

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lapsilähtöisyys ja vapaus
Miten lapsilähtöisyys ja vapauskäsitteet ymmärretään
steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikassa?

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajakoulutus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

JARNO PAALASMAA

Syksy 2011

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajakoulutus

JARNO PAALASMAA: Lapsilähtöisyys ja vapaus. Miten lapsilähtöisyys ja vapauskäsitteet ymmärretään steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikassa?
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 67 sivua
Marraskuu 2011

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä lapsilähtöisyydellä ja vapaudella tarkoitetaan ja mihin niillä pyritään. Tarkastelen käsitteitä vaihtoehtopedagogisessa viitekehyksessä. Mitä paremmin ymmärrämme lapsilähtöisyyttä ja vapautta, sitä paremmin voimme nähdäkseen toteuttaa inhimillistä kasvatusta. Selvitin lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden sisältöä vaihtoehtopedagogisen kirjallisuuden avulla, mutta toisaalta taas rakensin kuvan vaihtoehtopedagogiikkojen luonteesta lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteisiin syventymällä.

Tutkimuksen ydinaineiston muodostivat Jean Jacques Rousseau (1933) *Emile eli kasvatuksesta*, Rudolf Steinerin (1979) *Vapauden filosofia*, Maria Montessorin (1940) *Lapsen salaisuus* ja Celestin Freinet'n (1987) *Ihmisten koulu*. Käsittelin lapsilähtöisyyttä ja vapautta sekä ideaalisella ja teoreettisella tasolla että konkreettisenä toimintana. Keskiössä olivat toisaalta filosofiset pohdinnat, mutta toisaalta vaihtoehtopedagogiset käytännön sovellukset ja käytännön koulutuspoliittiset ratkaisut toimivat esimerkkeinä siitä, miten vapautta ja lapsilähtöisyyttä toteutetaan käytännössä. Työni oli laadullista kasvatustieteen tutkimusta. Tutkimusotteeni oli hermeneuttinen eli keskeistä on esiymmärryksestä lähtevä kehämäinen ja ymmärtämään pyrkivä tulkinta.

Työn keskiössä olivat sekä steiner-, montessori- että freinetpedagoginen tulkinta lapsilähtöisyydestä ja vapaudesta. Lapsilähtöisyys ja vapaus ilmenivät erityisesti toiminnallisuuden, tekemällä oppimisen ja ylipäättään aktivoivan kasvatuksen korostamisena. Käytännön pedagogiikkaa perusteltiin lapsesta käsin ja lapsuus nähtiin arvona sinänsä. Lapsen eri kehitysvaiheiden huomioiminen korostui erityisesti steiner- ja montessoripedagogisessa kirjallisuudessa.

Lapsilähtöisyys ja vapaus liittyivät myös kriittiseen asenteeseen välineellistä kasvatusta- ja koulutusajattelua kohtaan. Koululle haluttiin vapaus toimia lapsilähtöisesti eikä yhteiskunnan valtarakenteista tai erilaisista tehokkuus-, talous- tai hyötynäkökulmista käsin. Kasvatustavoitteet eivät näyttäytyneet kapeasti yhteiskunnallisen tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta.

Aineiston perusteella Steineria, Montessoria ja Freinet'ta voidaan pitää perustellusti niin aktiivisuus-, vapaus- kuin lapsilähtöisen pedagogiikan kehittäjinä ja edustajina. Tutkimus toi vahvojen yhtäläisyyksien lisäksi esiin vaihtoehtojen eroavaisuuksia. Yksinkertaistaen steinerpedagogiikka erottui filosofia-painotteisena, montessoripedagogiikka oppimateriaalipainotteisena ja freinetpedagogiikka työpainotteisena. Ajankohtaisen kasvatustieteen liittämisen 1900-luvun alun koulua uudistavaan vaihtoehtopedagogiseen kirjallisuuteen toi ilmi myös, että kritiikki perinteistä koulua kohtaan on yllättävän samanlaista viime vuosisadan alussa ja nykypäivänä.

Tutkimus osoitti miten vaikeata lapsilähtöisyyttä ja vapautta on irrottaa erillisiksi käsitteiksi kasvatuksesta ja itsekasvatuksesta. Tietynsä mielessä lapsilähtöisen kasvatuksen ideana on tehdä itsensä tarpeettomaksi ja vapauttaa kasvatuksen eli jonkinlaisen pakon kohteena oleva yksilö itseänsä kehittäväksi autonomiseksi ja eettiseksi persoonaksi. Vapaus on kasvatustavoite, johon pyritään lapsilähtöisellä kasvatuksella. Lapsilähtöisyys ja vapaus eri merkitysulottuvuuksineen ovat sekä arvoja että menetelmiä. Tutkimus jäsentää lapsilähtöisyyden ja vapauden kasvatuksen perustavimpien ydinkäsitteiden joukkoon ja tuo esille niiden käsitteellisen ongelmallisuuden. Lapsilähtöisyyden ja vapauden keskeisimmät tulkinnat limittyivät yhteen, kyse on lopulta enemmän tai vähemmän samasta asiasta.

Avainsanat: Lapsilähtöisyys, vapaus, vaihtoehtopedagogiikat, steinerpedagogiikka, montessoripedagogiikka, freinetpedagogiikka, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Celestin Freinet, kasvatustieteen filosofia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT –METODOLOGINEN JA METODINEN TARKASTELU 10	
2.1	TUTKIMUSKOHDDE JA SEN RAJAUS.....	10
2.2	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	14
2.3	FILOSOFINEN ASENNE JA HERMENEUTTINEN MENETELMÄ.....	15
3	VAIHTOEHTOPEDAGOGINEN AJATTELU SUOMALAISESSA KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ.....	19
3.1	KUNNALLINEN PERUSOPETUS JA VAIHTOEHDOT.....	19
3.1.1	<i>Perusopetuksen paradoksit.....</i>	<i>19</i>
3.1.2	<i>Yksityiskoulut julkisessa koulujärjestelmässä.....</i>	<i>21</i>
3.1.3	<i>Vapaus perustaa kouluja.....</i>	<i>22</i>
3.2	RUDOLF STEINER JA STEINERPEDAGOGIIKKA.....	23
3.2.1	<i>Rudolf Steinerin elämä ja steinerkoulun syntyvaiheet.....</i>	<i>23</i>
3.2.2	<i>Steinerpedagogiikan luonnehdinta.....</i>	<i>25</i>
3.3	MARIA MONTESSORI JA MONTESSORIPEDAGOGIIKKA.....	26
3.3.1	<i>Maria Montessorin elämä ja montessorikoulun syntyvaiheet.....</i>	<i>26</i>
3.3.2	<i>Montessoripedagogiikan luonnehdinta.....</i>	<i>28</i>
3.4	CELESTIN FREINET JA FREINETPEDAGOGIIKKA.....	28
3.4.1	<i>Celestin Freinet 'n elämä ja freinetkoulun syntyvaiheet.....</i>	<i>28</i>
3.4.2	<i>Freinetpedagogiikan luonnehdinta.....</i>	<i>30</i>
4	LAPSIÄHTÖISYYS (LAPSIKESKEISYYS) VAIHTOEHTOPEDAGOGISESSA AJATTELUSSA.....	32
4.1	LAPSUUDEN KUNNIOITUS.....	33
4.2	LUONNON KUNNIOITUS.....	34
4.3	KEHITYSVAIHEET.....	35
4.3.1	<i>Kehitysvaihe- ja ikäkausiteoriat.....</i>	<i>35</i>
4.3.2	<i>Sopiva ikä aloittaa koulu.....</i>	<i>36</i>
4.4	AKTIIVISUUS JA TOIMINNALLISUUS.....	37
4.4.1	<i>Tekemällä oppiminen.....</i>	<i>37</i>
4.4.2	<i>Leikkimisen merkitys.....</i>	<i>38</i>
4.4.3	<i>Kriittisyys oppikirjapedagogiikkaan.....</i>	<i>39</i>
4.4.4	<i>Taidekasvatus - kasvatustaide.....</i>	<i>40</i>
4.5	PYRKIMYS KOKONAISSVALTAISUUTEEN.....	40
4.5.1	<i>Kokonaisvaltaisuus ja holistinen ihmiskäsitys.....</i>	<i>40</i>
4.5.2	<i>Erikoistuminen valinnaisuutta lisäämällä.....</i>	<i>41</i>
4.6	OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	42
4.6.1	<i>Luokkatilan uudelleen muotoilu.....</i>	<i>42</i>
4.6.2	<i>Koulun laajeneminen ympäristöön.....</i>	<i>43</i>
4.7	KRIITTISYYS NUMEROARVIOINTIIN JA VERTAILUUN.....	43
4.8	ITSEKASVATUS.....	44

5	VAPAUS VAIHTOEHTOPEDAGOGISESSA AJATTELUSSA	46
5.1	VAPAUS SUHTEESSA YHTEISKUNNALLISIIN VALTARAKENTEISIIN	47
5.2	VAPAUS SUHTEESSA OMAAN TRADITIOON	48
5.3	VAPAUTEEN KASVATTAMINEN	49
5.4	LAPSEN (OPPILAAN) VAPAUS	50
5.5	OPETTAJAN (KASVATTAJAN) VAPAUS JA VASTUU	52
6	KOKOAVAA POHDINTAA	54
6.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUSTARKASTELU JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	54
6.2	LAPSILÄHTÖISYYDEN (LAPSIKESKEISYYDEN) JA VAPAUDEN KÄSITTEISTÄ	55
6.3	VAIHTOEHTOJEN YHTYMÄKOHDAT JA EROT	57
	LÄHTEET	61

1 JOHDANTO

Määrittelen lapsilähtöisyyden ja lapsikeskeisyyden alustavasti lapsesta käsin lähtemisen periaatteeksi. Lapsikeskeisyys tai paremminkin lapsilähtöisyys on vapauden ohella työni keskeisin käsite. Lapsilähtöisyyden ja vapauden jännite tulee esiin myös Immanuel Kantin kuvailemassa pedagogisessa paradoksissa. Kantin (1923, 459) mukaan ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. Hän muotoili ristiriidan ytimen muotoon

”Kasvatuksen suurimpia ongelmia on, kuinka ... alistuminen pakkaan voi ... palvella vapautta. Miten kultivoida vapautta pakolla?” (Kant 1923, 453, ks. myös Siljander 2000, 8–9, 2005, 28–29).

Ihmiseksi tulemisen ideaaliin sisältyy ajattelun henkiseen vapauteen kasvaminen. Itsenäisen ja vapaan aikuisen kasvattaminen taas edellyttää lapsen ulkoiseen vapauteen puuttumista eli kasvattamista. Paradoksi on se, että vapaus edellyttää pakkoa tai toisin muotoiltuna; lapseen vaikutetaan, vaikkakin lapsilähtöisesti kasvattaen, tavoitteena kasvatettavan vapaus eli tästä vaikutuksesta vapautuminen.

Kaikissa vaihtoehtopedagogiikoissa korostuvat sekä lapsilähtöisyys että vapaus. Siksi on perusteltua pyrkiä ymmärtämään lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden sisältöä vaihtoehtopedagogisesta viitekehyksestä käsin. Toisaalta pyrin lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteitä avaamalla lisäämään ymmärrystä vaihtoehtopedagogiikoista.

Näkemykseni mukaan vaihtoehtopedagogiikat voivat kehittyä vain dialogissa, sekä vaihtoehtojen keskinäisessä että niiden ja valtavirran kasvatustieteen välisessä yhteistyössä. Työni on yksi yritys rakentaa tällaista vuoropuhelua. Näin ollen ei työni lähteiden osalta rajaudu kapeasti vain ns. vaihtoehtopedagogiikkakirjallisuuteen.

Elämme kriisiaikaa, jossa sekä ihminen että luonto voivat huonosti. Kovat arvot, kulutuskeskeinen individualismi ja ilmastonmuutos pakottavat vakavaan pohdintaan. Esimerkiksi professori Veli-Matti Värriin nyky-yhteiskunnan analyysi osoittaa tarpeen kehitellä mahdollisimman laajapohjaista kasvatuksen vastastrategiaa nykyhetkessä vaikuttavalle tehokkuus- ja talousajattelulle – tai Värriin termein elämäntapamaterialismille ja instrumentaalille rationalismille (Värri 2007,

70–73, 2011, 22–34). Värri (2011, 28) kuvaa, miten olemme välinearvojen maailmassa matkalla kohti ekologista kriisiä ja miten kollektiivinen käänne ihmisen ja luonnon suhteessa on välttämätön. Vastaavasti Wilenius (2003, 184–193) tuo esiin luonnon tuhoutumisen ja nykyisen elämäntavan ja yksipuolisen arvomaailman yhteyden. Ekologinen kriisi on seurausta eettisestä kriisistä. Elämän tarkoituksen Wilenius (2003, 194–199) näkee siinä, mitä yksilö tekee kyvyillään toisille ihmisille ja luonnolle, itsensä kehittämisen ohella. Hän näkee yksilön itsensä kehittämisen yhtenä mahdollisuutena eettisesti ja ekologisesti kestävään maailmanjärjestykseen.

Tarvitsemme muutoksia yhtä lailla lainsäädäntöön kuin yksilön arvojen ja toiminnan tasolle. Viime vuosien yhä huolestuttavammat uutiset ja tutkimukset väkivallanteoista osoittavat konkreettisesti, että kysymys ihmisestä ja hyvästä kasvatuksesta on palautettava entistä voimakkaammin kasvatus- ja koulukeskusteluun (ks. esim. Skinnari 2004; Wilenius 2002; Värri 2004). Emeritusprofessori Kari Uusikylän (2010, 61) mukaan näyttää kuitenkin siltä, että esimerkiksi koulusurmien opetukset ja lupaukset lapsista huolehtimisesta ovat unohtuneet. Puheet olivat vain puheita.

Näistä syistä tarvitaan enemmän kasvatuksen ydinkäsitteiden avaamista ja eri tahojen välistä dialogia. Kun pohditaan, mikä tekee vaihtoehdosta vaihtoehdon ja mihin vaihtoehtoisuus oikein perustuu, syntyy tarve hahmottaa yleistä koulujärjestelmää ja yleistä kasvatuseräajattelua. Toisaalta ei ole mitään yhtä, selkeästi rajattua virallista kasvatustieteen näkemystä. Kunnallinen koulujärjestelmämme itsessään sisältää rikkaan vaihtoehtojen kirjon, jota vaihtoehtopedagogiikkojen lisäksi täydentävät esimerkiksi kristilliset koulut ja kielikoulut.

Suomessa vaihtoehtopedagogiikoista käytäntöön on sovellettu erityisesti steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikkoja. Tämä on ollut keskeisin peruste tutkimukseni rajaukselle. Toki myös Reggio Emilia -pedagogiikka on varhaiskasvatuksessa elävää käytäntöä, mutta rajaan työtäni perusopetuksen piiriin. Paulo Freiren ajattelua taas on Suomessa sovellettu käytäntöön toistaiseksi lähinnä yksittäisten opettajien omassa työssä ja enemmän aikuiskoulutuksen alueella. Tämä ei kuitenkaan vähennä Freiren ajankohtaisuutta. Freiren lisäksi hyödynnän lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden tulkinnassa muun muassa Jean Jacques Rousseau ja John Deweyn ajatuksia.

Vaikka työni osittain laajenee koko koulujärjestelmää koskeviin näkökulmiin ja ylipäätään ajankohtaiseen vaihtoehtoiseen ja lapsilähtöiseen ajatteluun, on työni keskiössä sekä steiner-, montessori- että freinetpedagoginen tulkinta lapsilähtöisyydestä ja vapaudesta. Nämä vaihtoehdot toteutuvat Suomessa osana julkista koulujärjestelmää. Samalla niitä kuitenkin pidetään vaihtoehtoina peruskoululle. Kasvatusalan kirjallisuudessa näitä kasvatussuuntauksia kutsutaankin yleisimmin vaihtoehtopedagogiikoiksi. Toisinaan näitä vaihtoehtoja kuvataan myös reformipedagogiikaksi, progressiiviseksi pedagogiikaksi, lapsikeskeiseksi pedagogiikaksi tai

vapauspedagogiikaksi. (ks. esim. Paalasmaa 2011) Tutkimukseni yhtenä punaisena lankana hahmotellaan, mihin näiden kasvatussuuntausten vaihtoehtoisuus nykyään perustuu. Pääsääntöisesti käytän vaihtoehtopedagogiikka-termiä, joskin asiayhteydestä riippuen esiintyy myös muita nimityksiä. Kaikki edellä mainitut nimitykset ovat hyvin perusteltavissa. Kyse on näkökulmasta ja painotuseroista.

Perustelen tutkimukseni tarvetta myös viime vuosina selkeästi lisääntyneellä kiinnostuksella vaihtoehtopedagogista ajattelua kohtaan sekä vanhempien että erityisesti kasvatusalan ammattilaisten piirissä. Tarvitaan myös päivitettyä tutkimusta vaihtoehtopedagogiikoista. Toimitin tämän tutkimuksen jonkinlaisena rinnakkaistyönä vaihtoehtopedagogiikkoja ja lapsilähtöistä ajattelua käsittelevän teoksen. (Ks. Paalasmaa 2011)

Tätä ennen Suomessa ei ole julkaistu kattavaa vaihtoehtopedagogiikkoja käsittelevää käsikirjaa. Vaikeasti saatavilla olevia ja osittain päivittämistä kaipaavia julkaisuja ovat Karl Bruhnin 1900-luvun pedagogisia virtauksia (1968, 1973), Kirkon kasvatusasiainkeskuksen julkaisu vuodelta 1992 Steiner Montessori Freinet. Vaihtoehtoisia pedagogioita ja vuodelta 1993 Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu Pedagogisia vaihtoehtoja. Juhani Hytönen (1998 ja 2008) taas rajaa teoksissaan Lapsikeskeinen kasvatus ja Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkohtia tunnetuimmat vaihtoehtopedagogiikat, steiner- ja montessoripedagogiikat, kokonaan käsittelynsä ulkopuolelle. Luonnollisesti myös nämä teokset ovat osa olennaista lähdekirjallisuutta.

Sen lisäksi, että rakennan tutkimuksessani kokonaisnäkemyksiä vaihtoehtopedagogiikoista osana suomalaista koulujärjestelmää, tarkoitukseni on selkiyttää vaihtoehtopedagogiikkojen yhteydessä usein mainittuja mutta toisinaan käsitteellisesti monimerkityksisiä termejä. Erityisesti paneudun siihen, mitä lapsilähtöisyydellä ja vapaudella tarkoitetaan.

Tutkimukseni yleisenä tavoitteena on omalla kapealla osuudellaan osallistua kasvatukseen ja koulutuksen päämääräkysymysten uudelleen arviointiin ja rakentaa käsitystä siitä, mitä on hyvä kasvatus ja opetus. Yksiselitteistä totuutta asiaan ei löydy. Tätä korostaa myös Värri (2004, 26–27) lähtökohtanaan pitämä Platonin esittämä Menonin paradoksi: kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään, mitä hyvä varsinaisesti on. Kuitenkin Värri (2004, 2011) korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta ja katsoo, että kasvattajan on tuettava kasvatettavan itsekseen tuleamista. Eettisesti oikeutettu kasvatus voi Värri mukaan toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa. Tässä korostuu niin kasvattajan vastuu, itsekasvatuksen ja ihmiskäsityksen merkitys kuin inhimillinen ja aito kohtaaminenkin.

Tutkimukseni alussa rakennan kokonaiskuvaa kasvatukseen ja opetuksen kentästä. Pyrin kuvaamaan suomalaisen koulujärjestelmän kehitystä ja painopisteitä myös kasvatusfilosofian ja koulutuspolitiikan näkökulmasta. Sen lisäksi, että kuvaan kasvatukseen ja opetuksen yleisiä

lähtökohtia, tarkastelen myös, miten vaihtoehdot ja yksityiskoulut toteutuvat osana julkista koulujärjestelmää. Taustoitan näin kysymystä, miksi tarvitaan vaihtoehtoja. Mille vaihtoehdot ovat vaihtoehtoja?

Vaihtoehtopedagogisen ja lapsikeskeisen ajattelun alkujuuret paikannetaan usein 1700-luvulle J.J. Rousseau'n Emile-teokseen saakka (ks. esim. Bruhn 1973, 9; Hellström 2010, 253; Paalasmaa 2011, Wilenius 2002, 91–92). Muutamat kasvatustieteen tutkijat ovat olleet jopa sitä mieltä, että myöhemmät lapsikeskeisen teorian kehittäjät ovat tehneet vain reunahuomautuksia Rousseau'n Emile-teoksen sivuille (Hytönen 2008, 7). Käytän myös tässä tutkielmassani apuna Rousseau'n Emile eli kasvatuksesta-teosta. Huomioin jonkin verran myös 1900-luvun pedagogiikan uudistajista John Dewey'n ja Ellen Key'n keskeisimpiä ajatuksia. Ruotsalaisen kirjailijan Ellen Key'n vuonna 1900 ilmestyneen teoksen nimen mukaan 1900-lukua on kasvatustieteen kirjallisuudessa nimitetty ”lapsen vuosisadaksi”. John Deweytä taas pidetään vuoden 1900-tienoihin Yhdysvalloissa syntyneen progressiiviseksi itseään kutsuvan, uutta vapaampaa ja lapsilähtöisempää koulua rakentavan liikkeen keskushahmona ja alullepanijana (Bruhn 1973, 7, Hirsjärvi 1997, 143).

Myös suomalaisten kasvatustieteen klassikoiden ajatukset ovat hämmäntävien osuvia vaihtoehtopedagogisten ajatusten näkökulmasta. Uno Cygnaeuksen, Johan Vilhelm Snellmanin, Zacharias Topeliuksen ja Juho Hollon kasvatustieteen ajattelun liittäminen vaihtoehtopedagogiikkaan olisi kuitenkin oman tutkimuksensa vaativa aihe. (ks. esim. Jantunen 2011, 94–11) Suomessa erityisesti professori Reijo Wilenius on useissa tutkimuksissaan korostanut yhteyttä J.V. Snellmanin ja Rudolf Steinerin kasvatustieteen ajattelun välillä (ks. esim. Savolainen 2006, 983–985).

Historiallisen ulottuvuuden huomioimisen ja taustoituksen vuoksi esitän työssäni myös lyhyet yleiskuvaukset käsittelemieni vaihtoehtopedagogiikkojen alullepanijoista ja pedagogiikkojen alkuvaiheista.

Pyrin tuomaan lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden kautta esiin sekä vaihtoehtopedagogiikkojen teoriaa että käytäntöjä. Taustakysymyksenä on myös se, minkälaiselle kasvatustieteen ajattelulle vaihtoehtopedagogiikat perustuvat. Yritykseni on siis lähestyä steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikkojen teoreettista taustaa ja jonkin verran myös siitä juontuvia käytäntöjä. Lähestyn kysymyksenasettelullani ihmiskäsitykseen, tietoteoriaan, arvopohjaan, oppimiskäsitykseen ja vapausfilosofiaan liittyviä aiheita. Steinerin, Montessorin ja Freinetin omien kirjoitusten lisäksi käytän lähteenä myös näiden ajatusten myöhempien soveltajien ja kehittäjien teoksia. Pyrin tällä rakentamaan myös nykytodellisuutta vastaavaa vaihtoehtopedagogista tulkintaa lapsilähtöisyydestä ja vapaudesta. On selvää, että nykyisin vaihtoehtopedagogiikka lähtee soveltajansa omakohtaisesta ja luovasta ajattelusta. Modernia vaihtoehtopedagogiikkaa ei esimerkiksi ole pedagogisten oppi-isien ohjeiden noudattaminen sellaisenaan.

