Acta Universitatis Tamperensis 2330

MARKKU NIINIVIRTA

Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa

Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden steinerkoulun luokanopettajien kertomuksia tiestään opettajuuteen

MARKKU NIINIVIRTA

Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa

Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden steinerkoulun luokanopettajien kertomuksia tiestään opettajuuteen

■

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Linnan luentosalissa K103, Kalevantie 5, Tampere,
25. päivänä marraskuuta 2017 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

MARKKU NIINIVIRTA

Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa

Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden steinerkoulun luokanopettajien kertomuksia tiestään opettajuuteen

Acta Universitatis Tamperensis 2330
Tampere University Press
Tampere 2017

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

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

Copyright ©2017 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 2330
ISBN 978-952-03-0582-6 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1834
ISBN 978-952-03-0583-3 (pdf)
ISSN 1456-954X
http://tampub.uta.fi

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2017

441 729
Painotuote

ESIPUHE

"Alussa oli sana", luetaan.
Jo tässä takerrun! Mist' avun saan?
Niin suureks ylentääkö sanan voisin?
Ei, se on käännettävä toisin,
jos hengen äänen oikein oivallan.
"Alussa oli järki", kirjoitan. […]
Vihdoin neuvon nään,
Ja tyynnä piirrän: "Alussa oli teko."

Johann Wolfgang von Goethe (Faust)

Tämän väitöskirjan lähtökohtana on ajatus, että lasten, nuorten ja korkeakouluopiskelijoiden kanssa toimivilla opettajilla on tehtävässään tarvittavaa käytännöllistä järkeä. Se liittyy opettajuuteen ja siihen, miten opettaja pyrkii toimimaan käytännössä hyvin. Toisaalta jokainen opettaja tietää ja tuntee omaan opetustoimintaansa liittyviä haasteita. Kertomuksia opettajien teistä ja käytännöllisestä viisaudesta voidaan tarkastella froneettisten piirteiden kautta. Näitä teemoja on mahdollista tarkastella myös opettajankoulutukseen liittyen. Usein nuoret, vasta työuraansa aloittelevat opettajat ja jopa opetusharjoittelijat osoittavat hämmästyttävää kykyä saada oivalluksia käytännöllisestä viisaudesta hyvässä ohjauksessa ja oppilaiden kanssa kohtaamisessa. Tämän pohjalta uskon, että vaikka käytännöllinen järki on kompleksinen tutkimuskohde, sitä voidaan myös tietoisesti etsiä. Joitakin froneettisia piirteitä toimija voi tietoisesti pyrkiä kehittämään omassa toiminnassaan ja siten edistää kasvatettavien hyvää. Varsinkin, jos opettajalla on pitkämielisyyttä ja hän on kiinnostunut ihmisistä ja heidän kanssaan tehtävästä yhteistyöstä ja jaksaa kehittää opettajan työssä tarvittavaa toimintavalmiutta, niin hän voi luonnollisesti saavuttaa sellaisen kohdan, jossa hän oppii myös tunnistamaan hyvän toiminnan aktuaalisissa tilanteissa ja jopa tähtäämään

näihin tilanteisiin. Tässä häntä voi auttaa Aristoteleen ajatus, että opettajan toimintaa voi kehittää pyrkimällä toimimaan kasvatettavien kannalta hyvin joka tilanteessa ja opettamalla samalla itselleen hyvin toimimisen periaatteen, eräänlaisen ammattihyveen. Fronesista voi alustavasti luonnehtia *ihmisen hyvään* tähtääväksi tiedollisten ja toiminnallisten prosessien yhteenkietoutumiseksi. Fronesista voi näin pitää kasvatettavien hyvää edistävänä opettajan ammattihyveenä, jonka perustana on ihmisten kohtaamiseen liittyvä mysteeri.

Kuten edellä on tullut esille, käytännöllinen järki, käytännöllinen viisaus, toimintavalmius viittaavat kaikki samaan hyveeseen, fronesikseen, joka on kompleksinen, mutta käyttökelpoinen käsite. Fronesiksen ymmärtämiseksi tarvitaan uudenlaista teoriaa, jotta opettajuutta voitaisiin paremmin ymmärtää toimijuuden, hyve-ajattelun ja käytännön näkökulmasta. Fronesis on itsessään vanha, Aristoteleen käytännöllisen filosofian lähes unohdettu teema. Suomalaiseen keskusteluun sen palauttivat Georg Henrik von Wright ja Reijo Wilenius. Tämä väitöskirja pyrkii omalla panoksellaan edistämään tällaista ajattelua.

Kiitän ohjaajaani professori Veli-Matti Värriä oivaltavasta ohjauksesta, ainutlaatuisesta tuesta ja syvällisistä filosofisista keskusteluista sekä luottamuksesta tämän väitöstutkimuksen etenemismahdollisuuksiin sen kaikissa käänteissä ja vaiheissa. Toista ohjaajaani professori Eero Ropoa kiitän tuesta ja monipuolisesta asiantuntemuksesta tämän työn ja erityisesti narratiiviseen analyysiin liittyvässä ohjauksessa. Tohtorikoulutettavien seminaarit, joita ovat johtaneet professorit Veli-Matti Värri, Eero Ropo ja Eija Syrjäläinen, ovat olleet ainutlaatuinen kokemus ja hieno esimerkki siitä asiantuntemuksen täyttämästä sydämellisestä akateemisesta keskustelusta ja oikeaan suuntaan rohkaisevasta kriittisestä lähestymistavasta, joka on ollut saattamassa meitä kasvattajia väitöstutkimuksen tekijöinä eteenpäin ”toivon tiellämme”.

Kiitän väitöskirjan esitarkastajia, dosentti Leena Kakkoria ja professori Pentti Moilasta, jotka ovat esittäneet tärkeitä näkemyksiä ja arvioita väitöstutkimuksen laadusta ja luonteesta. Rakentavan kriittiset huomiot ovat auttaneet väitöskirjan tekijää viimeistelemään, täsmentämään ja uudelleen arvioimaan tutkimuksen kannalta keskeisiä kohtia.

Kiitän vastaväittäjääni, professori Jarmo Toiskallioa, joka on huolellisesti ja monipuolisesti tutkinut väitöskirjani. Professori Jarmo Toiskallio on paras mahdollinen vastaväittäjä oman, pitkäaikaisen fronesis-tutkimuksensa sekä kasvatusfilosofisen asiantuntemuksensa ansiosta.

Esitän sydämelliset kiitokseni apurahojen myöntäjille, *Signe ja Ane Gyllenbergin säätiölle, Nordic Research Network for Steiner Education*lle (Norense) sekä *Ahtola-kulttuurisäätiölle*. Nämä apurahat ovat mahdollistaneet opintovapaat ja keskittymisen tämä väitöskirjan tekemiseen ja valmiiksi saattamiseen.

Kiitän myös Snellman-korkeakoulun kannatusyhdistystä ja kollegoitani sekä opiskelijoita, joiden kanssa käymistäni keskusteluista olen saanut arvokkaita kommentteja tässä väitöskirjassa kehittämistäni ajatuksista. Erityinen kiitos kuuluu professori Reijo Wileniukselle, joka on toiminut tutkimuksessa esikuvanani ja näyttänyt esimerkkiä, miten tutkia ja keskustella kasvatuksesta ja yhteiskunnallisista kysymyksistä. Vuosien varrella minulla on ollut ilo opiskelijana kuulla hänen viisaita ajatuksiaan sekä Snellman-korkeakoulun opettajana ja kollegana keskustella hänen kanssaan kasvatukseen ja opettajankoulutukseen liittyvistä kysymyksistä. Kiitos kuuluu myös tulevaisuuden tutkimuksen professorille Markku Wileniukselle yhteistyöstä ja keskusteluista, joissa hän on monipuolisella tietämyksellään ja osaamisellaan auttanut minua laajentamaan näkökulmiani tämän väitöskirjan tekijänä.

Haluan myös esittää parhaat kiitokset haastateltavilleni, joita en voi anonymiteetin takaamiseksi yksilöiden kiittää. Heidän moniulotteiset ja syvälliset kertomuksensa avasivat seitsemän tietä steineropettajuuteen. Nämä opettajuuden tiet tekivät näkyväksi ja antoivat äänen Snellman-korkeakoulun opettajankoulutukselle ja steinerkoulun opettajuudelle sekä samalla ne liittävät huomiomme opettajuuden yleiseen ja yhteiseen kollegiaaliseen intressiin ja eetokseen eli toivon luomiseen tuleville sukupolville.

Sydämellinen kiitos kuuluu vanhemmilleni Erik ja Kaija Niinivirralle sekä lapsilleni Amanda, Johannes ja Tuomas Soilalle ja elämänkumppanilleni Kirsi Nikulle. Kiitän teitä monipuolisesta ja kannustavasta tuestanne, jota ilman tämä väitöskirja ei olisi syntynyt.

Jollaksessa 20.9.2017
Markku Niinivirta

TIIVISTELMÄ

Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa. Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden steinerkoulun luokanopettajien kertomuksia tiestään opettajuuteen

Tämän väitöskirjan keskeisin teoreettinen käsite on fronesis, joka yhdistää työn kolmea tutkimustehtävää. Ensimmäinen tutkimustehtävä on tarkastella Aristoteleen fronesis-käsitteen tulkinnan kehitystä von Wrightin ja Wileniuksen kautta oman aikamme suomalaiseen kasvatusfilosofiseen keskusteluun. Fronesis on kompleksinen käsite, joka suppeassa muodossa merkitsee käytännöllistä järkeä, käytännöllistä viisautta tai toimintavalmiuden hyvettä. Aristoteleen hyvejärjestelmässä fronesiksella on keskeinen tehtävä tai kuten MacIntyre toteaa: *"Prudence is not only itself a virtue, it is a keystone of all virtue*". Tämä "hyveiden lakikivi" pystyy yhdistämään ja rakentamaan sillan intellektuaalisten ja luonteen hyveiden välille. Käytännöllisen toimijan viisastumisen koetinkivi on se, miten hyvin hän pystyy omassa toiminnassaan yhdistämään froneettisen teorian ja kontekstuaalisuuden.

Toinen tutkimustehtävä on Snellman-korkeakoulun steinerkoulun luokanopettajan koulutuksen tarkastelu fronesiksen muodostaman hyveajattelun teoreettisessa ja käsitteellisessä viitekehyksessä.

Kolmannen tutkimustehtävän päämääränä on ymmärtää seitsemän Snellman-korkeakoulusta valmistuneen luokanopettajan kertomuksia tiestään opettajuuteen ja froneettisiin piirteisiin empiirisen tutkimusaineiston pohjalta.

Menetelmällisesti väitöskirjan kolme tutkimustehtävää punotaan yhteen MacIntyren hyveen käsitteen kolmella loogisella tasolla. Nämä tasot ovat MacIntyrea soveltaen 1. Fronesis-hyve (tausta- ja moraalifilosofinen perinne) 2. Snellman-korkeakoulun steinerkoulun luokanopettajan koulutus (käytäntö) 3. seitsemän alumniopiskelijan kertomukset tiestään opettajuuteen (narratiivit).

Tutkimuksen tulokset voidaan tiivistää seuraavasti: Fronesis-hyvettä voidaan ymmärtää neljän froneettisen piirteen ja narratiivisen identiteetin avulla. Ne ovat intentionaalinen, situationaalinen, kontekstuaalinen ja holistinen identiteetti. Aristoteleen tradition mukaisesti etiikka alkaa ihmisluonnon tapojen (ethos) ymmärtämisestä ja alhaalta ylös kasvattamisesta. Näin voidaan opetella toimimaan kaikissa yksittäisissä tilanteissa hyvin, mutta samalla harjoitamme luonnettamme hyvän toiminnan yleiseen tapaan. Kasvatuksessa ja itsekasvatuksessa luonteen hyveiden ja intellektuaalisten hyveiden toiminnallisen luonteen ymmärtäminen ja niiden laadullinen kehittäminen on haastava tehtävä. Snellman-korkeakoulun luokanopettajan koulutusta tarkasteltaessa keskeiseksi tulokseksi muodostui Elävä akatemia -malli. Tässä avautuu taiteellisen työskentelyn laajat ja kiinnostavat mahdollisuudet kasvatuskäytännössä. Väitöskirjan fronesis-teorian ja empirian kohtaamisessa on muodostunut käsitys siitä, että toimija pyrkii ilmaisemaan itseään toimintavalmiuden ja toiminnan kautta. Tämän lisäksi toimija pyrkii syvemmällä, henkisellä tasolla löytämään oman tarkoituksensa ja päämääränsä, jotka liittyvät juuri luonteenhyveiden ja intellektuaalisten hyveiden yhteyden löytämiseen ja silloittamiseen käytännön elämässä. Tämän voi nähdä opettajuuteen liittyvänä keskeisenä henkisen kasvun haasteena ja tehtävänä, jota voidaan tutkia opettajien kertomuksissa heidän tiestään opettajuuteen.

ABSTRACT

The concept of phronesis as a background philosophy of teacher education. Narratives by Snellman College's Waldorf Steiner class teacher student alumni with reference to their individual paths toward the profession.

In this doctoral dissertation, the quintessential theoretical concept is phronesis and combines three research tasks. The first research task is to study the Aristotelian concept of phronesis and its interpretative evolution through the philosophies of von Wright and Wilenius up to contemporary Finnish discussion of educational philosophy. Phronesis is a complex concept that in a narrow sense means practical reason, practical wisdom, prudence or virtue of readiness to act. As MacIntyre asserts in respect to the Aristotelian virtue system: "*Prudence is not only itself a virtue, it is a keystone of all virtue.*" This "keystone of all virtue" can combine and build the bridge between intellectual and moral virtues. The touchstone of practical wisdom by a practitioner is how well he or she can combine the phronetic theory and contextual nature into his or her teaching activities. The second research task is to try to understand Waldorf Steiner Class Teacher Education at Snellman College through the theoretical and conceptual framework of phronesis. The aim of the third research task is to follow the stories of seven Snellman College class teacher graduates and examine how empirical research on phronesis played a central role in their journey toward being an educationalist.

The three dissertation research tasks are blended together methodically per the three logical levels of MacIntyre's concept of virtue and are applied as follows: 1. Phronesis (moral and background philosophical tradition of a virtue);

2. Waldorf Steiner School Class Teacher Education at Snellman College (practice); and 3. Seven alumni stories that reference their individual paths toward the teaching profession (narratives).

The results of the study are summarized like so: Phronesis as a virtue can be understood by four phronetic features and narrative identities – intentional, situational, contextual and holistic. According to Aristotelian tradition, the starting point of ethics begins with understanding the nature of manners (ethos) and bottom-up education. In this way, we learn how to work well in every situation, while at the same time aim for good on a universal level. Comprehending the functional nature of moral and intellectual virtues and their qualitative development in education and self-education is indeed a challenging mission. When examining Waldorf Steiner Class Teacher Education at Snellman College, the Living Academy model emerged as the core element of education where the philosophical background and study requirements are combined. This opens up extensive and interesting possibilities for artistic work within educational practices.

In this dissertation, the encounter between the theory of phronesis and contextual practice has formed an understanding of how the actors seek to express themselves through readiness to act and the resulting action. In addition, the phronetic actor seeks to find, on a deeper, more spiritual level, his or her own purpose and aim in life, which is precisely to find and bridge the link between character (moral) virtues and intellectual virtues in practical life. This can be construed as a key challenge in the teaching field. The cognizance of spiritual growth can be studied through teacher narratives when referencing their individual paths toward the profession.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 15

1.1 Johdanto tutkimuksen käsitteelliseen ja teoreettiseen viitekehykseen 17

1.2 Metodologiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmät 21

1.3 Tutkimustehtävät ja avainkäsitteet 24

1.4 Tutkimusmenetelmistä 25

1.4.1 Fronesiksen tutkimukseen liittyvät menetelmät 29

1.4.2 Snellman-korkeakoulun tutkimukseen liittyvät menetelmät 32

1.4.3 Empiirisen osan menetelmistä alustavasti 34

1.5 Tutkijan positiosta ja suhteesta tutkimuksen aihepiireihin 35

1.6 Tutkimuseettinen tarkastelu 39

2 FRONESIS OPETTAJANKOULUTUKSEN TAUSTAFILOSOFIASSA 43

2.1 Kirjallisuuskatsaus 43

2.2 Kertomus käytännöllisen viisauden synnystä ja sen hukkaamisesta uudella ajalla 48

2.2.1 Teoria ja käytäntö vastakkain 49

2.2.2 Välineellisen järjen valta 50

2.3 Back to the Rough Ground eli Aristoteleen näkemys fronesiksen asemasta tieteiden kokonaisuudessa 53

2.3.1 Aristoteleen näkemys fronesiksesta hyveenä 54

2.3.2 Käytännöllisen järjen kolme kehitysaskelta 57

2.3.3 Aristoteles ja fronesis toimintavalmiutena 57

2.3.4 Fronesis Aristoteleen jälkeen 59

2.3.5 von Wright ja fronesis 64

2.3.6 Wilenius ja fronesis 67

2.4 Froneettisen tiedon ja toiminnan ehdoista 72

2.4.1 Fronesiksen yleiset ehdot ja froneettiset piirteet 73

2.4.1.1 Käytännöllinen päättely 75

2.4.1.2 Käytännöllinen toiminta ... 77
2.4.1.3 Teleologinen ajattelutapa ... 80
2.4.1.4 Toimija / Hyvä ihminen ... 83
2.4.2 Fronesiksen asema intellektuaalisten hyveiden järjestyksessä ... 85
2.4.3 Luonteen hyveet ja toiminnan perusta ... 87
2.4.4 Ihmiskäsityksen merkitys fronesiksen ymmärtämisessä ... 91

3 SNELLMAN-KORKEAKOULU ... 97
3.1 Snellman-korkeakoulu käytäntönä ... 97
3.1.1 Snellman-korkeakoulun synnystä ... 98
3.1.2 Unelma kulttuurikeskuksesta ... 100
3.2 Snellman-korkeakoulun taustafilosofiasta ja päämääristä ... 103
3.2.1 Snellman-korkeakoulun taustafilosofia ... 103
3.2.2 Snellman-korkeakoulun opintojen rakenteesta ja eetoksesta ... 107
3.2.2.1 Ihmisen olemuksesta ... 108
3.2.2.2 Sivistyksen ulottuvuudet ... 110
3.2.2.3 Kriittisestä korkeakoulusta Snellman-korkeakoulun opettajankoulutukseen ... 114
3.2.2.4 Opintojen rakenne ja opetussuunnitelma ... 116
3.2.2.5 Steinerpedagogiikka pääaineopintoina, tavoitteet ja menetelmät ... 118
3.3 Snellman-korkeakoulun fenomenologian taustaa ... 122
3.3.1 Steinerin kiinnostus Brentanon tutkimukseen ... 123
3.3.2 Steinerin filosofiasta ja sen goethelaisista juurista ... 124
3.4 Goethen tie taiteesta tieteeseen ja kokonaisuuksien ymmärtämiseen ... 128
3.4.1 Goethen fenomenologisesta tavasta tutkia luontoa ... 128
3.4.2 Havainnoiva ajattelu ... 132
3.5 Schillerin tie esteettiseen ja tasapainoiseen kasvatukseen ... 134
3.6 Snellmanin fenomenologia ... 136
3.7 Snellman-korkeakoulun Elävä akatemia ... 138
3.7.1 Elävä akatemia-malli ... 139
3.7.1.1 Toiminta ... 140
3.7.1.2 Kokemus ... 143
3.7.1.3 Ajattelu, tiedostaminen/tieto ... 146

3.7.1.4 Narratiivinen / henkinen identiteetti ... 148

4 TIE OPETTAJUUTEEN, EMPIIRINEN OSA ... 154
4.1 Haastattelut ja narratiivinen analyysi ... 154
4.1.1 Haastattelusta yleisesti ... 154
4.1.2 Tutkimuksen haastatteluista ... 155
4.1.3 Narratiivinen analyysi ... 157
4.1.4 Aineiston ja menetelmien valinnasta ... 161
4.2 Tie opettajuuteen, narratiivinen tutkimus opettajien kokemuksista ... 162
4.2.1 Alisan kertomus ... 163
4.2.2 Inkan kertomus ... 181
4.2.3 Onnin kertomus ... 193
4.2.4 Annan kertomus ... 215
4.2.5 Otson kertomus ... 226
4.2.6 Sofian kertomus ... 234
4.2.7 Mikaelin kertomus ... 254

5 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO ... 265
5.1 Johtopäätökset fronesiksesta ja ihmiskäsityksestä ... 266
5.1.1 Teoria ja käytäntö yhteistyöhön kasvatuksen hyväksi ... 266
5.1.2 Välineellisestä järjestä käytännölliseen järkeen ... 267
5.1.3 Fronesis siltana teorian ja käytännön välillä ... 269
5.1.4 Froneettiset piirteet ... 272
5.1.5 Fronesis ja ihmiskäsitys ... 279
5.2 Snellman-korkeakoulu ... 283
5.2.1 Elävä akatemia –mallin tiivistys ... 289
5.3 Froneettiset piirteet ja narratiiviset identiteettipositiot ... 291
5.4 Yhteenvedot opettajien kertomuksista, positioista ja froneettisista piirteistä ... 297
5.5 Johtopäätöksiä ja yleisiä havaintoja kertomuksista ... 310
5.6 Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen tulevaisuuden näkymiä ja haasteita ... 315

LÄHTEET ... 317
LIITTEET ... 347
Liite 1 Haastattelukysymykset ja ohjeet ... 347
Liite 2 Esimerkki haastattelujen ”partituurisivusta” ... 350

LYHENTEET:

EN Ethica Nicomachean	Aristoteleen Nikomakhoksen etiikka
EE Ethica Eudemia	Aristoteleen Eudemoksen etiikka
GA Gesamtausgabe	Rudolf Steiner
SA Samlade arbeten	Johan Vilhelm Snellman (SA I-X)

1 JOHDANTO

Tässä väitöskirjassa tarkastelen fronesis-käsitettä filosofis-historiallisen kehityskulun kautta ja kasvatuskäytännön yhteydessä. MacIntyren mukaan jotakin hyvettä voi konkreettisesti tarkastella jonkin käytännön yhteydessä. Hyve, jota tarkastelen, on käytännöllinen järki ja käytäntö Snellman-korkeakoulun steinerpedagoginen luokanopettajan koulutus. Empiirisen osan aineiston muodostaa koulutuksen alumniopiskelijoiden kertomukset.

Usein koulutuksia ja erityisesti opettajankoulutusta kritisoidaan siitä, että teoria ja käytäntö eivät kohtaa. Opiskelijoiden kritiikissä on toive teorian ja käytännön saumattomasta yhteydestä koulutuksissa. Joskus päättäjät tarkastelevat koulutuksia vain tuotannollisesta näkökulmasta. Ongelma on kutenkin syvällisempi ja kompleksisempi, eikä se ole vain teknisesti ratkaistavissa, vaan tarvitaan syvempää analyysia ja muutosta koulutusten rakenteissa ja taustafilosofisessa ajattelussa.

Fronesis on aristoteelisen käytännöllisen filosofian keskeisiä käsitteitä ja muodostaa tutkimukseen avaavan näkökulman. Samalla siitä muodostuu tutkimustehtävä. Tutkimuksen teoriaosan painotus perustuu siihen näkemykseen, että fronesis-tutkimus on vielä alussa. Toisaalta fronesis-käsitteellä on pitkä historia ja keskeinen tehtävä ja legitiimi asema lähtien Aristoteleesta aina renessanssin loppuun asti. Traditio unohtui, kun antiaristoteelinen uusi aika marginalisoi fronesiksen keskeisestä asemastaan kaventamalla ihmiskäsitystä sekä kadottamalla ihmisen onnellisuuteen tähtäävän sosio-eettisen toiminnan arvon. Näin synnytettiin tieteen ja tekniikan vallankumoukset, joiden seuraukset ovat olleet monella tavalla ihmiskunnalle hyödyllisiä, mutta käytännöllinen elämämme on kohdannut myös ennennäkemättömiä haasteita ja ongelmia, kuten ilmastonmuutoksen ja ekologisen elämän kannalta kestämättömät ratkaisut. Toulminin mukaan me voimme omaksua uudelleen 1500-luvun humanismin ja kehittää näkökantaa, joka yhdistää 1600-luvun uuden ajan filosofian huolenpitoon ihmiselämästä sen konkreettisissa yksityiskohdissa. Kyse on ennen muuta modernin inhimillistämisestä ja kontekstuaalis-rationaalisesta ajattelusta ja toiminnasta eli fronesiksesta.

Tutkimuksen toisena tarkastelukohteena on Snellman-korkeakoulun steinerpedagoginen luokanopettajan koulutus, jolloin siirrytään fronesiksesta kasvatuskäytäntöön, praksikseen. Tässä tarkastelen Snellman-korkeakoulun syntyä ja taustafilosofiaa sekä luokanopettajan koulutuksen keskeisiä tavoitteita.

Tutkimuksen empiirisessä osassa pyrin ymmärtämään seitsemän Snellman-korkeakoulun alumniopiskelijan kertomuksia opettajankoulutuksesta ja heidän seitsemää tietään opettajuuteen. MacIntyren mukaan, narratiivit muodostavat kolmannen tason hyveen ja käytännön tutkimuksen rinnalle. Aristoteelisen näkemyksen mukaan narratiivit jäljittelevät toimintaa ja näiden kertomusten kautta on mahdollista ymmärtää, miten opiskelijat ovat kokeneet opiskelunsa Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksessa sekä miten heidän tiensä opettajuuteen ovat kehittyneet. Narratiivisen analyysin kautta pyrin ymmärtämään alumniopiskelijoiden kertomuksissa heidän erilaisia positioitaan suhteessa froneettisiin piirteisiin.

Ymmärrykseni fronesis-teoriasta ja kertomusten froneettisista piirteistä kehittyi aluksi itsenäisinä tutkimuksen osa-alueina, mutta tutkimuksen edetessä yhä enemmän vuorovaikutteisesti. Narratiivisessa tutkimuksessa voi nähdä yhteyden Toulminin viittaamaan käytännölliseen ajatteluun, jossa palataan suulliseen (kertomiseen), erityiseen, paikalliseen ja aikaan sidottuun eli renessanssin humanismiin tai von Wrightin sanoin *ihmisen hyvään,* joka viittaa samaan perinteeseen. Tässä mielessä käytännöllinen viisaus on suuntaa antava kasvatuksen ihanne, joka voi aktualisoida teorian ja käytännön välisen keskustelun uudella tasolla.

Se, mikä yhdistää tämän tutkimuksen eri alueita, on Reijo Wileniuksen kasvatustoiminnan filosofia ja hänen käytännöllis-filosofinen toimintansa Snellman-korkeakoulussa. *Kasvatuksen ehdoissa* (1975) Wilenius tutki Aristoteleen käytännöllistä päättelyä eli fronesista, jonka pohjalta hän loi käytännöllisen päättelyn mallin kasvatustoimintaan ja opettajakoulutukseen. Tämä malli voidaan kiteyttää päämäärä-, tilanne- ja menetelmätietoisuuden kehittämiseksi opettajankoulutuksessa. Wilenius toimi pitkään filosofian professorina Jyväskylän yliopistossa, jossa hän aktiivisesti kehitti korkeakoulupedagogiikkaa sekä yliopiston yleisopintoja. 1970-luvun lopulla Wilenius luennoi ja julkaisi *Snellmanin linja* -teoksensa (1978) sekä toimitti *Snellmanin kootut* I-IV teokset (1982-1983). Vuosien 1979-1980 aikana Wilenius toimi Snellman-korkeakoulun perustavan työryhmän puheenjohtajana. Kun korkeakoulu

aloitti toimintansa vuonna 1980, Wilenius toimi aktiivisesti sen kehittäjänä ja opettajana. Yhdessä puolisonsa Aijami Wileniuksen kanssa he neuvottelivat viranomaistahojen kanssa uuden korkeakoulun asemasta, rahoituksesta ja kelpoisuuksista.

Käsittääkseni Wilenius halusi Snellman-korkeakoulua perustettaessa viedä korkeakouluopiskelun käytäntöön Snellmanin henkisen kasvun ja akateemisen opiskelun ideaa ja Steinerin filosofiaa ja taidetta yhdistävää pedagogista ajattelua. Nähdäkseni sekä Steineriin että Wileniukseen soveltuu sama ajatus, mitä J.E. Salomaa (1944, 526) on todennut Snellmanin filosofian ja kasvatusajattelun[1] keskinäisestä suhteesta: ”Joskus on kasvatusoppia pidetty asianomaisen filosofian koetinkivenä. Toisin sanoen filosofian ja kasvatusopin suhdetta on pidetty niin läheisenä, että on katsottu voitavan siitä, minkälaiseen kasvatusoppiin filosofia johtaa, päätellä, minkälainen tuo filosofia itse on.”

1.1 Johdanto tutkimuksen käsitteelliseen ja teoreettiseen viitekehykseen

Stephen Toulmin (1998, 359) toteaa *Kosmopolis* -teoksessaan seuraavasti: ”Kautta historian filosofian kehitys on esittänyt jatkuvaa heiluriliikettä kahden kilpailevan agendan välillä. […] Teoreettisesti suuntautuneet platonistit spekuloivat vapaasti ja muotoilevat yleistyksiä inhimillisestä tiedosta. Käytännöllisesti suuntautuneet aristoteelikot eivät rohkene väittää universaalisuutta ennen kuin asiasta on todellista kokemustietoa. Tältä kannalta siirtyminen 1500-luvun humanismista 1600-luvun eksaktiin luonnontieteeseen oli heilahdus käytännöllisestä aristoteelisesta agendasta platoniseen agendaan, joka tähtäsi teoreettisiin vastauksiin. 1600-luvun filosofian ja luonnontieteen unelma oli Platonin vaatimus epistemestä eli teoreettisesta ymmärryksestä. 1900-luvun luonnontieteen ja filosofian faktat nojaavat Aristoteleen phronesikseen eli käytännölliseen viisauteen […] Nykytilanne merkitsee paluuta

[1] Salomaan (1944, 537) mukaan Snellman on kutsunut kasvatusta ”*rikkaaksi taiteeksi*”, joka edellyttää kasvattajan toimimista oman olemuksensa voimalla ja laittaen työhönsä koko sielunsa. Näin hän myös puolustaa *individuaalista kasvatustapaa*, jota käyttämällä kukin kasvattaja saavuttaa parhaan tuloksensa.

teoriakeskeisestä käsityksestä […] käytännön uudelleen hyväksymiseen, mikä edellyttää sopeuttamaan toiminnan erityisten tilanteiden erityisiin vaatimuksiin." (Toulmin 1998, 359.)

Georg Henrik von Wright (2001, 220) painottaa teoksessaan *Hyvän variaatiot*: "Ei ole viisasta ennustella tällä vuosisadalla todistamaamme logiikan renessanssin veroista hyveen etiikan renessanssia. Luulen silti, että on koittanut aika, jolloin perinteisen moraalifilosofian pohdinnot hyveestä eivät enää nykypäivän tarkkailijassa herätä vaikutelmaa jostakin aikaa sitten loppuun selvitetystä tai tarpeettomasta, vaan uuteen kehitykseen valmiista *aihepiiristä."*

Kenan Malik (2016, 56) kuvailee kirjassaan *Moraalin suuntaa etsimässä* kreikkalaisten käsitystä hyveestä. Kreikan kielen sana *arete* tarkoittaa hyvettä. Hän toteaa, että metafora, jossa vuoristokiipeilijän arete on terävä harjanne, on osuva. Harjanteen kummallakin puolella on jyrkkä rinne. Aristoteelinen hyve on kuin kapea polku, jonka vasemmalla ja oikealla puolella ammottaa paheen kuilu. Esimerkiksi rohkeus on hyveellinen polku äkkipikaisuuden ja pelkuruuden välissä. Fronesis on puolestaan omia kokemuksia ajattelemalla saavutettu viisaus, tämä sallii hyveellisen ihmisen löytää keskitie ja pysytellä kallionharjanteella.

Kemmis (2012, 152-153) puolestaan uskoo siihen, että nykyajan kiinnostus fronesikseen liittyy uusien ammattilaissukupolvien (rising generations of practitioners) intuitiiviseen kiinnostukseen, että professionaalisessa käytännöllisessä tiedossa on kyse jostakin muustakin kuin propositionaalisesta, teoreettisesta tai tieteellisestä tiedosta. Kemmisin mielestä me haluamme ammattilaisilla olevan sellaisia laatuja, jotka laajentavat heidän käytännöllisen tietonsa kohti sellaista viisautta (wisdom) ja käytännöllistä harkintaa (prudence), jota Aristoteles kutsui fronesikseksi. (Kemmis 2012, 152-153.)

Kuten edeltä on tullut esille, Aristoteleen *hyve*-ajattelussa on kyse fronesiksesta ja eräänlaisesta valmiudesta. Näin voidaan todeta, että Aristoteleen käytännöllinen filosofia liittyy keskeisesti juuri ihmisen hyveellis-eettiseen toimintaan. Nikomakhoksen etiikassa Aristoteles toteaakin: "Ihmisten toiminta yksittäisissä tilanteissa tekee heidät sellaisiksi, jollaisia he ovat… luonteenominaisuudet kehittyvät yksittäistapauksissa harjoitetun toiminnan mukaisiksi." (EN 1114a7-12.)

Kasvatukseen liittyen kysymys on juuri kasvatustoiminnasta, jota Reijo Wilenius on tutkinut teoksessaan *Kasvatuksen ehdot* (1975) ja jonka voi katsoa aloittaneet kas-

vatusfilosofian yhteydessä käytännöllisen tiedon ja toiminnan tutkimuksen uudelleen Suomessa Snellmanin, Cleven ja Ahlmanin jälkeen. Kasvatustoiminnan juurien Wilenius (1975, 21) tunnistaa liittyvän eräiden Wittgensteinin huomioiden pohjalta kehitettyyn toiminnan filosofiaan. Toiminnan luonnetta on hänen mukaansa merkittävällä tavalla valaissut Wittgenstein ja hänen lähipiirinsä, johon kuuluivat muun muassa Anscombe, Winch, von Wright. Elisabeth Anscombe julkaisi aiheeseen liittyvän merkittävän teoksensa *Intention* (1958), Peter Winch puolestaan teoksensa *The Idea of Social Science* (1958) ja Georg Henrik von Wright teoksensa *Explanation and Understanding* 1972. Tähän yhteyteen voidaan lisätä vielä Charles Taylorin teos *The Explanation of Behavior* (1964), johon Wilenius viittaa myös *Kasvatuksen ehdoissa*. Edellä mainittujen ajattelijoiden kehittämää toiminnan filosofiaa voidaan Wileniuksen (1975, 21) mukaan pitää eräänlaisena vastaliikkeenä käyttäytymistieteelle. Kasvatuksen ehdot -teoksessa Wilenius myös korostaa, että toiminnan filosofian alkuperä on Aristoteleen käytännöllisessä filosofiassa, mutta toteaa samalla, että siinä on yhtymäkohtia myös Hegelin, Marxin ja Steinerin ajatteluun.

Tässä käsitteellisessä ja teoreettisessa viitekehyksessä on otettava huomioon Dunnen (1993, 313) fronesis-tutkimuksessaan tekemä havainto, että Aristoteleen eettinen 'teoria' on sellainen, joka vapauttaa meidät teoriasta, mutta tekee sen osoittaakseen, että eettisen toimijan täytyy luopua sellaisesta yhteydestä yleiseen tietoon (generalized knowledge), joka on legitimoitua teoreettisella alueella. Tässä piilee Aristoteleen ja Sokrateen välisen erimielisyyden ydin. Ajatuksen voi yksinkertaistaa Dunnen mukaan Aristoteleen sanoihin: "For we do not wish to know what bravery is but to be brave, nor what justice is but to be just…"[EE 1.5.1216b5-1217a7] Dunne jatkaa vielä: "And here clearly there is a discrepancy between knowing and being or doing" (Dunne 1993, 313.)

Denzin ja Lincoln (2005, 22) viittaavat laadullisen tutkimuksen periaatteisiin, jotka liittyvät tutkijan käsityksiin ontologiasta, epistemologiasta ja metodologiasta. Nämä abstraktit periaatteet viittaavat kolmenlaisiin uskomuksiin, joita tutkijalla on mielessään tutkimusta tehdessään.

Ontologia kysyy, minkälainen olento on ihminen ja mikä on todellisuuden luonne (ibid.) Ontologiset käsitykset kasvatuksen yhteydessä koskevat oletuksia ihmisen kasvatettavuudesta ja kasvatuksen ehdoista ja mahdollisuuksista. Jokainen tutkija kietoutuu oletuksiin, jotka pitävät sisällään ajatuksia tutkimuskohteen perusluonteesta ja ihmiskäsityksestä (Hirsjärvi 1983, 130.) Tässä väitöskirjassa seuraan

Wileniuksen tutkimusta *Kasvatuksen ehdot* (1975), joka on luonteeltaan ontologinen tutkimus ja perustuu kasvun ja kasvatuksen ehtojen sekä käytännöllisen tiedon ja toiminnan luonteen ymmärtämiselle. Tässä tutkimuksessa ontologinen analyysi keskittyy fronesiksen luonteen ja piirteiden sekä aristoteelisen ihmiskäsityksen ja toimijuuden / opettajuuden kokonaisvaltaisen kasvun ymmärtämiseen.

Epistemologia, joka laadullisessa tutkimuksessa kysyy tutkijan ja tutkittavan suhdetta (Denzin & Linkoln 2005, 22), ymmärretään tässä tutkimuksessa kysymyksenä tiedon ja totuuden laadusta.

”Hermeneuttisessa tutkimuksessa käsitys totuudesta perustuu ajatukseen, että todellisuus avautuu meille vähitellen lisääntyvänä ymmärryksenä, mutta samalla peittää jotain.” Samassa yhteydessä todetaan, että Heideggerin mukaan olevan paljastuminen, totuus ei ole asiaintilojen tai ajatusten välistä vastaavuutta (korrespondenssi), vaan tapahtumaluonteista ja maailmoja avaavaa. (Heikkinen & Huttunen & Kakkori & Tynjälä 2008, 172-173.)

Tulkinnallisessa tutkimuksessa[2] käsitykset tiedosta ja totuudesta kietoutuvat ja kiteytyvät aletheia-ajatukseen, jota voidaan kutsua aletheettiseksi eli hermeneuttiseksi totuuskäsitykseksi. Värri (2004, 58) toteaa, että ”[a]letheia on erityisesti kasvatuksen maailman totuuden kriteeri, sillä kasvatussuhde toteutuu olennaisesti tulkinnallisena ja moraalisena suhteena.” Värri viittaa Gallagherin (1992) tutkimukseen ja siihen, että ”[a]ina, kun on kysymys tulkinnasta, totuuden kriteeri on adeqaution sijaan aletheia”.

”It [adequatio] does not constitute the truth that must be sought in the educational process. […] *Adequatio* is a characteristic of purely technical or intellectual – logical, mathematical, formal –knowledge, a knowledge that lacks a moral dimension, a cleverness without phronesis” (Gallagher 1992, 200.)

Palaan tähän teemaan tarkemmin fronesiksen tutkimusmenetelmien yhteydessä.

Kolmantena teemana Denzin & Lincolnin (2005, 22) laadullisen tutkimuksen periaatteena on kysymys metodologiasta ja siihen liittyvistä kysymyksistä, miten me

---

[2] Ks. Rorty (2009, 319) “This notion of interpretation suggest that coming to understand is more like getting acquainted with a person than like following a demonstration. In both cases we play back and forth between guesses about how to characterize particular statement or event, until gradually we feel at ease with what was hitherto strange. The notion of culture as conversation rather than as a structure erected upon foundation fits well with this hermeneutical notion of knowledge, since getting into a conversation with strangers is, like acquiring a new virtue or skill by imitating models, a matter of φρόνησις rather than επιστήμη”.

tunnemme maailman ja miten saamme tietoa siitä. Tässä tutkimuksessa tämä ymmärretään siten, että metodologisen perustan luovat MacIntyren ehdottamat kolme tutkimustietä, joiden kautta voidaan tarkastella jotakin hyvettä, tässä tapauksessa fronesista, jonka tutkimus luo käsitteellisen ja teoreettisen viitekehyksen. Teoreettista viitekehystä laajennetaan, kun fronesiksen yhteyteen liitetään jokin tietty käytäntö, praksis, joka tässä tutkimuksessa on Snellman-korkeakoulun luokanopettajan koulutus. Kolmantena juonteena tähän liittyvät Snellman-korkeakoulun steinerpedagogisen luokanopettajan koulutuksen alumniopiskelijoiden kertomukset heidän teistään opettajuuteen.

Kaksi ensin esiteltyä aluetta muodostavat tämän väitöskirjan käsitteellisen ja teoreettisen viitekehyksen ja kolmas alue tutkimuksen empiirisen osan.

1.2 Metodologiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmät

Metodologia on Schwandtin (2007) mukaan teoriaa siitä, kuinka tutkimus etenee. Metodologia ei ole yksittäisten tutkimustekniikoiden tai metodien tutkimusta vaan metodien taustaoletusten ja lähtökohtien selvittelyä (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2000, 182). Varto (2011, 16) puolestaan muistuttaa, että metodologia tulee kreikan kielen sanoista: methodos, joka tarkoittaa ”polkua” ja logos, joka tarkoittaa ”yhteen kerätty”. Näin metodologinen tarkastelu voidaan Varton (2011, 16) mukaan ajatella käsittelevän yhteen kerättyjä polkuja, joita joku on kulkenut. Tämän väitöstutkimuksen kannalta juuri yhteen kerätyt polut tai tiet[3], jota myös methodos –käsite tarkoittaa, on tarkoitus esittää seuraavissa kolmessa pääluvussa sekä yhteenvedossa. Näitä teitä voidaan kuvailla myös kolmeksi kertomukseksi, jotka kuitenkin muodostavat yhden kiinteän kokonaisuuden. Kertomukset etenevät ”syvenevissä kehissä”, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimus etenee kertomuksellisesti filosofisesta empiiriseen, filosofis-hermeneuttisesta analyysista narratiiviseen analyysiin. Tämä väitöskirja alkaa

[3] Ks. Methodos (kr) = tie, suunnitelma, menetelmä (lat. ratio, via) (Salonen 2008).

kasvatusfilosofisesta tutkimuksesta, jossa pyrin muodostamaan käsitteellis-teoreettisen viitekehyksen, joka puolestaan muodostaa tulkinnan ja ymmärtämisen lähtökohdan tutkimukselle.

Tutkimukseni perustuu aristoteeliseen tieteen filosofian perinteeseen. Tutkijana olen tietoinen siitä, että tarkastelen sekä metodologisesti että sisällöllisesti aristoteelista perinnettä, mikä tuo tutkimukseen tietyn jännitteen. Pidän tätä tärkeänä ratkaisuna, sillä juuri keskeisenä tutkittavana ilmiönä on pyrkimys ymmärtää Aristoteleen käytännöllistä järkeä sekä siihen liittyviä piirteitä ja niiden yhteyksiä opettajankoulutukseen. Käsitykseni mukaan käytännöllisen järjen hukkaaminen oli osa laajempaa antiaristoteelista tieteenfilosofista projektia, jota Toulmin (1998, 87) kommentoi näin: ”1600-luvun filosofia jätti omaan arvoonsa paikalliset, aikaan sidotut käytännön asiat ja asetti tilalle filosofisen tutkimusohjelman, jonka kohteena oli yksinomaan yleinen, ajaton ja teoreettinen”. Puolustan tätä metodologista linjaustani myös sillä, että puhtaasti teoreettis-tekninen tutkimusintressi ei edes voisi havaita tai ymmärtää edellä mainittuja käytännöllisen järjen piirteitä eikä siten sen merkitystä sen omilla ehdoillaan Toulminin edellä esittämällä tavalla.

Tieteellisten tutkimusten taustalla voidaan von Wrightin (1970) mukaan havaita kaksi metodologista päälinjaa, Aristoteleen ja Galilein perinteet. von Wright myös toteaa, että sikäli, kun on kyse tieteellisistä selityksistä, galileinen tutkimus voidaan luonnehtia kausaaliseksi (mekanistiseksi) ja aristoteelinen teleologiseksi (finalistiseksi) selitykseksi.

Toiskallion (1988) mukaan näillä perinteillä on vastakkainen näkemys, esimerkiksi ihmisen toiminnan olemuksesta. Aristoteelikot pyrkivät ymmärtämään toimintaa päämäärien kautta. Galileinen tutkija sen sijaan hakee selitystä toimijan ulkopuolelta. Pedagogisessa kontekstissa galileinen näkemys johtaa käyttäytymisenmuuntamisajatteluun, kun taas aristoteelinen näkemys johtaa ajatukseen kasvamaan saattamisesta. (Toiskallio 1988, 40.) Skinnarin (1995, 16) mukaan aristoteelisessa ajattelussa ilmiöitä pyritään tutkimaan ilmiöiden omista ”sisäisistä tarkoituksista” lähtien. Ymmärtävän metodin koko soveltamisalueesta voidaan käyttää nimitystä Geisteswissenschaft eli ”hengentiede” (von Wright 1970, 4).

MacIntyre tutkii kirjassaan *Hyveiden jäljillä* (2004, 220), miten hyveen käsite voidaan tehdä ymmärrettäväksi. Hän pitää tärkeänä, että hyvettä tutkittaessa on tärkeää tutkia sitä sosiaalisen ja moraalisen elämän taustaa vasten. Kun tutkitaan hänen esit-

tämällään tavalla, niin hyveen käsitteen monimutkainen, historiallinen ja monitasoinen luonne alkaa selvitä. Mitä tämä hänen esittämänsä menetelmä pitää sisällään? MacIntyren (2004, 220) mielestä hyveen käsitteen loogisella kehityksellä on kolme tasoa, joihin tutkimuksessa on syytä kiinnittää huomiota, jotta voimme ymmärtää hyveen ydinkäsitettä. Hän toteaa, että jokaisella näillä käsitteellä on oma käsitteellinen taustansa. Seuraavassa yhteenvedossa tiivistän MacIntyren näkemyksen näistä kolmesta tasosta:

1. Ensimmäinen taso edellyttää taustanäkemyksekseen jotakin, mitä MacIntyre luonnehtii käytännöksi (practice).
2. Toinen taso edellyttää jotakin, mitä MacIntyre kuvaa *"yksittäisen ihmiselämän kertomukselliseksi järjestykseksi"*.
3. Kolmas taso edellyttää taustanäkemyksekseen jotakin, mistä muodostuu moraalinen perinne.

MacIntyre ehdottaa näiden kolmen aspektin huomioon ottamista, kun tutkitaan hyveitä. Hän osoittaa, että tämän esimerkin mukaisesti on mahdollista ymmärtää eri aikoina tapahtuneita muutoksia fronesis –käsitteeseen liittyen.

Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää se, että MacIntyre kirjoittaa (2007b, x) olleensa aristoteelikko jo kirjoittaessaan *After Virtue* –teoksensa 25 vuotta sitten, mutta tomisti hänestä tuli vasta, kun hän myöhemmin huomasi, että Tuomas Akvinolainen oli parempi aristoteelikko kuin Aristoteles itse. Tätä ajatusta MacIntyre täsmentää,"… that not only was he [Thomas Aquinas] an excellent interpreter of Aristotle's texts, but that he had been able to extend and deepen both Aristotle's metaphysical and his moral enquiries".

MacIntyren kolmitasoinen hyvetutkimusmalli jäsentää tutkimusasetelman hyvin selkeästi yhdellä tavalla. Tässä tutkimuksessa sitä sovelletaan ja etenemistavan järjestystä muutetaan tutkimuksen kannalta osuvammaksi seuraavasti:

1. Ensimmäiseksi tutkin fronesis -käsitteen yleistä kehitystä. Tarkemmin keskityn käytännöllisen järjen kolmeen kehitysaskeleeseen, jotka kulkevat Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen kautta nykyiseen kasvatusfilosofiseen keskusteluun. Tämä osio pyrkii luomaan käsityksen siitä MacIntyren

mainitsemasta moraalisesta traditiosta, jolle aristoteelinen käytännöllinen filosofia ja fronesis hyveenä keskeisesti rakentuvat.

2. Toiseksi tarkastelen Snellman-korkeakoulun opettajankoulutusta käytäntönä.
3. Kolmanneksi tutkin seitsemän alumniopiskelijan haastatteluiden pohjalta luotuja seitsemää narratiivia. Tämä osio vastaa MacIntyren (2007, 249) kuvausta, että ”tarinat eletään ensin ja kerrotaan vasta sitten”. Tällä tarkoitan tässä yhteydessä sitä, että seitsemälle alumniopiskelijalle on kertomustensa pohjaksi karttunut paljon kokemuksia Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksesta ja heidän yhteinen kokemusperspektiivinsä kattaa kolme vuosikymmentä ja nyt pyrin ymmärtämään ja kertomaan näitä kertomuksia uudelleen.

1.3 Tutkimustehtävät ja avainkäsitteet

Tämän väitöskirjan tutkimustehtävät voidaan tiivistää seuraavasti:

1. Tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä pyrin ymmärtämään tutkimuksen kannalta keskeistä fronesis-käsitettä ja siihen liittyviä merkityksiä. Fronesis eli käytännöllinen järki tai käytännöllinen viisaus on aristoteelisen käytännölliseen tieteeseen kuuluva käsite, jonka lähes unohdettua merkitystä pyrin ymmärtämään kasvatusajattelun ja -toiminnan yhteydessä. Fronesis-käsitteen kehitystä tarkastelen kolmen filosofin, Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen kautta. Näiden kolmen filosofin sekä muiden fronesis-tutkijoiden näkemysten avulla keskityn fronesiksen luonteen ja piirteiden sekä aristoteelisen ihmiskäsityksen ja toimijuuden kokonaisvaltaisen kasvun ymmärtämiseen.
2. Toisena tehtävänä on tutkia Snellman-korkeakoulun steinerpedagogista luokanopettajan koulutusta ja sen taustafilosofian yhteyttä pyrkimykseen tarjota laaja-alaista sivistystä ja kehittää opiskelijoiden kykyjä ja opettajan työssä tarvittavia froneettisia piirteitä.

3. Kolmantena tehtävänä pyrin ymmärtämään Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden seitsemän steinerkoulun luokanopettajan kertomuksia heidän tiestään opettajuuteen ja froneettisiin piirteisiin.

Tutkimuksen avainkäsitteet ovat: fronesis (käytännöllinen järki, käytännöllinen viisaus), Snellman-korkeakoulu, steinerpedagogiikka, opettajankoulutus, froneettiset piirteet ja narratiiviset identiteettipositiot.

1.4 Tutkimusmenetelmistä

Eräs tämän tutkimuksen johtotähti on Heideggerin (1992, 11) esittämä vanha hermeneuttinen periaate, jossa ”tulkinnan tulisi edetään kirkkaasta hämärään”[4]. Tällä Heidegger tarkoitti sitä, että Aristoteles tunsi Platonin filosofian. Tässä tutkielmassa edetään Reijo Wileniuksen kautta hänen opettajansa von Wrightin ja Aristoteleen filosofioihin sekä heidän tulkintoihinsa fronesis –käsitteestä. Wileniuksella on tämän väitöskirjan kaikissa luvuissa joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti keskeinen rooli, sillä hänen filosofiansa luo Heideggerin ajatteleman tulkinnan etenemisen ja ymmärtämisen kannalta sellaisen ajattelun elementin, jonka avulla tulkitaan fronesiksen li-

[4] ”Wir wollen den umgekehrten Weg einschlagen, von Aristoteles zu Plato zurück. Dieser Weg ist nicht unerhört. Er folgt dem alten Satz der Hermeneutik, daß man beim Auslegen vom Hellen ins Dunkle gehen soll. Wir machen die Voraussetzung, daß Aristoteles Plato verstanden hat.“ (Heidegger 1992, 11.) Ks. myös Heidegger (2003, 8): "We wish to strike out in opposite direction, from Aristotle back to Plato. This way is not unprecedented. It follows the old principle of hermeneutics, namely that interpretation should proceed from clear into the obscure. We will presuppose that Aristotle understood Plato."

säksi myös Snellman-korkeakoulua ja sen kahta filosofista ja kasvatusfilosofista esikuvaa Johann Vilhelm Snellmania[5] ja Rudolf Steineria[6]. Tämä johtuu siitä, että Wilenius on ollut 1980 perustetun korkeakoulun perustavan työryhmän puheenjohtaja[7] ja on pyrkinyt tuomaan korkeakoulutoimintaan kokonaisvaltaista sivistysajattelua sekä siihen liittyvää henkisen kasvun ideaa[8]. Myös alumniopiskelijoiden kertomuksissa Wileniuksen opetustoiminnasta ja filosofisesta esikuvallisuudesta on pohdintoja useammassakin yhteydessä.

Schwandt (2007, 133) mukaan hermeneuttinen kehä kuvaa metodologista prosessia tai ymmärtämisen ehtoja siten, että koko tekstin ymmärtäminen riippuu tekstin eri osien ymmärtämisestä ja päinvastoin.

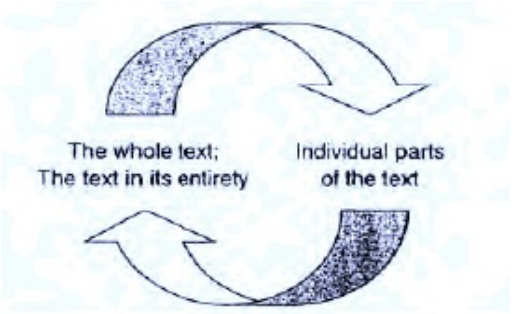
---

5 Wilenius on tutkinut Snellmanin filosofiaa esimerkiksi teoksissa Snellmanin linja (1978) sekä Kolme näkijää ja tekijää. Lönnrot, Runeberg, Snellman ja Suomen suuntia (1986) sekä toimittanut ja kirjoittanut esipuheet Snellmanin koottujen 1.-4. (1982 – 83) (Valikoiden koottujen teosten toimituskunnan muodostivat Reijo Wilenius (vastaava toimittaja), Eero Ojanen, Pellervo Oksala.

6 Wilenius on kääntänyt lukuisia Rudolf Steinerin teoksia suomeksi, kuten esimerkiksi Vapauden filosofian (1985) ja Henkisen tiedon tie (yhdessä Katri Sorman kanssa) (1977) hän on myös tutkinut Steinerin filosofista kehittymistä teoksessa Tuntemattoman tutkija, Steinerin tie hengentieteeseen (1995) ja Ihmiskeskeiseen kulttuuriin (1979). Tämä lisäksi hän on julkaisut lukuisia steinerpedagogisia kirjoituksia, kuten esimerkiksi Steinerpedagogiikan ihmiskuvasta (1987b) ja monia muita kirjoituksia. Häntä voi pitää Steinerin filosofian ja steinerpedagogiikan johtavana asiantuntijana Suomessa.

7 Wilenius on kertonut, että perustavalla työryhmällä oli tapana kokoontua keskustelemaan tulevasta korkeakoulusta hänen laatimansa työpaperin pohjalta. Näin he muokkasivat hänen laatimiaan suunnitelmia yhdessä. Perustavaan työryhmään kuuluivat Reijon Wileniuksen (pj) lisäksi Aijami Wilenius, Martti Tuomola, Matti Kuusela ja Jukka Jormola.

8 Wilenius toimi filosofian professorina Jyväskylässä ja pyrki samalla elävöittämään klassista ajatusta ”Yleisopinnoista” eli vahvistamaan yleissivistäviä opintoja yliopistossa. Tästä esimerkkinä on kaikille yliopiston opiskelijoille suunnattuja kirjoituksia ja luentomateriaalia, kuten esimerkiksi Ihminen, luonto ja tekniikka. Filosofisia yleisopintoja 1. (1978). (Ks. Nussbaum Talouskasvuakin tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä (2011) ja hänen kritiikkinsä ja huolensa yleisopintojen katoamisesta yliopisto-opinnoista).



Juntusen ja Mehtosen (1977) mukaan alun perin ”hermeneutiikalla” on tarkoitettu, erityisesti pyhien tekstien tulkintaa. Tältä pohjalta on kehittynyt filosofinen idea, jonka mukaan kulttuuria ja yhteiskuntaa voi hyvin täsmällisessä mielessä verrata teksteihin ja niiden tulkitsemisen laatuun. Jos tekstitulkinnan tehtävänä on selvittää, mitä tutkimuksen alainen teksti merkitsee, niin kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus ovat myös merkitysten läpäisemiä ja hermeneutiikka tarkoittaa juuri näiden tutkittavien ilmiöiden merkityksen etsimistä. Juntunen ja Mehtonen pohtivat: ”Mikä tekee esim. tietystä rakennuksesta temppelin ja toisesta ravintolan, ei ole mikään fysikaalinen seikka vaan se erityinen merkitys, joka näillä rakennuksilla on. Myös rakennuksen käsite ilmaisee ilmiön sosiaalisen merkityksen. Voidaan sanoa, että koko sosiaalinen elämä on merkitysten kautta olemassa” (Juntunen & Mehtonen 1977, 125-126.)

Painotan vielä seikkaa, joka liittyy tämän väitöskirjan menetelmiin. Tässä tutkimuksessa metodeja käytetään heuristisina lähtökohtina. Heuristista näkökulmaa ovat kasvatustieteellisessä tutkimuksessa soveltanut esimerkiksi Lehtovaara tutkimuksessaan *Subjektiivinen maailmakuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena* ja kasvatusfilosofisessa tutkimuksessaan Veli-Matti Värri *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.*[9] Lehtovaara

[9] Heuristista näkökulmaa ovat kasvatustieteellisessä ja –filosofisessa tutkimuksessa soveltaneet esimerkiksi Lehtovaara, M. (1994). *Subjektiivinen maailmakuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena.* Tampere: Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 53. sekä Veli-Matti Värri. (2004). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.* Tampere: Tampere University Press.

(1994, 33) viittaa Bronfenbrennerin ja Rauhalan ajatuksiin ihmiskäsitykseen liittyvästä heuristisesta viitekehyksestä seuraavasti: ”Lapsitutkimus, jonka lähtökohtana on perusteellisesti analysoitu ihmiskäsitys, ei jätä tärkeitä puolia lapsen ongelmakokonaisuudesta pois. Näin filosofinen analyysi muodostuu empiirisen tutkimuksen kannalta heuristiseksi eli sille herätteitä antavaksi”. Värri (2004, 15) puolestaan toteaa, että hän valitsee tutkimuksensa heuristiseksi avainhahmoksi Merleau-Pontyn filosofisen ja kasvatustapahtuman empiirisen tutkimuksen perusteella. Toisena seikkana Värri (Ibid., 16) soveltaa Martin Buberin filosofian Minä-Sinä/Minä-Se –suhteiden tematisointeja oman ajattelunsa heuristisena lähtökohtana.

Tässä tutkimuksessa fronesis-käsitteeseen ja Snellman-korkeakouluun käytäntönä liittyvät menetelmät luovat tutkimukselle heuristisen lähtökohdan, mutta itse tutkimus etenee omilla ehdoillaan ja menetelmiä sovelletaan vapaasti tutkimuksen edetessä. Näin myös käsiteellis-teoreettinen viitekehys syntyy vasta tutkimuksen edetessä, eikä ole valmiina etukäteen, kuten ei myöskään siihen liittyviä menetelmiä. Denzin & Lincoln (2005, 4) kuvailevat laadullista tutkimusta ja tutkijan asemaa siinä osuvasti: ”The interpretive bricoleur [a maker of quilts] produces a bricolage – that is, a pieced-together set of representations that is fitted to the specifics of a complex situation. The solution (bricolage) which is the result of bricoleur’s method is an [emergent] construction”. Heikkinen (2000, 54) jatkaa tätä ajatusta siten, että bricoleur käyttää luovalla tavalla erilaisia menetelmiä ja materiaaleja. Hänen oma luova ja divergentti ajattelunsa ja toimintansa ovat ensisijaisia, metodit toissijaisia. Nähdäkseni nämä ajatukset sopivat hyvin tähän tutkimukseen ja erityisesti, kun tarkastellaan tutkimuksen kolmea osa-aluetta ja niiden ymmärtämistä.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa on tärkeää esiymmärryksen ajatus. Tämän väitöstutkimuksen aikana, samoin kuin maisterin työssäni 2008 Pedagogical Creativity in Steiner Waldorf Teacher Education olen tutkinut Snellman-korkeakouluun liittyvää aineistoa ja keskeisiä käsitteitä sekä pyrkinyt rakentamaan siltaa esiymmärryksestä ymmärrykseen. Olen tarkastellut tätä kenttää 35 vuoden aikana seuraavista näkökulmista: 1) opiskelijana 1981-83, 2) opettajana 1982-1991 (koulukentältä käsin), 3) steinerkoulun rehtorina 2009-2011, 4) Snellman-korkeakoulun lehtorina ja opettajankouluttajana 1991-2009 ja 2013 –. 5) vuodesta 2005 alkaen myös tutkijana. Kohtiin 1.-4. Liittyviä kokemuksia voidaan ajatella kuuluvan esiymmärryksen piiriin ja 5. kohtaan liittyvät kokemukset ovat olleet esiymmärryksen tietoiseksi tekemistä tutkimuskohteena olevan ilmiön tai alueen suhteen. Nämä eri vaiheet kuvaavat

esiymmärryksen laatua ja laajuutta tutkimuksen taustassa, mutta niiden raportoiminen ei ole mielekästä tässä yhteydessä, vaan keskityn tutkimustehtäviin liittyvien ilmiöiden ymmärtämiseen.

Lehtovaaran (1994) mukaan hermeneuttiseen metodiin kuuluu myös rekonstruktion eli uudelleen rakentamisen vaihe. Tällä hän tarkoittaa sitä, kun tutkija on edennyt ristiriitaisten ja sekavien vaiheiden jälkeen selkiintyvään käsitykseensä ja ”tutkijan maailmankuvan kokonaisuus on tässä vaiheessa saanut selkiintyneemmän muodon”. (Lehtovaara 1994, 21.) Tässä väitöskirjassa tämä rekonstruktio liittyy koko tutkimukseen siten, että analyysien, jotka jäsentävät asioita yhä tarkemmiksi ja yhä pienempiin, erillisiin osiin vastaliikkeen tarjoaa narratiivinen analyysi, joka sisältää sekä analyyttisen että synteettisen puolen. Narratiivisessa analyysissa tapahtuukin tässä tutkimuksessa rekonstruktio, jota Lehtovaara edellä kuvasi. Tämän narratiivisen analyysin vaikutus voidaan siten nähdä eräänlaisena käännekohtana tämän tutkimuksen edetessä kohti johtopäätöksiä ja tutkimuksen kokonaisuuden ymmärtämistä.

1.4.1 Fronesiksen tutkimukseen liittyvät menetelmät

Kasvatuksen filosofiaa voidaan luonnehtia filosofiseksi tutkimukseksi, jonka kenttä on kasvatus ja siihen liittyvät kysymykset ja jonka menetelmät ovat filosofisia, kuten käsitteiden selventäminen, analyysi, argumentointi, teoriat sekä kieli (Noddings 1998, 1). Kasvatusfilosofia voidaan käsittää myös niin, että se ei ainoastaan analysoi kasvatuksessa käytettyjä käsitteitä, vaan se myös yrittää hahmottaa *kokonaiskuvaa* kasvusta, kasvattajasta ja kasvatuksen päämääristä sekä arvoista (Wilenius 2002, 8). Kasvatusfilosofiaa on luonnehdittu yhdeksi vanhimmista tieteenaloista ja tällöin on viitattu esimerkiksi Platoniin ja Aristoteleeseen, jotka pohtivat kasvatuksen luonnetta, tarkoitusta ja sisältöä koskevia kysymyksiä (Hirsjärvi 1985, 13-14). Aristoteles toisin kuin Platon ei halunnut erottaa todellisuuteen kuuluvaa järjellisyyttä erilliseksi olemassaolon tasoksi, vaan hänen mukaansa havaittavan maailman yhtenäisyyttä eivät selitä pelkällä järjellä havaittavat ideat, vaan olioiden olemus on läsnä vain niissä itsessään, eikä missään muualla (Korkman & Yrjönsuuri 2008, 29). Jos klassinen

kreikkalainen tulkinta filosofia-käsitteestä tarkoitti viisauden rakastamista tai etsimistä, niin tässä tutkimuksessa etsin opettajuuteen ja kasvatuskysymyksiin liittyvää käytännöllistä viisautta, fronēsista.

Tutkimuksen aluksi pyrin ymmärtämään fronēsis-käsitteen filosofis-historiallista kehitystä. Tarkemmin keskityn käytännöllisen järjen kolmeen kehitysaskeleeseen, jotka kulkevat Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen kautta suomalaiseen kasvatusfilosofiseen keskusteluun.

Fronēsis on alun perin kreikkalainen käsite, mutta ajan myötä se on muuntunut ja mukautunut monenlaiseen kielenkäyttöön. Samalla sen alkuperäinen merkitys on hämärtynyt. Ei siis ihme, että von Wright (2001, 235) toteaa fronēsis -käsitteen olevan Aristoteleen etiikan vaikeimpia ja hämärimpiä, ehkä myös syvällisimpiä osia. Fronēsis-käsitteen[10] rinnalla esiintyy lähes synonyymisesti käytettynä seuraavia termejä: käytännöllinen järki, käytännöllinen viisaus, orthos logos, toimintakykyisyys, toimintavalmius, ”hyveiden lakikivi” (the keystone of all virtue), prudentia.[11]

Varto (1992, 80) toteaa, että fronesis tulee filosofiassa esille monessa erilaisessa merkityksessä, mutta ilmeisesti sen tärkein merkitys on tavassa, jolla se sitoo toisiinsa hyveen, αρετη ja ihmisen toiminnan. Varto myös toteaa ajattelun ja toiminnan yhteyteen liittyen, että fronesis on selvästi osa praksista, ihmisen täällä oloa. Toiskallio (2001, 464) puolestaan toteaa, että toimintakykyisyys on froneettista hyveellisyyttä eikä sitä voi opettaa yleispätevinä tietoina, koska toiminta ei ole yleistä toimintaa, vaan tiettyjä ihmisiä määrätyissä tilanteissa ratkomassa konkreettisia tapauksia.

Toisena menetelmänä fronesis-hyveen ymmärtämisen syventämiseksi käytän ontologista analyysia ja seuraan näin Wileniuksen (1975) esimerkkiä käytännöllisen tiedon ja toiminnan ymmärtämiseksi. Pyrin myös kehittämään ontologista analyysia eteenpäin froneettisten piirteiden ja opettajan/toimijan hyvekasvun perustan ymmärtämiseksi.

MacIntyren (2007, 225) mukaan, ”hyveet ovat hankittuja inhimillisiä ominaisuuksia, joita hallitsemalla ja harjoittamalla on mahdollista saavuttaa käytännöille sisäisesti hyviä asioita ja joiden puuttuminen taas estää tehokkaasti saavuttamasta niitä”.

---

[10] Fronēsis-käsitteestä pyrin jatkossa käyttämään suomenkielistä kirjotusasua, fronesis. Käytän myös rinnakkain ja synonyymisesti käytännöllistä järkeä ja käytännöllistä viisautta.

[11] Prudentia (lat.) kyky ennalta harkita, harkitsevuus, ymmärtäväisyys, viisaus, taito, kokemus, tiedot tuntemus (Ks. Salonen, T. 2008, 208)

Sihvolan (2007, 10)[12] mukaan ”Aristoteleen hyveet ovat valmiuksia toteuttaa ihmisen tehtävä, joka määrittää elämän mielekkyyden, tarkoituksen ja päämäärän”. Ihmisen tehtävä painottaa elämistä järjen hallitsemaa yhteisöelämää, jossa toteutuvat sitä edistävät ajatteluun, aistimiseen, tuntemiseen ja haluamiseen liittyvät ominaisuudet (Ibid.)

Nykyaikana kasvattajan on vaikea saavuttaa kokonaiskuvaa ihmisestä ja ihmisen toiminnasta. Tämä ongelma ei johdu siitä, ettei olisi tarjoilla ihmistä koskevaa informaatiota, päinvastoin. Tällainen informaatio on monella tapaa hyvä asia demokraattisessa yhteiskunnassa, mutta sen lisäksi, että se paljastaa meille asioita, se myös peittää asioita. Heideggerin (2003, 9) mukaan ihminen elää ympäröivässä maailmassa, joka paljastuu hänelle tiettyihin rajoihin asti. Tämä luonnollinen inhimillinen orientaatio (natural Dasein), riittää monille ihmisille, mutta Heidegger mukaan se on doksaa, mielipiteitä elämästä ja sen merkityksestä. Heidegger viittaa, että sofisteille ja puheopettajille tällainen luonnollinen orientaatio on riittävä, mutta filosofinen orientaation etsii toista tietä. Heideggerin (1992, 13) omin sanoin: ”Sofern sich aber aus diesem natürlichen Dasein heraus wissenschaftliche Forschung auf den Weg macht, muß sie gerade durch diese Meinungen, durch diese vorläufigen Bestimmungen, hindurchdringen und den Weg zu den Sachen suchen, so daß diese bestimmter werden, und sie muß von daher die Begriffe gewinnen.“

Tämä ei ole vain kasvattajan ongelma, vaan se on osa laajempaa ongelmaa. Aristoteles pyrki luomaan kokonaiskuvan ihmisestä ja hänen toiminnastaan tieteen, yhteiskunnan ja tuotannon parissa. Hänen kokonaiskuvansa rakentui kiinteäksi jatkeeksi hänen ihmiskäsitykselleen ja hänen käyttämänsä käsitteet viittaavat usein implisiittisesti hänen ihmiskäsitykseensä. Tämän väitöskirjan eräs keskeinen väite on, että froneettisen ajattelun ja toiminnan ymmärtäminen tarvitsee lähtökohdakseen Aristoteleen ihmiskäsityksen, vaikkakin se monilta osin onkin kasvatusajattelijoille vieras, outo ja hämärä. Sitä on kritisoitu myös vanhanaikaiseksi ja sitä käytetään nykyaikana hyväksi vähän samaan tapaan kuin vanhasta autosta otetaan hyviä varaosia, koska niin hyviä ei osata enää rakentaa. Mutta ongelmaksi jää, että itse kokonaisuuskin voisi olla hyvä, jos sen irralliset osatkin ovat hyviä.[13]

---

[12] Sihvola, J. (2007). Alasdair MacIntyre moraalifilosofina. Teoksessa A. MacIntyre *Hyveiden jäljillä.* Helsinki: Gaudeamus.

[13] Ks. MacIntyre 2007.

Aristoteleen ihmiskäsitystä eli käsitystä sielusta pidetään tässä tutkimuksessa tärkeänä lähtökohtana ja samoin sen merkitystä steinerpedagogiikan ihmiskäsitystulkinnoissa pidetään keskeisenä. Väitänkin, että steinerpedagogiikan ihmiskäsityksen juuret ovat aristoteelisessa ihmiskäsityksessä ja että steinerpedagogiikka sellaisena kuin Rudolf Steiner sitä pyrki kehittämään ottaa lähtökohdakseen juuri aristoteelisen ihmiskäsitysajattelun. Sitä, miten Steiner aristoteelista ihmiskäsitystään kehitti eteenpäin ei ole mahdollista tässä väitöskirjassa tutkia enempää. Voin vain viitata siihen, että Steiner käsittääkseni kehitti eteenpäin Aristoteleen teleologista ihmiskäsitystä Goethelta lainaamansa metamorfoosia-ajatuksen pohjalta. Steinerin ihmiskäsitysajattelu ja sen kehittäminen on laajalti jäänyt huomaamatta. Se ei ole ihme, jos ottaa huomioon Jan-Erik Mansikan väitöskirjassaan (2007) esittämän Schicklerin (2005, 1) ajatuksen, että Steinerin filosofis-antroposofinen ajattelu on tehnyt hänestä yhden 1900-luvun ”parhaiten vartioiduista salaisuuksista” [best kept secret].

Tässä tutkimuksessa pyrin siis palaamaan fronesiksen juurille ja Aristoteleen ajatteluun ja samalla tarkastelen hänen ihmiskäsitystään hyveajattelun kokoavana taustafilosofiana. Tässä työssä on mahdollista vain kiinnittää huomiota siihen, että Aristoteleen ihmiskäsitystä voi myöhemmin tutkia nykyaikaisin menetelmin ja tarttua siihen, koska se on koossa pitävä voima, joka voi jatkossa estää froneettisten piirteiden erilleen ajautumisen.

1.4.2 Snellman-korkeakoulun tutkimukseen liittyvät menetelmät

Snellman-korkeakoulua käsittelevässä luvussa otan heuristiseksi lähtökohdaksi hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan. Samalla seuraan Snellman-korkeakoulua aiemmin tutkineiden Huhmarniemen & Skinnarin (1995, 17) esimerkkiä, kun he toteavat: ”Hermeneuttisessa tutkimusotteessa lähtökohtana on esiymmärrys tutkittavasta asiasta.” He myös lainaavat Juntusta & Mehtosta (1977, 23), jotka kirjoittavat: ”Meillä on oltava, alkaessamme filosofoinnin, peruskäsitteitä koskeva esiymmärrys (Vorverstädnis). Tämä esiymmärrys tekee mahdolliseksi asettaa mielekkäällä

tavalla filosofisia tehtäviä, joiden ratkaiseminen vaatii esiymmärryksen tason ylittämistä."

Hermeneuttis-fenomenologista tutkimusta esitellessään van Manen (1990, 18) painottaa: "To *do* hermeneutic phenomenology is to attempt to accomplish the impossible: to construct a full interpretative description of some aspect of lifeworld, and yet to remain aware that the lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal". van Manen (ibid.) vielä jatkaa, että fenomenologinen reduktio opettaa meille, että loppuun vietyä reduktiota ja lopullista kuvausta on mahdotonta toteuttaa. van Manen (ibid.) painottaa vielä asiaa toteamalla: "Hermeneutic phenomenological human science is interested in the human world *as we find* it in all its variegated aspects".

Tämä mahdollistaa tutkimuksessa sen, että käytännön kentällä, joksi kutsun Snellman-korkeakoulun luokanopettajankoulutusta, voidaan alkaa havaita niitä asioita, jotka siellä elävät sellaisessa muodossa kuin ne löydämme sieltä.

Snellman-korkeakoulua tutkittaessa voidaan ottaa huomioon myös se, että itse korkeakoulun eetokseen liittyy vahvasti kysymys eräänlaisesta fenomenologisesta suuntauksesta, joka on lähtökohdissaan syntynyt ja hakenut innostusta toisaalta Snellmanin ja hänen filosofisen opettajansa Hegelin fenomenologian esikuvan pohjalta. Toisena juonteena Snellman-korkeakoulun taustassa on sellaisen fenomenologian ymmärtäminen, joka liittyy Steinerin tutkimuksiin, jotka hän rakensi Goethen luonnonfenomenologian ja Schillerin taidetutkimuksen pohjalle sekä Brentanon Aristoteles tutkimuksiin. Steiner tutustui Brentanoon Wienissä ja seurasi omien sanojensa mukaan tiiviisti hänen tuotantonsa kehitystä. Erityisesti hän mainitsee Brentanon tutkimuksista hänen *Aristotle ja Aristotle's Teaching on the Origin of the Human Spirit* sekä hän *Psychology* –kirjansa.[14] Tämän lisäksi on vielä tärkeää todeta, että Steiner mainitsee *Vapauden filosofiassaan* erityisesti kohdan, jossa hänen oma näkemyksensä epistemologiasta eroaa Hegelin filosofiasta.[15] Kolmantena juonteena Snellman-korkeakoulun

---

[14] Ks. Steiner, R. (1999). Riddles of the Soul, Franz Brentano, in Memoriam. New York: Mercury Press.

[15] Steiner, R. (1985, 39). "Ideat eivät laadullisesti eroa käsitteistä. Ne ovat vain sisällöltään täydempiä ja laajempia käsitteitä. Minun on erikoisesti painotettava juuri tässä yhteydessä sitä seikkaa, että olen ottanut lähtökohdakseni ajattelun - en käsitteitä ja ideoita, joihin tulemme vasta ajattelun avulla. Ne siis edellyttävät ajattelua. Siksi ei sitä, mitä olen sanonut ajattelun itseensä nojaavasta, ulkopuolisista vaikutuksista riippumattomasta luonnosta, voi ilman muuta sanoa myös käsitteistä.

taustafilosofiassa on Wileniuksen oma filosofia, jossa hän ymmärtää ja tulkitsee luovasti aristoteelisen, snellmanilaisen ja steinerilaisen filosofian pohjalta, mutta luo ennen kaikkea oman filosofisen näkemyksensä. Näitä edellä mainittuja virtoja näyttää yhdistävän henkisen kasvun ajatus, joka on kirjoitettu korkeakoulun peruskiveen sekä lähtökohtana että tutkimustehtävänä.

Edellä esitettyjen ajatusten väliseksi sillaksi voidaan hahmottaa nykyaikaisissa koulutuksissa esiintyvä aristoteelinen käytännöllisen järjen ”käänne”, jossa johonkin tiettyyn ammattiin liittyvään käytäntöön (practice) liittyy kiinteästi pyrkimys alusta asti tähdätä siihen käytännölliseen viisauteen, joka on mahdollisuutena horisontissa. Sellman (2012, 128) toteaa tästä aiheesta seuraavasti: ”The development of phronesis in professional practitioners requires a nurturing of the type seemingly unavailable within technicist-driven educational establishments; yet some practitioners (those sufficiently determined) do aspire and work toward becoming the professional phronimos despite institutionalised obstacles.”

1.4.3 Empiirisen osan menetelmistä alustavasti

Empiirin osa muodostuu haastatteluista ja niiden narratiivisesta analyysista. Haastattelut tein vuoden 2012 lopussa ja vuoden 2013 alussa. Ensimmäisen haastattelukierroksen haastattelukysymykset jakaantuivat kahteen osaan siten, että aluksi pyysin haastateltavia kertomaan vapaasti tiestään opettajuuteen ja toisessa osassa kysyin puolistrukturoituja kysymyksiä heidän koulutuksestaan Snellman-korkeakoulussa. Toisessa haastattelukierroksessa, jota olen kutsunut keskusteluksi, keskityttiin syventämään tiettyjä ensimmäisen haastattelun yksityiskohtia. Nämä yksityiskohdat olivat joko jääneet epäselviksi tai tuntuivat tutkimuksen kannalta tärkeiltä näkemyksiltä. Kolmantena tasona oli google drive –kysely, johon kaikki haastateltavat vastasivat.

(Painotan tätä seikkaa erikoisesti, koska tässä eroan Hegelistä. Hän ottaa lähtökohdaksi juuri käsitteen.)”

Jokaisen henkilön haastattelut on yhdistetty yhdeksi kokonaisuudeksi, eräänlaiseksi partituuriksi, jonka jälkeen haastattelut ovat käyneet läpi narratiivisen analyysin. Heikkinen (2000, 53) toteaa, että narratiivisessa analyysiin huomio ei kohdistu aineiston kategorisointiin, vaan sen painotus on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten pohjalta.

1.5 Tutkijan positiosta ja suhteesta tutkimuksen aihepiireihin

van Langenhoven ja Harrén (1999, 24) mukaan itsensä positionti (self-positioning) voi tapahtuu keskustelussa ainakin kolmella tavalla: A) painottamalla omaa toimijuuttaan ja toimintaansa yhtenä mahdollisena monista tai B) viitaten omaan ainutlaatuiseen näkemykseensä tai C) viitaten oman elämäkertansa tapahtumiin. Tässä pyrin tarkastelemaan omaa tutkijan positioitani elämäkerrallisten tapahtumien ja kokemusten kautta. Tätä omaa kertomustani voi tarkastella myös alumniopiskelijoiden kertomusten yhteydessä ja niiden narratiivisten identiteettipositioiden rinnalla (Ks. 5.3 ja 5.4).

Lukion jälkeen päätin ottaa etäisyyttä perinteisiin koulutuksiin[16]. Samalla otin etäisyyttä myös perheeni ja sukuni yritystoimintoihin[17] ja aloin etsiä omaa tietäni taiteiden kautta. Erityisesti vapauttavina oman tieni etsimisessä koin Viittakiven opiston kansainvälisen talvikurssin[18] sekä Oriveden opiston musiikkilinjan opiskelun, jossa

16 Kouluaikana musiikinopettajani Pirkko Virmavirta oli kokemukseni mukaan lähes ainoa opettaja, joka näki ja kannusti eteenpäin musiikin tiellä. Lauloin ja kävin piano- ja viulutunneilla kanttorilla. Näin jälkikäteen arvioiden tuon ajan koulumaailmaa rasitti oppilaiden kannalta raskas ja epäoikeudenmukainen behavioristinen ja materialistinen lähestymistapa. Tässä kontekstissa taideopetuksen vapauttava ja inhimillistävä vaikutus korostui, vaikka yleisesti taideharrastusta arvostettiin vain hyötynäkökulmasta.

17 Vanhemmillani oli yhteinen liikeyritys Harjavallassa ja äidilläni oli luontaistuotekauppa Ulvilassa. Suvulla oli tuolloin isovanhempieni aloittama kuljetusyhtiö.

18 Viittakiven kansainvälinen talvikurssi oli kaksikielinen (suomi-englanti) ja opettajina toimivat Jorma Reinimaa, Albert Szabó, Vim van der Koij, Brad Absetz, Martti Qvist ja Anja Lahti. Viittakivi oli ilmapiiriltään rento ja kansainvälinen oppilaitos, joka kannusti opiskelijoita etsimään omaa tietään.

löysin uuden suhteen musiikin historiaan ja tutkimukseen sekä erityisesti renessanssimusiikkiin.[19]

Ensikosketukseni steinerpedagogiikkaan sain 1980-81 Englannissa Emerson Collegessa, jossa opiskelin taiteita ja taidehistoriaa sekä jatkoin musiikin ja kuorolaulun opiskelua.[20] Snellman-korkeakoulussa aloitin seuraavana syksynä steinerkoulun luokanopettajan opinnot. Opiskelun ohessa harrastin aktiivisesti taiteita ja opetin musiikkia. Valmistuttuani toimin kahdeksan vuotta Elias-koulussa Helsingissä luokan- ja musiikinopettajana. 1991 alkaen olen toiminut Snellman-korkeakoulun luokanopettajalinjan vastaavana. 2005-2007 suoritin Norjassa maisteriopinnot. Maisterin työssäni *Pedagogical Creativity in Steiner Waldorf Teacher Education* (2007) tutkin luovuutta ja siitä avautui omalla tielläni kasvatukseen ja opettajankoulutukseen tärkeä tutkimusalue. Samalla innostuin tutkimuksen tekemisestä. Innostavien maisteriopintojen jälkeen aloin miettiä mahdollisuuksiani jatko-opintoihin. Väitöstutkimuksen tekeminen Tampereen yliopistossa mahdollistui 2008 tutkimussuunnitelmalla, jossa kartoitin fronesis-käsitteen lähes unohdettua asemaa ja sen uudelleen tulkintaa ja ymmärtämistä opettajakoulutuksen taustafilosofiassa. Professori Veli-Matti Värri rohkaisi tutkimaan Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen ajatuksia aiheesta. 2009-2011 toimin Espoon Steinerkoulun rehtorina ja 2011-2013 olin tutkimusvapaalla rehtorin tehtävistä. 2013 palasin takaisin Snellman-korkeakouluun sekä myöhemmin perustetun tutkimusosaston tehtäviin.

Reijo ja Aijami Wileniuksen tapasin ensimmäisen kerran 1980 Englannissa, Emerson Collegessa. He kertoivat Suomeen perustetusta Snellman-korkeakoulusta, jossa jo seuraavan syksynä aloitin opiskelut. Reijo Wilenius toimi opettajana ja erityisen mieleenpainuva oli hänen filosofisesti painottunut *Kasvatuksen historia* -luento-

19 Kurssivastaavana ja opettajana toimivat nykyisin Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen professori Jukka Louhivuori ja hän puolisonsa viulupedagogi Sini Louhivuori. Heidän kauttaan musiikkitieteestä ja vanhasta musiikista muodostui uusi kiinnostukseni kohde.

20 Opettajina toimivat muun muassa John Davy, William Mann, Francis ja Elisabeth Edmunds, Herbert ja Ursula Koepf, Molly von Heider, Julian Pook, John Thomson, Ron Jarman, Michael Spence, Anne Stockton ja Paul Matthews. Emerson Collegessa musiikin opettajan Julian Pookin johdolla lauloimme gregoriaanista kirkkolaulua, englantilaisia ja renessanssin kuorolauluja. Brien Mastersin johdolla opettelimme pedagogisen musiikin säveltämistä. (Ks. Spence, M. (2013). *The Story of Emerson College*. Forest Row: Temple Lodge Publishing. [Google books])

sarjansa. Kurssilla hän käsitteli kasvatuksen klassikkoja käyden läpi ”ikuisen pedagogiikan” (paedagogia perennis) [21] historiallisen juonteen Platonista alkaen[22]. Kyseisellä kurssilla kuulin ensimmäisen kerran hänen esittelevän Aristoteleen käytännöllistä filosofiaa sekä käytännöllisen tiedon ja toiminnan ideaa. *Kasvatuksen historia* -kurssin idea oli se, että tämän filosofis-historiallisen yleisesittelyn jälkeen jokainen kurssilainen valitsi jonkun klassikon ja tutustui hänen kasvatusajatteluunsa ja teki aiheesta tutkielman. Nämä tutkielmat esitettiin seminaariryhmälle, jonka jälkeen Wilenius antoi jokaiselle henkilökohtaisen palautteen. Viime vuodet tämän kurssin pitäminen on ollut minun vastuullani Snellman-korkeakoulussa ja olen tullut vuosi vuodelta yhä vakuuttuneemmaksi Wileniuksen näillä luennoilla sekä keskusteluissa painottamista ajatuksista, jotka tiivistän vapaasti oman tulkintani mukaan seuraavasti: 1. Kasvattaja voi oppia kasvatuksen historian klassikoilta ja ikuisen pedagogiikan edustajilta tarkastelemaan asioita useasta näkökulmasta. 2. Kasvatus perustuu aina johonkin ihmiskäsitykseen. 3. Ihminen on lajinsa edustaja ja oma lajinsa. 4. Ihmiskasvu on monitasoista. 5. Holistinen ihmiskäsitys viittaa laajaan sivistyskäsitykseen: sivistys tieteen, taiteen ja työn kautta. 6. Kasvatus rakentuu keskeisesti kasvattajan käytännöllisen tiedon ja toiminnan (päämäärä-, tilanne- ja menetelmätietoisuuden) kehittämisen sekä ihmiskohtaamisen varaan. 7. Steinerpedagogiikka on yksi verso ikuisen pedagogiikan virrassa ja se voi paremmin, jos se saa oman äänensä kuuluviin tutkimuksen kautta sekä kiinnostumalla muista *ihmisen hyvää* etsivistä pedagogisista virtauksista ja laajemminkin yhteiskunnallisista toimijoista. [23]

---

[21] Wilenius suomensi tiivistäen muun muassa Topeliuksen ajatuksia (1898) *Blad ur Min Tänkebok* päiväkirjasta esim. kuvausta kuihtuvasta ja elävästä ajattelusta:” Jag har läst många definitioner på tanken. Filosofen konstruerar och lagbinder honom i geometriska linier – poeten rider på honom i molnen och aftrycker honom i känslornas vax [...] Han är jag, han är du, han är allt och på samma gång intet. Likväl är det han, som beherskar verlden. Hans historia är verldshistorien. […] Det är hans ändlighet i den oändliga rymden. För evighetstanken – Gods tanke – måste han böja sig med eller mot sin vilja. Tankarna äro själens växtrike. Vill du veta, huru en tankeverld gror, fråga våren! Huru vissnar han, fråga hösten! Våren ser ständigt framåt, hösten ständigt tillbaka, men hösten har det företrädet, att äfven kunna se framåt på nya vårar. Det är de gamlas lycka. Många vissnade tankar äro endast utblommade caprifolier. Döm dem icke till döden; de äro perenna! Gif dem regn, solsken och varm luft; de skola ännu kunna dofta.”

[22] Wileniuksen (2002, 91) toteaa, että kasvatusajattelun historiaan perehdyttäessä hämmästyy sitä, miten yhtenäinen virta siinä kulkee klassikosta toiseen Platonista lähtien. Tämä yhteinen virta liittyy hänen mukaansa ihmiskäsitykseen.

[23] 2016 LO 2 eli luokanopettajien 2 opintovuoden opiskelijat toimittivat kurssimateriaalina *Kasvatusfilosofian tutkielmat:* Jean-Jacques Rousseau (Ville Maunula), Johan Wolfgang von Goethe (Jenni-

Kun tätä tutkimusta varten haastattelin Wileniusta (29.3.2012), hän kertoi *Kasvatuksen ehdot* -teoksensa synnystä ja opettajansa ja ystävänsä von Wrightin kanssa käydyistä keskusteluista[24]. Kuten von Wrightin kirjeestä käy ilmi, hän arvosti Wileniuksen filosofista näkemystä ja hänen kehittämäänsä käytännöllistä päättelyä. Wileniuksen omien sanojen mukaan hän halusi konkretisoida käytännöllisen tiedon ideaa. Haastattelun yhteydessä sain Wileniukselta myös materiaalia, joka liittyy *Kasvatuksen ehtoihin* ja siihen keskusteluun, jonka se avasi vuonna 1975 suomalaisella kasvatuskentällä. Mielenkiintoinen piirre tätä keskustelua oli, että teoksen ajatuksia asettuivat kannattamaan niin radikaalit vasemmistolaiset kuin konservatiiviset oikeistolaiset sekä keskustalaiset. Sitä voidaan pitää ihmeenä tuon ajan latautuneessa ja poliittisesti värittyneessä yliopistollisessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa. Näin jälkikäteen se on puolestaan helpompi ymmärtää itse kirjan aristoteelisesta käytännöllisen filosofian ja ontologisen tason painotuksista käsin. Tähän palaan vielä tarkemmin tässä väitöstutkimuksessa.

Haluan tässä yhteydessä vielä todeta alumniopiskelijoiden kertomuksiin liittyen, että kun he puhuvat ”kurssivastaavasta”, niin lähes poikkeuksetta he viittaavat kollegaani Kristiina Sarjaseen, joka toimi tässä tehtävässä Snellman-korkeakoulussa 1983-2013. ”Kurssivastaava” voi myös viitata toiseen kollegaani Ulla Ahmavaaraan, joka toimi kurssivastaavana vuosina 2002-2013.

Oma positioni liikkuu ja muuttuu tässä elämäkerrallisessa tiivistelmässä taidetta ja itsekasvatusta painottavasta opiskelijapositiosta laaja-alaista sivistystä[25] etsiväksi steinerkoulun luokan- ja aineenopettajaksi sekä rehtoriksi ja myöhemmin kohtaamista ja dialogia painottavaksi steinerpedagogiikan lehtoriksi ja opettajankoulutuksen tutkijaksi. Nämä omaelämäkerralliset otteet ja niihin liittyvät kertomuksen muu-

---

Pauliina Jokinen), Johan Vilhelm Snellman (Susanna Hussi), Uno Cygnaeus (Ulla Siiteri), Zachrias Topelius (Riikka Fairman), Ellen Key (Janni Niemi), John Dewey (Sara Wirtanen) Juho August Hollo (Maria Karikoski), Erik Ahlman (Johanna Leppänen), Simo Skinnari (Isa-Lotta Laine), Montessori-pedagogiikka (Inka Solasvuo), Reggio Emilia -pedagogiikka (Saana Salin).

[24] Katkelma von Wrightin kirjeestä Wileniukselle, päivätty 28.2.75. *”H.V., Oli ystävällistä lähettää minulle kappale vastailmestynyttä kirjaasi. Olen lukenut sen, kuten toisetkin kirjoituksesi kasvatusprobleemoista, suurella kiinnostuksella. Toivon, että kaikki jotka määräävästi vaikuttavat koulutuspolitiikkaamme ottaisivat näkökohtasi varteen”[…] Kiitoksin ja parhain terveisin, tuus, Georg Henrik.*

[25] Ks. Wilenius (1982, 61) kirjoittaa, että klassisessa filosofiassa puhuttiin ”sivistyksestä *tieteen* kautta” ja ”sivistyksestä *taiteen* kautta” ja että hän on lisännyt siihen ”sivistyksestä *työn* kautta”.

tokset voidaan liittää narratiivisen identiteetin muutoksiin ja uudelleen positioitumiseen.[26] Näiden positioiden muutosten kautta tarkastelen ja samalla liikun tietyssä mielessä tutulla käytännön kentällä (Snellman-korkeakoulu). Samalla kuitenkin tarkastelen Snellman-korkeakoulua rinnakkaisten käytännön kenttien (koulu, yliopisto) kautta ja ”ihmetellen”, jolloin myös ymmärrys siitä, mitä Snellman-korkeakoulu on, muuttuu uusiksi kertomuksiksi ja kasvaa tutkimukseksi.
Tulevaisuuden toiveeni liittyy siihen, että Snellman-korkeakoulun opettajankoulutus löytäisi ”oman äänensä” tutkimuksen ja siihen liittyvän kohtaamisen ja dialogin kautta, eikä tulisi ”äänettömänä” ulkopuolisten määrittelemäksi ja marginalisoimaksi, niin kuin joskus menneisyydessä on ollut käymässä. Tutkimuksen kautta Snellman-korkeakoulu voi paremmin toteuttaa tehtäväänsä opettajankoulutuksena sekä myös antaa virikkeitä steinerkoulujen tavoin yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Fronesiksen toivon myös saavan ”oman äänensä”, sillä sen merkitystä ja asemaa ei ole vielä kunnolla ja kokonaisena tavoitettu. Fronesis on joutunut historiassa marginaaliin, niin kuin sadun nuorin veli tai globaalin aikamme toisinajattelija, joilla molemmilla kuitenkin on oletettavasti oikea, tilanteen vaatima järki, ”orthos logos” käytössään.

Näitä kahta toivettani yhdistää von Wrightin näkemys, jonka Wilenius (1982b, 177) kiteyttää teoksessaan *Aatteiden maailma* seuraavasti: ”Humanismin kanta voidaan tiivistää sanoihin: vallan ainoaksi legitimaatioperiaatteeksi kelpaa ihmisen hyvä”.

1.6 Tutkimuseettinen tarkastelu

Tutkimuksen eettinen tarkastelu voidaan aloittaa siitä, mitä laadullisessa tutkimuksessa on puhuttu tutkimuksen paradigmana tai viitekehyksenä. Nämä termit puolestaan viittaavat laadullisen tutkimuksen periaatteisiin sekä tutkijan käsityksiin ja uskomuksiin ontologiasta, epistemologiasta ja metodologiasta. Laadullisessa tutkimuk-

[26] Ks. van Langenhoven ja Harrén (1999).

sessa tutkija sitoutuu tällaiseen tulkinnalliseen viitekehykseen. Miten siis tutkija vastaa edellä mainittuihin premisseihin ja kysymyksiin, liittyy siihen, miten tutkija näkee maailman ja toimii siinä. (Denzin ja Lincoln 2005, 22.)

Laadullisessa yhteiskuntatutkimuksessa on painotettu, että tutkijan tulkinta sitoutuu hänen maailmankuvaansa ja siihen, miten tulkinnallinen viitekehys on muodostettu. Viitekehystä on pidetty ensisijaisena ja siihen liittyviä tutkijan valitsemia ontologisia ja epistemologisia perusteita. Metodeja puolestaan on pidetty toissijaisina. Yleisesti voidaan todeta, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään etsimään uusia tutkimuseettisiä muotoja, joissa inhimillinen toiminta ja käsitykset hyvästä ovat vuorovaikutteisia toistensa kanssa. (Christians 2005, 158.)

Laadullinen ja kerronnallinen tutkimus perustuu erilaiseen näkemyksen tiedosta (epstemologia) ja todellisuudesta (ontologia) kuin realistinen paradigma. Tämän vuoksi laadullisen ja kerronnallisen tutkimuksen ongelma kulminoituu siihen liittyvään luotettavuuskäsitykseen. (Heikkinen 2015, 164.)

Heikkinen (2015, 164) viittaa Kvalen (1996) validoinnin käsitteeseen. Jos validiteetilla (*validity*) viitataan johonkin pysyvään totuuteen tai tosiasioiden tilaan, niin validoinnilla (validation) halutaan painottaa tulkinnallista prosessia, jossa käsitys maailmasta kehkeytyy vähitellen. Samassa yhteydessä Heikkinen (2015, 164) viittaa myös Brunerin ajatukseen, että narratiivisella ajattelulla on hermeneuttinen ydin.

Kvale (1996, 241-244) toteaa validointi -ajatuksestaan seuraavasti: ”Validation comes to depend on the quality of craftsmanship during investigation, continually checking, questioning, and theoretically interpreting the findings”.

1. Validointi on tutkimuksen monipuolista tarkastelua (to validate is to check):
Tällä periaatteella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että tutkija on pyrkinyt omaksumaan kriittisen tarkastelutavan analyysiensa, havaintojensa, tulkintojensa ja erityisesti löydöstensä suhteen.

2. Validointi on kysymistä (to validate is to question):
Tätä periaatetta sovelletaan tässä tutkimuksessa siten, että kysymyksiin “mitä” ja “miksi” on pitänyt vastata ennen kuin on vastattu kysymykseen ”miten”. Tämä tarkoittaa, että ensin tutustutaan sisältöön ja tarkoituksiin ja vasta sen jälkeen etsitään sopivia menetelmiä. Käytännössä tämä on tarkoittanut sitä, että kiinnostus fronesis-hyveen ymmärtämiseen on rakentunut hitaasti, mitä kysymyksen ja opiskelun kautta.

Hieman eri tavalla olen kohdannut Snellman-korkeakouluun liittyvän mitä -kysymyksen, koska Snellman-korkeakouluun on liittynyt jo paljon esikäsitteellistä ainesta. Tätä ainesta olen pyrkinyt lähestymään intentionaalisesti uudelleen kysyen ja tulkiten, mikä on eri asioiden Snellman-korkeakouluun liittyvä merkitys ja mikä niiden merkitys on tutkimukselle. Tämä liittyy hermeneuttiseen tulkintaan ja uudelleen kysymiseen.

Miksi-kysymyksen näen tässä yhteydessä tarkoituskysymyksenä eli miksi fronesista tai Snellman-korkeakoulua pitää tutkia. Koko tutkimus on vastausta näihin kysymyksiin, joten tässä yhteydessä totean vain, että tutkimuksen tarkoitus on ollut ”antaa ääni” kahdelle marginalisoidulle ilmiölle, joilla näyttää olevan keskinäinen yhteys.

3. Validointi on teoretisoimista (to validate is to theorize):

Metodologisia kysymyksiä validoitaessa tullaan teoreettisiin kysymyksiin tutkittavan ilmiön luonteesta. Kuten Kvale on todennut, tässä on kysymys siitä, miten teoreettisesti tulkita löydöksiä.

Tämän koko tutkimuksen heuristisena lähtökohtana voidaan pitää hermeneuttis-fenomenologista lähestymistapaa. van Manen (1990, 18) on todennut, että hermeneuttis- fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ihmiselämästä, sellaisena kuin sen löydämme, sen kaikissa muunnelmissa. Tämä viittaa aristoteeliseen käytännön filosofiaan, jonka mukaisesti teoria kehittyy tutkimuksen myötä eli kuvaamalla ja analysoimalla fronesis-käsiteen kehitystä ja froneettisia piirteitä sekä Snellman-korkeakoulua ja seitsemän alumniopiskelijan teitä opettajuuteen.

Kuten olen jo todennut, tämän tutkimuksen johtotähtenä voidaan pitää Heideggerin (1992, 11) esittämää vanhaa hermeneuttista periaatetta, jossa ”tulkinnan tulisi edetään kirkkaasta hämärään” (”…Auslegen vom Hellen ins Dunkle gehen soll.“).

Värri (2004, 58) toteaa Gallagherin (1992, 200) tutkimukseen viitaten: ”…totuuden tulkinta perustuu ’hämäryyden’ tulkintaan, minkä vuoksi totuus on jotakin, mikä paljastuu (aletheia). Aina, kun on kysymys tulkinnasta, totuuden kriteeri on adeqation sijasta aletheia. […] Aletheia on erityisesti kasvatuksen maailman totuuden kriteeri, sillä kasvatussuhde toteutuu olennaisesti tulkinnallisena ja moraalisena” (Värri 2004, 58; Gallagher 1992, 200.)

von Wright (2001, 235) on todennut, että ”Aristoteleen fronesis-teoria on hänen etiikkansa vaikeimpia ja hämärämpiä, ehkä myös syvällisimpiä osia”. Keskeisen kohdan tässä väitöstutkimuksessa muodostaa fronesis-hyveeseen liittyvä ontologinen analyysi, jossa pyritään saaman esille aletheia-kriteerien mukaisesti froneettisia piirteitä tai osatekijöitä, joiden toivotaan auttavan tämän tason ymmärtämistä ja sen pohjalta tehtävää seuraavien tasojen ymmärtämistä ja tulkintaa.

Tulkintaan liittyvä totuus nähdään aletheia-kriteerien mukaisesti koko tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen muodostaa kolme kertomisen tasoa MacIntyren (2007) hyvetutkimuksen ajatusta seuraten: fronesis, Snellman-korkeakoulu ja alumnikertomukset, joissa pyritään ymmärtämään aina jotakin tasoa aletheia-kriteerien mukaisesti. Yhdessä nämä kolme tasoa muodostavat kokonaisuuden. Kun tulkinta syvenee jonkin osan kautta, se vaikuttaa kokonaisuuden ymmärtämiseen ja tulkintaan.

Tutkijana olen tehnyt paljon valintoja, joita olen pyrkinyt tarkastelemaan kriittisesti tutkimuksen edetessä esimerkiksi siitä, mitä narratiivisessa analyysissa nostan esiin. Näissä painotuksissa olen pyrkinyt noudattamaan edellä kuvattua atetheettista eli hermeneuttiseen tutkimuksen ymmärtämiseen liittyvää logiikkaa.

On selvää, että joku toinen tutkija olisi voinut valita toisin ja erityisesti eri tutkimusintressistä käsin tutkija voisi painottaa muita asioita. Narratiivisessa analyysiprosessissa olen pyrkinyt kertomaan uudelleen jokaisen haastateltavan tiestä opettajuuteen, niin kuin sen tutkijana olen ymmärtänyt. Froneettisten piirteiden esiin nostamiseksi olen myös tiivistänyt tulkintaani narratiiveissa ja näin olen tuonut kertojan äänen rinnalle toisen, ”tutkijan äänen”.

Tutkimuksessa on anonymiteetin suojaamiseksi ja eettisenä ratkaisuna valittu jokaiselle haastateltavalle uusi keksitty nimi.[27] Tämän ratkaisun kautta jokaista haastateltavaa pyritään suojaamaan, vaikka he ovatkin antaneet suostumuksensa haastattelun lupaa kysyttäessä. Joka tapauksessa seitsemän alumnien kertomusta teistään opettajuuteen ovat kiinnostavia sellaisinaan sekä myös sen aristoteelisen ajatuksen kautta, että ”yksityisessä toistuu yleinen”. Ne puolestaan kertovat jotakin Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksesta.

---

[27] Haastatteluaineisto on väitöskirjan tekijän hallussa. Google drive –kyselyn linkki on suljettu. Google drive –kyselyn vastaukset säilytetään samoin kuin koko muukin haastatteluaineisto. Tässä työssä on pyritty noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ja erityisesti sen julkaisun *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. (2012). http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 9.9.2017. Klo 23.39.

2 FRONESIS OPETTAJANKOULUTUKSEN TAUSTAFILOSOFIASSA

Tässä väitöstutkimuksen toisessa luvussa tarkastelen käytännöllisen järjen historiallista kehityskertomusta opettajakoulutuksen taustafilosofisena mahdollisuutena. Erityisesti kohdistan huomioni fronesiksen kolmeen kehitysaskeleeseen Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen tutkimusten pohjalta. Aristoteleen tieteiden kolmijäsennyksen valtakauden jälkeen käsittelen antiaristoteelista uutta aikaa ja fronesiksen joutumista marginaaliin. Modernin jälkeisenä mahdollisuutena tarkastelen von Wrightin ja Wileniuksen esiintuomia ajatuksia fronesiksesta.

2.1 Kirjallisuuskatsaus

Fronesis-kirjallisuuden perustan luo Aristoteleen (1981; 2005) *Nikomakhoksen etiikka*.[28] Teos jakautuu kymmeneen kirjaan ja niiden alalukuihin. Aristoteles käsittelee teoksessaan hyvetutkimuksen keskeisiä piirteitä useasta näkökulmasta näissä kymmenessä kirjassa. Tämän väitöstutkimuksen kannalta keskeiseen aiheeseen, fronesiksen käsitteeseen, hän tarttuu varsinaisesti vasta teoksen 6. kirjassa. Aristoteles ammentaa edeltäjiltään, filosofeilta, jotka olivat myös käyttäneet fronesis-käsitettä. Voidaan selvästi nähdä, että ennen keskeistä kohtaa Aristoteles valmistelee yleisiä hyveiden ja erityisesti luonteen hyveiden ymmärtämiseen liittyviä perusteita, kuten ihmiskäsitystä.

Toisaalta käytännöllinen järki sopii tähän kohtaan, jonka horisontti liittyy hyvään käytännölliseen elämään. Kirja etenee loppua kohti teoreettiseen korkeuteen, jossa Aristoteles toteaa ”jos järki on jotakin jumalallista verrattuna ihmiseen, samoin on sen mukainen ihmiselämä… se, mikä on ominaista jollekin, on luonnollisesti sille

[28] Knuuttilan (2008, 67) mukaan ”*Nikomakhoksen etiikan* lähtökohtana on kysymys, miten elämästä kokonaisuutena tulisi hyvä ja onnellinen.”

parasta ja nautinnollista. Ihmiselle sitä on elämä järjen mukaan, koska järki ennen muuta tekee ihmisen ihmiseksi. Tämä elämä on siis onnellisinta."

Nikomakhoksen etiikka on hyvin kommentoitu teos. Tämän väitöstutkimuksen kannalta tärkeä kommentaattori on ollut Simo Knuuttila, joka on myös kääntänyt ko. teoksen ja laatinut sen loppuun kattavat selitykset. Muita kommenttiteoksia olen käyttänyt vaihtelevasti ja erityisesti epäselvissä kohdissa. Näitä ovat olleet Joachim, H. H.(1955). The Nicomachean Ethics. Oxford: Oxford University Press. Muita klassikkoteoksia ovat Tuomas Akvinolaisen (1962). Commentary on the Nicomachean Ethics C. I. Litzinger O.P. (ed.) Chicago: Henry Regnery Company. Werner Jaegerin, Aritoteles-tutkijan teokset Aristotle. Fundamentals of the History of His Development. (1968). Oxford: The Clarendon Press sekä myös Jaegerin (1986). Paideia. The Ideals of Greek Culture. Vol. II. In Search of The Divine Centre. New York: Oxford University Press.

Georg Henrik von Wrightin *Hyveiden muunnelmat* on keskeinen teos, kun tutkitaan Aristoteleen hyve-etiikkaa ja fronesista. von Wright piti vuosina 1959 ja 1960 Skotlannissa St. Andrewsin yliopistossa Gifford-luennot, joista jälkimmäiset julkaistiin 1963 nimellä *The Varieties of Goodness. Hyvän muunnelmat* ilmestyi suomeksi vasta 2001. Jonkinlaisen käsityksen teoksen ideasta saa seuraavasta lainauksesta: "*Varieties* ei ole varsinaisesti lainkaan moraalifilosofinen (eettinen) tutkielma. Sen tarkoitus on kartoittaa hyvän ja sen sukulaiskäsitteiden moninaista käyttöä kielessä ja lähestyä niiden käyttöä myös moraalifilosofian kannalta tärkeissä yhteyksissä. Kirjaa voisi sanoa *esikäsitteiden* tutkimukseksi" (von Wright 2001, 7.) Jos oikein ymmärrän, niin von Wright soveltaa Wittgensteinin menetelmää tässä kirjassa[29]. Sajama (2010, 13) toteaa myös, että von Wright on saanut vaikutteita Wittgensteinilta ja Aristoteleelta. Hyvän muunnelmista Sajama toteaa samassa yhteydessä, että siitä on tullut tärkeä kirja, vaikka suomennoksen alussa akateemikko vähätteleekin sen vaikutusta. von Wright siis käsittelee kirjassaan hyveitä ja ennakoi näin hyvetutkimusta.

Reijo Wileniuksen teos *Kasvatuksen ehdot*, julkaistiin ensimmäisen kerran 1975 ja se herätti paljon keskustelua ja se otettiin oppikirjaksi yliopistoissa. Wilenius rakentaa

[29] §116 "[….] Me palautamme sanat niiden metafyysisestä käytöstä takaisin niiden jokapäiväiseen käyttötapaan." Wittgenstein, L. (1999). Filosofisia tutkimuksia. Helsinki: WSOY.

tämän tutkimuksen Aristoteleen käytännöllisen tiedon perustan varaan, mutta samalla kehittää ja jatkaa siinä sekä Aristoteleen että opettajansa ja ystävänsä von Wrightin tutkimuksia. Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä todeta, että Aristoteles painottaa menetelmiä, sillä hänelle päämäärät olivat tietyssä mielessä annettuja. von Wright on omissa tutkimuksissaan nostanut Aristoteleen praktisen päättelyn uudelleen tarkasteltavaksi ja toteaa näissä yhteyksissä, että päämäärät ovat tärkeitä eikä annettuja, kuten Aristoteles oli ajatellut. Nyt kuitenkin pääsemme vasta asian ytimeen, sillä Wilenius nostaa 1.Menetelmien (Aristoteles) 2. Päämäärien (von Wright) rinnalle 3. Tilanteet, joissa toimitaan. Näin Aristoteleen toiminnan teoria saa uuden, selkeän ja käytäntöä paremmin ymmärtävän muotoilun. Tilannetieto on ollut edeltäjillä monesti implisiittisesti esillä heidän tutkimuksissaan, mutta nyt Wilenius tuo sen eksplisiittiseksi tekijäksi mukaan. Wilenius esittelee myös tämän asian yhteydessä käytännölliseen tietoon ja toimintaan liittyvän ihmiskäsityksensä.

Alasdair MacIntyre kirjoitti 1980-luvulla kirjansa *Hyveiden jäljillä,* jossa hän herätti hyve-tutkimuksen henkiin. Tämän väitöstutkimuksen kannalta MacIntyre on tärkeä kahdella tavalla. Ensinnäkin hänellä on selkeä näkemys fronesiksen asemasta Aristoteleen filosofiassa ja fronesis-käsitteen historiallisesta kehityksestä. Toiseksi häneltä löytyy tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen keskeiset ainekset eli *kertomuksellisuus, käytännöt ja traditiot*. Hänen käsityksensä on, että hyveitä voi tutkia juuri näiden kolmen elementin kautta. Esimerkiksi fronesista voi tutkia tietyn tradition ajallisen kehityksen yhteydessä ja tietyllä kentällä ja tiettyjen ihmisen narratiiveissa.

Joseph Dunnen (1993) teosta *Back to the Rough Ground Phronesis' and 'Techne' in modern Philosophy and in Aristotle* voidaan pitää monella tapaa fronesis-kirjallisuuden keskeisenä teoksena. Dunne (1993, 3) kertoo, että hänellä oli vaikeuksia behaviorismin ja erityisesti sen luoman "tavoite" (objective) -ajatuksen kanssa, jota opettajien oletettiin soveltavan työssään 1970 -luvun lopulla. Hän myös kertoo, että sellaista toiminnan muotoa kuin opettaminen, ei enää nähty juurtuvan tiettyyn kontekstiin tai sellaisiin traditioihin, kuten kulttuuriin, kieleen, uskontoon tai politiikkaan. "In profiling a teacher's objectives, this model sought to separate ends and means, to response everything of value that a teacher might accomplish in the ends (i.e., objectives) and then to construe all problems of teaching as ones simply of finding the most suitable

means to the achievement of these ends. Dunne (ibid., 5) viittaa näihin havaintoihinsa, joita hän pitää *instrumentalismin* logiikkana. ”It was in reflecting on all this that appointness of the words of Wittgenstein which provide the title for this book first struck me: one might teach by this model on ice but hardly in the rough ground of the classroom.” (Dunne 1993, 3-5.)

Tämä Dunnen teos on siis fronesis-tutkimuksen kannalta monipuolinen ja syvällinen sekä alkuperäisten Aristoteles-lähteiden ja -tuntemuksen että tulkinnan suhteen. Tämän kirjan syvyyttä on lähes mahdotonta kuvailla tällaisessa kirjallisuuskatsauksessa tyhjentävästi, enkä sitä yritäkään, sillä se olisi jo oma tutkimuksensa.

Dunne tähtää Aristoteleen ymmärtämiseen edellä kerrottujen lähtökohtien mukaan. Sisällöstä lyhyesti: Dunne tutkii fronesiksen ja tekhnen eroja, mutta sivuaa myös tietenkin teoriaa. Hän tutkii, miten nämä teemat voisi löytyä seuraavilta ajattelijoilta; J.H. Newman, R. G. Collingwood, Hannah Arendt, H.-G. Gadamer, Habermas, J. Dunne päätyy lopulta uudelleen alkuperäisiin Aristoteleen ajatuksiin ja käy perusteellisesti läpi Aristoteleen ajattelua suhteessa fronesiksen, tekhneseen ja theoriaan. ”This becomes clear when he [Aristotle] goes on to say that no one is naturally in possession of *philosophical* wisdom (*sophia*) – for this *does* require a special training or discipline – whereas in sphere of *practical* wisdom (phronesis), ’we ought to attend to the undemonstrated sayings and opinions of experienced and older people *or phronimoi* not less that to demonstrations; for because experience has given them an eye they see aright” (Dunne 1993, 280)

Lopuksi tuon vielä esiin sen, miten Dunne positioi käytännöllisesti viisaan henkilön (phronimoi) ja hänen kokemuksensa. Dunne toteaa, että meidän täytyy pitää erillään kaksi ääriryhmää, joista ensimmäiset ovat sellaisia, joilla on pyrkimys vain teoreettiseen tietoon ja jotka eivät pysty käytännölliseen toimintaan sekä ne, jotka toimivat käytännössä ja omaavat kokemusta ja joiden kokemuksen ensimmäiset mitätöivät. Tässä kohdassa Dunne viittaa jälkimmäiseen ryhmään ja toteaa, että on myös syytä erottaa ’tavallinen’ kokemus ja ’froneettinen kokemus’ toisistaan. Tämä tarkoittaa sitä, että vain jälkimmäisellä on ote logoksesta ja ensimmäisillä, tavallisen kokemuksen omaavilla ihmisillä ei ole (men of ’ordinary’ experience … have no hold on a *logos* at all). Dunne kiteyttää vielä näkökulmansa: ”the *phronimos*’ approach: not to disregard reason and principle and yet to attend to them only within the context of an even closer attention to concrete situation. Dunnen mukaan sama, minkä hän löytää EE –kirjasta hän löytää myös EN 6. kirjassa, jossa se on eri sanoin ilmaistu

seuraavasti: ”But phronesis is practical and therefore one needs both kinds of knowledge [i.e., of universal and of the particular] *but particularly the latter* [i.e., of particulars]” (Ibid., 313, 455.)

Stephen Toulminin teos *Kosmopolis* - Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön (1998). Englanninkielinen alkuteos Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity (1990). Toulmin, Wittgensteinin oppilas, on brittiläinen luonnontieteilijä, filosofi, historioitsija ja tieteenfilosofi. Toulmin aloittaa Kosmopoliksensa: ”Tämä kirja on kronikka mielen muutoksesta”, ja jatkaa, että kirjan ”raportoimat löydöt ovat yhtä paljon henkilökohtaisia kuin tieteellisiä”. Hän kertoo opiskelleensa Cambridgessä 1930-40 -luvulla matematiikkaa ja fysiikkaa ja toisen maailmansodan jälkeen hän tutustui filosofiaan. Hän kertoi myös, että heidän opettajansa loivat aurinkoisen kuvan 1600-luvun Euroopasta, jolloin ”[e]nsimmäistä kertaa ihmiskunta näytti sysänneen sivuun kaikki epäilyt ja pelot kyvystään saavuttaa päämääränsä maanpäällä ja historiallisessa ajassa. Se ei enää lykännyt inhimillistä täyttymystä tuonpuoleiseen elämään ikuisuudessa. Juuri se oli tehnyt uuden ajan projektista ’rationaalisen”’. Toulmin (1999, 22) toteaa, että silloin, kun Eurooppa valitsi modernin päämääräksi intellektuaalisen ja käytännön agendan, niin se samalla marginalisoi 1500-luvun renessanssin ”humanistien suvaitsevan, skeptisen asenteen ja keskittyi 1600-luvun tavoitteisiin: matemaattiseen eksaktiuteen ja kurinalaiseen logiikkaan, intellektuaaliseen varmuuteen ja moraaliseen puhtauteen. Silloin Eurooppa lähti kulttuurin ja politiikan tielle, joka oli vievä sekä tekniikan mykistäviin voittoihin että ihmisyyden pohjattomiin tappioihin”. Toulmin jatkaa vielä: ”Jos voimme oppia mitään 1960- ja 1970-luvun kokemuksista, se on (niin olen alkanut uskoa) tarve omaksua uudelleen 1500-luvun humanistien viisaus ja kehittää näkökantaa, joka yhdistää 1600-luvun ’uuden filosofian’ abstraktin kurin ja eksaktiuden käytännölliseen huolenpitoon ihmiselämästä sen konkreettisissa yksityiskohdissa”. Näin hänen mukaansa voimme pelastaa sen, mikä on yhä inhimillisesti tärkeää tässä modernin projektissa (Toulmin 1998, 19-22.) Myöhemmin kirjassa hän nimeää ne asiat, jotka meidän pitää oppia ja nostaa esiin renessanssiajattelijoilta. Tämä on samalla Aristoteelisen käytännöllisen filosofian elpymistä: 1. Paluu suulliseen (retoriikka, narraatio). 2) Paluu erityiseen (”tapausetiikka” eli ”kasuistiikka”) 3. Paluu paikalliseen 4.) Paluu aikaan sidottuun. Tämä on selkeästi paluuta universaalisesta partikulaariseen maailmaan. Tämä on esimer-

kiksi monissa koulutuksissa haaste, koska niissä on vuosisatainen perinne lähteä liikkeelle teoriasta, jota sitten ”sovelletaan” käytäntöön. Tätä toteutetaan edelleen monissa koulutuksissa, mutta on jo paljon esimerkkejä Toulminin ennakoimasta käänteestä ja paluusta käytännön kentälle ja kontekstisidonnaisiin kysymyksiin (Ibid., 346).

