

Jorma Pärssinen

# STEINERKOULUN OPETTAJUUDEN RATIONAALISUUSPERUSTASTA, PAINOPISTEALUEISTA JA OLEMUKSESTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Lisensiaatintutkielma  
Maaliskuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Jorma Pärssinen: Steinerkoulun opettajuus ja sen rationaalisuusperusta  
Lisensiaatintutkinto  
Tampereen yliopisto  
Kasvatus ja yhteiskunta -tohtoriohjelma  
Helmikuu 2020

---

Tässä lisensiaatintutkimuksessa tarkastellaan steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustaa: Rudolf Steinerin tietoteoriaa ja antropologis–antroposofista ihmistutkimusta, sekä Steinerin yhteiskunnallista ajattelua, jonka pohjalta steinerkoulun opettajan työympäristön perusoletukset on muodostettu. Tutkimuksen tavoitteena on sen pohjalta ymmärtää steinerkoulun opettajuuden painopistealueita ja olemusta, sekä selvittää, voiko steinerkoulun opettaja rationaalisuusperustansa pohjalta kehittää omaa opetustaan ja opettajuuttaan, sekä työstää itselleen omaa työtään palvelevan käyttöteorian.

Tutkimuksen tutkimusmenetelmänä on fenomenologis–hermeneuttinen lähestymistapa. Se pyrkii tutkittavan ilmiön mahdollisimman syvälliseen ja laajaan ymmärtämiseen.

Tutkimusta tehtäessä on tunnustettu, että tiedeyhteisössä steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperusta asemoidaan marginaaliin ja sitä pidetään pseudotieteenä/mystiikkana; steinerkoululiikkeen sisällä se saatetaan mieltää oppijärjestelmäksi tai uskonnolliseksi maailman-/elämänkatsomukseksi.

Tutkimus vahvistaa, että Steinerin tietoteoreettinen ajattelu edustaa aristoteeliseen tiedonkäsitteeseen perustuvaa olemustietoa. Sillä on yhtymäkohtia myös moderniin fenomenologiaan. Sukulaisuus fenomenologiaan selittyy sillä, että kumpaankin on vaikuttanut Goethen aristoteelinen luonnontieteellinen tutkimustapa.

Tutkimus osoittaa, että antropologis–antroposofinen ihmistutkimus on luonteeltaan tutkimusta, jonka pohjalta steinerkoulun opettaja voi kehittää omaa työtään ja opettajuuttaan, sekä rakentaa itselleen arjen työtään palvelevan käyttöteorian.

Antropologis–antroposofisen ihmistutkimuksen pohjalta steinerkoulun opettaja voi hahmottaa ja ymmärtää lapsen eri olemuspuolten yleistä kehitystä, sekä niiden kehitysvaiheita.

Goetheanismin avulla steinerkoulun opettaja voi kehittää oppilaisissa ymmärtävää luontosuhdetta, mikä on edellytys oppilaiden vastuullisen maailma- ja luontosuhteen kehittymiselle. Goetheanistisella opetuksella steinerkoulun opettaja voi vastata maailman ekologisen tilanteen ja ihmisarvoisen tulevaisuuden rakentamisen synnyttämään haasteeseen.

Steinerkoulun opettajuuden yleisinhimillisestä olemuksesta ja painopistealueista tutkimus tuo esiin seuraavaa: steinerkoulun opettajalle ihminen on päämäärä, ei väline; steinerkoulun opettajan työ on oman rationaalisuusperustansa pohjalta kauttaaltaan eettistä toimintaa; steinerkoulun opettaja voi kehittää omaa kasvatus- ja opetustyötään oman rationaalisuusperustansa pohjalta, samalla, kun hän huolehtii yhteiskunnallisesta velvoitteestaan: oppilaiden oppimisesta ja yleisestä jatko-opintovalmiudesta.

Avainsanat: steinerkoulun opettajuus, steinerkoulun opettaja, Rudolf Steiner, Rudolf Steinerin tietoteoria, Rudolf Steinerin etiikka, eettinen individualismi, antroposofinen hengentiede, antropologis–antroposofinen ihmistutkimus, Rudolf Steinerin ihmisoppi, antroposofian ihmiskuva, kaksitoista aistia, lapsen ikäkautinen kehitys, havaintofenomenologia, goetheanismi.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	STEINERKOULUN OPETTAJUUDEN YLEISIÄ LÄHTÖKOHTIA .....	7
1.2	JOHDANTO STEINERKOULUN OPETTAJUUDEN RATIONAALISUUSPERUSTAAN.....	13
1.3	TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	17
1.4	TUTKIMUSMETODEISTA JA TUTKIMUKSEN ONTOLOGISESTA LÄHTÖKOHDASTA .....	18
1.5	AIKAISEMMISTA TUTKIMUKSISTA .....	19
<b>2</b>	<b>STEINERKOULUN OPETTAJUUDEN RATIONAALISUUSPERUSTASTA</b> .....	<b>25</b>
2.1	GOETHESTA JA STEINERISTA .....	25
2.1.1	<i>Goethen luonnontutkimusmenetelmästä</i> .....	27
2.1.2	<i>Goethen luonnontutkimusmenetelmästä ja steinerkoulun opettajuudesta</i> .....	30
2.2	STEINERIN TIETOTEORIASTA.....	31
2.2.1	<i>Steinerin tietoteoriasta ja steinerkoulun opettajuudesta</i> .....	36
2.3	STEINERIN YHTEISKUNNALLISESTA AJATTELUSTA JA STEINERKOULUN OPETTAJUUDEN YHTEISKUNNALLISESTA DIMENSIOSTA .....	39
2.4	STEINERIN UUDESTA TIETOTEOREETTISESTA AVAUKSESTA .....	45
2.5	ANTROPOLOGIS-ANTROPOSOFISESTA IHMISTUTKIMUKSESTA.....	47
2.5.1	<i>Ihmisruumista, sen kolmesta järjestelmästä sekä niiden suhteesta ihmisen tajuisiin toimintoihin</i> .....	47
2.5.2	<i>Sielusta vähän enemmän</i> .....	50
2.5.3	<i>Minästä ja henkisestä elämästä</i> .....	52
2.5.4	<i>Ihmisen aistihermojärjestelmästä tarkemmin</i> .....	54
2.5.5	<i>Ihmisen 12 aistista</i> .....	55
2.5.6	<i>Ihmisen kolmesta ensimmäisestä kehityskaudista</i> .....	67
2.5.7	<i>Steinerkoulun opettajuuden lähtökohdista, opettajan roolista ja tehtävästä</i> .....	75
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN POHDINTA</b> .....	<b>80</b>
3.1	STEINERIN TIETOTEORIASTA JA SEN MERKITYKSESTÄ STEINERKOULUN OPETTAJUUELLE .	81
3.2	STEINERIN ANTROPOLOGIS–ANTROPOSOFISEN IHMISTUTKIMUKSEN MERKITYKSESTÄ STEINERKOULUN OPETTAJUUELLE .....	83
3.3	STEINERKOULUN OPETTAJUUDEN PAINOPISTEALUEISTA JA OLEMUKSESTA .....	84
3.4	STEINERKOULUN OPETTAJA PEDAGOGIIKAN KEHITTÄJÄNÄ .....	89
3.5	JATKOTUTKIMUKSEN AIHE .....	89
3.6	TUTKIMUSEETTINEN TARKASTELU .....	89
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>92</b>

# 1 JOHDANTO

Tarkastelen tässä tutkimuksessa steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustaa, jolla tarkoitan Rudolf Steinerein (1861–1925) tietoteoriaa, antropologis–antroposofista ihmistutkimusta. Lisäksi tarkastelen tässä tutkimuksessa Steinerein yhteiskunnallista ajattelua, jonka pohjalta steinerkoulun opettajuuden työympäristön perusoletukset on muodostettu. Tutkimukseni tavoitteena on niiden pohjalta hahmottaa steinerkoulun opettajuuden painopistealueita ja ymmärtää sen olemusta.

Steinerkoulun opettajuus on teemana ajankohtainen, sillä se täytti 100 vuotta vuonna 2019. Se on yksi syy tehdä aiheesta tutkimus. Toinen vaikutin tehdä tämä tutkimus juontaa juurensa kysymykseen, jonka eräs isoäiti esitti minulle kolmisen vuosikymmentä sitten: ”Millaaset evähät steinerkoulu antaa lapsen elämänreppuhun?” Se sai minut pohtimaan steinerkoulun opettajan merkitystä lapsen elämässä ja lapsen kehitykselle. Kysymys on tullut minulle entistä tärkeämmäksi nyt, kun sellainen globaali ilmiö, kuten pakolaisuus, on luokkahuoneissa; kun vihapuhe ja rasismi ovat nostaneet 1930-luvun tavoin päätään; ja kun on käynyt selväksi, että yleisiä ihmisoikeuksia kunnioittava länsimainen demokratia ei ole itsestäänselvyys. Onko steinerkoulun opettajuudella jotakin annettavaa ajan haasteisiin? Jos on, niin mitä?

Opettajuudella tarkoitetaan kuvaa opettajan työstä ja tehtävästä yhteiskunnassa. Opettajuutta tutkitaan paljon, koska koulu ja opettajat ovat keskellä niitä muutoksia, jotka tapahtuvat yhteiskunnassa, tiedonkäsityksessä ja oppimisessa (H. Niemi 2016, 20). Tutkimuksen katsotaan antavan aineksia opettajuuden kehittymiselle.

Nykyään puhutaan laaja-alaisesta opettajuudesta. Kaukana ovat ne ajat, jolloin opettajuus esimerkiksi Suomessa katsottiin kutsumustehtäväksi ja valtiollista yhtenäiskertomusta rakentavaksi moraaliseksi projektiksi (Lindén 2010, 10, Luukkainen 2004, 160).

Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Innokas-verkoston jäsenet hahmottavat tulevaisuuden opettajuuden laaja-alaista ammattimaista osaamista kasvatuspsykologi Lee S. Shulmanin artikkelin Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform (1987) pohjalta. Sen mukaan opettajalla tulee olla ensinnäkin riittävä opetettavien aineiden hallinta, sekä niihin liittyvä hyvä pedagoginen ja ainedidaktinen osaaminen. Koska opettajan työ on laaja-alaista ja vastuullista, he katsovat myös, että tutkimusperustaisuus luo vahvan perustan opettajan ammatilliselle kehittymiselle. Opettajan perinteisten taitoalueiden lisäksi he pitävät tärkeänä opettajan osaamista koulun toiminnan kehittämisessä, johtamisessa sekä verkostoissa toimimisessa. Kouluissa jatkuvasti lisääntyvän kollegiaalisen yhteistyön katsotaan mahdollistavan yhteisten koulun kehittämistä koskevien päämäärien saavuttamisen. Opettajalta odotetaan lisäksi opettamisen ja oppimisen syvällistä ymmärtämystä, jonka pohjalta hän voi toimia myös opetussuunnitelman asiantuntijana. Suomessa opettajan osaamiseen katsotaan sisältyvän myös opetuksen laaja-alaisen suunnittelun. (Korhonen, ym. 2016, Shulman 1987)

Suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten vuoksi opettajan sosiaalisiin ja eettisiin taitoihin sisällytetään odotusarvona interkulttuurinen sensitiivisyys ja kompetenssi (Kallioniemi; Honkasalo ja Kuusisto 2016, 118; 120)

Olli Luukkainen jäsentää väitöskirjassaan (2004) uutta opettajuutta seuraavasti: 1) opettajalla tulee olla taito kohdata muutos, elää sen keskellä ja vaikuttaa siihen; 2) jokainen opettaja tarvitsee yhteiskunnallista tietämystä ja demokraattisten vaikuttamisen keinojen osaamista; 3) opettajalla tulee olla kyky työskennellä yhteisö(i)ssä ja kehittää opetusta yhdessä toisten kanssa; 4) opettajan jatkuva kehittyminen omassa työssään edellyttää kykyä ja halua nähdä itsensä oppijana, sekä taitoa ja halua jatkuvasti kehittää ja uudistaa omaa ammattitaitoa ja koulun toimintaa; 5) opettajan on hallittava oman opetusalan sisältöalueet; 6) opettajuus on kohtaamisia (ks. myös (Wihersaari 2011)); 7) opettaja on oppijan puolestapuhuja ja asiantutijayhteisön koordinaattori; 8) opettaja osaa verkostoitua ja hyödyntää verkostojen tarjoamia yhteistyö- ja oppimismahdollisuuksia; 9) yhtenäiskoulujen lisääntymisen myötä opettajalla on kykyä toimia koulusektorirajat ylittävänä opettajana; 10) opettajan tulee hallita moderni tieto- ja viestintäteknikka ja taito hyödyntää niitä monipuolisesti opetuksessaan; 11) oppijoiden terveyden edistäminen kuuluu myös opettajan

työhön; 12) kansainvälisyys on koulun arkea, minkä vuoksi opettajalla tulee olla taitoa toimia yhteistyössä myös kansainvälisten yhteistyötahojen ja kumppanuuksien kanssa (Luukkainen 2004, 93, 191-207).

Vaikka opettajuus on jatkuvan muutoksen tilassa, siihen katsotaan sisältyvän myös pysyviä tekijöitä. Professori Hannele Niemi (s. 1948) nimeää psykologian professori Howard Gardneria lainaten opettajan työssä kolme kestäväää ja luovuttamatonta ydinaluetta, jotka tähtäävät laadukkaaseen työskentelyyn oppilaan parhaaksi ja hyvän elämän edistämiseksi: 1) excellence (erinomaisuus ja korkeatasoisuus työn vaatimissa taidoissa); 2) engagement (sitoutuminen ja vahva motivaatio työn tekemiseen ja kehittämiseen); 3) ethics (työn eettiset periaatteet). Nämä kolme e-kirjaimella sanaa tulisi opettajan työssä asettaa kolmen m-kirjaimella alkavan sanan edelle, jotka ovat money (raha), markets (markkinat), me (minä). (H. Niemi 2016, 21.)

Professori Veli-Matti Värri katsoo, että kasvatustajattelu on uudistettava, ja kasvatust- ja sosialisaatioinstituutioiden tehtävät on ajateltava uudelleen, jotta tulevien sukupolvien elämä olisi ihmisarvoista ja suhteessa maailman ekologiseen tilanteeseen (Värri 2018). Mikäli vaatimus otetaan vakavasti, se tulee vaikuttamaan myös opettajuuteen.

Opettajuutta käsittelevä tutkimus koskee myös steinerkoulun opettajuutta. Koska viimeksi mainitulla on omat erityispiirteensä ja -tarpeensa, se ansaitsee ja tarvitsee – voidakseen kehittyä – myös omaa erillistä tutkimusta. Vaikka steinerkoulun opettajuutta on käsitelty useissa maassamme tehdyissä steinerkoulua ja -pedagogiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa, se ei ole ollut niiden varsinaisena kohteena. Tämä tutkimus kääntää katseen siihen.

Toivon, että tutkimukseni voisi olla steinerkoulun opettajille avuksi heidän kehittäessään omaa opettajuuttaan ja työtään steinerkoulussa. Lisäksi toivon, että Snellman–korkeakoulu steinerkoulun luokanopettajien koulutuspaikkana voisi hyödyntää tutkimustuloksiani omassa koulutustehtävässään. Toivon myös, että työni osaltaan rikastuttaisi yleistä opettajuutta ja sen muutosta/uudistumista koskevaa keskustelua.

## 1.1 Steinerkoulun opettajuuden yleisiä lähtökohtia

Steinerkoulun opettajuus sai alkunsa, kun yrittäjä Emil Moltin (1876–1936) perustama tytöille ja pojille tarkoitettu yksityinen 12–vuotinen yhtenäiskoulu, Freie Waldorfschule,<sup>1</sup> aloitti toimintansa Stuttgartissa syksyllä 1919.

Moltin pyynnöstä Stuttgartin steinerkoulun sisällöllisenä perustajana ja kehittäjänä toimi antroposofisen hengentieteen perustajana tunnettu filosofian tohtori Rudolf Steiner (1861–1925), joka asetti steinerkoulun tehtäväksi koululaitoksen, sen organisaation ja opetusmenetelmien uudistamisen; ajatus antroposofisen maailmankatsomuskoulun perustamisesta oli hänelle vieras (Steiner, GA 293 2009, 14-15, Esterl 2006, 68). Lähtökohta määrittää steinerkoulun opettajuutta, sillä opettajat ovat steinerkoulun tarkoituksen toteuttajia (Leber 1991, 132).

Stuttgartin steinerkoulun opettajat olivat/ovat luokan- ja aineenopettajia. Luokanopettajat huolehtivat steinerkoulussa pääsääntöisesti luokkien 1–8 ja aineenopettajat luokkien 9–12 opettamisesta. Steinerkoulussa luokanopettaja voi työskennellä saman oppilasryhmän kanssa jopa kahdeksan vuotta. Merkille pantavaa on myös, että 12–vuotisessa yhtenäiskoulussa opettajien on ollut alusta lähtien mahdollista toimia luokan- ja aineenopettajavaiheen sektorirajat ylittävinä opettajina (vrt. Luukkainen 2004).

Weimarin tasavallan viranomaiset ratkaisivat opettajien kelpoisuuskysymyksen siten, että steinerkoulu sai palkata ainoastaan sellaisia opettajia, jotka he hyväksyivät tietojen ja moraalien perusteella kelvollisiksi. Kouluun valitut kaikki neljätoista opettajaa hyväksyttiin päteviksi. (Leber 1991, 66.) Heidän joukossaan oli myös tohtoriksi väitelleitä henkilöitä. Nykyään steinerkoulun opettajien kelpoisuusehdot vaihtelevat maittain. Esimerkiksi Suomessa steinerkoulun opettajien kelpoisuusehdoista määrätään Asetuksella 1998/986, jota täydennetään steinerkoulun osalta Opetushallituksen määräyksellä 40/011/2010.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Waldorf-koulu tunnetaan Suomessa paremmin nimellä steinerkoulu.

<sup>2</sup> Suomessa laadukkaan yliopistollisen opettajakoulutuksen saanut opettaja on Asetuksen 1998/986 mukaan kelpoinen opettamaan myös steinerkoulussa, vaikka hänen tutkintoonsa yliopistossa ei sisällykään laajamittaisia steinerpedagogisia opintoja. Sen vuoksi hänen odotetaan erikseen perehtyvän Steinerin kasvatustajatteluun ja sen perusteisiin.

Steinerkoulun opettajuuden peruskiven muodostivat/muodostavat opettajakurssit, jotka Steiner piti Stuttgartin Waldorf–koulun opettajille 21.8.–5. 9. 1919.<sup>3</sup> Steiner osallistui 1.9. 1919–3.9.1924 välisenä aikana myös 70:een Waldorf–koulun opettajainkokoukseen.<sup>4</sup> Opettajille pidettyjen steinerpedagogiikkaan johdattavien ja steinerkoulutyöhön ohjaavien kurssien lisäksi Steiner piti yli 200 pedagogiikkaa käsittelevää esitelmää (ks. esim. (Esterl 2006, 40).

Steinerin kasvatustajattelu on laaja kokonaisuus. Varsinaisen pedagogiikan ja didaktiikan lisäksi siihen sisältyy hänen yhteiskunnallinen ajattelunsa, jonka muuntamista käytäntöön Emil Molt tahtoi edistää perustamalla steinerkoulun (Esterl 2006, 20), sekä hänen tietoteoreettinen ajattelunsa, etiikkansa ja antropologian–antroposofinen ihmistutkimuksensa.

Tässä tutkimuksessa steinerkoulun opettajalla tarkoitetaan opettajakoulutuksen saanutta opettajaa, joka on perehtynyt Steinerin kasvatustajatteluun ja pyrkii soveltamaan sitä työssään.

Stuttgartin steinerkoulu perustettiin rehtorittomaksi kouluksi, jossa keskenään tasa-arvoiset luokan- ja aineenopettajat olivat sekä yksilöinä että kollegiona itse vastuullisia tehtävistään (Steiner, GA 293 2009, 15). Suomen steinerkouluissa on nykyään ainakin nimellinen rehtori, sillä maamme koululainsäädäntö edellyttää sitä (PL 1998/628 1998, 1998/634 1998, Lukiolaki 1998/629 2013). Rehtorikysymys on osoittautunut Suomen steinerkouluille

---

Luokanopettajalla tulee Suomessa olla kasvatustieteen maisterin tutkinto, peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot. Luokanopettajan kelpoisuus on lisäksi aineenopettajakoulutuksen saaneella opettajalla, joka on suorittanut edellä mainitut monialaiset opinnot.

Perusopetuksen aineenopettajalla tulee olla ylempi korkeakoulututkinto ja kussakin opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot.

Lukion aineenopettajalla tulee olla ylempi korkeakoulututkinto ja yhdessä opetettavassa aineessa aineenopettajan koulutukseen kuuluvat laajuudeltaan vähintään 120 opintopisteen, ja kussakin muussa opetettavassa aineessa aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen laajuudeltaan vähintään 60 opintopisteen opinnot, sekä vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot.

Opetushallituksen määräyksen mukaan myös Snellman-korkeakoulun steinerpedagogisen opintosuunnan mukainen 280 opintopisteen laajuinen luokanopettajan tutkinto antaa kelpoisuuden steinerkoulun luokanopettajan tehtävään.

<sup>3</sup> Kurssit on julkaistu kirjoina nimikkeillä *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches* (GA 294) ja *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen* (GA 295).

<sup>4</sup> Myös nämä on julkaistu kirjana nimikkeellä *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924* (GA 300 a-c).



kuitenkin haastavaksi ratkaista tavalla, joka huomioi sekä steinerkoulun idean opettajien tasavallasta että lainsäädännön vaatimukset (Pärssinen 2014, Soutolahti 2017).

Oman alueensa tehtävien hoitamista varten opettajakunnan tuli kokoontua viikoittain opettajainkokoukseen, johon sisältyi kolme toisiaan ajallisesti seuraavaa erillistä osiota: 1) pedagoginen kokous (Die Pädagogische Konferenz); 2) hallinnollinen kokous (Die Verwaltungskonferenz); 3) toiminnanjohtamiskokous (Die interne Konferenz) (Robert 1999, 151-152).

Pedagogisen kokouksen tarkoituksena oli/on toimia opettajakunnan jatkuvana elävänä korkeakouluna ja seminaarina (Steiner, GA 307 1986, 241, Leber 1991, 199), jossa opettajien on mahdollista ja tarkoitus tutkia, keskustella ja jakaa kokemuksia ja oivalluksia, sekä havainnoida pedagogiseen toimintaan liittyviä välittömiä ilmiöitä (Leber 1991, 200). Sen tarkoitus on muodostaa osa siitä opettamiseen ja kasvattamiseen liittyvien kysymysten jatkuvasta mietiskelevästä tutkimisesta ja työstämisestä, jota opettajien odotetaan harjoittavan arjen työnsä rinnalla. Odotusarvon taustalla on ajatus, jonka mukaan käytännön ja teorian jatkuva dialogi toimii opettajan työssä opettamisen ja kasvattamisen hyväksi: sen on katsottu kehittävä opettajalle hänen työssään tarvittavan toimintakyvyn (ks. esim. (Niinivirta 2017, 267). Lisäksi sen voi katsoa muodostavan pohjaa pedagogiikan kehittämiseksi, joka on steinerkoulun opettajan yksi tehtävä.

Hallinnollinen kokous ja toiminnanjohtamiskokous tarkoitettiin korvaamaan rehtorin tehtäväkenttää (Leber 1991, 206). Steiner ymmärsi, että byrokratiaa ja hierarkiaa vailla oleva republikaanis—demokraattinen hallinto, jossa jokaisella opettajalla on täysi vastuu koulun kokonaistehtävästä, on altis epäjärjestykselle. Siksi hän katsoi aiheelliseksi nostaa asia esiin:

”Wenn man sich vorstellt, daß man die Bürokratie daddurch bekäpft, daß man an ihre Stelle das Chaos setzt, da hat man eine falsche Vorstellung. Das kann man natürlich nicht an die Stelle setzen” (Steiner, GA 300/2 1975 , 248).

Steiner piti tärkeänä, että steinerkoulussa asiat hoidetaan huolellisesti ja täsmällisesti. Opettajakunnan hallinnollisen toiminnan tuli tapahtua ”auf einem strikten, mechanischen Gang, so daß ein Fehler unmöglich ist. Es ist ein Uhrwerk, weiter nichts. Es können doch Fehler gar nicht vorkommen” (Steiner, GA 300/2 1975 , 110) (ks. myös Leber, 1991, 206).

Tasavaltaisen opettajakunnan päätökset on mahdollista tehdä demokraattisesti äänestämällä, mutta ensisijaisesti ne pyritään tekemään yksimielisesti, mikä ei tarkoita samanmielisyyttä. Oppivan organisaation (Götte 2006) arkeen kuuluvat sisäiset erimielisyydet, sillä kaikki kehitys ja rakentaminen tarvitsee jännitettä, vastakohtaa, antiteesiä (Leber 1991, 223).

Steinerkoulun opettajan opettajantyöhön liittyvä tehtävä oli/on kehittää opetus kasvatustaidoksi/kasvatustaiteeksi (Erziehungskunst) (Esterl 2006, 13, Steiner, Tb 618 1975, 11), mikä ei tarkoita vain taideaineiden käyttämistä opetuksen rikastuttajana, vaan opettamisen ja kasvattamisen läpitaiteellistamista. Se edellyttää opettajalta henkistä ihmis- ja kasvatuskäsitystä, oppijoiden sisäisen maailman ymmärrystä ja huomioimista heidän eri ikäkausien kehitysvaiheidensa mukaisella tavalla, opetettavien asioiden käsittelemistä monipuolisesti ja kiirehtimättä, sekä keskittymistä harvempiin, mutta keskeisiin kysymyksiin (ks. esim. (Von Heydebrand 1986, Rawson ja Richter 2004); (vrt. Simola 2015, 127). Lisäksi se edellyttää opettajalta kohtaamisen kykyä (Wihersaari 2011), herkkyyttä ja tilannetajua koulun arjen tilanteissa (Banner ja Cannon 1997), käytännöllistä järkeä/viisautta (Niinivirta 2017), sekä taitoa käsitellä opetettavia asioita ymmärrettävällä ja kiinnostusta herättävällä tavalla.

Pyrkinessään läpitaiteellistamaan opetustyötään steinerkoulun opettajilla on käytössään ilmiöpohjainen taiteellis-tiedollinen opetusmetodi, jota kutsutaan goetheanismiksi. Se perustuu J.W. von Goethen (1749–1832) kehittämään fenomenologiseen luonnontutkimusmenetelmään. Goetheanismilla näyttäisi olevan myös yleisempää merkitystä, kun pohditaan ilmiöpohjaisen opetuksen toteutustapaa ja mahdollisuuksia.<sup>5</sup>

Steinerkoulu on lähtökohtaisesti oppikirjaton koulu. Oppikirjattomuus tuo korostuneesti esiin sen, että steinerkoulun opettajalla tulee olla ymmärrys ja näkemys opettajan autonomisesta ja vastuullisesta roolista opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, sekä opettamiensa oppiaineiden jatkumosta ja

---

<sup>5</sup> Suomessa vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa puhutaan opetuksen eheyttämisestä ja todellisen maailman ilmiöiden tai teemojen tarkastelusta oppiainerajat ylittäen kokonaisuuksina (POPS 2014, 31). Lisäksi opetussuunnitelmien perusteiden arvoperustassa tunnustetaan kestävä kehitys ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, mikä tarkoittaa oppilaiden ohjaamista kestävä elämäntavan omaksumiseen (POPS 2014, 16). Goetheanistisen ilmiöpohjaisen luonnontarkastelun voi katsoa palvelevan kumpaakin tehtävää.

punaisesta langasta koulun opetussuunnitelmassa. Oppikirjattomuus edellyttää opettajalta vahvaa eettisyyttä. Hänen tulee käsitellä asioita monipuolisesti ja laajasti, ohjata oppilaat ensinnäkin ymmärtämään maailmaa ja toiseksi tarkastelemaan sitä itsenäisesti ja kriittisesti. Opettajan tulee olla tietoinen siitä, että hän ei voi käsitellä oppiaineita vain omien mieltymystensä mukaisesti, eikä oppikirjaton opettaminen voi olla opettajan oman maailman- tai elämäkäsityksen tarkoituksellisen indoktrinaation väline.

Stuttgartin steinerkoulusta alkunsa saaneesta impulssista on sadassa vuodessa kasvanut yli 1100 koulun, noin sadan kokopäiväisen steinerkoulun opettajaseminaarin, sekä noin 2000 päiväkodin globaali pedagoginen liike, jonka piirissä työskentelee tuhansia opettajia (Waldorf Word List 2019).