Vaihtoehtopedagogisessa ja lapsilähtöisessä ajattelussa painotetaan usein lasten ja oppilaiden aktiivisuutta ja vapautta, ja siksi on oleellista pohtia myös kasvattajan ja kasvatettavan välistä suhdetta, aikuisen asemaa ja auktoriteettikysymystä. Lapsilähtöisyys ja vapaustulkintojen kautta hahmottelen, missä kohden eri vaihtoehdoilla on selkeitä yhtäläisyyksiä ja missä taas eroja. Mikä vaihtoehtopedagogiikoissa on ajankohtaisinta ja tulevaisuuteen kantavaa? Väitetään, että tiedon määrä kaksinkertaistuu joka toinen vuosi, joten on päivänselvää, ettei koulun keskeinen tehtävä voi olla enää tiedon välittäminen. (ks. kasvatuksen ja opetuksen tulevaisuusmaisemasta esim. Atjonen 2011; Lonka 2011).

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT – METODOLOGINEN JA METODINEN TARKASTELU

2.1 *Tutkimuskohde ja sen rajaus*

Vaihtoehtopedagogisen ajattelun piiristä Suomessa on sovellettu eniten käytäntöön Rudolf Steinerin, Maria Montessorin ja Celestin Freinet'n ajattelua. Tämä on keskeisin peruste rajata tutkimuksen sisältöä. Näihin pedagogiikkoihin rajautuminen jättää tutkimuksen ulkopuolelle ison joukon merkittäviä ja vaihtoehdoksikin määriteltäviä kasvatustutkijoita. Esimerkiksi Paulo Freiren pedagogiikkaa on hänen ajatustensa ajankohtaisuudesta huolimatta Suomessa sovellettu käytäntöön lähinnä yksittäisten opettajien omassa työssä ja lisäksi yleisemmin aikuispedagogiikan alueella (ks. esim. Hannula 2000).

Sekä steinerpedagogiikka, montessoripedagogiikka että freinetpedagogiikka toteutuvat Suomessa osana julkista koulujärjestelmää. Samalla ne kuitenkin ymmärretään vaihtoehtona peruskoululle.

Pyrimme tutkimusongelmien kautta hahmottamaan, mihin näiden kasvatussuuntausten vaihtoehtoisuus tänä päivänä perustuu.

Vaikuttaa siltä, että vaihtoehtopedagogiikat ovat yhä kasvavan mielenkiinnon kohteena. Myös sekä lapsilähtöisyyden eli lapsesta käsin lähtemisen periaate että kasvatuksen vapaus ja autonomia ovat ajankohtaisia käsitteitä kun rakennetaan kasvatuksen vastastrategiaa nykyhetkessä vaikuttavalle tehokkuus- ja talousajattelulle. Nähdäkseni lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteet kuuluvat samaan kasvatustieteen kaikkein oleellisimpien käsitteiden joukkoon kuin esimerkiksi kasvatustieteiden opetus, oppiminen, kehitys, ihminen, itseksi tuleminen ja sivistys.

Rudolf Steinerin ajattelua ja käytännön sovelluksia on Suomessa tutkittu 1970-luvulta lähtien. On ollut erilaisia viranomaisten (opetusministeriön, silloisen Kouluhallituksen ja myöhemmin Opetushallituksen) tutkimushankkeita ja yliopistojen eri tiedekunnista on kertynyt arviolta

satakunta pro gradu -tutkimusta. Väitöskirjojakin on tehty jo seitsemän. Montessori- ja freinetpedagogiikkaa on tutkittu vähemmän, joskin niihinkin liittyen on tehty useita kymmeniä pro gradu-tutkimuksia. Se, että steinerpedagogiikka oli pitkään ainut vaihtoehtopedagogiikka Suomessa ja sellaisena myös tunnetuin ja laajimmalle levinnyt, näkyy myös saatavilla olevan kirjallisuuden ja lähdeaineiston määrässä.

Olen pyrkinyt käyttämään tutkimuksessani mahdollisimman laajaa eri lähtökohdista ja eri vuosikymmenillä ja sadoillakin syntynyttä kirjallisuutta. Muuta aineistoa keskeisemmän ydinaineiston muodostavat Jean Jacques Rousseau'n (1754) Emile eli kasvatuksesta, Rudolf Steinerin (1877) Vapauden filosofia, Maria Montessorin (1906) Lapsen salaisuus ja Celestin Freinet'n (1893) Ihmisten koulu.

Nykypäivän ajankohtaisen kasvatuskeskustelun mukaan ottaminen ja liittäminen 1900-luvun alun koulua uudistavaan vaihtoehtopedagogiseen kirjallisuuteen on siksikin perusteltua, että kritiikki perinteistä koulua kohtaan on yllättävän samanlaista nyt vuonna 2011 kuin se oli sata vuotta aiemmin. 1900-luvun alussa sveitsiläinen Adolphe Ferriere kärjisti vanhan koulun paholaisen keksinnöksi:

”Ja niin luotiin koulu Paholaisen ohjeiden mukaisesti. Lapset rakastavat luontoa, heidät suljettiin luokkahuoneisiin. Lapsista leikkiminen on hauskaa, heidät pantiin tekemään työtä. He tahtovat nähdä tuloksia työstään; huolehdittiin siitä, ettei heidän työstään ole näkyviä tuloksia. Lapset haluavat liikkua, heidät pakotettiin istumaan hiljaa. Heillä on halu keskustella, heidät pakotettiin ulkolukuun. He tahtovat itse etsiä tietoja, heille tarjoihtiin tiedot valmiiksi purtuina. He haluavat seurata mielikuvituksensa lentoa, heidät pakotettiin aikuisten ikeen alle. He tahtovat tehdä palveluksensa vapaasti, omasta aloitteestaan, heidät opetettiin tottelemaan passiivisesti.” (Bruhn 1973, 7–8)

Meidän aikanamme Jukka Laajarinne (2011) kuvaa miten vaikeata koneistolle on sekä ainutlaatuisuuden että lapsen maailman erilaisuuden ymmärtäminen. Kritisoidessaan järjestelmäajattelua, hän palaa oikeastaan jo rousseaulaisiin lähtökohtiin. Kasvatammeko järjestelmään mukautujia ja kuuliaisia kansalaisia kontrollia, sopeutumista ja alistumista korostamalla? Laajarinteen (2011, 146) kysymys kuuluu: Haluammeko pitää maailman nykyisellään, ihmisiä välineellistävänä, ympäristön tuhoavana ja vaihtoehdottomana? Tahdommeko pulpettisulkeistaa ja hiljentää lapsemme kuoliaiksi? Vai tahdommeko enemmän vapautta, leikkisyyttä, kyseenalaistamista ja itseisarvoista yhdessäoloa? Lapsissa on vapaus ja heissä on elämä. Hänestä kasvatus on liikaa lasten ja nuorten yksipuolista rauhanpakottamista.

Koulujen oppisisältöjen ei tulisi Laajarinteen (2011, 153) mukaan olla opetusministeriön tai elinkeinoelämän keskusliiton suunnittelemia. Sisältöjen tulisi olla lasten tarpeiden mukaisia ja

lasten tai nuorten ja heitä auttavien aikuisten yhdessä laatimia. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet ja niiden pohjalta laaditut opetussuunnitelmat voi Laajarinteen mukaan suurelta osin pistää silppuriin.

Kaksi edeltävää kuvausta eri vuosisadoilta kuvaavat miten vapaampaa ja lapsi- ja oppilaslähtöisempää koulua peräänkuulutetaan hyvin vahvoinkin sanankääntein ja samoin argumentein. Rakennan vaihtoehtopedagogiikkojen tarkastelua nimenomaan vapauden ja lapsilähtöisyyden käsitteiden ympärille. Samalla tutkimukseni ytimeksi tarkentuu vapauden ja lapsilähtöisyyden käsitteiden filosofinen tarkastelu. Sinänsä puhe lapsilähtöisyydestä, lapsikeskeisyydestä tai vapaudesta pedagogiikan tunnusmerkkinä ei vielä kerro paljoakaan.

Useimmiten kyse on enemmän tai vähemmän keinotekoisista vastakkainasetteluista ja kärjistyksistä.

KUVIO 1. Kasvatuksen vastakkaisuuksia

PAKKO	↔	VAPAUS
AIKUINEN	↔	LAPSI
AUKTORITEETTI	↔	VAPAUS
AIKUISLÄHTÖISYYS	↔	LAPSILÄHTÖISYYS
YHTEISKUNTA	↔	LUONTO
KURI JA JÄRJESTYS	↔	LUOVUUS JA VAPAUS
PASSIIVISUUS	↔	AKTIIVISUUS
TASA-ARVO	↔	VAPAUS
SOSIAALISUUS JA YHTEISÖLLISYYS	↔	VAPAUS JA ITSENSÄ TOTEUTTAMINEN
SOPEUTUMINEN	↔	OLEMASSA OLEVAN MUUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on ylittää näiden käsitteiden keskinäisiä jännitteitä ja kuvata niiden yhteenkietoutuneisuutta. Etsin vaihtoehtopedagogisen ja muun lapsilähtöisen kirjallisuuden avulla ääripäiden väliin rakentuvaa hyvää ja järkevää kasvatusta. Silloin on kaikei kyse tasapainotilasta. Monestakin eri näkökulmasta katsottuna kasvatusta on tasapainon etsimistä. Mainitsen esimerkkinä sosiaalisuuden ja vapauden ideaalit. Voiko ylipäätään toista olla ilman toista? Voiko olla aitoa sosiaalisuutta ilman vapautta? Entä aitoa vapautta ilman sosiaalisuutta?

2.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on jäsentää lapsilähtöisyyden (lapsikeskeisyyden) ja vapauden käsitteiden monimerkityksisyyttä ja moniulotteisuutta vaihtoehtopedagogisessa viitekehyksessä. Pyrin rakentamaan jäsennellyn tulkinnan lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteistä vaihtoehtopedagogisen kirjallisuuden avulla. Tarkoitukseni on siis selkiyttää vaihtoehtopedagogiikkojen yhteydessä usein mainittuja, mutta usein käsitteellisesti monimerkityksisiä termejä; mitä lapsilähtöisyydellä ja vapaudella tarkoitetaan.

Kysymyksenasetteluni on tietyssä mielessä kaksisuuntainen, voisi ehkä sanoa hermeneuttisen kehämäinen. Toisaalta yritän ymmärtää lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteitä vaihtoehtopedagogisen kirjallisuuden avulla, mutta toisaalta taas yritän ymmärtää lapsikeskeisyyden ja vapauden käsitteisiin syventymällä vaihtoehtopedagogiikkojen luonnetta.

Tutkimuksen ydinkysymykset ovat

- Miten vaihtoehtopedagogiikoissa ymmärretään lapsilähtöisyys (lapsikeskeisyys)?
- Mitä vapaudella tarkoitetaan vaihtoehtopedagogisessa ajattelussa?
- Miten vapauden ja lapsikeskeisyyden käsitteet nivoutuvat yhteen?

Tutkimuksen ydinkysymysten tulkinnan kautta pyrin rakentamaan kokonaiskuvaa ja lähestymään myös kysymyksiä:

- Missä määrin vaihtoehtopedagogiikoissa on löydettävissä yhteinen ydinajatus?
- Mikä tekee vaihtoehdosta vaihtoehdon?

Tutkimus siis luo omalta osaltaan kuvaa minkälaiselle kasvatustieteelle vaihtoehtopedagogiikat perustuvat? Tutkimus pyrkii myös selkiyttämään steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikan yhtäläisyyksiä ja niitä puolia missä ilmenee eroja. Kuten jo johdannossa toin ilmi, kysymyksenasettelu liittyy aihepiiriltään läheisesti ihmiskäsitykseen, tietoteoriaan, arvopohjaan, oppimiskäsitykseen ja vapausfilosofiaan. Tutkimusongelmiin vastaaminen on tässä tutkimuksessa luonteeltaan alustavaa. Pyrin tutkimuksellani yksityiskohtien tarkastelun sijasta ennen kaikkea rakentamaan laajempaa kokonaiskuvaa.

2.3 *Filosofinen asenne ja hermeneuttinen menetelmä*

Tutkimuksen tekemisen rinnalla olen toimittanut vaihtohtopedagogiikkoja käsittelevän teoksen *Lapsesta käsin, kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehdot* (ks. Paalasmaa 2011). Käytännössä vaihtohtopedagogisen teoksen toimittaminen ja siihen kirjoittaminen ja tämän tutkimuksen tekeminen ovat edenneet rinnakkaisina ja osittain päällekkäisinä prosesseina. Esitän *Lapsesta käsin* teoksessa jo alustavia tulkintoja vaihtohtopedagogiikkojen lapsilähtöisyys ja vapauskäsitteistä. Laajennan ja syvennän näitä tulkintoja tässä tutkielmassa.

Tutkimukselliset lähtökohtani ovat hermeneuttis-fenomenologisessa tieteen perinteessä. Pyrin ymmärtämään tutkimusongelmaani hermeneuttisen menetelmän, erityisesti hermeneuttisen kehän avulla. Työni edustaa siis hermeneuttista, laadullista tutkimusta; se on filosofista tulkintaa, sisällön analyysia ja vertailevaa tutkimusta. Etsin vastausta tutkimuskysymyksiini mm. Rudolf Steinerin, Celestin Freinet'n ja Maria Montessorin pääteoksia tarkastelemalla. Käytän tulkinnan apuna primaarilähteiden lisäksi uudempia vaihtohtopedagogiikkoihin perehtyneiden kasvattajien ja tutkijoiden teoksia. Tällä tavoin pyrin tavoittamaan vaihtohtopedagogiikkojen ydinajatuksia myös nykypäivässä.

Olen tehnyt tutkimukseni ennen kaikkea ajattelemalla ja kirjoittamalla. Luonnehdin kirjallisuuteen perehtymistapaani ja tausta-asennettani yleisesti filosofiseksi ja hermeneuttiseksi. Toisin sanoen tutkimustapani liittyy filosofiseen hermeneutiikkaan (ks. esim. Gadamer 2004, Heidegger 2000). Kysymyksenasetteluni eivät liity esimerkiksi empiiriseen aineistoon vaan ovat luonteeltaan enemmän filosofisia ja teoreettisia (ks. esim. Varto 1996).

Tutkimukseni on otteeltaan filosofinen. Tämä on saattanut osaltaan vaikuttaa lähdekirjallisuuden valintaani. Toisaalta taas myös vaihtohtopedagoginen kirjallisuus on voinut suunnata tutkimusta filosofista tarkastelua kohti. Oma taustani steinerkoulun opettajana vaikuttaa myös filosofiseen painotukseen. Nähdäkseni steinerpedagogiikkaa voi pitää filosofiapainotteisena suuntauksena (ks. esim. Steiner 1967 ja Steiner 1979).

Gadamerin (1986, 147) mukaan juuri inhimilliseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittyvät kysymykset ovat hermeneuttisia ongelmia. Tärkeässä roolissa ovat siis kieli ja käsitteet. Tutkimuskysymykseni liittyvät lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden merkityssisältöihin. Näin ollen hermeneuttinen ymmärtävä tulkinta on luonteva lähtökohta ja menetelmä tutkimukselleni.

Pyrkimykseni hermeneuttiseen ymmärtävään tulkintaan tekee työstäni samalla laadullista ihmistutkimusta. Lauri Rauhalan ja Juha Varton näkemystä seuraten ei oikein muunlaiseen ratkaisuun voi päätyäkään. Varto nimittää luontoa tutkivia tieteitä täsmällisiksi tieteiksi ja ihmistä tutkivia tieteitä ankariksi tieteiksi. Ihmistä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä

koska tutkittavat merkitykset ilmenevät laatuina, joita ei voi muuttaa määrällisiksi ilman niiden sisällön kadottamista. (Varto, 1996, 12–15, 57.) Ymmärtävä ja tulkitseva menetelmä perustellaan usein ihmistieteiden olemuksellisella ja laadullisella erolla (ks. esim. Raatikainen 2005, Siljander 2005, 63–69). Rauhalan (2009, 197) mukaan nykyisin esiintyy suosittuja käsityksiä, joissa ihmistieteiden ja luonnontieteiden ero pyritään häivyttämään ja kehittelemään jonkinlaista tieteiden ykseyttä. Rauhala puolustaa kuitenkin kantaa, jonka mukaan tätä eroa tulisi entisestään kirkastaa.

Soveltaessani hermeneuttista lähestymistapaa, keskeisenä metodina sovellan hermeneuttista kehää eli spiraalia. Tämän käsitteen mukaisesti tiedonmuodostusprosessissa ei ole mitään absoluuttista alkua. Ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn. Tähän viitataan myös käsitteellä esiymmärrys (Siljander 1988, 115). Kyse on esiteoreettisesta ymmärryksestä. Spiraaliluonne ilmenee siinä, että tulkintaprosessin edetessä esiymmärrys muuttuu ja täsmentyy. Näin tutkimuskohteesta saatu tieto syvenee. Tämä täydentynyt esiymmärrykseni taas vaikuttaa edelleen tekstin tulkintaan ja kehä jatkuu. Hermeneuttiseen spiraaliin kuuluu siis tietty väliaikaisuuden leima. Kehä on sulkeutumaton. Tulkintaprosessilla ei ole absoluuttista alkua eikä loppua (Siljander 1988, 117). Omaan ymmärtämisprosessiini vaikuttaa siis aina ennakkokäsitykseni tutkimuskohteesta ja tulkintani ja määrittely-yritykseni lapsilähtöisyyden ja vapauden suhteen on väistämättä luonteeltaan väliaikaista. On lohdullista, ettei tarvitse pyrkiä mahdottomaan, sillä täydellinen toisen ymmärtäminen ei ole mahdollista.

Hermeneuttisessa kehässä keskeistä on myös osien ja kokonaisuuden välinen suhde. Tutkimuskohde on ymmärrettävissä sen yksittäisten osien ja kokonaisuuden välisenä vuoropuheluna (Puolimatka 1999, 161, Siljander 1988, 116). Pyrkiessäni ymmärtämään lapsikeskeisyyden ja vapauden käsitteitä vaihtoehtopedagogien avulla, hahmotan kokonaisuutta yksittäisiin käsitteisiin ja osa-alueisiin syventymällä. Toisaalta hahmotan ja tarkennan käsitteiden sisältöä kuitenkin ennen kaikkea suhteessa kokonaisuuteen. Tulkitsijana liikun edestakaisin tekstin kokonaisuuden ja sen osien välillä. Pyrin ymmärtämään paremmin kasvatussuuntauksen kokonaisuutta ja siten selventämään yksittäisiä käsitteitä.

Rakennan hermeneuttisen ja spiraalimaisen tulkintaprosessin avulla lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden sisältöjä. Koska tutkimusmateriaalini on tekstiä, liittyvät kysymykset tekstitulkinna periaatteista tutkimukseni lähtökohtiin. Varsin yleisen hermeneuttisen pedagogiikan edustajien näkemyksen mukaisesti pyrin hermeneuttisen kehän lisäksi huomioimaan historiallisuuden periaatetta sekä eläytyvän ymmärtämisen periaatetta (Siljander 1988, 119–121, ks. myös Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 32–33). Liitän historiallista ulottuvuutta tutkimukseeni muun muassa kuvaamalla lyhyesti vaihtoehtopedagogiikkojen synty ja muotoutumisvaiheet. Tekstitulkinna säännöissä korostetaan myös objektin autonomisuutta eli tekstistä määräytyviä

kohteen sisäisiä tulkintastandardeja. Pysin siis välttämään ulkoisia mittapuita, joihin teksti pakotettaisiin. (ks. esim. Siljander 1988, 119–120.)

Tekstin ymmärtäminen pitää aina sisällään tulkintaa ja eri näkökulmista voidaan päätyä esittämään useita hyviä tulkintoja. Tulkinnassa ovat keskeisiä myös ilmeisyyden, suopeuden ja epävarmuuden periaatteet. Ilmeisyyden periaate toteutuu silloin kun tarkastelen, miten hyvin tulkinta sovittaa tekstin eri osat yhteen mielekkääksi kokonaisuudeksi ja tämän perusteella mahdollisesti korjaan tulkintaani. Suopeus toteutuu siinä, kun pyrin aina ensin ymmärtämään tekstiä ja näkemään sen mahdollisimman johdonmukaisena ja järkevänä. Kritiikkiä on kuitenkin esitettävä silloin kun siihen on syytä. (Kakkuri-Kuuttila & Heinlahti 2006, 32–33.)

Tapio Puolimatkan (1999, 163–192) mukaan on olemassa erilaisia tulkintoja hermeneuttisesta kehästä, joita hän kutsuu konservatiiviseksi, maltilliseksi, kriittiseksi ja radikaaliksi eli postmoderniksi hermeneutiikaksi. Tässä tutkielmassa esittelemäni kuva ja tulkintani hermeneuttisesta kehästä asettuu monin paikoin maltillisen hermeneutiikan edustamiin käsityksiin. Toisaalta korostan kriittisen teorian mukaisesti yhteiskunnallisten etunäkökohtien ja valtarakenteiden vaikutuksen tiedostamista kasvatuksen alueella.

Omaa tutkijan roolia tarkastellessani lähestymistapani on sukua Lauri Rauhalan holistiselle ihmiskäsitykselle. Rauhala (ks. esim. Rauhala 2009) on kehittänyt perusteelliselle filosofiselle analyysille rakentuvan kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen. Hän näkee ihmisen kokonaisuutena, mutta ymmärtää silti ihmisen olemassaolon eri ulottuvuuksia. Ihmisessä on kolme erilaista olemassaolon muotoa yhteen kietoutuneina. Ihmiseen kuuluu kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. Kehollisuus on aineellisuutta ja olemassaoloa orgaanisena tapahtumisena. Kehollisuus on persoonan se olemuspuoli, jota voidaan tutkia luonnontieteiden tavoin esimerkiksi silloin kun on tarpeen diagnostisesti todeta jonkin elimen tai elinjärjestelmän tila. Vastaavasti situationaalisuutta ja tajunnallisuuden alueisiin liittyviä tilanteita pitäisi tutkia erikseen niiden oman problematiikan edellyttämällä tavalla. Rauhala erottaa tajunnallisuudessa kaksi toiminnan tasoa; psyykkisen ja henkisen. (Ks. esim. Lehtovaara 2007, Paalasmaa 2010, Rauhala 2009.) Tutkimusaiheeni liittyy ehkä vahvimmin Rauhalan kuvaamaan tajunnan alueeseen ja erityisesti sen henkiseen alueeseen, ihmispersoonallisuuden tietävään ylärakenteeseen, johon kuuluu itsetiedostus. Lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden kasvatuksellisissa ulottuvuuksissa lähestytään arvojen, kasvatuksen ideaalin päämäärän ja muiden henkisten perusasioiden aluetta. Eräältä puolelta henkisyydessä on kyse juuri vapaudesta.

Muista suomalaisista filosofiista ihmiskäsityksessäni ja yleisimminkin ajattelussani on vastaavuutta erityisesti Erik Ahlmanin (ks. esim. 1982), Sven Krohnin (ks. esim. 1996), Reijo Wileniuksen (ks. esim. 2003) ja Veli-Matti Värin (ks. esim. 2004) ajatteluun. Oma käytännön

kokemukseni vaihtoehtopedagogiikkojen parissa rajoittuu steinerpedagogiikkaan. Sekä koulutukseni että työhistoriani steinerkoulun opettajana vaikuttavat esiyymmärrykseeni tutkimuskysymysten suhteen. Pyrin tiedostamaan nämä taustatekijät ja niihin liittyvän mahdollisuuden kapeuttaa ja värittää näkökulmiani. Sekä Gadamerin (2004, 34) että Heideggerin (2000, 379) mukaan hermeneuttisesti kouliintunut tietoisuus on vastaanottavainen tekstin toiseudelle, mutta tämä ei tarkoita itsensä häivyttämistä eikä ”neutraaliutta” tarkasteltavien asioiden suhteen. Kyse on omien ennakkonäkemyksien omaksumisesta niin, että erottaa ne tulkintoja tehdessään varsinaisesta tekstin näkemyksestä.