2.2 Kertomus käytännöllisen viisauden synnystä ja sen hukkaamisesta uudella ajalla [30]

Nykyaikainen suomalainen opettajankoulutus, jota hyvästä syystä arvostetaan ehkä Euroopan parhaaksi, perustuu eurooppalaiseen sivistystraditioon. Voidaan sanoa yleisesti, että kehittymään pyrkivä opettajankoulutus kamppailee kahdella suunnalla juuri tuon tradition kanssa. Ensimmäinen kamppailu käydään teorian ja käytännön vastakkainasettelun voittamiseksi ja toinen käydään välineellistä järkeä vastaan. Nähdäkseni molempia asioita yhdistää sama filosofis-historiallinen väärinkäsitys, jonka pyrin osoittamaan väitöstutkimuksessani.

Aluksi esittelen lyhyesti teorian ja käytännön vastakkainasettelua sekä välineellisen järjen problematiikkaa opettajankoulutukseen liittyen. Näiden kahden ongelmakentän ymmärtämiseksi ja uudelleen tulkitsemiseksi palaan fronesis-käsitteen juurille ja tarkastelen Aristoteleen käytännöllistä järkeä tieteen, hyveen ja toiminnan näkökulmista. Aristoteleen jälkeen tarkastelen filosofis-historiallista kehityskulkua keskiajalta uudelle ajalle, jolloin käytännöllinen järki marginalisoidaan ja jonka jälkeen edellä mainitut ongelmat muodostuvat. Tarkemmin keskityn käytännöllisen järjen toiminnan/toimintavalmiuden näkökulmaan, joka etenee Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen kautta suomalaiseen kasvatusfilosofiseen keskusteluun.

---

[30] Lainaan tässä ajatusta Toulminin teoksen otsikosta *Kosmopolis - Kuinka uusia aika hukkasi humanismin perinnön*. Tämä luku on aikaisemmin julkaistu suppeammassa muodossa *Ajan kasvatus* -kirjassa. Ks. Niinivirta, M. (2014). Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa. Teoksessa A. Saari & O.-P. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofisia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella yleisellä tasolla edellä mainittua kehitystä sekä muodostaa perusta Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen taustafilosofian tutkimukselle. Yhdistävänä tekijänä aristoteelisen käytännöllisen filosofian ja Snellman-korkeakoulun taustafilosofian välillä nähdään Wileniuksen *Kasvatuksen ehdoissa* esittämät keskeiset ajatukset päämäärä-, tilanne- ja menetelmätietoisuuden kehittämishaasteista opettajankoulutuksessa (kasvattajien kasvatuksessa).

2.2.1 Teoria ja käytäntö vastakkain

Yksi opettajankoulutuksen ihanteista liittyy teorian ja käytännön hyvään ja hedelmälliseen vuorovaikutukseen. Usein jää kuitenkin epäselvä käsitys siitä, minkälaisena tieteenä kasvatustiede nähdään ja minkälainen suhde sillä on kasvatuksen käytännön kanssa (Saugstad 2002, 373). Useiden opettajankoulutusta käsittelevien kotimaisten ja ulkomaisten tutkimusten keskeinen johtopäätös on, että opiskelijat ovat tyytymättömiä teorian ja käytännön välisen yhteyden puutteeseen opettajankoulutuksessa. Näiden tutkimusten valossa tieteellisestä tiedosta ei siis näyttäisi olevan opettajan vahvan ammatti-identiteetin rakentajaksi (Niemi 2000; Värri 2002, 55). Opettajat kaipasivat jonkinlaista perustavaa näkemystä siitä, mikä on olennaisinta ihmisen elämässä, kokemuksessa ja kehityksessä. Tutkimuksessa opettajat painottivat sitä, että ”kokemuksesta oppimista ja näkemyksellisyyttä” ovat rajoittaneet ahtaat “tieteelliset” vaatimukset, jotka ihmisen toiminnan ymmärtämisen kannalta ovat monesti olleet ehkä sittenkin “epätieteellisiä”. Ainakaan ne eivät aina ole lisänneet ymmärrystä kasvatuksesta ja oppimisesta kuin ehkä marginaalisesti. Opettajat valittivat myös, että eivät enää luota omaan kokemukseensa, ja että tämä tekee heidän toimintansa epävarmaksi. (Turunen 2000, 33.)

Nykyisiä käsityksiä kasvatuksen teorian ja käytännön suhteesta ei voida enää pitää toisiaan vastaavina. Tutkijoille ja opettajille on muodostunut kaavoittuneita käsityksiä teorian ja käytännön vastakkainasettelusta: teoria on universaalia, ajatonta, ajatteluun liittyvää ja teoriaa tuotetaan tutkimalla asioita tarkoin, huolellisen tutkimusprosessin kautta. Käytäntö on sen sijaan partikulaarista, ajankohtaista, toimintaan liittyvää ja sen huoli kohdistuu lähinnä siihen, mitä pitäisi tehdä. Teorian ja käytännön vastakkainasettelu näyttää perustuvan siihen, että kasvatustieteellinen tutkimus

on ajautunut erilleen filosofisista ja historiallisista juuristaan. (Carr & Kemmis 2002, ix–2.)

Seuraavaksi kuvaan luonnosmaisesti sitä, mistä teorian ja käytännön vastakkainasettelussa on kyse filosofis-historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna.

2.2.2 Välineellisen järjen valta

Väitöskirjansa *Kasvatustieteen tiedontahto* aluksi Saari (2011, 17) esittelee ajankohtaisen huolen siitä, että kasvatustieteellistä tietoa näyttää luonnehtivan kaiken läpäisevä välineellinen järki. Tieteenalan pyrkimyksenä pidetään sellaisen tiedon tuottamista, joka mahdollistaa koulutuksen mahdollisimman taloudellisen hallinnan ja vielä kärjistäen ilmaistuna ”koulutusjärjestelmän pyrkiessä toimimaan tehokkaan tuotantokoneiston tavoin kasvatustiede tuottaa sen huoltamiseen sopivaa insinööritietoa”. Myös von Wright (1985, 180) on esittänyt tutkielmassaan *Keinojen ja päämäärien rationaalisuudesta* syvän huolensa siitä, että nykykulttuuria on alkanut vallita se rationaalisuuden muoto, jota voidaan nimittää tekniseksi instrumentalismiksi ja joka tarkoittaa päämäärien käsittämistä aina keinojen kannalta. von Wrightin mielestä tämä on *paha* (vahingollinen) suuntaus.

Kirjassaan *Välineellisen järjen kritiikki* Horkheimer (2008, 16) esittää näkemyksensä, että jos kadunmieheltä lähdetään kysymään, mitä käsite järki tarkoittaa, niin hän epäröityään ja oltuaan hämillään sanoo kuitenkin lopulta, että järkevät asiat ovat hyödyllisiä asioita ja että jokaisen järkevän ihmisen pitäisi kyetä ratkaisemaan, mikä häntä hyödyttää. Tätä järjen lajia voidaan kutsua *subjektiiviseksi järjeksi*. Subjektiivinen järki ei pane paljoakaan painoa sille, ovatko päämäärät järkeviä, kunhan keinot, jotka johtavat subjektiiviseen hyötyyn, ovat. Horkheimer painottaa, että miten naiivilta ja pinnalliselta tämä järjen määritelmä vaikuttaakin, se on merkittävä oire länsimaisessa ajattelussa viimeisten vuosisatojen aikana tapahtuneesta perustavasta muutoksesta.

Järjestä vallitsi pitkään täysin päinvastainen käsitys. Sen mukaan järki on olemassa voimana paitsi yksilötietoisuudessa myös objektiivisessa maailmassa – niin ihmisten ja yhteiskuntaluokkien välisissä suhteissa ja yhteiskunnallisissa laitoksissa kuin luonnossa ja sen ilmentymissä, siis *objektiivisena järkenä*. Platonin ja Aristoteleen ajattelun ja skolastiikan sekä saksalaisen idealismin tapaiset suuret filosofiat perustuvat järjen objektiiviseen teoriaan, joka pyrkii luomaan kaikesta olevasta – myös ihmisestä ja

hänen tavoitteistaan – kattavan järjestelmän. Sopusointuisuus tämän totaliteetin kanssa määrittää ihmisen elämän järkevyysastetta. (Horkheimer 2008, 17.)

Nämä kaksi käsitystä järjestä eivät ole vain vastakkaisia, vaan järjen subjektiivinen ja objektiivinen puoli ovat olleet läsnä historiallisesta alusta saakka, ja on pitkän kehityksen tulosta, että edellinen on syrjäyttänyt jälkimmäisen (Horkheimer 2008, 19). Järki *logoksena* tai *rationa* on aina ollut olennaisesti kytköksissä yksilöön, hänen ajattelukykyynsä tai kuten Thesleff ja Sihvola (1994, 47) muotoilevat Herakleitoksen ajatuksen: ”Kaikella on osuutensa Kaikkeuden logoksessa, mutta sitä ei ihmisten enemmistö ymmärrä”.

1600-luvulla alkanut tieteellinen vallankumous synnytti uuden paradigman, jossa moderni epistemologia hallitsi sekä artikuloi ja puolusti teknistä järkeä (Dunne 2003, 196).

von Wrightin (1981, 76) mukaan kulttuuriamme kohtasi kaksi mullistusta, jota on ollut tapana kutsua *tieteen* ja *tekniikan* vallankumouksiksi. Von Wright toteaa samassa yhteydessä osuvasti, että ensin mainitun kohteena oli ihmisen teoreettinen ja jälkimmäisen hänen käytännöllinen suhteensa todellisuuteen. Edellinen muutti ajattelutapaamme ja jälkimmäinen elinehtojamme. Hänen mukaansa tässä on kuitenkin kyse saman historiallisen tapahtuman kahdesta puolesta. (Wright 1981, 76.)

Teknisen järjen voittokulussa asetetaan etusijalle teknisen rationaalisuuden standardit: 1. Objektiivisuus (näin poistetaan subjektiiviset kokemukset ja ennakkoluulot). 2. Yleistettävyys (ei suvaitse paikallista ja partikulaarista kontekstia). 3. Toistettavuus ja kontrolli (ei hyväksytä poikkeamia tai ei-ennakoitavuutta tuloksissa). 4. Läpinäkyvyys ja julkisuus (ei luoteta henkilökohtaisiin kykyihin tai intuitioihin). 5. Selvät kriteerit, joilla arvioidaan menestystä ja vakiinnutetaan luottamusta (ei moniselitteisiä tuloksia ja loputtomia väittelyitä). Näiden teknisen järjen argumentaatioiden valossa käytännöllinen järki oli haavoittuvainen sellaisille syytöksille kuin epäluotettava, muuttuvainen, selittämätön ja elitistinen ja siten näytti järkevältä, että se pitäisi korvata tai toisin sanoen käytännöllinen pitäisi absorboida teknisen järjen palvelukseen. (Dunne 2003, 196.)

Teknisen järjen voittokulussa on ollut kaksi kehitysvaihetta: Ensimmäisessä vaiheessa uusi tiede tuotti rakenteellisen selityksen, joka mahdollisti materian uudenlaisen valjastamisen ja muuntamisen. Toisessa vaiheessa muodostui yritys laajentaa ja soveltaa samanlaista teoriaa ihmisiin ja kulttuuriin. Etsittiin samankaltaisia lainalaisuuksia ihmisen toiminnasta ja samankaltaista ennakoitavuutta ja kontrollia kuin oli

löydetty materiaalisesta maailmasta. (Dunne 2003, 196.) Ongelman ytimeksi muodostui se, että tekninen järki pyrkii ohittamaan varsinaisten päämäärien harkinnan, koska harkinta on liian inhimillistä. Tämän vuoksi on keskitytty keinojen taloudellisuuden ja tehokkuuden mittaamisen eli siihen, mikä voidaan tietää varmasti ja tarkasti. Tähän liittyy myös von Wrightin (1982, 180) kommentti teknisestä instrumentalismista, joka houkuttelee meidät erottamaan perimmäisiä päämääriä koskevat kysymykset kokonaan rationaalisuuden piiristä.[31]

Värri (2011, 48) tulkitsee Horkheimerin ajatusta seuraavasti: Järki on relativisoitunut ja tullut subjektiiviseksi, koska inhimilliset pyrkimykset ja mahdollisuudet on leikattu irti objektiivisesta totuuden ideasta. Tästä johtuen järjen subjektivoituminen ei ole vaikuttanut vain moraalia ja politiikkaa ohjaaviin käsitteisiin, kuten vapauteen, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen, vaan myös erityispyrkimyksiin kaikilla elämänalueilla, siis myös kasvatuksen päämääränmuodostukseen. Atjonen (2008, 133) toteaa, että instrumentalisoitunut kasvatustiede lähtökohtaisesti synonyymisti kasvatuksen koulutukseen ja redusoi kasvatuksen utilitaristisia ja taloudellisia päämääriä palvelevaksi toiminnaksi. Keskustelu kasvatuksesta eettisenä, moraalisesti tavoiteltaviin ja sosiaalisesti transformatiivisiin päämääriin tähtäävänä toimintana on hiljentynyt.

Edellä olen kuvannut kasvatukseen ja opettajankoulutukseen liittyviä ongelmia, jotka nousevat eurooppalaisesta traditiosta. Seuraavaksi palaan fronesis-käsitteen juurille ja pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan käytännöllistä järkeä tieteen, hyveen ja toiminnan näkökulmista. Kaksi ensimmäistä näkökulmaa auttavat ymmärtämään

---

[31] von Wright (1987, 17-18) tiivistää Frankfurtin koulukunnan panoksen debattiin rationaalisoidusta ja teknifioidusta teollisuusyhteiskunnasta seuraavasti: ”Sellainen rationaalisuus… merkitsee ennen kaikkea erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavien *välineiden* hallintaa. Se on instrumentaalista tai teknistä, tavoitteiden rationaalisuutta, joka vaatii tavaroiden tuotannolta ja virkojen järjestelyltä, yhteiskunnan palveluilta, suurempaa tehokkuutta. Se ”virtaviivaistaa” elämämme. Mutta se on kyvytön niiden arvopremissien edessä, jotka legitimoivat yhteiskunnallisen toiminnan *päämääriä*. Eräänä seurauksen tästä on että yksityiseen ihmiseen kohdistuva huomio (”ihmisarvo”) vähenee ja että uudet sorrot ja vapaudettomuuden muodot käyvät mahdollisiksi yhteiskunnassa, jossa valta on niiden käsissä jotka johtavat ”valtakoneistoa”, kuten hämäävä nimitys kuuluu. Siten vapautuminen vanhentuneista olosuhteista johtaa uuteen sidonnaisuuteen moderneissa olosuhteissa. Teknisen rationaalisuuden pakkopaitaan köytetty ihminen ajautuu järjettömyyden ja primitiivisten vaistojen ohjaamaan yhteiskuntaan, missä mahti ja väkivalta ovat syrjäyttäneet humaniteetin ihanteen.”

käsillä olevaa kokonaisuutta sekä muodostavat perustan myöhemmin tarkasteltavalle ja tämän tutkimuksen kannalta keskeiselle froneettisen toimintavalmiuden ja toiminnan näkökulmalle.

2.3 Back to the Rough Ground [32] eli Aristoteleen näkemys fronesiksen asemasta tieteiden kokonaisuudessa

Aristoteles jakaa tieteet teoreettisiin, käytännöllisiin ja tuotannollisiin. Teoreettiset tieteet koskevat ihmisen toiminnasta erillistä todellisuutta. Käytännölliset ja tuotannolliset tieteet liittyvät taas puolestaan ihmisen toimintaan ja tekemiseen (Knuuttila 2001, 30). Teoreettisen tieteen telos eli tarkoitus ja päämäärä on saavuttaa totuus ja tietoa tiedon itsensä vuoksi kontemplaation kautta. Tai kuten Copleston (1956, 287) muotoilee asian ”highest Wisdom does not aim at producing anything or securing some effect – it is not utilitarian – but at apprehending the first principles of Reality”. Aristoteles peri Sokrateelta ja Platonilta sellaisen tiedonkäsityksensä, joka vaikutti myös toiminnan ja tuottamisen piirissä. Esimerkiksi hyvän kansalaisen ja valtiomiehen toimintaan tai suutarin tekemiseen liittyy vastaava älyllinen oivaltaminen oikeasta päämäärästä (Joachim 1955, 1). Praktinen tiede on siis tiedettä, joka on tekemisissä eettisen ja poliittisen elämän kanssa ja jonka telos on käytännöllinen tieto ja käytännöllinen viisaus. Produktiivisen tieteen merkitys on jonkin tekemisessä ja sen telos on jokin tuotos, artefakti (Carr & Kemmis 2002, 32).

Platon ja Aristoteles ajattelivat, että ihminen eroaa muista kuun alapuolisen maailman olioista järkensä johdosta. Järkeä he pitivät kykynä, joka voi aktualisoitua niin kuin muutkin kyvyt. Järjen kyvyn aktualisoituessa ihminen alkoi nähdä maailmassa pysyvää järjestystä. Kun Aristoteles siis erotti viisauden (sofia) ja käytännöllisen viisauden (fronesis) toisistaan, niin Platonille nämä vielä yhdessä muodostivat yksey-

[32] ”We have got to slippery ice where there is no friction and so in a certain sense the conditions are ideal, but also, just because of what, we are unable to walk. We want to walk: so we need friction. Back to the rough ground!” Tämä Wittgensteinin ajatus 107 (Filosofisia tutkimuksia 1999, 86) on lainaus Joseph Dunnen teoksesta Back to the Rough Ground (1993) – 'Phronesis' and 'Techne' in modern Philosophy and in Aristotle. Myös Wilenius esittää saman ajatuksen Kasvatuksen ehdot (1987a) kirjan sivulla 47.

den ja korkeimman filosofisen elämän ihanteen (Knuuttila 1998, 9.) Sokrates puolestaan määritteli fronesiksen sielusta välittämiseksi ja vielä tarkemmin välittämiseksi siitä, mikä on tietoa arvoista (Jaeger 1986, 39). Aristoteles peri fronesiksen käsitteen ja sen keskeiset piirteet edeltäjiltään, mutta hän täydensi sitä ja antoi sille keskeisen merkityksen hyveenä, joka toimi itsekasvatuksen ja kasvatuksen sosio-eettisellä kentällä. Näin hän tietoisesti vahvisti käytännöllisen tieteen asemaa ja merkitystä.

Aristoteles erotti toisistaan teorian, (intellektuaalisen käsittäminen, episteme) ja taidon (tekniikan hallinnan) sekä käytännöllisen viisauden, jota tarvittiin panemaan tekniikka käytäntöön konkreettisissa, todellisissa ongelmatapauksissa (fronesis). Aristoteles hyväksyi Platonin toiveen löytää lopulta totuudet, jotka kattoivat yleisellä tasolla ja kokonaisvaltaisesti sekä ihmisen että luonnon. Mutta hän ymmärsi myös, että mahdollisuutemme toimia viisaasti käytännön kentällä riippuu valmiudestamme, ei vain laskelmoida intellektuaalisten kaavojen ajattomia vaatimuksia, vaan myös tehdä päätöksiä, kuten asian haarat vaativat (pros ton kairon). (Toulmin 1998, 354-355.)

2.3.1 Aristoteleen näkemys fronesiksesta hyveenä

”Prudence is not only itself a virtue, it is a keystone of all virtue”

MacIntyre (1995, 74)

Aristoteleen näkemyksen mukaan *”… onnellisuus on sielun toimimista täydellisen hyveen mukaisesti”* (EN 1102a5). Aristoteleen esittämä kuvaus ihmissielun rakenteesta[33] muistuttaa jonkin verran Platonin oppia sielun kolmesta aspektista: himosielusta, intosielusta ja järkisielusta (*logos*). Aristoteles jakaa ihmissielun rationaaliseen ja irrationaaliseen osaan. Irrationaalinen sielunosa jakaantuu kasvisieluun, jonka tehtävä on ravinnonotto ja lisääntyminen ja eläinsieluun, jonka tehtävä on haluaminen, liikkuminen, aistiminen (*aisthesis*) ja mielikuvitus (*fantasia*). Irrationaalinen sielunosa voi-

[33] Wittgenstein (1999, 280) seuraa Aristotelesta toteamalla, että ihmisruumis on ihmisen sielun paras kuva.

daan ymmärtää dynaamiseksi, ihmistä liikuttavaksi keskukseksi. Ihmisen (rationaalisen sielunosan) erityispiirre on järki, jonka avulla hän voi hallita halujaan ja toimintaansa. (Sihvola 1994, 45.) Aristoteles (EN 1140b-30) painottaa, että sielun rationaalinen osa jakaantuu kahteen osaan, teoreettiseen ja käytännölliseen ja että käytännöllinen järki on mielipiteitä muodostavan osan hyve, sillä mielipide koskee sellaista, mikä voi olla toisin, ja samoin tekee käytännöllinen järki. Mutta se ei ole pelkkä järkiperäinen valmius. Tästä on osoituksena se, että sellainen valmius voidaan unohtaa, mutta käytännöllinen järki ei unohdu.

Sielun jäsennyksen pohjalta on helppo ymmärtää, miksi Aristoteles (EN 1103a15; Knuuttila 2005, 219) jäsentää hyveet intellektuaalisiin ja luonteen hyveisiin. Intellektuaalisen hyveen syntyminen ja kehittyminen perustuu pääasiallisesti opetukseen ja siksi se tarvitsee kokemusta ja aikaa. Luonteen hyveet taas syntyvät tavoista. Tässä yhteydessä Aristoteles toteaakin, että käsite ēthikē juontuu vähin muutoksin käsitteestä tapa, ethos. Aristoteleen näkemys on, että vain kasvatuksen avulla irrationaalisen sielunosan halut ja tunteet voidaan kiteyttää hyveellisiksi luonteenpiirteiksi, jotka toteutuvat silloin ja siten kuin järki haluaa (Sihvola 1994, 45).

Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista se, että pyrimme ymmärtämään Aristoteleen hyveajatusta yleisellä tasolla sekä erityisesti hänen esittämäänsä pääjakoa intellektuaalisiin ja luonteen hyveisiin.[34] Näin voimme asettaa fronesiksen keskeiseksi hyveeksi, joka yhdistää intellektuaalisia hyveitä ja luonteen hyveitä. Tutkimukseni kannalta tärkeä Aristoteleen ajatus on, että fronesis on keskeisin ja tärkein näistä yksittäisistä hyveistä, ”[…] sillä, kun käytännöllinen järki on läsnä, kaikki muutkin hyveet ovat läsnä” (EN 1145a).

Aristoteleen kasvatusajattelun voi kiteyttää siten, että meidän tulee kasvattaa kansalaisista hyveellisiä (virtuous), sillä ilman hyveitä (arete) sosiaalinen elämä valtiossa

[34] Seuraan Simo Knuuttilan Nikomakhoksen etiikan suomennoksessa tekemää osuvaa linjausta ja käytänkin pääasiassa ”luonteen hyveen” käsitettä moraalisen hyveen sijasta. Myös MacIntyre (2007, 59-60) toteaa: ”Latinassa, kuten antiikin kreikassakaan, ei ollut sellaista sanaa, joka vastaisi meidän sanaamme ”moraalinen”. Tarkemmin sanottuna latinassa ei ole sellaista sanaa, ennen kuin meidän sanamme ”moraalinen” käännetään takaisin latinaan. On tietenkin selvää, että ”moraalinen” on latinan sanan moralis etymologinen jälkeläinen. Mutta moralis, aivan kuten sen kreikkalainen edeltäjä ēthikos, tarkoittaa ”luonteeseemme kuuluvaa”; ihmisen luonteeksi ymmärretään se taipumusten joukko, jonka vuoksi hän käyttäytyy systemaattisesti pikemminkin yhdellä tapaa kuin jollakin toisella tapaa eli elää elämäänsä tietyllä tavalla. (Cicero kehitti aikoinaan sanan moralis saadakseen vastineen kreikan ēthikos-sanalle teokseensa De fato)”.

(polis) ei ole mahdollista. Hyveet ovat ihmisen toimintakykyjä tai inhimillisiä ominaisuuksia, mutta sisältävät myös inhimillisen *teloksen,* ihmisen tarkoituksen. Jokaisella olennolla on oma teloksensa. Siemenen telos on tulla kasviksi. Ihmisen telos on elää onnellista, ”elämisen arvoista elämää” (Kakkori & Huttunen 2007, 17-18.) Hyvä elämä on siis elämistä hyveiden mukaan. Aristoteles viittaa Nikomakhoksen etiikassa (EN 1177b29) ihmisen telokseen seuraavasti:

”Jos järki on jotakin jumalallista verrattuna ihmiseen, samoin on sen mukainen elämä verrattuna ihmiselämään […] Meidän on tehtävä itsemme kuolemattomiksi siinä määrin kuin se on mahdollista ja tehtävä kaikkemme elääksemme sen mukaan, mikä meissä on korkeinta […] Olisi outoa, jos ei valittaisi omaa elämää, vaan jonkin muun elämä […] se mikä on ominaista jollekin, on luonnostaan sille parasta ja nautinnollisinta. Ihmiselle sitä on elämä järjen mukaan, koska järki ennen muuta tekee ihmisen ihmiseksi. Tämä elämä on siis onnellisinta.”

Aristoteleen etiikassa ’teoreettisen’ onnellisuuden ja hyvän käytännöllisen elämän välinen suhde jää jännitteiseksi, eikä hän täysin tyydyttävällä tavalla ilmaise, miten *vita contemplativa* ja *vita activa* suhtautuvat toisiinsa hyvän ihmisen elämässä (Knuuttila 2005, 210). Tähän kiistanalaiseen kysymykseen MacIntyre (2007, 193) tarjoaa ratkaisuksi sen, että Aristoteleen etiikka pyrkii ohjamaan halujen ja tunteiden kasvatusta sellaiseen suuntaan, jonka teoreettinen järki tunnistaa *telokseksi*, ja sellaiseen toimintaan, jonka käytännöllinen järki tiettynä aikana tietyssä paikassa katsoo oikeaksi.

von Wright (2001, 233) toteaa, että Aristoteleen hyveen tie eli kultainen keskitie (*via media aurea*) kahden äärimmäisyyden välillä on hieno käsitteellinen oivallus, eikä sillä ole mitään tekemistä poroporvarillisen keskinkertaisuuden kanssa. von Wright pohtii, että *hyveen tietä ei ole etukäteen viitoitettu*, joten hyveellisen ihmisen tulee itse ratkaista, mistä se kussakin erityistapauksessa menee.

Ajatus kultaisesta keskitiestä hyveen tienä on tärkeä opettajankoulutuksen kannalta. Kyse on ihmisen itsetuntemuksesta ja sielunelämän tasapainoa etsivästä pyrkimyksestä, sisäisestä kompassista tai vaa’asta, joka liittyy opettajan persoonalliseen ja professionaaliseen kasvuun.

2.3.2 Käytännöllisen järjen kolme kehitysaskelta

Tarkastelen seuraavaksi käytännöllisen järjen kolmea kehitysaskelta, jotka etenevät Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen kautta suomalaiseen kasvatusfilosofiseen keskusteluun. Aristoteleen käytännöllinen filosofia muodostaa toimintavalmiuden perustan, jolta von Wright ja Wilenius kehittävät näkemyksiään toiminnan filosofiasta[35]. Alustavasti froneettinen toimintavalmius näyttää sisältävän käytännöllisen päättelyn, ihmiskäsityksen ja teleologisen ajattelutavan näkökulmat (Ks 2.3). Arvotaustana ja toimintaympäristönä on aina kulloinenkin yhteiskunta. Aristoteleen froneettista toimintavalmiutta käsittelevän luvun jälkeen sivuan myös lyhyesti sitä, mitä tapahtui käytännöllisen järjen kehitykselle keskiajan skolastisen aristotelismin ja renessanssin humanismin jälkeen.

2.3.3 Aristoteles ja fronesis toimintavalmiutena

Aristoteles paljastaa *Nikomakhoksen etiikka* –kirjan filosofisen luonteen toteamalla, että ”emme tutki nyt hyvettä pelkästään tietääksemme, mitä hyve on, vaan tullaksemme hyviksi”. [36] Aristoteleen (EN 1141b14) mukaan käytännöllinen järki ei siis koske vain yleisiä (universaaleja) totuuksia, vaan sen tulee tuntea myös yksittäiset asiat, sillä toiminta liittyy yksittäisiin asioihin.[37] Myös Saugstad (2002, 381) painottaa, että fronesis pystyy yhdistämään ja käyttämään universaalia ja partikulaaria tietoa ja

---

[35] Wilenius (1987a, 21) toteaa, että toiminnan filosofiaa on kehitetty eräiden Wittgensteinin huomausten pohjalta 1950-luvulta lähtien (esim. Anscombe, Winch, von Wright), mutta että viime kädessä se palautuu Aristoteleen filosofiaan. Sillä on yhtymäkohtia Hegelin ja Marxin ajatteluun ja myös Steinerin *Vapauden filosofia* –teos ennakoi tätä keskustelua.

[36] Rationaalisen sielunosan hyve on viisaus (sofia), joka koostuu tieteellisestä tiedosta (episteme) ja intuitiivisesta järjestä (nous). Toinen rationaalisen/harkitsevan sieluosan hyve on käytännöllinen järki (fronesis) eli rationaalinen toimintavalmius. Se on hyvälle ihmiselle kuuluva pitkän harjaantumisen kautta saavutettu valmius löytää kussakin tilanteessa toiminta, joka on hyvän elämän kannalta paras. Rationaaliseen/harkitsevaan sielunosaan kuuluu myös tuotannollisen järjen tekemisvalmius, sen hyve on taito (tekhne). (Aristoteles 2005, EN 1103a; Knuuttila 2001, 30; Sihvola 1994, 69).

[37] Aristoteles näyttää seuraavan Herakleitosta, joka ensimmäisenä filosofina esittelee fronesiksen idean ja nostaa sen viisauden tasolle. Herakleitokselle φρόνησις on tietoa, joka liittyy toimintaan (…”logos can give a new life of conscious knowledge. It affects every sphere of human action.”) (Jaeger 1973, 180, 460.)

että tällä on erityisen tärkeä merkitys nykyaikaisessa kasvatuksessa. Knuuttila (2005, 210) toteaa Nikomakhoksen etiikan selityksissä, että kasvatuksen aikana kiteytyneiden luonteen hyveiden ja käytännöllisen järjen yhteistoiminnan kautta ihmisen olemus toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla hyvän ihmisen käytännöllisessä elämässä. Luonteen hyveet ovat emotionaalisia valmiuksia toimia kussakin tilanteessa juuri oikean arvostelman mukaisesti, jonka käytännöllinen järki esittää, siitä mitä hyvän elämän toteutumisen kannalta tuossa tilanteessa pitäisi tehdä (Knuuttila 2005, 220).

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeä kysymys kohdistuu päämääriin ja keinoihin sekä siihen, miten harkinta liittyy niihin, jos liittyy. Nikomakhoksen etiikassa Aristoteles toteaa yksiselitteisesti: ”Emme harkitse päämääriä vaan keinoja”. Vastauksensa perusteeksi hän antaa esimerkkejä siitä, että ”[l]ääkäri ei harkitse parantaisiko hän[38],…valtiomies sitä, yrittäisikö hän saada aikaan hyviä lakeja”. Hieman aikaisemmin hän on todennut: ”Kukaan ei harkitse ikuisia asioita, esimerkiksi maailmankaikkeuden järjestystä tai neliön sivun ja lävistäjän yhteismitattomuutta”. Aristoteles kommentoi myöhemmin, että käytännöllinen järkevyys näyttää liittyvän siihen, että kykenee harkitsemaan hyvin, mitkä asiat ovat hyviä ja hyödyllisiä, eikä vain jollakin erikoisalueella, kuten terveys tai kunto, vaan ylipäänsä hyvän elämän suhteen (EN 1140a25). Aristoteleelle päämäärät ovat annettuja ja ne liittyvät kiinteästi hänen ihmiskäsitykseensä sekä teleologiseen järjestelmäänsä.

Olennaista tälle Aristoteleen teleologiselle järjestelmälle on erottelu sen välillä, millainen–ihminen–sattuu–olemaan ja sen, millainen–ihminen–voisi–olla–jos–hänen–perimmäinen–luontonsa–toteutuisi (MacIntyre 2004, 74). Taylor (1989, 72) tulkitsee fronesiksen juuri muutokseen liittyvänä hyveenä. Tämä ”järkevyys muutoksessa” antaa ajatuksen, että Aristoteleen esittämät hyveet voidaan ehkä parhaiten ymmärtää juuri ihmisen kasvua monipuolisesti edistävinä itsekasvatuksen ja kasvatuksen muutosprosesseina. MacIntyre korostaa, että etiikka on tiede, jonka avulla ihmiset voivat ymmärtää, kuinka edellisestä tilasta siirrytään jälkimmäiseen ja kuinka se on mahdollista käytännöllisen järjen opastuksen ja kokemuksen avulla toteuttaa. Tässä teleologisessa järjestelmässä on siis kolme osaa: 1. käsitys ohjaamattomasta

[38] Tähän esimerkkiin von Wright toteaa, että päämäärän asettaa hänen ammattinsa lääkärinä.

ihmisluonnosta, 2. käsitys käytännöllisen järjen opastuksesta ja siihen liittyvistä etiikan ohjeista, ja 3. käsitys ihmisluonnosta–sellaisena–kuin–se–voisi–olla–jos–sen–*telos*–toteutuisi. (MacIntyre 2004, 74-75.)

Aristoteleen käytännöllisen tieteen tunnetuin yksittäinen aihe on praktinen syllogismi, joka muotoilee filosofisen teko- ja toimintateorian perustan. Tämän teorian mukaan tarkoituksellisessa toiminnassa henkilö tavoittelee jotakin, mitä arvostaa, ja hän myös uskoo, ettei saavuta sitä, ellei hän tee jotakin. Henkilön toiminta seuraa ikään kuin johtopäätöksenä näistä premisseistä (Knuuttila 2008, 68). Aristoteles (EN 1140b-30) toteaa, että käytännöllinen järkevyys ei ole tieteellistä tietoa eikä taitoa, vaan se on totuudenmukaiseen päättelyyn kykenevä toimintavalmius niiden asioiden suhteen, jotka ovat ihmiselle hyviä.

2.3.4 Fronesis Aristoteleen jälkeen

Keskiajalla kristitty Tuomas Akvinolainen, juutalainen Moses Maimonides ja islamilainen Ibn Rushd eli Averroës liittivät aristoteelisen teleologisen järjestelmän teistiseen uskomusten viitekehykseen (MacIntyre 2007, 75). Keskiajalla myös fronesis muuttuu *prudentia*ksi ja Tuomas Akvinolainen (2002, 656) mainitsee sen yhtenä neljästä kardinaalihyveestä oikeamielisyyden, maltin ja rohkeuden rinnalla.

Dante esittää *De Monarchia* –teoksessaan, että ihminen eroaa sekä alemmista luonnollisista lajeista että enkeleistä siksi, että vain ihminen pystyy täydellistymään intellektuaalisesti. Danten teoriassa intellektuaalinen kyky suuntautuu universaaleja kohti, joten hän pitää Aristoteleen tavoin teoreettista järkeä järjen parhaana funktiona. Mutta intellektuaalinen kyky voi kohdistua myös partikulaareja kohti ja tämän johdosta spekulatiivinen järki voi tulla käytännölliseksi järjeksi. Samassa yhteydessä todetaan, että toiminnan päämäärät ja tuotanto (keinot) kuuluvat intellektuaalisen kyvyn alueelle ja ovat siten täydellistyviä. (Patoluoto 1985, 20.)

Nominalistisen filosofian synty 1300-luvulla on esimerkki siitä, miten ajatus maailman ja järjen periaatteellisesta ykseydestä alkaa rakoilla (Knuuttila 2008, 73).

”Man’s ends are still set by a cosmically realized order of good”, Taylor (1989, 200) toteaa ja lainaa Pico della Mirandolan näkemystä ihmisen asemasta: ”Thou shalt have the power to degenerate into the lower forms of life, which are brutish. Thou shalt have the power, out of thy soul’s judgement, to be reborn with the higher

forms, which are divine." 1500-luvun humanisteille keskeinen vaatimus on, että kaiken ajattelun ja toiminnan tulee olla *järkevää*. Toisaalta se merkitsee, että on kehitettävä tietoisuutta omista rajoista ja omasta olemuksesta ja kaikesta siitä, mitä kutsutaan "renessanssin itsemuotoiluksi". Toisaalta se vaatii sosiaalisen, kulttuurisen ja intellektuaalisen monimuotoisuuden suvaitsemista. (Toulmin 1998, 371.) Humanismille on ominaista se, että se pitää sivistystä kokonaisuutena, jakamattomana ja että tiedot ja taidot muuttuvat sivistykseksi vasta, kun ne kasvattavat ihmistä hänen pyrkimyksessään kohti totuutta laajakatseisen, objektiivisen ja oikeamielisen ajattelun ja toiminnan avulla. Näin humanistinen ihmisihanne ei siis suinkaan ole yksipuolinen erikoismies, vaan pikemminkin *uomo universale*, josta Italian humanistit uneksivat. (von Wright 1998, 375.)

Skolastinen aristotelismi ja renessanssin humanismi, joille molemmille oli ollut keskeistä froneettinen, tapauskohtainen ja pluralistinen ajattelu, menettivät intellektuaalisen legitimaationsa (Vehkavaara 1997; ks. myös Flyvbjerg 2004, 289). Juuri tästä alkaa se uudenalainen rationaalinen vallankäyttö ja tehokkuus ilman eettisiä arvoja ja vastuuta. 1600–luvun filosofian ja tieteen parissa elää ajatus, jonka mukaan järki ei käsitä asioiden essentioita eli olemuksia eikä siirtymistä potentiaalisuudesta olemassaoloon ja toimintaan. 1600-luvun ajattelijoiden mukaan nuo käsitteet kuuluvat keskiaikaisen skolastiikan halveksittavaan käsitejärjestelmään. Nyt antiaristoteelinen tiede sitä vastoin asettaa tarkat rajat järjen kyvyille. Järjestä muodostuu kalkylatiivinen ja se voi vahvistua tosiasioiden ja matemaattisten suhteiden pätevyydestä, mutta enempään se ei kykene. Käytännön piirissä järki voi siis puhua ainoastaan keinoista.[39] Päämääristä on vaiettava. (MacIntyre 2007, 76.)

Kantista on sanottu, että hänessä valistus saavuttaa huippunsa, mutta hän myös taittaa siltä kärjen (Rauhala 1992, 32). Kant asettaa järjelle rajat ja pitää kiinni järjen kieltävistä, kriittis-negatiivisista piirteistä. Humen tavoin hän ei ajattele järjen havaitsevan luonnollisia olemuksia ja teleologisia seikkoja objektiivisesta maailmassa, joita

[39] Heikki Mäki-Kulmalan artikkeli *Muutoksia työn kuvassa* (Niin & Näin 1/2012, 64-65) tarkastelee antiikista keskiajalle periytyvää ajatusta siitä, miten valmistava työ (poiesis) oli raadantaa, mutta eettis-poliittinen toiminta (praxis) ja mietiskelevä elämämuoto (theoria) olivat viisaalle ihmiselle jotakin tavoiteltavaa. Työkeskeinen ihmiskäsitys murtautui esiin uuden ajan alussa. Uuteen näkökulmaan sisältyi myös pelastusopillinen juonne: Jumala oli karkottanut ihmisen paratiisista, mutta antanut hänelle kyvyn tehdä työtä ja tehdä maailmasta paremman. Kun työ sai tällaisen merkityksen, niin oli ymmärrettävää, että sekä praxis että theoria alkoivat muuttua sille alisteisiksi: palvelijasta (poiesis) tuli hallitsija ja entisistä vapaaherroista (praxis ja theoria) palvelijoita.

fysiikka voi tutkia (MacIntyre 2007, 77). Kant osoittaa, miten ihmishenki, järki, toimii suvereenisti omien ehtojensa varassa ilman jumalallista ohjausta ja käyttövoimaa, mutta miten se ei yksin riitä tiedon muodostuksessa. Kant tuo yhteen havainnon kokemusaineksen ja ihmishengen toimintaperiaatteen ja katsoo näin sovittaneensa rationalismin ja empirismin vastakohtaisuuden. Hänen näkemyksensä on, että ihmistajunta saa kokemusainesta intellektuaalisen havainnon lisäksi tunteesta ja tahdosta, jotka ovat keskeisiä ihmishengen sisältöjä ja maailmankuvamme rakentajia. Kantin näkemyksen mukaan ihmishengessä asuu moraalilaki, kategorinen imperatiivi, jolla on keskeinen asema etiikassa. Ihmishengessä tiedon muodostaminen on teoreettisen järjen tehtävä, sen sijaan moraalin kehittäminen ja noudattaminen on käytännöllisen järjen tehtävä. (Rauhala 1992, 33.)

Hegel asettuu hengen käsitteellään Kantin puhtaasti formaalista käytännöllisen järjen käsitystä vastaan toteamalla, että järki on konkreettia eettistä aktuaalisuutta (Ricoeur 2008, 223). von Wright (1970, 6) toteaa, että Hegel on Aristoteleen seuraaja ja metodin filosofiassa tämän perinteen suurin uudistaja keskiajan jälkeen. Aristoteleen tavoin Hegel käsittää lain ensi sijassa mietiskelevän ymmärtämisen sisäiseksi yhteydeksi, eikä induktiiviseksi yleistykseksi, joka vahvistetaan havainnon ja kokeen avulla. Molempien filosofien mukaan selittämisen tehtävänä on pikemmin tehdä ilmiöt teleologisesti ymmärrettäviksi kuin ennustaa ilmiöitä vaikuttavia syitä koskevan tiedon perusteella. Vasta kun tämä tarkastelu kohdistuu 1800-luvun positivismia vastustavan metodologian yhtymäkohtiin ja Hegeliin, niin on mahdollista liittää se kokonaisuudessaan vanhempaan, aristoteliseen perinteeseen, jonka kolme vuosisataa aikaisemmin oli tieteen filosofiassa syrjäyttänyt uusi ajatustapa, jonka näkyvin esitaistelija oli Galilei. Steinerin näkemyksen mukaan logiikka on Hegelille yhteenveto siitä, mitä eräs kreikkalainen ajatussuunta tarkoittaa logoksella, jumalallisella maailmanjärjellä. Järjellisen kokeminen on Hegelille jumalallisen kokemista. Todellisessa hengentieteessä (Geisteswissenschaft) herää eloon *Hegelin ajatteluun sisältyvä pysyvä aines* (kurs. MN), jota tarvitaan älyn, moraalin ja talouden alueilla (Steiner 1958; Wilenius 1978, 28).

Snellman kehitti pääteoksessaan *Persoonallisuuden ideassa* Hegelin ajattelua eteenpäin ja eräs hänen näkemyksensä on, miten ihminen järjellisellä ajattelullaan saavuttaa maailman tapahtumisessa itsessään piilevän ajatuksen, hengen, ja miten se merkitsee hänelle subjektin ja objektin, hengen ja aineen vastakohdan kumoutumista. Näin maailma tiedostaa ihmisessä itsensä. Tämä edellä mainittu Snellmanin näkemys

on pitkällisen tietoisuuden kehityksen tulosta, jonka etenemisvaiheet ovat: 1. Hengen itsetunto, 2. Yksilöllinen itsetietoisuus, 3. Subjektiivinen itsetietoisuus, 4. Objektiivinen itsetietoisuus ja 5. Persoonallinen itsetietoisuus.[40] (Wilenius 1978, 28.) Opettajankoulutuksen kannalta tähän kohtaan on myös lisättävä, että Snellmanin *Akateemisesta opiskelusta* on kiinnostava filosofis-käytännöllinen kirjoitus opiskelijan henkisen kasvun tiestä akateemiseen vapauteen. Snellman tiivistä että: ”Ei ole kysymys siitä, että ylioppilas yliopiston jättäessään olisi ratkaissut kaikki tieteen ja elämän arvoitukset. Riittää, että hän on ratkaissut yhden, nimittäin jos hän on ratkaissut sen itse.” Snellman kehottaa näin opiskelijaa raivaamaan tiensä tradition ja teorian ytimeen itsetajuntansa voimalla. Tästä kohtaamisesta syntyy sovitus ja vakaumus, joka puolestaan johtaa pyrkimykseen toimia eettisesti omalla alallaan yhteiskunnassa. (Snellman 1999, 26.)

Steiner pyrkii *Vapauden filosofiassaan*[41] osoittamaan yksilön henkisen kasvun tien eettiseen individualismiin. Teos etenee kolmen kehitysaskeleen kautta, ensimmäinen liittyy havainnon ja ajattelun tietoiseen ajattelemiseen, toinen tunteen ja ajattelun tietoiseen vuorovaikutukseen ja kolmas tahdon ja ajattelun tietoiseen vuorovaikutukseen ja eettisiin toimintaedellytyksiin. Teoksen alussa Steiner (1985, 25) toteaa, että havainto ja ajattelu ovat järkemme henkiset peruspilarit ja kaiken tietomme ja tietoisen henkisen toimintamme lähtökohdat. Kirjan loppupuolella Steiner (1985, 130-131) toteaa, ”että ihminen tiedostaessaan eläytyy johonkin kaikille ihmisille yhteiseen; ja kun ihminen saa tästä yhteisestä ideamaailmasta tahtomiselleen tarkoituksia, hän yksilöllistää ideamaailman tietyn osan samalla ajattelevalla toiminnalla, joka hänen tiedostaessaan toteutuu yleisinhimillisellä tavalla. Tiedollisten ideoiden yleisyys ja moraalisten ideoiden yksilöllisyys – mikä näyttää ristiriitaiselta – muuttuu eläväksi

---

[40] Wilenius on käsitellyt aihetta myös uudemmassa kirjoituksessaan Itsetietoisuus ja sivistys, Snellmanin ajatuksia ihmisen henkisestä kasvusta (2011, 187), joka ilmestyi Kasvatuksen arvot –teoksessa.

[41] Teoksen Die Philosophie der Freiheit käännösten yhteydessä on syytä todeta, että saksan freiheit yleensä käännetään englanniksi freedom, mutta joskus myös ”spiritual activity”. Steiner kiinnitti aiheeseen huomiota Oxfordissa 1922 pitämässään luennossaan: ”Therefore today we need above all a view of the world based on *Freiheit* – one can use this word in German, but here in England one must put it differently because the word 'freedom' has a different meaning –one must say of the world based on spiritual activity, on action, on thinking, and feeling that arise from the individual human spirit”. (Esipuhe Michael Wilson teoksessa The Philosophy of Freedom 1979, xiv). Suomen kielen ”vapaus” voidaan siis tässä yhteydessä ymmärtää ”henkiseksi aktiivisuudeksi tai sisäiseksi toiminnaksi”

käsitteeksi inhimillisessä todellisuudessa. Juuri 'heiluriliike' yleispätevän tiedon ja yksilöllisen kokemisen välillä on ihmistietoisuuden olennainen piirre." Eettinen toiminta edellyttää siis eettisyyteen liittyviä ideoita, mielikuvitusta ja taitoa toteuttaa ideat käytännössä.

Voidaan sanoa, että Steiner on *Vapauden filosofiassa* esittämiensä ajatustensa perusteella Snellmanin hengenheimolainen kahdestakin syystä, molemmat ottavat lähtökohdakseen Hegelin filosofian ja molemmat yrittävät osoittaa henkisen kasvun tien teoreettisen ja käytännöllisen filosofian yhdistämisen kautta. Tätä henkistä yhteyttä Wilenius on ansiokkaasti tuonut esille tutkimuksissaan, kuten esimerkiksi Snellmanin linjassa (1978). Tämä "Hegelin–Snellmanin linja" myös tietyllä tavalla luo ytimen suomalaisen Bildung–ajattelun tradition perustaan, joka nähdäkseni myös osaltaan vaikuttaa nykyaikaisen suomalaisen opettajankoulutuksen taustafilosofiaan.[42]

1900-luvun luonnontieteen ja filosofian faktat nojaavat Aristoteleen käytännölliseen viisauteen ja nykytilanne merkitsee paluuta teoriakeskeisestä käsityksestä käytännön uudelleen hyväksymiseen, mihin liittyy toiminta erityisten tilanteiden ja vaatimusten mukaan (Toulmin 1998, 359).

42 Rautiainen (2013, 6) toteaa, että Snellmania voidaan pitää suomalaisen aineenopettajakoulutuksen isänä ja viittaa Snellmanin (1859) pohdintaan hyvästä opettajuudesta: "Kaikkein vaikeinta on kenties saada opettajia, joissa on myös elävää intoa siihen asiaan, jonka edistäminen on hänen tehtävänään, ja tietoa siihen johtavasta oikeasta tiestä."

2.3.5 von Wright ja fronesis

”Fronesis–teoria on Aristoteleen etiikan vaikeimpia ja hämärimpiä, ehkä myös syvällisimpiä osia”, toteaa von Wright (2001, 235)[43]. Hän painottaa, että hyveen mukaiseen toimintaan (sen valintaan) liittyy tietoa, joka on ”tietoa hyvästä tai pahasta”. Yleisesti tätä tiedon lajia voidaan kutsua myös käytännölliseksi tiedoksi.[44]

Kuten jo aiemmin totesin, von Wright (1985, 180) esittää *Keinojen ja päämäärien rationaalisuudesta* [45] tutkielmassaan syvän huolensa siitä, mitä tapahtuu, jos pohdimme ainoastaan keinoja, emmekä päämääriä. Tästä johtuen kulttuuria on alkanut vallita se rationaalisuuden muoto, jota voidaan nimittää tekniseksi instrumentalismiksi ja joka tarkoittaa päämäärien käsittämistä aina keinojen kannalta. von Wrightin mielestään tämä on *paha* (vahingollinen) suuntaus siksi, että se houkuttelee meidät erottamaan perimmäiset päämääriä koskevat kysymykset kokonaan rationaalisuuden piiristä ja näin tukahduttamaan itsessämme toisen rationaalisuuden muodon, joka liittyy päämäärien tavoitteluun, siis sellaisten päämäärien tavoittelemiseen, jotka ovat relevantteja sen kannalta, mitä filosofit ovat sanoneet *ihmisen hyväksi (the good of man)*. von Wright (1998, 496) toteaa, että sivistyksemme on joutunut *legitimaatiokriisiin*. Suurelta osalta siitä, mitä sanotaan ”kehitykseksi”, etenkin tekniikan alalla, puuttuu

---

[43] Hyvän muunnelmat –kirjan esipuheessa von Wright (2001, 12) toteaa, miten hän on päätynyt teleologiseen kantaansa. Hän toteaa, että voidaan puhua tämän kannan kahdesta muunnelmasta. Ensimmäinen suhteuttaa ihmisen hyvän käsitteen ihmisluonnon käsitteeseen ja toinen suhteuttaa sen yksittäisten ihmisten haluihin ja tarpeisiin. Voimme kutsua näitä ”objektiivisiksi” ja ”subjektiivisiksi” muunnelmiksi. Von Wrightin näkemyksen mukaan on oikein todeta, että Aristoteles taipuu ensin mainittuun ja hänen oma kantansa on ehkä lähempänä eräitä utilitaristisen perinteen edustajia.

[44] von Wrightin (1970, 19) mielestä Anscomben Intention –teoksen yhtenä ansiona voidaan pitää huomion kiinnittämistä Aristoteleen praktiseksi syllogismiksi nimitetyn päättelyn loogiseen luonteeseen. Sen oikean tulkinnan avainta ei ole helppo löytää, mutta yhdellä tavalla Aristoteleen pääajatus voidaan esittää uudelleen seuraavasti. Syllogismin lähtökohta on sen ylälauseen viittaama asia, jota tavoitellaan; alalause liittää tähän asiaan tietyn yksittäisen teon, suunnilleen päämäärään johtavana keinona; johtopäätös on siinä, että tartutaan tähän keinoon päämäärän saavuttamiseksi. Praktisessa päättelyssä premissien omaksumista seuraa niiden mukainen toiminta. von Wrightin (1970, 20) mukaan tämä vastaa melko tarkasti Aristoteleen omia sanoja Ethica Nicomachea -teoksen eräässä kohdassa.

[45] Sir David Ross on luonnehtinut fronesista ”tiedoksi siitä, miten turvata ihmiselämän päämäärät”. Vaikka tätä formulointia ei löydy Nikomakhoksen etiikasta, niin se tarjoaa von Wrightin (1985, 181) mukaan hyvän lähtökohdan rationaalisille päämääräkysymyksille.

legitimaatiopohja. Mistä tämä sitten johtuu? von Wrightin vastaus on tämän työn kannalta erittäin mielenkiintoinen ja valaiseva:

”Päämäärät joita ihminen pyrkii toteuttamaan ja keinot joita hän tällöin käyttää täytyy voida oikeuttaa eli *legitimoida*. Pohjimmiltaan ne saavat oikeutuksensa perusarvostuksistamme, käsityksistämme siitä mikä on ihmiselle hyväksi, mitä hän voi elämältä vaatia ja mihin rajoituksiin hänen täytyy alistua. Tätä arvotaustaa voidaan sanoa aikakaudelle tai kulttuuripiirille ominaiseksi ihmiskuvaksi tai filosofiseksi antropologiaksi. [46] Se kuvastuu kulttuurin uskonnollisissa käsityksissä ja moraalisäännöissä, tavoissa ja perinteissä. Selvemmin sitä ilmaisee suurten ajattelijoiden elämäntyö.”

”Tällaisen arvoperustan yhtenäisyys vaihtelee, samoin kuin voima, jolla se painaa leimansa yhteiskunnan elämään tiettynä aikakautena. Ilmeistä on, että siinä osassa ihmiskuntaa, joka on omaksunut teknologisen elämäntyylin, perinteiset arvot, joiden pohjimmiltaan tulee oikeuttaa tekomme ja pyrkimyksemme, on kielletty, kiistetty ja osaksi häivytetty näkyvistä. Tämän johdosta sivistyksemme on joutunut vaiheeseen, jota voimme nimittää legitimaatiokriisiksi. [47] Suurelta osalta siitä, mitä sanomme ’kehitykseksi’, etenkin tekniikan alalla, puuttuu legitimaatiopohja. Kysymystä, onko jokin asia oikein tai edes oikeutettu, ei esitetä selvästi ja perimmäiset päämäärät joihin tähtäämme hämärtyvät katseeltamme.”[48]

---

[46] Kirjassaan *Ihminen kulttuurien murroksessa* luvussa Vapauden tragedia von Wright (1996, 40) esittää aiheeseen liittyvän mielenkiintoisen analyysinsä: Kunkin aikakauden käsitys ihmisestä edellyttää arviointia ihmissielun eri kerrosten keskinäisestä arvojärjestyksestä. Kreikkalainen ihmisihanne rakentuu sopusointuun ihmisen luonnollisten taipumusten ja hänen järkiperäisen katsomustapansa välillä. Harkinta herättää meissä uinuvan hyvän ja auttaa meitä toteuttamaan ”luontoamme”, so. meissä piilevää ihanneihmistä. Descartes ja Spinoza kehittivät mielenliikutusten suurenmoisessa psykologiassa (*more geometrico)* tapaa, jossa uskotaan tahdon alistamiseen järjen valistuneeseen johtoon. Valistusfilosofiassa, 1800-luvun liberalistisissa ja utilitaristisissa opeissa tämä em. rationalismi toistuu ohentuneessa muodossa. Sadan viime vuoden psykologiassa tapahtunut ”kaikkien arvojen uudestaan arviointi” julistaa tahdon johtavaa asemaa ennen intellektiä. Tämän uuden ihmiskuvan kolme suurta uranuurtajaa ovat Schopenhauer, Nietzsche ja Dostojevski.

[47] Wilenius, R. (1982, 177) toteaa von Wrightin humanismin ja siihen liittyvän legitimaation merkitystä toisessa yhteydessä kommentoidessaan, että ”[v]allanpitäjien on silloin oikeutettava, legitimoitava valtansa ihmisen hyvällä”. Samassa yhteydessä Wilenius siteeraa von Wrightin ajatusta seuraavasti: ”Humanismin kanta voidaan tiivistää sanoihin: vallan ainoa legitimaatioperiaatteeksi kelpaa ihmisen hyvä”.

[48] Tämä lainaus on esitelmästä Ihminen, tekniikka ja tulevaisuus, joka on pidetty Tekniska föreningen i Finlandin satavuotisjuhlassa 29.3.1980 ja julkaistu kirjassa Logiikka ja humanismi 1998.

von Wright pohdiskelee Aristoteleen keinoihin liittyvää harkintaa ja Max Weberin päämääriin ja keinoihin liittyvää harkintaa, päämäärärationaalisuutta. von Wright toteaa, että Weberin käsitys liittyy suppeampaan käsitykseen rationaalisesta harkinnasta ja päämääriin suuntautuneesta toiminnasta, josta toisinaan käytetään nimeä ”strateginen ajattelu”. Sen sijaan Aristoteles ymmärtää, että itse päämääriä koskevassa harkinnassa on jotakin erikoislaatuista ja että näissä hänen ajatuksissa on von Wrightin mielestä totuuden itu. von Wrightin toteaa: ”Jos käytännöllisen viisauden tai järkevyyden sanotaan *pyrkivän* johonkin, sen pyrkimyksenä on elämämme ’kaikkinainen’ arvo, hyvä elämä”. von Wright kiteyttää aiemmat pohdintansa ja osoittaa, että Aristoteles on hänen mielestään väärässä siinä näkemyksessään, että fronesikseen liittyvä harkinta koskisi ainoastaan keinoja eikä päämääriä. Hän myös täsmentää, että Aristoteles näyttää ajatelleen, että päämäärät ovat jollakin tavoin meille annettuja ja perimmäisiä eikä siis valinnan kohteita. (von Wright 1985, 169–184.)

von Wright (1985, 187-188) täydentää ja ajankohtaistaa Aristoteleen fronesis-käsitettä. Hän toteaa, että päämääriä pitää voida ja on syytä pohtia, mutta Aristoteleen hengessä arvopäämääräkysymyksinä. von Wright näyttää harkittuaan hyväksyvän Aristoteleelle annetun päämäärän eli yksilön elämän onnellisuuden, elämän päämääräksi. von Wrightin mukaan käytännöllistä viisautta sanotaan ”oikeaksi itserakkaudeksi”, koska käytännöllisesti viisas ihminen tietää, miten järjestää elämänsä tyydyttävällä tavalla ja näin minimoi teot ja valinnat, joita hän todennäköisesti jälkeenpäin katuisi. Toinen päämäärä on von Wright mukaan *rakastava huolenpito,* joka on myös käytännöllisen järjen vaatimus ja jota meidän pitäisi pyrkiä kehittämään itsessämme ja kasvattamissamme ihmisissä[49]. Se on kristinuskon korkeimmassa käskyssä ilmaistu vaatimus rakastaa lähimmäistä niin kuin itseään. Tämä on von Wrightin mukaan itserakkautta yleistetyssä muodossa. Tämän vuoksi käytännöllinen viisaus (järkevyys) on se rationaalisuuden muoto, joka luonnehtii, ei vain yksilön, vaan myös yhteiskunnan jäsenenä olevan ”poliittisen eläimen” (*zoon politikon*) hyvää elämää.

[49] Jotta tämä von Wrightin ajatus rakastavasta huolenpidosta ei jäisi abstraktiksi, vaan huomaisimme sen tarpeen kasvatusajattelussa ja –toiminnassa, niin voimme esimerkiksi miettiä 8.11.2007 koulusurmatragedian aikaan Jokelan koulussa nuorena sijaisopettajana toimineen Annemarie Snellmanin sanoja Helsingin Sanomissa 9.3.2012. Snellman pohtii haastattelussa koulukiusaamista ja syrjäytymistä ja toteaa seuraavasti: "Nuorten pahoinvointi huolestuttaa enemmän ja enemmän. Siihen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Ympärillä olevien ihmisten pitäisi puuttua ja pitää toisistaan huolta."

2.3.6 Wilenius ja fronesis

Wileniuksen näkemyksen mukaan kasvatusfilosofia on aristotelisessa mielessä *käytännöllistä*, käytäntöä palvelevaa tietoa[50]. Hän painottaa, että kasvatus- ja koulujärjestelmien käytännöllinen hallitseminen edellyttää kasvatusilmiön käsitteellistä jäsentämistä ja siihen sisältyvien periaatekysymysten tiedostamista. Nämä ovat *arvokysymyksiä* kasvatuksen päämääristä (Wilenius 1987a, 8–9)[51]. Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeä huomata, että Wilenius näyttää ottavan lähtökohdakseen käytännöllisen tiedon ja järjen määrittelyssä Anscomben (2000, 57) ajatuksen: "The notion of 'practical knowledge' can only be understood if we first understand 'practical reasoning'. 'Practical reasoning' or 'practical syllogism', which means the same thing, was one of Aristotle's best discoveries."

Kirjoituksessaan *Mitä on kasvatusfilosofia?* [52] Wilenius käyttää von Wrightin kehittämää Aristoteleen käytännöllisen päättelyn ideaa ja jäsentää tämän tiedon seuraavasti:

1.) Tieto toiminnan päämääristä eli päämäärätieto. Kasvatustoiminnassa tämä tarkoittaa käsitystä siitä, mihin persoonallisuuden kehitystä halutaan ohjata. Taustalla on aina jokin ihmiskäsitys.
2.) Tieto siitä tilasta tai tilanteesta, johon kasvatuksella pyritään vaikuttamaan, eli tilannetieto.

---

[50] Anscombe (2000, 57) kysyy: "Can it be that there is something that modern philosophy has blankly misunderstood: namely what ancient and medieval philosophers meant by *practical knowledge*? Wilenius (1975, 21) pohtii Anscomben tutkimusta kahdenlaisesta tiedosta: "knowledge by observation" (havaintotieto) ja "knowledge in intention" (tarkoitus-tieto), joista jälkimmäinen on sukua Aristoteleen käytännölliselle tiedolle. Kasvatuksen yhteydessä tämä on ennen muuta tietoa kasvatuksen tarkoituksista ja päämääristä.

[51] Wileniuksen näkemystä voidaan kutsua teleologiseksi. von Wrightin mukaan teleologinen ajatustapa liittyy funktion ja tarkoituksen käsitteiden alueeseen sekä myös intentionaalisuuteen.

[52] Wileniuksen (1974, 345) näkemyksen mukaan kasvatusfilosofian ja kasvatustieteen suhde on sama kuin yhteiskuntafilosofian ja yhteiskuntatieteen. Yhteiskuntafilosofia, joka tutkii mm. yhteiskunnallisen toiminnan päämääräkysymyksiä, ja yhteiskuntatiede, joka tutkii mm. mitä tapahtuu kun tiettyä keinoa päämäärän saavuttamiseksi käytetään, on tuomittu keskinäiseen vuorovaikutukseen.

3.) Tieto niistä keinoista ja menetelmistä, joilla annetussa tilanteessa pyritään saamaan aikaan muutoksia päämäärän suuntaan eli menetelmätieto. (Wilenius 1985, 4)

Tässä yhteydessä on syytä todeta, että tosiasiassa Wilenius kehittää von Wrightin ajatusta päämäärien ja keinojen pohdinnasta eteenpäin lisäämällä kokonaisuuteen tilanteita ymmärtävän näkökohdan (Wilenius 1979, 32). Myös von Wright on ollut tästä hyvin tietoinen ja arvostanut tätä Wileniuksen oivallusta.

Wileniuksen mukaan opettajankoulutuksen (kasvattajan kasvatus) tulisi olla jatkuvaa, mikä tarkoittaa sitä, että opettajankoulutuksen tulisi antaa opettajalle välineet jatkuvaan itsensä ja toimintansa kehittämiseen. Wilenius korostaa opettajankoulutuksen lähtökohtana opettajan autonomiaan tähtäävää ydinajatusta toteamalla, että ”koulutuksen kohde on itse tarkoituksellisesti toimiva subjekti, jolla on mahdollisuudet opiskelunsa itsesäätelyyn”. (Wilenius 1987a, 68.)
Seuraavaksi tarkastelen Wileniuksen näkemystä opettajankoulutuksen käytännöllisen järjen kolmesta loogisesta tasosta[53], jotka ovat:

1. Kasvattajan päämäärätietoisuuden kehittäminen (tietoisuustaso 1. /henkinen/ajattelu)
Koulutuksen on tarkoitus auttaa tulevaa opettajaa tietoisesti muodostamaan päämäärä- ja arvokysymyksiä ja vastauksia:

A) *Mitä on ihminen* tarkoituksellisena ja kehittyvänä olentoa? (filosofinen antropologia)[54]
B) *Millainen on se yhteiskunta* (nykyinen ja tuleva), jossa kasvava joutuu elämään ja toimimaan? (yhteiskuntafilosofia)
C) Miten kasvattaja edistää konkreettisten ihmisyksilöiden kehityspyrkimyksiä heidän edellytystensä pohjalta ja vuorovaikutusta yhteiskunnan kanssa.

[53] Tässä yhteydessä käytän lähteenä Kasvatuksen ehtojen lisäksi myös Wileniuksen tekstiä *Miten ihminen voi kehittyä?* Wileniuksen teoksesta *Mihin maailma menee* (1991).

[54] Skinnari (2004, 70) toteaa, että kasvatusajattelun klassikot, kuten Platon, Aristoteles, Augustinus, Comenius, Fröbel, Steiner, Salomaa ja Hollo johtivat kasvatusnäkemyksensä ihmiskäsityksestään (filosofisesta antropologiasta) ja että ilman ihmiskäsitystä kasvatukselta puuttuu päämäärä ja perusta.

Tämä tietoisuuden taso on sukulaisuussuhteessa Aristoteleen episteemisen tiedon ja ajattelun tasoon, jota tarvitaan juuri asioiden perimmäiseen mietiskelyyn, mutta tässä yhteydessä sen tavoitteena on ”elävän ajattelun kehittäminen”, joka sitoutuu froneettiseen päämäärään. Wilenius painottaa, että uuden ajan ongelma on ollut juuri se, että päämäärätietoisuutta ei ole juurikaan kehitetty. Toisaalta Wilenius pitää päämäärätietoisuutta joustavana asiana, joka pystyy liikkumaan kasvatuksen arvopäämääristä yksittäisten kasvatustavoitteiden ajatteluun.

2. Kasvattajan tilannetietoisuuden kehittäminen (tietoisuuden taso 2. /sielullinen/tunne-tunto)
Tämä taso on sukua taiteilijan tiedostamis-, aistimis- ja tunneherkkyydelle, jonka avulla on mahdollista havaita tilanteet syvällisemmin kuin tavallisen analyysin avulla. Sen avulla pyritään tarkastelemaan myös prosessiluontoista, liikkuvaa ja elävää tapahtumaa sekä tunteita ja jopa ihmisen kehittymään pyrkivää potentiaa. Tämän tason kehittämiseksi tarvitaan:

A) Tietoa inhimillisestä kasvusta ja kehityksestä (kehitysantropologia/-psykologia)
B) Tietoa globaalista ja yhteiskunnallisesta tilanteesta, tietoa ympäristövirikkeiden, sosiaalisen ja kulttuuritaustan vaikutuksesta kasvutapahtumaan (kasvatussosiologia)
C) Kasvattaja tarvitsee edellä mainittua tietoa, mutta myös taiteen kautta kehitettävää kykyä havaita ja ymmärtää herkästi ja pyrkiä edistämään konkreettisten yksilöiden kasvua tietyissä yksittäisissä tilanteissa.[55] Tässä tavoitteena on autenttinen dialogi.

Tämä taso on opettajan käytännöllisen viisastumisen kannalta keskeinen. Tähän kohtaan sopii hyvin Aristoteleen ajatus taiteen merkityksestä ja kasvattavasta vaikutuksesta: ”It is more philosophical than life..., but it is also, because of its concentrated spiritual actuality, more lifelike than philosophy” (Jaeger 1967, 36). Tämä täs-

[55] Wilenius (1987a, 33) huomauttaa, että molemmissa sekä päämäärätietoisuuden että tilannetietoisuuden kohdissa 3. on kyse teorioiden ja käsitteiden soveltamisesta havaintoihin, joita kasvattaja tekee konkreettisista yksilöistä ja ryhmistä. Tästä ratkaisevasti riippuu, ymmärtääkö kasvattaja oppilaitaan.

mentää taiteen froneettisen merkityksen, koska siihen liittyy sen kyky yhdistää ja välittää universaalia ja partikulaaria tasoa. Dahlin (1993, 7) viittaa kirjoituksessaan fronesiksen esteettiseen laatuun toteamalla: ”the aesthetic aspect of phronesis makes us realize, that the wakefulness of senses is a vital part of formation of a good practical judgement”[56]. Ihmisen tajuaminen yksilönä on sukua todellisuuden taiteelliselle tajuamiselle. Vastaavaa taiteellista tajuamista voidaan kehittää ja siihen tähtäävä taiteellinen harjoittelu on olennaista steinerpedagogisessa opettajankoulutuksessa (Wilenius 1987a, 71).

3. Kasvattajan menetelmätietoisuuden kehittäminen (Tietoisuustaso 3./fyysinen/tahto–toiminta). Wileniuksen mukaan tällä tasolla tuleva opettaja tarvitsee:

A) Tietoa kasvavan ihmisen eri kehitysvaiheista ja kriittistä näkemystä opetussuunnitelman pedagogisesta vastaavuudesta. Tämän lisäksi tarvitaan tietoa ja omia kokemuksia oppilaiden kohtaamisesta.
B) Tietoa opetussuunnitelman didaktisista tavoitteista ja sisällöistä sekä ennen kaikkea tietoa ja taiteellista harjoitusta opetusmenetelmien luovien mahdollisuuksien suhteen.
C) Taiteilijan herkkyyttä havaita ja kykyä luoda tietämiensä virikkeiden paljoudesta sellaisia kasvatus- ja opetusmenetelmiä, jotka sopivat juuri annettuihin tilanteisiin.
D) Reflektointi- ja itsearviointikykyä todeta, mitkä ovat tekojen tosiasialliset seuraukset ja ovatko ne todella olleet askeleita tavoiteltavan päämäärän suuntaan.[57]

---

[56] Dahlin toteaa, että vanha kreikkalainen æsthesis-käsite tarkoittaa ”havaintoa” ja siihen liittyvää *aistitietoa*. 1700-luvulla saksalainen filosofi Baumgarten määritteli estetiikan ”tieteeksi havainnosta”, jonka tehtävä oli kehittää ja terävöittää aisteja.

[57] Wilenius kirjoittaa Opettajankoulutus –luvun lopussa, että saattaa näyttää siltä, että tässä luvussa olisi sivuutettu koulutuksen eettinen puoli, kasvattajan eettisen ja sosiaalisen motivaation kehittäminen. Wileniuksen mukaan tämä motivaatio kehittyy ja rakentuu ihmisen ja yhteiskunnan syvemmän ymmärtämisen myötä ja että hermeneuttinen ja varsinkin hengentieteellinen (antroposofinen) ihmisen ymmärtäminen on itsessään – toisen ihmisen huomioon ottavaa – eettisyyttä.

Tämä Wileniuksen näkemys menetelmätietoisuuden kehittämisestä opettajankoulutuksen aikana on se käytännön koetinkivi, jossa opettajat punnitaan. Esimerkiksi riittävän pitkä, itsearviointivetoinen ohjattu opetusharjoittelu voi antaa opettajaopiskelijalle oivalluksia itsestään toimijana ja reflektoijana sekä antaa riittävästi myös onnistumisen kokemuksia. Wilenius painottaa mielestäni sitä, että teoreettinen osaaminen ei lasten ja nuorten kanssa riitä, päinvastoin se voi tuottaa opettajaopiskelijoille ahdistusta ja pelkoa. Toisaalta opettajaopiskelijat kysyvät usein tekniikoita – tai kuten Wilenius kutsuu niitä temppu- ja reseptitiedoiksi – siihen, miten oppilaiden kanssa voisi onnistua luokkatilanteissa. Tähän mielestäni Palmer (2007, 6) vastaa ja kysyy osuvasti kirjassaan *The Courage to teach*:" Technique is what teacher use until the real teacher arrives and this book is about helping that teacher show up. … How can educational institutions support the teacher's inner life and should they be expected to do so?" Toisaalta on alustavasti todettava, että jotkut kokeneet opettajat toteavat, että tietyssä kasvatustilanteessa on heidän kokemuksensa mukaan juuri viisasta käyttää määrättyä "tekniikkaa". Tällä tarkoitetaan käsitykseni mukaan juuri sitä, miten fronesis ottaa omaan käyttöönsä taidon (tekhne), mutta juuri aivan tarkoin harkitusti rajaa samalla sen käytön tiettyyn tilanteeseen. Toiseksi se voi uutta luovana tekona olla läheisessä suhteessa Aristoteleen ja Platonin *poiesis*-käsitteeseen. Varto (2001, 49) painottaa, että Platonille poiesis on *esille saattamista*, eikä se liity mihinkään tunnettuun esillesaattamisen lajiin, vaan on oma perustavaa laatua oleva tapahtuminen, maailmaan saattaminen. [58]

Edellä mainittuun kokonaiskuvaan voidaan vielä lisätä Wileniuksen (1991, 48) ajatus minän/itsetajunnan koossapitävästä voimasta.[59] Itsetajunta ei ole vain neutraali sisäisen tai ulkoisen elämän heijastaja. Itsetajunta sisältää Wileniuksen mukaan myös oman toiminnan arvostelun, arvojen ja ideaalien mukaan (vertaa edellä taso 3 kohta 4, sivu 16). Wilenius viittaa tässä yhteydessä Ahlmanin (1992, 122) ajatukseen

[58] Biestan (2009, 15) näkemys auttaa meitä pitämään poiesiksen ja fronesiksen erillään: "Precisely in this respect the building of bridges is different from the building of human beings."

[59] Wilenius (1987b, 9) kuvaa *Steinerpedagogiikan ihmiskuvasta* -kirjoituksessaan, että ihmisen itsehallinta ja itsekasvatus pohjaavat itsetajuntaan ja että tähän sisältyy selvempi tai hämärämpi taju oman olemuksensa keskipisteestä, minästä. Tämän koemme joksikin pysyväksi muiden kokemusten vaihtuvuudessa.

ihmisen varsinaisesta minästä: se on minä liittyneenä henkisiin arvoihin, joita se pyrkii elämässään toteuttamaan. Fronesiksen yhteydessä tämä tarkoittaa ymmärtääkseni juuri häntä, joka toimii käytännöllisesti viisaasti.[60]

Wileniuksen kasvatusfilosofista näkemystä on mahdollista verrata myös hänen ajatuksiinsa steinerpedagogiikan ihmiskäsityksestä ja pohtia niiden suhdetta Snellman-korkeakoulun taustafilosofiaan. Wilenius, jonka aloitteesta Snellman-korkeakoulu perustettiin vuonna 1980, laati myös steinerpedagogisen opettajankoulutuksen ensimmäisen opetussuunnitelman. Wilenius (1987b, 18) luonnehtii steinerpedagogiikkaa seuraavasti: Steinerpedagogiikka ei ole kokoelma valmiita ja kiinteitä metodisia ohjeita, jotka opettajan olisi omaksuttava, vaan se perustuu tiettyyn ihmistieteelliseen lähestymistapaan, tapaan havainnoida, käsitteistää ja ymmärtää ihmistä ja lapsen kehitystä. Samassa yhteydessä Wilenius myös painottaa, että Steinerin perustavin uudistustyö oli ihmiskäsityksen kehittäminen ja että hänen lähestymistapansa on lähellä fenomenologisen psykologian tai klassisen filosofisen psykologian tarkastelutapaa.

2.4 Froneettisen tiedon ja toiminnan ehdoista

Edellä on tarkasteltu fronesis-käsitteen historiallista kehittymistä hyveen, toimintavalmiuden ja toiminnan näkökulmasta sekä pohdittu myös alustavasti sen ajankohtaisuutta kasvatuksessa. Seuraavaksi pyrin syventämään käytännöllisen järjen ymmärtämistä ontologisen analyysin avulla.

Ontologia on Hirsjärven (1983, 130) mukaan oppi olemassaolosta ja todellisuuden laadusta. Hirsjärvi painottaa, että ontologiset käsitykset kasvatuksen yhteydessä koskevat oletuksia ihmisen kasvatettavuudesta ja kasvatuksen ehdoista ja mahdollisuuksista. Hän toteaa, että jokainen tutkija kietoutuu oletuksiin tutkimuskohteensa perusluonteesta. Tässä yhteydessä Hirsjärvi viittaa myös ihmiskäsityksiin (1983, 130.)

Tässä ontologisessa analyysissa käytännöllistä järkeä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: 1.) Fronesiksen yleiset ehdot ja niihin liittyvät froneettiset piirteet. 2.)

[60] Joachim (1956, 163) In Book II (NE) Aristotle had simply said: "It is the logos employed by the phronimos or man with the practical wisdom to determine the feelings embodied in his action" – i.e. it is the right logos, the logos used by the ideally good man.

Fronesiksen asema intellektuaalisten ja luonteen hyveiden kokonaisjärjestyksessä. 3.) Fronesiksen ymmärtämistä Aristoteleen ihmiskäsityksen kautta.

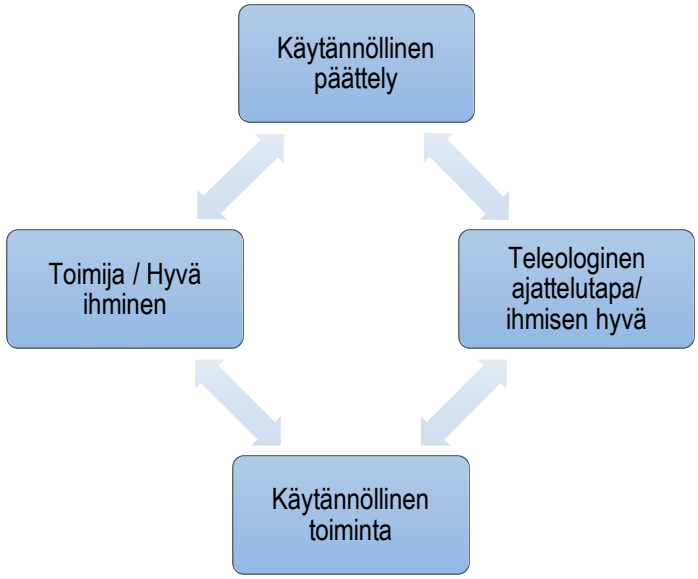
2.4.1 Fronesiksen yleiset ehdot ja froneettiset piirteet

Reijo Wilenius on *Kasvatuksen ehdoissa* tehnyt perustavan tutkimustyön ja luonut hyvän pohjan aristoteelisen käytännöllisen tieteen ontologiselle tutkimukselle kasvatukseen liittyen. Wileniuksen lisäksi toinen tähän analyysin innostava tekijä on ollut Dunnen & Pendleburyn (2003, 206) artikkeli *Practical reason*, jossa he toteavat, että on kirjoittajia, jotka sitoutuvat väitteeseen, että fronesis ei ala eikä pääty praktisen syllogismin analyysiin ja että on myös kirjoittajia, jotka perustavat tutkimuksensa pelkästään käytännölliseen päättelyyn ja näin sivuuttavat tai vähättelevät ihmisluonnon (character) ja käytännöllisen järjen erottamatonta yhteenkuuluvuutta. Tämä edellä mainittu tutkimus viittaa siihen melko yleiseen ongelmaan, että fronesis esitetään vain yhden piirteensä kautta. Fronesis on kompleksinen tutkimuskohde, josta on vaikea saada otetta, saati tuloksia, muuten kuin kaventamalla painotusta yhteen piirteeseen ja samalla peittämällä muut asiaan liittyvät puolet pois näkyvistä. Heideggerin (2003, 15) esimerkin pohjalta voi ajatella fronesiksen olevan yksi mahdollisuus tavoittaa totuus (aletheia).

Nikomakhoksen etiikan 6. kirjan 2. luvussa Aristoteles (1139a32) toteaa: ”Valinta on toiminnan lähtökohta. Se on liikkeelle paneva syy, mutta ei päämääräsyy. Ja valinnan syy on halu ja päämäärää silmälläpitävä päättely. Valintaa ei siis ole ilman järkeä ja ajattelua ja luonteen hyveitä, sillä hyvää toimintaa ja sen vastakohtaa ei ole ilman ajattelua ja luonteenominaisuuksia. Ajattelu itse ei kuitenkaan liikuta mitään, vaan päämäärän hyväksi toimiva käytännöllinen järki. Tämä hallitsee myös tuotannollista ajattelua, sillä jokainen tekijä tekee tuotteen jotakin päämäärää silmällä pitäen, ja tehtävä asia ei ole varsinainen päämäärä (sillä se tehdään jotakin varten ja se on yksittäisen tekemisen päämäärä), vaan se on toiminnassa toteutuva, sillä hyvä toiminta on päämäärä, ja halu koskee sitä. Siksi valinta on haluava järki tai ajatteleva halu, ja ihminen on tällaisen toiminnan lähtökohta.”

Kuten tässä esimerkissä Aristoteles totesi, ihminen kokonaisuutena, jota siis "haluava järki tai ajatteleva halu" kuvaavat, on toimija ja "ja ihminen on tällaisen toiminnan [valinnan] lähtökohta". Myös itse toiminta perustuu ajatteluun, jota käytännöllinen järki vie toiminnan kautta kohti päämäärää, telosta.

Tämän Aristoteleen esimerkin ja väitöstutkimukseni aikana tutkitun muun lähdemateriaalin sekä oman pohdintani kautta minulle on muodostunut käsitys, että ainakin seuraavat neljä tekijää, joita nimitän froneettisiksi piirteiksi tai osatekijöiksi, olisi syytä ottaa huomioon, kun halutaan tutkia käytännöllisen järjen ehtoja. Esittelen ne tässä lyhyesti seuraavasti: A) käytännöllinen päättely, B) käytännöllinen toiminta, C) teleologinen ajattelutapa /ihmisen hyvä ja D) toimija /hyvä ihminen. Toimijuuteen liittyy olennaisesti ihmisen tarkoituksen ja päämäärän tarkastelu tai Aristoteleen omin sanoin siihen, "mikä on ihmisen tehtävä" [EN 1097b 25]. Tämän puolestaan liittyy kiinteästi hänen ihmiskäsityksensä ymmärtämiseen.



Kaavio fronesiksen ehdoista (M. Niinivirta)

2.4.1.1 Käytännöllinen päättely

Aristoteleen käytännöllisen tieteen yksi tunnetuimmista aiheista on praktinen syllogismi. Yleisesti voidaan todeta, että syllogismit muodostavat keskeisen osan Aristoteleen logiikkaa. Syllogismi viittaa sellaiseen päätelmään, jossa kahdesta subjektin ja predikaatin sisältävästä premissistä seuraa loogisesti kolmas arvostelema eli johtopäätös. On kuitenkin huomattava ero Aristoteleen teoreettisen päättelyn ja käytännöllisen päättelyn välillä. (Knuuttila 1981, 8.)

von Wrightin (1971, 27) seuraava kommentti selvittää ihmisen toimintaan liittyvää tutkimuksen viitekehystä: ”Practical reasoning is of great importance to the explanation and understanding of action. It is a tenet of the present work that the practical syllogism provides the sciences of man with something long missing from their methodology”.

von Wrightin (1970, 19) mielestä Anscomben *Intention* -teoksen yhtenä ansiona voidaan pitää huomion kiinnittämistä intentionaalisuuden käsitteeseen ja sen yhteydestä toiminnan filosofiaan sekä Aristoteleen praktiseksi syllogismiksi nimitetyn päättelyn loogiseen luonteeseen. Sen oikean tulkinnan avainta ei ole helppo löytää, mutta yhdellä tavalla Aristoteleen pääajatus voidaan rekonstruoida seuraavasti: Syllogismin lähtökohta on sen ylälauseen viittaama asia tai toiminnan päämäärä, jota tavoitellaan; alalause liittää tähän asiaan tietyn yksittäisen teon, suunnilleen päämäärään johtavana keinona; johtopäätös on siinä, että tartutaan tähän keinoon päämäärän saavuttamiseksi. Praktisessa päättelyssä premissien omaksumista seuraa niiden mukainen toiminta. von Wrightin (1970, 20) mukaan tämä vastaa melko tarkasti Aristoteleen omia sanoja Ethica Nicomachea -teoksessa.

Aristoteles käyttää usein käytännöllistä järkeä kuvatessaan syllogismeja esimerkkeinä. Noiden esimerkkien pohjalta saa käsityksen, että yksi tapa kuvata käytännöllistä järkeä on seuraava: ”päättelyn lähtökohdaksi ajatellaan yleinen arvopremissi, josta päättely syllogististen askelten kautta etenee viimeiseen välittömän toiminnan ilmaisevaan premissiin, jonka jälkeen johtopäätös – toisin kuin tieteellisessä syllogismissa – on toiminta. Toimintaan päättyvää syllogismia kutsutaan tavallisesti praktiseksi syllogismiksi.” (Knuuttila 1981, 23.)

Wilenius kehitti oman näkemyksenä käytännöllisestä päättelystä Kasvatuksen ehdoissa (1975), mutta oli jo vuotta aikaisemmin Kasvatus-lehden (6/1974) artikkelissa

esitellyt uuden tulkintansa luonnoksen tästä aiheesta. Tässä yhteydessä on relevanttia viitata tuohon Wilenius alkuperäiseen ajatukseen.

Wilenius (1974, 347) toteaa artikkelissaan seuraavaa: ”Kasvatustoiminnan edellyttämä tieto voidaan karkeasti jakaa kolmeen osaan. (1) *Tieto toiminnan päämärästä.* Tämän tiedon perustalla on aina jokin ihmis- ja yhteiskuntakäsitys, vaikka se harvoin tiedostetaan […] (2) *Tieto siitä tilanteesta jossa toiminta tapahtuu ja jossa* se *pyrkii aikaansaamaan muutoksen (3) Tieto toiminnan menetelmistä ja keinoista.* Kaikkia näitä kolmea kohtaa voidaan nimittää tiedon tihentymiksi, sillä niiden taustalle liittyy paljon muuta tietoa ja käsityksiä, kuten kohdassa (1) huomasimme. Nämä tihentymät ovat kompleksisia tiedon muotoja. Esimerkiksi tieto toiminnan päämääristä pitää sisällään ihmis- ja yhteiskuntakäsityksen. En jatka tätä analyysia eteenpäin, vaan palaan pääkohtaan eli siihen, mistä tässä käytännöllisessä päättelyssä Wileniuksen mukaan on kyse. Wilenius pyrkii osoittamaan, että päättelyssä on tärkeää ottaa huomioon kaikki kolme tasoa eli päämäärä-, tilanne- ja menetelmätiedontasot, jotka ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa ja voidaan nähdä askeleina tiedosta kohti toimintaan.

Tällöin on kuitenkin otettava huomioon, että (Wilenius 1990, 19) nämä loogiset tasot ovat muodoltaan tai laadultaan erilaisia. Wilenius kirjoittaa seuraavasti: ”Kasvatuksen kolmas looginen edellytys, jota olen nimennyt menetelmätiedoksi tai –tajunnaksi on kaikkein ”sekoittunein”; siihen sisältyy sekä tiedollinen, taiteellinen että taidollinen momentti.” (Ks. myös Värri 2004, 28). Tämän esimerkin kautta saamme käsityksen, että tämä kolmas looginen muoto on laadultaan hyvin erilainen kuin päämäärätieto sekä myös erilainen kuin tilannetieto, joka muodostuu kahdesta erilaisesta elementistä, jotka Wilenius (1990, 18) ilmaisee seuraavasti: ”[T]ilannetiedossa tieteellisen tiedon tulee yhtyä todellisuuden taiteelliseen tajuamiseen.” Taiteellisen Wilenius ymmärtää kreikkalaisen aisthesis (aistimus)- merkityksessä ja toteaakin, että se on ”läsnäolevan todellisuuden välitöntä aistimellista kokemista kaikissa vivahteissaan.” (Wilenius 1990, 18-19.) Wilenius (1975, 28) toteaa, että päämäärätieto oli kirjan julkaisemisen aikoihin ehkä alikehittynein tiedon muoto kasvatusajattelussa, jolloin päämäärätiedon tyhjiön täyttävät tyhjät fraasit. Toisessa yhteydessä Wilenius (1985, 246) toteaa, että ns. yhteiskunnalliset ideologiat, aatesuunnat ovat tiettyjä päämääräjärjestelmiä. Tämä tarkoittaa käsittääkseni sitä, että kasvattaja voi valita seuraako hän jotakin valmista ideologiaa, vai pohtiiko hän itse kasvatuksen päämääräkysymyksiä. Wilenius tietenkin asettuu puolustamaan päämäärätietoisuuden kehittämistä opettajankoulutuksessa (1975, 70.)

Esitän vielä kaksi havaintoa Wileniuksen käytännöllisestä päättelystä: 1 Wilenius pitää itse päämääriä kasvatuksessa joustavina. Wilenius (1975, 23) painottaakin, että kasvatus on Hollon vanhan ja hyvän määritelmän mukaan ”kasvamaan saattamista”. 2. Wilenius on todennut, että käytännön kasvatustoiminnassa tämä käytännöllinen päättely muuntuu muotoon ”millä menetelmällä tässä tilanteessa saavutan toivottavan päämäärän”. (Wilenius; ks. Niinivirta 2007).

2.4.1.2 Käytännöllinen toiminta

Käytännöllisen päättelyn idea liittyy kiinteästi käytännöllisen tiedon mukaiseen toimintaan tai von Wrightin (1970, 21) sanoin: ”…praktisessa päättelyssä premissien omaksumisesta seuraa niiden mukainen toiminta”. von Wrightin mukaan tämä vastaa melko tarkasti Aristoteleen Nikomakhoksen etiikassa esittämää ajatusta. Knuuttila (2005, 242) toteaa, että käytännöllinen järki on oikeaan osuva rationaalinen toimintavalmius (heksis praktikē). Hän myös toteaa, että ihmisellä Aristoteleen mukaan ei ole käytännöllistä järkeä, ellei hänellä ole luonteen hyveitä. Hän ei osu oikeaan toiminnassaan, sillä häneltä puuttuu ihmisen yleispyrkimys suuntautua oikeaan päämäärään. Toisaalta Aristoteles (EN 1114a7-12) toteaa, että ”[i]hmisten toiminta yksittäisissä tilanteissa tekee heidät sellaisiksi, jollaisia he ovat… luonteenominaisuudet kehittyvät yksittäistapauksissa harjoitetun toiminnan mukaisiksi.” Tämä on kasvatusajattelua tukeva, jos se liitetään Toulminin ajatteluun ja kohtaamiseen käytännön kentän kanssa.

Seuraavaksi tarkastelen harkinnan ja toiminnan suhdetta. Myös itse valinta harkinnan ja toiminnan välillä aiheuttavat perinteisesti merkittävän teoreettisen ongelman, mutta yleensä ei ole kiinnitetty huomiota siihen, että tämä näkökulma on jo valittu teoriapainotteiseksi. Kuten Schön (1983) kirjassaan *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* kiinnitti jo huomiota siihen, että monet ammattilaiset elävät ja toimivat jollakin käytännön kentällä aivan eri tavalla kuin teoriat osoittavat. Näin Schön loi esimerkiksi *reflection-in-action* –käsitteensä, joka kuvastaa hänen mukaansa paremmin todellisuuden toiminnan tason reflektiota kuin reflection-on-action, joka tapahtuu vasta, kun toimija on vetäytynyt pois toiminnasta. Juuri reflection-in-action –käsitteeseen liittyvät ne valinnat, jotka tehdään käytännön kentällä

luovasti, siten kuin tilanteet vaativat. Tällaisen toiminnanaikaisen reflektion esimerkkejä Schön löysi taiteellisesta toiminnasta.[61]

Kuten Toulmin (1998, 315) osoittaa, uuden ajan jälkeen, kolmen sadan vuoden jälkeen olemme tulleet takaisin lähelle lähtökohtaamme eli olemme palanneet takaisin ”käytännön kentälle”, jolla voimme toimia viisaasti ja pyrkiä tekemään päätöksiä, ”kuten asian haarat vaativat” (ibid., 355). Toulminin (1998, 355) mukaan on syytä kiinnittää huomiota laajasti aristoteelisen käytännöllisen filosofian elpymiseen. Tämä merkitsee Toulminin (1998, 348) mukaan paluuta A) suulliseen B) erityiseen C) paikalliseen D) aikaan sidottuun. Konkreettisesti tämä tarkoittaa kohtaamista käytännön kentällä ja sitä, että kasvattajat ja opettajat voivat oppia siitä käytännöstä, jonka he kohtaavat suullisena, erityisenä, paikallisena ja ajallisena. Tämä tarkoittaa valmiutta kohdata dialogisesti käytännöstä nousevat ilmiöt. Onko opettajilla valmiutta kohdata se, mikä aktualisoituu oppilaiden ajatusten ja ilmaisuiden kautta tilanteissa tai kohdata yhdessä oppilaiden kanssa dialogisesti se, mikä nousee itse tarkasteltavasta ilmiöistä? Pidän Toulminin ajatusta näistä neljästä osa-alueesta tärkeänä, koska ne antavat tieteenfilosofisessa keskustelussa meille näkemystä siitä, miten palata niihin asioihin, jotka hukattiin, kun uusi aika marginalisoi renessanssin moninaiseen ja partikulaariseen maailmaan liittyvän ymmärryksen ja eetoksen. Nämä ovat ratkaisevia askeleita, kun pyritään palaamaan takaisin ”käytännön kentälle”, mikä oli ilmeistä ihmiskunnalle vielä renessanssin aikana. Ilman tällaista kategorioihin ryhmittelyä ”käytännön kenttä” voisi näyttäytyä kaoottisena ja hallitsemattomana, jolloin opettajalle voisi syntyä tarve palata takaisin uuden ajan teoriapainotteisiin universaaleihin ihanteisiin ja vaatia samaa oppilailta. Vaikka opettaja ja kasvattaja kohtaa käytännön kentällä kaikki neljä aluetta välittömästi, niin hän voi ottaa haasteekseen tutkijan tavoin pyrkiä yhtenä päivänä ymmärtämään ja tutkimaan yhtä Toulminin kategoriaa kerrallaan ja sitten toisena päivänä keskittyä toiseen ja näin oppia vähitellen ymmärtämään oppilaita ja laajemminkin koulumaailmaa A) suullisten / retoristen B) erityisten C) paikallisten ja D) ajallisten ilmaisujen ja ilmiöiden kautta.[62] Opettaja kasvaa joka tapauksessa kokemustensa myötä eikä kaikkea voi oppia yhtenä päivänä.

---

[61] Ks. Niinivirta 2007, 63-66

[62] Haluan lyhyesti todeta, että jokainen näistä Toulminin mainitsemista kategorioista tai alueista on tutkimuksen arvoinen sinänsä. Esimerkiksi Pohjoismaisessa ”*Education in Time*” -tutkimusprojektissa, jossa haastattelimme jokaisesta Pohjoismaasta kahta steinerkoulun ja

Tulkitsen tämän liittyvän siihen, mistä Toiskallio (2016) antaa hyvin elävän kuvan Rortyn tarkoittamista iduista, jotka yllättäen työntyvät maasta ja joille meidän tulisi luoda kasvun mahdollisuuksia. Toiskallio jatkaa, että jotakin tällaista on postmodernin suhde todellisuuteen, ”puhetta siitä, mistä ei ole vielä puhuttu” ja hän jatkaa vielä Rortyn sanoin, että ”sanominen” on ensisijaista ”sanottuun”. (Toiskallio 2016, 87.)

Toulmin (1998, 355) toteaa, että Aristoteles hyväksyi Platonin toiveen löytää lopulta totuudet, jotka kattoivat yleisesti (”kokonaisesti”) sekä ihmiset että luonnon. Aristoteleen samoin kuin Platonin näkökulmaan liittyi invarianssin löytämiseen. Knuuttilan (1981, 6) mukaan Platon pyrkii ideaopin kautta löytämään muuttuvaisen maailman suhteen sellaisen invarianssin, joka tekee mahdolliseksi ilmiöiden käsitteellisen hallinnan. Aristoteleen mukaan tarvittava invarianssi on läsnä luonnossa itsessään. Tämän mukaan voidaan ajatella, että ne ilmiöt, joita opettaja yhdessä oppilaiden kanssa pyrkii lähestymään toimien eli havainnoiden, tarkastellen, piirtäen, keskustellen jne. on nähtävä toimintana, jonka kautta tavoitettava ilmiö saadaan esille. Tämä on kohtaamista ja dialogia itse ilmiöiden kanssa, vaikka voidaan ymmärtää, että kaikki se, mikä kohdataan ei itsessään ole se lopullinen totuus, vaan eräänlainen johtolanka, josta vähitellen kuoriutuu esiin se, mitä on tavoiteltu.[63] Tämä ei ole mitenkään yksinkertainen toimintatapa, vaan vaativa, mutta tärkeää tässä aristoteelisessa ilmiökeskeisessä oppimistapahtumassa on opettajan intressi tutkia, mutta

kahta peruskoulun opettajaa ja teemana oli opettajien kokemus ajasta ja ajankäytöstä koulussa. Tutkijaryhmä havaitsi, että aika on merkittävä tekijä opettajan työssä, suunnittelusta arviointiprosessiin. Toinen mielenkiintoinen asia oli, että aikaa ei ole kasvatukseen liittyvänä tekijänä paljoa tutkittu. Tutkimusta johtaa Arve Mathisen Norjasta ja projekti on saanut rahoitusta Norenselta (Nordic Research Network for Steiner Education) (Ks. www.norense.net).

[63] Tutkijalle tällainen on tuttu asia, kuten tutkimuskirjallisuudessa viitataan. Sherlock Holmesia pidetään tarkkasilmäisenä ja terävä-älyisenä havainnon tekijänä, mutta havainnon teko ei kuitenkaan riittänyt, vaan hän tarvitsi myös ajattelukykyä, jotta saattoi yhdistää havaitsemaan asioita ja johtolankoja. (Ks. Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2000, 182; Alasuutari 1989)

olla paljastamatta lopputuloksia kesken prosessin, vaan odottaa, että oppilaat oivaltavat itse invarianssin piirteitä ilmiöstä. (Ks. luvussa 3. Kohdasta Snellman-korkeakoulun Elävä akatemia –malli).

2.4.1.3 Teleologinen ajattelutapa

Aristoteelista teleologista ajattelutapaa voidaan ymmärtää, kuten Knuuttila (1981, 11) ehdottaa, tarkastelemalla ilmiöitä niiden päämäärästä tai lopputuloksesta käsin. Samassa yhteydessä Knuuttila (1981, 11) myös toteaa, että potentiaalisuus-aktuaalisuus-kaavio oli yksi niistä ajattelumalleista, jotka johtivat Aristoteleen ajattelemaan, että jokainen aito mahdollisuus toteutuu joskus. Potentiaan liittyy tietty päämäärään suuntautuva tendenssi, joka toteutuu, jos mikään ei estä sitä toteutumasta (Knuuttila 1981, 11.)

Aristoteleen maailmankuva rakentuu oletukseen, jossa luontokappaleet muodostuvat pysyvistä lajimuodoista ja niiden päämääräsuuntautuneisuudesta (telos). Jokaisella lajilla on joukko luontaisia toimintoja, joista jotkin ovat sillä tavalla perustavia, että ne samastuvat olennon luontoon (fysis) ja sitä kautta olemukseen. Jokaisen olennon päämäärä piilee siinä, että ”se saa tulla siksi, mitä se on”. Tämä täyttymys puolestaan saavutetaan, jos olennon luontaiset taipumukset voivat toteutua mahdollisimman hyvin. ”Tässä mielessä voidaan puhua kunkin olennon luontaisesta hyvästä”. (Kukkonen 2012, 55.)

Hyvän muunnelmat -teoksen esipuheessa von Wright (2001, 12) toteaa, miten hän on päätynyt *teleologiseen* kantaansa. Voidaankin puhua tämän kannan kahdesta muunnelmasta. Aristoteles suhteuttaa ihmisen hyvän käsitteen ihmis*luonnon* käsitteeseen. Tätä kantaa voidaan kutsua myös ”objektiiviseksi” muunnelmaksi. Von Wrightin oma kantansa liittyy teleologian ”subjektiiviseen” muunnelmaan, joka on lähempänä utilitaristisen perinteen edustajia.

von Wrightin teleologisen näkemyksen voidaan lähtökohdissaan todeta jatkavan Aristoteleen traditiota ja pyrkivän ymmärtämään ihmisen toimintaa. Tämä kanta poikkeaa Galilein traditiosta, joka pyrkii selittämään kausaalisen näkemyksen mukaisesti ilmiöitä. von Wright toteaa, että näitä kahta traditiota on tavallisesti luonnehdittu kausaalis-mekanistiseksi ja teleologis-finalistiseksi. (von Wright 1971, 2).

Teleologiaan liittyvän päämäärän eettisyydestä von Wright on jo aikaisemmin todennut, että päämäärää pitää pohtia, se ei tule annettuna. Hän nimeää ihmisen froneettiselle toiminalle kaksi päämäärää: 1.) oman tarkoituksensa toteuttamisen kohti hyvää, joka on itserakkautta yksittäisessä muodossa 2.) lähimmäisistä huolenpitämisen, joka on hänen mukaansa itserakkautta yleisessä muodossa.

von Wright on eri tutkimuksissaan todennut, että elämme legitimaatiokriisissä, joka käsittääkseni pohjautuu ristiriitaiseen näkemykseen teknologian kehityksestä ja ihmisen hyvän ymmärtämisestä. von Wright (1981, 182) toteaa, että "[p]äämäärät ja keinot joita ihminen pyrkii toteuttamaan ja keinot joita hän tällöin käyttää täytyy voida oikeuttaa eli *legitimoida"*. Tämä oikeuttaminen pohjautuu hänen mukaansa perusarvoistamme ja käsityksellemme siitä, mikä on hyväksi ihmiselle. Tällöin ihmisen on myös otettava huomioon, mitä hän voi elämältä vaatia ja mihin rajoituksiin hänen täytyy alistua. (von Wright 1981, 182.)

Wilenius (1982, 177) viittaa tähän von Wrightin ajatukseen toteamalla, että vallanpitäjien on oikeutettava, legitimoitava valtansa ihmisen hyvällä sekä siteeraamalla von Wrightiä: "Humanismin kanta voidaan tiivistää sanoihin; vallan ainoaksi legitimaatioperiaatteeksi kelpaa ihmisen hyvä." (Wilenius 1982, 177.)

Puoltaessaan Wileniuksen nimittämistä professorin virkaan Jyväskylän yliopiston kasvatus- ja yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan syyskuun 5. Päivänä 1972 antamassaan lausunnossa von Wright[64] toteaa samassa yhteydessä, että Wilenius on *Filosofia ja politiikka* -teoksessaan tutkinut ansiokkaasti intentionaalisuutta ja teleologiaa. Tämä tutkimuksen kannalta on tärkeä ottaa huomioon, että Wileniuksen intentionaalisuuteen ja teleologiaan suuntautuva tutkimus jatkui vielä 1975 hänen *Kasvatuksen ehdoissaan*.

---

[64] Jyväskylän yliopiston kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunnassa oli tehty ehdotus dosentti Reijo Wileniuksen kutsumisesta virkaan, jolloin lausunnonantajien tehtävänä oli 1. osoittaa pätevyys virkaan sekä 2. Tieteelliset ansiot, joiden tuli olla sellaisella tasolla, että ne asettuivat muiden viranhakijoiden edelle. Muut lausunnon antajat olivat prof. Jaakko Hintikka ja prof. Oiva Ketonen. Von Wright kirjoittaa: seuraavin perustein: "Reijo Wileniuksen professorinpätevyys on ilmeinen ja kiistaton. Tämä pätevyys todettiin aikaisemmin hänen hakiessaan käytännöllisen filosofian oppituolia. Katsoisin, että professorinpätevyys joko käytännöllisessä tai teoreettisessa filosofiassa yksin, ilman lisäansioita, merkitsee pätevyyttä myös filosofian jakamattomaan professorin virkaan. Todettakoon kuitenkin tässä, että Wileniuksen intentionaalisuutta ja teleologiaa koskevat ansiokkaat pohdinnat (etenkin teoksessa Filosofia ja politiikka) läheisesti sivuavat myös teoreettis-filosofista problematiikkaa".

Filosofia ja politiikka -teoksessaan Wilenius (1975b, 15) toteaa, että Aristoteleen olemustieto on *päämäärätietoa*. Samassa yhteydessä Wilenius (Ibid.) pohtii kasvatuksen päämääriin liittyen: ”Niin paljon kuin olemme kehittäneet kasvatuksen menetelmiä ja teknisiä apuvälineitä ja keränneet tietoa kasvun tosiasiallisesta kulusta, olemme kasvatuksen päämääriin nähden melko lailla pimeässä”. Tämä esimerkki paljastaa meille sen, että meidän tulee kaikesta huolimatta tähdätä päämääriin. Wilenius myös tulkitsee, että ’teleologisuudella’ tarkoitetaan yleensä sitä, että ilmiötä selittäessään käytetään teleologisia eli finaalisia selityksiä. Teleologisuutta selittävänä esimerkkinä viitataan usein Aristoteleen fysiikan liikeoppiin, jossa kappaleet liikkuvat tiettyyn suuntaan löytääkseen ’luonnollisen paikkansa’. Toisena esimerkkinä voidaan pitää Aristoteleen biologian oppia luonnollisesta kasvusta. ”Kasvi pyrkii siemenestä lähtien toteuttamaan olemuksensa, muotonsa; toteutunut, täydellinen muoto (entelekheia) on siis kasvun päämäärä (telos) ja sen määritelmä sisältää ’selityksen’ koko kasvun tapahtumaan” (Wilenius 1975b, 14-15.)

Wilenius (1975b, 21) viittaa teleologisuutta käsittelevissä tutkimuksissa Anscomben näkemykseen kahdenlaisesta tiedosta: ”knowledge by observation” (havaintotieto) ja ”knowledge in intention” (tarkoitus-tieto), joista jälkimmäinen on sukua Aristoteleen käytännölliselle tiedolle. Kasvatuksen yhteydessä tämä on ennen muuta tietoa kasvatuksen tarkoituksista ja päämääristä.

Juntunen ja Mehtonen (1977, 40) kirjoittavat, että ”luonto” ymmärretään sellaiseksi, mikä on olemassa ilman ihmisen toimintaa. Inhimillinen toiminta puolestaan jakaantuu kahteen eri lajiin, jotka ovat *poiesis* ja *praxis*. He (ibid.) toteavat, että Aristoteleen yleisen teleologisen ajattelutavan mukaista on, että poiesiksen ja praxiksen ero kristallisoituu teloksen eli päämäärän alueella. ”Praxis on sellaista toimintaa, joka on oma teloksensa. Toiminnan omassa sfäärissä on peruste sen suorittamiselle.” Hieman myöhemmin he viittaavat Toulmin (1998) tavoin siihen, että ”tuote on viimekädessä alistettu praxiksen muodoille. (ibid.)

Aristoteles kirjoittaa (EN 1098b10), että hyvät asiat on jaettu kolmeen ryhmään: (1) ulkokohtaisiin, (2) sielua koskeviin ja (3) ruumista koskeviin. Sielua koskevia asioita hän kutsuu ensisijaisiksi ja varsinaisesti hyviksi. ”On myös oikein, että päämääränä pidetään tiettyjä käytäntöjä ja toimintoja, sillä näin se asettuu sielua koskevaksi eikä ulkoiseksi hyväksi. Myös se käsitys sopii yhteen esityksemme kanssa, että onnellinen elää hyvin ja menestyy elämässään, sillä olemme sanoneet onnellisuutta eräänlaiseksi hyväksi elämäksi ja hyväksi toiminnaksi.”

Tämän luvun loppuun tuon vielä erään mielestäni keskeisen piirteen teleologisesta ajattelusta. Kuten Wilenius (1975, 115) toteaa: ”Jokainen ihminen on ihmislajin edustaja *ja* oma lajinsa”. Näin voidaan ajatella, että jokaisella opettajalla on kaksi arvoitusta: 1.) Milloin ja miten ihmisen lajiominaisuudet kehittyvät? Tätä on paljon tutkittu ja se tunnetaan jo aika hyvin. 2.) Miten opettaja oppii tuntemaan oppilaan yksilönä, joka on ”oma lajinsa”. Tämä tapahtuu ”kohtaamisessa”, jossa kaksi ihmistä, joilla molemmilla on oma ”teloksensa” kohtaavat. Värri (2004, 29) kirjoittaa luvussa *Kasvatuksen ehdoista*: ”Hyvä elämä ja itseksi tulemisen ideaalia noudattava kasvatussuhde on dialoginen”. Värri myös toteaa, että ”[k]asvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustoiminnassaan kasvatettavan näkökulman huomioon”. Viimeksi mainittuun liittyy Hollon klassinen ajatus, että ”kasvatus on kasvamaan saattamista”.

Tämän edellä sanotun perusteella totean, että kasvatuksen ehtoihin liittyy olennaisesti dialogi ja kohtaaminen, mutta samalla siinä tulee esiin kohtaamisen mysteeriluonne. Kohtaamisessa on kaksi ihmistä, opettaja ja oppilas ja siinä ilmenee heidän asymmetrinen suhteensa. Heillä molemmilla on kaikesta huolimatta oma ”logoksensa järkenään” ja oma ”teloksensa suuntanaan”. Tässä yhteydessä opettaja voi palata uudelleen Värrin (Ibid.) ”Hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaaleihin”, jotka ovat kohtaamisen ytimessä ja suuntaavat tulevaisuuteen. Tähän liittyvä kohtaaminen on heuristinen eli herätteitä antava siinä mielessä, että molemmat etsivät omaa tarkoitustaan ja päämääräänsä, hyvää. Kohtaamisen luonne on mysteeri, ei ongelma, joka yritetään ratkaista.[65]

Kun edellä kuvatusti tähdätään hyvään, herää kysymys itse toimijuudesta, jota tarkastelen seuraavaksi.

2.4.1.4 Toimija / Hyvä ihminen

Aristoteles pohtii, ”[…] mikä on ihmisen tehtävä. Sillä kun puhutaan huilunsoittajasta, kuvanveistäjästä ja minkä tahansa taidon harjoittajasta tai ylipäätään oliosta,

[65] Marcel (1950, 211): “a mystery is something in which I myself am involved, and it can therefore only be thought of as “a sphere where the distinction between what is in me and what is before me loses its meaning and its initial validity”.

jolla on jokin tehtävä tai niille ominainen toiminta, näille hyvä ja näiden hyvyys näyttää liittyvän tehtävän suorittamiseen" (EN 1097b 25.)

Kun Aristoteles etsii ihmisen ominaisinta tehtävää, hän toteaa, että se ei voi olla "eläminen", sillä myös kasvit elävät. Näin hän sulkee pois ravinnon käyttämiseen ja kasvuun liittyvän elämän. Samoin hän sulkee pois "aistivan elämän", koska se näyttää kuuluvan eläimille. Aristoteles toteaakin, että "[j]äljelle jää elämä sielun järjellisen osan mukaisena toimintana. Siinä on järkeä totteleva puoli ja järjen omistava ja ajatteleva puoli" (EN 1098a4-5.)

Aristoteleen toimijuuteen liittyy ajatus "hyvästä ihmisestä", joka ei ainoastaan pyri toimimaan hyvin, vaan joka pyrkiessään kohti hyvää elämää pyrkii tämän matkan aikana löytämään itsensä. Oikeastaan tämä on juuri se Aristoteleen ajatus, johon Knuuttila (1981, 21) viittaa toteamalla, että "[j]ärkensä johdosta ihmisellä on käsitys itsestään toimivana olentona." Jotta edellä todettu voidaan ymmärtää, on palattava hieman taaksepäin Aristoteleen ajatteluun ja siihen, miten se ponnistaa Platonin Akatemian opeista.

Platonin Akatemian psykologian opintojen mukaisesti Aristoteles katsoo, että ihmisen sielussa on rationaalinen ja irrationaalinen osa. Irrationaalinen sielunosa jakaantuu kasvisieluun ja eläinsieluun. Se, miten eläinsielu eroaa kasvisielusta, liittyy sen erikoiskykyihin, kuten aistimiseen (aisthesis) ja lokaalinen liikkuminen (kinesis). Liikkuminen aiheuttaa aistimuksia ja samalla syntyy haluja ja muita sielun liikkeitä. Halu (epithymia) syntyy eläimessä, kun se aistii jotakin sellaista, johon liittyy mielikuvia nautinnollisesta. Jos syntyy aistimus jostakin, johon liittyy mielikuva tuskallisesta, eläin pyrkii välttämään tämän kokemuksen. Eläinsielu on sensitiivinen nautinnollisille ja tuskallisille kokemuksille. Eläinsielulla on täten Aristoteleen mukaan tietynlainen kyky (fantasia) muodostaa mielikuvia. (Knuuttila 1981, 20.)

Knuuttilan (1981, 20) mukaan Aristoteleen käsitys halun dynamiikasta ihmisellä ja eläimellä eroaa vastaavasta psyykkisestä toiminnasta. Pyrkimysten synnyttämistä eivät automaattisesti määrää pelkästään mielihyvän tai mielipahan sävyttämät aistimukset, vaan ihmisellä järkensä johdosta on käsitys itsestään toimivan olentona "[…] ja tällöin hänellä voi myös olla välittömän aistityydytyksen ylittävä käsitteellinen kuva tavoiteltavista asioista". Näin järki pystyy vaikuttamaan ihmisen irrationaalisiin haluihin ja ihminen tottuu järjen suuntaamalla tavalla. Knuuttilan (1981, 21) mukaan näin ihmiselle syntyy luonne, jonka dynaaminen suuntautuneisuus ei enää

ilmene aistiobjektien ohjaamana impulsiivisuutena, vaan järjen ohjaamana yleishaluna tai tahtona (boulesis).

Hyvä ihminen on siis Aristoteleen ajattelun mukaisesti suuntautunut lajityypillisesti olemuksensa mahdollisimman täydelliseen toteutumiseen eli inhimilliseen hyvään (Knuuttila 1981, 21). Tässä yhteydessä on vielä muistettava Wileniuksen kommentti (1975, 15), että ”[j]okainen ihminen on ihmislain edustaja *ja* oma lajinsa”. Tämä viittaa siihen, että ihmisellä on biologisen luontonsa lisäksi henkinen, yksilöllinen luontonsa. Aristoteleen ajattelussa tähän on viitattu ihmisen intellektuaalisten valmiuksien täydellistymisen kautta.

Aristoteleen funktionaalisia käsitteitä tarkastellaan päämääristä ja tehtävistä käsin. Esimerkiksi maanviljelijän käsitettä ei voi määritellä irrallaan hyvän maanviljelijän käsitteestä. MacIntyren mukaan ainakin yksi funktionaalinen käsite kuului olennaisesti aristoteelisen perinteen sekä sen kreikkalaisiin että keskiaikaisiin versioihin: ”tämä oli sellainen *ihmisen* käsite, joka ymmärtää ihmisellä olevan oma essentiaalinen luontonsa, oma olemuksellinen tarkoituksensa ja tehtävänsä”. Tähän edellä sanottuun liittyy kiinteästi holistinen ihmiskäsitys, joka rakentuu rationaalisesta osasta ja jota ihminen kehittää silloin, kun hän kehittää älyllisiä hyveitään. Toinen osa tätä ihmisen olemusta on irrationaalinen ja sitä ihminen kehittää luonteen hyveitään kehittämällä. (MacIntyre 2007, 81.) Käytännöllisen järjen tehtäväksi Aristoteles näki rationaalisen ja irrationaalisen sielunosien yhdistämisen. Tämä tarkoitti sitä, että ihminen löytää oman tehtävänsä ja tarkoituksensa, so. oman sisäisen luontonsa.

2.4.2 Fronesiksen asema intellektuaalisten hyveiden järjestyksessä

Aluksi pyrin ymmärtämään sitä hyveiden järjestystä, josta Aristoteles kirjoittaa Nikomakhoksen etiikan 6. kirjassa 3. luvun alussa (1139b15) seuraavasti: “Keskustelkaamme niistä nyt uudelleen aloittaen alusta. Olettakaamme, että sielu myöntämällä tai kieltämällä pitää hallussaan totuutta viiden valmiuden kautta. Ne ovat taito, tieteellinen tieto, käytännöllinen järki, viisaus ja tajuava järki. Käsitys ja uskomus voivat olla myös vääriä.”

Heidegger (2003, 15) toteaa *Platonin Sofisti* -teoksessaan: “Aristotle introduces the actual investigation (VI, 3, 1139b15ff.) with a programmatic enumeration of the modes of αληθευειν: ... Hence there are five ways human Dasein discloses beings

in affirmation and denial. And these are: Know-how (in taking care, manipulating, producing), science, circumspection (insight), understanding, and perceptual discernment."[66]

Dahlstromin (2013, 19) mukaan Heidegger pitää Aristotelesta totuuden ajattelijana (a thinker of truth, *aletheia*) toisin kuin Brentano, joka tulkitsee Aristotelesta kategorioiden kautta. Dahlstrom (ibid.) jatkaa: Thus he takes over from Aristotle the notion that beings themselves are unhidden (on hos alethes) and that the human soul's ways of relating to beings are, at bottom, ways of revealing them.

Oesch (2004) viittaa samaan Nikomakhoksen etiikan kohtaan ja hänen mukaansa Aristoteles katsoo, että sielu pitää totuutta hallussaan viidellä perustavalla tavalla, jotka ovat taito, tieteellinen tieto, käytännöllinen järki (fronesis), viisaus ja intuitiivinen järki. Oesch toteaa myös, että "[n]äistä viisaus, tieteellinen tieto ja intuitiivinen järki liittyvät yhteen siten, että viisaus pitää sisällään sekä tieteellisen tiedon, joka suuntautuu yleisiin ja välttämättömiin arvostelmiin että intuitiivisen järjen, jonka kohteena ovat alkupremissit*"*.

Aristoteleen tieteisiin ja totuuden saavuttamiseen liittyvän käsitehierarkian tarkastelua				
"Sielu … pitää hallussaan totuutta viiden valmiuden kautta" Aristoteles		Jos valmiudet eli hyveet asetetaan totuuden tavoittamisen mukaiseen / hierarkiseen järjestykseen		Viisauteen (Sofia) sisältyy tieteellinen tieto (episteme) että intuitiivinen järki (nous)
Taito, Tieteellinen tieto, Käytännöllinen järki, Viisaus, Tajuava järki, (Käsitys tai mielipide?) (Uskomus)	➔ ➔ ➔ ➔ ➔	1. Tajuava järki (Nous) 2. Viisaus (Sofia) 3. Tieteellinen tieto (Episteme) 4. Käytännöllinen järki (Fronesis) 5. Taito (Tekhne) ~~(- 6. Käsitys/mielipide)~~ ~~(- 7. Uskomus)~~	➔ ➔ ➔	1. Sofia (+ episteme, joka suuntautuu universaaleihin arvostelmiin + nous eli intuitiivinen järki, jonka kohteena ovat alkupremissi) 2. Käytännöllinen järki (fronesis) 3. Taito (tekhne)

[66] Ks. myös Janne Kurjen (2006) esittämä kritiikki Heideggerin Nikomakhoksen etiikan VI kirjan tulkinnasta. Kurki J. (2006). Ajattelun alussa. Saman ja Toisen välissä Nikomakhoksen etiikan VI kirjassa. Teoksessa J. Backman & M. Luoto (toim). Heidegger Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry., 108-119.