Suomessa steinerkoulun opettajuus sai alkunsa 1955, jolloin perustettiin yksityinen kaksikielinen Helsingin Rudolf Steiner -koulu. Vuonna 2019 maassamme toimi osana maamme virallista koulutusjärjestelmää 22 steinerkoulua, joiden palveluksessa työskenteli noin 400 opettajaa.<sup>6</sup>

Suomen steinerkoulun opettajat ovat pyrkineet työskentelemään Stuttgartin steinerkoulussa kehitettyjen opettajuutta koskevia lähtökohtien ja ideoiden mukaisesti. Pyrkimystä on tukenut steinerkouluja koskeva lainsäädäntö vuosina 1977, 1991 ja 1996.<sup>7</sup> Kyseiset lait ovat mahdollistaneet sen, että Suomen steinerkoulut ovat voineet toimia virallisina kouluina pitkälti Stuttgartin steinerkoulun esikuvan mukaisesti. Vuonna 1998 steinerkoulut siirrettiin Perusopetus- ja Lukiolain piiriin, ja niitä koskevat erillislait kumottiin.<sup>8</sup> Siitä lähtien

---

<sup>6</sup> Steinerkasvatuksen liitto ry:n verkkosivuilla lukumääräksi ilmoitetaan 26, johon on laskettu mukaan kolme steinerpedagogista erityiskoulua. Steinerkasvatuksen liiton sivuista poiketen Helsingin Rudolf Steiner -koulu on laskettu tässä tutkimuksessa yhdeksi kouluksi. Opettajien lukumäärä on kerätty keväällä 2019 maamme steinerkoulujen kotisivuilta.

<sup>7</sup> Vuonna 1977 annettiin Laki Steiner-koulusta ja sitä täydentävä Asetus Steiner-koulusta. Niiden nojalla maamme kolme vanhinta steinerkoulua (Helsingin, Lahden ja Tampereen Rudolf Steiner -koulu) saivat yksityiskouluina virallisen aseman. Koska steinerkoululaki rajasi steinerkoulujen määrän kolmeen, vuonna 1991 annettiin Laki peruskoululain muuttamisesta (169/1991), joka antoi peruskoulua korvaavan koulun aseman 1980- ja 1990-luvun alussa perustetuille neljälletoista nk. uudelle steinerkoululle. Vuonna 1996 Laki Steiner-koulusta muutettiin siten, että 1980- ja 1990-luvuilla perustettujen uusien steinerkoulujen yhteyteen oli mahdollista perustaa lukio-opetusta varten kolmen vanhan steinerkoulun toimintayksiköitä. Vaikka toimintayksiköt olivat juridisesti vanhojen steinerkoulujen filiaaleja, uudet steinerkoulut vastasivat kuitenkin itse toimintayksiköiden kaikesta käytännön toiminnasta, opetuksesta sekä taloudesta (Pärssinen 2014).

<sup>8</sup> Hallituksen esityksen mukaan koululainsäädännön uudistuksen tavoitteena oli korvata siihen asti voimassa ollut oppilaitosmuotoihin perustunut runsas ja hajanainen lainsäädäntö koulutuksen tavoitteisiin ja sisältöihin, koulutusasteisiin ja -muotoihin sekä opiskelijoiden oikeuksiin ja

steinerkoulu (instituutiona) on Perusopetuslain (628/1998) 7. §:n nojalla luokkien 1–9 osalta steinerpedagogiikkaan perustuva perusopetusta antava koulu, ja Lukiolain (629/1998) 4 a §:n nojalla luokkien 10–12 osalta lukio, jolla on erityinen (steinerpedagoginen) koulutustehtävä tai valtakunnallinen kehittämistehtävä. Vuoden 1998 jälkeen perusopetuksen ja lukiokoulutuksen arvoperusta, tavoitteet, vastuut ja tehtävät, sekä maamme koulutuspoliittiset tavoitteet koskevat valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden kautta myös steinerkouluja ja steinerkoulun opettajia.

Suomessa perusopetuksen tehtävä on tarjota oppilaille perusopetus, so. mahdollisuus oppivelvollisuuden suorittamiseen, perusopetuksen oppimäärä sekä valmiudet ja kelpoisuus toisen asteen opintoihin. Lisäksi sen tehtävä on ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa, rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin, sekä tarjota mahdollisuus laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen (POPS 2014, 18). Perusopetuksen arvopohjasta maamme valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa todetaan, että perusopetus ”tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” (POPS 2014, 15). Toisen asteen lukiokoulutuksen, jonka aikana opiskelija rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa, tehtävä on harjaannuttaa opiskelijaa ymmärtämään elämässä ja maailmassa vallitsevia monitahoisia keskinäisriippuvuuksia sekä jäsentämään laaja-alaisia ilmiöitä, vahvistaa hänessä laaja-alaista yleissivistystä, kehittää opiskelijan valmiuksia työelämään ja työhön, sekä antaa hänelle yleiset jatko-opintovalmiudet (LOPS 2015, 12). Lukion arvoperusta pohjautuu suomalaiseen sivistysperinteeseen, johon sisältyy ajatus opiskelusta ja oppimisesta yhteiskunnan ja kulttuurin uudistajana. Lisäksi lukio-opetuksen tavoitteena on ”edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä hyvinvointia ja demokratiaa” (LOPS 2015, 12). Molemmissa opetussuunnitelmien perusteissa kiinnitetään huomiota myös kestäväen elämäntavan ja ekososiaalisen sivistyksen omaksumisen välttämättömyyteen.

---

velvollisuuksiin perustuvalla suppeammalla ja keskitetyimmällä lainsäädännöllä. Samalla tavoitteena oli pyrkimys lisätä olennaisesti koulutuksen järjestäjien toimivaltaa päättää koulutuksen järjestämistavoista. (Finlex, HE 86/1997)

Asetelma on luonut suomalaisen steinerkoululiikkeeseen sisäisen jännitteen: sen piirissä on opettajia, jotka katsovat, että steinerkoulu on menettänyt jotakin identiteetistään, kun se ei enää voi toimia omien traditioidensa pohjalta; osa katsoo, että steinerkoulun opettajien tulee sovittaa antropologis–antroposofiseen ihmistutkimukseen perustuva lähestymistapansa uuden lainsäädännöllisen kehikon mukanaan tuomiin muutoksiin. Nähdäkseni tämä dilemma voidaan globaalissa mittakaavassa kiteyttää seuraavasti: onko steinerkoulun opettajuus traditioiden ylläpitämistä, vai osaako se luovalla tavalla elää ajassa, uudistua oman rationaalisuusperustansa pohjalta ja osallistua ajassa käytyyn kasvatust keskusteluun?

## *1.2 Johdanto steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustaan*

Steinerin kasvatustajattelu perustuu suoraan hänen filosofiseen ajatteluunsa ja antropologis–antroposofiseen ihmistutkimukseensa (Rawson 2010, 27). Siksi positioin ne tässä tutkimuksessa steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustaksi.

Hänen filosofinen tuotantonsa voidaan jakaa kahteen osaan: 1800–luvun lopulla kirjoitettuihin filosofisiin teoksiin, sekä 1910–luvulla tapahtuneeseen uuteen tietoteoreettiseen avaukseen. Niiden perusteella voidaan sanoa, että Steiner oli omaa tietään kulkeva itsenäinen ja luova ajattelija.

Steinerin varhaisen filosofisen ajattelu juuret ovat saksalaisessa idealismissa (Mansikka 2007), johon sisältyi uusi ihmiskuva: kuva hengestä syntyneestä ihmisestä (van Emmichoven 1961, 42). Esimerkiksi sen merkittävimmän edustajan G.W.F Hegelin (1770–1831) mukaan ihmishengen kasvua/sivistymistä/muotoutumista voidaan tarkastella kolmena vaiheena yksinkertaisesta aistimuksesta itsetietoisuuden kautta absoluuttiseen tietoon saakka (Lindberg 2012, 17-18). Absoluuttisessa tietämisessä henki tulee ihmisessä itsestään tietoiseksi.

Erytisen suuri merkitys Steinerille oli J.W. von Goethen (1749–1832) kehittämällä luonnontutkimusmenetelmällä, joka ennakoiki modernia fenomenologiaa. Steiner perehtyi siihen vuosina 1882–1896 tehtävänään julkaista kommentaarein Goethen luonnontieteellisiä teoksia ensin Saksan kansalliskirjallisuuden nk. Kürschnerin sarjaan ja sitten Weimarin Goethe–

Schiller -arkistossa ns. Sophie-laitoksena. Nuorelle Steinerille luonnontieteellinen tarkastelutapa merkitsi siltaa hengen ja aineen välille (Steiner, GA 28 1998, 110).

Koska Goethen menetelmälle ei ollut olemassa tietoteoriaa, Steiner koki tärkeäksi yrittää kirjoittaa sen (Steiner, GA 28 1998, 79). Se julkaistiin vuonna 1886 nimikkeellä *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung – mit besonderer Hinsicht auf Schiller* (GA 2). Kyseessä oli Steinerin ensimmäinen tieto-oppia käsittelevä teos, ja hänen (1979, 11) mukaansa se antaa perustan ja oikeutuksen kaikelle sille, mitä hän on myöhemmin julkaissut tai puhunut. Steiner kehitteli sen keskeisiä teemoja eteenpäin filosofian tohtorin väitöskirjassaan, joka julkaistiin vuonna 1892 nimikkeellä *Wahrheit und Wissenschaft* (GA 3), sekä filosofisessa pääteoksessaan *Die Philosophie der Freiheit* (GA 4), joka julkaistiin vuonna 1894.<sup>9</sup>

1900-luvun taitteessa Steiner alkoi kehittää tiedettä hengestä, jota hän kutsui antroposofiseksi hengentieteeksi (antroposofiaksi). Todettakoon, että myös Suomen kansallisfilosofi J.V. Snellman (1806–1881), joka oli Hegelin oppilas, oli pitänyt mahdollisena edetä hengenfilosofiasta hengentieteeseen ihmisen henkisen tietoisuuden täsmentymisen kautta (R. Wilenius 1978, 126.)

Antroposofia-termillä on yhteys Goethen ja Immanuel Herman Fichteen (1796-1879):

1) Goethe hahmotteli luonnontarkasteluissaan yksittäisestä aisti-ilmiöstä sen olemusta/idea/yleistä järjenomaista perustaa (R. Wilenius 1978, 50, Steiner, GA 28 1998, 110). Se loi Steinerille osaltaan pohjaa hahmottaa myös ihmisen olemusta/idea, josta kreikan kielessä käytetään sanaa *ἄνθρωπος* (anthropos). Steinerin puheessa antroposofia tarkoittaa ihmisen tietoisuutta omasta ihmisyydestään (Steiner, GA 257 1983, 80);

2) Fichte oli tutkinut Hegelin hengenfilosofian viitoittamalla tiellä ihmisessä sitä olemusta, joka voi kokea ajattelun yliaistilliseksi toiminnaksi. Kant kutsui sitä ihmisen itsetietoisuudeksi eli transsendentaaliseksi apperseptiksi, joka vastaa ihmisen minä ajattelen –kokemusta, ja jonka avulla ihminen yhdistää erilliset havainnot yhtenäiseksi kokemukseksi (Kant, KrV 2013, A107). Fichte katsoi, että itsetietoisuuden pisteestä käsin ajattelu voi tavoittaa yliaistillisen, minkä vuoksi

---

<sup>9</sup> GA 3 on julkaistu suomeksi nimikkeellä *Totuus ja tiede* ja GA 4 nimikkeellä *Vapauden filosofia*. GA 2 ei ole saatavilla suomeksi.

hän piti sitä uuden tieteen lähtökohtana: ”Antropologia päättyy [...] tulokseen, että ihminen olemuksensa toden laadun mukaan, tietoisuutensa varsinaisessa lähteessä, kuuluu yliaistilliseen maailmaan. Ilmiömaailma [...] on paikka, jossa [...] hän vapaasti tietoisesti omalla toiminnallaan tuo ideoiden tuonpuoleisen henkisen sisällön aistimaailmaan. Tämä ihmisolemuksen perusteellinen käsittäminen kohottaa ’antropologian’ lopputuloksessaan ’antroposofiaksi’ ” (I. H. Fichte 1860, 607-608, R. Wilenius 1995, 74).

Antroposofisen hengentieteen ihmiskuva muodostaa perustan steinerkoulun opettajien työlle. Se hahmottaa ihmisen ruumiilliseksi, sielulliseksi ja henkiseksi olennoiksi (Steiner, GA 9 1977, R. Wilenius 1987). Tämä kolmijako on sisään rakentuneena myös Steinerin filosofiseen pääteokseen Vapauden filosofia (Steiner, GA 4 1979).

1900-luvun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana Steiner työsti kaiken aikaa hengentieteen ja luonnontieteen välistä yhteyttä. Työn hedelmänä syntyi hengentieteellinen ihmisoppi, jossa Steiner tarkastelee ihmisen fysiologista rakennetta, kuten aisteja ja keskushermostoa, sisäelimiä, verenkiertojärjestelmää sekä aineenvaihduntaa hengentieteelliseltä kannalta. Hengentieteellinen ihmisoppi on steinerkoulun opettajien, mutta myös hoitopedagogien ja antroposofisen lääketieteen lääkäreiden keskeinen työväline.

Hengentieteellisen ihmisopin kulmakivenä voidaan pitää hänen vuonna 1917 julkaisemaansa teosta Von Seelenrätseln (GA 21), jossa hän esitteli ihmiskehon kolminaisen rakenteen ja ihmisen tajuisten toimintojen – ajattelun, tunteen ja tahdon – välisen yhteyden peruseriaatteet (Hemleben, Rudolf Steiner 1988, 127). Opettajien osalta teos sai jatkoa syksyllä 1919, kun hän piti Stuttgartin steinerkoulun opettajille hengentieteellistä ihmisoppia käsittelevän esitelmäsarjan, joka on julkaistu otsikolla Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293)<sup>10</sup>.

Hengentieteelliseen ihmisoppiin liittyen Steiner teki uuden tietoteoreettisen avauksen kysymällä: missä ihmisen minä oikeastaan sijaitsee? Sillä hän toi uuden näkökulman aiempaan tietoteoreettiseen ajatteluunsa. Uutta avaustaan hän käsitteli Bolognan IV kansainvälisessä filosofikongressissa vuonna 1911

---

<sup>10</sup> Steinerin GA 293 on julkaistu suomeksi vuonna 2009 nimikkeellä Ihmistutkimus pedagogiikan perustana – Yleinen ihmisoppi, ja vuonna 1989 nimikkeellä Yleinen ihmisoppi.

pitämässään esitelmässä, jonka hän julkaisi autoreferaattina nimikkeellä *Das gespiegelte Ich*,<sup>11</sup> sekä vuonna 1914 julkaisemansa kaksiosaisen teoksen *Die Rätsel der Philosophie* (GA 18) toisessa osassa. Tarkastelen aihetta luvussa 2.4, joten en avaa sitä tässä enempää.

Steinerin uusi tietoteoreettinen avaus sai 1910-luvulla osakseen vain vähän ymmärtämystä. Kiinnostavaksi sen tekee se, että moderni neurobiologinen, jolla tarkoitan peilineuronitutkimusta, ja antropologinen tutkimus ovat Edmund Husserlin (1859–1938), Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) ja Hermann Schmitzin (s. 1963) fenomenologian jalanjäljissä päätyneet saman suuntaiseen käsitykseen kuin Steiner (Neider 2014, 15, Fuchs 2000).

Steiner itse ja steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperusta koetaan kuitenkin monessa mielessä ongelmallisiksi: 1) vaikka Steiner oli Rostockin yliopistossa vuonna 1891 tietoteoriasta väitellyt filosofian tohtori, tunnustettu Goethen luonnontieteellisten teosten julkaisija ja asiantuntija, sekä varsin arvostettu intellektuaalinen voima 1800-luvun lopun Saksassa (Dahlin 2009, 542), ja vaikka hän on kehittänyt uuden pedagogiikan ja didaktiikan, tiedeyhteisössä hän harvoin esillä tutkijan ominaisuudessa (Mansikka ja Paalasmaa 2018); 2) vaikka Steinerin filosofinen pääteos *Die Philosophie der Freiheit* on yksi myydyimmistä filosofista teoksista, se on saanut filosofian ammattilaisten piireissä osakseen vain vähän huomiota (Rawson 2010, 27); 3) Steinerin antropologis-antroposofista (henkistä) ihmistutkimusta ei pidetä tieteellisenä tutkimuksena, vaan lähinnä mystiikkana tai pseudotieteenä; 4) steinerkoululiikkeen sisällä steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperusta saatetaan mieltää tutkimuksen sijasta jonkinlaiseksi oppijärjestelmäksi tai uskonnolliseksi maailman- /elämäkatsomukseksi<sup>12</sup> (E. Syrjäläinen 1990), joka opettajan tulee jollakin tapaa vain omaksua voidakseen työskennellä steinerkoulussa. Katson pulmalliseksi myös sen, että steinerkoululiike on itse pyrkinyt muodostamaan muusta yhteiskunnasta erillisen saarekkeen, sekä sen,

---

<sup>11</sup> *Das gespiegelte Ich* on julkaistu suomeksi vuonna 2014 nimikkeellä *Peilautuva minä*.

<sup>12</sup> Maailmankatsomus muodostuu maailmankuvasta ja siihen liittyvistä filosofisista (mm. tietoteoreettiset ja ontologiset käsitykset ja arvostukset) näkemyksistä. Maailmankuvaksi kutsutaan luontoa, ihmistä ja yhteiskuntaa koskevien oletusten tai tietojen systemaattista kokonaisuutta. (Maailmankuva voi olla tieteellinen, uskonnollinen tai filosofinen.) Maailmankatsomus sisältää erityisenä osanaan käsityksen elämän tarkoituksesta ja mielekkyydestä sekä ihmisen asemasta ja tehtävästä maailmassa – tällaista käsitystä kutsutaan elämäkatsomukseksi. Tätä kautta maailmankatsomus sisältää normatiivisen, toiminnalle ohjeita antavan osan. (Niiniluoto 2002, 85-86.)



että sen piirissä näyttää olevan vain vähän sellaista osaamista, että se kykenee tasavertaisesti keskustelemaan akateemisen maailman kanssa.

Tämä tutkimus ei kiistä sitä, etteikö steinerkoulun opettaja voisi muodostaa omaa maailman- tai elämänkatsomustaan antroposofisen hengentieteen pohjalta. Tutkimukseni perusoletus on kuitenkin se, että Steinerin tietoteorian pohjalta rakentuva antropologis–antroposofinen ihmistutkimus on luonteeltaan tutkimusta. Tutkimuksellisuus mahdollistaa opettajalle oman arjen työn ja opettajuuden kehittämisen. Se luo opettajalle myös pohjan rakentaa itselleen käyttöteorian, so. itse työstetyn näkemyksen omasta työstään ja sen perusteista. Opettajuuden perusta ja kehittymisen edellytys on opettajan tiedostava ote itsestään, yhteiskunnasta ja koulutuksen tehtävästä. Käyttöteoria perustuu ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseen: se elää ja kehittyy, eikä ole koskaan kesken tai valmis. Käyttöteorian avulla opettaja voi jäsentää itseään, omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa, ja opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystänsä, sekä kehittää omaa opettajuuttaan. (Luukkainen 2004, 191.)

Lopuksi totean, että tämän lisensiaatintutkimuksen tarkoitus ei ole toimia Steinerin henkisen ihmistutkimuksen apologiana, vaan mennä asiaan itseensä ja pyrkiä tekemään näkyväksi se, mikä esiintyy kätkeytyneenä (vrt. Heidegger 2000, 58-59).

### *1.3 Tutkimustehtävät*

Tiivistän tämän lisensiaatintutkimuksen tutkimustehtävät seuraavasti:

1. Ensimmäinen tutkimustehtäväni on pyrkimys ymmärtää laajasti ja syvällisesti steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustaa, jolla tarkoitan Steinerin tietoteoriaa, antropologis–antroposofista ihmistutkimusta, sekä Steinerin yhteiskunnallista ajattelua, jonka pohjalta steinerkoulun opettajan työympäristön perusoletukset on muodostettu. Ihmistutkimusta koskeva tavoitteeni on ymmärtää, voidaanko sitä pitää tutkimuksena.
2. Toinen tutkimustehtäväni on hahmottaa steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustan pohjalta steinerkoulun opettajuuden painopistealueita ja ymmärtää sen olemusta. Toiseen tutkimustehtävään

liittyen pyrin selvittämään, voiko steinerkoulun opettaja kehittää omaa opettajuuttaan ja työtään, ja voiko hän työstää itselleen oman arjen työtään palvelevan käyttöteorian steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustan pohjalta.

#### *1.4 Tutkimusmetodeista ja tutkimuksen ontologisesta lähtökohdasta*

Steinerkoulun opettajuus ja sen rationaalisuusperusta ovat ihmismielen konstruktio ja osa elämismaailmaa. Sen vuoksi olen valinnut tutkimusmenetelmäkseni fenomenologis—hermeneuttisen lähestymistavan. Se on osa laajempaa laadullista tutkimusperinnettä, joka pyrkii tutkittavan ilmiön mahdollisimman syvälliseen ja laajaan ymmärtämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu kohdeilmiön käsitteellisen pohdinnan merkitys (Eskola ja Suoranta 2000, 15).

Fenomenologisen lähestymistavan keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, ja sen kohteena on elämismaailma, jolla tarkoitetaan ihmisen suhdetta omaan elämistodellisuuteensa. Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisten toiminta ja suhde todellisuuteen on intentionaalista eli se on tarkoituksilla/merkityksillä ladattu. (Tuomi ja Sarajärvi 2017, 30.) Fenomenologia on myös tutkimusmenetelmä, joka tarkastelee ihmisen tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa (Juden-Tupakka 2008, 62), ja sen kohteena ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset (Tuomi ja Sarajärvi 2017, 30).

Martin Heidegger (1889–1976) määritteli fenomenologisen tutkimuksen tehtäväksi pyrkimyksen mennä asioihin itseensä. Asiat näyttäytyvät ihmiselle kätkeytyneinä, ja fenomenologian tavoitteena on tehdä ne näkyviksi. (Heidegger 2000, 58-59.) Tämä on mahdollista ajattelun/järjen avulla. Paljastunut/näkyväksi tehty oleva itsessään tarkoittaa Heideggerin puheessa sanan alkuperäisessä merkityksessä totuutta. (Heidegger 2000, 271.) Olevan paljastuneisuudessa/näkyväksi tulemisessa olemisen ja ajattelemisen ovat yhdessä (Heidegger 1993, 445-446). Hän tarkoittaa tällä ymmärtämisen tapahtumaa (Heidegger 2000, 276).

Myös hermeneutiikka tavoittelee ilmiöiden merkitysten ymmärtämistä (Tuomi ja Sarajärvi 2017, 30). Se etenee nk. hermeneuttisessa kehässä, joka

sisältyy sekä fenomenologiseen että hermeneuttiseen tutkimukseen. Kehällä kulkemisella tarkoitetaan tutkijan jatkuvaa dialogia tutkimusaineiston kanssa. Kyse on prosessista, jossa tutkija pyrkii rakentamaan tutkimuskohteesta tulkintaa yksityiskohtien kautta.

Hermeneuttisen kehän kulkemisen ehto on, että tutkija tuntee tutkimuskohteensa (Vilkkä 2015, 183). Koska olen toiminut opettajana maamme neljässä eri steinerkoulussa yli 30 vuotta, tunnen tutkimuskohteeni, ja teoreettinen tietämykseni ja esiymmärrykseni tutkimuskohteestani on laaja. Kulkiessani hermeneuttista kehää käytän apunani teoreettista tietämystäni ja esiymmärrystäni. Toteutan sen hyvän tieteellisen tavan mukaisesti kyseenalaistamalla ne ja ottamalla niihin etäisyyttä, sillä kriittisenä ja ajattelevana tutkijana tavoitteeni ei ole suostutella aineistoa oman näkemykseni mukaiseksi, vaan rakentaa siitä mahdollisimman objektiivista tulkintaa (Vilkkä 2015, 182-183). Parhaimmassa tapauksessa tutkija voi hermeneuttisella kehällä kulkiessaan sulauttaa yhteen horisontteja (H. Kannisto 2002, 340).

Hans-Georg Gadamer (1900–2002) asetti hermeneutiikan tehtäväksi ymmärtää ymmärtämisen ihme, joka hänen (2004, 30) mukaansa ei tarkoita salaperäistä sielujen yhteyttä, vaan osallisuutta yhteiseen merkitykseen. Steinerkoulun opettajuuden kohdalla osallisuus yhteiseen merkitykseen löytyy aristoteelisen tutkimusperinteen pohjalta, jota Rudolf Steiner emeritusprofessori FT Reijo Wileniuksen (1930–2019) (2012) mukaan laajensi ja uudisti 1900-luvulla.

Tutkimukseni rakentuu henkiselle ihmiskäsitykselle. Henkisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kahta asiaa: 1) kulttuuri-ilmiöiden henkistä luonnetta (kulttuuriarvoa); 2) henkistä ihmispersoonassa, jolla tarkoitetaan henkisen erottumista psyykestä omaksi erilliseksi alueeksi ihmisen tajunnassa (Rauhala 2009).

### *1.5 Aikaisemmista tutkimuksista*

Suomessa on tehty kuusi väitöstutkimusta, joiden aiheena on ollut tavalla tai toisella steinerkoulu ja -pedagogiikka, ja yksi väitöstyö, jonka aiheena on Rudolf Steinerin elämä ja kehitys ajattelijana. Steinerpedagogiikkaa käsittelevistä väitöstutkimuksista ensimmäinen on Simo Skinnarin vuonna 1988 julkaistu työ,

jonka otsikkona oli Steinerpedagogiikan ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4. Kaksi vuotta myöhemmin Patrik Scheinin (s. 1956) ja Eija Syrjäläinen julkaisivat omat väitöstutkimuksensa. Scheinin teki vertailututkimuksen oppilaiden minäkäsityksestä ja itsetunnosta steinerkoulussa ja peruskoulussa ja Syrjäläinen etnografisen tutkimuksen otsikolla Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Vuonna 2006 julkaistiin Tarja Ehnqvistin väitöstyö, jonka tavoitteena oli selvittää, miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa. Vuotta myöhemmin valmistui Jan-Erik Mansikan väitöskirja, joka käsittelee Rudolf Steinerein varhaista filosofista ajattelua ja sen suhdetta romantiikan ajan filosofiaan, sekä sitä, miten steinerpedagogiikassa voidaan nähdä romantiikan ajan klassikoiden, kuten Goethen ajattelun vaikutus. Vuonna 2017 julkaistiin Markku Niinivirran väitöstutkimus, joka selvitti Aristoteleen fronesista eli käytännöllistä järkeä/viisautta Snellman–korkeakoulun opettajakoulutuksen taustafilosofiassa. Kari E. Turunen (s. 1948) on tehnyt väitöstutkimuksen Rudolf Steinerein elämästä ja ajattelusta.

Skinnarin tutkimus muodostaa kuvaa steinerpedagogiikasta ja kasvatuskäytännöistä sekä niiden perusteista aikana, jolloin Suomessa oli kolme virallista steinerkoulua ja toistakymmentä juridisesti yksityisopetusryhminä toimivaa steinerkoulua, joiden aseman virallistamiseksi maamme steinerkoululiike kävi Steinerpedagogiikan Seura ry:n kautta neuvotteluja valtiovallan kanssa. Tutkimusmateriaalia kerätessään Skinnari on tehnyt yhteistyötä kyseisten koulujen kanssa, joiden opettajakunnilta hän on saanut steinerkoulujen käytänteitä ja kasvatuskäytäntöä koskevaa tietoa. Niistä välittyvä kuva steinerpedagogiikasta ja -koulusta on monessa kohtaa pitkälti Stuttgartin steinerkoulun alkuperäisten ideoiden mukainen. Steinerkoulu näyttää tuolloin olleen opettajille moraalinen projekti. Skinnari tarkastelee laajasti myös Steinerein kasvatuseräilyä: tieto-oppia, goetheanismia, steinerpedagogiikan ihmiskuvaa sekä sen sisältämää käsitystä lapsen kehitysvaiheista. Hän sivuaa tutkimuksessaan myös steinerkoulun opettajan työtä ja kirjoittaa, että opettaja on työssään goetheanistinen tutkija, jonka tehtävä on tutkia oppilaiden ja oppilasryhmien laadullisia kokonaisuuksia, jotta hän osaisi vastata niihin opetuksessaan (Skinnari 1988, 150).