Tutkimustani voi perustellusti nimittää myös kasvatustilosophiseksi. Hirsjärven (1985, 22) mukaan yksi tapa ymmärtää kasvatustilosophia on nähdä se erilaisten kasvatuksen historiassa esiintyneiden ja parhaillaan vaikuttavien kasvatussuuntausten esittelynä ja tarkasteluna. Kasvatustilosophian yhtenä päätehtävänä on hänen (1985, 42) mukaansa kiinnittää huomiota tieteenalan käsitteisiin ja pyrkiä selventämään niitä. Hirsjärven (1985, 25–26) kasvatustilosophialuokittelussa erityisesti kriittis-analyttinen kasvatustilosophia korostaa käsitteanalyysia. Wileniuksen (1974, 346) mukaan kasvatustilosophian oleellinen tehtävä on tutkia ja muodostaa käsitteitä, jotka jäsentävät kasvatustilosophian kokonaisuuden ja paljastavat sen peruskysymykset. Tässä hengessä pyrin hahmottamaan ja tuomaan esiin lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden merkityseroja. On selvää, että vapaus kasvatuksessa ja lapsilähtöinen kasvatustilosophia eivät suinkaan merkitse samaa eri kirjoittajille ja ajattelijoille. Joku voi ajatella, että lapsella on kulloisessakin tilanteessa oikeus määrätä itse mitä hän tekee. Joku toinen taas ymmärtää asian niin, että on pyrittävä ottamaan huomioon lapsen luontaiset edellytykset tekemättä niille väkivaltaa. Hedelmällinen keskustelu on vaikeata, jos tällaisia eroja ei ymmärretä ja käsitteet ovat epäselviä.

Filosofinen asenne näkyy tässä tutkimuksessa ennen kaikkea pyrkimyksenä käsitteiden selkiyttämiseen ja kokonaiskuvan rakentamiseen. Keskeistä on myös käsitteiden merkityssisältöjen erittelemine ja uudelleen rakentaminen ja ylipäättään problematisoiva ajattelutapa. Tutkimus on vaihtoehtopedagogisten ydinajatusien ja kasvatustilosophiain perusteiden filosofista tutkimista.

3 VAIHTOEHTOPEDAGOGINEN AJATTELU SUOMALAISESSA KOULU- JÄRJESTELMÄSSÄ

3.1 Kunnallinen perusopetus ja vaihtoehdot

Suomalainen koulujärjestelmä on hieno luomus. Toistuvan PISA-menestyksen (*Programme for International Student Assessment*) perusteella voi todeta, että peruskoulumme lukeutuu maailman parhaisiin. Mihin siis tarvitaan vaihtoehtoja, ja mikä saa vanhempia ja opettajia innostumaan vaihtoehtoisesta kasvatustajatteluista?

3.1.1 Perusopetuksen paradoksit

Meillä on maailmanlaajuisesti ihailtu koulujärjestelmä ja erinomaiset PISA-tulokset. Hieman kärjistäen meillä on samaan aikaan myös

- lyhyimmät koulupäivät ja vähäisin ajankäyttö kotitehtäviin
- maailman vapain opettaja, jota ei rasiteta tarkastajilla eikä jatkuvilla valtakunnallisilla testeillä
- koulu, jonka lapset aloittavat vanhempina kuin muissa OECD-maissa.

Suomalainen perusopetus on siis paradoksi (ks. myös Sahlberg 2010). Näistä paradokseista voi etsiä myös suomalaisen koulun vahvuuksia ja PISA-menestyksen syitä. Meidän oppilaamme aloittavat kirjoittamaan ja lukemaan opetteluun muita myöhemmin ja ovat parhaita siinä. Sitä vastoin kolmevuotiaina koulumaisen opiskelun aloittivat belgialaiset lapset ja olivat heikoimpien kirjoittajien ja lukijoiden joukossa (Lautela 2009, 166–169). Koulupäivien pituusvertailu osoittaa myös, että määrällisten tekijöiden sijaan ratkaisevia ovat laadulliset tekijät.

Suurin suomalaisen koulun menestyksen salaisuus piilee kuitenkin suomalaisen koulun ja opettajan suhteellisessa vapaudessa. Ei ole sattumaa, että ennennäkemätöntä 2000-luvun Suomen PISA-ihmettä edelsi 1990-luvun ennennäkemätön suomalaisen opettajan vapauden aika. 1990-luvun alkuun mennessä oli poistettu vanhat opettajien kontrollimekanismit, kuten koulutarkastukset, täsmälliset ja laajat opetussuunnitelmat ja virallisesti hyväksytyt oppikirjat (Simola 2004, 95). Elävä kasvatus ei synny keskusvallasta käsin, valtion määräyksestä, vaan alhaalta päin, kouluista käsin. Hyvin perusteltu tosiasia on, että aktiivisia yksilöitä yhteiskuntaan kehittävä luova kasvatus vaatii kasvatuksen vapautta.

Usein menestystekijöinä mainittuihin korkeatasoiseen opettajankoulutukseen ja hyviin opettajiin voidaan liittää myös vapausnäkökulma. Suuret hakijamäärät ja suomalaisen opettajankoulutuksen kansainvälisesti täysin poikkeuksellinen suosio johtuvat osaltaan opettajan työn vapaasta ja professionaalista luonteesta. Mekaaninen, tarkkaa ohjeistusta toteuttava ja testeissä menestymiseen tähtäävä opetus muuttaisi tilanteen. Voidaan puhua PISA-tutkimusryhmän johtajien Jouni Välijärven ja Pirjo Linnakylän tavoin kymmenien tekijöiden selitysverkostosta (Simola 2004, 91).

Pasi Sahlbergin (2009) mukaan nykyinen koulutuspolitiikka on keskushallinnon ohjausvaltaa korostavaa ja siksi se vaikuttaa kouluista liian rationaaliselta toimenpide-ehdotusten listalta. Vaarana on, että kasvatusmaisema voi ajautua yhä enemmän virkavaltaiseen säätelyyn. Tyypillisesti normiohjauksen lisäämistä perustellaan oppilaan oikeusturvan näkökulmasta, joka tietysti onkin huomionarvoinen asia. Oppilaan oikeusturvan nimissä ei kuitenkaan pidä kaventaa opettajan ja koulun autonomiaa.

Suomalaiset opettajat vaikuttavat pedagogisesti konservatiivisilta. Opetushallituksen tilaama brittitutkijoiden raportti vuodelta 1996 aiheutti aikanaan sekä kohun että pettymyksen. Tutkijat raportoivat, miten kokonaiset luokat seurasivat kirjan tekstiä rivi riviltä opettajan määräämään tahtiin: pulpettiriveittäin oppilaita tekemässä samoja asioita samalla tavalla eikä juurikaan merkkejä oppilaskeskeisestä tai itsenäisestä opiskelusta (Simola 2004, 93–94). Käytännöt ovat jo varmasti osittain muuttuneet tästä, mutta on syytä pohtia kehityksen suuntaa. Hannu Simolan esittämässä uhkakuvassa siirtyisimme suoraan patriarkaaliseen Adolf Ehrnrooth -pedagogiikasta eli perinteisestä edestä johtamisen pedagogiikasta talouspoliittisen eetoksen läpäisemään Nalle Wahlroos -pedagogiikkaan. Simolan (2004, 96) värikkäillä ilmaisuilla kuvattuna tässä uudenaikaisessa tottelevaisuuden pedagogiikassa ytimenä olisi erotteleva ja luokitteleva kilpailu, vulgaarikonstruktivismilla oikeutettu oppimisen vastuunsiirto oppilaille sekä ihon alle tunkeutuva arviointi ja itsearviointi.

Suomalaisen koulun ja opettajan on siis pidettävä kiinni suhteellisesta vapaudestaan ja samaan aikaan suhtauduttava kriittisesti tehokkuutta ja kilpailua korostavaan uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Vain siten voimme säilyttää koulutusjärjestelmämme menestyksekkäänä ja arvostusta ansaitsevana.

3.1.2 Yksityiskoulut julkisessa koulujärjestelmässä

Osa tätä hienoa suomalaista julkista koulujärjestelmää ovat vaihtoehdot ja yksityiskoulut. Meillä on nyt 85 yksityiskoulua, joita käy noin 3 % oppilaista. Yksityiskoulut ovat jo vuosikymmeniä vahvistaneet, täydentäneet ja moniarvoistaneet julkista koulujärjestelmää. Määrä on joka tapauksessa niin pieni, ettei yksityiskouluja voi reaalisesti pitää minään järjestelmän uhkana, vaikka määrää hiukan lisättäisiinkin. Suuri osa yksityiskouluista on yleissivistäviä kouluja, mutta joukossa ovat myös kaikki steinerkoulut, joukko kristillisiä kouluja, freinetkoulu ja kansainvälinen koulu. Osa vaihtoehdoista taas toimii osana kunnallista perusopetusta. Tällä hetkellä kahdeksassa peruskoulussa toimii montessoriluokkia ja Helsingissä sijaitseva Strömbergin freinetkoulu toimii kunnallisena. Vaihtohtopedagogiset päiväkodit toimivat pääsääntöisesti yksityisinä. Suomessa on tällä hetkellä noin 500 oppilasta montessoriopetuksessa, noin 300 oppilasta freinetkouluissa ja noin 5 000 oppilasta steinerkouluissa. (Paalasmaa 2011, 19.)

Suomalaisella yksityiskoulutodellisuudella ei juuri ole yhteyttä niihin mielikuviin, joita ihmisille tulee sanasta yksityiskoulu. Meillä yksityiskoulut ovat nimenomaan osa paljon kiitosta saanutta julkista koulujärjestelmää. Niihin ei liity vanhempien varakkuuden vaatimusta, ja ne noudattavat samoja yleisiä opetussuunnitelman perusteita ja muuta koululainsäädäntöä. Meillä perusopetus on lakisääteisesti maksutonta. Suomessa ei todellisuudessa ole vastakkainasettelua julkisen ja yksityisen välillä, koska yksityinen on julkista. Toisinaan esimerkiksi yksityiskoulujen liiton piirissä on välillä herätelty keskustelua, pitäisikö termi yksityiskoulut korvata jollakin muulla, voisiko esimerkiksi käyttää nimitystä itsenäiset koulut, riippumattomat koulut, autonomiset koulut tai vapaakoulut. Yksityiskoulu voi herättää mielikuvia rikkaasta eliittikoulusta, mutta toisaalta muihinkin vaihtoehtoihin sisältyy erilaisia mielikuvatulkintoja.

Suomalainen tasa-arvoinen, julkinen ja kaikille maksuton perusopetus erilaisine vaihtoehtoineen ja yksityiskouluineen on puolustamisen arvoinen kokonaisuus. Vastustan sellaista uusliberalistista koulutuspolitiikkaa, joka korostaa kilpailua, tehokkuutta ja yksilöllisyyttä tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kustannuksella ja tuo talouselämän käsitteitä ja ajattelutapaa koulumaailmaan. On kuitenkin hyvä olla jokin konkreettinen vaihtoehto ja vertailukohta kunnalliselle tarjonnalle. Yleensä monopolit eivät toimi kokonaisuuden edun mukaisesti. Emmehän

muutenkaan elä vaihtoehdottomuuden kulttuurissa. Kasvatus ja opetuskenttä kehittyvät dialogissa, eikä sitä ole, jos ei ole vaihtoehtoja. On huomioitava mahdolliset elävöittävät virikkeet ja lähestymistavat puolin ja toisin. Leevi Launonen (2000, 226, 311) kuvaa väitöskirjassaan, miten reformipedagogiikka on näkynyt koulukasvatuksen keinoissa selvästi 1920-luvulta lähtien.

3.1.3 Vapaus perustaa kouluja

Se, että kansalaiset perustavat kouluja, on osa nykyaikaista kansalaisyhteiskuntaa. Toisaalta nykykäytäntö on oppilaan oikeusturvan kannalta perusteltua. Lupa myönnetään, kun kaikki edellytykset ovat kunnossa. Näin varmistetaan laadukas perusopetus kaikille oppilaille. Koulun perustaminen on tarkoin säädeltyä. Luvan myöntää perusopetuksen osalta valtioneuvosto ja lukiokoulutuksen osalta opetus- ja kulttuuriministeriö. On kyettävä osoittamaan alueellinen ja koulutuksellinen sivistystarve, asianmukaiset tilat, taloudelliset edellytykset, pätevät opettajat ja hyvin laaditut asiakirjat, muun muassa opetussuunnitelma. Lupa tuo tullessaan valtion avun ja todistuksenanto-oikeuden. Oikeastaan ainoastaan ne muutamat koulut, jotka vasta käyvät lupaneuvotteluita ja joiden lapset ovat virallisesti kotiopetuksessa, ovat todellisia yksityiskouluja eli julkisen ja maksuttoman koulujärjestelmän ulkopuolella.

Tämä on mahdollista, koska Suomessa ei ole koulupakkoa vaan oppivelvollisuus. Oleellisimmat näkökulmat yksityisten opetuksen järjestäjien suhteen ovat vanhempien aktiivisuus ja koulun hallinnollinen autonomia. Yksityiskoulujen olemassaolo mahdollistaa paikallistason kansalaisaktiivisuutta ja vanhempien aktiivisen roolin koulun perustamisessa ja ylläpidossa.

Yksityiskouluissa merkille pantavaa on myös byrokratian vähäisyys. Tämän mahdollistaa suhteellisen laaja itsemääräämisoikeus hallinnon järjestämisessä. Vaihtoehtojen oikeutuksen voi perustella myös filosofisesti: Koska meillä ei ole yksimielisyyttä siitä, mitä on ihminen ja mitä on hyvä kasvatus, on perusteltua antaa erilaisten inhimillisten vaihtoehtojen toteutua. On tärkeää pohtia kasvatuksen peruskysymyksiä. Niihin kuuluvat myös se, kenellä on oikeus päättää kasvatuksesta ja kenen ehdoilla toimintaa kehitetään.

Suomalaista koulujärjestelmää pyritäänkin kehittämään jatkuvasti. Opetushallituksen asettamat työryhmät ovat jälleen valmistelleet uusia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteita. Opetussuunnitelmien kehitystyö on haasteellista, koska koulujärjestelmämme näyttää edellä esittämistäni paradokseista huolimatta jo valmiiksi erinomaiselta. PISA-tutkimusten tulosten merkitystä ei kuitenkaan pidä ylikorostaa. Matemaattinen ja luonnontieteellinen menestys ja lukutaito eivät kerro paljonkaan luovuudesta, tunne-elämän kehityksestä, empatiakyvystä tai vuorovaikutustaidoista. Toisaalta lasten ja nuorten psyykkiset häiriöt, pahoinvointi ja väkivallan

käyttö ovat lisääntyneet. Kaikki kunnia tiedollisille aineille, mutta tosiasia kuitenkin on, etteivät nämä ongelmat johdu tiedon puutteesta vaan tunne-elämän ristiriidoista. En ole siirtämässä kotien kasvatusvastuuta koululle, mutta silti koulunkin tulee kehittää toimintaansa opettamisesta ja suorittamisesta kasvattamisen ja eettisyyden suuntaan. Myös Erja Vitikan (2009, 267–274) väitöskirjan mukaan peruskoulujen opetussuunnitelmat laahaavat ajastaan jäljessä ja korostavat vielä vanhanaikaisesti tietoa ja suoritusta. Nähdäkseni kehitystyössä tarvitaan tietämistä ja suorittamista painottavan ajattelun sijaan vahvaa sivistysajattelua ja ihmisyyden näkökulmaa.

3.2 *Rudolf Steiner ja steinerpedagogiikka*

3.2.1 Rudolf Steinerin elämä ja steinerkoulun syntyvaiheet

Steinerkoulun alkuideoiden kehittäjä on kasvatusfilosofi Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861–1925). Hän syntyi Kraljevecissa, silloisen Itävallan keisarikunnan unkarilaisella alueella. Hänen isänsä oli pienen rautatieaseman päällikkö, ja perhe eli suhteellisen vaatimatonta elämää. Pojalle haluttiin kuitenkin antaa paras mahdollinen koulutus, ja suoritettuaan ylioppilastutkinnon hän opiskeli Wienin teknillisessä korkeakoulussa luonnontieteitä ja samalla myös filosofiaa Wienin yliopistossa. Opiskeluajan elatuksensa hän hankki Spechtin perheen lasten yksityisopettajana. (Skinnari 1988b, 130; Steiner 1998; Turunen 1990, 41; Wilenius 1995, 17–39.) Steinerin läheisimmän opettajan, aikansa kuuluisan Goethe-tutkijan, professori K. J. von Schröerin suosittelemana Steiner kutsuttiin Weimariin Goethen luonnontieteellisten tutkimusten kokoajaksi ja toimittajaksi. Hän aloitti 15 vuotta kestävänsä työnsä vuonna 1882. Tänä aikana hän väitteli vuonna 1891 filosofian tohtoriksi väitöskirjallaan *Totuus ja tiede* sekä julkaisi muun muassa pääteoksensa *Vapauden filosofia* (1894). Steiner viittaa *Vapauden filosofiaan* useasti myöhemmässä tuotannossaan, koska kyseessä on hänen myöhempien kirjoitustensa filosofinen perustelu (ks. esim. Steiner 1998, 112, 121, 167–171, 201; 2004, 100–101, 144–145). Sellaisenaan se on säilyttänyt Steinerin tuotannosta parhaiten ajankohtaisuutensa. Teoksessa hahmottuu Steinerin tietoteoria ja käsitys eettisyydestä. Näin ollen se on johdatus steinerkasvatuksen ytimeen, steinerkoulun oppimis- ja tiedonkäsitykseen sekä koulun tavoitteeseen. (Paalasmaa 2009, 37–38, 43.) Steinerpedagogiikan ja Steinerin ajattelun johdannon voi rakentaa myös 1800-luvun saksalaisesta filosofisen idealismin perinteestä käsin lähtien esimerkiksi J. G. Fichten, Fichte nuoremman eli I. H. Fichten, Schellingin, Hegelin ja Goethen ajattelusta (ks. esim. Mansikka 2007; Skinnari 2001).

Rudolf Steinerilla ei ollut omia lapsia, mutta naimisissa hän oli kaksi kertaa. Ensimmäinen avioliitto oli upseerin lesken Anna Euniken (o.s. Schultzin, myöh. Steiner) kanssa vuosina 1899–1911. Vuonna 1914 Steiner solmi avioliiton Marie von Siversin (myöh. Steiner) kanssa (Hemleben 1988; Steiner 1998)

Vuosisadan vaihteen jälkeen Steinerin julkisen toiminnan laatu alkoi muuttua, ja hän alkoi puhua ihmisen ja maailman henkisestä kehityksestä. Hän liittyi teosofiseen seuraan, ja vuonna 1902 hänestä tuli seuran Saksan osaston pääsihteeri. Ennen pitkää Steiner kuitenkin erosi teosofisesta liikkeestä, mikä johti antroposofisen seuran perustamiseen vuonna 1912. Ero johtui osaltaan myös Steinerin myönteisestä suhteesta kristinuskoon, sillä vuosisadan alun teosofia oli painottunut buddhalaisuuteen ja hindulaisuuteen.

Ensimmäisen maailmansodan aikana Sveitsiin Baselin lähelle rakennettiin Steinerin suunnittelema rakennus, ensimmäinen Goetheanum. Tämä uuden arkkitehtuurisuuntauksen alkuvirike tuhopoltettiin vuonna 1922. Sen paikalla on nykyään toinen Goetheanum, jossa toimii Steinerin perustama Vapaa hengentieteellinen korkeakoulu. Koulun tehtävänä on antroposofian monipuolinen kehittäminen. (Dunderfelt 1990, 241–243; Paalasmaa 2009, 38–39.)

Steinerin elämälle oli leimallista suorastaan yli-inhimilliseltä vaikuttava tuotteliaisuus – tarkastelipa asiaa sitten määrällisesti tai laadullisesti eli uusien ideoiden tuottamisen perspektiivistä. Hänen kootut kirjoituksensa käsittävät noin 350 teosta, joihin sisältyy yli 6 000 pikakirjoituksella muistiinpantua esitelmää. Suoraan kirjaksi kirjoitettuja tai artikkeleista myöhemmin koottuja teoksia on noin 40. (Turunen 1983, 20.) Tästä valtavasta kirjallisesta jäämistöstä saattaa olla vaikea hahmottaa kokonaisuutta, ja siihen liittyy nykykulttuurissa vieraiksikin koettuja teorioita. Esimerkiksi Steinerin ajatus ihmisen jälleensyntymisestä ja teorit erilaisista henkisen maailman tasoista ovat kaiketi vieraita enemmistölle länsimaalaisista. Steinerin pedagogiset kirjoitukset ja esitelmät – jos niihin ei suhtauduta dogmeina, mistä Steiner useasti varoitti – voivat kuitenkin yhä herättää lukijassa innoittavia oivalluksia (ks. esim. Dunderfelt 1990; Hemleben 1988; Turunen 1990; Wilenius 1995).

Tunnetuin ja menestynein Steinerin virikkeisiin pohjautuvista käytännön sovelluksista on steinerpedagogiikka ja sen käytännön toteutukset eli steinerkoulut ja steinerpäiväkodit. Suhteellisen tunnettuja ovat myös laajennettu antroposofinen lääketiede, kehitysvammaisille suunnattu hoitopedagogiikka, luonnonmukaisen viljelyn uranuurtaja biodynaaminen viljely, liikuntataide eurytmia sekä uskonnon piirissä Kristiyyhteisö ja talouden alalla yhteisöpankit.

Ensimmäinen steinerkoulu, Freie Waldorfschule, perustettiin vuonna 1919 Stuttgartiin. Waldorf–Astoria-tehdasyhtymän johtaja, koulun perustaja Emil Molt antoi tuolloin Steinerille tehtäväksi suunnitella ja toteuttaa tupakkatehtaan henkilöstön lapsille koulun, josta muodostui

lähtökohta uudelle koulun uudistusliikkeelle. Koulun rakennuttamiseen Molt päätyi kuunneltuaan Steinerin esitelmiä muun muassa yhteiskunnallisesta kolmijäsennyksestä. Koulusta muodostui 12-luokkainen yhtenäiskoulu, jossa Steiner toteutti jo 1907 ilmestyneessä Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta -teoksessaan esittämiään uuden pedagogisen lähestymistavan periaatteita. Koulun nimestä johtuvat useissa maissa käytetyt nimitykset waldorfpedagogiikka ja waldorfkoulu. (Skinnari 1988a, 8; Paalasmaa 2009, 39–40; Syrjäläinen 1990, 40.)

Waldorf-koululiike levisi suhteellisen nopeasti Euroopassa mutta joutui tosin vaikeuksiin Saksan kansallissosialismin kaudella. Saksan valtiollisen poliisin Gestapon muistiossa vuodelta 1934 todettiin yksilöllisyyttä korostavan steinerpedagogiikan olevan ristiriidassa kansallissosialististen kasvatuseriaatteiden kanssa (Skinnari 1988a, 9; Wilenius 1995, 121). Hitlerin Saksassa steinerkoulujen vaikeudet huipentuivat steinerkoulujen kieltämiseen vuonna 1938. Kuitenkin heti toisen maailmansodan jälkeen alkoi koululiikkeen levittäytyminen myös Euroopan ulkopuolisiin maanosiin. Tosin esimerkiksi Apartheidin ajan Etelä-Afrikassa steinerkoulut joutuivat vaikeuksiin yrittäessään pitää sekä valkoisia että mustia lapsia samassa koulussa. Nykyään eri puolilla maailmaa toimii jo noin tuhat steinerkoulua ja uusia kouluja perustetaan edelleen. Kouluja on perustettu myös buddhalaiseen ja islamilaiseen maailmaan. Steinerkoulujen leviäminen eri kulttuureihin kuvastaa hyvin sen yleismaailmallista ja yleisinhimillistä luonnetta. Steinerpedagogiikkaa voidaankin toteuttaa kansallisuuteen, uskontoon ja maailmankäsitykseen katsomatta (Paalasmaa 2009, 39–40).