Aristoteles (EN 1140b-30) painottaa, että sielun rationaalinen osa jakautuu kahteen osaan, teoreettiseen ja käytännölliseen ja että käytännöllinen järki on mielipiteitä muodostavan osan hyve, sillä mielipide koskee sellaista, mikä voi olla toisin, ja samoin tekee käytännöllinen järki. Mutta se ei ole pelkkä järkiperäinen valmius, ja tästä on osoituksena se, että sellainen valmius voidaan unohtaa, mutta käytännöllinen järki ei unohdu.

Knuuttila (2005, 241) viittaa *selityksissä* VI kirjan ja erityisesti 3-11 lukuihin liittyen, että Aristoteles pyrkii tutkimuksissaan osoittamaan, mitkä totuutta hallussaan pitävistä rationaalisen sielunosan toimintavalmiuksista (heksis) ovat intellektuaalisia hyveitä eli sellaisia, joiden toiminta täydellistää ihmistä ihmisenä. Tämän sielunosan Aristoteles jakaa siten, että teoreettisen osan hyveiksi hän osoittaa tieteellisen tiedon, viisauden ja tajuavan järjen ja harkitsevan sielunosan hyveiksi taas taidon ja käytännöllisen järjen.

Näiden edellä esitettyjen tekstien pohjalta fronesiksen asema toisaalta selkiintyy, mutta toisaalta niihin liittyy vaara, joka johtaa lukijat harhaan. Tätä esiintyy myös jonkin verran fronesis-tutkimuksissa. Erityisesti taidon ja käytännöllisen järjen keskinäinen suhde sekoittuu ja näiden käsitteiden taustalla oleva hierarkia hämärtyy. Tämä hierarkia puolestaan paljastaa Aristoteleen ihmiskäsityksen. Tämä on yksi osoitus, miksi fronesiksen yhteydessä ihmiskäsityksellä on tärkeä merkityksensä tulkintaan ryhdyttäessä. Painotan vielä, että jos tulkinta perustuu väärään johtopäätökseen fronesiksen asemasta käsitehierarkiassa, niin todennäköisesti myös kaikki siihen liittyvät johtopäätöksetkin ovat vääriä.

Edellä esitetty osoittaa sen sillan, josta olen jo aiemmin kirjoittanut tässä väitöskirjassa. Silta rakentuu intellektuaalisten ja luonteen hyveiden välille ja osoittaa käytännöllisen järjen tehtävän ja aseman.

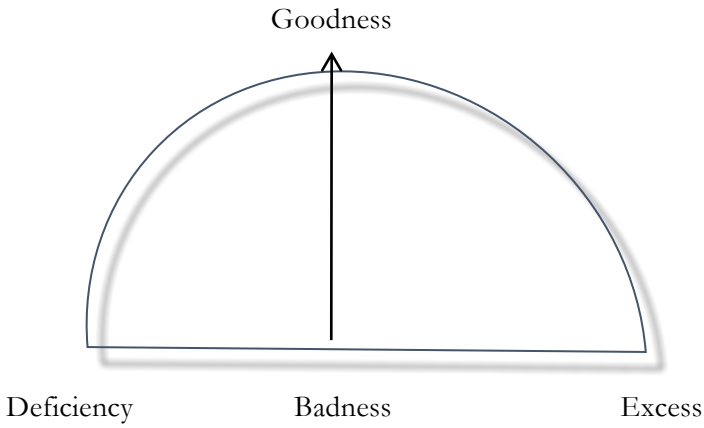
2.4.3 Luonteen hyveet ja toiminnan perusta

”Hyve on siis ylipäänsä eräänlainen keskiväli, sillä kaikki hyveen mukainen tähtää keskiväliin. Ja on mahdollista mennä harhaan monella tavalla (sillä paha kuuluu rajattomaan, kuten pythagoralaiset esittivät, hyvä siihen mikä on rajattua), kun taas oikein toimiminen on yhdenlaista.” (EN 1106b28.)

Aristoteleen etiikka on luonteeltaan teleologista. Aristoteles on huolissaan toiminnasta ja erityisesti sellaisesta toiminnasta, joka tavoittelee ihmisen hyvää (Coplestone 1956, 332.)

”Luonteen hyve on siis luonteenominaisuus, joka johtaa valitsemaan keskivälin suhteessa meihin, joka vuorostaan on järjen määräämä sillä tavoin kuin käytännöllisesti järkevä ihminen sen määräisi. Keskiväli on kahden paheen välissä; niistä toinen perustuu liiallisuuteen ja toinen puutteeseen. Ja se on sellainen, koska paheet ovat tunteiden tai toiminnan liiallisuutta tai puutetta verrattuna oikeaan, kun taas hyve löytää ja valitsee keskivälin” (EN 1107a.)

Seuraava kaavio selittää Aristoteleen huomiota: ”Hyve on substantiaalisesti ja sen olemusta koskevan määritelmän mukaisesti keskiväli, mutta sikäli kuin on kysymys parhaasta ja oikeasta, se on äärimmäisyys” (EN1107a5). Copleston (1956, 337) lainaa kaaviota Hartmannin *Etiikka* -teoksen (1932, 256) Aristoteleen etiikkaa käsittelevästä luvusta. Hartmann on puolestaan lainannut Kohoutek nimiseltä tutkijalta tämän diagrammin. Horisontaalinen linja osoittaa hyveen keskivälin ontologisen aseman ja vertikaalinen linja puolestaan hyveen eli erinomaisuuden aksiologisen ulottuvuuden.



ELÄMÄNALUE	*pahe (liian vähän)*	*HYVE KESKITIE*	*pahe (liian paljon)*
Sota ja muut vaaratilanteet	Pelkuruus	MIEHUULLISUUS	uhkarohkeus
Syöminen, juominen, erotiikka	epäaistillisuus	KOHTUULLISUUS	hillittömyys
Rahan antaminen ja ottaminen a) pienempien määrien yhteydessä	Ahneus	ANTELIAISUUS	tuhlailevaisuus
b) suurien määrien yhteydessä	Kitsaus	RUNSASKÄTISYYS	nousukasmaisuus
Suhtautuminen maineeseen ja kunniaan a) suurien asioiden yhteydessä	pienisieluisuus	SUURISIELUISUUS	tyhmänylpeys
b) suurien asioiden yhteydessä	kunnianhimottomuus	(NIMETÖN)	kunnianhimoisuus
Vihan ja suuttumuksen osoittaminen	suuttumattomuus	RAUHALLISUUS	suuttuvaisuus
Kommunikatiivinen kanssakäyminen a) mielihyvän ja mielipahan tuottaminen	äreys, riidanhaluisuus	(NIMETÖN)	myötäilevyys imartelevaisuus
b) itsensä esilletuominen	väärä vaatimattomuus	TOTUUDELLISUUS	kerskailevaisuus
c) seurallinen rentoutuminen ja ajanviete	Jöröys	SEURALLISUUS	pellemäisyys
Etujen ja rasitteiden jako, vääryyden oikaiseminen	epäoikeuden-mukaisuus	OIKEUDENMUKAISUUS	epäoikeuden-mukaisuus
Ihmissuhteet		YSTÄVYYS	

Tämä taulukko on luotu kuvaamaan luonteen hyveiden rakennetta ja siinä on pyritty soveltamaan Hartmannin ontologista ja aksiologista linjausta. Taulukon ainekset on pääasiassa lainattu Knuuttilan (2005, 227-228) ja Sihvolan (1998) taulukoiden pohjalta.[67]

[67] Aristoteles (1954) esittää mielenkiintoisen hyveiden taulukon *Eudemoksen etiikka* -teoksen lopussa lisäyksen nimellä *De Virtutibus et vitiis*. Tämän työn kannalta keskeiset teemat liittyvät 1. fronesiksen asemaan sekä 2. luonteeseen tässä Aristoteleen hyvejärjestelmässä seuraavasti:

Jotta tämä asia ei jää ilmaan, esitän vielä Urmsonin (2001, 25) näkemyksen hänen *Arsitotle's Ethics* kirjansa 2. luvun *Exellence of Charater* keskeisiä ajatuksia. Hän toteaa, että Platonin etiikassa on merkittävää Menon dialogin teema, miten hyve saavutetaan ja erityisesti se voidaanko sitä opettaa. Nikomakhoksen etiikassa Aristoteles vastaa dogmaattisesti, mutta selkeästi, että älyllisiä hyveitä (excellences of intelligence) opitaan paljolti opetuksen kautta. Luonteen hyveitä (excellences of character) ei voi opettaa, koska ne eivät ole rationaalisia, vaan ne saavutetaan eräänlaisen ”harjoittelun” kautta. Meidän täytyy olla syntyneitä tiettyjen kykyjen (capacities) kanssa, jotta voimme saavuttaa periaatteessa, joko luonteen tai älyllisen hyveen (excellence), mutta itse hyve pitää kehittää (Urmson 2001, 25.) Näin pääsemme asian ytimeen. Jos ihminen haluaa hyväksi ihmiseksi, hänen on saatava asianmukaista kasvatusta hyveisiin, sekä älyllisiin hyveisiin opetuksen kautta ja luonteen hyveisiin harjoittelun kautta. Vasta nämä yhdessä luovat mahdollisuuden käytännöllisen viisauden toiminnalle.

Näin Aristoteles on kehittänyt intellektuaalisten hyveiden ja luonteen hyveiden risteyskohdan hyveiden kohtaamispaikaksi. On todettava, että näin hän on näin päässyt varsinaiseen kohteeseen eli käytännölliseen järkeen. Nikomakhoksen VI kirjan alkusanat jo osoittavat, että nyt hän pääsee tähtäämään todelliseen maaliinsa. ”Kun olemme todenneet, että tulee valita keskiväli eikä liikaa eikä liian vähän ja keskiväli on se, minkä oikea järki lausuu, kaikkien käsittelemiemme luonteenominaisuuksien yhteydessä samoin kuin muidenkin asioissa on tietty tähtäyspiste, jota silmällä pitäen järkeä käyttävä ihminen jännittää tai höllentää otettaan. Ja on tietty mitta keskivälille, joiden sanomme järjen oikean käsityksen mukaan olevan liian paljon ja liian vähän”. Tässä Aristoteles jousimiehen tavoin tähtää pitäen silmällä tiettyä telosta. Tämä käy ilmi seuraavasta: ”Kaikista tiedon ohjaamista toimista pitää paikkansa, ettei pidä jännittää tai olla jännittämättä voimia liikaa eikä liian vähän vaan keskivälin mukaisesti ja kuten oikea järki määrää” [EN 1138b20].

---

1. ”If in agreement with Plato we take the soul to have three parts, then prudence is the virtue of the rational, gentleness and bravery of passionate, temperance and continence of appetitive; and of the soul as a whole, justice, liberality, and magnanimity”. [EE 1249b].

2. “To prudence belongs right decision, right judgement as to what is good and bad and all in life that is to be chosen and avoided, noble use of all the goods that belongs to us, correctness in social intercourse, the grasping of the right moment, the sagacious use of word and deed, the possession of experience of all that is useful. Memory, experience, tact, good judgement, sagacity – each of these either arises from prudence or accompanies it.” [EE 1250a30.]

Oikea järki viittaa juuri fronesikseen ja siihen, että toiminnassa ihminen tähtää tiettyyn päämäärään. Vasta tässä vaiheessa toimija tekee elämänsä ja oman toimintansa suhteen itsenäisiä päätöksiä, joissa hän ottaa huomioon tähtäämisen ja siihen suuntavan voiman, joka puolestaan on mitoitettu oikein. Knuuttila (2005, 240) toteaakin: ”Hyvä ihminen käsittää, että elämän tulisi muodostua eri osatoiminnoista niin, ettei siinä ole mitään liikaa eikä mitään liian vähän. Kasvatuksen kautta hän on tottunut haluamaan asioita oikean yleiskuvan mukaisesti”. Fronesista ei voi ymmärtää, ellei ensin ymmärretä Aristoteleen holistista ihmiskäsitystä, joka perustuu luonteen hyveiden ja intellektuaalisten hyveiden yhteistoimintaan. Fronesista voidaan kutsua yhteistoiminnan mahdollistajaksi.

Aristoteles (1144a30) kirjoittaa: ”Ja tämä sielun silmä ei saavuta toimintavalmiutta ilman hyveen apua, kuten on jo todettu ja on ilmeistä. Syllogismit, jotka koskevat tehtäviä asioita, sisältävät lähtökohdan, … ja se ei ole ilmeistä paitsi hyvälle ihmiselle. Paheellisuus näet turmelee ihmiset ja saa heidät erehtymään toimintojen lähtökohdista. Siksi on ilmeistä, että on mahdotonta olla käytännöllisesti järkevä olematta hyvä.”

2.4.4 Ihmiskäsityksen merkitys fronesiksen ymmärtämisessä

Seuraavaksi syvennän tarkastelua ihmiskäsityksestä froneettisten piirteiden ymmärtämiseksi, koska ilman tätä syvempää tarkastelua fronesis jäisi abstraktiksi.

Aristoteles toteaa [EN 1102b 29], että irrationaaliseen osaan kuuluu vegetatiivinen sielu, joka ei ole osallinen järjestä, mutta haluava ja pyrkivä sielun osa on jollakin tavoin järjestä osallinen, samoin kuin kuuntelemme isää tai ystävää, kun he puhuvat meille järkeä. Aristoteles vielä vahvistaa tätä em. järjen esimerkkiä sanomalla, että se puhuttelee, kuin varoittaminen, moittiminen tai kehottaminen. Tämä osoittaa, että järki pystyy jollakin tavalla vaikuttamaan irrationaaliseen sielun osaan. Aristoteles toteaa, että jos tätäkin sielun osaa nimitetään järkeväksi, niin silloin järkevä sielu jakautuu kahteen osaan, joista toinen on varsinaisesti järkevä ja toinen on sellainen, joka voi totella, kuten esimerkiksi joku tottelee isäänsä. Aristoteles painottaa tässä yhteydessä, että myös hyve jakaantuu kahteen edellisen esimerkin mukaisesti. Knuuttila (1981, 143) toteaa, että nämä kaksi pääryhmää ovat intellektuaaliset hyveet

(dianoetikai aretai) ja luonteen hyveet (ethikai aretai). Nämä ovat kaksi ihmisen hyvän toiminnan dispositioita. Knuuttila toteaa (1981, 143), että tämän jaottelun tekee haastavaksi haluavan sielun osan tulkinta, jossa pelkkä eläinsielu on irrationaalinen, mutta ihmisellä se voi tottua seuraamaan järjen ääntä ja tässä mielessä sitä voi pitää rationaalisen sielun osana.

Aristoteleen ihmiskäsitys voidaan ymmärtää holistiseksi. Sitä voidaan myös ymmärtää Rauhalan ihmiskäsitystutkimuksissaan esittämän monopluralistisen ihmiskäsityksen kautta. Rauhalan (1989, 22) mukaan monopluralismi liittyy ajatukseen, että on "*eri olemuspuolia, jotka muodostavat toisensa edellyttäen kokonaisuuden*". Samassa yhteydessä Rauhala myös toteaa, että eri olemuspuolien "*keskinäinen yhteys on jo olemassaoloon sisäänrakentunutta"*. Tämä Rauhalan näkemys avaa tämän tutkimuksen kannalta yhden tärkeän näkökulman, jonka kautta voidaan tarkastella sekä Aristoteleen ihmiskäsitystä ja siihen liittyvää traditiota että Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen peruspyrkimyksiä kasvavan ja kehittyvän ihmisen ymmärtämiseksi. Tämän ihmiskäsityksen ympärille kietoutuu se monitahoinen ja kompleksinen tarkastelu, joka liittyy fronesikseen.

Aikaisemmin tarkastelin "ihmisen tehtävää". Nyt nostan siitä esiin kolme havaintoa. Ensinnäkin ihmisen tehtävä hahmottuu toimintana, joka on ajattelun ja järjen toimintaa. Tämä puoli toimintaa jää usein huomaamatta[68], koska ei havaita, että kognitiot ovat juuri tietämistoimintoja (Ks. Kallio 2016)[69]. Tähän liittyy myös tämän tutkimuksen kannalta keskeinen havainto, jonka Tuominen (2016, 64)[70] nostaa esiin seuraavasti: "Aristoteleen mukaan on tärkeä kehittää käytännöllistä järkeä (fronesis), jotta luonteenhyveet eli pysyvät hyvät toimintavalmiudet kehittyisivät. Käytännöllisen järjen avulla on mahdollista arvioida monimutkaisia ja yksityiskohdiltaan rikkaita tapauksia niin, että niistä löytyy hyveen mukainen toimintatapa." Toiseksi havainnoksi hahmottuu elämä-käsitteen nousu ja merkityksen muuttuminen kasvien ravinnon käyttämisestä ja kasvusta, eläinten aistivaan elämään ja edelleen ihmisen järjen

---

[68] Juuri tämä liittyy keskeisesti Steinerin *Vapauden filosofi*an ymmärtämiseen. Reijo Wilenius on tähän useassa eri yhteydessä viitannut.

[69] Kallio, E. (2016) Aikuisuuden ajattelun kehityksen laaja kenttä – perusteita ja avoimia kysymyksiä. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa. Kohti moninäkökulmaa.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 71.

[70] Tuominen, M. (2016). Ajattelun kehityksestä tiedollis-henkisenä saavutuksena: antiikin filosofikoulujen näkemyksiä. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa. Kohti moninäkökulmaa.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 71.

mukaiseen elämään. Sajama (1993, 15)[71] kirjoittaa aiheeseen liittyen, että Aristoteleen mukaan eläimillä on kaikki kasvien ja eläinten kyvyt ja ihmisellä on puolestaan kaikki eläinten ja kasvien kyvyt. Sajama (1993, 15-16) viittaa myös renessanssifilosofi Giovannin Pico della Mirandolan[72] versioon seuraavasta taulukosta, jota olen muokannut:

KIVI	on
KASVI	on, elää
ELÄIN	on, elää, tuntee
IHMINEN	on, elää, tuntee, ajattelee

von Wright (1981, 152) kysyy: ”Mitä on humanistinen elämänasenne?” Hän vastaa itse, ettei usko, että kysymykseen voi vastata yleispätevästi. Hän pitäisi kysymyksen alati avoimena ja jokaisen aikakauden tulisi koettaa vastata siihen omista historiallisesta edellytyksistään käsin. Tässä yhteydessä von Wright viittaa Pico della Mirandolan filosofiaan mielenkiintoisella tavalla, joka käsittääkseni liittyy edellä mainittuun ihmiskäsitysajatukseen. von Wright (1981, 174) toteaa, että kysymys humanistisesta elämänasenteesta muistuttaa hänestä kysymystä: Mikä on ihminen? von Wright jatkaa, että kysymys voidaan myös esittää muodossa: Mikä on ihmisen paikka maailmanjärjestyksessä? Tätä kysymystä käsittelivät renessanssin humanistit. ”Puhuessaan ihmisen arvokkuudesta Pico della Mirandola esitti kantanaan, että Luoja ei osoittanut ihmiselle mitään *määrättyä* paikkaa asioiden järjestyksessä.” Ihminen on

[71] Sajama, S. (1993) Arkipäivän filosofiaa. Kertomus ihmisestä tiedon hakijana ja arvoratkaisujen tekijänä. Helsinki: Kirjayhtymä.

[72] Kreivi Giovanni Pico della Mirandola e Concordia (24.2.1463-17.11.1494) kuului Lorenzo de Medicin lähipiiriin ja Firenzen Platonilaiseen akatemiaan, jota johti Marsilio Ficino. Ficino oli kääntänyt Platonin teoksia Cosimo de Medicin toivomuksesta ja rahoituksessa. Pico ja Marsilio keskustelivat Platonin ja Aristoteleen filosofioista. Jostakin olen lukenut, että Pico ehkä myrkytettiin. Tekijänä olisi ollut Picon palvelija, joka oli Savonarolan kannattaja. Picon työ jäi aikoinaan kesken, kun hän kuoli nuorella iällä ja voimme vain aavistella, mikä merkitys tällä oppineella henkilöllä olisi ollut renessanssin filosofian vahvistamisessa tulevan uuden ajan Aristoteleen filosofiaan ja erityisesti hänen käytännöllistä filosofiaansa kohdistuvaa hyökkäystä vastaan.

näin ainoa olento, joka voi vapaasti valita, mitä hän haluaa olla (luonnoltaan, olemukseltaan). (von Wright 1981, 152-174)[73]

Kolmanneksi totean vielä, että ihmisen tehtävän ymmärtäminen voi kokonaisuudessaan vaatia ihmistä muuttamaan ajatteluaan siten, että hän ei positioi itseään yksinäiseksi luomakunnan kruunuksi, vaan hänen tehtäväänsä liittyy vakavasti ottaen muun elämän ymmärtäminen ja tukeminen ja siitä välittäminen. Opettajan toimintaan on mahdollista liittää vielä Aristoteleen huomio, että ihmisen tehtävän ratkaisun mukainen hyvä liittyy hyvään elämään ja onnellisuuteen. Opettajan toimijuutta silmällä pitäen on vielä hyvä painottaa Aristoteleen kommenttia: ”*Ihminenhän on luonnostaan yhteisössä elävä olento*”. Vaikka ihmisen tehtävään liittyy tietty ponnistelu järjen mukaisen elämän tavoittamiseksi, niin siihen liittyvät vahvasti myös muut ihmiset.

Tämän tutkimuksen keskeinen näkemys on, että fronesiksen ymmärtäminen tarvitsee tuekseen tiedostetun ihmiskäsityksen ja erityisesti käsityksen sielusta, jossa päättely ja viisas toimintavalmius elää. Pendlebury (Dunne & Pendlebury 2003, 205) painottaa, että on paljastavaa, miten eri kirjoittajat tarkastelevat Aristoteleen käsitystä käytännöllisestä järjestä. Toiset aloittavat praktisesta syllogismista ja kehittävät analyyttisen näkökulman menetelmistä päämääriin. He kiinnittävät huomionsa käytännöllisen päättelyn prosessiin. Toiset taas aloittavat kauempaa eräänlaisesta luonteesta tai luonteenomaisista vaatimuksista ja siitä, miten tilanteet vaativat käytännöllistä päättelyä. He kiinnittävät huomionsa itse päättelijään.

Ihmiskäsitys liittyy keskeisesti kaikkiin kasvatuskysymyksiin. Kasvatuksen taustalla on aina jokin käsitys ihmisestä. Tämä pätee yhtä lailla tarkasteltaessa lasta tai aikuista. Jos tällainen käsitys puuttuisi, niin silloin tavoitteellinen kasvatus puuttuisi, vaikka varsinaisia päämääriä ei etsittäisikään. (Varto 2001b, 12.)

Aristoteles toteaa, että ”se [onnellisuus] on määrätynlaista sielun toimintaa hyveen mukaan”. (EN 1099b26). Jos ei harhaudu pitämään edellä esitettyä runoilijan

---

[73] von Wright (1981, 174) siteeraa Picon *Ihmisen arvokkuudesta* kuuluisaa kohtaa seuraavasti: ”Emme ole antaneet sinulle määrättyä paikkaa emmekä omaa hahmoa emmekä tehtävää, joka on sinulle erikoinen, Aatami, jotta omalla päätökselläsi ja mielesi mukaisesti voisit saada ja omistaa haluamasi paikan, hahmon ja tehtävän. Muiden olentojen luontoa rajoittavat meidän säätämämme lait. Sinulle ei ole asetettu rajoja, vaan saat itse määritellä ne tahdollasi, jonka olen sinulle antanut. Olen sijoittanut sinut keskelle maailmaa, jotta helpommin näkisit ympärilläsi kaiken mitä maailmassa on. Emme ole tehneet sinua taivaalliseksi emmekä maalliseksi, jotta ikäänkuin omana kuvanveistäjänäsi ja muovailijanasi voisit vapaasti ja kunniakkaasti tehdä itsesi sellaiseksi kuin mieluimmin haluat olla. Sinulla on valta rappeutua alempiin muotoihin jotka ovat eläimellisiä, sinulla on valta oman sielusi päätöksen mukaan uudistua korkeampiin muotoihin, jotka ovat jumalallisia.”

mielikuvituksen tuotteena, vaan Aristoteleen yrityksenä viestiä jostakin merkittävästä kokonaiskuvasta, jonka ratkaisemiseksi on etsittävä avaimia hänen ihmiskäsityksestään. Mutta miten sitten on mahdollista rekonstruoida Aristoteleen ihmiskäsitystä? Lähtökohdaksi voidaan ottaa Wittgensteinin (1999, 280) esittämä aristoteelinen ajatus, että ihmisruumis on ihmisen sielun paras kuva ja yrittää hahmottaa, miltä Aristoteleen käsitys psyykestä voisi näyttää ihmisruumiin viitekehyksessä. Näin olemuksellinen kokonaisuus ei pääse abstrahoitumaan irrallisiksi käsitekokonaisuuksiksi, vaan kokonaisuutta pitää koossa muoto, joka on ihmisruumiin kaltainen.

Aristoteleen esittämä kuvaus ihmissielun rakenteesta muistuttaa jonkin verran Platonin oppia sielun kolmesta aspektista: himosielusta, intosielusta ja järkisielusta (*logos*).

Ruumis	*Sielu*	*Valtio*	*Kardinaalihyveet*
Pää	Järki	Filosofijohtajat	Viisaus
Rinta	Into	Sotilaat	Urheus
Vatsa	Halu	Tuottajaluokka	Maltti

Taulukko liittyy Thesleffin (2008) tekstiin Platon ja platonismi.

Sihvolan (1994, 45) mukaan Aristoteleen kuvaus ihmissielun rakenteesta muistuttaa Platonin oppia sielun kolmesta aspektista: himosielusta (epitymia), intosielusta (thymos) ja järkisielusta (logos). Aristoteles jakaa ihmissielun rationaaliseen ja irrationaaliseen osaan. Irrationaalinen sielunosa jakautuu kasvisieluun, jonka tehtävä on ravinnonotto ja lisääntyminen ja eläinsieluun, jonka tehtävä on haluaminen, liikkuminen, aistiminen (*aisthesis*) ja mielikuvitus (*fantasia*). Irrationaalinen sielunosa voidaan ymmärtää dynaamiseksi, ihmistä liikuttavaksi, keskukseksi. Ihmisen (rationaalisen sielunosan) erityispiirre on järki, jonka avulla hän voi hallita halujaan ja toimintaansa. (Sihvola 1994, 45.)

Sielun jäsennyksen pohjalta on helppo ymmärtää, miksi Aristoteles (EN 1103a15; Knuuttila 2005, 219) jäsentää hyveet intellektuaalisiin ja luonteen hyveisiin. Intellektuaalisen hyveen syntyminen ja kehittyminen perustuu pääasiallisesti opetukseen ja siksi se tarvitsee kokemusta ja aikaa. Luonteen hyveet taas syntyvät tavoista, kuten nimikin (ēthikē) juontuu vähin muutoksin sanasta tapa (ethos). Aristoteleen näkemys on, että vain kasvatuksen avulla irrationaalisen sielunosan halut ja tunteet

voidaan kiteyttää hyveellisiksi luonteenpiirteiksi, jotka toteutuvat vain silloin ja siten kuin järki haluaa (Sihvola 1994, 45).

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan Snellman-korkeakoulua opettajankoulutuksena ja eräänlaisena MacIntyren mukaisena käytäntönä, jonka yhteydessä voidaan pohtia jonkun hyveen, tässä tapauksessa fronesiksen merkitystä.

3 SNELLMAN-KORKEAKOULU

Aluksi tarkastelen Snellman-korkeakoulun syntyä ja taustafilosofiaa sekä myöhemmin korkeakoulun opetusta ja eetosta. Ensin pyrin ymmärtämään, minkälainen ”käytäntö, praksis” Snellman-korkeakoulu on. Tämä puolestaan liittyy tutkimuksen menetelmälliseen juonteeseen, jossa edellä on tarkasteltu fronesista hyveenä. Nyt siirryn käytännöllisestä järjestä käytäntöön ja seuraan MacIntyren (2004) menetelmällistä ohjetta ja tarkastelen, minkälainen käytäntö Snellman-korkeakoulu on.

3.1 Snellman-korkeakoulu käytäntönä

Termille praksis[74] annetaan käytännössä erilaisia merkityksiä. Homeroksen ja Herakletoksen tavassa ajatella praksis tarkoittaa tietä, toteuttamista tai kohtaloa, jossa kaikki voi tulla nähdyksi selvästi. Samalla satunnainen ja yksi joutuvat merkityksen yhteyteen ja tulevat täten todellisiksi. Todellisena perustana on loppuunsaattaminen tiellä, siis hyve. Filosofit pyrkivät näkemään praksiksen soveltamisena, siinä, että ihminen soveltaa teoreettista käsitystä yksittäiseen tapahtumiseen joko selittämisenä tai toimimisena. Jälkimmäinen voi tarkoittaa joko toimimista käsityön mielessä tai sitten etiikan periaatteiden soveltamista esimerkiksi politiikkaan. (Varto 1992, 64.)

Tieteenalojen itseymmärrystä rakennetaan usein alkuperäkertomuksella pioneereista (Heikkinen 2007, 23). Suuria alkuperäkertomuksia tässä mielessä ovat esimerkiksi kertomukset Platonin akatemian, Aristoteleen Lykeonin tai Pariisin yliopiston synnystä.[75]

---

[74] Varto (1992, 61) kirjoittaa osuvasti, että teoria ja praksis -käsitteiden perustana näyttää olevan intuitiivinen erottelu kahteen tapaan tarkastella maailmaa eli katselemalla sitä matkan päästä ja olemalla siinä toimien.

[75] Heikkinen (2007, 23-24) kertoo mielenkiintoisen toimintatutkimukseen liittyvän alkuperäkertomuksen Kurt Lewinistä (1890-1947). Lewin oli opiskellut lääketiedettä, biologiaa, tieteenfilosofiaa ja väitellyt tohtoriksi psykologiasta Berliinissä 1914. Ensimmäisessä maailmansodassa Lewin joutui rintamalle ja haavoituttuaan kirjoitti artikkelin Sotamaisema (Krieglandschaft). Artikkelissaan

Voidaan siis sanoa, että jokaisella korkeakoululla ja yliopistolla on oma alkuperätarinansa ja niin on myös Snellman-korkeakoululla. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää on pyrkiä selvittämään, minkälaisille ajatuksille ja miksi korkeakoulu on perustettu. Alkuperäkertomus pyritään löytämään, jotta ei pelkästään tarkkailtasi ja luokiteltaisi ilmiöön liittyviä asioita, vaan myös siihen liittyvät arvot saataisiin esille. Jotta arvot voidaan löytää, on pyrittävä pääsemään sille kentälle[76], jota kertomus kuvaa. Alkuperäkertomus ei pyri olemaan kaiken kattava, vaan se viittaa joihinkin kulmakiviin, joiden varaan Snellman-korkeakoulu on rakentunut. Jokaisen aikakauden tehtävä on kertoa uudelleen ja uudelta näkökannalta näitä syntytarinoita, jottei asioista synny dogmaattinen ja toden alleen peittävä kuva.

Kun Snellman-korkeakoulun alkuperäkertomusta hahmotetaan, niin ensin on tarkasteltava laajempaa kulttuuri-impulssia, jonka ytimeen se syntyi.

3.1.1 Snellman-korkeakoulun synnystä

Aristoteleen mukaan jonkin ilmiön olemuksen ymmärtää parhaiten, kun tutkii sen syntyä – mitkä voimat vaikuttivat sen syntymässä.[77]

Ennen kuin Snellman-korkeakoulu syntyi, oli vain ryhmän ihmisiä, jotka olivat kokoontuneet yhdessä pohtimaan tärkeää aloitetta uudentyyppisestä kulttuurikeskuksesta ja korkeakoulusta.[78] Tämä työryhmä ei lähtenyt pohdinnoissaan liikkeelle

---

hän pohtii, miten ihminen hahmottaa maiseman erilaisena tilanteensa ja asemansa mukaan. Sotilaalle maisema on strateginen taistelukenttä ja hengissä säilymisen paikka. Maanviljelijälle se on toimeentulon lähde ja sunnuntaikävelijälle ajatusten virittäjä. "*Samoin sosiaalinen toiminta hahmottuu eri ihmisille eri tavalla sen mukaan, mitä he tavoittelevat. Lewin painotti ihmisen pyrkimystä asettaa päämääriä, mikä on luonteenomaista aristoteeliselle traditiolle.*"

[76] Heikkisen (2007, 24) mukaan kenttäteoria on sovellettavissa periaatteessa mihin tahansa sosiaaliseen yhteisöön, koulu on esimerkiksi kunnallispoliitikolle kustannuserä ja hallinnollinen yksikkö, opettajalle työpaikka tai kutsumuksen toteuttamisen tila, oppilaan vanhemmalle paikka, jossa lapsi viettää osan päivästä, yritysjohtajalle tulevan työvoiman tuotannon väline ja tutkijalle tutkimuskohde. Jokaisesta näkökulmasta ihmisen käyttäytyminen ja suhde kouluun selittyvät eri tavalla.

[77] Lainaus Reijo Wileniuksen Snellman-korkeakoulun 30-vuotisjuhlapuheesta 14.10.2010: *Mikä on Snellman-korkeakoulun olemus*?

[78] Wilenius, M. (2015) kirjoittaa: "Aina kun jotakin pitää syntyä maailmaan, sen pitää ensin syntyä ajatuksena. Myös tulevaisuus syntyy ajatuksena". (Ks. Wilenius, M. (2015). Ihminen, yhteiskunta ja tulevaisuus. Teoksessa M. Wilenius & M. Niinivirta (toim.) *Tulevaisuuden ihminen. Ihmiskäsitystä etsimässä*.)

tyhjästä. ”Alussa oli idea”, totesi Reijo Wilenius Snellman-korkeakoulun 30-vuotisjuhlassa 14.10.2010.[79] Lähtökohtana oli ideaan perustuva luonnos, jonka oli laatinut työryhmän puheenjohtaja Reijo Wilenius. Tämän luonnoksen pohjalta keskusteltiin innostuneesti ja pohdittiin myös kriittisesti sanamuotoja sekä ehdotettiin joitakin korjauksia, mutta pääpiirteissään ehdotus oli hyvä ja sitä kannatettiin. Ryhmä päätti kokoontua uudelleen ja ryhmän puheenjohtaja otti tehtäväkseen muotoilla seuraavaan kokoukseen uuden ideapaperin, jossa otetiin huomioon keskusteluissa nousseet kriittiset näkökohdat. Ryhmä kokoontui uudelleen useaan kertaan lukuvuoden 1979-80 aikana ja valmistautui viemään suunnittelutyönsä tulokset käytäntöön. Välillä ryhmään osallistui suurempi joukko, joten on mahdotonta mainita kaikkia tähän kulttuurityöhön osallistuneita.

Snellman-korkeakoulu, alkuaan Henkisen kasvun korkeakoulu, aloitti toimintansa syksyllä 1980. Alustavan suunnitelman korkeakoululle laati työryhmä, jonka puheenjohtajana toimi Reijo Wilenius ja jäseninä Jukka Jormola, Matti Kuusela, Martti Tuomola ja Aijami Wilenius. Työryhmän puheenjohtaja Reijo Wilenius toimi filosofian professorina Jyväskylän yliopistossa ja oli toimittanut myös Snellmanin kootut teokset. Uuden korkeakoulun perustamisajatus syntyi J.V. Snellmanin yliopistoon kohdistaman kritiikin pohjalta. (Huhmarniemi ja Skinnari 1995, 3.)

Wilenius totesi haastattelussa (5.10.2012), että hänen puolisollaan Aijami Wileniuksella oli ratkaiseva merkitys Snellman-korkeakoulun synnyssä ja kehittymisessä. Hänellä oli taloudellista osaamista Tottilan -kurssikeskuksen kannatusyhdistyksen puheenjohtajana[80] ja hänellä oli myös sosiaalinen kyky löytää oikeat ihmiset mukaan korkeakoulun toimintaan.

---

[79] Wilenius toteaa, että alkuidea oli korkeakoulu, joka tukisi tasapainoista inhimillistä kehitystä ja joka ottaisi myös ihmisen sielullis-henkisen puolen huomioon. Tässä elpyisi modernissa muodossa, yleisopintoina, idea seitsemästä vapaasta taiteesta tai tieteestä, joka eli jo Platonin akatemiassa ja länsimaisen yliopiston alkuvaiheessa. Wileniuksen mukaan Suomessa se eli Turun akatemiassa ja Helsingin Aleksanterin yliopistossa 1800 -luvun puoliväliin saakka, laaja-alaisina perusopintoina.

[80] Artjärvellä sijaitsevan Tottilan -kurssikeskuksen kannatusyhdistyksestä tuli myöhemmin Snellman-korkeakoulun kannatusyhdistys.

3.1.2 Unelma kulttuurikeskuksesta

Uuden kulttuurikeskuksen ideapaperissa (UKI 1.15.7.1979)[81] painotettiin alusta asti sitä, että tuleva kulttuurikeskus nähtiin laajempana kokonaisuutena, jonka ytimessä toimisi korkeakoulu. Näin kulttuurikeskusta ja korkeakoulua yhdisti ajatus henkisestä kasvusta sekä se, että tämä aloite olisi vapaa kansalaisaloite, joka voidaan nähdä toiminnanfilosofisena käytännön kokeiluna. Tässä kyseisessä ideapaperissa painotettiin seuraavia asioita: ”Kulttuurityö tarvitsee jatkuvasti uusia virikkeitä. Erilaisten yhteiskunnallisten katsomusten pohjalta tunnustetaan vireän kulttuurielämän merkitys yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnille ja henkiselle kasvulle.”

Tekstissä myös kommentoidaan teollisen yhteiskunnan vaikutusta inhimillisen työn yksipuolistumiseen ja sitä, että kehittyäkseen ihminen tarvitsee työtä täydentäviä virikkeitä, jotka toteutuvat tiedollisena, taiteellisena ja käytännöllisenä sekä liikunnallisena harrastustoimintana. Tällainen toiminta käy automaation edetessä ja vapaa-ajan kasvaessa entistä tarpeellisemmaksi.

Ideapaperissa viitataan tulevan kulttuurikeskuksen ja korkeakoulun kokonaisvaltaiseen sivistyspyrkimykseen: ”Kokoavasti on tiedollisesta ja taiteellisesta ja käytännöllis-liikunnallisesta itsensä kehittämisestä käytetty ”inhimillisen kasvun” käsitettä. Kriittisen korkeakoulun yhteydessä on Helsingissä toiminut jo usean vuoden ajan Inhimillisen kasvun seminaari, joka – käyttäen steinerpedagogista lähestymistapaa aikuiskasvatuksen alalla – on osaanottajien kokemuksen mukaan onnistunut kehittämään uutta yleissivistävää aikuiskasvatusta.”

Tekstissä viitataan vielä työn muuttumisen kautta tapahtuvaan erillistymiseen, jonka haittapuolena nähdään sen yksipuolistava sosiaalinen vaikutus. Kulttuurikeskuksen tehtävänä on lisätä eräänlaista uutta ”yhteistoiminnallisuutta”, poistamaan tuota sosiaalista eriytymiskehitystä.

Kulttuurikeskusta ja korkeakoulua valmistellut työryhmä kirjoitti (9. lokakuuta 1979)[82] hankkeen lähtökohdaksi: ”Ihminen joutuu yhä useammin tilanteisiin, joissa

[81] Uuden kulttuurikeskuksen idea (UKI 1.). Snellman-korkeakoulun tutkimusosaston arkistosta.

[82] Vapaan kulttuurikeskuksen työryhmän aloitteen allekirjoittivat Aijami Wilenius, Reijo Wilenius, Kaarin Amberla, Merja Ekholm, Risto Ekholm, Margareta Habekost, Jukka Jormola, Liisa Kolli, Matti Kuusela, Ritva Lavonsalo, Aura Norjama ja Martti Tuomola.

valmiit ratkaisut eivät enää riitä. Tarvitaan uudenlaista, henkistä liikkuvuutta ja omaehtoisiin ratkaisuihin perustuvaa koulutusta, joka on antaa mahdollisuuden itsenäisen toiminnan kehittämiseen."

Tässä lähtökohdassa kiinnitän huomiota siihen, että hanke rakentui henkiseen kasvuun, jonka ydin muodostui omalle ajattelulle ja omaan ajatteluun perustuvaan toimintaan. Tämä viittaa Snellmanin kokonaisvaltaiseen sivistyskäsitykseen eli henkisen kasvun ajatukseen, jonka Wilenius todennäköisesti löysi lähinnä Snellmanin teosten Akateemisesta opiskelusta (1840) ja Persoonallisuuden idean (1841)[83] sekä Steinerin *Vapauden filosofian* (1985; 1996)[84] pohjalta. Käytännöllinen vastaus siihen, miten korkeakoulu tulisi järjestää, löytyi osittain Steinerilta osittain niistä kokemuksista, joita perustavan työryhmän jäsenet olivat saaneet Helsingin Rudolf Steiner – koulun, Kriittisen korkeakoulun sekä siihen liittyvän INKAn (Inhimillisen kasvun seminaari) perustamisista. Reijo Wileniuksella oli myös kokemuksia Jyväskylän yliopiston yleisopintojen järjestämisestä.

Haluan lisätä vielä kolmanneksi Snellman-korkeakoulun perustamiseen vaikuttaneen merkittävän tekijän, joka on jäänyt implisiittiseksi. Tämä on Wileniuksen oma filosofinen toiminta ja erityisesti hänen kehittämänsä toiminnanfilosofia, joita ilman Snellman-korkeakoulu ei olisi todennäköisesti syntynyt. Tätä toiminnanfilosofiaa Wilenius kehitti kirjoissaan *Filosofia ja politiikka* (1967) ja *Kasvatuksen ehdot* (1975) sekä lukuisissa luennoissaan. Näistä keväällä 1980, ennen Snellman-korkeakoulun syntyä, pidetyistä luennoista voidaan mainita erityisesti *Ihminen ja sivistys,* joka julkaistiin vasta 1982. Tämä toiminnan filosofia, kuten edeltävässä pääluvussa on jo todettu, perustuu Wileniuksella Aristoteleen käytännölliseen päättelyyn (Wilenius 1975, 21-22).

Kokonaisuutena kulttuurikeskus oli siis laajempi aloite, joka piti sisällään 1. Korkeakoulun 2. Vanhusten kodin 3. Lasten päiväkodin 4. Malli-puutarhan 5. Leipomon. Tämän lisäksi hahmoteltiin opiskelija-asuntolaa, asuntolaa kehitysvammaisille sekä taideterapiakeskusta.

Kun nyt tarkastellaan tätä kulttuurikeskushanketta yli 35 vuotta myöhemmin, voidaan todeta, että tästä vapaasta kansalaisaloitteesta ovat toteutuneet 1. Snellman-

---

[83] Ks. Wilenius, R. (1978). Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä: Gummerus.

[84] Ks. Wilenius (1996, 273). Reijo Wileniuksen jälkisanat. Teoksessa R. Steiner. Die Philosophie der Freiheit. (GA 4) Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

korkeakoulu 2. Palvelukoti Sofia[85] 3. (Ahtola-kulttuurisäätiön yhteydessä on toiminut steinerpäiväkoteja,) 4. Snellman-korkeakoulun kampuksen ympäristöä ja puutarhaa on kehitetty viime vuosina, mutta ei malli-puutarhaksi, vaan osaksi korkeakoulun muuta toimintaa. 5. Leipomo, jonka tilalla toimii tällä hetkellä ravintola Fornitaly – pizzeria[86]. Vielä on mainittava, että opiskelija asuntola -hanke muutti muotoaan ja sen rakennutti HOAS 1995 osoitteeseen Kasperinkuja 13.[87]

Snellman-korkeakoulun ja Ahtola-kulttuurikeskuksen nimet ovat vuosien varrella käyneet läpi muutoksia, mitä on sinänsä pidettävä merkkinä elävästä toiminnasta, mutta tutkimuksessani pyrin helpottamaan lukijaa puhumalla vain Snellman-korkeakoulusta ja Ahtola-kulttuurisäätiöstä[88].

Ahtola-kulttuurisäätiön kotisivuilla todetaan seuraavasti: ”Ahtola-kulttuurisäätiön tarkoituksena on tukea tieteellistä ja taiteellista toimintaa, jota kehitetään Suomen kulttuuriperintöön liittyen vapaasti ja luovasti Rudolf Steinerin kulttuurivirik-

---

[85] http://www.palvelukotisofia.fi/palvelukoti/: Palvelukoti Sofia on Vanhustyöyhdistys Sofia ry:n perustama ja ylläpitämä palvelutalo, joka sijaitsee Laajasalossa Helsingissä. Palvelukoti on perustettu Rudolf Steinerin antroposofisten virikkeiden pohjalta parantamaan vanhusten elinolosuhteita ja yhteiskunnallista asemaa.

Palvelutalon suunnittelussa on ajateltu erityisesti tilojen esteettisyyttä ja viihtyisyyttä. Palvelukodin puolella tuotetaan viihtyisää ja virikkeellistä palveluasumista itsenäisesti omissa kodeissaan asuville vanhuksille. Sofian 14-paikkaisessa ryhmäkodissa tarjotaan tehostettua palveluasumista muistihäiriöisille vanhuksille.

Koko talon toiminnassa lähtökohtana ovat osallisuus, kiireettömyys ja ihmisen kohtaaminen.

[86] http://www.stadissa.fi/paikat/1084/ravintola-fornitaly-pizzeria-navetassa. Viitattu 8.2.2017 klo 11.15.

[87] https://www.hoas.fi/kohteet/kasperinkuja-13/ Viitattu 29.12.2016 klo 13.09. Lisätietoja kohdassa mainitaan, että Snellman-korkeakoulun opiskelijat etusijalla asukasvalinnassa. Etuoikeus perustuu yhteiseen tonttivaraukseen Ahtola-säätiön kanssa.

[88] Snellman-korkeakoulun nimi oli aluksi hahmoteltu Inhimillisen kasvun korkeakouluksi (IIK & VK 1979). Kun korkeakoulun aloitti toimintansa, nimi vakiintui aluksi Henkisen kasvun korkeakouluksi (HKK 1. – 4.) ja hieman myöhemmin Henkisen kasvun Snellman-korkeakouluksi. Myöhemmin nimi pelkistettiin virallisesti nykymuotoonsa 1990-luvun lopussa. (Katso kannatusyhdistyksen nimenmuutos). Ennen kuin Ahtola-kulttuurikeskuksen lopulliseksi nimeksi hahmoteltiin aluksi Vapaa kulttuurityökeskus (IIK & VK 1979) ja sitten hankepaperit otsikoitiin Uuden kulttuurikeskuksen idea (UKI 1. 1979) nimellä ja melko pian Uuden kulttuurikeskuksen nimeen tuli täydennykseksi Ahtola-aloite (UKI 2. –3.) Ahtola-inspiraatio tulee Kalevalasta ja sopi hyvin Jollaksen kampukseen merenrantasijaintinsa vuoksi.

keiden pohjalta. Säätiön kotipaikka on Helsinki. Säätiö toteuttaa tarkoitustaan edistämällä Itä-Helsingin Jollaksen kaupunginosassa sijaitsevan Ahtola-kulttuurikeskuksen muotoutumista ja kehittymistä sekä jakamalla avustuksia ja apurahoja antroposofisten virikkeiden pohjalle rakentuville - erityisesti steinerpedagogiikan alueella tapahtuville - tieteellisille ja taiteellisille tutkimuksille, projektiluontoisille hankkeille, kehittämistyölle sekä julkaisutoiminnalle. Yhteisöille myönnetään edellä mainituilla alueilla osarahoitusta."[89]

3.2 Snellman-korkeakoulun taustafilosofiasta ja päämääristä[90]

"Ajatus henkisestä kasvusta, johon sisältyy myös ihmisen eettinen ja sosiaalinen kehitys, on Suomessa selvästi elpymässä. Sen ääriviivat esitti jo J. V. Snellman teoksessaan "Persoonallisuuden idea" (1841). Hän osoitti myös tiedollisen ja eettisen kasvun erottamattomuuden. Nykyaikana tarvitaan kuitenkin jäsentyneempää käsitystä ihmisestä ja hänen kehitysmahdollisuuksistaan. On syytä käyttää sellaista fenomenologista lähestymistapaa, jota on tuloksellisesti sovellettu mm. steinerpedagogiikassa." [91]

3.2.1 Snellman-korkeakoulun taustafilosofia

Seuraavaksi tiivistän Reijo Wileniuksen ajatuksia kirjoituksesta *Snellman-korkeakoulun taustafilosofiaa,*[92] joka on julkaistu aikaisemmin Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisussa 4:2002 *Kokonaisvaltainen opettajuus –steinerpedagogisen opettajankoulutuksen ar-*

[89] http://www.ahtolakulttuurisäätiö.fi/saatio Viitattu 29.12.2016. klo 13.18.

[90] Tästä eteenpäin ja tämän 3. luvun loppuun käytän soveltaen *Elävä akatemia* –raportin (2015) teoreettista osaa, jonka olen kirjoittanut (2013-2015) yhtä aikaa tämän väitöstutkimuksen ohella ja jossa olen tutkinut Snellman-korkeakoulun taustafilosofiaa, fenomenologista lähestymistapaa sekä ilmiökeskeistä opetusta.

Ks. Niinivirta, M. (toim.) (2015). Elävä akatemia. Tutkimus, osallistava oppiminen, arviointi. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 2015:1

[91] Snellman-korkeakoulun yleisesittely vuodelta 1981.

[92] http://www.kka.fi/files/98/KKA_402.pdf

viointi sekä tiivistetyssä muodossa myös Elävä-akatemia –raportissa (2015). Tätä Wileniuksen tekstiä pidän Snellman-korkeakoulun ja tämän tutkimuksen kannalta olennaisena dokumenttina. Pohdin myös Wileniuksen oman filosofisen työn merkitystä tässä taustafilosofiassa ja uskon olevani linjassa tämän tutkimuksen keskeisen sisällön kanssa.

Wilenius (2002b, 31) toteaa, että Snellman-korkeakoulun opetuksessa ja tutkimuksessa painottuu fenomenologinen lähestymistapa, joka pyrkii myös ottamaan huomioon ihmisen ja maailman henkisen ulottuvuuden. Tämä lähestymistapa on saanut vaikutteita Rudolf Steinerin kehittämästä tietoteoriasta ja ontologiasta, mutta on avoin muillekin vaikutteille. Steiner (GA 3) linjaa näkemyksensä seuraavalla tavalla: ”Varsinainen todellisuus ei vielä ole minän kohtaama todellisuuden ensimmäinen hahmo (’aistittu ilmiömaailma’), vaan vasta sen viimeinen muoto, jonka minä ensimmäisestä kehittää.”[93]

Steiner (GA 4) kehittää edelleen tätä filosofista peruskatsomusta: ”Se tosiasia, että oliot ilmenevät meille ensin ilman vastaavia käsitteitä, ei johdu olioista itsestään vaan tajuntamme rakenteesta. Tajuntamme toimii niin, että sille virtaa todellisuuden aineksia kahdelta taholta: havainnosta ja ajattelusta. […] Havainto on se todellisuuden puoli, joka ilmenee meille objektiivisesti, käsite taas subjektiivisesti (intuition kautta)”.

Wilenius (2002b, 31) jatkaa edellä esitettyä lainaamalla Steineria seuraavasti: ”Henkinen rakenteemme tavallaan repäisee todellisuuden kahtia näiksi kahdeksi tekijäksi. […] Vasta näiden molempien yhtyminen lainalaisesti jäsentyväksi havainnoksi on koko todellisuus. Jos tarkastelemme havaintoa sellaisenaan, emme tavoita todellisuutta vaan yhteyksiä vailla olevan kaaoksen; jos taas tarkastelemme yksinomaan havaintomaailman lainalaisuuksia, olemme tekemisissä pelkästään abstraktien käsitteiden kanssa.”

Wileniuksen (2002b, 32) mukaan Steinerin tietoteorialla on läheinen yhteys Goethen kehittämään luonnon fenomenologiaan, johon Steiner perehtyi toimiessaan 1890-luvulla Weimarissa Goethen luonnontieteellisten teosten julkaisijana. Goethen luonnontieteellinen ajattelu on 1980-luvulta lähtien ollut kasvavan kiinnostuksen

[93] Steiner, R. (1892). Wahrheit und Wissensachft. Vorspiel einer ”Philosophie der Freiheits”. (GA 3)

kohde.[94] Wileniuksen (Ibid.) mukaan Goethe painottaa erityisesti huolellista ilmiöiden havainnointia ennen käsitteenmuodostusta, ”ennen kärsimättömän älyn keskosia”.

Wilenius (Ibid.) korostaa, että Snellman-korkeakoulussa pyritään yleisopinnoista lähtien kehittämään ilmiöiden huolellista havainnointia, jota puolestaan vahvistetaan taiteellisella lähestymistavalla. Ilmiöitä voidaan käsitteellisesti prosessoida ryhmäkeskusteluissa tai kirjoittamalla niistä omia pohdintoja. Luokanopettajan/steinerpedagogiikan opinnoissa jatketaan goetheanistista luonnon fenomenologiaa, koska se liittyy steinerkoulussa luonnontieteellisen opetuksen menetelmiin.

Wileniuksen (Ibid.) mukaan vielä tärkeämmäksi tulee kuitenkin harjaantuminen lasten kehityksen huolelliseen havainnointiin opetusharjoittelujaksoilla. Wilenius ehdottaa, että tätä lähestymistapaa voidaan nimittää myös ’hermeneuttiseksi fenomenologiaksi’, koska ihmisen tutkimisessa tarvitaan myötäelävää, empaattista ymmärtämistä. Edellä esitetystä ilmenee, että Goethen–Steinerin fenomenologia poikkeaa Husserlin–Heideggerin fenomenologiasta, vaikka ne voivat myös täydentää toisiaan. (Wilenius 2002b, 32.)

Wilenius (Ibid.) tarkastelee J. V. Snellmanin ajatuksia Akateemisesta opiskelusta (1840)[95] sekä yksilön henkisestä kehityksestä, jotka kuuluvat myös korkeakoulun taustafilosofiaan. Wileniuksen mukaan Snellman esittää kasvatuksen yleiseksi päämääräksi ihmisen henkisen kehityksen tiedon ja toiminnan alalla. Snellman tarkastelee tietämisen käsitettä ja sen kahta puolta: tieto on ajattelevan subjektin vapaata (luovaa) toimintaa ja tämän toiminnan edellytystä, tietämistä annettuna sisältönä, traditiona. ”Tietäminen on siksi subjektin oivallusta tradition järjelliseen sisältöön.” Näin Wileniuksen mukaan Snellmanin filosofian ytimessä tietämisessä vallitsee tiedostamisen vapaus – ja samalla sidonnaisuus tiedon perinteeseen. (Wilenius 2002b, 32.)

Keskeistä Wileniuksen (Ibid.) mukaan Snellmanin näkemyksessä on ihmisen itsetietoisuuden (subjektiviteetin, luovuuden, vapauden) ja tradition (objektiviteetin, kulttuuriperinnön) vastakohta ja sovitus. Perusasetelma on sama kuin Snellmanin

---

[94] (Ks. esim. Goethe and the Sciences, Boston University Studies in Philosophy of Science, 1986 ja Goethe’s Way of Science, A Phenomenology of Nature State University of New York Press, 1998).

[95] Snellman. J.V. (1999). *Akateemisesta opiskelusta.* (1840) *Om det akademiska studium*. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja.

myöhemmässä teoksessaan Persoonallisuuden idea. Pelkästään ulkoinen ihmishahmo ei tee yksilöä ihmiseksi vaan ihmisyyteen tarvitaan sivistys (bildning). ”Koko elämä on koulu, jossa yksilö muovataan ihmiseksi, ja tämä sivistysprosessi itsessään on ihmisessä inhimillistä.”

Wileniuksen (Ibid.) mukaan Snellmanilla sivistymisen ensimmäinen vaihe on itsetietoisuuden saavuttaminen eli itsensä käsittäminen luovaksi subjektiksi. Tämä on koulun tehtävä. Sellaisen sivistymisen tason – jossa yksilö tajuaa juurtumisensa sivistysperintöön – saavuttaminen on akateemisten opintojen tehtävä; vasta siten yksilöstä tulee eettinen persoona. Tämä toinen kehitysaskel on eräässä suhteessa vastakkainen ensimmäiselle. Siihen liittyy yleensä kapina tradition torjumiseksi ja heränneen minän turvaamiseksi. Toiseen kehitysaskeleeseen liittyy myös se, että ihminen tulee tietoiseksi henkisestä, sosiaalisesta ja taloudellisesta traditiosta.

Snellmanille (1999) yliopisto oli samalla kertaa kasvatukseen ja tieteiden edistämisen laitos. Nämä kaksi tarkoitusta yhtyivät luovassa tietämisessä. ”Koska tietämiseen kuuluu myös subjektin vapaa toiminta, on todellinen tietäminen aina luovaa (produktivt).” Kun koko elämän tulee olla kasvua tietämiseen ja eettisyyteen, on akateeminen opiskelu tässä kehityksessä vaihe, jossa saavutetaan luottamus tietämisen ja eettisen maailman todellisuuteen. Se muodostaa jatkuvan kasvun uuden lähtökohdan. Aito sovitus tradition kanssa ei synny pakon ja alistamisen kautta vaan ainoastaan tunnustamalla opiskelijalle itsetietoisuuden oikeus. Siinä on akateeminen vapaus. ”Mikään tietäminen ei ole totta olematta subjektin omaa oivallusta ja vakaumusta, eikä mikään toiminta ole eettistä olematta subjektin vapaata itsemääräystä.” (Snellman 1999.)

Tässä Snellmanilla on samansuuntainen käsitys ihmisen tiedollisesta ja toiminnallisesta vapaudesta, minkä Steiner myöhemmin kehitti *Vapauden filosofiassa*, ja jota on pyritty toteuttamaan Snellman-korkeakoulun opinnoissa (Wilenius 2002b, 32).

Kolmas korkeakoulun taustafilosofian elementti on sellainen taidekasvatuksen teoria, joka on alullaan Friedrich Schillerin *Kirjeissä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta* ja jota Steiner kehitti pedagogiikassaan. Tarkoituksena on – lyhyesti sanottuna – elvyttää aistimista ja mielikuvitusta, koska niitä tarvitaan luovassa, tiedostavassa ja käytännöllisessä toiminnassa. (Wilenius 2002b, 32.)

Haluan vielä lisätä, että Wileniuksen oma merkitys henkisen kasvun ja toiminnan filosofina[96] on ratkaiseva Snellman-korkeakoulun taustafilosofiassa. Ilman hänen omia filosofisia ja käytännöllisiä linjauksiaan Snellman-korkeakoulun idea olisi jäänyt pelkäksi ideaksi. Haluankin korostaa hänen aktiivista ja monipuolista tutkijanuraansa ja erityisesti hänen Aristoteleen käytännöllisen tiedon ja toiminnan filosofiaansa eräänlaisena ”ajatusjuonteena” tai cantus firmuksena, jonka avulla voimme ymmärtää erilaisia filosofisia näkemyksiä. Wilenius on painottanut korkeakoulun linjauksissa ja opetuksessaan perenniaalista filosofiaa ja pedagogiikkaa. Tässä hän seuraa ymmärtääkseni opettajansa Erik Ahlman laajaa filosofista ja pedagogista näkemystä.

3.2.2 Snellman-korkeakoulun opintojen rakenteesta ja eetoksesta

Kuvaava on, että Wileniuksen ensimmäinen opintojakso, joka on aloittanut aina Snellman-korkeakoulun yleisopintovuoden, on 1980-luvulta alkaen ollut ”Platonin akatemiasta Snellman-korkeakouluun”. Tämä on luonut filosofisen perustan korkeakoulun tiedollisille opinnoille.

Tähän ajatukseen liittyen kirjoitimme *Reijo Wilenius Henkisen kasvun ja toiminnan filosofi* alkusanoissa (2016, 8) yhdessä Markku Wileniuksen kanssa, että Snellman-korkeakoulun impulssia ”voidaan kuvata lyhyesti Snellmanin ja Steinerin viitoittamaksi ’ihmisen henkisen kasvun tieksi’, jota haluttiin kehittää eteenpäin.” Laajemmin sanottuna tämä liittyy siihen henkiseen traditioon, joka alkoi Platonin akatemiasta kestäen noin 900 vuotta ja jatkui ’vapaiden taiteiden’ sivistysvirtana tai välillä pieninä puroina läpi vuosisatojen. Tätä ikuisen filosofian ja kasvatuksen virtaa ovat uhanneet kapea-alaiset näkemykset, jotka ovat halunneet kutistaa ihmisyyden potentiaalia ja kouluttaa ihmisiä kapea-alaisesti vain tiettyyn tehtävään tai ammattiin ja osaksi yhteiskuntakoneistoa. Snellman-korkeakoulussa ei kuitenkaan aseteta sivistystä ja työtä vastakkain, vaan päinvastoin etsitään laajaan sivistykseen liittyviä kasvatus- ja koulutusmuotoja, jotka yhdistävät nämä näkökulmat. Tällöin henkinen kasvu viittaa siihen, että ihminen voi kasvattaa itsestään sivistyneen ja aloitteellisen toimijan erilaisiin yhteiskunnallisiin haasteisiin ja tehtäviin, esimerkiksi opettajan ja

[96] Niinivirta, M. & Wilenius, M. (2016). *Reijo Wilenius Henkisen kasvun ja toiminnan filosofi*. Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimusosaston julkaisu 1/ 2016.

kasvattajan tärkeään tehtävään. Jälkimodernina aikana ja erityisesti sen hiljaisena signaalina on syntynyt käänne kohti henkisyyttä ja henkisiä arvoja.

Tässä perenniaalisessa filosofiassa opiskelijoille esitellään keskeinen ja kestävä kulttuurinen perusta pedagogiikan perustaksi. Vaikka puhun Platonin Akatemiasta Snellman-korkeakouluun eräänlaisena filosofian kurssina, yksi sen merkitys on haastaa opiskelijat itse pohtimaan näitä ikuisia kysymyksiä. Toisin sanoen opiskelija kutsutaan alusta alkaen mukaan ”henkisen kasvun tielle”.

Tätä voi pitää ”horisontaalisena” opetussuunnitelman juonteena. Tämän perenniaallisen filosofian kurssin jälkeen historiallisia katsauksia on luokanopettajaopiskelijoilla useampia, sekä kasvatuksen filosofiaan ja historiaan että eri taiteiden ja kulttuurin kehitykseen liittyviä kursseja.

3.2.2.1 Ihmisen olemuksesta

Seuraavaksi esittelen lyhyesti Wileniuksen (1982, 15-21) vastauksen kysymykseen ”Mitä on ihminen?” Tämä luo yhden vastauksen kasvatukseen ja itsekasvatukseen kiinteästi kuuluvaan ihmiskäsityspohdintaan, joka puolestaan luo pohjan sivistysominaisuuksille.

1. Ihminen ruumiillisena olentona

”Ihmisen on fyysisesti pitkälle jäsentynyt ja kuitenkin kokonaisuutena toimiva järjestelmä, jonka ylläpitäminen – tervein elämäntavoin – on kasvatuksen keskeisiä tavoitteita”. Wilenius kommentoi kriittisesti, että meidän muuten materialistinen aikamme kiinnittää niin vähän huomiota ruumiilliseen kasvatukseen. Wilenius myös siteeraa Erik Ahlmania, joka Ihmisen probleemissa toteaa, että ihmisruumissa ilmenee tietty tasapaino ja sopusointu: mikään elin ei ole ihmisessä kuten eläimessä kehittynyt niin pitkälle muiden kustannuksella, että se sitoisi hänet johonkin tiettyyn ympäristöön.

2. Ihminen tajuisena olentona

Wileniuksen mukaan ”Ihminen ei ole pelkästään ruumiillinen vaan myös *sielullinen* olento”. Tai *Platonin* määritelmän mukaan ’Ihminen on sielu’, joka käyttää ruumista.” Samassa yhteydessä Wilenius myös toteaa, että koska ”sielullisen” käsitettä rasittavat monet merkitykset, niin hän Lauri Rauhalaa seuraten käyttää *tajuisen*, tajunnallisen käsitettä. Sivistys on Wileniuksen mukaan ennen kaikkea tajunnan viljelyä. Tarvitaan kokonaiskäsitys tajunnan toiminnoista, jotta tiedetään mitä viljellään. Tässä Wilenius käyttää klassista perusjakoa eli *ajattelua*, *tuntemista* ja *tahtomista*. Tällä on Wileniuksen mukaan edelleen kasvatuksen kannalta tärkeä merkitys. Jotta ajattelua, tunnetta ja tahtomista voitaisiin kehittää tasapainoisesti, niin tarvitaan kokonaisuudesta vielä täsmällisempi käsitys.

Tässä yhteydessä Wilenius viittaa Snellmanin psykologian oppikirjaan (1840). Snellmanin mukaan ajattelun kehitys alkaa aistimisesta. Puhtaassa aistimuksessa ihminen samastuu aistimuksen kokemukseen, hän ei erota itseään siitä ja maailma ilmenee ”aistimuslaatujen äärettömänä rikkautena”. Tällainen esiintyy varhaislapsuudessa ja ehkä myös varhaisissa kulttuureissa. Kun aistimus jää pysyvästi ihmisen mieleen syntyy *mielikuva*. Tälle tasolle kuuluvat myös vertauskuvalliset mielikuvat, kuten sadut ja myytit varhaiskulttuureissa. Snellman ja Steiner varoittavat ohittamasta tätä mielikuvan-mielikuvituksen vaihetta kasvatuksessa. Varsinainen ajattelu syntyy, kun mielikuvista pelkistyy esiin *käsite*, joka ilmaisee jonkin ilmiön ’olemuksen’, sen olennaiset piirteet suhteessa toisiin ilmiöihin. Ajattelussa voidaan erottaa kolme erilaista toimintaa: 1.) käsitteen muodostus 2.) arvostelu, jossa käsitettä sovelletaan johonkin ilmiöön 3.) päättely, jossa käsitteistä tai arvostelmista johdetaan uusia. Tahdon alueen kehityksessä edetään vähemmän tietoisesta tietoiseen. Tahdon lähtökohta on haluaminen, joka suuntautuu johonkin aistittuun kohteeseen. Tällaiset haluamiset vaihtuvat nopeasti, kuten varhaislapsuudessa voidaan havaita. Kun haluun tulee pysyvyyttä ja kun siihen liittyy mielikuva kohteesta, voidaan Snellmanin mukaan puhua pyyteestä. Tahtomisen kohteeksi voi tulla myös *ihanne*, jossa käsitteellinen elementti on vahvempi kuin pyyteessä. Korkeimmilla tietoisuustasoilla tahto toimii tietoisista motiiveista käsin: Silloin on Snellmanin mukaan kyse *järjellisestä tahdosta*. Tähän liittyy se, mitä Steiner tarkoittaa vapaalla tahdolla tai Snellmanin ajatus ”käsiteenmuodostus on tosi vapaus”.

Wileniuksen mukaan tunne liittyy läheisesti ajattelun ja tahdon kehitykseen. Tunne liittyy ensimmäisessä vaiheessa aistielämäyksiin. Se on laadultaan *tuntoa, aistimustunnetta*. Sitä ilmaisee Wileniuksen mukaan osuvasti saksan "Empfindung". Tuntemisen seuraava kehitystaso liittyy mielikuvaelämään. Satujen ja kertomusten mielikuvat herättävät vahvoja tunnekokemuksia, jotka ovat kuviteltujen henkilöiden *myötätuntemista*. Wilenius viittaa siihen tosiasiaan, että lapsilla tähän kehitysvaiheeseen liittyy myös herkkä eläytymiskyky myös luonnonmaailmaan ja eläinten elämään.

Lopuksi Wilenius viittaa tuntemisen kolmanteen tasoon, joka on ns. korkeammat tunteet, jotka näyttävät liittyvän ajatteluun ja käsitteelliseen tasoon. Omakohtainen eettinen ja esteettinen arvostelu on tunteen ja ajattelun yhteistyötä. Helposti sivuutetaan se, että arvostelmiin sisältyy myös tunnetta (vert. totuustunto).

3. Ihminen itsetajuisena olentona

Jos tajunta suuntautuu ympäristöön, niin itsetajunta suuntautuu ihmiseen itseensä. Wilenius käyttää tässä yhteydessä kahden peilin teoriaa eli yksi kuvaa ulkomaailmaa ja toinen kuvaa sitä, mitä ihmisessä itsessään tapahtuu. Näin ihminen pystyy tarkastelemaan, miten hänessä syntyy jokin tunneliike. Hän pystyy myös ottamaan etäisyyttä esim. kiukuntunteeseen. Samoin hän pystyy tarkastelemaan mielikuviaan, ajatuksiaan ja aikomuksiaan. Ihmisen itsehallinta ja itsekasvatus pohjaavat itsetajuntaan, jota voidaan sanoa myös minätajunnaksi. Itsetajunnan kehitystä Snellman kuvailee tarkemmin Persoonallisuuden ideassa (1841). Wileniuksen mukaan Snellman esittää eräänlaisen itsetajunnan kehittämisohjelman jollainen tulee esiin myös Steinerin *Vapauden filosofiassa*.

3.2.2.2 Sivistyksen ulottuvuudet

Seuraavaksi esittelen lyhyesti Wileniuksen (1978; 1982, 22-29) näkemystä sivistyksen ulottuvuuksista.

Wilenius toteaa, että ihmisen itsetajunta ei ole pelkkä kuvastin, joka heijastelee ihmisen sisäisiä tapahtumia ja toimintoja, vaan ihminen samalla *arvostelee* ja *kehittää* omaa sisäistä ja ulkoista toimintaansa tiettyjen päämäärien, ideaalien suunnassa.

Näin syntyvät ihmisluonnon sivistysominaisuudet. Sivistysominaisuuksista Wilenius totea, että ne ovat totuudellisuus, esteettisyys ja eettisyys.

Totuudellisuus liittyy ajatteluun, mielikuvanmuodostukseen ja yleensä tiedostamisen ominaisuuksiin. *Esteettisyys* liittyy aistimisen ja tuntemisen ominaisuuksiin ja *eettisyys* puolestaan liittyy tahdon ja toiminnan ominaisuuksiin. Wilenius toteaa myös, että nämä ominaisuudet esiintyvät ensin vaatimuksina, jotka ihmistajunnan kautta pyrkivät toteutumaan ihmisluonnossa. Nämä ominaisuudet vastaavat klassisen sivistyskäsityksen kolmea *toden, kauniin* ja *hyvän* ideaa.

Wilenius antaa tekstissään avaimen, jolla voi lukea itsetajuisuutta ja arvotajuisuutta yhdessä kasvattamaan pyrkiviä sivistysominaisuuksia seuraavasti: ”*Eettisyys* sivistysominaisuutena menee tavallaan syvemmälle ihmiseen. Totuuspyrkimys toteutuu ennen kaikkea ajattelun alueella. Esteettinen pyrkimys menee jo syvemmälle: se toteutuu ehkä ennen muuta tuntemisen tasolla. Eettinen pyrkimys menee syvemmälle, tahdon alueelle saakka. Siksi sen kasvattaminen on kaikkein vaikeinta.”

Totuudellisuus

Totuudellisuus ei Wileniuksen mukaan ole vain tietämistä, jota jo 1980-luvulla koulujärjestelmässä paljon painotettiin. Tietoja ihminen tietenkin tarvitsee, mutta kysymys on Wileniuksen mukaan ennemmin ominaisuuksista, jotka ihmisen tajunnassa ja itsetajunnassa kehittyvät tietojen omaksumisen ’äärellä’. Tähän juuri hänen mukaansa viittaa sanonta ”Sivistys on sitä, mikä jää jäljelle, kun tiedot unohtuvat”.

Totuudellisuuden peruspiirre on myös *valmius jatkuvasti muuttaa käsityksiään*. Wileniuksen mukaan arkielämässä totuuspyrkimyksen koetin on se, pystymmekö muuttamaan mielikuviamme ja luomaan uusia käsityksiä toisista ihmisistä. Wilenius tarkastelee *eri aatesuuntien kohtaamista*, joka on nykymaailman totuudellisuuden koetin. Hän korostaa, että itselle vieraiden aatesuuntien ymmärtäminen vaatii ajattelun elävyyttä ja liikkuvuutta, jota myös Steiner usein tähdentää. Jos ei ole ajattelun liikkuvuutta, vaikka on tietoa eri aatesuunnista, ihminen ei pysty ”menemään sisälle” ja ymmärtämään niitä. Wilenius esittää, että ihmisen ahdistuneisuus pohjaa siihen, että hän ei kykene kohtaamaan erilaisia maailmankatsomuksia ja aatteita ja että lääke tähän ahdistukseen on ajattelun liikkuvuus. Wilenius toteaa, että aikuiskasvatuksen tehtävänä on panostaa ajattelun elävyyteen ja liikkuvuuteen, se myös edistää rauhaa ja kansainvälisyyttä ja aatteiden välistä yhteisymmärrystä.

Wilenius korostaa, että totuudellisuus liittyy ymmärrykseen siitä, että *todellisuus on monitahoinen*. Wilenius painottaa usein, että asioita tulee tarkastella eri näkökulmista. Hän kirjoittaa: ”Ei ole mitään totuudellisuuden suhteellistamista vaan syvempää totuudellisuutta, että oppii ikään kuin henkisesti kävelemään maailman ympäri – vaikka sitten palaisi lähtöpaikkaan”.

Totuudellisuuden vaikein koetin on Wileniuksen mukaan itsetiedostus eli objektiivisen kuvan muodostaminen omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan sekä myös kehitysmahdollisuuksistaan. Wilenius kuvaa, että totuudellisuuteen liittyy myös tietty radikaalisuus, millä hän tarkoittaa ”juuriin asti menemistä” (radix =juuri). Radikaaliudella Wilenius viittaa filosofi Matti Juntusen ajatukseen radikaalista sivistyneistöstä, joka rohkenee asettaa niin tieteen, kulttuurin, yhteiskunnan muodot ja vallanpitäjien päätökset kyseenalaisiksi. Tähän voidaan liittää vielä Wittgensteinin sanontaa, että ”kysymysmerkki on laitettava riittävän syvälle”, jota Wilenius on käyttänyt usein luennoillaan Snellman-korkeakoulussa.

Wilenius esittää tämän väitöstutkimuksen kannalta tärkeän huomion, että usein asetetaan vastakkain *teoria* ja *käytäntö*. Kuitenkin ihmiskunnalle ominainen käytäntö perustuu juuri totuudellisuuteen, todellisuuden tiedostamisen merkityksessä. ”Korkeakoulujen tutkinnonuudistuksessa haluttiin tiedollinen koulutus suunnata enemmän käytäntöön. Se on sinänsä pyrkimys, mutta huomaamatta jäi, että *käytännöllisintä on aina totuus*.” Tämä esimerkki osoittaa selvästi, että Wilenius johdonmukaisesti seuraa Aristoteleen käytännöllisen tiedon ja toiminnan linjaa.

Esteettisyys ja eettisyys

Wileniuksen mukaan esteettisyys ihmisen sivistysominaisuutena liittyy lähinnä tuntemiseen ja aistimiseen sekä mielikuvitukseen. Keikan kielen sana ”aisthesis” tarkoittaa lähinnä aistimusta. Esteettisyys on ihmisen aistimiseen ja tuntemiseen liittyvää herkkyyttä sekä avoimuutta todellisuuden laadullisille ominaisuuksille. Wilenius korostaa, että taidekasvatus on terapiaa juuri aistimisen ja tuntemisen herkkyyden ylläpitämiseksi. Tässä yhteydessä Wilenius sanoo, että ”kasvatus taiteen kautta” on mahdollisuus, joka on toteutunut varsinkin steinerpedagogiikassa. Wilenius viittaa Yrjö

Engeströmin (1979)[97] koululaisten mielikuvitusta käsittelevään tutkimukseen, josta ilmenee, että kouluissa ja elämässä yhä yleisemmin ilmenevä kovuus muita ihmisiä kohtaan liittyy *mielikuvituksen kehittymättömyyteen*. Wileniuksen mukaan kova ihminen ei pysty asettumaan toisen ihmisen asemaan, *kuvittelemaan*, miltä toisesta tuntuu.

Wilenius toteaa, että esteettiset ja eettiset ominaisuudet ovat läheisessä yhteydessä keskenään, samoin kuin totuudellisuus ja esteettisyys voivat tukea toisiaan. Tästä on esimerkkinä toisen ihmisen tajuaminen ainutlaatuiseksi yksilöksi. Jokainen ihminen on puolestaan oma laatunsa, jonka ymmärtäminen liittyy Wileniuksen mukaan sanan laajassa mielessä esteettiseen elämykseen.

Wilenius toteaa, että tavallaan helpointa on kasvatus tiedollisella alueella, jos sillä tarkoitetaan vain tietojen jakamista. Ajattelun kehittäminen on jo haasteellisempaa. Tunne-elämän kehittäminen esim. ihmissuhteissa, kun opimme ilmaisemaan tunteitamme, vaatii jo enemmän kärsivällisyyttä. Myös taiteiden kärsivällinen ja ahkera harjoittelu edistää tunne-elämän kehittymistä. Wilenius kiinnittää huomiota siihen, että eri taiteet vaikuttavat eri aistien kautta ihmisen tunne-elämään, kuten esimerkiksi maalaus värien tajuamiseen.

Eettisyys on syvempi taso ihmisen ymmärtämisessä. Mutta miten vaikuttaa eettisyyden kehittyminen ihmisen tahtoon? Wilenius toteaa, että nykyihmisellä tämä kehitys *lähtee* yleensä ajattelun alueelta. Ihminen pohtii eettisiä ja sosiaalisia ongelmia ja pyrkii muodostamaan sen perusteella elämänsä periaatteita. ”Sytykkeenä pohtimiseen saattaa olla kriisi ihmissuhteissa tai polttavien yleismaailmallisten ongelmien kohtaaminen.” Tällä alueella eettisyys on *myötätuntemista*, joka edellyttää mielikuvitusta eli kykyä kuvitella itsensä toisen asemaan. Wileniuksen mukaan näytelmät ja elokuvataide herättävät parhaimmillaan tällaista samastumista toisen ihmisen asemaan. Kreikkalaiset puhuivat *katharsiksesta* ja sen vaikutuksesta; eläytyminen vapauttaa ahtaasta itsekeskeisyydestä. Wilenius etsii kuitenkin syvempää tasoa eettisyydestä kuin sen, että pystymme myötäkärsimään tai myötäiloitsemaan toisten ihmisten kanssa. Hänen mukaansa ”pidämme eettisenä vasta ihmistä, joka *toimii* toisten hyväksi”. Tässä mielessä eettisyys on hänen mukaansa viime kädessä tahdon asia. Se on tahdon sivistystä. Eettisyys ei Wileniuksen mukaan ole muusta elämästä ja työstä

[97] Engeström, Y. (1979). *Koululaisten mielikuvitus ja käyttäytyminen*. Rauhan- ja konfliktintutkimuslaitoksen tutkimuksia 19. Tampere 1979.

irrallinen 'hyvä teko' vaan *tahdon suunta*. Eettinen virike syntyy, jos syntyy, todellisissa elämän tilanteissa, vaikka kasvatuksessa voidaan myös *luoda* sellaisia tilanteita.

Wilenius kokoaa, että klassisessa filosofiassa on puhuttu sivistyksestä *tieteen ja taiteen kautta*. On puhuttu myös *sivistymisestä työn kautta*, silloin kun työssä elää tahto ja motiivi toimia toisten ihmisten hyväksi.

Edellä esitellyn kautta olen tarkastellut niitä ajatuksia, joita Wileniuksella oli, ennen kuin Snellman-korkeakoulu perustettiin syksyllä 1980.

3.2.2.3 Kriittisestä korkeakoulusta Snellman-korkeakoulun opettajankoulutukseen

Ennen Snellman-korkeakoulun perustamista Wilenius piti luentoja aiheesta *Ihminen ja sivistys* (1982) Vapaan sivistystyön yhteistyöjärjestön aikuiskasvattajille.

Luennoissaan keväällä 1980 Wilenius kysyi: "Onko sivistysaatetta modernilla tavalla toteutettava kasvatus käytännössä mahdollista?" Hän aloitti vastauksensa kokoamalla esimerkkejä niistä käytännöistä, joissa hän on itsekin ollut mukana. Aluksi Wilenius viittasi Helsingin Rudolf Steiner -koulusta tehtyyn tutkimukseen, jonka lopputulema oli ollut, "ettei kyselyyn vastanneiden entisten oppilaiden joukosta löydy työttömiä; nekin, jotka eivät ole menneet valmiiseen työpaikkaan, ovat tavalla tai toisella itse työllistäneet itsensä". Tämän tuloksen Wilenius tiivisti seuraavasti: "Kaikki entiset oppilaat eivät kyselyyn vastanneet, mutta tulos viittaa kuitenkin selvästi siihen suuntaan, että jos kasvatuksessa pyrittäisiin voimakkaammin sivistysajatuksen mukaiseen persoonallisuuden kehittämiseen, turvattaisiin myös paremmin työllisyys." "Toimiva yleissivistävä koulutus ylläpitää ja virittää ihmisessä yrittämistä ja jatkuvaa itsensä kehittämistä". Tämä on Wileniuksen mukaan sivistyksen ja työn syvempi yhteys. Hän kehottaakin myös aikuiskasvatuksen alueella elvyttämään sivistyksen aatetta Grundtvigin, Alkion ja työväenliikkeen hengessä.

Wilenius viittaa Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen lähtökohtiin seuraavasti: "Eräs konkreettinen kokeiluprojekti – Inhimillisen kasvun seminaari eli INKA – on toteutunut Kriittisen korkeakoulun piirissä. Vuonna 1974 tehtiin suunnitelma vuoden mittaisesta yleissivistävästä seminaarista. Siinä pyrittiin yhdistämään tiedollinen, taiteellinen ja sosiaalinen kasvatus tasapainoiseksi ihmistä kehittäväksi kokonaisuudeksi. Taustalla oli aikuiskasvatuksen klassinen idea, Steinerin hengentieteellisellä ihmis- ja kasvatuskäsityksellä kehiteltynä."

Wilenius kertoo INKAn rakenteesta ja opetussuunnitelmasta seuraavaa: ”Syksyllä 1974 INKA-seminaari alkoi vuoden iltakurssina, jota pidettiin kolmena iltana viikossa ja kolme tuntia kerrallaan. Koska osaanottajat (n. 40) olivat yleensä työssä käyviä, osallistuminen oli aika vaativaa.”

INKAn opetussuunnitelmassa oli tiedollinen, taiteellinen ja sosiaalinen taso ja niiden kesken vaalittiin tasapainoa. Tiedollista tasoa edustivat alustukset ja niihin liittyvät keskustelut. Nämä tähtäsivät ennen kaikkea oman ajattelun herättämiseen, ei tiedon jakamiseen. Tiedollisten opintojen tavoitteena voidaan pitää ajattelun liikkuvuuden ja itsetuntemuksen edistämistä ja näin opetuksessa pyrittiin tarkastelemaan ihmistä eri näkökulmista. Toinen opiskelun taso liittyi taiteellisiin aineisiin, kuten maalaukseen, muovailuun, äänenmuodostukseen ja liikuntaan (eurytmia). Wilenius toteaakin, että steinerpedagogiikan piirissä on kehitetty taidemuotoja, jotka eivät edellytä erityistä taiteellista lahjakkuutta. Niiden tarkoitus oli ylläpitää aistimisen herkkyyttä ja luovuutta sekä eläytyvää suhdetta todellisuuteen. Kolmantena tasona opiskelussa olivat ryhmätyöt. Kurssi jakautui neljään ryhmään, joilla oli omat teemansa, kuten esimerkiksi itsetuntemus, etiikka, vapaus ja myytit. Ryhmätyössä oli keskeistä sosiaalinen harjoittelu; se että ihmiset oppivat ilmaisemaan itseään ja myös kuuntelemaan ja ottamaan huomioon toiset ihmiset.

Wilenius toteaa, että ”[y]hteiskunta on tullut vaiheeseen, jossa vanha sivistysidea on ehtynyt ja tarvitaan uuden, ihmisen nykyisiä kehitystarpeita vastaavan sivistysidean kehittämistä. Voimme kuitenkin ottaa vauhtia klassisista ajattelijoista, esimerkiksi Snellmanista… Jokaisen ajan on luotava omat sivistyskäsityksensä ja käytäntönsä.”

Wilenius huomauttaa: ”Osittain tämän seminaarin kokemusten pohjalta alkoi syksyllä 1980 Helsingissä Snellman-korkeakoulu. Siihen sisältyy vuoden (35 opintoviikon) yleisopinnot, joille rakennetaan aineopintoja mm. steinerpedagogiikan alalla.”

Wilenius kysymykseen: ”Onko sivistysaatetta modernilla tavalla toteuttava kasvatus käytännössä mahdollista?”, voin todeta, että hän on eri teoksissaan tarkastellut tätä mahdollisuutta useasta näkökulmasta. Seuraavaan taulukkoon olen tiivistänyt

keskeisimpiä edellä esitettyjä taustafilosofisia avainkäsitteitä, pääasiassa Wileniuksen teosten pohjalta.[98]

Kasvatuksen Ehdot (1975) Opettajan-koulutus	*Ihminen ja sivistys (1982) Ihmiskäsitys*	*Ihminen ja sivistys (1982) Sivistys-ominaisuudet ja arvoit*	*Steiner-pedagogiikan ihmiskuvasta (1987)*	*Aikuisen elämänkaaresta*	*Snellman-korkeakoulun OPS:n yleisrakenne*
Päämäärä-tietoisuuden kehittäminen (taso 1)	Itsetajuisuus	Totuudellisuus Sivistys tieteen kautta Totuus	14 -21 Ajattelu Käsitteen-muodostus Itsetajunta	21 – 28 Aistimussielu "Vaellusvuodet"	Tiedolliset opinnot
Tilanne-tietoisuuden kehittäminen (taso 2)	Tajuisuus	Esteettisyys Sivistys taiteen kautta Kauneus	7 -14 Tunne Mielikuvitus, Myötätunto Tajuisuus	28 – 35 Ymmärrys- / luonnesielu "Sosiaalinen jäsentyminen"	Taiteelliset opinnot
Menetelmä-tietoisuuden kehittäminen (taso 3)	Kehollisuus (ruumiillisuus)	Eettisyys Sivistys työn kautta Hyvyys	0 – 7 Tahto Toiminta Aistimellisuus ruumiillisuus	35 – 42 Tietoisuussielu "Elämänarvojen uudelleen arviointi"	Käytännöllis-sosiaaliset opinnot

3.2.2.4 Opintojen rakenne ja opetussuunnitelma[99]

Snellman-korkeakoulun opintojen rakenteessa on pyritty vastaamaan ihmisen sivistysominaisuuksien mukaiseen kolmijäsennykseen, jonka puolestaan liittyy ihmisen olemuksen kolmijäsennykseen. Tällaista filosofista ratkaisua voi seurata aina Platonin kolmijäsenteiseen ihmiskäsitykseen tai Aristoteleen ajatuksiin tieteiden tai kasvatuksen kolmijäsennyksestä.

---

[98] (Ks. Aikuisen elämänkaaresta. Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. (1995). *Sivistys aikuiskasvatuksessa*. Ensimmäinen osaraportti: tutkimus Snellman-korkeakoulun pedagogiikasta. Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimuksia 1/1995.

[99] Allekirjoittanut on toimittanut Snellman-korkeakoulun opetussuunnitelman 2008 (julkaistu 11.2.2009) ja kirjoittanut opintosuuntavastaavana sen, mikä liittyy steinerkoulun luokanopettajankoulutukseen, joten katson voivain lainat sitä näin mittavassa määrin.

Aluksi on todettava, että tämä kolmijäsennys ei ole dogmaattinen ratkaisu korkeakoulun opetuksessa, vaan sen perustana voidaan havaita tietty inhimillisen kasvun mukainen analogia. Tätä on sovelluttu hyvin vapaasti korkeakoulun opetuksessa eri opintosuunnilla.

Yleisopintovuosi on itsenäinen kokonaisuus, mutta samalla se on steinerpedagogisen luokanopettajan koulutuksen opiskelijoille ensimmäinen opintovuosi. Näin se muodostaa perustan opinnoille. Seuraavaksi esittelen yleisopintovuoden opintojen rakenteen pääotsikkotasolla. (Tarkempi opetussuunnitelma on julkaistu 2008 ja sen pohjalta Opetushallitus on hyväksynyt Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen antamat kelpoisuudet 2010 ja 2011).

Yleisopintojen rakenne		**60 op**
Tiedolliset opinnot	**21 op**	
Ihmistutkimus		
Luonnontutkimus		
Kulttuuri- ja yhteiskuntatutkimus		
Taiteelliset opinnot	**21 op**	
Puhe- ja draama		
Musiikki ja laulu, improvisaatio		
Kuvaamataiteet (maalaus, muovailu, piirustus)		
Eurytmia, liikunta, tanssi		
Käytännöllis-sosiaaliset opinnot		**9 op**
Kädentyöt		
Ympäristön ja tilojen hoito		
Sosiaaliset taidot, yhteisönmuodostus		
Orientoiva harjoittelu	2 op	
Muut opinnot	7 op	
Kirjalliset työt ja tutkielma		
Muut projektit		

Tämä kolmijäsennys ei enää näy seuraavassa luokanopettajan koulutuksen rakenteessa, vaan se on havaittavissa enemmän opiskelun päivittäisessä rytmissä, jossa aamulla ensimmäisenä ovat usein tiedolliset opinnot, jonka jälkeen taiteelliset opinnot ja ruokailun jälkeen iltapäivällä käytännöllis-sosiaaliset opinnot.

Luokanopettajakoulutuksen tutkintorakenne			**280 op**
Yleisopinnot / Johdantovuosi steinerpedagogiikkaan		60 op	
(orientoivat ja perusopinnot 35 op sekä aineopinnot I/ 25 op)			
Pääaineopinnot /steinerpedagogiikka		220 op	
(sis. opettajan pedagogiset opinnot 75 op)			
Aineopinnot II	25 op		
Monialaiset opinnot	70 op		
Sivuaineopinnot:	50 op		
I) Äidinkieli ja kirjallisuus, I sivuaine (25op)			
II) Valinnainen II sivuaine (25op)			
Muut opinnot/valinnaiset opinnot 10 op			
Opetusharjoittelut	35 op		
Syventävät opinnot	30 op		

3.2.2.5 Steinerpedagogiikka pääaineopintoina, tavoitteet ja menetelmät[100]

Steinerpedagogisen luokanopettajan koulutuksen päätavoite on opiskelijan kokonaisvaltainen sivistyminen ja kouluttautuminen opettajan tehtävään. Sivistyminen on ihmiseksi tulemista, ihmiseksi kasvamista ja tätä voidaan pitää kaiken kasvatuksen lähtökohtana. Omien yksilöllisten kykyjen ja taitojen kehittäminen motivoi opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja oman koulutuksensa täydentämiseen muuttuvassa maailmassa. Koulutuksen kehittämistä suunnataan entistä selkeämmin sivistysajatuksen integroimiseen opetusaineiden opiskeluun.

Tiedolliset opinnot

Tiedollisen opetuksen tavoitteena on lapsen ja nuoren kasvu- ja kehitystapahtumien yksityiskohtainen tunteminen. Steinerkoulun opetussuunnitelma perustuu inhimillisen kasvun tutkimiseen ja tuntemiseen sekä pyrkimykseen vastata eri kehitysvaiheiden tarpeisiin.

---

[100] Tässä luvussa lainaan Snellman-korkeakoulun Opetussuunnitelmasta 2008 luokanopettajakoulutuksen tavoitteita ja menetelmiä kuvailevaa osiota ja siinä näkyviä luokanopettajankoulutuksen painotuksia.

Steinerpedagogisia, opetusaineisiin liittyviä oppimisteorioita ja -menetelmiä käsitellään mahdollisuuksien mukaan integroituina kokonaisuuksina. Keskeisissä opetusaineissa tutustutaan opetussuunnitelman ainekohtaisiin kehityskulkuihin eri luokka-asteilla. Kasvatuksen filosofian ja historian opinnoissa tutustutaan lapsen asemaan ja eri kasvatustavoitteisiin eri aikakausina, antiikin Kreikasta nykyaikaan.

Filosofis-hengentieteellisen ihmistutkimuksen opiskelu pyrkii löytämään menetelmiä inhimillisen kasvun ymmärtämiseksi ja tukemiseksi. Sen tavoitteena on saada opiskelija lähestymään ilmiöitä useasta eri näkökulmasta.

Tiedollisia sisältöjä käsitellään kokonaisuuksina 1-2 viikon luentojaksoilla. Sisältöjä ei yleensä tentitä, vaan opiskelijoiden odotetaan osallistuvan luentoille aktiivisesti keskustellen sekä laativan tietyistä luentokokonaisuuksista pohdiskelevia kirjallisia töitä, tutkivia esseitä.

Muita menetelmiä ovat seminaarityöt ja ryhmätyöt. Opintoihin kuuluu myös tutkielman tekeminen jostakin opettajan työn keskeisestä aiheesta.

Taidolliset opinnot

Tiedolliset opinnot antavat sisällöllisen perustan taidollisille opinnoille. Näiden opintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle mahdollisuus harjoitella ja vahvistaa inhimillisiä kykyjään tulevaa työtänsä varten. Kykyjen kehittyminen vaatii jatkuvaa harjoittamista ja ylläpitoa. Tätä tehtävää hoitaa steinerkoulussa viikoittain kokoontuvan opettajakunnan yhteinen työskentely.

Itsekasvatus

Itsekasvatus on tietoista toimintaa, joka pohjautuu itsensä tuntemiseen, tekojensa arvioimiseen ja omien kasvuhaasteidensa etsimiseen.

Opintojen yksi päämäärä on herättää opiskelijassa taju aikuisen ihmisen kasvun ja kehittymisen mahdollisuuksista. Koko elämän jatkuva oppiminen merkitsee harjoittelevaa elämäntapaa. Itse kasvussa oleva aikuinen voi ymmärtää kasvavaa lasta.

Opinnoissa esitetään itsekasvatuksen välineitä ja harjoituksia esim. ajattelun, tunteen ja tahdon kehittämiseksi sekä positiivisuuden ja avoimuuden tavoittamiseksi. Nämä liittyvät läheisesti pohdintoihin elämän hallinnasta ja kasvattajan työssä jaksamisesta.

Havaintokyvyn harjoittelulla, taiteellisilla harjoituksilla ja tiedostavalla työllä ihmistutkimuksen parissa pyritään itsetuntemuksen, arvioimis- ja erottelukyvyn kehittämiseen.

Ajattelukyvyn kehittäminen

Tavoitteena on opiskelijan itsenäisen, tietoisen, aktiivisen ja luovan ajattelun kehittäminen. Tällaisessa ajattelussa ovat aina mukana myös tunne ja tahto.

Opiskelun tärkeä tavoite on pyrkimys herättää opiskelijassa tietoisuutta hänen omasta ihmiskäsityksestään sekä hänen omista kasvatusideaaleistaan. Tämän kaltainen pohdinta auttaa tulevaa opettajaa suuntaamaan voimansa positiivisesti ja tietoisesti kasvatustoimintaan. Se auttaa myös toimimaan innovatiivisesti sekä luomaan itsenäisen suhteen pedagogiikkaan.

Itsenäisen ajattelun kehittäminen on läpäisevä periaate korkeakoulun kaikessa opetuksessa. Opetuksessa painotetaan ajattelun (toiminta) ja mielikuvien ja käsitteiden eron havaitsemista.

Ajattelun kehittämisen menetelminä käytetään keskusteluja, joissa erilaiset näkemykset herättävät pohdintaa. Opetuksessa painotetaan myös tietoisuutta siitä, että hyvien kysymysten esittäminen on tärkeämpää kuin valmiit vastaukset.

Opetuksessa esitetään harjoituksia ajattelun kehittämiseksi. Esim. perusteellisen havainnoinnin pohjalta muodostetaan täsmällisiä mielikuvia jonkin prosessin peräkkäisistä vaiheista ja etsitään siten muutoksen lainalaisuutta.

Havainnointikyvyn kehittäminen

Tavoitteena on ilmiöiden täsmällinen havaitseminen. Aluksi havaittavien ilmiöiden tulee olla yksinkertaisia ja selkeitä luonnonilmiöitä, ettei havainnontekoprosessista tule liian monitasoista. Myöhemmin tätä työtä voidaan laajentaa laadullisten havaintoharjoitusten kautta inhimillistä elämää tutkivaksi.

Opiskelijan tehtävänä on havainnoida luonnosta valitsemaansa kohdetta ja pitää havainnoistaan päiväkirjaa. Kohteen havainnointia aktivoidaan myös piirtäen ja maalaten.

Opiskelijat harjoittelevat kykyä havainnoida lasta päiväkodeissa ja kouluissa. Havainnoista laaditaan työkirja.

Hyvä havaintokyky edellyttää elinvoimaisia aistiorgaaneja ja aktiivista aistien käyttöä. Havainnointikykyä kehitetään monipuolisen taiteellisen työskentelyn avulla.

Taiteellinen tunnealueen kehittäminen

Taiteellisten opintojen tavoite on kehittää opettajassa taitoja opettaa esimerkiksi maalausta, muovailua, puhetta, musiikkia. Tärkeämpi tavoite on, että opettaja saa sisäistä liikkuvuutta, herkkyyttä sekä rohkeutta käyttää mielikuvitusta ja kykyä hallita taiteellisia prosesseja. Tulevan opettajan on kyettävä taiteellisesti läpäisemään tiedolliset oppiaineet, jolloin opetuksesta tulee elämyksellistä ja se voi tavoittaa koko lapsen.

Taiteellisten opintojen painottaminen opetuksessa tähtää myös laadun tajun eli tunnealueen havaintokyvyn kehittämiseen.

Eri taiteiden kautta pyritään tavoittamaan laadullisia aistimuksia ja elämyksiä. Tämän kaltainen työskentely on hitaampaa kuin tiedollinen oppiminen ja se tavoitetaan prosessinomaisin työmenetelmin. Laadullisuuksia tavoitteleva taiteellinen työskentely tarvitsee riittävästi harjoitustunteja.

Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot

Opetuksen tavoitteena on myötäelämisen kyvyn, empatian kehittäminen. Ihmissuhdetaitojen perusedellytyksinä ovat läsnäolokyky ja terve itsetunto sekä tietoisuus omista tunteista. Opettajalta edellytetään näitä kykyjä, jotta hän voisi olla positiivinen esikuva lapsille.

Vuorovaikutustaitojen peruselementtejä harjoitellaan esiintymis- ja ryhmätilanteissa. Niissä ei tule piiloutua tiedon, roolin tai teknisen välineen taakse. Pyrkimyksenä on, että kuulijoille tulisi koettavaksi esiintyjän aktiivinen sisäinen ihminen sekä hänen viestinsä niin, ettei mielentila tai temperamentti häiritsisi asiaa.

Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja voi kehittää taiteiden avulla sekä sosiaalis-käytännöllisissä opinnoissa ja opiskeluryhmissä. Opiskelijan tervettä itsetuntoa tukee kuunteleva ja kannustava ilmapiiri. Vuosikurssien sosiaalinen elämä muodostuu kiinteäksi ja luottamukselliseksi monien ryhmätyöprosessien kautta esim. näytelmä-

produktioiden ja juhlien järjestämisessä, yhteisvastuuseen kasvamisessa korkeakoulun tilojen ja ympäristön hoitamisessa. Ihmissuhdetaidot liittyvät opettajan itsekasvatuksen valmiuteen.

Käden taidot ja vastuu ympäristöstä

Opiskelun tavoitteena on herättää opiskelijan kiinnostus materiaaleihin ja menetelmiin sekä käsitöiden kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Steinerkoulun opetussuunnitelman mukaan käden taidot luovat perustaa myös lasten ajattelukyvyn kehittymiselle.

Tavoitteena on opiskelijan vastuuntunnon herättäminen ympäristöstä ja luonnosta. Opettajan työn eräs keskeinen haaste on ympäristökasvatus.

Kädentöissä perehdytään perinteisiin käsityömenetelmiin sekä valmistetaan eri luokka-asteilla tehtäviä töitä.

Kyky ottaa vastuuta ympäristöstä ja luonnosta tarvitsee ihmisen kokonaisvaltaista tiedostamista ja toimintaa. Käytännössä korkeakoulun opiskelijat huolehtivat yhdessä opettajien ja muun henkilökunnan kanssa tiloista, ympäristöstä sekä puutarhasta.

3.3 Snellman-korkeakoulun fenomenologian taustaa

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan Snellman-korkeakoulun taustafilosofiaan liittyviä ajattelijoita, joista tärkeimpiä ovat Snellman ja Steiner. Aloitan Steinerista ja liitän hänen omien tutkimusintressiensä kautta mukaan Brentanon, Goethen ja Schillerin. Steiner oli syvällisesti kiinnostunut Brentanon Aristoteles-tutkimuksesta sekä hänen psykologiastaan ja intentionaalisuuden tutkimuksestaan, jonka pohjalta myöhemmin syntyi tuntemamme fenomenologinen koulukunta. Työskennellessään Weimarissa Goethe-tutkijana Steiner tutustui Goethen ja Schillerin filosofisiin näkemyksiin tietoteoriasta, estetiikasta ja etiikasta, mutta myös Weimarin hengen mukaisiin käytännöllisiin painotuksiin taiteista ja niiden kasvattavasta vaikutuksesta. Snellmanin filosofiasta tarkastelen tässä yhteydessä vain hänen psykologiaansa osana hänen henkisen kasvun ajatustaan Wileniuksen huomioiden pohjalta. Tämä rajaus liittyy opettajankoulutuksen henkisen kasvun käytännön linjausten tutkimiseen.

3.3.1 Steinerin kiinnostus Brentanon tutkimukseen[101]

Steiner (1996, 63) kirjoittaa: ”Firstly, no one can accuse Brentano’s way of picturing things of having even the slightest tendency in an anthroposophical direction. If he himself had had any cause to judge it, he would certainly have rejected it decisively. Secondly, from my anthroposophical viewpoint, I am in position to approach the philosophy of Franz Brentano with unconditional reverence”.

Steiner (1996, 86) kirjoittaa Brentanon *Psykologia* -teokseen (1911) liittyen: Mielikuvan muodostus on sielullista toimintaa. Luonteenomaista sille on, että en vain kuvittele jotakin vaan se on suhteessa johonkin. Brentano lainaa keskiajan filosofiasta ajatuksen, että luonteenomaista sielun ilmiölle on ”intentionaalinen suhde”. Ja hieman myöhemmin, luonteenomainen yleinen kaikelle sielun luonnolle on “tietoisuus”. Se on subjektiivista toimintaa niin kutsutussa intentionaalisessa suhteessa johonkin, joka ei ehkä ole todellinen, mutta kuitenkin annettu sisäisesti objektiivisella tavalla. Ei kuulemista ilman jotakin, mitä kuullaan, ei uskomista ilman toivoa, ei iloa ilman, että iloitaan jostakin jne.[102]

---

[101] Steiner (1996, 64): It is true that I was only able to hear a few of Brentano’s lectures in Vienna ...; but then on I have followed his literary activity with warmest interest. Unfortunately […] his publications came at too great an interval from each other. And these writings are mostly of such a kind that one peered through them as tough through little openings into a room filled with treasures, […] the unpublished thoughts that this exceptional man bore within himself.

[102] Brentano toteaa (2009, 22) *Psychology from an Empirical Standpoint* -teoksensa aluksi, että psykologia, kuten luonnontiedekin perustuu havaintoon ja kokemukseen. Ennen kaikkea psykologian lähde on oman mielemme ilmiöiden sisäisessä havainnossa (inner perception). Hänen mukaansa me emme oppisi tietämään, mitä tieto on tai arvostelma, mielihyvä tai tuska, halu tai vastenmielisyys, toiveet tai pelot, rohkeus tai epätoivo, päätökset ja tahdonalaiset aikeet, jos emme oppisi näitä ilmiöitämme sisäisen havainnon kautta. Mutta hän korostaa, että hän tarkoittaa sisäistä havaintoa [sak. Wahrnehmung], joka konstituoi psykologian primäärin ja olennaisen lähteen. Tällä painotuksella Brentano korostaa, että hän ei tarkoita nyt introspektiota [sak. Beobachtung], vaan tekee niiden välille eron. Yleisesti on todettu, että voimme havainnoida ulkoisia objekteja ja tavoitamme ne näin ulkoista kautta.[102] Havainnoidessamme me suuntaamme täyden huomiomme ilmiöön, joka meidän pitäisi ymmärtää tarkasti. Tämä ei ole mahdollista sisäisten havaintojen [percetion] kohdalla. Tämä tulee Brentanon mielestä selväksi, kun pyrimme tarkastelemaan sellaista mielen ilmiötä kuin viha. Jos joku olisi vihan tilassa, niin vihan pitäisi jonkin verran hälventyä, jotta sen voisi tavoittaa sisäisen havainnon kautta. Samoin on kaikissa tapauksissa. Brentanon mielestä psykologian yleispätevä (universally valid) laki on, että me emme koskaan voi suunnata huomioitamme suoraan sisäiseen havaintokohteeseemme.

Steinerin (1996, 86) mukaan Brentano arvosti ajatusta: ”*There is nothing in thinking that was not previously in senses (Aristotle), except thinking itself (Leibnitz)*”. Steiner kiinnittää samalla huomiota siihen, että Brentano näkee meidän intentionaalisen suhteemme toimivan sielunelämämme kolmella tasolla: 1. Mielikuvan muodostus jostakin. 2. Arvostelma 3. Tunne. Steiner kiinnittää huomioita siihen, että Brentano ei puhu intentionaalisuudesta mitään tahtoon liittyen.

Brentano arvosti varhaisen kreikkalaisen filosofian ja Aristoteleen luonnontieteellistä tapaa ajatella intentionaalisesti. Mutta nouseeko tämä Brentanon tapa luonnontieteellisestä menetelmästä? Eikö kuitenkin kreikkalainen filosofia ole tulosta siitä, mitä he kokivat sielussaan, kuten ihmisen olemuksen ja hänen yhteytensä maailmaan. (Steiner 1996, 95)

Gallagher (2012) toteaa, että Brentanoa seuraava fenomenologia on mentaalisen tason intentionaalisuutta (mental act intentionality). Fenomenologinen käsitys operatiivisesta intentionaalisuudesta pyrkii laajentamaan intentionaalisuutta liikkeen ja toiminnan alueille. Tätä tukevat Merleau-Pontyn tutkimukset kehon merkityksestä ja kehollisuuden ymmärtämisestä osana taiteellista ja tieteellistä toimintaa. Tämän tutkimuksen yhteydessä on tärkeää todeta, että Steiner etsii laajennusta toiminnan ja tahdon suuntaan kasvatusfilosofiassaan.

On syytä vielä kiteyttää, että se, miten Brentano raivasi tietä fenomenologialle, oli ennen kaikkea uranuurtava ajatus psyykkisten ilmiöiden tutkimisesta kokijan omasta näkökulmasta sekä näkemys ajatuksen intentionaalisuudesta eli suuntautuneisuudesta (Sajama 2010, 21). Sajaman (2010, 21) mukaan Brentano lainasi aristoteelis-skolastisesta perinteestä 1. intentionaalisuuden käsitteen ja 2. ajatuksen hyvän ja toden analogiasta.

3.3.2 Steinerin filosofiasta ja sen goethelaisista juurista

Steinerin *Vapauden filosofia* sisältää tietoteorian lisäksi myös hänen etiikkansa. Teos muodostaa perustan koko hänen myöhemmälle elämäntyölleen. Steiner käsittelee tietoteoriaa ja etiikkaa kuitenkin saksalaisesta idealismista poikkeavasti, mihin viittaa myös teoksen alaotsikko: ”Sielullisia tarkasteluja luonnontieteellisen menetelmän mukaisesti”. Kyse on ajattelevasta havainnoinnista. Steiner ei vyörytä lukijalleen fi-

losofisia käsitteitä, vaan haastaa lukijansa itse pohtimaan asioita. Menetelmä on samankaltainen kuin mitä esimerkiksi Aristoteles käytti filosofikoulussaan. Filosofi Pierre Hadotin (2010, 98) mukaan Aristoteles ei siirtänyt kuulijoidensa mieleen teoreettista määräsisältöä, vaan harjoitti yhdessä heidän kanssaan tutkimusta. (Pärssinen 2014.)

Andrew Welburn (2004, 48) kirjoittaa *Rudolf Steiner's Philosophy* -teoksessaan: "He [Steiner] certainly found much to approve in the emerging philosophical movement of Phenomenology, built on the pioneering work of Brentano whose lectures Steiner had attended as a student in Vienna. There are many parallels to Steiner's ideas in the work of the great Phenomenologists, the most especially perhaps in that of Max Scheler. Yet he felt that they had not tackled the crisis of knowledge in a sufficiently radical way – a crisis which required for its solution nothing less than a new vision of man's place in the universe. Phenomenology suspended judgement, putting the act of knowledge in brackets in order to examine it, but cast little light on how the mind and the world came to be confronting each other in the first place. Evolution furnished the starting-point for such a vision, and Steiner's thought is the most thorough-going response of which I am aware to the possibilities of an evolutionary kind of thinking. Instead of a desperate search for foundation, knowledge[103] might be grounded in the growing, changing being of Man. That would mean abandoning the notion of the impassive onlooker, and including the seeking, strivings human self in the picture we form the cognitive process."

Steiner ottaa lähtökohdakseen Goethen luonnontieteellisistä kirjoituksista löytämänsä tiedostamisen perustan. Steiner (1977) konstruoi Goethen tiedontien, "jota kulkien voidaan tiedostaa ihmisen olemus" seuraavasti: "Havaitessaan ulkomaailman ilmiöitä ihminen ottaa ennen muuta huomioon niiden suhteen itseensä. Ja syystä kyllä, sillä koko hänen kohtalonsa riippuu siitä, mikä hänestä on miellyttävää, mikä vastenmielistä, mikä vetää häntä puoleensa, mikä työntää luotaan, mistä hänelle on hyötyä, ja mistä vahinkoa. Tämä aivan luonnollinen tapa katsella ja arvostella ulkomaailmaa näyttää olevan sekä helppo että välttämätön, ja kuitenkin ihminen sen

[103] Welburn (2004, 48) kiteyttää Steinerin tiedonkäsityksen seuraavasti: "Knowledge is described by Steiner as process and relationship. As we have seen, he rejected any kind of 'metaphysical' view of knowledge, based on the notion that we can somehow step outside our own position of involvement with the world".

pohjalla joutuu alttiiksi tuhansille erehdyksille, jotka saattavat hänet häpeään ja katkeroittavat hänen elämänsä. – Paljon vaikeamman päivätyön ottavat päälleen ne, jotka elävästä tiedonhalusta pyrkivät selvyyteen ulkomaailman olioista sellaisinaan ja niiden suhteesta toisiinsa. Sillä he menettävät ennen pitkään sen mittapuun, joka heillä oli apunaan silloin, kun he ihmisinä tarkastelivat olioita niiden suhteessa heihin. He eivät voi käyttää mittapuuna olioiden miellyttävyyttä tai vastenmielisyyttä, hyödyllisyyttä tai vahingollisuutta. Kaikesta tästä heidän on kokonaan luovuttava ja ikään kuin jumalallisina olentoina etsittävä ja tutkittava sitä, mikä on, eikä sitä mikä miellyttää. Oikea kasvitieteilijä ei saa välittää kasvien kauneudesta eikä hyödyllisyydestä, hänen tehtävänsä on tutkia niiden muodostumista ja rakennetta, niiden suhdetta muuhun kasvikuntaan. Ja niin kuin aurinko kutsuu esiin kasvit ja valaisee niitä, samoin on tutkijan katseltava niitä rauhallisin katsein ja saatava tiedon mittapuut ja arvostelun perusteet niistä olioista, joita hän tarkastelee, eikä omasta itsestään" (Steiner 1977, 25-26.)

Steinerin (1977, 26) mukaan Goethen ajatus suuntaa ihmisen huomion kolmelle taholle: 1. Kohteisiin, joista hänelle aistien välityksellä virtaa tietoa, ja joita hän koskettaa, haistaa, maistaa, kuulee ja näkee. 2. Vaikutelmiin, jotka herättävät hänessä mieltymystä tai vastenmielisyyttä. 3. Tietoihin, joita hän hankkii tarkastellessaan ilmiöitä "ikään kuin jumalallisena olentona"; tällöin hänelle paljastuvat olioiden toiminnan ja olemassaolon lait (Steiner 1977, 26.)

Robert McDermott (2009, 86) toteaa seuraavasti: "These three experiences correspond to the three parts of human nature: body, soul, and spirit. 1. It is through the body that one's environment is revealed; 2. it is through the soul that the individual experiences pleasure and displeasure, attraction and aversion, as well as other emotions in relation to the world; 3. it is through the spirit that the individual experiences the world, in Goethe's terms, as an objective "divine being."

Kolmijäsennys luo olennaisen perustan inhimillisen olemuksen, kokemuksen, tiedostamisen tarkastelulle. Tämä lisäksi on syytä tarkastella tiedostamisen haasteita.

Ihminen ja henkinen tiedostaminen

	Ontologia / ihminen	Kokemuksen ehdot / kokemuksen ja tiedon laatu ja merkitys	Tiedostamisen haasteet
Taso 3.	Henkinen luonto/ Ajattelu	Ajatteluun liittyvät ja siitä alkavat henkiset kokemukset (meditaatio ajattelun laajentamisena) (Merkitysten antaja)	Ajattelu ei anna havaintojen puhua vaan ”puhuu päälle”/ ”peittää ilmiöt” Havaintojen ja kokemusten tarkasteleminen jää kesken
Taso 2.	Sielullinen luonto/ tunteet	Tunto- ja tunnekokemukset ja mielikuvat A) Liittää partikulaariset kokemukset ihmiseen. B) Tunne luo ”tilan”, jossa kokemukset koetaan laadullisesti puntaroiden ja välitetään rikastuneena eteenpäin. C) Taiteellinen lähestymistapa syventää kokemusta (Havainnot, kokemukset luovat merkityksiä yhdessä)	Subjektiiviset tunteet A) Antipatia B) Sympatia ottavat vallan ja prosessi jää kesken. Jäädään kiinni Ihastuminen – vihastuminen tunteisiin. Kokemuksen kokeminen, jalostaminen jää kesken.
Taso 1.	Ruumiillinen luonto/aistit	Aisti -/ havaintokokemukset Kokonaisuus/osat (vaikuttaa helpolta, vaatii harjoitusta) (Havainto/aistimus on merkitysten perusta)	Fyysiset / muut ongelmat, jotka liittyvät aistimiseen, havaintojen tekemiseen ja keskittymiseen.

Steiner kiinnittää filosofiassaan huomiota inhimillisen kokemuksen ainutlaatuisuuteen ja monitahoisuuteen eikä pakkomielteiseen objektiivisuuteen. ”Steiner drew attention constantly to the human reality [the human involvement with the world]. He concluded rather that one could not divorce thinking from the ‘thinking –and – experiencing being', and that formed an integral part of the same aspirations which motivated religion (spirituality) and art.” (Welburn 2004, 65, 95.)

Kari E. Turunen on jatkanut ja syventänyt Steinerilta ja muilta tutkijoilta periytyvää, sielun kolmijäsennyksen pohjalta tehtävää fenomenologista tutkimusta tuoreimmassa julkaisussaan *Kokemuksen rakenne – Mielen sisältöjen tunnistaminen.* Turunen kirjoittaa, että tutkimuksen kohteena on ihmisen kokemus, jossa voidaan kulttuurista riippumatta havaita ajatus-, tunne- ja tahtorakenteita (Turunen 2016, 7.)

3.4 Goethen tie taiteesta tieteeseen ja kokonaisuuksien ymmärtämiseen

Goethen tie taiteesta tieteeseen voidaan kiteyttää: aistimuksesta taiteellisen kokemuksen kautta ideaan. Steiner (1984, 16) tiivistää Goethen näkemystä taiteen merkityksestä toteamalla, että ihmisen on itse luotava taiteen maailma aistien ja järjen maailman rinnalle.

Goethen tieteelliset pyrkimykset aiheuttivat paljon väärinkäsityksiä aikalaistensa piirissä, sillä he eivät kyenneet ymmärtämään, että taiteellinen luominen ja tieteellinen tutkimus saattoivat yhdistyä samassa hengessä. Mutta Goethen taiteellinen intentio oli luonteeltaan sellainen, jossa hän pyrkii luomaan yhteyden tieteellisen ajattelun. (Steiner 1984, 40-41.) Tai kuten Hegel (2013, 58) toteaa: ”Taide kutsuu meitä ajattelevaan tarkasteluun”.

3.4.1 Goethen fenomenologisesta tavasta tutkia luontoa

Seamon & Zajonc (1998, xii) toteavat seuraavasti: “Goethe developed a method to encounter and understand the natural world more directly, intuitively, and intimately. This approach promises much for strengthening our love of nature and for helping us to better care for the natural environment and earth.”

Rudolf Steiner työskenteli tutkijana Weimarissa ja toimitti sekä kirjoitti esipuheet Goethen luonnontieteellisiin tutkimuksiin (Wilenius 1995, 39). Steiner (1988, 1)[104] aloittaa ensimmäisen teoksensa (GA 1) esipuheen viittaamalla Goethen kirjeeseen, jonka hän kirjoitti ystävälleen Knebelille Italiasta elokuussa 18, päivänä 1787. Goethe kirjoittaa: "Päätellen kasveista ja kaloista, joita olen nähnyt Napolissa ja Sisiliassa, olisin, jos olisin kymmenen vuotta nuorempi, houkutettu tekemään matkan Intiaan, ei niinkään löytääkseni jotain uutta, vaan mietiskelläkseni omalla tavallani, mitä on jo löydetty”. Steiner pitää tätä Italian matkan kuvausta tärkeänä Goethen metodiselle lähestymistavalle. Sen ymmärtämiseksi Steiner lisää oman näkemyksensä siitä, miten Goethe taiteellisten menetelmien ja reflektion avulla rekonstruoi sisäisesti uudelleen todelliseksi elävän kokemuksensa.

---

[104] Ks. Steiner, R. (1988). *Goethean Science*. (GA1). New York: Mercury Press.

Schieren (2000) painottaa, että Steiner löysi tutkimuksissaan tämä erityisen metodologisen lähestymistavan, jonka Goethe oli kehittänyt kantilaisen filosofisen näkemyksen paineessa, jossa subjekti ja objekti olivat tärkeät näkökulmat maailmaan, mutta jossa subjekti ei kuitenkaan voinut kunnolla tavoittaa ulkoista maailmaa.