Eija Syrjäläinen hahmottaa etnografisessa tapaustutkimuksessaan steinerkoulun ja peruskoulun 4. luokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajiensa

roolikäyttäytymistä ja arkea. Hän onnistuu tuomaan esiin tuon ajan steinerkoululle tyypillisiä ja yleisiä piirteitä, mutta myös kipupisteitä. Kyse ei ole ulkoisista seikoista, vaan hän on pyrkinyt tutkimuksellaan syvyyteen, so. ymmärryksen lisäämiseen. Syrjäläinen käsittelee laajasti myös steinerpedagogiikan keskeisiä teoreettisia sisältöjä. Hän kirjoittaa, miten steinerkoulun opettajia yhdistää pedagogiikan taustalla hahmottuva kasvatustilafilosofia (antroposofia), joka auttaa opettajia jäsentämään lapsen kasvua ja kehitystä. Syrjäläinen pitää kuitenkin ongelmallisena steinerkoulun voimakasta sitoutumista aatteelliseen taustaansa, antroposofiseen liikkeeseen, ja näkee sen vähentävän steinerkouluun kohdistuvan tutkimuksen mielekkyyttä. Tulkitsen tämän niin, että antroposofia steinerkoulussa ja steinerkoulun opettajan työssä on näyttäytynyt hänelle maailman- tai jopa elämäntutkimuksena.

Patrik Scheinin keskittyy tutkimaan väitöskirjansa otsikon mukaisesti oppilaiden minäkäsitystä ja itsetuntoa. Hän käsittelee tutkimuksessaan myös steinerkoulun ja steinerpedagogiikan erityispiirteitä, opetussuunnitelmaa, opetuksen ulkoisia puitteita ja steinerkoululle tunnusomaista kodin ja koulun yhteistyötä. Scheinin kiinnittää tutkimuksessaan huomiota siihen, miten steinerpedagogiikka huoltaa tahtovaa, tuntevaa ja ajattelevaa ihmistä. Lisäksi hän arvelee, että steinerkoulu tarjoaa oppilaille peruskoulujärjestelmästä oleellisilta osin poikkeavan kasvuympäristön, jolla voi olla merkitystä oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon kehityksen kannalta. (Scheinin 1990, 106-107.) Tutkimuksessa sivutaan muutamissa kohdin – lähinnä haastatteluissa – myös steinerkoulun opettajan työtä. Etenkin peruskoulun osalta hänen tutkimuksensa on aikaansa sidottu, sillä peruskoulu on 30 vuoden aikana muuttunut paljon. Myös steinerkoulu on muuttunut, mutta sen muutokset etenkin perusasteen alaluokkien osalta näyttävät olevan vähäisempiä kuin julkisella puolella.

Tarja Ehnqvistin vuonna 2006 valmistuneen väitöstyön tavoitteena oli tutkia Rudolf Steinerin antroposofisen maailmantutkimuksen tiettyjä käsityksiä ja samalla selvittää, miten ne välittyvät opetussuunnitelman tasolla ja käytännön opetuksessa oppilaille Helsingin Rudolf Steiner -koulussa. Hän mainitsee ajattelunsa olevan lähellä amerikkalaisen Marc Riccion vuonna 2000 valmistunutta väitöstutkimusta, joka käsittelee Rudolf Steinerin orgaaniseen filosofiseen ajatteluun perustuvaa kasvatustutkimusta ja steinerkoulun ideaalia. Hänen yleistavoitteenaan oli tutkia Rudolf Steinerin antroposofisen

maailmankatsomuksen valittuja elementtejä ja tarkastella, miten nämä käsitykset välittyvät Helsingin Rudolf Steiner -koulussa. Hänen spesifinä tavoitteenaan oli Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmissa ilmaistun ihmiskäsityksen, taidekäsityksen ja tietoteorian analysointi. Hänen tutkimusongelmanaan oli se, miten antroposofinen maailmankatsomus kytkeytyy Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmiin. Tutkimusteema on kunnianhimoinen, laaja ja vaativa. Tutkimuksessaan Ehnqvist ei kuitenkaan liitä Steinerin Goethen tieteelliseen lähestymistapaan perustuvaa orgaanista filosofista ajattelua laajempaan filosofisen ajattelun kontekstiin. Sen vuoksi oma tulkintani on, että Steinerin orgaaninen tietoteoreettinen ajattelu, sekä siihen perustuva kasvatusimpulssi ja steinerkoulun ideaali jäävät hänelle keskeisiltä osin peittyneiksi (Heidegger 2000, 272).

Mansikka tarkastelee vuonna 2007 julkaistussa väitöskirjassaan Rudolf Steinerin varhaista ajattelua, ja pureutuu laajasti ja syvällisesti sen filosofisiin juuriin. Mansikka rakentaa väitöskirjassaan myös aatehistoriallista siltaa romantiikan ajan filosofiasta steinerpedagogiikan välille. Sen keskiössä on goetheanismi, jonka pohjalta Steinerin orgaaninen kasvatusajattelu rakentuu.

Mansikan väitöskirja on aihepiiriltään sukua Turusen väitöstutkimukselle, joka on julkaistu myös kirjana vuonna 1990 otsikolla Rudolf Steinerin kehitys ja ajattelu. Turusen tutkimuksen tavoitteena on ensinnäkin ollut laatia Steinerista elämäkerta ja painottuneesti intellektuaalisen kehityksen elämäkerta, ja sen toisena tavoitteena on ollut hahmottaa Steinerin filosofisen ajattelun päälinjat. Mansikan tavoin myös Turunen keskittyy Steinerin filosofiseen ajatteluun ennen antroposofiaa. Tutkimus sisältää mm. mielenkiintoista nuoren Steinerin kirjeenvaihtoa. Tutkimuksen lopussa on lyhyt maininta steinerpedagogiikasta. Steinerkoulun opettajan työtä työ ei käsittele lainkaan.

Vuonna 2017 valmistui Markku Niinivirran väitöstutkimus, jonka otsikkona on Fronesis opettajakoulutuksen taustafilosofiassa. Hänen tutkimuksellaan on kolme tutkimustehtävää: 1) pyrkiä ymmärtämään Aristoteleen fronesis-käsitettä (käytännöllinen viisaus) ja hahmottamaan sen kehitystä erityisesti kolmen filosofin Aristoteleen, von Wrightin ja Reijo Wileniuksen ajattelun kautta; 2) tutkia Snellman-korkeakoulun steinerpedagogisen luokanopettajakoulutuksen taustafilosofian ja steinerkoulun opettajan työssä tarvittavien froneettisten piirteiden yhteyttä; 3) ymmärtää Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden

seitsemän luokanopettajan kertomuksia heidän kehitystään opettajuuteen ja sen froneettisiin piirteisiin. Myös Niinivirta käsittelee tutkimuksessaan laajasti Steinerin filosofista ajattelua ja sen goethelaisia ja aristoteelisia juuria.

Muualla kuin Suomessa tehdyistä väitöstutkimuksista otan esiin jo aiemmin mainitsemani Marc Riccion työn, joka jakautuu kahteen pääalueeseen: 1) Hän pyrkii luomaan näkemyksen Steinerin kehittämän opetussuunnitelman taiteellisista aspekteista. Riccio uskoo, että tieto Steinerin metodista voisi rikastuttaa opetussuunnitelman laadintaa sekä steinerkoulussa että sen ulkopuolella; 2) Väitöskirjan toinen puoli esittelee lukijalle ne mielen ”työkalut”, jotka ovat välttämättömiä, jotta steinerkoulun luokissa tehtyä työtä on mahdollista todella ymmärtää. Toisin sanoen Riccio etsii steinerpedagogiikan taustalla olevan ajattelun rationaalisuusperustaa, ja hän toivoo, että sen esiteltyään lukija voi mennä steinerkoulun luokkaan ja ymmärtää, mitä luokassa tapahtuu ja miksi. Hänen väitöskirjassaan Goethen luonnontieteellisellä tutkimusmenetelmällä ja Steinerin Vapauden filosofialla on keskeinen rooli. Riccion työn painopiste on pedagogiikassa, tämän tutkimuksen painopiste on opettajuudessa.

Moni tutkija on väitöstyössään tarkastellut Goethen luonnontieteellistä ajattelua, mutta saksalainen Jost Schieren on ottanut sen väitöskirjansa pääkohteeksi. Hänen vuonna 1997 valmistunut tutkimuksensa on julkaistu vuonna 1998 myös kirjana otsikolla *Anschauende Urteilskraft*. Schieren selvittää tutkimuksessaan Goethen luonnontieteellisen ajattelun metodisia ja filosofisia lähtökohtia ja perusteita.

Lopuksi nostan esiin vielä muutaman tutkijan ja tutkimuskirjailijan: professori Wenzel M. Götten, Annette Robertsin, biologi ja tohtori Ernst-Michael Kranichin (1929–2007), lääkäri ja psykiatri Bernard C.J. Lievegoedin (1905–1992) sekä Reijo Wileniuksen. Götte ja Roberts ovat väitöskirjoissaan tutkineet steinerkoulun autonomiaa ja kolmijäsenteistä hallintoa. Kranich on kirjoittamassaan goetheanistisessa tutkimuskirjallisuudessa tarkastellut mm. steinerpedagogiikan antropologisia perusteita. Lievegoed on hahmottanut Goethen tieteellistä ajattelua soveltaen lapsen yleisiä kehitysvaiheita ja kehitysrytmejä. Hänen teoksensa *Entwicklungsphasen des Kindes* on yksi keskeinen lähde tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa käytän Kranichin ja Lievegoedin goetheanistisia tutkimuksia heuristisena apuvälineenä. Viimeisenä mainitsen R. Wileniuksen vuonna 1975 julkaiseman *Kasvatuksen ehdot*, joka

avaa keskeisiltä osiltaan Steinerin goethelaista kasvatustieteellistä ajattelua ja sitoo sen yleiseen tieteelliseen ja kasvatustieteelliseen keskusteluun.



## 2 STEINERKOULUN OPETTAJUUDEN RATIONAALISUUSPERUSTASTA

Tässä pääluvussa käyn aluksi läpi Steineriin vaikuttaneen J.W. von Goethen luonnontutkimusmenetelmää, josta etenen Steinerin tietoteorian tarkasteluun. Sen jälkeen avaan Steinerin antropologis–antroposofista ihmistutkimusta. Lopuksi pohdin steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustaa steinerkoulun opettajuuden kannalta.

### *2.1 Goethesta ja Steinerista*

Johann Wolfgang Goethea, vuodesta 1782 lähtien von Goethe, pidetään yleisnerona, joka vaikutti useilla kulttuurin alueilla uraa uurtavalla tavalla. Saksassa Goethen nimeä kantaa kokonainen aikakausi: Goethezeit 1700–1800 -lukujen taitteessa. Lisäksi hänen katsotaan olevan Friedrich Schillerin (1759–1805) ohella Weimarin klassismin tärkein edustaja.

Goethe kehitti havaintofenomenologisen (Turunen 1990, 47) luonnontutkimusmenetelmän, joka ei perustu matemaattisen fysiikan teoreettisiin oletuksiin eikä ennustaviin malleihin, vaan luonnonilmiöiden tarkkaan ajattelevaan havainnointiin. Tutkimustensa pohjalta hän kirjoitti muun muassa teoksen Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären (1790) (julkaistu suomeksi vuonna 2000 nimikkeellä Kasvien metamorfoosi), sekä värioppia käsittelevän massiivisen kirjan Zur Farbenlehre (1810), jonka didaktinen osa on suomennettu ja julkaistu nimikkeellä Värioppi (2019).

Goethea voidaan pitää laadullisen tutkimuksen edellä kävijänä ja kehittäjänä, joka on vaikuttanut moniin uusimman ajan filosofiin ja tutkijoihin. Esimerkiksi symbolisten funktioiden kehittäjänä tunnetulle filosofi Ernst Cassirerille (1874–1945) Goethen pyrkimys edusti tiedon uutta ideaalia (Cassirer 1970, 68). Nuori Steiner katsoi Goethen perustaneen organiikan (elollisen luonnontieteen) ja piti Goethea sen Galileina (Steiner, GA 28 1998, 76). Filosofi

Erik Ahlman (1892–1952) näkee Goethen filosofisen antropologian yhdeksi taustavaikuttajaksi (Ahlman 1982, 27). Filosofi Martin Heidegger (1889–1976) avaa fenomenologiansa yhteyttä Goethen lainaamalla tätä esseessään *The End of Philosophy and the Task of thinking*: "Look for nothing behind phenomena: they themselves are what is to be learned" (Goethe: *Maxims and Reflections*, no. 993) (Heidegger 1993, 442). Goethelta ovat saaneet vaikutteita myös Friedrich Schiller (1759–1805), Friedrich von Schelling (1775–1854), G.W.F. Hegel (1770–1831), Friedrich Nietzsche (1844–1900) sekä Ludwig Wittgenstein (1889–1951) (Jensen 2018).

Goethen pariin nuoren Steinerin johdatti hänen opettajansa Wienin teknillisen korkeakoulun kirjallisuuden professori Karl Julius Schröer, joka oli tunnettu Goethe-asiantuntija. Schröerin suosituksesta Steiner pyydettiin 21-vuotiaana Goethen luonnontieteellisten teosten toimittajaksi.

Goethen tieteellinen tutkimustapa vaikutti syvästi Steinerin ajatteluun. Nuorelle Steinerille, jolle henki oli aksiooma (Steiner, GA 28 1998), oli muodostunut filosofiseksi ongelmaksi klassinen kysymys hengen ja aineen välisestä yhteydestä. Siihen hän löysi häntä tyydyttäneen vastauksen Goethelta. Steiner avaa sitä autobiografiassaan. Hän kirjoittaa, että maailmaa tiedostaessaan ihminen yltää aluksi aistihavaintoon. Steiner kutsuu sitä tiedostamisen etuvartioksi, sillä aistihavainnolla ei vielä avaudu kaikki, mikä maailmassa on. Maailma on kuitenkin todellinen, mutta ihminen ei aluksi yllä tähän todelliseen. Vasta kun ihmisen sisimmästä työntyy aistihavaintoon aisteista vapaa ajattelu, objektiivinen todellisuus tulee ihmiselle näkyväksi:

“Joka tunnustaa, että ajatuksella on aistihavainnon ylittävä havaintokykynsä, hänen on pakosta tunnustettava myös sille kohteita, jotka ovat pelkän aistein tajuttavan todellisuuden ulkopuolella. Mutta nämä ajattelun kohteet ovat ideoita. Vallatessaan idean ajatus sulautuu maailmanolemisen alkuperustaan; se, mikä ulkona vaikuttaa, käy sisälle ihmishenkeen: hänestä tulee objektiivisen todellisuuden kanssa sen korkeimmassa potenssissa yhtä” (Steiner, GA 28 1998, 110).

Tätä voidaan pitää Steinerin tietoteoreettisen ajattelun, hengentieteen sekä hengentieteellisen ihmisopin lähtökohtana (vrt. Steiner 1979, 11).

Lopuksi totean, että Steiner rakensi Goethesta yhden tulkinnan; se ei ole saanut varauksetonta hyväksyntää. Goethen väriopin toinen suomentaja FM Pirkko Holmberg kirjoittaa Väriopin esipuheessa, miten esimerkiksi saksalainen

filosofi Gernot Böhme (s. 1937) sivuuttaa Steinerin ja hänen seuraajiansa Goethe-tutkimukset, koska katsoo niiden sisältävän fenomenologian kanssa ristiriidassa olevia metafysisiä ennakko-oletuksia (Holmberg 2019, 22).

### 2.1.1 Goethen luonnontutkimusmenetelmästä

”Jos joku lukisi perusteellisen kuvauksen molekyylibiologiasta, eikä tietäisi, että on kyse tapahtumista, joiden pitäisi selittää kasvien ja eläinten syntyminen, hän tuskin käsittäisi, että näillä prosesseilla olisi jotain tekemistä kasvin tai eläimen kehittymisen kanssa” (Ernst-Michael Kranich 1995)

Nykyajan mekanistinen luonnontiede ei rakenna ymmärtävää suhdetta kasvi- ja eläinmaailmaan itseensä. Hallitsevuusintressien sijasta ihmisen tulisi pyrkiä luonnonilmiöiden olemukselliseen ymmärtämiseen. Ekologisten ongelmien kanssa painivalle ihmiskunnalle sellainen on välttämätön, sillä vain siten voisi rakentua ihmisen uusi vastuullinen suhde luontoon. (Kranich 1995, 10.)

Goethen kehittämää luonnontutkimusmenetelmää voidaan pitää merkittävänä askeleena kohti elollisen luonnon todellista ymmärtämistä. Menetelmä kantaa nimeä *anschauende Urteilskraft*. Sen tunnuspiirre on se, että siinä ajattelu ja havainto ikään kuin läpäisevät toisensa (R. Wilenius 1978, 48). Hollantilaisen psykiatri ja antroposofi Van Emmichovenin (1893–1961) (1961, 57) mukaan Goethe ei ajatellut luontoa, vaan hänen ajattelunsa eli luonnonvoimissa itsessään. Goethen luonnontutkimusmenetelmä on saanut osakseen myös kritiikkiä: puhtaan luonnontieteen edustajat katsovat hänen epäonnistuneen tutkijana (ks. esim. (Leikola 1984), ja hänen saavutuksiinsa on suhtauduttu väheksyvästi eräissä uskonnollisissa piireissä (Baumgartner 1886).

Kehittämänsä menetelmän avulla Goethe pyrki tavoittamaan yksittäisistä luonnonilmiöistä yleisen: idean, johon sisältyy samalla ilmiön merkitys. Vuonna 1798 kirjoittamassaan esseessä *Erfahrung und Wissenschaft* hän tarkasteli sen kolmea vaihetta, jotka ovat: 1) empiirinen ilmiö, 2) tieteellinen ilmiö ja 3) puhdas ilmiö:

Empiirisessä ilmiössä tutkijan tavoitteena on saada aisti-ilmiöstä puhdas havainto. Se on kuin kirkas peili, joka peilaa havainnoijan sielun sisään sen, mitä ulkona luonnossa itsessään on. (van Emmichoven 1961, 55.) Puhtaaseen havaintoon ei tule sekoittaa sielun haluja tai toiveita, eikä sitä tule himmentää älyn nopeilla tai dogmaattisilla tulkinnoilla. – Goethe näyttää toteuttaneen sen,

mitä Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) tarkoitti kokemuksen uudelleen herättämisestä: kun tutkimus koskee havaintoa, on palattava näkemään, kuulemaan ja tuntemaan (Heinämaa 2002, 275);

Tieteellisessä ilmiössä havaintokohde asetetaan ajalliseen seurantoon, jossa sitä edelleen havainnoidaan tarkasti ja kiirehtimättä. Nyt siihen liitetään ilmiötä jäsentävä ja sen lainmukaisuuksia hahmottava ajattelu. Aistikohteelle voidaan tehdä kokeita ja sitä voidaan mitata, punnita ja tutkia tutkimusvälineiden, kuten mikroskoopin avulla. Olennaista on kuitenkin kaiken aikaa havaintokohteen oman ”puheen” kuunteleminen: sen, mitä ilmiö itse kertoo itsestään. Siihen ei tule lisätä mitään sille ulkopuolista tai vierasta, mutta siinä tulee kuitenkin huomioida esimerkiksi ulkoiset puitteet; Goethelle oli tärkeää kokonaisuuden huomioiminen.

Taiteellisella työskentelyllä oli suuri merkitys Goethen tutkimustyössä, sillä päästäkseen paremmin sisään yleiseen ilmiöissä, hän myös piirsi niitä. Kuvataide toimi hänelle sillanrakentajana havainnon ja ajattelun välillä. Tästä hän kirjoitti Italian matkapäiväkirjassaan vuonna 1787 seuraavasti:

“Ne vähät viivat, jotka paperille piirrän [...] auttavat minua saamaan käsityksen aistein havaittavista asioista, sillä sitä helpommin voi kohottaa kohti yleistä, mitä tarkemmin ja terävämmin näkyviä kohteita tarkastelee” (Goethe 1992, 171).

Tieteellisestä ilmiöstä edetään puhtaaseen ilmiöön, jolla Goethe tarkoittaa empiirisen ilmiön ideaa, josta hän alkoi käyttää termiä *typus* (Holmberg 2011, 52, Goethe 2017). Puhtaassa ilmiössä yksittäinen ilmiö nähdään sen oman sisäisen periaatteen ilmauksena (R. Wilenius 1978, 50). Selvennykseksi todettakoon, että idea/*typus* ei tarkoita karikatyyrinomaista leimaavaa tai luokittelevaa kuvaa, Platonin ideaopin mukaista aistimaailmasta riippumatonta transsendenttia ideaa (Schieren 1998, 152), eikä kasvi- ja eläinlajien konkreettisia kantamuotoja, vaan sitä, mikä yksittäisessä ilmiössä on yleistä ja järjenomaista (Goethe 2000, Bockemuhl 1981, Steiner 1984, 14-15, Leikola 1984, 162, Kranich 1995).

Goethe ei myöskään ajatellut saksalaisen idealismin (Fichte, Hegel ja Schelling) mukaisesti luontoa jumalallis-ideaalisen ilmauksena, vaan hänen pyrkimyksensä oli tarttua tähän jumalallis-ideaaliseen luonnontieteellisen tutkimuksen kautta. Goethea yhdistää saksalaiseen idealismiin se, että molemmat kiinnittävät huomion luonnon lainmukaisuuksien ilmenemiseen.

Niiden ero on kuitenkin siinä, että saksalaisen idealismin kohdalla painopiste on sanalla lainmukaisuudet, kun taas Goethen kohdalla painottuu sana manifestaatio (ilmentyminen/ilmentymä). (Schieren 1998, 152-154.)

R. Wilenius näkee Goethen tieteellisen metodin syvästi aristoteelisena tutkimustapana, jonka mukaan järjellinen ei esiinny vain ihmismielessä, vaan todellisuudessa itsessään, ja ihmisjärki voi sen tavoittaa. (R. Wilenius 1978, 50.)

Professori Jost Schieren (s. 1963) tulkitsee Goethen edustavan modernia aristoteelisuutta. Hän kirjoittaa väitöstudiumuksessaan, miten Goethen ja Aristoteleen tarkastelutavan välillä on selvä ero, vaikka molemmat hahmottavat ilmiöstä sen ideaalisen olemuksen. Ero liittyy luonnossa vaikuttavien muotoavien voimien alkuperään ja luonnossa tapahtuvan kehityksen syyhyn. (Schieren 1998, 165.) Aristoteles tarkastelee luontoa tietyssä mielessä dualistisesti, vaikka olikin ottanut etäisyyttä oppi-isänsä Platonin ajatteluun. Hän katsoo, että materian (hyle) päämääränä on korkeamman täydellisyyden olotilan saavuttaminen, jota kohti se pyrkii ilmiön muodon (eidos, morfe) vaikutuksesta:

"Aristoteles geht von einem in sich ruhenden vollkommenen idelleen Formgehalt aus, zu dem die Materie in Unvollkommenheit befangen hinstrebt" (Schieren 1998, 167).

Goethe sen sijaan hahmotti luonnonilmiöiden tyyppien tarkastelemalla niiden yksityiskohtia, ja eri osien vuorovaikutus- ja riippuvuussuhteita. Esimerkiksi nisäkkäissä voidaan nähdä, miten tietyn elimen voimakas muodostuminen vaikuttaa koko organismiin. Kranich lainaa Goethea, joka kirjoittaa perustavanlaatuisessa esseessään vuonna 1795:

"Betrachten wir nach dem jenem erst im allgemeinsten aufgestellten Typus die verschiedenen Teile der vollkommensten, die wir Säugetiere nennen, so finden wir, daß der Bildungskreis der Natur zwar eingeschränkt ist, dabei jedoch, wegen der Menge der Teile und wegen der vielfachen Modifikabilität, die Veränderungen der Gestalt ins Unendliche möglich werden. Wenn wir die Teile genau kennen und betrachten, so werden wir finden, daß die Mannigfaltigkeit der Gestalt daher entspringt, daß diesem oder jenem Teil ein Übergewicht über die andern zugestanden ist" (Kranich 1995, 16-17).

Aristoteleen ja Goethen eroa voi lähestyä myös huomioimalla sen, että he ovat historian eri aikakauden ihmisiä. Antiikin, varhais- ja sydänkeskiajan ihmiselle maailma oli ontologisesti ehyt ja ihminen koki olevansa

maailman(kaikkeuden) sisäpuolella. Esimerkiksi Platonille transsendentit henkiset ideat olivat todellisuutta ja aistimaailma oli hänelle vain niiden varjomainen heijastuskuva. Aristoteles puolestaan näki henkisen ja aineellisen maailmassa yhdistyneenä. Ontologinen eheys näkyy myös uusplatonismissa, kirkkoisä Augustinuksen, sekä Tuomas Akvinoalaisen filosofiassa. Goethe sen sijaan oli moderni itsetietoinen ihminen (Tantillo 2009), jonka peruskokemuksena on ajattelevan minän ja maailman vastakohta-asetelma: moderni ihminen kokee olevansa maailman ulkopuolella. Siinä positiossa Goethe näyttää kehittämällään tutkimusmenetelmällä viitoittaneen uuden ajan itsetietoiselle ihmiselle tien päästä takaisin sisään luontoon, sen olemukselliseen järjenomaiseen perustaan.

### 2.1.2 Goethen luonnontutkimusmenetelmästä ja steinerkoulun opettajuudesta

Steinerin tulkinta – goetheanismi – Goethen tieteellisestä lähestymistavasta on sisään rakentuneena hänen filosofiseen ajatteluunsa. Sitä kautta se tulee sisään myös hänen antropologis–antroposofiseen ihmistutkimukseensa, pedagogiikkaan ja didaktiikkaan, sekä steinerkoulun opettajuuteen.

Steinerkoulun opettajalle goetheanismi antaa ensinnäkin työkalun, jonka avulla hän voi hahmottaa lasta ja hänen kehityksensä yleisiä kehitysrytmejä ja luonteenomaisia kehitysvaiheita (ks. esim. (Lievegoed 1976, R. Wilenius 1978, 51). (Tarkastelen tätä laajemmin luvussa 2.5.7.) Toiseksi se tarjoaa opettajalle havaintofenomenologisen hermeneuttisen opetusmetodin. Sen avulla hänen on mahdollista mennä sisään luonnonilmiöihin, mikä Kranichin (1995, 10) mukaan on edellytys vastuullisen luontosuhteen kehittymiselle. Goetheanismi soveltuu erityisen hyvin luonnontieteellisten aineiden opetukseen, mutta sitä voi soveltaa kaikessa muussakin opetuksessa.

Liitteessä 1 on esimerkki goetheanistisesta luonnontarkastelusta, jonka kohteena on hevonen. Siinä voi nähdä, miten tarkastelussa käytetyt käsitteet ikään kuin läpäisevät ilmiön sen itsensä mukaisesti ja muodostavat sisällöllisesti toisiinsa liittyvän käsitejärjestelmän, ja miten tarkastelun edetessä kohteesta alkaa hahmottua yksityiskohtien kautta kokonaisajatusmuoto: hevosen olemus/idea.

## 2.2 Steinerin tietoteoriasta

Tietoteoria pyrkii etsimään vastausta siihen liittyvään klassiseen kysymykseen, joka voidaan muotoilla seuraavasti: miten subjekti (minä) pääsee sisään ulkoiseen todellisuuteen, ja miten ulkoinen todellisuus tulee ihmisen sisäiseksi maailmaksi niin, että objekti ei palaudu minään eikä ole minän idea tai kopio (minän toinen/ minun mielikuvani toisesta), vaan toisen toinen (toinen toiseutena). Opettajuuden ja opettajan arjen työn kannalta tämä on aivan keskeinen kysymys.

Steiner rakentaa tietotoiminnan Goethen pohjalta havainnon ja ajattelun varaan (Steiner, GA 3 1967, 41, Steiner, GA 4 1979, 25).<sup>13</sup> Ihminen tarvitsee havaintoa, joka avaa hänelle tien kohteeseen, ja ajattelua voidakseen ymmärtää havaintojaan (Steiner, GA 4 1979, 26).

Steiner korostaa, että havainnon ja ajattelun välillä vallitsee vastakohtasetelma, sillä pelkkä havainto ei itsessään kerro mitään siitä, mikä on sen yhteys muihin esineisiin tai tapahtumiin. Yhteys selviää, kun ihminen liittyy havaintoon ajattelun, joka on ihmisestä itsestä riippuva prosessi. (Steiner 1979, 25.) Jälkimmäisen huomaa siinä, että tietotoiminnan saa aikaan Sokrates meissä: havaintoihin liittyvä kysymysten teko, sekä se, että mikäli esitettyyn kysymykseen ei löydy ensi yrittämällä vastausta, asia on vain ajateltava uudelleen läpi (Steiner, GA 3 1967, 43). (Sitä esimerkiksi tutkija joutuu usein tekemään.) Steinerilla on myös luottamus siihen, että ajattelu voi saavuttaa kaiken, mitä maailman selittämiseen ja ymmärtämiseen tarvitaan (Steiner, GA 3 1967, 6).