Suomen ensimmäinen, nykyisin noin tuhannen oppilaan Helsingin Rudolf Steiner -koulu perustettiin 1955. Seuraavaksi steinerkoulut perustettiin Lahteen ja Tampereelle. Vuonna 1977 eduskunnassa säädettiin näitä kouluja koskeva niin sanottu steinerkoululaki. Uusi steinerkoulujen perustamisbuumi oli 1980-luvun alussa, jolloin suurin osa Suomen steinerkouluista perustettiin. Kolmas uusien steinerkoulujen aalto oli 2000-luvun alkuvuosikymmenellä, kun toimintansa aloittivat Kymenlaakson, Joensuun, Porvoon ja Vihdin steinerkoulut. Suomessa steinerkouluja on tällä hetkellä 25 ja steinerpäiväkoteja nelisenkymmentä. (Paalasmaa 2009, 41–42.)

Steinerkoulun luokanopettajaksi ja steinerpäiväkodin varhaiskasvattajaksi voi opiskella Snellman-korkeakoulussa, joka aloitti toimintansa 1980.

3.2.2 Steinerpedagogiikan luonnehdinta

Steinerpedagogiikan vahvuutena voi pitää sen teoreettista taustaa; erityisesti vapauden filosofiaa ja siihen sisältyvää eettisen individualismin ideaa, tietoteoriaa, ihmiskäsitystä ja arvoja. Ihmiskäsityksellä on konkreettiset seurauksensa käytännön sovelluksina. Niin sanottuun valtavirran

koulumaailmaan (ks. esim. perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja lukion opetussuunnitelman perusteet 2003) verrattuna steinerkoulu profiloituu ihmisen tunne-elämää ja vuorovaikutustaitoja sekä taidetta ja toiminnallisuutta eli ylipäättään aktivoivaa kasvatusta painottavana kouluna. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehitetään alaluokilla mm. taidekasvatuksella ja eläytymiskykyä lisäävien satujen kertomisella. Satujen ja tarinoiden kuuntelu luo sisäisiä mielikuvia (lapsi kuvittaa mielessään satua), ja nämä mielikuvat synnyttävät tutkijoiden mukaan kyvyn empatiaan. Hyvä satu laajentaa tietoisuutta ja muokkaa käsitystä hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Tarinat opettavat tunteiden käsittelyä ja niiden kuunteleminen on hyvä lääke nyky-yhteiskunnassa yleiseen välinpitämättömyyteen. Pelkän älyn kehittämisen lisäksi kasvatetaan tunneälyä eli sydämen sivistystä. Myös draamapedagogiikkaa hyödynnetään paljon. Ilmaisutaidon lisäksi opitaan ryhmätyöskentelyä ja toisten huomioon ottamista.

Ikäkausipedagogisissa tulkinnoissa keskeistä on niin sanotut seitsenvuotiskaudet. Tämä perustuu ihmislunnon fyysisen, tajuisen ja itsetajuisen puolen erotteluun siten, että kasvun painopiste siirtyy iän mukana tasolta toiselle. Toisin sanoen opetusmenetelmät muuttuvat sitä mukaan, kun lapsi muuttuu ja kehittyy (Paalasmaa 2009, 55–58; Rawson & Richter 2003, 16–18). Steinerkouluissa ihmis- ja lapsilähtöisyydellä ymmärretään myös kiireettömyyttä, rauhaa ja turvallisuutta. Steinerkoulun perimmäisenä päämääränä ei ole ihmisen sopeuttaminen tehokkaaseen yhteiskuntaan, vaan ihmiseksi kasvaminen. Suorituspainotteisen ja egoistisenkin kulttuurin aikana koulutuspolitiikassa on usein korostunut liikaa hyötyarvo. Pitää olla tehokas, nopea ja paras.

3.3 Maria Montessori ja montessoripedagogiikka

3.3.1 Maria Montessorin elämä ja montessorikoulun syntyvaiheet

Maria Montessori (1870–1952) on Italian ensimmäinen naislääkäri ja montessoripedagogiikan kehittäjä. Hän syntyi Chiaravallissa, Anconan maakunnassa Italiassa. Perhe edusti varakasta keskiluokkaa sen ajan Italiassa. Maria Montessori suuntasi ensin kiinnostustaan matematiikkaan ja opiskeli sitä teknisessä koulussa ja instituutissa Roomassa. Montessori päätti kuitenkin opiskella lääketiedettä, vaikka sen ajan Italiassa se olikin kiellettyä. Vastustuksesta huolimatta hän väitteli 1896 Rooman yliopistossa Italian ensimmäisenä naisena lääketieteen tohtoriksi. Valmistumisensa jälkeen Montessori työskenteli kaksi vuotta useissa Rooman sairaaloissa ja usein mieleltään vaurioituneiden lasten parissa. Hän järkyttyi lasten saamasta kohtelusta sairaaloissa ja päätti omistautua lasten olojen parantamiseen. Hänelle kehitysongelmaisten lasten kasvatusta ylipäättään oli pedagoginen eikä lääketieteellinen ongelma. Näin hän alkoi samalla lasten kanssa

työskennellessään kehittää uudenlaista pedagogiikkaa. (Bruhn 1973, 109–110; Hayes & Höynälänmaa 1985, 10–13; Kramer 1978, 20–24.)

Samoihin aikoihin Montessori myös rakastui yhteen lähimmistä kollegoistaan, tohtori Giuseppe Montesanoon ja parille syntyi avioton poika, jonka nimeksi tuli Mario. He pitivät kuitenkin asian salassa ja antoivat pojan maaseudulle lastenkotiin kasvatettavaksi. Vasta Intiassa, toisen maailmansodan aikana, vankilan uhatessa poikaa, Montessori tunnusti Marion omaksi lapsekseen ja sai hänet vapaaksi lahjana Intian hallitukselta 70-vuotispäivänään. (Höynälänmaa 2011, 174–175; ks. myös Kramer 1978)

Montessori valittiin mielenterveysongelmista kärsiville lapsille perustetun instituutin johtajaksi ja vuonna 1904 hänet nimitettiin antropologian ja terveysopin professoriksi. (Höynälänmaa 2011, 172) Montessorin ajatteluun vaikuttivat erityisesti ranskalaiset kasvatustieteen pioneerit Jean Itard ja Eduard Seguin. Montessori yhtyi heidän näkemykseen lasten aistien harjoittamisen tärkeydestä ja kokeili käytännössä Seguinin omaperäisiä opetusmateriaaleja (Bruhn 1973, 111–112). Montessori kehitti myös itse erityislapsille välineistöä, joka stimuloi aisteja oppimisen edistämiseksi. Myöhemmin opetusvälineistöä käytettiin myös ns. normaalilasten opetuksessa.

Vuonna 1907 avattiin ”Casa dei Bambini” (Lasten talo) -niminen päiväkotit Roomaan San Lorenzon slummialueelle. Montessorista tuli päiväkodin johtaja ja ensimmäistä kertaa montessorimenetelmää harjoitettiin kokonaisuudessaan. Montessori oli myös ensimmäistä kertaa enemmän tekemässä ns. normaalilasten kanssa. Lapset olivat iältään 3–6 vuotiaita. (Bruhn 1973, 110–113; Hayes & Höynälänmaa 1985, 15–16)

Montessori kiersi paljon eri puolilla Eurooppaa kouluttamassa opettajia ja montessoripedagogiikka levisi useisiin maihin. Montessori myös asui Englannissa ja myöhemmin Hollannissa. Toisen maailmansodan ajan hän asui poikansa kanssa Intiassa. Sodan loputtua Montessori matkusteli jälleen aktiivisesti eri puolilla maailmaa ja osallistui kansainvälisiin kongresseihin. Maria Montessorin ensimmäinen pedagoginen teos ilmestyy 1909 nimellä *Il metodo della pedagogia scientifica* (Tieteellisen kasvatustieteen menetelmä). (Bruhn 1973, 111.) Vuonna 1909 järjestettiin myös ensimmäinen kansainvälinen opettajankoulutus, jonka pohjalta ilmestyi muutama vuosi myöhemmin teos *The Montessori Method*. Teos keskittyy varhaiskasvatukseen alueelle, sillä Montessori alkoi vasta 1920-luvulla kehittää alakoulua. (Höynälänmaa 2011, 173) Toistaiseksi ainut suomennettu teos ”Lapsen salaisuus” ilmestyi 1936 ja suomeksi J.A. Hollon kääntämänä 1940. Montessori kuoli vuonna 1952, 82-vuotiaana Hollannissa minne hänen poikansa ja lapsenlapsensa olivat myös muuttaneet asumaan.

3.3.2 Montessoripedagogiikan luonnehdinta

Montessoripedagogiikan johtajatuksina ovat lapsen vapaan ja luonnollisen kehityksen mahdollistaminen uudistamalla koko kasvatusympäristö. Opettaja voi olla näennäisen passiivinen, sillä opettaja on lähinnä ymmärtävä huomioitsija. Montessorin mukaan lapsi on toiminnan päähenkilö ja saa itse opettaa itseään, vapaasti valita toimintansa muodot ja liikkua mielensä mukaan. (Björkstén 1982, 12–27; Bruhn 1973, 115.) Montessoripedagogiikassa tärkeitä ovat vapauden ilmapiiri, omatoimisuus, luonnollinen kuri ja herkkyykskausien huomioiminen. Höynälänmaa (2011, 172) pitää Montessorissa mielenkiintoisena siihen liittyviä paradokseja: miten kurinalaisuus yhdistyy vapauteen, miten yksilöllisyys korostuu ryhmäkuri säilyen ja miten luonnontieteelliset ja uskonnolliset käsitykset yhdistyvät.

Montessoripedagogisen näkemyksen mukaisesti lapsi rakentaa itsensä omien sisäisten voimiensa avulla. Oppimisen tulisi pohjautua lapsen luontaiseen uteliaisuuteen ja tiedonhaluun. Lapsi haluaa tutkia oikeita asioita ja auttaminen voi hidastaa kehitystä (Montessori 1989, 8). Tiivistäen keskeisintä montessoripedagogiikassa on kehitykseen kuuluvien herkkyykskausien huomioiminen, vapaus ja montessoripedagoginen opetusvälineistö.

Montessoripedagogiikka on levinnyt eri puolille maailmaa ja Suomeen pedagogiikka juurtui 1980-luvulla. Höynälänmaa (2011, 175–177) esittää Suomen myöhäisen asialle heräämisen syyksi muun muassa sen, että täällä vallitsevana suuntauksena oli fröbelpedagogiikka, jossa leikki on tärkeässä asemassa. Montessorin mukaan se taas vie meidät pois totuuden tavoittelusta. Nykyään montessoripedagogit toki oivaltavat leikin tärkeän merkityksen ja montessorileikkikouluissa toinen puoli päivää on omistettu vapaalle leikille (ks. Salonen 2011, 288). Tällä hetkellä Suomessa toimii noin 40 varhaiskasvatuksen yksikköä. Itsenäisiä montessorikouluja ei ole, mutta yhdeksässä peruskoulussa toimii montessoriluokkia. Opettajankoulutusta ei ole, kuten esimerkiksi Ruotsissa. Sen sijaan alan varhaiskasvattajakoulutus on Vantaan täydennyskoulutuskeskuksessa. (Höynälänmaa 2011, 176.)

3.4 *Celestin Freinet ja freinetpedagogiikka*

3.4.1 Celestin Freinet'n elämä ja freinetkoulun syntyvaiheet

Ranskalaisen kyläkoulun opettaja ja freinetpedagogiikan kehittäjä Celestin Freinet (1896–1966) syntyi pienessä maalaiskylässä Etelä-Ranskan Provencessa. Perhe oli köyhä ja Freinet sai pienestä pitäen tehdä paljon töitä. Omissa kirjoissaan hän kuvaa lapsuuttaan onnelliseksi lukuun ottamatta koulunkäyntiä. Freinet aloitti 17-vuotiaana opiskelunsa opettajaseminaarissa, jonka keskeytti

ensimmäinen maailmansota ja aseisiin kutsu. Sodassa Freinet haavoittui keuhkoistaan pahasti ja joutui viettämään neljä seuraavaa vuotta sairaaloissa ja parantoloissa. Hän palasi sodasta 100-prosenttisena invalidina. (Starck 2011, 205, Suominen & Korsström 1983, 19–20)

Freinet'n annettiin ymmärtää, ettei hänestä olisi enää työntekijäksi. Hän oli ehtinyt opiskella seminaarissa 1,5 vuotta ja pedagogiikan opinnot olisivat alkaneet vasta kolmantena vuonna. Hän aloitti kuitenkin opettajana ja kehitteli uuden pedagogisen suuntauksen, sotainvalidina ja ilman pedagogista koulutusta. Vuonna 1920 hän aloitti opettajatoimensa Bar-sur-Loup'n alppikylässä pienessä koulussa, jossa hänen oma terveytensä pakotti tekemään oppilaiden kanssa päivittäin koulukävelyä kylään, pelloille ja käsityöläisten työpajoihin. Hänelle hengittäminen köyhän koulun pölyisissä luokkahuoneissa oli hankalaa. Myös pelkkä puhuminen tuotti hänelle vaikeuksia.

Freinet'n oli etsittävä uusia tapoja opetukseen. Pian syntyivätkin muun muassa päivittäiset koulukävelyt ja 1924 kouluun hankittiin painokone, jolla tekstejä painettiin käyttämättömien vaalilippujen toiselle puolelle. Kirjapainoidea lähti leviämään muihinkin kouluihin. (Starck 2011, 205–206.)

Freinet aloitti vaikuttamisen kansainvälisen järjestötoiminnan kautta ja osallistui mm. Uuden kasvatuksen liiton NEF:n (New Education Fellowship) kongressiin. Siellä hän tapasi mm. belgialaisen koulun uudistajan Ovide Decrolyhin ja Maria Montessorin. Freinet kuitenkin koki etteivät heidän ideansa sopineet niin köyhiin oloihin, missä hän työskenteli. (Starck 2011, 206)

Vuonna 1925 hän teki opintomatkan Neuvostoliittoon. Hän ihaili Neuvostoliittoa ja kommunistista koulumallia ja liittyi 1927 itse Ranskan kommunistiseen työväenpuolueeseen (Lange 2011, 211). Hytösen (1988, 29–30, 1992, 30, ks. myös Lange 2011, 211–212) mukaan Freinet on yksi harvoista selkeästi vasemmistolaisen yhteiskunnallisen näkemyksen omaksuneista lapsikeskeisistä pedagogeista. Hänen tekstinsä ovat myös paljolti julistusta sosialistisen yhteiskunnan puolesta kapitalistista yhteiskuntaa vastaan. Hän kuitenkin erosi puolueesta ankarien ristiriitojen jälkeen 1940-luvun puolivälissä.

Vuonna 1928 syntyi Ei-tunnustuksellinen opetuksen osuuskunta eli CEL (Cooperatif de l'Enseignement laïc). Yhdistyksen jäsenet perustivat kouluja tarjoten vaihtoehdon valtion tai katolisen kirkon ylläpitämille kouluille. Työskennellessään Bar-sur-Loupissa Freinet avioitui Elise Virginie Lagier-Brunon kanssa. Pariskunta muutti Saint-Pauliin ja heille syntyi tytär Madeleine. Freinet'n ajatukset saivat kuitenkin osakseen ankaraa vastustusta suurten tuloerojen kaupungissa. (Starck 2011, 206–207.)

Freinet'n perhe joutui lähtemään Saint Paulista poliittisen ilmapiirin kiristyessä entisestään. He muuttivat maalaistaloon Etelä-Ranskaan Venceen. He perustivat sinne uuden koulun. Koulusta

tuli Freinetin ajatusten mallikoulu. Kyseessä oli sisäoppilaitos, joka toimi Espanjan sisällissodan aikana myös pakolaisten turvana.

Tunnettuna vapaustaistelijana ja kommunistina Freinet joutui 1940 muutamaksi vuodeksi keskitysleirille. Hän aloitti leirillä keskeisten teostensa kirjoittamisen. Freinet vapautettiin leiriltä 1941, jonka jälkeen hän liittyikin vastarintaliikkeeseen. Vencen koulu avattiin uudelleen 1946 ja Freinet jatkoi pedagogiikkansa kehittämistä ja koulujen johtamista aina kuolemaansa eli vuoteen 1966 asti. (Starck 2011, 208.)

Toistaiseksi ainut suomennettu Freinet'n teos on alun perin 1946 ilmestynyt Ihmisten koulu (1987). Kyseessä on kuitenkin teos, johon on koottu kaksi toisiaan täydentävää kirjaa, Moderni ranskalainen koulu (L'Ecole Moderne Francaise) ja Pedagogiset perusväittämät (Les Invariants Pedagogiques).

3.4.2 Freinetpedagogiikan luonnehdinta

Freinet vastusti jyrkästi valmiita oppikirjoja (ks. esim. Freinet 1987, 34). Keskeistä ovat vapaat tekstit, joiden lähtökohtana on aina jokin oppilaita kiinnostava tapahtuma tai ilmiö. Oppilaat käyttivät omaa kirjapainoa materiaalien tuottamiseen. Nykyisin painokoneena toimii usein tietokoneen ja tulostimen yhdistelmä (Herlin 2011, 225, 231)

Freinet'n (1987, 32) mukaan

”työ on kansan koulun kantava periaate, käyttövoima ja filosofia. Se on aktiviteetti, josta kaikki valmiudet juontuvat”.

Freinet'n mukaan työkoululla ei kuitenkaan tarkoiteta että koulun älyllinen ja taiteellinen toiminta jäisi työkoulutuksen varjoon. Työ on kaikissa yhteiskuntamme monimutkaisissa toiminnoissa ratkaiseva käyttövoima sekä edistyksen ja ihmisarvon edellytys (Freinet 1987, 14). Hytösen (1998) mukaan Freinet'n lapsikeskeinen pedagogiikka tulee hyvin lähelle A.S. Neillin ajattelutapaa radikaalisti lapsesta käsin lähtevänä. Freinet ei juurikaan usko opettajien mahdollisuuksiin vaikuttaa aktiivisesti opetustilanteissa.

”...tyydymme valmistamaan ja tarjoamaan heille soveliaan ympäristön, työvälineet ja opetusmenetelmät...” (Freinet, 1987, 31)

Freinet'n keskeinen lähtökohta oli vapauttaa lapset koulun alistavasta kurista. Ulkoinen kuri väistyy silloin kun lapsessa herätellään vastuuntuntoa työtä tekemällä. Työ on tällöin lapsen taipumusten mukaista ja sitä tehdään kiinnostuksella ja innostuksella. Lapsi laatii itse oman työohjelmansa. Yhden freinetpedagogiikan kulmakivistä muodostavat luokan kokoukset, joissa

jokaisella on yksi ääni, myös opettajalla. Freinet'ille työn pedagogiikka on poliittinen voima ja kouludemokratialla valmistellaan demokraattista yhteiskuntaa. (Lange 2011, 214–215.)

Freinetpedagogiikan ydintä hahmoteltaessa, pohjoismaissa käytetään usein tanskalaisen psykologian professorin Erik Håkanssonin kiteytystä: mielekäs työ, kokeileva hapuilu, vapaa itseilmaisu ja yhteisöllisyys (Herlin 2011, 220).

4 LAPSILÄHTÖISYYS (LAPSIKESKEISYYS) VAIHTOEHTOPEDAGOGISESSA AJATTELUSSA

Lapsikeskeisyyden käsitteen ongelmallisuutta kuvastaa Hellströmin (2010, 177) näkemys, että lapsikeskeinen kasvatus on yhtä aikaa sekä turha että erittäin tärkeä käsite. Lapsikeskeinen kasvatus on väljä kokoomakäsite, joka yhdistää toisiinsa 1900-luvun alussa syntyneitä erilaisia, jopa keskenään ristiriitaisiakin kasvatusnäkömymiä.

Hellström (2010, 177) tulkitsee lapsilähtöisyyden yhdeksi lapsikeskeisyyden alakäsitteeksi, jota luonnehtii voimakas usko lasten kykyihin ja potentiaaliin. Kuitenkin erilaisia vaihtoehtopedagogisia lapsilähtöisyyden tai lapsikeskeisyyden tulkintoja yhdistää lapsesta käsin toimimisen periaate. Toisin sanoen kasvatuksen ja opetuksen käytännöt perustellaan lapsesta käsin.

Steinerpedagogiikassa lapsilähtöisyys tarkoittaa opetuksen rakentamista lapsen ja nuoren kehitysvaiheisiin perustuvasta tiedosta ja havainnosta käsin sekä pyrkimyksestä ymmärtää lasta ja ihmistä. Lapsilähtöisyydellä ei tarkoiteta lapsen omaan varaan jättämistä tai lapsen mielihalujen mukaan rakentuvaa opetusta. Lapsuutta pidetään ainutlaatuisena ja suojeltavana ikävaiheena (ks. esim. Paalasmaa 2009; Steiner 1983).

Montessoripedagogiikassa on tärkeää lapsen vapaus liikkua, puhua ja valita itse työnsä. Montessoripedagoginen lapsilähtöisyys tarkoittaa myös, että aloite lähtee lapsesta. Montessoripedagogiikan yhteydessä voidaan puhua vapaavalintaisuudesta ja niin sanotusta ohjatusta vapaudesta. Montessorivälineistö on tarkkaan mietittyä ja pitkälle kehitettyä. Oppimateriaalipainotteisuuden ymmärtää, koska spontaanille lapsen motivaatiolle rakentuva menetelmä tarvitsee ympärilleen hyvin rakennetun ympäristön. Montessoripedagogisessa lapsilähtöisyydessä korostuvat myös herkkyykskaudet. Tietyn ikäiselle lapselle tiettyjen asioiden omaksuminen on helpompaa ja luontevampaa kuin herkkyykskautta ennen tai sen jälkeen (ks. esim. Hayes & Höynälänmaa 1985; Montessori 1940).

Freinetpedagogiikassa esiintyy suuri luottamus lapseen ja lapsilähtöisyys ymmärretään erityisesti niin, että lähdetään liikkeelle lapsen havainnoista ja kokeilusta. Keskeistä on kokeilevan hapuilun käsite (ks. esim. Freinet 1987; Suominen & Korsström 1983).

Lapsilähtöisyys on laaja ja moneen suuntaan avautuva käsite. Alla luettelemani teemat menevät keskenään sisäkkäin ja ovat siis osittain samaa asiaa. Tästä huolimatta erotan vaihtoehtopedagogisesta ajattelusta lapsilähtöisyyteen läheisesti liittyvinä teemoina ja painoituksina seuraavat:

- Lapsuuden kunnioitus
- Luonnon kunnioitus
- Kehitysvaiheet
- Aktiivisuus, toiminnallisuus
- Pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen
- Oppimisympäristö
- Kriittisyys numeroarviointiin ja vertailuun
- Itsekasvatus

4.1 Lapsuuden kunnioitus

Lapsuuden kunnioittamiseen kytkeytyy läheisesti vapauden käsite. Kyse on samalla oppilaan henkilökohtaisen autonomian korostamisesta ja yksilöllisyyden kunnioittamisesta. Lapsia ei pidä kasvattaa ennalta määrättyyn standardimuottiin. Lapsuuden ja lapsen kunnioittamisessa on kyse lapsen vapauden kunnioittamisesta eli esimerkiksi oppilaan sisäisyyden kunnioittamisesta ja hänen yksilöllisen luonteensa kehittämisestä. Hytönen (1988, 7, 14) korostaa lapsikeskeistä ajattelua määritellesään sekä yksilöiden kunnioittamista että yksilöiden välistä tasa-arvon ihannetta.