Seamon & Zajonc (1998, 1) toteavat, että vaikka on olemassa useita fenomenologian tyylejä, niin keskeinen tavoite on fenomenologian perustajan Edmund Husserlin mukaan paluu "asioihin itseensä", toisin sanoen, kuinka tutkittavat asiat voisivat kuvata itseään, jos niillä olisi kyky puhua. Seamon (1998, 1-2) painottaa, että tässä mielessä fenomenologia on ilmiöiden etsimistä ja kuvaamista tai kokemista niin kuin ihminen kokee ne. Hän myös painottaa, että fenomenologia on ilmiöiden syvällistä tutkimista ja kuvaamista. Tarkka kuvaus ei ole kuitenkaan fenomenologinen päämäärä vaan keino, jolla fenomenologi etsii ilmiön syvempää, yleistettävissä olevaa mallia, rakennetta ja merkitystä. Goethen tapa tutkia on yksi varhainen esimerkki luonnon fenomenologiasta. Hän etsi tietä avata itsensä luonnon ilmiöille ja kuunnella, mitä ne sanoivat sekä tunnistaa niiden ydinominaisuuksia ja laatuja. (Seamon 1998, 1-2.)

Goethe kuvaili omaa menetelmäänsä "herkäksi empirismiksi" (zarte Empirie), yritykseksi ymmärtää asioiden merkitystä pitkitetyn empaattisen katsomisen ja näkemisen kautta, mikä perustuu suoraan kokemukseen (Seamon & Zajonc 1998, 2.)

Filosofi Pierre Hadot (2006, vii-viii) kirjoittaa, että 1960-luvulla hän alkoi kiinnostua erilaisista luonnon salaisuuden merkityksistä antiikin filosofiassa ja modernina aikana. Hadot kirjoittaa keskittyvänsä erityisesti runoilija ja tutkija Goethen ajatteluun, koska hän näyttää tarjoavan mallin lähestyä luontoa tieteellisesti ja esteettisesti.[105]

[105] Korostaakseen Goethen merkitystä luonnontutkimukselle Hadot liittää seuraavan kuvauksen: "From July 16, 1799, to March 7, 1804, the German scholar Alexander von Humboldt, together with the botanist Aimé Bonpland, had embarked on an extraordinary journey of scientific exploration in South America, whence he had brought back a considerable mass of geographical and ethnographical observations… A German version of this work was published in Tubingen in 1807, under the title *Idem zu einer Geographic der Pflanzen*, with a dedication to Goethe, intended to give public recognition to Humboldt's debt to the author of The Metamorphosis of Plants."

Iisakki Pirilän Snellman-korkeakouluun tehdyssä tutkielmassa *Kasvi voi kasvattaa* (2004) tarkastellaan, miten luonnonhavainnointi on esimerkki goetheanisesta työskentelystä ja sen merkityksestä steinerkoulun luokanopettajalle.

Goethesta on saanut alkunsa erityinen tarkastelu- ja työskentelytapa, joka liittyy läheisesti orgaanisen luonnon tutkimiseen. Kyseisen tutkimusasenteen merkittävimpänä esiintuojana voidaan pitää Rudolf Steineria (1861–1925). Steiner nimitti Goethen tutkimusasennetta usein goetheanismiksi (saks. goetheanismus), samaa ilmaisua oli tosin käytetty jo Goethen elinaikana. Goethe-tutkimus oli Steinerin myöhemmälle ajattelulle tärkeä ja suuntaa antava. Parhaiten antroposofisen liikkeen perustajana tunnettu Steiner nosti Goethen lähestulkoon unohtuneet luonnontieteelliset kirjoitukset ja ennen kaikkea Goethen erityisen tavan tutkia luontoa uudelleen kiinnostuksen kohteeksi. Steiner näki Goethe-tutkimuksensa, tietoteoreettisten kirjoitustensa ja myöhemmän hengentieteellisen ihmistutkimuksensa, antroposofian, kuuluvan tiiviisti yhteen (Steiner 1985, 7). Näin myös goetheanismi ja antroposofia liittyvät usein tiiviisti yhteen, vaikka molemmat voivat toki toimia inspiraation lähteinä myös toisistaan erillään. (Pirilä 2005, 3-4.)

Snellman-korkeakoulussa goetheaninen työskentely liittyy läheisesti myös fenomenologiseen tarkastelutapaan. Raimo Rask on kirjoittanut aiheesta tutkimuksen *Fenomenologia tutkimuksen ja opetuksen lähtökohtana Snellman-korkeakoulussa* (Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/2003). Snellman-korkeakoulussa painotetaan sellaista fenomenologista suuntausta, jossa itse ilmiöille annetaan tilaisuus puhua, mutta jossa ihminen kuitenkin on todellisena osallistujana luonnon keskellä (Pirilä 2004, 6.)

Pirilä (2004, 5) kuvaa Snellman-korkeakoulun steinerkoulun luokanopettajan koulutuksen luonnonhavainnointijakson prosessia seuraavasti:

1) Jokainen luokanopettajaopiskelija valitsi jonkun luontokappaleen kasvimaailmasta, yleensä yhden kasviyksilön.

2) Omaa kasvia havainnoitiin kymmenenä peräkkäisenä arkipäivänä muutaman minuutin ajan (mahdollisesti heti aamulla), havainnoinnin apuna ei paikanpäällä varsinkaan aluksi käytetty piirustuslehtiötä tms.

3) Havainnot kirjattiin illalla havainnointipäiväkirjaan, jossa käytettiin mieluusti myös kuvitusta.

4) Kahden viikon havainnointijakson päätteeksi opiskelijat kokoontuivat yhteen ja pitivät kukin omasta kasvistaan kuvailevan puheenvuoron. Kasvin nimeen yritettiin olla kiinnittämättä huomiota.

5) Lopuksi keskusteltiin kasvihavainnoinnin synnyttämistä kokemuksista ja siitä, millä eri tavoin on mahdollista lähestyä kasvia, jotta itse kasvin olemus aukeaisi havainnoitsijalle.

Pirilän mielestä goetheanismi voitaisiin kuvitteellisesti määritellä seuraavasti: *"Goetheanismi. J.W. Goethen tavasta tutkia luontoa inspiraationsa saanut osallistuva työskentelytapa, jossa taiteellisuus yhdistyy tieteellisyyteen. Tämä tapahtuu, kun avoin, tarkkaavainen ja aktiivinen havainnointi pystytään yhdistämään luovaan, uusia yhteyksiä ja alkuilmiöitä löytävään ajatteluun. Goetheanismia, goetheanista työskentelyä, on Goethen jälkeen kehitetty eteenpäin." Pirilä (2004, 8.)*

Seuraavassa kaaviossa on taiteilija Joseph Beuysin näkemys tiedon tasoista Goethen kasvin metamorfoosiin liittyen.[106]

4th level of knowledge	Pollination Scattering Flowering	Social process; image of the social	Willing – Thinking; Intuition	Spirit	Human beings
3rd level of knowledge	Gestalt (form)	Gesture	Feeling-thinking; Sensory–moral experience	Soul	Animal
2nd level of knowledge	Leaf sequence	Metamorphosis	Reflective thinking; Thinking	Living matter	Plants
1st level of knowledge	Leaf	Shape	Perceptual thinking; Idea	Dead matter	Minerals

[106] Beuys, J. (2004) *What is Art?* London: Clairview books.

Goethen havainnoiva ajattelu on sillan rakentamista

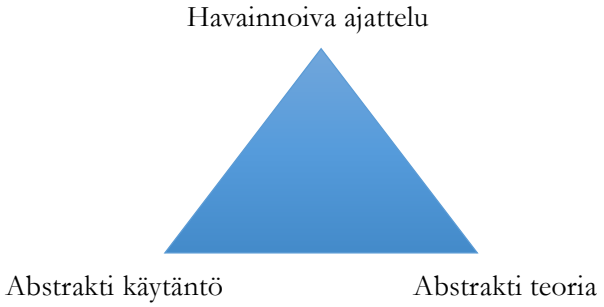
Goethe osoittaa, kuinka me voimme tarkastella luonnonilmiöitä, esimerkiksi värien tai kasvien maailmaa, siten että niiden *olemus* paljastuu meille havainnon synnyttämän kokemuksen kautta. Olemus voidaan kokea ainoastaan liittämällä *ajattelu huolelliseen havainnointiin*. Näin kokemus voi tulla tietoiseksi ja sitä voidaan kehittää edelleen (Skinnari 1988, 148; katso myös Bockemühl 1984.)

Goethanismissa ja Steinerin tietoteoriassa maailmaan jäsentyminen tapahtuu havainnon ja ilmiöihin paneutuvan ajattelun kautta. Kyseessä on jo aiemmin mainittu *havainnoiva ajattelu* (Goethen "Anschauende Urteilskraft"). Steiner löytää tämän Goethen havainnoivan ajattelun menetelmän ja korostaa sitä omassa tuotannossaan ja toiminnassaan minän ja maailman välisen sillan rakentumisajatuksena. (Skinnari 1988, 147.)

3.4.2 Havainnoiva ajattelu

Goethe kehitti uutta tutkimustapaa, joka otti kriittiseksi lähtökohdakseen tyytymättömyytensä sekä silloin jo kehitettyyn positiiviseen tutkimustapaan että hegeliläiseen spekulaatioon. Näin Goethe pyrki kehittämään fenomenologista lähentymistapaansa. Goethen käytti tutkimustavasta nimitystä *havainnoiva arvostelukyky* (Anschauende Urteilskraft). Tässä tavassa havainto ja ajattelu läpäisevät toisensa torjuen havainnoista irrallisen ajattelun. Goethe erotti kolme erilaista tutkimustapaa: 1. Naiivi empirismi, 2. Rationalismi 3. Rationaalinen empirismi. Nämä erilaiset tutkimustavat pohjautuivat kolmeen erilaiseen käsitykseen ilmiöiden (fenomeenien) luonteesta. Rationaalinen empirismi, joka vastasi Goethen omaa tieteellistä tutkimustapaa, eteni naiivin empirismin kuvaamista yksityisistä, irrallisista ilmiöistä rationaalisen empirismiin eli "puhtaisiin ilmiöihin" (die reinen Phänomene). Nämä sisälsivät yksityisten ilmiöiden olennaiset piirteet ja loivat yhtäläisyyksien verkoston. Näin puhtaat ilmiöt paljastuivat "havainnoivalle arvostelukyvylle" Wileniuksen näkemyksen mukaan tämä on syvästi aristoteelinen tapa, jonka mukaan järjellisyys ei esiinny vain ihmismielessä vaan *todellisuudessa itsessään*. (Wilenius 1975, 48-50.)

Steiner omaksui Goethen tutkimustavan, havainnoivan ajattelun.[107] Skinnari kuvailee tätä teoriaa ja empirismiä yhdistävää tutkimustapaa (1988b, 8-9) havainnoivaksi ajatteluksi. Hän myös esittelee naivin empirismin ja rationalismin vaaroja seuraavasti:



Skinnari (1988b, 9) painottaa, että abstrakti teoria (ab + stractum = irtivedetty) tarkoittaa sellaista teoriaa, joka on irrallaan käytännön havainnoista. Abstrakti käytäntö tarkoittaa sellaista käytäntöä, joka on muodostunut rutiininomaiseksi vailla omakohtaista pohdintaa kasvatuksen päämääristä, keinoista ja ilmiöistä.

Goethen tutkimuksessa kuvataiteella on taiteellisen ja esteettisen tehtävän lisäksi tärkeä sillanrakentajan tehtävä ihmisen havainnon ja ajattelun välillä.

Steiner (1996, 34) painottaa plastis-kuvallisen ja musiikillis-runollisen virran merkityksen ymmärtämistä pedagogiikassa. Näihin kahteen taiteelliseen virtaan Steiner löytää aineksia Nietzschen kreikkalaiseen kulttuuriin liittyvistä tutkimuksista. Samassa yhteydessä Steiner viittaa Goetheen ja plastis-kuvalliseen virtaan ja myöhemmin Schilleriin ja musiikillis-runolliseen virtaan.[108]

Goetheen ja plastis-kuvalliseen virtaan liittyen Steiner toteaa: ”Luonnon mukaan luodaan vain antamalla kokonaisuuden syntyä yksipuolisuuksista.” Toinen yksipuolisuus, plastis-kuvallinen, elävöittää sitä, mikä kehittyy toisessa yksipuolisuudessa, käsitteissä. Tuomalla yhteen käsitteellisen elementin ja plastis-kuvallisen elementin

---

[107] Skinnari (1988b, 9) toteaa, että hänen väitöskirjassaan – *Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4* -tutkimusprosessin pääidea on ollut havainnoivan ajattelun idea.

[108] Ks. Nietzschen (2007) *Tragedian synty*. (Tragedian synty musiikin hengestä). Tässä teoksessa Nietzsche kehittää näkemystään kreikkalaisen taiteen synnystä ja apollonisen ja dionyysisen käsitteistöä.

syntyy kokonaisuus. Näin kehittämällä kasvatuksessa tiiviisti rinnakkain kahta yksipuolisuutta oppilaat luovat näistä eheän ja yhtenäisen kokonaisuuden. Goethe läpäisee jokaisen yksittäisen värin tunnevivahteella jolloin kokemuksemme voivat syventyä.

Steinerin kritiikki oli, että ihmiset eivät pystyneet hänen aikanaan ajattelemaan yhtenäisesti eli liittämään opetuksen käsitteellistä ainesta ja taiteellista ainesta yhteen. Taiteeseen itseensä sisältyy myös tunneaines, joka vahvistaa kiinnittymistä opetettavaan asiaan. Tällaista tapaa hahmottaa opetusta voidaan nimittää eheyttäväksi ja kokonaisvaltaiseksi. [109]

3.5 Schillerin tie esteettiseen ja tasapainoiseen kasvatukseen

Schillerin tie voidaan kiteyttää: ”Jokaisella ihmisellä on sisäinen kyky tulla ihanneihmiseksi.” [110] Friedrich Schiller kirjoitti *Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvusta (Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen)* vuonna 1794. Suomentaja Pirkko Holmberg tiivistää kirjeiden ydinviestin osuvasti: Esteettisissä kirjeissä leikin käsite liitetään kreikkalaisten jumalten kauneuteen, joutilaaseen elämään ihmisyyden ihanteena sekä voimien ja kykyjen tasapainoon, joka jättää tilan vapaudelle. Koska Schiller pyrkii ankkuroimaan kauneuden käsitteen ihmisen käsitteeseen, myös kauneuden käsite koostuu kahdesta osatekijästä. Aistivietti suuntautuu elämään ja muotovietti hahmoon ja niitä tasapainottava leikkivietti kohdistuu ”elävään hahmoon” eli kauneuteen, joka tuo parhaissa taideteoksissa näkyville välähdyksen ihmisyyden jumalallisesta päämäärästä.(Holmberg 2013, 15)

Schillerin ansioksi on luettava, että hän tunkeutui kantilaisen subjektiivisuuden ja ajatusabstraktion tuolle puolen ykseyteen ja sovitukseen ja uskaltautui yritykseen ajatella ykseyttä ja sovitusta totuutena sekä toteuttaa niitä taiteena. (Hegel 2013, 115)

---

[109] Tässä samassa yhteydessä Steiner viittaa siihen, että hänen ”yhteyksiä rakentavaa” ajatteluaan (vertaa opetuksen ja taiteen välinen yhteys) ei ole pystytty täysin ymmärtämään. Samasta syystä myöskään hänen ajatustaan yhteiskunnan kolmijäsennyksestä ei ole hänen mukaansa ymmärretty. (Steiner 1996,34.)

[110] Hegel tulkitsee teoksessaan *Taiteenfilosofia - Johdanto estetiikan luentoihin* (2013), että tämä on johtoajatus Schillerin teoksessa Kirjeitä esteettisestä kasvatuksesta.

Schillerin esteettinen ihanne voidaan esittää seuraavasti:

Muotovietti (Formtrieb)	Järki
Leikkivietti (Spieltireb)	Leikkivietin objektina on elävä muoto (das lebende Gestalt)
Ainevietti (Stofftrieb)	Aistit

Taulukko on luotu Tiina Tikkasen kirjan *Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta* pohjalta (Tikkanen 1987, 23).

Schiller pitää taiteen perusperiaatteena ja olemuksena ykseyttä yleisen ja erityisen, vapauden ja välttämättömyyden, henkisyyden ja luonnollisuuden välillä. Schiller käsittää tämän tieteellisesti ja ponnistelee sen herättämiseksi eloon taiteen ja esteettisen kasvatuksen avulla. (Hegelin 2013, 117.)

Steiner (1996, 40) painottaa, että Schillerin kaltaisella runoilijalla runo kohoaa hänen sielunsa syvyyksistä. Monissa runoissaan Schillerillä oli ensin sielussaan vallitsevana yleinen sävel, johon hän vasta myöhemmin ikään kuin upotti sanat. Runollinen elementti ammentuu sitten kielellisessä muotoamisessa, ei sisällöllisessä aineksessa, vaan tahdissa, rytmissä, soinnuttamisessa, siis runollisuuden perustana olevassa musiikillisuudessa.[111]

Filosofi Isaiah Berlin (2001, 213) kirjoittaa Schillerin olettaneen, että aikaisemmin historiassa on vallinnut ajattelun ja tahdon ja tunteen ykseys. Tuolloin ihminen on ollut ehyt, kunnes omaisuus, kulttuuri ja ylellisyys ovat aiheuttaneet kohtalokkaan repeämän. Schiller päätyi omassa filosofisessa katsannossaan näkemykseen, että vain taiteen kautta ihminen eheytyy ja pääsee irti kausaalisesta mekanismista, jossa ihminen Kantin mukaan on vain koneen osa ja kokonaan ulkoisten voimien liikuttama.

[111] Nietzsche (2007, 51,192) viittaa Schillerin runouden *musikaaliseen virittyneisyyteen.*

Ks. Myös Kirjeessään 18.3.1796 Goethelle Schiller kertoo tavastaan kirjoittaa: *"Tunteeni on aluksi vailla määrättyä ja selkeää kohdetta; tämä muodostuu vasta myöhemmin. Tietty musikaalinen mielenvire edeltää sitä, ja vasta myöhemmin sitä seuraa minulla poeettinen idea".*

3.6 Snellmanin fenomenologia

Wilenius (1978, 35) toteaa, että Snellmanin fenomenologiaa käsittelevässä psykologian oppikirjassaan[112] hän esittää hegeliläisen tieto-oppinsa tiiviissä ja yhtenäisessä muodossa. Fenomenologiassaan Snellman kuvaa tiedostamisen prosessia seuraavien kolmen tason kautta (Wilenius 1978, 35-37):

1. *Aistillinen tietoisuus* (Det sinnliga medvetandet) on tietämisen lähtökohta. Kohde on yksityinen olio ilman määreitä. Minä on uppoutuneena kohteeseen, ei erota itseään siitä.

2. *Mieltävä tietoisuus (*Det föreställande medvetandet*).* Ihminen käsittää aistillisen tietoisuuden kohteen määrätyksi kohteeksi, joksikin. Mielikuva tai mielle on yleinen, usealle kohteelle kuuluva määre. Määreet ovat tässä vaiheessa ”minän (luomia) määreitä, vaikka minä ei käsitä niitä sellaisiksi, vaan (käsittää) niiden olevan kohteen määreitä, itse kohde” Tähän perustuu ulkomaailman näennäinen vieraus, eikä ihminen tiedosta omaa luovaa osuuttaan maailman mieltämisessä.[113] Snellmanin mukaan yleiset määreet eivät koskaan voi ilmaista yksityistä kohdetta sellaisenaan.

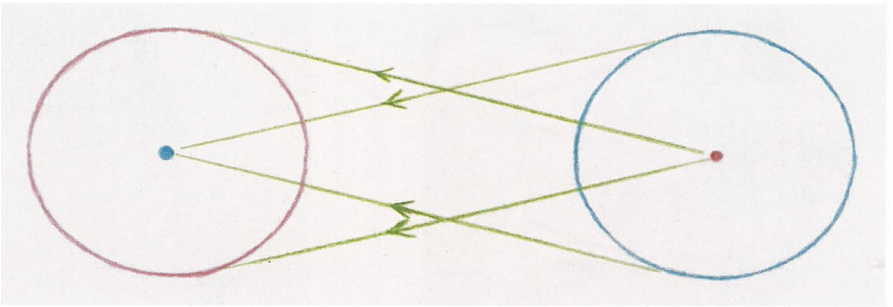
3. *Reflektoiva tietoisuus (*Det reflekterande medvetandet*).* Ajatteleva tietoisuuden taso, joka käsittää yksityisessä kohteessa olevan olennaisen, pysyvän. Kohde käsitetään siinä vaihtuvien määreiden perustaksi, voimaksi, syyksi, lajiksi jne. Tämä tietämisen taso on olemustietoa, tietoa ilmiöiden totuudesta, vasta tällä tasolla

---

[112] Ks. Snellman, J.V. (1982). Psykologian oppikirja. (Lärobok i psychologien af Johan Wilhelm Snellman Stockholm 1837). Ks. myös Wilenius (1979).

[113] Wilenius (1978, 36-37) antaa esimerkin: ”joudun kuvaamaan toista ihmistä ja yritän löytää sopivia määreitä: ’ahkera’, ’isänmaallinen’, ’rehellinen’, mutta huomaan, etten pysty tyhjentävästi kuvaamaan tätä ko. henkilöä. Tavallaan liimaan häneen etikettejä, jotka voisivat kuvata monia muitakin henkilöitä. Myöhemmin näen vain nämä etiketit tajuamatta enää, että ne ovat omaa tekoani”.

tullaan vasta tieteelliseen tietoon. (Snellman olisi tuskin kuitenkaan katsonut, että kaikki se, mitä nykyään pidetään tieteellisenä tietona, kuuluisi tälle ajattelevan, reflektoivan tietoisuuden taso



1----------2 ----------3

Peter Elsner (2013, 47): Point becomes circel and circle becomes point, kuva 32 on irrotettu Elsnerin Goethen metamorfoosiajattelua tutkivasta kirjasta ja sovelletaan tässä kuvaamaan Snellmanin fenomenologista tarkastelua tietoisuuden kehittymisvaiheista. 1.*Aistillinen tietoisuus, (punainen ympyrä) jossa "minä on uppoutunut kohteeseensa"*. 2. *Mieltävä tietoisuus* luo mielikuvia, mutta samalla etääntyy kohteesta. 3. *Reflektoiva tietoisuus on* ajattelevan tietoisuuden taso, joka käsittää yksityisessä kohteessa olevan olennaisen, pysyvän (vert. Aristoteleen varianssi – invarianssi).

Salomaa (1944) toteaa, että Snellmanille pedagogiikka oli filosofian koetinkivi. Toiskallion (1983, 31) ajatus vahvistaa tämän käsityksen. Sen mukaan Snellmanin pedagogiikan yksi tärkeimmistä piirteistä oli se, että hän erotti pedagogiikkaan liittyvän toimintatiedon ja teoreettisen maalimankatsomustiedon toisistaan. Toiskallio perustelee, että Snellman asettuu käytännöllisen toiminnan ja käytännöllisen järjen kannalle seuraavin perustein: "Snellman hyväksyy vain sellaisen ontologian ja tietoteorian, jonka mukaan (i) todellisuus on enemmän kuin keskenään ulkoisissa suhteissa oleva yksittäiset oliot, (ii) tietomme ei rajoitu siihen, minkä välittömästi havaitsemme, (iii) tajuava subjekti ei ole todellisuuteen vain teoreettis-kontemplatiivisessa suhteessa, vaan tätä tärkeämpi on suhde käytäntöön, toimintaan. Näistä seuraa se, että arvo- ja päämääräkysymykset eivät ole 'metafyysisiä' tieteen pätevyysalueen ulkopuolelle sijoittuvia, vaan ovat tieteen olennainen kohde". (Toiskallio 1983, 30-31.)

Toiskallion (1983, 6) mukaan Snellman on pedagogiikan luentojensa (SA X, 193)[114] alussa kiteyttänyt koko pedagogisen ajattelunsa ja ihmiskäsityksensä sanoissaan: ihminen on se joksi hän itse itsensä tekee, mutta hänen ei pidä tehdä itsestään muuta kuin mitä hänen tulee olla.

3.7 Snellman-korkeakoulun Elävä akatemia

Ennen empiiristä osiota esittelen vielä Snellman-korkeakoulun Elävä akatemia –projektin[115] keskeisiä tuloksia, jotka täydentävät Snellman-korkeakoulun pedagogista käytäntöä ja avaavat uusia näkökulmia tutkimukseeni.

Elävä akatemia -raportissa on kuvattu, miten korkeakoulussa on pyritty kehittämään Reijo Wileniuksen toiminnanfilosofian viitoittamaa suuntaa ja perinnettä. Reijo Wilenius toteaa (1982 61), että klassisessa filosofiassa puhutaan ”sivistyksestä tieteen kautta” ja ”sivistyksestä taiteen kautta”, mutta hän on lisännyt samaan yhteyteen ”sivistyksen työn kautta”. Snellman-koreakoulun opinnoissa on alusta alkaen pyritty tarjoamaan opiskelijoille mahdollisuutta laajan sivistysnäkemyksen kartuttamiseen. Opintojen rakenteessa voidaan hahmottaa edellä mainittujen sivistyspyrkimysten mukainen kolmijäsennys: tiedolliset opinnot, taiteelliset opinnot ja käytännöllis-sosiaaliset opinnot. Tämä runko on edelleen keskeinen esimerkiksi Yleisopintovuoden (60 op) opinnoissa. Luokanopettaja koulutuksen opetussuunnitelmissa on jouduttu tekemään toisenlaisia jäsennyksiä Bologna-prosessin ja ECTS –opintopistejärjestelmään siirryttäessä, mutta opetuksen käytännön järjestelyissä on säilynyt kolmijäsennyspainotus.

---

[114] Snellman, J.V. (1898). Samlade arbeten I – X, Central-Tryckeri, Helsingfors. (SA X, 193): "*Menniskan är, hvad hon gör sig sjelf till*"[..] Men å andra sidan: *menniskan skall icke vilja vara annat, än hvad hon bör*; detta är förnuft, är sann frihet. Således är svaret på frågan: hvad bör hon vara? […] hon bör vara ”menniska” – ega sann humanitet”.

[115] Vuonna 2014 Snellman-korkeakouluun perustettiin Tutkimusosasto, jonka keskeisinä tutkimusintresseinä ovat kasvatus, henkinen kasvu, steinerpedagogiikka ja kokonaisvaltainen ihmiskäsitys. Tutkimusosaston ensimmäinen tehtävä oli Opetushallituksen apurahan avulla tarkastella Snellman-korkeakoulun tutkimusta, osallistavaa oppimista ja arviointia. Projektissa tutkittiin, miten osallistava opetus ja oppiminen käytännössä tapahtuvat Snellman-korkeakoulun pedagogiikassa.

Projektin yhteenvetona syntyi Elävä akatemia –mallia, joka pyrkii yleisellä tasolla kuvaamaan toiminnasta ja ilmiökeskeisestä opiskelusta tietoon etenevää opintoprosessia.

3.7.1 Elävä akatemia-malli[116]

Mallissa opettaja valmistelee huolellisesti suunnitelman, jossa pyritään vastaamaan opetuksen päämäärä-, tilanne- ja menetelmäkysymyksiin. Tärkeää on huomata, että itse tilanne arvioidaan uudelleen opiskelijoiden kohtaamisen yhteydessä. Reijo Wileniuksen sanoin: ”Millä menetelmällä tässä tilanteessa tavoitetaan toivottava päämäärä”.[117] Itse toimintaan eli ”jokin ilmiön tarkastelemiseen ”heittäydytään” rohkeasti ja ilman ennakkoluuloja yhdessä opiskelijoiden kanssa lyhyen päämääriä ja menetelmiä avoimesti kuvailevan alustuksen jälkeen. Pääpainotus on siis ilmiökeskeisessä opetuksessa ja tutkimisessa sekä prosessin eri vaiheissa tapahtuvassa kommunikaatiossa ja yhteenvedossa.

[116] Tässä Elävä akatemia -malli luvussa käytän luettavuuden parantamiseksi poikkeuksellisesti alaviitteitä viittaamaan lähteeseen.

[117] (Ks. Niinivirta 2007, 102)

3.7.1.1 Toiminta[118]

Filosofia alkaa ihmettelystä.[119] Aristoteles piti ihmettelyn lisäksi myös hyvän elämän tavoittelua filosofian liikkeelle panevana voimana.[120] Kiinnostus, Inter-esse puolestaan tarkoittaa: asioiden välissä ja välillä olemista, asioiden keskellä pysymistä ja niiden luona kestämistä.[121] Juuri ihmettelyä, kiinnostusta ja hyvään elämään tähtäävää käytännöllistä toimintavalmiutta tarvitaan lähtökohdan eetoksena. Toimintaosio alkaa ihmettelystä, johon liittyy kiinnostusta herättävä johdanto. Ilmiö tai ongelma

[118] Snellman-korkeakoulun opetuksen toiminnan filosofisia ja pedagogisia perusteita ja lähtökohtia ei ole aikaisemmin tutkittu. Lyhyesti voidaan sanoa, että toiminnan filosofista näkemystä on kehittänyt filosofi ja Snellman-korkeakoulun perustaja prof. Reijo Wilenius ja toiminnan pedagogista ja sosiaalista näkemystä ovat kehittäneet lehtori Kristiina Sarjanen (luokanopett.). Muista lehtoreista, jotka ovat kehittäneet Snellman-korkeakoulun pedagogiikkaa eri opintosuunnilla voidaan tässä yhteydessä mainita vain joitakin: Ove Ek (Kuvataide), Kari Järvinen (Kuvataide, erit. luonnonhavainnointi), Peter Elsner (Kuvataide), Marja-Leena Ilmonen (Kuvataide) Raimo Rask (Yleisopinnot), Raija Lautela (Varhaiskasvatus), Sirkka Taskinen (Yleisopinnot) ja Eila Väisänen (Puhe ja draama) ja Ulla Ahmavaara (luokanopett.).

[119] Wilenius (2003, 7).

[120] Lehtinen (2013, 30).

[121] Heidegger (2009, 8).

”nostetaan esiin” ja samalla lyhyesti esitellään toiminta ja tavoitteet. Tämä on eräänlaista esiymmärryksen yhteistä luomista ja tarkastelua. Mitä sitten on toiminta? Varsinainen toiminta alkaa yleensä intentionaalisella havainnoinnilla, joka perustuu toimijan aistimellis-ruumiilliseen olemiseen[122] ja on havainnon ensisijaisuutta. Toiminta on ihmettelevää ja keskittynyttä kehollista liikettä ja tietoista aistimista. Avoin ja ennakkoluuloton asenne auttaa pääsemään lähemmäs itse ilmiötä. Toiminta, jossa olemme herättäneet oman aktiivisen kiinnostuksemme havainnoitavaa ilmiötä kohtaan, vie meidät lähemmäksi kuin neutraali ja passiivinen havainnointi. Intentionaaliset toiminnat ovat sellaisia, joihin voi soveltaa tietyssä mielessä kysymystä ”miksi”.[123] Tähän liittyy se, miten toiminnan ja sen tuloksen syy on toimivan ihmisen mielessä oleva päämäärä, tarkoitus.[124]

Havaintoa ei voi purkaa osien ja aistimusten kokoelmaksi, vaan havainnossa kokonaisuus edeltää osia.[125] Havainnon ensisijaisuutta korostamalla Merleau-Ponty on halunnut ilmaista, että havaintokokemus vie meidät takaisin hetkeen, jossa oliot, totuudet ja arvot muodostuvat, tarjoavat syntymätilassa olevan logoksen sekä opettavat ilman dogmaattisuutta itsensä todelliset ehdot ja muistuttavat meitä siitä, mikä on todellisuuden ja toiminnan tehtävä. Näin osallistumme tiedon syntymiseen ja teemme tästä syntymisestä jotakin yhtä aistittavaa kuin aistimaailma.[126] Kyse on siitä, että valloitamme uudelleen tietoisuuden rationaalisuuden, joka kadotetaan, kun sen uskotaan olevan itsestään selvää ja joka löydetään uudelleen, kun se saadaan ilmenemään luonnon taustaa vasten.[127]

---

[122] Ks. Rorty (2009, 47) viittaa Matsonin (1966, 92-102) ajatukseen: ”The Greeks did not lack a concept of mind, even of a mind separable from body. But from Homer to Aristotle, the line between mind and body, when drawn at all, was drawn so as to put the processes of sense perception on the body side. That is one reason why the Greeks had no mind-body problem”.

[123] Anscombe (1958, 11).

[124] Wilenius (1975, 13-14)

[125] Merleau-Ponty (2012, 85)

[126] Taide ja taiteellinen toiminta liittyvät tähän kohtaan mukaan ”luonnollisella” tavalla, siis eivälineellisesti. (Ks. myös Hegel sivu 31).

[127] Merleau-Ponty (2012, 106).

Käytännöllisen viisauden ydin on aristoteelisen käsityksen mukaan havainnossa, kyvyssä olla vastaanottavainen ja nähdä tarkkaan kunkin yksittäisen tilanteen tärkeimmät ominaispiirteet.[128] Aisthesis on termi, johon tässä kohdassa viitataan.[129] Aisthesis (aistimus) on läsnä olevan todellisuuden välitöntä aistimellista kokemista, sen taiteellista tajuamista vivahteineen.[130]

Havaintoon kuuluu immanenssin ja transendenssin paradoksi. Immanenssin paradoksi tarkoittaa sitä, että havaittu kohde ei voi olla vieras havaitsijalle. Transendenssin paradoksi tarkoittaa sitä, että kohde pitää sisällään aina jotakin, mikä ylittää aktuaalisesti annetun. Nämä kaksi havainnon osatekijää eivät ole varsinaisesti ristiriidassa keskenään.[131] Toimintaa ja havainnointia voidaan luonnollisesti laajentaa ja aktivoida esimerkiksi taiteella. Taiteellisessa toiminnassa liike, värit, muodot ja äänet vahvistavat suhdettamme ja kohtaamistamme havainnoitavan ilmiön kanssa.[132]

On tärkeää huomata, että toiminta ja erityisesti taiteellinen toiminta avaavat ilmiön yhteiselle ja yleiselle tarkastelulle, jossa opettajat ja opiskelijat ovat yhdessä havainnoimassa samaa ilmiötä. Tämä vaatii opettajilta rohkeutta, koska opiskelijoiden havainnot ja kysymykset ovat yllättäviä eikä niihin ole mahdollista valmistautua ja antaa ”oppineita” vastauksia, kuten perinteisessä, ”kuollutta” tietoa painottavassa opetuksessa. Värri toteaa, että arvot ovat läsnä olevia ja todellisia ainoastaan silloin, kun ne sisältyvät yksilöiden arvotajuntaan heidän valintojaan ja toimintaansa ohjaaviksi hyveiksi ja periaatteiksi. Arvojen mukainen toiminta on hyveiden mukaista toimintaa.[133]

Elämässä toimiessamme loogisesti alamme ensimmäisenä havainnon äärellä päätellä, luoda eläviä päätelmiä tarkasteltavaa ilmiötä luonnehtien. Emme siis ota vas-

---

[128] Ruokonen (2002, 207).

[129] Aristoteles Nikomakhoksen etiikan NE 1109b23 on se kohta, johon tässä yhteydessä viitataan: ”Tosiasiassa sama koskee kaikkia havaittavia asioita, koska ne esiintyvät yksittäisissä kohteissa ja niitä koskevat arviot perustuvat havaintoon”.

[130] Wilenius (1990, 18).

[131] Merleau-Ponty (2012, 87).

[132] Rask (1999, 5) toteaa: *When drawing the observations, it becomes necessary to compare and evaluate that which has been produced on paper or canvas to that what is seen in nature.*

[133] Värri (2012, 5).

taan valmiita/kuolleita päätelmiä. Tämä havaintopäätteleminen on yhdessä toimimista ja ilmiön monipuolista elävää kuvailua.[134] Kuvailu syntyy, kun pidättäydymme kaikista ilmiöön liittyvistä ”uskomuksista”. Tämä tarkoittaa, että pidättäydymme kaikista ”valmiista ja vanhoista”, kuten tiedoista, mielikuvista ja aikaisemmista kokemuksistamme ja yritämme näin hetken aikaa antaa ilmiön puhua meille. Elävä päätteleminen on kuvailevaa tarkastelua, joka auttaa meitä nostamaan esiin tärkeitä ”uusia tai uusin silmin nähtyjä” piirteitä ilmiöistä.

Toimintaosio voidaan kiteyttää: keho muodostaa ruumiillis-aistimellisen kokonaisuuden, jonka avulla me havainnoimme ja tarkastelemme kokonaista maailmaa ”uusin aistein”. Keho on tahtomisen ja aistimisen perusta ja kehon kautta olemme ”kietoutuneet” tarkasteltavien ilmiöiden kanssa samaan maailmaan.

Orgaaninen side kytkee havainnon ja intellektuaalisen toiminnan toisiinsa. Se myös viittaa havaitun totuuden ja ideaalisen totuuden väliseen yhteyteen.[135]

3.7.1.2 Kokemus

Kokemuksen ensimmäinen taso on elämys eli välitön kokemus, joka liittyy aistimellis-kehollisen tasoon ja joka syntyy toiminnan ja kokemuksen rajapinnalla. Elämys on sidoksissa havaintoon ja on siis eräänlainen havaintokokemus, jonka suhteen tarvitaan aikaa ja syventymistä. Se on luonteeltaan aistimustuntoa ja sitä ilmaisee osuvasti saksan sana ’Empfindung’.[136] Deweyn mukaan kokemuksemme perusrakenteet muodostuvat lapsuudessa, ja ne ovat tulosta lapsen osallistumisesta kasvuympä-

---

[134] Steiner (2009, 98) Looginen toimintamme on kolmeen jäsentynyttä: käsite, arvostelma, päätelmä. Steiner kääntää Ihmistutkimuksen 9. esitelmässä tämän asian kasvatusta ja elämää palvelevaksi malliksi, jolloin 1. ensimmäiseksi elämässä ja toiminnassa me alamme päätellä, luoda päätelmiä (on myös tärkeää huomata, että opettaja ei yksin luo päätelmiä vaan yhdessä oppilaiden kanssa. Elävä päätelmä luodaan kuvailevasti luonnehtien, ei määrittelevästi. (esim. 4 lk. Eläinopissa kuvaillan leijonan toimintaa, ulkonäköä, suhdetta ympäristöön, ja maalataan, piirretään, liikutaan, mutta ei anneta määritelmää, joka alkaa ”leijona on …”, vaan oppilaat itse päättelevät sen oman toimintansa ja luonnehdintojensa pohjalta.) Tämä tekee opetuksesta elävää. 2. Toiseksi muodostamme tältä pohjalta eläviä arvostelmia. (katso kohta kokemus) 3. Muodostamme eläviä käsitteitä (katso kohta Ajattelu /tiedostaminen / tieto).

[135] Merleau-Ponty (2012, 96)

[136] Wilenius (1982, 19) (Ks. Steiner aistimusruumis, saks. Empfindungsleib).

ristönsä toimintaan. Dewey on todennut, että pahimmat kokemuksen filosofiaa vääristäneet käsitykset olisi voitu välttää, jos filosofit olisivat vaivautuneet havainnoimaan lasten toimintaa ja kasvua. Niinpä ihmislapsen kehityksen tutkiminen on avainasemassa uuden kokemusfilosofian kehittelyssä.[137]

Kokemuksessa on myös sielullinen ja tunteisiin liittyvä taso. Samalla tavoin kuin me erotamme fyysisessä maailmassa kiinteän, nestemäisen ja kaasumaisen kokonaisuuden, meidän on syytä erottaa kaksi perusvoimaa: sympatia ja antipatia.[138] Se tapa, jolla nämä perusvoimat työskentelevät sielussamme määrittää sen, minkä laatuinen sielu on. Yleensä tämä ”minä pidän tai minä en pidä” eli sympatia-antipatia –aspekti on se harhauttava kohta, jossa tarkasteltava ilmiö voidaan kadottaa ja samalla kadotetaan myös sen mahdollisuus integroitua omaan olemukseemme eräänlaisena ilmiön laadullisena tunto-kokemuksena sekä ennen kaikkea myötätuntona maailman ilmiöitä kohtaan.

Yleisesti voidaan sanoa, että taide miellyttää ihmistä, ”tuottaa nautintoa” ja erityisesti tragedia ”herättämällä sääliä ja pelkoa” aiheuttaa näiden tunteiden puhdistumisen, *katharsiksen*. Katharsis oli vanhassa kreikassa uskonnollinen, mutta myös lääketieteellinen termi. Aristoteles oivalsi termin esteettisen ulottuvuuden.[139]

Ihmisen kokemukset ovat olennaisesti erilaisia kuin aistimukset. Kun ihminen kokee keltaisen värin, hänellä ei ole pelkästään visuaalista kokemusta sielussaan, vaan myös tunnevivahde, joka säestää sitä. Tunteen voimakkuus voi vaihdella eri ihmisillä, mutta se ei ole koskaan täysin poissa. Goethe kuvaa elävästi *Värioppinsa* eettisaistisia vaikutuksia käsittelevässä luvussa[140] sitä, mitä tunteita liittyy punaiseen, keltaiseen, vihreään, jne. väriin. [141]

Mäkelä (2014) kirjoittaa Joseph Beuysin taiteesta ja hänen orientaatiostaan Goethen ja Steinerin ajatteluun seuraavaa: ”Goethen kautta saa selityksen myös Beuysin teoksissaan käyttämille materiaaleille antamat merkitykset. Beuysin veistoksia ei pidä tulkita vain formaalisti, muodosta käsin, eikä edes tilan käsitteen kautta, vaan merkittävä osa niiden sisällöstä on kirjoitettu niissä käytettyihin materiaaleihin: rasva,

---

137 Alhanen (2013, 78-79)

138 Steiner (1977, 31)

139 Aristoteleen *Runousopin* esipuheessaan Saarikoski (1967, 9-10).

140 Katso Sällström (2014, 116). Johdanto Goethen värioppiin. Helsinki: Goetheanistisen taiteen yhdistys ry.

141 Steiner (1999, 21)

huopa, mehiläisvaha, kupari… Näiden materiaalien käsitteellistä merkitystä yritän purkaa tekemällä itse veistoksia samoista materiaaleista. Taiteellisen työskentelyn kautta toivon saavani oman otteeni teosmateriaalien immateriaalisista ominaisuuksista ja pystyväni sitä kautta tulkitsemaan Beuysin teoksia paremmista lähtökohdista käsin." [142]

Tähän liittyvät myös mielikuvat. Kun aistimuksista jää olennaisia piirteitä pysyvästi ihmisen mieleen, syntyy mielikuva.[143] Mielikuvan muodostus on tiedostamisen toinen askel aistimuksen jälkeen. Kokemusta voidaan syventää tietoisesti taiteilla, jolloin kohtaamme syvemmin ilmiön ja mielikuvamme rikastuvat.

"Tunnearvio ja –arvostelma" on eräänlaista kokemusten "puntaroimista". Dahlin viittaa Derridan näkemykseen, että etiikan todellinen alkuperä on kokemuksessa ja sellaisessa tilanteessa, josta ei ole ulospääsyä (aporia). Etiikka tulee esiin tietyissä tilanteissa, joissa koemme yhden tai useampia arvoja, ja joissa yhden arvon toteutuminen kieltää toiset arvot ja kuitenkin meidän pitäisi toimia. [144]

Tähän liittyy käsitys *moraalisesta mielikuvituksesta*, josta Steiner kirjoittaa *Vapauden filosofia*ssaan. Värrin[145] mukaan: "Moraalisen mielikuvituksen kehittyminen on samalla empatiakyvyn[146] kehittymistä, kykyä arvoerotteluihin ja kauneuden kokemiseen. Moraalinen mielikuvitus kehittyy aidossa kohtaamisessa".

Dialogi on havaintojen ja kokemusten ilmaisemista ja sanoittamista yhdessä. Dialogissa, kokemuksen kielellisessä tarkastelussa ja keskustelussa etsitään uusia sopivia kuvauksia ja käsitteitä kokemukselle. Dialogissa puntaroidaan eri arvostelmien osuvuutta tarkasteltavan ilmiön suhteen.

Dialogi on alunperin Platonin harjoittamaa mielipiteiden tutkimista, joko 'sielun keskustelussa itsensä kanssa' tai useamman henkilön välisessä keskustelussa. Dialogin avulla ihmisen oikeat mielipiteet voivat kehittyä tiedoksi. On huomattava, että

---

[142] Mäkelä (2014) Havainto, vapaus ja pääoma – askelmerkkejä sosiaalisen kuvanveiston tulkintaan. Joseph Beuysin sosiaalinen kuvanveisto. Tampereen yliopiston tohtorikoulutettavien seminaarissa jaettu julkaisematon kirjoitus.

[143] Wilenius (1982, 18)

[144] Dahlin (2008, 168).

[145] Värri (2012, 6).

[146] Empatia, joka liittyy kokemuksiin ja erityisesti kokemuksiimme toisten kokemuksista. (Ks. Esim. Edith Stein Borden 2003, 27).

dialogi liittyy logokseen, joka on sekä maailmankaikkeuden johtava prinsiippi että rationaalisen inhimillisen ajattelun peruspiirre.[147]

3.7.1.3 Ajattelu, tiedostaminen/tieto

Vapauden filosofiassa Steiner kuvaa fenomenologiansa ajattelun ja tiedostamisen vaihetta ja sitä, että siinä ei tavoitella lopullisesti muotoutunutta, ulkokohtaista tietoa. Pikemminkin jokainen ihminen on oikeutettu lähtemään omista kokemuksistaan ja välittömistä elämyksistään, kohotakseen niistä vähitellen todellisuuden tiedostamiseen. Näin voidaan pyrkiä tietoon, mutta kukin pyrkii siihen omalla tavallaan.[148]

Tiedostamisen ensimmäinen vaihe on kokemuksen ja tiedonmuodostuksen rajapinnalla tapahtuvaa toimintaa. ”Havainnoiva ajattelu” on silta, jota pitkin päästään tietoon ilmiöstä. Havainnoivan ajattelun kautta nousee kokemus ilmiöstä tiedon tasolle ja samalla paljastuu sen arvo ja merkitys itselleen.[149] Oivallus on ilmiön alustavaa ymmärtämistä, idean tavoittamista, joka on oikeastaan se, miksi koko tähänastinen operaatio on tehty. Tässä ilmiö nähdään ”korkeammasta näkökulmasta” eli ”sellaisena kuin se on itselleen”.

”Saavumme siihen, mitä kutsutaan ajatteluksi, kun itse ajattelemme. Jotta tällainen yritys onnistuisi, on meidän oltava valmiita ajattelemisen oppimiseen. Samalla kun sallimme itsellemme oppimisen, myönnämme jo, että emme vielä kykene ajattelemaan.” Heidegger toteaa ja jatkaa, *”ajattelu järkeilynä saa olemuksensa olevaisten olemiselta.”* [150]

---

[147] Pitkänen (1996, 44).

[148] Steiner (1985, 183).

[149] Havainnoiva ajattelu on ilmiön ajattelevaa tarkastelua (Goethe – Steiner). Merleau-Ponty rakentaa sillan ajattelun ja havainnon välille seuraavasti: ”Enkö tiedäkin, että ajatuksilla on elämänsä [havainto ajattelussa MN.] ja merkitystä on kaikessa minkä elän [ajattelu havainnossa MN.]. Havainnolle ja ajattelulle on siis yhteistä, että molempiin kuuluu sekä tulevaisuuden että menneisyyden horisontti ja että ne ilmenevät itselleen ajallisina, vaikka ne eivät toteudukaan samalla nopeudella eivätkö samassa ajassa. Merleau-Ponty (2012, 96-97).

[150] Heidegger (2009, 6) lainaa Parmenideen sanoja (Fragm. VIII, 34/36): ”Sillä samaa on järkeily kuin se, minkä mukaista järkeily on”. ”Ei nimittäin voi löytää järkeilyä ilman olevaisen olemista, jossa järkeily on sa*nottuna.”*

Ajattelun elävyys[151] merkitsee sitä, että pystyy 'menemään sisään' [intuitio MN.] mitä erilaisimpiin ilmiöihin, myös erilaisiin katsomustapoihin sekä lähestymään eri näkökannoilta esimerkiksi yhteiskunnallisia ongelmia.[152]

Intuitiivinen ymmärtäminen on fenomenologisen ajattelutavan ydintä. Ilman intuition keskeistä roolia deskriptiivisyyden idea fenomenologisessa tutkimuksessa on mahdotonta. Henkisen yksilöllistävässä tajunnallisessa toiminnassa syntyy intuitiiviseksi kuvattavia kokemuksia.[153]

Reflektointi on sitä, joka kokoaa ja tarkastelee havaintoja ja kokemuksia ja auttaa kohottamaan ne tietoisuuteen sekä muodostamaan näistä merkityksiä. Tämä on erittäin tärkeää tietoisuustoimintaa kasvattajalle omien ja muiden kokemusten tarkastelussa. [154] Huippuosaamisen kehittyminen edellyttää kykyä reflektoida. Usein opettajankoulutuksessa ja erityisesti ohjatuissa opetusharjoitteluissa tällä alueella edistyminen näkyy konkreettisesti ja on ratkaisevaa siirryttäessä opettajaopiskelijavaiheesta itsenäiseen opettajan tehtävään.[155]

Reflektoiva ajattelu on prosessi, ei tulos. Tietyissä rajoissa siihen voidaan opettaa ja kasvattaa. Tämän onnistuminen näkyy aina kasvatettavan omakohtaisena ajatteluna, joka saattaa kääntyä myös kasvattajaa vastaan. Kaunein esimerkki tästä on Aristoteleen kriittiseksi muodostunut oppilassuhde Platoniin. Se tuli mahdolliseksi juuri siksi, että Platon ei opettanut Akatemiassaan vain ajattelunsa tuloksia (esim. ideaoppia), vaan myös kriittistä, omia perusteita pohtivaa ajattelua ylipäänsä.[156]

Reflektoinnin laajentamisessa Steiner pitää tärkeänä *rückshau* -menetelmää**.** Rückshaussa voi tarkastella laajemmin omia päivittäisiä kokemuksiaan ja havaintojaan. Se on oman kokemusmaailman aktiivista tiedostamista ja myös vapautumista siitä sekä tulevaisuuteen suuntautumista.

---

151 Ks. Dahlin (2017, 43-45). Dahlin kirjoittaa luvussa Rigid Definition Versus Living Concepts: "In Goethe's approach, he [Steiner] found a living thinking, an openness to the *experience* of ideas. He called this approach *empirical idealism*."

152 Wilenius (1982, 42).

153 Perttulan (2012, 332).

154 Schön 1983. *The Reflective Practitioner* –kirjassaan teki eron A) reflection-in-action ja B) reflection-on-action välillä.

155 Heikkinen (2007, 34).

156 Juntunen ja Mehtonen (1977, 12).

Elävien käsitteiden luominen jatkaa sitä prosessia, jota on tehty aikaisemmin luotaessa eläviä päätelmiä ja eläviä arvostelmia.

On syytä ottaa huomioon, että elämykset, kokemukset ja käsitykset eivät ole vain informaatiota maailmasta, ns. objektiivisesta todellisuudesta, vaan ne ovat itse mukana konstituoimassa sitä, mitä me sanomme maailmaksi.[157]

Snellmanin ajatuksen mukaan käsitteen muodostus on tosi vapautta. Voimme kokea itsessämme tämän sisäisen vapauden muodostamalla omia ajatuksiamme. Nämä ajatukset voivat taas puolestaan olla toimintamme lähtökohtia.[158] Tässä ollaan siirtymässä jo tulevaan toimintaan. Näin muodostuu toimintavalmiuksia tai toiminnan ”ituja”.

Edellä käydyt kohdat 1. Toiminta 2. Kokemus ja 3. Ajattelu/ tiedostaminen/tieto ovat olleet kuvausta eräänlaisesta ”kokemusmatkasta” Erfahrungista, toiminnasta tietoon, jossa kokemus on läsnä joka kohdassa. Kiteyttävästi voidaan todeta, että kuvattua matkaa voidaan myös tarkastella arvioinnin ja tutkimuksen näkökulmista painottamalla eri asioita, mutta näissäkin tapauksissa kuvaus luo perustan, jota ilman ei voi lähteä arvioimaan tai tutkimaan. Joka tapauksessa ” tämä matka on tehtävä itse”, muuten arviointi tai tutkimus jää torsoksi. Tämä tarkoittaa sitä, että sama henkilö, joka kokee ja luo kuvauksen ”matkasta” voi positioida oman roolinsa arvioijaksi tai tutkijaksi, mutta tämä tarkoittaa myös valmiutta muuttaa omaa suhdettaan eli kasvaa ja kehittyä asian mukaisesti.

Lauri Rauhala jäsentää tajunnallisen toiminnan psyykkiseksi ja henkiseksi sekä henkisen edelleen yleistäväksi ja yksilölliseksi toiminnaksi. Tähänastinen prosessi on ollut kehollista (toimintaa), psyykkistä (kokemusta) ja yleistävässä mielessä henkistä toimintaa (ajattelua/tiedostamista). Seuraavaksi tarkastelen tiedostettujen kokemusten suhdetta narratiivis-henkiseen identiteettiimme. [159]

3.7.1.4 Narratiivinen / henkinen identiteetti

Kolme ensimmäistä vaihetta ovat olleet aktiivista, intentionaalista toimintaa. Identiteettiä voidaan tarkastella aktiivisen kolmivaiheisen ”toiminta–kokemus–ajattelu” -

[157] Mehtonen (2005, 25).

[158] Wileniuksen (2003, 116).

[159] Perttula (2012, 332).

prosessin jälkeen. Edeltävät vaiheet toimija voi rekonstruoida minä-kertomuksiksi. Minuutemme on kompleksinen ja vaikeasti kuvattava käsite. Tässä tutkimuksessa narratiivinen ja henkinen aspekti nähdään kahtena minuuteemme liittyvänä erilaisena puolena ja toiminnallisena kuvauksena. Minä ei ole tyhjä taulu vaan siinä on jo kertomuksia, jotka enemmän tai vähemmän tunnistamme liittyvän minäämme.

Narratiivinen identiteetti muodostetaan Yrjänäisen ja Ropon[160] mukaan toimintakonteksteissa kertomuksellisten prosessien kautta. Koetusta luodaan (tietoisesti tai tiedostamatta) erilaisia itseä koskevia merkityksiä riippuen siitä, miten yksilö positioituu suhteessa autobiografiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen toimintakontekstiin. MacIntyre toteaa: ”Tarinat eletään ennen kuin ne kerrotaan.” [161] Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen olemassaolo on olemukseltaan tarinallista ja että kokemukset ja niiden tulkinnat edeltävät kertomusten muodostusta ja kielellistä kerrontaa.[162] MacIntyre kehottaa ihmistä kysymään itseltään: millaisiin kertomuksiin huomaan joutuneeni? Minuuden muotoutuminen ei MacIntyren mukaan ole ensisijaisesti itseilmaisua ja päätöksentekoa vaan etsimistä ja löytämistä sekä yhteisölliseen kontekstiin liittyvän kertomuksen juonen oivaltamista.[163]

Narratiivinen identiteetti voidaan määritellä yksilön toimintakontekstin luomaksi kertomukseksi itsestään autobiografisena, sosiaalisena ja kulttuurisena toimijana. Narratiivinen identiteetti on siten vastaus kysymykseen, kuka minä olen persoonana ja ihmisenä, keihin liityn ja kuulun ja mikä on maailma, jossa elämääni elän. Identiteetti liittyy minuuteen, mutta se on ensisijaisesti suhteisiin liittyvä käsite. Se kuvaa ja määrittää yksilön suhdetta itseensä, toisiin ja maailmaan.[164]

---

160 Yrjänäinen & Ropo (2013, 30)

161 MacIntyre (2007, 211-212) “I argued that in successfully identifying and understanding what someone else is doing we always move towards placing a particular episode in the context of a set of narrative histories, histories both of the individuals concerned and of the settings in which they act and suffer. It is now becoming clear that we render the actions of others intelligible in this way because action itself has a basically historical character. It is because we all live out narratives in our lives and because we understand our own lives in terms of the narratives that we live out that the form of narrative is appropriate for understanding the actions of others. Stories are lived before they are told—except in the case of fiction”.

162 (Yrjänäinen & Ropo 2013, 30).

163 Sihvola (2007, 11).

164 Yrjänäinen & Ropo (2013, 30).

Minuutemme suhde maailmaan on kompleksinen. Minällä on hämmästyttävä kaksoismerkitys. Minä ei koostu vain tietoisuuden keskipisteestä, vaan se viittaa myös siihen kokonaisuuteen, jonka käsitämme itseemme kuuluvaksi.[165] Minän käsitteeseen ihminen kokoaa kaiken, mitä hän kokee itsestään ruumiillisena ja sielullisena olentona. Ruumis ja sielu ovat minän, itsetajuntamme perusta, sen kantaja, jossa se vaikuttaa.[166] *Vapauden filosofiassa* Steiner toteaa, että ”kaikki henkeen ja aineeseen liittyvät arvoitukset ihminen kohtaa jo oman olemuksensa perusongelmassa”.[167]

Ensin kohtaamme maailman vastakohtaisuutena, jonka osat ovat minä ja maailma. Tämä kuilu syntyy, kun meissä herää tietoisuus. Mutta emme kuitenkaan kadota tunnetta, että kuulumme maailmaan ja että on olemassa side, joka yhdistää meidät siihen. Koemme, että kuulumme kaikkeuden sisäpuolelle, emme sen ulkopuolelle. Tämä tunne herättää pyrkimyksemme luoda tuo vastakohtaisuuden kuilu umpeen. Voidaan sanoa, että ihmiskunnan henkinen toiminta tähtää vastakohtaisuuden voittamiseen. Henkisen elämän historia on jatkuvaa pyrkimystä löytää yhteys meidän ja maailman välille. Uskonto, taide ja tiede pyrkivät samaan päämäärään.[168]

Henkinen identiteetti nähdään tässä tutkimuksessa sisäisten yhteyksien luomisena. Eräänlaisena täsmällisenä inhimillisen henkisyyden peruskuvana voidaan pitää Steinerin esittämää kuvausta: ”Havainto ja ajattelu ovat ihmisen kaiken henkisen toiminnan lähtökohdat, sikäli kuin hän on tästä toiminnastaan tietoinen. Ihmisjärjen arkiset toimet yhtä hyvin kuin mutkikkaimmat tieteelliset tutkimukset lepäävät näiden kahden henkemme peruspylvään varassa”.[169] Meidän on itse käytännössä muodostettava yhteys näiden kahden, havainto- ja ajatteluelementin välille. Tästä prosessista muodostuu uusi toiminta ja käsite havainnoiva-ajattelu, jota pitää harjoitella käytännön tilanteissa ja toiminnassa. Havainnoivasta ajattelusta pedagogiikka pystyy ammentamaan tilannekohtaista, froneettista tietoa ja toimintaa.

Wilenius toteaa, että ihmisellä on hänen nähdäkseen kolme perussuhdetta: 1. Suhde itseensä 2. Suhde toisiin ihmisiin (sosiaalisena olentona) ja 3. Suhde luontoon

---

165 Wilenius (2003, 29).

166 Steiner (1977, 45).

167 Steiner (1985, 18).

168 (Ibid.)

169 Steiner (1985, 25)

(luonnonjärjestelmän jäsenenä). Tähän liittyen Wilenius kysyy, voiko uuteen luontosuhteeseen sisältyä *uusi suhde henkeen*? [170] Esimerkin mukaan tätä kysymystä voisi jatkaa: Miten ihminen toimijana kokee henkisen identiteettinsä pyrkimällä luomaan yhteyksiä näillä kaikilla tasoilla ja muodostamalla niistä kokonaisuuden?

Platonin luolavertaus on kuvaus kasvustamme kohti itsetajuisuutta, kohti hyvän ideaa.[171] Snellman nimitti itsetajuntaa hengen tasoksi erotukseksi sielun (tajunnan) tasosta. Ihmisen itsetajuntaan liittyy ydinkokemus minästä, joka säilyy samana, vaikka ruumis vanhenee ja tajunnan sisällöt vaihtelevat. Se on pysyvä samuuteni, identiteettini. Koemme minämme kehittyvän kokemustemme myötä ja suhteemme maailmaan muuttuu, vaikka jokin olennainen meissä myös säilyy.[172] Kasvatuksen kannalta olennaista on ihmisen itsetajunta (henkisyys) ja siihen liittyvä arvotajunta. Nämä tekevät ihmisen itsekasvatuksen mahdolliseksi. Wilenius [173] jatkaa, että ihminen voi kokea jonkin korkeamman kuin arkiminän vaikuttavan meissä. Ahlman käytti tästä nimitystä "*varsinainen minä*". Steinerin vastaava käsite on *henkiminä.* Henkiset arvot kohtaamme jo antiikin filosofeilla: *hyvyys, kauneus, totuus* ja myöhemmin *pyhän arvon* keskiajalla, *ihmisarvon* uudella ajalla ja *luonnon arvon* 1900-luvun lopussa.[174]

Värri [175] toteaa, että arvotajunnallinen tunnustaminen antaa suunnan ja perustan hyveille. Ilman hyveitä ihminen ei voi kasvaa moraalisubjektiksi. Arvot ovat läsnä olevia ja todellisia ainoastaan silloin, kun ne sisältyvät yksilöiden arvotajuntaan heidän valintojaan ja toimintaansa ohjaaviksi hyveiksi. Näiden ajatusten perustalta pääsemme hyveiden jäljille.

Aristoteleen hyveet ovat valmiuksia toteuttaa ihmisen tehtävää, joka määrittää elämän mielekkyyttä, tarkoitusta ja päämäärää. Aristoteleen ajattelussa ihmisen tehtävä on elää käytännöllisen järjen hallitsemaa vuorovaikutteista yhteisöelämää, jossa

---

170 Wilenius (2003, 184)

171 *Sources of the Self* -teoksessaan Taylor (1989, 115) kirjoittaa tästä: "What we gain through thought or reason is self-mastery. The good man is 'master of himself' (or stronger than himself). Plato sees the absurdity of this expression unless one adds to it a distinction between higher and lower parts of the soul. To be master of oneself is to have the higher part of the soul rule over the lower, which means reason over the desires."

172 Wilenius (2003, 27-28)

173 Wilenius (2002b, 80-83)

174 (Ibid. 84)

175 Värri (2012, 5)

ajatteluun, tuntemiseen, aistimiseen ja haluamiseen liittyvät ominaisuudet voivat kehittyä.[176]

Toimiva arkielämä edellyttää meiltä Minä–Se –asennetta, mutta sen yksinomaisuus johtaa meidät välineellisen järjen ylivaltaan, ihmissuhteiden ja luonnon esineellistämiseen. Itsekasvatuksessa voimme pyrkiä välineellisen järjen Minä – Se -asenteen minimoimiseen ja sisäistää dialogisen Minä – Sinä -asenteen osaksi jokapäiväistä elämäämme.[177]

Varton [178] mukaan Herakleitoksen tapa käyttää fronesista paljastaa sen luonteen. Käytännöllinen viisaus syntyy toimimisesta, kun toiminnan periaatetta ajattelee ja tämä puolestaan vaikuttaa takaisin toimintaan periaatteena. Herakleitoksella ja Aristoteleella tieto alkaa toimimisesta ja se myös palautuu toimintaan, jotta sen arvo tulee esiin. Herakleitoksen antama merkitys logos-käsitteelle on ollut tärkeä, sillä siihen on historiassa aina palattu uudelleen, mutta uudella ajalla vallan saanut representaationfilosofia ei ole tavoittanut sitä. Logos-filosofiassa tärkeää on yhteen kokoaminen ja yhteen saattaminen.[179]

Varton mukaan Scheler näkee filosofian olevan *henkinen asenne, joka pyrkii oivaltamaan olevan rakastavassa osallistumisessa.* Kyse ei Varton mielestä ole tiedosta vaan yhteyden löytämisestä, joka on alkuperäisesti olemisessa. Tämän yhteyden olemme menettäneet historian ja kulttuurikehityksen myötä. Samassa yhteydessä Varto viittaa mahdollisuuteen rakentaa uudenlaista henkistä luontosuhdetta.[180]

Henkiseen identiteettiin liittyy myös ei-tietoinen puoli eli uni ja lepo, joiden aikana liitämme toiminta-kokemus-tiedostamisen itseemme. Tämä on syväoppimisen ydinaluetta, joka tulee ottaa huomioon oppimisprosesseissa. Joka tapauksessa tähän liittyy mysteeri[181], jota on lähes mahdotonta kuvata, koska ulkoiset tapamme tutkia ja tiedostaa eivät voi tätä sisäisyytemme ydintä kokonaan ymmärtää. Mestari Eckhart

---

[176] Sihvola (2004, 10) kirjoittaa MacIntyren Hyveiden jäljillä kirjan esipuheessa.

[177] (Värri 2004, 75).

[178] Varto (1992, 80)

[179] (Ibid. 92-93)

[180] (Ibid. 16)

[181] Marcel (1950, 211): "[…] a mystery is something in which I myself am involved, and it can therefore only be thought of as "a sphere where the distinction between what is in me and what is before me loses its meaning and its initial validity".

sanoo Dionysius Areopagitan sanoilla: ”*Rakkauden luonne on sellainen, että se muuttaa ihmisen olioksi, jota hän rakastaa*”[182].

Tässä luvussa olen tarkastellut Snellman-korkeakoulua käytäntönä ja pyrkinyt ymmärtämään yleisellä tasolla korkeakoulun syntyä ja sen omaleimaista fenomenologista lähestymistapaa sekä kehitystä steinerkoulun opettajankoulutukseksi. Olen konkretisoinut korkeakoulun toimintaa Elävä akatemia-mallin avulla.

Tämän käytännön jälkeen siirrytään tutkimuksen empiiriseen osioon, jossa alumniopiskelijoiden narratiivit muodostavat kuvauksia heidän tiestään opettajuuteen ja froneettisiin piirteisiin.

[182] Heidegger (2009, 68)

4 TIE OPETTAJUUTEEN, EMPIIRINEN OSA

Tämän väitöskirjan kolmantena tutkimustehtävänä pyrin ymmärtämään Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden seitsemän steinerkoulun luokanopettajan kertomuksia heidän tiestään opettajuuteen ja froneettisiin piirteisiin. MacIntyren ajattelua seuraten narratiivit muodostavat tutkimukseen kolmannen tason, aikaisemmin esiteltyjen tasojen, hyveen (fronesis) ja käytännön (Snellman-korkeakoulu) rinnalle. Tähän liittyy kiinteästi myös Aristoteleen näkemys, jonka mukaan narratiivit jäljittelevät toimintaa.

Kertomukset ovat syntyneet narratiivisen analyysin tuloksena. Näiden kertomusten kautta on ollut mahdollista ymmärtää, miten opiskelijat ovat kokeneet Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen ja miten heidän tiensä opettajuuteen on kehittynyt heidän kertomuksissaan sekä millaisia erilaisia positioita he ottavat suhteessa froneettisiin piirteisiin.

4.1 Haastattelut ja narratiivinen analyysi

Siinä, missä fenomenologinen tutkimus kuvailee merkityksiä, joita useat yksilöt antavat eletyille kokemuksilleen jostakin käsitteestä tai ilmiöstä, niin narratiivinen tutkimus raportoi yksilön elämää ja kokemuksia (Creswell 2007, 57).

4.1.1 Haastattelusta yleisesti

Steinar Kvale (1996, 3-4) esittää *InterViews* –kirjassaan kaksi metaforaa haastattelijasta joko kaivostyöläisenä tai matkaajana. Kvale pohtii ensin metaforaa haastattelijasta *kaivostyöläisenä*, joka käsittää tavoiteltavan tiedon maahan kätketyksi arvokkaaksi metalliksi (objektiiviseksi tiedoksi), jota haastattelija yrittää paljastaa, jotta se voidaan mitata. Näin ongelmaksi tulee se, että aina tavoitetaan vain pintakerros subjektin

kokemuksesta. Terapeuttisessa haastattelussa voidaan kaivaa syvempiä, tietoisuuden alapuolella olevia kerroksia (the deeper unconscious leyers).

Vaihtoehto edellä mainitulle kaivostyöläisen metaforalle on Kvalen kehittämä *matkaaja*-metafora. Siinä haastattelija ymmärretään matkaajaksi, jonka tie vie kohti kertomuksia, joita kerrotaan, sitten kun saavutaan kotiin. Haastattelija-matkaaja vaeltaa maiseman halki ja keskustelee kohtaamiensa vastaantulijoiden kanssa. Matkaaja voi matkata tutkittavilla alueilla vapaasti tai seurata *metodia*. Kreikkalaisille *metodi*-käsite tarkoitti Kvalen mukaan ”tietä, joka johtaa päämäärään”. Haastattelija vaeltaa paikallisten asukkaiden kanssa (along with local inhabitants) ja kysyy kysymyksiä, jotka johtavat haastateltavat kertomaan heidän oman tarinansa. *Conversation*-käsitteen latinalainen alkuperä viittaa ”yhdessä vaeltamiseen”. Kvalen mukaan raportoiva matkaaja kuvailee kuulemansa ja näkemänsä laadullisesti ja rekonstruoi ne tarinoina, jotka voidaan kertoa haastattelijan oman maan ihmisille tai niille, joiden kanssa hän vaeltaa. Alkuperäisten kertomusten mahdolliset merkitykset on eroteltu ja avattu matkaajan tulkinnassa ja muotoiltu uusiksi narratiiveiksi. Kvalen (1996, 4) mukaan narratiivien estetiikan validoiminen tapahtuu sen mukaan, minkälaisen vaikutuksen ne tekevät kuulijaan. Kolmantena aspektina matkaaja-metaforaan liittyen Kvale nostaa saksankieliseen ”Bildungsreise”-ajatukseen. Bildungsreisea Kvale kuvaa seuraavasti: ”The journey might instigate a process of reflection that leads the interviewer to new ways of self-understanding, as well uncovering previously taken-for-granted values and customs in the traveler’s home country” (Kvale 1996, 3-4.)

4.1.2 Tutkimuksen haastatteluista

Haastattelin seitsemää Snellman-korkeakoulun alumniopiskelijaa, jotka olivat valmistuneet steinerkoulun luokanopettajan tutkintoon eri vuosikymmenillä: kolme opiskelijaa oli opiskellut ja valmistunut 1980-luvulla ja yksi 1990-luvulla ja loput kolme 2000-luvulla. Haastateltavista neljä oli naisia ja kolme miehiä. Vain yksi alumniopiskelija oli myös steinerkoulualumni. Haastateltavat valittiin tietoisesti, sillä heidän näkökulmiensa ja kokemustensa otaksuttiin olevan erilaisia. Toisaalta heidän haastatteluistaan ja kokemuksistaan odotettiin saatavan uusia näkökulmia Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksesta sekä myös kokemuksia opettajuuden froneettisista piirteistä. Mutta kuten hermeneuttisessa tutkimuksessa yleensäkin, fronesis-

teoria on tässä tutkimuksessa muodostunut haastateltavien kokemusten kanssa yhdessä hermeneuttisen tulkinnan ja ymmärtämisen prosessissa vasta tutkimuksen loppuvaiheessa.

Olen tietoisesti siteerannut Kvalen ajatuksia haastattelija-matkaajasta, koska nämä ajatukset ovat osuvia tämän tutkimuksen kannalta juuri hänen mainitsemistaan kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin tämän tutkimuksen ensimmäisen kierroksen haastatteluissa korostui ”tie”-metafora, sillä heti aluksi pyysin haastateltavia kertomaan ”tiestään” opettajuuteen. Juuri tämän ”tie”-metaforan kautta liikuimme kolmen, haastattelun kannalta olennaisen ”käytännön kentän” (practice) alueilla. Aluksi useat haastateltavat kertoivat omasta elämästään ja koulukokemuksistaan eli ajasta ennen opettajankoulutusta. Toiseksi he reflektoivat saamaansa opettajankoulutusta, joka oli tutkimuksen kannalta tärkein painotus. Kolmantena ”käytännön kenttänä” oli itse opettajan työ koulussa, joka puolestaan loi vahvan kaikupohjan haastatteluille, sillä kaikki haastateltavat olivat toimineet useita vuosia menestyksekkäästi opettajina steinerkouluissa.

Haastatteluiden toisella kierroksella juuri keskustelu muodostui tärkeäksi osaksi tämän tutkimuksen haastattelumenetelmää. Ymmärrän Kvalen Bildung-ajatuksen tässä tutkimuksessa siten, että näissä keskusteluissa itseymmärryksen uudelleen tulkinta mahdollistui ja samalla se mahdollisesti aktivoitui puolin ja toisin. Tällä tarkoitan sitä, että haastatteluprosessin aikana ja yhteydessä molempien, sekä haastattelijan että haastateltavan käsitys steineropettajuudesta ja opettajankoulutuksesta kohtasi jonkinlaisen uudelleen tulkinnan ja uudelleen ymmärtämisen tason (transformaation).

Tutkimushaastattelut ovat Kvalen (1996, 5) mukaan arkipäivään liittyviä ammattimaisia keskusteluja, jotka dokumentoidaan. Nämä haastattelut olivat lähtökohdissaan puolistrukturoituja (semistructured life world interveiw) haastatteluja, jossa kysymykset oli asetettu avoimiksi, mutta silti pyritty kohdistamaan selkeästi teemoiltaan Snellman-korkeakoulun opettajankoulutukseen siten, että alumniopiskelijoiden kokemukset voitaisi saada esille mahdollisimman hyvin. Myös Hirsjärvi & Remes & Sajavaara (2000, p. 204) kirjoittavat, että puolistrukturoitu teemahaastattelu on hyvin käyttökelpoinen kasvatustieteellisissä tutkimuksissa.

Teemahaastattelu on myös sopiva menetelmä silloin, kun haastateltavilta kysytään asioita, joista he eivät ole tottuneet tavallisesti keskustelemaan, kuten arvot, ai-

komukset, ideat tai kriittiset arvioinnit (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35). Puolistrukturoitu teemahaastattelu on menetelmä, jossa tietyt kysymysalueet tai teemat tunnetaan, mutta ne eivät ole välttämättä oikeassa muodossa eivätkä järjestyksessä. Kysymykset on tarkoitus luoda haastatteluhetkellä, joten myös haastateltava voi vaikuttaa kysymysten muotoutumiseen (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41-42.)

Varsinaisia haastatteluja tehtiin kaksi kierrosta, joista ensimmäinen noudatti teemaattista asetelmaa. Toista haastattelukierrosta olen tämän tutkimuksen yhteydessä kutsunut keskusteluiksi, koska haastattelu käytiin keskustellen ensimmäisen haastattelusta litteroinnin jälkeen valittujen kiinnostavien johtoajatusten pohjalta, joita halusin joko tarkentaa tai syventää.

Kolmantena vaiheena oli Google drive -yhteiskysely, johon kaikki seitsemän alumniopiskelijaa vastasivat kirjallisesti. Tässä tavoitteena oli jatkaa keskustelua yhteisen teeman ympärillä. Vaikka tämä kysely ei onnistunut aivan suunnitelman mukaisesti, niin se onnistui opettajien omien vastausten suhteen hyvin ja täydensi tehtyjä haastatteluja.

Näin haastatteluista muodostui kolmea tasoa eli 1. haastattelut ja 2. keskustelut haastatteluista valittujen teemojen pohjalta sekä 3. google drive –yhteiskysely. Näin saatua aineistoa on pidettävä onnistuneena sen pohjalta syntyneiden monipuolisten kertomusten perusteella.

4.1.3 Narratiivinen analyysi

”I would like to try out an idea that may not be quite ready, indeed may not be quite possible. But I have no doubt it is worth a try”. Tällä Bruner (2004, 691) viittaa siihen, että ajattelun luonteeseen on suhtauduttu kuin järjen välineeseen (an instrument of reason). Hän kertoo etsineensä toisenlaista ajattelua, sellaista, joka konstruoi narratiiveja (ibid.) Bruner toteaa myös, että kielellisesti ja henkisesti moderni romaani voi olla yhtä syvällinen (ja ehkä myös syntynyt samoista lähtökohdista) kuin modernin fysiikan keksinnöt (ibid., 699).

Narratiivista tutkimusta voidaan luonnehtia kvalitatiivisen tutkimuksen alalajiksi. Sitä voidaan myös luonnehtia tieteidenväliseksi, alanlyyttisten linssien seokseksi (an

amalgam) ja erilaisiksi tieteellisiksi lähestymistavoiksi sekä traditionaalisiksi että innovatiiviksiksi menetelmiksi. Narratiivisessa tutkimuksessa keskeistä on kiinnostus ihmisten kertomiin elämäkertoihin. (Chese 2005, 651.)

Kertomus on inhimillisen tulkinnan perusmuoto, johon elämä luonnostaan kietoutuu. Ihminen on olemuksellisesti kertova – *homo narrans* ja kun tahdotaan tutkia ja ymmärtää ihmistä ja hänen toimintaansa, niin kertominen ja kertomusten tutkiminen on luonnollinen tapa (Heikkinen (2015, 149.)

Aristoteleen ajattelun mukaan narratiivit jäljittelevät toimintaa."*Plot, says Aristotle, is the mimēsis of an action"* (Ricœur1984, xi). Narratiivisen analyysin voidaan siis olettaa paljastavan kertomuksessa myös toiminnan laatua ja luonnetta sekä siihen liittyviä kokemuksia.

Narratiivisuus liitetään myös hermeneuttiseen kehään (Yrjänäinen & Ropo 2013, 27). Ricœur (2005, 165) lainaa Aristoteleen Runousopin sanastoa ja erityisesti kerronnan mimeettisen funktion. "Tässä kohtaa täytyy palauttaa mieleen Aristoteleen tunnettu juonen määritelmä *mimēsis prakseōksena*, jonka käännän käytännön kentän luovaksi matkimiseksi". Näin hän haluaa tuoda esiin mimesis –käsiteen koko laajuudessaan, niin kuin hän sen ymmärtää. Ricœur kehittää Aristoteleen mimesis-käsitteen kolmijäsennyksen avulla.

Mimesis$_1$ viittaa arkielämän esiymmärrykseen ja siihen liittyvään kokemuksen kerronnalliseen luonteeseen (Ricœur 2005, 166.) Hänninen (2000, 25) täsmentää viittaamalla Ricœurin ajatuksiin: "Elämä itsessään *prefiguroi* tarinaa eli inhimillinen toiminta ja kokemuksen ajallisuus luovat tarinalle sen peruskoordinaatit".

Mimesis$_2$ on puolestaan koetun juonellistamista. Juoni punotaan siten, että hajanaiset ainekset järjestellään uudelleen kokonaisuutta jäsentävän juonen ympärille. Juonen kautta tuodaan yhteen hajanaiset ainekset, kuten toimijat, päämäärät, vuorovaikutussuhteet, olosuhteet ja odottamattomat seuraukset (Yrjänäinen & Ropo 2013, 26.) Tässä vaiheessa kertomus *konfiguroi* elämää ja jäsentää sitä merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi (Hänninen 2000, 25).

Mimesis$_3$ palauttaa kertomuksen toiminnan maailmaan eli omaksumme kertomuksen asioita omaan elämäämme (Yrjänäinen & Ropo 2013, 26). Ricœurin (2005, 166) mukaan tämä mimesis –vaihe viittaa metaforan kautta tapahtuvan todellisuuden uudelleen hahmottumisen kerronnalliseen vastineeseen. Samassa yhteydessä Ricœur painottaa lukemisen esittämää välittäjän roolia. Myöhemmin Ricœur (2005,

172) selventää aihetta toteamalle, että ”[l]ukemisessa tekstin maailma ja lukijan maailma solmiutuvat yhteen. Tekstin maailma on kuvitteellinen maailma, mutta se saa sisäisen ylittämisen erikoislaatuisen statuksen. Lukijan maailma on todellinen, mutta haavoittuvainen kuvitteellisen piiristä tulevan uudelleenmuotoilun voimalle”.

Ricœurin narratiivisen teorian malli on ankkuroitu Aristoteleen filosofiaan, joten sitä voidaan soveltaa myös Aristoteelisen fronesiksen ja opettajankoulutuksen praksiksen ymmärtämiseen juuri mimesis-ajatuksen kautta.

Käytännössä eteneminen haastatteluista narratiiviseen analyysiin on noudattanut seuraavaa metodista kulkua:

1. Aluksi suoritettiin seitsemän alumniopiskelijan haastattelut / ensimmäinen kierros.

2. Seuraavaksi haastattelut litteroitiin ja tehtiin alustava analyysi, jonka pohjalta valittiin tärkeitä, kiinnostavia ja myös selvyyttä kaipaavia kohtia.

3. Edellisen haastattelun pohjalta valitut ”kohokohdat” sekä tarkentavat kysymykset esitettiin seitsemälle alumniopiskelijalle. Tämä oli haastattelujen toinen kierros (nimitän näitä haastattelua ”keskusteluksi” niiden luonteen mukaisesti).

4. ”Keskustelut” litteroitiin ja analysoitiin alustavasti. Tämä pohjalta luotiin yhteiskysely.

5. Haastateltavat kutsuttiin osallistumaan Google drive -yhteiskyselyyn.

6. Kolme tasoa (1. Haastattelut 2. Keskustelut 3. Google drive –yhteiskysely) analysoitiin luomalla metodinen työväline, jota kutsun ”partituuriksi” ja johon kokosin kaikki kolme tasoa ja niiden analyysit kuuteen sarakkeeseen, joista viimeisen sarakkeen muodosti koodi / avainsanasarake. Jokaisen alumniopiskelijan haastattelusta, keskustelusta sekä yhteiskyselyvastauksesta muodostui analyyseineen ”partituuri”, joka oli noin 20 sivun mittai-

nen kokonaisuus. Koodisarakkeesta muodostui eräänlainen avain kertomuksen uudelleen muotoilulle ja tulkinnalle ja sen kautta uusi kertomus sitten pyrittiin juonellistamaan ja ajallistamaan ja kertomaan uudelleen.

7. Seitsemän alumniopiskelijan kertomukset kerrottiin siis uudestaan ja jokainen haastateltava sai samalla koodinimen, jotta he pysyvät lukijoille anonyymeinä. Jokaisen kertomuksen olen pyrkinyt kertomaan, niin kuin olen ne ymmärtänyt ja samalla pyrkinyt ”antamaan äänen” jokaiselle haastateltavalle. Olen myös lisännyt jokaiseen kertomukseen ”pohdinta”-lukuja, joissa tutkimuksen tekijänä tulkitsen joitakin kertomuksen kohtia. Tämä ratkaisu tuli vastaan työtä tehdessä ja näin vanha suomalainen sanonta ”työ tekijäänsä neuvoo” tuntui narratiivisen analyysin tekijästä yllättävän viisaalta.[183]

8. Lopullisissa kertomuksissa partituurin moniäänisyydestä tuli ensin 1-, sitten lopuksi 2-äänisiä kertomuksia, joissa ensimmäinen ääni kuuluu sille, jonka tietä opettajuuteen ollaan kuvaamassa ja toinen ääni kuuluu sille, joka pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan tietä opettajuuteen ja kyseessä olevan opettajankoulutuksen toiminnan kenttää sekä siihen mahdollisesti liittyvä froneettisten piirteiden oppimista.

Kuten edellä jo on mainittu mimesis tarkoittaa ”jäljittelyä” tai kuten Ricœur (2005, 164) asian ilmaisee: ”… Aristoteleen tunnettu juonen määritelmä *mimēsis praksēōksena*, jonka käännän käytännön kentän luovaksi matkimiseksi”. Tällöin voidaan nähdä tietty kertomuksien lähtökohtia tukeva johdonmukainen linja, jos ajatellaan, että mimesis pyrkii jäljittelemään jotakin käytännön kenttää ja siellä jotakin toimintaa, kuten tässä tutkimuksessa sellaista kasvatustoimintaa, joka liittyy opettajankoulutukseen. Jos opettajankoulutuksen toiminnassa elää piirteitä fronesiksesta, voidaan

[183] Koska pyrkimykseni on ymmärtää alumniopiskelijoiden kertomuksia opettajuuteen johtavista teistä ja niihin liittyvistä froneettisista piirteistä, niin koen tärkeänä, että haluan kertoa heidän kertomuksensa, niin kuin olen sen ymmärtänyt. Lähes jokaisen kertomuksen pääluvun jälkeen olen sijoittanut ns. pohdinta -luvun, jossa tarkoitus on voimistaa tulkintaa ja keskusteluttaa kyseistä kertomuksen kohtaa erilaisten relevanttien lähteiden kanssa, jotka puolestaan mahdollistava kertomuksen nostamista yleisemmälle tasolle ja näin myös saattaa esille Snellman-korkeakoulun luokanopettajan koulutukseen liittyviä asioita yleisellä tasolla.

todeta, että tämä väitöstutkimuksen metodinen perusta tukee kertomuksellista tutkimusta, jossa on kolme osaa 1.) Fronesis, jonka käsitteellinen tutkimus luo käsitteellis-teoreettisen perustan tutkimukselle 2.) Praksis, joka liittyy tietyn ”käytännön kentän” tutkimukseen eli Snellman-korkeakoulun toiminnan tutkimukseen. 3.) Mimesis, joka on juonellisen kertomuksen opiskelijan tiestä tämän tietyn käytännön kentän kautta kulkemisesta sekä sen kentän kasvatustoiminnan jäljittelystä.

4.1.4 Aineiston ja menetelmien valinnasta

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei pyritä tekemään yleispäteviä päätelmiä, vaan tutkimuksen lähtökohtana on enneminkin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. ”Tutkimalla yksittäistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla” (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2000, 181-182.)

Aineiston hankkimiseksi tein haastattelut opintovuoden 2012-2013 aikana. Ensimmäisen haastattelukirroksen tein loka-marraskuussa 2012. Toisen haastattelukierroksen, jossa keskityin joidenkin teemojen syventämiseen tai selventämiseen, tein helmi-maaliskuussa 2013. Toista haastattelukierrosta kutsun keskusteluksi, koska se kuvastaa haastattelun luonnetta. Sitä voisi kutsua myös neuvotteluksi, sillä keskustelun aikana neuvottelimme syventäen ja selventäen ensimmäisen haastattelun kohtia.

Haastattelin seitsemää Snellman-korkeakoulun luokanopettajan koulutuksen alumniopiskelijaa, jotka nykyisin ovat opettajia tai ovat olleet usean vuoden opettajan tehtävissä steinerkoulussa. Haastateltavat valittiin tietoisesti sillä perusteella, että he olivat A) saaneet luokanopettajankoulutuksensa kolmella eri vuosikymmenillä siten, että kolme heistä oli opiskellut 1980-luvulla, yksi 1990-luvulla ja kolme 2000-luvulla. B) neljä haastateltavista oli naisia ja kolme miehiä C) neljä haastateltavista oli myös suorittanut Snellman-korkeakoulun steinerkoulun luokanopettajan tutkinnon jälkeen kasvatustieteen maisteritutkinnon 2000-luvulla, joko Tampereen yliopistossa tai Rudolf Steiner University Collegessa, Norjassa D) viisi haastateltavista oli toiminut suomenkielisessä steinerkoulussa ja kaksi ruotsinkielisessä.

Kaikki haastateltavat valitsin tietoisesti, koska toivoin heidän tarjoavan erilaisia näkökulmia heidän omaan kouluttautumistiehensä sekä omiin kokemuksiinsa ja käsityksiinsä Snellman-korkeakoulusta eri vuosikymmenillä. Kaikilta heiltä saatoin tutkijana odottaa omaperäistä ja kenties yllättävää näkökulmaa aiheeseen. Juuri erilaisuus nähtiin rikkautena, jota tarvittiin tässä työssä saamaan esille erilaisia kokemuksia kouluttautumisesta ja froneettisista piirteistä.

Lopuksi totean, että tunsin haastateltavat jo ennen haastattelua joko Snellman-korkeakoulusta tai opetusharjoittelujen arviointitapaamisista tai Steinerpedagogiikan seuran tai Steinerkasvatuksen liiton toiminnasta. Toisaalta pidin tärkeänä myös sitä, että opiskelijat olivat opiskelleet eri vuosikymmenillä, koska tässä tutkimuksessa oli pyrkimys tavoittaa kokijan näkökulmasta jonkinlaista kokonaiskuvaa kouluttautumishistoriasta.

4.2 Tie opettajuuteen, narratiivinen tutkimus opettajien kokemuksista

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastelen Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden opiskelijoiden kokemuksia froneettisen tiedon ja toiminnan kehittymisestä narratiivisen analyysin menetelmin.

4.2.1 Alisan kertomus[184]

Alisan tie koulusta työ- ja reissuvuosien jälkeen Snellman-korkeakouluun

"Musta ei koskaan pitänyt tulla opettajaa", Alisa totesi naurahtaen aivan ensimmäiseksi, kun hän kertoi tiestään opettajuuteen. Hän kertoi, miten murrosikäisenä oli joutunut koulussa "napit vastakkain" opettajien kanssa ja miten vanhemmat olivat joutuneet usein vedetyksi mukaan näihin keskusteluihin koulussa. Vanhemmat olivat olleet vakuuttuneita, että Alisasta voisi hyvin tulla opettaja ja hän oli itse puolestaan ollut aivan kauhuissaan koko ajatuksesta.

Alisa oli lapsena ilmoitettu steinerkouluun, jonne hän oli ollut menossakin, mutta uusi ystävä naapurissa ja lyhyt matka lähikouluun saivat vanhemmat harkitsemaan uudelleen koulukäyntivaihtoehtoja ja Alisa aloitti koulutaipaleensa lähikoulussa yhdessä ystävänsä kanssa.

Lukion jälkeen Alisa teki vuoroin töitä ja matkusteli maailmalla. Tätä jatkui noin kolmisen vuotta, kunnes hän eräässä työpaikassaan tutustui keraamikkoon, joka kertoi Snellman-korkeakoulusta ja sen kuvataidelinjasta. Alisa kiinnostui tästä vaihtoehdosta ja haki kesken vuotta kuvataideopintoihin niin sanotulle "vierasopiskelijapaikalle" kevään jaksoille. Tämä vaihtoehto sopi hyvin Alisalle ja kuvataidelinjan opettajakunnalle, sillä tässä vaiheessa vuotta ei ollut virallista hakuaikaa. Eräs toinen opiskelija oli juuri keskeyttänyt opintonsa, joten Alisa pääsi tutustumaan kuvataideopintoihin. Alusta alkaen opinnot vaikuttivat hänestä kiinnostavilta ja hän viihtyi hyvin. Hän ajatteli, että voisi opiskella kuvataitelijaksi.

***

Alisan kertomus toi mieleeni keskustelun, jonka kollegani Kirsi Talvela kävi Emerson Collegessa kokeneen pedagogin Molly von Heiderin[185] kanssa. Keskustelun keskeinen sisältö oli ollut se, että "villeistä oppilaista tulee usein hyviä opettajia". En

[184] Tämä kertomus pohjautuu haastatteluihin 2.11.2012 & 8.3.2013 sekä kirjalliseen Google drive -yhteiskyselyyn touko-kesäkuussa 2013. Alisan kertomus muodostuu monista pienistä narratiiveista, joita oli haastattelussa 42 ja keskustelussa näitä pieniä narratiiveja identifioin yhdeksän sekä Google drive –kyselyssä viisi.

[185] Ks. Molly von Heider: Looking Forward (Learning Resources), Come Unto these Yellow Sands.

tarkalleen tiedä, oliko Alisa ”villi” oppilas, enkä tarkalleen tiedä, mitä von Heder tällä tarkoitti, mutta oletan hänen ajatuksensa perustuneen hänen omaan, pitkään kokemukseensa opettajana. Ehkä hän tarkoitti sitä, että jos oppilas oli kouluaikanaan villi eli teki asioita ”oman tahtonsa” mukaan, viittaisi tämä tulevan opettajan itsenäiseen pyrkimykseen toimia ”oman ajattelunsa” pohjalta, mikä olisi aktiivista ja tahdottua eikä vain ”annettujen” ohjeiden pohjalta toimimista. Tällainen opettaja myös ymmärtäisi paremmin oman tahtonsa mukaan toimivia oppilaita ja hänellä olisi empaattinen suhtautuminen myös villimpiin oppilaisiin. Hän osaisi myös todennäköisesti hieman ennakoida heidän toimintaansa, jolloin tästä tahtojen kohtaamisesta ei tarvitsisi tulla jatkuvaa konfrontointia ja ongelmaa, vaan tahto voitaisiin fokusoida mielekkääseen tekemiseen esimerkiksi opetuksen erityttämisellä tai toiminnallisilla opetusmenetelmillä. Liitän tähän vielä Jaegerin (1986, 68) esittämän, kreikkalaiseen kasvatukseen liittyvän ajatuksen, jossa tarkastellaan Sokrateen tahdon kasvatuksellista merkitystä seuraavasti: ”Real will exists only when based on true knowledge of the good at which it is directed […] Where the will is conceived of as having this deep positive purpose, it is naturally based on knowledge; and to obtain this knowledge, if it is possible to do so, means human perfection.”

Sen voi kiteyttää toteuttamalla, että kasvattajan tehtävä on “kasvamaan saattamista”, kuten Hollo asian ilmaisi. Kasvattajan tukena ovat omat pohdinnat ihmiskäsityksestä ja kasvatuksen päämääristä ja tarkoituksesta.

Alisan kouluttautuminen Snellman-korkeakoulussa

Alisa tutustui Snellman-korkeakoulun opetusmenetelmiin kuvataideopintojen kautta. Tämän tutustumisjakson jälkeen hän päätti hakea vielä Yleisopintoihin, jotka olisivat edellytyksenä steinerkoulun luokanopettajan opintoihin. Yleisopinnoista hän totesi, että hän kiinnostui ja ajatteli, että tätä hän halusi oppia lisää. Samaan aikana hänessä vahvistui kiinnostus luokanopettajan opintoihin, jotka olivat hänen käsityksensä mukaan monipuoliset ja ”laaja kattaus” sekä taidetta että tiedollisia opintoja. Kuitenkin taustalla oli ajatus, että hän voisi myöhemmin jatkaa vielä steinerkoulun kuvataideopettajan opintoihin.

Ks. myös Michael Spence (2013) The Story of Emerson College: Its Founding Impulse, Work and Form. London: Temple lodge (books.google.fi). Viitattu 21.2.2017. klo 12.11.

Kouluttautumistaan Alisa muistelee, että piti paljon opinnoistaan ja muistelee päiväkirjamerkintöjään tuolta ajalta, että ”ihanaa oli koulussa ja ihanaa mennä sinne”. Opiskelu jatkui tässä positiivisessa hengessä ensimmäiset vuodet, mutta viimeisenä vuotena sekä opiskeluryhmän että opiskelijoiden ja opettajien välit olivat jotenkin kireät. Yksi tekijä saattoi olla se, että hän ja monet muut kurssin opiskelijat olivat huolissaan tulevista avoimista työpaikoista, joita ei tuolloin ollut montaa. Se aiheutti ehkä stressiä heidän ryhmässään. Toisena syynä saattoi olla kysymys niistä valmiuksista ja opetusmateriaaleista, joita he saivat opinnoistaan. Joka tapauksessa hän oli helpottunut, kun tiesi, että kohta opinnot loppuisivat ja hän valmistuisi ja saisi etäisyyttä Snellman-korkeakouluun.

Alisan osalta tämä stressaava tilanne loppui kuitenkin yhtäkkisesti, kun hän ennen valmistumistaan keväällä, sai tietää, että hänet oli valittu luokanopettajaksi steinerkouluun.

Näin jälkikäteen Alisa arvioi Snellman-korkeakoulussa saamaansa koulutusta vertaamalla sitä maisteriopintoihinsa, jotka hän suoritti muutaman vuoden kuluttua valmistumisestaan steinerkoulun luokanopettajaksi. Hän totesi, että ehkä ”aika kultaa muistot”, mutta kummassakaan koulutuksessa ei ollut paljoa sellaisia ”teknisiä juttuja”. Keskustelussa Alisa totesi, että teknisellä hän tarkoitti sellaista opiskelua, ”et, miten jotakin juttua opetetaan” ja vielä täsmällisemmin sellaista opetusta, josta puuttui ihmiskäsityksellinen elementti kokonaan. Toisaalta hän olisi joskus kaivannut tällaista elementtiä Snellman-korkeakoulussa, sillä muuten opinnoissa keskityttiin lähes koko ajan siihen ”Mitä on ihminen” sekä lapsen kehityskaareen ja tämän tyyppisiin didaktisiin lähtökohtiin. Alisa pohti myös työelämässä saamiaan kokemuksia ja totesi, että se, mitä opettaja eniten työssä tarvitsee, on ihmiskäsitykseen liittyvät asiat, kuten esimerkiksi kohtaamisen merkitys, opettajan itsekasvatus ja OPSin oppimiskäsitys sekä koko opettajan työn teoreettis-filosofisen taustan ymmärtäminen. Alisa palasi vielä siihen loogisesti mahdottomaan yhtälöön, jossa luokanopettajalle, joka opettaa samaa luokkaa 1-8 luokat, opetettaisiin n. neljässä vuodessa ”teknis-metodisesti” *mitä ja miten* opetetaan. Sen sijaan hän korosti, että ei ole järkevää opettaa esimerkiksi OPSiin liittyviä asioita, koska ne muuttuvat koko ajan. Ennemminkin kannattaa opiskella juuri kasvatuksen teoreettis-filosofisia asioita, jotka antavat ymmärrystä ja lähestymistapaa opetussuunnitelman ja oppimisen taustalla oleviin asioihin, kuten siihen, *miksi* jotakin kannattaa opettaa juuri tietyssä vaiheessa ja minkälaisia

valmiuksia oppilailla on tietyn ikäisinä. Alisa painotti, että määräyksiin liittyviä muutoksia tulee koko ajan, kuten esimerkiksi oppilashuoltoon ja Hojksiin liittyviin asioihin voi tulla muutoksia. Näin jokin nyt tärkeä työväline opettajille saattaa muuttua radikaalisti sitten, kun opettaja valmistuu opinnoistaan.

Alisa mietti myös sitä, että aluksi hän olisi kaivannut paljon pedagogista materiaalia siitä, miten tunti pidetään ja ehkä se olisi ollut jossakin aineessa perusteluakin. Hän teki kotona paljon itsenäisiä äidinkielen harjoitustöitä, jotta loisi itselleen äidinkielessä hyvää didaktista materiaalia, kuten esimerkiksi ensimmäisen luokan kirjainten opetukseen liittyviä kertomuksia ja kuvia. Näin jälkikäteen hän arvioi, että se ei ollut niin käytännöllistä valmistautumista, koska jos hän opettajan olisi etsinyt arkistoistaan valmista materiaalia ja löytänyt ”aha, tässähän tämä valmis malli onkin”, niin hän ei sitä kuitenkaan olisi voinut sellaisenaan käyttää. Varsinkin kun hän aloitti suoraan viidennen luokan, eikä ensimmäisen luokan opettajana.

Alisan kritiikki Snellman-korkeakoulun opettajankoulutukseen kohdistui siihen, että eteenkin yläluokkien (5.-8. luokat) opetus jäi vähälle huomiolle ja hän jäi kaipaamaan tähän vaiheeseen lisää opetuksen filosofista lähestymistä. Alisa kertoi saaneensa harjoittelussa hyvän ohjeen ohjaavalta opettajaltaan viidennen luokan maantiedon opetukseen. Se liittyi ”kokonaisuudesta osiin” –ajatukseen, joka menetelmällisesti liittyy opetuksen suunnitteluun siten, ”et ensin on kokonaisuus ja sit lähdetään sitä pilkkomaan”. Tämä oli käytännössä hyvä esimerkki sellaisesta yläluokkien opetuksen didaktisesta suunnasta, jota Alisa olisi kaivannut koulutuksessaan. Tähän harjoittelukokemukseen ja yläluokkiin liittyen Alisa totesi, ”et sellaista didaktiikkaa tavallaan vois olla”.

***

Alisan kertomuksessa miksi –kysymykset viittaavat syvempään opetuksen ja ihmiskäsityksen yhteyteen. Mitä ja miten –kysymykset voivat johtaa opettajan vain ”tekniseen” opettamiseen, joka on irrallaan ihmiskäsityksellisestä kontekstista. Imsenin (1997, 28-31) mukaan Pohjoismaisessa didaktiikan tutkimuksessa on painotettu opetukseen ja opetussuunnitelmien tutkimukseen liittyen mitä, miten ja miksi –kysymyksiä. Imsen (Ibid.) liittää mielenkiintoisella tavalla miksi –kysymys opettajan vapauteen suhteessa opetusmateriaalien käyttöön.

Uusikylän ja Atjosen (2005, 9) mukaan: ”Opetus ei ole pelkkää opetustekniikkaa tai oppilaiden itsenäistä opiskelua, vaan se on inhimillistä vuorovaikutusta ja kasvatusta, joka vaikuttaa koko ihmiseen […] Hyvä opetus auttaa oppimaan ja antaa uskoa omiin kykyihin”.

Didaktiikan käsitteen syventämiseksi edellistä kertomusta voidaan tarkastella filosofisen käsitteistön avulla. Knuuttila (1981, 6)[186] viittaa siihen, että Platon ja Aristoteles etsivät asioihin ja ilmiöihin liittyviä ideoita. Tämä liittyi siihen, että etsittiin muuttuvaisen maailman suhteen sellaisia invariansseja, jotka tekisivät mahdolliseksi ilmiöiden käsitteellisen hallinnan. Vaikka Platonilla ja Aristoteleella oli kenties eri näkemys siitä, miten ja mistä nämä invarianssit voidaan löytää, he kuitenkin olivat samaa mieltä juuri tämän invarianssin etsimisen tärkeydestä.[187]

Jos opetusta syventävä didaktiikan miksi -kysymys liitetään opettajan vapauteen toiminnan alueella, niin kouluttautumisen muuntuvassa maailmassa on tärkeää etsiä sellaisia ideoita, invariansseja, jotka auttavat opettajan työn käsitteellistä hallintaa ja josta käsin opettaja voi luoda uusia menetelmiä sekä samalla tiedostaa toimintansa päämäärät. Wilenius (1975, 8)[188] tiivistää edellä sanotun seuraavasti: ”Muutoksen *käytännöllinen* hallitseminen edellyttää kasvatusilmiön *käsitteellistä* hallintaa.”

Itsenäisen ajattelun merkityksestä opettajankoulutuksessa ja opettajan työssä

Kuvatessaan saamaansa koulutusta Alisa painotti opiskelijan itsenäisen ajattelun kehittymisen huomioimista opiskelussa. Hänen näkemyksensä merkitys on vain vahvistunut hänen opettajan työssä saamistaan kokemuksista, esimerkiksi OHR:n eli oppilashuoltoryhmän asioiden käsittelyssä. Alisa totesi, että kouluelämässä tulee eteen paljon sellaisia tilanteita, joissa tarvitaan juuri itsenäistä ajattelua. Ajankohtainen esimerkki hänen mielestään on opetussuunnitelma, jossa on paljon tavoitteita.

---

186 Knuuttila, S. (1981). Johdanto. Teoksessa Aristoteles, Nkomakhoksen etiikka. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

187 Katso myös Elävä Akatemia. Tutkimus, osallistava oppiminen, arviointi. Toim. M. Niinivirta. Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimuksia.

188 Wilenius, R. (1975). Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.

Juuri tällaisissa asioissa opettajan täytyy ajatella asiat läpi hyvin itsenäisesti ja ratkaista, mitä asioita ja miten hän omassa opetuksessaan painottaa.

Miten Alisan mielestä tämä oma ajattelu sitten kehittyi Snellman-korkeakoulun opinnoissa? Alisa totesi, että jotkut asiat olivat niin korkealentoisia, että ne menivät yli ymmärryksen tai sitten saattoi olla sellaista pientä herättävää provosointia. Tämä puolestaan tapahtui niin, että joku opettaja saattoi ”iskeä nyrkin pöytään” ja sanoa provosoivasti jostakin asiasta, että ”näin tää on”. Tai sitten jotkut opettajat kysyivät, että ”mitä mieltä te ootte”. Näiden esimerkkien kautta Alisa totesi, ”et sit niitä rupee ite kelaamaan. Et onks ne asiat noin vai ei ja mitä mä ite ajattelen tästä.”

Myös keskustelussa Alisa jatkoi tästä teemasta ja totesi, että kun ajattelee opettajan työtä, niin siinä on koko aika niin paljon muuttuvia asioita, että siihen ei voi olla tietopakettia valmiina, vaan opettaja itse joutuu ajattelemaan asiat niissä tilanteissa. Alisa piti ajattelun kehittämistä tärkeänä elementtinä opinnoissa, vaikka itsenäisen ajattelun tarve kulminoituukin opettajantyön arjessa.

Hyvin keskeisenä ja kriittisenä ajatuksena steinerpedagogiikan opiskelussa voidaan pitää Alisan seuraavaa kommenttia, josta hän totesi, ”[…] et ei niitä, että ”Doktor Steiner hat gesagt” minusta se ei ole sitä steinerpedagogiikkaa, että sitä toteutetaan ikään kuin oppikirjan mukaan. Se, että sitä pitäisi ite ajatella ja punnita, et miten jotakin juttua opettaa tai mitä painottaa siinä opetuksessaan.”

Toisaalta Alisa totesi, että vaikka hän ei itse ole käynyt steinerkoulua, niin hän koki, että monissa opiskeltavissa asioissa esimerkiksi Ihmisopissa tai *Vapauden filosofiassa* tuli sellainen olo, että näinhän tämä asia on. ”Et jotenkin se tunne siitä, että ”ah” et näin mä oon aina ajatellu tai nähny, mut nyt joku sano sen ääneen tai sillai kristallisoitui … et nyt mä pystyn tarttuun tähän juttuun. Niin jotenkin… steinerpedagogiikan metodista tai didaktista puolta käsitellä tai lähestyy […] sen […] ihmiskäsityksen kautta. Ja sen idean kautta eikä niin, että sitä nyt vaan jostakin oppaasta luettais, että näin se pitää tehdä.”

***

Kertomuksessaan Alisa painotti oman ajattelun tärkeyttä opettajantyö autonomisuuden perustana. Tähän yhteyteen haluaisin nostaa Foucaultin tekstin, joka liittyy Itsetekniikoiden hermeneutiikkaan.[189] Foucualt toteaa, että laajemmin nämä eri tekniikat, joista kukin edustaa tiettyä käytännöllisen järjen kehystä, voidaan jakaa seuraavasti: 1) tuotantotekniikat, 2) merkkijärjestelmätekniikat 3) valtatekniikat ja 4) itsetekniikat. Itsetekniikoista, joihin nyt tässä keskitytään, hän toteaa, että ”*yksilöt voivat yksinään tai muiden avustuksella tehdä tietyn määrän toimenpiteitä keholleen ja sielulleen, ajatuksilleen, käyttäytymiselleen ja olemisen tavalleen – muuttaa itseään saavuttaakseen tietynlaisen onnen, puhtauden, viisauden, täydellisyyden tai kuolemattomuuden”*. Syvemmässä mielessä nämä Foucaultin esittelemät itsetekniikat liittyvät kahteen kreikkalaiseen ajatukseen eli ”tunne itsesi” (gnothi seauton) sekä ”huolehdi itsestäsi”(epimeleisthai sautou). Alisa pohti oman itsenäisen ajattelun kehittymistä, joka on Foucaultin mukaan tärkeä osa itsetekniikkaa ja itseymmärtämisen hermeneutiikkaa sekä käytännöllisen järjen yksi aspekti. On huomautettava, että Foucaultin käyttämä käsite ”tekniikka” viittaa tässä yhteydessä Sokrateen ajatteluun. Sokrateella fronesis -käsite puolestaan liittyi sielusta välittämisen ajatukseen. Jaeger (1986, 39) tulkitsee tätä seuraavasti: ”*He* [Socrates] *speaks like a doctor – only his patient is not the physical man but the spiritual man. … For, in Socrates' view the soul is divine in man. Socrates defines, the care of the soul is more closely as the care of the knowledge of values and of truth, phronésis and alétheia."* [190]

Steinerpedagogiikan traditiossa on käyty pitkään ja edelleen käydään keskustelua Steinerin tekstien merkityksestä opettajien pedagogisen työn kehittämisessä. Tässä yhteydessä voidaan tiivistää pitkä ja monipolvinen pedagoginen debatti Alisan esittämän kritiikin kautta seuraavasti: Tarkoitus ei ole omaksua oppikirjoista tiettyjä ”teorioita”, kuten ”Doktor Steiner hat gesagt” tai valmiita menetelmiä ja soveltaa niitä, vaan pyrkiä itse ymmärtämään kyseinen ajatus tai idea jostakin kirjoituksesta, jotta se herättäisi opettajan oman ajattelun ja luovuuden ja jota sen pohjalta voisi käyttää myös tulevaisuudessa. Ajatusten käsitteellistä hallintaa siis tavoitellaan, samalla kun opettaja voi joutua toteamaan, että tämä esim. didaktinen asia ei nyt avaudu, mutta voi avautua myöhemmin uusien kokemusten ja oppilaskohtaamisten yhteydessä. Toinen esimerkki voisi olla *Vapauden filosofia* -teoksen merkityksestä.

---

[189] Foucault, M. (2014). Itsetekniikat. Teoksessa Michel Foucault, parhaat. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

[190] Jaeger, W. (1986). Paideia. The Ideals of Greek Culture. Vol. II. In Search of The Divine Centre. New York: Oxford University Press.

Monet tutkijat pitävä sitä harjoituskirjan asemassa ja verrattavissa Nikomakhoksen etiikkaan, josta Aristoteles (EN 1103b 26) kirjoitti: ”Koska nyt käsillä oleva tutkimus ei tapahdu teoreettista tietoa silmällä pitäen kuten jotkut muut tutkimukset *(sillä emme nyt tutki hyvettä pelkästään tietääksemme, mitä hyve on, vaan tullaksemme hyviksi* – muutenhan tästä ei olisi mitään hyötyä) on välttämättä kiinnitettävä huomiota tekoihin liittyviin asioihin, tarkemmin sanottuna siihen, *miten on toimittava*. Sillä toiminta määrää sen, millaisiksi luonteenpiirteet muodostuvat, kuten totesimme edellä.”

Edellä esitetystä voidaan todeta, että jos jätetään jokin steinerpedagoginen asia sille asteelle, jossa todetaan vain *Doktor Steiner hat gesagt*, eikä lähdetä ajattelemaan eli toimimaan itse ko. asian ymmärtämiseksi, niin asia jää teknisen tiedon tasolle, eikä siitä tule hyveeseen liittyvää toimintaa. Steinerpedagogiikkaa voidaan ymmärtää eräänlaisena aristoteelisten hyveiden harjoittamisen muotona, kuten esimerkiksi toimintavalmiuden hyveen eli käytännöllisen järjen harjoittamisena. Tämä Aristoteleen toiminnan filosofian ajatus on Wileniuksen (1975, 21) mukaan uudelleen elpynyt eräiden Wittgensteinin viittausten myötä. Ajatusta on von Wrightin jälkeen Suomessa kehittänyt Reijo Wilenius. Wilenius konkretisoi asian viittaamalla siihen, että juuri ajatteluun toimintana ei yleensä kiinnitetä huomioita. Ajattelun ymmärtäminen toiminnaksi ja erottaminen yksittäisistä ajatuksista on avain sekä Wileniuksen että Steinerin ymmärtämisessä.

Uusikylä ja Atjonen (2005, 12) toteavat, että yleispäteviä opetusta koskevia totuuksia on hyvin vähän ja jos tämän oivaltaa ja suostuu ajattelemaan itsenäisesti asioita, on jo matkalla kohti hyvää opettajuutta.

Kaksi episodia, jotka auttoivat Alisaa ymmärtämään paremmin steinerkoulun opettajuutta

Alisa kertoi episodin, joka tapahtui hänen opettajan uransa alkuvaiheessa. Hän ei muistanut enää tarkkaan miksi, mutta jonkin henkilökohtaisen asia vuoksi hän oli koko matkan kouluun pyöräillessään kiukkuinen. Koulussa vielä opettajan huoneessa hän joi kahvia ja ajatteli, että ”*tästä tämä nyt lähtee*” ja että seuraavaksi hänellä olisi oman luokan matematiikan tunti. Luokkaan tulleessaan oppilaat olivatkin ”*kuin ampiaiset elokuussa*” eli kuvainnollisesti, ”*jos hieman huiskaisee, niin ne pistävät heti*”. Alisa kertoi, että vasta myöhemmin hänen mieleensä tuli, että hän oli noussut väärällä jalalla aamulla ja vaikka hän ei ollut vihainen eikä kiukkuinen oppilaille, niin oppilaat

reagoivat jo ennen kuin hän astui luokkaan. Alisa kertoi oppineensa edellä kerrotusta esimerkistä, mikä merkitys sillä on, missä mielentilassa opettaja menee luokkaan sekä sen, että opettaja on paljon enemmän kuin se henkilö, joka kirjoittaa taululle matematiikan kaavoja. Myöhemmin hän myös tietoisesti vahvisti tätä ajatusta itsessään esimerkiksi niin, että jos jonakin aamuna pyörästä puhkesi kumi, hän tyynen rauhallisesti jätti pyörän siihen ja tietoisesti ajatteli, jätän tämän pyörän tähän ja jatkan bussilla matkaa ja sitten iltapäivällä keskityn uudestaan siihen, mitä teen tämän pyörän kanssa. Hän opetteli sellaista ajatteluharjoitusta, että hän piti tietoisesti ei-toivotut ajatukset etäällä, jotta voisi keskittyä oppilaisiin ja omaan työhönsä.

Toinen episodi liittyy siihen, että Alisa oli opettajankokouksen jälkeen illalla tietoisesti päättänyt jättää seuraavan päivän opetuksen valmistelun tekemättä ja vievänsä oppilaat ulkoilemaan. Kun he sitten olivat seuraavana päivänä ulkoilemassa koulun lähellä metsässä ja oppilaat saivat vapaasti leikkiä, hän tapasi ryhmän oppilaita leikkimässä Egyptin historian liittyviä kertomusta, jossa oli faarao ja hänen palvelijansa. Aliselle oli hyvin herättävää se, että vapaassa ulkoleikissä oppilaat tarttuvat meneillään oleva jakson sisältöihin sekä se, että vapaa leikki ei ole ajankulua tai päätöntä menoa*, "vaan se on tärkeä osa lasten elämää ja oppimista"*.

Alisa totesi lopuksi, että opettajan työssä tulee vastaan paljon nopeita tilanteita, joihin opettaja ei ole mitenkään osannut valmistautua, vaan missä joutuu vain reagoimaan ja toimimaan. Hän myös totesi, että jotkut tällaiset tilanteet, jotka nousevat mieleen hän pyrkii käymään uudestaan läpi askel askeleelta tapahtuman alusta asti.

***

Edellä kerrotuista episodeista tein seuraavia huomioita: Opettajan työ mielletään usein sellaiseksi tyhjiössä tapahtuvaksi toiminnaksi, jossa opettaja opettaa ja oppilaat oppivat, mutta asia on paljon mutkikkaampi. Nyt tarkasteltavana on se hetki, jolloin opettaja astuu luokkaan. Alisan kertomuksesta tulee vaikutelma, että oppilaat olisivat jotenkin "napanneet" opettajan mielentilan "ilmasta" saman aikaisesti, kun hän astui luokkaan. Oppilaat ikään kuin sanattomalla viestinnällä saivat kokemuksen opettajan sen hetkisestä mielentilasta. Alisan oma kokemus oli, että opettajan työssä on konkreettinen vaikutus sillä, millainen asenne hänellä opettajana on luokkaan menes-

sään. Vaikka tämä asia on laadultaan henkinen ja kyse on opettajan henkisestä valmistautumisesta oppilaiden kohtaamiseen, niin asiaa voisi tarkastella myös toista kautta seuraavaksi.

Minna Uitto (2003, 5) on eri lähteisiin pohjautuen tarkastellut tätä asiaa mielenkiintoisella tavalla seuraavasti: Ihminen kohtaa ihmisen merkityskehona. Ihminen ei ilmaise vain fyysisyyttään, vaan elämäänsä liittyviä merkityksiä kehonsa, ilmeittensä, eleittensä, liikkeensä ja puheensa kautta ja välityksellä. Nähdessämme esimerkiksi hymyn ihmisen kasvoilla, emme näe suuta, vaan hymyn, joka kertoo meille ystävällisyydestä, iloisuudesta ja sympatiasta. Olennaista on siis ilmaisun merkitys.

Henkinen ja aistimellinen voidaan liittää yhteen Aristoteleen erään perusajatuksen kautta, mihin Steiner (1999, 86)[191] viittaa Brentanoon liittyvässä tutkielmassaan seuraavasti: ”There is nothing in thinking that was not previously in the senses.” Tämän virkkeen jatkosi voidaan liittää Leibnitzin lisäys, ”… except thinking itself”.

Vapaa leikki ja ulkoilu nähdään usein oppituntien vastakohtana ja vapaa-aikana. On kuitenkin tärkeä nähdä, että virikkeitä antava opetus voi johtaa opetettavien asioiden syventämiseen vapaan leikin avulla, kuten Alisan kertomus osoitti. Tunnettu pedagoginen asia on myös se, että lapset prosessoivat kokemuksiaan leikin ja mielikuvituksen avulla. Tärkeää on se, mitä on tapahtunut ennen prosessoinnin vaihetta eli opetuksessa. Reijo Wilenius (1975, 10) on todennut, että kasvatustoiminta on kasvuvirikkeiden tietoista tuottamista. Toisinaan toiminta on itsessään kasvuvirike, esim. silloin kun lapsi jäljittelee kasvattajan toimintaa.

Alisan painotukset luokanopettajan koulutuksen tiedollisissa, taiteellisissa ja käytännöllis-sosiaalisissa opinnoissa

Alisan mielestä kaikki otsikossa mainitut opinnot olivat hänelle tärkeitä ja hyvin tasapainossa keskenään. Hän nosti esiin sen, että ehkä hänelle kuitenkin tärkeimpiä olivat taiteelliset opinnot ja erityisesti ”luonnonhavainnointi”, jossa tarkasteltiin ja mietittiin esimerkiksi jotain maisemaa ja sitä, minkä näköinen se oikeasti on tai maiseman värejä. Alisan pohti, että oli tavallaan nähnyt sen saman maiseman, mutta ei ollut koskaan ennen kiinnittänyt siihen huomioita. Alisa totesi, että siinä havahtui uuteen tapaan katsoa maailmaa. Hän myös ajatteli, että tätä voi soveltaa muuallakin,

[191] Steiner, R. (1999). Riddles of Soul. New York: Mercury Press.

myös arkipäivässä, siten että vähän pysähtyy ja pohtii, ”*että mitäs mä nyt oikein näenkään”*.

