⁷ (Hänninen & Valli 1986, 75-76.)

Aloittaessaan sitten myös lastentarhanopettajien koulutuksen (1892) Hanna Rothman ja Elisabeth Alander laativat opetusohjelman sisällöltään keskitetysti ammattiin valmentavaksi. Olihan oppiaika aluksi vain vuoden pituinen. Opetusohjelmaa laajennettiin vuonna 1896, kun kurssiaika piteni kaksivuotiseksi. Vuodesta 1897, jolloin koulutukseen myönnettiin valtionapua, kouluyli-

hallitus sai koulutuksen valvontatehtävän ja hyväksyi myös opetusohjelmat vuoteen 1924. Fröbeliläinen kasvatustieteiden ammattisissa tarvittavaa tietoa Fröbelin kasvatustieteiden filosofiasta ja pikkulasten pedagogiikasta, joita yleisissä kasvatustieteiden historioissa käsiteltiin varsin suppeasti. Erityisesti paneuduttiin Fröbelin kasvatustieteiden periaatteisiin Mutter- und Koselieder -teoksen pohjalta. Elisabeth Alandera pidettiin tuolloin huomattavana Fröbel-pedagogiikan tuntijana. Tanskan lastentarhatyön uranuurtaja Bertha Wulff kutsui Alandera pohjoismaisen Fröbel-tutkimuksen pioneeriksi ja puhui hänen ihmeellisestä kyvystään tulkita Fröbelin ajatuksia. (Hänninen & Valli 1986, 208.)

Miksi Elisabeth Alander vastusti kirjoituksissaan niin jyrkästi lastentarhojen ja alakansakoulujen sekä opettajien koulutusten yhdistämistä? Edellä esitetyn pohjalta on ymmärrettävissä se, että lastentarhatoiminta ja siihen valmistava koulutus ei syntynyt ja kasvanut pelkästään sen vuoksi, että niiden objektiivinen tarve olisi lisääntynyt, vaan myös siksi, että tarpeita jatkuvasti tuotettiin. Yhteiskunnallisten ongelmien osoittaminen on ollut yksi keskeinen professionaalistumisen strategia, jolla asiantuntijat ovat pyrkineet legitimoimaan toimintansa tärkeyttä ammattikuntien statuskilpailussa. Lastentarhojen järjestämistä koskeva koulutuspoliittinen keskustelu on samalla osa vallan kenttää, pelitilaa, jonka sisällä pääoman eri lajien haltijat taistelevat myös vallasta eri pääomajien tuotantoon. Tämän selitystavan mukaan onkin luontevaa tarkastella lastentarhatoiminnan laajentumista samalla lapsuuden professionaalistamisen jokseenkin menestyksellisenä projektina.⁸

Hallinnonalakysymys todetaan suhteellisen vähäpätöiseksi kysymykseksi

Huhtikuun 30. päivänä 1921 luovutettiin valtioneuvostolle komiteanmietintö yhteiskunnan lasten- ja nuorisosuojelusta. Komitean puheenjohtajana toimi kouluneuvos Adolf von Bonsdorff ja

jäsenenä oli myös kouluneuvos J.H. Tunkelo. Komitea oli tahtonut käyttää lastentarhoista nimitystä lastenhuoltolaitos, koska se ei pitänyt niitä enää vain eräänlaisina alkukouluina, joissa kasvattaa toimintaa harjoitetaan Fröbel -askartelujen sekä leikkien ja laulujen avulla, vaan myös keinoina, joita tarvitaan yhteiskunnan työssä lasten kotikasvatuksen tukemiseksi. Tämän vuoksi tuli lastentarhoihin mahdollisuuksien mukaan liittää osastoja, joissa lapset voisivat saada hoitoa ja suojaa niinäkin aikoina, jolloin eivät enää työjärjestyksen mukaiset Fröbel-askartelut olleet käynnissä. Sellaiset osastot – niitä oli komiteanmietinnön mukaan ehkä parhaiten nimitettävä päiväkodeiksi – tekivät lastentarhat siksi, mitä niiden tuli olla, yhteiskuntalaitoksiksi, joiden tehtävänä on pelastaa lapset hoidottomuudesta ja huonon ympäristön vaikutuksilta. Tuliko niiden 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 yhteiskunnan lastensuojelutyössä on tarpeen. (KM 1921, 67.)