Lapsuutta pidetään ainutlaatuisena ja aikuisuudesta poikkeavana ikävaiheena. Vahvimmin lapsuuden kunnioitukseen kytketään ikäkausipedagoginen ajattelu steiner- ja montessori-pedagogiikoissa. Lapsi ei ole pieni aikuinen, eikä lapsuus ole vain välivaihe kohti aikuisuutta. Lapsuus on arvo sinänsä, jotakin itsessään arvokasta. (ks. myös Hytönen 2008). Freinet'n (1987, 214) mukaan

”Koulun uudistamisen ensimmäinen ehto on, että opettaja kunnioittaa lapsia ja nämä opettajaansa.”

Kunnioitusta lasta kohtaan kuvaa omalla tavallaan Montessori:

”Lapsi ei ole mikään vieras olento, jota aikuinen voi katsella vain ulkoapäin objektiivisesti. Lapsi on aikuisen elämän tärkein osa... Ihminen rappeutuisi ilman lasta, joka auttaa häntä kohoamaan korkeammalle.” (Montessori 1940, 13, 167)

Jo Rousseau rakentaa käsityksensä lapsen luontaisen hyvyyden ja vapauden varaan. Esimerkiksi ranskalaisen Emile Durkheimin kasvatustajattelu etenee yhteiskunnasta yksilöön, kun taas Rousseau seuraa kasvatustilofilosofiassaan yksilöstä yhteiskuntaan -periaatetta (Launonen 2000, 24–25; Rousseau 1933).

4.2 Luonnon kunnioitus

Myös luonnonmukaisuuden idea on vahvasti kytköksissä sekä lapsikeskeisyyteen että vapauteen. Kyse on toisaalta lapsen luonnon kunnioituksesta, mutta myös luonnonmukaisuudesta rakennetun yhteiskunnan vastavoimana. Lapset saavat olla lapsia. Erityisesti Rousseau ja Dewey ihailivat yksinkertaista maalaiselämää ja kritisoivat perinteistä passiivisen oppijan roolia luonnon vastaiseksi (Hytönen 2008). Rousseau (1933, 12–15) mukaan lapsella on kolme erilaista kasvattajaa: luonto, ihmiset ja olot. Edelleen Rousseau nostaa kasvatuksen päämääräksi luonnon asettaman kasvatuksen. Koska kahteen jälkimmäiseen voimme helpommin itse vaikuttaa, tulee niitä sovittaa ensimmäiseen kasvatuksen lajiin eli luontoon. Rousseau mukaan

”Luonto tahtoo, että lapset ovat lapsia ennen kuin niistä tulee miehiä” (1933, 126)

Hän on suuri luonnonmukaisuuden puolustaja, jonka ajattelua on toisinaan kuvattu romanttisena luonnon ylistyksenä. Kuitenkin jo Rousseau käyttää termiä luonto useassa eri merkityksessä; toisinaan se on vastakohta keinotekoiselle, toisinaan synonyymi synnynnäiselle ja joskus se merkitsee autenttista, välitöntä ja alkuperäistä. (ks. Hytönen 1988, 18–19)

Freinet (1987, 41–43, 51, 75–76) korostaa luonnonympäristön ensisijaisuutta hyvin konkreettisenä asiana. Hänen mukaansa lapsen yhteys luontoon on hänen aikanaan tärkeämpää kuin milloinkaan aikaisemmin ja alle 14-vuotiaille ei saa olla koulua ilman luonnonympäristöä. Käytössä pitäisi olla puita ja pensaita, joiden oksista lapset voivat rakentaa majoja, kallioita ja luolia, joilla lapset voivat kiipeillä ja joihin he voivat piiloutua, viljeltyä ja viljelemätöntä luonnonympäristöä, eläimiä ja puutarha.

Montessori (1940, 73–74) vertaa lasta, joka ei ole saanut kehittyä oman luontonsa mukaisesti henkilöön, jonka kaasuilmapallo on kuljettanut erämaahan ja joka maahan astuttuaan näkee, miten tuuli vie hänen matkustusvälineensä. Vaihtoehtopedagogisten käsitysten mukaan kasvatusta ei tule kuitenkaan jättää yksin luonnon varaan. Kysymys on myös sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Rousseau ei kuitenkaan vielä samassa mitassa korosta lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä.

4.3 Kehitysvaiheet

4.3.1 Kehitysvaihe- ja ikäkausiteoriat

Jo Rousseautta voidaan pitää kehityksellisen vaiheteorian kannattajana (ks. esim. Hytönen 2008, 24). Steiner (1983, 1989) puhui ja kirjoitti paljon seitsenvuotiskausista ja Montessori (1940, 1989) herkistä kausista. Steinerin mukaan opetusmenetelmät voi lukea lapsen kehityksestä. Freinetpedagogiikassa ikäkausipsykologinen kehitysvaiheajattelu ei ole yhtä keskeistä. Ikäkaudesta riippumatta kantava periaate on kokeileva hapuilu. Kuitenkin myös Freinet (1987, 37–50) kirjoitti tärkeimmistä ikäkausista ja aktiivisuusvaiheista. Hän erotteli lapsen kehityksessä kolme vaihetta: 0–2 vuotta on hapuilevan tutkimuksen vaihe, 2–4 vuotta jäsentämisen vaihe ja 4–14 vuotta työvaiheen aika.

Steinerpedagogisen ikäkausiopetuksen mukaan on havaittavissa ns. seitsenvuotiskausia. Ensimmäinen ikäkausi syntymästä koulukypsyyteen on tahdon ja toiminnallisuuden kehityksen päävaihetta, jolloin lapsi suurelta osin jäljittelee toiminnassaan aikuista. Kasvun painopiste on fysiologisessa kehityksessä. Koulukypsyydestä murrosikään (eli noin 6/7–13/14 vuotta) on emotionaalisen kehityksen päävaihetta. Opetuksessa suositaan taiteellista lähestymistapaa ja kasvun painopistealueena on tunne-elämä. Kolmannessa kehitysvaiheessa, joka kestää murrosiästä täysi-ikäisyyteen (eli noin 13/14–8/21 vuotta) painottuu omakohtaisen ajattelun kehittyminen. (Paalasmaa 2009, 55–58, Steiner 1989, 3–29; Steiner 1996, 11–28.)

Montessoripedagogisessa näkemyksessä herkkyyskaudet etenevät kuuden vuoden kehityskausissa. Ensimmäisellä ja tärkeimmällä kaudella (0–6 vuotta) lapsi pyrkii fyysiseen itsenäisyyteen ja elää liikkeen, kielen, järjestyksen ja käytöstopojen herkkyyskautta. Toisella kehityskaudella lapsi pyrkii älylliseen itsenäisyyteen ja elää älyllisyyden lisäksi kulttuurin, mielikuvituksen, sosiaalisuuden ja moraalin herkkyyskautta. Montessori suuntasi huomionsa erityisesti näihin kahteen ensimmäiseen herkkyyskauteen ja montessoripedagogiikan soveltaminen kolmannen ja neljännen kehityskauden ikäisille on maailmanlaajuisestikin harvinaista.

(Höynälänmaa 2011, 178–189; Kerosuo 1993, 14–17.) Montessorin ja Steinerin kehityskausiajattelussa on paljon vastaavuutta. Käytännössä erojakin on, esimerkiksi kirjoittamaan ja lukemaan oppimiselle on Montessorin mukaan sopiva vaihe päiväkotikässä ja Steinerin mukaan koulun alkuopetusvaiheessa.

Hellströmin (2010, 40–41) mukaan kasvatopsykologia tunnistaa idean otollisuudesta ja erityisistä herkkyysvaiheista, mutta 2000-luvun konstruktivistinen puhe on käsitellyt aiempaa vähemmän herkkiä kausia ja ikäkausipedagogiikkaa.

Jo Rousseau edusti kehitysvaihe-ajattelua ja näki lapsen ja aikuisen erilaisuuden.

”Lapsilla on oma omituinen tapansa käsittää, ajatella ja tuntea; mikään ei ole mielettömämpää kuin koettaa niiden sijalle tyrkyttää meidän käsitys-, ajatus- ja tuntemistapaamme” (Rousseau 1933, 126)

4.3.2 Sopiva ikä aloittaa koulu

Aika ajoin esiin nouseva keskustelu koulun aloitustien laskemisesta on yksi konkreettinen esimerkki lapsilähtöisen ajattelun etäännyttämisestä esittämistäni näkökulmista tai ehkä tässä esimerkissä kyse ei alun alkaenkaan ole lapsilähtöisestä ajattelusta. Myös Timo Jantusen ja Raija Lautelan (2009) toimittamassa Kuningasvuosi teoksessa kasvatuksen asiantuntijat osoittavat esikouluikäisen kehitysvaiheen erityislaadun ja sen mistä koulukypsyydessä on kysymys ja miten kuusivuotias oppii.

Lastenpsykiatri Jukka Mäkelä (2009, 60–64) kuvaa, miten leikki- ja kouluikäisen lapsen aivoja ruokkivat sadut, lorut, yhteiset keskustelut, käsillä tekeminen ja liikkuminen. Lapsen aivot saavat happea ja hermosolut muodostavat uusia monimutkaisempia kytkentöjä, kun hän esimerkiksi liikkuu metsässä ja rakentaa majoja. Myös aivotutkija ja emeritusprofessori Matti Bergström (2009, 121–130) selventää artikkelissaan, miten juuri vapaassa leikissä kehittyvät aivojen mahdollisuuspilvi ja mielikuvituksesta tehdään todellisuutta.

Liikkeelle lähdetään nimenomaan lapsuuden ja ihmiselämän tarpeista käsin. Lapsuutta ei ole välineellistetty sellaisille pyrkimyksille, joissa lapsuutta itsessään ei kunnioitettaisi ja sitä pidettäisiin valmentautumisena aikuisuuteen. Usein päinvastaisiin käsityksiin päädytään jonkun aikuisnäkökulman kautta, kuten yhteiskunnallis-poliittisista suunnista, talouselämän väärinymmärrettyjen tarpeiden näkökulmasta tai yksipuolisesti tietyn oppiaineen ainespesifistä oppimisnäkökulmasta. Ajatuksena voi tällöin olla esimerkiksi kilpailukyvyyn parantaminen tai työvoimapolitiittiset lähtökohdat. Kun lähdetään liikkeelle aikuisen näkökulmasta, korostetaan

helposti tehokkuutta, suorituksia ja erilaisten tiedollisten asioiden osaamista. Lastenpsykiatrian erikoislääkäri Jari Sinkkosen (2009, 117) mukaan eräs tällainen aikuislähtöinen ajatus on se, että suomalaiset lapset olisi pantava kouluun nykyistä nuorempina.

Toisinaan vanhemmat saattavat ajatella lapsensa olevan koulukypsä, kun hän osaa lukea ja laskea. Kouluvalmius on kuitenkin käsitteenä laaja ja tällaisenkin lapsen tarpeisiin (esimerkiksi sosiaalisten kykyjen kehittymiseen) saattaa leikinomainen päiväkotiympäristö vastata parhaiten. Suomalainen lapsi lähtee koulumaisempaan opetukseen muita OECD-maita myöhemmin. Kärjistetysti sanottuna meillä on jumbosija ikäkilpailussa ja opetuksen aikaistamisessa. Samaan aikaan olemme kärkisijoilla oppimissaavutuksia mittaavissa Pisa-testeissä (ks. tarkemmin kappale 3.1.1).

4.4 Aktiivisuus ja toiminnallisuus

4.4.1 Tekemällä oppiminen

Vaihtoehtopedagogiikoissa korostuvat tekemällä oppiminen, taide ja käsityöt. Niin John Dewey kuin Steiner, Montessori ja Freinet korostivat kokemuksellisuutta ja lapsen aktivoimista. Ilman sitä oppiminen jää pinnalliseksi. Deweylainen pragmatismi on eräänlaista toiminnan filosofiaa. Dewey (1957, 23) liittyy aktiiviseen toimintaan myös sosiaalisuuden. Kyse on painopisteen siirtämisestä opettajasta, oppikirjoista ja vain kuuntelua varten järjestetystä opetustilasta kohti lasta. Samalla Dewey korosti Steinerin tavoin taiteen merkitystä mielikuvituksen kehittämisessä. Dewey kuitenkin kritisoi Montessoria väittämällä, ettei Montessorin esittämä vapaan omatoimisuuden vaatimus ole vielä aktiivisuuspedagogiikkaa sanan syvimmissä merkityksessä (Bruhn 1973, 125–127). Montessori (1989, 9–11) itse korostaa ehdottoman tärkeinä näkökulmina rakkautta toimintaan ja itsenäisyyttä. Freinet- ja montessoripedagogiikoissa sovelletaan vahvasti tutkivan oppimisen menetelmää. Freinet'ille koulu on työpaja, johon kuuluu sekä erityiset ulkotyötilat (luonnonympäristö) että erityiset sisätyötilat (ks. työpajoista tarkemmin Freinet 1987, 89–95). Hän luonnehtii koulua, joka on

”monipuolinen käden työn, älyn ja taiteen työpaja, joka kehittää tasapainoisia ja aktiivisia ihmisiä huomispäivän yhteiskuntaan.” (Freinet 1987, 81)

Steinerpedagogiikassa viime vuosina kehitetyllä ns. penkkipedagogiikalla päästään tilan monipuoliseen käyttöön ja siinä liikkeen ja toiminnan kautta tapahtuvaan oppimiseen. Pulpetissa

paikoillaan istuminen ei ole alkuopetusikäiselle luonteva tapa opiskella, eikä se kehitä monipuolisesti lapsen kehollisia aisteja ja taitoja. (Paalasmaa 2011, 152)

Freire (2005, 95–99) puolestaan näkee sortavaa yhteiskuntaa ylläpitävän tallettavan kasvatuksen vastakohtaksi oppijan aktivoivan sekä opettajan ja oppijan dialogista suhdetta korostavan kasvatuksen.

Myös professori Kirsti Lonka (2011, 344) kritisoi perinteistä ajatusta oppimisesta tiedon siirtämisenä. Hänen mukaansa nykyinen koulu on liikaa bulimiaoppimista eli oppilaat ahmivat tietoa kirjoista, oksentavat sen koeparille, unohtavat ja aloittavat uuden kierroksen. Se minkä nopeasti oppii, sen nopeasti unohtaa. Lonka (2011, 356) peräänkuuluttaa aktivoivaa, toiminnallista ja tutkivaa oppimista, jota hänen mukaansa vaihtoehtopedagogiikat ovat jo pitkään soveltaneet.

4.4.2 Leikkimisen merkitys

Vaihtoehtopedagogiikoista löytyy eroja esimerkiksi suhtautumisessa leikin merkitykseen. Steinerpedagogiikassa leikkiä pidetään varsinkin varhaiskasvatuksessa oppimisen perustana (ks. esim. Lautela 2011, 145–147; Rawson & Richter 2003, 16).

Freinet (1987, 192–193) kirjoittaa, että työ on lapselle luontaista, ei leikki. Freinet'n ajattelussa työn ja leikin eron voi ehkä ymmärtää tekemisen tarkoituksenmukaisuuden kautta. Montessorin (1940, 95) mukaan leikkiminen on lähinnä joutavaa askartelua ja lapsi turvautuu siihen paremman puutteessa. Nykyisten montessori- ja freinetpedagogien käsitykset leikistä vaikuttavat Montessorin ja Freinet'n alkuperäisiä ajatuksia myönteisemmiltä. Myös nykyinen kasvatustieteellinen tutkimus korostaa leikin tärkeyttä. Tanja Kyrönlampi-Kylmänen (2010) osoittaa väitöskirjatutkimuksessaan ja sen pohjalta kirjoittamassaan kirjassa, miten lapsen maailma täyttyy leikistä ja mielikuvituksesta. Aikuisen tehtävä on turvata lapsen mahdollisuus kiireettömään leikkiin. Hyvä arki rakentuu siis leikistä, jossa on vapautta, iloa ja mielikuvitusta. Kyrönlampi-Kylmänen (ks. 2010, 78–89) toistaa vanhan viisauden: lapsi oppii leikkiessään, mutta ei leiki oppiakseen. Hän korostaa useaan otteeseen, ettei mikään muu ole leikkiä tärkeämpää, ja mitä vanhemmaksi lapsi leikkii, sitä onnellisempi aikuinen hänestä tulee.

Kyrönlampi-Kylmäsen mukaan lapsia koskeva tieto pitää saada suoraan lapsilta ja tämä vaatii aikuiskeskeisten ajattelu- ja toimintamallien tarkistamista.

4.4.3 Kriittisyys oppikirjapedagogiikkaan

Yhteistä vaihtoehtopedagogiselle ajattelulle on myös kriittinen asenne oppikirjapedagogiikkaa ja muita perinteisen koulun muotoja kohtaan. Silloin kun opettaja etenee oppikirjan ja opettajan oppaiden mukaan, on vaikeata kehittää aidosti luovaa, toiminnallista, etsivää ja avointa pedagogiikkaa. Osa tekemällä oppimista on se, että valmiita oppikirjoja käytetään vähän ja oppilaat tekevät itse opetusmateriaalia. Sekä steiner-, montessori- että freinetpedagogiikassa kannustetaan kuitenkin muuten oppilaita kirjallisuuden pariin ja kirjoja käytetään paljon lisämateriaalina sekä erilaisten esitelmien, tekstien ja ryhmätöiden tekemisessä. Freinet'n (1987, 126) mukaan

”Uusi opetusmenetelmämme, ainoa järkevä tieteellinen menetelmä, tulee syöksemään käsitteelliset ja sanalliset oppikirjat ainiaksi jalustaltaltaan.”

Herlin (2011, 224–229) korostaa myös työpajoja oppimisympäristönä ja vapaita tekstejä nykyisenkin freinetpedagogiikan keskeisenä käsitteenä. Steinerpedagogiikassa on perusideana, että oppilas tekee itse ikävaihettaan vastaavalla tavalla kirjat eli niin sanotut työvihot ja saan näin omakohtaisen suhteen käsiteltyihin asioihin. Työvihkojen tekeminen antaa runsaasti mahdollisuuksia sekä tahdon kasvatukselle että luovuudelle. Tärkeätä on saada oppilaat muuttumaan passiivisista tarkkailijoista aktiivisiksi osallistujiksi. Steinerpedagogisesti oleellista on myös, että oppitunnin taustalla on luova prosessi eli että opettaja on itse alusta loppuun suunnitellut ja valmistellut oppitunnin. (Paalasmaa 2009, 84; 2011, 156–157.) Höynälänmaan (2011, 191) mukaan myös montessoripedagogiikassa on voitu luopua oppikirjoista, koska montessorivälineiden systematiikka ohjaa lasta ikätason mukaisesti ja toimii järjestelmänä, jonka osat tukevat toisiaan. Neill (1968, 43) kirjoittaa jopa, että

”Kirjat ovat koulun kaikkein vähiten tärkeät välineet.”

Samassa yhteydessä hän vaatii työkaluja, savea, urheilua, teatteria, maalaamista, mielikuviusteikkejä ja vapautta.

Deweylle oppimistapahtumassa oleellista on oppivan yksilön oma kokemus. Kasvattajan ei Deweyn mukaan kuitenkaan pidä vetäytyä taustalle ja jättää lapsia työskentelemään keskenään erilaisin materiaalein. Dewey päätelee että ehdotusten, joiden mukaan oppilaat toimivat, on tullava jostakin. Opettaja on ryhmän toimintojen ohjaaja. (Dewey 1998, 66; ks. myös Hytönen 1988, 20–22)

4.4.4 Taidekasvatus - kasvatustaide

Osa toiminnallisuutta on taide. Freinet (1987, 64–65) korostaa, ettei luovan ilmaisutaidon merkitystä voi koskaan yliarvioida ja että taiteelliselle ilmaisulle kuuluu tärkeä rooli opetuksessa. Hän kirjoittaa muun muassa piirtämisestä, maalaamisesta, laulusta, rytmikasta, näyttelemisestä ja nukketeatterista. Taiteella on erityinen merkitys ihmisen tunne-elämän, sielullisen tasapainon, itseluottamuksen ja luovuuden kehitykselle (ks. esim. Freinet 1987, 64,)

Steinerpedagogiikassa taiteella nähdään tärkeä rooli tunne-elämän kehityksessä, se rikastuttaa mielikuvitusta, vahvistaa sosiaalisuutta sekä luo pohjan itsenäiselle ajattelulle ja itsetuntemukselle. Taidekasvatuksella pyritään myös kehittämään laadullisten erojen tajuamista, joka on arvostelukyvyn perusta. Erillisten taideaineiden eli musiikin, kuvataiteen ja eurytmian lisäksi taide on ilmaisun väline kaikissa oppiaineissa. Steinerkoulun opettaja pyrkii olemaan opetustaiteilija ja saamaan koko oppimistilanteen luovaksi ja taiteelliseksi tapahtumaksi. (Paalasmaa 2011, 150, Syrjäläinen 1990, 54–55.) Steiner korostaa taiteen merkitystä sekä ihmisenä kehittymiselle, että myös koko ihmiskunnan suhteen.

”Taiteella on kyky koota itseensä maailmankaikkeuden valo. ...taiteella on kyky antaa lapsen sielulle sitä henkistä loistetta, jonka kautta lapsi voi astua elämään niin, ettei hänen enää tarvitse tuntea työtä pelkästään raskaaksi taakaksi, vaan että työ ihmiskunnan sosiaalisessa yhteistyössä vähitellen voidaan vapauttaa pelkän taakan luonteesta. Sosiaalinen elämä voi syventyä ja samalla merkitä vapautusta ihmiskunnalle juuri sen kautta, että me – niin paradoksaaliselta kuin asia kuulostaakin – kykenemme oikealla tavalla tuomaan taiteen kouluun.”
(Steiner 1988a, 22)

4.5 Pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen

4.5.1 Kokonaisvaltaisuus ja holistinen ihmiskäsitys

John Dewey korosti mielen ja ruumiin tasapainoa. Väkevä (2004; 2011, 70) katsoo, että Deweyn laajan tuotannon tärkein yhteinen nimittäjä on pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen. Freinet (1987, 28, 133) vaati yksilöllisiä, sosiaalisia, moraalisia, henkisiä tarpeita vastaavaa kasvatusta. Steiner (ks. esim. Paalasmaa 2009; Steiner 1983; Steiner 1996) korosti usein älyllisen elämän rinnalla tärkeänä osana sosiaalis-emotionaalista puolta. Kasvatuksen tulisi siis kehittää monipuolisesti koko ihmistä eli ajattelua, tunnetta ja tahtoa, ja siten kasvatukseen täytyisi tiedon lisäksi sisältyä paljon taidetta ja toimintaa. Steinerkoulu on usein luonnehdittu monipuolisuuden erikoistuneeksi ja erikoistumattomuuteen erikoistuneeksi. Myös montessoripedagogiikassa pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen liittyy toiminnallisuuteen.