Tiedolliset opinnot

Heti aluksi Alisa totesi, että antoisinta hänelle tiedollisissa opinnoissa oli oman ajattelun herääminen sekä se, että tuli syvennettyä tiedollisten opintojen monenlaisiin sisältöihin, joista hän mainitsi filosofian ja kasvatusfilosofian sekä didaktiset opinnot. Tosin Alisa totesi myös, että didaktisissa opinnoissa keskityttiin paljon alaluokkien opetukseen ja yläluokkien haastavat opetussisällöt jäivät vähän kevyemmiksi.

Alisa pohti, että hänen työlleen tiedollisista opinnoista antoisinta on ollut sellainen materiaali, joka vastaa kysymykseen, ”miksi jotakin opetetaan just nyt”. Hän kertoi, että hän on Snellman-korkeakoulusta saadun materiaalin koonnut ja arkistoinut. Jaksojen valmistelussa hän on etsinyt muistiinpanoistaan erityisesti sellaista materiaalia, joka valaisee edellä esitettyä miksi -kysymystä. Materiaaleista olivat Alisalle tärkeitä myös sellaiset, jotka valaisevat isoja linjoja, kuten steinerkoulun koko 1.-12. luokkien opetussuunnitelmakaari ja sen didaktiset linjaukset.

Tiedollisiin opintoihin liittyvää koulutuksen päämääräkysymystä Alisa pohti, että välillä tuntui, että sitä päämäärää ei ollut ja välillä päämäärä oli kauhean abstrakti. Yhteenvetona Alisa totesi, että opintojen päämääristä oli aika vaikea saada kiinni.

Kun kysyin Alisalta, pohtiko hän sitä, millainen opettaja hän halusi olla, hän vastasi, että heti opintojen jälkeen kesällä, kun hän valmistautui tulevaan luokanopettajan työhönsä, hän kirjoitti suunnitteluvihkoonsa muutaman kohdan tästä aiheesta. Alisan mukaan tämä oli hieman samaa kuin opettajan filosofia ja liittyi arvoihin. Nämä kohdat voidaan kiteyttää seuraavasti: A) Kohtaaminen ja oppilaiden kunnioittaminen. B) Tasapuolisuus. C) Sisäisen rauhan ylläpitäminen eri tilanteissa. D) ”Ollaan paljon ulkona maailmassa” eli retkeily ja mukavien ja mielekkäiden asioita tekemistä luokan kanssa. E) Oman ja oppilaiden temperamenttien laadullisten erojen kunnioittaminen.

Palasimme vielä keskustelussa tähän Alisan opettajanfilosofiaan ja siihen, olisiko hänellä tarve edellä mainitun listan päivittämiseen. Hän totesi, että viimeistä kohtaa hän päivittäisi, koska se ei enää ole hänelle ajankohtainen, koska se toimii jo ja hän huomioi oppilaiden laatua luonnostaan omassa työssään. Sen sijaan hän keskittyisi

nyt opettajan työssään ”tiedon laatuun” eli siihen, miten oppilaiden kanssa työskentelyssä keskityttäisiin tiedon laadulliseen työskentelyyn määrällisen sijasta. Nykyisessä työssään hän myös painottaisi valmistelun kahta puolta, henkistä ja konkreettista. Konkreettinen valmistautuminen liittyy opetettavaan aineeseen ja meneillä olevaan jaksoon sekä siihen, että näkee pitkät linjat. Muuttuvassa työnkuvassaan Alisa painotti henkistä valmistautumista, ”et ketkä ne oppilaat on siellä, kun mä meen sinne tunnille, niin mitä on eilen tapahtunut ja mitä seuraavina päivänä…”

Taiteelliset opinnot

Alisa kertoi, että vaikka kuvataidetta oli paljon opinnoissa, hän piti siitä. Musiikin opiskeluun ei syntynyt samanlaista luontevaa suhdetta. Eurytmian tekemisestä hän piti, mutta ei aina saanut kiinni, mitä siinä haettiin. Alisa korosti näytelmän tekoa kokonaisvaltaisena oppimisprosessina, josta hän sai paljon apua luokanopettajan työhönsä. Hän korosti, että se, että he opiskelijaryhmänä itse suunnittelivat ja tekivät näytelmän, oli hyvin intensiivistä. Hän myös totesi, että koko maailma ja elämä pyöri sen näytelmän ympärillä muutaman viikon ajan. Toisaalta hän korosti myös sitä, että kun hän alkoi koulussa itse tekemään näytelmää oppilaiden kanssa, hän tiesi, että oli turha opettaa mitään muuta, sillä kaikki fokus meni näytelmään.

Alisa palasi vielä luonnonhavainnointiin, jonka hän liitti keskeisesti taideopintoihin. Hänen mukaansa se lisäsi tarkkanäköisyyttä ja toisaalta myös objektiivisuutta. Hän muisteli, kuinka luonnonhavainnoinnissa esimerkiksi tarkasteltiin ja piirrettiin koivun oksaa ja silmua ja sitä, miltä se näytti ja minkä värinen se oli. Näissä harjoituksissa Alisan mukaan painotettiin sitä, että pyrittiin lähtemään ”puhtaalta pöydältä”, ei siis vanhoista mielikuvista tai koivun latinankielisestä nimestä tai muistakaan ennakkokäsityksistä eli keskityttiin katsomaan sitä, mitä näki ilman, että tarvitsi ajatella, mitä tiesi tästä ilmiöstä. Toinen esimerkki liittyi värioppiin ja värien katsomiseen. Tässä esimerkissä havainnointiin sitä, mitä nähtiin, kun harmaa väriläiskä oli keltaisella pohjalla tai violetilla pohjalla. Harjoituksesta, jossa maalattiin vihreän värin eri värisävyjä, Alisa totesi, että aivan kuten ei ole yhtä vihreän värisävyä, vaan niitä on lukemattomia. ”Ihan samalla lailla kuin jos ihmisiäkin ajatellaan. Et kaikki me ollaan tavallisia, mut ei oo yhtään tavallista”. Alisa vielä täsmensi, että kun opettajana seisoi luokassa ja katsoi niitä 30 oppilasta siellä pulpeteissaan, niin hän näki ne oppilaansa, mutta hän kysyi itseltään: *”mitä mä nyt oikeasti siinä luokassa näenkään”.*

Hän totesi myös, että juuri taideopinnot ja edellä kuvattu luonnonhavainnointi edistivät oppilaiden kohtaamista, juuri siinä mielessä, että oppi havainnoimaan, millainen ja missä tilassa toinen ihminen on juuri nyt ja miten hän itse oli siellä pöydän toisella puolella sekä myös sitä, miten reagoida ja toimia eri tilanteissa. Alisa totesi, että näistä harjoituksista hän oppi sellaista tarkkaa havainnointia ja objektiivisuutta, että ei suhtaudu tunteella kaikkeen, mitä eteen tulee. Hän myös ajatteli, että tällainen harjoittelu auttoi häntä sekä ihmisenä kasvussa että hänen työssään opettajana.

Käytännöllis-sosiaaliset opinnot (sis. opetusharjoittelut)

Alisa painotti, että käytännölliset asiat hän on oppinut oikeastaan vasta koulussa ja niissä uusissa tilanteissa, joita on tullut vastaan, kun hän on tehnyt jotain ensimmäistä kertaa luokan kanssa, esimerkiksi lähtenyt bussilla retkelle.

Snellman-korkeakoulussa painotettiin rohkeutta luoda itse, koska mitään materiaalia ei ollut valmiina. Alisalle palautui mieleen oppituntien elävyys ja hengittävyys, josta oli puhuttu opinnoissa ja jota hän itse oli suunnittelussaan pitänyt tärkeänä. Alisan omin sanoin: ”Sitten kun rupesi valmistelemaan niitä oppitunteja, niin yritti vähän sen mukaan suunnitella, että se toi sellaista sisäänhengitystä ja sitä uloshengitystä. Että ensin työstetään jotakin asiaa vaikka, että minä puhun tai mieluummin niin että oppilaat puhuu tai lukee ja sitten tehdä sitä juttua.”

***

Snellman-korkeakoulun opinnot olivat kokonaisuudessaan Alisan mielestä tärkeitä ja kokonaisuus oli hyvin tasapainossa. Snellman-korkeakoulu pyrkiikin vastaamaan samaan haasteeseen korkea-asteen koulutustasolla, mitä steinerkoulut yleissivistävinä kouluina. Tämän tasapainopyrkimyksen taustalla on ihmis- ja oppimiskäsitys, joka puolestaan voidaan alustavasti hahmottaa klassisen psykologian kokonaisvaltaisena näkemyksenä ihmisestä. Tässä näkemyksessä ihminen mielletään itsekasvattajana ja ”toimijana”, joka kehittää itseään ja omia kykyjään ajattelun, tunteen ja tahdon alueella.[192]

[192] Näiden kykyjen kehittäminen on kuvattu tarkemmin Korkeakoulujen arviointineuvoston raportissa 4:2002[192], liitteessä 4. Steinerpedagogisen luokanopettajan koulutuksen kuvaus. Tässä kuvauksessa painotetaan, että koulutus pyrkii seuraavien kykyjen kehittämiseen: (1.)

Ilmonen on (2015) tutkinut Snellman-korkeakoulussa opiskeltavaa luonnonhavainnointia. Ilmonen tiivistää, että hänen tutkimuksensa aiheena on yksilön laajennettu luontosuhde ja että hän tutkii laadullista luonnonhavainnointia, jossa havainnon teon harjoittaminen on keskeistä. Luonnonhavainnoinnissa tavoitellaan kokemuksellista ja aistivaa suhdetta luontoon taiteellis-tutkivalla toiminnalla. Hänen mukaansa laadullinen luonnonhavainnointi näyttää edustavan holistista tapaa rakentaa suhdetta luontoon. Tällainen kokonaisvaltainen suhde luonnonilmiöihin puolestaan rakentuu koko kehon, tunne-elämän ja reflektoivan ajattelun avulla. Hän myös painottaa, että toiminnan ajallinen, pitkäkestoinen dimensio antaa hyvän mahdollisuuden oman ulkoisen taiteellis-tutkivan toiminnan sekä sisäisen havainnoivan ja arvioivan kyvyn kehittymiseen.

Tiedollisissa opinnoissa keskityttiin filosofisiin ja yleisdidaktisiin kysymyksiin, jotka antavat teoreettinen perustan opinnoille ja hahmottavat iso linjat steinerkoulun opetuksen pohjaksi, kuten 12-vuotisen steinerkoulun opetussuunnitelmakaaren sekä siihen liittyvät pedagogiset ideat, kuten esimerkiksi vertikaalisen opetussuunnitelman ja tiettyjen luokka-asteiden keskinäinen peilautuminen, esimerkiksi 1. ja 12. luokkien teemojen peilautuminen. Alaluokkien opetuksessa maailmaa hahmotetaan ”kokonaisuudesta osiin”, 12. luokan teemat puolestaan liittyvät ”maailma kokonaisuutena” –ajatukseen tai toisin sanoen, miten maailmasta tulee jälleen ehjä kokonaisuus eri tieteiden ja taiteiden ja maailmankatsomusten tarkastelun kautta. Näitä teemoja yhdistää pyrkimys luoda ihmisen ja maailman välinen suhde vuorovaikutteiseksi ja luovaksi. (Heydebrand 1986, 44; Rowson & Richter 2000)

Heti opintojen jälkeen Alisa luonnosteli oman opettajan filosofiansa, joka rakentui omista arvoista ja arvopohjasta. Tällainen omien arvojen pohdinta on tärkeää, koska sen avulla opettaja tulee tietoiseksi, ei vain tietyn pedagogisen järjestelmän, jota on juuri opiskeltu, vaan myös omasta arvopohjasta. Oletettavaa on, että opettaja autonomisen toimijana kuitenkin ensisijaisesti edustaa omia arvojaan, eikä minkään

Ajattelukyky, (2.) Havainnointikyky, (3.) Taiteellinen tunnealue, (4.) Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä (5.) Käden taitojen ja vastuun ottaminen ympäristöstä. Ks. Nurmela-Antikainen, M. & Ropo, E. & Sava, I. & Skinnari, S. (2002). Kokonaisvaltainen opettajuus – steinerpedagogisen opettajankoulutuksen arviointi. Helsinki: Korkeakoulun arviointineuvoston julkaisuja 4:2002, Edita Publishing Oy.

pedagogisen järjestelmän arvoja tai mitään ideologiaa[193]. Toisaalta voidaan ajatella, että nämä arvonäkemykset liittyvät olennaisesti opettaja työhön ja että hän työskentelee tästä perustasta käsin sekä yksin että yhdessä muun kouluyhteisön kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016, 15)[194] ottaa kantaa myös edellä kuvattuun perusopetuksen arvoperustaan seuraavasti: ”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu tässä esitetyn arvoperustan mukaisesti.” Keskeiseksi kohdaksi tämän arvopohjan kuvaamisessa nousee seuraava virke: ”Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan.” Tärkeänä asiana voidaan pitää sitä, että steinerkoulun opettaja oman arvopohdintansa kautta pystyy paremmin ymmärtämään valtakunnallisissa perusteissa annettuja arvoja sekä steinerpedagogiikan eli kansainvälisesti tunnetun pedagogisen järjestelmän arvoja. Tämä ei tarkoita sitä, että opettajalla olisi ristiriitaa arvojen kanssa omassa opetustyössään, vaan sitä, että arvoihin kohdistuvan pohdinnan kautta opettaja tulee tietoiseksi työtään ohjaavista perusteista. Todellisuudessa näissä arvoissa, vaikka ne ovat moninaiset, on yhdensuuntainen pyrkimys hyvään ja ne luovat opettajuuden eettisen toiminnan perustan. Arvopohdintojen yhteyteen voidaan vielä liittää filosofi Jaspersin (2005, 19) esittämä ajatus: *”Filosofiaa ei voi välttää. Siitä vain on kysymys, tuleeko se tietoisuuteen vai ei, tuleeko siitä hyvää vai huonoa, sekavaa vai selvää. Ihminen joka torjuu filosofian, muodostaa itse oman filosofiansa – tietämättään.”*

Opintojen päämääristä ei muodostunut Alisalle selvää käsitys, vaan ne olivat jotenkin hyvin yleviä ”pilvissä olevia” tai sitten liian käytännöllisiä. Tämä on selvästi kriittinen havainto koulutuksen linjasta ja tuon ajan opetusjärjestelyistä. Tämä ehkä liittyy Alisan opiskeluaikana meneillään olleeseen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmauudistukseen, jonka aikana koulutuksen päämäärät ovat olleet ”hukassa”.

---

[193] Wilenius (1985, 247) toteaa kirjoituksessa Yhteiskuntamme päämäärät seuraavaa: Aristoteelisen käytännöllisen päättelyn idea on, että ihminen tarvitsee kolmenlaista tietoa autonomisen toimintaansa eli päämäärätietoa eli sen mihin hän pyrkii sekä tilannetieto ja myös menetelmätietoa, joilla päämäärään päästään. Myöhemmin Wilenius pohtii, että yhteiskunnalliset ideologiat ovat yleensä tiettyjä päämääräjärjestelmiä, jotka tarjoavat valmiita päämääriä, joihin liittyy myös valmis tilanneanalyysi sekä mahdollisesti se tarjoaa myös valmiit menetelmät päämäärään.

[194] Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2016). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu: 25.9.2016 klo 17.27.

Taiteellisten opintojen kirjosta nousevat esille kokonaisvaltaiset taidemuodot, kuten näytelmän tekeminen ja luonnonhavainnointi. Näytelmän tekeminen on kokonaisvaltainen taidemuoto monessa mielessä. Kouluopetuksessa se yhdistää eri oppiaineita, äidinkielestä ja kirjallisuudesta kuvataiteisiin ja musiikista liikuntaan ja moniin muihinkin oppiaineisiin. Näytelmään liittyen, mutta yleisemminkin taideopintojen taustafilosofiassa voidaan erottaa kaksi päävirtausta. Steiner (1996, 34) painottaa plastis-kuvallisen ja musiikillis-runollisen merkitysten ymmärtämistä pedagogiikassa. Näihin kahteen virtaan Steiner löytää aineksia Nietzschen antiikkia koskevista tutkimuksista. Tässä Steinerin metodis-didaktisessa esityksessä plastis-kuvallisen taiteen esikuvana voidaan pitää Goethea ja hänen luonnonhavainnoinnissa kehittämäänsä tieteellis-taiteellista lähestymistapaansa, jossa kognitiivisia prosesseja vahvistetaan kuvataiteellisin prosessein. Näin havainnosta ja ajattelusta muodostuu tiedostamisprosessissa yksi kokonaisuus. Tiedostamiseen liittyy myös tunteminen, joka syventää ja elävöittää tiedostamista kokemuksellisella aineksella. Näin opetuksesta tulee eheyttävää toimintaa. Musiikillis-runollisen virtauksen esikuvaksi Steiner nostaa Schillerin, joka löytää ihmistä eheyttävän perustan esteettis-taiteellisesta toiminnasta. Kielellinen nousee musikaalisesta perustasta ja näin runous syntyy musiikillisen elementin pohjalta. Tästä voidaan pitää klassisena esimerkkinä Schillerin runoa *Oodi ilolle*, jonka Beethoven myöhemmin sävelsi 9. sinfoniansa finaaliksi. Jälkimmäinen virta liittyy Steinerin mukaan pedagogiikan sosiaalisuutta vahvistavaan näkökulmaan (sosialisaatio) ja edellä mainittua plastis-kuvallista taidetta voidaan pitää oppilaan yksilöllisyyttä vahvistavana näkökulmana (individuaatio). Nietzsche (2007) tutkimuksessaan *Tragedian synnyssä* esittelee nämä kaksi virtausta apollonisena ja dionyysisenä virtana.

Käytännöllis-sosiaalisista opinnoista Alisan nostaa vain yhden, mutta sitäkin tärkeämmän didaktisen esimerkin. Tästä esimerkistä ”sisään- ja uloshengityksestä” oppitunnin rakenteessa voisi todeta, että se on oikeastaan opetuksen ja kasvatuksen *arkhe* eli alkuperusta tai perusaines. Se liittyy opetuksen vuorovaikutteisuuteen ja kasvatuksen dialogisuuteen. Aspelin (2005, 27) toteaa Martin Buberin tarjoavan meille ajatuksen kasvatuksesta keskusteluna ”vandra tillsammans med”. Myös Kvale (1996,4) viittaa siihen, että keskustelu, latinaksi *conversation* merkitsi alun perin ”vaeltaa yhdessä”. Steinerkoulun kansainvälisessä opetussuunnitelmassa (Rowson & Richter 2000, 20) todetaan oppimiseen liittyvästä rytmisyydestä, että sekä koulupäivä

että kouluvuosi pyritään jäsentämään orgaanisesti siten, että oppilaille syntyy kokemuksellinen tasapaino keskittymisen ja rentoutumisen, henkisen ja ruumiillisen työn, liikkeen ja levon, kuuntelemisen ja osallistumisen, katsomisen ja tekemisen välille. Voidaan todeta, että steinerpedagogiikan yksi keskeinen ihanne on ajatus tasapainosta kasvattavana tekijänä. Tämä puolestaan voidaan liittää kreikkalaisen kasvatuksen ihanteiden alkujuurille. Jaeger (1986, 280) lainaa Hegelin epigrammia 'the way of the mind is roundabout'. Tämä tarkoitti Platonilla sitä, että valtiomiehen, jonka tehtävä tulisi olla "käytännöllinen" tuli saada hyvä filosofinen koulutus, jotta hän osaisi ratkaista käytännön ongelmia. Dunne (1993, 239) viittaa samaan ajatukseen "*turning around of the soul"* ja viittaa kreikankielisen *periagōgē* -käsitteen kautta Platoniin. Platonin ajatus voidaan kiteyttää kasvatuksen transformatiiviseen vaikutukseen, johon pyritään käänteisen tien kautta eli käytännöllisyyttä tavoitellaan teorian kautta jne. Käänteisessäkin ajatuksessa on koko ajan taustalla näkemys jostakin kokonaisuudesta. Nämä kokonaisuuden äärilaidat ovat kasvatuksessa keskeisiä, koska niiden avulla itse kasvuntapahtumassa saadaan aikaan liikettä, jonka lopputulos voi levätä tasapainon kokemuksessa. Tätä voisi hyvin verrata liikunnan ja levon keskinäiseen merkitysyhteyteen, jossa niitä ei voi eikä pidä irrottaa toisistaan.

Alisan ajatuksia Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksesta suhteessa hyvään toimintavalmiuteen

Alisa totesi aluksi, että tähän ei ole yhtä vastausta, vaan hänen valmiuksiensa kehittyminen *"on ollut useiden tekijöiden summa"*. Hän muisteli, että hänelle tärkeitä asioita oli taiteelliset opinnot sekä se, että asioiden kyseenalaistamista alleviivattiin. Hän myös koki, että opettajat kannustivat opiskelijoita pohtimaan itse, arvioimaan itse ja luomaan itse steinerpedagogiikkaa. Valmiita vastauksia ei annettu. Toisaalta tämä myös aiheutti hänen mukaansa vastareaktion ja epätoivon puuskan, että "*miksi ei voida vain kertoa, että miten tämä menee!!??*"

Teoreettisemman opiskelun, joka sisälsi Ihmisoppia ja *Vapauden filosofiaa* sekä steinerpedagogisen ops:n yms. lisäksi yksi tärkeimmistä pedagogisen valmiuden kehitykseen johtavista aiheista olivat Alisan mielestä taiteelliset opinnot. Hän koki, että taiteellinen opiskelu on kartuttanut hänen itseluottamustaan, jonka avulla hän on ikään kuin uskaltanut hypätä siihen "tuntumaan". Alisa koki, että teoriat tai taide ei

yksin olisi riittänyt, *”vaan molempien yhteistyössä opiskelijasta tuli sitten myöhemmin ihan oikea opekin.☺”*

***

Kuten Alisa edellä painotti, opettajan toimintavalmius syntyy monipuolisista opinnoista. Erityisesti tiedolliset ja taiteelliset opinnot antoivat virikkeitä Alisan opettajaksi kasvamiseen. Eräs mielenkiintoinen seikka opiskelijan tiessä opettajuuteen ja toimintavalmiuteen näyttää olevan omaan aktiivisuuteen tähtäävä ja kannustava suunta. Bo Dahlin (1993b, 86) luonnostaa subjektiteoriaa, joka liittyy eksistentiaalifilosofiaan ja didaktiikkaan seuraavasti: 1. Jaget eller individualiteten är en konkret andlig realitet, invändigt förbundet med världen som helhet. 2. Jaget blir *medvetet* genom att tänkandet konstituerar *jag-begreppet*. 3. Jaget *aktiverar* tänkandet samt *lever i* detta (aktiva) tänkande. 4. Jaget är källan till medvetandets intentionalitet. Intentionaliteten genomtränger inte bara tänkandet utan också varseblivingen, känslorna och viljelivet. Jaget lever därför i alla dessa själsliga funktioner, men dess mest *medvetna* liv är i (det aktiva) tänkandet.

Dahlin painottaa samassa yhteydessä, että tämän subjektifilosofian didaktiset viittaukset liittyvät siihen, että aito inhimillinen oppiminen ei voi tapahtua, jos minuus ei elä aktiivisena ajattelussa. Tämän avulla voidaan ymmärtää steinerpedagogista opettajankoulutusta ja sen didaktista korostusta opettajan oman ajattelun kehittämiseksi sekä muidenkin luovien kykyjen herättämiseksi. Minän toiminta herättää ja aktivoi itsenäisen ajattelun, kuten Dahlin edellä sanotussa osoittaa. Dahlin, joka filosofisen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen lisäksi on hyvin perehtynyt steinerpedagogiikkaan, osoittaa samalla, että tämä ajattelun aktivointi on hänen mukaansa konkreettista henkisyyttä, joka puolestaan vaikuttaa muuhun sielunelämään. Dahlin (1993b, 45) toteaa: ”Vi kan nu se jaget som intimt förknippat med det som Aristoteles kallade nous poietikon, det aktiva intellektet. Jaget tillåter meningen att framträda, men det är aktivt i detta tillåtande. I den meningen ”gör” det också meningen, liksom ljuset ”gör” färgerna.” Jos tämä otetaan lähtökohdaksi, niin taiteiden harjoittamisen voidaan katsoa avaavan sisäisiä portteja ja herättävän meissä luovuutta menetelmien etsimisessä ja löytämisessä. Hyppäämisellä ”tuntumaan” Alisa viittaa sel-

laiseen itseluottamukseen, että uskaltaa irrottautua älyllisestä spekulaatiosta ja ”vanhentuneesta tiedosta” ja pyrkiä tietoisesti ja rohkeasti kokemusten, tuntojen ja tunteiden avoimeen kohtaamiseen.

Kuten Alisa totesi, että hänen tiensä opettajuuteen alkoi teoreettisesta ja taiteellisesta opetuksesta, mutta ei kummastakaan yksipuolisesti, vaan niistä molemmista ja erityisesti niiden keskinäisestä yhteydestä.

4.2.2 Inkan kertomus[195]

Inkan tie koulusta vaellusvuosien kautta Snellman-korkeakouluun

Aluksi Inka kertoi taustastaan, että hän kävi perinteisen koulun, johon sisältyi kansakoulu, yhteiskoulu sekä lukio. Koulut olivat hyvin perinteisiä ja tavanomaisia, mutta esimerkiksi taiteelliset draamaharjoitukset äidinkielen tunnilla herättivät ja lisäsivät oppilaiden omatoimisuutta. Historian opettajan oli monessa mielessä ”vanhanaikainen” opettaja, jonka koko persoonallisuus jäi vahvasti mieleen erikoisine maneereineen, mutta erityisesti hänen kertomuksensa tekivät vaikutuksen. Lukiovaiheessa Inkalle syntyi visio, että hän haluaisi työskennellä ihmisten kanssa, mutta ei ns. palveluammatissa. Mutta tuolloin tämä ajatus ei vielä tarkentunut. Lukion jälkeen Inkalla ei ollut kiire opiskelemaan tai ammattiin, vaan hän halusi kerätä kokemuksia matkustelemalla ja tekemällä erilaisia töitä, kuten au-pairin työtä Euroopassa. Opiskelu kansanopistossa kiinnosti siinä mielessä, että se oli jotakin luovaa, itse tekemistä, eikä vielä urasuuntautunutta.

Eräänä päivänä kansanopistoon saapui vieraileva luennoitsija Reijo Wilenius luennoimaan Inhimillisestä kasvusta [aihe tod. näk.]. Luento oli kiinnostava ja sen lopuksi Wilenius vielä kertoi Helsinkiin perustetusta Snellman-korkeakoulusta. Tämä jäi Inkan mieleen, mutta vielä ei ollut sen aika, vaan hän suuntasi kansainväliseen

[195] Tämä kertomus pohjautuu haastatteluihin, jotka tehtiin 30.10.2012 & 14.2.2013 sekä Google drive -kyselyyn touko-kesäkuussa 2013. Inkan ”tie opettajuuteen” muodostuu todellisuudessa monista pienistä narratiiveista: Ensimmäisestä haastattelusta niitä oli 56. Toisessa haastattelussa eli keskustelussa oli 31 pientä narratiivia. Google drive -yhteiskyselyssä niitä puolestaan oli kolme.

kansanopistoon, jossa oli ihmisiä lähes kaikista maanosista. Inka kertoi, että nämä lukion jälkeiset vuodet olivat monipuolisten kokemusten kartuttamista sekä tutustumista ihmisiin ja kulttuureihin. Inkan tie siis etenee kohti opettajuutta ”viipyillen ja kokemuksia hakien”.

Matkustamisen eli ”reissuvuosien” jälkeen Inka haki Snellman-korkeakoulun yleisopintovuodelle. Hän oli saanut opiskella taiteita ja oppia asioita ”itsetekemisen” kautta ja näin Snellman-korkeakoulun yleisopinnot olivat hyvä ja luonnollinen jatke tähän työskentelyyn. Yleisopintovuosi oli hänen mielestään monipuolisuudessaan antoisampi kuin hän oli osannut odottaa. Antoisaa oli myös opiskelijaelämä ja ihmisten kohtaamiset opinnoissa. Suurempi muutos tapahtui, kun hän haki ja pääsi steinerpedagogiselle luokanopettajalinjalle. Inka muisteli, että yleisopinnoissa opettajat olivat vaihtuneet eri jaksojen mukaan, mutta steinerpedagogisella opintosuunnalla oli 1980-luvulla ns. pääopettaja, kurssivastaava, joka oli kokenut luokanopettaja ja itsekin käynyt steinerkoulun. Hän opetti pedagogisia aineita aivan tietynlaisella lähestymistavalla. Opiskelijat olivat hyvin paikalla ja seurasivat huolella opetusta ja suhtautuivat myönteisesti näihin vaihtoehtoisiin opetussisältöihin ja –menetelmiin.

***

Inkan kertomuksessa korostui se, että hän otti etäisyyttä perinteiseen koulumaailmaan ja halusi matkustella. Tällaisen *Bildungsreise*n[196] aikana hankitiin toisenlaista sivistystä kuin koulussa. Sen aikana kerätiin monipuolisia kokemuksia matkoilta, tutustuttiin uusiin paikkoihin, kulttuureihin ja ennen kaikkea ihmisiin. Tällainen itsenäistyminen ja irrottautuminen ”annetusta”, perinteestä on tärkeää ja luo tulevalle opettajalle uutta kokemuspohjaa itsenäiselle tielle. Välivuodet voivat olla tärkeitä esimerkiksi opettajaksi ja autonomiseksi toimijaksi kasvamisen kannalta. Inkan ajatus opiskelusta Snellman-korkeakoulussa liittyi Reijo Wileniuksen luentoon,[197] joka oli

[196] Aikoinaan tällaiset vaellusvuodet kuuluivat sivistyneen ihmisen elämään. Goethe toteutti oman Italian matkansa vasta myöhemmin, mutta tietyin merkittävin seurauksin ja juuri näistä matkakirjoituksista Steiner löysi avaavan näkökulman Goethen maailmankatsomukseen (Ks. Steiner GA 1 Esipuhe Goethen luonnontieteellisiin tutkimuksiin).

[197] 1980 alussa Reijo Wilenius luennoi Vapaan sivistystyön yhteistyöjärjestön ja Helena Kekkosen aloitteesta aikuiskasvattajille Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa aiheesta *Ihminen ja sivistys*. 1982 julkaistiin samanniminen teos, jonka aivan lopussa hän kirjoittaa vastikään (1980) perustetusta Snellman-korkeakoulusta.

jäänyt Inkalle mieleen ja johti nyt vaellusvuosien jälkeen opintoihin Snellman-korkeakoulussa. Opinnoista Inka kertoi, että ne antoivat enemmän, kuin hän osasi odottaa.

Inkan kouluttautuminen Snellman-korkeakoulussa

Inka kuvasi opiskeluaan leppoisaksi ja mukavaksi ja kertoi viihtyneensä Snellman-korkeakoulussa hyvin. Toisaalta opiskelu oli myös muutosten aikaa. Ensimmäisen pedagogisen opintovuoden aikaan leppoisan ja mukavan opiskelun keskellä tapahtui sisäinen myllerrys. Suuret opettajuuteen liittyvät kysymykset ja oma suhde niihin alkoivat pyörivä mielessä. Tämä jäi opettajankoulutuksen alkuvaiheen episodiksi, joka meni ohi. Hän totesikin, että opintojen loppua kohti opettajuus sitten vahvistui hänen mielessään ja hän oli lopulta hyvinkin valmis menemään töihin. Viimeisen opetusharjoittelun jälkeen Inka kertoi kokeneensa, että opettajankoulutuksessa saadut asiat olivat olleet hyviä, mutta koulu ja siellä opittavat asiat olisivat seuraava painopiste.

Snellman-korkeakoulun opettajia Inka luonnehti seuraavasti: ”…innostavat opettajat, jotka eivät vain luennoineet asioiden teoriaa, vaan asettivat ikään kuin itsensä näyttämöksi asioille, mistä meille kertoivat.”

Inka luonnehti saamaansa opettajankoulutusta toteamalla, että kyllä se antoi eväitä ja ”… sellaista lähestymistapaa ja asennetta, sitä koulutus muokkasi”. Inka painotti, että koulutuksessa korostettiin opettajan hereisyyttä, läsnä oloa ja havainnointia. Opettajan tehtävä on pyrkiä karistamaan harteiltaan niin ”arkiset kotiminät” kuin omien lastensa ”hoitoon viemisongelmat” jne. ja olemaan läsnä siinä, mitä opettajana pyrkii tekemään. Vasta sitten voi suunnata hereisen läsnäolonsa lapsiin, luokkaan ja kasvutapahtumaan yleisemminkin. Näihin teemoihin liittyi Inkan mielestä se, että opettajana ei voinut tulla valmiiksi ja jämähtää. Tällaiseen asenteeseen liittyi myös elämän kunnioitus ja rohkeus olla oman itsensä. Inkan näkemyksen mukaan oli omasta itsestä kiinni, kuinka hereillä oli ja saiko asiaan kuulumattomat ajatukset karsittua erilaisissa kasvatustilanteissa ja kuinka rohkeasti lähti havaitsemaan lapsia vai pitikö jotkut vanhat silmälaput päällä.

Inka kertoi vielä, että kurssivastaavan oma positiivisuus loi heille opiskelijoille malliesimerkin. Positiivisuuden taustalle Inka liittää ajatuksen luottamuksesta, että koulussa ja opetuksessa tilanteet kantavat, kun luotaa siihen, mitä tekee. Tämä positiivisuuden korostus loi vahvan pohjavireen luokanopettajankoulutukselle.

Yleisellä tasolla Inka totesi, että koulutus antoi valmiudet opettajan työhön. Kun hän tarkemmin pohtii saamaansa koulutusta, hän konkretisoi asian seuraavasti: opiskelija sai kannustavan koulutuksen opettajuuteen ja työskentelyyn lasten kanssa. Koulutus painotti opettajan läsnäolon ja havainnoinnin harjoittelua sekä keskittymistä lapsiin ja opetukseen. Koulutus ei painottanut ns. teknisiä yksityiskohtia, vaan kokonaisuutta.

Opettajankoulutuksen kritiikkinä Inka toteaa, että tuohon aikaan opettajaksi opiskeleminen oli lähinnä niiden opettajan pedagogisten kykyjen kehittämiseen, joita tarvitaan oppilaiden kanssa. Kaikki muu kouluun liittyvä, kuten vanhempaintyö ja koulun hallinto ja muu koulun ylläpitoon tarvittavat taidot opittiin ”kantapään kautta”.

***

Inkan mainitsemat ”lähestymistapa ja asenne” muodostivat kaksi opettajankoulutuksen luovaa avainprinsiippiä ja ne liittyivät sekä kasvatusmenetelmään että muuntuneessa muodossa ilmiökeskeiseen opetuksen didaktiikkaan. Inka kuvaili, että opettajan tehtävä oli ”herättää itsensä” ja kun oli hereillä, suunnata huomionsa lapsiin, luokkaan ja kasvutapahtumaan sekä erilaisiin ”tilanteisiin” opetuksessa ja luokassa.[198] Inka kommentoi opettajia: ”innostavat opettajat, jotka eivät vain luennoineet asioiden teoriaa, vaan asettivat ikään kuin itsensä näyttämöksi asioille, mistä meille kertoivat.” Tämän voi tulkita siten, että opettajat yrittivät kehittää uusia opetusmenetelmiä yhdessä opiskelijoiden kanssa ja ainoa mahdollisuus oli pyrkiä olemaan rehellinen sen suhteen, mitä oli itse opettajana ja mitä yritti opettaa. Ratkaisevassa kohdassa tällaisessa opetuksessa ei voinut mennä jonkin vanhan teorian tai

[198] Steiner (1989, 164) kuvailee Yleisen ihmistutkimuksen 11. luvussa, miten oikea tie herättää lapsen älyllisyys on tehdä se tahdon kautta. Sekä tähän liittyvä huomio kasvattajalle: ”Te ette saa häiritsevästi sekaantua kasvamiseen. Te saatte kasvattaa ja opettaa vain siten, että kasvattaessanne ja opettaessanne ”kuljette rinnakkain kasvamisen tarpeiden kanssa”.

auktoriteetin taakse, vaan ilmiökeskeisessä opetuksessa tai taiteellisissa harjoitustöissä piti mennä ”asioihin itseensä” yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Snellman-korkeakoulun luokanopettajan koulutus näytti lähteneen liikkeelle kokeilevasta pyrkimyksestä keskittyä suoran asioihin itseensä eli käytännöllisiin kasvatuskysymyksiin. Tätä lähestymistapaa ja asennetta voidaan kutsua fenomenologiseksi. Fenomenologinen lähestymistapa voidaan tässä yhteydessä nähdä uutena metodisena pyrkimyksen seuraavasti: Pyrittiin lähestymään ja ymmärtämään kasvatukseen liittyviä ilmiöitä niissä asiayhteyksissä, joissa ne koetiin eikä opettaja alkanut miettiä toisten jossakin muussa yhteydessä kehittämiä teorioita. Toki teoriallakin oli opiskelussa paikkansa, mutta se ei saanut häiritä erilaisissa aktuaalisissa tilanteissa harjoitettavaa eläytymistä ja havainnointia.[199] Tämä puolestaan vaati itsekasvatusta, jotta pystyi poistamaan itsestään ja itsensä ja oppilaan välistä intentionaalisen suuntautumisen esteet. Näin voitiin lopulta päästä kasvatukseen eli opettajan työn ”itse asioihin”. Myös Wilenius korostaa tätä toteamalla, että kasvatuksen perustaso on kasvatustoiminta tietoisena ja välittömänä vaikuttimena ja osallisuutena kasvatustapahtumaan.[200]

Kolme lyhyttä episodia, jotka auttoivat Inkaa ymmärtämään paremmin opettajuutta

Inkan ensimmäinen episodi liittyi musiikkituntiin ja siihen, mitä hän oppi sen jälkeen.[201] Tämä kyseinen Inkan pitämä tunti ei ollut mennyt hänen suunnitelmiensa mukaan, vaan se oli ollut kakofoninen. Tunnin lopussa tapahtui yllättävä käänne. Kun huilunsoitto loppui, tuli syvä hiljaisuus ja kaikki odottivat hetken aivan hiljaa ja rauhassa, eikä kukaan kiirehtinyt minnekään. Tämän tunnin jälkeen Inka koki, että

---

[199] Ks. Rask, R. (2003). Fenomenologia tutkimuksen ja opetuksen lähtökohtana Snellman-korkeakoulussa.

[200] Wilenius, R. (1975, 39) Kasvatuksen *perustaso* on kasvatustoiminta tietoisena ja välittömänä vaikuttimena ja osallisuutena kasvatustapahtumaan. Kasvatuksen sekundaaritason muodostavat erilaiset *tukitoiminnot*, joiden tarkoituksena, joiden tarkoituksena on mahdollistaa ja edistää kasvatustoimintaa ja sen kautta kasvuprosessia.

[201] Steinerkoulussa on tapana, että luokanopettaja opettaa myös huilunsoittoa. 1.-2. luokalla soitetaan pentatonista huilua ja 3.-8. luokilla diatonista sekä mahdollisesti myös muita huiluja.

tuollaisen pienen hetken tärkeyden tajuaminen ja siihen herääminen on tärkeää opettajan työssä. Tämä rinnalle hän asetti opettajankoulutuksessa saadun ideaalikuvan siitä, että asiat olisivat jotakin valmista ja toteutuisivat sellaisenaan kouluissa ja ymmärsi, että asiat koostuvatkin näistä pienistä hetkistä, jotka tulevat yllätyksenä.

Inkan toinen episodi tapahtui, kun hän oli lastensa kanssa kotona vietetyn ajan jälkeen palannut kouluun töihin, jolloin hän huomasi, että hänen opettajuutensa arvojärjestys oli mennyt uusiksi. Nyt painotus liittyi entistä vahvemmin oppilaiden kohtaamiseen ja siihen, että oppilaat saivat kasvaa omaksi itsekseen eikä niinkään painotettu ulkoisia arvoja ja ”ulkokohtaista” estetiikkaa. Samassa yhteydessä Inka kertoi saaneensa uutta rohkeutta vanhempaintyöhön ja siihen, että luokan oppilaiden ikävaiheita voitiin tutkia yhdessä lasten vanhempien kanssa vanhempainillassa.

Inkan kolmas episodi liittyi siihen, että 7. luokalle oli tullut uusi oppilas, joka oli rikkonut koulun järjestyssääntöjä hyvin erikoisella käytöksellä koko koulun yhteisessä tapahtumassa. Tämä aiheutti opettajalle hankalan tilanteen kesken juhlan, mutta vaati nopeaa reagoimista. Inka pohti täysin ennalta odottamatta tapahtunutta tilannetta, joka kuitenkin johti oppilaan ja opettajan väliseen kohtaamiseen ja joka puolestaan muutti positiivisesti heidän keskinäistä suhdettaan ja luottamustaan.

***

Inkan kertomat kolme käänteen tekevää kokemusta voidaan tulkita seuraavalla tavalla: Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksessa, kuten kaikessa opettajankoulutuksessa, välittyy aluksi ”ideaalinen eli ihanteellinen kuva opettajuudesta”.[202] Tällaisen ideaalisen käsityksen kanssa opettaja aloittaa työelämässä ja pitää sitä jonkinlaisen vertailukohtana ja oman opettajatyönsä taustafilosofiana. Vähitellen kuitenkin omat ”kokemukset” vahvistavat toisenlaista suuntaa ja tuovat opettajan lähemmäksi itse käytäntöä ja luottamusta omiin kokemuksiinsa. Näin ideaalien ja kokemusten kohtaamisesta syntyy käytännöllistä tietoa.

Inkan kertomuksissa syntyi hyvä kuva opettajantyön käytännön kohtaamisista: ensimmäisessä episodissa Inka kiinnitti huomionsa ”pieniin hetkiin” eli ajallinen näkökulma rakennettiin uudestaan oman kokemuksen kautta ja realistisemmalle pohjalle kuin ihannekuvassa, joka edusti jotakin ajatonta ja universaalia ja jota oikeastaan

[202] Kuten Värri (2004, 24) hyvin toteaa kirjassaan *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään,* että ideaalit ovat suuntaa antavia ideoita, jotka sitten antavat heuristisen lähtökohdan käytännölliselle elämälle.

ei voi koulun ajallisuudessa tavoittaa. Tämä on se näkökulma, joka pitäisi palauttaa uudestaan opettajan työhön ja koulutukseen.[203]

Toisessa episodissa Inka totesi arvojensa muuttuneen, kun hän oli ollut välillä poissa koulusta. Omien lastensa kautta hän kertoi löytäneensä uudelleen arvot, joita hän kuvaili muutokseksi steinerpedagogiikan annetuista, ulkoisista arvoista sisäisiksi arvoiksi. Hän löysi uutta rohkeutta vanhempaintyöhön ja muotoili sen vanhempainilloissa yhdessä tehtäväksi käytännölliseksi tutkimukseksi.

Kolmannessa episodissa käänne näytti tapahtuneen intensiivisen kokemisen kautta. Tilanne, paikka ja aika olivat haastavat, mutta opettajana hän siitä huolimatta pystyi kohtaamaan oppilaan tavalla, joka muutti opettajuutta ja oppilaan tilannetta luokassa ja koulussa. Voisi tulkita, että tämä kohtaaminen auttoi oppilasta pois siitä ongelmakehästä, joka oli syvästi paikallistunut ja ajallistunut ja tullut hyvin avoimesti esille ja koko kouluyhteisön tietoisuuteen, kuten myös kohtaamisen aiheuttama muutos. Tällaiset nopeat tilanteet ovat kohtaamisen kannalta tärkeitä. Kohtaamiset ovat sekä oppilaalle että opettajalle muuttumisen ja kasvun paikkoja. Yleisemmin voidaan todeta, että nopeat tilanteen nostavat esiin opettajan toimintavalmiuden. Toimintavalmius eli käytännöllisen viisaus on pyrkimystä tilanteessa toimia tehtävän suhteen parhaalla mahdollisella tavalla.

Inkan painotukset luokanopettajan koulutuksen tiedollisissa, taiteellisissa ja käytännöllis-sosiaalisissa opinnoissa

Tiedolliset opinnot

Inka pohti tiedollisen ja taiteellisen opetuksen laadullisia eroja ja yhtäläisyyksiä sekä tarjosi sillan näiden kahden erilaisen tavan välille. Hän korosti sitä, että tiedolliset opinnot Snellman-korkeakoulussa olivat laadultaan vahvasti opettajavetoisia. Kurssivastaava kertoi ja kuvaili asioita monipuolisesti. Toki myös keskusteltiin, mutta tunnit olivat kuitenkin kurssivastaavan vetämiä. Taiteellisessa opetuksessa ”kaikki

[203] Toulmin, S. (1998, 76) teoksessaan Kosmopolis viittaa siihen, että meidän kulttuurimme pitäisi palauttaa se, minkä 1600-luvun filosofi hukkasivat. Renessanssifilosofien pitkäaikaiset kiinnostuksen kohteet olivat neljä käytännöllisen tiedon alaa: suullinen, erityinen, paikallinen ja aikaan sidottu. Kun kiinnitämme näihin neljää käytännön tiedon alaan huomiomme, niin ne johtavat meidät käytännön kentälle. Tässä Inkan kertomuksessa nämä kaikki neljä käytännöllisen tiedon aspektia tulevat esiin.

olivat taiteilijoita" ja opiskelijat saivat näillä tunneilla onnistumisen kokemuksia. Inka täsmensi, että Snellman-korkeakoulussa tiedolliset opinnot eivät kuitenkaan tulleet puhtaasti tiedollisina, vaan kurssivastaava loi ja rakensi yhteyksiä asioiden välille, jolloin tiedollinenkin opetus oli tietyllä tavalla taiteellisesti suuntautunutta, ei irrallista tietoa jostakin. Ei pidä myöskään unohtaa fenomenologista lähestymistapaa ja ilmiökeskeistä opetusta, joista Inka kertoi jo edellä. Niissä tieto oli jonkin asian lähtökohtana, mutta ei irrallisena, vaan yhteyksien varaan rakentuvaa käytännöllistä tietoa.

Taiteelliset opinnot

Inka kertoi onnistumisen kokemuksistaan kuvaamataidon opinnoissa. Tämä johtui paljolti siitä, että harjoitukset olivat perusharjoituksia värien kanssa sekä opettajan kannustavista huomiosta näillä tunneilla. Samoin eurytmia, jossa aluksi tuli ajatus, että "mitä tässäkin nyt liihotellaan", oli jännittävää ja vaikuttavaa. Inka totesi, että olisi jo omana kouluaikanaan kaivannut jotakin tällaista. Taidetunteja Inka kommentoi yleisesti, että "ne hetket, mitä sieltä jäi mieleen, niin ne olivat juuri osallistuvat hetket jonkin äärellä".

Inka koki, että taideopinnot muokkasivat hänen opettajuuttaan tehokkaammin kuin tiedolliset opinnot. Taideopinnot antoivat hänelle hyviä välineitä. Hän totesikin, että taiteellisessa työskentelyssä tultiin toiselle tasolle, etenkin silloin, kun työskenneltiin yhdessä muiden kanssa. Kun tarkasteltiin tehtyjä maalauksia, jaetiin kokemuksia ja keskusteltiin, tämä töiden tarkastelu opetti omasta itsestä valtavasti. Inka kuvaa, että taiteelliset harjoitukset, jotka eivät olleet tavoitteellisia (tietoon pohjaavia) kapeassa mielessä, vapauttivat ja johdattivat taiteellisen havainnon äärelle. Myös sosiaalisen ryhmän merkitys oli vapaassa luomisessa tärkeää. Inka kuvaili, että aluksi taiteellisessa työskentelyssä tekijä oli enemmän itsensä kanssa ja reflektoi harjoituksia myöhemmin sosiaalisessa tilanteessa tarkastelemalla ja keskustelemalla toisten kanssa.

Inka painotti taiteita ja itse tekemistä. Tämä innoitti löytämään, avaamaan, puntaroimaan ja kokeilemaan: taiteiden kautta sai ymmärrystä siihen, miksi lasten oma työskentely ja "heidän tekemään saattaminen taiteelliseen työskentelyyn on tärkeää". Taiteelliset prosessit loivat Inkan mukaan ymmärrystä oppilaisiin ja pedagogiikkaan.

Vaikka kasvaminen näissä prosesseissa oli hidasta, se piti hyväksyä. Inka koki oppineensa tällaista hyvää nöyryyttä taideopintojen kautta. Taideopinnot edistivät hänen mukaansa ihmisten kohtaamista. Hän korosti, että taiteellis-käytännöllisten kokemusten äärellä kaikki olivat samalla tasolla. Tietenkin tekemisen aikana, mutta erityisesti sen jälkeen. Jälkitarkastelussa kaikki olivat samalla viivalla. Tässä yhteydessä selvisi Inkan kritiikki tiedollisia opintoja kohtaan yleisellä tasolla. Tietäminen itsessään ruokkii joskus epätasa-arvoista kohtaamattomuutta näennäisen tiedon kautta, kun taas taiteessa ollaan jo valmiiksi omien kokemusten lähtökodista enemmän sosiaalisesti yhdessä ja samalla viivalla.

Käytännöllis-sosiaaliset opinnot (sis. opetusharjoittelut)

Aluksi Inka totesi, että käytännön menetelmiin liittyviä opintoja oli aika vähän ja että ne hän on oikeastaan oppinut enimmäkseen käytännön, opettajan työssä. Toisaalta hän alkoi muistella, että opetausharjoitteluissa näki, miten opettajat toimivat ja se herätti miettimään asioita. Tämä selkiinnytti Inkan mukaan sitä, mitä itse piti mielekkäänä. Yleisellä tasolla tämä toimi hänen mukaansa siitä huolimatta näkikö harjoitteluissa hyviä vai huonoja malleja. Inka korostikin, että hänen mielestään harjoittelupaikan ei tarvitse olla hyvä ja myötäsukainen, vaan joskus rankatkin harjoittelut auttoivat kehittämään omaa näkemystä opettajuudesta.

Inkan mukaan harjoittelut juurruttivat tulevaa opettajaa käytäntöön ja siihen, että halusi toimia lasten kanssa. Ne antoivat myös ideoita ja aiheuttivat pohdintaa, miten olisi halunnut itse ratkaista luokassa tiettyjä tilanteita tai minkä pelin tai leikin olisi voinut ottaa siinä tilanteessa.

Inka koki, että Snellman-korkeakoulussa opetetut asiat ”puhkesivat kukkaan” viimeisessä harjoittelussa. Hän myös koki voimakkaasti, että silloin opettajankoulutus oli tehnyt tehtävänsä ja oli opittu se, mitä sieltä saattoi oppia. Samalla muodostui vakaa käsitys, että koulu oli nyt se oikea paikka jatkaa oppimista käytännössä.

Inka totesi, että käytännöllis-sosiaaliset opinnot toivat luokanopettajan koulutuksessa tiettyä vastuuta ja auttoivat huomaamaan, että asiat eivät tapahtuneet itsestään, vaan jonkun piti tehdä ne aina. Tällä Inka viittasi esimerkiksi siivoukseen, joka kuului käytännöllisiin opintoihin, joita hän ei pitänyt suorittamisena, vaan opintojen eräänlaisena kivijalkana, jota ilman talo romahtaa.

Keskustelumme siitä, voiko tiedolliset, taiteelliset ja käytännölliset opinnot nähdä yhtenäisenä prosessina, Inka totesi, että kyllä. Asioilla oli jokin tiedollinen aihe, joka herätti tunteen, inspiraation ja alkoi elää itsessä ja siitä se sitten lähti etenemään. Käytäntö vasta maadoitti ja toi asian maanpinnalle. Vasta sen jälkeen asiat konkretisoituvat ja olivat näkyvästi olemassa. Asia oli inkarnoitunut eli tullut lihaksi.

Mitä ajatuksia Inkan kertomus opettajankoulutuksen opinnoista herättää?

Tiedollisissa opinnoissa toimijan tietoon liittyy kokemuksen kautta saavutettua näkemystä. Tästä Wilenius puhuu käytännöllisenä tietona, jonka taustalla on pitkä unohdettu aristoteelinen historiansa. Wilenius viittaa Anscomben ajatukseen ”knowledge in intention”. Samalla Wilenius tekee selkeän eron katsojan/tarkkailijan tietoon ”spectator knowledge” eli teoreettisen tietoon (Wilenius 1975.) Inka nimesi teoreettisen tiedon ”puhtaaksi tiedoksi”, joka oli vailla yhteyksiä ja vailla omakohtaista kokemusta. Täysin toisella tavalla toimivat taiteelliset opinnot, niissä tällainen ”omakohtainen kokemus” oli osa taiteellisesta prosessia ja ”kuvatarkastelun” yhteydessä keskusteleminen tunnin lopussa liittyi oman taiteellisen prosessin kokemusten pohtimiseen ja keskustelemiseen tasa-arvoisesti yhdessä muiden kanssa.

Aiemmin Inka viittasi Snellman korkeakoulun tiedollisten ja taiteellisten opintojen fenomenologiseen ”lähestymistapaan ja asenteeseen”. Näin tulee ymmärrettäväksi hänen ajatuksensa kurssivastaavan opetuksesta, joka muistutti ns. ”puhdasta tietoa” siinä mielessä, että opetus oli opettajavetoisesta ja opiskelijalle tieto tuli ”annettuna”. Siinä mielessä se muistutti taas taiteellista opetusta, että siinä nimenomaan luotiin koko ajan ”suhdetyyppistä asiaa” eli rakennettiin asiaan liittyvät yhteydet ja vahvistettiin opiskelijan osallisuutta.[204]

Taiteelliset opinnot näyttävät muodostuneen Inkalle keskeiseksi muutoksentekijäksi opettajankoulutuksessa. Ne olivat avaavia ja opettivat luottamaan omaan kokemukseen ja painottamaan tätä kokemuspohjaa ja ponnistamaan siitä kasvatuksessa ja opetuksessa. Inka painottaa usein tämän taiteen tien merkitystä kokemukselliseen oppimiseen ja sen ensisijaisuutta suhteessa tiedolliseen tiehen.

[204] (Ks. Elävä akatemia ”yhteyksien rakentaminen”).

Taiteellisen tien merkitys näyttää olleen siinä, että siitä saa hyvät välineet opettajuuteen. Mutta taide tienä ei ole vain väline, vaan se on nähtävä eräänlaisena ”syväkokemisen ja syväoppimisen” mahdollisuutena, joka vasta myöhemmin nousee esiin ja ohjaa tekijäänsä tiettyyn suuntaan, tietylle tielle. Se on oppimisprosessina hitaampi, mutta vaikutukseltaan pidempiaikainen. Taiteen tiehen liittyy myös kohtaamisen mahdollisuus. Taiteen äärellä kaikkien yhteinen työskentely ja kokemukset sekä niistä keskusteleminen loivat tasa-arvoisen pohjan, jossa kaikki voivat olla samalla viivalla kokemustensa kanssa. Taide ja omakohtainen taiteellinen työskentely loivat eräänlaisen rohkaisevan esimerkin tai ”alkukuvan” kohtaamisesta uuden, toisen ja tuntemattoman kanssa.

Käytännöllis-sosiaalisissa opinnoissa opetusharjoittelut näyttävät muodostuneen tärkeän perustan. Ne eivät olleet siinä olleet ideaalisia esimerkkejä steinerpedagogisesta käytännöstä, vaan ne opettivat omaa pohdintaa myös epätäydellistenkin esimerkkien avulla. Mielenkiintoinen on myös Inkan näkemys sitä, että ei ole jotakin ideaalia pedagogiikkaa, vaan on tiettyjä ihmisiä tietyissä tilanteita, toimimassa tietyllä tavalla ja juuri näissä tilanteissa voi toimia hyvin ja järkevästi tai oppia siitä, miten käytännöllisesti voisi toimia järkevästi (Ks. Toiskallio ja Wilenius).

Opettajankoulutuksessa opitut asiat ”puhkesivat kukkaan” opetusharjoittelussa. Inka kertoi, miten viimeisen harjoittelun jälkeen hän koki olevansa valmis kouluun ja opettajan tiellensä. Koulutus oli antanut hänelle ”riittävät eväät” opettajan tielle ja hän halusi kokeilla omaa osaamistaan sekä oppia lisää käytännössä, koulussa.

Inkan antama mielikuva kolmikerroksisesta talosta johti pohtimaan ajatusta tiedollisten, taiteellisten ja käytännöllis-sosiaalisten opintojen yhtenäisestä prosessista. Inkan kommentista voi todeta, että tiedolliset opinnot muodostavat ns. kognitiivisen perustan, josta nousee emotionaalis-eettinen kokemuksen ja pohdinnan liike ja jota taiteelliset opinnot tukevat. Tämä jää vielä ilmaan, jos käytännöllis-sosiaaliset opinnot eivät maadoita prosessia fyysis-ruumiilliselle tasolle. Näistä kolmesta, tiedollisesta, taiteellisesta ja käytännöllis-sosiaalisesta tiestä muodostuu Inkan kuvailema yhtenäinen prosessi, ”opettajan tie”. Tätä prosessia voidaan kutsua myös asian ”inkarnaatioksi”, ”lihaksi tulemiseksi” tai ”kehollistumiseksi” (Ks. Steiner, Merleau-Ponty, jne.)

Keskustelua ihmiskuvasta ja *Vapauden filosofiasta* ja opettajankoulutuksen päämäärästä

Lopuksi keskustelimme Inkan kanssa ihmiskuvasta ja *Vapauden filosofiasta*. Ihmiskuvasta Inka totesi, että sitä oli opiskelussa paljon, kuten pitääkin. Opiskelu piti sisällään pyrkimyksen ymmärtää lapsen kehitystä ja yleisemminkin ihmisen olemusta ja kehittymistä. Inka totesi, että ihmiskäsitys luo opettajalle rohkeuden ja uskalluksen heittäytyä ja kohdata oppilaat. Toisaalta Inka korosti, että kyllä niitä välineitäkin tarvitaan, millä hän tarkoitti, että ei vain opiskella oppilaan ideaalikehitystä vaan tarvitaan myös näkemyksiä siitä, millaisia vaikeuksia kehityksessä voi olla. Inka näki, että ideaalikehitys ja oppilaiden haasteelliset tilanteet yhdessä luovat opettajalle tasapainoisen käsityksen kehityksestä, joka on tärkeä kasvamaan saattamisessa eli oppilaan auttamisessa kohti tasapainoista kehitystä. Inka suositteli Snellman-korkeakoulun opettajankoulutukseen ja opiskelijoille, ”että opiskelijat itse tekevät ja havainnoivat ja yrittävät löytää asioista perille ja samalla myös itsestään perille”. Inka pitää opettajankoulutuksessa tärkeänä ns. eheyttäviä opintoja siksi, että kouluun tulee ulkopuolelta tuulisia tekijöitä, jotka eivät tue eheyttävää näkökulmaa eli oppilaan kasvamaan saattamista, vaan muita päämääriä.

Vapauden filosofiasta Inka totesi, että se oli koulussa antoisaa kollegiotyöskentelyä, sillä 80-luvulla *Vapauden filosofia* ei vielä ollut mukana koulutuksen filosofiaopinnoissa. Inkan mukaan se oli antoisaa siksi, että yritettiin yhdessä pinnistellä ja tutkia filosofista tekstiä. Jo tällainen lähtökohta oli jotakin sellaista, jonka hän koki tekevän hyvää kollegiotyöskentelylle.

4.2.3 Onnin kertomus[205]

Onnin tie[206] opettajuuteen

Onni kertoi omasta taustastaan, että hän muisti, kuinka jo ennen kouluikää oli halunnut opettajaksi. Toinen vaihtoehto oli ollut kirjailija. Toisaalta hän muisteli, että murrosiässä hän halusi todennäköisesti ottaa etäisyyttä opettajiin ja opettajuuteen. Lukiovaiheessa hän kertoi heränneestä kiinnostuksestaan filosofiaan ja siitä, kuinka hän löysi Reijo Wileniuksen kirjan *Ihmiskeskeiseen kulttuuriin* (1979) ja miten se puhutteli häntä ja resonoi hänen omien kokemustensa kanssa. Tämän kirjan perusteella hän tutustui Rudolf Steinerin teoksiin. Lukiosta valmistuttuaan Onni näki ilmoituksen *Ylioppilas*-lehdessä ja päätti hakea Snellman-korkeakoulun yleisopintovuodelle. Tämä vuoden jälkeen hän oli vakuuttunut, että oli oikeassa paikassa ja halusi jatkaa opiskelua Snellman-korkeakoulussa. Steinerkoulun luokanopettajan koulutus oli hänelle hyvä vaihtoehto ja hän oli tyytyväinen, kun hänet valittiin, vaikka hänellä ei ollut kokemusta lapsien kanssa työskentelystä. Onni kuitenkin täydensi käytännöllistä kasvatuskokemustaan toimimalla päiväkodissa useamman vuoden valmistumisensa jälkeen ja ennen siirtymistään steinerkoulun luokanopettajan työhön. Nyt noin 20 vuotta myöhemmin hän koki, että hän sai koulutuksesta erinomaiset valmiudet steinerkoulun luokanopettajan työhönsä.

Yleisiä havaintoja Snellman-korkeakoulun kasvatuseetoksesta ja tiestä opettajuuteen

---

[205] Tämä kertomus pohjautuu haastatteluihin, jotka tehtiin 1.11.2012 & 15.2.2013 sekä Google drive -kyselyyn touko-kesäkuussa 2013. Onnin kertomus muodostuu monista pienistä narratiiveista. Ensimmäisestä haastattelusta löysin niitä 67. Toisessa haastattelussa, jota kutsun keskusteluksi ensimmäisessä haastattelussa nousseiden tärkeiden teemojen pohjalta, näitä pieniä narratiiveja identifioin 26. Google drive -kyselyssä löysin näitä narratiiveja kuusi.

[206] ”Tie” on hyvä ja käyttökelpoinen metafora kouluttautumisesta yleensäkin, vaikka siihen liittyykin kriittinen näkökulma, joka on se, että tämä tie ei tähtään vain päämäärään eli valmiiseen lopputulokseen, vaan ”tiellä olemiseen”. Aikoinaan kisällin englannin kielinen nimi oli ”journey man”, joka konkreettisesti myös liittyi vaeltamiseen mestarin luokse oppimaan. Tätä journey man ajatusta Snellman-korkeakoulussa on pidetty esillä opetusharjoittelujen yhteydessä ja erityisesti ns. pitkän eli koko lukukauden kestävän harjoittelun keskeisenä ajatuksena.

Onni kuvasi 80-luvun Snellman-korkeakoulun pioneeriaikaa villiksi. Se, mitä hän tällä tarkoitti, ei liittynyt ensisijaisesti opiskelijoihin, vaan opettajiin, jotka loivat uutta koulutusta ja sovelsivat uusia menetelmiä ja loivat kurssisisältöjä ennakkoluulottoman eksperimentaaliselta pohjalta.

Onni oli sitä mieltä, että hän ja suurin osa hänen opiskelijakollegoistaan opiskelivat hyvin vakavissaan steinerpedagogiikkaa ja sen perustana olevaa antroposofiaa. Onni tarkensi, että hän tarkoitti tässä yhteydessä antroposofialla sitä, ”miten voin muuttua” eli opettajan itsekasvatusta ja siihen liittyviä menetelmiä.

Onni painotti sitä, että opettajankoulutus oli alku prosessille. Luokanopettajan koulutuksen kurssivastaava olikin kehottanut opiskelemaan ja kiinnostumaan sekä maailmasta että sisäisestä työskentelystä eli antroposofiasta. Onni muisteli, että kurssivastaava oli todennut, että prosessin päämääränä oli ”aikalaisena oleminen”. Hän myös kehotti: ”Eläkää maailmassa, mutta katsokaa, että ymmärrätte, millaisessa maailmassa elätte oikeasti”. Onni piti tätä edelleen hyvin sanottuna ja osuvana opettajuuteen liittyvänä ajatuksena.

Itse koulutuksesta kurssivastaava oli todennut: ”Me käynnistämme prosessin ja teidän tehtävänänne on jatkaa sitä.” Onni oli alusta alkaen hyvin perillä siitä, että koulutus tähtäsi ensisijaisesti ihmisenä kasvuun, eikä koulutus näin ollen ollut perinteisessä mielessä ”ammattiin koulutusta”. Hän koki, että koulutuksen idea oli ”se, että me itse kasvatamme itsestämme opettajia. Me kasvatamme [itsestämme] sellaisia ihmisiä, jotka seisoo siellä opettajana ja vahvasti ja kohtaa ne oppilaat. Se oli jotakin sellaista, että vahvistetaan sitä sisäistä kohtaamisen voimaa; kohtaamaan ne oppilaat avoimesti ja vastaamaan niihin haasteisiin, mitä niillä oppilailla on.”

Onni myös totesi, että kurssivastaava oli ”hyvässä vedossa” ja opetuksessa käytettiin aktivoivaa opetusmenetelmää, jossa opiskelijat saivat tehtäviä, joita he sitten valmistelivat ja esittelivät ryhmässä toisilleen ja joista he sitten keskustelivat yhdessä. Onni muisteli, että usein kurssivastaava palautti heidän huomionsa siihen, mistä steinerpedagogiikassa on kyse. Joskus kurssivastaava myös kertoi, miten hän itse olisi prosessoinut kyseisen tehtävän oppilaiden kanssa koulussa. Onnin mielestä nämä esimerkit palauttivat heidät maanpinnalle. Hän koki, että näissä esimerkeissä konkretisoitui sekä henkinen että käytännöllinen näkökulma. Opetusharjoittelut sitten konkretisoivat edellä sanotun ja osoittivat opiskelijoille, millainen todellisuus koulussa oli.

Snellman-korkeakoulun opetus herätti Onnin mukaan hänessä henkiin ne ihanteet, joiden hän uskoo enemmän tai vähemmän elävän jokaisessa ihmisessä. Koulutus antoi välineitä itsekasvatukseen sekä pyrki resonoimaan opiskelijan henkilökohtaisiin tarpeisiin. Nämä tarpeet Onni listasi myöhemmin seuraavin kysymyksin:

- *Miten voin vapautua yksipuolisuudestani?*
- *Miten kykenen voittamaan esteeni oppia ja kehittyä?*
- *Miten voin kehittää potentiaaliani?*
- *Miten voin ylittää itseni?*

Onnin mukaan koulutus myös ”*auttoi kyseenalaistamaan omia kasvatusajatuksia ja -asenteita, jotka usein kumpusivat siitä kasvatuksesta, jota itse oli saanut aikoinaan osakseen*”.

Toisaalta hän kertoi havainneensa myös sen, että vaikka Snellman-korkeakoulun opettajankoulutus antoi loistavat eväät opettajan itsekasvatukseen ja erityisesti tämän prosessin ja tien alkuun, niin kaikki opiskelija eivät lähteneet tälle tielle.[207]

Opettajankoulutuksen kuvauksen pohdintoja

Onnin kokemuksen mukaan koulutus tähtäsi itsekasvatukseen ja oman suhteen luomiseen maailmaan. Aikalaisena oleminen syntyi siitä, että pyrki ymmärtämään millaisessa maailmassa eli. Tämä aikalaisena oleminen liittyi keskeisesti hänen kouluttautumiseensa, jossa toisaalta pyrittiin pääsemään ”asioihin itseensä” eli tarkastelemaan, miten asiat ovat, mutta toisaalta pyrittiin kehittämään omaa ajattelua, omaa ymmärrystä maailmasta. Tämä voidaan nähdä samansuuntaisena kehityskulkuna Steinerin *Vapauden filosofiassa* esittämän tiedonkysymyksen kanssa. Kirjassa lukija haastetaan etsimään kokemusta A) havaintojensa tekemisestä ja B) ajattelustaan ja läpäisemään ja yhdistämään edellä mainitut havainnot omalla ajattelullaan. Tästä liikkeestä syntyy tasapaino ja tiedonmuodostumisessa tärkeä vaihe, joka antaa toimijalle näiden havaintojen ja ajatusten kautta koherenssintunteen lisäksi ”tiedon”, miten asiat ovat. Siinä mielessä tämä on ”aina” välivaihe, sillä uusi kriittinen tarkastelu voi muuttaa edellä saavutettua ja meidän on ajateltava uudelleen havaitsemamme ja

[207] Methodos (kr.) tie, suunnitelma, menetelmä (lat. ratio, via) Salonen, T. Filosofian sanat ja konseptit.

muutettava representaatiotamme havaitsemamme todellisuuden mukaiseksi. Tämä aktiivisena aikalaisena olemisen prosessi on jatkuvaa opettajan kasvatustoiminnassa.

Voi hyvin ymmärtää, että Onnin kysymykset opettajan itsekasvatukseen liittyen kohtaavat nämä kaksi äärialuetta eli ulkoisen todellisuuden, joka ankkuroituu opettajan aistimelliseen havaintoherkkyyteen ja sisäiseen todellisuuteen eli henkisyyteen, jonka ymmärtämisen avain on oman ajattelun ymmärtäminen. *Vapauden filosofian* mukaan oma ymmärryksemme todellisuudesta muodostuu juuri havainnon ja ajattelun yhdistämisestä.

Opettajankoulutuksesta, korkeakoulun opettajista ja sivistyksestä

Aluksi Onni kertoi kaksi esimerkkiä: Jo ensimmäisen syysopintokauden alussa hän kirjoitti päiväkirjaansa, että ”täällä ei saa mitään ilmaiseksi, et kaikki on tehtävä.” Tämä havainto johti myöhemmin hänet kiinnostumaan koulutuksen tarjoamasta monipuolisesta ”harjoittelutiestä”, jolla hän viittasi opettajan itsekasvatukseen.

Toinen Onnin esimerkki liittyy siihen, että hän itse on aina pitänyt suurista linjoista ja ”yleisjutuista”, ja tätä taustaa vasten hän pystyi ymmärtämään yksityiskohtia. Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen yleislinjaa pohtiessaan Onni painotti, että opettajankoulutus noudatti ihan samaa ideaa kuin steinerkoulutkin. Tämä idea oli hänen mukaansa se, että oppiaineiden ensisijainen tehtävä on oppilaiden inhimillisen kasvun tukeminen eikä tiedon tai välttämättä edes taitojen lisääminen. Tämä oli Onnin mukaan hyvä, vaikka opiskelijat olivat kriittisiä ja olisivat halunneet jotakin muutoksia opiskeluun. Näiden muutostoiveiden suuntaa Onni ei tarkemmin täsmentänyt.

Onnin mukaan 80-luvulla korkeakoulussa oli vahva sivistyksellinen elementti. Opettajissa oli sellaisia varttuneemman polven edustajia, joiden opetuksessa sivistys oli läsnä ja opiskelijat olivat heidän opetuksestaan vaikuttuneita. Oli tietenkin niitäkin opettajia, jotka toivat sellaista teknistä tietoa, ”et kannattaa tehdä tällä tavalla, et näin pitää tehdä jne”. Sivistyksellisellä elementillä Onni tarkoitti ennen kaikkea sitä, miten opettajat olivat itseään kasvattaneet ja sivistäneet. Keskustelussa Onni kertoi esimerkin, kuinka geometrian opettaja K.L. kuvasi sitä, että ”hänen prosessi geometrian opettamiseen oli se, että hän yritti aina miettiä, miten hän saa sen käsiin sen geometrian”. Miten päästään käsillä lähestymään sellaista opetettavaa ainetta, joka

oikeastaan on luoteeltaan täysin abstraktia ja käsin koskettelematonta, kuten geometriset ilmiöt ovat. Mutta Onnin mukaan hän onnistui pyrkimyksessään ja samainen opettaja oli itse todennut jossakin yhteydessä, että tämä oli hänen työnsä opettajana. Tämä oli Onnin mukaan sivistävää ja hänelle esimerkki opettajan luovuudesta. Onni muisteli, että näitä geometriaharjoituksia tehtiin paljon ja myös monen eri taidemuodon kautta ja läpäisemänä. Hän teki vielä kyseisestä jaksosta referaatin, joka vahvisti hänen oppimiskokemustaan, jota hän tässä reflektoi. Onni totesi, että sivistys nousee alhaalta ylöspäin ja että steinerkasvatuksessa tämä ”alhaalta ylös” – sivistysprosessi oli keskeistä. Tämän paradigman muutoksen steinerpedagogiikka pyrki Onnin mukaan tuomaan esille yleisemminkin.

Onni mietti, että ehkä edellä mainittu geometrian opettaja -esimerkki jäi mieleen myös siitä syystä, että hän osasi kertoa pedagogisista tapahtumista koulussa ja hänellä oli paljon opetukseen liittyviä tarinoita ja kun hän kertoi niitä, opiskelijat olivat myytyjä ja olisivat kuunnelleet häntä pidempäänkin. Monet opettajat olivat Onnin mukaan tällaisia ja pääasia oli se, että he antoivat esimerkkejä siitä, millainen ihminen opettaja on. Onnin mukaan he olivat esikuvia ja heillä oli elämänkokemusta ja elämänviisautta.

Steinerpedagogiikan paradigmasta Onnin ajatusten pohjalta

Tässä luvussa pohditaan steinerpedagogiikan kasvatusfilosofisia ydinkysymyksiä ja erityisesti siihen liittyvää paradigman[208] muutosta. Tähän liittyy aivan tietyllä tavalla se tärkeä kognitiivinen muutos, joka on strateginen, sisäisten mallien ja tapojen muutosprosessi. Tämä muutos edellyttää tietoista oivallusta siitä, että opiskelussa on muutettava aikaisempaa oppimistapaa. Mutta kuten yleisesti strategisen tason muutoksista tiedetään, ne eivät tapahdu helpolla, vaan aina uudestaan ajaudutaan samaan vanhaan toimintamalliin. Ainostaan silloin, kun vahvistetaan prosesseja ja toimijat tulevat tietoisiksi niihin liittyvistä toimintatavoista sekä uusien mallien eduista suhteessa vanhaan, saadaan aikaan käänne uuteen suuntaan.

---

[208] Paradigma eli paradeigma (kr.) voidaan kääntää suomeksi termillä malli, kuten Jaeger, W. (1986) Paideia – The Ideals of Greek Culture II sen. (Ks. Salonen, T. (2008) Filosofian santa ja konseptit, jonka mukaan paradigma voidaan kääntää malliksi, erimerkiksi tai taivutuskaavioksi.

Kasvatuksen historiassa tapahtui kreikkalaisen kulttuurin jälkeen roomalaisen ja keskiajan ajan kulttuurin hidas muutos, joka käänsi kasvatuksen ihanteen ”ylhäältä-alas –oppimiseksi”. Tämä on eurooppalaisista kasvatushistoria ja –filosofia teoksista helposti löydettävissä. Steiner (1981)[209] kritisoi oman aikansa koulutusjärjestelmää siitä, että se pyrki edelleen johtamaan oppimisprosessit ”ylhäältä – alas”. Tämän oppimiskäsityksen juuret periytyivät keskiajan tohtori-ihanteesta, joka edusti aikansa oppimisen huippuajatusta. Tämä ihanne oli puolestaan unohtanut juurensa ja kääntänyt kreikkalaisen tanssiin, liikuntaan ja lähtökohdissaan kehollisuuteen perustuvan kasvatusihanteen päälaelleen. Steinerin mukaan tämä keskiajalta periytyvä kasvatusihanne, joka pyrki edelleen hänen aikanaan, 1900-luvun alussa toimimaan kasvatuksen perusmallina, ei ollut kasvavan ja kehittyvän ihmisluonnon mukaista ja tähän hän keskeisesti vaati muutosta. Myös kreikkalainen kasvatusihanne, joka oli keskittynyt vain poikien kasvattamiseen, oli vanhentunut eikä pystynyt vastaamaan Steinerin mukaan ajan haasteisiin.

Steinerkoululiikkeessä ollaan yhtä mieltä siitä, että ”alhaalta – ylös” -kasvatus on lasten ja nuorten kasvatuksen ideaalimalli. Sen sijaan on käyty paljon keskustelua siitä, miten aikuiskoulutus tulisi järjestää. Tällä on tarkoitettu kysymystä, painotetaanko esimerkiksi opettajankoulutuksessa ”alhaalta – ylös” vai ”ylhäältä – alas” –kasvatus- ja oppimisstrategiaa.[210]

Simo Skinnari viittaa väitöskirjassaan Lievegoedin hahmottamaan ajatukseen, että aikuisen itsekasvatuksen suunta on ”ylhäältä – alas” eli tietoisesta tiedottomaan ja lapsen kasvatuksen suunta on puolestaan ”alhaalta – ylöspäin” eli tahdosta tunteen kautta ajatteluun (1988, 28). Tämä asia ei ratkea dogmaattisella näkökulmalla, vaan aihetta on tarkasteltava tilanne- ja yksilökohtaisesti. Onni kuvaa osuvasti, että harjoitteleva ihminen oppii tekemällä eli alhaalta –ylös –oppimisreittiä ja ”pelkkä oivallus” harjoittelusta, esimerkiksi taiteissa tämä ei riitä, vaan tarvitaan toimintavalmiutta, joka johdetaan itse toimintaan ja tätä toimintaa harjoitetaan, kunnes on saavutettu uusi tapa toimia. Tätä voisi verrata jonkin soittimen esimerkiksi viulunsoiton harjoitteluun, jossa keskeisen osaamistason saavuttaminen edellyttää skaalojen eli

[209] Tämä Steinerin kriittinen huomio on esitetty hänen kirjassaan Steiner, R. (1981). *A Modern Art of Education.* London. Rudolf Steiner Press.

[210] Ks. myös Elävä akatemia –malli.

sävelasteikkojen harjoittelua. Vaikka skaalat ovat sitten myöhemmin hallinnassa, niiden soittamista jatketaan ja niistä huippuvirtuoosit[211] aloittavat jokaisen harjoituksensa. Voidaan vielä todeta, että vasta näin soittamisessa voi tapahtua edistymistä, eikä taantumista.[212]

Tässä mielessä opettajankoulutus noudattaa steinerkoulun hyvää käytäntöä. Nämä kaksi edellä mainittua virtaa voidaan alustavasti jäsentää seuraavasti: ”Ylhäältä –alas” on filosofis-tietoteoreettinen ”tiedostamistie” ja liittyy Steinerin *Vapauden filosofiaan*. ”Alhaalta-ylös” on psykologinen oppimis- ja harjoitustie, joka liittyy lapsen ja nuoren luonnolliseen kasvuun ja kasvatukseen sekä opettajan itsekasvatukseen ja luonteen hyveisiin. Psykologisen oppimis- ja harjoitustien Steiner esittelee keskeisesti pedagogisissa luennoissaan. Molempien teiden tarkastelua tarvitaan käytännössä, erityisesti silloin, kun pyritään ymmärtämään opettajankoulutusta. On huomattava, että nämä molemmat edellä mainitut virrat ovat relevantteja henkisen kasvun todellisuuden ymmärtämiseksi. Ratkaisun avain on toiminnan käsitteen laaja-alainen ymmärtäminen.

Seuraavaksi edellä mainitun asian syventämiseksi olen tiivistänyt von Wrightin (1975, 28-31) *Logiikka, filosofia ja kieli* -teoksesta katkelmia, jotka selvittävät Aristoteleelta alkavaa näkemystä tieteestä ja tutkimuksesta.

”Eräs Aristoteleen looginen kirjoitus käsittelee tieteellistä tietoa (episteme). Aristoteleen käsitys tieteen luonteesta voitaisiin lyhyesti ja hieman nykyaikaistaen esitellä seuraavalla tavalla: Kukin tiede on järjestelmä totuuksia, jotka voidaan jakaa kahteen ryhmään. Toinen ryhmä käsittelee äärellisen määrän totuuksia, joista yhtäkään ei voida johtaa eli todistaa muiden perusteella. Toinen ryhmä käsittää rajattoman määrän totuuksia, jotka kaikki voidaan johtaa edellisen ryhmän totuuksista. Voimme kutsua edellisen ryhmän totuuksia aksiomoiksi ja toisen ryhmän totuuksia teoreemoiksi ja sanoa, että Aristoteleen mukaan jokainen tiede on aksiomaattinen järjestelmä. Teoreemojen johtamista aksiomeista kutsumme *deduktioksi*.” (s.30) Aristoteleen mukaan tieto yleisistä eli generelleistä seikoista perustuu tietoon yksityisistä eli

---

211 Virtuoosi termin alkuperä liittyy hyveellisyyteen (ks. kreikk. arete ja latina virtus).

212 Arthur Rubinstein kuvaa elämäkerrassaan hauskan anekdootin, kuinka hän eräässä kohdassa elämäänsä, kun oli jo saavuttanut mainetta pianistina laiminlöi skaalojen harjoittelun ja söi toisella kädellä suklaata ja toisella kädellä hieman teknisesti harjoitteli skaaloja. Koska tätä harjoittelua seuraavat konsertit menivät huonosti, niin hän hyvin nopeasti oivalsi mihin tämä liittyi. Hän ryhdistäytyi, palasi skaalojen harjoitteluun ja oppi näin kantapään kautta harjoittelun merkityksen.

individuaalisista tapauksista. Tieto yksityisistä saavutetaan aistien (aistihavainnon) kautta. Sitä ajatustoimitusta, joka johtaa yksityisestä tapauksesta yleiseen totuuteen, kutsutaan *induktioksi*. Koska aristotelisen tieteen aksiomojen on oltava yleisiä, on seurauksena, että niihin saavutaan aistihavainnoista lähtien induktion tietä. (siinä Aristoteleen ”empirismi”). (s. 31) Saamme siis seuraavanlaisen kuvan tiestä tieteelliseen tietoon: Ensimmäisenä on tie ”ylöspäin” yksityisestä induktion kautta yleiseen, aistien kokemuksesta aksiomoihin. Sitä seuraa tie tieteen lähtökohtana olevista totuuksista deduktion kautta teoreemoihin.”

Sivistys on Onnin kertomuksessa toinen nimitys opettajan itsekasvatukselle ja siihen liittyvälle prosesseille. Tämä edustaa opettajan hyvettä eli valmiutta olla ”ei-valmis” ja olla siis jatkuvan itsensä kehittämisen virrassa. Reijo Wilenius puhuu sivistyksestä tieteen, taiteen ja työn kautta ja nämä kolme sivistysulottuvuutta ovat olleet eräänlaisena ihanteena Snellman-korkeakoulun opetuksessa alusta alkaen.[213]

Onnin haastattelussa ja keskustelussa nousi esille esimerkkinä laajasta sivistyksestä geometrianopettajan K.L:n esimerkki, kuinka hän pyrki tuomaan sivistyksen käsiin asti eli pyrki harjoittelemaan itse opettamaansa asian niin syvällisesti, että sai johdettua sen käsiinsä asti, jolloin myös opiskelijat saattoivat oppia sen käsien kautta. Tässä mielessä geometrian opetus pyrki noudattamaan Eukleideen esimerkkiä ja opettamaan abstraktin asian näkyväksi tekemisen kautta. Näiden prosessien kautta muodostui uusia eläviä mielikuvia esimerkiksi siitä, miten suoria piirtämällä tai suoria lankoja asteittain kääntämällä voitiin muodostaa paraabeli tai miten hän opetti sen, miten pisteestä saatiin ympyrä ja näin muodostettiin samalla ympyrän elävä käsite kokemuksen kautta.[214]

---

[213] Wilenius, R. (1982). *Ihminen ja sivistys*. Jyväskylä: Gummerus. Sivulla 61 Wilenius kirjoittaa, että klassisessa filosofiassa puhuttiin ”sivistyksestä *tieteen* kautta” ja ”sivistyksestä *taiteen* kautta” ja että hän on lisännyt siihen ”sivistyksestä *työn* kautta”. Hän myös liittää tämän lisäykseen kysymyksen, mitä sivistystä työ edellyttää.

[214] Aihetta voidaan myös tarkastella Rafaelin Ateenan koulussa olevan Eukleideen kuvan kautta. Tässä kuvassa Eukleides on kumartunut aivan lattian asti ja osoittaa oppilailleen harpilla piirtäen geometrista muotoa.

Snellman-korkeakoulun opettajakoulutuksen taiteellisesta lähestymistavasta ja goetheanismista

Onni mielestä taideopetus kuvasi hyvin keskeisesti opettajankoulutuksen tapaa lähestyä eri ilmiöitä. Onni kertoi pitäneensä steinerpedagogiikan ”taideansatsista” eli taideopetuksen lähestymistavasta. Se oli hänen mielestään loistava ja toimii yhtä hyvin niin lasten kuin aikuistenkin kohdalla tai minkä tahansa harjoittelemisen kohdalla. Sen idean Onni tiivisti seuraavasti: ”Jos laitat kynnyksen tarpeeksi alas, niin pääset missä tahansa alkuun”. Hän jatkoi, että jokainen osasi maalata yhdellä värillä, jokainen osasi soittaa yhtä säveltä ja jokainen osasi tehdä jotain ja päästä alkuun ja tämä on ”taiteellinen harjoitustie”. Onnin korosti, että hän itse lähti taideopinnoissa lähes lähtöviivoilta. Hänellä ei ollut mitään aikaisempaa taitoa tai osaamista asian suhteen.

Onni palasi aiheeseen vielä keskustelussa toteamalla, että tämä lähestymistapa teki mahdolliseksi sen, että jokainen osasi ja pääsi alkuun eikä kukaan voinut sanoa, ettei osaa. Hänen mielestään olikin enemmän itsestä kiinni, miten kukakin lähti kehittämään itseään taiteellisesti tai muuten. Onni piti tärkeänä koulutuksessa oppimaansa Steinerin ajatteluharjoitusta. Ajatusharjoitus hänen kokemuksensa mukaan nopeutti myöhemmin opettajantyössä oppituntien valmistelua.

Goetheanistista lähestymistapaa luonnonhavainnointijaksolla Onni luonnehti ”arkkityyppiseksi”. Tällä hän tarkoitti, että kyseinen lähestymistapa oli ilmiökeskeistä ja ilmiön kontekstissa pysyttelevää havainnointia ja ajattelua sekä siihen liittyvää taiteellista harjoittelua. Tarkemmin Onni kuvasi, että aamujaksolla pyrittiin siihen, että havaintoa ei irrotettu miksikään abstraktiksi, vaan siinä oli koko ajan mukana muoto ja taiteellinen elementti. Hänen mukaansa tällaisen peruslähestymistavan yhteydessä voidaan puhua kokonaisrakenteesta ja kokonaisvaltaisesta opetuksesta, joka puhutteli häntä.

Onnin huomioita taiteellisesta lähestymistavasta

Taiteellisessa lähestymistavassa taiteen perusasioihin pyritään tutustumaan mahdollisimman yksinkertaisten harjoitusten kautta. Hyvä esimerkki tästä on eläytyminen aluksi yhteen väriin ja sen laatuun. Tärkeää on, että itse kohtaaminen taiteen kanssa tapahtuu riittävän helpon aloituksen kautta. Näin itse tehtävästä ei tule kenellekään

ylivoimaista. Vaarana on kuitenkin se, että menetelmien yksinkertaistamisen kautta esim. yhden värin maalaamisen laadun tavoittaminen eli päämäärä ei ole yksinkertainen, vaan se on sisäisesti haastava prosessi. Asian voi tiivistää seuraavasti: taiteellisten harjoitusten ulkoinen muoto on yksinkertainen, jotta sisäisen kokemuksen pystyisi tavoittamaan paremmin, mutta tämä laadullinen kokeminen eli ”asioissa itsessään pysyminen” ei ole itsessään yksinkertainen prosessi. Täydentävänä esimerkkinä voisi todeta, että steinerkoulussa oppilaat ensimmäisenä koulupäivänä piirtävät taululle opettajan esimerkin mukaisesti suoran I ja kaarevan C. Tämä on ajatuksena hyvin yksinkertainen, mutta kun sen rinnalla opettaja toteaa, että kaikki muodot, mitä olemme tänään havainneet luokkahuoneessa ja ulkona luonnossa ovat joko suoria tai kaarevia tai niiden yhdistelmiä. Tästä alkaa löytöretki muotojen maailmaan. Taiteellisen harjoitustien rinnalle Onni liittää vielä ajatusharjoituksen, joka on Steinerin ensimmäinen harjoitus kuuden sivuharjoituksen sarjasta. Nämä harjoitukset liittyvät keskeisesti itsekasvatukseen ja kasvattajan hyveiden kehittämiseen. Wilenius (2002, 59) on luonnehtinut näitä kasvattajan itsekasvatuksen menetelmiksi. Nämä valmiudet eli hyveet liittyvät ajatteluun, tahtoon, tuntemiseen, positiiviseen ajatteluun sekä avoimuuteen. Kuudentena harjoituksena on näiden kaikkien viiden harjoituksen yhdistäminen. Wilenius kirjoittaa, että nämä valmiudet kasvattajalla ovat potentiaalisesti olemassa, mutta vasta niiden harjoitteleminen auttaa kasvattajaa aktualisoimaan näitä hyveitä.

Goetheanismissa ja Steinerin tietoteoriassa on Skinnarin (1988b, 147) mukaan kyse siitä, miten ihminen jäsentyy maailmaan tiedostavana. Kyseessä on pyrkimys toteuttaa ”havainnoivaa ajattelua”, jota Goethe itse kutsui saksaksi *anschauende urteilskraft*. Havainnoivan ajattelun idea on havainnon ja ajattelun yhdistäminen ja tätä Goethe oli omissa luonnontieteellisissä tutkimuksissaan soveltanut. Skinnari (1988b 147) kirjoittaa väitöskirjassaan, miten Bockemühl (1984) kertoo ”Goethen osoittaneen sen, kuinka me voimme tarkastella luonnonilmiöitä, värien tai kasvien maailmaa, siten että niiden olemus paljastuu meille havainnon meissä synnyttämän kokemuksen kautta.”

Myös tunnettu filosofi Pierre Hadot (2006, 254) kirjoittaa Goethesta ja hänen menetelmästään seuraavasti: “Goethe's scientific method consists in an attentive perception of the movement of formation. It is above all a morphology.”

Näkökulmia korkeakoulun tiedollisiin, taiteellisiin ja käytännöllis-sosiaalisiin opintoihin

Onnin mielestä tiedolliset, taiteelliset ja käytännöllis-sosiaaliset opinnot olivat selvästi tasapainossa keskenään. Tämän hän näki elinehtona sille, että pyritiin kokonaisvaltaiseen kasvuun ihmisenä. Ei vain puhuttu ihmisestä kokonaisuudesta, vaan myös toimitiin sen mukaisesti. Hän totesi, että taiteelliset opinnot olivat hänelle lähes vieraita ja että niiden suhteen hän tuli ihan ”pystymetsästä”. Vaikka hänellä ei ollut aikaisempaa kokemusta taideopinnoista aikuisiällä, hän piti niitä oman kasvamisensa muuntamisen ja opettajan työ kannalta olennaisina opintoina. Tiedolliset opinnot olivat puolestaan hänelle luontaisia. Hän myös reflektoi, että tiedolliset opinnot edistivät ajattelun liikkuvuutta ja elävyyttä ja auttoivat ajattelua ankkuroitumaan enemmän havaintoon perustuvaksi. Opetusharjoittelut olivat Onnille herättäviä siinä mielessä, että koulutodellisuuden ja oppilaiden kanssa kohtaamisessa punnittiin se, mitä siinä vaiheessa osasi. Hän myös tarkensi, että opettajankoulutuksessa opiskelijana oli tehty ja kokeiltu erilaisia asioita, mutta nyt käytännössä nähtiin, mitkä asiat toimivat ja mitä eivät. Harjoittelukokemukset eivät olleet negatiivisia, vaan että hän sai positiivisia onnistumisen kokemuksia. Kokoavasti Onni totesi, että opiskelijana sitä kuvittelee, että osaa tai ei osaa ja asian todellinen laita on jossakin siellä keskivälissä eli on asioita, joita osaa ja joitakin asioita, joita täytyy opetella.

Snellman-korkeakoulun opetussuunnitelma vastasi steinerkoulun opetussuunnitelmaa siten, että aamupäivällä opiskeltiin keskittymistä ja ajattelua vaativa asioita ja iltapäivällä opiskeltiin enemmän käytännöllis-taiteellisia opintoja. Onnin mielestä parasta antia opiskelussa olivat ne opinnot, joissa pystyttiin lähestymään samaa asiaa näistä kolmesta näkökulmasta. Hänen mukaansa opetus suuntautui siten, että sitä voisi sanoa käytännön avarakatseisuudeksi, suvaitsevaisuudeksi ja avoimuudeksi. Nämä erilaiset näkökulmat olivat Onnin mukaan keskeisiä ja opettajan olikin hänen mielestään syytä pyrkiä pois yksinäkökulmaisuudesta, sillä se vaikutti sosiaalisella ja oman identiteettimme tasolla epäsuotuisasti. Opettajan oppiminen tapahtuu sivistys- ja harjoittelutiellä, samalla kun etsimme omaa potentiaaliamme ja pyrimme ylittämään sen, mikä meissä on luontaisesti annettua.

Tiedolliset opinnot

Tiedollisista opinnoista ja niihin liittyvistä opetusmenetelmistä olemme jo tarkastelleet ilmiökeskeistä ja goetheanistista lähestymistapaa. Onni totesi, että teoreettistakin opetusta saatettiin lähestyä narratiivisella lähestymistavalla, jolloin opettajat kertoivat aiheeseen liittyviä tarinoita ja näin itse aihetta elävöitettiin. Onni muisteli joidenkin kertomusten aistimuksia herättäviä kuvauksia, joita hän vertasi vanhan ajan kirjailijoiden kykyyn ilmaista itseään rikkaasti ja todenmukaisesti. Joskus myös tiedollisiin jaksoihin liittyi kiinteästä taiteellisia harjoituksia, jolloin teoreettista aihetta tarkasteltiin uudesta näkökulmasta.

Tiedollisten opintojen sisällöistä Onnille tärkeimpiä olivat sellaiset opintokokonaisuudet, joissa käsiteltiin keskeisesti Ihmisoppia, seitsenvuotiskehityskausia, temperamentteja ja oppilaan kehityspoikkeamia eli ns. polariteetteja. Nämä jaksot tähtäsivät Onnin mukaan oppilaan yksilöllisyyden ja hänen tarpeidensa ymmärtämiseen. Tiedollisista opinnoista Onnin sai keskeisiä työkaluja steinerkoulun luokanopettajan työhön.

Onnilla oli omakohtainen kriittinen esimerkki siitä, miten temperamentit voidaan helposti ymmärtää pinnallisesti ja väärin. Hän kertoi, että he yrittivät opetella tunnistamaan temperamentteja havainnoimalla opiskelijaryhmässä toistensa temperamentteja. Hän huomasi, että hänen temperamenttinsa kohdalla sorruttiin ulkoisiin havaintoihin eikä ponnisteltu ymmärtämään sitä sisäistä temperamenttilaatua, joka vastasi hänen kokemustaan omasta temperamentistaan. Tässä yhteydessä Onnin tiedosti, että temperamentin tunnistaminen voi mennä väärin ja siitä voidaan tehdä vääriä johtopäätöksiä. Hän myös painotti, että temperamentit ovat ehkä helpoin asia steinerpedagogiikassa, mutta sitä ei opettajankoulutuksessa esitetty tapana luokitella oppilaita, vaan pyrkimyksen ymmärtää heitä ja heidän yksilöllisyyttä, mikä on vielä eri asia kuin temperamentti.

Opettajankoulutuksen päämääräpyrkimyksiä Onnin ei liittänyt tiedollisiin opintoihin, vaan yleisesti koko opintokokonaisuuteen. Hänen mukaansa päämäärä oli opettajan itsekasvatus ja tämän prosessin käynnistäminen koulutuksessa.

Taiteelliset opinnot

Onni piti taiteellista lähestymistapaa steinerpedagogisen paradigman käännöksen kulmakivenä ja toiminnallisena menetelmänä. Hän painotti tämän taiteellisen lähestymistavan luonnollisuutta, koska se on samansuuntainen kuin ihmisen kehitysprosessi. Se on myös helppo, kannustava, elämyksellinen ja mikä ehkä tärkeintä, se tarjoaa onnistumisen kokemuksia kaiken ikäisille oppijoille.

Taiteellisista opinnoista Onni mainitsi hänelle itselleen olleen kaikkein antoisimpia ”instrumenttitaiteet” eli opettajan omaan keholliseen instrumenttiin liittyvät taiteet eli puhe-, laulu- ja eurytmiaopinnot. Hän totesi, että nämä olivat hänelle kaikista tärkeimmät siksi, että hän tiesi, miten hyvää ne tekivät ja miten oikeaan suuntaan ne häntä kehittivät ja miten niiden harjoitusten tekeminen oli vaan ”ihan älyttömän hyvä juttu”. Se oli hänen kokemuksensa. Hän myös kuvasi, etteivät nämä taideopinnot olleet hänelle helppoja, mutta hän oli valmis tekemään paljon ylimääräistä työtä niiden kanssa. Onni myös totesi, että enimmäkseen hänen oli helppo ylittää ”se kynnys”, joka liittyi taiteellisiin opintoihin, mutta hän panosti erityisesti niihin, jotka olivat haasteellisia. Tätä kynnyksen ylittämistä ja itsensä haastamista Onni piti tärkeänä myös sen tähden, että tällaisten kokemusten myötä opettaja pystyy auttamaan niitä oppilaita, joilla on vaikeuksia taiteellisessa työskentelyssä. Tämän asian Onni näki hyvin konkreettisesti ja kritisoi idealisoitua käsitystä, että kaikki oppilaat piirtävät ja luovat jotakin hienoa, kunhan vain annetaan värit. Hän painotti sitä, että moni oppilas voi koulussa olla tyytymätön aikaansaannoksiinsa, eikä pääse ilman apua eteenpäin. Näin Onni haastoi myös perinteisen luovuusajattelun.

Vaikka Onni painotti yksilöllisiä ponnistelujaan ja kehittymistään taiteen parissa, hän korosti myös taiteen sosiaalista puolta ja sen merkitystä opinnoissa. Vaikka maalaus ajatellaan perinteisesti hyvin yksilölliseksi toiminnaksi, niin opettajankoulutuksessa tehtiin paljon myös ryhmätöitä. Erityisesti Onni kertoi eurytmian opettaneen sosiaalisen elämän käytännöllisiä piirteitä. Esimerkkinä hän käytti eurytmiassa tehtäviä peilausharjoituksia, joissa kaksi ihmistä liikkuu yhdessä ja tekee peilikuvana samaa liikettä yhtä aikaa. Tällaiset harjoitukset osoittivat välittömästi ja objektiivisesti, jos liikkeet eivät täsmänneet toisiinsa ja siinä opittiin myös virheistä tarkempaa havainnointia. Tällainen työskentely kasvatti myös myötätuntoa ja kärsivällisyyttä.

Onnin mukaan eräs Snellman-korkeakoulun tavoite oli taiteellisen prosessin merkityksen ymmärtäminen ja erityisesti taiteelliseen virtaan pääseminen. Taiteellinen prosessi oli ensisijaista ja tärkeämpää kuin lopputulos. Tästä asiasta kurssivastaava oli puhunut heille lähes päivittäin. Onni painotti, että taiteelliseen prosessiin pääseminen liittyi jatkuvaan taiteen kanssa harjoitteluun. Tämän harjoittelun kautta opittiin pysymään taiteellisessa virrassa, mikä puolestaan avasi mahdollisuuden opettaa paremmin. Onnin mukaan tämä oli hyvin yksinkertainen asia ja hänen kokemuksensa mukaan myös totta.

Onni reflektoi taiteelliseen harjoitteluun liittyviä kokemuksiaan opettajan työstä käänteinen esimerkin avulla. Hän kertoi menneensä luokaan ja miettineensä tulevan maalausharjoituksen vain mielessään, mutta ei harjoitellut sitä ennakolta. Tämä oli Onnin mukaan kokemus, jonka jälkeen ymmärsi, että opettajan oli aina tehtävä nämä harjoitukset itse, ennen oppilaiden kanssa tehtävää harjoitusta.

Onnin kokemuksen mukaan taiteelliset harjoitukset edistivät todenmukaista havainnon tekoa siten, että oppi näkemään, miten asiat olivat. Havaintojen perusteella myös ajattelusta saattoi kehittyä todenmukaista. Se ei ollut vanhoihin mielikuviin perustuvaa eikä minkäänlaista toiveajattelua suuntaan tai toiseen. Tämä puolestaan auttoi näkemään ihmisiä eikä omia mielikuvia ihmisistä. Onni liitti havainnoinnin kolmanteen vaiheeseen meditaation, joka edisti aistihavaintoa. Nämä ruokkivat Onnin mukaan toisiaan ja näin syntyi hänen ajatuksensa ”hyvän kehästä”, jossa yhdistyvät kolme edellä mainittua komponenttia.

Onnin näki taiteellisten harjoitusten vaikuttavan myös ajattelun liikkuvuuteen, josta hän itse puhui mieluummin mielikuvituksena, jota opettaja tarvitsi nähdäkseen oppilaan potentiaalin. Mielikuvituksesta puhutaan Onnin mukaan usein negatiivisessa mielessä niin, että se on vain mielikuvitusta tai kuvittelua, eikä siis olisi todellista. Hänen mielestään mielikuvituksen läpäisemä ajattelu oli laadultaan todellisuutta luovaa.

Ajatteluunsa liittyvästä muutoksesta Onni totesi, että se oli niin suuri, että hän oli kiitollinen siitä, että tuli Snellman-korkeakouluun. Opettajankoulutus muutti häntä paljon ja laittoi alulle prosesseja, jotka jatkuvat edelleen.

Taiteelliset opinnot saivat Onnilta myös hieman kritiikkiä, joka kohdistui siihen, että Snellman-korkeakoulussa ei ollut tarjolla taiteellista, luovaa kirjoittamista.

Käytännöllis-sosiaaliset opinnot (sis. opetusharjoittelut)

Onni totesi, että vaikka harjoittelut olivat 80-luvulla lyhyitä, niin siinäkin ajassa ehti saada suhteen oppilaisiin, mikä oli tärkeintä, sillä steinerpedagogiikassa kaikki perustuu juuri opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteelle. Ja hieman kriittisemmin, jos opettajalla ei ole suhdetta oppilaisiin, hänellä ei ole mitään pohjaa työlleen. Samassa yhteydessä Onni totesi, että hän oppi valmistelemaan opetuksensa niin, että painotti suhdetta oppilaisiin. Hän tarkensi, että hän ajatteli joka ilta oppilaita ja se oli sellainen kokemus, jonka kautta hän oppi täsmällisemmin ja käytännöllisemmin valmistelemaan opetuksensa. Tämä puolestaan johti siihen, että hän tiedosti, kenelle hän valmisteli opetusta, jolloin oppilaiden tarpeet tulivat paremmin otettua huomioon.

Kun keskustelimme Onnin kanssa muista käytännöllis-sosiaalisiin opintoihin kuuluvista alueista, hän muisteli, että käsityöt olivat osa näitä opintoja. Hän sai harjoitella paljonkäsitöitä ja sai myös opiskelijakollegoiltaan tukea ja neuvoja näissä opinnoissa. Kolmas tärkeä alue, joka kuului käytännöllis-sosiaalisiin opintoihin, oli työskentely keittiössä. Sitä oli vähintään yksi viikko lukukaudessa ja Onni kertoi pitäneensä niin paljon näistä töistä, että pestautui yhdeksi kesäksi Snellman-korkeakoulun keittiöön töihin. Neljäs alue oli korkeakoulun tilojen siivous, johon liittyi määrätty alue ja aika, jolloin opiskelija vastasi omasta alueestaan. Kun keskustelimme, mikä merkitys edellä mainituilla opinnoilla oli, Onni totesi, että kun itse siivosi, se kasvatti ottamaan vastuuta asioista ja suhtautumaan eri tavalla kuin kokemuksen puuttuessa. Hän myös painotti yhteisvastuun kehittymistä näissä opinnoissa.

Minkälaisia ajatuksia Onnin reflektiot opettajankoulutuksesta herättivät

Tiedollisissa opinnoissa ensisijaista ei ole tietojen omaksuminen, vaan se, miten tiedollisissakin opinnoissa voidaan saada aikaan kasvuprosessi ja mitä tämä kasvu merkitsee aikuisella. Skinnari (1980, 86-87)[215] luonnehtii sivistymistä tasapainoprosessina, johon kuuluvat tiedollisen sivistyksen rinnalle esteettinen ja eettinen sivistys.

[215] (Ks. Skinnari myös kirjoittaa tutkimuksessaan Kasvatusfilosofinen näkökulma maamme korkeakoulupedagogiikkaan1980 Jyväskylä: Jyväskylän Yliopiston Ylioppilaskunta. Julkaisusarja nro 3/1980) Sivulla 86-87 Skinnari kirjoittaa Sivistymisestä tasapainoprosessina, johon kuuluvat tiedollisen sivistyksen rinnalle, esteettinen ja eettinen sivistys. Tämä liittyy sivistyksen päämäärään

Tämä liittyy sivistyksen päämäärään eli persoonallisen itsetietoisuuden kehittymiseen ja joka yhdistää edellä mainitut sivistysulottuvuudet.

Tiedollisia opintoja voidaan keskeisesti ajatella Snellmanin (1840/1999) tietämisen kuvauksen kautta: ”Kaikessa tietämisessä voimme erottaa kaksi puolta nimittäin annetun sisällön, käsitteet, tietyt ajatukset, jotka muodostavat tietämisen ja ajattelevan, tietävän subjektin, minän, tavan tietää, omaksua tietoisuuteensa tämä sisältö”.[216] Tiedollisissa opinnoissa on Snellmanin mikaan kaksi puolta, jotka vasta yhdessä muodostavat tietämisen.

Steinerin *Vapauden filosofian* tietoteoriassa on samanlainen pyrkimys: ”Filosofian tehtäväksi tulee sen oivaltaminen, että ihmiselle välittömästi ilmenevä todellisuus [havainto] on tavallaan harhakuva ennenkuin hän kohtaa sen tiedostamisessa [ajattelu] , joka vasta osoittaa suunnan varsinaiseen todellisuuteen…. Hän kokee tiedostamisen tapahtumaksi, jossa hän kasvaa todellisuuteen ja liittää oman irrallisen olemisensa maailman elämään.” (Steiner 1985, 229-230; Skinnari 1988b, 147) [lisäykset MN].

Nämä Snellmanin ja Steinerin ajatukset antavat suuntaa tiedollisten opintojen viitekehyksen ymmärtämiseen ja sen pohjalta käsiteltäviin opettaviin aineisiin steinerpedagogiikan hengessä. Tämän pohjalta voidaan ymmärtää toimijan merkitys ja aktiivisuus tiedonmuodostusprosessissa, johon ilmiökeskeinen ja goetheanistinen lähestymistapa pyrkivät. Onni nosti esiin ns. narratiivisen lähestymistavan eli sen, että Snellman-korkeakoulun opettajat pyrkivät kertomaan opetettaviin aineisiin ja eri luokkavaiheisiin liittyviä kertomuksia.[217]

Taiteelliset opinnot konkretisoivat kasvatuksen paradigman käännöksen, koska taiteet liittyvät enemmän estetiikkaan ja tunne-elämään ja ovat syvällisemmin ihmisen kehollisuuteen yhdistyneenä, kuin ajatteluprosessit. Taiteet haastavat prosessitietoisuuden ja opettajan pysymisen luovassa virrassa. Koska edellä on puhuttu goet-

---

eli persoonallisen itsetietoisuuden kehittymiseen ja joka yhdistää edellä mainitut sivistysulottuvuudet.)

216 Snellman, J.V. (1999) Akateemisesta opiskelusta. Om det akademiska studium (1840). Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/1999

217 Kertomuksellinen lähestymistapa on myös eräs steinerpedagogiikan keskeisistä piirteistä. Luokanopettajan tehtävään sisältyy äidinkielenopetukseen ja eri jaksoihin liittyen niin sanottu “kertomuksellinen juonne”, joka alkaa saduista ja etenee legendoista ja eepoksista ja historian kertomusten kautta aikalaistemme elämäkertoihin.

heanismista, voidaan huomata, että sen merkitys on rakentaa siltoja esimerkiksi tiedollisen ja taiteellisen oppimisen välillä. Goethen esimerkin mukaan taiteilla oli keskeinen rooli oppimis- ja tiedostamisprosessissa. Taiteen kautta voi oppia eri tasolla kuin tiedollisissa opinnoissa. Taiteellinen elementti tuo prosessiin lisää havaintoherkkyyttä ja haastaa meidät havainnoimaan ja ajattelemaan asioita tavalla. Tästä esimerkkinä voidaan pitää Joseph Beuysin ajatuksia taiteesta. Beuys kehitti eteenpäin Goethen, Schillerin ja Steinerin taideimpulssia, sekä sen teoriaa että sen yhteiskunnallista merkitystä.

Beuysin ”muodon teoria” (plastic theory) perustuu kolmeen elementtiin, jotka ovat *kaaos, liike ja muoto.* Näiden kolmen kategorian henkiset vastaavuudet voidaan liittää sielun kolmeen kykyyn: tahtoon, tunteeseen ja ajatteluun. Beuys puhuu näistä kolmesta luovuuden keskuksina. (Zumdick 2013, 131-134.)

Käytännöllis-sosiaalisten opintojen merkitys liittyy sillan rakentamiseen koulutuksen ja koulun välille sekä niiden käytännöllisten ja sosiaalisten kykyjen kehittämiseen, joita opettaja työssään tarvitsee. Ennen kuin silta koulutuksen ja koulun välillä voi tulla havaittavaksi, on toimijan eli tulevan opettajan rakennettava silta hänen omien sielun kykyjensä välille. Joseph Beuysin ajatus kolmesta luovuuden keskuksesta viittaa juuri siihen, että toimija pyrkii itsessään rakentamaan sillan näiden kolmen keskuksen välillä ja elävöittämään näitä alueita itsessään. Ilman tätä käsitystä käytäntökin jää vain irralliseksi, ”välineelliseksi” käytännöksi ja tekniikaksi ilman tunteen liittävää lämpöä ja järjen muotoja.

Käytännöllis-sosiaalisissä opinnoissa keskeistä opiskelijoille olivat opetusharjoittelut, joissa opiskelijat pääsivät kokeilemaan omia opetustaitojaan sekä työjärjestyksen ylläpitoa. Tähän osioon on liitetty myös taitoaineet, kuten käsityöt ja puutarhan hoito sekä työvuorot keittiössä ja siivouksessa. Näiden ajateltiin antavan opiskelijalle alustavia käytännöllisiä valmiuksia ja rohkeutta käytännölliseen elämään koulussa, mutta niiden nähtiin olevan myös yksi näkökulma lisää opettajan havaintokenttään ja vastuunkantamiseen kouluyhteisöstä. ”Käytännölliset opinnot tähtäävät toisaalta liikunnallisiin ja käytännöllisiin kokemuksiin, toisaalta uusien näkökulmien soveltamiseen mm. luonnonhoidossa ja yhteisönmuodostuksessa” (Henkisen kasvun korkeakoulun yleisesiteessä 1980).

Taideopinnot, kohtaaminen ja kertominen

Onnilla oli käsitys, että taideopinnot edistivät herkkyyttä nähdä ja kokea oppilaita ja lukea erilaisia pedagogisia tilanteita. Hän ei osannut sanoa, miten tämä tapahtuu, mutta hän on kokenut, että jotenkin taide edistää tällaista herkkyyttä opettajassa. Hänen oma kokemuksensa oli, että luovassa ja taiteellisessa työssä oli jonkinlainen vuoropuhelu ja vuorovaikutus sen kanssa, mitä tekee. Kun opinnoissa maalattiin väreillä ja katsottiin, miten värit tulivat mahdollisimman harmonisiksi, Onnille tuli tunne kokonaisuudesta. Samoin hän tunsi muovailussa, kun teosta tarkasteltiin eri puolilta. Tämä kehitti Onnin mielestä tietynlaista harmoniantajua, että alkoi nähdä ja tunnistaa asioita. Heräsi tietoisuus asioille, joita ei ollut aikaisemmin edes huomannut, ”että kun sä, et tiedä, mitä sinussa tapahtuu, mutta yhtäkkiä sä tunnistat sen lopputuloksen siinä, että näet, aistit asioita, sulla on uusia havaintoja, sä yhtäkkiä huomaat enemmän.”

Onnille taiteellinen prosessi edisti hänen havainnointikykyään ja sitä, että hän poisoppi vanhoista mielikuvista ja oppi olemaan herkkä havainnoitsija oppilaiden suhteen taiteellisten harjoitusten avulla. Esimerkiksi hän oppi huomaamaan yksityiskohtaisemmin oppilaita ja heidän tarpeitaan, kun hän esimerkiksi aamulla kätteli heitä.[218]

Onnin mukaan taideopinnot edistivät siinä mielessä kohtaamista, että oppi kohtaamaan itsensä taiteen tekemisessä. Hän painotti, että taiteellisissa harjoituksissa, kuten soittamisessa tai maalaamisessa, tulivat aina vastaan myös haasteet ja oman osaamisen rajat sekä mahdollisuus kehittyä ja muuntua paremmaksi.

Taiteellinen harjoittelu edisti yhteyden luomista omaan itseensä hieman samalla tavalla kuin sisäinen työskentely. Taide oli instrumentti, jolla avulla voimme Onnin mukaan luoda suhteet toisiin ihmisiin. Jos meillä ei ole yhteyttä itseemme, meillä ei ole suhdetta toisiin ihmisiin tai se on erittäin ohut. Onnin mukaan luomme taiteellisten ja sisäisten harjoitusten kautta tämän yhteyden ja käymme dialogia itsemme kanssa ja katsomme itseämme silmästä silmään.

---

[218] Steinerkoulussa luokanopettaja kättelee oppilaat aamulla ennen kuin opetus alkaa. Tavallisesti kättely tapahtuu samalla kun oppilaat tulevat sisälle. Kättely on myös hyvin konkreettinen tapa kohdata henkilökohtaisesti joka aamu ja siinä yhteydessä myös usein voidaan kertoa puolin ja toisin joitakin tärkeitä kuulumisia.

Onni oli myöhemmin ohjaavana opettajana painottanut opetusharjoittelua suorittaville opiskelijoille, että opettajan pitää tehdä omat ”kotiläksynsä” ja eli harjoitella ja oppia kohtaamaan omat haasteensa. Hänen havaintojensa mukaan tämä on ensisijaista ja hän nimittää sitä ”harjoittelun filosofiaksi”. Tällä hän viittaa siihen, että harjoittelu ei anna vain analyysia itsestä, vaan harjoittelun kautta opettajan sisäinen voima kasvaa. Hän totesi, että kun ponnistelee ja ylittää sen, mitä on luonnostaan ja tekee vähän enemmän, se on sama asia, kuin ei jää sohvalle makaamaan, vaan suostuu lähtemään juoksemaan, niin kyllä se kunto kasvaa. Jos opettaja itse ei lähde tälle harjoittelun tielle, hän saattaa ajautua ulkoiseen kurinpitoon ja huutamaan tai moittimaan oppilaita.

Onni totesi, että suurin asia kohtaamisessa on aina se, että opettajan ja oppilaan välissä ei ole mitään, ei oppikirjoja, ei roolia eikä mitään, joka veisi kohtaamisen johonkin ulkoiseen tai jotenkin muuten tai estäisi sitä. Kohtaamisessa pyritään poistamaan siis esteet ja välineet ja se pyritään luomaan mahdollisimman avoimeksi.

Onni kertoi esimerkin tällaisesta suorasta kohtaamispyrkimyksestä. Jos hän opettajana kertoi oppilaille jotakin opetussisältöä, hän samalla kertoessaan saattoi havaita, puhutteliko hänen kertomuksen oppilaita ja miten he reagoivat siihen. Hän pystyi helposti tekemään myös johtopäätöksensä siitä, miten tästä piti edetä. Tällainen kertova opetusmenetelmä auttoi Onnin mukaan oppilaan ja opettajan välistä välitöntä kohtaamista.

Pohdintaa Onnin taiteeseen, kohtaamiseen ja kertomiseen liittyvistä ajatuksista

Taiteellisilla opinnoilla nähdään olevan muuntava, transformatiivinen vaikutus ja merkitysyhteyksien rakentuminen opinnoissa. Onnin kertomuksessa tämä tiedostettu itsekasvatus ja siihen liittyvä transformaatio tapahtui paljolti taiteellisten opintojen harjoittelussa, mutta myös sisäisissä harjoituksissa, joihin Wilenius (2002, 59-63) viitannut opettajan hyveinä.

Kohtaamisen ensimmäinen ehto näyttää liittyvän opettajan itsensä kohtaamiseen ja itsetietoisuuden kehittämiseen. Värrin (2004, 24-26) mukaan: Itsetietoisuus ja vastuu ovat itseyden ideaalin ehtoja, jotka sitovat ihmisen maailmaan, muihin oleviin ja toisiin ihmisiin. Itseys on arvoteoreettinen käsite, jolle on mahdotonta antaa hänen

mukaansa mitään täsmällistä merkitystä, mutta siihen liittyvät kaksi puolta, yksilöllinen ja yliyksilöllinen (yleinen)". Tällä voidaan viitata siihen, mitä Ahlman kutsuu "varsinaiseksi minäksi" tai Krohn "ydinihmiseksi" eli ihmisen henkiseen olemukseen.

Taiteen kautta voidaan laajentaa ymmärrystä värien ja muotojen harmoniasta ja suhteesta kokonaisuuteen. Tällainen harmoniantajun herääminen liittyy kohtaamiseen ja siitä syntyy kasvatuksen ihanne ja dialogisuuden perusta. Värri (2004, 26) kirjoittaa: "Kasvatuksen tehtävä on luoda edellytykset sekä itsetietoisuuden kehittymiselle että vastuun- ja oikeudentunnon heräämiselle. Kasvatus on… kasvatettavan parhaiden kykyjen ja luonteenhyveiden esille saattamista maailmassa, joka on yhteinen kasvatettavalle ja muille ihmisille."

Onni otti esille mielenkiintoisen esimerkin, joka liittyi siihen, että steinerpedagogiikassa pyritään tietoisesti purkamaan välineellisyyttä (tekniikkaa, kirjoja jne.) pois oppilaan ja opettajan väliltä, jotta kohtaaminen voisi olla avoin ja välitön. Eräs esimerkki tällaisesta välineellisyyden purkamisesta on narratiivinen opetusmenetelmä, jossa opettaja on valmistanut opetuksensa siten, että hän voi vapaasti kertoa oppilaille tunnin sisällön, oli se sitten historiaa tai biologiaa tai mitä tahansa muuta opetusainetta.