Steiner myöntää, että aistimusten kautta saatava tieto on riippuvuussuhteessa ihmisen fyysiseen rakenteeseen sekä sijaintiin/paikkaan. Steiner kutsuu havainnon riippuvuutta havaintopaikasta matemaattiseksi (perspektiivi) riippuvuudeksi, ja sen riippuvuutta ihmisen rakenteesta laadulliseksi riippuvuudeksi (esim. värisokeus) (Steiner 1979, 44.)

Tietoteoriassaan Steiner etenee alueelle, jota Goethe oli Hemlebenin (1988, 37) mukaan aina vältellyt: filosofisen itsetajunnan itsetiedostukseen.

---

<sup>13</sup>Vapauden filosofiassaan Steiner käytti käsitteen aistimus sijasta käsitettä havainto, koska hänen mukaansa aistimuksella on fysiologian piirissä ahtaampi merkitys kuin havainto-sanalla. Hän täsmensi vielä, että havainnolla hän tarkoittaa havainnon kohdetta, ei havainnoinnin tapahtumaa. (Steiner, GA 4 1979, 43.) Vrt. Immanuel Kant, jonka mukaan kognitio syntyy, kun aistimus ja ymmärrys yhtyvät (KrV 2013, A258/B314).

Steiner katsoo, että hänen tehtävänsä oli saada ihmistietoisuus ymmärtämään itsensä, sillä hän ajatteli, että ihminen kykenisi vasta silloin ymmärtämään tosiolevaisuuden maailmassa, kun hän on nähnyt tosiolevaisuuden itsessään (Steiner, GA 28 1998, 121).

Filosofisessa pääteoksessaan Steiner korostaa, että tietotoiminnan ymmärtäminen edellyttää ajattelun luonteen ymmärtämistä. Steinerin tutkimuskohteen valintaan sisältyy sama lähtökohta kuin Heideggerilla muutama vuosikymmen myöhemmin: me emme tiedä, mitä tarkoittaa todella ajatella; emeritusprofessori Bo Dahlin (s. 1948) näkeekin Steinerin – Martin Heideggerin ohella – yhtenä modernin ajan radikaaleimmista ajattelun filosofeista (Dahlin 2009, 537).

Oman ajattelun ajattelemisen on ihmiselle sen vuoksi mahdollista, että ihmisen minä on ajattelun piirissä (Steiner, GA 4 1979, 99). Steinerille minä ei ole teoreettinen käsite, vaan todellinen toimiva olemus: se saa ajattelun aikaan. Minä voi myös tarkastella omaa ajatteluaan – ja tarvittaessa korjata sitä.

Steiner kuitenkin tunnustaa ajattelun ja tietoisuuden yhteyden ihmisen aivoihin. Hän kuitenkin argumentoi selvästi materialistista ontologiaa vastaan, jonka mukaan ihmisen kyseiset henkiset toiminnot olisivat neurofysiologinen tapahtumakulku. Aivojen ja tietoisuuden yhteyttä toisiinsa Steiner vertaa peiliin: aivan samoin kuin ihmiselle on tarpeen katsoa peiliin nähdäkseen kasvonsa, ihminen tarvitsee aivojen peiliä saavuttaakseen tietoisuuden. Mikäli ”peili” on vioittunut, tietoisuutta ei voi syntyä, tai se ilmenee puutteellisella tavalla. (Dahlin 2009, 545-546.)

Ajattelua tutkiessaan – tai ajattelun fenomenologisessa kuvailussaan, kuten Mansikka (2007, 153) asian ilmaisee – Steiner erottaa toisistaan passiivisen ja aktiivisen ajattelun: aktiivisella ajattelulla hän tarkoittaa selkeää, täsmällistä ja olemuksellista sisäistä toimintaa, jota ihminen itse ohjaa ajatussisällöstä toiseen, ja passiivisella ajattelulla hän tarkoittaa ajatusten passiivista läsnäoloa ihmisen sielussa (Steiner, GA 257 1983, 53, Steiner, GA 4 1979, 38, 95, Dahlin 2009, 542);(vrt. Heidegger 1993), Passiivista ajattelua Dahlin luonnehtii sanojen ja muistojen assosiaatioista koostuvaksi ”mielen puheeksi”. Voidakseen ymmärtää eron näiden kahden ajattelun välillä ihmisellä täytyy olla ensin omakohtainen kokemus aktiivisesta ajattelusta. Sen saavuttaakseen ihmisen täytyy vain ajatella. (Dahlin 2009, 542.) Steiner tarkoittaa ajattelemisella aktiivista ajattelua.



Ajattelun avulla ihminen liittää havaintoihin käsitteitä ja ideoita. Käsitteet eivät ole mielivaltaisia, vaan havaintojen ja käsitteiden yhteenkuuluminen on asioiden itsensä määräämää. Tietyn havainnon kohdalla ihminen voi ottaa yleisestä käsitejärjestelmästä vain tietyn käsitteen. (Steiner, GA 4 1979, 97.) Vaikka Steiner ei sitä filosofisissa teoksissaan suoraan sano, hänen tarkasteluistaan voi ymmärtää, että käsitteet ovat hänelle aristoteelisen tiedonkäsityksen mukaisesti havaintojen henkisiä vastineita.

Aristoteleen (V, 2006, 432a) mukaan ”kivi ei ole sielussa, vaan kiven muoto (forma)”. Keskiajan merkittävä aristoteelinen ajattelija ja skolastikko Tuomas Akvinolainen, joka yhdisti aristoteelisen filosofian ja kristinuskon toisiinsa, toteaa, että Aristoteleen ”muoto” on sielussa käsitteenä. Akvinolainen kutsuu ”muotoa” sisäiseksi sanaksi, *verbum interius*, ja usein myös *intentioksi* (tarkoitukseksi). (Aho 1989, 92.)

Steinerille käsite on ajatus, jonka ymmärrys (*Verstande*) on pysäyttänyt ja sisällöllisesti kiteyttänyt. Hän katsoo myös, että käsitteet liittyvät toisiinsa lainmukaisiksi kokonaisuuksiksi, käsitejärjestelmiksi. Käsitteiden lisäksi ajattelu luo myös kokonaisajatusmuotoja, joissa ajatukset ovat ajattelun elävässä virrassa toisiinsa sisällöllisesti liittyneinä. Näitä järjen luomia kokonaisuudostelmia Steiner kutsui ideoiksi. (Steiner, GA 2 1979, 71.) Ideat ovat silloin vain ikään kuin täydempiä ja laajempisisältöisiä käsitteitä (GA 3 1967, 39).

Ajattelu on Steinerille kaikkiallista toimintaa, sillä se liittää ihmisen maailmaan ja sen todellisuuteen (Steiner, GA 4 1979, 62). Tässä voi nähdä Steinerin ajattelun syvän yhteyden Aristoteleen ajatteluun. Aristoteles, joka tavoitti ajattelullaan ilmiöiden henkisen puolen, ilmaisee tämän seuraavasti:

”Ja järki ajattelee itseään, kun se osallistuu siihen, mikä on ajateltavaa; sillä olemalla kosketuksissa asioiden kanssa ja niitä ajattelemalla siitä tulee se, mikä on ajateltavaa, joten järki ja se, mikä on ajateltavaa, ovat sama” (Aristoteles 1990, 1072b-20).

Tietotapahtumaan liittyy kysymys tiedon subjektiivisuudesta, sillä subjektilla on tietotapahtumassa keskeinen rooli: se ajattelee. Steiner kuitenkin tekee eron subjektin ja ajattelun välille. Hän päätyy siihen, että vaikka subjekti (minä) on liittyneenä ajatteluun, ajattelu itsessään ei ole subjektiivista, vaan subjektin ja

objektin käsitteen yläpuolella. Steiner huomauttaa, että käsitettä ei liitä havaintoon subjekti, vaan ajattelu, joka muodostaa subjektin ja objektin käsitteet, kuten kaikki muutkin käsitteet. (Steiner, GA 4 1979, 41.)

Yksilöllisen luonteen ajattelu saa ihmisessä sen vuoksi, että se liittyy ihmisen yksilölliseen tuntemiseen ja aistimiseen. Steiner katsoo ihmisen toden yksilöllisyyden syntyvän silloin, kun tunteminen ulottuu käsitteellisen maailman alueelle. Silloin ihmisen muodostamat yksittäiset ajatukset ja ideat saavat yksilöllisen ”värin”, menettämättä kuitenkaan ajattelun universaalia luonnetta. (Steiner, GA 4 1979, 76.)

Steiner otti tietoteoreettisessa ajattelussaan ja aivan erityisesti tieto-oppia käsittelevässä väitöskirjassaan kantaa Kantin (1724–1804) sekä Johann Gottlieb Fichten (1762–1814) tietoteoreettiseen ajatteluun. Syynä tähän on se, että Kant rajasi ilmiöiden olemuksellisuuden inhimillisen ymmärryksen tavoittamattomiin (KrV 2013, A277/B333) ja Kantin tavoin myös Fichte, joka rakensi Kantin transsendentaalisen idealismin ja kantilaisen Karl Leonhard Reinholdin (1758–1823) elementaarifilosofian innoittamana oman tiedeopin, sulkee filosofiallaan pääsyn transsendentaalisiin olioihin itseensä.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Vesa Oittisen mukaan (2013, 8-9) Kant näyttää ymmärtäneen muita 1700-luvun ajattelijoita syvämmällä tavalla oivaltaneen syntymässä olleen modernin maailman perusluonteen, jolle on tunnusomaista: 1) ihmisen subjektin autonomia; 2) tieteen ja uskon eri pätevyysalueet; 3) tieteen (teoreettisen järjen) ja moraalin (käytännöllisen järjen) erillään olo.

Kantin keskeinen tietoteoreettinen kysymys kuului, miten synteettiset arvostelmat a priori ovat mahdollisia. Apriorisella tiedolla tarkoitetaan tietoa kokemuksesta riippumatta ja aposteriorisella tiedolla tarkoitetaan kokemukseen perustuvaa tietoa. Timo Kanniston tulkinnan mukaan – toisin kuin yleensä ajatellaan – apriorinen tieto ei tarkoita Kantin filosofiassa kokemukseen perustumatonta tietoa eikä aposteriorinen tieto kokemuksen kautta saatua tietoa, vaan kyse on ennemminkin siitä, löytyykö ”arvostelmalle oikeutus ilman viittausta pelkästään kokemukseensa seikkaan vai ei” (T. Kannisto 2013, 34).

Kant kytki tietoteoreettisen kysymyksensä metafysiikan olemassaolon mahdollisuuteen. Metafysiikka, joka sananmukaisesti tarkoittaa fysiikan takana olevaa, määrittelee inhimillisen kokemusmaailman apriorisia periaatteita ja samalla ymmärryksen rajat. Kantin metafysiikan keskeiset käsitteet ovat aika ja avaruus, joihin kaikki inhimillinen kokemus on sidoksissa (KrV 2013, A35/B52). Avaruudella Kant tarkoittaa ulkoisten ilmentymien mahdollisuuden ehtoa ja niiden välttämättömyyden perustaa (KrV 2013, A24/B39). Aika puolestaan on Kantille kaikkien ilmentymien viimekätinen ehto (KrV 2013, A35/B52).

Ymmärryksen rajat määriteltynään Kant katsoi, että hän ei tiedä ”mitä oliot sinänsä ovat”, eikä hänen tarvitsekaan tietää, sillä ”enhän minä voi koskaan kohdata olioita muuten kuin ilmentymässä” (KrV 2013, A277/B333). Kant erotteli myös puhtaan ajattelun (tieteen) ja käytännöllisen järjen (moraalin) toisistaan. Lisäksi hän katsoi, että ihminen ei voi päätyä metafysiikan ”varmoin päätelmin tämän maailman tuntemisesta käsitteeseen Jumalasta ja todistukseen hänen olemassaolostaan” (AA 5 2016, 202). Siksi hän Puhtaan järjen kritiikin toisen painoksen esipuheessa kirjoittaa, miten hän luopumalla tiedosta loi tilaa uskolle (KrV 2013, BXXX).

Ajattelun tarkasteluissaan Steiner päätyy lopulta siihen, että ajattelu on itseensä nojaavaa henkistä elämää (Steiner, GA 4 1979, 99, 121). Sen ihmisen voi tajuta intuition avulla. Steinerin puheessa intuitio tarkoittaa oivallusta/ymmärtämistä, ja sillä on ajattelulle samanlainen merkitys kuin huomiolla on havainnolle. (Steiner, GA 4 1979, 66.) Intuitio ei tarkoita tässä sellaista sisäistä tuntemusta tai ”ääntä”, jolla on läheinen suhde tunteisiin tai vaistoon.

Kun ihminen ymmärtää ajattelun itseensä nojaavaksi henkiseksi elämäksi, Steiner katsoo, että ihmisen on mahdollista myös ymmärtää, että hän itse on olemukseltaan vapaa henki, mikä on hänen filosofisen pääteoksensa *Die Philosophie der Freiheit* ydinsisältö. Kyseessä ei ole metafyyminen oletus, uskomus tai dogmi, vaan täsmällisen, selkeän ja itseään tiedostavan ajatteluprosessin tulos.

Henki ei Steinerin tietoteoriassa tarkoita sitä, että se eläisi lähinnä vain mieltämisessä ja mielteiden kokemisessa ja että sitä olisi mahdollista vain ajatella sen ulkopuolella. Jos niin olisi, silloin ihmisen ei olisi mahdollista päästä sisään myöskään aistitodellisuuteen, koska siitä muodostuisi ihmiselle varjomaailma, so. se jäisi peittyneeksi. (Steiner, GA 28 1998, 168.) Aistimaailma on Steinerille olemuksellinen/henkinen todellisuus, jonka ihminen tavoittaa ajattelevan havainnoinnin kautta. Antroposofisessa hengentieteessään Steiner ilmaisi asian Goethen hengessä seuraavasti: ”Kun ihminen muodostaa ajatuksia ilmiöistä, on hänen sisäisyytensä vain suuntautunut ilmiöiden aistittavista muodoista niiden henkisiin alkukuviin” (Steiner, GA 9 1977, 121).

Steinerin ajattelussa näyttää toteutuvan Kranichin siteeraaman kanadalaisen aivokirurgi ja -tutkija Wilder Penfieldin<sup>15</sup> havainto siitä, miten ihmisen ajattelu eroaa aivotapahtumista. Teoksessaan *The Mystery of the Mind*

---

Kantin ajattelua on myös arvosteltu juuri siitä, että siinä puhdas järki (tiede) ja käytännöllinen järki (moraali) ovat erillään toisistaan (ks. esim. Critchley 2001, 20).

Fichte rakensi Kantin transsendentaalisen idealismin ja kantilaisen Karl Leonhard Reinholdin (1758–1823) elementaarifilosofian innoittamana oman tieopin, jonka keskiössä on transsendentti Minä. Hän yritti minästä käsin rakentaa siltaa minän ja maailman välille, mutta päätyi pyrkimyksessään ongelmiin. Fichte ei kykene rakentamaan tyydyttävällä tavalla siltaa Minän ja Ei-Minän (maailman) (Jauhiainen 2013). Kantin tavoin myös Fichte sulkee filosofiallaan pääsyn transsendentaalisiin olioihin itseensä. Steiner katsoo, että mukaan Minä ei Fichten ajattelussa aseta tietotoimintaa, mikä on kaiken tietoteorian peruslähtökohta. (Steiner, GA 3 1967, 54).

<sup>15</sup> Wilder Penfield (1891–1976) oli yksi merkittävimmistä 1900-luvun aivotutkijoista, joka tunnetaan mm. aivojen kartografina: hän selvitti aivojen eri osien yhteyden eri kehonosiin.

kysyy: "Do brain-mechanism account for the mind? Can the mind be explained by what is known about the brain? If not, which is the more reasonable of the two hypotheses: that man's being is based on one element or two?" (Kranich 2003, 128). Teoksensa lopussa Penfield kirjoittaa: "I conclude that it is easier to rationalize man's being on the basis of the two elements than on the basis of one" (Kranich 2003, 130).

Kranich tulkitsee tämän seuraavasti: aivojen fysiologiset tapahtumat ja ihmisen tietoisuussisällöt kuuluvat kategorisesti eri alueille. Aivojen hermoprosesseista ei voi johtaa sitä, mitä ihminen ajattelussaan sisäisesti ja sisällöllisesti oivalluksen/ymmärtämisen kautta saavuttaa (Kranich 2003, 130).

### 2.2.1 Steinerin tietoteoriasta ja steinerkoulun opettajuudesta

Tulkintani mukaan Steinerin tietoteoria pyrkii purkamaan ihmisen sisäisiä tiedostamisen malleja, uskomuksia ja totuttuja ajatustapoja. Vaikka se tunnustaa ihmisen rajallisuuden tiedon tuottajana, se kuitenkin pitää sisällään ajatuksen siitä, että jokainen yksilö on aktiivinen tiedon luoja, ja että ihminen voi saavuttaa luotettavaa objektiivista tietoa maailmasta ja ihmisestä. Steinerin tietoteoriassa tieto ei ole puhtaan loogista, selittämätöntä metafyyssistä tiedostamista, eikä tunnepohjaista intuitiota, vaan modernilla tavalla aristoteeliseen tiedonkäsitykseen perustuvaa olemustietoa. Katson, että opettajalle tällä on suuri merkitys.

Tiedepohjaisissa ammateissa, kuten opettajan ammatissa, reflektoinnilla on suuri merkitys. Sitä pidetään tärkeänä muun muassa ammatillisen kehittymisen kannalta. Reflektio on kuulunut alusta lähtien olennaisena osana myös steinerkoulun opettajuuteen. Kyky reflektoida on steinerkoulun opettajuuden ehdoton edellytys.

Steinerkoulun opettajuuteen sisältyvä odotusarvo henkisen ihmis- ja kasvatusnäkömyksen toteuttamisesta perustuu syväsuuntautuneeseen reflektioon, jossa opettaja joutuu pohtimaan oman opettajuutensa ja ihmisenä olemisensa perusteita aina ontologiselle tasolle saakka. Ontologialla tarkoitetaan ilmiöiden ja inhimillisen tietoisuuden perimmäistä luonnetta. Steinerkoulun opettajan henkisyys on ajattelevaa henkisyyttä.

Vaikka Steinerin tietoteoria käsittelee tietotapahtumaa, sillä on myös käytännöllinen sosiaalinen ulottuvuus. Sosiaalisissa kohtaamisissa opettaja voi avata ajattelunsa toisen ihmisen ajattelun ajattelulle ja kehittää sen ymmärtämistä. Stuttgartin vapaan korkeakoulun dosentti Stefan Leber (1937–2015) tiivistää sen seuraavasti. Kyse on vuorovaikutusosaamisesta:

„Wie ich selbst die Intuitionsfähigkeit in mir ausbilden kann, also den Zugang zu einer geistigen, begrifflichen Welt für die Erkenntnis- und Handlungsebene mir zu erwerben vermag, so kann ich auch mein geistiges Wahrnehmungsvermögen auf die Gedanken und Ideen anderer hinwenden und ihnen gegenüber Intuitionsoffenheit, nämlich die Wahrnehmung ihrer Gedanken, entwickeln. Damit wird der Blick vom Individuum auf die Sozialität hingewandt. Was zunächst scheinbar nur auf dem Weg über die Vereinsamung und persönliche Intuitionsfähigkeit erworben werden kann, räumt zugleich auf die Freiheit ein, sich der Sozialität in neuer Weise zuzuwenden. Die Gemeinschaftsbildung geschieht dann, aber nur dann – „aus den tiefsten Quellen des menschlichen Bewußtseins selbst“ (Leber 1991, 246-247)<sup>16</sup>

Henkistä elämää voidaan pitää luonteeltaan asosiaalisena. Kyse ei ole kielteisestä käsitteistöä, sillä ihmisen oma henkinen sisätila on edellytys tietoa tavoittelevalla maailmassa olemiselle. (Brüll 2017, 24.) Henkisen elämän luonne muuttuu negatiiviseksi silloin, kun siihen liittyy ylemmyyden tunne tai ylimielisyys. Tämän vääristymän voi aidosti korjata vain ihmisen reflektioiva moraalinen minä.

Tulkintani mukaan Steinerin tietoteoreettiseen ajatteluun sisältyvä ajattelun syväsuuntautunut reflektio muodostaa toimivan perustan/lähtökohdan myös steinerkoulun opettajuuteen sisältyville työskentely- ja kehittämisalueille: metakognitiivisille eli oppimaan oppimisen taidoille, sosiaalisille ja eettisille taidoille, opettajan käytännön työlle oppilaiden ja opetusaineiston kanssa, koulun hyvinvointi- ja kehittämisosaamiselle, sekä interkulttuuriselle sensitiivisyydelle ja kompetenssille.

---

<sup>16</sup> ”Aivan samoin kuin voin kehittää intuitiokykyäni, toisin sanoen päästä sisään henkiseen, käsitteelliseen maailmaan tiedon ja toiminnan tasolle, niin samalla tavalla voin kääntää henkisen ymmärrykseni/havaintokykyäni (intuitioni) toisten ajatuksiin ja ideoihin ja kehittää niitä kohtaan intuitioavoimuutta, so. avata ajatteluni toisen ajattelun ajattelulle ja kehittää sen ymmärtämistä. Katse suuntautuu siten pois yksilöstä kohti sosiaalisuutta. Tila, mikä voidaan saavuttaa ensinnäkin näennäisesti vain yksinäisyyden tunteen ja yksilöllisen intuitiokyvyn avulla, raivaa samanaikaisesti esiin vapauden löytää uudenlaista sosiaalisuutta. Yhteisönmuodostus tapahtuu silloin, mutta vain silloin – ”ihmisen tietoisuuden syvimmistä lähteistä”. (Käännös Jorma Pärssinen Sirpa Turusen käännöstä hyväksi käyttäen.)

### 2.2.1.1 Steinerin etiikka ja steinerkoulun opettajuus

Steinerin etiikka – eettinen individualismi – kasvaa orgaanisesti hänen tietoteoriansa pohjalta, sillä hän katsoo, että puhdas ajattelu voi toimia eettisten virikkeiden lähteenä (Steiner, GA 257 1991, 57).

Pyrkiessään tekemään ymmärrettäväksi eettistä individualismiaan hän tarkastelee neljää erilaista toiminnan vaikuttimien tasoa (seuraan tässä hänen Vapauden filosofiaansa ss.100-113):

Ensimmäinen taso on aistihavainnon taso, jossa havainto muuttuu ilman tunnetta tai käsitettä teoksi. Näitä voivat olla esimerkiksi animaaliset tarpeet (nälkä, sukuvietti jne.) tai tottumukset, kuten kohteliaisuudet, jotka ihminen suorittaa yleensä ikään kuin automaattisesti tietyissä tilanteissa, ja joista voi tulla ihmisen luonteentaipumuksia.

Toinen taso on tuntemisen taso. Ihmiselämässä tunteet liittyvät ulkomaailman tapahtumiin ja ilmiöihin. Tunteista voi tulla myös toiminnan vaikuttimia: myötätunto, häpeä, ylpeys, kateus, katumus, rakkaus, koston- ja kiitollisuudentunne jne. voivat olla ihmisen toiminnan taustalla.

Kolmas taso on ajattelu ja mielikuvanmuodostus, jossa pelkän harkinnan kautta mielikuvasta tai käsitteestä voi tulla toiminnan motiivi. Tämä kokonaisuus sisältää useita eri tasoja: 1) Ihminen voi tavoitella yksilöllistä onnellisuutta, jolloin eettisen toiminnan taustalla vaikuttaa itsekäs periaate; 2) Ihminen voi toimia myös jonkin moraalisen välttämättömyyden, kuten kirkollisen auktoriteetin, jumalallisen ilmoituksen, Raamatun, omantunnon äänen jne., pohjalta; 3) Askel eteenpäin otetaan silloin, kun ihminen pyrkii itse oivaltamaan sen perusteen, jonka vuoksi hän toimii. Näitä voivat olla esimerkiksi ihmiskunnan suurimman mahdollisen hyvän ja kulttuurin edistymisen edesauttaminen.

Lopulta tullaan puhtaaseen ajatteluun ja samalla käytännölliseen järkeen perustuvaan oman eettiseen oivallukseen. Silloin ihmistä ei ohjaa vietti, luonteentaipumus, ulkoapäin omaksuttu moraaliperiaate, eikä yleinen moraalilaki, vaan yksittäiseen tilanteeseen liittyvä ihmisen oma ajatusintuitions perustuva moraalinen oivallus ja rakkaus tekoon.

Kun opettajalla on jokin moraalinen idea ja edessään todellisuus, jossa se tulisi toteuttaa, hän tarvitsee kahta taitoa: moraalista fantasiaa ja moraalista tekniikkaa. Moraalinen fantasia tarkoittaa moraalista luomiskykyä: kykyä luoda

mielikuvia todellisuudesta ja kehittää siihen sopivia moraalisia ratkaisuja. Moraalinen tekniikka puolestaan tarkoittaa kykyä välittää luovalla ja rakentavalla tavalla oma eettinen idea tai oivallus todellisuuteen. (Steiner, GA 4 1979, 131-132.)

Opettajan ammatti on monen tutkijan mielestä vahvasti eettinen professio (Carr 2005, 30, Tirri 1999, Kallioniemi; Honkasalo ja Kuusisto 2016, 117, Luukkainen 2004, 90). Opettajan ammatti edellyttää opettajalta vastuullista itsenäisyyttä hänen toimiessaan työssään oppijoiden parhaaksi, ja pyrkiessään sitä kautta edistämään yhteistä hyvää. Se ilmenee opettajan sitoutumisena oppilaisiin, heidän auttamisenaan, heidän ja samalla kaikkien ihmisten kunnioittamisena, sekä pyrkimyksenä välttää työssään tarkoituksellista indoktrinaatiota eli piilovaikuttamista.

Vastuullinen itsenäisyys näkyy myös opettajan sitoutumisena ammatilliseen kasvuun sekä oman ammatin ja ammattitaidon kehittämiseen ja uudistamiseen itseohjautuvasti, tutkimuspohjaisesti ja ilman ulkopuolista valvontaa (Luukkainen 2004, 51). Nykyään puhutaan myös taitavasta oppimisesta, jonka tulkitsemiseksi opettajan ammattietiikkaa. Taitava oppiminen liittyy opettajan ammatillisen toimijuuden kehittämiseen. Siinä ei ole kyse vain oman opettajuuden, vaan koko opettajayhteisön kehittämisestä. Taitavan oppimisen neljä osa-aluetta ovat: 1) oppimisaikasaaminen; 2) vuorovaikutusosaaminen; 3) hyvinvointiosaaminen; 4) koulun kehittämisosaaminen. (Soini, ym. 2016, 53.)

Edellä mainitut seikat pätevät myös steinerkoulun opettajan suhteen. Opettajan sitoutuminen oman opettajuuden ammatilliseen ja koko opettajayhteisön kehittämiseen vaatii steinerkoulun opettajalta aktiivista ajattelua ja työyhteisön situtaatioihin liittyvää omaa eettistä rakentavaa ymmärrystä ja käytännön toimintaa. Se koskee myös yhteistyötä vanhempien, eri asiantuntijatahojen ja kumppanuuksien kanssa.

### ***2.3 Steinerin yhteiskunnallisesta ajattelusta ja steinerkoulun opettajuuden yhteiskunnallisesta dimensioista***

Steiner katsoi, että modernin yhteiskunnan riittävä järjestysperiaate on vapaus kulttuurielämässä/henkisessä elämässä, veljeys/yhteisvastuu talouselämässä ja tasa-arvo oikeuselämässä (valtiollisessa elämässä) (Esterl 2006, 20, Steiner, GA

23 1975, 47). Hän kutsui sitä sosiaalisen elämän/yhteiskunnan kolmijäsennykseksi, ja sitä voidaan pitää filosofi ja kirjailija Montesquieun (1689–1755) kehittämän vallan kolmijako-opin sekä Ranskan suuren vallankumouksen (1789) kolmen suuren ideaalin jatkumona ja metamorfoosina.