Ajatus kokonaisuena ihmisenä kehittymisestä on yhteinen, mutta käsitys siitä, mitä on ihminen, vaihtelee. Steinerpedagogiikassa perusteellisesti jäsenetty ihmiskäsitys vaikuttaa poikkeuksellisen voimakkaasti käytäntöihin asti. Muista 1900-luvun alun pedagogisista suunnista poiketen siinä oletetaan ihminen perusolemukseltaan henkiseksi. Tosin esimerkiksi Montessori (1940, 19–25) kirjoittaa myös ihmisen sielullisista ja henkisistä ominaisuuksista. Hän kirjoittaa muun muassa seuraavasti:

”Eläin on kuin sarjavalmistete, jokaisessa yksilössä toistuvat koko lajin yhtäläiset ja määrätyt ominaisuudet. Jokainen ihmisyksilö on erilainen, jokaisessa on oma luova henkensä, joka tekee hänestä luonnon taideteoksen... aikuinen voi alun pitäen vastustaa jumalaista suunnitelmaa ja niin ihminen, sukupolvesta toiseen, kasvaa alusta alkaen väärään ohjattuna. Tämä on ihmiskunnan suurin, olennaisin käytännöllinen ongelma.” (Montessori 1949, 22 –23)

4.5.2 Erikoistuminen valinnaisuutta lisäämällä

Käytännössä kokonaisvaltaisuuden idea tuo esiin myös taide ja -taitoaineiden merkityksen (ks. kappale 4.4.4). Nykyisin on paljon tutkimusta, joka tuo esiin taideaineiden suuren merkityksen aivojen kehitykselle. Tämän lisäksi taide ja toiminnallinen tekeminen koskettavat syvällisesti koko persoonallisuutta, kasvattaen erityisesti tunne-elämää. Oppilaat ovat kokonaisia ajattelevia, tuntevia ja tahtovia ihmisiä. Kasvatuksen tulee koskettaa niin päätä, sydäntä kuin kättäkin. Tämän tiesi jo suomalaisen kansanopetuksen isä Uno Cygnaeus. Perusopetuksen kaikilla luokka-asteilla kaikki oppilaat tarvitsevat tiedon lisäksi monipuolisesti taidetta ja toimintaa. Perusopetus 2020 asiakirjassa (2010) taiteen ja käsityön asema oltiin jättämässä valinnaisuuden varaan, kun oltiin entisestään heikentämässä kaikille yhteisien kuvataiteen, käsityön ja musiikin tuntien osuutta luokilla 7–9. Kehityksen tulisi olla päinvastainen. Esitys jäikin sellaisenaan toteutumatta.

Lisäksi varhaistettu valinnaisuus todennäköisesti vahvistaisi vanhanaikaisia sukupuolirooleja käsityön lisäksi myös luonnontieteellisissä aineissa. Jättäisivätkö tytöt enemmän valitsematta teknistä työtä, fysiikkaa ja kemiaa? Varhaiset valinnat saattaisivat vaikuttaa epätarkoituksenmukaisesti myös oppilaan jatko-opintomahdollisuuksiin.

Oleellista onkin turvata koulutuksen järjestäjälle riittävä rooli valinnaisuudesta päätettäessä. Suomalaisen koulun ja opettajan menestyksen avain on suhteellinen vapaus. Tarkat tuntijaot ja lisääntyvä normiohjaus voivat uhata tätä. On hyvä, että kunta ja koulu voivat ottaa huomioon tuntijaossa paikalliset tarpeet sekä erityistehtävän mukaiset painotukset.

Vaihtoehtopedagogisin silmin tarkasteltuna ehdotukset sivistystehtävän syventämisestä ja opetuksen eheyttämisestä ovat hienoja yleisiä tavoitteita. Pyrkimys kehittää suomalaista

koulujärjestelmää tiedollisten oppisisältöjen opettelusta ja suorittamisesta taitojen omaksumisen ja eettisyyden suuntaan on tärkeä. Perusopetus 2020 työryhmän analyysi toimintaympäristön muutoksista ja vaikutuksista koulutyöhön on vakuuttava. Samalla kun ehdotuksessa pyrittiin varovaisin askelin eroon oppiainekeskeisyydestä ja sirpalemaisuudesta, esitettiin perustellusti uusia oppiaineita etiikkaa ja draamaa. Vähentämällä suorittamista, kilpailua ja tietoa korostavaa näkökulmaa saadaan koulun ilmapiiriin enemmän tilaa keskustelulle ja aidolle kuuntelemiselle. Tarvitaan kiireettömyyttä, turvallisuutta ja rauhaa. Alaluokilla tulee olla tilaa mielikuvitusta ja tunne-elämää ravitsevaan toimintaan, kuten satujen ja tarinoiden, draamapedagogiikan, leikkien ja luonnossa liikkumisen toteutumiseen.

4.6 Oppimisympäristö

4.6.1 Luokkatilan uudelleen muotoilu

Vaihtoehtopedagogiikoissa kiinnitetään erityistä huomiota oppimisympäristöön. Perinteisestä ”opettaja puhuu luokan edessä ja istutaan pulpeteissa oppikirjat edessä”-pedagogiikasta on paljolti luovuttu. Suhtautumistavassa tosin voi nähdä painotuseroja. Käytännössä ympäristö voi painottua enemmän esimerkiksi esteettisesti (Steiner) tai älyllisesti (Montessori) virikkeiseen suuntaan. Steiner- ja montessoripedagogiikoissa oppimisympäristö on valmisteltu ikäkausipedagogisin perustein.

Lapsen itsenäistymisen lisäämiseen pyrkivä montessoriympäristö täydentyy montessorivälineistöllä (ks. tarkemmin esim. Hayes & Höynälänmaa 1985, 46–54; Parkkonen 1991, 31–34). Montessoriluokissa on usein avoimen tilan reunoilla avohyllyjä, joissa on tarjolla opetusvälineistöä.

”Omat kokemukseni eivät suinkaan vaadi minua väheksymään ympäristön merkitystä hengen rakennustyössä. On tunnettu tosiasia, että kasvatusoppini katsoo ympäristön erittäin tärkeäksi, tekee siitä pedagogien suunnittelun keskeisen pohjan ja perustuksen”. (Montessori 1940, 45)

Steinerpedagogiikassa on useiden koulujen alkuopetuksessa luovuttu pulpeteista kokonaan ja ylipäättään rakennetun ympäristön väreihin, materiaaleihin ja muotokieleen kiinnitetään suurta huomiota. Vaihtoehtopedagogiikoissa tärkeä osa oppimisympäristöä ovat ihmiset – sekä aikuiset että lapset. Freinet’lle opettaja on erityisesti oppimisolojen järjestelijä. freinetpedagogiikassa oppimisympäristön tulee mahdollistaa kokeileva hapuilu. Kokeilevan hapuilun mahdollistava ympäristö on yhtä vaihteleva ja monipuolinen kuin elämä itse. Tilaa pitää olla mahdollisimman

paljon ja tiloja tulee täydentää luonnonympäristöllä, kuten puutarhalla, kasveilla ja eläimillä. (Freinet 1987, 45.)

4.6.2 Koulun laajeneminen ympäristöön

Sekä Freinet että Steiner toivat esiin luonnonympäristön merkityksen varsinkin nuorempien lasten kasvatuksessa. Tärkeitä ovat luonto, metsä, puutarha, majojen rakentaminen ja puissa kiipeily. Esimerkiksi omalla työpaikallani Vantaan seudun steinerkoulussa on pitkälle rakennettu puutarhan ja maanhoidon opetusta. Koulun pihalla on pieni kanala sekä oppilaiden ylläpitämä puutarha ja viljelyksiä. Erilaiset projektit, työelämään tutustumiset, leirikoulut ja opintovierailut ovat olleet steinerkoulujen arkea alusta lähtien. Myös freinetpedagogiikka toimii paljolti ympäristöön avoimen ja vuorovaikutteisen koulun periaatteella. Jo Freinet (1987, 112–113) korosti puutarhatyöskentelyn ja työpajojen lisäksi koulun ulkopuolista elämää retkien ja järjestettyjen tutustumiskäyntien muodossa. Montessorikouluissakin tehdään retkiä, hoidetaan eläimiä ja maailmalla myös montessorikouluissa on esimerkiksi puutarhoja. Tosin esimerkiksi Dewey kritisoi montessoripedagogiikkaa osittain elämälle vieraana (Bruhn 1973, 126).

4.7 Kriittisyys numeroarviointiin ja vertailuun

Kriittinen asenne oppimistulosten ulkoiseen mittaamiseen ja valtakunnalliseen testaamiseen on yhteistä vaihtoehdopedagogiikoille. Kirjoituksissa korostuu lapsilähtöinen, sanallinen ja persoonallinen arviointi. Lapsen arvoa ei mitata suoritusten perusteella, vaan korostetaan lapsen sisäisen oppimismotivaation merkitystä. Freinet'n (1987, 203) yksi perusväittämistä on

”Arvosanat ja lasten luokittelu ovat aina väärin”.

Freinet (146–150) kirjoittaa numerotyranniasta ja sellaisten arviointimenetelmien kehittämistarpeesta, jotka eivät ruoki kilpailua, keskinäistä vertailua ja kateutta. Steinerpedagogiikassa käytössä olevilla sanallisilla ja luonnehtivilla lausunnoilla pyritään välttämään oppilaiden keskinäistä kilpailua ja vertailua. Sen sijaan niillä halutaan tukea yhteistyöhenkeä, kannustaa ja antaa numeroarviointia yksilöllisempää palautetta (Paalasmaa 2009, 25–26, 86).

Kritiikkiä pinnallista numeroarvostelua kohtaan esittävät niin professori Päivi Atjonen (2011, 85–95) kuin steinerpedagogi Ulla Ahmavaarakin (2011, 98–109). Tunnistammeko aina minkälaisista pedagogisista ja yhteiskunnallisista arvoista käsin teemme oppilasarviointia? Haluammeko ennen kaikkea aktiivista, sopeutuvaa, egoistista, luovaa vai esimerkiksi rationaalista

käytöstä? On myös varottava, ettemme vahingossa käytä arviointia tuottaaksemme tottelevaisuutta, kun tarkoitus on tuottaa oppimista. Oppilasarvioinnissa on kyse sekä oppimistilaisuudesta, oppimisen ohjauksesta että dialogisesta ja osallistavuutta korostavasta tapahtumasta. Atjonen (2011, 90, 93) korostaa feedforward-periaatetta feedback-periaatteen sijaan. Perinteinen numeroarviointi ei oikein kerro, miten numeroon on päädytty eikä edes sitä, mitä oppilaan pitäisi jatkossa tehdä. Koulunkäynti voi myös vinoutua niin, että vertailu lisääntyy ja joillekin numeroarviointi voi myös tulla tavoitteen asemaan. Ahmavaaran steinerkoulujen käytännöistä poimimat konkreettiset esimerkit kirjallisista lausunnoista osoittavat, että kannustava, mutta silti rehellinen sanallinen arviointikin on mahdollista.

Myös filosofi Maija-Riitta Ollila (2008, 179–199) kritisoi arviointikulttuuria liittäen sen nykyiseen ihmiskuvaamme, johon kuuluu tehokkuuden ja mitattavuuden ajatus. Nykyinen arviointivillitys ja erilaisten laatujärjestelmien kehittäminen ovat hänen mukaansa yksilöllisyyttä palvovan yhteiskunnan kärjistymiä. Mittaaminen mahdollistaa arvioinnin ja arviointi mahdollistaa kilpailun. Ihmisen kehitykselle voi iänikuisen arvioimisen sijasta olla avuksi vapaa tila ja neutraali havainnointi. Ollilan mukaan kädellislaumat ovat luonteeltaan hierarkkisia, ja mittaaminen, arviointi ja kilpailu palvelevat hierarkiaa. Ollila korostaa kuitenkin, että kilpailu ei tuota oikeata luovuutta vaan entistä parempia vanhojen latujen kulkijoita. Tämä on osuvaa vaihtoehtopedagogisestakin näkökulmasta.

4.8 Itsekasvatus

Ellen Key (1912) nimittää uuden kasvatuksen kategoriseksi imperatiiviksi kasvattajille kehotuksen: ”ole ensisijaisesti, toimi toissijaisesti”. Tällä Key halusi korostaa muun muassa itsekasvatuksen, aikuisen mallin ja aidon läsnäolon merkitystä. Suomalaisista klassikoista erityisen vahva usko henkilökohtaiseen sivistysprojektiin eli itsekasvatukseen tulee esiin esimerkiksi J. V. Snellmanilla, Juho Hollolla (ks. Jantunen 2011, 97–108) ja J. E. Salomaalla. Salomaan (1950, 6) mukaan

”Koko ihmisen elämä on kasvatusta ja itsekasvatusta sekä uuden oppimista. Yksilöllä on henkeä vain silloin kun hän kohoaa omin teoin ja ajatuksin korkeammalle.”

Salomaalle ihminen on ruumis ja sielu, mutta henkinen olemuspuoli kehittyy itsekasvatuksen kautta. Kasvatus on tilaisuuden luomista itsekasvatukselle. Kasvatuksen ja itsekasvatuksen raja ei ole selkeä, vaan kyse on sivistysprosessista ja ihmisenä kasvamisesta, joka ei pääty.

Steinerin (1983) mukaan kaikki kasvatus on itsekasvatusta ja me olemme kasvattajina oikeastaan vain itse itseään kasvattavan lapsen ympäristö.

”Ette ole hyviä opettajia, jos katsotte vain siihen mitä teette, ettekä siihen mitä olette... Ihminen ei vaikuta maailmassa vain sillä mitä hän tekee vaan ennen kaikkea sillä, mitä hän on..” (Steiner 2009, 23–24)

Kaikkein keskeisimpänä steinerkoulun opettajan kriteerinä pidetään aitoa kiinnostusta itsensä kehittämiseen ja elinikäisen oppimisen idean ymmärtämistä. Steinerpedagogiikan teoreettisena taustana oleva antroposofia ymmärretään yleensä itsensä kehittämisen tutkimusmetodin ja harjoittelutienä. Jokaisen opettajan suhde antroposofiaan on henkilökohtainen asia. Tärkeitä on kuitenkin avoin, tutkiva asenne. (ks. tarkemmin esim. Paalasmaa 2011, 131–132.)

Myös Montessori (1940; 81–86; 1974, 86–89) tähdentää kasvattajan velvollisuutta valmistautua sisäisesti. Hänen mukaansa kasvattajan kutsumukseen valmistautuminen edellyttää johdonmukaista ja järjestelmällistä itsensä tutkimista ja omien virheidemme ja moraalisten vikojemme tiedostamista.

”Meidän tulee todella kasvattaa itseämme, jos aiomme kasvattaa toisia” (Montessori 1940, 81–82).

Freinetpedagogiikassa puhutaan vähemmän opettajan itsekasvatuksesta. Sitä vastoin Freinet (1987, 126) toteaa, ettei opetuksen henkinen, moraalinen ja sosiaalinen tulos ole seurausta opettajan persoonallisuudesta vaan opetuksen tulos on riippuvainen käytettävistä työvälineistä ja työn organisoinnista. Sinänsä itsekasvatusta on sisäänrakennettuna kaikkien vaihtoehtopedagogiikkojen kasvatuskäsitteeseen, koska kasvatusta ei nähdä yksisuuntaisena tapahtumana. Kasvatus edellyttää aktiivisuutta ja toiminnallisuutta myös kasvatettavan puolelta. Lasten kasvatus on siis myös enemmän tai vähemmän lasten itsekasvatusta (ks. myös Salomaa 1950, 20–21)

Itsekasvatus on yhteydessä myös vapauteen. Olemme vapaita senkin suhteen kehitämme itsessämme vapautta. Itsekasvatus on vapaa teko. Myös itsekasvatuksen tavoitteita tarkasteltaessa lähestytään vapauteen kasvamisen ideaalia.

Kari Uusikylän (2006) mukaan hyvä opettaja on itsenäiseen pedagogiseen ajatteluun kykenevä, itseänsä kehittävä, innostunut, oikeudenmukainen kannustaja, opetustaitoinen rohkaisija, humaani, tunneälykäs persoona ja aikuinen auktoriteetti. Paha opettaja on tunneälytön, arviointikyvytön ja opetustaidoton. Hänen mukaansa pahinta on, jos opettajalla on tietoista tai tiedostamatonta halua alistaa tai nolata oppilaita (Uusikylä 2006). Hyvä opettaja on siis kasvattaja eikä pelkkä opetusteknikko. Tässä valossa itsekasvatus asenteena on nähtävissä kaiken hyvän kasvatustoiminnan ehdoksi.

5 VAPAAUS VAIHTOEHTOPEDAGOGISESSA AJATTELUSSA

Vapaus on kaikissa vaihtoehtopedagogisissa suuntauksissa samaan aikaan sekä avainkäsite että sisällöltään äärimmäisen moniulotteinen termi. Vapaus on suuri filosofinen käsitejärkäle, joka on viime kädessä mysteeri. Ortodoksimunkki ja filosofian tohtori Serafim Seppälä (2007) tunnustaa vapauden mysteeriluonteen ja käsittämättömän syvyyden. Serafimille vapautemme on kyllä rajoitettua, mutta vapaus itsessään on rajatonta. Vapaus on siis jotakin suurempaa kuin tietomme siitä. Hänelle vapaus on universaali totuus, kaiken lähtökohta ja perusta. Sen lisäksi osaa teoista ja valinnoista kutsutaan vapaiksi. Vapaus on olemassaolon päämäärä, ja toisaalta olemassaolo on vapauden seuraus. Serafim näkee monien muiden vapausfilosofien tavoin vapauden hengen itsemääräämisenä: ihmisellä on valta luoda itseään, itsensä. Serafim ajattelee Steinerin tavoin, että vapaus luovana voimana lepää ihmishengen syvimmissä ulottuvuudessa ja että henkisytemme ydin voi tiedostaa vapautensa. Tässä yhteydessä Sven Krohn (ks. esim. 1996) käyttää ydinihmisen käsitettä ja Erik Ahlman (ks. esim. 1983) varsinaisen minän käsitettä. J. E. Salomaa (1950, 5, 24) kirjoittaa, että ihmisellä on vapaa tajunta ja kerta kaikkiaan olemuksessaan vastakohtien mahdollisuus eli vapaus. Steinerin (1967, 8–16) mukaan vapaudessa on kyse erityisesti tiedostamisesta eli siitä, olemmeko tietoisia oman toimintamme perusteista. Hänen mukaansa tiedon ja oikeastaan kaiken henkisen toiminnan lähtökohtana ovat havainto ja ajattelu. Luonnollisesti teko josta tiedän, miksi sen teen, on eri asia kuin teko, jonka syitä en tiedä. En ole vapaa, jos en ole tietoinen tekojeni syistä. Serafim (2007) tuo esiin materialistin eettisen umpikujan; mihin vastuu loppujen lopuksi perustuisi, jos vapautta ei olisi? Steiner toteaa vapauden mahdollisuudesta:

”Monet tulevat sanomaan: se vapaan ihmisen käsite, jonka tässä kehittelet, on haavekuva, joka ei ole missään toteutunut... En kiistä tätä millään lailla. Mutta on lopetettava kaikki puhe vapaudesta, jos tämä on perimmäinen oivallus... Kuka meistä voi sanoa, että on todella vapaa? Mutta jokaisessa meissä piilee syvempi olemus, jossa vapaa ihminen ilmenee.” (Steiner 1979, 112–114)

Steinerin mukaan ihminen on vapaa, kun hän toimii oman eettisen tajuntansa pohjalta. Ihminen on vapaa, kun hän toteuttaa omaa yksilöllistä ja eettistä oivallustaan ja toimii rakkaudesta tekoon (Steiner 1979, 97–117).

Montessori (1940, 21) kuvaa miten ihmislapsessa piilee vapaan tahdon mahdollisuus. Hänen mukaansa ihmislapsi eivät eläinten tavoin ohjaa varmat ja määrätyt vaistot. Kuvatessaan ihmisen ja eläimen sielullista eroa hän vertaa nopeasti kaavaa käyttäen ja koneella sarjavalmisteen valmistettavia esineitä käsityönä hitaasti ja yksilöllisesti tehtyihin taideteoksiin. Montessorille eläin on sarjavalmisteen, kun taas ihmiseen sisältyy

”mekanismi, joka on monimutkaisempi kuin minkään muun olennon, mutta se kuuluu vain hänelle, ihminen on oma itsensä. Hänen on tultava lihaksi omasta tahdostaan” (Montessori 1940, 22)

Jäsennän vapausteemaa kasvatuksen ja kouluelämän näkökulmasta erottelemalla vapauden eri ulottuvuuksia ja tasoja.

5.1 Vapaus suhteessa yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin

Vaihtoehtopedagoogeilla korostuu kriittinen asenne lapsen ulkopuolelta asetettuihin tavoitteisiin ja ylipäättään huomion kiinnittäminen kasvatuksen valtasuhteisiin. Freinet'n näkemyksen mukaan demokraattinen koulu ei tottele ulkoista auktoriteettia. Kasvatus ja opetus lähtevät lapsesta, eikä yksilöä tarkastella kapeasti elinkeinoelämän vaatimusten ja taloudellisen kilpailukyvyn näkökulmasta. Ehkä tähän ulkoisen vapauden alueeseen kuuluu myös vapaus koulun perustamiseen (ks. kappale 3.1.3) sekä kasvatuksen, opetuksen ja koulun suhteellisen autonomian korostaminen. Steiner kritisoi maailmansotien välisenä aikana saksalaista koulujärjestelmää ja väitti sen tekevän ihmisestä virkavallan sokean seuraajan. Hänen mukaansa kasvatus ei tee vapaata ja itsenäistä ihmistä, koska se ei itse ole vapaa ja itsenäinen. (Steiner 1988b, 71.)

Kasvatuksen suhteellisen itsenäisyyden merkitys korostuu niin ikään mm. J.A. Hollon ja Värin ajattelussa. (ks. esim. Väri 2007, 70–71). Hollon (1927, 34) mukaan kasvatuksen maailmalle pitää suoda

”oikeus noudattaa omia lakejansa ja etsiä tarkoituksensa oman maailmansa alueelta eikä vain alistaa sitä toimimaan muiden elämänsuuntien kuuliaisena palvelijana.”

Vaihtoehtopedagogiikoissa vapaus valtarakenteista muuntuu yhteiskuntakritiikiksi. Esimerkiksi Freinet ja Steiner kritisoivat kärjekkäästi silloista kapitalistista yhteiskuntaa (ks. esim. Hytönen 1988, 30, Steiner 1988b)

Ideana ei ole kasvattaa lapsia tulevaisuuden yhteiskuntaa varten, vaan kasvattaa aikuisia, jotka pystyvät rakentamaan yhteiskuntaa ihmistä varten. Paulo Freirelle (2005, 18–21) kasvatus on selkeästi poliittista toimintaa; se on sorrettujen vapauttamista ja yhteiskunnan epäoikeudenmukaisten rakenteiden purkamista. Sorrettujen ideana on vapauttaa sekä itsensä että sortajansa. Tällöin ihminen voi tulla enemmän ihmiseksi (Freire 2005, 44–48).

5.2 Vapaus suhteessa omaan traditioon

Kasvattaja tai opettaja ei saa koskaan kätkeytyä steinerpedagogiikka-, montessoripedagogiikka- tai freinetpedagogiikka -sanana taakse. Pitää pystyä järkevästi perustelemaan oma pedagoginen toimintansa. Nykyaikaan eivät kuulu esimerkiksi lauseet ”...koska se ei ole pedagogiikkamme mukaista” tai ”teemme niin, koska se kuuluu meidän pedagogiikkaamme”. Freinet (1987, 173) korostaa tervettä järkeä ja totuuden etsimistä omien kokemusten pohjalta.