A) Kertomuksen opetussisältö viittaa päämäärään/tavoitteeseen, jota oppilaiden kanssa tavoitellaan.
B) Itse kertomistilanteessa opettaja samalla kokee, miten kertomuksen sisältö puhuttelee oppilaita.
C) Kertominen on myös menetelmä, ihmiselle luonteenomainen tapa ilmaista itseään. (se on myös kiinnostava, juonellinen kokonaisuus, jossa on alku, keskikohta ja loppu.)
D) Opettaja arvioi ja tekee johtopäätöksen ja muuttaa toimintaansa, jos on tarve muuttaa jotakin edellä mainittua kohtaa, jotta päästään paremmin OPSin mukaisiin tavoitteisiin.

Tässä yhteydessä Onnin totesi, että opettaja ei tee mitään sellaista, mikä ei puhuttele oppilaita. Tähän soveltuu myös Wileniuksen ajatus: millä menetelmällä tässä tilanteessa saavutetaan tavoiteltava päämäärä (Ks. Niinivirta 2007, 102).

Luovuudesta ja henkisyydestä

Onnin mukaan koko Snellman-korkeakoulun ilmapiiri rohkaisi luovuuteen. Koulutuksen aikana sai tehdä ja kokeilla erilaisia asioita ja hänen mukaansa tämä näkyi myös ihmisissä. Onnin totesikin, että moni opiskelija tuli aivan tavallisista, ei-luovista taustoista, eivätkä he olleet tottuneet harjoittamaan luovuuttaan tällä tavoin. Onnista tuntui, että luovuus oli heissä kaikissa jollakin tavoin estetty, joko sisäisistä tai ulkoisista syistä. Siihen ei ainakaan oltu kannustettu heitä ja nyt he olivat tulleet paikkaan, jossa sanottiin, että "*se on sun instrumentti, jolla sä teet töitä. Onhan se ihan mieletön muutos.*" Onni korosti, että asian ulkoisena ilmauksena tämä muutos näkyi opiskelijakollegoissa siten, että ihmiset ikään kuin puhkesivat kukkaan. Hänen tulkintansa mukaan tämä osoitti, että ihmisestä tulee luova, kun hän alkaa löytää omaa itseään ja potentiaaliaan.

Pohdintaa Onnin luovuudesta ja henkisyydestä esittämistä ajatuksista

Luovuus ja henkisyys liittyvät samaan alkuperään, joka voidaan kiteyttää siihen, että toimija etsii omaa tarkoitustaan, omaa päämääräänsä. Wilenius (1975, 14-15) esittää, että kasvatusfilosofian kannalta keskeinen kysymys on: mikä on inhimillisen kasvun tarkoitus? Hänen mukaansa tähän on kaksi periaatteessa vastakkaista vastusta: Kasvun tarkoituksena on (1) jokin *kaikille ihmisille yhteisen lajiominaisuuden toteutuminen* tai (2) kullekin ihmiselle ominaisten yksilöllisten piirteiden, *yksilöllinen toteutuminen*. Wilenius toteaa, että ihmisyyteen kuuluu yksilöllisyys ja että jokainen ihminen on ihmislajin edustaja ja oma lajinsa. Kasvatuksen käytännössä näitä näkökohtia tulisikin hänen mielestään painottaa eri tavoin. Tätä Wileniuksen kantaa voidaan ajatella kasvun intentionaalisuuden kautta eli "kasvu on kasvua johonkin" sekä teleologisen näkemyksen mukaan eli ihmisen telos eli päämäärä- ja tarkoituskysymyksen kautta. von Wrightin (1996, 40) mukaan, kun arvioimme eri aikakausia, tämä edellyttää ihmissielun eri kerrosten keskinäisen arvojärjestyksen arviointia. "Kreikkalainen ihmisihanne, sellaisena kuin sen tapaamme sokraattisessa humanismissa, rakentuu sopusointuun ihmisen luonnollisten taipumusten ja hänen järkiperäisen katsomustapansa välillä. Harkinta herättää meissä uinuvan hyvän ja auttaa meitä toteuttamaan "luontoamme" so. meissä piilevää ihmisihannetta." Aiheeseen voidaan liittää von

Wrightin esittämä toinen ajatus, jossa hän korosti, että renessanssin humanistit painottivat ihmisen arvokkuutta (dignitas) ja riippumattomuutta ulkoisista auktoriteeteista. Uushumanismin avainsana oli puolestaan Bildung (sivistys). Tästä seurasi, että vain kasvattamalla itseään ihminen saattoi käyttää oikein vapauttaan. Humanismin tehtävän oli sen asian vaalimisena, jota hän kutsui nimellä ihmisen hyvä (engl. The good of man)" (Wilenius 1982b, 173). Värri (2004, 26-27) tarkastelee käsittääkseni samaa asia, mutta eksistenitalis-toiminnallisesta näkökulmasta seuraavassa: "Kasvatuksen tehtävä on luoda edellytyksiä sekä itsetietoisuuden kehittymiselle että vastuun- ja oikeudentunnon heräämiselle" Tämä liittyy siihen, että Menonin paradoksi on väistämättä läsnä kasvatuksen ymmärryksessä. "Kasvatettavan hyvä elämä, vastuuseen kasvattaminen ja itseksi tuleminen saavat eettisen merkityksensä nimenomaan siitä, että emme kasvattajina voi tiedollisesti määritellä kasvatusideaalien täsmällistä sisältöä, emmekä voi deduktiivisesti johtaa ideaalien käytännöllistä merkitystä jostakin hyvän elämän premisseistä." Värri (2004, 27) kirjoittaa, että teleologinen hyvä asettuu kasvattajan tietoisuudessa hänen omaan aikahorisonttiinsa ja päämäärän mielikuva ja käsitteellisyys ovat luotavissa kasvattajan oman kokemuksen so. menneisyyden pohjalta.

Tämän reflektion pohjalta on mahdollista todeta, että kasvattajan tehtävä on pyrkiä silloittamaan itsekasvatuksen kautta erillisyydet hänen kasvatustehtäväänsä liittyvän toimintavalmiutensa hyväksi. Tästä erillisyyttä yhdistävästä, silloittavasta toiminnasta muodostuu sisäinen ymmärrys henkisyydestä ja samalla syntyy toimijan itsensä toteuttamista, luovuutta kasvatustehtävänsä ja kasvatettavien hyväksi.

4.2.4 Annan kertomus[219]

Annan tie opettajuuteen

Anna kertoi taustastaan, että hän on suomenkielisestä perheestä, mutta käynyt ruotsinkielisen koulun. Ruotsi koulukielenä alkoi jo paikkakunnan ainoasta päiväkodista, joka oli ruotsinkielinen. Anna kertoi, että hänen vanhempansa ovat aina tukeneet hänen ratkaisujaan, jopa silloin kun hän lukion ja hyvin menneiden kirjoitusten jälkeen päätti hakea kotitalouskouluun eikä yliopistoon. Hän tiesi, että tämä olisi eräänlainen välivuosi ja että häntä kiinnostivat monet asia, mutta koulun jälkeen ei ollut helppoa päättää, mihin suuntaan lähteä. Ehkä vielä tärkeämmäksi seikaksi nousi Annan näkemys siitä, että nämä koulun jälkeiset välivuodet olivat ”itsensä etsimisen aikana”. Kotitalouskoulun toisen vuoden opintoihin kuului ekskursio ja erään opiskelijakollegan ehdotuksesta he matkustivat Järnaan, Ruotsiin. Siellä Annan ensimmäisen kerran kuuli steinerpedagogiikasta ja tutustui steinerpedagogiseen taide- ja käsityöopetukseen. Samassa yhteydessä Annalle muodostui selkeä näkemys, että steinerpedagogiikassa yhdistyisivät kaikki ne asiat, mitä hän oli etsinyt eli kielet, tieteistä erityisesti biologian ja maantiedon opetus sekä taiteet ja käsityö. Tämä visio oli vahva ja kun hän vielä samalta opiskelijakollegalta sai kuulla Helsingissä olevasta Snellman-korkeakoulusta, hän päätti hakea steinerkoulun opettajankoulutukseen.

Annan kouluttautuminen Snellman-korkeakoulussa

Vaikka Annalla oli selvänä visiona Snellman-korkeakouluun pyrkiminen, se aiheutti Annalle ylimääräistä pohdintaa, sillä haastattelija oli kysellyt hänen mielestään epäolennaisia ja myöhemmin katsottuna ”marginaalisia” asioita, jotka eivät liittyneet olennaisesti steinerpedagogiikkaan. Vaikka Anna oli ajatellut haastattelun jälkeen asiaa ”hihhulitouhuna” hän kuitenkin päätti ottaa selvää asiasta omakohtaisesti.

---

[219] Tämä kertomus pohjautuu haastatteluihin, jotka tehtiin 31.10.2012 & 6.3.2013 sekä Google drive -kyselyyn touko-kesäkuussa 2013. Annan tie opettajuuteen -kertomus muodostuu monista pienistä narratiiveista, joita ensimmäisestä haastattelusta muodostui 48. Toisessa haastattelussa, jota kutsun keskusteluksi ensimmäisen haastattelun teemojen pohjalta, näitä pieniä narratiiveja identifioin 31. Google drive –yhteiskyselyssä löysin näitä narratiiveja viisi.

Toinen asia, joka Annaa yleisopintojen aikana oli askarruttanut, oli tuolloin 1980-luvulla korkeakoulussa vallinnut hieman boheemi opiskelutyyli, missä jotkut opiskelijat tulivat ja menivät mielensä mukaan. Anna ei ollut itse tottunut tällaiseen ei-motivoituneeseen opiskelutyyliin.

Yleisopintovuoden jälkeen Anna päättitkin lähteä Sveitsiin kehitysvammaisten hoitokotiin hoitamaan lapsia. Hän tutustui vuoden aikana kahteen antroposofiseen hoitopedagogiseen kotiin. Tuo vuosi oli Annalle merkittävä ja vahvisti hänen suhdettaan steinerpedagogiikkaan sekä syvensi hänen näkemystään lasten kehityksestä. Samalla Anna sai Sveitsin ajalta hyviä ystäviä, joiden kanssa hän on siitä pitäen pitänyt säännöllisesti yhteyttä ja keskustellut pedagogisista kysymyksistä. Tuon vuoden aikana Annalle vahvistui, että hoitopedagogiikka ei ollut hänen tiensä ja että hän halusi opiskella steinerkoulun luokanopettajaksi. Niin hän sitten haki steinerpedagogiselle opintosuunnalle Snellman-korkeakouluun.

Steinerpedagogisella opintosuunnalla oli kurssivastaava, joka toimi pääopettajan. Kurssivastaava teki Annaan lähtemättömän vaikutuksen, erityisesti palavalla innostustuksellaan, jonka ydin oli se, mitä ja miten hän opetti.

Anna kertoi, että kun hän suoritti opintoihin liittyvän opetusharjoittelun Järnassa, Ruotsissa hänen tiensä opettajuuteen vahvistui. Hän kertoi ymmärtäneensä, että tämä ei ole maailman helpoin tie, mutta se oli hänen tiensä.

Anna piti hyvänä sitä, että opettajankoulutus hänen aikanaan painotti opettajan itsekasvatusta. Myöhemmin keskustelussa Anna vahvisti, että opiskeluaikana kurssivastaava puhui koulutuksen itsekasvatuksellisesta päämäärästä toteamalla, ”tärkeintä on, että minkälainen ihminen on se, joka astuu luokan ovesta sisään”. Koulutuksen toisena päämääränä nousi esiin ”kohtaaminen”, jota Anna piti steinerpedagogiikan ydinajatuksena. Koulutuksen kolmanneksi päämääräksi Anna nosti opettamiseen liittyvän ”palavan innostuksen”, jota hän oppi arvostamaan kurssivastaavan opetuksessa. Samassa yhteydessä hän reflektoi omia opettajiaan koulussa ja totesi, että innostuneiden opettajien opetusaineet herättivät innostuksen hänessä itsessäänkin.

Anna totesi kuulleensa jo oman opettajakoulutuksensa aikana kritiikkiä siitä, että koulutuksessa pitäisi jakaa enemmän valmista opetusmateriaalia. Vastineeksi tälle ajatukselle Anna totesi itse oppineensa sen, että vaikka materiaalia olisi kuinka paljon, niin aina opetusjaksojen suunnittelu pitää aloittaa tyhjästä ja siitä, kuinka opetuksen haluaa rakentaa juuri tämän ryhmän kanssa. Tätä vahvistaakseen Anna totesi, että tuntuisi hölmöltä antaa pedagogiikan opiskelijoille ”sellaisia valmiita kaavoja”,

koska opetus ei sitten enää olisi steinerpedagogiikkaa. Valmiilla kaavoilla Anna tarkoittaa valmista opetusmateriaalia, jota opettaja ei itse luo tai kehitä. Tämä vastakritiikin kärki kohdistuu siihen, että opettaja, joka tuntee luokkansa kehittää käyttämänsä opetusmateriaalit näille tietyille oppilaille.

Alustavia kommentti Annan päämäärä-, tilanne-, ja menetelmätiedosta

Annan tiestä opettajuuteen voisi todeta, että se ei ole suoraviivainen, vaan hän haki kokemuksia hoitopedagogiikasta. On syytä todeta, että hoitopedagoginen näkemys syventää steinerpedagogiikassa olevaa yleistä kasvatusnäkemystä erilaisuuden ymmärtämisen suuntaan. Tällaista syvempää kasvatusnäkemystä opettajat taritsevat työssään erityisoppilaiden kanssa, mutta muutenkin erilaisissa pedagogisissa tukitoimissa.

Keskusteluissa Annan kanssa nousi esiin ajatus opintojen päämääristä. Ensimmäisenä päämääränä Anna painotti opettajan itsekasvatusta. Toisena päämääränä opettajan ja oppilaan kohtaamista. Kolmantena päämääränä innostavaa opetusta.

Anna viittasi siihen, että Snellman-korkeakoulun opinnoissa oli 80-luvulla aivan erityinen laatu ja henki. Siinä, miten ja mitä opetettiin sekä opiskeltaviin asioihin liittyvää innostusta. Opetukseen liittyvää innostusta voidaan pitää opettajan hyveenä siinä mielessä, että se saattoi opiskelijat kiinnostumaan asioista ja toimi myös esimerkkinä tuleville opettajille.

Annan kertomuksessa nousi esiin, että kohtaaminen oppilaiden kanssa oli olennaista ja ensisijaista ja vasta sen jälkeen, mitä ja millaista materiaalia opettajan heille pitäisi kehittää. Keskustelussa Anna kertoi omista kokemuksistaan, kuinka opettajana voi vaikka kuinka hyvillä materiaaleilla epäonnistua tehtävässään, jos ei muokkaa niitä juuri tätä ryhmää ja tiettyjä oppilaita varten. Tässä esimerkissä ”valmiit kaavat” luovat osuvan kuvan valmiista tiedosta, jota sovelletaan ilman, että se sellaisenaan oikeasti soveltuu tilanteeseen. Tällainen tekninen, ”valmis” tieto ja sen soveltaminen viittaa taito -ajatukseen (tekhne) ja tiedon välineellisyyteen, joka on irrotettu alkuperäisestä yhteydestään ja jota sovelletaan aina samoin joka tilanteissa. On huomattava ero, jonka Anna teki, että kaikki opetusmateriaalit kulkevat kohtaamisen kautta. Tässä näkökulmassa, jossa ”tietyt oppilaat tietyssä tilanteessa opiskelemassa tiettyjä asioita” otetaan huomioon ja näin kohtaamisen kautta uudelleen arvioitu ja

tulkittu opetusmateriaalien merkitys ja käyttökelpoisuus kohottaa opetuksen tekhnestä froneettiseksi. Voidaan kiteyttää, että opettajan käytännöllinen viisaus ottaa huomioon A) yksittäiset oppilaat B) heidän ikä- ja herkkyysvaiheensa, tilanteen luokassa ja laajemminkin yhteiskunnassa sekä C) oppiaineet, jotka aluksi ovat erillisiä ilmiöitä maailmassa, mutta joiden yhteyksiä opettaja pyrkii luomaan ja silloittamaan oppilaiden kanssa työskennellessään.

Steinerpedagogiikan peruspilari on ihmiskohtaaminen

Anna totesi, että hänelle on tullut vuosien varrella selkeämmäksi se, että steinerpedagogiikka ydin liittyy ihmiskohtaamiseen. Hän linjasi, että tämä on ensisijaista kasvatuksessa. Vasta toisella sijalla on se, mitä opetetaan. Tämä tulee hyvin esille Annan kertomuksen yksityiskohdissa. Hän myös kertoi osin käänteisestä tapauksesta, jossa uusia oppilaita oli tullut toisesta koulusta, jossa oli painotettu oppimista ja oppilaalla oli ollut sen kanssa jotakin vaikeuksia, jolloin hänen koko olemisensa ja käyttäytymisensä oli rakentunut ongelman ympärille. Hän painotti, että nämä uudet oppilaat ovat tuoneet tiettyä innostusta hänen työhönsä ja erityisesti se, että kun hän on nähnyt muutosprosessin, kuinka nämä oppilaat ovat aluksi olleet ikään kuin kuihtuneita kasveja ja miten heissä on sitten tapahtunut muutos parempaan. Anna painottaa, että silloin alussa hän ei edes olisi osannut aavistaa, millainen voima näissä oppilaissa oikein oli. Uudet oppilaat eivät myöskään tienneet, mitä täällä koulussa oikein tehtiin. Kun nämä kuihtuneet kasvit olivat alkaneet vähitellen virkistyä, he olivat tulleet ihan eri näköisiksi ja heidän silmänsä olivat syttyneet. Anna painotti, että kun näkee tällaisen tervehdyttävän vaikutuksen, alkaa ymmärtää sen, mikä merkitys sillä on, että joku näkee sinut sinuna.

Anna täsmentää, että jos uudella oppilaalla on ollut edellisessä koulussa paljon työskentelyä tehtäväkirjojen kanssa, siinä hänen mielestään ei voi muodostua kohtaamista oppilaan ja opettajan välillä. Hän kiteyttää tämän sanomalla, että ”tehtäväkirja” –opetuksessa päämäärä on ollut oppimäärässä ja steinerpedagogiikassa päämäärä on kohtaamisessa.

Kaksi episodia käänteentekevästä kokemuksesta opettajan tiellä

Anna kertoi tunnistavansa hyvin laadun, joka liittyy tilanteisiin, joissa on pitänyt reagoida nopeasti ja hänen kokemuksensa mukaan niitä on tapahtunut paljon. Anna muisti esimerkkinä nopean tilanteen, jossa hänen oppilaansa läheiselle oli sattunut jotain ikävää ja hän oli onnistunut sanomaan oikeat sanat. Annan mukaan kaikissa tuollaisissa tilanteissa opettajan pitää olla vain rehellinen ja tosi.

Toinen Annan kertoma episodi liittyy siihen, että hän ei ole ehtinyt valmistella seuraavan päivän opetustaan kunnolla, vaan valmistelu on jäänyt puolinaiseksi, jolloin näistä päivistä on hänen kokemuksensa mukaan tullut ihan parhaita. Annan mukaan tällainen kokemus herättää luottamusta, että opettajalla on jotakin annettavaa. Anna korostaa, että tätä ei opettaja kuitenkaan voi käyttää menetelmänään. Toisaalta hän totesi, että liika valmistelu voi viedä opettajan terveyden.

Mitä edellisistä episodeista voidaan oppia?

Opettajalle tulee usein eteen yllättäviä tilanteita ja näihin tilanteisiin ei kukaan osaa valmistautua etukäteen, vaan opettaja joutuu kohtaamaan ne sellaisena kuin ne eteen tulevat. Tähän liittyi Anna ajatus, että opettajana pitää olla vain rehellinen ja tosi. Tällainen tilanne, jossa oppilas on hyvin haavoittuvainen, haastaa opettajan toimimaan niin viisaasti kuin suinkin tässä nopeassa hetkessä.

Tilannetietoisuus on eräs käytännöllisen järjen aspekti, johon Wilenius viittaa Kasvatuksen ehdoissaan. Tällainen nopea tilanne yhdistää aikaan liittyvän situaation ja tilanteeseen liittyvän kontekstin sekä ihmiset, jotka kohtaavat tässä viitekehyksessä. Opetustyössä elämä etenee tilanteesta toiseen, eikä koskaan voi olla aivan varma, mikä seuraava tilanne luokassa on. Toisaalta se on opettajalle testi, miten hän selviää näistä muuttuvista tilanteista ja pystyy tukemaan kasvatettavia. Kun asiaa reflektoi, niin sitä viisaammalta Annan ajatus vaikuttaa.

Toinen episodi liittyi opettajan valmisteluun ja tilanteisiin, joissa opettaja ei ole pystynyt valmistautumaan kuin puoli teholla. Tällaisia tilanteita tulee jokaiselle opettajalle ja juuri sitä ajatusta Anna halusi lähestyä esimerkillään. Anna tuntui tähtäävään opettajan kultaiseen keskitiehen valmistelussa. Jos äärimmäisyydet muodostuvat ”liian vähästä valmistelusta” tai ”ylivalmistelusta”, kumpikaan näistä ei ole opetta-

jalle hyvä eri syistä. Aristoteles esittää erilaisia esimerkkejä, siitä miten ”toimija” kehittää erilaisia luonteen hyveitä. Tässä tapauksessa toimija on opettaja ja ylivalmistelu voi viedä opettajan terveyden ja alivalmistelu voi viedä opetuksen laatua radikaalisti alaspäin. Tässä Annan esimerkissä oli tärkeää se, että jos on sattunut tilanne, että ei ole ehtinyt valmistautua, niin joskus opetus onnistuu yllättävänkin hyvin, koska opettajan täytyy olla hereinen ja vastaanottavainen oppilailta tuleville asioille ja ehdotuksille. Anna on myös oikeassa siinä, että tätä ei voi käyttää menetelmänä.

Annan painotukset luokanopettajan koulutuksen tiedollisissa, taiteellisissa ja käytännöllis-sosiaalisissä opinnoissa

Heti aluksi Anna totesi, että nuo kaikki kolme aluetta olivat hänelle tärkeitä. Eihän esimerkiksi harjoittelusta olisi saanut mitään irti, jos ei olisi taustatietoa. Hän myös painotti, että taiteelliset opinnot ovat aina olleet hänen sydäntään lähellä ja niistä hän koulutuksessa nautti ja oppi. Muutenkin taiteelliset opinnot olivat sellainen elämys, joka vaikutti silloin ja jonka merkitys edelleen kasvaa koko ajan

Tiedolliset opinnot

Tiedollisissa opinnoissa Anna painotti Steinerin luoman antroposofisen[220] ihmiskuvan ja erityisesti Ihmisopin[221] merkitystä lapsen kehityksen ymmärtämisen perustana ja tältä perustalta nousevalle ajatukselle, miksi mitäkin asiaa opetetaan millekin ikävaiheelle.

Anna totesi, että ”[o]piskeluaikana Snellussa minussa alkoi itää, herätä, kehittyä ja ennen kaikkea ajan mittaan muhia tuo ihmiskäsitys”, joka on steinerpedagogiikan

---

[220] Antroposofia, joka muodostuu kahdesta kreikkalaisesta käsitteestä *anthropos* tarkoittaa ihmistä ja *sofia* tarkoittaa viisautta tai ”monitietämistä”. Tämä Rudolf Steinerin kehittämä näkemys rakentuu keskeisesti pyrkimykseen ihmisen ymmärtämiseksi ja jopa sellaisen viisauden tavoittamiseen, joka ihmisessä on itsessään. Keskeinen työvälinen tässä tutkimuksessa on ihmiskäsitys ja sen monipuolinen ymmärtäminen.

[221] Steinerin *Yleinen ihmisoppi* -teoksen käänsi Kaisu Virkkunen (1989). Nyt uudempi käännös löytyy nimellä *Ihmistutkimus pedagogiikan perustana* (2009) kääntäjät Ulla Ahmavaara ja Ritva Rieckmann ovat löytäneet paremman ja osuvamman käännöksen alkuperäiselle otsikolle, joka oli *Algemeine Meschenkunde als Grundlage der Pädagogik*.

perusta. Hän vielä täsmensi ajatusta seuraavasti: ”Etenkin ajatukset lapsen kehityksestä kussakin ikävaiheessa on ollut “peruspilarina” opettajan työssäni. Ilman vastaavaa ihmiskuvaa, etenkin ihmisen eri olemuspuolien kehityksen ymmärrystä, olisi monta kertaa “hukassa”. Ja usein on tietysti hukassa nytkin mutta on ehkä joku aavistus asian syvyydestä, ytimestä...etenkin erityisoppilaiden suhteen!”

Anna painotti, että Ihmisopin opiskelu ja siihen liittyvät keskustelut ovat olleet hänelle ”se tuhdein ravinto” opiskeluajoilta. Toisaalta hän myös totesi, että vaikka Steinerin teokset olivat antoisia, aluksi ne olivat hänelle haasteellisia ja vaativia ja että ”ne ovat vieneet monta vuotta aikaa kypsytellä näitä ajatuksia”.

Taiteelliset opinnot

Anna muisteli ja kertoi Kuvaamataidon erikoistumisopinnoista (15 ov), joita järjestettiin 80-luvulla kesäkursseina ja joihin kuului myös opintovuoden aikana järjestettäviä viikonloppukursseja. Opettajankoulutuksessa syventyminen kuvataiteeseen teki vaikutuksen Annaan. Hän totesi, että kuvaamataidon kanssa on sama kuin jokaisen aineen kanssa, mitä enemmän sitä työstää, sitä antoisammaksi se tulee ja siksi taiteelliset opinnot tulivat hänelle niin tärkeiksi.

Myös eurytmiasta, joka oli uusi taidemuoto, tuli hänelle vahva ja positiivinen kokemus. Anna täsmensi, että eurytmiasta ja maalauksesta tuli sellainen kokemus, että vihdoinkin hän sai sellaista ravintoa, joka oli jonkinlainen voimanlähde, jonka avulla avautui kokonaan uusi näkökulma taiteeseen.

Anna kuvaili myös maalaustuntien lopussa olevaa ”kuvatarkastelua”, josta muodostui hänelle sellainen yleiskuva, joka kuvastaa samalla steinerpedagogiikkaa ja luokassa tehtävää työtä. Hän täsmensi, että se on kuva siitä, miten toimitaan luokassa. Kaikista oppilaistakin näkee, että he kaikki ovat erilaisia, mutta ei ole niin, että tämä on hieno ja tämä on huono, vaan kaikessa on omalla tavallaan jotakin hienoa. Sitä kautta tämä kuvien tarkastelu on ollut Annan kokemuksen mukaan opettavaista oppilaiden ymmärtämisen suhteen.

Taiteelliset opinnon olivat Annalle elämys, joka hänen omien sanojensa mukaan ”*kasvaa koko ajan*”. Taideopinnoista aukesi hänelle tie, joka on kehittynyt ja kehittyy ja antaa edelleen uusia oivalluksia opettajan työssä.

Anna toteaa, että viime aikoina hän on pohtinut paljon taiteen syvällistä ihmistä kasvattavaa ja yhteiskunnallista merkitystä. Hän toteaa, että myös ”taiteen puute”

näkyy yhteiskunnallisissa ilmiöissä. Annan mielestä kasvatuskysymyksiin ja siihen, että taideopintojen kautta voidaan vaikuttaa kasvatuksessa tunne- ja empatiakyvyn lisäksi moraaliseen ja esteettiseen kasvuun.

Koulutuksessa saatu taideimpulssi kasvaa ja kehittyy Annassa koko ajan, mutta nämä viimeiset pohdinnat ovat nousseet esiin hänessä vasta viime aikoina ja niihin ovat tietenkin vaikuttaneet muutkin asiat, kuten täydennyskoulutukset.

Käytännöllis-sosiaaliset opinnot (sis. opetusharjoittelut)

Anna kertoi, että opetusharjoittelut olivat opettavaisia, koska ”siellä kohtasi käytännön”. Hän toteaa myös, että hän oppi eri opettajilta erilaisia asioita, joita arvosti ja edelleen voi muistaa näitä eri laadullisuuksia, joita ihaili opettajissa. Aivan konkreettisesti koulusta hän sai runoja, värssyjä ja lauluja opetuskäyttöön sekä myös vuodenaikojen juhlat tuli koettua koulussa. Annan harjoitteli monessa steinerkoulussa ja painotti myös sitä, että näistä opetusharjoittelusta sai kokemusta opettajana olemisesta ja koulun käytännöistä.

Anna puhui vielä huumorin merkityksestä opettajan työssä. Hän totesi, että oli kuullut Kaisu Virkkusen maininneen tästä aihe opetuksessaan Snellman-korkeakoulussa. Anna totesi, että huumori on äärettömän tärkeää lasten kanssa ja että ”huumoria tarvitaan monta kertaa matkan varrella”.

Pohdintaa Annan kokemuksista opintojen kolmesta peruselementistä

Anna näki kolmen peruselementin keskinäisen tasapainottavan merkityksen silloittamalla ns. teorian ja käytännön yhdistämisellä ja sen jälkeen hän täydensi keskelle jääneen alueen eli taiteelliset opinnot, jotka olivat lähellä hänen sydäntään ja joista hän on nauttinut ja jotka ovat olleet opettavaisia. Taiteet olivat opinnoissa hänelle elämys, jonka merkitys koko ajan tuntuu kasvavan.

Anna näkemyksen mukaan ihmiskäsitys muodostaa perustan tiedollisille opinnoille. Tämä ajatuksen omakohtaiseksi työstäminen oli Annan mukaan hidasta. Se alkoi Snellman-korkeakoulussa, mutta on kypsynyt myöhemmin ja vahvistunut steinerpedagogiikan perustaksi. Tältä perustalta kasvavat muut opettajankoulutuksen tiedolliset opinnot. Erityisesti se ”peruspilari”, mitä opetetaan missäkin ikävaiheessa, on

ollut Annalle tärkeä. Annan ajatuksista muodostuu sellainen käsitys, että steineropettaja pyrkii muodostamaan ihmiskäsityksestä ja ihmisen olemuspuolista itselleen selkeän omakohtaisen työvälineen, eräänlaisen kompassin, jonka avulla työssään suunnistaa. Tämä tulee esiin Annan todetessa, että ilman selkeää, omakohtaista ihmiskäsitystä opettaja olisi helposti hukassa. Tällaista kompassia opettaja tarvitsee työssään ja aivan omana haasteenaan ovat erityisoppilaat, joiden kehitystä opettaja voi tukea, jos tunnistaa yleisen kehityksen lisäksi heidän henkilökohtaiset tarpeensa. Jokainen ihminen on oma karttansa, yksilöllinen ja erityinen lajissaan ja tämä tekee opettajan työstä kasvatuksellisessa mielessä haastavan ja mielenkiintoisen.

Anna mainitsee Steinerin Ihmisopin ihmiskäsitysopiskelun ”tuhdeimmaksi” lähteeksi. Samalla hän toteaa, että sen omakohtaiseen opiskeluun on mennyt monta vuotta opiskelujen jälkeen kuin, vaikka se oli antoisa jo opintojen aikana. Steinerpedagogiikan ihmiskäsitys on teoreettisesti haastava ja sen ymmärtäminen vaatii ”pois-oppimista”, opiskelua ja kokemuksia erilaisten oppilaiden kohtaamisesta. Steinerin ajatus oli, että opettajakunta järjestäisi opettajankokoukset siten, että ne olisivat opettajien täydennyskoulutusta ihmiskäsityksen syventämiseksi. [222]

Taiteellisista opinnoista, erityisesti kuvaamataidon sivuaineopinnot loivat Annalle vahvan osaamis- ja arvoperustan opettajan työhön. Kuten hänen esimerkkinsä osoittaa on tärkeää, että opettajat syventävät osaamistaan ja kehittävät kykyjään jollakin opetettavien aineiden alueella. Steinerpedagogiikassa erityisen tärkeää on taideaineisiin erikoistuminen, koska sillä on myös syvempi merkitys opettajan itsekasvatuksen kannalta. Anna nosti esille ns. kuvatarkastelun arvoperusta, josta muodostui hänelle yleinen käsitys steinerpedagogiikan tavasta tarkastella avoimesti erilaisia laatuja. Tätä avointa, Goethelta opittua tarkastelutapaa (ajattelevaa havainnointia), voitiin soveltaa siihen, miten opettaja havainnoi oppilaita.

Anna koki, että samoin kuin kuvaamataidosta, myös eurytmiasta hän sai ravintoa. Se ei ollut vain taiteen tekemistä, vaan siihen liittyi syvempi kokemus ja kohtaaminen

---

[222] Usein kuulee myös steinerpedagogiikan piireissä puhuttavan, että Steiner piti 21.8.-5.9.1919 kahden viikon ns. pikakoulutuksen, joiden sisältönä oli kolme luentosarjaa ja tärkein niistä oli juuri Ihmistutkimus pedagogiikan perustana (ent. Yleinen ihmisoppi), mutta silloin jää huomaamatta, että Steiner istui seuraavat neljä vuotta keskustelemassa opettajien kanssa, juuri näistä ihmiskäsitykseen liittyvistä kysymyksistä pedagogiikkaan liittyen. Kokoukset on dokumentoitu teoksessa *Faculty Meetings with Rudolf Steiner 1919 - 1922* (GA 300a, 300b).

taiteen kanssa, mitä taitelijat kuvaavat myös dialogiksi. Keskustelussa Anna kuvasi taiteen kokemisen suhdetta ja samankaltaisuutta luontoon ja luonnon ilmiöihin.

Annalle taiteelliset opinnot olivat elämys, joka ”*kasvaa koko ajan*”. Tämä osoittaa sen, että näinkin keskeinen opintokokonaisuus steineropettajan koulutuksessa ei tule valmiiksi, vaan siitä aukeaa ”tie”, jota kulkemalla opettaja voi kehittää itseään. Tämä on eräänlaista ”itsekouluttautumista” tai opettajan tien jatko-opiskelua. Syventyessään taidetyöskentelyyn opettaja suuntautuu yhteiskunnallisiin kysymyksiin, joka puolestaan herättää näkemään myös lasten ja nuorten asemaan liittyviä ajankohtaisia kysymyksiä. Erityisesti ilmiö, johon Anna kiinnittää huomioita on ”taiteen puutteeseen” ja tästä aiheutuviin ongelmiin ja vaikutuksiin yhteiskunnassa. Tämä on syvällinen ja yhteiskuntakriittinen kysymys koko välineellistä kulttuuria kohtaa, joka vaikuttaa myös kouluun ja kasvatukseen.

Annan viitoittamaa suuntaa taiteen merkityksestä ei voi tyhjentävästi ilmaista, sillä taide on itsessään tie, opettajan omien havaintojen ja empatiakyvyn herättämiseksi. Vaikka taide on tässä mielessä menetelmä, niin se ei välineellistä taidetta. Siinä mielessä taidetta voi verratta ihmiseen. Molemmissa on mysteeriluonne ja siksi ne sopivatkin niin hyvin yhteen arvostavassa kasvatuskontekstissa. Näin ymmärrettynä taiteen välineellistäminen ei ole mahdollista, kuten ei ihmisenkään, hyvään tähtäävässä kasvatuksessa.

Anna kiteyttää taideopiskelun merkityksen omakohtaisen kokemuksensa mukaan laaja-alaisesti vaikuttavan tunne- ja empatiakyvyn kehittymisen lisäksi myös esteettiseen ja moraaliseen kasvuun ja kasvatukseen. Annan kokemuksista voidaan todeta, että taidekasvatus tarjoaa opettajan tiellä laajan ”väripaletin” ja riippuu opettajasta, mitä näistä paletin väreistä hän aikoo kehittää itsessään.

Käytännöllis-sosiaalisista opinnoista Anna mainitsi heti opetusharjoittelut, jotka olivat konkretisoineet hänen toimintaansa koulussa. Hän kertoi oppineensa paljon ohjaavilta opettajilta. He olivat esikuvia, mutta siten, että joltakin opettajalta oppi yhtä ja toiselta toista. Kaikista opetusharjoitteluista Anna koki oppineensa.

Opetusharjoittelun yhteydessä toimi eräänlainen ”materiaalipankki”, josta sai vuodenaikoihin ja juhliin sekä muuhun opetukseen liittyviä lauluja, runoja, leikkejä ja muuta materiaalia, joita saattoi itse soveltaa ja kehittää omassa työssään.

Annan painottaa huumorin merkitystä käytännön keinona omassa työssään. Tämän hän on todennut toimivaksi monessa tilanteessa oppilaiden kanssa. Tämä on mielenkiintoinen ajatus, jonka käytännöllinen merkitys liittyy siihen, että opettaja ei

koe omaa olemistaan, tekemistään ja auktoriteettiaan uhatuksi, vaan osaa nauraa myös itselleen ja asettua oppilaiden kanssa samaan asemaan.

Kiteytykset Annan opintojen päämääristä ja keskeisiä ajatuksia

Annalle opettajankoulutus oli enemmän tulevan opettajan itsekasvatusta ja tämä on jatkunut opettajan työssä. Tätä ajatusta kantaa positiivinen elämänkokemus, mutta myös ajatus siitä, että virheistään oppii. Itsekasvatuksen menetelmänä voidaan nähdä taiteen ja erityisesti kuvataiteen kanssa työskentely. Taiteesta muodostui tie havainnointiin ja erilaisuuden näkemiseen ja arvostamiseen. Anna näki taiteen harjoittamisen merkityksen laajana esteettis-eettisenä toimintana sekä kasvatuskontekstissa että laajemminkin yhteiskunnallisesti.

Annalle oli vähitellen muodostunut selkeämmäksi ajatus, että steinerpedagogiikassa on ensisijaista ”ihmiskohtaaminen”. Näin kohtaamisesta muodostui ensisijaista ja oppilas nähtiin ihmisenä eikä ”hankalana oppilaan, jolla oli kauheasti vaikeuksia”. Anna painotti, että kun joku näkee ”sinut sinuna”, sillä on merkitystä ja oppilaan tilannetta tervehdyttävä vaikutus. Tämä edellyttää, että ”opettajan on itsekin oltava kauhean rehellinen ja tosi, koska ei siinä muuten mitään kohtaamista tapahdu”. Tällä tasolla tapahtuu paljon sanatonta viestintää.

Annalle oli muodostunut keskeiseksi ihmiskäsitykseen liittyvä pedagoginen näkemys ikävaiheopetuksen merkityksestä. Kouluissa ongelmana voi olla se, että oppilaille opetetaan liikaa liian aikaisin ja heille tulee kokemus, että he eivät kykene suoriutumaan tehtävistään ja kantavat tätä leimaa opiskelussaan ja käyttäytymisessään. Eri ikävaiheiden ymmärtämisen kautta vasta voi jäsentää opetusmateriaalit eli opettajan ei tarvitse olla huolissaan materiaaleista. Erilaiset oppilaat ja ryhmät tarvitsevat erilaista lähestymistapaa eikä valmiita opetusmateriaaleja ja kaavoja, vaan jokaisen ryhmän/ ikävaiheen kohtaamisen kautta opettaja valitsee tilanteeseen sopivat opetusmateriaalit.

4.2.5 Otson kertomus[223]

Otson tie opettajuuteen

Otso muisteli, että hänen tiensä steineropettajuuteen ei löytynyt nopeasti. Hän oli koulun jälkeen opiskellut yliopistolla, mutta eräänä päivänä hän sattumalta näki *Yli-oppilas*-lehden ilmoituksen, jossa kerrottiin Snellman-korkeakoulun varhaiskasvattajan ja luokanopettajan opinnoista. Hän kiinnitti huomiota tähän ilmoitukseen ja päätti hakea opiskelemaan. Päästyään opiskelemaan Yleisopintovuodelle, opettajaopintojen ensimmäiselle vuodelle, hän vielä mietti jatkaisiko varhaiskasvattajan vai luokanopettajan opintoihin. Tutkittuaan opinto-ohjelmia tarkemmin hän päätti hakea luokanopettajaopintoihin, jotka vastasivat paremmin siihen, mitä hän oli etsimässä.

Otso muisteli saamaansa luokanopettajan koulutusta Snellman-korkeakoulussa seuraavasti: ”Merkittävää omalle kasvulleni on luultavasti ollut myös snellussa olleiden useiden opettajien oma laaja-alainen ja ihmisistä ja asioista kiinnostunut ajattelun tapa ja asenne kohdata toisia ihmisiä ja erilaisia näkökulmia”. Hän myös reflektoi, että ”[o]ppivan ja harjoittelevan ihmisen idea välittyi niin itse opintojen kuin snellussa olevien ihmistenkin kautta”.

Tässä välittyi Otson käsitys Snellman-korkeakoulun opintojen ja opettajien välittämästä ihanteesta eli pyrkimyksestä laaja-alaiseen sivistykseen. Tämä ihanne tuntui liittyvän myös Otson käsitykseen siitä, millainen on steinerkoulun opettaja. Se on eräänlainen yleisnimi opettajuuden ihanteelle, joka ei painota työtehtäviin liittyviä nimikkeitä tai kapea-alaista ekspertiisiä, vaan ”yleistä” opettajuutta. Tämä tuntui vaikuttaneen Otson omaan sivistyspyrkimykseen. Hän jatkoi edellä mainitun luokanopettajan koulutuksen jälkeen vielä maisteriopintoihin, joiden kautta hän sai kaksi kelpoisuutta lisää eli peruskoulun luokan- ja aineenopettajan kelpoisuudet. Mutta enemmän kuin kelpoisuuksia Otso painotti sivistyksen laajentamispyrkimystä hänen

[223] Tämä kertomus pohjautuu haastatteluihin, jotka tehtiin 22.10. 2012 & 16.3.2013 sekä Google drive -kyselyyn touko-kesäkuussa 2013. Todellisuudessa tämä kertomus muodostui monista pienistä narratiiveista. Otson ensimmäisestä haastattelusta löysin 30 mininarratiivia. Toisesta haastattelussa, jota kutsun keskusteluksi ensimmäisen haastattelun teemojen pohjalta, näitä mininarratiiveja löytyi 18. Google drive -yhteiskyselystä Otson kirjoituksesta näitä narratiiveja löytyi 10.

omalla tiellään. Otson mielestä Snellman-korkeakoulussa hänen saamansa luokanopettajan koulutus oli liian lyhyt, vaikka se oli linjassa steinerkoulun opettajan ihanteen kanssa. Otso painotti, että koulutuksen painopiste oli 90-luvulla taiteessa, opettajan toimintavalmiuden perustaa luovissa aineissa. Hän kertoi pitäneensä opinnoista ja totesi, että kun mietitään, mitä on olla steinerkoulun opettaja, sen ideaa, niin koulutuksessa oli paljon sellaista, että yritettiin opiskella peruskirjallisuutta. Silloin opiskeltiin lähinnä Ihmisoppi ja Metodis-didaktinen eli Opettamisen taito. Otson mielestä edellä mainitut kirjat opiskeltiin kunnolla ja sen lisäksi oli paljon taiteellista työskentelyä. Tämä oli hänen mielestään linjassa sen idean kanssa, että yritettiin ymmärtää ihmistä ja olla luovia ja toimia siitä käsin. Otson mielestä ainedidaktiikka jäi kuitenkin aika ”hepposeksi”. Siihen aikaan oli vain joku viikon jakso jostakin aineesta. Aiheen lopuksi hän totesi: *”Mutta se on sen idean mukaista, että luodaan eikä ole valmista.”*

Tämän kritiikin lisäksi hänellä oli toinen kriittinen huomio koulutuksen kokonaisuudesta: ”Tutkimuksellista haastetta akateemisessa mielessä opinnot eivät silloin tarjonneet…” Otso tarjosi vertailukohdaksi luokanopettajaopintojen jälkeen myöhemmin suorittamansa maisterinopinnot, jotka hänen oman käsityksensä mukaan täydensivät hyvin hänen aikaisempia opintojaan. Alustavasti voisi sanoa, että nämä yhdessä vastasivat sitä laaja-alaista sivistysihannetta, josta Snellman-korkeakoulussa puhuttiin.

Otso painotti, että hän näki myös muita mahdollisia teitä kuin omansa, jokin oli ollut hänelle itselleen sopiva. Hän totesi, että steineropettajuudessa on tärkeää, ettei opettaja pysähdy, vaan menee eteenpäin omalla tiellään, varsinkin jos opettajankoulutus on ollut lyhyt, kuten Snellman-korkeakoulun opettajankoulutus oli 90-luvulla. Tällä itsensä kehittämisellä hän näki käytännöllisiä vaikutuksia kouluelämässä ja vuorovaikutussuhteissa oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa. Hän pohdiskeli, että tämä ajatus liittyy ”kutsumusopettaja vai palkkaopettaja” –tematiikkaan.

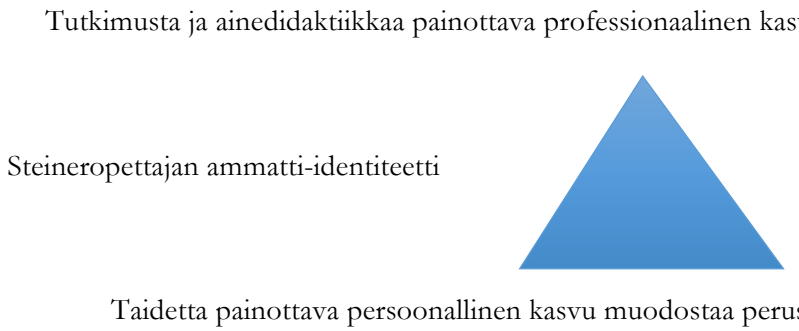
Otson kertoi hänen filosofisesta orientaatiostaan ja siitä, miten se löytyi osittain koulutuksen aikana, mutta tietoisemmin sen jälkeen. Silloin kun hän tuli Snellman-korkeakouluun opiskelemaan, Reijo Wileniuksen luennot olivat tärkeitä hänelle. Wilenius oli vielä 90-luvulla hyvin aktiivisesti mukana Snellman-korkeakoulun toiminnassa. Vaikka Wilenius ei puhunut *Vapauden filosofiasta* paljon mitään, hän toi esiin sen hengen, hyvin arkisella ja vastaan sanomattomalla tavalla elämänkokemuksensa kautta.

Otson mielestä osa Steinerin tuotannosta oli vielä opiskeluaikana vaikeasti lähestyttävissä eikä siinä nähnyt mitään järkeä, mutta hänen oma ajattelunsakaan ei ollut kehittynyt filosofiseen suuntaan. Tämä tulee hyvin esiin, kun hän toteaa: ”Siihen aikaan Steinerin ihmisoppi ja muut haastavat teokset eivät avautuneet. Muistan, että en niistä juurikaan mitään ymmärtänyt, mutta ymmärsin että voi olla hyvä yhdessä tutkivassa hengessä haastaa omaa ajattelua.” Otso painotti, että pedagogiikan perusta on nimenomaan filosofisessa taustassa ja sieltä kasvanut ja että hänelle tämä filosofia on edelleen inspiroiva ja avaava tulokulma steinerpedagogiikkaan.
Vapauden filosofiasta Otso kertoi, että se on hänelle sopiva tapa tarkastella pedagogiikkaa. Otso täsmensi vielä, että *Vapauden filosofian* kysymykset ovat kuitenkin peruskysymyksiä, olivat ne sitten opiskeltu kirjan kanssa tai ei. Ne voidaan kiteyttää seuraavasti:

- miten oppiminen ja tietäminen tapahtuu?
- ja mikä merkitys on havaintokyvyllä ja ajattelukyvyllä?
- ja miten moraali liittyy siihen?
- ja miten ihmisestä tulee vapaa?”

Reflektiota Otson ajatuksista opettajan laaja-alaisesta sivistyksestä

Otson kanssa käydyssä keskustelussa muodostui eräänlainen ideaalikäsitys steineropettajan koulutuksesta, joka paremmin vastaisi koulutuksen omia ihanteita ja steineropettajan ammatti-identiteetin kehittymismahdollisuutta suhteessa laaja-alaiseen sivistysihanteeseen. Tämä koulutuksen perusta muodostuisi persoonallisuutta, itsekasvatusta ja sisäisyyttä painottavasta kouluttautumisesta, jonka ytimessä olisivat ihmiskäsitys sekä taiteiden ja luovien oppiaineiden kautta muodostuva opettajuuden ydin. Tämän päälle rakentuisi tutkimuksen ja ainedidaktiikan kautta muodostuva professionaalinen kouluttautuminen. Molempiin osiin kuuluisivat kiinteästi kasvatukseen liittyvän filosofian opiskelua sekä opetusharjoittelua.



Tähän voidaan liittää Otson muotoilemat *Vapauden filosofian* keskeiset teemat eli A) miten oppiminen ja tietäminen tapahtuu? B) mikä merkitys on havaintokyvyllä ja ajattelukyvyllä? C) miten moraali liittyy siihen? D) Ja miten ihmisestä tulee vapaa? Näin saadaan filosofis-psykologinen ja ihmiskäsitykseen viittaava kokonaisuus steineropettajan kouluttautumisen perustaksi. Otson ajatukset steineropettajan laaja-alaisesta sivistyksestä viittaavat juuri holistiseen ihmiskäsitykseen.

Dialogi ja kohtaaminen kasvatuksen ja opetuksen eetoksena

Kun kysyin Otsolta käänteentekevästä kokemuksesta hänen opettajanurallaan, hän ohitti yhtäkkiset käänteet ja totesi, että hänen kohdallaan kaikki muutokset ovat vähittäisiä ja pieniä, mikä saattoi johtua hänen tasaisesta luonteestaan. Joka tapauksessa hän muistaa yhden käänteentekevän kohdan, joka sattui jo luokanopettajaopintojen alussa. Ensimmäisillä kursseilla opettaja oli pyytänyt opiskelijoita kirjoittamaan itselleen muistiin muutaman opettajan itsekasvatukseen liittyvän asian, joita haluaisi painottaa, kun valmistuisi koulutuksesta. Otso kertoo kirjoittaneensa muistiin joitakin ajatuksia, joita hän tarkasteli myös opintojensa aikana ja sen lopussa. Ajatus, joka jäi hänelle mieleen, meni jotenkin näin: *"…että oppilaan olisi hyvä olla"*. Hän totesi, että tämä on kokonaisvaltainen asia ja viittasi siihen, että oppilas voi joutua keskittymään liikaa siihen, mitä muut hänestä ajattelevat ja uskaltaako hän ja kiusataanko häntä jne. Otso totesi, että tämä oli sellaista ydindialogia ja kohtaamista, jonka voi kiteyttää vuorovaikutussuhteeseen ja siihen, miten arvostaa toista ihmistä. Steinerpedagogii-

kan ydin on juuri kohtaamisessa ja kunnioittavassa vuorovaikutuksessa. Hän painotti, että vaikka kasvaminen ja oppiminen ovat tärkeitä ja äärimmäisen laajoja asioita, niin kohtaaminen on kaiken A ja O.

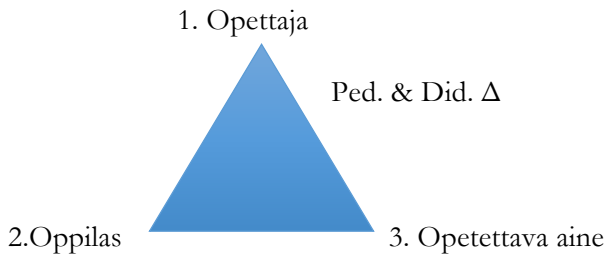
Uusiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja erityisesti dialogisuuteen viitaten Otso kertoi huomanneensa steinerkoulun ja peruskoulun arvomaisemien lähestyneet toisiaan. Molemmissa oli huomattu ajan tarpeet. Samalla Otso kuitenkin totesi, että steinerkoulun vahvuusalueilla, kuten tunne- ja tahtoelämää kasvattavalla puolella oli vielä kysyntää. Hän painotti, että nykyaikana asiat voidaan helposti ymmärtää ulkokohtaisesti. Otso näki, että steinerkoulun vahvuus oli henkisessä ihmiskäsityksessä, jonka hän näki kokonaisvaltaisena. Tämä loi jollakin tapaa syvemmän kunnioituksen ja arvostuksen dialogin pohjaksi.

Kun kysyin vielä uudestaan jotakin käänteentekevää kokemusta, Otso kertoi omasta tavastaan reflektoida opetustuntien jälkeen sitä, miten tunti oli mennyt ja olostaan, miten innostunut tai jännittynyt hän oli tunnin jälkeen. Hän totesi, että yleisesti ottaen opetukseen liittyi innostus, mutta aineenopettajana hän pyrki huomioimaan sitä, millaiseen dialogiin oli tunnin aikana päästy. Nuorempien oppilaiden kanssa asiat liittyivät enemmän kasvatustilanteisiin, joista hän oli sitten jälkikäteen oppinut. Isompien oppilaiden kanssa hän oli puolestaan pyrkinyt rauhoittamaan tilanteita tunnilla siten, että pystyisi kohtaamaan oppilaat arjen keskellä eikä vain kysymään välttämättömiä opetukseen liittyviä kysymyksiä, kuten ”oletko nyt ehtinyt palauttamaan vihkosi” jne. Keskustelussa Otso totesi, että sanoessaan pyrkivänsä opetuksessa rauhoittamaan tilanteita oppilaiden kohtaamiseksi, hän tarkoitti sitä, että oli yrittänyt miettiä ennen tuntia ja tunnin jälkeen, miksi hän opetti tiettyjä asioita ja mikä merkitys niillä oli oppilaille. Nämä didaktiset kysymyksen olivat tärkeitä, sillä isommat oppilaat haastoivat opettajan niiden kautta, koska heillä oli paljon muutakin mielenkiintoista meneillään. Tunneilla saattoi joku olla kännykkä kädessä tai napit korvissa, jos oppitunti ei kiinnostanut. Opettajan täytyi miettiä sitä, että opetuksen pitäisi jollakin tavalla puhutella ja koskettaa oppilaita. Tässä tärkeä pointti oli oppilaiden elämä ja opetus liittyminen siihen. Otso totesi, että vaarana oli se, että opettajana oli itse innostunut ja puhui luokan edessä paljon ja kirjoitti taululle, mutta osalla oppilaista saattoi tunnin aikana olla ihan muut kysymykset mielessä, eikä heille ehkä jäänyt mieleen mitään siitä tunnista. Tällainen kohtaamattomuus saattoi olla opetuksen käänteinen puoli, vaikka kuinka painotettaisiin kohtaamista kasvatuksen eetoksena.

Reflektiota Otson ajatuksista kohtaamisesta aineopetuksessa

Otson ajatukset, A)"…että oppilaan olisi hyvä olla" ja B) steinerpedagogiikan ydin on kohtaamisessa ja kunnioittavassa vuorovaikutuksessa, näyttävät viittaavan siihen, että steineropettajan mahdollisuus on perustehtäväänsä ja ammatti-identiteettiinsä liittyen auttaa oppilasta "löytämään oman paikkansa" koulussa ja "saada äänensä kuuluviin" eli pystyä aktualisoimaan omaa potentiaaliansa. Oppilaan mahdollisuuden hyvään kasvuun Otso näki lähtökohdissaan opettajan välittämisen ja kohtaamisen kysymyksenä.

Otson kanssa käydyssä keskustelussa muodostui seuraava kuva kohtaamisesta. Pienten oppilaiden kanssa kohtaamisen ensisijaisuus on (1.) kasvatuksellisissa kysymyksissä ja itse kohtaamisessa isojen oppilaiden kanssa kysymys on eri tavalla vaativa ja huomio kiinnittyy siihen, miten (2.) kohdataan oppilaat ja opiskelijat opetettavan aineen kautta ja miten tämä otetaan huomioon didaktisissa kysymyksissä. Eli tapahtuuko kohtaamista vai miettivätkö oppilaat omia asioitaan ja opettaja omiaan ja tunnin lopussa molemmat elävät eri maailmassa eli kohtaamista ei ole tapahtunut. Tämä vastakuva viittaa dialogin (dia = kaksi ja logos = järki) alkuperään ja lähtökohtiin ja siihen kahden maailma rajan ylittämiseen, joka tapahtuu todellisessa dialogissa ja kohtaamisessa ja joka on myös opetuksen eetoksen perusta.



Tässä kaaviossa pedagoginen ja didaktinen kolmio liittyvät yhteen, jolloin ensisijaista on kohtaaminen, mutta erityisesti isompien oppilaitten kanssa kohtaaminen on mahdollista myös oppiaineiden kautta. Molemmissa tapauksissa reflektio on opettajalle tärkeä menetelmä. Kun pedagoginen ja didaktinen kohtaavat, ne voivat viitata käytännölliseen järkeen. Tällöin pedagoginen nähdään luonteen hyveisiin ja tapoihin

kasvattamisena ja didaktinen intellektuaalisiin hyveisiin ja älyyn kasvattamisena. Tämä on tietenkin yksinkertaistettu malli ja nykyisin sekä pedagogiikasta että didaktiikasta puhutaan kokonaisvaltaisesta näkökulmasta (Huom! Tätä kolmiota voi käännellä ja siten painottaa eri ikävaiheissa olevien oppilaiden ja opiskelijoiden kohtaamista koulussa. Tämä yllä oleva malli on alaluokkien opettajavetoinen malli. Tärkeintä tässä mallissa on se, että luokanopettajavaiheen edetessä (1-8 lk) oppilas oppii yhä paremmin ja itsenäisemmin kohtaamaan opetettavan aineen ja opettajan rooli vähenee.[224]

Kiinnitän huomiota vielä siihen, että tässä Otso johti ”kohtaamisen” yleisistä pedagogisista kysymyksistä didaktisiin kysymyksiin, joita voidaan pitää ehkä kohtaamisen jalostuneempana muotona. Tämä on pohjana kysymykselle, millaisen suhteen varttuva opiskelija koulussa luo eri oppiaineisiin.

Otson painotukset luokanopettajan koulutuksen tiedollisissa, taiteellisissa ja käytännöllis-sosiaalisissa opinnoissa

Kun kysyin Otsolta, mitkä tiedollisista, taiteellisista ja käytännöllis-sosiaalisista opinnoista olivat hänelle tärkeimmät ainekokonaisuudet opiskelussa, hän totesi, että kaikki olivat tärkeitä. Hänen mukaansa opiskelijoille tehtiin silloin 90-luvulla ymmärrettäväksi, ”minkälaisen ajatteluun perustuu steinerkoulun opettajuus ja että sen tähden ollaan näin monipuolisesti liikenteessä”.

Otso suhtautui kuitenkin vakavammin tiedollisiin opintoihin ja teki niistä tarkat muistiinpanot. Hän totesi, että tiedollisissa opinnoissa ns. lyhyellä tähtäimellä tärkeitä olivat ainedidaktiset opinnot. Niistä muodostui hänelle sellainen perusta, josta hän myöhemmin opettajan työssään lähti rakentamaan opetusjaksoja. Tiedollisten opintojen pitkän tähtäimen merkityksellä Otso viittasi sellaisiin tiedollisiin aiheisiin, joiden ymmärtäminen vaati aikaa ja enemmän omaa ajattelua, kuten ihmiskäsitys, oppilaan kehitysvaiheet sekä metodis-didaktiset opinnot. Tässä Otso palasi uudelleen pohtimaan yleisopintojen ja Reijo Wileniuksen luentojen ja esimerkin käynnistämän prosessin merkitystä hänen ajattelunsa rakentamisen kannalta.

[224] (Ks. Niinivirta 2007)

Opintojen päämääristä tiedollisten opintojen yhteydessä, Otso totesi, ettei osannut sanoa painotettiinko tiedollisissa opinnoissa päämääriä, mutta yleisellä tasolla opintojen päämäärät olivat silloin aika ylevät: Ihmisenä kasvaminen ja sitä kautta opettajana kasvaminen.

Taiteellisista opinnoista Otso totesi, että ne olivat muodoltaan erilaisia kuin tiedolliset opinnot eli oppitunneilla ei oltu toisten takana ja tehty muistiinpanoja. Taiteelliset opinnot olivat menetelmien ja työprosessien kannalta sosiaalisesti painottuneita. Taiteellisista prosesseista Otso mainitsi lähes kaikki koulutukseen liittyvät taiteet, mutta totesi, että muovailua ja kuvataidetta oli hieman liikaa, eivätkä ne antaneet sitä haastetta, joka olisi ollut niiden tarkoitus. Sen sijaan hän painotti opiskelijavetoista näytelmää, joka oli jäänyt hänelle mieleen esimerkkinä prosessista, jossa opiskelijat olivat itsenäisesti luovia. Otso painottaa, että taidetta oli korostetun paljon opinnoissa. Niiltä osin, kun tekniikat ja tekemiset olivat hänelle uusia tai liikuttiin hänen oman mukavuusalueen reunamilla, opinnot vaikuttivat hänen omaan kehitysprosessiinsa haastavasti ja kehittävästi.

Kun kysyin Otsolta, edistivätkö taideopinnot herkkyyttä nähdä ja lukea erilaisia tilanteita ja kokea oppilaita, hän piti tätä kysymystä haastavana. Hän totesi, että voidaan ajatella, että taiteellinen työskentely, luo kokemusherkkyyttä ja hänellä oli sellainen tunne, että taiteellinen työskentely vähentäisi kovuutta. Taide jotenkin pehmentää ihmistä ja sitä kautta ihminen on aidompi. Tämä on aika yksilöllistä ja riippuu siitä, mikä on oma suhde taiteeseen. Hän otti esimerkiksi oman suhteensa musiikkiin ja totesi, että se oli niin haastava, että hän ei saanut siitä irti paljoakaan. Tässä mielessä opettajan yksilölliset kyvyt ja todelliset kiinnostuksen kohteet eri taideharjoitusten suhteen vaikuttivat asiaan.

Kysymykseeni, mitkä asiat opinnoissa auttoivat häntä eniten toimimaan käytännöllisesti oppilaiden kanssa, Otso totesi, että kyllähän ne taiteelliset ja tiedolliset opinnot auttoivat, mutta harjoittelut olivat ne tärkeimmät. ”Snellussa opiskeluista tulee mieleen heti monet työharjoittelut. Ne antoivat itsevarmuutta, näköaloja erilaisten opettajapersoonien työhön luokassa, mahdollistivat luontevan oppilas-opettaja vuorovaikutuksen harjoittelua. Harjoittelut johtivat niin suoraan käytäntöön.” Otso toteaa vielä, että ”tietenkin harjoitteluissa sen näkee ihan käytännössä, miten se menee”.

Kysymykseen, mitkä opinnot antoivat luovuutta ja kekseliäisyyttä ja ideoita uusiin menetelmiin, Otso vastasi, että hän muisti Steinerin Opettamisen taito -teoksen

opiskelun yhteydessä käytyjä keskusteluja, joissa käytiin läpi eri oppiaineiden ainedidaktiikkaa ja joihin aina sisältyi myös omaa pohdintaa. Hän painotti, että luovuus ja kekseliäisyys vaativat omaa työntekoa, jossa ne oivallukset vasta tulivat.
Opintojen monipuolisuutta Otso kommentoi seuraavasti: ”*Vapauden näkökulmasta arvostin opintojen harkittua tasapainoilua ihmistutkimuksellisten, taiteellisten ja muiden opetustaiteen / toimintavalmiuden perustaa luovien opintojen ja toisaalta eri oppiaineiden ja niiden opettamisen sisältöjen välillä”.* Otsolle on muodostunut selkeä käsitys koulutuksen monipuolisuuteen liittyvistä eri tasoista ja merkityksistä, jotka perustuvat steineropettajuuden laaja-alaiseen sivistysihanteeseen. Hän totesi, että Reijo Wileniuksen luennot olivat opiskeluaikana hänelle tärkeitä ja että hän rakensi niiden pohjalta pedagogista ajatteluaan ja asennoitumistaan kasvatukseen.

4.2.6 Sofian kertomus[225]

Sofian tie opettajuuteen

Sofia totesi heti aluksi, että hänestä ei pitänyt tulla ollenkaan opettajaa ja kiinnostus steinerpedagogiikkaan syntyi vasta omien lasten kautta. Hän täsmensi, että varsinaisesti hän kiinnostui antroposofiasta. Kun Sofian lapset menivät kouluun, hän haki itse opiskelemaan ”Iltaseminaariin”. Näiden yleisopintojen jälkeen Sofia halusi jatkaa opiskelua, mutta sellaisia opintoja, joita hän etsi, ei ollut. Lähinnä hänen tavoitteitaan vastasivat Snellman-korkeakoulun luokanopettajanopinnot. Haastattelussa hänelle oli todettu, että ”olet ihan väärässä paikassa”, että luokanopettajankoulutus tähtää luokanopettajan ammattiin eikä ole varsinaisesti suuntautunut antroposofiaan. Vaikka koulutuksessa perehdytäänkin Steinerin filosofiseen ja antroposofiseen näkemykseen, opintojen pääpainotus oli itse pedagogiikassa. Haastattelun lopputu-

[225] Tämä kertomus pohjautuu haastatteluihin, jotka tehtiin 8.11.2012 & 18.3.2013 sekä Google drive -kyselyyn touko-kesäkuussa 2013. Todellisuudessa kertomus muodostuu monista pienistä narratiiveista, joita Sofian ensimmäisestä haastattelusta löysin 58. Toisessa haastattelussa, jota kutsun keskusteluksi ensimmäisen haastattelun teemojen pohjalta, näitä pieniä narratiiveja löysin 16. Google drive -yhteiskyselyssä narratiiveja oli kolme.

loksena oli kuitenkin, että Sofia valittiin kaikesta huolimatta steinerkoulun luokanopettajan koulutukseen. Hän aloitti syksyllä opinnot ja viihtyi Snellman-korkeakoulun opinnoissa hyvin. Opintojen edetessä Sofia muutti mieltään ja päätti ryhtyä opettajaksi. Hän halusi itse kokea, miten pedagogiikka toimi käytännössä.

Reflektiota Sofian keskeisistä ajatuksista

On syytä pohtia, miten Steinerin luomaa kompleksista käsitettä *antroposofia* voisi ymmärtää. Sitä vastaan ja sen puolesta on esitetty monenlaisia määritelmiä mystiikasta tieteeseen. Mansikka (2008) esittää artikkelissaan, että ”[k]un tieteellisesti orientoitunut ihminen ottaa steinerkasvatuksen teoreettisen korpuksen tutkimuksen kohteeksi, hän joutuu vaikeuksiin. Hänelle tarjotaan eräänlainen kosmologia, antroposofinen Geisteswissenschaft, jonka ihmiskäsitys on vaikeasti sidottavissa modernien ihmistieteiden lähtökohtiin. Syntyy yhteensopimattomuutta, tietoteoreettinen kuilu, arki/ tiedeymmärryksen ja antroposofian välille.” Mansikka jatkaa, että ”[m]onissa kasvatuksen ja opetuksen diskursseissa ristiriidat ja jännitteet synnyttävät hedelmällisiä keskusteluja sekä uusia näköaloja, parhaissa tapauksissa avartavaa ’horisonttien sulautumista’. Steinerin kohdalla näin on harvoin päässyt käymään”. Mansikka viittaa Schiklerin väitöskirjaan (2005) ja toteaa, että yhteensopimattomuus on tehnyt Steinerista yhden 1900-luvun ”parhaiten vartioiduista salaisuuksista” [best kept secret] (Schickler 2005, 1).

*Filosofian sanakirja*ssa (1999, 193-194)[226] todetaan, että Rudolf Steiner (1861-1925) perusti 1912 Antroposofisen seuran. Steiner piti antroposofiaa hengentieteenä, jonka tavoitteena on kehittää tietyllä tavalla henkisiä kykyjä, ajattelua, tunnetta ja tahtoa, mikä johtaa ihmisen tietoiseksi henkisestä todellisuudesta. Tämä tietoisuus ilmenee konkreettisena myös kulttuurin ja sosiaalisen elämän alueella.

Wilenius (2002c, 7)[227] kirjoittaa I. H. Fichten ajatuksiin perustuen seuraavasti*:* ”Ihmisen aistillinen olemus vie hänet ajatteluun saakka. Ajattelussa hän tajuaa itsensä yliaistilliseksi olennoksi. Kun hän kehittää ajatteluaan sisäiseksi kokemiseksi (Erleben), tämä ajattelu tavoittaa myös yliaistillista. Näin syntyy uusi tiede, josta puo-

[226] Ks. Filosofian Sanakirja. (1999). Helsinki: WSOY.

[227] Ks. Wilenius (2002c) *Steinerin hengentieteen filosofisista perusteista.*

lestaan Fichte toteaa: […] Tämä ihmisolemuksen perusteellinen käsittäminen kohottaa 'antropologian' lopputuloksessaan 'antroposofiaksi'." Tässä esiintyy Wileniuksen mukaan filosofiassa ensimmäisen kerran Steinerin myöhemmin käyttämä termi 'antroposofia'.

Skinnari (2001, 409) kirjoittaa antroposofiasta seuraavasti: "Uudesta tieteestään Steiner käytti nimityksiä hengentiede (Geisteswissenschaft), antroposofisesti suuntautunut hengentiede (anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft) tai antroposofia. Antroposofia –nimitys muodostuu kreikan kielen sanoista 'antropos' (ihminen) ja 'sofia' (viisaus)". Skinnari (ibid.) ehdottaa, että nimityksen voisi suomentaa sanoilla *tietoisuus ihmisyydestä*. Tavoitteena on, Skinnarin mukaan, erityisesti muodostaa mahdollisimman laaja ja totuudenmukainen kuva ihmisyydestä. Tämän kuvan olisi tarkoitus toimia käytännöllisen toiminnan pohjana eri aloilla.

Käsitykseni mukaan antroposofia on ihmisen monipuolista ymmärtämistä etsivää monitietämistä eli viisautta. Tässä tehdään ero viisauden etsimisen ja omistamisen välillä samoin kuin Sokrates teki eron sofistien ja filosofien välille. Tämän käsitykseni mukaan antroposofia ei ole valmis oppi, vaan prosessi, jossa tutkija etsii uusia näkökulmia ihmisen mysteerin ymmärtämiseksi.

Opiskelu Snellman-korkeakoulussa

Sofia kertoi viihtyneensä Snellman-korkeakoulussa hyvin ja nauttineensa opiskeluajastaan**.** Hän totesi, että "on aikuisena aika ylellistä saada viettää kolme vuotta sellaista elämää ja saada kuitenkin niin paljon itselleen". Sofia painotti, että erityisesti taiteelliset opinnot olivat hänelle itselleen suurin kokemus, sillä hän ei ollut koskaan aikaisemmin kokenut mitään vastaavaa.

Sofia muisteli Reijo Wileniuksen *Vapauden filosofia* -luentoja ja miten hienoa oli ollut kuunnella hänen ajatuksiaan ja sitä "kuinka joku ihminen pääsee noin pitkälle niin kuin Reijo on siinä päässyt". Sofia painotti sitä, miten "hän oli niin hienotunteinen siinä tavassaan, vaikka hän yritti hieman ravistella meitä". Sofia omien sanojen mukaan sisällöllisesti enemmän kuin *Vapauden filosofia* häntä puhutteli Steinerin Ihmistutkimus pedagogiikan perustana eli vanhalta nimeltään Yleinen ihmisoppi (myöh. Ihmisoppi). Sofia kertoi, että Ihmisoppia opiskeltiin aika paljon - positiivisessa mielessä – ja siitä hän sai itselleen hyvän työkalun omaan työhönsä. Hän kertoi myös, että Ihmisoppi herätti hänen mielenkiintonsa. Ihmisopista muodostui Sofialle

jo opiskeluaikana ja sen jälkeenkin merkittävin linkki opettajankoulutuksen ja antroposofian välille. Toisaalta Sofia koki haasteena sen, että antroposofiasta puhuttiin liian vähän ja ikään kuin opettajat eivät olisi halunneet puhua siitä. Tämä vaikeutti Sofian mukaan hänen omaa etsintäänsä, sillä hänellä oli suorastaan jano antroposofiaan ja hän olisi halunnut kuulla siitä enemmän koulutuksen aikana. Hän myös koki, että antroposofia on steinerpedagogiikan ”*kantava voima*”.

Sofia kertoi, että innostuksesta huolimatta opintojen jossakin vaiheessa hänessä heräsi kriittisiä ajatuksia esimerkiksi opintojen tehokkuudesta ja opettajankoulutuksen suhteesta käytäntöön. Saman suuntaisia ajatuksia esiintyi lähes koko vuosikurssin keskuudessa. Tämän lisäksi heräsi kysymyksiä, antavatko opinnot luokanopettajan työssä tarvittavia valmiuksia. Sofia totesi, että onneksi hän päätti kaikesta huolimatta jatkaa opintonsa loppuun asti, vaikka hän jossakin vaiheessa harkitsi vakavasti lopettavansa. Kun Sofia sitten valmistui Snellman-korkeakoulusta keväällä, hän oli jo saanut luokanopettajan paikan steinerkoulussa. Sofia kertoi, että hän oli hyvin innoissaan tulevasta ensimmäisestä luokastaan.

Yleistä pohdinta opettajaopintojen taustafilosofiasta

Snellman-korkeakoulussa on pyritty rakentamaan perustaa ihmisen ja pedagogiikan perusteiden ymmärtämiselle toisaalta filosofian historian, niin sanotun perenniaalisen filosofian sekä erityisesti Snellmanin ja Steinerin filosofioiden kautta. Lähtökohtaisesti Snellmanin ja Steinerin filosofioilla on yhtymäkohtia Hegelin filosofian vaikutuksesta. Käytännössä Yleisopintovuosi alkaa Snellmanin akateemisesta opiskelusta –teoksen opiskelulla sekä ”Platonin akatemiasta –Snellman-korkeakouluun”-opintojaksolla, joka on katsaus perenniaaliseen filosofiaan. Luokanopettajan koulutuksessa opiskellaan yleistä filosofian historiaan Steinerin *Vapauden filosofian* (tietoteorian ja etiikan) positiomiseksi sekä yleistä kasvatuksen filosofiaa ja historiaa ja Steinerin ihmiskäsitystä ja psykologiaa (Yleinen ihmistutkimus) pedagogiikan ymmärtämiseksi.

Ahmavaara ja Riekmann toteavat Steinerin (2009, 4) ihmistutkimukseen teoksen alussa seuraavasti: ”Valmiin opin omaksuminen voi olla passiivinen tapahtuma, tutkiva lähestymistapa taas haastaa luovaan, kasvatusnäkemystä herättävään työskentelyyn – sellaiseen, jota opettaja itse kasvatus- ja opetustyössään tarvitsee”.

Snellman-korkeakoulun taustafilosofiassa sekä Snellman että Steiner nähdään aktiiviseen toimijuuteen kannustavina filosofisina ja pedagogisina ajattelijoina.

Tiestä opettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen

Kun Sofia aloitti luokanopettajan työnsä 1. luokan parissa, hän oli omien sanojensa mukaan innoissaan omasta luokastaan ja tosi idealisti. Keskustelussa hän myöhemmin tarkensi, että tämä hänen ihanteellinen suhtautumisensa koulutyöhön liittyi kahteen asiaan.

Ensinnäkin hän suhtautui ihanteellisesti opetusmenetelmiin ja -sisältöihin. Hän kertoi pyrkineensä soveltamaan Snellman-korkeakoulussa opittuja ja harjoiteltuja asioita sellaisenaan ja vaikka nämä esimerkit sinänsä toimivatkin opetuksessa hyvin, ne olivat vain esimerkkejä, jonkinlaisia malleja, joiden pohjalta tulevan opettajan piti kehittää omaa opetustaan luovasti. Sofia kertoi, että uuden oppilasryhmän kohtaaminen herätti hänet huomaamaan, että näillä oppilailla oli paljon yksilöllisiä tarpeita, mikä haastoi hänet kehittämään omaa opetustaan yksilöllisempään suuntaan. Kun Sofia havahtui tarkemmin oppilaiden yksilöllisyyteen ja heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa opetuksen suunnittelussa, hän ymmärsi uudella tavalla oman asemansa ja sen, mitä on olla opettaja. Hän kuvaili, että hänelle tuli ammattimaisempi ote työhönsä, eikä hän tarkoittanut rutinoitumista, vaan että hän näki opettajan työtehtävänä tarkemmin ja oppilaat eri tavalla. Tässä uudessa vaiheessa hän sai vertaistukea kollegoilta, joiden avulla hän saattoi arvioida uudelleen opetustaan ja hidastaa ja täsmentää opetuksessaan asettamiaan tavoitteita tämän yksilöllistämisprosessin kautta.

Toinen asia, johon Sofia steinerkoulussa törmäsi, oli ettei siellä yleisessä kouluelämässä näkynyt juurikaan niitä ihanteita, joista Snellman-korkeakoulussa oli puhuttu. Sofia tunnusti, että hän oli vastavalmistuneena opettajana pettynyt, kun ei kohdannutkaan käytännössä steinerpedagogiikan ihanteita. Sofia pohti, että ehkä pettymys ei olisi ollut niin suuri, jos opetusharjoitteluissa olisi kohdannut enemmän tätä luokkahuoneen ulkopuolelle jäävää koulun muuta elämää. Myöhemmin Sofia vielä painotti, että oikeastaan luokkahuoneen sisällä tapahtuva toiminta on vain pieni osa opettajan työstä.

Reflektiota idealismista ja opettajuudesta

Opettajan pedagoginen luovuus syntyy kohtaamisissa oppilaiden kanssa. Pedagogista luovuutta voidaan katsoa kietoutuvan kohtaamiseen ja tarkastella keskeisesti Gardnerin ja Csikszentmihalyin idean pohjalta. Tämän lähestymistapa voidaan kiteyttää kolmeksi tekijäksi: 1. Yksilö (esim. opettaja) 2. Disipliini / toiminta-alue, jolla työskennellään (esim. kasvatus koulukentällä). 3. Toiset yksilöt, jotka kohdataan (esim. oppilaat). Ideana tässä on, että luovuus syntyy tällaisessa kontekstissa ja kohtaamisessa. (Niinivirta, M 2007.)

Opettajaksi kasvamisen ja siihen liittyvän ammatti-identiteetin kehittymisen Ropo (2008, 152)[228] jäsentää kolmeksi tasoksi. Autobiografinen taso on se, jossa opetustavoitteena on opiskelijan oman opettajaidentiteetin kasvun tukeminen. Yhteisön tasolla taas tavoitteena on ammattikunnan jäsenyys ja kulttuurien tasolla koulutuksen yleisen merkityksen ymmärtämistä. Samassa yhteydessä Ropo kuvaa autobiografista tasoa avainsanoilla: ”minä opettajana” sekä ”yksilöllinen osaaminen”.

Ropo (2015, 21-22)[229] kuvaa, että identiteetin käsite on keskeistä ammatillisessa kehityksessä. Hän täsmentää, että kyse on siitä, millainen ammattikuva tai ideaali koulutuksessa olevilla on ja miten he asemoivat itsensä suhteessa julkisiin ammattikuviin tai -ideaaleihin. Hänen mukaansa haasteena on pyrkiä tukemaan sellaisen ammatillisen identiteetin muodostamista, jossa jatkuva opiskelu ja uuden etsiminen, olemassa olevan kriittinen kyseenalaistaminen ja ongelmien luova ratkaisu muodostavat yksilön orientaatioperustan suhteessa työhön ja siihen liittyvän ammatillisen identiteetin rakentamiseen. Ropo toteaa, että ”[t]arvitsemme tätä tukevaa pedagogiikkaa”.

Sofian esimerkin, jossa koulussa eivät eläneetkään ne ihanteet, joista Snellmankorkeakoulussa puhuttiin, herätti pohtimaan asiaa kolmella eri tavalla: 1. Pitäisikö ajatella, että opettajankoulutus on menettänyt otteensa koulun todellisuudesta ja että

228 Ropo, E. (2008). Narratiivinen opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen & V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus* Helsinki: Okka-säätiö.

229 Ropo, E. (2015) Identiteetin Rakentuminen Opetuksessa. Teoksessa E. Ropo & E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon*. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press.

se pitäisi synkronoida uudestaan vallitsevan käytännön mukaiseksi. 2. Opettajakoulutus ja koulu suhtautuvat toisiinsa kuin teoria ja käytäntö eli ne eivät kohtaa toisiaan. Tästä on muodostunut jo sellainen arkipäivän väittämä, joka esitetään usein siinä yhteydessä, kun halutaan korostaa opettajankoulutuksen ja koulujen välistä kuilua. 3. Opettajankoulutusta voidaan pitää myös luovana vastavoimana olemassa olevalle käytännölle. Tuolloin korostetaan opettajankoulutuksen muutosvoimaa ja sitä, että opettajankoulutuksen tehtävä on kehittää tulevista opettajista eräänlaisia muutosaktivisteja[230].

Tähän voidaan liittää myös se, mitä von Wright (1981, 172) toteaa Goethen ”dynamische Ordnung” ajatuksesta: ”Viisas, jonka sanoja meillä on usein aihetta lainata puhuessamme humanismista, loi myös ilmauksen ”dynaaminen järjestys”. Humanisti on valmis sanoutumaan irti kaikesta, mikä rajoittaa tai kahlehtii ihmisen mahdollisuuksia elää ihmisarvoisesti. Hän tietää kuitenkin, että nämä mahdollisuudet voidaan toteuttaa vain humaanisen, ihmisen parhaasta huolehtivan ja siitä oikeutuksensa saavan järjestyksen turvin”.

Voidaan todeta, että kaikilla edellä mainituilla näkökulmilla on kannattajia, mutta haluan korostaa viimeistä kohtaa, koska kouluihin tulevat muutokset tulevat juuri uusien opettajien kautta tai opettajien täydennyskoulutuksen kautta. Steinerkouluissa on perinteisesti ajateltu opettajakollegion tieteellisen ja taiteellisen opiskelun tuovan tämän muutoselementin koulun käytännön elämään, mutta rehellisesti on todettava, että tämä kehitys on joitakin ilahduttavia poikkeuksia lukuun ottamatta ollut laskujohteinen, substanssin kannalta. Tätä substanssiosaamista käsittääkseni Sofia etsi kouluelämästä. Steinerkoulujen ja opettajankoulutuksen ratkaistavaksi jää tulevaisuudessa, miten palauttaa tai luoda sellainen jatkuvan opiskelun periaate, joka kantaa käytännössä, eikä vain juhlapuheissa.

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto eli SOOL julkaisussa *Tavoitteet opettajankoulutukselle 2016-2019*[231] todetaan: ”Opettajankoulutuksen tulee olla aikaansa edellä ja ylläpitää jatkuvaa vuoropuhelua ympäröivän yhteiskunnan sekä opiskelijoiden

---

[230] Aktiivinen muutos kuuluu elävään ja kehittyvään kouluun, mutta aina on tärkeä kysyä, miten muutos parantaa koulun perustehtävän hoitamista, joka liittyy koulun oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointiin ja oppimiseen.

[231] Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. Tavoitteet opettajankoulutukselle 2016-2019. http://www.sool.fi/site/assets/files/1320/tavoitteet_2016-web.pdf Luettu 11.10.2016 klo 23.53.

kanssa. Opettajankoulutusta tulee kehittää tutkimusten, selvitysten ja palautteen perusteella".

Episodi luovasta oivalluksesta opetustilanteesta

Sofia kertoi episodin omasta kokemuksestaan ensimmäisen luokan muotopiirustustunnilta. Hän oli yrittänyt muotopiirustuksessa opettaa ympyrää ja se, ei tuntunut onnistuvan. Tarkemmin sanottuna oppilaat eivät Sofian mukaan oivaltaneet, mistä tässä oli kysymys. Harjoiteltuaan ensin monella tavalla ympyrää luokassa piirtämällä ilmaan ja tehden penkkien avulla kävellen, kontaten jne. ympyrää. Sofialle jäi sellainen olo, ettei opetettava asia välity vaikka oppilailla olikin hyvin hauskaa. Silloin Sofia pyysi oppilaita laittamaan kengät jalkaan ja he lähtivät ulos. Ulos mennessään hän ajatteli, että he jollakin tavalla piirtävät ympyrän hiekkaan, jotta oppilaat näkisivät, mistä on kyse. Sitten Sofialle tuli ajatus, että hän pyysi oppilaita piiriin ihan vierekkäin, niin että he olivat kaikki ihan lähellä toisiaan ja siirsivät jalkoja siten, että siihen muodostui ympyrä. Tämä ensimmäinen ympyrä onnistui Sofian mielestä aivan 100 %. Tämän jälkeen hän sanoi, että nyt otetaan askel taaksepäin ja kun oppilaat havaitsivat, mitä he olivat saaneet aikaan, he hyppivät riemussaan ja toistivat, että "me ollaan tehty ympyrä". Sofia ajatteli, että okei, nyt se meni perille. Kun hän jälkeen päin mieti asiaa, hän totesi, että ulos meneminen oli hyvä oivallus häneltä. Ympyrän oppiminen onnistui kaikin puolin hyvin ja siitä jäi elävä kokemus oppilaille. Se oli Sofian mukaan "ihan pieni" onnistumisen kokemus. Oppilaat olivat vielä monta kertaan jälkeenpäin luokassa keskustelleet, että "muistatteko sen hienon ympyrän, mikä me tehtiin". Sofia totesi, että se ajatus vain tuli siinä hetkessä ja oli juuri se, mitä sillä hetkellä tarvittiin.

Episodiin liittyvää pohdintaa

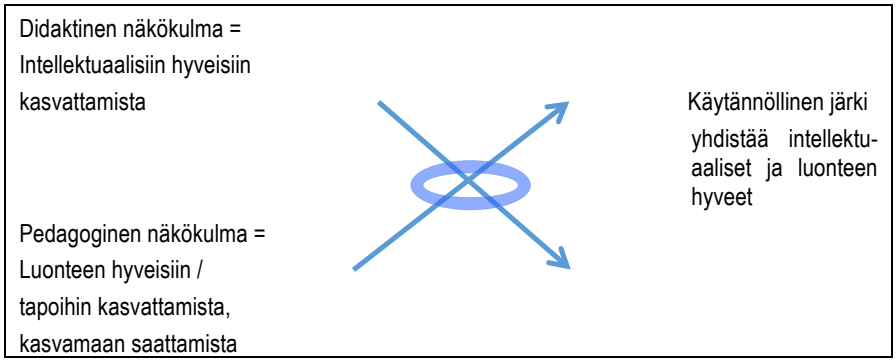
Paalasmaa (2014, 106)[232] kirjoittaa, että steinerpedagogiikan alkuopetuksessa kehitetyllä muunneltavalla luokkatilalla eli penkkipedagogiikalla päästään tilan monipuoliseen käyttöön ja liikkeen, leikin ja toiminnan kautta tapahtuvaan oppimiseen. Hän toteaa, että alaluokilla korostuu konkreettisuus.

[232] Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sofian kertomus on osuva kuvaus opettajan pedagogisesta ja didaktisesta luovuudesta. Episodissa tulee esille se seikka, että opettajalla on toive opettaa jotakin asiaa kasvatuksellisin menetelmin, eikä sen toteuttaminen käytännössä heti onnistu. Tällaisessa tilanteessa syntyy luovaa, tilannekohtaista toimintaa, jossa 1.) kasvatuksellinen ja 2.) opetuksellinen horisontti kohtaavat tavallisessa opetustilanteessa koulun arjessa. Tämän väitöstutkimuksen kannalta on tärkeä todeta, että edellä kerrottu kasvatukseen liittyvä kertomus on hyvä esimerkki opetuksen froneettisuudesta eli käytännöllisestä viisaudesta kontekstuaalisuuteen liittyen. Tämä jälkeen opettaja tekee vielä oman arviointinsa sekä esimerkiksi kertoo opettajakollegion pedagogisessa osassa edellä mainitun kertomuksen ja yhdessä kollegoiden kanssa arvioidaan ja kehitetään opetusta suhteessa opetussuunnitelman kontekstiin. Näin myös opetussuunnitelma saa elävästä elämästä kontekstuaalista substanssia.

Tilanne, jossa didaktiikka ja pedagogiikka kohtaavat, on käytännöllisen järjen toiminta-aluetta. Tällöin didaktiikka ymmärretään pyrkimykseksi hyvään opettamiseen ja sen tutkimukseen, joka puolestaan liittyy opettajan intellektuaalisen hyveen kehittämiseen. Pedagogiikka ymmärretään pyrkimykseksi hyvään kasvatukseen eli kasvamaan saattamiseen. Tämä tutkimuksen alue puolestaan liittyy opettajan luonteen hyveiden kehittämiseen. Kuten Aristoteles etiikassaan toteaa, hänen tutkimuksensa painottaa sitä, että toimijasta tulee hyvä, eikä sitä, että hän vain tietäisi, mitä hyvä on. Pedagogiikka näin laajasti ymmärrettynä lähestyy etiikkaa ja tutkii, miten hyväksi ihmiseksi kasvaminen käytännössä tapahtuu.

Tämä edellä sanottu voidaan yleistää seuraavaksi kaavioksi:



Palautan tässä yhteydessä didaktiikan vanhaan merkitykseensä ”opetusopiksi” ja pedagogiikan ”kasvatusopiksi”, jotta voin selkiinnyttää ja havainnollistaa asiaa. Opetusoppi liittyy tässä ajattelussa Aristoteleen ”intellektuaalisiin hyveisiin” ja kasvatusoppi ”luonteen hyveiden” kasvattamiseen eli kasvatukseksi tapoihin. Knuuttila (1981, 143; 2005, 219) kirjoittaa: ”Intellektuaaliset hyveet (*dianoetikai aretai*) ja luonteen hyveet (*etikai aretai*) ovat ne kaksi pääryhmää, joissa sielun hyveellinen toiminta ilmenee. Edelliset tarkoittavat rationaalisen osan hyvän toiminnan dispositioita, jälkimmäiset irrationaalisen osan järkeä seuraamaan kykenevän osan hyvän toiminnan dispositioita.” Myöhemmin Knuuttila (2005, 220) toteaa, että ”hyvä käytännöllinen elämä perustuu tosiasiassa luonteenhyveiden ja käytännölliseksi järjeksi (*fronesis*) sanotun intellektuaalisen hyveen vaikutukseen. Luonteen hyveet ovat emotionaalisia valmiuksia toimia kussakin tilanteessa juuri sen oikean arvostelman mukaisesti, jonka käytännöllinen järki esittää sitä, mitä hyvän elämän toteutumisen kannalta tuossa tilanteessa pitäisi tehdä. *Orthos logos* tarkoittaa toisinaan samaa kuin *fronesis*”.

Tiedolliset, taiteelliset ja käytännöllis-sosiaaliset opinnot

Snellman-korkeakoulun opinnoista, taiteelliset opinnot olivat Sofialle suurin kokemus. Erityisesti hän piti eurytmiasta ja kuvaamataidon opinnoista sekä luonnonhavainnoinnista. Sofia painotti yleisellä tasolla taideopintojen merkitystä steinerkoulunopettajan koulutuksessa sekä tulevassa työssä. Taiteesta pitäisi hänen mukaansa jo koulutuksen aikana saada syvällinen kokemus, jotta sen merkitys ymmärrettäisiin ja sitä pidettäisiin tärkeänä vielä koulutyön arjessakin. Usein taiteet jätetään Sofian mukaan helposti pois opetusmenetelmistä, jos ne eivät ole opettajalle itselleen läheinen asia.

Tiedolliset opinnot

Sofia totesi, että ”[h]istoria antoi mulle tosi paljon.” Hänelle historian opinnot olivat antoisimpia tiedollisia opintoja, koska hänen omana kouluaikanaan historiaan ei ollut syntynyt mitään suhdetta, vaan siitä oli muodostunut negatiivinen kokemus. Hän totesikin, että luokanopettajan opinnoissa historia heräsi elämään ja hän oppi ymmärtämään historian merkitystä uudella tavalla. Sofia painotti historian merkitystä kouluopetuksessa ja sen sisällöllistä antia oppilaille.

Ammatillisessa mielessä matematiikan opinnot olivat antoisia, koska niistä Sofia koki saaneensa työkaluja, joita hän on käyttänyt paljon ja joita hän on jakanut kollegoilleen työssään. Sofia kertoi täydentäneensä aiemmin yliopistossa suorittamiaan matematiikan opintoja ja saaneensa niistä luokanopettajan tutkintoon kuuluvan toisen sivuaineen. Sofia muisteli, että matematiikan opettaja Snellman-korkeakoulussa korosti, että antakaa aikaa oppilaille matematiikassa, jotta he tulevat itse niihin sääntöihin ja loppupäätelmiin. Sofia korosti, että juuri ajan antaminen matematiikan opetuksessa tekee sen, miten herkullista se voi olla. Vaikka siihen menee paljon aikaa, niin se aika täytyy antaa. Tämä jäi Sofian mieleen ja hän on uskaltanut käyttää aikaa matematiikanopetuksessa.

Sofia korosti äidinkielen opintojen merkitystä tiedollisina opintoina. Ne edistivät omaa ajattelua ja oppilaan ymmärtämistä opettajan työssä. Opinnoissa käytiin läpi, mitä missäkin ikävaiheessa opetetaan eli mitä oppilaat tietyssä ikävaiheessa tarvitsevat. Sofian mielestä äidinkielenopettajan antamat kuvaukset olivat ”upeita” ja selvensivät sitä, miksi juuri tietyllä luokalla käydään läpi tiettyä aineistoa. Sofia kertoi vähän aikaa sitten katselleensa omia muistiinpanojaan kirjainten opetuksesta ja ajatelleensa, ”että wau, täällähän on kaikki se, mitä mä nyt tarvitsen… tiedän, että mistä mä taas lähden liikkeelle.”

Taiteelliset opinnot

Eurytmia oli Sofialle itselleen kaikista taideopinnoista antoisinta. Hän totesi, että se merkitsi hänelle niin monia asioita, ihan iloa siitä tekemisestä, hyvää mieltä ja se oli niin kaunista ja ihanaa, että tunteja aina odotti. Se oli juuri sitä ylellistä opiskelua, josta Sofia puhui tämän kertomuksen alussa. Sofia kertoi, että eurytmia opetti hänelle herkkyyttä havainnoida oppilaita liikkeen kautta. Liike on hänelle muutenkin läheinen tapa, koska hänen aikaisemmassa ammatissaan ja siihen liittyneessä koulutuksessa oli ollut paljon liikkeen havainnointia. Sofia painotti, että liike kertoi ihmisestä paljon. Samassa yhteydessä hän totesi, että hän havaitsee lapsesta paljon juuri liikkumisen kautta. Sofiasta eurytmia opetti herkkyyttä, jonka kautta ihmisten välinen kohtaaminen ryhmässä syvenee. Hänen oma kokemuksensa oli, että hän sai ihan erilaisen suhteen opiskelijaryhmään eurytmiatunneilla. Itse eurytmiatunteja Sofia kuvaa, että kyllähän siellä aina välillä oli kädenvääntöä, tai että meni välillä pelleilyn

puolelle. ”Mutta kaiken kaikkiaan … siellä oli tiettyjä jaksoja, joista sanoisin, että me tehtiin taidetta silloin.”

Kuvaamataidon opinnoista Sofia sai omaan työhönsä hyvää harjoitusta. Hänelle kuvaamataidon opinnot eivät kuitenkaan olleet helppoja. Hän koki, että vaikka hänelle nämä opinnot olivat haasteellisia, hänen osaamisensa vahvistui näiden opintojen aikana. Hän oli alussa pohtinut, miten hän voisi selvitä taulupiirustuksesta. Hän mietti, tulisiko hänen käydä koululla illalla etukäteen piirtämässä kuvat valmiiksi seuraavaa päivää varten. Hän huomasi jo harjoitteluissa, että tilanne oli luokassa ihan toinen eikä se ollut yhtään niin kauheaa kuin hän oli etukäteen kuvitellut. Sofia mukaan oppilaat olivat palkitsevia ja kommentoivat usein, miten hienon kuvan opettaja oli piirtänyt taululle. Kokoavasti Sofia totesi, että kuvaamataidon opinnot, joihin myös taulupiirustus kuului, antoivat hänen työhönsä paljon työvälineitä.

Käytännöllis-sosiaaliset opinnot

Kun kysyin Sofialta, mitkä opinnon auttoivat häntä toimimaan käytännöllisesti ja järkevästi oppilaiden kanssa, hän totesi heti, että kyllä ne olivat opetusharjoittelut. Hän muisteli jo silloin ajatelleensa, että niitä olisi voinut olla enemmän. Opetusharjoitteluissa hän tuli vakuuttuneeksi esimerkiksi kuvataiteiden keskeisestä asemasta ja merkityksestä steinerpedagogiikassa. Myös hänen ohjaava opettajansa pitkässä harjoittelussa painotti kuvataiteita omassa työssään.

Luonnonhavainnointi oli Sofian opinnoissa herättävä kokemus. Hän kertoi suhtautuneensa siihen hyvin vakavasti ja se oli hänen mielestään hieno kokemus. Sofia korosti, että luonnonhavainnoinnissa oli hyvä prosessi, koska se tehtiin perusteellisesti ja näytettiin se tie, että ”näin voit tehdä sitten”. Sofia kuvasi kokemuksiaan luonnonhavainnoinnista hyvin elävästi: ”… se oli niin ku ”WAU” jotenkin. En ollut ikinä ennen edes nähnyt, että maailmassa tapahtuu tällaisia asioita. Ja sitten kun mä vielä sitä piirsin ja siinä vaiheessa mä vielä todellakin ajattelin, että mä en osaa mitään piirtää ja sitten, kun mä sain niitä isoja kuvia siitä, mitä olin tarkkaillut, niin olin todella hämmästynyt, että voiko tää olla totta”. Sofia vertasi luonnonhavainnoinnin kahta eri laatua eli A) spontaania ja B) pitkäjänteistä luonnonhavainnointia. Sofia totesi, että spontaani luonnonhavainnointi on läpihuutojuttu ja siitä usein puuttuu menetelmä. Pitkäjänteisessä luonnonhavainnoinnissa Sofian mielestä itse menetelmä kantoi prosessia. Hän muisteli, että läheskään kaikki opiskelijakollegat eivät

ymmärtäneet, mitä järkeä luonnonhavainnoinnissa oli, mutta Sofian mielestä, se oli todella ”avaava kokemus”.

Reflektointia Sofian kouluttautumisesta ja kommenteista

Taiteen keskeinen merkitys steinerpedagogiikassa nousi esiin Sofia kertomuksessa. Hän tunnisti hyvin sen, että jos steinerpedagogiikka alkaa hiipua koulun elämästä, niin sen yhtenä klassisena tunnusmerkkinä voidaan pitää juuri taideopetuksesta luopumista. Sofia onkin sitä mieltä, että taidetta pitäisi olla opiskelussa niin paljon, että siitä opettajaopiskelijat saisivat itselleen kunnon työkalut tulevaan työhönsä. Toinen Sofian tässä kertomuksessa korostama asia oli Steinerin ihmiskäsityksen eli ihmistutkimuksen opiskelu.

Tiedolliset opinnot

Sofia keskittyi kolmeen keskeiseen luokanopettajan koulutuksen opetusaineeseen: 1. Historiaan 2. Matematiikkaan ja 3. Äidinkieleen.

Historiaa voidaan pitää steinerpedagogisen opetuksen didaktisena runkoaineena. Opetussuunnitelmissa ja opetuksessa se etenee vertikaalisesti, mutta se on myös horisontaalisesti integroiva ja muuta opetusta tukeva opetusaine. Uusissa opetussuunnitelmissa Paalasmaan (2014, 87) mukaan pyritään murtamaan oppiainelähtöisyys ja siirtymään elämälähtöisyyteen. Tämä muutos tulee säilyttämään historian merkityksen oppiaineena ja se sopii hyvin steinerpedagogiikan perusajatuksiin. Historia pyrkii olemaan elävä ja syvällinen narratiivi eri aikakausista, jota voidaan taiteellisesti prosessoida monin eri tavoin esimerkiksi historiallisten näytelmien kautta. (esim. Molièren tai Shakespearen näytelmät).

Matematiikkaan opetuksessa tulee esiin didaktiset painotukset, joihin Sofia viittaa. Tärkeää on se, että oppilaat luovat itse päätelmät annettujen esimerkkien pohjalta. Steinerkoulun kansainvälisessä opetussuunnitelmassa todetaan seuraavasti: ”Huolellinen tutkiskelu osoittaa, että aritmetiikan ja geometrian käsitteiden opettaminen on yhteydessä lapsen liikeorganismin tietoisuuteen ja aktiivisuuteen. Laskeminen on sisäistä liikettä, jolla ulkoista liikettä voidaan havainnoida.” Professori Schuberth, joka on opettanut Snellman-korkeakoulun sivuaineopinnoissa, nimittää

tätä termillä ”matematiikan opetuksen sensorinen eli aistimuksellinen sisältö”. Tämä vuoksi asiat pyritään tekemään konkreettisiksi. Parhaat kysymykset ja selitykset tulevat oppilailta, jotka eivät esitä kysymyksiä nopeasta intellektuaalisuudesta käsin, vaan tarpeesta edetä tunnesidonnaisesta innostuksesta kohti ajattelun selkeyttä. Tämä kiteytyy ajatukseen ”kädestä sydämen kautta päähän”. Tässä tulee ymmärrettäväksi se, mihin Sofia viittasi matematiikan opetuksen hitautena ja ajanantamisena oppilaille, jotta he prosessien kautta voisivat luoda omat sääntönsä ja päätelmänsä. Tätä voidaan kutsua periaatteeksi ”toiminnasta tietoon”, joka on yksilöllinen tapa lähestyä asioita yhdessä.

Kolmantena tiedollisista opinnoista Sofia mainitsi äidinkielen didaktiikan opinnot. Steiner (1996, 21) kuvailee äidinkielen opetusta ja ihmisen kielellistä suhdetta maailmaan sekä tämän suhteen rakentumista äidinkielen opetuksen peruskysymykseksi. Steiner painottaa (1996) luennoissaan erilaisia didaktisia huomioita ja metodisia viittauksia, miten opetus tehdään puhuttelevaksi ja samalla rakennetaan ihmisen ja maailman välistä suhdetta. Esimerkkinä tästä on kirjainten opetus, jossa Steiner luo oman didaktisen-taiteellisen mallinsa siten, että äänteiden ja puheen kautta taiteellisesti prosessoidaan kirjaimet ja kirjainmuodot. Konsonantit ja niiden esikuvat opettaja pyrkii etsimään ulkoisesta, aistimellisesti luonnosta ja jäljittelemään (mimesis)[233] äänteen ja muodon vastaavuutta. Vokaalit puolestaan syntyvät ihmisen sisäisestä, sielullisesta maailmasta ja tunnekokemukseen ja musiikilliseen elementtiin liittyvien esimerkkien kautta.

Äidinkielessä, kuten matematiikassakin Steinerin ajatuksena on kääntää pedagogiikka ”takaisin jaloilleen”[234] eli lähdetään toiminnasta ja toiminnan, aktivoidun prosessin tuloksena syntyy oppilaille itse muodostettua tietoa asioista ja maailmasta. Steiner pyrkii kääntämään didaktiikan suunnan tämän filosofiansa mukaisesti takaisin hukkaamatta kasvattavan toiminnan intellektuaalista päämäärää[235]. Tämän juuret

---

[233] Aristoteleen Runousopissa käyttämä mimesis –käsite liittyy toiminnan jäljittelemiseen. (Ks. Paul Ricoeur Time and Narrative, vol 2. 1985, 88) “The notion of a character is solidly anchored in narrative theory to the extent that a narrative cannot be a mimesis of action without being at the same time a mimesis of acting beings.”

[234] Steiner, R. (1981,44). “ […] we are trying to turn this “doctoral education” into a human education of man as a whole.

[235] Koska tämä ymmärretään helposti väärin, niin on vielä korostettava, että kasvatus tahdon ja tunteen kautta tähtää ajattelun ja intelletkin herättämisen päämäärään, mutta jos tämä kasvatus

ovat oikeastaan löydettävissä jo Platonilta. Platon esittää Pitkäsen (2001, 17) mukaan kaksi erilaista kasvatukseen liittyvää mallia. 1. Pitkänen toteaa, että vaikka Platon tarkastelee ihmistä kokonaisuutena, hänelle kääntyminen hyvän elämän tielle on viime kädessä kokonaisvaltainen intellektuaalis- emotionaalinen prosessi. 2. Dialogissa Valtio Platon esittää toisen suuntaisen mallin, jossa kasvatettavaa opastetaan ensin oikeisiin toimintatottumuksiin ja vasta sen jälkeen hyvän elämän tietotaitoon. Voidaan todeta, että Steiner seuraa kreikkalaisen kasvatuksen, Platonin toisen mallin mukaista kasvatusajattelua sekä Aristoteleen nousua luonteen hyveistä käytännöllisen järjen hyveen kautta kohti korkeampia hyveitä. Aristoteleen kasvatusihanteeksi muodostuu ihmiskäsityksen pohjalta luonteen hyveiden kehittäminen ja toiminta kohti intellektuaalisia hyveitä, siis jumalallisen tiedon eli teoreettisen tiedon sfääriä.

Taiteelliset opinnot

Taiteellisista opinnoista Sofia koki itselleen tärkeimmäksi eurytmian. Oppiaineena se oli hänelle uusi, mutta tuntui puhuttelevan häntä. Usein, kun uudet opettajaopiskelijat tai oppilaat steinerkoulussa kohtaavat eurytmian ensimmäistä kertaa he eivät ymmärrä, mitä se on, mihin se tähtää tai mikä on sen idea tai tausta-ajatus.

Steinerkoulun kansainvälisessä opetussuunnitelmassa Rawson & Richter (2004, 114) todetaan, että eurytmia on liikuntataidetta, joka puhuttelee koko ihmistä yhdistämällä fyysiset liikkeet sielussa herääviin liikkeisiin ja luo harmonian suhteessa ihmisen henkis-sielullisen olemuksen ja kehon välille. Hieman tarkemmin kerrotaan eurytmian perusteista seuraavasti: Kun ihmiset kuulevat puhutun sanan, heidän liikeelimistönsä aktivoituu ja heidän sielunsa alkavat liikkua; kun he puhuvat heidän koko sisäinen olemuksensa aktivoituu liikkeessä. Steiner havainnoi näitä sisäisiä liikeaikomuksia, jotka syntyivät puhuvassa ja kuuntelevassa ihmisessä.

Steiner (1977, 14)[236] toteaa, että hän haluaisi kirjoittaa uuden artikkelin Franz Brentanosta, hyvästä ystävästään, joka oli kuollut muutama vuosi aikaisemmin. Steiner kijoittaa seuraavasti:

---

on tapahtunut Steinerin viitoittamaa tietä, niin samassa koko ihmistä kasvatetaan. Tämä on steinerpedagogien keskuudessa saanut myös selviä virhetulkintoja, jotka eivät perustu Steinerin filosofiseen eikä pedagogiseen näkemykseen.

[236] Steiner, R. (1977). A Lecture on Eurythmy. London: Rudolf Steiner Press. http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA279/English/RSP1967/Eurhyt_index.html Viitattu 12.10.2016 klo 19.22

Sofia painotti taideopinnoista myös kuvaamataiteita, josta hän ammatillisesti on saanut eniten. Ne ovat olleet tärkeässä roolissa opetustyön elävöittämisessä esimerkiksi taulupiirustuksessa. Steiner (1996, 36) toteaa, että ”[o]petuksessa ei siis pitäisi säästellä plastis-kuvallisuutta”. Hän tähtää opetuksessa uuteen työtapaan, uuteen kokonaisajatteluun eli saman aikaisesti, kun tarjotaan oppilaille ajatuksellisia sisältöjä, niin niiden rinnalla tarjottaisiin kuvataiteellista harjoittelua orgaanisesti liitettynä opetukseen.

Steinerin kritiikki oli, että ihmiset eivät pystyneet hänen aikanaan ajattelemaan yhtenäisesti eli liittämään yhteen 1.) opetuksen käsitteellistä ainesta ja 2.) taiteellista ainesta. Taiteeseen itseensä sisältyy myös tunneaines, joka vahvistaa kiinnittymistä opetettavaan asiaan. Tällaista tapaa hahmottaa opetusta voidaan nimittää eheyttäväksi ja kokonaisvaltaiseksi. (Niinivirta 2015, 36.)

Sofian alkuperäinen kasvatuksen taiteelliseen aspektiin liittyvä huoli oli se, että taiteesta pitäisi saada syvällinen kokemus jo opettajankoulutuksessa, jotta taiteen merkitys ymmärrettäisiin ja sitä pidettäisiin tärkeänä vielä koulutyön arjessa. Usein juuri taiteet jätetään hänen mukaansa helposti pois opetusmenetelmistä, jos ne eivät ole opettajalle itselleen läheinen asia. Jos näin steinerkoulussa tapahtuu, voidaan todeta, että silloin ei ole ymmärretty taiteen ja kasvattavan opetuksen kiinteää yhteyttä. Taiteen merkityksen ymmärtäminen kasvatuksellisena tekijänä on kompleksinen ja sen vuoksi siitä helposti muodostuu yksipuolisia näkemyksiä.

Käytännöllis-sosiaaliset opinnot

Opetusharjoittelut ovat keskeinen osa steinerkoulun luokanopettajan koulutusta ja niitä on kehitetty vuodesta 2000 alkaen määrätietoisesti. Opetussuunnitelmassa opetusharjoittelusta (35 op) todetaan seuraavasti: ”Opetusharjoittelut luovat perustan opettajaopiskelijan käytännölliselle osaamiselle. Harjoittelut kehittyvät oppilas- ja kisällivaiheista mestarivaiheeseen. Tämän lisäksi on vielä harjoittelu steinerpedagogisessa erityiskoulussa”.

Sofia painotti haastattelussa kahta viimeistä opetusharjoittelua eli kisälli- ja mestarivaihetta. Näistä harjoitteluista hänelle antoisampi oli kisällivaihe, jolloin hän sai

opettaa ja oppia enemmän. Mestarivaiheen luokka oli ollut haastava ja ohjaava opettaja ei ollut voinut antaa opetusvastuuta Sofialle niin paljon kuin hän olisi toivonut. Toki tällaisissakin tilanteissa oppii, mutta hän ei päässyt opettamaan samalla tavalla kuin kisällivaiheen harjoittelussa.

Yleisesti voidaan sanoa, että kisällivaihe (journeyman) on koko lukukauden mittainen rupeama koulussa ja pääosin samassa luokassa. Parhaimmillaan opetus tapahtuu vuorovetoisesti ohjaavan opettajan kanssa. Ohjauskeskustelut ovat luonnollinen osa ohjaajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta. Opetusharjoittelujen ohjaus- ja arviointimenetelmiä on kehitetty viime vuosina steinerkoulujen kanssa ja näin on muodostunut vahvempi yhteys eri toimijoiden välille. Snellman-koreakoulun opiskelijat ovat pidempään ”kentällä” eli eri steinerkouluissa ympäri Suomea ja kurssivastaavat vierailevat seuraamassa opetusharjoitteluja. Opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kanssa kurssivastaavat ovat kehitäneet ”itsearviointivetoista” arviointityökalupakkia, jonka avulla opiskelijan kehitystä on voitu seurata ja tukea kisällivaiheesta mestarivaiheeseen.

Sofia kuvaili luonnonhavainnointia ja sitä, mitä siitä oppi. Luonnonhavainnointia on opiskeltu Snellman-korkeakoulussa alusta asti. Siinä pyritään pitkiin prosesseihin, jolloin opiskelija oppii havainnoimaan erilaisia luonnon ilmiöitä, yksittäistä kasvia tai tiettyjä kohteita maisemassa. Olennaisesti tähän kuuluu mukaan taiteelliset työvälineet, kuten vesivärit, hiilet ja värikynät. Usein valmistetaan työkirja tai isoista maalauksista ja hiilitöistä tehdään näyttely korkeakoulun tiloihin. Voidaan kysyä, miksi luonnonhavainnointia opiskellaan. Marja-Leena Ilmonen (2015) toteaa seuraavasti: ”Laadullinen luonnonhavainnointi näyttää tutkimukseni mukaan edustavan holistista tapaa rakentaa suhdetta luontoon. Siinä ilmenee yksilön mahdollisuus kehittää kokonaisvaltaista suhdetta koko kehollaan, tunne-elämällään ja reflektoivalla ajattelullaan. Toiminnan ajallinen, pitkäkestoinen dimensio (vuoden mittainen havainnointityöskentely) antaa hyviä mahdollisuuksia oman sekä ulkoisen taiteellis-tutkivan toiminnan että sisäisen havainnoivan ja arvioivan kyvyn kehittymiseen”.

Luonnonhavainnoinnin syntytarina liittyy runoilija Goethen tapaan tutkia luontoa. Vaikka hän tunsi ja oli kirjeenvaihdossa merkittävien filosofien, kuten Kantin ja Hegelin kanssa, ei hän löytänyt heidän filosofiastaan ratkaisua siihen, miten hän tarkasteli luonnonilmiöitä, erityisesti kasvimaailmaa. Steinerin ensimmäinen tutkijan tehtävä Weimarissa oli juuri Goethe-arkistossa, jossa hän kokosi ja kirjoitti esipuheet

Goethen luonnontieteellisiin kirjoituksiin (GA1). Seuraavassa on ote Goethen kirjasta *The Metamorphosis of Plants*. Steiner kirjoittaa johdannossa seuravasti: ”On August 18, 1787, Goethe wrote to Knebel from Italy: “To judge by the plants and fish I have seen in Naples and Sicily, I would, if I were ten years younger, be very tempted to make a trip to India, not in order to discover something new, but in order to contemplate in my own way what has already been discovered.”

”The significance of Goethe's view about plant metamorphosis […] The greatness of this idea, […] dawns upon one only when one tries to make it alive in one's spirit, when one undertakes to rethink it. One then becomes aware that this thought is the very nature of the plant itself translated into the idea and living in our spirit just as it lives in the object…”[237]

Tästä Steiner aloitti hengentieteellisen tutkijan uransa ja koki löytäneensä tuntemattoman puolen Goethesta ja hänen vähemmän tunnetuista luonnontieteellisistä tutkimuksistaan. Tämä vaikuttaa olleen Steinerille avain inhimillisen henkisyyden ymmärtämiseen teoreettisesti. Steiner itse kehittää tätä ajatusta eteenpäin *Vapauden filosofiassa* (1985, 25), kun hän toteaa: ”Havainto ja ajattelu ovat ihmisen kaiken henkisen toimintamme lähtökohdat sikäli, kuin hän on tästä toiminnastaan tietoinen.” Tässä tiivistyy Steinerin tietoteoria, jonka avulla jokainen voi haastaa oman uskomusjärjestelmänsä eli tietämisensä. [238]

Edellä on sanottu, voidaan tiivistää kysymykseen: millaisin ajattelumuodoin (logos) luonnontarkastelija voi ymmärtää luontoa. Goethe ehkä vastaisi, että sellaisin, jotka tutkija löytää luonnosta.

Opettajankoulutuksen päämääristä

Sofia mietti pitkään, minkälaisia päämääriä luokanopettajan koulutuksessa painotettiin. Ensin Sofia nosti esille tiedollisten opintojen yhteydessä ”opetuksen oikea-aikaisuuden” eli missä vaiheessa, mitäkin asiaa opetetaan ja miksi. Sofia totesi, että ainakin tätä asiaa kehotettiin miettimään ja sitä, miksi ja minkä ikäisille opetetaan mitäkin. Tästä Sofialle tuli mieleen historian opinnot, joissa tästä puhuttiin paljon.

---

[237] Steiner, R. (1988). Goethean Science (GA 1). New York: Mercury Press.

[238] Tämän viimeisen ajatuksen lainaan *Vapauden filosofiasta* kirjaa kirjoittavalta Nicanor Perlasilta, joka käytti tätä ajatusta Snellman-korkeakoulun opettajakunnan kanssa käydyssä keskustelussa 2014.

Tämä oli hänen mukaansa ydinkysymys, että piti miettiä ”että miksi … teen tätä, eikä vaan tehdä, kun aina on tehty”

Sofia pohti myös keskustelussa koulutuksen päämääräkysymystä ja hänen vielä painotti, että koulutuksessa tuli kyllä hyvin selvästi esille ”*opettajan itsekasvatuksen tärkeys*”. Koulutus ei Sofian mielestä ollut metodiopetusta siinä mielessä, ”että näin opetat, tällä tavalla.” ”Vaan siinä korostettiin tosi paljon sitä opettajaa, että kuka se on, joka sinne luokkaan menee”.

Sofia kertoi, että opiskelun aikana hänessä heräsi kiinnostus kasvattaa itse itsestään opettajana. Steinerkoulun luokanopettajan koulutuksesta hän totesikin samassa yhteydessä, että se koulutus ei tee kenestäkään opettajaa, vaan se antaa opiskelijalle sellaiset eväät, että hän voi alkaa itse kouluttaa itseään. Sofia kokikin, ”että se [opettajankoulutus] on aikamoinen itsekoulutuksen tie”.

Google drive –kyselyssä Sofia painotti, että ”[o]pinnot herättivät minussa paljon kysymyksiä, joihin halusin saada vastauksia. Vastauksia ei missään ollut valmiina, joten oli ryhdyttävä itse pohtimaan ja yrittämään löytää vastauksia. Mutta koen, että sain Snellusta työkaluja juuri tähän pohtimiseen. Yksi tärkeä opintokokonaisuus oli Ihmisoppi opinnot. Silloin sain työkaluja opiskelumenetelmän kautta omaan ajattelutyöhöni. Ihmisoppi on ollut minulle tärkein ja näkökulmia avaavin sisältökokonaisuus, johon koskaan olen perehtynyt.”

Reflektiota opettajakoulutuksen päämääristä

Opintojen päämääristä Sofia nosti haastatteluissa esiin ajatuksen yleis- ja oppiainedidaktiikasta eli opetuksen oikea-aikaisuuden ja oppilaiden kypsyysvaiheisiin liittyvän näkökulman. Voidaan todeta, että Steinerin omien laajojen lapsen ja nuoren kehitystä tutkivien tekstien lisäksi aihetta voi lähestyä Tony Dunderfeltin Elämänkaaripsykologian (1997), Bernard Lievegoedin (1995) Yksilön elämänkaarti -tutkimuksen sekä tietenkin Wileniuksen Mitä on ihminen (2003) tai Miten käy lasten ja nuorten(2002) pohjalta. Tässä kuitenkin on paikallaan palata Wileniuksen *Kasvatuksen ehtoihin*. Opettajan on otettava huomioon oppilaiden persoonallisen identiteetin kehitys ja kiinnittää huomiota siihen merkittävään eroon, jonka Wilenius (1975, 15) ilmaisee seuraavasti: ”*Jokainen ihminen on ihmislajin edustaja ja oma lajinsa*. Tästä seuraa, kuten Wilenius toteaa: ”Ihmisen kasvussa voi toteutua sellaista, mitä hänessä on aiheena (mahdollisuutena). Toinen asia on, että nämä aiheet yleensä tulevat esille vain

ympäristön *kasvuvirikkeiden* avulla." Tästä johtuu, kuten Wilenius toteaa, että keskustelulla kasvun tarkoituksesta, on tärkeä asema. Tämä on samalla keskustelua ihmisen olemuksesta ja tällä kaikella on Wileniuksen mukaan suuri käytännöllinen kantavuus. Sofian esittämässä opetuksen oikea-aikaisuuden hahmottamisessa kunnioitetaan käytännöllisestä näkökulmasta Wileniuksen esimerkin mukaisesti A) ihmisen yksilöllistä kehitystä ja B) edelliseen suhdetta ottavaa lajikehitystä C) opetuksen tarjoamista kehitysvaiheita puhuttelevasti (myös menetelmillä on vaikutusta). Tarkasti ottaen Wilenius kirjoittaa ihmisolemuksesta ja siihen liittyvästä kasvun tarkoituksesta. Tämä puolestaan liittyy nähdäkseni Aristoteleen ajatukseen teloksesta eli ihmisen tarkoituksesta ja päämäärästä. Teleologia Aristoteleella tarkoittaa juuri sitä kehitystä, joka ihmisessä on mahdollisuutena, potentiaalina ja miten se pyrkii toteutumaan, aktualisoitumaan.