Kulttuuri/henkinen elämä tarkoittaa Steinerin ajattelussa kaikkea sitä, mikä ihmisyksilön henkisistä ja ruumiillista kyvyistä virtaa ja jäsentyy sosiaaliseen elämään ja saa siinä aikaan muutosta ja kehitystä; talouselämään sisältyy kaikki se, mikä koskee tavaroiden tuotantoa, välitystä ja kulutusta, ja sen tehtävä on tyydyttää ihmisen fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia tarpeita; oikeudella Steiner tarkoittaa julkisoikeutta, joka säätelee ihmisten välisiä suhteita jokaisen ihmisen ihmisarvon ja ihmisoikeudet huomioivalla tavalla (Steiner, GA 23 1975, 15, 28-51, Leber 1991, 23-25, 30-31).<sup>17</sup>

Yhteiskunnallisessa ajattelussaan Steiner otti samalla kantaa yhtenäisvaltioon, kapitalismiin ja sosialismiin (ks. myös liite 2):

Yhtenäisvaltion ongelma on siinä, että sen sisällä kulttuuri, talous ja oikeuselämä on alistettu palvelemaan poliittisen valtion (kansallisia) tarpeita, kilpailukykyä ja valtapoliittikkaa (Steiner, GA 23 1975, 78-79). Diktatuuri on äärimmilleen viety yhtenäisvaltio. Yhtenäisvaltio-ajatus on noussut muun muassa Euroopassa uudelleen vahvasti esiin populististen poliittisten liikkeiden piirissä. Tukea ne ovat saaneet muun muassa Venäjältä, joka on viimeisen 20 vuoden aikana kehittänyt vapaan demokratian sijasta rajoitetuksi demokratiaksi (Korteniemi 2007), jonka periaatteena on valtioherruus suhteessa kansalaisiin;

Kapitalismia Steiner pitää ongelmallisena siksi, että se toimii vain talouden voimien pohjalta. Se sivuuttaa ihmisarvon ja muodostaa yhteiskuntaan talouden pakkovallan (Steiner, GA 23 1975, 52). Kapitalismi saa yhteiskunnassa sen vuoksi aikaan sosiaalisen sairaustilan (Steiner, GA 23 1975, 53). Professori Dieter Brüll (1922–1996) kuvaa, miten ihmisen antisosiaaliseen viettiin perustuva talousajattelu pyrkii vaikuttamaan ja ohjaamaan yhteiskunnallista/sosiaalista

---

<sup>17</sup> Nämä kolme aluetta nousevat eri tavoin jatkuvasti esiin yhteiskunnasta käydyssä keskustelussa. Esimerkiksi Jean Cohen (s. 1947) ja Andrew Arato (s. 1945) hahmottelevat teoksessaan *Civil Society and political theory modernia "itsekonstituutiosta ja itsemobilisaatiosta"* muodostuvaa kansalaisyhteiskuntaa, jossa yhteisö hallitsee itse itseään (itsehallinnan prosessi), ja jossa erottuvat toisistaan taloudellinen yhteiskunta ja poliittinen yhteiskunta (Cohen ja Arato 1994, Pulkkinen 2003, 35). Jürgen Habermas (s. 1929) puolestaan puhuu taloudellisesta kansalaisyhteiskunnasta, valtapoliittisesta valtiosta, sekä ihmisten elämämaailmasta, jolla hän tarkoittaa vapaata julkista aluetta, jonka keskiössä on vapaa keskustelu (Pulkkinen 2003, 66).



elämää: kun tuotanto keskittyy lisääntyvässä määrin jättimäisille kansainvälisille konserneille, niiden valta kasvaa. Seurauksena tästä on se, että kansainväliset suuryritykset pyrkivät sitomaan pienet yritykset riippuvuussuhteeseen itseensä, ja hallitsemaan kuluttajia joko suoraan tai psykologisin vaikutuskeinoin. Yritysten tuotannon liikakasvu perustuu ihmisten kulutusvietin ohjailuun ja ruokkimiseen. Suurimmista suuryrityksistä on tullut niin mahtavia, että ne synnyttävät myös sotia, kaatavat hallituksia, harjoittavat lahjontaa, ja pakottavat hallituksia luomaan tarkoituksiinsa sopivan infrastruktuurin, joka saa aikaan valtion mukaantulon talouselämään. Näin toimivat suuryritykset ovat luonteeltaan epädemokraattisia ja läpinäkymättömiä yhteiskunnallisia voimatekijöitä. (Brüll 2017, 21.) Jotta tämä pyörisi mahdollisimman tehokkaasti, myös koulutus pyritään valjastamaan palvelemaan sen tarkoituksia;

Sosialismi pyrkii ratkaisemaan kapitalismin ongelmat ottamalla tuotantovälineet yhteiskunnan haltuun. Se ei kuitenkaan ratkaise kapitalismin ongelmaa, vaan siirtää sen toiselle alueelle: syntyy valtion johtama pakkovalta, joka pyrkii hallitsemaan ihmisten kykyjä. Asetelma johtaa tosiasiallisesti inhimillisten kykyjen sivuuttamiseen ja lamaantumiseen. (Steiner, GA 23 1975, 52.)

Yritystoiminta perustuu yksilöiden kyvykkyyteen. Yrityksen yksi tehtävä on tuottaa voittoa. Steiner katsoo, että pääoma tulisi nähdä kuitenkin välineenä, ei itseisarvona. Tällöin pääoman käyttö edellyttää ihmiseltä kyvykkyyttä, eettisyyttä ja sosiaalista tajua. Pelkkä omistusoikeus ei takaa sitä. Siksi pääoman hallinnan – tässä Steinerin ajattelu eroaa sosialismista – tulisi olla sellaisten ihmisten käsissä, jotka kykenevät käyttämään sitä tarkoituksenmukaisesti ja samalla mahdollisimman laajasti sosiaalista elämää palvelevalla tavalla. Silloin yksityisomistukseen perustuva talous huomioi yksilöiden kyvykkyyden, mutta ei kuitenkaan perustu – tässä Steinerin ajattelu eroaa kapitalismista – vain talouden voimiin, antisosiaaliseen viettiin eikä lyhytnäköiseen luonnon hallitsevuus- ja hyötyintressiin, vaan sen läpäisee laaja-alainen ymmärrys, so. henkinen elämä. (Steiner, GA 23 1975, 56-59.)

Koska moderni yhteiskunta muodostuu yksilöistä, kolmijäsennys voidaan muotoilla myös seuraavasti: autonominen eettinen subjekti – minä, jolla ei tässä tarkoiteta ajateltua minää, vaan ihmisolemuksen todellista transsendenttia läsnäolevaa keskipistettä – toimii maailmassa ja yhteiskunnassa kulttuurin,

talouden ja oikeudellis–poliittisen elämän alueilla. Minällä on mahdollisuus ja oikeus itseivallettuun totuuteen sekä vapaaseen eettiseen toimintaan (Steiner, GA 4 1979). Sen vuoksi Steiner luotti ruohonjuuritasolta kasvavaan aitoon kansalaisyhteiskuntaan. Tässä hänen ajattelunsa eroaa esimerkiksi Hegelistä, jolle kansalaisyhteiskunta oli suhteiden järjestelmä, jossa jokainen on itselleen päämäärä, ja jossa pääsevät vaikuttamaan kaikki syntyperän ja onnekkouden satunnaisuudet. Hegel luonnehti sitä kurjuuden näytelmäksi, ja fyysiseksi ja siveelliseksi alennustilaksi, mikä edustaa hänelle pakkoa ja välttämättömyyttä. Vapauden aluetta hänelle edustaa sen sijaan valtiollinen elämä: valtio on hänen ajattelussaan abstrakti yhteisösubjekti, jolla on siveellinen henki substantiaalisena tahtona, ja jossa yksilöt toimivat moraalisisina subjekteina. (Pulkinen 1989, 126-128.)

Steinerin yhteiskunnallinen ajattelu eroaa myös esimerkiksi Richard Rortyn (1931–2007) hahmottelemasta (amerikkalaisesta) liberaalista yhteiskunnasta, jonka ainoa ideaali on vapaus, ja jossa valistus on viety loppuun saakka. Kyseessä on täysin sekularisoitunut (maallistunut) yhteiskunta, jossa mikä tahansa on sallittua, ja jossa ihmiset voivat johtaa elämäänsä mielekkyyttä ainoastaan toisista äärellisistä, kuolevaisista ja satunnaisesti olemassa olevista ihmisistä. Yhteiskunnan periaatteena on vapaa ja avoin vastakkainasettelu keskustelussa, ja päämääränä nähdä, mitä eri näkemysten vastakkainasettelusta tulee tulokseksi. Liberaalissa keskusteluyhteisössä demokraattinen prosessi on satunnainen, eikä johda tietoisesti harkittuun parhaaseen lopputulokseen. (Pulkinen 1989, 154-157.)

Steinerin yhteiskunnallisen ajattelun läpäisee aristoteelinen käytännöllinen viisaus, jonka tunnuspiirre on onnellisuuden ja hyvän elämän tavoittelemisen sekä kasvatuksessa että yhteiskunnallisessa elämässä. Hyvä on järkevää ja järkevä on hyvää, kuten Aristoteles Retoriikassaan kirjoittaa. Niinivirran lainaaman G.H von Wrightin (1916–2003) mukaan sen yksi ilmaus on oikea itserakkaus, sillä ”käytännöllisesti viisas ihminen tietää, miten järjestää elämänsä tyydyttävällä tavalla ja näin minimoi teot ja valinnat, joita hän todennäköisesti katuisi” (Niinivirta 2017, 66). Von Wright nimeää toiseksi päämääräksi rakastavan huolenpidon, ”jota meidän pitäisi pyrkiä kehittämään itsessämme ja kasvattamissamme ihmisissä” (Niinivirta 2017, 66). Tämän pohjalta hahmottuu myös steinerkoulun opettajuuden yhteiskunnallinen/sosiaalinen ulottuvuus.

Koulu nähdään usein pienoisyhteiskuntana. Steiner kehitti yksityisen ja autonomisen steinerkoulun hallinnon kolmijäsenoiseksi ja rehtorittomaksi yhteiskunnallisen ajattelunsa pohjalta. Sen muodostavat kannatusyhdistyksen hallitus, koulun johtokunta ja opettajakunta. Kannatusyhdistyksen hallituksen tehtävänä on vastata ja huolehtia koulun toimintaedellytyksistä (taloudesta) ja puitteista (toimitilat) sekä toimia koulun ylläpitäjän edustajana juridisena vastuuelimenä viranomaisiin päin; koulun johtokunta, joka muodostuu kouluyhdistyksen hallituksesta lisätynä opettajakunnan edustajalla/edustajilla, vastaa ja huolehtii koulun ei-pedagogisista (oikeudellisista ja sopimuksellisista) asioista; opettajakunta vastaa ja huolehtii koulun substanssikysymyksistä: pedagogiikasta ja sen kehittämisestä, sekä siihen liittyvästä hallinnosta. (ks. esim. (Mazzone 1997, 13.) Vaikka opettajat ovat koulun varsinaisen tarkoituksen toteuttajia, hallinnollisesti opettajakunta on samanarvoinen toimija koulun kahden muun hallintoelimen kanssa (Leber 1991, 144). Steinerkouluorganisaatiota voidaan teoriatasolla luonnehtia hierarkkista valtaetäisyyttä vailla olevaksi itsenäisten ja vastuullisesti toimivien yksilöiden lähidemokraattiseksi ja tasavaltaiseksi sosiaalseksi yhteisöksi, ja sitä on pyritty toteuttamaan kaikissa maailman steinerkouluissa.

Opettajuudella on kaksi kokonaan tai osittain päällekkäistä dimensiota: yksilön eli opettajan suuntautuminen opettajan tehtävään ja yhteiskunnan edellyttämä suuntautuminen opettajan tehtävään (Luukkainen 2004, 91-92, Rasehorn 2009, 263).

Steinerkoulun opettajuudessa kumpaakin dimensiota ohjaa opettajan henkinen ihmis- ja kasvatustieteellinen näkemys, jonka mukaan ihminen itsessään on päämäärä, ei väline. Steinerkoulun opettajan työn lähtökohtana tulee olla ainoastaan tieto kasvavasta ihmisestä, ja hänen tavoitteenaan lapsen kasvattaminen vapaaksi, itsenäiseksi, tasapainoiseksi ja monitaitoiseksi yksilöksi, ei valtion ja talouden tarpeisiin, sillä vain siten yhteiskunnallinen elämä voi saada uusia virikkeitä.<sup>18</sup>

“The question should not be: What does a human being need to know and be able to do for the social order that now exists?, but rather: What capacities are latent in this human being, and what lies within that can be developed?”

---

<sup>18</sup> Steinerin periaatteen merkitys korostuu entisestään sen vuoksi, että tekoälyyn perustuva moderni tekniikka tulee lähitulevaisuudessa viemään ihmisiltä työpaikkoja.

Then it will be possible to bring ever new forces into the social order from the rising generations. The life of the social order will be what is made of it by a succession of fully developed human beings who take their places in the social order. The rising generation should not be molded into what the existing social order chooses to make of it.” (Steiner, GA 24 1982, 37)

Jotta koulu voisi kouluna tämän toteuttaa, sen tulisi Steinerin (GA 23 1975, 10) mukaan olla valtion ja talouselämän ohjailusta vapaa autonominen kulttuurilaitos. Periaate on sama kuin sivistysyliopistossa, jolla on perinteisesti ollut laaja itsehallinto ja jossa on perinteisesti vallinnut tutkijan vapaus.

Steiner katsoi, että koulu oli hänen aikanaan sidottu yhteiskunnalliseen elimistöön tavalla, jossa ihmisestä on pyritty tekemään mahdollisimman käyttökelpoinen valtion ja talouden tarpeita varten (Steiner, GA 24 1979, 26). Hänen käsityksensä on edelleen ajankohtainen, vaikka se toteutuu eri tavalla kuin tuolloin. Nykyään moni valtio, kuten Suomi, pyrkii noudattamaan OECD:n ja EU:n asettamia koulutuspoliittisia tavoitteita, jotka korostavat talouden kasvua ja kilpailukykyä (ks. esim. (Simola;Varjo ja Rinne 2015, 277). Värrin katsoo, että kasvatuksen mallina pidetään kansalaista, jonka ainoa tehtävä on olla joka hetki aiempaa tuottavampi, ja että ideologisena pyrkimyksenä on sitoa kasvatusta ja koulutusinstituutioita yhä tiukemmin talouden ja tuotannon välineiksi (Värrin 2018). Tutkija Olli-Jukka Jokisaari tulkinnan mukaan valitseva malli perustuu ajatteluun, joka näkee ihmismielen suoraan tuotannontekijänä (Jokisaari 2014).

Kilpailuun ja kasvuun perustuvan markkinaliberalismin koulutuspoliittisilla linjauksilla on laaja yhteiskunnallinen vaikutus. Amerikkalainen filosofi Martha C. Nussbaum (s. 1947) kiinnittää niihin huomiota teoksessaan *Not for Profit*. Hän katsoo, miten niiden yksipuoliset tavoitteet itse asiassa lopulta heikentävät kasvavien sukupolvien tasapainoisen ja hyvän elämän, sekä demokratian kehityksen edellytyksiä, vähentäessään empatiakykyä kehittävien yleissivistävien aineiden ja taideaineiden opetusta kouluissa (Nussbaum 2011).

Demokratiassa koulutuksella on tärkeä rooli. Koulutus mahdollistaa itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun kykenevien sekä empatiakykyisten sukupolvien kehittymisen. Silloin koulutuksen voi katsoa edistävän ”hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa” (POPS 2014, 16). Steinerkoulun opettajuuden yhteiskunnallinen dimensio tunnistaa ja tunnustaa nämä lähtökohdat ja tavoitteet.

## 2.4 Steinerin uudesta tietoteoreettisesta avauksesta

Moderni neurobiologinen ja antropologinen tutkimus ovat seuranneet Franz Brentanon (1838–1917) oppilaan Edmund Husserlin (1859–1938), Merleau-Pontyn ja Hermann Schmitzin fenomenologista otetta ja löytäneet ihmisen fyysisestä ruumiista ”sfäärisen antropologian” (Neider 2014, 15).

Modernilla neurobiologisella tutkimuksella tarkoitetaan tässä professori Giacomo Rizzolattin tutkijaryhmän Parman yliopistossa tekemiä neurologisia tutkimuksia, jotka johtivat 1990-luvun puolivälissä niin kutsuttujen peilineuroneiden löytämiseen. Ryhmä tutki makakiapinoilla motoristen hermojen yhteyttä havaintoon ja tekoon. Tutkijat paikallistivat elektrodien ja mittalaitteiden avulla apinan aivoissa hermosolut, jotka leimahtivat apinan aivoissa aina silloin, kun apina tarttui pöydällä olevaan maapähkinään. Sitten eräs tutkijoista otti maapähkinän tarkoituksenaan antaa se apinalle, jolloin (apinan vain katsoessa tutkijaa) apinan aivoissa leimahtivat samat neuronisolut, jotka olivat leimahtaneet, kun apina otti itse maapähkinän. Näytti siltä kuin näkijä (apina) olisi itse ollut tekijä. Tutkijat olivat sattumalta löytäneet peilaavat hermosolut apinan aivoista.

Hyvin pian tutkimusryhmä ymmärsi löytönsä merkittävyyden, ja liitti sen tietoisesti fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Seuraavassa vaiheessa ryhmä tutki ihmisaivoja ja havaitsi, että ihmisaivoissa on paljon enemmän peilineuroneiksi kutsuttuja soluja kuin apinalla. Ihmisellä on apinaan verrattuna kaksinkertainen peilausjärjestelmä: ihminen peilaa teon ja sen lisäksi ihminen jäljittelee. Apina ei Rizzolattin mukaan imitoi. Tutkimusten edetessä ilmeni, että peilineuroneita on myös Brocas Areassa, jolla on ratkaiseva merkitys puheen kehitykselle. Nykyään tutkijat ovat sitä mieltä, että peilineuronit muodostavat biologisen perustan jäljittely- ja puhekyvylle sekä empatian kyvylle. Tutkijoiden mukaan peilineuroneiden toiminnan kautta ihmiselle mahdollistuu sosiaalisten kontaktien muodostaminen ja liittyminen esimerkiksi erilaisiin ihmisryhmiin. (Iacoboni 2008, Nilzén 2008, Rizzolatti 2011, Neider 2014, 13)

Heidelbergiläinen Karl Jaspers professori, psykiatri ja filosofi Thomas Fuchs kirjoittaa teoksessaan *Leib – Raum – Person*, miten ihmisen sielullinen kokeminen ei ole paikallistettavissa ihmisen kehoon, ei edes aivoihin, vaan

kehollisaistillisessa kokemisessaan ihminen on sielullisesti havaitsemiensa asioiden ja ihmisten luona:

“Das seelische erleben – unsere Empfindungen, Triebregungen, Gefühle, Stimmungen, Wahrnehmungen, Erinnerungen, Gedanken – ist als solches nicht irgendwo im Raum unseres Körpers lokalisierbar, auch nicht im Gehirn. [...] Seelisch sind wir bei den Dingen und Menschen die wir wahrnehmen oder auf die wir zugehen“ (Fuchs 2000, 21).

Steiner esitti 1910-luvulla ihmisopillisten tutkimustensa perusteella ihmisen minän ja aistitodellisuuden suhteesta samansuuntaisen ajatuksen. Hän puhuu siitä, että silloin kun ihminen kuulee esimerkiksi äänen, hänen minänsä ei ole ruumiin sisällä, vaan liittyneenä ääneen. Voidaan myös kysyä, missä minä on silloin, kun se lukee kirjaa, tai kun se seuraa ja ajattelee toisen ihmisen ajatuksia.

Aistikohteeseen liittyneestä minästä, samoin kuin aistimuksista itsestään, ihminen tulee tietoiseksi hermojärjestelmän avulla, joka toimii ihmisruumiissa peilin tavoin:

“Kun näen värin tai kuulen äänen, en koe niitä ruumiin tuottamiksi, vaan olen itsestäni tietoisena minuutena ruumiin ulkopuolella liittyneenä väriin tai ääneen. Ruumis toimii tässä peilin tavoin [...] Elän värissä ruumiin ulkopuolella; ruumiini (silmän, hermojärjestelmän) toiminnan kautta väri muodostuu tietoiseksi havainnokseni. Ihmisruumis ei ole havaintojen, ylipäänsä sielullisen tuottaja, vaan heijastin, joka heijastaa ruumiin ulkopuolista henkissielullista tapahtumista” (Steiner, GA 18 1974, 235-236). (Käännös Reijo Wilenius Niilon Kailan käännöstä hyväksi käyttäen.)

Opettaja on itse oman työnsä instrumentti. Käsitys peilaavasta hermojärjestelmästä, ja peilineuronitutkimuksesta saadut tulokset syventävät tätä näkemystä ja arjen kokemusta. Ensimmäisen steinerkoulun opettajille syyskuussa 1919 pitämänsä metodisdidaktisen esitelmän päätössanoissa Steiner korosti sitä, että opettajan tulee olla tietoinen siitä, miten hän vaikuttaa oppilaisiinsa kaikella sillä, miten hän läpihenkistää ammattinsa, miten hän lausuu yksittäisen sanan ja miten hän kehittää/muodostaa yksittäisen käsitteen. Opettaja ei saisi koskaan olla laiska, vaan täysin mukana siinä, mitä hän koulussa tekee oppilaiden kanssa. Hänen tulee olla aidosti aloitteellinen ja aktiivinen ihminen niin oppilaiden kanssa työskennellessään kuin oman toimintansa kehittämisenkin suhteen:

”Erstens daran, daß der Lehrer im großen und auch im einzelnen in der ganzen Durchgeistigung seines Berufes und in der Art, wie er das einzelne

Wort spricht, den einzelnen Begriff, jede einzelne Empfindung entwickelt, auf seine Schüler wirkt. Denken Sie daran, daß der Lehrer ein Mann der Initiative sei, daß er niemals lässig werde, das heißt, nicht voll bei dem dabei sei, was er in der Schule tut, wie er sich den Kindern gegenüber benimmt. Das ist das erste: Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und kleinen Ganzen“ (Steiner, Tb 618 1975, 193).

Tulkitsen Steinerin ajatuksen siten, että opettaja on oppilaille ihmisen malli.

## *2.5 Antropologis-antroposofisesta ihmistutkimuksesta*

Opettajan käyttöteorian keskeinen elementti on ihmiskuva. Opettajan kannalta tilanne on kuitenkin sikäli haasteellinen, että eri tieteenalat tarkastelevat ihmistä kukin omasta näkökulmastaan. Sen vuoksi niitä voidaan pitää vain osittaisina ihmiskuvina. Poikkeuksiakin on. Esimerkiksi filosofisen antropologian uranuurtajana tunnetun fenomenologi Max Schelerin (1874–1928) ihmiskuva pyrkii hahmottamaan koko ihmisen (ks. esim. (Solasaari 2003), kuten myös antroposofisen hengentieteen ihmiskuva, jota tarkastelen tässä luvussa.

Koko ihmisen hahmottavassa ihmiskuvassa ihminen huomioidaan ruumiillisena, sielullisena (tajuisena) ja henkisenä (itsetajuisena) olentona. Steiner määrittelee tuotannossaan täsmällisesti, mitä hän tällä kolmijaolla tarkoittaa: ruumis on se osa ihmisestä, jonka välityksellä ihminen on suhteessa aistimaailmaan; sielussa/psykyssä aistimaailma tulee ihmisen henkilökohtaiseksi sisäiseksi maailmaksi; hengen pyrkimys on paljastaa ilmiöiden olemus ja niiden lainomaisuudet (Steiner, GA 9 1977, 27). Hän jakaa myös ihmisen tajuiset/sielulliset toiminnot kolmeen alueeseen: tahtoon, tuntemiseen ja ajatteluun. Opettajalta tällainen ihmiskuva vaatii sitä, että hän muodostaa selkeän käsityksen jokaisesta kolmen alueen luonteesta, koska vain silloin se voi muodostua hänelle työvälineeksi.

### 2.5.1 Ihmisruumista, sen kolmesta järjestelmästä sekä niiden suhteesta ihmisen tajuisiin toimintoihin

Ihminen on ruumiillinen olento, ja sellaisena fysiikan, perinnöllisyyden yms. fyysisessä maailmassa vaikuttavien lakien alainen. Ruumis on sidoksissa paikkaan, minkä lisäksi se on myös ajallinen: se kasvaa ja muuttaa muotoaan ikävuosien myötä.

Ihmisenä olon leiman ihmisruumiille antaa sen tasapainoisesti kehittynyt struktuuri, jolle on ominaista pystyasento. Mikään kehon osa ei ole nisäkkäiden tavoin erikoistunut, mikä viittaa siihen, että varsinainen inhimillinen on sisäisen elämän alueella. (Kranich 2003, 19-21, Ahlman 1982).

Ihmisruumiin läpäisee elämä. Elävän ja kuolleen olemuksellinen ero tulee selvästi esille, kun havainnoi kuollutta ihmisruumista. Elämä ja siihen liittynyt sisäinen ihminen ovat poissa. Jäljellä on vain kuori, joka alkaa vähitellen hajota mineraalisen maailman osaksi. Vain kuollutta ruumiista voidaan pitää pelkästään aineellisena ruumiina. Elämän ajan ruumiin läpäisee korkeampi voima, elämä, joka saa kehon kasvamaan (ja muotoutumaan), ja joka ylläpitää kehon elintoimintoja. (Steiner, GA 13 1977, 27.) Elämä on mysteeri. Ihminen voi jatkaa elämää, mutta ei kykene luomaan sitä.

Aristoteleen tunnetun ajatuksen mukaan esimerkiksi eri kasvi- ja eläinlajeilla on oma olemuksensa, jota ne pyrkivät toteuttamaan: rukiin jyvistä kasvaa ja ruis ja hevosesta hevonen. Tämä sisältyy myös Steinerin ajatteluun, mutta samalla Steiner uudistaa sitä. Hän ilmaisee asian seuraavasti: elollinen syntyy elollisesta ja kunkin lajin olemuksellisuus on elämän kantamaa. (Steiner, GA 9 1977, 34.) Elämää, joka kantaa lajin olemuksellisuutta, so. lajin henkistä muotoa (vrt. Aristoteles), Steiner kutsuu elämänruumiiksi (Steiner, GA 9 1977, 35).

Elämänruumiin osalta Steiner kiinnittää ihmisen olemuksen tarkastelun yhteydessä Steiner kiinnittää huomiota kahteen seikkaan: 1) lajina ihminen eroaa eläimestä; 2) ihmisyksilö ei ole lajiolento. Ihminen muodostaa rakenteellisesti yhden ihmislajin, jonka laji- ja sukuominaisuudet periytyvät esivanhemmilta jälkeläisille. Henkisessä/olemuksellisessa mielessä jokainen ihminen muodostaa kuitenkin oman muotonsa, sillä jokaisella ihmisellä on yksilöllinen elämäkerta. Näin ollen jokaisella ihmisellä on ihmislajin olemuksellisuutta kantavan elämänruumiin lisäksi yksilöllinen elämänruumis. (Steiner, GA 9 1977, 61.)

### Ruumiin kolme järjestelmää

Steiner hahmottaa ihmisen ruumiillisesta rakenteesta kolme toisistaan poikkeavaa ja samalla toisiinsa kietoutunutta toimintajärjestelmää: aineenvaihdunnan ruoansulatuksen ja ravitsemuksen järjestelmän, hengityksen–verenkierron järjestelmän, sekä hermo–aisti -järjestelmän (Steiner, GA 21 1983,



150-163). Ne muodostavat ihmisen tajunnan toimintojen – ajattelun, tunteen ja tahdon – fyysisen perustan.

### Aistihermojärjestelmä

Ihmisen tietoisuuden ja tietoisuustoimintojen fysiologisena perustana toimii hermo–aisti -järjestelmä. Hermoston ytimen muodostaa keskushermosto, johon kuuluvat selkäydin ja aivot.

Aivojen otsalohkojen kuorikerrokset muodostavat ajattelun ja ajattelun piirissä olevan minän neurologisen perustan. Kranich katsoo, että seuraava ilmiö puoltaa tätä: mikäli sillä alueella tapahtuu vakavia vahinkoja, ihminen ei enää ymmärrä hänelle esitetyn kysymyksen ja kysymykseen liittyvän ongelman merkitystä. Otsalohkojen kuorikerrokset ovat ihmisen aivojen nuorin osa. Toisin kuin Australopithecuksella ja Homo Erectuksella nykyihmisellä Homo Sapiensilla on otsa, mikä on ulkoinen merkki otsan alueen aivojen kehityksestä. Otsan lisäksi minä läpäisee myös ne isojenaivojen alueet, jotka toimivat neurologisena perustana ihmisen tietoiselle havainnoinnille, kuten esimerkiksi tarkkaavaiselle katselemiselle tai kuuntelemiselle, sekä muistille. (Kranich 2003, 177-178.)

Aistien välityksellä ihminen tulee tietoiseksi niin kehon ulkopuolisista kuin sisäpuolisistakin tapahtumista. Siksi Steiner kutsuu hengentieteessään tietoisuuden kantajaa aistimusruumiiksi/sieluruumiiksi. Jälkimmäisellä nimellä hän viittaa siihen, että tietoisuuden lisäksi ihmisen sisäinen luonto kokee fysiologiset aistiärsykkeet sisäisinä elämyksinä/tuntemuksina: aistimusruumis/sieluruumis on näin ollen tietoisuuden kantajana ja sen lisäksi se muodostaa ruumiillisen perustan ihmisen psyykkiselle kokemiselle (Steiner, GA 9 1977, 40).

Steinerin ajatuksen aistimusruumiista voi tulkintani mukaan rinnastaa Schelerin kehosielen käsitteeseen, joka on kiinteässä yhteydessä ruumiiseen ja joka luo samalla perustan psyykkiselle kokemiselle (Solasaari 2003, 21).