”Emme halua luoda kiinteätä muotoa uudelle koulutyölle, varsinkin kun dynaamisuus on tärkeintä pedagogiikassamme.” (Freinet 1987, 26)

Tavallaan jokainen vaihtoehtopedagogi kehittää ihan omaa ja itsenäistä pedagogiikkaansa vaihtoehtopedagogisessa viitekehyksessään. Oleellista on sisäinen vapaus omaan pedagogiseen ajatteluun, vapaus omavastuuseen toimintaan ja itsestään selvästi myös oman pedagogisen perinteen edelleen kehittämiseen. Dialogista ja tutkimuksellista otetta painottamalla vältetään oppien muodostumista, jäykkyyttä ja traditioon perustuvaa toimintaa. Pedagogiikka pitää tavallaan synnyttää uudelleen jokaisella tunnilla ja jokaisena koulupäivänä. Vapaa suhde toteuttamaansa pedagogiseen suuntaukseen on osa opettajan vapautta. Steiner (2003, 80) vertaa lainomaisia sääntöjä sisältävää pedagogiikkaa opettajalle vastaavaksi asiaksi, kuin jos joutuisi jatkuvasti astumaan omille varpailleen yrittäessään kävellä. Vapaus on kuitenkin luonteeltaan suhteellista. Toisaalta opettaja ei nähdäkseni voi kokonaan vapaasti tehdä mitä tahansa kokeilevaa pedagogiikkaa, koska vanhemmat ovat tehneet totutusta poikkeavan ja tietoisien kasvatusratkaisun valitessaan tietyn vaihtoehtopedagogisen kasvatusmuodon. Tällöin heillä on oikeus odottaa kyseisen vaihtoehtopedagogiikan perusajatuksiin nähden johdonmukaista käytännön kasvatus- ja opetustyötä.

5.3 Vapauteen kasvattaminen

Tavoitteena on autonomisen yksilön kehittäminen. Vapaus on ennen kaikkea päämäärä, ei menetelmä. Tämä vapausulottuvuus korostuu ehkä radikaaleimmalla tavalla steinerpedagogiikassa ja Rudolf Steinerin pääteoksessa Vapauden filosofia (1979). Lapsella on vapaus kasvaa omaksi itsekseen ja luoda oma arvomaailmansa ja tulevaisuutensa. Erityisesti Steinerilla, Freinet’illä ja Freirellä vapaan ihmisen luomisessa on kyse myös vapaamman ja paremman maailman luomisesta. Freiren (2005) mukaan kasvatus aina joko sopeuttaa tai vapauttaa. Freireläisessä sorrettujen pedagogiikassa on kyse valtasuhteiden tiedostamisesta, dialogisuudesta ja vastarinnan prosessista (ks. esim. Freire 2005, Hannula 2000). Freirelle vapauteen kasvaminen on oman vapauden tiedostamista ja sorrettujen vapautumista epäoikeudenmukaisista olosuhteista.

Vaihtoehtopedagogeilla vapauden kasvun ohella tavoitteena on kasvu sosiaalisuuteen ja vastuullisuuteen. Viime kädessä kyse on samasta asiasta (ks. esim. Steinerin eettisen individualismin teoria Vapauden filosofiassa). Kasvatustavoitteena on eettinen persoonallisuus eli vapaa yksilö, joka toimii epäitsekästä laajemman kokonaisuuden hyväksi.

”Tietojen opettaminen on kaikesta huolimatta vain yksi koulun vähäisimmistä tehtävistä. Sitä vastoin on tärkeää, että lapsista kehittyy huomispäivän ihmisiä, moraalisia ja sosiaalisia ihmisiä, työntekijöitä jotka ovat perillä oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan, riittävän rohkeita ihmisiä...” (Freinet 1987, 214)

Vapauteen kasvussa on paljolti kyse sivistysprosessista, jossa Siljanderin (2005, 36) mukaan on kyse vierasmääräytyneisyyden vähenemisestä ja itsemääräytymisen lisääntymisestä. Tämä kuvannee myös sitä, mihin lapsilähtöinen kehitysvaiheet huomioiva kasvatustoiminta pyrkii.

Itsenäisen ja eettisen ihmisen kasvattaminen ei kuitenkaan rajaudu vain vaihtoehtopedagogiseen viitekehykseen. Kyse on yleisestä ideaalista. Esimerkiksi Suomen kansallisfilosofi J.V. Snellmanin ajatus moraalista itsetietoisuudesta toiminnan määrääjänä on jokseenkin yhdenmukainen Steinerin eettisen individualismin teorian kanssa. Sekä Snellmanin että Steinerin mukaan vapaus toteutuu siinä, että yksilö puhtaasti itsestään käsin toteuttaa sitä, mikä on objektiivisesti oikein. (ks. Savolainen 2006, 983–98)

J.V. Snellmanin ja Steinerin ajatukset ovat johdettavissa Hegelin ja laajemminkin saksalaisesta idealismin filosofian perinteestä. Molempien filosofiassa elää hegeliläinen pohjavire ja ajatus vapauden tietoisuuden kasvusta. Snellmanin mukaan sivistys historiallisena prosessina johtaa pakon kautta vapauteen. Ylipäänsä vaihtoehtopedagogit arvostavat yksilön pyrkimystä luoda oma moraalinsa ja vapautua ulkoisista ympäristön ärsykkeistä ja velvollisuuksista. Kasvattajan on varottava omien persoonallisuuspiirteidensä vaikutusta kasvatettavaan ja hienovaraisesti edistettävä

lapsen oman yksilöllisyyden ja elämänsuunnitelman toteutumista. (ks. esim. Steiner 1989, 3; Snellman 2005.)

Lapsen henkilökohtaista riippumattomuutta, autonomiaa, vapautta, itsenäisyyttä ja itseksi tulemistä painotetaan kasvatustavoitteena joka tapauksessa eri tavoin ja sanakääntein lähes kaikessa vaihtoehtopedagogisessa kirjallisuudessa.

5.4 Lapsen (oppilaan) vapaus

1960-luvulla Suomessakin yleistyi puhe vapaasta kasvatuksesta. Ääritulkinnassa lapsi saa tehdä mitä haluaa, eikä rajoja ole. Olisi kuitenkin väärintulkintaa jättää vapaan kasvatuksen nimissä kasvattamatta lapsia. Vapaan kasvatuksen radikaalina edustajana tuodaan usein esiin Alexander Sutherland Neill (1883–1973) ja hänen perustamansa Summerhill-koulu (ks. esim. Bruhn 1973, 163–171; Hellström 2010, 253–254; Hytönen 2008, 48–62). Neill (1968) piti keskeisenä periaatteena oppilaiden vapautta ja itsehallintoa sekä näiden taustalla olevaa ehdotonta luottamusta lapsen hyvyteen. Silti Neillkin (1968, 155; 1969, 7–8) ajatteli, että lapsen vapaus kasvaa ei saa loukata muiden vapautta. Vapautta on siis silloin liikaa, kun se on mielivaltaa ja toisten vapauden häirintää. Montessori painottaa pedagogiikan perustana oppilaan vapautta. Myös Freinet (1987, 179–186) kehottaa järjestämään opetusmenetelmät niin että lapsi saa itse valita työnsä ja päättää missä tahdissa sen suorittaa. Valinnanvapaudella ajatellaan olevan yhteys oppimisen motivaatioon.

Steinerpedagogiikassa erottuu selkeimmin vapauden paradoksiluonne, eli rajoittamalla oppilaan vapautta perusopetuksessa pyritään myöhempään vapauden kehittymiseen ja arvostukseen. Steinerpedagogiikassa puhutaan myös paljon luontaisen auktoriteetin tarpeesta (ks. esim. Steiner 1989, 12–14). Yksinkertaistavan tulkintani mukaan freinet- ja montessoriluokassa korostuu oppilaan vapaus fyysisessä mielessä ja steinerkoululuokassa henkisessä mielessä.

Freinet (1987, 33, 207–208) katsoo, että työn organisointi luo järjestyksen ja kurin uuteen kouluun. Työrauha saa uuden ilmeen kun muodollinen kuri katoaa.

”...kuri on luonnollinen ilmaus ja seuraus hyvin organisoidun kouluuyhteisön elämästä ja toiminnasta” (1987, 33).

Freinet'n ajattelussa lapset luovat itse kurin. Hänen mukaansa lapsilla pitää olla valinnanvaraa, niin että he voivat valita mieleisensä työn, jonka merkityksen he itse ymmärtävät. Kasvattaja ja lapset tekevät viikoittain yleisen työsuunnitelman, jonka pohjalta lapsi tekee henkilökohtaisen työsuunnitelman. Näin lapsen vapaus toteutuu tietyin rajoituksin, jotka hän on etukäteen harkinnut ja hyväksynyt. (Freinet 1987, 66–67, 207–209)

Sekä lapsilähtöisyys että vapaus on yksinkertaistettu usein valtavirran koulutuspolitiikassa valinnaisuuden lisäämiseksi eli lapsen vapaudeksi valita itse mitä opiskelee (ks. esim. Perusopetus 2020 -asiakirja). Opetusministeriön asettama ns. tuntijakotyöryhmä esitti tässä asiakirjassa oppilaiden valinnanmahdollisuuksien lisäämistä, valinnaisten opintojen määrän lisäämistä ja varhaistamista koskemaan myös 3–6-luokkalaisia.

Oppilaiden valinnaisuutta perusteltiin uusliberalistisen koulutuspolitiikan hengessä mahdollisuudella yksilöllisten taipumusten mukaisiin opintoihin, opiskelumotivaatiolla ja kouluviihtyvyydellä. Painottuuko tällöin uusliberalismin individualismia ja yksilöllisiä valintoja korostava politiikka liikaa yhteisöllisyyden ja tasa-arvon kustannuksella? Tässä tutkimuksessa kuvaamani lapsilähtöisyyden ja vapauden näkökulmien valossa erikoistuminen valinnaisuutta lisäämällä näyttää virhearviolta, joka ei edesauta monipuolisen koko ihmistä kasvattavan sivistysajattelun toteutumista. Perusopetuksen ei tule rakentua oppilaiden mieltymysten perusteella, vaan kehityspsykologisesta näkökulmasta, herkkyyskaudet sekä askel askeleelta ja vaiheittain tapahtuvan kehityksen huomioiden. Lapsella on oikeus olla lapsi – koulussakin.

Mitä nuorempana oppilaat tekevät itse valintoja, sitä vähemmän kyse on itsenäisestä, oman kehittymisen ja tulevaisuuden kannalta järkevästä valinnasta. Aidon valinnan sijasta voi korostua ystävien tai mielipidejohtajien vaikutus tai erilaiset mukavuusmielikuvat. Valitsemisen kyky ei kasva valitsemisen harjoittelulla, vaan harjoittamalla tasapuolisesti kaikkia taitoja.

Yhteisöllisyys ja turvallisuus eivät kuitenkaan vahvistu alati muuttuvissa ryhmissä ja liian aikaisella eriytymisellä. Ylikorostunut oppilaiden valinnanvapauden lisääminen kaventaa yleissivistystä, lisää segregaatiota ja aiheuttaa samalla käytännön ongelmia erityisesti pienemmille kouluille. Valinnaisuutta tärkeämpää on keskittyä tarjoamaan hyvä perusopetus kaikille oppilaille. Valinnaisuus toimii tarkoituksenmukaisesti vasta siinä vaiheessa, kun oppilaan itsehävainnointi ja kiinnostus omien kykyjensä kehittämiseen ovat riittävän kehittyneitä.

Se, että valtavirran koulutuspolitiikassa vapaus tulkitaan usein oppilaiden omien valintojen lisäämisenä, on ongelmallista senkin takia, koska käytännössä tämä tarkoittaa usein kaikille yhteisten käsityön, musiikin ja kuvataiteen aseman heikentämistä. Esimerkiksi Perusopetus 2020 -asiakirjan ehdotukset olisivat toteutuessaan poistaneet 8–9 luokilta kaikille yhteiset kuvataide ja musiikkitunnit kokonaan. Tämä taas on ristiriidassa kokonaisvaltaisuuteen pyrkimiseen liittyvien näkökulmien kanssa ja ylipäättään toiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden osuus koulupäivässä olisi vähentynyt.

Deweyn (1998, 69) mukaan

”ainoa vapaus, jolla on pysyvää merkitystä, on älyllinen vapaus tehdä havaintoja ja suorittaa arviointeja sellaisten seikkojen suhteen, joilla on todellista merkitystä yksilölle.”

Nykypäivänä lapsen vapautta rajoitetaan nykyisin toisinaan liikaa myös ylisuojelevilla asenteilla ja kasvattajia ja opettajia ohjaavilla turvallisuusmääräyksillä. Jo Rousseau (1933, 98) kritisoi tällaista kieltoihin perustuvaa ja lapsen luonnossa liikkumista rajoittavaa kasvatusta.

Lapsen toiminnan kannalta vapaamman ja oppilaskeskeisemmän koulun etsintä näkyy tarkastelemassani kirjallisuudessa ja yhdistyy lapsilähtöisyyden ideaan. Se ei kuitenkaan tarkoita lapsen mielivaltaa. A. S. Neillin kehittämä Summerhill toimi yleensä ilman auktoriteettia, mutta tämäkään ei tarkoita, että kumotaan terve järki. Summerhill-pedagogiikassa vapaus on pitkälle vietyä. Lapset ovat vapaita tekemään tai olemaan tekemättä, oppitunnit vapaaehtoisia, on vapaus valita mitä aineita opiskelee. Ideana on, että mikään asia ei ole tärkeä oppia muuta kuin sille joka haluaa sen oppia (Neill 1968, 24–25). Steinerpedagogiikka taas painottaa vahvasti sitä, että vapauten on voitava kasvaa vähitellen ja perusopetuksessa korostetaan luonnollisen ja pakottoman auktoriteetin merkitystä (ks. esim Paalasmaa 2009; Steiner 1989, 12–16). Steiner puhuu auktoriteettiperiaatteesta seuraavaan tapaan:

”Voidaan väittää, että ihminen saavuttaa myöhemmällä iällä sisäisen vapauden ja itsenäisyyden vain, jos hän tässä ikävaiheessa voi kunnioitusta tuntien sisäisesti nojata aikuisuuteen ja siten vähitellen kypsyä itsenäiseen sisäiseen elämään. Kasvattaja on tässä vaiheessa lapsen maailma; lapsi kokee maailman kasvattajan luonnollisen, ei pakotetun auktoriteetin kautta. Jos tämä tarve torjutaan, jää tavallaan lujittumatta se varsi, jonka kukintona toteutuu myöhemmin inhimillinen vapaus ja itsenäisyys.” (Steiner 1989, 13)

Nähdäkseni Montessori ja Freinet asettuvat kahden edellä esitetyn käsityksen välimaastoon. Joka tapauksessa lapsen vapauden ja aikuisen ohjauksen välisen tasapainotilan löytäminen on haastavaa.

5.5 Opettajan (kasvattajan) vapaus ja vastuu

Steinerpedagogiikassa opettajaa pidetään luovana opetustaiteilijana, joka toimii mahdollisimman paljon omasta ihmistuntemuksestaan ja yksilöllisyydestään käsin. Tämän takia Steiner (2004, 117) korosti, että kaikki opetukseen liittyvät yksityiskohdat on jätettävä opettajan yksilöllisyyden varaan.

”Jos hän todella ymmärtää ihmisluontoa ja sen kehitystä, hän pystyy jokaisessa kasvatustilanteessa itse – eräänlaisena kasvatustaiteilijana – tekemään siihen

sopivan teon. Kasvattaja ei voi jäljitellä ketään toista kasvattajaa. Siitäkin syystä Waldorf-koulu on sisäiseltä luonteeltaan vapaa koulu” (Steiner 1989, 5)

Vaihtohtopedagogiikoissa opettajalla on vapaus mutta myös suuri vastuu. Steinerpedagogisessa varhaiskasvatuksessa ja alaluokilla korostetaan esimerkillä kasvattamista. Aikuisen arvostukset, asenteet ja innostuminen tarttuvat lapsiin.

Montessoripedagogiikassa opettajan vastuu korostuu toimivan oppimisympäristön luomisessa sekä ohjaajan ja tarkkailijan roolissa. Myöskään freinetpedagogiikka ei häivyttä opettajan vastuuta ja roolia. Demokraattisen koulun luominen yhteisillä kokouksilla, opetuksen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle ja perinteisestä oppikirjapedagogiikasta luopuminen edellyttää niin ikään perinteistä suurempaa opettajan aktiivisuutta. Freinet'n ajattelussa opettajalla on koulun kehittämistyössä aktiivinen ja yhteiskuntakriittinen rooli, vaikka hän toisaalta korostaakin opettajaa enemmän taustalla vaikuttavana järjestelijänä ja auttajana. (ks. esim. Hytönen 1988, 32)

Opettajan vapauteen liittyy myös vapaus opettajan oman itsekasvatuksen tavoitteena (ks. tarkemmin kappale 4.9).

6 KOKOAVAA POHDINTAA

6.1 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu ja jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa on pyritty nostamaan esiin eri vaihtoehtopedagogisten suuntausten pääpainotuksia eli periaatteita, jotka ovat yleisesti tunnusomaisia kyseisille suuntauksille ja ajattelijoilta. Tutkimuskysymykseni oli teoreettisesti laaja ja haasteellinen. Samalla kun rakensin yhteistä kuvaa kolmesta vaihtoehtopedagogiikasta, tutkin vapauden ja lapsilähtöisyyden käsitteitä. Näin ollen en liittänyt tutkimukseeni empiiristä osuutta, mutta jatkotutkimuksen kannalta työni voisi toimia esiymmärryksenä pedagogisten vaihtoehtojen kasvatus- ja opetusikäntöntjälä selvittävälle tutkimukselle. Esimerkiksi etnografisella tai oppilaiden ja opettajien haastattelututkimuksella voisi selvittää lapsilähtöisyyden ja vapauden ilmenemismuotoja käytännön toteutustasolla. Myös vapauden käsitteen perusteellisempi tutkiminen kasvatusfilosofisessa viitekehysessä voisi olla hedelmällistä. Eräs vartenotettava perusteellisemmän filosofisen analyysin ja tutkimuksen kohde olisi Steinerin pääteos Vapauden filosofia (1979). Niin ikään vaihtoehtopedagogisten suuntausten taustalla olevien ihmiskäsityksen selvittäminen kaipaisi lisätutkimusta. Tutkimus herätti esimerkiksi kysymyksen: onko henkiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvilla pedagogiikoilla erilainen suhde itsekasvatukseen kuin materialistisempaan ihmiskäsitykseen pohjautuvilla pedagogiikoilla? Entä mikä on ihmiskäsityksen ja erilaisten vapaustulkintojen yhteys?

Rajauksen ongelma on klassinen ”hermeneuttinen” ongelma: Tulkitsija joutuu aina vaaraan valita teksteistä ne kohdat, jotka vastaavat hänen ennakkokäsityksiään (Siljander 1988, 232). Kirjoittajalla on yleensä taipumus luoda mieluummin harmonisoiva yleiskuva kuin esitellä ristiriitoja. Kappaleessa 2.3 *Filosofinen asenne ja hermeneuttinen menetelmä* olen tarkastellut tarkemmin omaa taustaani steinerkoulunopettajana sekä luonnehtinut ihmiskäsitystäni ja tämän mahdollista vaikutusta tutkimuksen painotuksiin ja ajatussisältöihin.

Lähtökohtani tehdä tätä tutkimusta on alusta lähtien ollut ennen kaikkea ymmärtävään pyrkivä tulkinta. Olen tavoitellut objektiivisuutta tulkitsemalla sen hermeneuttisesti lähinnä

kohteenmukaisuudeksi eli yritin kuvata tutkimusaineistoani eli kohdetta niin, että se tekee oikeutta kohteelleen.

Hermeneuttisessa mielessä sekä minulla eli aineiston tulkitsijalla että tekstiaineistolla on oma horisonttinsa ja ymmärtäminen tarkoittaa näiden horisonttien yhteensulautumista (ks. Gadamer 2004, 64). Luullakseni olen jossain määrin kyennyt ns. menemään tekstin sisään ja sen seurauksena rikastamaan myös omaa ajatteluani. Tutkimus rakentaa kuvan sekä eri vaihtoehtopedagogiikoista suhteessa toisiinsa että lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden kasvatuksellisista merkitysulottuvuuksista. Kuva on alustava ja hermeneuttisen kehän hengessä työhöni väistämättä kuuluu tietty keskeneräisyyden tunnustaminen.

6.2 Lapsilähtöisyyden (lapsikeskeisyyden) ja vapauden käsitteistä

Olen määritellyt vaihtoehtopedagogisen ajattelun ydinkäsitteiksi lapsilähtöisyyden (lapsikeskeisyyden) ja vapauden. Juuri nämä avainkäsitteet tekevät vaihtoehtopedagogiikoista ajankohtaisia. Käsitteet korostuvat ja painottuvat eri tavoin niin Steinerin, Montessorin ja Freinet'n kuin nykyisten vaihtoehtopedagogien tuotannossa. Lapsilähtöisyys on heille erityisesti painopisteen siirtämistä lapsen ulkopuolisista asioista kohti lasta, lapsen kehitysvaiheiden huomioimista, kriittistä suhdetta yhteiskunnan valtarakenteisiin sekä toiminnallisuutta ja aktivoivaa kasvatusta.

Tutkimuksen edetessä pohdin usein, olisiko parempi käyttää sanaa lapsikeskeisyys vai lapsilähtöisyys. Molemmat sanat ovat ongelmallisia pedagogisina käsitteinä. Tavallaan kaikki hyvä kasvatusta on lapsikeskeistä / lapsilähtöistä kasvatusta, koska se lähtee liikkeelle lapsesta ja tähtää lapsen hyvään. (Hellström 2010, 177; Hytönen 2010, 171–180; vrt. myös Värri 2004)

Molempiin käsitteisiin liitetään eri yhteyksissä mitä moninaisimpia tulkintoja. Niillä voidaan tarkoittaa samaa asiaa tai niille voidaan määritellä toisistaan poikkeavat sisällöt. Hellströmin (2010, 177) mukaan lapsikeskeisyys ymmärretään arkikielessä myönteisenä kasvatuksena, jossa kasvattajilla on hyvä suhde toisiinsa ja lapseen ja lapsella vastaavasti on hyvä suhde kasvattajiinsa. Siinä lapsesta pidetään huolta, hänestä välitetään, häntä valvotaan, hänelle asetetaan tarpeelliset rajat ja lapsi saa vaikuttaa ikätasonsa mukaisesti omiin asioihinsa. Toisinaan taas lapsikeskeisyys/lapsilähtöisyys voidaan ymmärtää niin, että se tarpeettomasti kaventaa aikuisen positiivista auktoriteettia ja aktiivisuutta kasvatustapahtumassa. Muun muassa Hytönen (2010, 176–177) on kritisoinut lapsilähtöistä kasvatusta siitä, että oppilaiden aktiivisuuden korostaminen johtaa opettajan passiivisuuteen ja aikuisen vastuun kaventumiseen. Päädyn tässä tutkielmassa suosimaan lapsilähtöisyys termiä, koska sen käyttö on yleistynyt ja vaikuttaa siltä, että lapsilähtöisyyteen

keskimäärin liitetyt mielikuvat vastaavat paremmin, sitä mitä vaihtoehtopedagogisesta näkökulmasta asiasisältöisesti halutaan sanoa.

Yksi tulkintamahdollisuus on nähdä kärjistetyksi, että lapsikeskeisessä ajattelussa lapsi on enemmän kasvatustoiminnassa keskiössä ja sitä ohjaavana tekijänä. Ns. romanttisessa lapsikeskeisyydessä korostuu lapsen oikeus omiin mielipiteisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Lapsuutta on arvostettava sellaisena kuin se on. Lapsilähtöisyys on 1990-luvun alussa yleistynyt, ikään kuin kehitelty versio lapsikeskeisyydestä. Tulkintani mukaan lapsilähtöisyydessä painottuu enemmän se, että toiminta ja toiminnan taustalla oleva filosofia lähtee lapsesta.

Lapsilähtöisyys ja -keskeisyys ovat myös metodiikkaa siinä mielessä, että ne ovat keskeisesti määrittelemässä kasvatuksen ja lapsen toiminnan rajoja. Näin tulkinta lapsesta sanelee lapsen toiminnan vapauden asteen ja laadun. Näin ollen lapsilähtöisyyttä käsitteenä on vaikea tarkastella ilman vapauden käsitetarkastelua.