Mielestäni von Wright (1996) on osuvasti kuvannut tämän seuraavassa yhteenvedossa: " Kreikkalainen ihmisihanne, […] rakentuu sopusointuun ihmisen luonnollisten taipumusten ja hänen järkiperäisten katsomustapansa välillä. Harkinta herättää meissä uinuvan hyvän ja auttaa meitä toteuttamaan "luontomme", so. meissä piilevää ihanneihmistä."

Lopuksi voidaan todeta, että jos lähdemme tutkimaan päämääriä opetuksen taustalla tai opettajankoulutuksen taustafilosofian päämääriä, niin niitä näyttävät yhdistävän juuri ihmisen probleemi. Wileniuksen ajatus Kasvatuksen ehdoissa (1975, 15) näyttää osuvan oikeaan, kun hän vaatii: "Keskustelu ihmisestä on saatava jälleen sille perustasolle, jota edustaa Erik Ahlmanin 'Ihmisen probleemi' (1953)". Myös Värri (2016, 64)[239] viittaa samaan asiaan toteamalla, että "[p]rofessori Wilenius edustaa kasvatusajattelun pitkää linjaa Snellmanista, Erik Ahlmanin, J.E. Salomaan ja J.A. Hollon kautta meidän päiviimme. Tämän ajan eturivin filosofien joukossa Reijo Wilenius on lähes ainoana aikamme pitänyt elossa Antiikin *Paideia-ideaa*, kasvatusajattelun ja filosofian alkuperäistä yhteyttä".

[239] Värri, V.-M. (2016). Ihmisen probleemi ekologisena sivistystehtävänä. Teoksessa M. Niinivirta & M. Wilenius (toim.) Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimusosaston. Julkaisu 1/2016.

4.2.7 Mikaelin kertomus[240]

Mikaelin tiestä opettajuuteen[241]

Mikael kertoi, että lukion jälkeen hän opiskeli avoimessa yliopistossa kasvatustieteitä ja teki sijaisuuksia peruskoulussa. Sijaisuuksia tehdessään hänelle heräsi aina vain vahvemmin kysymys: Mitä on opettaminen? Erityisesti tämä kysymys vahvistui, kun hänen opettamassaan luokassa oli paljon maahanmuuttajaoppilaita. Mikael kertoi, miten hän sijaisena teki havaintoja koulussa erilaisten kulttuurien yhteentörmäyksistä. Hän kertoi erään lyhyen episodin äidinkielen tunnilta, jossa teemana oli Aleksis Kiven Seitsemän veljestä ja heidän suhteensa uskontoon. Koulun sijaiselle tarjoamat, sinänsä varsin kattavat, valmiit opetusmateriaalit ja valmiit kokeet muodostivat toisen kulttuuri. Kun sitten täysin erilaisesta kulttuurisesta ja uskonnollista taustasta tuleva maahanmuuttajaoppilas kohtasi nämä valmiit materiaalit ja kokeet, tästä seurasi tietenkin se, että oppilas ei pystynyt ymmärtää asiaa ja sai huonon arvosanan. Tästä muodostui Mikaelin mielessä yhteen sovittamaton ristiriita. Hän yritti ratkaista asiaa käyttämällä tavallisia vihkoja ja prosessoimalla opetusta niiden välityksellä.

Hän haki ja hänet valittiin luokanopettajankoulutukseen. Mikael päätti kuitenkin hakea lykkäystä opintoihin, koska sai uuden houkuttelevan sijaisuustarjouksen. Hän kokea opettajan työn käytännön vielä paremmin ennen opiskelua.

Sitten Mikael näki Helsingin Sanomissa ilmoituksen Steinerkoulu -näyttelystä, johon päätti mennä tutustumaan. Hän ei tiennyt etukäteen mitään steinerkoulusta, mutta näyttelyssä hän tutustui esimerkiksi steinerkoulun vihkotöihin ja innostui asiasta, koska katsoi steinerpedagogiikan tarjoavan konkreettisen vaihtoehdon hänen kysymyksiinsä ja aiempiin kokemuksiinsa. Hän päätti hakea Snellman-korkeakou-

---

[240] Tämä kertomus pohjautuu haastatteluihin, jotka tein 9.11.2012 & 8.3.2013 sekä Google drive-yhteiskyselyyn touko-kesäkuussa 2013. Mikaelin ”tie opettajuuteen” muodostuu monista pienistä narratiiveista, joita tunnistin ensimmäisestä haastattelusta 36 ja keskustelusta 15 sekä Google drive-yhteiskyselystä kolme lyhyempää narratiivia.

[241] MacIntyre (2004, 207) kirjoittaa: “Ihminen on olennaisesti in via, matkalla.” Samassa yhteydessä hän varottaa, että tulkinta siitä, että ihmisen etsimä päämäärän tullessa saavutetuksi samalla hän lunastaisi kaiken sen, mikä on tähän asti ollut väärin. Tämä ei olisi Aristoteleen näkemys, vaan hän katsoi ihmiselämän teloksen olevan tietynlaista elämää. Elämän telosta ei saavuteta jonakin tulevana hetkenä, vaan se saavutetaan tavan myötä, jolla koko elämä rakentuu.

luun opiskelemaan. Mikael valittiin Yleisopintoihin, mutta hän päätti tehdä vielä yhden vuoden mittaisen sijaisuuden, ennen kuin aloitti opiskelunsa Snellman-korkeakoulussa.

Pohdintaa Mikaelin pedagogisista kokemuksista

Kahden kulttuurin kohtaaminen opetuksessa on hyvä kuva siitä, miten valmiit opetusmateriaalit eivät ole sovellettavissa suoraan jokaiseen tilanteeseen. Edellä kerrotussa esimerkissä valmiit opetusmateriaalit edustavat esimerkissä ”tekne”-kulttuuria eli välineellistä kulttuuria, jos oppilaiden erilaisen kulttuuritaustan merkitys sivuutetaan. Välineellisessä kulttuurissa unohtuvat 1) päämäärät ja 2) tilanteet ja siinä korostetaan vain 3) menetelmiä, jotka palvelevat, mitä tahansa päämääriä. Kun Reijo Wilenius kysyy: ”Millä menetelmillä, tässä tilanteessa saavutetaan ne päämäärät, jota ollaan tavoittelemassa” (Niinivirta 2007), niin saadaan palautettua kasvatukseen ja opetukseen tilannekohtainen käytännöllinen kokonaiskuva, joka liittyy käytännölliseen järkeen.

Opiskelu Snellman-korkeakoulussa

Yleisopintovuodella Mikael koki, että opinnot olivat monipuolisia, mutta hän olisi itse halunnut mennä suoraan syvemmälle pedagogisiin kysymyksiin. Hän totesi, että suuri osa heidän opiskelijaryhmästään olisi halunnut enemmän oppiaineita ja sitä kautta lähestyä opettajuutta. Hänelle jäi sellainen vaikutelma, että yleinen kritiikki kohdistui opinnoissa juuri Yleisopintovuoteen.

Hän ymmärsi jo tässä vaiheessa, että opintojen idea oli tukea opiskelijaa itsensä ja omien kykyjensä kehittämisen tiellä. Vaikka Mikael arvostikin opettajan aineosaamista ja piti sitä tärkeänä, hän piti vieläkin tärkeämpänä opettajan omien kykyjen kehittämistä. Näin Mikael kertoi arvio opintoja nyt, mutta opiskeluaikana hän olisi halunnut enemmän oppiainedidaktiikkaan liittyvää opetusta ja kritisoi ja ihmetteli, miksi yleisopinnoissa oli joitakin taitoaineita, esimerkiksi huovutusta.

Kun Mikael näin jälkikäteen yritti erottaa olennaisen epäolennaisesta, hän päätyi painottamaan opettajuuden filosofista taustaa ja antroposofiaa ja niiden merkitystä opiskelussa. Hän totesi: ”En tiedä käykö näin kaikille, mutta ainakin mulle kävi”.

Mikael myönsi, että hän löysi vasta jälkikäteen Snellman-korkeakoulun vahvuudet. Hän totesikin, että eihän se opiskelu lopu siihen että ”saa paperit käteen”, vaan olennaista on, että sen jälkeen alkaa prosessoida niitä asioita, joita on opiskellut. Silloin alkaa nähdä Snellman-korkeakoulun eri näkökulmasta.

Mikael oli vakuuttunut, että opiskelijoille kannattaisi tuoda selkeämmin esille koulutuksen rakenne ja taustafilosofia sekä koulutuksen erityislaatu eli oman itsensä ja kykyjensä kehittäminen. Tämä oli Mikaelin mukaan ensisijaista ja oppiaineet olivat vasta toissijaisena. Tässä mielessä antroposofiaan liittyvä ihmiskäsitystutkimus tulisi hänen mielestään tuoda esille selkeämmin.

Ihmiskäsityksen viitekehys opettajan itsekasvatuksen ja kasvatuksen tukena

Mikael korosti, että Snellman-korkeakoulun opinnoissa hän koki, että suhde antroposofiaan oli vapaa. Hän luonnehti luokanopettajan koulutuksen lähtevän ihmisen tutkimisesta, jonka jälkeen sitten tultiin antroposofiaan, joka oli hänen mielestään eräänlainen ihmiskäsityksen viitekehys kysymykseen: Mitä on ihminen? Mikaelin mukaan koulutuksessa korostettiin ”Et voi olla muitakin tapoja niin ku nähdä se ihminen ja ihmisen kasvu”. Mikael totesi, että jokainen sai miettiä omaa suhdettaan eri asioihin eikä hänen mielestään opinnoissa ollut dogmaattisuutta. Antroposofinen ihmiskäsitys esiteltiin niin, että tässä on yksi tapa ja ”luokaa sitten omanne”. Hän korosti, että opinnoissa ”oli yritystä siihen, et me itse keskusteltais ja funtsittais” ja että se oli välillä aika haastavaa. Mikaelista steinerpedagogiikan yksi oli siinä, että on jonkinlainen viitekehys, näkemys ihmisestä ja ihmisen kasvusta. Se ei hänestä ole valmis oppi, vaan jotakin, mitä joudutaan työstämään ja miettimään. Hän oli sitä mieltä, että on otettava huomioon ajan haasteet ja kysyttävä, mitä tällainen ihmiskäsitystyö voi antaa opetukseen.

Pohdintaa ihmiskäsityksestä kasvatusajattelun taustalla

Kun puhutaan antroposofiasta ihmiskäsityksen viitekehyksenä, voidaan kysyä sen syntyhistoriaa. Taustalla voidaan hahmottaa yhteys Aristoteleelta peräisin olevaan nelijäsenteiseen ihmisolemuksen ymmärtämiseen.

Juha Sihvola (1994, 45) tiivistää Aristoteleen ihmiskäsityksen seuraavasti: ”Aristoteleen esittämä kuvaus ihmissielun rakenteesta muistuttaa jonkin verran Platonin

oppia sielun kolmesta aspektista: himosielusta (epitymia), intosielusta (thymos) ja järkisielusta (logos). Aristoteles jakaa ihmissielun rationaaliseen (logostikon) ja irrationaaliseen (alogon) osaan, joista jälkimmäinen jakautuu edelleen eläin- ja kasvisieluun. Kasvisielun kyky tai tehtävä (dynamis) on ravinnonotto ja lisääntyminen, eläinsielun taas haluaminen (oresis) liikkuminen (kinesis), aistiminen (aisthesis) ja mielikuvien muodostus (fantasia). Irrationaalinen sielunosa voidaan ymmärtää siksi dynaamiseksi keskukseksi, joka pohjimmiltaan liikuttaa ihmistä… Ihmisen erityispiirre on järki, jonka avulla hän voi hallita halujaan ja toimintaansa. Vaikka Aristoteles kutsui ihmissielun kasvi- ja eläinaspektia ehkä hieman epäjohdonmukaisesti irrationaaliseksi, hän kuitenkin ajattelee, että myös tämä sielunosa voi oppia kuuntelemaan järjen kehotuksia."

Wileniuksen kautta voimme ymmärtää sekä Aristoteleen että Steinerin ihmiskäsityksiä ja niiden yhtymäkohtia. Wilenius (1975, 16) toteaa, että kasvun käsite on saatu alkuaan fyysis-biologisesta kasvusta, joka muodostaa kokonaiskasvun aineellisen perustan ja jonka varaan ihmisen sielullis-henkinen kasvu rakentuu. Wileniuksen esittämä ihmiskäsitys liittyy hänen omaan tutkimukseensa, jota kautta voimme rakentaa siltaa Aristoteleen ja Steinerin ihmiskäsitysten ymmärtämiselle. Myös Schickler (2005) on vertaillut Aristoteleen ja Steinerin ihmiskäsityksiä väitöskirjassaan.[242]

Snellman-korkeakoulun yhtenä esikuvana on (2008, 9)[243] ollut Witten-Herdecke -yliopisto. Tunnettu rauhantutkija Johan Galtung (2003, 315)[244] totesi, että Witten-Herdecken yliopisto eli (UWH) oli Saksan ensimmäinen yksityinen yliopisto ja hän piti siellä useita vuosia kaikille opiskelijoille yhteisiä Studium Generale – luentoja. UWH:n tausta on antroposofinen siinä mielessä, että yli puolet opiskelijoista oli taustaltaan Steiner-koululaisia. Galtung toteaa, että nämä luennot UWH:ssa olivat hänen uransa paras tiedemiehen muisto. Opiskelijoilla hän kuvaa olleen valtavan oppimisen halun ja he halusivat innokkaasti valmistautua hänen seuraavalle luennolleen kysymällä häneltä: "mitä me voimme lukea etukäteen, Johan, JOHAN!"

---

[242] Schickler, J. (2005). Metaphysics as Christology. An Odyssey of the Self from Kant and Hegel to Steiner. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.

[243] Snellman-korkeakoulun Opetussuunnitelma 2009.

[244] Galtung, J. (2003). Rauhan tiellä. Helsinki: Tammi.

Opettajan suhde oppilaisiin

Mikaelille oli muodostunut steinerkoulun opettajan työstä sellainen käsitys, että opettajan ja oppilaiden välisessä kohtaamisessa on kysymys paljon syvemmästä tasosta kuin siitä, mikä tapahtuu oppiaineisiin keskittyvässä opetuksessa. Hänen kokemuksensa mukaan pysäyttäviä asioita olivat olleet tilanteet, joissa hän luokanopettajana oli havainnut, että hänen itse pohtimiaan ajatuksia, jota hän ei vielä oltu yhdessä luokassa käsitelty, nousikin esille jonkun oppilaan puheenvuorossa. Mikael ymmärsi, että opettajan ja oppilaiden välillä on olemassa joku yhteys, joka ei liity oppiainekseen, vaan on jotakin ”muuta”. Tämä korostui erityisesti pienten oppilaiden kanssa. Mikael pohti sitä, miten tällaisesta syvällisemmästä puolesta pedagogiikassa voisi puhua myös vanhampain työn yhteydessä.

Mikael painotti sitä, miten tärkeää on havaita oppiaineen lisäksi tätä ”muuta”. Hänen mukaansa ei ollut niin tärkeää, että jäikö esimerkiksi jotkut kalan osiin liittyvät asiat opettelematta, vaan olennaista koulussa olivat ihmissuhteet ja niihin liittyvät asiat. Hän ymmärsi asian niin, että pedagogiikassa ”on jotain muuta” kuin, että ”tässä nyt opetetaan tätä tai tässä tulee tämä”. Opetukseen liittyi myös oppilaiden motivointi ja ”tulen sytyttäminen”. Hän painotti, että opettajuudessa on kysymys siitä, että opettajana pyrkii kehittämään itseään ja sitä kautta tukemaan oppilaita.

Tiedolliset, taiteelliset ja käytännöllis-sosiaaliset opinnot

Mikael olisi opiskeluaikana halunnut enemmän tiedollista ja oppia-ainekeskeistä puolta. Toisaalta näin jälkikäteen hän ymmärsi taiteellisten opintojen merkityksen. Esimerkiksi eurytmiaa hän ei tuntenut ollenkaan, mutta opiskeli kaikki mahdolliset eurytmiajaksot. Mikaelin opiskelussa opetusharjoitteluilla oli ollut suuri merkitys. Opetusharjoittelut ikään kuin nousivat näistä opintokokonaisuuksista esiin. Mikael reflektoi, että näin jälkikäteen ajatellen opinnot olivat hyvin tasapainossa. Hän reflektoi sitä, miten opinnot oli rakennettu ja miten opiskelijat voisi saada jo opiskeluvaiheessa paremmin ymmärtämään koulutuksen rakenteet ja tavoitteet.

Tiedolliset opinnot

Tiedolliset opinnot Mikael jaotteli oppiaineisiin ja filosofisiin kysymyksiin liittyviin tiedollisiin aineisiin, joissa mm. pohdittiin esimerkiksi, mitä tieto on. Mikael ei tarkkaan muistanut, miten ne nivoutuivat toisiinsa opinnoissa. Tiedollisissa opinnoissa filosofiaan liittyvät opinnot olivat tärkeitä, mutta ne tulivat Mikaelin mielestä opinnoissa liian aikaisin. Vaikka ne olivat aivan ”fantastisia juttuja”, niitä ymmärsi vasta jälkeenpäin. Ratkaisuna opintojen rakenteeseen Mikael ehdotti tiettyä käännöstä siten, että alussa voisi olla enemmän oppiaineisiin liittyvää didaktiikkaa, koska se vastaisi monien opiskelijoiden kysymyksiin, ja vasta myöhemmin tulisi muita tiedollisia aineita, kuten filosofiaa ja antroposofiaa. Hän ehdotti, että opintojen lopussa opiskelijoille voisi tarjota valinnaisia syventäviä kursseja antroposofiasta. Hän itse olisi kaivannut tällaisia syventäviä kursseja, mutta ymmärtää hyvin, että kaikki eivät niitä valitsisi.

Mikael olisi kaivannut tiedollisissa opinnoissa vähän napakampaa otetta, ei kuitenkaan ”tenttikulttuuria”, vaan jotakin siihen suuntaan sekä palautteen antoa ja samanlaista ryhtiä kuin yliopistossa. Sellaista hän olisi toivonut monissa asioissa, vaikka toteaakin, että ei yliopistossakaan aina mitään arvosanaa kummempaa palautteita saa.

Taiteelliset opinnot

Mikael totesi, että aluksi hänelle oli kuvataiteet, esimerkiksi vesivärimaalaus ja kaikki muu siihen liittyvä ihan uutta ja hänelle tuli siitä ”sellainen angstinen olo”. Perusteena tälle hän totesi, että hänelle oli aina sanottu, että hän on huono kuvataiteissa. Hän kertoi, että ala-asteen kuvaamataidontunneilta oli jäänyt tietyt muistikuvat, jotka liittyivät torson piirtämiseen ja siihen, että luokan tiettyjen oppilaiden työt pääsivät seinälle, mutta hänen oma työnsä ei. Hän totesi, että siitä oli jäänyt kyllä muistijäljet. Hän painotti sitä, että hänellä oli taiteista aina ollut läheisempi suhde musiikkiin. Snellman-korkeaakoulun kuvaamataidon tunteilla Mikael ajatteli aluksi, ”että mitä tästä tulee”. Mutta hän huomasikin, kun lähdetiin maalaamaan yhtä väriä, että hän osaankin maalata. Hän painotti, että tämä työtapa oli niin hyvä, että sen avulla hän onnistui siinä, missä hän ei ollut koskaan aikaisemmin onnistunut kuvataiteessa.

Tämä oli hänelle tärkeää samoin se, että hän pääsi kehittämään näitä taitojaan. Mikael muisti ajatelleensa, että hän pääsee ihan oikeasti opettamaan tätä koulussa. Hän koki, että pääsee opettamaan taiteita luokassa samoin kuin eri oppiaineita, niin myös. ”Se oli sellainen hyvä juttu!

Mikael kertoi, että luonnonhavainnoinnista hän ei saanut opiskeluaikana kiinni. Hän ymmärsi ydinajatuksen, mutta silloin se oli hänen omien sanojensa mukaan ”ehkä oma sisäinen kapina, et mikä tää juttu on, et miks me käytetään aikaa tähän”. Hän totesi olleen näin jälkikäteen ajateltuna hyvä, että hän tutki tiettyä ilmiötä joka päivä katsomalla sitä ja kirjoittamalla siitä. Mikaelin mukaan vähän samanlainen kriittinen kysymys kuin luonnonhavainnoinnissa muodostui hänelle puheharjoituksiin. Asiaa vielä korosti se, että harjoituksina käytettiin käännöksiä saksankielisistä harjoituksista ja hän ihmetteli sitä, miksei käytetty alkuperäisiä saksankielisiä harjoituksia. Hän muisti pohtineensa: ”Miksi me tehdään tällaisia?”

Ryhmän kannalta taideopintojen prosessit olivat hyvin tärkeitä. Ryhmässä opiskelijat oppivat näkemään toisiaan vähän eri näkökulmasta. Kun esimerkiksi eurytmiaa oli paljon, näki, kuka tuli niille tunneille aina ja kuka jäi kotiin nukkumaan. Se paljasti aika paljon. Mikael ymmärtää nyt, miten tärkeitä nämä opettajakoulutuksen vastuukysymykset ovat tulevien opettajien työssä. Vaikka opiskelijan kannalta on ymmärrettäviä syitä olla poissa ja tuntia pitävä opettajakin voi ymmärtää, jonkun poissaolon, mutta ne koulut, jotka valitsevat tulevia luokanopettajiaan eivät tiedä poissaolojen syitä vaan tällainen tieto voi olla tärkeä vaa’ankieli valinnoissa.

Kysymykseen, miten taideopinnot edistivät herkkyyttä nähdä ja kokea oppilaita ja lukea erilaisia pedagogisia tilanteita, Mikael ei osannut sanoa, ovatko ne edistäneet herkkyyttä, mutta ne ovat tukeneet opettajan työssä tällaista herkkyyttä. Hän totesi, että tämä on kiinni myös omista lähtökohdista. Samalla hän reflektoi, että luonnonhavainnoinnilla on ollut juuri tällainen merkitys opinnoissa. Hän painotti sitä, että olisi halunnut opiskella enemmän steinerkoululiikkeessä kehitettyä laadullista oppilashavainnointia ja siihen liittyviä menetelmiä.

Kysymykseen, miten taideopinnot edistivät ihmisten kohtaamista, Mikael totesi ”se kohtaaminen” oli kyllä tärkeää opinnoissa ja se, että näki opiskelijakollegoita eri jutuissa, kuten näytelmissä ja kaikessa, mitä tehtiin yhdessä. Hän painotti, että siinä oppi tuntemaan eri tavalla sitä porukkaa.

Mikael painotti, että sosiaalisuudella on merkityksensä, mutta sitä ei saa ylikorostaa opinnoissa. Hän toivoi, että ei painotettaisi sitä, että ”meillä on niin kivaa keskenämme, vaan että meillä on se tehtävä”, että opiskelijat ovat tulevia opettajia.

Käytännöllis-sosiaaliset opinnot

Mikael nosti opetusharjoittelujen merkityksen tärkeään rooliin koulutuksessa. Lyhyen hoitopedagogisen harjoittelun aikana hänen kuvionsa menivät sekaisin. Tällä Mikael tarkoitti erityisoppilaiden kohtaamista ja työskentelyä heidän kanssaan sekä siihen liittyvää uuden oppimista.

Pitkästä harjoittelusta Mikael totesi, että oli vaikeaa mennä hänen kokeneen ohjaajansa jälkeen opettamaan, että kyllä siinä iso kynnys oli. Hän huomasi pohtivansa opetuksen aikana, että menikö tämä nyt ihan oikein, että muistiko hän kaikki asiat. Mikael reflektoi sitä, ettei ollut hyvä ja kynnys oli liian korkealla. Opetusharjoittelun pitäisi mennä vuorovaikutteisemmasti eikä niin että luokan oma opettaja lähtee pois ja siihen pitää mennä tilalle. Toki tämä oli aika paljon opiskelijastakin kiinni.

Mikael pohti omia ja muiden kokemuksia siitä, että harjoittelujen jälkeen opiskelijat kokivat, että olisi ollut mukava jäädä kouluun töihin. Siinä nousi ehkä aiheellinenkin kritiikki opettajankoulutusta kohtaan, ”että ne ei oo enää ajan tasalla siellä, että millaisia nykylapset olivat ja mikä se meininki siellä koulussa oli”. Hän arveli, että opiskelijat edelleen käyvät läpi saman tyyppisiä pohdintoja.

Mikael nosti esiin kaksi muuta kriittistä asiaa käytännöllis-sosiaalisista opinnoista. Hän kertoi, että puutarhassa työskentelyä ei osattu mitenkään perustella heidän opiskelijaryhmälleen ja sama koski yleistä tilojen siivousta, josta opiskelijat vastasivat.

<u>Reflektio tiedollisista, taiteellisista ja käytännöllis-sosiaalisista opinnoista</u>

Mikaelista luokanopettajan koulutuksen opiskelualueet oli keskenään tasapainossa. Opintojen alkuvaiheessa hän oli kuitenkin hakenut vastausta opettajuuteen ainedidaktisista opinnoista ja osaamisen kartuttamisesta. Vähitellen hän alkoi luottaa koulutuksen kokonaisrakenteeseen eli myös taideopintoihin ja käytännöllis-sosiaalisiin opintoihin ja niiden merkitykseen opettajaksi kouluttautumisessa.

Tiedolliset opinnot

Mikaelin toive oli, että opettajankoulutusrakenteessa ja opetussuunnitelmassa otettaisiin paremmin huomioon opiskelijoiden toiveet. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että alussa opetus alkaisi oppiainedidaktiikasta ja siihen liittyvistä metodisista opinnoista. Filosofiset ja antroposofiset opinnot siirtyisivät syventäviin opintoihin ja opintojen loppupuolelle, silloin kun opiskelijat ovat hieman varttuneempia ja tottuneempia työskentelytapoihin ja -menetelmiin. Opintoihin voisi tuoda lisää ryhtiä ja napakkuutta kehittämällä tiedollisia opintoja, erityisesti tutkimus- ja didaktiikkaopintoja yliopistokulttuurin suuntaan.

Taiteelliset opinnot

Steinerkoulun kansainvälisessä opetussuunnitelmassa (Rawson & Richter 2004, 155) on Steinerin viittaus taiteiden merkitykseen koulussa ja siihen, miten opettajan tulisi käsittää taidekasvatus tehtäväkseen. ”Lapsi tarvitsee taidetta –maalausta yhtä hyvin kuin runoutta ja musiikkiakin… Opettajana ei tulisi puhua liikaa jonkun taidemuodon ”hyödyllisyydestä” tiettyjen inhimillisten kykyjen kehittämisessä. Loppujen lopuksi taide on olemassa taiteen vuoksi. Opettajien tulisi rakastaa taidetta niin paljon, että he eivät halua lasten jäävän vaille tätä kokemusta. Silloin he näkevät lasten kasvavan taidekokemustensa kautta. Nimenomaan taide herättää heidän älynsä täyteen eloon. Vastuuntunto kehittyy, jos lapset saavat käyttää toimintatarmonsa siihen, että he saavat hallita ainetta vapaalla ja taiteellisella tavalla. Opettajien taiteellinen herkkyys luo tunnelman koko kouluun. Se tuo iloa lasten vakavuuteen ja arvokkuutta heidän riemuunsa. Älyllä me ainoastaan tajuamme luontoa; sen kokemiseen tarvitsemme taiteellista tunnetta.” Steiner painotti, että taide oli hyvä tuoda kasvatuksessa orgaaniseksi osaksi muuta opetusta. Silloin ne yhdessä tuovat kasvatukseen eheyttävää vaikutusta.

Mikael nosti esiin luonnonhavainnoinnin ja sen, että hän olisi pitänyt parempana, jos opinnoissa olisi painotettu enemmän laadullista lapsihavainnointia[245]. Luonnon-

[245] Ks. Wiechert, C. The Art of Observing Children. http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/WJP18_wiechert.pdf Viitattu 25.10.2016 klo 16.05

havainnointi opettajankoulutuksessa nähdään kuitenkin valmistavana harjoittelutehtävänä ennen lapsihavainnointia, joka puolestaan nähdään kompleksisena tehtävänä. Christoffer Wiechert, joka johti pitkään Goetheanumin pedagogista osastoa, on kehittänyt ”Child Study” tai ”The Art of Observing Children” -nimeä kantavaa havainnointimenetelmää. Suomeksi on parempi puhua laadullisesta lapsihavainnoinnista, koska se korostaa havainnoinnin laadullista puolta, eikä tarkoita “kovaa” ja “määrällistä” puolta, vaan opettajan ymmärryksen ja tulkinnan kehittymistä mikä puolestaan liittyy hermeneuttiseen tutkimusmenetelmään ja fronesikseen.

Käytännöllis-sosiaalisista opinnoista Mikael painotti opetusharjoitteluja erityisen huomion sai steinerpedagogisessa erityiskoulussa suoritettu harjoittelu. Tämä oli tärkeä näkökulma, koska se sai hänet havahtumaan ja hän kuvasikin sitä seuraavasti: ”Oikeasti muuttui monet kuviot siinä, ihan täysin, et meni kuviot ihan sekaisin”. Tämä voidaan tulkita opettajaopiskeijalle tärkeäksi poisoppimisen prosessin muodoksi. Useat opiskelijat kokevat samoin, kun kohtaavat ensimmäistä kertaa ”erilaisen oppijan” tai erityiskoulun oppilaan, jolla voi olla fyysisessä olemuksessaan kehitysviiveitä tai muita erityispiirteitä. Monissa oppilaissa nämä kehityksen erityispiirteet eivät näy ”ulospäin”. Tuon harjoittelun aikana monet opiskelijat joutuvat pohtimaan uudestaan sitä, mikä on ”normaalia” tai mikä on ”normaali ihminen”. Usein tullaan siihen ajatukseen, että normaalia ei ole, ei ainakaan siinä mielessä, että sen voisi kuvata janalla tiettyyn kohtaan piirretyllä viivalla, jolle voisi asettaa ihmisiä. Samalla päädytään pohtimaan vielä tärkeämpää kysymystä eli inhimillistä suhtautumistamme erityisoppilaisiin ja heidän tukemiseensa opetuksessa. Tällaisia steinerpedagogisia erityiskouluja on Suomessa neljä: Marjatta-koulu, Sylvia-kodin koulu ja Joonas-koulu sekä Ristola-yhteisö varttuneimmille opiskelijoille. Snellman-korkeakoulun opiskelijat harjoittelevat niissä lyhyen, noin kolmen viikon mittaisen harjoittelun ja lähes poikkeuksetta opiskelijat kokevat sen tärkeänä omalla tiellään opettajuuteen.

Opettajankoulutuksen päämääristä ja opettajan toimintavalmiudesta

Kun keskustelimme opintojen päämääristä, Mikael vastasi yksiselitteisesti, että ”ihmisenä kasvu” oli se, mitä opinnoissa painotettiin. Hän totesi, että vaikka se oli nyt hänelle ihan selvä asia, hän ei tiedä, mitä hän siitä opintojen aikana ajatteli.

Loppupuheenvuorossaan Mikael kuvaa ytimekkäästi ja osuvasti Snellman-korkeakoulun steinerkoulun luokanopettajan koulutusta, sen pyrkimyksiä sekä erityistä

taustafilosofista painotusta, joka liittyi käytännöllisen tiedon ja toiminnan kehittymiseen:

”Koulutuksesta on haasteellista nostaa esille yhtään erillistä asiaa, joka auttoi kehittämään toimintavalmiuttani kasvattajana. Voisin kuvata asiaa hieman kuluneella vertauksella: meihin istutettiin jonkunlainen siemen, impulssi, joka opiskelujen aikana oli vielä maan alla. Siemenestä nousi versoja, mutta todelliseksi kasviksi se muotoutui vähitellen, kun kasvatustyössä oltiin jo kiinni. Kasvu ja kehitys sekä toimintavalmiuden kehittäminen jatkuu edelleen. Koen niin, että toimintavalmiutta kehitetään ja kehitettiin oman henkisen kasvun kautta. Snellman-korkeakoulussa tähän sai ravintoa mm. opiskellusta kirjallisuudesta ja taiteellisesta työskentelystä. Itselleni juuri taiteellinen työskentely oli tärkeää. Ennen Snellman-korkeakoulua minulla oli suuri kynnys esim. maalaamiseen ja siihen pääsin aivan uudella tavalla mukaan opintojen myötä. Sama koski muitakin taidelajeja. Eurytmiaa en ollut ennen opintoja tehnyt ja innostuin sitä opiskelemaan kaikki saatavilla olevat jaksot, myös jotkut valinnaiset. Voisin sanoa, että ennen kaikkea taiteelliset opinnot auttoivat minua kehittämään hyvää toimintavalmiutta tai ainakin olennaisesti tukivat sen kehittymistä. Opintoihin sisältyneet harjoittelut olivat tärkeitä kohtia. Varsinkin syyslukukauden kestänyt pitkä harjoittelu on jäänyt mieleen aikana, jolloin pääsi hyvin sisään steinerpedagogiseen käytännön opetukseen. Harjoitteluiden aikana pystyi käytännössä koettelemaan valmiutta toimia eri tilanteissa. Oma varmuus ja rohkeus lisääntyi.”

5 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO

Yhteenvedossa tarkastelen väitöskirjan kokonaiskulkua seuraten kolmea tutkimustehtäväaluetta. Menetelmällisesti olen tutkimuksessa soveltanut MacIntyren ajatusta, jossa jotakin hyvettä tutkitaan jonkin käytännön kontekstissa. Kolmannen tason muodostavat narratiivit, ihmisten kertomukset. Tutkimus on näin kokonaisuudessaan kattanut kolme tutkimusaluetta: fronesiksen hyveenä, Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen käytäntönä sekä seitsemän alumniopiskelijan kertomukset heidän teistään opettajuuteen tutkimuksen narratiivis-empiirisena ulottuvuutena. Yhteenvedon lopuksi pohdin vielä fronesiksen tulevaisuuden näkymiä ja jatkotutkimusaiheita.

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä olen pyrkinyt ymmärtämään fronesis-käsitteen yleistä kehitystä ja tarkemmin olen keskittynyt käytännöllisen järjen kolmeen kehitysaskeleeseen, jotka kulkevat Aristoteleen, von Wrightin ja Wileniuksen kautta nykyiseen kasvatusfilosofiseen keskusteluun. Aristoteelinen käytännöllisen filosofian asema ja erityisesti fronesis sen keskeisenä hyveenä liittyvät MacIntyren mainitsemaan moraaliseen traditioon, jonka yhteydessä hyveiden kehitystä voidaan yleisesti tarkastella. Samalla kun fronesiksen kehitystä on tutkittu suhteessa traditioon, tutkimuksen on toivottu antavan aineksia fronesiksen teoreettisen ja käsitteellisen viitekehyksen luomiseen. Tämän ensimmäisen tutkimustehtävän löydöksiä tarkastellaan eri näkökulmista useassa tämän luvun alaluvuissa (Ks. 5.1, 5.3, 5.4 ja 5.5).

Toisena tutkimustehtävänä olen pyrkinyt ymmärtämään Snellman-korkeakoulun opettajankoulutusta käytäntönä. Tähän olen vastannut yhteenvedon alaluvussa 5.2.

Kolmantena tutkimustehtävänä on ollut tutkimuksen empiirinen osa, jossa seitsemän alumniopiskelijan haastatteluiden pohjalta luotiin seitsemän uutta kertomusta, seitsemän tietä opettajuuteen. Kertomusten ajateltiin kuvaavan opiskelijoiden yksilöllisiä teitä opettajuuteen, mutta toisaalta näiden narratiivien ajateltiin kertovan myös Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksesta sekä luovan näkökulmia froneettisten piirteiden ymmärtämiseksi.

5.1 Johtopäätökset fronesiksesta ja ihmiskäsityksestä

Tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä olen pyrkinyt ymmärtämään sitä, miten Aristoteleen näkemys fronesiksesta eli käytännöllisestä järjestä kukoisti, kunnes se marginalisoitiin samoin kuin aristoteeliset käytännölliset tieteetkin 1600-luvulta alkaen. von Wrightin (1981, 76) mukaan *tieteen* ja *tekniikan* vallankumouksissa oli kyse saman historiallisen tapahtuman kahdesta puolesta, joista ensimmäinen muutti ihmisen teoreettista ajattelutapaa ja jälkimmäinen ihmisen käytännöllistä suhdetta todellisuuteen. Toisaalta on siis nähtävissä, että nämä tapahtumat vapauttivat ennen näkemättömiä tuotannollisia voimia sekä yksinkertaistivat ja virtaviivaistivat tieteiden tehtävän ja vastuun. Toisaalta nämä muutokset aiheuttivat myös käsitesekaannuksen ja *teorian ja käytännön* vastakkainasettelun sekä *välineellisen järjen ongelman*. Yhdessä nämä ongelmat ovat vääristäneet kasvatusajattelua ja -toimintaa. Näiden ongelmien yhteiskuntaa ohjaava vaikutus on muodostunut liian suureksi.

5.1.1 Teoria ja käytäntö yhteistyöhön kasvatuksen hyväksi

Tutkimuksen aikana pohtimaani kysymykseen, miksi kasvatuksen teoria ja käytäntö ovat ajautuneet vastakkain, antaa Värri (2011, 42-43) seuraavan vastauksen. Keskeisiin käytännön kasvatuskysymyksiin on odotettu joko mekanistisia tai pelkistettyjä syy-seuraus-vastauksia, joita antavat lähinnä asiantuntijoina toimivat psykologit tai sitten ne on pyritty ratkaisemaan kasvatuksen kentällä pelkästään toiminnallisesti ja ”terveen järjen” varassa. Näin kasvatusteorian ja -käytännön kenttien todellinen yhteinen kasvatusfilosofinen tehtävä eli kasvatuksen ongelmien taustojen ja poliittis-yhteiskunnallisten, historiallis-kulttuuristen, ideologisten ja taloudellisten monimutkaisten verkostojen ja sitoumusten selventäminen ja ratkaiseminen jää suorittamatta. Vain ottamalla edellä mainittu vakavasti huomioon voimme kehittää kasvatus- ja arvotietoisuuttamme yhteiseksi viisaudeksi. (Värri 2011, 42-43.) Launonen (2000) toteaa, että suomalainen koulukasvatus on hakemassa suuntaa tulevaisuuteen, ja siinä empiirinen kasvatustiede on kykenemätön antamaan vastauksia. Sen vuoksi tarvitaan eettistä arvopohdintaa ja kasvatusfilosofian avaamia näköaloja. Värrin (2011, 43) mukaan voidaan perustellusti väittää, että kasvatusoppineiden ja kasvat-

tajien dialogi on tarpeen kasvatuksen käytännöllisen viisauden parantamiseksi. Aristoteles nimitti tätä viisauden lajia *fronesikseksi,* joka tarkoittaa kasvatukseen sovellettuna kasvattajan vastuunottoa tilanteen edellyttämän tiedon varassa. Värrin mielestä kasvattaja ei voi paeta kasvatusvastuutaan, vaan kasvatusideaalien likimääräisyydestä huolimatta kasvattaja voi rakentaa käsityksensä toimintansa päämääristä, kasvatustilanteen vaatimuksista ja soveliaista menetelmistä. Värri viittaa tässä yhteydessä myös Wileniuksen kasvatustiedon käsitteeseen ja sen yhteydestä Aristoteleen fronesiksen käsitteeseen. (Värri 2011, 43.) Tätä edellä kehitettyä kasvatusfilosofista näkemystä voidaan hyvästä syystä kutsua teorian ja käytännön dialogiksi, joka toimii kasvatuksen hyväksi. Toiskallio (2001, 464) mielestäni vahvistaa edellä esitettyä puhumalla ”froneettisesta hyveellisyydestä”, joka tarkoittaa, että pedagogiikassa tulisi palauttaa kuvaan mukaan – modernin ihannoiman yleispätevyyden, abstraktin universaalisuuden tilalle – tietyt ihmiset määrätyissä tilanteissa ratkomassa konkreettisia tapauksia. Toiskallio jatkaa, että *fronesis* eroaa sekä teoriasta että suorittavasta tekemisestä (techne). *Techne* on yleispätevien metodisten periaatteiden soveltamista, kun taas fronesis on yleisten periaatteiden ei-metodista soveltamista tiettyyn tilanteeseen. Molemmissa on kyse periaatteen soveltamisesta, mutta techneä ohjaavat metodi ja ennalta määrätty tavoite sekä todellisuuden ymmärtäminen monimutkaisena koneena. Tätä Toiskallio nimittää *suorituskyvyksi. Fronesista* sitä vastoin ohjaavat tilanteen ainutlaatuiset ominaisuudet, kuten persoonallisuus ja luova toiminta ja refleksiivisyys sekä dialoginen maailman kohtaamisen kyky. Tämän kyvyn Toiskallio nimeää *toimintakyvyksi.* (Toiskallio 2001, 464.)

5.1.2 Välineellisestä järjestä käytännölliseen järkeen

Välineellisen järjen kukoistuksen voidaan katsoa liittyvän siihen, että teknis-tuotannollinen järki syrjäytti käytännöllisen järjen tai imeytti itseensä, kuten Dunne (1993; 2003) tutkimuksissaan esittää. Voidaan todeta myös, että jos Aristoteles esitti melko selkeästi omassa tieteiden järjestelmässään erityislaatuisen tehtävänjaon sekä teoreettisen, käytännöllisen ja tuotannollisen järjen toiminta-alueet, niin hänen jälkeensä 1600-luvulla käytännöllinen ja tuotannollinen järki samaistetaan ja jopa niin, että se, mitä alun perin kutsutaan tuotannolliseksi järjeksi ikään kuin naamioituu käytännöl-

liseksi, mutta tämän järjen puhetapa ja teot ilmaisevat itsensä tuotannolliseksi järjeksi. Taiteellinen kuva tällaisesta tapahtumasta voisi olla ehkä Molierén Porvari aatelismiehenä tai kuten Toulmin (1961, 11) tarkemmin asian ilmaisee: ”As we shall see, seventeenth century literature lent itself readily to expressing the ideas of the new philosophy not surprisingly, for like Molière's M. Jourdain, the scientists were all bound to write prose”. Todellisuudessa käytännöllisen ja tuotannollisen järjen sekaannus 1600-luvulta lähtien aiheuttaa hankaluuksia ja ongelmia, eikä ainoastaan kasvatuksen kentällä, vaan kaikilla aristoteelisen näkemyksen mukaisilla käytöllisten tieteiden vaikutusalueilla.

Seuraavassa teen luonnosmaisen yhteenvedon kehityksestä, joka alkaa 1600-luvulta ja tarkastelen asiaa käytännöllisen järjen kannalta. En siis ota kantaa siihen, minkälaisia tai miten puolustettavia nämä kehitysaskeleet ovat muulta kannalta tarkasteltuna, esimerkiksi tekniikan kehityksen kannalta. Alustavan näkemykseni mukaan välineellinen järki yrittää hukata fronesiksen ja käytännölliset tieteet 1600-luvulta alkaen seuraavin toimenpitein:

1. Ihmisen telos ja teleologinen ajattelutapa leimataan vanhanaikaiseksi (MacIntyre)

2. Objektiivisen järjen totuuden mahdollisuus yritetään sulkea ihmiseltä (Horkeimer; Värri; Wilenius)

3. Huomio kiinnittyy materiaan, muodosta (sielusta) tulee vain inhimillisen tietoisuuden kuvittelua. (Lloyd)

4. Käsitys tieteiden kokonaisjärjestelmästä muuttuu, järjelle asetetaan rajoja, teoreettinen ja käytännöllinen ajautuvat vastakkain ja niiden suhde ihmiseen hämärtyy. (MacIntyre, von Wright, Wilenius)

5. Päämäärät ja samalla arvot hämärtyvät ja menetelmille annetaan valta, syntyy teknis-välineellisen järjen voittokulku (Dunne & Pendlebury; Saari; Värri; Wilenius; von Wright)

Mielestäni Saari (2011, 32) on oikeassa, kun hän esittää kasvatustieteen lähihistoriaa ja nykytilaa koskevan huolen. Hän toteaa, että välineellinen järki palauttaa kasvatustieteellisen tiedon näennäisen arvovapaaksi ja mitä tahansa päämäärää palvelevaksi toiminnaksi. Kasvatustieteen historiassa tämä sai Saaren mukaan positivismin ilmaisun, jonka keskeisiä piirteitä olivat metodinen monismi sekä keskittyminen kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin, kasvatuksen ihmiskuvaa ja historiaa koskevien näkemysten kustannuksella. Toiskallio (2001, 460) toteaa, että on hyvä palata aristotelis–hegeliläiseen *fronesis–Sittlichkeit* –ajatteluun, joka Snellmanilla muotoutui puheeksi siveellisyydestä (sedlighet). Toiskallion mukaan myös kriittisen postmodernin teorioissa esiintyvä opettajien eettis-poliittisen roolin korostus on varsin selkeästi palautettavissa aristotelis-hegeliäiseen viisauden ja sivistyksen perinteeseen.

5.1.3 Fronesis siltana teorian ja käytännön välillä

Teorian[246] ja käytännön vastakkainasettelun ja välineellisen järjen ongelman voittamiseksi on siis lyhyesti toistettava, että käytännöllisen järjen asettaminen takaisin sille kuuluvaan keskeiseen asemaan palauttaa meidät jälleen keskustelemaan yleisistä ja yksittäisistä kasvatuskysymyksistä oikealla tavalla. Tämä ei takaa täydellistä onnistumista, koska fronesis ei yritäkään ottaa itselleen teknisen järjen roolia (ilman eettistä vastuuta), mutta se ei myöskään voi tehdä inhimillistä kasvua kohtaan väärin, koska siihen itseensä sisältyvät ihmiskäsitys, käsitys ihmisen päämääristä ja arvoista, käsitys ihmisen kasvun ja itsekasvatuksen autonomiapyrkimyksestä sekä käsitys autenttisuudesta ainutlaatuisissa kasvatustilanteissa.

---

[246] Habermas, J. (1972, 301-302). "The word 'theory' has religion origin. The *theoros* was the representative sent by Greek cities to public celebration. Through *theoria*, that is through looking on, he abandoned himself to the sacred events. In philosophical language, *theoria* was transferred to contemplation of cosmos. In this form, theory already presupposed the demarcation between Being and time that is foundation of ontology. This separation is first found in the poem of Parmenides and returns in Plato's Timaeus. It reserves to *logos* a realm of Being purged of inconstancy and uncertainty and leaves to *doxa* the realm of multiple and perishable. When the philosopher views the immortal order, he cannot help bringing himself into accord with the propositions of cosmos and reproducing them internally. He manifests these propositions, which he sees in the motions of nature and harmonic series of music, within himself; he forms himself through mimesis. Through the soul's likening itself to the ordered motion of cosmos, theory enters the conduct of life. In *ethos* theory molds life to its form and reflected in the conduct of those who subject themselves to the discipline".

Kuten aluksi totesin, Aristoteleen käytännöllistä järkeä voidaan tarkastella tieteen, hyveen ja toiminnan näkökulmista. Aristoteles jäsentää tieteet selkeästi siten, että käytännöllinen tiede luo hyvän viitekehyksen kasvatukselle, etiikalle ja politiikalle.[247] Fronesiksesta hyveenä voidaan todeta lyhyesti, että se on keskeinen ja tärkein yksittäisistä hyveistä, se on hyveiden ”lakikivi”, joka yhdistää intellektuaalisia ja luonteen hyveitä. Kun seuraa fronesis-käsitteeseen liittyvän toimintavalmiuden ajatuksen kehittymisestä Aristoteleesta von Wrightin kautta Wileniukseen, niin huomaa seuraavat seikat:

A) Aristoteles painottaa keinoja ei päämääriä, koska ne sisältyvät ihmisen tekoseen.

B) von Wright puolestaan joutuu toteamaan, että kehitys ja maailmantilanne, jossa elämme vaativat meitä miettimään keinojen lisäksi myös päämääriä, koska muuten keinot palvelevat mitä tahansa päämääriä. Tämä on radikaali muutos perinteisessä teleologisessa ihmiskäsityksessä. von Wright onkin viitannut, että elämme legitimaatiokriisissa, koska emme ole vieläkään omaksuneet renessanssihumanistien ajatusta, jonka mukaan rationaalinen päämäärien tavoitteleminen on relevanttia, jos ne tähtäävät siihen, mitä filosofit ovat sanoneet *ihmisen hyväksi*. Näin von Wright hyväksyy Aristoteleelle annetun

247

TIEDE JA JÄRKI	AJATTELU	TIEDON KOHDE	TIETO	HYVEET	TOIMINTA	SIELUN-OSA
Teoreettinen	Kontemplatiivinen, Universaalinen	Henkinen Muuttumaton, Ikuisen asiat	Episteme ”Tarkkailijan tieto”	Sofia, (episteme, nous)	Theoria (katsoa)	Rationaalinen
Käytännöllinen	Froneettinen, tilannekohtainen, yhdistää universaalia ja partikulaaria	Sielullinen, Muuntuvainen Yksilö, sosioeettinen kenttä, kasvu ja kasvattaminen	Käytännöllinen tieto ”Toimijan tieto” ”Knowledge in intention”	Fronesis Käytännöllinen viisaus, toimintavalmius	Praxis toimia, kasvattaa ”building human beings”	Rationaalinen / harkitseva
Tuotannollinen	Teknis-tuotannollinen, Partikulaarinen	Fyysis-aineellinen Muuntuvainen, Materiaalinen	Tekninen tieto ”tekijän tieto” (Know-how)	Tekhne Taito, tekemisvalmius	Poiesis, luoda, esillesaattaa ”building bridges”	Rationaalinen / harkitseva

päämäärän eli yksilön elämän onnellisuuden, elämän päämääräksi. von Wrightin mukaan käytännöllistä viisautta sanotaan ”oikeaksi itserakkaudeksi”, koska käytännöllisesti viisas ihminen tietää, miten järjestää elämänsä

tyydyttävällä tavalla ja näin minimoi teot ja valinnat, joita hän todennäköisesti jälkeenpäin katuisi. Toinen päämäärä on von Wright mukaan *rakastava huolenpito,* joka on myös käytännöllisen järjen vaatimus ja jota meidän pitäisi pyrkiä kehittämään itsessämme ja kasvattamissamme ihmisissä[248].

C) Wilenius jatkaa Aristoteleen ja von Wrightin työtä ja laajentaa käytännöllisen järjen koskemaan päämäärien ja keinojen lisäksi tilanteita. Tämä lisäys on luonteva ja fronesikselle ominainen piirre. Se tulee implisiittisesti esille monissa fronesista käsittelevissä tutkimuksissa.

Wileniuksen (1990) koostaa artikkelissaan *Kasvatus tietona, taiteena ja taitona* kasvattajan käytännöllisen tiedon seuraavasti:

-Kasvatuspäämäärien tiedostaminen on pääasiassa *tiedollinen* momentti kasvatuksessa.

-Tilannetieto, joka liittyy erottamattomasti päämäärätietoon, on tietoa kasvatettavasta ja hänen elinympäristöstään. Tilannetiedossa tieteellisen tiedon tulee yhtyä todellisuuden *taiteelliseen* tajuamiseen, mikä tarkoittaa todellisuuden välitöntä aistimellista kokemista kaikissa vivahteissaan.

-Kasvatuksen kolmas looginen edellytys, menetelmätieto on kaikkein sekoittunein. Siihen sisältyy sekä tiedollinen, taiteellinen että taidollinen momentti. (Wilenius 1990. Ks. myös Värri 2004, 28;)

Wilenius antaa kasvattajan froneettiselle tiedolle ja toiminalle selkeän muodon. Hän myös selkiinnyttää fronesista ankkuroimalla sen kolme loogista tasoa opettajan tie-

[248] Toistan vielä tässä yhteydessä uudestaan *rakastavaan huolenpitoon* liittyvän koskettavan kommentin: 8.11.2007 koulusurmatragedian aikaan Jokelan koulussa toimi nuori sijaisopettaja Annemarie Snellman, joka selvisi tästä traagisesta tilanteesta, mutta pohti Helsingin Sanomin haastattelussa 9.3.2012 koulukiusaamista ja syrjäytymistä. Snellman totesi seuraavasti: "Nuorten pahoinvointi huolestuttaa enemmän ja enemmän. Siihen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Ympärillä olevien ihmisten pitäisi puuttua ja pitää toisistaan huolta."

toisuuden kolmeksi kehittämishaasteeksi. Nämä puolestaan antavat opettajankoulutukselle kehittämissuunnan sekä myös analyyttisen otteen koulutuksen sisältöjen tutkimukselle. Wileniuksen näkemys opettajankoulutuksen sisältöjen ja opettajan kykyjen kehittämisestä ottaa lähtökohdakseen Aristoteleen käytännöllisen tieteen ja praktisen syllogismin ja etenee kohti opettajan persoonallisen luonteen kasvua ja käytännöllistä järkeä. Tai kuten Wilenius (2002, 58) kasvatusfilosofisessa teoksessaan *Miten käy lasten ja nuorten*? toteaa opettajankouluttajan Anni Heuserin sanoin: "Tärkeintä on, että oppilaiden edessä seisoo järkevä ihminen".

Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin, miten käytännöllistä järkeä voi ymmärtää ontologisen analyysin tulosten perusteella.

5.1.4 Froneettiset piirteet

Ontologisen analyysin kautta olen pyrkinyt ymmärtämään fronesista kokonaisuutena, koska sen monitahoisuus on vaikuttanut useissa tutkimuksissa olleen käsitykseni mukaan liian yksinkertaisesti analysoitu ja fragmentaarisesti rekonstruoitu. [249] Analyysin tuloksena on muodostunut seuraava kaavio ja siihen liittyvät perustelut. Käsitykseni mukaan tässä on yksi mahdollinen kokonaisnäkemys fronesiksesta, joka koostuu froneettisista piirteistä. Knuuttila (1981, 6) on todennut, että Platonin filosofiaa voidaan pitää yhtenä yrityksenä löytää muuttuvaisen maailman suhteen sellaista invarianssia, joka tekisi meille ihmisille mahdolliseksi ilmiöiden käsitteellisen hallinnan. Aristoteles puolestaan painotti, että tarvittava invarianssi on läsnä luonnossa itsessään. Näitä näkemyksiä yhdistää invarianssi etsiminen.

Toisaalta Knuuttila (1998, 10) on todennut, että vaikka Platonin ja Aristoteleen näkemykset tiedon luonteesta ja sielun rationaalisesta tehtävästä ovat samansuuntaiset

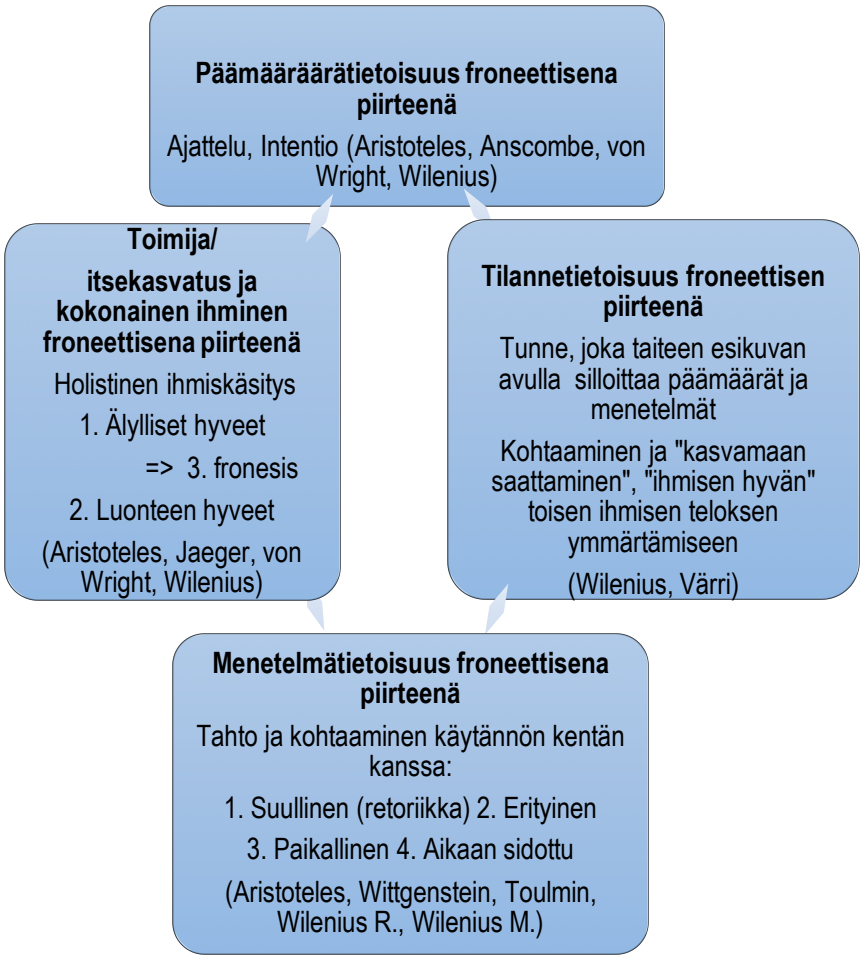
---

[249] Ks. Dunne & Pendlebury (2003, 205): "What different writers make of Aristotle is revealing. Some begin with the practical syllogism and from there develop an analytical account of how an agent chooses appropriate or effective means to an end. Others begin further back with the sort of character and characteristics required for seeing when an occasion calls for practical reasoning and for seeing what would constitute an appropriate set of ends in each case. Writers working in a justificatory vein tend to be primarily interested in Aristotle's account of the process of practical reasoning and its relationship to the practical syllogism. Also, in addressing matters of appraisal, they are more concerned with how to judge the *reasoning* than the *reasoner*."

heidän käsityksensä metafyysisten olemusmuotojen ja yksilöolioiden suhteesta ovat erilaiset. Platonille näkyvä kosmos on ikuisten intelligiibelien ideoiden ja todellisuuden jäljitelmä. Sielu voi näin kohota todellisuuden kuvasta ikuisen todellisuuden näkemiseen. Aristoteleen mukaan ikuiset ja muuttumattomat intelligiibelit muodot eivät ole olemassa kosmoksesta erillisinä, vaan ne ovat lajimuotojen jäseniä, mutta samalla ne edustavat juuri omaa lajiansa. (Knuuttila 1998, 10.)

Wilenius (1975, 15) on esittänyt samansuuntaisen ajatuksen toteamalla: ”Jokainen ihminen on ihmislajin edustaja ja oma lajinsa”.

Tässä seuraavassa johtopäätöksessä tarkastellaan fronesiksen moninaisuudesta esiin nostettavia lajeja tai laatuja, joiden avulla mahdollistuu invarianssin eri piirteiden tarkastelu. Näistä fronesiksen lajeista tai laaduista käytän nimitystä froneettiset piirteet. Yhtä hyvin froneettisista piirteistä olisi voinut käyttää nimitystä froneettiset laadut. Froneettiset piirteet auttavat tutkijaa tarkastelemaan kokonaisuutta, joka muodostuu piirteistä. Vielä on kiinnitettävä huomiota siihen, että froneettiset piirteet ”kehollistuvat” tai Wileniuksen sanoin ”konkretisoituvat”. Tämä tarkoittaa sitä, että päämäärä-, tilanne- ja menetelmätietoisuus eivät jää vain harkinnan ja ajattelun alueelle, vaan ne jäsentyvät uudelleen. Tämän jäsennyksen olen esittänyt luvussa 2.3.6 Wilenius ja fronesis. Siinä esitän, että edellä mainittuja käytännöllisen järjen loogisia tasoja voidaan tarkastella sielunvoimien, ajattelun, tunteen ja tahdon yhteydessä.



Toimijalla voi olla erinomaisen hyvää käytännöllistä päättelyä, mutta hän kamppailee sen toimintaan viemisen kanssa. Myös tämän tutkimuksen aikana on tullut vastaan ajatus, että kiinnitetään huomiota itse käytännölliseen päätelmän tekoon ja puhutaan valinnan tekemisestä abstraktin teoreettisesti, jonka vuoksi kokonaiskuva hämärtyy ja itse toiminta voidaan nähdä kuin kuuraketin laskeutumisena kuun pinnalle. Toimija ja hänen toimintansa eivät siis kohtaa hiljaista ja äänetöntä ja karua kuunpintaa, vaan olemme karhealla maan pinnalla ja käytännön kentällä jo valmiiksi. Tähän liittyy juuri Wittgensteinin kehoitus ”Back to the rough groundin”, että ei enää luisteltaisi

käsitteellisesti liukkaalla jäällä, vaan palattaisiin takaisin kitkaiselle maankamaralle. Tämä edellinen toimijuutta koskeva virhekuva on modernin valtakauden teoreettisen tarkastelun tulosta ja voidaan liittää siihen, mitä Hannah Arendt kirjoittaa: ”Vuonna 1957 laukaistiin ensimmäisen kerran avaruuteen ihmisen valmistama laite. Siellä se kiersi maapalloa muutaman viikon ajan noudattaen samoja painovoimanlakeja, jotka liikuttavat aurinkoa, kuuta ja tähtiä. Ensireaktio oli helpotus, jota tunnettiin ensimmäisestä ”askeleesta kohti ihmisten vapautumista maan kahleista”… Vaikka kristityt ovat kutsuneet maapalloa vedettömäksi laaksoksi ja filosofit pitäneet ruumistaan mielen tai sielun vankilana, ei kukaan ihmiskunnan historiassa ole pitänyt maata ihmisruumiin vankilana,[…] Maa on ihmisenä olemisen ehtojen kulmakivi” (Arendt 2002, 9.) Tästä voi ajatella, että meihin on alitajuisesti rakennettu jonkinlainen teoreettinen toive ”maasta vapautumisesta”, mutta nyt toimijuuden ja toiminnan uudelleen tulkinnan kautta on mahdollista oppia näkemään ja tulkitsemaan käytännön kentät Aristoteleen viitoittamalla tavalla uudelleen kiinnostavina moninaisuuksina ja mahdollisuuksina. ”Back to the rough ground” on kehoitus ihmisille myös käsitteellisesti palata maanpinnalle, josta löytyy ihmisen toiminnan ja ihmisen hyvän konteksti.

Toimijuuteen liittyy toinenkin haaste: Toimija saattaa nähdä päämäärät hyvin tietoisesti, mutta siitä huolimatta hän kohtaa käytännön kentän ylivoimaiset haasteet vastassaan ja tämä vie hänen rohkeutensa toimia tilanteissa tilanteiden vaatiman järjen, orthos logoksen mukaan.

Esimerkiksi opettajalle tällainen on hyvin tavallinen tilanne, eikä siitä pidä vetää liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä opettajan toimintakyvystä, vaan rohkaista ja kannustaa häntä kokeilemaan jotakin toista tapaa. Opetusharjoittelujen arvioijana olen 15 vuoden aikana ollut hyvin usein tilanteissa, jossa on keskusteltu haastavista tilanteista koulukentällä. Mielestäni Suomessa on ollut yksi aivan vertaansa vailla oleva koulutus, josta opettajankoulutus voisi ottaa oppia. Tarkoitan Jorma Panulan luomaa Kapellimestari –koulutusta[250] joka tunnetaan myös ”Kapuluokan” nimellä.

Opettajankoulutus voisi ottaa esimerkkiä taidekoulutuksista, esimerkiksi Panulan kehittämästä kapellimestarikoulutuksesta. Tämä koulutus oli innovatiivisuudessaan

[250] Panula oli aikaansa edellä ja käytti myös videokuvausta, josta muodostui perusta Kapu-koulutuksen oppimisprosessissa. Yle-arkistossa on myös paljon nauhoituksia ko. koulutuksesta. Näihin tutustuin, kun tein maisterityötäni pedagogisesta luovuudesta.

ainutlaatuinen, eikä pelkästään sen perusteella, että sieltä nousi kokonaisia sukupolvia suomalaisia luovia kapellimestareita, vaan myös sen vuoksi, että siinä luotiin autenttinen taiteellinen tapa, jonkin käytännön kentän kohtaamiseen rohkaisevan toiminnan avulla. Tässä korostuu tämän tutkimuksen kannalta tärkeä ajatus toimijuudesta ja toiminnasta kahtena toisiinsa kietoutuneena froneettisena piirteinä.

Käytännön kentällä toimijoina me kohtaamme siihen liittyvän moninaisuuden välittömästi. Tällaiset toimija-näkökulmasta ponnistavat koulutukset, kuten Panulan Kapuluokka pyrkivät ottamaan haltuun jokin kenttä toimijan oman ”kokeilevan hapuilun”[251] eli toiminnan avulla. Tässä on kiinnitettävä huomiota vielä siihen, että se logokseen liittyvä henkinen elementti tai järjen ”muoto” eräänlaisena puheena löydetään osittain partituurista ja osittain sen tulkinnasta tilanteessa sekä osittain kuulijoiden vastaanottamisessa. Kaikki ryhmässä kuulevat ja huomaavat aistein havaittavat liikkeet ja soinnit samoin kuin myös virheetkin, joten tällainen koulutus on esikuvallinen siinä mielessä, että siinä teoria ja käytäntö ovat molemmat ankkureita, mutta itse tulkinnasta ja toiminnasta muodostuu se eräänlainen ”kultainen keskitie”, joka tähtää hyvään johtamiseen eli päämäärään. Mielestäni opettajankoulutus voisi ottaa mallia tämän tapaisesta taiteellisesta koulutuksesta ja uskon, että tällaisesta koulutuksesta seurasi myös toimijan rohkeutta opettajan työhön. Panula itse korostikin, että hän ei koskaan näyttänyt mallia, miten orkesteria johdetaan, vaan alusta asti opiskelijat aloittivat suoraan toimijan positiosta. Mielestäni tämä Panulan luoma kulttuuri on esimerkki käytännölliseen viisauteen johtavasta koulutuksesta, koska se saattaa opiskelijan heti alusta alkaen käytännöllisesti viisaalle tielle. Tielle, jossa toimija väistämättä viisastuu käytännöllisesti.

Me siis kohtaamme käytännön kentällä asioita, joiden suhteen renessanssihumanistit olivat kehittäneet kykyjään, mutta jotka uusi aika oli hukannut. Näin me palaamme niihin Toulminin (1998) mukaan uudelleen. Tämä tarkoittaa paluuta: 1. suulliseen (retoriikka) 2. erityiseen (”tapausetiikka” eli ”kasuistiikka”) 3. paikalliseen 4. aikaan sidottuun. Ne muodostavat sen kentän, jonka kohtaamme joka päivä ja tämä on se käytännön kenttä, josta Toulmin (1998, 354) totesi, että mikään tässä ei olisi uutta Aristoteleelle, joka ymmärsi erottaa teorian/intellektuaalisen käsittämisen

[251] ”Kokeileva hapuilu” on kasvatusajattelija Celestin Freinetin luoma pedagoginen näkökulma, joka korostaa toimijuutta, luovuutta ja sitä, että tavoitteisiin voi päästä monia eri teitä. Myös epäonnistumisen kautta voi oppia. Ks. https://freinetyhdistys.wordpress.com/2016/05/17/tekemalla-oppiminen-strombergin-koulussa/ viitattu 28.4.2017 klo 19.27

ja taidon/tekniikan ja viisauden, jota tarvitaan panemaan tekniikka käytäntöön konkreettisissa, todellisissa ongelmatapauksissa (phronesis). Hänen mukaansa Aristoteles siis ymmärsi, että mahdollisuutemme toimia viisaasti käytännön kentällä riippuu valmiudestamme tehdä päätöksiä ”kuten asianhaarat vaativat”.

Olen jo aikaisemmin viitannut esimerkkiin Toulminin rekontekstuaalisuudesta, jossa pyritään palaamaan käytännön monimuotoisuuteen hukkaamatta modernin parhaita puolia. Toulmin toteaa, että ”muuan 1600-luvun filosofien tavoite oli muotoilla kaikki kysymyksensä termein, jotka tekivät ne *riippumattomiksi yhteyksistään*. Meidän menetelmämme taas on oleva päinvastainen – liittää *takaisin yhteyksiinsä* kysymykset,[…]. (Toulmin 1998, 59.)

Käytännöllisessä päättelyssä ja käytännöllisessä toiminnassa sekä teleologisessa ajattelutavassa yhteisen perustan luo päämäärätietoisuus. Oikeastaan ne kaikki suuntautuvat päämäärän mukaan. Tämä jatkaa Wileniuksen ajatusta, jossa molempiin, käytännölliseen tietoon ja toimintaan, kuuluu päämääräsuuntautuneisuus. Nyt on kuitenkin huomattava, että itse toimijan rooli on pyritty nostamaan näkyvämmin esille ja jota ilman tämän tutkimuksen kysymys käytännöllisestä viisaudesta jäisi vaille konkretiaa. Idea käytännöllisestä järjestä kulminoituu toimijaan, joka toimii käytännöllisesti viisaasti. Käytännöllisesti viisas on ihminen, joka on kehittänyt sekä luonteen hyveitä että intellektuaalisia hyveitään sekä niitä yhdistävää käytännöllistä järkeä ja osaa toimia tilanteen vaatimalla tavalla. On huomattava se piirre, jonka Dunne (1993, 313) on löytänyt käytännöllisesti viisaalta ihmiseltä (phronimos). Hänellä on ote logoksesta, samalla kun hän pyrkii käytännön kontekstissa toimimaan hyvin. Käsittääkseni ajatus logoksesta voidaan tässä yhteydessä konkretisoida ajatukseksi järjen käytöstä, joka pysyy toimijan hallinnassa eri toimintojen yhteydessä, vaikka itse toiminta joutuu muuttumaan tilanteen ja kontekstin mukaan. Eräänlaisena metaforana aiheesta voidaan pitää Herakleitoksen fragmenttia (XLII) “The sun is overseer and sentinel of cycles, for determining the changes and the seasons which bring all things to birth” (Kahn 2004, 49).[252] Kuten edellä on jo esitelty toimijaa / hyvää ihmistä, haluaisin vielä lisätä kaksi toisiinsa liittyvää piirrettä: Ensinnäkin Tuomisen (2016, 78) mukaan antiikin filosofikoulujen keskusteluun ajattelun kehityksestä liittyi kaksi arvottavaa oletusta. 1. Ihmisen ajattelun katsotaan voivan kehittyä ylemmälle

[252] Ks. Kahn, C. H. (2004). *The art and thought of Heraclitus*. An edition of the fragments with translation and commentary. London: Cambridge University Press.

tasolle, jolloin se tavoittaa totuudenmukaisen todellisuuden yleiset piirteet. 2. Tiedolliseen kehitykseen liittyy arvolataus sen vuoksi, että se on olennaista ihmisen eettiselle kehitykselle. ”Vaikka hyvettä ei sokraattisesti tai stoalaisittain samastettaisikaan tietoon tai viisauteen, hyveen katsotaan sisältävän tiedollisen elementin. Aristoteleen mukaan tämä rooli on käytännöllisen järjellä (fronesis), jota ilman ihminen ei voi olla hyveellinen” (Tuominen 2016, 78.)

Tässä väitöskirjassa on eri yhteyksissä painotettu ihmisen tehtävää eli ”ihmisen oman tarkoituksen löytämistä”.

Toiskallio puhuu päämäärätiedosta ja Snellmanin ”tarkoitusperästä”, joka on tradition välittämää itsenäistä oivallusta toiminnan ideaalisesta päämäärästä ja mikä on hyvää ja mihin tulee pyrkiä. Snellman on todennut, että järki ei perustu yksilöön, vaan se on ihmiskunnan traditiossa. Näin yksilö ei voi olla vastuullinen toimija, jos hän ei ”tee itseään” eli muokkaa traditiota omaksi ajattelukseen ja olemuksekseen. (Toiskallio 2016, 90.)

Ihminen pyrkii kohti onnellisuutta (eudaimonia) kehittämällä omia luonteen hyveitään ja intellektuaalisia hyveitään ja niitä yhdistävää fronesista ja pyrkimällä tekemään hyvin ne asiat, jotka hän ottaa tehtäväkseen ja oppimalla kokemuksistaan. Samalla voimme kuitenkin myös mietittävä sitä tosiasiaa, että Aristoteles mainitsi yhden käytännöllisesti viisaan ihmisen nimeltä Nikomakhoksen etiikassa. Aristoteles totesi, että […] ”toiminnan päämäärä […] on hyvä toiminta. Siksi Perikleellä ja hänen kaltaisillaan ajatellaan olevan käytännöllistä järkeä, koska he kykenevät näkemään, mikä on hyvää heille ja ihmisille. Ja sellaisina pidämme myös ihmisiä, joita voi sanoa taloudenhoitajiksi tai valtiomiehiksi. Ja tästä syystä käytämme kohtuullisuudesta (sōfrosonē) juuri tuota nimeä, sillä ajattelemme sen säilyttävän käytännöllisen järkevyyden (sōzousa ten fronēsin) […] Näin siis käytännöllisen järkevyyden on oltava totuudenmukaiseen päättelyyn kykenevä toimintavalmius niiden asioiden suhteen, jotka ovat ihmiselle hyviä.” (EN 1140b 5-20.) Näin on mahdollista puhua Aristoteleen hengessä ”hyvästä ihmisestä” ja hänen toiminnastaan kohti ”ihmisen hyvää”. Tämä luo eräänlaisen horisontaalisesta näkökulman ”kultaisesta keskitiestä”, toimijan pyrkimisestä kohti käytännöllistä viisautta, jossa konkretisoituu von Wrightin (1985, 187-188) ajatus froneettisen toiminnan kahdesta päämäärästä: Itsensä toteuttamisesta (oikeasta itserakkaudesta) ja rakastavasta huolenpidosta.

Käytännöllisellä ihmisellä on siis sekä tieto päämääristä, joihin hän suuntaa toimintansa että kokemusta, erityisesti froneettista kokemusta. Edellä sanotusta voi vetää johtopäätöksen, että tällaisen toimijuuden kehittäminen vaatii vuosien ja vuosikymmenten kokemusten kartuttamista. Samalla haluan painottaa, että tällainen käytännöllinen viisas toimijuus voi kuitenkin olla ”käytännöllisten” akateemisten koulutusalojen opiskelijoiden, kuten opettajien, lääkärien ja sairaanhoitajien tähtäimessä heti opintojen alusta alkaen. Hoitoalan koulutusta koskevassa artikkelissaan Sellman (2012, 128) toteaa seuraavasti: ”The development of phronesis in professional practitioners requires a nurturing of the type seemingly unavailable within technicist-driven educational establishments; yet some practitioners (those sufficiently determined) do aspire and work toward becoming the professional phronimos despite institutionalised obstacles.”

5.1.5 Fronesis ja ihmiskäsitys

Aristoteleen ihmiskäsityksen ymmärtäminen luo perustan ja on keskeisenä lähtökohtana hyveiden ymmärtämiselle. Knuuttila (2005, 223) toteaa, että Aristoteleella on maininta kaaviosta (diagrafē), joka viittaa jonkinlaiseen malliin, jota hän on käyttänyt luennoillaan. Knuuttila arvelee, että se on voinut olla eräänlainen kaavio sielun hyvästä toiminnasta, joka on jakautunut rationaalisen sielun hyvään toimintaan ja irrationaalisen sielun hyvään toimintaan. Nämä taas jakautuvat yksittäisten hyveiden mukaisiin toimintoihin.

Tässä diassa olen luonnostellut kaavakuvaa Aristoteleen ihmiskäsityksestä. Olen tietoinen, että tässä tulkinnassa on todennäköisesti paljon korjattavaa. Toivonkin, että asiasta syntyisi keskustelua, sillä tällä hetkellä tieteellisessä tutkimuksessa Aristoteleen ihmiskäsitystä ei käsittääkseni tutkita, vaan sitä pidetään vanhanaikaisena. von Wright ja Wilenius ovat ymmärtänyt tämän ihmiskäsityksen merkityksen.

von Wright (1995, 40-41) kirjoittaa: ”Kunkin aikakauden käsitys ihmisestä edellyttää arviointia ihmissielun eri kerrosten keskinäisestä arvojärjestyksestä. Kreikkalainen ihmisihanne sellaisena kuin sen tapaamme sokraattisessa humanismissa, rakentuu sopusointuun ihmisen luonnollisten taipumusten ja hänen järkiperäisen katsomustapansa välillä. Harkinta herättää meissä olevan hyvän ja auttaa meitä toteuttamaan ”luontomme” so. meissä piilevää ihanneihmistä. Siinä mielenliikutusten suurenmoisessa psykologiassa, jonka –more geometrico – kehittivät Descartes ja Spinoza, uskotaan tahdon alistamiseen järjen valistuneeseen johtoon. Ohentuneemmassa muodossa tämä rationalismi toistuu valistusfilosofiassa sekä 1800-luvun liberalistisessa ja utilitaristissa opeissa. Sadan viime vuoden psykologiassa tapahtunut ”kakkien arvojen uudestaan arvioiminen” julistaa tahdon johtavaa asemaa ennen intellektiä. Tämän uuden ihmiskuvan kolme suurta uranuurtajaa ovat Schopenhauer, Nietzsche ja Dostojevski”. Tässä von Wright kiinnittää huomioita siihen, että kreikkalaisilla oli yleisesti ottaen käsitys rationaalisesta ja irrationaalisesta osasta ja niiden

yhteenliittymisestä, joka liittyy juuri fronesikseen. von Wright on mahdollisesti löytänyt tämän ajatuksen Jaegerilta. Toinen huomio liittyy siihen, että 1900-luvulla olemme hänen mukaansa tulleet siihen ”tahdon johtavaan asemaan”, johon myös Toulmin (1998, 355) viittaa, eli siihen, että olemme palaamassa ”käytännön kentälle” ja toimimaan ja panemaan tekniikan käytäntöön konkreettisesti, todellisissa ongelmatapauksissa (phronesis). ”[Eikä] vain laskelmoiden intellektuaalisten kaavojen ajattomia vaatimuksia vaan myös tehdä päätöksiä pros ton kairon – eli ”kuten asian haarat vaativat”[Ibid).

Wilenius *Kasvatuksen ehdoissa* (1975) puhuu kasvutapahtuman yhteydessä fyysis-biologisesta ja sielullis-henkisestä kasvusta ja niihin vaikuttavista *virikkeistä*. Tämä luo kokonaisnäkemyksen ihmisen nelijäsenteisyydestä Aristoteleen tapaan, mutta nykykielellä.

Kirjassaan *Mitä on ihminen?* (2003) Wilenius on jatkanut Aristoteleen, Steinerin ja Ahlmanin pohjalta omaa ihmiskäsitystutkimustaan. Wilenius on myös todennut, että tämän teoksen neljä päälukua muodostavat ihmiskäsityksen neljä laadullista[253] tarkastelutasoa. 1. Ihmisen hahmo (ihmisyyden laadut ja arvot). 2. Ihminen ajassa (elämä ja elämänkaari) 3. Elämä kehitystienä (inhimillisen kasvun ajatus). 4. Yksilö maailmassa (kysymys elämän tarkoituksesta).

Tämän ihmiskäsitystarkastelun kannalta keskeistä on Wileniuksen (1975) esittelemä ajatus opettajankoulutuksen tehtävästä suhteessa päämäärä-, tilanne- ja menetelmätietoisuuden kehittämiseen. Tähän olen lisännyt hänen tarkennuksia ihmisen sielullisesta kehityksestä:

A) Kasvattajan päämäärätietoisuuden kehittäminen liittyy ensimmäiseen tietoisuustasoon ja siinä on olennaista itsetajunta ja henkinen kasvu, joka tarkoittaa tässä yhteydessä ajattelun kasvua ja kehittämistä. Opettajankoulutuksessa tähän liittyvät filosofiaan ja ajatteluun liittyvät opinnot sekä moninäkökulmaisuuteen[254] liittyvät opinnot ja keskustelut

[253] Mitä on ihminen? (2003, 11) teoksen alussa Wilenius kirjoittaa, että kysymykseen, mitä on ihminen, hänen opettajansa Erik Ahlman vastasi: ihminen on *tietty laatu* maailmassa. Wilenius jatkaa, että voidaan myös vastata: ihminen on *tiettyjen laatujen kokonaisuus*.

[254] Ks. Eeva Kallio (toim.) (2016). Ajattelun kehitys aikuisuudessa – kohti moninäkökulmisuutta.

B) Kasvattajan tilannetietoisuuden kehittäminen liittyy toiseen tietoisuustasoon ja siinä on olennaista koko tajunnan eli sielullisuuden kehittäminen kiteytyen, erityisesti aistimisen, tunteen ja tunnon[255] kehittämiseen. Opettajankoulutuksessa edellä mainitun kehittämisessä etusijalla ovat monipuoliset taideopinnot ja laadullinen luonnonhavainnointi.

C) Kasvattajan menetelmätietoisuuden kehittäminen liittyy kolmanteen tietoisuustasoon ja olennaista siinä on ruumiin, tahdon ja toiminnan kulttuurin kehittyminen. Tässä mielessä tietoisuus ja toiminta kehollistuu eli inkarnoituu[256]. Tällä tarkoitetaan sitä, että tietoisuus läpäisee itse toiminnan. Opettajankoulutuksessa em. kehittämisessä etusijalla ovat monipuoliset ja pitkät ohjatut opetusharjoittelut, joissa ollaan toiminnassa ”käytännön kentällä” ja kohdataan kaikki vastaantulevat tilanteet ja haasteet ja pyritään proaktiiviseen ja luovaan toimintaan.

Edellä olen tarkastellut Aristoteleelta ja osittain Platonilta alkavaa ihmiskäsitysajattelua. Aristoteles tarkastelee ihmisen olemusta nelijäsenteisesti eri tasojen mukaan, mutta samalla hän sisällyttää omaan tutkimukseensa Platonilta alkavan ns. kolmijäsenteisen tarkastelun. Wilenius on kehittänyt niitä molempia eteenpäin jatkamalla opettajansa Erik Ahlmanin näkemystä tarkastelemalla ihmistä tiettyjen laatujen kokonaisuutena.

Tämän tutkimuksen osan keskeisenä tehtävänä on ollut pyrkimys ymmärtää käytännöllistä järkeä sekä filosofis-historiallisessa että kasvatuskäytännön kontekstissa. Tehtävänä on ollut pohtia myös sen asemaa ja merkitystä opettajankoulutuksen taustafilosofiaan liittyvänä eettis-pedagogisena ja yhteiskunnallisena mahdollisuutena. Yhteenvetona totean, että käytännöllistä viisautta tarvitaan kasvatuskeskustelun ja –toiminnan ymmärtämistä tukevaksi käsitteeksi sekä opettajankoulutuksen

---

[255] Tunto on hyvin suomalainen käsite, sitä ei riitä kuvaamaan tunne, vaan se on syvempi ja ehkä selkeämpi kuin tunne, koska siihen ei liity tunnevaikutusta, mutta hieman saman suuntainen kuin aavistus asioiden oikeasta tilasta. Esimerkiksi opettajalla voi olla luokkaan tullessaan välittömästi tunto, että tässä tilanteessa kaikki ei ole kohdallaan tai että joku puuttuu luokasta tai jokin on hassusti.

[256] Ks. Merleau-Ponty. Ks. myös Steinerilla on samassa merkityksessä käytetty käsite eli ihmisen tietoisuus inkarnoituu, syvenee toimijassa. Pedagogisessa ajattelussa ”tietoisuus tulee aivan sormenpäihin asti”.

teoriaa ja käytäntöä yhdistäväksi peruskäsitteeksi että myös välineellisen järjen mukaisen toiminnan minimoimiseksi kasvatuskontekstissa.

5.2 Snellman-korkeakoulu

Toisena tutkimustehtävänä on tutkia Snellman-korkeakoulun steinerpedagogista luokanopettajan koulutusta ja sen taustafilosofian yhteyttä pyrkimykseen tarjota laaja-alaista sivistystä ja kehittää opiskelijoiden kykyjä ja opettajan työssä tarvittavia valmiuksia. Erityisesti pyrin selvittämään Snellman-korkeakoulun taustafilosofian yhteyttä fronesikseen ja froneettisiin piirteisiin.

Korkeakoulun alkumatkasta ja tehtävästä

Korkeakoulun perustaminen 1980 näyttää dokumenttien ja niiden analysoinnin mukaan liittyvän huoleen yhteiskunnassa ja sitä kautta korkeakouluihin vaikuttavassa tendenssissä, joka pyrki kaventamaan sivistyksen merkitystä opiskeluissa. Haluan painottaa, että tämä ei ole uusi ilmiö tai keskusteluaihe, vaan se näyttää tasaisesti, aina muutaman vuoden aikavälein ilmestyvän ”ajankohtaiseen” keskusteluun. Tämä on myös nähtävä vuosisataisena ilmiönä, eikä ole kuviteltava, että se nousi tyhjästä suomalaisen korkeakoulu-uudistuksen yhteydessä 1970-luvun lopussa. Dokumenttien perusteella näyttää siltä, että Reijo Wilenius päätti yhdessä puolisonsa Aijami Wileniuksen kanssa rohjeta vastustaa tätä sivistyksen aliarviointia perustamalla Snellmanin nimeä ja henkistä kasvua painottavan korkeakoulun laaja-alaisen sivistyksen puolustamiseksi.[257] Snellman-korkeakoulun yhdeksi peruspilariksi on asetettu laaja-alaisen sivistyksen puolustamiseen opettajankoulutuksessa.

Reijo Wilenius näyttää olleen hyvin valmistautunut korkeakoulun uudistukseen ja sivistyksen merkitykseen siinä oman Snellman-tutkimuksensa kautta. Wilenius oli

[257] Helsingin Rudolf Steiner –koulun perustamisesta (1955) ja Kriittisen korkeakoulun ja Inhimillisen kasvun (Inka) perustamisista (1974) he olivat saaneet myös kokemuksia steinerpedagogisen soveltamisesta aikuisopetukseen. Erityisesti henkistä kasvua painottava Snellmanin ja kokonaisvaltaista kasvua konkretisoiva Steinerin ajattelua otettiin Snellman-korkeakoulun lähtökohdiksi.

luennoinut Jyväskylän yliopistossa[258] ja julkaisut Snellmanin linja –teoksen[259]. Wilenius oli Snellmanin koottujen teosten (1-4) toimituskunnan puheenjohtajana sekä myös kirjoitti esipuheet näihin teoksiin (1982-83).[260] Wilenius oli kehittänyt filosofian yleisopintoja ja yleissivistäviä opintoja Jyväskylän yliopistossa. Tämä huoli sivistyksen merkityksen kaventumisesta koulutuksissa ei syntynyt silloin, eikä synny nykyäänkään tyhjästä, vaan on maailmanlaajuinen. [261]

Snellman oli tunnetusti sivistysnäkemyksen kannattaja. Mutta mitä tämä sivistys Snellmanille tarkoitti? Reijo Wileniuksen (1978, 101) mukaan sivistyksen (bildning, Bildung) prosessi vaikuttaa olevan Snellmanille perinjuurisempi asia kuin mihin suomen sana 'sivistys' viittaa. Hän ei tarkoittanut vain yhden ihmisen sivistymistä, vaan kokonaisen kansakunnan sivistysprosessia. Snellmanille sivistys ei myöskään ollut

---

[258] Eero Ojanen (2016, 27) Reijo Wilenius ajattelun kannattajan. Teoksessa M. Niinivirta & M. Wilenius (toim.) Reijo Wilenius Henkisen kasvun ja toiminnan filosofi. Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimusosaston julkaisu 1/2016 Artikkelissaan Eero Ojanen kirjoittaa: "Hän [Reijo Wilenius] oli innostava ja vaikuttava luennoitsija ja myös erinomainen laitoksen esimies. Jyväskylän filosofian laitoksesta muodostui hänen kaudellaan merkittävä toimija. 70-luvulla laitos oli eräässä vaiheessa aika lailla poikkiteloin niin oman yliopiston hallinnon kuin myös akateemisen filosofisen silloisen suomalaisen valtavirtauksen kanssa. J.V […] Olen ainakin ymmärtänyt niin, että Reijo Wileniuksen Snellman-harrastus oli hänessä syntynyt aivan omia teitään, ja tuohon aikaan virinnyt kiinnostus Snellmanin yliopistoajattelua kohtaan oli aivan eri asia, mutta ne osuivat ajallisesti yksiin. Sivistysyliopiston idea ja Snellman yhtenä sen kantajana nousi esiin yliopistolla tuolloin toteutetun hallinnonuudistuksen voimakkaan kritiikin myötä."

[259] (ibid.) "Hän [Reijo Wilenius] piti Snellmanista eräänä keväänä aivan huikean luentosarjan, jonka materiaalia saattoi hieman myöhemmin lukea hänen Snellmanin linja –teoksestaan (1978). Tuo luentosarja kuului yliopistollisen opiskeluni voimakkaimpien älyllisten elämysten joukkoon. Se, miten hän onnistui tavoittamaan Snellmanin kuvaaman persoonallisen hengen idean ja samalla itse nousemaan tuon kuvaamansa ajattelun tasolle, oli vaikuttavaa.

[260] Toimituskunta: Reijo Wilenius (vastaava toimittaja), Eero Ojanen, Pellervo Oksala. Neuvottelukunta: Olli Arrankoski, Matti Klinge, Juha Manninen, Martti Ruutu, Reijo Wilenius. Lähde Snellmanin kootut (1982-1983) Jyväskylä: Gummerus

[261] Katso Martha Nussbaumin teos *Talouskasvuakin tärkeämpää – Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*, jossa hän kritisoi yleisopintojen marginalisoimistendenssiä yliopistoissa. Nussbaum (2011, 146) toteaa, että yleissivistävään koulutukseen kohdistuu siis uhka niin sisältä kuin ulkoakin. Nussbaum siteeraa Harvardin yliopiston rehtorin Drew Faustin artikkelia, joka päättyy pohdiskeluun: Akateeminen sivistys voi antaa yksilöille ja yhteiskunnalle näkemyksen syvyyttä ja avaruutta, johon väistämättä likinäköinen aikalaiskatsanto ei yllä. Ihmiset tarvitsevat merkitystä, ymmärrystä ja näkemystä siinä missä työpaikkojakin. On väärin kysyä, onko meillä niukkuuden aikoina varaa uskoa tällaiseen tehtävään. Pitää kysyä, onko meillä varaa olla uskomatta siihen. Nussbaum (2011, 150) viittaa myös siihen, että monet Euroopan maiden poliittiset johtajat ovat muokanneet yliopistolaitosta. Näin tutkimus ja opetus on valjastettu palvelemaan talouskasvua.

hengelle sisältä eikä ulkoa 'annettua', vaan se oli toimijan vakaumuksessaan vaalimaa sivistysprosessia. Sivistys siis näyttää liittyvän ihmisten ja yhteiskunnan henkiseen kasvuun eli hengen kehittymiseen. Sivistys oli Snellmanille se voima, jota suomalaiset ja Suomi tarvitsi, jotta Suomi pysyisi itsenäisenä ja pärjäisi siinä usein näkymättömässä taistelussa, jossa kansakunnat joutuvat puolustamaan olemassa oloaan. "Sivistyksen voima on sen [Suomen, lisäys MN] ainoa pelastus." Wilenius (1986) siteeraa J. V. Snellmanin ajatusta.

Miten sitten tällainen Snellmanin kaipaama sivistys voidaan hankkia? Tässä yhteydessä voidaan tarkastelu aloittaa Snellmanin Akateemisesta opiskelusta (Om det akademiska studium 1840), joka on Snellman-korkeakoulun ensimmäinen opiskeltava teos. Siitä löytyy Snellmanin antama käytännöllinen vastaus hänen pohdintaansa sivistyksen olemuksesta. Ensinnäkin opiskelijan on kohdattava traditio itsetajuntansa voimalla ja luotava omat ajatuksensa kohteena olevan tradition ilmiöistä. Näin akateemisista opinnoista syntyy prosessi, jota viittaa epistemologiaan filosofiassa ja kognitiiviseen prosessiin psykologiassa. (Tästä Steiner puhuu havainnon ja ajattelun yhdistävänä prosessina.) Joka tapauksessa "tradition ja itsetajunnan" kohtaamisesta syntyy "sovitus". Tästä sovituksesta muodostuu puolestaan "vakaumus", joka tarkoittaa sitä, että ihmisestä tulee eettinen ja hän pyrkii näin soveltamaan tiedollista näkemystään jokaisessa käytännön tilanteessa ja siinä ammatissa, mihin hän on valmistunut. On tärkeä nähdä, että kaiken tämän mahdollistaa vasta Hegeliltä peritty "tunnustaminen" (Recognition). [262]

Snellman-korkeakoulun fenomenologinen taustafilosofia voidaan tiivistää pyrkimykseksi korostaa kouluttautumisessa kokijan omaa näkökulmaa, joka liittyy persoonallisuuden kehitykseen ja toimijuuteen. Tämän painotuksen juuret voidaan nähdä Snellmanilla ja Steinerilla. Brentanoa voidaan pitää ensimmäisenä, joka filosofiselta pohjalta muotoili ajatuksen psyykkisten ilmiöiden tutkimisesta kokijan

[262] Raisa Foster on tutkinut tätä teemaa esille tanssi-innostamisen (dance animateuring) käytännön projektin ja Paul Ricoeurin recognition-käsitteen analyysin pohjalta väitöskirjassaan *The Pedagogy of Recognition. Dancing Identity and Mutuality*. (2012, 12). Tampere: University of Tampere. Forster viittaa tähän teemaan seuraavasti: "Georg W. F. Hegel formulates his concept of the spirit as the product of mutual recognition. Hegel's theory of recognition exposes – something that all of us can also experience on an intuitive level – that respect from others as well as self-esteem are the principal demands which we must always understand both personally and politically. His conception of recognition is therefore closely tied to the claim of justice, as everyone has an equal right to have rights (Hegel 2001)". Viitattu 6.1.2017. klo 23.39 https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66961/978-951-44-8958-7.pdf?sequence=1

omasta näkökulmasta käsin sekä ajatuksen niiden intentionaalisuudesta eli suuntautuneisuudesta (Sajama 2010, 21). Brentano luo tälle filosofisen perustan. Steinerin odotukset Brentanon filosofisista linjauksista olivat suuret, sillä häntä voidaan pitää oman aikansa parhaana Aristoteles-tutkijana ja jolla oli Steinerin mukaan mahdollisuus ylittää oman aikansa antropologian rajoittuneen käsitykset. Syy jää vielä tässä yhteydessä selvittämättä, mutta aavistan sen liittyvän Aristoteleen ihmiskäsitykseen ja sen uudelleen tulkintaan, jonka yhteys Steinerin omaan tutkimukseen on ilmeistä. Hegel oli jo avannut Steinerille filosofiallaan mahdollisuuksia ja erityisesti Goethen ennakkoluuloton luonnonfenomenologinen ote ja siihen liittyvä metamorfoosi-ajatus olivat olleet hänelle tärkeitä avauksia, mutta materialistinen ihmiskäsitys oli edelleen vallalla 1900-luvun taitteessa. Kuten olen jo todennut, Steiner (1988, 1)[263] aloittaa Goethen luonnontieteellisten tutkimusten esipuheen viittaamalla Goethen kirjeeseen, jonka hän kirjoitti ystävälleen Knebelille Italiasta elokuussa 18, päivänä 1787. Goethe kirjoittaa: "Päätellen kasveista ja kaloista, joita olen nähnyt Napolissa ja Sisiliassa, olisin, jos olisin kymmenen vuotta nuorempi, houkutettu tekemään matkan Intiaan, ei niinkään löytääkseni jotain uutta, vaan mietiskelläkseni omalla tavallani, mitä on jo löydetty". Ilmeisesti juuri tämän tekstin kautta Steiner löytää sen havainnon ja ajattelun (mietiskely) henkisen yhteyden ja tasapainon, jota hän sitten itse kehitti eteenpäin *Totuus ja tiede* teoksessaan. *Vapauden filosofia*ssa Steiner (1985, 25-26) kirjoittaa: "Havainto ja ajattelu ovat ihmisen kaiken henkisen toiminnan lähtökohdat, sikäli kuin hän on tästä toiminnastaan tietoinen. Ihmisjärjen arkiset toimet yhtä hyvin kuin mutkikkaimmat tieteelliset tutkimukset lepäävät näiden kahden henkemme peruspylvään varassa". Tämä sama tematiikka jatkuu Steinerin filosofisissa teoksissa eri painotuksin.[264] Juuri Steinerin etsimä tasapaino viittaa ymmärtääkseni syvälle kreikkalaisen kulttuurin harmonia käsitykseen ja sofrosyneen, joka usein

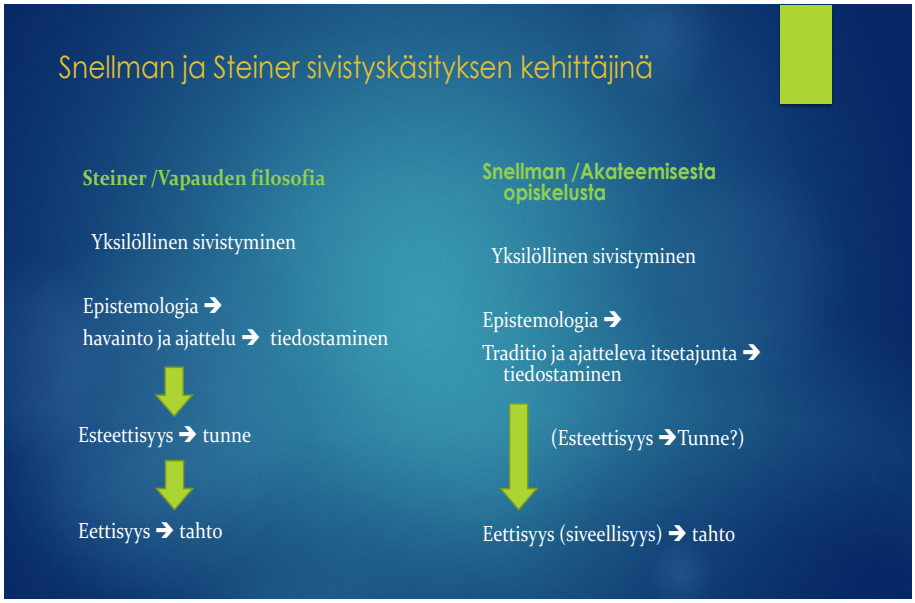
263 Steiner, R. (1988). Goethean Science. New York: Mercury Press.

264 Ks. Steiner GA 1-6. http://www.rsarchive.org/Books/ GA 1 Goethes Naturwissenschaftliche Schriften. GA 2 Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. GA 3 Wahrheit und Wissenschaft.

GA 4Die Philosophie der Freiheit. GA 5 Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit GA 6 Goethes Weltanschauung.

käännetään kohtuullisuudeksi, mutta siihen on sisään kirjoitettu fronesikseen viittaava tasapaino, kuten Aristoteles kirjoittaa: ”Ja tästä syystä käytämme kohtuullisuudesta (sōfrosonē) juuri tuota nimeä, sillä ajattelemme sen säilyttävän käytännöllisen järkevyyden (sōzousa ten fronēsin)” [EN1140b10]. Varto viittaa siihen, että Platonin filosofiassa sofrosyne, ja harmonia tulevat esille kauneuden käsitteessä ja nämä kaikki kolme liittyvät *hyvän* käsitteeseen. Tässä yhteydessä voidaan ajatella, että sofrosyne liittyy ihmiskäsitykseen ja sitä kautta pedagogiikkaan ja siihen sisältyvään tasapainoon ja äärialueiden harmoniaan ja keskitien löytämiseen, joka on juuri kohtuullisuuden, ”oikean mitan” löytämistä.

Tämän suuntainen kokijan näkökulman painottaminen ja samalla myös kasvatusvastuun painopisteen siirtäminen itsekasvatukseen voidaan nähdä monilla fenomenologeilla. Tässä tutkimuksessa erityisesti Snellmanilla ja Steinerilla on keskeinen merkitys Snellman-korkeakoulun kasvatuksen tausta-ajattelussa. Wilenius on viitannut usein ajatukseen, että Snellmania ja Steineria voidaan pitää samansuuntaisina ajattelijoina. Tämä liittyy filosofiseen lähtökohtaan, joka voidaan löytää Hegelin filosofiassa ja joka viittaa myös Aristoteleen filosofiaan. Wilenius on usein viitannut siihen, että siinä missä Snellman on filosofinen ja käytännöllinen, mutta myös abstrakti, niin Steiner oli myös filosofinen, mutta käytännöllisempi kasvatuksen konkreettisissa yksityiskohdissa, erityisesti taide- ja tunnekasvatuksen suhteen verrattuna Snellmanin kasvatusajatteluun. Wilenius on usein luennoissaan ja tutkimuksissaan tuonut esille myös Snellmanin taiteellisia pyrkimyksiä esimerkiksi kasvatuksessa. Snellman esimerkiksi opetteli vaimonsa kuoltua urkuharmonin soiton, jotta voisi säestää kotonaan lastensa laulua.



Tässä kaaviossa olen kiteyttänyt Snellmanin ajattelua Akateemisesta opiskelusta -teoksen pohjalta sekä Steinerin ajattelua *Vapauden filosofia* –teoksen pohjalta. Nämä molemmat teokset ovat Snellman-korkeakoulussa opiskeltavia perustekstejä.

Simo Skinnari (1988) toteaa: ”Parhaimmillaan opettajankoulutus on kasvatustaiteeseen syventymistä”. Hän myös toteaa, että kasvattaminen on taiteista vaikeinta, sillä sen tulisi perustua ihmisen olemuksen tiedostamiseen. Koko olemuksen tiedostamisella Skinnari tarkoittaa sitä, että tiedostaminen alkaa elävästä ajattelusta. Elävä ajattelu laajenee tunteen tai täsmällisemmin sanottuna tuntokokemuksen huomioon ottamiseen. Tärkeää on ajattelun ja tunnon vuorovaikutus ja tällaista laajennusta Skinnari kutsuu toiminnalliseksi mielikuvitukseksi. Tämä tieto on syvempää kuin pelkkä ”pääntieto”. Syvimmiltään kasvatus on Skinnarin (1988, 112) mukaan itse tahdottua toimintaa. Lopuksi Skinnari toteaa, että kasvaminen ja kasvattaminen vaativat tiedon, tunteen ja tahdon elävöittämistä (Skinnari 1988, 112-113.)

Seuraava taulukkoon olen tiivistänyt keskeisimpiä tutkimuksessa esitettyjä taustafilosofisia avainkäsitteitä, pääasiassa Wileniuksen seuraavien teosten pohjalta: *Kasvatuksen ehdot* (1975), *Ihminen ja sivistys* (1982) sekä *Steinerpedagogiikan ihmiskuvasta* (1987) sekä myös Snellman-korkeakoulua käsittelevästä Huhmarniemen ja Skinnarin (1995) *Sivistys aikuiskasvatuksessa* –raportista (Aikuisen elämänkaaresta).

Kasvatuksen Ehdot (1975) *Opettajan-koulutus*	*Ihminen ja sivistys (1982)* *Ihmiskäsitys*	*Ihminen ja sivistys (1982)* *Sivistys-ominaisuudet ja arvoit*	*Steiner-pedagogiikan ihmiskuvasta (1987)*	*Aikuisen elämänkaaresta*	*Snellman-korkeakoulun OPS:n yleisrakenne*
Päämäärätietoisuuden kehittäminen (taso 1)	Itsetajuisuus	Totuudellisuus Sivistys tieteen kautta Totuus	14 -21 Ajattelu Käsitteen-muodostus Itsetajunta	21 – 28 Aistimussielu ”Vaellusvuodet”	Tiedolliset opinnot
Tilannetietoisuuden kehittäminen (taso 2)	Tajuisuus	Esteettisyys Sivistys taiteen kautta Kauneus	7 -14 Tunne Mielikuvitus, Myötätunto Tajuisuus	28 – 35 Ymmärrys- / luonnesielu ”Sosiaalinen jäsentyminen”	Taiteelliset opinnot
Menetelmätietoisuuden kehittäminen (taso 3)	Kehollisuus (ruumiillisuus)	Eettisyys Sivistys työn kautta Hyvyys	0 – 7 Tahto Toiminta Aistimellisuus ruumiillisuus	35 – 42 Tietoisuussielu ”Elämänarvojen uudelleen arviointi”	Käytänöllis-sosiaaliset opinnot

Tähän taulukkoon olen tiivistänyt keskeisimpiä edellä esitettyjä taustafilosofisia avainkäsitteitä, pääasiassa Wileniuksen teosten pohjalta.[265]

5.2.1 Elävä akatemia –mallin tiivistys

Snellman-korkeakoulun opintojen rakenne on kolmijäsenteinen siinä mielessä, että tiedolliset, taiteelliset ja käytännöllis-sosiaaliset opinnot muodostavat kokonaisrakenteen. Opinnot etenevät prosessuaalisesti toiminnasta kokemuksen kautta tietoon ja identiteetin ainekseksi. Tämä oli yksi Elävä akatemia –projektin (2015) johtopäätös. Tässä yhdistyy toisaalta kolmijäsenteinen sivistyksen ja tiedon käsitys koulutuksen rakenteessa sekä siihen liittyvä nelijäsenteinen oppimisprosessi, jossa lähdetään

[265] (Ks. Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. (1995). *Sivistys aikuiskasvatuksessa*. Ensimmäinen osaraportti: tutkimus Snellman-korkeakoulun pedagogiikasta. Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimuksia 1/1995.

”käytännön kentältä” eli toiminnasta liikkeelle ja edetään kokemuksen haltuun ottamisesta ajatteluun ja reflektointiin, jonka kautta edetään ylimmälle alueelle eli narratiivisen ja henkisen identiteetin alueelle. Tällöin kokemuksista tulee toisaalta identiteetin kertomuksia ja toisaalta ne liittävät kokemuksia minuuteemme rikastuttaen meitä henkisesti. Tätä viimeistä prosessin vaihetta emme tee tietoisesti, vaan se on prosessin jälkeen tapahtuva henkinen transformaatio. Sitä voisi verrata siihen, että kun joku on purjehtinut yksin maailman ympäri, hän voi kertoa siitä monenlaisia narratiiveja tai kirjoittaa kirjan kokemuksistaan, mutta sitä, miten hän on kasvanut henkisesti tuon kokemuksen myötä hän ei pysty suoraan väilttämään muuta kuin viittaamalla noihin kertomuksiin. Wilenius (1975, 53) on todennut, että sana tai lause ilmaisee ajatusta, samoin toiminta ilmaisee yleensä jotakin tietoisuussisältöä, aikomusta, tarkoitusta tai päämäärää. Näiden suhde on sisäinen (intrinsinen) ja käsitteellinen, kuten tietoisuussisältöjen keskinäiset suhteet. Tätä Wilenius kutsuu *ilmaisusuhteeksi* ja käsittääkseni ilmaisusuhdetta voidaan pitää edellä sanotun narratiivisen ja henkisen identiteetin keskinäisenä suhteena.

Toiminta painottaa aistimusta (aisthesis), havaintoa, ihmettelyä, kiinnostusta, kehollisuutta ja tahtoa. Siihen liittyy kuvaileva/kuvallistava, laadullisesti luonnehtiva päätteleminen. Se voidaan tiivistää aktiiviseksi toimijan kehollis-aistimelliseksi lähestymistavaksi.

Kokemus painottaa elämystä, tuntoa, tunnetta. Kokemusten haltuunottoon liittyy myös taiteellinen toiminta, joka aktivoi ja lisää mahdollisuutta lukea tunnearvostelmia. Kokemukseen liittyy myös moraalinen mielikuvitus, johon tien avaa taiteellinen lähestymistapa.

Ajattelun tasoon liittyvä tiedostaminen on haastava askel kokemuksen jälkeen. Oivallukset liittyvät toimijan toiminnan ja kokemusten ajatteluun ja reflektioon. Intuitio liittyy tässä yhteydessä toimijan havaintojen ja ajattelun aktiiviseen kohtaamiseen. Näin siinä vahvistuu myös elävä käsitteiden muodostus, joka voi syntyä edellisten tasojen läpikäymisestä eri näkökulmien tarkastelun tuloksena.

Narratiivista identiteettiä voidaan toisaalta tarkastella aistimuksia, elämyksiä ja oivalluksia vapaasti ja luovasti kokoavana prosessina identiteettikertomuksessa. Kolme edeltävää vaihetta voidaan myös rekonstruoida minuuttamme rakentavaksi henkiseksi aktiviteetiksi. Narratiivit elävät juonen ajallisuudessa ja tapahtumien jäljittelyssä. Henkisyys on puolestaan aikaprosessit ylittävää toimintaa eli yhteyksien rakentamista itseen, toisiin ihmisiin ja luontoon/henkeen.

5.3 Froneettiset piirteet ja narratiiviset identiteettipositiot

Tutkimuksen tuloksena voin esittää seuraavan yhteenvedon, jossa yhdistyvät froneettiset piirteet ja narratiiviset identiteettipositiot. Koska fronesista ja froneettisia piirteitä on käsitelty edellä kattavasti, tässä yhteydessä vain kiteytän, että käsitykseni mukaan tämä tutkimus on pyrkinyt kehittämään eteenpäin Aristoteleelta alkavaa ja von Wrightin ja Wileniuksen kehittämää tutkimusta käytännöllisen järjen asemasta ja merkityksestä inhimillisessä toiminnassa.

Sen sijaan ajatus narratiivisesta identiteetistä tarvitsee lisävalaistusta. Narratiivinen identiteetti liittyy ihmisten kokemuksiin, joista he sitten kertovat tutkijalle tai kuten MacIntyre (2007, 249) kuvaa, että ”tarinat eletään ensin ja kerrotaan vasta sitten”. Yrjänäisen ja Ropon (2013, 30) mukaan tämä viittaa ihmisen olemassaolon tarinalliseen olemukseen, jossa kokemus ja tulkinta edeltävät kertomuksen muodostumista ja kielellistä kerrontaa. Narratiivisessa analyysissa tutkijan rooli on tehdä synteesi analyysin jälkeen eli luoda uusi kertomus tulkintansa pohjalta.

On syytä painottaa narratiivisen identiteetin merkitystä, sillä se liittyy tulkintaan, jonka tutkija on luonut edellä kerrottujen vaiheiden pohjalta. Narratiivinen identiteetti on ihmisen minän luoma kertomus suhteestaan maailmaan. Kertoessaan itsestään ihminen luo itsestään useita kertomuksia ja painottaa eri puolia eri kerroilla ja eri yhteyksissä. Näitä eri identiteettejä voidaan ajatella position tai postitoitumisen ajatuksen kautta. van Langenhove ja Harrén (1999, 16) toteavat, että positio voidaan määrittää viittaamalla siihen, millaisia luonteenpiirteitä kertoja painottaa ja miten ne kuullaan. Tärkeää on huomata, että positiot myös muuttuvat kertomuksessa, eivätkä muodosta yhtä pysyvää roolia. Positiot auttavat ihmisiä selviytymään tilanteista, joista he löytävät itsensä. van Langenhove ja Harrén (ibid., 17) toteavat seuraavasti: "It can easily be seen that the social force of an action and the position of the actor and interactors mutually determine one another". Näistä elementeistä syntyvät kertomukset ja samassa yhteydessä kertoja positioi itsensä.

Ropo ja Gustafsson (2006) ovat tutkineet narratiivisen identiteetin kehittymistä ja todenneet, että positioinnin teorian mukaan positioon liittyy diskursiivinen suhde johonkin toiseen. Diskurssilla he tarkoittavat tapaa kuvata tai representoida itseä sekä oman elämänsä ratkaisuja ja näkökulmia elämäkerrassaan. Diskurssi viittaa myös keskusteluun itsen ja sen eri puolien kanssa elämäkerrallisessa tarinassa. Position käsitteestä he toteavat, että se on lähellä roolin käsitettä, mutta on sitä paljon muuntuvaisempi ja dynaamisempi. He toteavat vielä, että ihminen positioi itsensä keskustelun kuluessa useita kertoja. (Ropo & Gustafsson 2006.)[266] Ropo ja Gustafsson viittaavat tutkimuksensa aluksi Laven ja Wengerin (1991) klassikoksi muodostuneeseen tutkimukseen, joka antoi perusteet oppimisen, minuuden ja identiteetin yhteyksien tarkastelulle kasvatuspsykologiassa. Hanks (1991, 18) toteaa, että Laven ja Wengerin ehdotus antaa oppimiselle toiminallisen perustan. Samassa yhteydessä todetaan tämän tutkimuksen kannalta tärkeä kommentti: *"it [learning] can be viewed as a feature of practice"*. Tässä yhteydessä tutkimuksessa on mahdollista viitata siihen,

[266] Ropon ja Gustafssonin tutkimus auttoi minua hahmottamaan narratiivisia identiteettipositiota ja niiden suhdetta oman tutkimukseni teemaan froneettisiin piirteisiin. Ropo ja Gustafsson (2006) löysivät yhdeksän haastateltavan kertomuksista neljä oppimisen diskurssia: 1. Yksilön sisäiset oppimisdiskurssit – oppiminen itsestä ja itseltä (intrapersoonallinen positio). 2. Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät oppimisdiskurssit – oppiminen toisilta (interpersoonalliset positiot). 3. Kontekstiin liittyvät oppimisdiskurssit – oppiminen kontekstista (kontekstuaaliset positiot). 4. Minuuden yhtenäisyyteen liittyvät – yhteisen kokonaisuuden muovaamisesta syntyvät (sekä intra- interpersoonallisiin positioihin liittyvät pyrkimykset).

miten froneettisiin tai toimintavalmiuden piirteisiin liittyvä hyveen kasvu- tai oppimisprosessi tulee esiin narratiivisissa identiteettikertomuksissa.

Seuraavaksi esittelen neljä narratiivisen identiteetin positiota ja neljä froneettista piirrettä:

1. Intentionaalinen[267] identiteettikertomus painottaa päämäärätietoisuutta (Ks. Wilenius). Tämä froneettinen piirre ottaa lähtökohdakseen käytännöllisen päättelyn sekä itsenäisen ajattelun käytännöllisen järjen toiminnassa. Intentio (Ks. Anscombe) pyrkii etsimään sellaista ajattelua, joka johtaa käytännölliseen toimintaan. Täten myös osallisuus logoksesta liittyy praktiseen syllogsmiin (Ks. Herakleitos, Aristoteles, von Wright, Wilenius, Dunne).
2. Situationaalinen identiteettikertomus painottaa tilannetietoisuutta (Ks. Wilenius). Tilanteiden mukaisesti toimivaa järkeä Aristoteles kutsui orthos logokseksi ja se on siis tilanteita painottava froneettinen piirre. Situationaaliselle identiteetille keskeistä on ”ihmiskohtaaminen”, sekä "kasvamaan saattaminen" eli toisen ihmisen teloksen ymmärtämiseen (Wilenius). Värrin (2004, 151) mukaan ”Kasvattajan eettisenä ohjenuorana voidaan pitää pedagogisen kunnioituksen periaatetta, joka edellyttää kasvatettavan ihmisyyden ehdotonta kunnioittamista. Kasvatus on ensisijaisesti kohtaamisen taitoa, nykyhetkisen tilanteen mukaista järjenkäyttöä (fronesis)”. Värri vahvistaa edellistä ajatusta (2004, 157) toteamalla, että buberilainen näkemys kasvatuksesta kohtaamisena kapealla rajalla luonnehtii osuvasti kasvattajan tutkinnallisen viisauden (fronesis) ehtoja.
3. Kontekstuaalinen identiteettikertomus painottaa menetelmätietoisuutta käytännöllisen viisauden froneettisena piirteenä. Tärkeä on huomata, että menetelmiin liittyy tietoisuus päämääristä. Toulmin (1992) puolestaan painottaa rekontekstuaalisuutta eli huomion kiinnittämistä uudelleen käytäntöön ja kohtaamiseen käytännön kanssa. Tämä voidaan kategorisoida seuraavasti:

[267] Intentionaalisuus eli suuntautuneisuus ja siihen liittyvät intentio ovat johdettuja latinan verbistä intendere, joka tarkoittaa: ”jännittää, pingottaa; pinnistää; suuntautua jhk; pyrkiä jhk. Intentionaalisuuden käsite aatehistoriallisilta lähtökohdiltaan kuuluu Aristoteleen havaintoteoriaan (Sajama 2010, 22.)