### Hengityksen–verenkierron järjestelmä

Hengityksen–verenkierron järjestelmä, jota voidaan kutsua myös ihmiskehon rytmiseksi järjestelmäksi, keskittyy ihmisen rintakehän alueelle.

Verenkiertojärjestelmä ja hengitys ylläpitävät ja harmonisoivat jatkuvasti ja väsymättä elimistön elämää. Rytmisellä järjestelmällä on myös syvä yhteys ihmisen sielullis–henkiseen olemukseen (Kranich 2003, 245).

Kranich kuvaa, miten ihmisen positiiviset ja negatiiviset tunteet vaikuttavat vereen. Positiivisista tunteista hän tarkastelee muun muassa tyytyväisyyttä sekä iloa, joka säteilee ulospäin, elävöittää elämää ja saa aikaan hyvää mieltä. Vereen vaikuttaessaan ilo vahvistaa immuunijärjestelmän puolustuskykyä. Negatiivisista tunteista hän tarkastelee muun muassa vihan, pettymystä, tyhjyyden tunnetta, tyytymättömyyttä ja katkeruutta. Nämä tunteet vaikuttavat paitsi sosiaaliseen ympäristöön myös vereen heikentäen puolustuskykyä. (Kranich 2003, 235.)

Samansuuntainen tutkimustulos on myös lääketieteen lisensiaatti Mikko Pänkäläisen väitöstutkimuksessa, jonka mukaan pessimistisen ja synkän elämänasenteen omaavat ovat suuremmassa vaarassa sairastua sepelvaltimotaudin kuin ne, jotka suhtautuvat elämään myönteisesti. (Pänkäläinen 2019)

#### Aineenvaihdunnan – raajojen -järjestelmä

Aineenvaihdunnan ravitsemuksen ja ruoansulatuksen kehoa jatkuvasti uudistava toiminta paikallistuu ihmisen vartalon alaosaan. Aineenvaihduntajärjestelmän tärkein elin on maksa, joka muodostaa ne aineet, jotka ihminen tarvitsee fyysistä ja henkistä työskentelyään varten (Kranich 2003, 294). Sen vuoksi steinerpedagogiikassa katsotaan, että tahdon fysiologisena perustana toimii aineenvaihduntaelimistö, ja että tahto toteutuu tekoina ja toiminnallisuutena raajojen välityksellä.

#### 2.5.2 Sielusta vähän enemmän

Ilman tajuisuutta/tietoisuutta olevaa ihmistä voidaan verrata kuin unitilassa ja paikkaan sidoksissa olevaan kasviin. Esimerkkinä tästä voidaan mainita tilanne, jossa ihminen makaa tajuttomana sairaalassa. Kun hän tulee tajuihinsa, hän alkaa sananmukaisesti tajuta ympärillään olevia asioita: ääniä, värejä, esineitä jne. Tietoisuus herää.

Husserlin (2017, 68-69) mukaan tietoisuus tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että ihminen on tietoinen esimerkiksi materiaalisten olentojen, ruumiiden, ihmisten, teknisten laitteiden, kirjallisten teosten ja niin edelleen olemassaolosta.

Hahmottaessaan ihmisen sisäistä elämää/sielunelämää Steiner kiinnittää tarkasteluissaan huomiota aistien ja ihmisen sisäisten kokemusten rajapintaan. Esimerkiksi silloin, kun näköaisti reagoi ulkomaailman ärsykkeisiin, ihmisen ruumiillisuuden piirissä on löydettävissä vain kemiallisia ja fyysisiä tapahtumia – ei sitä, mitä ihminen näköaistimukseen liittyen sisäisesti kokee. Varsinainen sisäinen sielunelämä alkaa siitä, kun ulkoisista aistimuksista muodostuu ihmiselle sisäisiä elämyksiä/tunnekokemuksia. Steiner kutsuu tätä ihmisen sisäisyyden aluetta, jossa aistimus muuttuu sisäiseksi elämykseksi, aistimussieluksi. (Steiner, GA 9 1977, 38-39.) Ruumiillinen muodostaa perustan sielulliselle ja sielu erottuu ruumiillisesta omaksi erilliseksi sisäiseksi maailmaksi (Steiner, GA 9 1977, 31).

Aistimussielun osalta ihminen on sukua aistimuksia kokevalle eläimelle, joka voi liikkua paikasta toiseen. Eläin tuntee janon ja nälän, kivun ja hyvänolon tunteen. Ihmisessä esiintyy eläimen tavoin aistimuksiin liittyen viettejä, kuten sukuvietti, tarpeita, kuten nälkä ja jano, vaistoja ja pyyteitä (GA 9 1977, 40.) Steinerin ajattelulla on tässä useita yhtymäkohtia Aristoteleeseen, joka luonnehtii tätä aluetta ihmisen irrationaalisen sielunosan kasvi- ja eläinsieluksi: kasvisielun toimintoja ovat ravinnon ottaminen ja lisääntyminen, ja eläinsielun toimintoja ovat kasvusielun tehtävien lisäksi aistiminen, haluaminen, liikkuminen ja mielikuvitus (Aristoteles 2006, 432a-30, 432b-10), (ks. myös Niinivirta 2017, 54).

Ihminen eroaa eläimestä kuitenkin siinä, että ihminen läpäisee aistimukset ajattelullaan. Sielua, jonka ajattelu on läpäissyt, Steiner kutsuu älysieluksi (Steiner, GA 9 1977, 41). Se ilmenee arjen elämän hahmottamisena ja ymmärtämisenä. Ihmisen ajattelu ei kuitenkaan rajoitu vain arjen elämän ja siihen sisältyvien tunteiden hahmottamiseen ja ymmärtämiseen, vaan se voi käsittää myös ihmisestä riippumattoman totuuden ja ihmisen omista mielihaluista ja pyyteistä riippumattoman eettisen hyvän, ja toimia sen mukaisesti. Steiner kutsuu sielua, jossa ihmisestä riippumaton totuus ja hyvä elävät, tietoisuussieluksi. (Steiner, GA 9 1977, 42-43.) Myös äly- ja tietoisuussielun kohdalla Steinerin ajattelu sisältää yhteisiä piirteitä Aristoteleen ajattelun kanssa, sillä Aristoteles katsoi, että ihmissielu kykenee kasvisielun ja eläinsielun lisäksi myös järjelliseen ajatteluun. Aristoteles jakoi rationaalisen sielun alueen kahteen osaan:

käytännölliseen ja teoreettiseen järkeen (Niinivirta 2017, 55). Niinivirran (2017, 57) mukaan rationaalisen sielunosan yksi hyve on viisautta (sofia), joka koostuu tieteellisestä tiedosta (episteme) ja intuitiivisesta järjestyksestä (nous), ja toinen hyve on käytännöllinen järki (fronesis), joka tarkoittaa rationaalista toimintavalmiutta edistää hyvää elämää.

### 2.5.3 Minästä ja henkisestä elämästä

”Ihminen ei ole pelkkä empiirinen tosiasia niin kuin on esimerkiksi lehmä tai hevonen tai koivu, vaan ihminen on myös tehtävä, ihanne. Hän ei ole valmis; valmis ehkä ruumiillisesti, mutta ei sielullis-henkisesti.” (Ahlman 1982)

Ihminen kokee olevansa itsenäinen, muusta maailmasta erillinen olento. Irroutuminen tietoisuudessa tapahtuu varhaislapsuudessa noin 3 ikävuoden vaiheilla, kun lapsi kokee olevansa *minä*. Siihen saakka lapsi on kutsunut itseään etunimellä ”Hannulle myös marmeladia”, koska hänellä ei ole tietoisuutta itsestään. Kun tietoisuus omasta minästä herää, lapsen lause muuttuu muotoon ”Minulle myös marmeladia”. (Lievegoed 1976, 94.)

Steiner kutsuu minää ihmisen varsinaiseksi olemukseksi: minä on hän itse. Hän siteeraa kirjailija Jean Paulia (1763–1825), joka kutsuu oman minän tajuamista/tiedostamista ”ihmisen kaikkein pyhimässä sattuneeksi tapahtumaksi”, sillä minässään ihminen on aivan yksin. Minä vaikuttaa ruumiissa ja sielussa, jotka samalla toimivat minän kantajana. Steiner ”paikallistaa” minän sielunelämän keskipisteeksi niin kuin aivot toimivat fyysisen ruumiin keskipisteenä. (Steiner, GA 9 1977, 45.)

Koska ihmisellä on minä, hänellä on kokemus, että hänen elämässään on jotakin pysyvää. Minä *muistaa* (oma kursivointi): menneisyys on minän muistamisen kyvyn vuoksi mukana nykyisyydessä. (Steiner, GA 13 1977, 32.)

Husserl puhuu siitä, miten minä on tarkastelija, joka toteuttaa elämysvirtansa sisällä jatkuvasti tietoisia akteja ajattelun muodossa (Husserl 2017, 72). Tämä näkemys sisältyy myös Steinerin ajatteluun. Tietoinen akti nousee henkiselle alueelle silloin, kun ajatteleva minä pyrkii löytämään ilmiöistä niiden pysyviä lainmukaisuuksia ja pyyteistä riippumatonta hyvää (Steiner, GA 9 1977, 43). Kun minä löytää aisti-ilmiöistä ajattelun avulla ideat, minä voi kokea aistimaailman objektiivisessa todellisuudessaan. Peittyneenä ollut tulee näkyviin

(vrt. Heidegger 2000). Aistimaailman ”harhan” takana oleva henkinen/järjellinen paljastuu (Steiner, GA 28 1998, 168).

Steiner huomauttaa, että siinä määrin kuin minä liittyy ajattelun avulla henkiseen maailmassa ja ottaa vastaan henkistä, se on henkisten lakien alainen. Henkinen on silloin osa minää, ja muovaa minää sisältäpäin: ihminen tulee silloin osalliseksi korkeammasta järjestelmästä kuin mihin hän ruumiillisesti kuuluu. (Steiner, GA 9 1977, 32.) Tätä voidaan pitää metafysisenä ennako-odotuksena tai harhana, mutta ajattelevalle tietoiselle minälle se on todellinen sisäinen havainto ja kokemus. Sellainen voi syntyä esimerkiksi sisällökästä kirjaa luettaessa ja sen sisältöjä pohdittaessa, tai perehdyttäessä ja eläytyttäessä esimerkiksi maalaus- tai säveltaiteen suurten mestareiden työhön, kuten Mozartin Requiemiin.

Steinerin ajattelussa näyttää toteutuvan filosofi Susanna Lindbergin näkemys, jonka mukaan Hegelin absoluuttinen tietäminen – jossa henki tulee ihmisessä itsestään tietoiseksi – voidaan Edmund Husserlin (1859–1938) fenomenologian jälkeen nähdä jatkuvaksi prosessiksi, so. antautumiseksi ajattelemisen liikkeeseen (Lindberg 2012, 269).

Liikkuvaa, selkeää ja täsmällistä henkistä ajattelua voidaan kutsua teoriaksi, asioiden syväsuuntautuneeksi mietiskelyksi/kontemplaatioksi. Kyse ei ole uskonnon harjoittamisesta, mindfulnessista, eikä joogasta, vaan tiedonpyrkimyksestä. Jo Aristoteles katsoi, että ihmisen tiedonpyrkimys voi mietiskelyssä yltää myös täysin henkiselle alueelle. Samalla hän oli tietoinen siitä, että täysin järjen mukainen elämä ei ole ihmiselle mahdollista, sillä se tarkoittaisi elämistä jumalallisessa. Ihminen voi kuitenkin mietiskelyssään joskus ikään kuin henkisesti koskettaa sitä aluetta. Aristoteles kirjoittaa siitä Metafysiikassaan seuraavasti:

”Jos siis jumala on aina siinä hyvässä tilassa, jossa me olemme vain joskus, se on ihmettelemisen arvoista, ja jos jumala on paremmassa tilassa, se on vielä enemmän ihmettelemisen arvoista” (Aristoteles 1990, 1072b-25).

Theoria palvelee ihmisen ihmiseksi kasvamista. Sen tavoitteena ei ole maailmasta vetäytyminen, vaan maailman ilmiöiden syvällinen ja laaja ymmärtäminen – ja siihen perustuva vastuullinen toiminta maailmassa.

Kontemplaatio tarkoitettiin steinerkoulun opettajan työvälineeksi. Sen avulla opettaja pyrkii sen avulla pyrkii ymmärtämään syvemmin oppilaiden henkiselullista yksilöllisyyttä,<sup>19</sup> mutta myös maailman ilmiöitä – kaikkea sitä, mikä maailmassa koskee ihmistä (Steiner, GA 294 1996, 156). Oppilaiden henkiselullisen ymmärtäminen mahdollistaa sen, että steinerkoulun opettaja voi omalla työllään ja toiminnallaan tukea ja edesauttaa sen toteutumista (R. Wilenius 1976, 24-25). Steinerkoulun opettajan työssä ei ole kyse oppilaiden mystisestä ”henkisestä” tai ”sielullisesta” kasvattamisesta/kouluttamisesta, vaan koulunkäynnistä ja oppimisesta: se itsessään kasvattaa lapsen ajattelua, tunnetta ja tahtoa, sekä sielun eri puolia: aistimussielua, älysielua ja tietoisuussielua. Käsittelen tätä aihetta laajemmin luvussa 2.5.7.

#### 2.5.4 Ihmisen aistihermojärjestelmästä tarkemmin

Aistihermojärjestelmä muodostuu hermosoluista, jotka ovat rakenteeltaan ihmisen soluista kaikkein monimutkaisimpia. Niiden rakenne kuvataan tarkasti ihmisen fysiologiaa ja anatomiaa käsittelevissä teoksissa, ja ne tunnettiin pääpiirteissään jo Steinerin elinaikana.

Holistinen goetheanistinen aistihermojärjestelmän tarkastelu kiinnittää niiden fysiologisen rakenteen lisäksi huomion myös siihen, miten ihmisen sielullinen voima tahdosta riippumatta liittyy aistireseptoriin silloin, kun aistireseptoriin kohdistuu ärsyke. Tämä ilmenee siten, että sielullinen voima vaimentaa aistireseptorin jo itsessään vähäistä vitaliteettia tai jopa sammuttaa

---

<sup>19</sup> Voidaan myös kysyä, mistä lapsen henkiselullinen yksilöllisyys tulee. Tämä kysymys johtaa Steinerin antropologis-antroposofisen ihmistutkimuksen nk. metafysiselle alueelle. Opettajille pitämässään Ihmisopin kurssissa hän puhuu ihmisten yleisestä ennako-odotuksesta kuolemanjälkeistä kohtaan, ja kiinnittää huomion siihen, miten niihin sisältyy usein itsekin toive: ihminen haluaa säilyttää minänsä (Steiner, GA 293 2009, 19). Steinerin (ibid.) mukaan yksi keino vapautua tästä itsekkyydestä on kiinnittää huomio kuoleman portin sijasta syntymän porttiin: jos ihmisellä on toive minän säilymisestä kuoleman jälkeen, yhtä lailla tulisi voida tarkastella sitä, tuleeko ihmisen ydinolemus jostakin; jos uskotaan, että ihmisen minä/sielu on olemassa kuolemanjälkeisessä, miksi ei voida ajatella, että se on olemassa syntymää edeltävässä? Steiner katsoo, että ihmisen ydinolemus on olemassa ennen syntymää (Steiner, GA 293 2009). Tällaisen käsittelyyn meidän kulttuurissamme on vähän käsitteitä. Aristoteleen näkemyksen mukaan ihmisessä pyrkii toteutumaan hänen olemuksensa/muotonsa (eidos). Aristoteles ei kuitenkaan pohdi sitä, mistä eidos tulee. Vastakkain sille on John Locken (1632–1704) näkemys, jonka hän esitti noin vuonna 1700: ihminen on syntyessään tabula rasa, tyhjä taulu. Keskustelua käydään eri variaatioin näiden kahden ääripään välissä.

sen hetkellisesti kokonaan. Tällöin sielullinen saa itselleen tilan kokea aistiärsyke sielullisena tuntemuksena. (Kranich 2003, 137-138.)

### 2.5.5 Ihmisen 12 aistista

On välttämätöntä, että tieteellinen ajattelu [...] palaa siihen mikä sitä edeltää, siihen, että "on olemassa" jotain: tiettyyn paikkaan, aistittavan ja työstetyn maailman maaperään sellaisena kuin se on elämässämme ja ruumiillemme, mutta ei sille mahdolliselle ruumiille, jota voi perustellusti väittää informaatiokoneeksi, vaan aktuaaliselle ruumiille, jota kutsun omakseni, vartijalle, joka on hiljaa mukana kaikessa mitä sanon ja teen. (Merleau-Ponty 2013)

Steiner erottelee ihmisessä 12 aistia. Niiden välityksellä ihmisen/opettajan on mahdollista hahmottaa todellisuutta eri näkökulmista ja liittää yhteen erillään oleva (Steiner, GA 293 2009, 95). Opettajalle aistien tuntemus on tärkeää, ja hänen tulisi hyödyntää niitä tietoisesti myös opetuksessaan.

Vuonna 1921 pitämässään esitelmässä Steiner jaotteli aistit kolmeen neljän aistin ryhmään: 1) korostuneesti ruumiin sisäisiin aisteihin, joita ovat kosketusaisti, elämänaisti (johon sisältyy kipuaisti), (asento- ja) liikeaisti sekä tasapainoaisti; 2) ulkoihin ja sisäisiin aisteihin, joita ovat haju-, maku-, näkö- ja lämpöaisti (kylmän ja lämpimän aistimus); 3) korostuneesti ulkoihin aisteihin, joita ovat kuuloaisti sekä ihmisen korkeammat aistit: sana-, ajatus ja minäaisti (Steiner 1980, 25). Fysiologia tuntee näistä aisteista yhdeksän: tunto-, kipu-, liike-, lämpö-, tasapaino-, haju-, maku-, kuulo- ja näköaistin (ks. esim. (Nienstedt, ym. 2016, 480-516).

Keskeisissä lähteissäni ihmisen aistifysiologian kuvaukset perustuvat saksankielisiin anatomian teoksiin. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt niiden terminologian selvittämisessä apunani suomenkielisiä anatomiaa käsitteleviä teoksia.

#### Korostuneesti ruumiin sisäiset aistit

##### 1. Kosketusaisti

Ihmisen ruumista ympäröi kauttaaltaan iho, joka sulkee ihmisen elimistön sisäänsä, ja joka toimii myös aistinelimenä (Steiner 1980, 65, 117). Iholla on

reseptoreja (hermosoluja, jotka ottavat vastaan ärsykeitä), joiden välityksellä ihminen saa tietoa ruumiinsa rajoista aistiessaan iholla kosketuksen ja painetta. Reseptorien määrä vaihtelee kehon eri osissa: sormenpäät, kieli, nenä, ylähuuli ja otsa ovat erityisen kosketusherkkiä alueita, kun taas selässä ja jalkapohjassa niitä on harvassa.

Kosketusaistin kohdalla erotetaan toisistaan passiivinen ja aktiivinen kosketus: edellinen tarkoittaa ulkoapäin tulevan kosketuksen aistimusta ja jälkimmäinen tapahtumaa, jossa ihminen koskettaa jotakin (Kranich 2003, 76).

Koskettamisen ja kosketuksen tapahtumassa ihminen aistii oman kehonsa rajan ja aistikohteen pinnan, so. oman erillisen ruumiillisen olemassaolonsa (Körpersein) maailman kappaleiden ja muiden ruumiillisten olioiden joukossa (Steiner 1980, 117, Kranich 2003, 77); (vrt. Merleau-Ponty 2013, 418).

## 2. Elämänaisti

Käsillä olevassa tutkimuksessa on jo tullut esille antroposofisen ihmistutkimukseen sisältyvä ajatus, jonka mukaan fyysisen ruumiin läpäisee elämä, joka vaikuttaa fyysiseen ruumiiseen saaden siinä aikaan jatkuvasti kehoa uudistavia elämänprosesseja (Steiner 1980, 68). Niin kauan kuin elämänprosessit tapahtuvat ihmisessä harmonisesti, ne pysyvät ihmisen tietoisuuden kynnyksen alapuolella (Kranich 2003, 78). Tilanteen muututtua ihmisessä toimiva aisti, elämänaisti, välittää siitä tuntemuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi turvotus, kipu, jano, nälkä, huonovointisuus, heikotus jne. Ne ovat samalla tavalla aistimuksia kuin valon, yksittäisen äänen tai makean aistimus. (Steiner 1980, 60.)

Siitä, mitä Steiner nimittää elämänaistiksi, fysiologia tunnistaa osan: nosiseption (kipu) ja visseroseption (aistimukset sisäelimistä). Nosiseption yksi muoto on viskeraalinen kipu eli sisälmyskipu. Kipu on varoitusmerkki voimakkaisiin ärsykkeisiin, jotka tuhoavat tai uhkaavat tuhota kudoksia. (Nienstedt, ym. 2016, 483.)

Kranich katsoo, että elämänaistin aistinelimenä toimii vegetatiivinen eli autonominen hermosto, joka ulottuu kaikkialle elimistöön. Elämänaistin välittämällä tuntemuksilla on yhteys myös ihmisen tunne-elämään ja tahtoon. Sellaiset fyysiset tuntemukset kuin esimerkiksi kehon uupumus tai virkistyminen



ovat samalla tunnekokemuksia ja heijastuvat myös ihmisen tahtoon: uupumus heikentää tahtoa ja virkistyminen vahvistaa sitä. (Kranich 2003, 79)

### 3. Liikeaisti

Ihminen käyttää jalkojaan liikkumiseen ja käsillään hän tekee erilaisia töitä ja tehtäviä. Hän voi kääntää käsiään useisiin eri asentoihin, ja päättään eri suuntiin. Kehon liikkeistä ja esimerkiksi käsien asennoista ihminen tulee tietoiseksi liikeaistin avulla (Steiner 1980, 60-61). Silmät suljettuinkin ihminen voi tietää, missä asennossa hänen kätensä ovat. Fysiologia käyttää tästä aistista sen vuoksi nimitystä asento- ja liikeaisti (Nienstedt, ym. 2016, 486).

Liikeaisti havainnoi kehon sisäisiä tapahtumia. Sen aistinelimenä toimivat lihasten, jänteiden ja nivelpussien reseptorit, joita kutsutaan proprioseptoreiksi (ibid.).

Liikeaistilla on useita tehtäviä. Sitä tarvitaan kehon jokaisen tietoisien liikkeen suorittamisessa. Ihminen kontrolloi liikeaistin avulla esimerkiksi sitä, että urheilusuorituksen liikeradat ovat oikeat, tai viulistin jousikäden liike on oikea. Ilman liikeaistia pysyisivät ihmisen liikkeet yhtä hallitsemattomina kuin pikkulapsella ensimmäisten viikkojen aikana syntymän jälkeen. (ks. (Kranich 2003, 81-82.)

Ihmisen tahto on läheisessä yhteydessä liikeaistiin. Sen voi havaita esimerkiksi varovaisesta, impulsiivisesta tai rennosta liikkumistavasta. Ihminen ilmaisee myös tunteita raajojen liikkeiden ja asentojen välityksellä: esimerkiksi käsien torjuva ele ja antipatia liittyvät yhteen. (Kranich 2003, 82.) Potkiminen voi ilmentää vihaa ja suuttumusta. Liikenteessä rattiraivo näkyy usein aggressiivisina käsieleinä.

Liikeaistin avulla ihminen voi kehittää erilaisia liikunnallisia ja käden taitoja. Pedagogiikassa tämä tulisi huomioida. Pedagogiikassa voidaan hyödyntää liikeaistin kautta saatua tietoa myös muuntuneella tavalla esimerkiksi kuvataiteen tai musiikin opetuksessa. Oppilaat voivat tutkia esimerkiksi maalausten hahmojen tai arkkitehtuurin pysähtynyttä liikettä, sekä musiikin ajassa etenevää liikettä, ja pyrkiä sitten ottamaan ne huomioon omassa taiteellisessa harjoittelussaan.

### 4. Tasapainoaisti

Siinä missä moni eläin nousee pian syntymänsä jälkeen jaloilleen, ihmisellä menee noin vuosi pystyasennon saavuttamiseen.

Aisti, joka ylläpitää saavutettua pystyasentoa, on korvassa sijaitseva tasapainoaisti. Liikeaistilla ja tasapainoaistilla on läheinen yhteys toisiinsa, mutta Steiner erottaa tasapainoaistin erilliseksi todelliseksi aistiksi (Steiner 1980, 85); (vrt. Vierimaa ja Laurila 2015, 301-304). Myös näkö- ja tasapainoaisti ovat kytköksissä toisiinsa (Vierimaa ja Laurila 2015, 304, Kranich 2003, 85).

Tasapainoaistin aistinelimenä toimivat korvan kolme kaarikäytävää, jotka ovat kohtisuorassa toisiaan vasten, sekä kaarikäytävien tyvessä sijaitsevat nesteiden täyttämät kalvopussit: soikea ja pyöreä rakkula, joiden seinämässä on hyytelömassa karvasoluineen ja tasapainokivineen (otoliitti), jotka ovat kalsiumkarbonaattimurusia (Vierimaa ja Laurila 2015, 302-303, Nienstedt, ym. 2016, 487, Steiner 1980, 61).

Tasapainoaisti reagoi poikkeaviin asentomuutoksiin ja sen avulla ihminen orientoituu tilassa tietoisesti siihen, mikä on ylhäällä ja alhaalla, ja oikealla ja vasemmalla (Steiner 1980, 61, 85). Tasapainoaisti ankkuroi ihmisen vertikaaliseen olemassaoloon ja pään vapaaseen kantamiseen tilamaailmassa, joka on kaiken kokemuksellisen tiedon lähde, ja hengen toimintakenttä sielun ja ruumiin kautta (vrt. Merleau-Ponty 2013, 453).

Kranich referoi teoksessaan *Der innere Mensch und sein Leib* yhdysvaltalaisesta psykologi Herman Witkiniä (1916–1979), jonka mukaan lasten tasapainokokemus kahdeksan ja kymmenen ikävuoden välillä perustuu näkemiseen, mutta kolmestatoista ikävuodesta eteenpäin, jolloin lasten raajat alkavat puberteettiin liittyvien muutosten vuoksi kasvaa, he tarttuvat näkemisen sijasta sisäisyydestään käsin painovoimaan (Kranich 2003, 85).

Ihminen on fyysisesti, mutta myös sielullisesti ja henkisesti tasapainohakuinen olento. Käytämme termiä tasapainoinen ihminen. Koulussa tasapainoaistia voidaan käyttää joko itsessään tai muuntuneena eri oppiaineissa. Esimerkiksi kuvataiteen tunnilla opettaja voi kiinnittää oppilaiden huomion maalausten tasapainoiseen sommitteluun; musiikkikappaleen tai -esityksen tasapainoisuuteen; geometriassa voidaan kiinnittää huomiota geometristen muotojen ja avaruuskappaleiden mittasuhteiden harmoniaan; biologian tunnilla voidaan tarkastella kasvin tasapainoista rytmisessä tapahtuvaa kasvua.

Tasapainossa on usein kyse esteettisestä miellyttävyydestä, joka perustuu matemaattiseen lukusuhteeseen: nk. kultaiseen leikkaukseen.

Tasapaino on myös sielullinen tunnekokemus: tunne sisäisestä rauhasta (Steiner 1980, 126).

### Ulkoiset ja sisäiset aistit

#### 5. Hajuaisti

Hengittävä ihminen on vuorovaikutussuhteessa maapallon ilmakehän kanssa. Sisään hengittäessään hän yhdistyy kaasumaisessa muodossa oleviin kehon ulkopuolisiin aineisiin ja samalla havaitsee niitä hajuaistinsa avulla (Steiner 1980, 61).

Hajuaisti ei ole vain passiivinen erilainen hajujen ja tuoksujen (hajumolekyylien) vastaanottaja, vaan ihminen voi sen avulla aktiivisesti tunnistaa esimerkiksi kukkalajeja, eri kasveja ja mausteita, puulajeja, pilaantuneita tuotteita, homeen jne. Hajuaisti on herkkä, mutta turtuu nopeasti. Vaikka jotkut ihmiset pystyvät erottamaan yli 10000 erilaista hajua, moniin eläimiin verrattuna ihmisen hajuaisti on heikosti kehittynyt (Nienstedt, ym. 2016, 491). Osaltaan ihmisen vaatimattomasta hajuaistista kertoo se, että rakenteellisesti nenä ja sieraimet ovat etäisessä lähes vertikaalisessa asennossa suhteessa maailmaan, kun taas nisäkkäiden, kuten mestarihaistaja koiran, kuono ja sieraimet suuntautuvat ympäristöönsä horisontaalisesti (Kranich 2003, 89).