Vapaus on laaja ja vaikea eri filosofian osa-alueet kattava käsite. Filosofit Hegel (1978, 27) toteaa siitä, että

”koska se on korkein sana, siihen nivoutuu äärettömän paljon väärinkäsityksiä, sekaannuksia, erehdyksiä ja kaikkia mahdollisia poikkeamisia.”

Oikeastaan kaikki inhimillisessä kulttuurissa liittyy tavalla tai toisella vapauteen. Tässä tutkielmassa olen rajannut vapauden käsittelyn kasvatustieteeseen viitekehykseen ja tarkastellut sitä muun muassa Immanuel Kantin muotoileman pedagogisen paradoksin lähtökohdista.

Käsitetarkastelussa voidaan lähteä liikkeelle muun muassa perusjaottelusta toimintakäsitteiden ja prosessikäsitteiden välille. Siljander (2005, 23) jaottelee esimerkiksi kasvatuksen ja opetuksen toimintakäsitteiksi ja sivistyksen ja oppimisen prosessikäsitteiksi. Tarkastelussani näyttää lapsilähtöisyyden (lapsikeskeisyyden) ja vapauden käsitteiden monia suuntia saavat merkitysyhteydet. Työni perusteella voidaan kuitenkin esittää, että lapsilähtöisyyden käsite näyttää enemmän toimintakäsitteenä, koska se viittaa toimintaan ja tekoihin, joille voidaan periaatteessa määrittää toimija tai tekijä. Vapaus taas kuvaa luonteeltaan enemmän prosessia ja tapahtumasarjaa, se ei itsessään ole teko. Lapsilähtöisen ja lapsikeskeisen kasvatuksen voi ymmärtää kasvattajan toiminnaksi ja vapauden taas tämän seurauksena tapahtuvaksi kehitysprosessiksi. Vapaus on kasvatustavoite, johon pyritään lapsilähtöisellä kasvatuksella.

Lapsilähtöisyyttä ja vapautta on vaikea irrottaa erillisiksi käsitteiksi kasvatuksesta ja itsekasvatuksesta. Kun kasvatusta muutetaan itsekasvatukseksi, se hellittää myös Immanuel Kantin pedagogisessa paradoksissaan kuvaama pakon ja vapauden jännite (ks. myös Siljander 2005, 28–29). Tietysti mielessä lapsilähtöisen kasvatuksen ideana on siis tehdä itsensä tarpeettomaksi ja

vapauttaa kasvatuksen eli jonkinlaisen pakon kohteena oleva yksilö itseänsä kehittäväksi autonomiseksi ja eettiseksi persoonaksi.

Yhtäläillä vapaus on kiinni sivistyskäsitteessä. Sivistyshän on myös pyrkimystä vapauteen ja itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan. Sivistys on siis ihmisen ihmiseksi tuleminen eli vapauden ja autonomian kasvua. Toisaalta sivistyminen mahdollistuu vapauden kautta. Sivistys-käsite on kuitenkin, jos mahdollista, vielä hankalammin määriteltävä ja moniulotteisempi käsite kuin tarkasteluni kohteena olevat lapsilähtöisyys ja vapaus ja siten kokonaan oman tutkimuksensa vaativa. (Ks. sivistyksestä tarkemmin esim. Ojanen 2008, Siljander 2000.)

Näkemykseni mukaan kaikki inhimillinen toiminta on myös arvoihin sidoksissa. Mitkä ovat kasvatuksen perimmäisiä arvoja? Mistä arvoista kasvatustavoitteemme syntyvät? Arvokeskustelua ei ole koskaan liikaa ja erityisen oleellista se on kasvatuksen ja opetuksen alueella. Ilman kunnollista arvopohdintaa koko koululaitoksemme toiminnan lähtökohdat, kasvatuspäämäärät ja tavoitteet jäävät epäselviksi ja hämäriksi. Lapsilähtöisyys ja vapaus eri merkitysulottuvuuksineen ovat sekä arvoja että menetelmiä.

6.3 Vaihtoehtojen yhtymäkohdat ja erot

Miksi yhä puhutaan reformi- tai vaihtoehtopedagogiikoista? Toimittamallani Lapsesta käsin -teoksella (Paalasmaa 2011) pyrin osoittamaan miten jo noin 100 vuotta vanhojen vaihtoehtopedagogisten kasvatussuuntauksien taustoja on löydettävissä vieläkin kauempaa kasvatuksen historiasta. Toisaalta vanhoilla vaihtoehtopedagogisilla perusideoilla on paljon yhteistä tarttumapintaa, kun pohditaan tulevaisuuden ideaalikoulua. Kasvatuksen ydinkysymykset ovat ajattomia.

Tarkastelen vaihtoehtopedagogiikoille yhteisiä painotuksia kokoavasti lapsilähtöisyyden ja vapauden käsitteiden kautta. Useampia vaihtoehtoja yhdistäviin näkemyksiin keskittymällä pyrin samalla rakentamaan ajassa olevaa kasvatusta- ja opetuskuvaa. Olen siis kiinnostuneempi kaikkia yhdistävistä painotuksista kuin erottavista tekijöistä. Luulen, että ne ajatukset, jotka laajimmin esiintyvät eri tahoilla, ovat juuri niitä, jotka säilyvät ajankohtaisina ja jotka ovat käyttökelpoisia vielä tulevaisuudenkin kasvatusta ja opetusta kehitettäessä.

Lapsilähtöisyys ja vapaus kietoutuvat toisiinsa monin tavoin, ja molemmat käsitteet saavat hyvin erilaisia painotuksia ja tulkintoja eri ihmisillä. Maria Montessori (1940, 78) kirjoittaa:

”Oikea uusi kasvatustapa on siinä, että ensiksi löydetään lapsi ja vapautetaan hänet.”

Olen eritellyt osaksi keinotekoisesti lapsilähtöisyyteen ja vapauteen liittyviä tulkintoja, sillä sekä vapaudessa että lapsilähtöisyydessä kyse on lopulta enemmän tai vähemmän samasta asiasta.

Vaihtoehtopedagogiikoille näyttäisi olevan ominaista ja yhteistä lapsilähtöisyys, lapsen arvostus ja pyrkimys kasvattaa heistä vapaita, sosiaalisesti vastuullisia ihmisiä. Lapsilähtöisyyden ja vapauden keskeisimmät tulkinnat limittyvät yhteen. Lapsilähtöisyys näkyy monissa vaihtoehtopedagogiikoissa siinä, että takana on huoli lapsen välineellistämisestä. Koululla pitää olla vapaus toimia lapsesta käsin eikä yhteiskunnan valtarakenteista tai erilaisista tehokkuus-, talous- tai hyötynäkökulmista käsin. Lapsilähtöisyydestä ja vapaudesta puhuttaessa kasvatustavoitteet eivät näyttäydy kapeasti yhteiskunnallisen tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta. Tämä herättää kysymyksen kasvatuksen päämäärästä. Lopulta päädytään ihmiskäsitykseen ja arvoihin liittyviin pohdintoihin. Millaista on arvokas ihmiselämä? Mitä on ihminen?

Vaihtoehtoja voi pitää myös yhteiskunnallista muutosta ajavina ja siinä mielessä myös poliittisina liikkeinä. Erityisen korostetusti freireläisessä ja freinetläisessä ajattelussa kasvatusta ja koulujärjestelmää muuttamalla muutetaan myös yhteiskunta. Montessori- ja steinerpedagogiikka näyttäytyvät astetta vähemmän poliittisina painottaen vahvemmin lapsen olemusta ja sen kasvun vaiheita. Vaikka tosin Steinerin (1975) yhteiskuntatieteellinen kolmijäsennysteoria ei asetukaan perinteiseen poliittisten puolueiden kenttään, tähtää sekin vallitsevan järjestelmän muuttamiseen.

Steineria, Montessoria ja Freinet'ta voidaan pitää perustellusti niin aktiivisuuspedagogiikan, vapauspedagogiikan kuin lapsilähtöisen pedagogiikan kehittäjinä (ks. esim. Bruhn 1973; Hirsjärvi & Huttunen 1997; Hytönen 2008). Nämä 1900-luvun alun reformipedagogiset liikkeet nostavat rousseaulaisittain lapsen aseman pedagogiseen keskiöön. Kaikilla tarkastelemillani pedagogisilla suuntauksilla, kuten myös amerikkalaisella John Deweyllä ja ruotsalaisella Ellen Keyllä kasvatuksen ja opetuksen käytännöt lähtevät liikkeelle lapsesta käsin. (ks. Paalasmaa 2011)

Sekä Bruhn (1973, 21–22) että Hytönen (1988, 11–12) esittelevät lapsikeskeisen ajattelun kolme eri linjaa, -aktiivisuuspedagoginen, vapauspedagoginen ja sosiaalipedagoginen, myöntäen jaottelun ongelmallisuuden. Jaottelu on keinotekoinen ja vain teoriassa erotettavissa. Käytännössä tarkastelemiani vaihtoehtopedagogeja on tähän vaikea sovittaa. Aktiivisuuspedagogit painottavat omatoimisuutta ja aktiivisuutta. Opiskelu nähdään korostetusti lapsen työnä ja tähdenneetään käden töiden suurta arvoa. Vapauspedagogit painottavat taas entistä suurempaa lapsen kunnioittamista ja laajempaa toimintavapautta ja liikkumatilaa lapselle. Itsenäisen ja autonomisen yksilön idea korostuu. Sosiaalipedagogit sitä vastoin korostavat kasvatuksen sosiaalisia lähtökohtia, yhteistyötä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Bruhn 1973, 21–22, Hytönen 1988, 11–12.)

Steiner-, montessori ja freinetpedagogisessa kirjallisuudessa korostuu niin suuressa määrin sekä aktiivisuus että vapaus ja sosiaalipedagogiset painotukset ettei jaottelua ole mielekäästä tässä soveltaa tässä tutkimuksessa.

Johdannossa kuvaamani Immanuel Kantin pedagoginen paradoksi on teoreettisesti haastava (ks. esim. Kivelä 2004, 29, Siljander 2000, 8–9, Värri 2011, 23). Se tuo esiin kysymyksen vapauteen kasvamisesta vapautta rajaamalla eli kasvattamalla. Tarkastelemieni vaihtoehtopedagogiikkojen näkökulmasta tulkitsemisen, että tiettyyn rajaan asti ihminen tarvitsee kasvatusta ja koulutusta ulkoapäin. Siinä, mihin saakka tuo raja vedetään, on eri vaihtoehtopedagogisten näkemysten välillä suuriakin eroja. Painotuserot perustuvat muun muassa vaihtoehtopedagogiikkojen kehityspsykologisiin ja ikäkausiteoreettisiin tulkintoihin. Steinerpedagogiikassa kasvatettavan itsetajunnan herääminen tulkitaan suhteellisen hitaaksi prosessiksi ja siksi kasvatusulottuvuus korostuu vahvasti koko perusopetuksen ajan. Kun taas freinet- ja montessoripedagogiikassa katsotaan lapsen itseymmärryksen alkavan varhaisemmin.

Kuitenkin niin Rousseautta, Ellen Keytä, Celestin Freinetiä, John Deweytä, Maria Montessoria kuin Rudolf Steineriä voi hyvin perustein kutsua vapauspedagogeiksi tai tarkemmin muotoiltuna niin sanotun ohjaavan vapauspedagogiikan edustajiksi. Tietystä näkökulmasta pedagogisen paradoksin jännite on sitä ohuempi mitä radikaalimpana esiintyy käsitys lapsen vapaudesta tehdä mitä haluaa ja olla miten haluaa. Toisaalta vaikuttaa siltä, että mitä varhemmin ja mitä laajemmin lapsi on oman toimintansa ohjaaja, saattaa samalla pedagogiseen paradoksiin tavoitteena sisältyvä sivistysprosessi eli vapaan eettisen subjektin kehittyminen, vaarantua sitä enemmän. Jyrkän radikaali vapaus kasvatustavotteena ei edesauta vapaan ja eettisen yksilön kasvatustavoitteen toteutumista. Kantin tavoin vaihtoehtopedagogiikoissa lapsi hyväksytään kuitenkin alusta lähtien periaatteellisesti vapaana olentona.

Vaihtoehtojen erojen esiin tuomiseksi luonnehdin yksinkertaista steinerpedagogiikkaa filosofiapainotteiseksi, montessoripedagogiikkaa oppimateriaalipainotteiseksi ja freinetpedagogiikkaa työpainotteiseksi. Luonnehdintani taustalla näkyy myös Rudolf Steinerin tausta filosofina, Maria Montessorin lääketieteellis-psykologisenä teoreetikkona ja Celestin Freinet'n sosialistina.

Esimerkiksi kehitysvaiheiden huomioiminen ja ikäkausipedagogiset näkökulmat ovat keskeisiä sekä Steinerin että Montessorin teorioissa. Lisäksi vastaavia oivalluksia löytyy myös muilta, joskin ajallisesti hiukan myöhemmin, kuten sveitsiläisen lapsipsykologin, Piaget'n tutkimuksista. Montessori eroaa kuitenkin muista kehittäessään laajan ja tarkasti suunnitellun oppivälineistön, jolla pyritään järjestelmällisesti toteuttamaan montessoripedagogisia kasvatuseriaatteita. Steinerpedagogiikan nimeäminen filosofiapainotteiseksi perustuu muun muassa Steinerin filosofian väitöskirjassaan Totuus ja tiede sekä pääteoksessaan Vapauden filosofia kehittämäänsä tietoteoriaan ja käsitykseen eettisyydestä. Lisäksi Steinerin perustavimpana ansiona pidetään ihmiskäsityksen kehittämistä (ks. esim. Hirsjärvi 1997, 150). Kaikki vaihtoehtopedagogit

painottavat tekemällä oppimista ja työtä, mutta Freinetillä näkökulma korostuu vielä enemmän ja liittyy myös taustalla vaikuttavaan marxilaiseen ajatteluun. Näin ollen profiloin freinetpedagogiikan työpainotteiseksi.

Vaikka kaikissa suuntauksissa on pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen, sovellan niiden arviointiin myös antiikin ajoilta periytyvää tajunnan toimintojen klassista kolmijakoa (äly, tunne, tahto). Steinerpedagogiikan painotusalueena perusopetusvaiheessa voisi nostaa esiin estetiikan arvon ja tunne-elämän kehityksen, montessoripedagogiikan painotusalueena älyn ja ajattelun sekä freinet'laisen työpedagogiikan painotuksena tahdon ja toiminnallisuuden. Todellisuus ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. (Ks. myös Hirsjärvi & Huttunen 1997, 140–153.)

On selvää, että käsittelemäni vaihtoehtopedagogiikat eivät ole pelkkiä metodeja, toisaalta ne eivät myöskään ole pelkästään opettajasta itsestään nousevien omien oivallusten löytämistä. Käytännön arjessa ne ovat luultavasti näitä molempia ja paljon muutakin. Lopulta tärkeintä ei ole se, mikä pedagoginen suuntaus milloinkin on kyseessä. Kasvatuksessa olennaisinta on lapsi ja kasvattajan asenne lapseen.

LÄHTEET

- Ahlman, E. 1982. Ihmisen probleemi. Jyväskylä: Gummerus.
- Atjonen, P. 2011. Tulevaisuuden pedagogiikkaa tunnustelemassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bergström, M. 2009. Pieni lapsi ja nykykoulu. . Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultta-aika. Helsinki: Tammi.
- Björkstén, C. 1982. Montessori-menetelmä 1980-luvulla. Espoo: Weilin+Göös.
- Bruhn, K. 1973. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Suom. R. Malmberg. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1998. Experience and Education. The 60th Anniversary Edition. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Dunderfelt, T. 1990. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen. Suom. L. Oksanen. Helsinki: Elämäkoulu.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer H.-G. 1986. Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register. Tübingen: J.C.M. Mohr (Paul Siebeck).
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Helsinki: Otava.
- Hegel, G. W. F. 1978. Järjen ääni. Historianfilosofian luentojen johdanto. Helsinki. Gaudeamus.

- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Alkuteos Sein und Zeit (1927). Suom. Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heino, H., Lauriala, A. & Linnasaari, H. 1992. Steiner Montessori Freinet. Vaihtoehtoisia pedagogioita. Helsinki: Kirkon kasvatusasiainkeskus.
- Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hemleben, J. 1988. Rudolf Steiner. Suom. J. Pajukangas. Helsinki: WSOY.
- Herlin, T. 2011. Lapsi ja oppiminen – freinetpedagogiikkaa hahmottamassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Hollo, J. 1927. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.
- Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatusta. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, J. 2010. Arvot opettajaksi opiskelevan kasvun lähtökohtina. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.
- Höynälänmaa, K. 2011. Montessoripedagogiikka. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) 2009. Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Helsinki: Tammi.
- Jantunen, T. 2011. Kasvatusajattelumme viitat: suomalaisista kasvatusajatteliijoista vaihtoehtopedagogiikkoihin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kant, I. 1923. Über Pädagogik. Gesammelte Schriften IX (Hrsg. der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften). Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Kerosuo, I. 1993. Montessori-pedagogiikka – oppilas oman työnsä ohjaajana. Teoksessa P. Stähle (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutulaitos.
- Key, E. 1912. Barnets århundrade II. Stockholm: Albert Bonniers.
- Kivelä, A. 2004. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Oulu: Oulun yliopisto.

- Kramer, R. 1978. Maria Montessori. A biography. Oxford: Basil Blackwell.
- Krohn, S. 1996. Etsin ihmistä. Helsinki: WSOY.
- Laajarinne, J. 2011. Leikkiminen kielletty! Kontrolliyhteiskunnan lapset. Jyväskylä: Atena.
- Lange, K. 2011. Pedagogiikkaa vai politiikkaa? Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lautela, R. 2009. Kysymys vuodesta – kysymys lapsesta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Helsinki: Tammi.
- Lautela, R. 2011. Steinerpäiväkoti ja varhaiskasvatus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtovaara, M. 2007. Lauri Rauhalan filosofinen näkökulma ihmisen kasvamiseen. Teoksessa Tähtinen, J & Skinnari, S. (toim.) Kasvatus ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Opetushallitus.
- Lonka, K. 2011. Oppiminen ja opettajuus tulevaisuudessa: bulimiaoppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mansikka, J. E. 2007. Om Naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idehistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken. Helsingfors universitet Pedagogiska institutionen Forskningsrapport 211. Helsingfors.
- Montessori, M. 1940. Lapsen salaisuus. Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Montessori, M. 1974. Education for a New World. Madras, India: Kalakshera Publications.
- Montessori, M. 1989. What You Should Know About Your Child. Based on Lectures Delivered by Maria Montessori. Oxford: Clio Press.
- Mäkelä, J. 2009. Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Helsinki: Tammi.
- Neill, A.S. 1968. Sumerhill Kasvatuksen uusi suunta. Suom. M. Lahtela. Helsinki: Weilin & Göös
- Ojanen, E. 2008. Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Ollila, M. 2008. Lauman valta. Juva: Edita.

- Paalasmaa, J. 2009. Omassa rytmissä. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paalasmaa, J. 2010. Ihminen on henkinen olento. Lauri Rauhala – suuri suomalainen filosofi. Steinerkasvatus 1/2010. 9–12.
- Paalasmaa, J. (toim.) 2011. Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parkkonen, H. 1991. Auta minua tekemään itse. Montessorimenetelmän sovelluksia. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet–tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa Meurman-Solin, A & Pyysiäinen I. (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysia ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rawson, M. & Richter, T. (eds.) 2003. The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Sussex: Steiner Schools Fellowship Publications.
- Rousseau, J. J. 1933. Emile eli kasvatuksesta. Suom. J. Hahl. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 2009. Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi. Terve työympäristö. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–56.
- Sahlberg, P. 2010. Suomalaiset paradoksit. Opettaja 10, 18.
- Salonen, M. 2011. ”Kaaoksen reunalla” tarvitaan vaihtoehtoja. Kasvatus 3/2011, 286–288.
- Savolainen, R. 2006. Sivistyksen voimalla. J.V. Snellmanin elämä. Helsinki: Edita.
- Serafim. 2007. Vapaus. Helsinki: Kirjapaja.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (toim.) 2000. Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus.

- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. (2. painos) Helsinki: Otava.
- Simola, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. *Kasvatus* 1/2004, 91–98.
- Sinkkonen, J. 2009. Vuorovaikutus, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika*. Helsinki: Tammi.
- Skinnari, S. 1988a. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4. Osa I *Kasvatus taiteena. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 50. Oulu: Oulun yliopisto.
- Skinnari, S. 1988b. Steinerpedagogiikan ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4. Osa II *Steinerpedagogiikan perusteet. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 57. Oulu: Oulun yliopisto.
- Skinnari, S. 1988c. Steinerpedagogiikan ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4. Osa III *Tiivistelmä projektista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 58.
- Skinnari, S. 2001. Rudolf Steinerein kasvatusajattelun hengentieteellinen tausta ja tulevaisuus. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, S. & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Kasvatusalan tutkimuksia* 2. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Snellman, J. V. 2005. Akateemisesta opiskelusta. *Om det akademiska studium*. Suom. J. E. Salomaa. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/2005.
- Steiner, R. 1975. Yhteiskunnallisen kysymyksen ydinkohtia. Suom. R. Wilenius. Oulu: Kaleva.
- Steiner, R. 1979. Vapauden filosofia. Erään modernin maailmankatsomuksen luonnos. Suom. R. Wilenius. Jyväskylä: Gummerus. Alkuteos *Die Philosophie der Freiheit* ilmestyi 1894.
- Steiner, R. 1967. Totuus ja tiede. Suom. N. Kaila. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto. Alkuteos *Wahrheit und Wissenschaft* ilmestyi 1892.
- Steiner, R. 1983. Lapsen kasvatustieteiden kannalta. Suom. K. Sorma. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 1988a. *Pedagogiikka ja taide*. Suom. K. Virkkunen. Tampere: Tammes ry.
- Steiner, R. 1988b. *Yleispedagogiikkaa*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 1989. *Tasapainoinen kasvu ja kasvatustieteet*. Suom. Reijo Wilenius. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

- Steiner, R. 1996. Opettamisen taito. Steiner-koulun opetusmenetelmiä. Suom. I. Järnefelt & A. Ingervo. Helsinki: Steinerpedagogiikan seura.
- Steiner, R. 1998. Elämäni kulku. Suom. A. & K. Ingervo. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto. Alkuteos *Mein Lebensgang* ilmestyi kootuissa teoksissa 1983.
- Steiner, R. 2004. Kasvatus- ja opetustaito ihmisolemuksen terveen kehittymisen perustana. Suom. M. Tapaninen. Helsinki: Kirjokanta.
- Steiner, R. 2009. Ihmistutkimus pedagogiikan perustana. Yleinen ihmisoppi. Suom. U. Ahmavaara & R. Rieckmann. Tampere: Tammes ry.
- Suominen, T. & Korsström, T. 1983. Kohti uutta koulua. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Stähle, P. (toim.) 1993. Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus – Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun 4. vuosiluokalta. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia n:o 78. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Turunen, K. E. 1983. Rudolf Steinerein filosofia. Julkaisu 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Filosofian laitos.
- Turunen, K. E. 1990. Rudolf Steinerein kehitys ja ajattelu. Helsinki: Arator.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Uusikylä, K. 2010. Vastaiskuja. Inhimillisen elämän puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Wilenius, R. 1974. Kasvatusfilosofia ja kasvatustieteen tutkijakoulutus. *Kasvatus*, 6, 345–348.
- Wilenius, R. 1995. Tuntemattoman tutkija. Steinerein tie hengentieteeseen. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Wilenius, R. 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Dialogia.
- Wilenius, R. 2003. Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Toinen, uudistettu painos. Helsinki: Dialogia.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa paradigmassa. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 68. Oulu. Oulun yliopisto.

Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Värri, V.-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti nro 52, 1/2007. 70–73.

Värri, V.-M. 2011. Välineajattelusta hyvään kasvatukseen – kasvatuksen arvonäkökulmat ja ihmiskäsitys. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.