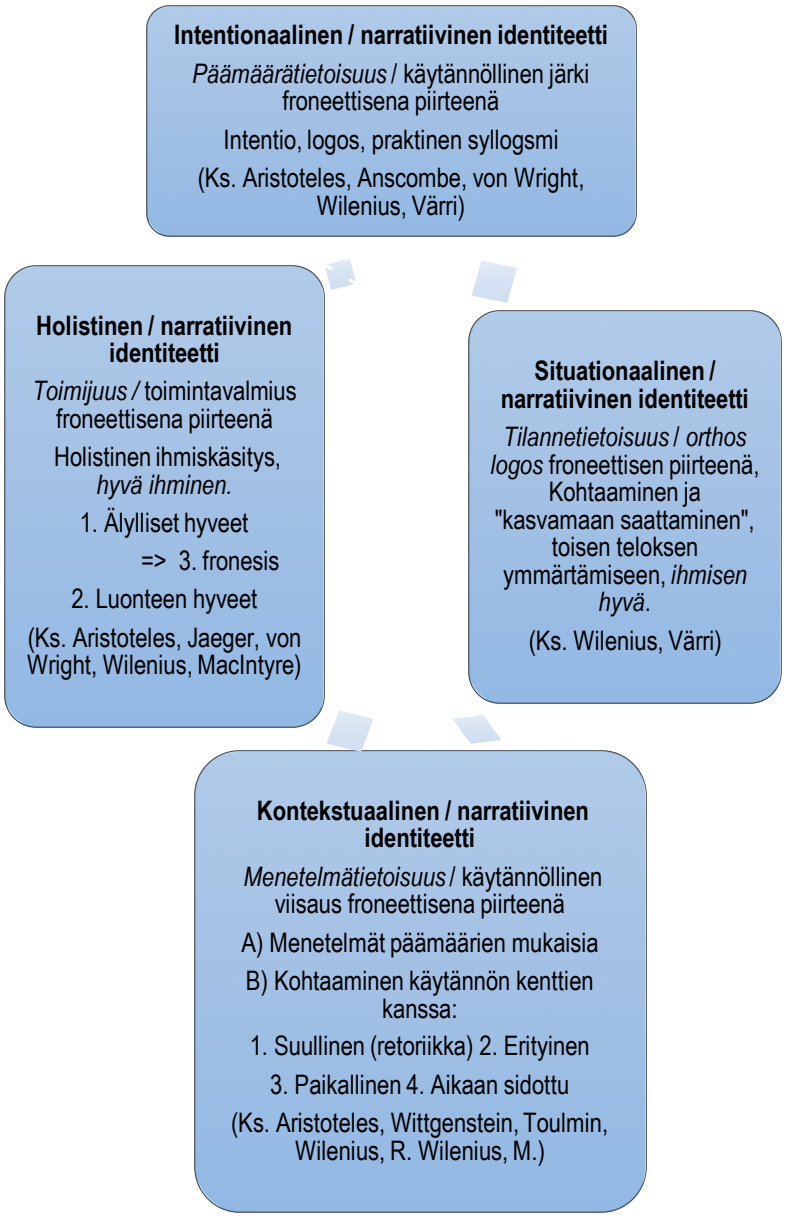
suullinen (retoriikka), erityinen, paikallinen, aikaan sidottu (Ks. Aristoteles, Wittgenstein, Wilenius R., Wilenius M.[268])

4. Holististinen identiteettikertomus painottaa toimijuutta ja toimijan toimintavalmiutta froneettisena piirteenä. Aristoteelisen käytännöllisen filosofian perinteessä toimija on holistinen sekä funktionaalinen. Holistisuus liittyy pyrkimykseen löytää oma tarkoituksensa ja päämääränsä toimimalla hyvin sekä siinä, mitä tekee nyt että elämässä pitkällä tähtäimellä, mikä rakentuu tämä hetken teoille, mutta myös sille, että ihminen pyrkii opettamaan itselleen ”hyvin tekemistä” sekä pohtimaan, mitä on ”hyvin tekeminen” yleisesti. MacIntyren (2007, 107) mukaan Aristoteles pyrkii etiikan ja politiikan teoksissaan tarkastelemaan sekä inhimillisen toiminnan selittämistä ja ymmärtämistä että tutkimaan, millaisia tekoja on tehtävä. Samassa yhteydessä MacIntyre määrittelee funktionaaliset käsitteet päämääristä ja tehtävistä käsin. Esimerkiksi maanviljelijän käsitettä ei voi määritellä irrallaan hyvän maanviljelijän käsitteestä. MacIntyren (2007, 81) mukaan ainakin yksi funktionaalinen käsite kuului olennaisesti aristoteelisen perinteen sekä sen kreikkalaisiin että keskiaikaisiin versioihin: ”tämä oli sellainen *ihmisen* käsite, joka ymmärtää ihmisellä olevan oma essentiaalinen luontonsa, oma olemuksellinen tarkoituksensa ja tehtävänsä”. Edellä mainittuun liittyy kiinteästi holistinen ihmiskäsitys, joka rakentuu rationaalisesta osasta ja jota ihminen kehittää silloin, kun hän kehittää älyllisiä hyveitään. Toinen osa ihmisen olemusta on irrationaalinen ja sitä ihminen kehittää luonteen hyveitään kehittämällä. Aristoteleella on nähtävästi käsitys, että nämä hyveet eivät ole vain jokin klusteri hyveitä, vaan keskeistä on, että ne voidaan ”silloittaa” eli yhdistää fronesiksen avulla, joka on intellektuaalinen hyve, mutta eri asia kuin teoreettinen järki ja siihen liittyvät hyveet ihmisessä. Teoreettinen järki on kiinnostunut henkisen, ikuisen ja

[268] Ks. Wilenius, M. (2015; 2017). Koulutuksen tulevaisuus -luvussa Wilenius kokoaa, että koulutusten kehittämisessä tulisi painottua geneeriseen kyvykkyyteen eli niihin taitoihin, jotka tukevat oppimista missä tahansa aiheessa. 1. Tiedon analysointi: tiedon omaksumisesta kykyyn löytää, arvioida kriittisesti ja tunnistaa lähteitä. 2. Oppimaan oppiminen: siirtyminen passiivisesta tosiasioiden yksilöllisestä kirjaamisesta yhteisöllisten oppimisprosessien ymmärtämiseen. 3. Ratkaisukeskeinen orientaatio: kyky ratkoa esiin tulevia ongelmia 4. Luovuuden hyödyntäminen: kyky tuottaa uusia näkökulmia kaikkeen ajatteluun ja tekemiseen. 5. Kulttuuriosaaminen: kyky orientoitua monikulttuurisessa maailmassa. Wileniuksen edellä ehdottamat geneeriseen kyvyykkyyden laadut liittyvät käsitykseni mukaan pyrkimykseen luoda koulutuksessa uusi, vahva, vuorovaikutteinen ja laaja-alainen kontekstuaalinen yhteys koko kulttuuri- ja toimintaympäristöön.

muuttumattoman tarkastelusta. Käytännöllinen järki pystyy yhdistämään ajattelun muodot käytännölliseksi, mutta myös kohtaamaan elämän moninaisuuden.

Kuten edellä on tullut esille, tämän identiteetin painotus liittyy keskeisesti käsitykseen ihmisestä ja itsekasvatukseen. Aristoteleen ihmiskäsityksen keskeisyyttä ja siinä ihmisen pyrkimystä yhdistää edellä esitettyjä hyveitä itsekasvatuksella painottavat myös Jaeger, von Wright, Wilenius ja MacIntyre.


Intentionaalinen / narratiivinen identiteetti
Päämäärätietoisuus / käytännöllinen järki froneettisena piirteenä
Intentio, logos, praktinen syllogsmi
(Ks. Aristoteles, Anscombe, von Wright, Wilenius, Värri)
Holistinen / narratiivinen identiteetti
Toimijuus / toimintavalmius froneettisena piirteenä
Holistinen ihmiskäsitys, *hyvä ihminen.*
1. Älylliset hyveet
=> 3. fronesis
2. Luonteen hyveet
(Ks. Aristoteles, Jaeger, von Wright, Wilenius, MacIntyre)
Situationaalinen / narratiivinen identiteetti
Tilannetietoisuus / *orthos logos* froneettisen piirteenä, Kohtaaminen ja "kasvamaan saattaminen", toisen teloksen ymmärtämiseen, *ihmisen hyvä*.
(Ks. Wilenius, Värri)
Kontekstuaalinen / narratiivinen identiteetti
Menetelmätietoisuus / käytännöllinen viisaus froneettisena piirteenä
A) Menetelmät päämäärien mukaisia
B) Kohtaaminen käytännön kenttien kanssa:
1. Suullinen (retoriikka) 2. Erityinen
3. Paikallinen 4. Aikaan sidottu
(Ks. Aristoteles, Wittgenstein, Toulmin, Wilenius, R. Wilenius, M.)

5.4 Yhteenvedot opettajien kertomuksista, positioista ja froneettisista piirteistä

Tämän väitöskirjan kolmantena tutkimustehtävänä olen pyrkinyt ymmärtämään Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden seitsemän steinerkoulun luokanopettajan kertomuksia heidän tiestään opettajuuteen. Tarkastelun kohteeksi muodostui erityisesti heidän kertomuksiinsa liittyvät froneettiset piirteet.

Nämä kertomukset osoittavat, että on mahdollista ymmärtää seitsemää opettajan tietä ja sitä, miten nämä kertomukset ”jäljittelevä toimintaa” eli sitä toimintaa ja kenttää, jota kutsumme opettajankoulutukseksi. Mielenkiintoista on myös se, miten tie opettajuuteen ”liikkuu” ”käytännön kenttien” kautta kertomuksen edetessä. Aluksi haastateltavat muistelivat omaa kouluaikaansa ja sitä minkälaisesta kokemustaustasta käsin he tulevat seuraavalle kentälle, seuraavaksi itse opettajankoulutuksen aikaa, johon tässä tutkimuksessa keskitytään. Kolmannessa vaiheessa he jo kokeneina opettajina reflektoivat omaa tietään ja näitä käytännön kenttiä omasta koulukäytännön perspektiivistään käsin. Voidaan todeta, että eräs tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava teoreettinen asia on juuri se, että tie opettajuuteen kulkee käytännön kenttien läpi ja että nämä narratiivit tuodaan nyt uudelleen esiin kertomusten juonessa. Tämän voi nähdä liittyvän Aristoteleen ajatukseen kertomuksen alusta, keskikohdasta ja lopusta. Ehkä voidaan sanoa, että parhaan käsityksen tutkija saa silloin, kun käytännön kenttä ja siihen liittyvä kuvaus, eli ”toiminnan jäljittely” (mimesis) liittyivät kertomuksissa vahvasti yhteen. Tällaiset kohdat keskusteluissa olivat sellaisia, joista alumniopiskelijalle oli jäänyt vahva kokemus. Jokin asia, tilanne, oppimisprosessi tai luennoitsija oli tehnyt vaikutuksen. Tällaiset asiat myös olivat kertomuksina helposti tavoitettavia. Mutta tutkijana pyrin kiinnittämään huomioni myös toisenlaisiin, vähemmän huomiota kiinnittäviin kohtiin, jotka sitten reflektoitaessa ja narratiivisessa analyysissa saattoivat nousta esiin merkittäviksi kertomuksen kohdiksi. Tällaisesta esimerkkinä voisivat olla jotkut episodit tai lyhyet kertomukset, joissa opettajat kuvasivat kokemuksiaan koulussa sattuneista tilanteista.

van Langenhove ja Harrén (1999, 15) mukaan keskustelu (conversation) on sosiaalisen alueen perussubstanssi ja sen avulla luodaan sosiaalinen elämä. Tässä tutkimuksessa haastattelut ja niihin liittyvät keskustelut voidaan nähdä neuvotteluna (negotiation), joissa neuvoteltiin uudelleen identiteettien positiotuminen.

Seuraavaksi teen lyhyet yhteenvedot, joissa kuvaan lyhyesti kunkin opettajan tietä opettajuuteen sekä tarkastelen siihen liittyen froneettisten piirteiden kautta identiteettipositioitumista. Abottin (2010, 130) mukaan: ”it is only through narrative that we know ourselves as active entities that operate through time.” Tässä yhteydessä painotan vielä, että nämä yhteenvedot kuvaavat narratiivisen eli kertomuksellisen identiteetti positiokehitystä. Narratiivisen identiteetin muutokset liittyvät niihin kertomuksiin, joita haastateltavat ovat jakaneet haastattelijan kanssa. Narratiivinen identiteetti ei siis pyri kuvaamaan ihmisen identiteettiä eli minuutta, vaan pysyttelee niissä kertomuksellisessa kuvauksessa, joka olisi voinut olla myös hyvin erilainen toisissa haastatteluissa ja toisen haastattelijan tekemänä.

van Langenhove ja Harrén (1999, 22) toteavat: ”Positioning is a discursive practice. As already indicated above, within a conversation each of the participants always positions the other while simultaneously positioning him or herself”.

Kertomus Alisan tiestä opettajuuteen: ”Omaa ajattelua painottavasta intentionaalisesta identiteetistä holistiseen identiteettiin”

Alisan tie näytti alussa ottavan etäisyyttä opettajuuteen omien koulukokemustensa vuoksi. Alisa etsi uusia kokemuksia matkustelun ja eri työtehtävien ristiaallokossa. Näiden välivuosikokemusten kautta Alisa kiinnostuu taiteesta ja taideopettajan koulutuksesta kuultuaan eräässä työpaikassa Snellman-korkeakoulun kuvataiteen aineenopettajankoulutuksesta. Tutustuttuaan kuvataideopintoihin ns. vierasopiskelijana hän kiinnostui steinerpedagogiikasta ja päätti hakea luokanopettajan koulutukseen. Opettajakoulutuksessa hän suuntautui tietoisesti kehittämään omaa ammatti-identiteettiään. Kertomuksessaan Alisa etsi vastauksia perimäisiin kasvatuskysymyksiin, lähtien liikkeelle filosofisista ja ihmiskäsitykseen liittyvistä kysymyksistä. Mutta myös didaktiikan perimmäiset miksi-kysymykset viittasivat samaan suuntaan. Alisa painotti alusta alkaen oman ajattelun kehittämistä ja myöhemmin laajemminkin itsekasvatuksen tärkeyttä omassa opettajuudessaan sekä näki niiden merkityksen ylei-

semminkin opettajankoulutuksessa. Edellä sanottu voidaan liittää Foucault'n ja Sokrateen viittaamiin itsetekniikoiden ajatukseen, jolloin pyritään huolehtimaan omasta ajattelusta ja omasta sielusta. Näin ollen itsestä välittäminen on toimijuuteen ja toimintavalmiuteen liittyvä froneettinen piirre.

Alisa haki opettajankoulutuksensa filosofisista ja didaktisista opinnosta sellaisia vastauksia, jotka ”valaisevat isoja linjoja”. Koulutuksen tiedolliset, taiteelliset ja käytännöllis-sosiaaliset opinnot olivat Alisan mielestä tasapainossa. Tiedollisissa opinnoissa antoisinta olivat oman ajattelun herääminen sekä syventyminen filosofiaan, kasvatuksenfilosofiaan ja didaktisiin opintoihin. Hyvinä didaktisina materiaaleina hän piti sellaisia sisältöjä, jotka valaisivat juuri edellä kuvattuja isoja linjoja ja kokonaisuuksia. Myöhemmin opetuksessaan hän alkoi painottaa tiedon laatua määrän asemesta. Myös henkistä valmistautumista oppilaiden kohtaamiseen hän piti tärkeänä. Taiteellisista opinnoista Alisa korosti luonnonhavainnoinnin merkitystä. Se lisäsi hänen mielestään tarkkanäköisyyttä ja objektiivisuutta siihen, mitä ja miten havaitsemme asioita. Nämä harjoitukset myös edistivät oppilaiden kohtaamista juuri sen vuoksi, että ne herättivät tarkemmin havaitsemaan niitä oppilaita, joita kohtasi. Tässä hän oppi havainnoimaan oppilaiden erilaisuutta sekä omaa valmiuttaan kohtaamiseen. Käytännöllis-sosiaalisista opinnoista Alisa painotti oppineensa rohkeutta luoda itse, koska opetusmateriaaleja ei ollut valmiina, vaan kaikki piti luoda itse.

Steinerpedagogiikan ydinajatus ei Alisan mielestä ollut se, että painotetaan, ”mitä tohtori Steiner on sanonut” vaan se, että on saanut ”virikkeitä” Steinerin ajatuksista ja kehittänyt niitä itsenäisesti eteenpäin. Alisa loi itselleen myös eräänlaisen ”opettajuuden filosofian” ennen kuin aloitti luokanopettajana. Hän myös päivitti filosofiaansa myöhemmin opettajantyön kokemusten karttuessa. Alisa havaitsi, että ”se, missä tunnelmassa tai mielentilassa opettaja menee luokkaan”, oli ratkaisevaa oppilaiden kohtaamisen kannalta. Tätä hän päätti tietoisesti parantaa päivittäisessä työssään.

Eräänä keskeisenä luovana ajatuksena Alisa piti didaktista neuvoa, että oppituntien suunnittelussa tuli ottaa huomioon tunnin elävyys ja hengittävyys. Alisa totesikin, että kun hän alkoi valmistella oppitunteja, hän yritti ottaa huomioon tunnin rakenteessa sellaista sisään- ja uloshengitystä. Hän johdatti itse tunnin aluksi tulevaan aiheeseen tai joskus myös ylempien luokkien oppilaat alustivat käsiteltävästä asiasta, jonka jälkeen painopiste siirrettiin aiheen käsittelyyn ja oppilaiden omaan toimintaan.

Tämä Alisan esimerkki on tärkeä monella tavalla, sillä sitä voidaan pitää eräänä keskeisenä toimijan ihmiskäsityksen ymmärtämiseen liittyvänä froneettisena piirteenä. Tässä huomioidaan se ”pedagoginen alkukuva”, joka hengittämiseen liittyy. Sen lisäksi, että se viittaa fyysiseen toimintaan ja lepoon, se viittaa erityisesti ajattelun ja tahdon tasapainopyrkimykseen aktivoivassa kasvatuksessa. Snellmanilla tämä liittyisi tradition ja itsetajuisuuden tasapainoon. Sen tehtävä on toisin sanoen saattaa kasvavan ihmisen äärialueet, kuten esimerkiksi tahtomiseen ja ajatteluun liittyvät valmiudet tietoisen aktiviteetin kautta tasapainoon. Tämä liittyy luonteen hyveiden ja intellektuaalisten hyveiden tasapainoon ja käytännöllisen kouluelämän eetokseen. Fronesiksen eräs keskeinen merkitys Aristoteleella liittyy sielullisen eheyden saavuttamiseen eli ylempien (rationaalisen) ja alempien (irrationaalisen) olemuspuolten silloittamiseen. Tosin sanoin tämä merkitsee ihmiselle oman tarkoituksensa löytämistä. Jos nykykreikkalaisilta kysyy, mitä fronesis tarkoittaa, voi saada vertauskuvallisen vastauksen, että se on hieman sama, kuin että joku tietää, milloin autolla ajaessa painaa kaasupoljinta ja milloin jarrua. Tämä palauttaa meidät pohtimaan sitä, mitä tunnin ulos- ja sisäänhengityksen luonteen ymmärtävä opettaja voi saada aikaan pedagogisesti. Varto (1992, 81) toteaa, että fronesis-hyveen tarkasteleminen paljasti Herakleitokselle harvojen kyvyn katsoa kahteen suuntaan. ”Fronesis on siis kompleksinen ykseyskäsite, joka sitoo yhteen toimimisen ja ajattelemisen molempiin suuntiin”.

Alisa totesi, että hänen toimintavalmiutensa kehittyminen on ollut useiden osatekijöiden summa. Hän itse reflektoi opettajankoulutuksen keskeisiksi piirteiksi opiskelijan kriittisen ajattelun herättämistä sekä taiteellisia opintoja. Alisa kokikin, että teoria tai taide ei yksin riittänyt, vaan näiden molempien yhdistämisestä hän löysi oman opettajan tiensä. Yleisesti voidaan todeta, että taideopinnoilla näyttää olleen merkittävä ja transformatiivinen vaikutus Alisan opinnoissa, sillä ne ovat oman toiminnan kautta luoneet uutta ja mahdollisesti syvempää ymmärrystä itsestä ja maailmasta.

Kertomus Inkan tiestä opettajuuteen: ”Vaellusvuosien holistisen identiteetin etsinnästä kontekstuaalis-situationaaliseen identiteettiin”

Inka kävi itse perinteisen koulujärjestelmän kansakoulusta lukioon. Koulussa taiteet, draamaharjoitukset ja historian kertomukset sytyttivät. Lukiossa Inkalle syntyi visio, että hän haluaisi työskennellä ihmisten kanssa, mutta tuolloin ei vielä pohtinut opettajuutta, vaan tarvittiin lisää kokemuksia matkustamisesta ja opiskelusta Suomessa ja ulkomailla sekä työskentelystä au-pairina. Opiskellessaan Suomessa kansanopistossa luennoimaan saapui Reijo Wilenius, joka luentonsa lopuksi kertoi Snellman-korkeakoulusta. Tämä jäi Inkan mieleen, mutta häntä kiinnosti vielä opiskelu kansainvälisessä kansanopistossa ulkomailla. Vasta tämä jälkeen hän haki Snellman-korkeakouluun yleisopintovuodelle ja sen jälkeen luokanopettajan koulutukseen. Snellman-korkeakoulu oli Inkan mielestä hyvä jatke siihen ”itse-tekemisen ja taiteen” -kulttuuriin, johon hän oli koulun jälkeen suuntautunut. Snellman-korkeakoulussa oli innostavia opettajia, jotka eivät vain jakaneet tietoa, vaan toimivat esikuvina tulevalle opettajalle. Inka suhtautui muiden opiskelijoiden lailla vakavasti opintoihinsa ja niiden tarjoamiin sisältöihin. Opiskelusta Inka koki saaneensa rohkeutta ja hyvät valmiudet opettajan työhönsä.

Tulkintani on, että Inka etsi opiskelun ja matkustamisen kautta kokonaisvaltaista suhdetta itseensä ja maailmaan. Hän laajensi koulun antamia intellektuaalisia valmiuksia taiteellis-käytännöllisillä aineksilla. Voidaan sanoa, että narratiivisesta näkökulmasta tällainen kokemusten kirjo myös vahvisti suhdetta omaan itseen ja vapautti identiteettikehityksen seuraavaan vaiheeseen. Holistisesta identiteetistä froneettisena piirteenä voi todeta, että se liittyy itsekasvatuksen pyrkimykseen rakentaa siltaa intellektuaalisten ja luonteen hyveiden välille.

Mitä koulutus sitten painotti? Inkan mielestä opettajankoulutus painotti sellaista asennetta ja lähestymistapaa, jossa tulevaa opettaja ohjatiin intensiiviseen läsnäoloon erilaisissa kasvatustilanteissa sekä rohkaistiin kehittämään omaa havainnointia ja keskittymään lapsiin ja opetukseen. Tätä lähestymistapaa voidaan pitää eräänlaisena fenomenologisena sovelluksena kasvatuksessa, koska se pyrkii ”asioihin itseensä” ja siinä pyritään poistamaan kaikki mahdolliset ”välineellisen kulttuurin” muodostamat esteet opettajan ja oppilaan kohtaamisen väliltä. Tätä edellä sanottua voidaan pitää

froneettisena piirteenä siten, että opettajan ja oppilaiden kohtaamisen väliltä poistetaan teknis-välineelliset (tekhne) esteet ja opettaja pitää kirkkaan intentionsa ja liikkuu, kuten Inka intentioiden ja situaatioiden välillä.

Itse opintojen kolmijäsenteisyyttä Inka luonnehtii laadullisesti: Tiedolliset opinnot saattoivat Inkan kritiikin mukaan jäädä vielä irralliseksi teoriaksi (katsojan tiedoksi), mutta Inka etsi näistäkin opinnoista toimijan tietoa. Tällainen käytännöllinen tieto on fronesiksen piirre ”knowledge in intention” tai practical knwoledge, jotka liittyvät Anscomben (1957, 57) mukaan keskiajan jälkeen unohdettuun practical reasoning –ajatukseen eli fronesikseen.

Taiteelliset opinnot olivat Inkan mielestä laadultaan osallistavia ja niissä jokainen saattoi kokea olevansa taiteilija, vaikka niissä usein oli myös kognitiivinen sisältö. Taiteelliset työtavat herättivät tunteet ja eettiset kokemukset. Käytännöllis-sosiaaliset opinnot maadoittivat ja toivat opiskeltavat asiat fyysis-ruumiilliselle tasolle. Näin muodostui mielikuva kolmikerroksisesta talosta kolmena mahdollisena tienä (tiedon tie, taiteen tie ja toiminnan tie), mutta ennen kaikkea yhdistävänä itsekasvatuksellis-ihmiskäsityksellisenä tulkintana opettajan yhtenäisestä tiestä. Tämä on keskeisesti se froneettinen piirre, joka on ymmärrettävissä Aristoteleen viitoittamaksi pyrkimykseksi silloittaa ihmisen rationaaliset ja irrationaaliset olemuspuolet. Tämä pyrkimys oli keskeisesti kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen tehtävä ja tämä edellä sanottu oli kreikkalaisen kasvatuksen ihanne. Tähän ihanteeseen Steiner (1981) tarttui ja vaati, että kasvatus on käännettävä ”takaisin jaloilleen”, tämän ihanteen mukaiseksi ja siten on tehtävä kasvatuksen paradigmaattinen käännös, jossa ihminen voi kehittää kykyjään ja kasvaa kokonaiseksi ihmiseksi.

Kertomus Onnin tiestä opettajuuteen: ”Kontekstuaalisen identiteetin harjoittelevan asenteen kautta holistiseen ja itsekasvatusta painottavaan identiteettiin”

Opettajuus oli ollut jo yksi Onnin lapsuuden toiveammateista. Myöhemmin teiniiässä hän muisti ottaneensa etäisyyttä opettajuuteen. Lukiossa hän alkoi etsiä omaa tietään ja filosofisen kirjallisuuden kautta hän löysi Reijo Wileniuksen ja Rudolf Steinerin teokset. Snellman-korkeakoulun hän löysi puolestaan *Ylioppilas*-lehden ilmoi-

tuksen perusteella ja haki Yleisopintoihin ja sen jälkeen luokanopettajan koulutukseen. Onnin suuntautui intensiivisesti luokanopettajan koulutuksen taiteellisiin harjoituksiin, jotka olivat menetelmällinen ja kontekstuaalinen avain steinerpedagogiikan ymmärtämiseen. Hän korostikin oppineensa taiteellista lähestymistapaa ja harjoittelevaa asennetta. Taiteellisessa lähestymistavassa Onnin mukaan taiteen peruselementteihin tutustuttiin ”vastaansanomattomalla” tavalla, joka oli innostavaa ja rohkaisevaa. Taiteellisessa lähestymistavassa jokaisen taiteen lajin kanssa aloitettiin monipuolinen harjoittelu. Harjoitteleva asenne tarkoitti tietoista pitkäjänteistä sitoutumista kuhunkin taiteen lajiin ja harjoitusprosesseihin. Onni suuntautui erityisesti soittamiseen, laulamiseen ja muihin taiteisiin, jotka hän koki haasteellisiksi. Onnin kouluttautumisessa harjoitteleva asenne laajeni myös sielullis-henkisten kykyjen harjoittamiseen ja meditaatioon. Opiskelussa keskeisiksi muodostuivat oivallukset itsekasvatuksesta ja monipuolisesta itsensä kehittämisestä. Onnin opettajuudelle harjoittelevasta asenteesta muodostui vakaa perusta. Opettajankoulutuksesta, jonka opeista ja harjoittelevasta asenteesta hän on vielä vuosien jälkeenkin ammentanut paljon oivalluksia, muodostui eräänlainen ihannekoulutus, juuri edellä esitettyjen periaatteen vuoksi.

Onnin keskeisiä oivalluksia voidaan alustavasti luonnostella fronesikseen liittyen seuraavasti: Keskeistä on kontekstuaalinen sitoutuminen siihen pedagogiikan perusajatukseen, että luokanopettaja kehittää monipuolisesti kykyjään. Onni keskittyi näiden uusien ”tapojen” harjoitteluun, joita hän koki tarvitsevansa opettajan työssään. Nämä edellä esitellyt taiteelliset tavat voidaan harjoittelevan asenteen kautta liittää Aristoteleen luonteen hyveiden harjoittamiseen. Onnin tie suuntautuu ensin luonteen hyveiden kautta itsekasvatuksen ja myöhemmin laajemminkin sen taustalla olevaan kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen. Tästä lähestymistavasta muodostuu hänelle myöhemmin koko viitekehys näiden luonteen hyveiden ja intellektuaalisten hyveiden kehittämiselle.

Voidaan sanoa, että froneettisten piirteiden avain on holistisen ihmiskäsityksen löytäminen ja sen liittäminen omaan itsekasvatukselliseen toimintaansa. Oli sitten kyseessä henkinen, luova tai puhtaasti käytännöllinen toiminta, niin itsekasvatus tähtää opettajan oman tarkoituksen ja päämäärän löytämiseen oman hyvän toiminnan kautta.

Kertomus Annan tiestä opettajuuteen: ”Holistisesta kasvusta kohtaamista painottavaan situationaaliseen identiteettiin”

Annan kertomuksessa korostui, että opettajankoulutus oli enemmän tulevan opettajan itsekasvatusta ja tämä on jatkunut ja syventynyt opettajan työssä. Tässä yhteydessä Anna näki tiensä primaariseksi pyrkimyksesi sivistyksen laajentamisen täydentämällä taide- ja taitoaineisiin liittyvää osaamistaan. Tämä Annan tien sivistyksen laajentamisajatus voidaan kertomuksessa nähdä eräänlaisena käänteentekevänä intuitiona, mutta sen suunta on myöhemmin vahvistunut Annan elämänkokemusten myötä.

Opettajankoulutuksessa itsekasvatus merkitsee kasvun tavoitetta, joka jää vielä koulutuksen loputtua kesken ja jota tälle tielle lähtevä saa jatkaa opintojen jälkeen itsenäisesti eteenpäin. Mihin itsekasvatus sitten tähtää? Fronesiksen yhteydessä se liittyy siihen perimmäisen ajatukseen, että ihminen pyrkii löytämään oman tarkoituksensa ja päämääränsä. Konkreettisesti tämä tarkoittaa luonteen hyveiden ja intellektuaalisten hyveiden yhdistämisellä käytännöllisesti järkevässä toiminnassa. Opettajan ammatti-identiteettiin liittyy se ajatus, että ihminen, joka kulkee tätä tietä, voi toimia opettajana toisille ihmisille. Täsmällisemmin sanottuna opettaja on ollut tällä tiellä hieman pidemmällä kuin kasvatettavat ja opettajan oikeutus toiminnalleen on se, että hän pyrkii itse samalla koko ajan eteenpäin. Itsensä löytäminen on käytännöllisesti viisaalle (phronimoi) toimijalle pitkällinen ja syvällinen päämäärä, eikä ole näin sanallisesti loppuun ammennettavissa, mutta sitä on mahdollista Annan kertomuksen perusteella myös konkretisoida hieman lisää. Jos opiskelijana saattoi jäädä yksin itsekasvatuksen ajatuksen kanssa, niin samalla muodostui toinen ajatus kohtaamisesta, mikä puolestaan auttoi jäsentämään itsekasvatuksen ajatusta. Kohtaamisesta muodostui merkittävällä tavalla itsekasvatuksen kulmakivi Annan opettajaksi kasvamisen tiellä.

Anna koki, että ihmiskohtaaminen rikastutti hänen opettajantyötään. Kohtaamisesta muodostui Annalle steinerpedagogiikan peruspilari, jonka varaan hänen työnsä näytti kulminoituvan. Näin kohtaamisesta muodostui ensisijaista ja hän näki toissijaisena sen, mitä koulussa opetettiin. Näin myös lapset ja nuoret nähtiin ihmisinä eikä hankalina oppilaina, joilla oli vaikeuksia joidenkin oppiaineiden kanssa. Kohtaaminen oli juuri erilaisuuden ja toiseuden kautta oppimista ja Anna iloitsi siitä, että erityisesti uusissa oppilaissa tämä uudenlainen kokemus nähdyksi tulemisesta tuntui

tervehdyttävän heidän olemistaan ja oppimistaan koulussa. Tämä edellytti Annan mukaan, että opettajan itsekin pyrki olemaan rehellinen ja tosi.

Itsekasvatusta ja kohtaamista Annan havaintojen perusteella täydensi taide ja erityisesti kuvataiteen kanssa työskentely. Taiteesta muodostui Annalle tie havainnointiin ja erilaisuuden näkemiseen ja arvostamiseen. Anna näki taiteen harjoittamisen merkityksen laajana esteettis-eettisenä toimintana sekä kasvatuskontekstissa että laajemminkin yhteiskunnallisesti. Annan mukaan, jos taide puuttuu yhteiskunnasta, se näkyy esimerkiksi empatian puutteena ja johtaa kasvatuksellisesti kestämättömiin vaikutuksiin.

Annalle oli muodostunut keskeiseksi ihmiskäsitykseen liittyvä pedagoginen näkemys ikävaiheopetuksen merkityksestä. Kouluissa Annan mukaan yhtenä ongelmana saattoi olla se, että oppilaille opetettiin liikaa, liian aikaisin ja heille tuli kokemus, että he eivät kyenneet suoriutumaan tehtävistään. Tähän voidaan asiallisesti liittää Toiskallion (2000, 464) ajatus: "'Froneettinen hyveellisyys' tarkoittaa, että pedagogiikassa tulisi palauttaa kuvaan mukaan – modernin ihannoiman yleispätevyyden, abstraktin universaalisuuden tilalle – tietyt ihmiset määrätyissä tilanteissa ratkomassa konkreettisia tapauksia". Tämä tarkoittaa paluuta situationaaliseen, tilannekohtaiseen järkeen (orthos logos) ja lähtökohtaan, jossa painottuvat ihmiskohtaaminen eli kohtaaminen oppilaiden kanssa ja kiinnostus heidän hyvinvoinnistaan. Näin jotkut ulkopuolelta asetetut oppitavoitteet joutuvat asettumaan taka-alalle ja Annan määritelmän mukaan toissijaiseen asemaan. Situationaalisuutta ei pidä nähdä opetussuunnitelman laiminlyöntinä, vaan oppilaan pelastamisena takaisin oman oppimispotentiaalinsa luovaan keskipisteeseen eli aktiiviseksi toimijaksi omalla tiellään. Tämän ajatuksen mukaan aktiivinen toimijuus tavoittaa myös OPS:n keskeiset tavoitteet. Kuten Anna painotti, vasta eri ikävaiheiden ymmärtämisen kautta voi jäsentää opetusmateriaalit. Näin opettajan ei tarvitse olla huolissa materiaalista, sillä joka tapauksessa erilaiset oppilaat ja ryhmät tarvitsevat erilaista lähestymistapaa. Ei siis valmiita opetusmateriaaleja eikä kaavoja, vaan jokaisen ryhmän ja ikävaiheen kohtaamisen kautta opettaja valitsee tilanteeseen sopivat opetusmateriaalit. Näin Anna torjuu opetuksen käytännössä teknisen asenteen froneettisen hyväksi.

Steinerpedagogiikan ikävaiheajatuksen syvempi merkitys liittyy siihen ajatukseen, että ihmisen kasvuun ja kehitykseen liittyvät tietyt yleiset kehitys- tai herkkyysvaiheet, joiden aikana uusien asioiden oppiminen ja omaksuminen on helpompaa. Nämä ulkoisesti havaittavat kehitysvaiheet ovat merkkejä ihmisen sisäisistä sielullis-

henkisistä muutoksista. Opettajan tehtävä on yleisissä kehitysvaiheissa nähdä yksilölliset kehitysmerkit ja vastata niihin. Tämä ajatus liittyy fronesikseen siten, että se mitä ikävaiheissa kehittyy, on jotakin suurempaa ja ainutlaatuista. Nämä kehitysvaiheet yhdessä muodostavat ihmisen kokonaiskehityksen, jonka tavoitteena on, kuten aikaisemmin on todettu, oman tarkoituksensa ja päämääränsä löytäminen. Annan painottamassa kohtaamisessa hän suuntautuu situationaalisuuteen, ihmisen hyvään. Näin voidaan Annan kertomuksen ytimessä nähdä froneettisia piirteitä.

Kertomus Otson tiestä opettajuuteen: ”Laaja-alaista sivistystä painottavasta holistisesta identiteetistä kohtaamista painottavaan situationaaliseen identiteettiin”

Yliopistossa opiskellessaan Otsolle heräsi ajatus opettajuudesta, kun hän näki *Yliopilas*-lehden ilmoituksen Snellman-korkeakoulun opettajaopinnoista. Otso haki Yleisopintovuodelle, jonka aikana hänen suunnitelmansa muuttui varhaiskasvattajan koulutuksesta luokanopettajan koulutukseen. Koulutuksen aikana hänen oma fokuksensa oli erityisesti ainedidaktisissa opinnoissa. Yleisesti hän totesi opintojen painottaneen persoonallista kehitystä ja sivistystä, joka saavutetaan taiteiden, opettajan itsekasvatuksen ja luovuuden kautta. Otso kertoi nauttineensa luokanopettajan opinnoistaan Snellman-korkeakoulussa. Hän myös kritisoi opintoja siitä, että ainedidaktiikkaan ja tutkimukseen ei vielä hänen opiskeluaikanaan oltu riittävästi panostettu. Hän lähti etsimään näitä puolia maisteriopinnoista, jotka hänen mukaansa hyvin täydensivätkin hänen omaa pyrkimystään laajentaa sivistystään myös tähän suuntaan. Otson mielestä nämä koulutukset yhdessä vastaavat laajaa sivistysnäkemystä, joka liittyy myös steineropettajuuden ihanteeseen. Otson mukaan Snellman-korkeakoulussa koulutuksen päämäärä oli ihmisenä kasvaminen ja sitä kautta opettajaksi kasvaminen. Otso oli kehittänyt opettajankoulutuksen pohjalta itselleen kasvatusfilosofian, jonka ytimissä oli kohtaaminen. Hän oli myös kehittänyt varttuneempien opiskelijoiden opettamiseen kohtaamisen ajatusta, joka voisi tapahtua aidosti myös oppiaineiden opiskelun yhteydessä ja kautta.

Otson kertomuksessa painottuivat seuraavat froneettiset piirteet: Sivistyksen laajentaminen viittaa kahden froneettisen piirteen suuntaan intentionaaliseen identiteettiin ja holistiseen identiteettiin. Intentionaalinen identiteetti liittyy pyrkimys

suuntautua tietoisesti ja jatkuvasti uudelleen arvioiden päämäärätietoisesti tulevaisuushorisonttia etsien. Holistinen identiteetti puolestaan painottaa omien hyveiden kehittämistä opettajuuden tiellä. Holistisen identiteetin kehittäminen liittyy Otson kertomuksessa taidepainotteiseen koulutukseen, jossa kehitettiin erityisesti luonteen hyveitä ja persoonallisten kykyjä. Snellman-korkeakoulussa Otso jäi kaipaamaan perusteellisempaa didaktista ja tutkimuksellista aspektia, johon maisterinkoulutus sitten vastasikin hänen odotustensa mukaisesti. Jos Snellman-korkeakoulun koulutus kehitti Otson koulutuksen aikana pääpainotteisesti luonteen hyveitä, niin Otso kertomuksessa korostuu, että maisterinkoulutus kehitti intellektuaalisia hyveitä aikuiskoulutuksen tasolla. Olennainen yhteys on juuri tuo silloittava linkki, fronesis, joka voi yhdistää ja kannustaa intellektuaalisten ja luonteen hyveiden tasapainoista kehittämisestä.

Toinen froneettinen piirre Otson kertomuksessa oli kohtaaminen, jota hän piti tärkeänä opettajan ominaisuutena jo alusta alkaen. Hän kehitti kohtaamista eteenpäin aineenopettajan tehtävissä. Otso pyrki kehittämään opiskelijoiden kohtaamista opetettavan aineen kautta ja pohtimalla ”miksi” näitä asioita opetetaan ja tunnin jälkeen reflektoimalla, miten tämä kohtaaminen oli onnistunut. Tämä dialogisuus sisältää telos-ajattelua suhteessa oppilaan kasvun päämääriin sekä kasvamaan saattamisen ajatukseen. Otson kertomuksessa voi nähdä pyrkimyksen, jossa kohtaaminen pyritään saavuttamaan opetettavan aineen kautta. Tämä voidaan nähdä kehitettynä kohtaamisen muotona, jossa kohtaaminen on ”jalostunut”. Sen froneettinen piirre on siinä, että oppiaineesta ei muodostu välineellinen este (tekhne) vaan asioiden fokus pysyy situationaalisen identiteetin käytännöllisessä viisaudessa ja kohtaamisessa, joka auttaa opiskelijoita heidän tiellään. Situationaalinen identiteetti pysyy näin tietyllä tasolla vajoamatta teknis-välineelliseen ”alennustilaan”, eikä abstrahoidu opettajan innostuksen mukana pilviin, vaan opettaja pysyy opiskelijoiden mukana ja kanssa ”kultaisella keskitiellä”.

Kertomus Sofian tiestä opettajuuteen: ”Kontekstuaalisesta käytännön kohtaamisesta holistiseen identiteettiin”

Aluksi Sofia halusi vain opiskella, tutkia ja etsiä omaa tietään ilman sitoumusta opettajuuteen. Opiskelun aikana tapahtui käänne, jolloin hän halusikin opettajaksi ja ko-

keilla käytännössä steinerpedagogiikan menetelmiä. Keskeiset opetettavat aineet Sofian kokemuksen mukaan olivat koulutuksessa historia, matematiikka ja äidinkieli sekä taideaineista eurytmia ja kuvaamataito. Myös luonnonhavainnoinnista ja siihen liittyvistä taiteellisista harjoituksista muodostui Sofialle uusi oppimiskokemus. Käytännöllis-sosiaalisissa aineissa keskeiseksi muodostuivat opetusharjoittelut, jotka konkretisoivat tiedollisia ja taiteellisia oppiaineita.

Opettajaksi mennessään Sofia kaipasi pedagogisia ihanteita koulussa, mutta sieltä ei vastaavaa idealismia löytynyt. Kokemuksen myötä Sofia kehitti omassa työskentelyssään käsitystään pedagogiikan ihanteista realistisempaan suuntaan, jolloin hän myös paremmin pystyi kohtaamaan oppilaat ja auttamaan heitä heidän yksilöllisissä tilanteissaan. Kertomuksessa tuli kuitenkin esille, että koulussa elävää idealismia ei kuitenkaan tule hukata, koska sillä voidaan estää opetuksen tason lasku ja samalla voidaan pitää kiinni taiteellisista menetelmistä ja muista arvokkaista ja koulun arkea elävöittävistä asioista.

Sofia kertomuksessa froneettisia piirteitä voidaan tarkastella seuraavasti: Sofian esimerkki ensimmäisen luokan muotopiirustuksesta oli malliesimerkki siitä, miten tietyt abstraktit asiat, kuten geometriset muodot voidaan opettaa elävästi ja luovasti ulkona yhdessä oppilaiden kanssa liikkuen. Näin intellektuaalinen aines käännetään ”alhaalta-ylös” -oppimiseksi, joka samalla puhuttelee oppilaita tahdon toiminnan kautta. Asia ei jää irralliseksi, vaan siitä tulee oppilaille elämys, mutta ennen kaikkea oppilas voi näin kasvattaa omaa tahtoaan, tunnettaan ja ajatteluaan yhtenäisesti. Tämän esimerkin kautta meidän on helppo huomata, miten didaktiikka ja pedagogiikka kohtaavat opetuksen käytännössä. Didaktiikka perinteisessä mielessä puolestaan painotti intellektuaalista oppimista ja pedagogiikka kasvatusta ja tapoihin kasvattamista. Nämä yhdistämälle saamme esiin Aristoteleen intellektuaalisten ja luonteen hyveiden kasvatuksen. Sofia käytti tässä tilanteessa käytännöllistä järkeä, jonka avulla hän pystyy yhdistämään suunnitelmansa ja oppilaista tulevan haasteen luovaksi pedagogis-didaktisiksi ratkaisuksi tietyssä tilanteessa.

Toisena froneettisena piirteenä on opetuksen oikea-aikaisuus, jolloin opettaja yrittää keskittyä siihen, mitä opetetaan, minkä ikäiselle ja millä tavoin. Tämä liittyy Wileniuksen tilannetietoisuuteen ja fronesiksen piirteeseen, *orthos logokseen*, joka tarkoittaa tilanteiden mukaista situationaalista toimintaa hyvän elämän toteutumista silmällä pitäen.

Kolmas froneettinen piirre on opettajan itsekasvatus, joka liittyi Sofian kertomuksessa syvälliseen kiinnostukseen ja opiskeluun holistisen ihmiskäsityksen ymmärtämiseksi sekä omien käytännöllisten kykyjensä kehittämiseksi. Froneettisena piirteenä itsekasvatus tähtää opettajan intellektuaalisten ja luonteen hyveiden kasvattamiseen siten, että opettaja paremmin pystyisi vastaamaan oppilaiden kasvuun ja kehitykseen.

Kertomus Mikaelin tiestä opettajuuteen: ”Didaktiikkaa painottavasta intentionaalisesta identiteetistä holistiseen ja situationaaliseen identiteettiin”

Lukion jälkeen Mikael oli kiinnostunut opettajan työtehtävistä ja etsi opettajuuteen liittyviä kokemuksia sijaisuuksien kautta. Hän lykkäsi opettajaopintojaan saadakseen vahvemman kokemuspohjan. Sijaisuudet myös herättivät Mikaelin pohtimaan pedagogiikkaan ja didaktiikkaan liittyviä kysymyksiä jo ennen opettajankoulutusta.

Opiskelunsa aloittaessaan hän olikin jo hyvin tietoisesti suuntautunut didaktisiin kysymyksiin. Hän alkoi kuitenkin yhä enemmän kiinnittää huomiota Snellman-korkeakoulun taidepainotteisiin oppimisprosesseihin ja erityisesti niihin, jotka hän aikaisemmin oli kokenut haastavina, kuten kuvataiteisiin. Musiikkiin liittyvät taiteet olivat hänelle jo entuudestaan läheisiä. Taideprosessien ja -harjoitusten kautta hänelle aukesi uudenlainen ja laajentunut luottamus omiin kykyihinsä juuri kuvaamataidossa. Myös opetusharjoittelujen kautta painottui kohtaaminen oppilaiden kanssa uudella tavalla. Esimerkiksi kohtaamiset erityisoppilaiden kanssa steinerpedagogisessa erityisoppilaitoksessa muodostui Mikaelille käänteentekevä ja positiivinen kokemus.

Luokanopettajan työssä Mikael painotti oppilaiden kohtaamista ja sitä, että kohtaamisessa on muutakin kuin opettaminen ja oppiaineet. Juuri nämä kokemukset toivat hänelle uusia merkityksiä siitä, mistä opettajuudessa hänen mielestään on kysymys.

Mikaelin totesi, että hän tavallaan löysi vasta jälkikäteen Snellman-korkeakoulun vahvuudet. Hän painotti, että opiskelu ei loppunut siihen, että valmistui, vaan hän alkoi uudestaan ajatella niitä asioita, joita oli opiskellut. Samalla hän alkoi nähdä Snellman-korkeakoulun eri näkökulmasta.

Mikael oli vakuuttunut, että koulutuksen rakenne ja taustafilosofiasta kannattaisi tuoda selkeämmin esille, samoin koulutuksen erityislaatu eli oman itsensä ja kykyjensä kehittäminen. Tämä oli Mikaelin mukaan ensisijaista ja vasta sitten tulivat oppiaineet toissijaisena. Käytännöllisistä syistä hän itse sijoittaisi enemmän didaktiikkaa painottavia opintoja koulutuksen alkuvaiheeseen ja filosofisen puolen koulutuksen loppuun.

Froneettisina piirteinä Mikaelin kertomuksessa voidaan pitää intentionaalista suuntautumistaan didaktisiin kysymyksiin. Myöhemmin hän laajensi taiteiden ja harjoittelujen kautta laajempaan itsekasvatusta korostavaan holistiseen näkökulmaan. Tähän liittyivät myös syvemmät kysymykset ihmiskäsityksestä sekä omien kykyjen kehittämistä. Opettajan työssä Mikael korosti kohtaamista ja sanatonta yhteyttä opettajan ja oppilaiden välillä.

5.5 Johtopäätöksiä ja yleisiä havaintoja kertomuksista

Alumniopiskelijoiden kertomuksissa yleisenä havaintona oli, että he pitivät Snellman-korkeakoulun opintoja tasapainoisena kokonaisuutena. Opintorakenteen kolmitasoisuutta pidettiin toimivana ja opiskelua tukevana muotona. Alumniopiskelijoille oli jäänyt selkeä käsitys siitä, että opintorakenne tähtäsi laaja-alaiseen sivistykseen ja liittyi luokanopettajan työn laaja-alaisuuteen. Ymmärrettiin, että koulutuksen tehtävä oli aloittaa tämän prosessi ja tarjota työvälineitä laaja-alaiseen työskentelyyn, mutta prosessi jatkui vielä opintojen suorittamisen jälkeen ja parhaimmillaan koko työelämän ajan. Tämän kasvuprosessin jatkaminen jäi tulevan luokanopettajan oman aktiivisuuden varaan. Keskeisesti tämä prosessi tunnistettiin itsekasvatuksen haasteeksi. Itsekasvatusta pidettiin yleisesti steineropettajaksi kasvamisen kulmakivenä.[269] Hollon ajatusta soveltaen voisi sanoa, että itsekasvatus nähtiin itsensä kasvuunsaattamisena monipuolisten koulutusvirikkeiden avulla.

Tasapainoisesta opintorakenteesta alumniopiskelijat kommentoivat eniten taideopintoja. Taideopintojen laatu ja laajuus opinnoissa oli monille positiivinen yllätys. Taideopintojen lähestymistapaa pidettiin hyvänä siinä mielessä, että siinä oli matala kynnys ja kaikissa taiteissa opiskelijalla oli mahdollisuus päästä alkuun ilman aiempaa

[269] Salomaan (1944, 562) mukaan Snellman piti itsekasvatusta kasvatuksen tärkeimpänä muotona.

osaamista perusharjoitusten avulla. Taideopintoja pidettiin tärkeänä niiden tarjoaman harjoitustien selkeän suunnan vuoksi. Taiteellinen harjoitustie nähtiin esikuvallisena monella tavalla, mutta tärkeintä oli sen viittaaminen kreikkalaiseen methodos[270] käsitteeseen, joka tarkoittaa pitkin tietä. Tässä yhteydessä käsitteen voisi tulkita opettajan ohjautumisena ja pysymisenä harjoituksen tiellä, mikä liittyy hyveiden kultaiseen keskitiehen kahdella tavalla. Ensinnäkin luonteen hyveet nähdään tapoihin kasvattamisen prosessina, jossa laatu ja pitkäkestoisuus vaikuttavat hyveen kehittymiseen. Luonteen hyveiden harjoittaminen nähdään emotionaalisten valmiuksien harjoittamisena. Toiseksi se liittyy taiteen mahdollisuuteen yhdistää intellektuaalisia ja luonteen hyveitä. Kuten Aristoteles totesi, taide on filosofisempaa kuin käytännön elämä, mutta elävämpää kuin filosofia. Kreikkalaisilla oli käsite ”psychagogia”, joka tarkoitti ”taiteen rajatonta vaikutusta muuntaa ihmissielua”.[271] Taideharjoitusten merkityksen nähtiin liittyvän toisaalta itsekasvatukseen holistisen ihmiskäsityksen viitekehyksessä ja toisaalta sen merkitys kertomuksissa liitettiin ihmiskohtaamiseen. Voidaankin kokoavasti todeta, että itsekasvatuksen ja erityisesti taiteellisen harjoittelun tavoitteena on kehittää opettajassa kohtaamisen valmiutta, opettajan hyvettä. Opettajan työssä kohtaaminen on kaiken ydin kaikkien haastateltavien mielestä.

Oman havainnon ja ajattelun kehittämisen merkitystä suhteessa opettajan työn käytännölliseen kontekstiin pidettiin useassa kertomuksessa tärkeänä. Alumniopiskelijat painottivat pyrkimystään tarkastella asioita useammasta näkökulmasta. Esimerkiksi eniten perinteistä akateemista opiskelua muistuttavia tiedollisia opintoja lähestyttiin alumniopiskelijoiden kertomuksissa uusista näkökulmista, mihin yhtenä vaikuttimena oli todennäköisesti Snellmanin, Steinerin ja Wileniuksen kritiikki.

Uusista näkökulmista ja tarkastelutavasta tiedollisissa opinnoissa oli havaittavissa epistemologiaan liittyvää pohdintaa havainnon ja ajattelun keskinäisestä suhteesta ja merkityksestä. Kertomuksissa ei tiedollisia opintoja liitetty päämäärätietoisuuden kehittämiseen, kuten haastattelijana olin esiymmärryksessäni olettanut. Tätä olisi syytä

---

[270] Ks. Salonen, T. (2008). Methodos (kr.) tie, suunnitelma, menetelmä (lat. ratio, via).

[271] ”Art has limitless power of converting the human soul – a power which the Greeks called *psychagogia*. For art alone possesses the two essentials of educational influence – universal significance and immediate appeal. […] It is more philosophical than life [...], but it is also, because of its concentrated spiritual actuality, more lifelike than philosophy” (Jaeger 1967, 36-37)

tutkia tarkemmin ja miettiä, missä yhteydessä kasvatuksen ja koulutuksen päämääräkysymyksistä olisi hyvä keskustella selkeästi yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Kaikissa kertomuksissa käytännöllis-sosiaalisista opinnoista merkittävimpänä asiana pidettiin opetusharjoitteluja ja niihin liittyviä prosesseja. Opetusharjoittelut koettiin koulukäytäntöön hyvin johdattavina ja opettajantyön moninaiseen maailmaan rohkaisevina. Käytännöllis-sosiaaliset opinnot koettiin enimmäkseen käytäntöön inkarnoivina, mutta ne saivat haastateltavilta myös kritiikkiä. Kritiikki johtui enimmäkseen siitä, että näihin harjoituksiin ja tehtäviin ei johdatettu eikä motivoitu riittävään informatiivisesti. Tämä ”sivistys työn kautta” -periaate ei ollut saanut nähdäkseni riittävää tiedollista perustaa. Käytännöllis-sosiaalisten opintojen laatu ja määrä ovat myös 30 vuoden aikana muuttuneet ja painopisteet vaihtuneet. 2000-luvun alusta alkaen ohjattuihin opetusharjoitteluihin on panostettu erityisesti ja alumniopiskelijat pitivät niitä koulutuksen vahvuutena. Mielenkiintoinen yksityiskohta on se, että koulutuksessa painotetaan opettajan henkistä kasvua ja se toteutuu käytännöllisten opintojen, opetusharjoittelujen kautta. Tämä muistuttaa teoriaa, joka löydetään käytännössä. Tämä on hyvä esimerkki siitä, kuinka teoriaa ja käytäntöä yhdistää fronesis.

Kokoavasti toimintavalmiutta eli fronesista pohdittaessa voidaan lainata erään opettajan seuraavaa vertausta: ”meihin istutettiin jonkunlainen siemen, impulssi, joka opiskelujen aikana oli vielä maan alla. Siemenestä nousi versoja, mutta todelliseksi kasviksi se muotoutui vähitellen, kun kasvatustyössä oltiin jo kiinni. Kasvu ja kehitys sekä toimintavalmiuden kehittäminen jatkuu edelleen. Koen niin, että toimintavalmiutta kehitetään ja kehitettiin oman henkisen kasvun kautta. Taiteelliset opinnot auttoivat minua kehittämään hyvää toimintavalmiutta tai ainakin olennaisesti tukivat sen kehittymistä”.

Tämän väitöstutkimuksen johtopäätöksenä totean, että opettajien kertomusten perusteella toimintavalmiuden kehittämistä voidaan tarkastella neljän froneettisen piirteen ja narratiivisen identiteetin näkökulmasta seuraavasti: 1. Intentionaalisten identiteetti luo perustan päämäärätietoisuuden eli oman ajattelun kehittämiselle. 2. Situationaalinen identiteetti luo perustan opettajan ja oppilaan väliselle kohtaamiselle ja kasvamaan saattamiselle. Tätä voidaan pitää tilannetajuna tai tilanteen mukaisena järkenä orthos logoksena. Monipuolinen taidekasvatus tähtää kohtaamiseen ja näissä tilanteissa oppimiseen. 3. Kontekstuaalinen identiteetti luo perustan kohdata koulun käytännön kentät ja oppia toimimalla kontekstin moninaisuudessa. 4.

Holistinen identiteetti luo perustan ja viitekehyksen henkiselle kasvulle eli itsekasvatukselle.

On tärkeää huomata, että opettajat kehittävät yleensä, ainakin jossakin määrin, kaikkia näitä identiteettikertomusten froneettisia piirteitä itsessään, mutta kertoessaan he syystä tai toisesta painottavat tiettyjä piirteitä. Voisi olla hyvin mahdollista, jopa todennäköistä, että he toisessa tilanteessa ja toiselle haastattelijalle painottaisivat erilaisia kertomuksia ja piirteitä. Tutkimuksen aikana olen pohtinut ja kysynyt sitä, että voiko näitä neljää piirrettä miettiä opettajan minä ja maailma –suhteen kautta, jolloin holistinen identiteetti viittaa essentialistiseen näkökulmaan ja intentionaalinen, situationaalinen ja kontekstuaalinen identiteetti eksistentialistiseen näkökulmaan. Tätä pitäisi vielä tutkia lisää, jotta se voisi laajentua ihmiskäsityskeskusteluksi ja -teoriaksi.

Tärkeää on huomata, että nelijäsennyksessä ei pyritä rakentamaan itseensä sulkeutuvaa totaliteettia, vaan minä ja maailma – suhteen avointa ja kehittyvää näkökulmaa, jossa opettajan henkinen kasvu nähdään jatkuvana ja vuorovaikutteisena kehityksenä eikä opettajankoulutukseen päättyvänä prosessina.

Erään opettajan kertomuksessa hänen omista kokemuksista nousi esiin ajatus, että Snellman-korkeakoulun taiteita, luovuutta ja persoonallisuutta korostavaa opettajankoulutusta olisi mahdollista täydentää lisäämällä didaktisia ja tutkielmaopintoja ja vahvistamalla opettajan professionaalisuutta. Tämä nosti selvästi esiin ajatuksen kandivaiheen taidetta ja persoonallista kasvua kehittävästä koulutuksesta ja maisterivaiheen tutkimusta ja didaktiikkaa painottavaista opinnoista. Mielestäni tätä ei pidä tulkita dogmaattisesti vaan tutkia Snellman-korkeakoulun heuristisena kehityshaasteena.

Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen tavoitteista ja haasteista			
Opettajakoulutuksen kokonaisrakenne	**Tiedollinen aspekti**	**Toiminnan ja kokemuksen aspekti**	**Haasteet / ongelmat**
Tiedolliset opinnot (implisiittinen universaalien painotus) kontemplatiivinen maailma/ henkinen ”Vita kontemplatiiva” eli teoreettinen ymmärtäminen. (Theoria = katsella)	Perinteinen tiedon käsitys = hyvin perusteltu uskomus. Tässä representaatiot ovat valmiita eikä niiden alkuperää useinkaan kyseenalaisteta. ➔ Opiskelun tarjoaman tiedollisen (informaation) muuntaminen omakohtaiseksi tiedoksi, jossa tieto ei ole valmiita ajatuksia vaan ajattelu = toimintaa	Kokemuksellinen taso voidaan tavoittaa vasta omakohtaisen havainnon ja ajattelun tiedostamisessa Tämä palautuu Snellmanin ja Steinerin tiedon käsityksiin. Vita activan eli toiminnan tuominen tiedollisiin opintoihin ➔ ajattelusta tulee ihmettelyä, liikettä, toimintaa, elämää ➔ tiedostamisprosessi. Tässä harjoitellaan havaintoihin, mielikuviin ja käsitteisiin liittyviä luovia prosesseja.	Oman uskomusjärjestelmänsä haastaminen: Tiedot, mielikuvat, havainnot. Tiedon luonteeseen liittyy vahvasti implisiittinen universaali aspekti, joka painottaa ”faktoja” tai ”oikeassa olemista” sekä luuloa, että tieto on jossakin valmiina. Tämä on ongelma, jos tiedollinen aspekti ja informaatio samasteta, eikä ajattelijaa nähdä aktiivisena toimijana.
Taiteelliset opinnot Universaali kohtaa partikulaarin ➔ vertaa ”Taide on filosofisempaa kuin elämä, mutta elävämpää kuin filosofia” (Aristoteles) ”kokemuksen ja kohtaamisen maailma”	Alussa tiedollisesta aspektista (vanhoista mielikuvista) pitää ”poisoppia” ja vapautua -sitten tiedollinen jää sivurooliin -Uuden tiedollisen perustan rakentaminen taiteellisen eläytymisen kautta - Taiteen kautta havainnointiin tulee uusia näkökulmia, tunteen ja ajattelun omakohtaista merkitystä eri tilanteissa. - Taide rohkaisee uudelleen kiinnostumaan (inter esse) ja kohtaamaan partikulaarisen maailman. Kannustaa ”Läheltä katsomiseen”	Kokemuksellinen saavutetaan helppojen ”perusharjoitusten / matalan kynnyksen” kautta -Kokemus ja tunne liittyvät toisiinsa. - Taiteellinen toiminta tuottaa kokemuksia ja kohtaamisessa tiedollisen kanssa syntyy elävöitettyjä käsitteitä, elävöitettyä tietoa. ”Hienovireitteinen” kohtaaminen mahdollistuu.	Kokemus samoin kuin tunne taiteessa voivat olla ohimeneviä, hetkellisiä. Miten kokemuksesta ja tunteesta jää pysyvämpi tunto asioiden laadusta on haaste? Miten saavutetaan kokemuksen ja tiedostamisen tasapaino? Kohtaako universaalinen ja partikulaarinen maailma toisensa? Schiller painotti tätä Esteettisessä kasvatuksessaan. Narratiivit voivat vahvistaa kokemuksen hetkellisyyttä
Käytännöllis-sosiaaliset opinnot (opetusharjoittelut) Eksplisiittinen partikulaarinen painotus ”käytännön maailma” (Ks. MacIntyre) Toiminnan filosofia (Ks.”Vita activa” (Hannah Arendt)	Opetusharjoitteluissa esim. Tuntien valmisteluun liittyy vahva tiedollinen aspekti: oppiainedidaktinen puoli (mitä ja miksi opetetaan) sekä metodinen puoli, miten tätä ilmiötä kannattaa lähestyä tietyn ikäisten oppilaiden kanssa. Luovuus + menetelmät nousevat, kun kysytään, miten kielioppia tai matematiikkaa voisi liikkumisen / kehollisuuden kautta oppia	Toiminta luokassa tuottaa kokemuksia välittömästi. Kokemuksellisuus syntyy kohtaamisesta, josta oppilaat viestittävät monella tavalla. Myös opettaja itse kokee intuitiivisesti ”miten suunnitelma toimii käytännössä”. Opettaja oppii reflektoinnin kautta tasapainottamaan opetustaan tiedon ja elävien kokemuksen yhdistämisessä. Käytännön reflektointi laajenee meditaatioon.	Haaste on, jos opettaja oppii selviämään eteen tulevista haasteista tekemällä vain ”käytännöllisiä ratkaisuja, jotka toimivat”. Näin saattaa myös madaltua hänen reflektionsa tasoa. Kokemus, jossa opettaja ”haastetaan” voi olla opettajan käytännöstä oppimisen kannalta parempi, koska hän joutuu tietoisesti etsimään ”hyviä” ratkaisuja.

Taulukkoon on koottu aineiston ja muun materiaalin pohjalta heränneistä ajatuksista opettajankoulutuksen tavoitteista ja haasteista.

5.6 Snellman-korkeakoulun opettajankoulutuksen tulevaisuuden näkymiä ja haasteita

Snellman-korkeakoulun perusta on sen vahvassa taustafilosofiassa, joka on säilynyt elävänä ja kannatellut opetusta sen alusta tähän päivään asti. Opintojen kolmijäsenteinen rakenne on luonut vankan perustan opettajankoulutukselle. Tämä malli läpäisee edelleen kaiken opetuksen Snellman-korkeakoulussa, mutta ei dogmaattisesti, vaan käytännöllisesti sovellettuna.

Mielestäni opetuksen jäsentyminen juuri Snellmanin-Steinerin-Wileniuksen –linjan sivistysihanteiden mukaisesti on juuri sitä ydintä, jota pitäisi vaalia ja kehittää edelleen ja tuoda esiin eri yhteyksissä Snellman-korkeakoulun vahvuutena ja erityislaatuna. Tästä myös muu opettajankoulutus voisi halutessaan saada uusia kehittämisideoita ja ajatusmalleja.

Haastattelemani Snellman-korkeakoulusta valmistuneet opettajat pitivät Snellman-korkeakoulun opiskeluympäristöä ja opetusta inspiroivana ja kokivat saaneensa opiskelusta vankan perustan opettajuuteensa ja itsekasvatuksensa kehittämiseen. Snellman-korkeakoulun taustafilosofian he sen sijaan joskus kokivat vieraaksi ja kaukaiseksi eikä sitä kaikkien mielestä tuotu tarpeeksi esiin opetuksessa. Taustafilosofian tarkempaa esittelyä myös toivottiin opetukseen enemmän.

Olen itse sitä mieltä, että Snellman-korkeakoulun taustafilosofian esiin tuominen, kirkastaminen ja pohtiminen yhdessä opiskelijoiden kanssa on yksi korkeakoulun kehittämishaaste. Taustafilosofia tarjoaa tutkimukselle monia mahdollisuuksia ja näkökulmia aina opiskelijoiden tutkielmista väitöstutkimukseen asti. Myös muualla kuin Snellman-korkeakoulussa tehdyt tutkimukset voisivat tuoda opetuksen kehittämiseen uusia näkökulmia ja ajatuksia ja toki myös kritiikkiäkin. Tärkeää olisi saada Snellman-korkeakoulun taustafilosofia tuotua tähän päivään elävänä ja hengittävänä, kulloisenkin aikakauden haasteet kohtaavana traditiona. Tärkeää olisi myös tehdä taustafilosofian perusta ja vahvuudet näkyviksi korkeakoulun yhteistyökumppaneille ja muille opettajankoulutusten toimijoille.

Alumniopiskelijat kokivat Snellman-korkeakoulun parhaana antina taiteelliset ja kokemukselliset sekä havainnointiin ja itsereflektointiin ja itsekasvatukseen liittyvät opinnot. Niistä muodostui opintojen aikana ja niiden jälkeenkin heidän opettajuuteensa kertomuksellisen identiteetin rakentava perusta. Narratiivisia identiteettityyppejä muodostui tutkimuksessa neljä ja ne puolestaan pohjatutuvat neljään froneettiseen piirteeseen. Näitä neljää froneettista piirrettä ja narratiivista identiteettiä olisi tärkeä tutkia myös muiden opettajankoulutusten yhteyksissä ja opiskelijoiden kertomuksissa, jotta voisi paremmin ymmärtää fronesiksen kehittymistä eri opettajankoulutuksissa.

Omasta mielestäni Snellman-korkeakoulun vahvuus ja opetusta eteenpäin vievä voima ovat laaja-alaista sivistystä painottava opintorakenne sekä opetusprosesseja kuvaava Elävä akatemia -malli, jossa edetään toiminnasta kokemuksen kautta tietoon ja jonka oletetaan vaikuttavan myös narratiivisen ja henkisen identiteetin kehittymiseen. Nämä ovat asioita, joita ei aina voida kovin teoreettisesti ja ”tieteellisesti” tutkia, mutta niissä piilee kuitenkin Snellman-korkeakoulun parhaiten kehittynyt ja kehitetty ominaisuus tai ominaislaatu, joka tarjoaa materiaalia uuden tyyppisille tutkimuksille ja tutkimusmenetelmille. Tämä on Snellman-korkeakoulun arvokasta pääomaa, jota voisi myös jakaa ja kehittää vuorovaikutuksessa muiden korkeakoulujen kanssa. Tästä aukeaisi aivan uudenlaisia tulevaisuuden näkymiä ja tutkimusnäkökulmia.

Näen selkeänä kehittämiskohteena didaktiset ja teoriaopinnot, joihin opiskelijat suhtautuivat kriittisimmin ja joissa Snellman-korkeakoululla olisi opittavaa muilta opettajakoulutuksilta. Opetuksen kehittämisen avaimena on tutkimus. Tähän suuntaan Snellman-korkeakoulussa onkin jo lähdetty Tutkimusosaston perustamisen myötä. Tutkimuksen kehittäminen on tämän hetken ja ajan ehkä tärkein kehittämishaaste Snellman-korkeakoulun toiminnassa.

Kehittämisen ja kehittymisen kannalta välttämättömänä näen Snellman-korkeakoulun statuksen nostamisen ja opettajankoulutuksen kehittämisen maisteritasoiseksi koulutukseksi. Jo nyt monet Snellman-korkeakoulusta valmistuneet opettajat täydentävät opintojaan maisteriopinnoilla, jotka he suorittavat muissa opettajankoulutuksissa, esimerkiksi Tampereen yliopistossa tai Rudolf Steiner University Collegessa Norjassa. Näiden molempien opettajankoulutusten kanssa Snellman-korkeakoulun luokanopettajan koulutuksella on ollut jo pitkään yhteistyötä.

LÄHTEET

Abbott, H. P. (2010). The Cambridge Introduction to Narrative. New York: Cambridge University Press.

Alhanen, K. (2012). John Deweyn Kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University.

Aristoteles. (1981). Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Aristoteles. (2005). Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Aristotle. (1954). The Works of Aristotle. Volume IX. Ethica Nicomachea, Magna Moralia, Ethica Eudemia. London: Oxford University Press.

Ahlman, E. (1992). Ihmisen probleemi. Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Filosofian laitos. Julkaisu 55.

Akvinolainen, Tuomas. (2002). Summa Theologiae. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Anscombe, G. E. M. (1958). Intention. Oxford: Basil Blackwell.

Arendt, H. (2002). Vita activa. Ihmisenä olemisen ehdot. Tampere: Vastapaino.

Aspelin, J. (2005). Den mellanmänsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning. Stockholm: Brutus Östling Bokförlag Symposion AB.

Atjonen, P. (2008). Vieläkö etsimme hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisistä haasteista. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen

tila ja tutkimuskäytäntö: Paradigmat katosivat, mitä tilalle? Suomen kasvatustieteellinen seuran: Kasvatusalan tutkimuksia 38, 113–142.

Berlin, I. (2001) Vapaus, ihmisyys ja historia. Helsinki: Gaudeamus.

Beuys, J. (2004) What is Art? London: Clairview books.

Biesta, G. (2009). Building bridges or building people? On the role of engineering in education. Journal of Curriculum Studies 41 (1), 13–16.

Bockemüchl, J. (1984). Onko metsiemme kuoltava? Dornach: Philosophisch – Antroposophischer Verlag am Goetheanum.

Borden, S. (2003). Edith Stein. London: Continuum.

Brentano, F. (2009). Psychology from an Empirical Standpoint. Taylor & Francis e-Library.

Bruner, J. (2004). Life as Narrative. Social Research. Vol. 71: No 3: Fall 2004 pp. 691-710.

Carr, W. & Kemmis, S. (2002). Becoming Critical. Education, Knowledge and Action

Research. London: RoutledgeFalmer.

Chese, S. E. (2005). Narrative Inquiry. Muliple lenses, Approaches, Voices. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. London: Sage Publications Ltd.

Christans, D.G. (2005).Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. London: Sage Publications Ltd.

Copleston, F. S. J. (1956). A History of Philosophy. Vol I. Greece and Rome. London: Burns Oats & Wasbourne Ltd.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. Second Edition. London: Sage Publications Ltd.

Dahlin, B. (1993). What Could be the Thinking of "Teacher Thinking"? Revised version of a paper presented at the 10th ISATT Conference in Gothenburg.

Dahlin, B. (1993b). Didaktik I döda poeters sällskap. Existensfilosofiska perspektiv på didaktik. Karlstad: Rapporteserier vid Högskolan I Karlstad.

Dahlin, B. & Hugo, A. & Østergaard, E. (2007). From Phenomenology to Concept. Defining Phenomenological Science Education. 6th IOSTE Symposium for Central and Eastern Europe.

Dahlin, B. & Hugo, A. & Østergaard, E. (2007). From Phenomenology to Concept. Defining

Phenmenological Science Education. 6th IOSTE Symposium for Central and Eastern Europe.

Dahlin, B. (2008) The Aporia of education: An essay on Derrida's aporetic ethics and Nietzsche's intellectual conscience. Nordic Studies in Education, Vol. 30, pp. 166–179 Oslo.

Dahlin, B. (2017). Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education. London: Springer.

Dahlstrom, D. O. (2013). The Heidergger Dictionary. London: Bloomsbury.

Denzin, N.K & Lincoln Y.S. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. California: Sage Publication, Inc.

Dunne, J. (1993). Back to the Rough Ground. 'Phronesis' and 'Techne' in modern Philosophy and in Aristotle. London: University of Notre Dame Press.

Dunne, J. & Pendlebury, S. (2003). Practical Reason. Teoksessa N. Black & P. Smeyers & R.Smith & P.Standish (toim.) The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing 194-211.

Elsner, P. (2013). Metamorphosis in Nature and Art. Hawthorn Press: Stroud.

Eskola J. & Suoranta, J. (1999). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Flyvbjerg, B. (2007). Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again. Cambridge University Press.

Foster, R. (2012). The Pedagogy of Recognition. Dancing Identity and Mutuality. Tampere: University of Tampere. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66961/978-951-44-8958-7.pdf?sequence=1 . Viitattu 6.1.2017. klo 23.39

Gallagher, S. (1992). Hermeneutics and Education. New York: State University of New York Press.

Gallagher, S. (2012). Phenomenology. New York: Palgrave Macmillan.

Goethe, J. W. von. (1932). Faust. Murhenäytelmä I. Suomentanut Valter Juva. Helsinki: Otava

Haaparanta, L & Niiniluoto, I. (1998). Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki: Helsingin yliopiston Filosofian laitos.

Haaparanta, L. & Oesch, E. (2002). Kokemus. Acta Philosophica Tamperiensia vol. 1 Tampere: Tampere University Press.

Habermas, J. (1972). Knowledge and Human Interests. Boston: Beacon Press.

Hadot, P. (2006). The Veil of Isis. An Essay on the History of the Idea of Nature. Cambridge: Harvard University Press.

Hadot, P. (2010). Mitä on antiikin filosofia? Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry./niin & näin.

Hank, W. F. (1991). Foreword Teoksessa: J. Lave & E. Wenger Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Hartmann, N. (1932). Ethics. Vol. 2. Moral Values. London George Allen & Unwin Ltd.

Hegel, G. F. (2013). Taiteenfilosofia - Johdanto estetiikan luentoihin. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Heidegger, M. (1992). Platon: Sophistes. Gesamausgabe II Band 19. Abteilung: Vorlesungen 1919-1944. Franfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Heidegger, M. (2003). Plato's Sophist. Boomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Heidegger, M. (2009). Esitelmiä ja kirjoituksia osa II. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Heikkinen, H. L. T. (2000). Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Tiedepolitiikka 25 (4), 47–58.

Heikkinen, H.L.T. (2007). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. L. T. & Kontinen, T. Häkkinen, P. (2007). Toiminnan tutkimuksen suuntaukset. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen & E. Roivio & L. Syrjäläinen (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H.L.T. & Huttunen R. & Kakkori, L. & Tynjälä, P. (2007).Totuuden ongelma. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. L. T. (2015). Kerronallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & H. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heinämaa, S. (2002). Loogisista tutkimuksista ruumiinfenomenologiaan. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Nykyajan filosofia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Heydebrand, C. von. (1986). The Curriculum of The First Waldorf School. Forest Row: Steiner Schools Fellowship Publications.

Hirsjärvi, S. (toim). (1983). Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S & Remes, P & Sajavaara, P. (2000). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holmberg, P. (2013). Suomentajan esipuhe. Teoksessa Friedrich Schiller. Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta. Helsinki: Tutkijaliitto.

Horkheimer, M. (2008). Välineellisen järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino.

Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. (1995). Sivistys aikuiskasvatuksessa. Ensimmäinen osaraportti: tutkimus Snellman-korkeakoulun pedagogiikasta. Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimuksia 1/1995.

Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. (1995). Snellman-korkeakoulun sivistysideasta. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/1995

Ilmonen, M. – L. (2015). Yksilön laajennettu luontosuhde. Taidekasvattajaopiskelijoiden kokemukset ja reflektiot laadullisesta luonnonhavainnoinnista. Oslo: Rudolf Steiner University College. http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/371636/26860073/1455611800733/Marja-Leena+Ilmonen_Master+Thesis_Yksilon+laajennettu+luontosuhde.pdf?token=2OKhUSehFlKOoX%2Fpn5tw5Lei2oY%3D Viitattu 24.9.2016 klo 17.02

Imsen, G. (1997). Lärarens värld. Introduktion tilla allmän didaktik. Lund: Studentlitteratur.

Jaeger, W. (1968) Aristotle. Fundamentals of the History of His Development. Oxford: The Clarendon Press.

Jaeger, W. (1973). Paideia: the Ideals of Greek Culture Vol. I (vols.1-3). New York: Oxford University Press.

Jaeger, W. (1986). Paideia: the Ideals of Greek Culture Vol. II (vols.1-3). New York: Oxford University Press.

Jaspers, K. (2005). Johdatus filosofiaan. Helsinki: Otava.

Joachim, H.H. (1955). The Nicomachean Ethics. London: Oxford University Press.

Juntunen, M & Mehtonen, L. (1977). Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Kahn, C. H. (2004). The art and thought of Heraclitus. An edition of the fragments with translation and commentary. London: Cambridge University Press.

Kakkori, L. & Huttunen, R. (2007). Aristotle and Pedagogical Ethics. Paideusis, Volume 16, No.1. Viitattu 16.2.2012. http://journals.sfu.ca/paideusis/index.php/paideusis/article /view/96/56

Kakkori, L & Huttunen, R. 2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari & O-P. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press.

Kallio, E. (2016) Aikuisuuden ajattelun kehityksen laaja kenttä – perusteita ja avoimia kysymyksiä. Teoksessa E. Kallio (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa. Kohti moninäkökulmaa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 71.

Kemmis, S. (2012). Phronēsis, experience, and the primacy of praxis. Teoksessa E. A. Kinsella & A. Pitman (toim.) Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions. Rotterdam: Sense Publishers.

Klemola, T. (2005). Taidon filosofia – filosofin taito. Tampere: Tampere University Press.

Knuuttila, S. (1981). Johdanto. Teoksessa S. Knuuttila (toim. & käänt.) Aristoteles Nikomakhoksen etiikka. Helsinki Gaudeamus.

Knuuttila, S. (1998). Järjen ja tunteen kerrostumat. Helsinki: Suomalaisen teologisen

kirjallisuusseuran julkaisuja 215.

Knuuttila, S. (2001). Aristoteelinen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Knuuttila, S. (2005). Selitykset. Teoksessa S. Knuuttila (toim.) Aristoteles Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Knuuttila, S. (2008). Aristoteles. Teoksessa P. Korkman & M. Yrjönsuuri (toim.) Filosofian historian kehityslinjoja. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Konttinen, A. (2008). Conducting Gestures: Institutional and Educational Construction of Conductorship in Finland, 1973-1993. University of Helsinki Faculty of Arts, Institute for Art Research, musicology. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19379 Viitattu 5.1.2017 klo 1.59

Kukkonen, T. (2012). Aristoteles. Teoksessa P. Koikkalainen & P.-E. Korvela (toim.) Klassiset poliittiset ajattelijat. Tampere: Vastapaino.

Kurki J. (2006). Ajattelun alussa. Saman ja Toisen välissä Nikomakhoksen etiikan VI kirjassa. Teoksessa J. Backman & M. Luoto (toim). Heidegger Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Kvale, S. (1996). InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: Sage Publications Ltd.

Launonen, L. (2000). Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtinen, T. (2013). Eksistentialismi. Vapauden filosofia. Arktinen banaani. Helsinki.

Lehtovaara, M. (1994). Subjektiivinen maailmakuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 53.

Lindberg, S. (2012). Johdanto Teoksessa S. Lindberg (toim.) Johdatus Hegelin Hengen fenomenologiaan. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Lloyd, G. (2000). Miehinen järki. ”Mies” ja ”Nainen” länsimaisessa filosofiassa. Tampere: Vastapaino.

MacIntyre, A. (1995). A Short History of Ethics. A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century. London: Routledge.

MacIntyre, A. (2007). Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus. Helsinki: Gaudeamus.

MacIntyre, A. (2007b). After Virtue. A Study of Moral Theory. Indiana: University of Notre Dame Press.

Malik, K. (2016). Moraalin suuntaa etsimässä. Etiikan maailmanhistoria. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin.

Manen, M. van (1990). Researching Lived Experience. New York: The State University of New York.

Mansikka, J.-E. (2008). Steinerkoulut – post-romanttinen kasvatusnäkemys nykyajassa? Kasvatus- & aika http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=153 Luettu 11.10.2016 klo 23.02

Marcel, G. (1950). The Mystery of Being. 1. Reflection & Mystery (Gifford Lectures). Great Britain: The Harvill Press Ltd.

Matson, W. I. (1966). Why Isn't the Mind-Body Problem Ancient. Teoksessa P. Feyerabend & G. Maxwell (toim.) Mind, Matter and Method. Essays in Philosophy and Science in Honor of Herbert Feigl. Minneapolis: University of Minnesota Press.

McDermott, R, (2009). The New Essential Steiner. An Introduction to Rudolf Steiner for the 21st Century. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.

Mehtonen, L. (1981). Snellmanin puheita yliopistosta. Luennosta ja sivistyksestä. Teoksessa Snellman ja sivistys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto/ Filosofian laitos 14/1981.

Mehtonen, L. (2002). Ylevyyden kokemisesta Kantilla. Teoksessa L.Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia vol.1. Tampere: Tampere University Press.

Mehtonen, L. (2005). Moderniteetin jäljillä. Tekstejä aistisuudesta, tiedosta ja sivistyksestä. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Merleau-Ponty, M. (2012). Filosofisia kirjoituksia. Helsinki: Kustannusyhtiö Nemo.

Mäki-Kulmala, H. (2012). Muutoksia työn kuvassa. Niin & Näin (1), 60-68.

Mäkelä, J. (2014). Havainto, vapaus ja pääoma – askelmerkkejä sosiaalisen kuvanveistontulkintaan. Joseph Beuysin sosiaalinen kuvanveisto. Julkaisematon tohtorikoulutettavien seminaarissa jaettu paperi /UTA/EDU.

Niemi, H. (2000). Vaikuttavuutta koulutukseen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Viitattu 13.2.2012. http://www.viksu.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Vaikuttavuutta%20koulutukseen.pdf#page=169

Nietzsche, F. (2007). Tragedian synty. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry. / niin & näin.

Niiniluoto, I. (1984). Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.

Niinivirta, M. (2007). Pedagogical Creativity. A Study for Snellman College. Oslo: Rudolf Steiner University College.

Niinivirta, M. 2009. Arvot, sivistys ja tutkimus steinerpedagogiikassa. Teoksessa S. Rasimus & M. Niinivirta (toim.) Avauksia sivistys- ja opetussuunnitelmakeskusteluun steinerkoulujen näkökulmasta. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/2009.

Niinivirta, M. 2011. Ajatuksia pedagogisesta luovuudesta opettajankoulutuksessa. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot Kasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Niinivirta, M. (2013). Ihmiskäsitys ja fronesis – Aristoteleesta Steineriin. Steinerkasvatus-lehti.http://www.steinerkoulu.fi/bank_files/STK_2013_1_MARKKU_NIINIVIRTA_ihmiskasitys_ja_fronesis_aristoteleesta_steineriin.pdf

Niinivirta, M. (2014). Fronesis opettajakoulutuksen taustafilosofiassa. Teoksessa A. Saari & O-P. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press.

Niinivirta, M. (toim.) (2015). Elävä akatemia. Tutkimus, osallistava oppiminen, arviointi. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 2015:1.

Niinivirta, M. & Wilenius, M. (2016). Reijo Wilenius Henkisen kasvun ja toiminnan filosofi. Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimusosaston julkaisu 1/ 2016.

Nurmela-Antikainen, M & Ropo, E. & Sava, I. & Skinnari, S (2002). Kokonaisvaltainen Opettajuus – Steinerpedagogisen opettajankoulutuksen arviointi. Viitattu 16.2.2012. http://www.kka.fi/files/98/KKA_402.pdf

Nussbaum M. C. (2011). Talouskasvuakin tärkeämpää – Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Oesch, E. (2004). Totuus ja metodi hermeneutiikassa. Niin & näin. http://netn.fi/artikkeli/totuus-ja-metodi-hermeneutiikassa viitattu 13.12.2016. klo 22.35.

Eero Ojanen (2016, 27) Reijo Wilenius ajattelun kannattajan. Teoksessa M. Niinivirta & M. Wilenius (toim.) Reijo Wilenius Henkisen kasvun ja toiminnan filosofi. Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimusosaston julkaisu 1/2016

Paalasmaa, J. (2014). Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus

Palmer. P. J. (2007). The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco: Jossey-Bass.

Palmer, P.J. & Zajonc, A & Scribner, M. (2010). The Heart of Higher Education. A Call to

Renewal. Transforming the Academy through Collegial Conversation. San Francisco: Jossey-Bass.

Patoluoto, I. (1985). Mitä kohti tiede edistyy? Teoksessa E. Kaukonen, J. Manninen, V. Verronen (toim.) Tieteen historia ja tieteen edistyminen. Helsinki Suomen Akatemian julkaisuja 2/1985.

Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Helsinki: Dialogia.

Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimuksesta fenomenologista? Fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi & K. Koivisto & T. Latomaa & M. Merilehto & P. Sanelin ja T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapland Univeristy Press.

Peterson, Ch. & Seligman M.E. (2004) Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. New York: Oxford University Press.

Petrarca, F. (2008). Nousu Ventoux'n vuorelle. Helsinki: Basam Books Oy.

Pinkard, T. (1994). Hegel's Phenomenology. The Sociality of Reason. Cambridge: Cambridge University Press.

Pirilä, I. (2004). Kasvi voi kasvattaa. Luonnonhavainnointi esimerkkinä goetheanisesta työskentelystä ja sen merkitys steinerkoulun luokanopettajalle. Steinerpedagogisen luokanopettajan koulutuksen neljännen vuoden tutkielma. Helsinki: Snellmankorkeakoulu. Julkaisematon.

Pitkänen, P. (1996). Platonin hyvän elämän filosofia. Helsinki: Helsinki University Press.

Polkinghorne, D. E. (2004). Practice and the Human Science. The Case for a Judgement-Based Practice of Care. New York: State University of New York Press.

Pärssinen, J. (2014). Waldorf –koulun hallinnollinen kolmijäsenteinen toimintajärjestelmä ja sen toteutusmahdollisuudet Suomen Steinerkouluissa vuosina 1955 – 2014 Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö https://tampub.uta.fi/handle/10024/95110 Viitattu 7.1.2015 klo 21.46

Puhakainen, J. (2001). Persoonan puolustaja. Lauri Rauhala ihmistutkimuksen pioneerina. Helsinki: Like.

Rauhala, L. (1992). Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rask, R. (1999). On the Phenomena of Rainbows. Goethe's Method of Science. Helsinki: Snellman College Publications No 2.

Rask, R. (2003). Fenomenologia tutkimuksen ja opetuksen lähtökohtana Snellmankorkeakoulussa. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja1/2003.

Rautiainen, M. (2013). Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Jäsentiedote 2013. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rawson, M. & Richter, T. (2004). Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma. Tampere: Steinerpedagogiikan seura ry.

Ricœur, P. (1984). Time and Narrative. Volume I. Chicago: The University of Chicago Press.

Ricœur, P. (2005). Mimesis, viittaus ja uudelleenhahmottuminen. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino.

Ricœur, P. (2008). From Text to Action. Essays in Hermeneutics, II. London: Continuum International Publishing Group.

Ropo, E. & Gustafsson A.-M. (2006). Elämäkerrallinen näkökulma aikuisten ammatillisen ja persoonallisen identiteetin kehitykseen ja oppimiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus 46. Vuosikirja. 2006. Tampere: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Ropo, E. (2008). Narratiivinen opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen & V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus Helsinki: Okka-säätiö.

Ropo, E. (2015) Identiteetin Rakentuminen Opetuksessa. Teoksessa E. Ropo & E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press.

Rorty, R. (2009). Philosophy and the Mirror of Nature. Princenton: Princenton University Press.

Rowson, M. & Richter, T. (2000). The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Forest Row: Steiner Schools Fellowship Publications.

Saari, A. (2011). Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatuksen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Saarinen, E. (2002). Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Nykyajan filosofia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Salomaa, J.E. (1944). J.V. Snellman. Elämä ja filosofia. Helsinki: WSOY.

Salonen, T. (2008) Filosofian sanat ja konseptit. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Sajama, S. (1993) Arkipäivän filosofiaa. Kertomus ihmisestä tiedon hakijana ja arvoratkaisujen tekijänä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Sajama, S. (2010). Johdanto (Mannermainen arvofilosofia). Teoksessa V. Launis & M. Oksanen & Sajama S. (toim.) Etiikan lukemisto. Helsinki: Helsinki University Press.

Saugstad, T. (2002). Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective.

Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 46, No. 4.

Schieren, J. (2000). Perceptual Power of Thinking. Goethe's Scientific Method as a Way of Understanding Nature. Lecture given in Sao Paulo Brazil and Fyresdal Norway. Lecture is unpublished but it is based on Scheren's doctoral dissertation: Anschauende Urteilskraft Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen 1998.

Schiller, F. (2013). Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta. Helsinki: Tutkijaliitto.

Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. USA: Basic Books

Schwandt, T. A. (2007). The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry. Third edition. London: Sage Publications Ltd.

Seamon, D. & Zajonc, A. (toim.) (1998). Goethe's Way of Science. A Phenomenology of Nature. New York: The State University of New York Press.

Sellman, D. (2000). Alasdair MacIntyre and the professional practice of nursing. Backwell Science Ltd. 2000 Nursing Philosophy, I, pp. 26-33.

Sellman, D. (2012). Phronēsis, experience, and the primacy of praxis. Teoksessa E.A.Kinsella & A.Pitman (toim.) Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions. Rotterdam: Sense Publishers.

Sihvola, J. (1994). Hyvän elämän politiikka: Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 76.

Sihvola, J. (1998). Toivon vuosituhat. Eurooppalaisen ihmiskuvan ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Sihvola, J. (2007). Alasdair MacIntyre moraalifilosofina (esipuhe) 2. Painos. Teoksessa A. MacIntyre Hyveiden jäljillä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Skinnari, S. (1988a). Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa I. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 50/1988.

Skinnari, S. (1988b). Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa II. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 57/1988.

Skinnari, S. (1988c). Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa III. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58/1988.

Skinnari, S. (2001). Ihmisyyteen herääminen korkeakoulupedagogiikan päämääränä.

Teoksessa M. Cadia &T. Dunderfelt (toim.) Hengessä mukana. Ihmisyyteen ja ammattiin kasvaminen. Helsinki: Dialogia Oy.

Skinnari, S (2001). Rudolf Steinerin kasvatusajattelun hengentieteellinen tausta ja tulevaisuus. Teoksessa R, Huhmarniemi & S, Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Skinnari, S. (2004). Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Snellman, J.V. (1898). Samlade arbeten (SA) X, Otava, Helsingfors.

Snellman, J. V. (1982-83). Teokset I – IV. R. Wilenius (vast. toim.) E. Ojanen & P. Oksala (toim.) Jyväskylä: Gummerus.

Snellman, J.V. (1982). Psykologian oppikirja. (Lärobok i psychologien af Johan Wilhelm Snellman Stockholm 1837) Jyväskylä: Gummerus Oy.

Snellman, J. V. (1982). Persoonallisuuden idean spekulatiivisen kehittelyn yritys. (Tübingen 1841). Jyväskylä: Gummerus.

Snellman. J. V. (1999). Akateemisesta opiskelusta. Om det Akademiska Studium (1840). Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja No: 1, 1999.

Steiner, R. (1958). Das Ewige in der Hegelischen Logik und ihr Gegenbild im Marxismus (GA 199). Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

Steiner, R. (1977). Johdatus ihmisen ja maailman henkiseen tiedostamiseen (GA 9). Helsinki: Tammi.

Steiner, R. (1979). The Philosophy of Freedom. A Basis for a Modern World Conception (GA 4). London: Rudolf Steiner Press.

Steiner, R. (1981). A Modern Art of Education. (GA 307). London: Rudolf Steiner Press.

Steiner, R. (1985). Vapauden filosofia. Modernin maailmankatsomuksen luonnos (GA 4). Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Steiner, R. (1986). Goethe uuden estetiikan isänä (GA 30). Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Steiner, R. (1988). Goethean Science (GA 1). New York: Mercury Press.

Steiner, R (1996). Education for Adolescents (GA 302). New York: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1996). Opettamisen taito (GA 294). Steinerkoulun opetusmenetelmiä.

Helsinki: Steinerpedagogiikan seura ry.

Steiner, R. (1999). Riddles of the Soul, Franz Brentano, in Memoriam (GA 21). New York: Mercury Press

Steiner, R. (2009). Ihmistutkimus pedagogiikan perustana (GA 293). Tampere: Antroposofinen työkeskus Tammes ry.

Syrjäläinen, E. & Haverinen, L. (2012). Näkökulmia Taitopedagogiikkaan. Kasvatus 43 (2), 160-170. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura r.y.

Taylor, C. (1989). Sources of the Self. Making of the Modern Identity. Harvard University Press: Cambridge.

Thesleff, H. & Sihvola, J. (1994). Antiikin filosofia ja aatemaailma. Helsinki: WSOY.

Thesleff, H. (2008). Platon ja platonismi. Teoksessa P. Korkman & M. Yrjönsuuri (toim.)

Filosofian historian kehityslinjoja. Helsinki: Gaudeamus.

Tikkanen, T. (1987). Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 22.

Toiskallio, J. (1983). Tajunta ja traditio. Osa II. Praksis-käsite J.V. Snellmanin pedagogiikassa. Osatutkimus dialektisen pedagogiikan teorian kehittämiseksi. Turku : Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta Julkaisusarja A:96 1983.

Toiskallio, J. (2001). Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Toiskallio, J. (2016). Eettisyys ja toimintakyky. Teoksessa. M. Niinivirta & M. Wilenius (toim.) Reijo Wilenius, henkisen kasvun ja toiminnan filosofi. Helsinki: Snellman-korkeakoulun tutkimusosasto julkaisu 1/2016.

Toulmin, S. (1961). Seventeenth Century Science and the Arts. Teoksessa H.H. Rhys (toim.) Seventeenth Century Science and the Arts. New Jersey: Princeton University Press

Toulmin, S. (1992). Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity. Chicago: The University of Chicago Press.

Toulmin, S. (1998). Kosmopolis. Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön. Helsinki: WSOY.

Tuominen, M. (2016). Ajattelun kehityksestä tiedollisi-henkisenä saavutuksena: antiikin filosofikoulujen näkemyksiä. Teoksessa E. Kallio (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa. Kohti moninäkökulmaa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 71.

Tuomola, M. (toim.) (1985). Inhimillisen kasvun tie. Virikkeitä itsensä kehittämiseen ja aikuiskasvatukseen. Vantaa: Kunnallispaino.

Turunen. K. E. (2000). Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyönantajien ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Viitattu 5.3.2012. http://www.oph.fi/download/49163_koulu_maailmassa_maailma_koulussa.pdf

Turunen, K.E. (2016). Kokemuksen rakenne – Mielen sisältöjen tunnistaminen. Helsinki: Arator.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 9.9.2017 klo 23.52.

Tökkäri, V. toim. (2015). Viitattu 2.1.2017 klo 17.54 https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62321

Uitto, M. (2003). Unohtumaton opettajan ja oppilaan kohtaaminen. Narratiivinen tutkimus kasvatusalan opiskelijoiden opettajamuistoista. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma Oulun yliopisto. https://www.edu.helsinki.fi/svy/kvali/narrat/mat/uiton_gradun_tulososa.pdf Viitattu 23.9.2016. Klo 11.45.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Urmson, J. O. (2001) Aristotle's Ethics. Oxford: Blacwell Publishers Ltd.

Varto, J. (1992). Kannettava filosofinen sanakirja. Tampere: Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta Vol. XXVII.

Varto, J. (2001). Esille saattamisen tutkiminen. Teoksessa S. Kiljunen ja M. Hannula (toim.) Taiteellinen tutkimus. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Varto, J. (2001b). Kasvattaa. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen, mitä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Viitattu 25.8.2012 http://library.ellibs.com/book/951-44-5470-7

Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Vehkavaara, T. (1997). Sympaattinen johdatus Stephen Toulminin filosofiaan. Niin & Näin

filosofinen aikakauslehti. 4/97. Viitattu 12.3.2008.

http://www.netn.fi/497/netn_497_vehk2.html

Venkula, J. (1990). Prologi. Sivistyksen voima – onko sitä? Teoksessa J. Venkula (toim.) ajatuksen voima. Tieto, usko ja kauneus ihmisen kohtalossa. Helsinki: Edistyksellisen tiedeliiton julkaisuja.

Värri, V-M. (2002). Opettajan identiteetti – moraalikasvattajasta muutosagantiksi ja informaatiotulvan tulkiksi. Artikkelisarjassa K. Harra (toim.) Aivot, maailmankuva, informaatiotulva-opettajuus? Saarijärvi: Okka-säätiö.

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

Värri, V-M. (2011). Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.

Värri, V-M. (2012). Moraaliseen mielikuvitukseen tähtäävä kasvatus. Steinerkasvatus –lehti. Jyväskylä: Steinerkasvatuksen liitto.

Värri, V-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari & O-P. Jokisaari & V-M.Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikailaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press.

Värri, V.-M. (2016). Ihmisen probleemi ekologisena sivistystehtävänä. Teoksessa M. Niinivirta & M. Wilenius (toim.) Reijo Wilenius. Henkisen kasvun ja toiminnan filosofi. Snellman-korkeakoulun tutkimusosaston julkaisuja 1/2016.

Väyrynen, K. (2011). Hegelin psykologia ja sen myöhäisempi vaikutus. Teoksessa T. Latomaa & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi: Lapinyliopistokustannus.

Yrjänäinen, S & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press.

Welburn, A. (2004). Steiner's Philosophy. And the Crisis of Contemporary Thought. Edinburgh: Floris Books.

Westphal, K. R. (2003). Hegel's Epistemology A Philosophical Introduction to the Phenomenology of Spirit. Indianapolis: Hackett Publishing Company. Inc.

Wiechert, C. The Art of Observing Children. http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/WJP18_wiechert.pdfViitattu 25.10.2016 klo 16.05

Wilenius, M. (2015). Ihminen, yhteiskunta ja tulevaisuus. Människan, samhället och framtiden. Teoksessa M. Wilenius & M. Niinivirta (toim.) Tulevaisuuden ihminen. Ihmiskäsitystä etsimässä. Helsingfors: Signe och Ane Gyllenbergs stiftelsen.

Wilenius, M. (2015). Tulevaisuuskirja. Metodi seuraavan aikakauden ymmärtämiseen. Helsinki: Otava.

Wilenius, M. (2017). Patterns of the Future. Understanding the Next Wave of Global Change. London: World Scientific Publishing Europe Ltd.

Wilenius, R. (1974). Kasvatusfilosofia ja kasvatustieteen tutkijankoulutus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 5, 6, 345-348.

Wilenius, R. (1975). Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofia luonnos. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Wilenius, R. (1975b). Filosofia ja politiikka. Poliittisen ja sosiaalisen ajattelun perusteiden kehityksestä. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Wilenius, R. (1978). Snellmanin linja. Henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä: Gummerus.

Wilenius, R. (1978b). Ihminen, luonto ja tekniikka. Jyväskylä: Gummerus

Wilenius, R. (1979). Pedagogisia ja ihmistieteellisiä lähestymistapoja. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 10, 1, 32-34.

Wilenius, R. (1982). Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.

Wilenius, R. (1982b). Aatteiden maailma. Johdatus aikamme aatevirtauksiin. Jyväskylä: Gummerus.

Wilenius, R. (1985). Mitä on kasvatusfilosofia? Teoksessa Kasvatuksen peruskysymyksiä. Jyväskylän yliopiston Filosofian laitoksen järjestämä Kasvatusfilosofian symposium. Jyväskylä: Julkaisu 27/1985.

Wilenius, R. (1985b). Yhteiskuntamme kehityspäämäärät. Teoksessa M. Tuomala (toim.) Inhimillisen kasvun tie. Virikkeitä itsensä kehittämiseen ja aikuiskasvatukseen. Helsinki: Inhimillisen kasvun seminaari.

Wilenius, R. (1986). Kolme näkijää ja tekijää - Lönnrot, Runeberg, Snellman ja Suomen suunta. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Wilenius, R. (1987). Ihminen, luonto ja tekniikka. Jyväskylä: Gummerus

Wilenius, R. (1987b). Steinerpedagogiikan ihmiskuvasta. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Wilenius, R. (1990). Kasvatus tietona, taiteena ja taitona. Teoksessa M. Kosonen (toim.) Kasvatus tiedettä vai taidetta? Kasvatusfilosofian symposiumi Jyväskylän yliopistossa 7.4.1990. Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 44/90.

Wilenius, R. (1991). Mihin maailma menee. Näkymä kriisien aikaan, kehityksen mahdollisuuksiin. Helsinki: WSOY.

Wilenius, R. (1994) Miten korkeakouluihin voisi ujuttaa sivistymistä? Kirjoitus Helsingin sanomissa 2.10.1994.

Wilenius, R. (1995). Tuntemattoman tutkija. Suomen antroposofinen liitto: Helsinki.

Wilenius, R. (1996). Mit einem Nachwort von Reijo Wilenius. Teoksessa R. Steiner. Die Philosophie der Freiheit. Dornach: Rudolf Steiner Verlage.

Wilenius, R. (2002). Miten käy lasten ja nuorten. Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Dialogia.

Wilenius, R. (2002b). Snellman-korkeakoulun taustafilosofiasta. Teoksessa M. Nurmela-

Antikainen & E. Ropo & I. Sava & S. Skinnari. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4: 2002. Helsinki: Edita.

Wilenius, R. (2002c). Steinerin hengentieteen filosofisista perusteista. Helsinki: Snellman-korkeakoulu.

Wilenius, R. (2003). Mitä on ihminen. Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta Helsinki: Dialogia.

Wilenius, R. (2010). Mikä on Snellman-korkeakoulun olemus? 30-vuotisjuhlapuheen tiivistelmä (14.10.2010). Julkaisematon.

Wilenius, R. (2011). Itsetietoisuus ja sivistys. Snellmanin ajatusihmisen henkisestä kasvusta. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.

Wittgenstein, L. (1999). Filosofisia tutkimuksia. Helsinki: WSOY.

Wright, G.H. von (1963). Essay om naturen, människa och den vetenskapligt-tekniska revolutionen. Lund: Studier utg. Av Kungl. Humanistiska Vetenskapssamfundet i Lund 1961-1962:2

Wright, G. H. von (1970). Tieteen filosofian kaksi perinnettä. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja.

Wright, G. H. von (1971). Explanation and Understanding. New York: Cornell University Press.

Wright, G. H. von (1975). Logiikka, filosofia ja kieli. Helsinki: Otava.

Wright, G. H. von (1981). Humanismi elämänasenteena. Helsinki: Otava.

Wright, G. H. von (1985). Keinojen ja päämäärien rationaalisuudesta (1982). Teoksessa Filosofisia tutkielmia julkaistu. Helsinki: Logos.

Wright, G. H. von (1987). Tiede ja ihmisjärki. Suunnistusyritys. Helsinki: Otava.

Wright, G. H. von (1996). Ihminen kulttuurien murroksessa. Helsinki: Otava.

Wright, G. H. von (1998). Logiikka ja humanismi. Helsinki: Otava.

Wright, G. H. von (2001). Hyvän muunnelmat. Helsinki: Otava.

Zumdick, W. (2013) Death Keeps Me Awake. Joseph Beuys and Rudolf Steiner Foundation of their Thought. Baunach: Spurbuchverlag.

Painamattomat lähteet

1. UUDEN KULTTUURIKESKUKSEN IDEA

- Uuden kulttuurikeskuksen idea 15.7.1979 (UKI 1.)

- Uuden kulttuurikeskuksen idea (Ahtola-aloite) 1.8.1979 / Reijo ja Aijami Wilenius (UKI 2.)

- Uuden kulttuurikeskuksen idea (Ahtola-aloite) 1.8.1979 / Reijo ja Aijami Wilenius 2. Luonnos (UKI 3.)

- Uuden kulttuurikeskuksen idea (Ahtola-aloite) 5.2.1980 (UKI 4.)

- Uuden kulttuurikeskuksen idea (Ahtola-aloite) 1.8.1979 (täydennettynä käsinkirjoitetulla tekstillä 4.1. ja 11.1.1980. Ensimmäinen maininta Svalvikin huvilasta HUOM!) Ollut ilmeisesti pohjapaperina neuvottelujen / Talo-osasto, isänn. H. Hirvosen kanssa 4.1.80 (UKI 5.)

2. INHIMILLISEN KASVUN KORKEAKOULUN JA VAPAA KULTTUURITYÖKESKUS.

- Inhimillisen kasvun korkeakoulu ja vapaan kulttuurityökeskus. Helsingissä 9. Lokakuuta 1979. Vapaan kulttuurityön valmisteleva työryhmä. (IKK & VK 1.)

- Rakennamme uutta ihmiskeskeistä korkeakoulua. Ihmiskeskeisen kulttuurityön säätiö esite 1982. (IKK & IKS.)

3. INHIMILLISEN KASVUN KORKEAKOULU

- Perusajatus Inhimillisen kasvun seminaariksi. Reijo Wileniuksen käsikirjoitus. (1979 kesäkuussa?) (IKK –0A.)

- Steiner-opisto K. Turusen ehdotus (kesäkuussa 1979) (IKK –0B.)

- Inhimillisen kasvun korkeakoulu 12.11.1979 /Reijo Wilenius. Snellman-korkeakoulun arkisto (IKK 1.)

- Inhimillisen kasvun korkeakoulu 5.2.1980 /Reijo Wilenius. Snellman-korkeakoulun arkisto (IKK 2.)

- Inhimillisen kasvun korkeakoulu 12.11.1979 /Reijo Wilenius [korjaus] Luonnos / 5.3.1980. Snellman-korkeakoulun arkisto (IKK 3.)

- Inhimillisen kasvun korkeakoulu Luonnos / 5.3.1980. Snellman-korkeakoulun arkisto (IKK 4.)

4. HENKISEN KASVUN KORKEAKOULU

Henkisen kasvun korkeakoulu. Yleisesittely syyskuu 1980 (Työskentelyn pohjapaperi. Tod.näk. RW:n laatima, 9 sivua ja hieman korjauksia.) Snellman-korkeakoulun arkisto (HKK 1.)

Henkisen kasvun korkeakoulu. Yleisesittely syyskuu 1980 (10 sivua). Snellman-korkeakoulun arkisto. (HKK 2.)

Henkisen kasvun korkeakoulu. Annankatu 30., 00100 Helsinki. Esite (3 sivua). 1980. Snellman-korkeakoulun arkisto. (HKK 3.)

Henkisen kasvun korkeakoulu. 1980. (Esite 1 sivu). Snellman-korkeakoulun arkisto. (HKK 4.)

Henkisen kasvun korkeakoulu. Yleisopinnot lukuvuonna 1980-1981. (Esite 4 sivua). Snellman-korkeakoulun arkisto. (HKK 5.)

Henkisen kasvun Snellman-korkeakoulu. Yleisesittely 1981. Snellman-korkeakoulun arkisto. (HKSK).

5. HENKISEN KASVUN KORKEAKOULU /OPS

- Alustava opetussuunnitelma / Inhimillisen kasvun korkeakoulu. (1980). (OPS 1.)

- Henkisen kasvun korkeakoulu. Yleisopintojen suunnitelma 35 ov. 1980. Käsin tehtyjä korjauksia / RW. Snellman-korkeakoulun arkisto. (OPS 2.)

6. HAASTATTELUT

Alumniopiskelijoiden haastattelut on suoritettu seuraavina ajankohtina:

A) Alisa 2.11.2012 ja 8.3.2013 sekä google drive -kysely (touko-kesäkuun 2013)

B) Inka 30.10.2012 ja 14.2.2013 sekä google drive -kysely (touko-kesäkuun 2013)

C) Onni 1.11.2012 ja 15.2.2013 sekä google drive -kysely (touko-kesäkuun 2013)

D) Anna 31.10.2012 ja 6.3.2013 sekä google drive -kysely (touko-kesäkuun 2013)

E) Otso 22.10.2012 ja 16.3.2013 sekä google drive -kysely (touko-kesäkuun 2013)

F) Sofia 8.11.2012 ja 18.3.2013 sekä google drive -kysely (touko-kesäkuun 2013)

G) Mikael 9.11.2012 ja 8.3.2013 sekä google drive -kysely (touko-kesäkuun 2013)

Haastateltavien nimet on muutettu ja aineisto on väitöskirjan tekijän hallussa. Google drive –kyselyn linkki on suljettu.

Reijo Wileniuksen haastattelut 29.3.2012 ja 5.10.2012 ovat väitöstutkimuksen tekijän hallussa

7. LAUSUNNOT, KIRJEET JA LEHTILEIKKEET

Wright, G. H. von. Lausunto syyskuun 5. Päivänä 1972 Reijo Wileniuksen nimittämiseksi professorin virkaan Jyväskylän yliopiston kasvatus- ja yhteiskuntatieteelliselle tiedekunnalle (väitöskirjan tekijällä lainassa Wileniukselta).

Georg Henrik von Wrightin kirje Reijo Wileniukselle, päivätty 28.2.75. (väitöskirjan tekijällä lainassa Wileniukselta.

Reijo Wileniukselta lainassa Kasvatuksen ehdot –teokseen liittyviä lehtileikkeitä.

LIITTEET

Liite 1 Haastattelukysymykset ja ohjeet

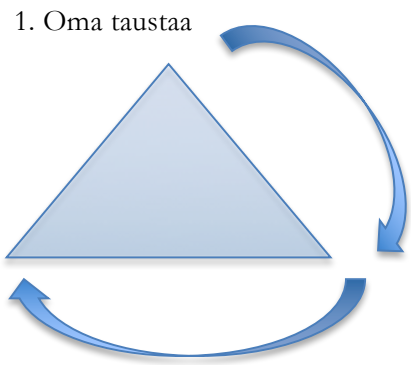
Haastattelu Snellman-korkeakoulusta valmistuneille steinerkoulun luokanopettajille heidän kokemuksistaan opettajuuteen kasvusta

Ensimmäisen haastattelukierroksen kysymykset teemoittain

I Osa

1. Voitko kertoa tiestäsi steinerkoulun luokanopettajuuteen?

(1. Oma tausta ja kasvutarina 2. LO-koulutus 3. Opettajuus)



2. Miten luonnehtisit luokanopettajan koulutustasi?

3. Voitko kertoa jokin käänteentekevän kokemuksen opettajan urallasi, jolloin ymmärsit paremmin, mistä opettajuudessa on kysymys?

4. Voitko kertoa jokin käänteentekevä kokemus, jolloin ymmärsit, mistä steinerpedagogiikassa on kysymys?

5. Oletko urasi aikana kokenut jokin nopea tilanteen, jossa on täytynyt toimia ja vasta jälkikäteen on pystynyt arvioimaan tilanteen ja on voinut todeta toimineensa hyvin?

II Osa Haastattelu opinnoista kokonaisuutena ja aihealueittain

Tiedolliset, taiteelliset, käytännöllis-sosiaaliset (sis. opetusharjoittelut). Mitkä opinnot olivat sinulle tärkeimmät Snellman-korkeakoulussa opiskellessasi?

Tiedolliset opinnot

- antoisinta sinulle / työllesi
- omaa ajattelua ja oppilaan ymmärtämistä edistävät opinnot
- päämäärät opinnoissa

Taiteelliset opinnot

- antoisinta sinulle / työllesi
- taideopinnot ja herkkyys havaita oppilaita ja lukea erilaisia pedagogisia tilanteita
- taideopinnot ja kohtaaminen

Käytännöllis-sosiaaliset opinnot ja harjoittelut

Kerro opinnoista, jotka auttoivat toimimaan käytännöllisesti ja järkevästi oppilaiden kanssa.

Kerro opinnoista, jotka edistivät luovuutta ja kekseliäisyyttä ja antoivat ideoita uusiin opetusmenetelmiin.

Tuleeko sinulle mieleen vielä jotkin muuta, mikä liittyy edellisiin kysymyksiin?

2. Haastattelukierros toteutettiin ensimmäisen pohjalta. Haastatteluissa keskityttiin kohtiin, joita haluttiin syventää keskusteluissa tai jos oli jäänyt ensimmäisellä kierroksella jotkut kohdat epäselviksi. Haastattelut etenivät vapaasti keskustellen.

3. Haastattelukierros toteutettiin Google drive –kyselynä. Tässä keskityttiin vain yhteen kysymykseen, joka oli noussut aikaisemmista haastatteluista sekä myös

fronesikseen liittyvän tutkimuksen teorian kehittymisestä tutkimuksen aikana. Kysymys oli seuraava:

1. Miten koet: Minkälaiset asiat Snellman-korkeakoulun steinerkoulun luokanopettajan koulutuksessa auttoivat sinua kehittämään hyvää/viisasta toimintavalmiuttasi kasvattajana? *

* Toimintavalmiudella tarkoitan tässä yhteydessä kykyä liikkua harkinnan ja toiminnan rajapinnalla kasvatustilanteiden vaatimalla tavalla. Jos harkinta ja toiminta vastaavat kasvatustilanteen haasteeseen oppilaan kasvun kannalta hyvin, niin se on hyvää, jos se vastaa erittäin hyvin ja olisi mahdollisesti käytettävissä vastaavissa autenttisissa kohtaamisissa, niin se on viisasta. (Arvioinnin osuvuus hyvästä ja viisaasta toiminnasta jää aina meidän kasvattajien omaan harkintaa ja vastuulle.)

Mahdolliset kysymykset voi lähettää minulle mailina tai laittaa lopussa olevaan kysymyslokeroon.

Kiitos vastauksista etukäteen!

Parhain terveisin!

Markku Niinivirta

markku.niinivirta at uta.fi

Liite 2 Esimerkki haastattelujen ”partituurisivusta”

Esimerkki haastattelujen ”partituurisivusta”, jonka pohjalta narratiivit on uudelleen kerrottu

I Haastattelu →	I Analyysi →	II Syv.haast. = keskustelu	→ II Analyysi →	Google D. kysely +analyysi →	Avainsanat
Koulutus oli hyvin leppoisaa ja alheet kiinnostavia... 12 Narrat ... sitten tuli sellainen itsetunnon kolaus, (heräsi paljon kysymyksiä): - Onko minusta nyt sitten kuitenkaan tähän - Haluanko sitoutua tähän näin vahvasti kuin tässä vaatii. - Ja haluanko näin pitkäjänteiseen juttuun. 13 Narrat: Varsinkin se ensimmäinen pedagoginen vuosi oli aikamoista myllerrystä, vaikka muuten viihdyin oikein hyvin ja oli kiva ja ihanat puitteet. 14 Narrat Mutta kyllä se opettajuus sitten vahvistui ja kun SK sitten päättyi, niin olin valmis menemään töihin ja tein paljon sijaisuuksia. 2. Miten luonnehtisit luokanopettajan koulutustasi (Antoiko koulutus evätä opettajuuteen?) 15 Narrat: luonnehtii saamaansa opettajankoulutusta toteamalla aluksi, että "Kyllä se evätä antoi, sellaista ja lähestymistapaa ja asennetta sitä koulutus muokkasi", 16 Narrat: Opettajankoulutus keskittyi sihen aikaan siihen, miten minä toimin sen luokan kanssa eri ikävaiheissa ja miten tämä opetussuunnitelma sihen vastaa.	11 Narrat kokemus: koulutus eteni "smoothly" 12 Narrat sairön, herääminen, tuo kognitiivinen epäilys → kysymys omasta opettajuudesta: onko minusta, pystynkö, haluanko sitoutua (huom! Aika 8 vuodeksi) 13 Narrat: Viihtyy > vs <sis. myllerrys 14 Narrat opettajuus vahvistui! I: valmiina töihin. Sijaisuuksien eli kovan kautta. 15 Narrat: arvioi koulutusta: Antoi lähestymistapaa ja asennetta kasvatuksseen 16 Narrat: Koulutus keskittyi vain pedagogisiin ja didaktisiin kysymyksiin. ns. luokkahuone-	*Kohta 1. ASENNE JA LÄHESTYMISTAPA* *MN: Antoiko koulutus eväitä opettajuuteen?* *MN: Voitko tarkentaa, mitä tarkoitit asenteella ja lähestymistavoilla?* *X: Sitä ei voi varmaan ottaa täysin irti siitä Kristiinan kohtaamista. Kyllähän se (opetus) konkreettisti hänen kauttaan. Se asenne pohjautuu/avoimuus: (1.) Jotenkin* ***pähdä koko ajan*** *se tapahtuma, mikä se on,* ***se kasvutapahtuma****, mihin se on lapsen kohta,* ***se tilanne****, luokassa: se jo laajemmin, koko ajan tähdätä siihen liikkeeseen ja* Narrat 1: mä nyt yritän päästä sihen mikä siinä oli keskeistä: asenne ja lähestymistapa. Jotenkin kyl sellainen valtava hereisyyden korostus. Narrat 2: Se että (1.) opettaja on itse hereinen, läsnä, on havainnoivana silnä ett kykenee karistamaan ne ärkiset kotimiät ja mitkä lapsen hoitoorientiongelmat sitten oli ennen kun astu sihen et jotenkin se et läsnäolon hereinen merkitys. Narrat 3: (2.) Ja sit toisalta "mille olla hereinen" eli se kasvutapahtuma, ***se lapsi, se luokan tilanne.*** Narrat 4:	Kurosivastaava opetti → suuntasi opiskelijoiden huomion sihen, mistä kasvatuksessa on kysymys eli "ei teoriohin," vaan "asiohin itseensä." Koulutuksen eväät olivat ennen kaikkea (fenomenologinen, ilmiökeskeinen) 1. lähestymistapa ja 2. Asenne (mihin keskitytään? Olennaisiin kasvu- ja kasvatuksysymyksiin) → "NÄHDÄ" → Kasvutapahtuma ja se liike siinä: - yksittäisen lapsen tilanne - koko luokan tilanne - laajemminkin (koulussa, yhteiskunnassa tilanne jne.?) Narrat 1: Mitä tämä fenomenologinen (ilmiökeskeinen)? lähestymistapa ja asenne tarkoittaa Narrat 2: 1. Opettajan itsekasvatus: - herättää itsensä (Steiner) - karjoittelee läsnäoloa (st.) - poistaa esteitä itsestään (E) - opettelee suuntaamaan itsensä "asiohin itseensä" fenomenologinen redukio" Narrat 3: 2) Opettajan hereinen: läsnäolo suuntautuu havainnoimaan: - kasvutapahtumaa: A) lasta B) luokan tilannetta	1. Innostavat opettajat, jotka eivät vain luennoineet asioiden teoriaa, vaan asettivat itsensä kuin itsensä näytämölle asioille, mistä meille kerrottiin. Turhan subjektiivistakin ehkä, mutta voimakas vaikutus kyllä. Myöhemmin työssäni huomasin juuri tämän innostavan "huuman" auttavan oman rohkeuden ylläpitämisessä, erityisesti rohkeudessa uskaltaa pitää kiinni niistä asioista, jotka itse näki työssä tärkeinä. Narrat analyysi: Opettajat toimivat esikuvallisesti → representoivat sitä, minkä olivat ymmärtäneet → persoonallista → subjektivistä → innostus tarttui	Opett. represent. Mitä ja miten ymmärsivät. Esikuvat persoonallista joskus myös subjektivista SK virike → opettajan rohkeus Epävarmuus (ped. op) Viihtyy> vs< myllerrys → Koulutus antoi eväitä → valmius työhön SK opetti: **lähestymistapa ja asenne → fenomenologinen ja ilmiökeskeinen** Fenomenologinen lähestymistapa → pyrkimys "ilmiölden" ymmärtämiseen → itsekasvatukseen → poistaa esteet itsestään ja itsensä ja oppilaan välistä. "itse asiohin" Hereisyys. (11.lhm.op) 1. herätää itsensä 2. "Nähdä lapsi, kasvatapahtuma /-tilanne")