Hajuaistin aistilimenä toimivat nenäontelon ylätaoissa sijaitsevat hajuaistin reseptorit eli hajusolut. Ne ovat hermosoluja, mutta siitä huolimatta ne pystyvät uusiutumaan jopa muutaman viikon välein. (Vierimaa ja Laurila 2015, 304.)

Tuoksut ja hajut herättävät ihmisissä erilaisia tunnekokemuksia: esimerkiksi kukkien vieno tuoksu voi tuntua ihastuttavalta tai miellyttävältä, kun taas rikin lemu herättää vastenmielisyyden tunteen, ruoan hyvä tuoksu lisää ruokahalua jne. (Kranich 2003, 88).

Opetuksessa hajuaistia voi hyödyntää esimerkiksi äidinkielessä, kemiassa, kotitaloudessa, teknisessä käsityössä sekä kuvataiteessa. Äidinkielessä voidaan haistella esimerkiksi koulurakennuksen eri tilojen erilaisia tuoksua ja sen jälkeen lapset voivat rikastuttaa omia kirjoituksiaan sitä kautta saaduilla kokemuksilla.

Kuvataiteessa oppilaiden kanssa voidaan esimerkiksi maisemakuvia katsellessa kuvitella, millaisia tuoksuja maisemassa voisi olla.

## 6. Makuaisti

Siinä missä hengitysilma tuoksuineen virtaa ihmisessä sisään ja ulos, suu ottaa vastaan kiinteitä ja nestemäisiä ravintoaineita ja alkaa liuottaa niitä ruumiille sopivampaan muotoon. Aisti, joka havaitsee nämä aineet, on makuaisti. Sen avulla ihminen muodostaa eri aineisiin hajuaistia syvemmän suhteen (Steiner 1980, 61). Makuaistin avulla ihminen maistaa myös ravintoaineen laadukkuuden ja pilaantuneisuuden.

Makuaistin aistinelimenä toimivat kielen makusilmut, joita on suussa noin 10000. Eniten niitä on kielen kärjessä, reunoilla ja tyvessä. Fysiologinen tutkimus erittelee viisi perusmakua, joita makureseptorit aistivat: makeaa, hapanta, suolaista, kitkerää ja lihaisaa eli umamia, joka on suolattoman lihaliemen maku. (Vierimaa ja Laurila 2015, 304-305.)

Fysiologia kutsuu haju- ja makuaistia kemiallisiksi aisteiksi (ks. esim. (Nienstedt, ym. 2016, 490). Kranichin (2003, 90) mukaan kuitenkin vain makuaisti on sanan varsinaisessa merkityksessä kemiallinen aisti, sillä aineet sekoittuvat, muodostavat uusia yhdisteitä ja reagoivat toisiinsa liuenneessa muodossa.

Mitä makuaisti tavoittaa ravintoaineiden ominaisuuksista maistaessaan makeaa, hapanta, suolaista ja kitkerää sekä niiden lukuisia yhdistelmiä? Steinerin (1980, 62) mukaan makuaisti ei välitä vain tietoa siitä, mitä eri aineet aineina ovat, vaan myös niiden vaikutuksista. Makea sokeri on fotosynteesissä auringon energiasta, hiilidioksidista ja vedestä syntynyttä kemiallista energiaa, joka ylläpitää ihmisen vireystasoa. Hapan viittaa nimensä mukaisesti aineen happopitoisuuteen. Happo liuottaa ja hajottaa ainetta, ja siihen makuaistin reseptorit antavat ”suutuntuman”. Karvas maku antaa tuntuman aineen (tanniinien) supistavaan vaikutukseen. Keittosuola on hapon ja emäksen tasapainotila, johon ihminen saa suhteen puhtaan suolan maussa. (Kranich 2003, 91.)

Hyvä makuaistimus herättää ihmisessä mielihyvän tunteen ja paha antipatian tunteen. Makujen täyteläisyys, vivahteikkaus, harmonia, lempeys jne. ovat ihmisen puheessa myös muilla elämän alueilla: puhutaan hyvällä maulla

toteutetusta sisustuksesta ja pukeutumisesta, maalausten värien tai viulun äänen täyteläisyydestä ja vivahteikkuudesta, veden kielelle nostattavasta sähkökitaran soundista, kirjailijan herkullisesta ihmiskuvauksesta jne. Nämä antavat viitteitä siitä, miten opetuksessa voidaan kotitalouden ja ravintokemian lisäksi hyödyntää makuaistiin liittyvää terminologiaa.

## 7. Näköaisti

Makuaisti tunkeutuu ulkomaailmaan syvemmin kuin hajuaisti. Näköaistilla ihminen havainnoi ulkomaailmaa huomattavasti laajemmin ja syvemmin kuin makuaistin avulla. (Steiner 1980, 62.) Näköaistin monipuolisuutta kuvastaa osaltaan myös se, että siihen ovat läheisessä yhteydessä sekä liikeaisti että tasapainoaisti (Kranich 2003, 94).

Näköaistillaan ihminen aistii valoa, värejä ja etäisyyttä. Näkemiseen ovat kuitenkin vahvasti liittyneinä ihmisen ajattelu ja mielikuvan muodostus: esineiden täyttämä jäsentynyt kolmiulotteinen maailma syntyy niiden vaikutuksesta (Steiner 1980, 76-77). Mielikuvien läpäisemä esinetietoisuus vaikuttaa lamauttavasti värien kokemiseen. Ilman niitä silmä aistisi vain valoa ja värejä.

Näköaistin aistinelimenä toimivat silmän verkkokalvon kahdenlaiset näköreseptorisolut: sauva- ja tappisoluja. Sauvasolut, joita on noin 125 miljoonaa, aistivat valoisuuden eri asteita. Tappisolut, joita on noin 5 miljoonaa, ovat erikoistuneet värien aistimiseen. (Vierimaa ja Laurila 2015, 315.) Näköaistin erityispiirre on se, että kummastakin silmämunasta lähtee näkөрataa pitkin oma näköhermo, jotka osittain risteytyvät näköhermoristissä aivolisäkkeen yläpuolella matkallaan väliaivojen talamukseen ja sieltä edelleen isoivokuoren näköalueelle, jossa varsinainen näköaistimus syntyy. (Vierimaa ja Laurila 2015, 317.)

Silmän rakenteessa kiinnittää huomiota sen erityinen suhde valoon. Valo läpäisee sen kristallinomaisen sarveiskalvon, eteiskammionesteen, mustuaisen, mykiön (linssin) sekä lasiaisen, jossa on 98 % vettä (Nienstedt, ym. 2016, 502.) On kuin silmä olisi kääntyneenä valoon ja irti maanomaisesta raskaudesta ja sen lainomaisuuksista. Silmässä on myös erityinen tarkkan näkemisen alue: verkkokalvolla sijaitseva keskikuoppa (fovea). Sitä tukee linssin kyky mukautua lähelle ja kauas katsomiseen (akkomodaatio). (Kranich 2003, 97.) Näköaistin

havaitsemat värit puhuttelevat ihmistä sielullisesti. Kuvataiteilijat, kuten esimerkiksi Wassily Kandisky, ovat koettaneet pukea sanoiksi jotakin myös värien objektiivisesta henkisestä olemuksellisuudesta:

”Sininen on tyypillinen taivaan väri. Käydessään erittäin syväksi kehittää sininen rauhan elementin. Vaipuessaan mustaa kohti se saa ei-inhimillisen sivusoinnin. Siitä tulee loputon syventyminen vakavaan olotilaan, missä ei ole loppua eikä voikaan olla” (Kandisky 1981, 84).

Maalaustaiteen rakentaminen puhtaasti henkiselle perustalle on kuitenkin pitkä työsaika (Kandisky 1981, 104).

Kouluopetus perustuu pitkälti näköaistin käyttöön. Puhe visuaalisesta ärsyketulvasta sisältää ajatuksen näköaistista passiivisena informaation vastaanottajana. Ihminen ei vain aisti silmän välityksellä maailmaa, vaan suunta on myös toisinpäin: minä tarkastelee aktiivisesti maailmaa silmän kautta (Kranich 2003, 97). Silloin puhutaan katsomisesta ja siihen opettamisesta, mikä tulisi toteuttaa ikäkautisen kehitysvaiheen mukaisella tavalla.

## 8. Lämpöaisti

Lämmön ja kylmän sekä niiden eri asteiden aistimus on ihmiselle voimakkaampi kuin esimerkiksi värien aistimus. Väri ilmentää pintaa, mutta lämmön ja kylmän aistimus kertovat meille enemmän aineen sisäisyydestä. Voimme kokea sen ottaessamme käteemme esimerkiksi palan jäätä tai kuuman teräsastian. Jää on läpeensä kylmä ja kuuman teräksen lämpö säteilee myös koko kehon läpi. (Steiner 1980, 62.)

Ihmisen kehon normaali lämpötila on 36°-37°C; lämpimän ja kylmän sekä niiden nyanssien aistimukset ovat suhteessa siihen. Sitä korkeampi lämpötila lämmittää ja vastaavasti alhaisempi lämpötila viilentää ihoa. (Kranich 2003, 97-98.)

Lämpöaistin aistinelimenä toimivat kylmän- ja lämpimänreseptorit. Kylmänreseptorit reagoivat lämpötilan laskuun ja lämpimänreseptorit lämpötilan nousuun. Kuumen aistimus puolestaan perustuu kylmänreseptorien ja kipureseptorien toimintaan. (Vierimaa ja Laurila 2015, 297.)

Fysiologinen kylmän tai lämpimän aistimuksilla on suuri vaikutus ihmisen sisäiseen olemukseen. Liiallinen kylmyys lamaannuttaa ja liika kuumuus tainnuttaa ihmisen.

Opettamisessa lämpöaistia voidaan käyttää kotitaloudessa, fysiikassa, kemiassa ja alaluokkalaisten ympäristötiedossa (veden olomuodot, eläinten elämä talvella jne.). Lämmin ja kylmä voi olla opettamisessa esillä myös muuntuneena. Esimerkiksi kuvataiteessa voidaan kiinnittää huomiota värisävyjen kylmyyteen tai lämpöön, sekä värien kylmään ja lämpimään käyttöön, ja vastaavasti musiikissa voidaan kiinnittää oppilaiden huomio soitinten äänten ja soiton lämpöön tai kylmyyteen. Silloin kyse on sielullisen lämmön ja kylmyyden tunteuksesta.

Opettajan arjessa sielullisen lämmön ilmapiiri on tärkeä. Oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sosiaalisen lämmön/hyväksynnän ilmapiirissä paljon paremmin kuin sosiaalisen kylmyyden ja torjunnan ilmapiirissä.

### Korostuneesti ulkoiset aistit

#### 9. Kuuloaisti

Kuuloaistin avulla ihminen pääsee asioiden sisäisyyteen syvemmin ja intiimimmin kuin lämpöaistin avulla (Steiner 1980, 63). Ihmisen puhetta kuuntelemalla voimme saada tietää jotakin hänen sisäisestä elämästään ja tilastaan: onko hän surullinen, hilpeällä tuulella tai kireä. Lasi- ja muovi-ikkunan erottaminen toisistaan näköaistin avulla voi olla vaikeaa, mutta ikkunaa kopauttaessamme tiedämme, kummasta se on tehty. (van Gelder 2006, 51-52.)

Kuuloaistilla voimme erottaa kolmenlaisia ääniä: 1) jokapäiväisiä ääniä, kuten rapinaa, veden solinaa, tuulen suhinaa, liikenteen mekaanisia ääniä jne.; 2) ihmispuhetta; 3) musiikkia, joka muodostuu sävelistä ja niiden soinnista. Äänistä voidaan erottaa myös niiden voimakkuus, korkeus ja sävy. (van Gelder 2006, 51.)

Erilaiset äänet, kuten häly, sointi ja sävel ilmenevät värähtelynä. Se etenee ilman halki ulkokorviin, jotka sijaitsevat pään sivuilla. Korvat ovat avoimet koko ympäröivälle tilalle: ne aistivat edestä ja takaa, ylhäältä ja alhaalta tulevat äänet.

(Kranich 2003, 102). Kuulemista emme voi välttää, mikäli aistinelimemme toimivat normaalisti tai emme tietoisesti peitä niitä.

Aistinelimenä kuuloaisti voidaan jakaa kolmeen osaan: ulkokorvaan, välikorvaan ja sisäkorvaan. Ulkokorvan korvalehti ja korvakäytävä keräävät ääniä ja ohjaavat ne tärykalvoon, joka on korvakäytävän päässä. Tärykalvon takana on nieluun korvatorven kautta yhteydessä oleva välikorva, jossa on kolme kuuloluuta: vasara, alasin ja jalustin. Ne välittävät tärykalvolle tulleet ääniaallot sisäkorvaan, joka sijaitsee ohimoluun sisällä ja joka muodostuu nesteen täyttämästä simpukasta ja tasapainoelimistä (korvan kaarikäytävistä). Lopullinen kuuloaistimus syntyy isojen aivojen ohimolohkon aivokuoressa. (Vierimaa ja Laurila 2015, 306-310.)

Lapsen kuuntelemisen kykyä voidaan kehittää erilaisin harjoituksin. Opettajan on tärkeä kiinnittää huomiota ensinnäkin omaan puheeseensa. Sen tulee olla luonnollisesti selkeää, mutta sen tulee olla myös monotonisuuden sijasta vivahteikasta, jossa tunnelmat, äänen väri ja korkeus vaihtelevat. Kun opettaja kertoo pienimmille oppilaille esimerkiksi satua tai isommille elämäkertaa, tällaiset seikat olisi hyvä huomioida. Ne luovat kerrontaan dramaattisuutta ja nyansseja. Opettajalta se edellyttää sitä, että hän on aidosti läsnä puheessaan. Se kasvattaa oppilaille korvat kuunnella asioita.

Opettajalle kuuntelemisen kyky on portti toisen ihmisen sisäisyyteen ja kohtaamiseen.

## 10. Sana- tai puheaisti

Kuuloaistin välityksellä ihminen voi havainnoida ääniä, äänilähteiden sisäistä olemusta ja musiikkia, mutta kuulon kautta saatu aistimus tulee astetta sisäistyneemmäksi, kun ihminen havainnoi puhetta ja sanoja (Steiner 1980, 87). Tällä ei tarkoiteta sanotun, vaan puhutun ymmärtämistä.<sup>20</sup> Sielu ilmentää itseään puheen äänteiden ja sanojen (erityisesti vokaalien ja interjektoiden) kautta. Äänneillä on eri modaliteetti kuin sävelillä ja sanoilla eri laatu kuin musiikin melodialla. (Kranich 2003, 109.)

---

<sup>20</sup> Tässä tehdään ero sen välillä, miltä sanat puhuttuina kuulostavat ja mitä ne ajatuksellisesti tarkoittavat. Huomautus Jorma Pärssinen



Merleau–Ponty kirjoittaa kielen fenomenologiassaan Husserlista, joka esittää ajatuksen kielen olemusopista ja universaalikieliopista, joiden avulla voitaisiin määritellä jokaiselle kielelle välttämättömät merkitysmuodot ja joiden avulla jokainen empiirinen kieli voitaisiin ymmärtää yhdeksi olemuksellisen kielen ”hämäräksi” toteutumaksi. Merleau–Ponty näkee Husserlin ajatuksen edellyttävän sitä, että aktuaaliset kielet olisivat merkkijärjestelmiä, joissa merkit kytkeytyvät omiin merkityksiinsä yksiselitteisten suhteiden mukaisesti, ja joissa merkkien rakenne ja toiminta voitaisiin läpikotaisin selvittää. (Merleau-Ponty 2013, 353-354.) Merleau–Ponty itse näkee puheen eleenä, joka sisältää samalla tavalla merkityksen kuin ruumiillinen ele (Merleau-Ponty 2013, 364).

Nykyään taidetutkimuksen piirissä tarkastellaan puhetta liikkeenä ja kehon liikkeiden aikaansaamana ääniaaltojen virtana (Syrjä 2007, 216). Puheen ihminen kokee kehossaan ja hän voi itse tunnustella, millaisen liikkeen ja eleen keho ja sielu tekevät, kun lausutaan esimerkiksi a, o tai e, k, m, tai sanoja, kuten vikkellä, prätäkä, tai onomatopoeettisia sanoja, kuten solisee ja lirisee.

Eri kielissä sanojen äänneasut tekevät erilaisia eleitä ja liikkeitä. Tätä voidaan lähestyä tarkastelemalla esimerkiksi sanoja ”pää” tai ”minä”. Voidaan kysyä, miten eri tavalla ihminen kokee itsensä, oman kehonsa ja maailmasuhteensa, kun hän lausuu ”pää”, ”head”, ”Kopf”, ”huvud”, tai ”I”, ”Ich”, ”Jag”, ”venäjän Ja”, tai ”minä”? Entä sana puu? Suomen kielen ”puu” on selvästi erilainen puu kuin saksan ”der Baum” tai englannin ”a tree”.

Ilkleyssä 15.8.1923 pitämässään esitelmässä (GA 307) Steiner kiinnitti opettajien huomion siihen, miten jokainen puhuttu kieli ikään kuin läpäisee (permeate) ihmisen ja lisäksi ilmaisee (reveal) inhimillistä luontoa/olemusta (human nature) eri tavalla. Kieltä voidaan silloin tarkastella lasta ja hänen intentionaalista maailmasuhdettaan ylös rakentavana voimana.

Sana-aistin aistinelimenä toimii nk. pyramidirata, joka on Vierimaan ja Laurilan (2015, 284) mukaan kortikospinaaliradan ja kortikobulbaariradan yhteisnimitys. Pyramidiradalla tarkoitetaan isojenaivojen otsalohkon alueelta lähtevien hermosolujen kimppua, joka etenee selkäytimen kautta kehon lihaksiin ja mm. suun alueelle. Lastenlääkäri Karl König (1902–1966) vertaa sitä monituhatkieliseen soittimeen, jonka kielet ovat jännittyneet aivojen ja ihmisen tahdonalaisiin liiketoimintoihin suhteessa olevien kehon lihasten välille. (König 1984, 108-109.) Pyramidirata on yhteydessä myös kasvojen mikroliikkeisiin, joita

ihminen tekee sekä puhuessaan että kuunnellessaan toisen ihmisen puhetta (Kranich 2003, 111). Tämä ”jännitetty soitin” palvelee kielen ja puhutun nyanssien ymmärtämistä. Steinerin mukaan ihminen ei voisi ymmärtää puhetta, jos hänellä ei olisi itsessään fyysistä liikuntajärjestelmää:

”Wir könnten keine Worte verstehen, wenn wir nicht in uns einen physischen Bewegungsapparat hätten. Wahrhaftig, insofern von unserem Zentralnervensystem die Nerven zu unserem gesamten Bewegungsvorgang ausgehen, liegt darinnen auch der Sinnesapparat für die Worte, die zu uns gesprochen werden“ (Steiner, GA 170 1978, 243).

Koulun äidinkielen ja vieraiden kielten opetus saa tässä esitetyn pohjalta vallitsevaa hyötyajattelua (”kielten oppimisesta on hyötyä”) syvemmän, yleisinhimillisen ja sosiaalisen pohjavireen.

### 11. Ajatusaisti

Kielen intentioiden ja eleiden lisäksi ihminen voi ymmärtää toisen ihmisen puheen transsendentit ajatukset. Se on mahdollista sen vuoksi, että ihmisellä on siihen erityinen aisti: ajatusaisti. (Steiner 1980, 64.)

Ajatusaisti ei tarkoita ihmisen omaa ajattelua ja käsitteenmuodostusta, vaan ihmisen kykyä havaita/tajuta toisen ihmisen ajatukset (Steiner, GA 170 1978, 240). Sen avulla ihminen voi ikään kuin nähdä puhutun kielen taakse ja ymmärtää puheen todelliset ajatusintentiot ja ideat. Sana-aistin tavoin ajatusaisti on keskeinen osa ihmisen intentionaalista maailmasuhdetta. (Kranich 2003, 114-115.)

Ajatusaisti on elämänaistin tavoin liittyneenä ihmisen elämänruumiiseen. Siinä missä elämän piirissä toimiva elämänaisti tarkkailee ihmisen kehon tapahtumia, elämän kantama ajatusaisti havainnoi aineettomia ajatuksia. (van Gelder 2006, 56.) Ajatusaistin fysiologisena perustana toimii Königin (1984, 118) mukaan Nervus vagus yhdessä autonomisen hermoston parasympaattisen puolen kanssa.

### 12. Minäaisti

Ihmisen kahdestatoista aistista viimeinen on minäaisti, jonka välityksellä ihminen voi havainnoida toisen ihmisen yksilöllistä minää. Tätä voi lähestyä esimerkiksi

kuuntelemalla Mozartin, Beethovenin tai Sibeliuksen sävelkieltä, joissa on kuultavissa jokaisen yksilöllinen ”ääni”.

Toisen ihmisen minän havainnointi on sisäistä kokemista. Se tapahtuu vuorovaikutustilanteissa havainnoijan omien sielunvoimien sympatian (liittyminen/antaumus toiselle) ja antipatian (irrottautuminen/sisäinen torjunta) varassa. Kun ihminen avaa itsensä toiselle, tämä tekee häneen vaikutuksen. Kokemus voi olla voimakas, ikään kuin hyökkäyksen kaltainen. Silloin ihminen puolustautuu ja työntää toisen ulos sisimmästään. Irrottautuminen/sisäinen torjunta mahdollistaa ihmiselle sen, että hän voi sisäisyydessään tunnustella toisen ihmisen minästä syntynyttä vaikutelmaa. (Steiner, GA 293 2009, 92).

Näköaistin tarkastelun yhteydessä tuli esille, miten ihmisen minä katsoo silmien kautta maailmaa. Katseiden kohdatessa minät kohtaavat. Samoin käy kätellessä. Minän kohtaaminen tapahtuu myös, kun kuuntelee toisen ihmisen puhetta (puheen yksilöllisiä painotuksia) ja sen takana olevia ajatuksia. (van Gelder 2006, 58.)

Mikä on minäaistin aistinelin? Steinerin mukaan sitä tehtävää hoitaa rauhassa oleva koko ihmiskeho, pää keskipisteenään:

”Der Mensch, insofern er ruhig ist, insoferne er die ruhige Menschengestalt ist mit dem Kopf als Mittelpunkt, ist Wahrnehmungsorgan für das Ich des anderen Menschen“ (Steiner, GA 170 1978, 242).

Rauhallisuudessa on kyse ihmisen omasta sisäisestä rauhasta, joka on minän aikaansaama olotila (Kranich 2003, 122).

### 2.5.6 Ihmisen kolmesta ensimmäisestä kehityskaudista

Lapsen kasvussa ja kehityksessä syntymästä kohti aikuisuutta voidaan nähdä kolme suunnilleen seitsemän vuotta kestävä kehityskaudia, joista ensimmäinen ulottuu syntymästä hampaidenvaihtoon, toinen hampaidenvaihdosta puberteettiin ja kolmas puberteetista täysi-ikäisyyteen. Jokaisen periodin sisällä on sekä yksilöllisiä että tyttöjen ja poikien välisiä eroavaisuuksia. (Lievegoed 1976, 11.)

Lapsen kasvun painopiste siirtyy kolmen ensimmäisen seitsenvuotiskauden aikana ruumiillisesta kasvusta (0–7), sielulliselle (tajukselle) (7–14) ja henkiselle (itsetajukselle) (14–21) alueelle (R. Wilenius 1987). Nämä painopistealueet on

mahdollista johtaa suoraan antroposofian ihmiskuvasta ja -tutkimuksesta tarkastelemalla eri-ikäisiä lapsia tarkan ajattelevan havainnoinnin avulla.

#### 2.5.6.1 Lapsesta ennen kouluikää

Ensimmäisen kehityskauden aikana lapsen kehityksen painopiste on fysiologisessa kehityksessä (R. Wilenius 1987, 11). Hampaiden vaihtumiseen saakka lapsen elämänruumis ei ole vielä lapsen sisäisten voimien kantaja, vaan on liittynyt perittyihin voimiin ja sitoutunut pääasiassa ruumiin kasvuun ja muotoamiseen (Steiner 1996, 11).

Lapsi saavuttaa ensimmäisen ikävuotensa aikana pystyasennon, jonka jälkeen hän oppii kävelemään, puhumaan ja ajattelemaan. Vertikaalisen asennon saavuttamiseen liittyy lapsella valtava tahdon keskittyminen. Yleensä järjestys on se, että pystyasennon ja kävelemisen oppimisen jälkeen lapsi oppii puheen, jonka myötä lapsen fyysinen vertikaalisuus saa rinnalleen horisontaalisen suunnan: lapselle mahdollistuu sosiaalinen vuorovaikutus toisten kanssa. Kieli, johon sisältyvät kunkin kielialueen henkiset arvot, on samalla lapsen sisäistä struktuuria ylös rakentava voima (Lievegoed 1976, 40). Kolmantena ikävuotena lapsi oppii myös ajattelemaan. Kun kruununa näille ihmisen tunnuspiirteille lapsi kokee noin kolmen vuoden iässä myös oman olemuksensa: minänsä.

Alle kouluikäiselle lapselle on tyypillistä hänen suuri avoimuutensa ja luottamuksensa maailmaa kohtaan. Hän aistii ympäristöään herkästi ja kokonaisvaltaisesti, ja oppii asiat, kuten puheen, jäljittelemällä. Aistiminen ja jäljittely ovat aktiivista toimintaa, johon liittyy lapsen kiinnostus ulkomaailmaa kohtaan. Kiinnostusta kantavat halu ja tarve, ei tietoinen tahto. (Lievegoed 1976, 12.) (ks. myös (Steiner 1996, 16.)

Lapsi jäljittelee ilmeitä, eleitä, asenteita, liikkeitä, kielenkäyttöä, ja jopa mekaanisia ääniä. Myös pystyasennon ja kävelyn oppiminen tapahtuvat jäljittelyn avulla. (R. Wilenius 1987, 14.) On kuitenkin huomattava, että lapsi ei ole syntyessään tabula rasa (John Locke), vaan lapsessa itsessään on vastaavuus (potentiaalisuus) niiden oppimiseen. Myös lapsen maailmankuva alkaa rakentua jäljittelyn ja sosialisoinnin kautta. Siksi steinerpedagogiikka korostaa, että alle

kouluikäisen lapsen kasvatusta on ennen kaikkea aikuisen itsekasvatusta: aikuinen on lapselle ihmisen malli.

Vaikka lapsi on psykofyysinen kokonaisuus ensimmäisen kehityksen ajan aikana, hänen taitojensa toiminnissaan – ajattelussa, tunteissa ja tahdossa – voidaan nähdä niiden ensimmäinen varsinainen kehitysvaihe:

### Ajattelun ensimmäinen kehitysvaihe

Ajattelu syntyy hetkenä, jolloin lapsi assosioi irralliset havainnot ja mielikuvat suhteessa toistensa kanssa, ja jolloin ne alkavat säilyttää pysyvän yhteyden toisiinsa. Tämä vaihe on nähtävissä, kun lapsen elämää seuraa ajattelevan havainnoinnin avulla. (Lievegoed 1976, 47.)

Lapsen kehon mittasuhteita hallitsee pää, kun lapsen ensimmäinen ajattelu kehkeytyy esiin. Ensimmäiset käsitteet ovat konkreettisia ja ulkomaailmaan suuntautuneita. Ne ovat puheeseen liittyneinä: lapsi antaa nimiä ympärillään oleville asioille ja esineille (äiti, isä, pallo, kissa jne.). Sitten lapsi alkaa liittää nimiin tekemistä ilmaisevan sanan: kissa juoksee, tuli polttaa jne. Ulkomaailma alkaa hahmottua toimivien olentojen asioiden maailmaksi. Tämän jälkeen lapsessa kehkeytyy ensimmäinen ajallinen hahmottaminen: eilinen ja tämä päivä alkavat erottautua toisistaan. Kolmannen ikävuoden jälkimmäisellä puoliskolla lapsi alkaa ymmärtää asioiden yhteen kuuluvuuksia, kuten esimerkiksi sen, että suljetusta huoneesta pääsee ulos avaimesta kääntämällä. (Lievegoed 1976, 42.)

Koska pikkulapsen ajattelu liittyy puheeseen, lasta ympäröivä maailma kantaa suurta vastuuta lapsen luonteen ja moraalisen asenteen kehittymisestä: hyvä lauserakenne luo perustaa lapsen ajattelun dynamiikalle, laaja sanavarasto edistää lapsen ajattelun kehitystä, tarkka sanavalinta kehittää lapsessa tarkkoja mielikuvia, sanojen ja ilmaisujen runsaus tarjoaa lapselle mahdollisuuden yhdistyä kielen avulla minuuteensa. Kieli, joka aina sisältää oman kielialueensa henkiset arvot, rakentaa hienosyisellä tavalla lapsen persoonallisuutta ja ajattelukykyä. (Lievegoed 1976, 43.) (ks. myös (R. Wilenius 1976, 23.)