Valmistunutta mietintöä käsiteltiin myös vuoden 1922 Alkuperäiset -lehden kirjoituksessa “Kuuluuko kansanlastentarha hallinnollisessa suhteessa kansanopetusosaston alaisiin vai lastensuojeluosaston hoidettaviin”. Nimimerkki “Lastentarhalaitoksen vaalija” totesi kirjoituksessaan, että äskettäin oli ilmestynyt kouluneuvos Adolf von Bonsdorffin laatima laaja ja ansiokas mietintö lastensuojelusta, ja paraikaa oli tekeillä lakiehdotus lastensuojelusta sanotun mietinnön pohjalla. Kirjoituksessa huolena oli varsinkin se, että niin lastentarhat kuin päiväkoditkin olivat kouluhallituksen kansanopetusosaston alaisia, joka niille myönsi valtionavutkin, mutta lastensuojeluosasto pyrki nyt pääsemään näitten isännäksi sen nojalla, että ne ovat myös lastensuojelulaitoksia. Ehdotuksen tekijöiden tuli pitää huolta siitä, ettei nykyistä tilannetta aiheettomasti muuteta vain sen takia, että niin on

sovittu jossakin yleisessä kokouksessa. Tarkkaan oli harkittava syyt puolesta ja vastaan, ennen kuin poiketaan historiallisesta kehityksestä. Kysymyksestä ei saanut tehdä taistelua vallasta. Helsingissä oli lastentarhalaitos kehittynyt hyvin korkealle tasolle erityisen johtokunnan ja tarkastajan turvissa, jotka olivat olleet kouluhallituksen kansanopetusosaston alaisia. Tämä kehitys oli ollut kerrassaan suurenmoinen ja saanut ulkomaisten asiantuntijain taholta hyvin ansaittua kiitosta. Mutta päivä lähenei, jolloin tämä kysymys oli kirjoituksen mukaan lainsäädännöllä lopullisesti järjestettävä. Sen takia oli asia otettu puheeksi, jotta asianomaiset lastentarhanlaitoksen työntekijät ryhtyisivät sitä tarkoin harkitsemaan ja määrittämään kantansa. Ehkä heidän piiankin oli oltava valmiit vastaamaan, mitä mieltä olivat, mutta heidän tuli kyetä mielipidettänsä myös asianmukaisesti perustelevaan. (AO 1922, 7-8, 49-50.)

Samassa kirjoituksessa siteerattiin lastentarhan- ja lastentarhaseminaarin opettajatar Elsa Boreniusta, ja jokseenkin samalla kannalla oli ollut Helsingissä juuri luennoinut Berliinin kaupungissa sijaitsevan Pestalozzi-Fröbel-Hausin johtajatar Lili Drösher, joka oli etevä asiantuntija alallaan:

"Lastentarha yhdistää kaksi tehtävää: se on lastensuojelutyötä samalla kuin se kasvatusmenetelmänsä kautta laskee pohjan opetukselle. Lasten nuoreen ikään nähden ja muista pedagogisista ja sosialisista syistä ei näitä tehtäviä voida toisistaan erottaa. Tämän johdosta onkin kysymys siitä, mihin lastentarhat hallinnollisesti kuuluvat, paraillaan 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.)

Lastentarhakasvatuksen maailma

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain säätäminen merkitsi lastentarhan ja alakansakoulun erkaantumista toisistaan. Laki liitti alakansakoulun osaksi kansakoulua ja toisaalta erotti lastentarhan siitä irti. Kun alakansakoulunopettajien koulutus lähti kehittymään kohti yhdentyvää kansakoulunopettajakoulutusta, jäi lastentarhan-opettajakoulutus nyt omaksi saarekkeeksi, jonka asiantuntijuuden legitimoiminnin tieteellisen tai koulutuksellisen tiedon kriteerein oli vuosikymmeniä heikko. (Rinne & Jauhiainen 1988, 249 -250.)

Vuonna 1924 lastentarhat siirrettiin lähinnä rationaalisuuden nimissä kokonaan pois kouluhallituksen alaisuudesta sosiaaliministeriön lastensuojelutoimiston alaisuuteen. Tällöin ne palasivat hallinnollisestikin osaksi lastensuojelutoimintaa. Siirtymä merkitsi samalla lastensuojelutyön ennaltaehkäisevän toiminnan vahvistumista. Miksi lastentarhan ja lastentarhanopettajakoulutuksen aseman hallinnollinen muutos sitten toteutui niin vaivattomasti? Vuosina 1919 -22 vaihdettiin opettajien Alkuopetus-lehdessä vilkkaasti mielipiteitä lastentarhojen tulevaisuudesta. Yhteiskunnallisiin ja kasvatuksellisiin perusteisiin viitaten vaadittiin, että opettajanvalmistus lastentarhaa ja alkukoulua varten oli yhdistettävä. Samoin lastentarhat olisi otettava mukaan julkiseen koulutusjärjestelmään.

Elisabeth Alander (1859-1940), suomalaisen lastentarhatyön vaikutusvaltainen uranuurtaja, vastusti näitä esityksiä. Moniosaisessa kirjoitussarjassaan Alkuopetus-lehdessä hän kuvasi lastentarhatyötä ja esitti fröbeliläisen kasvatustradition eri suuntauksista oman tulkintansa. Toinen suuntauksista painotti koulumaisia kasvatuskäytäntöjä, toinen kodinomaisia kasvatuskäytäntöjä. Suomalainen lastentarhatyö oli rakentunut tämän jälkimmäisen

suuntauksen perustalle. Hän ei lainkaan ymmärtänyt, minkä johtopäätöksen nojalla koulun kehittäminen tahdottiin nyt aloittaa lastentarhasta. Samaa tarkoitusta varten olisivat koulu ja lastentarhat myös yhdistettävä. 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. Odottaamme sitten vain kasvua, hän päätti kirjoitussarjansa Alkuperä-lehdessä. (AO 1921:5, 34-35.)

Suomalainen lastentarhatyö pyrittiin edelleen rakentamaan kodinomaisia kasvatuskäytäntöjä painottavan suuntauksen perustalle. Ajankohdan koulutuspoliittinen debatti asiasta opettajien ammattilehdessä päättyi. Yhteiskunnalliset lastentarha- ja alakouluinstituutioiden yhtenäistämisyhtymät raukesivat vuosikausiksi. Lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historiassa on edellä tarkasteltua tapahtumakulkua kutsuttu etsikkohetkeksi, joka tuolloin meni ohi. (Hänninen & Valli 1986.) Tässä luonnehdinnassa on kuitenkin helposti nähtävissä myös yksipuolinen näkökulma tapahtumien kulkuun: ikään kuin kasvatuksen ja koulutuksen yhtenäistäminen etenisi vääjäämättä, tilapäisistä takaiskuista huolimatta. Voisiko kuvamme ja ymmärryksemme tästä tapahtumakulusta tulevaisuudessa monipuolistua? Olisivatko uudet tulkinnat ja käsitykset mahdollisia? Miksi uusissa tutkimuksissa, analysoitaessa 1920-luvun tapahtumien kulkua, ei esimerkiksi tuoda lainkaan esille Ebeneserkodin johtajan Elisabeth Alanderin ilmiömaista onnistumista professionaalisissa pyrkimyksissään, lastentarhatyön, lastentarhapedagogiikan ja lastentarhanopettajien koulutuksen omaleimaisuuden säilyttämiseksi?

Näin kysyttäessä tulee samalla pohdittavaksi se, mistä J. A. Hollo vuonna 1927 (1952, 36-45) omalle tyyliilleen uskollisena kirjoitti: onko todella lupa käyttää *lastentarhaka*svatusta ainoastaan toisten elämänsuuntien kuuliaisena palvelijana, vai onko sillekin myönnettävä omissa rajoissaan eräänlainen itsehallinto, oikeus

noudattaa omia lakejansa ja etsiä tarkoituseränsä oman maailmansa alueelta... hyvin tärkeä *lastentarhakasvatuksen* maailmaa muista maailmoista erottava ominaisuus on se, ettei *lastentarhakasvatus* katso eikä käsittele elämää ja sen ilmiöitä vallan eikä vallitsemisen kannalta, vaan omaksuu, milloin se on uskollinen omalle olemukselleen, paljon vaatimattomamman palvelemisen aatteen johtolangakseen. Tästä taas käy ymmärrettäväksi, minkä tähden sitä niin kerkeästi ja tuloksellisesti käytetään vain palvelijana, pelkkänä välineenä.⁹

Lähteet ja kirjallisuus

Alander, E. 1923. Ebeneserkoti 1890-1922. Katsaus Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin laitosten 32-vuotiseen toimintaan. Helsinki: Weilin&Göös.

Alkuopetus 1919-1922. (AO)

Hollo, J.A. 1952(1927). Kasvatuksen maailma. Helsinki: WSOY.

Hyrkkänen, M 2002. Aatehistorian mieli. Tampere: Vastapaino.

Komiteanmietintö 1921:15. Yhteiskunnan lasten- ja nuorison-suojelu. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutus-suunnittelu. Helsinki: WSOY.

Lowe, R. 2002. Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education*. Vol. 31(6), 491-504.

Lujala, E. 2003. Päätettiin kouluhallinnosta – linjattiinko esiopetusta 1920-luvulla? Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) *Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikro-tutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Tutkimuksia 14, 59-77.

Lujala, E. 2007. Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja ko-

tikasvatuksen tuki toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 89. Oulu: Oulun yliopisto.

Mahoney, J. 2000. Path dependency in historical sociology. *Theory and Society* 29(4), 507-548.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128.

Ruonavaara, H. 2006. Historian polut ja teorian kartta – eli miten tutkia tapahtumaketjuja sosiologisesti? Teoksessa J. Saari (toim.) *Historiallinen käänne. Johdatus pitkän aikavälin historian tutkimukseen*, Helsinki: Gaudeamus, 34-63.

Tallberg Broman, I. 1994. "För barnets skull": En studie av förskola som ett kvinnligt professionaliseringsprojekt. *Pedagogisk-psykologiska problem* nro 593. Malmö.

50 vuotta Lastentarhaseminaarityötä 1892-1942. 1942. Helsinki: Ebeneser.

Wirén, E. 1940. *Elisabeth Alander 1859-1940*. Helsinki: Kirjapaino-osakeyhtiö Lause.

Åsvik, A. 1999. Työ on ilomme palkka surumme. Lastentarhanopettajaliitto 1919-1999. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

Viitteet

¹ In fact, most work in historical sociology strives to identify causal factors that explain outcomes across multiple cases without having appeal to contingent historical events. (Mahoney 2000, 509)

² Tällaiselle pohdinnalle vertailukohtia voivat Mahoneyn (2000, 512-513) mukaan tarjota teorioiden ohella myös muut olennaisilta

osin samanlaiset tapaukset. Analyysille otollisia ovatkin ne prosessit, jotka ovat jonkinlaisia säännöstä poikkeamisia. (Mahoney 2000, 512-513; Ruonavaara 2006, 58.)

³ Koulutuspoliittinen vaikuttaminen on syytä erottaa koulutuspoliittikkona toimimisesta. Jos koulutuspolitiikan nimikkeeseen saamisen kriteeriksi asetetaan sekä pitkäkestoinen että ainakin suhteellisen itsenäinen vaikuttaminen koulutuspolitiikkaan sen ratkaisuvissa valmistelu- ja päätöksentekovaiheissa, seulaan ei esimerkiksi Lehtisalonen & Raivolainen (1986, 43) mukaan jää monta.

⁴ Jos pitäisi nimetä Lastentarhanopettajaliiton historian tärkein vaikuttajajäsen, Annika Åsvikin mukaan valinta eittävästi osuisi Elsa Boreniukseen (1881-1958). Hän 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.) Tosin Elisabeth Alander oli lastentarhatyön pioneerina myös lastentarhanopettajajärjestönsä ensimmäinen puheenjohtaja.

¹ Alkuopetus-lehti pyrittiin perustamaan yhteiseksi keskustelufoorumiksi alakoulunopettajille ja lastentarhanopettajille. Käytännössä lehdestä on arvioitu tulleen kuitenkin lähinnä alakoulunopettajien äänenkannattaja, joka ajoi alakoulun laajentamista ja valtiollistamista sekä opettajakoulutuksen aseman parantamista. (Rinne & Jauhiainen 1988, 249.)

⁶ Sylvia Aschan, joka oli Ebeneserin oppilaana vuosina 1916-1918 kuvailee muistelmassaan Elisabeth Alanderia seuraavasti:

"Täti Betty Alander oli mahtava ja suuri. Hänen voimakas henkensä painoi leimansa kaikkeen. Me tunsimme häntä kohtaan mitä syvintä kunnioitusta ja arvontoa, ja vaikkakin olimme kaiketi monta kertaa kypsymättömiä voidaksemme täysin seurata hänen syviä ajatuksiansa ja ottaa vastaan kaikkea sitä, mitä hänellä oli meille antaa, niin hänen persoonallisuutensa vaikutti joka tapauksessa niin voimakkaasti, että vielä vuosien kuluttua saattoi oppia siitä, mitä hän silloin oli antanut meille." (50 vuotta Lastentarha-

seminaariryötä 1892-1942. 1942, 49.)

⁷ Elisabeth Alander kirjoittaa (1923, 59) näistä kokemuksistaan Sörnäisten kansanlastentarhan ajalta: "Kun lasten kasvatukselle on erittäin tärkeää, että lastentarhan kasvattajat tuntee lasten kodit ja on yhteydessä niiden kanssa, on lastentarha pyrkinyt solmiamaan tätä yhteyttä, ja kodeissakäyntien tärkeyttä on kasvattajataroppilaiden opetuksessa erikoisesti teroitettu niin teoriassa kuin käytännössä."

⁸ Lastentarhatoiminnan kehityksen suomalaiset vaiheet eivät ole aivan ainutlaatuiset. Ruotsalaisia vastaavia vaiheita tutkinut Ingegerd Tallberg Broman (1994) toteaa, että lastentarha edustaa yhtä lapsuuden professionaalistamisen muotoa ja naisten hallitsemaa kenttää (kvinnodominerat fält).

⁹ Kursivoidut lisäykset J. V.