### Tunne-elämän ensimmäinen kehitysvaihe

Tuntemisen syntymähetki on nähtävissä lapsessa silloin, kun hänessä syntyy itseensä sulkeutunutta, jäsentynyttä sisäistä elämää: kun hän ensimmäisen kerran vetäytyy pelkästä ympäristön kokemisesta ja tuottaa kiinnekohtia jäsentyneelle tunnemaailmalle.

Fysiologisesti lapsen keho muuntuu pikkulapsen hahmoksi noin 2 ½ ikävuoden vaiheilla ja se säilyy sellaisena noin viiden vuoden ikään saakka. Pään ja muun kehon mittasuhteet ovat nyt 1:5. Kehon kasvun painopiste on tässä vaiheessa keskivartalon alueella, ei niinkään raajoissa. (Lievegoed 1976, 19.)

Tunne-elämän alkusoittona voidaan pitää sitä, kun itsensä minäksi kokeva lapsi alkaa sanoa "ei". Vastarinnan (uhmaikä) kautta hän kokee voimakkaammin oman olemuksensa. Eläin ei yllä siihen, sillä se pysyy aina sidottuna ympäristöönsä. (Lievegoed 1976, 45-47.)

Neljännellä ikävuodella lapsi ottaa etäisyyttä ympäristöönsä ja asettuu vastakkain ulkomaailman kanssa. Hänessä kehkeytyy esiin uusi voima: luova mielikuvitus. Lapsi alkaa muokata ulkomaailmaa sisäisten tarpeidensa mukaisesti. Leikki muuttuu mielikuvitusleikiksi. Kun mielikuvitus kehkeytyy lapsessa esiin, hän on kypsä myös sosiaaliseen kanssakäymiseen saman ikäisten lasten kanssa: hän tulee päiväkotii-ikään. (Lievegoed 1976, 47.)

### Tahdon ensimmäinen kehitysvaihe

Lapsen fyysinen hahmo alkaa muuttua viidennen elinvuoden aikana. Lapsi alkaa kasvaa pituutta, mikä kohdistuu ennen kaikkea alaraajoihin. Niistä tulee pitkät ja hoikat. Jalkojen kasvuun liittyy pään alueella alaleuan kasvu. Nivelet ja lihakset piirtyvät selvästi näkyviin. Polvilumpiot tulevat esiin. Aiemmin rasvan pyöristämä sylinterimäinen keho muuttuu jäsentyneemmäksi. Keskivartalo hoikentuu, ja rintakehän ja vatsan väliin muodostuu vyötärö. Vatsa tulee litteämmäksi, selkäranka saa S-kaarensa, hartiat levenevät, solisluut tulevat näkyviin, samoin lapaluut. Kaula pitenee. Lapsen liikkumiseen tulee näiden fyysisten muutosten myötä kulmikkautta ja määrätietoisuutta. Fysiologisesti lapsi saavuttaa koululaisen hahmon. (Lievegoed 1976, 20.)

Lievegoed huomauttaa, että koululaisen hahmoa ei voi konstruoida pikkulapsen hahmosta mittoja muuttamalla. Sen sijaan on nähtävä, että

koululaisen hahmo ilmentää tulemista toisenlaiseksi lapsen psykofyysisen persoonallisuuden merkityksessä. (Lievegoed 1976, 21.)

Raajojen pituuskasvu on ulkoinen kuva lapsen tahdon ensimmäisestä varsinaisesta kehitysvaiheesta. Lapsen tahto ensimmäisinä ikävuosina perustuu haluun. Lapsi haluaa jäätelöä, lelun jne. Nyt luonnonvoimainen tahto muuntuu voimaksi ohjata toimintaa. Lapsi kykenee asettamaan tavoitteita. Sen seurauksena lapsen leikki muuttuu sekä ajallisesti että sisällöllisesti. Lapsi saattaa rakentaa nyt samaa leikkiä useita päiviä, ja siinä missä pikku lapsi lentää leikissään mielikuvituksen siivin niin kuin perhonen kukasta kukaan vailla konkretiaa, tämän ikäisen lapsen mielikuvitusleikki sisältää konkreettisia tavoitteita: vuoren läpäisevä tunneli on todellakin rakennettava sellaiseksi, että leikkiauto tai -juna voi todellakin ajaa sen läpi. – Kun lapsen tahto tulee ensimmäiseen kehitysvaiheeseensa, häneltä voidaan odottaa myös sitä, että hän kykenee suoriutumaan pienistä tehtävistä, joita hänelle annetaan. Tahdon ensimmäistä kehitysvaihetta voidaan pitää sen vuoksi ensimmäisenä koulukypsyyden merkinä. (Lievegoed 1976, 51.)

Tässä iässä myös lapsen suhde aikuisiin alkaa muuttua. Pikkulapsi on yhtä maailman kanssa. Sen vuoksi hän ei tunne vielä kunnioitusta. Kouluikä lähestyvä lapsi sen sijaan kokee ensimmäistä kertaa oman kyvyttömyytensä tehdä ja toteuttaa asioita. Tämä herättää hänessä yhtäältä avuttomuuden tunteen ja toisaalta kunnioituksen aikuisten *osaamista* – ei yhteiskunnallista asemaa, rikkautta tai arvostusta – kohtaan. (Lievegoed 1976, 52-53.)<sup>21</sup>

#### 2.5.6.2 Peruskouluikäisestä lapsesta

Lapsen kehityksessä tapahtuu merkittävä asia ensimmäisen ja toisen kehityskauden murrosvaiheessa: hampaiden vaihtuminen. Sen myötä lapsi sisäistyy: lapsen ruumista muodonneista elämänvoimista vapautuu osa hänen sisäisen/sielullisen/tajuisen elämänsä kantajiksi (ks. esim. (R. Wilenius 1987, 11). Lapsi alkaa katsoa maailmaa sisäisyydestään käsin, ja hänen sisäisen ja

---

<sup>21</sup> Tämän vuoksi Steiner (GA 294 1996, 44) pitää tärkeänä, että opettaja kertoo koulunkäynnin aloittaville lapsille heidän ensimmäisenä koulupäivänään, että he ovat tulleet kouluun oppiakseen niitä asioita, joita aikuiset osaavat, ja että jonakin päivänä he osaavat sellaista, mitä he eivät vielä osaa.

ulkoisen maailmansa väliin muodostuu kynnys. Sitä ei ole pikkulapsella. Sisäistymisen seurauksena lapsen ajattelu, tunteminen ja tahtominen irtaantuvat aiemmasta sidonnaisuudestaan kehoon. (Lievegoed 1976, 57.) Nämä ilmiöt voi löytää, kun havainnoi lasta tarkasti.

Lapsen kehityksessä alkaa uusi noin seitsemän vuotta kestävä periodi, jonka avainsanoja ovat oppilassuhde ja arvovalta: lapsi katsoo aikuista luonnostaan ja pakottomasti kunnioittaen, ja suuntautuu tunteenomaisesti hänen mukaansa. Aikuinen on lapselle luonnollinen, ei pakotettu auktoriteetti. (Steiner 1996, 17.)

Lapsen ensimmäinen ajattelu rajoittui havaintomaailmaan. Hampaidenvaihdon myötä se kokee muodonmuutoksen: hänessä kehkeytyy esiin mielikuvallinen ajattelu, joka on liittyneenä lapsen tunne-elämään.

Minna Kallio kirjoittaa väitöstutkimuksessaan, miten mielikuva on yhdistetty verbiin valaista, merkityksessä tuoda valoa, tuoda näkyviin. Valaiseminen merkitsee näkyväksi tekemistä, näköä ja sitten mielessä näkyvää ts. mielikuvaa. (Kallio 2005, 57.) Hän siteeraa klassista suomalaista kasvatustieteilijää Juho Holloa, jonka mukaan mielikuvat muodostavat ihmisen koko tiedonelämän kivijalan: ”Niin hyvin mielikuvituksen kuin muunkin tiedollisen elämämme aineksen muodostavat yksinomaan mielikuvat.” (Kallio 2005, 73) Vaikka kuvan roolia ajattelussa pidetään kiistanalaisena, on ajattelijoita, kuten filosofi Gaston Bachelard (1884–1962), jolle kuva on kaiken tiedon lähtökohta, inhimillisen kokemuksen perusta, joka edeltää rationaalista ajattelua: se asettuu rationaalista ajattelua edeltävään hetkeen (Kallio 2005, 54). Kallio siteeraa Bachelardia, jonka mukaan kuva liittyy ihmisille läheisempään, sisäisempään ja rakkaimpaan ”sydämen, sielun ja olemisen välittömänä ilmentymänä” (Kallio 2005, 55).

Mielikuvallisella opetuksella toisen seitsenvuotiskauden aikana on keskeinen rooli steinerkoulun opettajan työssä.

Lapsi on nyt uudella tavalla avoin sanoille. Kun hänen ensimmäinen nimeävä ajattelunsa kehittyi liittyneenä sanoihin, nyt hänen sisäisyytensä haluaa kuulla kerrottavan, mitä maailmassa on, mikä on sen tarkoitus ja mitä se merkitsee. Tämä ei tarkoita asioiden selittämistä abstraktien käsitteiden avulla, vaan tekemällä asiat lapselle henkisesti havainnollisiksi: vain siten hän voi sisäisesti liittyä niihin ja ymmärtää niitä. (Lievegoed 1976, 58.) Lapsen tajunta



ymmärtää parhaiten eläviä sisäisiä mielikuvia, vertauksia ja tarinoita (R. Wilenius 1987, Steiner, GA 294 1996). Tämä tulisi huomioida lapsen opetuksessa ja kasvatuksessa murrosikään saakka, ja se tulisi toteuttaa eri tavoin eri ikävuosina. (ks. esim. (Von Heydebrand 1986)

Kouluun tuleva lapsi on myös kuin tiedoton muusikko. Tämän voi havaita seuraamalla alaluokkalaisten elämää: he hyppivät narua, toistavat loputtomiin rytmisiä loruja jne. (R. Wilenius 1987, 12.) Ihmisen rytmisen järjestelmä ei koskaan väsy. Sen vuoksi ihmiset ovat menneinä vuosisatoina siivittäneet työntekoa vaistomaisesti erilaisin rytmisin työrunoin ja työlauluin. Lapsi uupuu nopeasti puhtaasti älyllisessä työskentelyssä, samoin fyysisestä ponnistelusta, kuten esimerkiksi pitkästä kävelystä. Sen sijaan rytmi kantaa lasta: tuntirytmii, päivärytmii, viikkorytmii, kuukausirytmii ja vuosirytmii. Niiden tietoinen rakentaminen auttaa lasta jaksamaan ja antaa tietyn levollisuuden hänen olemukselleen ja rauhan hänen kehittymiselleen. Rytmii tukee lapsessa myös sitä, että hän oppii hengittämään oikein asioiden kanssa. Rytmii antaa tilaa ja se harmonisoi. (vrt. Steiner, GA 293 2009, 22.)

Noin yhdeksän vuoden iässä lapsen minän ja maailman välille syntyy kuilu: hän kokee olevansa erillään ulkomaailmasta. Tähän liittyy voimakas yksinäisyyden tunne/kokemus. Aiemmin iloa tuottanut asia tuntuu hänestä nyt tylsältä. Lapsi alkaa suhtautua kriittisesti aikuisiin. He tarkastelevat ympärillään olevia asioita tarkasti ja kommentoivat niitä terävästi. Lapsi kiinnittää huomiota myös vanhempien keskinäisiin erimielisyyksiin – ja ne herättävät hänessä huolta.

Myös suhde kuolemaan muuttuu. Pikkulapselle poisnukkunut mummi vilkuttaa tähtenä taivaalla tai on enkelten luona. Nyt lapsi kokee kuoleman ongelmaksi, ja herättää hänessä syvämielitteisiä pohdintoja. Lapsen tunne-elämän kehitys, joka käy läpi ensimmäistä metamorfoosiaan, tarvitsee nyt uudenlaista ohjausta. Lapsi tulisi ohjata maailman ilmiöihin taiteellis-tiedollisesti. Steinerkouluun opettajan opetusmetodi – goeheanismi – palvelee sitä tehtävää. Myös lapsen suhde auktoriteettiin muuttuu: lapsi tarvitsee sellaisen auktoriteetin, jolta ammentaa elämäänsä voimaa. (Lievegoed 1976, 63-65.)

Lapsi tulee yleensä noin 12 vuoden iässä tahdon kehityksen ensimmäiseen metamorfoosiin. Tämä selviää verrattaessa koulukypsän ja 12-vuotiaan lapsen tahtoa. Koulukypsä lapsi alkaa tutustua aktiivisesti maailmaan; hän asettaa itselleen konkreettisia pieniä tavoitteita ja pyrkii toteuttamaan ne. 12-vuotias on

siinä kehitysvaiheessa, että hänen oma persoonallisuutensa alkaa täydellisesti irrottautua ulkomaailmasta, ja hänellä on oma vahva sisäinen tahto. (Lievegoed 1976, 65-66.)

Poikien ja tyttöjen kehitys erkanevat toisistaan. Tyttöjen fysiologinen kehitys/kypsyminen etenee tässä vaiheessa nopeammin kuin poikien. Alkaa esimurrosikä. Nopea pituuskasvu vähentää fyysistä suorituskkyä. Siitä seuraa psyykkisiä vaikutuksia, kuten huonotuulisuutta, masennusta ja oikullisuutta. Kun kuukautiset alkavat, alkaa elinvoimaisuus palata. Sen jälkeen tytöillä alkaa psyykkinen murrosikä. (Lievegoed 1976, 66-67.)

### 2.5.6.3 Kohti aikuisuutta

Murrosikä merkitsee nuoren elämässä suurta laadullista muutosta. Se ilmenee niin fyysisesti, sielullisesti kuin henkisestikin. Fyysinen ruumis saavuttaa sukukypsyden. Nuoren henkilökohtainen tunne-elämä alkaa muodostua. Ajattelu tulee kolmanteen kehitysvaiheeseensa, jota Lievegoed kutsuu ajattelun synteetiksi (Lievegoed 1976, 68): nuorella kehkeytyy esiin oma itsenäinen abstrakti käsitteellinen ajattelu. Sen varassa nuori aloittaa oman henkilökohtaisen elämäkatsomuksen rakentamisen ja suuntautumisen kohti tulevaisuutta.

Kun nuoren abstrakti käsitteellinen ajattelu alkaa kehkeytyä esiin, hän alkaa kritisoida auktoriteetteja, ja etäännyä heistä: hän haluaa itse alkaa ohjata elämänsä. Nuori ajautuu kuitenkin aluksi murrosikänsä myllerrykseen, jossa on kyse siitä, että oma ajattelu ei aluksi hallitse tunteiden voimia. Vähitellen se kuitenkin tapahtuu, ja nuori alkaa irtautua sosialisatiokehityksen kautta omaksutusta maailmankuvasta ja suuntautua kohti omaa empiiristä maailmankuvaa. Se voi tapahtua perehtymällä esimerkiksi tieteen saavutuksiin tai erilaisiin abstrakteihin maailmankuviin: aatteisiin ja uskontoihin. Siinä on kyse siitä, että nuoren itsenäinen käsitteellinen ajattelu laskeutuu tunteen alueelle. Tämän vaiheen alkamisen tunnistaa, kun seuraa nuoren elämää seuraava ajattelevan havainnoinnin avulla. Yleensä se tapahtuu 15–16 vuoden iässä. Silloin murrosikänsä liittynyt subjektiivinen tunteiden kuohunta laantuu ja tunne-elämä saavuttaa kolmannen kehitysvaiheensa, jota Lievegoed luonnehtii tunne-elämän synteetiksi (Lievegoed 1976, 68, 76-77).

Seuraavaksi itsenäinen käsitteellinen ajattelu laskeutuu tahdon alueelle. Tämä tapahtuu yleensä noin 18 vuoden iässä. Nuori aikuinen löytää usein tässä iässä omat varsinaiset kiinnostuksen kohteensa ja alkaa suuntautua kohti omaa elämänuraa. Kyseessä on tahdon kolmas kehitysvaihe, jota Lievegoed kutsuu tahdon synteesiksi (Lievegoed 1976, 77-78). Steinerkoulussa nuoret tekevät tässä vaiheessa 12. luokalla oman itsenäisen päättötyön, joka voi olla teoreettinen, taiteellinen tai kädentaidollinen kypsyyssnäyte (Rawson ja Richter 2004, Von Heydebrand 1986). Suomessa ylioppilaskirjoitukset, joita myös voidaan pitää kypsyyssnäytteenä, sijoittuvat aikuisuuden kynnykselle.

Kun nuorella on kehkeytynyt esiin oma itsenäinen abstrakti käsitteellinen ajattelu, hänet tulisi suorittamisen sijasta opettaa ajattelemaan, sillä kaikki koulutus edellyttää tavalla tai toisella ajattelua. Vasta nyt nuori on kypsä muodostamaan asioista myös itsenäisiä arvostelmia (Steiner 1996). Opetuksen tulisi tukea nuorella tätä kehitystä.

### 2.5.7 Steinerkoulun opettajuuden lähtökohdista, opettajan roolista ja tehtävästä

Yleinen käsitys – usein myös steinerkoulun opettajien keskuudessa – on, että steinerpedagogiikassa on kyse valmiista metodeista, joita opettajat sitten vuodesta toiseen toistavat opetuksessaan (vrt. R. Wilenius 1987). Tähän esitetään myös poikkeavia näkökantoja: esimerkiksi Reijo Wilenius katsoo, että steinerpedagogiikassa on kyse tietystä ihmistieteellisestä lähestymistavasta havainnoida, käsitteistää ja ymmärtää ihmistä ja lapsen kehitystä (ibid.). Mitä tämä tarkoittaa käytännössä? Seuraavassa laajennan aikaisempaa steinerkoulua ja steinerpedagogiikkaa käsittelevää tutkimusta tuomalla siihen uutta steinerkoulun opettajuuden näkökulmasta. Painopisteeni on sen pohtimisessa, miten steinerkoulun opettaja voi kehittää omaa työtään ja opettajuuttaan oman rationaalisuusperustansa pohjalta.

Kuten luvussa 2.5.3 toin esille, lapsen henkis-sielullinen olemus pyrkii toteutumaan lapsen elämässä. Steinerkoulun opettajan tulisi omalla työllään pyrkiä antamaan aineksia tälle elämän mittaiselle prosessille. Steinerkoulun kontekstissa kyse ei ole mystiikasta, mindfulnessista tms., niin kuin asia saatetaan joskus mieltää, vaan hyvin konkreettisista, olemassa olevista

koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvistä asioista, joita steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperusta käsittelee eksaktein käsittein.

Steinerkoulun opettajan tulee opetustyössään kiinnittää tietoisesti huomiota lapsen kolmen tajuisen toiminnon – ajattelun, tunteen ja tahdon – sekä psyyken kolmen alueen, jotka Steiner käsitteistää aistimussieluksi, älysieluksi ja tietoisuussieluksi, kehittämiseen. Kertaan lyhyesti vielä, että aistimussielu on se sielunalue, jossa fysiologisten aistien välityksellä havaitusta muodostuu ihmiselle sisäisiä sielullisia elämyksiä/tunnekokemuksia. Esimerkiksi keltaisen värin aistimus on eri asia kuin tunnekokemus keltaisesta. Aistimussieluun liittyvät myös ihmisen vaistot, vietit, halut, pyyteet, nautinnon- ja mukavuudenhalu sekä mielikuviutus. Älysielu on se psyyken alue, jolla ihminen ajattelee, jäsentää ja ymmärtää aistien välityksellä kokemaansa. Sen avulla ihminen osaa toimia arjessa. Tietoisuussielu on se alue sielussa, jonka avulla ihminen ymmärtää ilmiöiden lainmukaisuuksia, so. ihmisestä riippumattoman totuuden, sekä ihmisen omista mielihaluista ja pyyteistä riippumattoman eettisen hyvän.

Steinerkoulun opettajan tehtävä on valjastaa aistimukset ja mielikuviutus osaksi oppimista ja maailmaan sisään kasvamista. Pedagogisesti siinä on kyse halun sivistämisestä (vrt. Värrin 2011). Erinomaisia oppiaineita siihen tarkoitukseen ovat esimerkiksi kuvataide, musiikki, kotitalous ja ravintokemia, sekä mielikuviutusta ruokkiva (äidinkielen) kirjallisuus, joka voi herättää lukijassa voimakkaitakin aistimustuntoja.

Nykyään pedagogiikassa ja koulumaailmassa puhutaan oppijoiden oman toiminnan ohjauksesta ja työskentelytaidoista. Tämä koskee päivittäisiä arjen asioita, kuten miten menetellä ruokailutilanteessa tai allekkain yhteenlaskussa; lapsi liittyy ymmärryksensä kautta maailmaan. Kyse on asioita ymmärtävän sielun (älysielun) kehityksestä.

Kun opettaja kiinnittää opetuksessaan huomiota lainmukaisuuksiin, ollaan tekemisissä tietoisuussielun kanssa. Ensimmäiset lainmukaisuudet steinerkoulussa nostetaan esiin perusopetusvaiheen kolmannella luokalla, jolloin äidinkielen opetuksessa aloitetaan lauseenjäsennys. Kun oppilaissa kehkeytyy esiin kausaalijattelu noin 12 vuoden iässä, sitä aletaan steinerkoulussa harjoituttaa eri oppiaineissa kerronnallisen aineiston rinnalla: historiassa aletaan tarkastella 6. luokasta eteenpäin tapahtumien syy- ja seuraussuhteita, fysiikassa opitaan tuntemaan fysiikan lakeja jne. Lukioikäisten opetuksessa kerronnallinen

elementti jää pois: opetus perustuu käsitteelliseen ajatteluun ja sen pääpaino on ilmiöiden lainmukaisuuksien tarkastelussa.

Luokkasituaatioissa steinerkoulun opettajan tulee oppia havainnoimaan peilautuvan minänsä avulla oppilaiden *yksilöllistä* psyykeä: miten oppilas aistii, millaiset halut, toiveet ja pyyteet hänellä on; miten hän ymmärtää asioita, ja miten hän osaa toimia niiden kanssa; miten hän hahmottaa lainmukaisuuksia. Steinerkoulun opettajan tehtävä on kasvattaa ja kehittää näitä kolmea aluetta oppiaineiden ja normaalin koulutyön kautta. Silloin hän samalla luo ja kehittää sitä, mitä voidaan sanan varsinaisessa mielessä kutsua steinerpedagogiikaksi: todellinen pedagogiikka *syntyy, rakentuu ja toteutuu* (oma kursivointi) situaatioissa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Seuraavaksi nostan esiin näkökohtia oppilaan ajattelun, tunne-elämän ja tahdon kasvattamisesta ja kehittämisestä:

Opettaja tukee oppilaiden ajattelun kehitystä niin teoreettisten kuin kädentaidollistenkin oppiaineiden kautta. Tunne-elämän kehitykseen opettaja vaikuttaa sekä mielikuvallisen (kerronnallisen) että taideaineiden välityksellä. Tahtoa kehittävät muun muassa käsillä työskentely, fyysinen liikunta, sekä säännölliset päivittäiset kotitehtävät, jotka samalla vahvistavat koulussa opittua. Yleinen – ja myös monen steinerkoulun opettajan – käsitys on, että steinerkoulun alaluokilla ei anneta eikä tule antaa läksyjä. Itse tulkitSEN asian toisin: kuten luvussa 2.5.6.1 toin esille, koulukypsällä lapsella on itsellään vastaavuus tavoitteelliseen toimintaan. Katson, että opettajan tulee kohdata se pedagogisesti ja valjastaa osaksi oppimista ja kasvatusta – niin kuin hän toimii mielikuvallisen ajattelunkin suhteen.

Ajattelun, tunnetta ja tahtoa tulee kehittää tasapainoisesti. Keskittyneen ajatustyön vastapainoksi oppilaan on hyvä voida työskennellä jokaisella oppitunnilla myös taiteellisesti. Taiteellinen työskentely voi olla kuvataidetta tai musiikkia, jolloin tuntityöskentelyyn tulee mukaan myös fyysinen liike. Ala- ja luokkalaiselle voi myös lukea/kertoa tarinaa ja yläasteikäiselle jonkun merkittävän ihmisen elämäkertaa, ja siihen voi liittää kuvataiteellista työskentelyä.

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmien uusimpien valtakunnallisten perusteiden oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Sen mukaan oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa (OPH 2014, 17). Steinerkoulun opettaja

voi tiettyyn rajaan asti yhtyä tähän käsitykseen. Lapsi kyllä kykenee toimimaan itsenäisesti, asettamaan itselleen tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia toisten oppilaiden kanssa, mutta peruskouluikäinen lapsi tarvitsee kehittyäkseen myös sitä, että asiat tehdään hänen ymmärrykselleen näkyviksi.

Peruskouluikäisten oppilaiden itseohjautuvuuden taustalla on ajatus diginatiiveista lapsista, jotka itse tietävät parhaiten, miten käyttää teknologiaa oppimiseen, ja miten kehittää itseohjautuvasti tarvittavat metakognitiiviset taidot. Psykologi Liisa Keltinkangas-Järvinen (s. 1946) huomauttaa Lääkärilehden kolumnissaan (37/2015) Oppimisen legendat, että diginatiivit oppilaat eivät ole kriittisiä ongelmanratkaisijoita, vaan passiivisia informaation kuluttajia, jotka luottavat ensimmäiseen löytyvään tietoon. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden kautta digitalisaatio ja tieto- ja viestintätekniikan käytön opetteleminen koskee myös steinerkoulua. Steinerkoulun opettaja joutuu kaikkien muiden opettajien tavoin työstämään sen, miten hän ohjaa oppilaat tieto- ja viestintätekniikan maailmaan, ja miten se otetaan pedagogisesti haltuun.

Luvussa 1.1 kirjoitin, että steinerkoulun opettajan tehtävä on läpitaiteellistaa opetus- ja kasvatustyönsä. Mikäli opettaja työskentelee oppilaiden kanssa sitoutuneesti, hän alkaa nähdä jokaisen oppilaan yksilöllisyyden, sekä heidän kykynsä, pulmansa ja tarpeensa. Kun hän oppii tukemaan oppilaiden kehitystä oppiaineiden kautta, lähestytään sitä, mitä voidaan kutsua opettajan kasvatustaidoksi ja opetuksen läpitaiteellistamiseksi. Sen edellytys on, että opettaja pyrkii läpihenkistämään ammattinsa oman rationaalisuusperustansa pohjalta.

Kuten luvussa 1.1 tulee esille, Suomessa perusopetuksen arvopohjan mukaan perusopetus ”tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” (POPS 2014, 15). Perusopetuksen tehtävä on tarjota oppilaille mahdollisuus oppivelvollisuuden suorittamiseen, perusopetuksen oppimäärä sekä valmiudet ja kelpoisuus toisen asteen opintoihin. Lisäksi sen tehtävä on ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa, rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin, sekä tarjota mahdollisuus laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen (POPS 2014, 18). Toisen asteen lukiokoulutuksen arvoperusta pohjautuu suomalaiseen sivistysperinteeseen, johon sisältyy ajatus opiskelusta ja

oppimisesta yhteiskunnan ja kulttuurin uudistajana (LOPS 2015, 12). Lukiokoulutuksen tehtävä on harjaannuttaa opiskelijaa ymmärtämään elämässä ja maailmassa vallitsevia monitahoisia keskinäisriippuvuuksia, jäsentämään laaja-alaisia ilmiöitä, sekä vahvistaa hänessä laaja-alaista yleissivistystä, kehittää opiskelijan valmiuksia työelämään ja työhön, sekä antaa hänelle yleiset jatko-opintovalmiudet (LOPS 2015, 12). Molemmissa opetussuunnitelmien perusteissa kiinnitetään huomiota myös kestävän elämäntavan ja ekososiaalisen sivistyksen omaksumisen välttämättömyyteen. – Steinerkoulun opettaja työskentelee näiden tavoitteiden mukaisesti omasta rationaalisuusperustastaan käsin.

### 3 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN POHDINTA

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä pyrin ymmärtämään steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustaa, so. Steinerin tietoteoriaa ja antropologis–antroposofista ihmistutkimusta sellaisina kuin ne itsessään ovat.

Tutkimusta tehtäessä on huomioitu ensinnäkin se, miten steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperusta on akateemisessa maailmassa asemoitu marginaaliin/ulkokehälle, ei sisäpuolelle eikä keskiöön (Mansikka 2008); toiseksi se, että Steinerin antropologis–antroposofinen ihmistutkimus saatetaan steinerkoululiikkeen sisällä mieltää jonkinlaiseksi oppijärjestelmäksi tai uskonnolliseksi maailman- /elämänkatsomukseksi (E. Syrjäläinen 1990); ja kolmanneksi se, että tiedeyhteisössä Steinerin antropologis–antroposofista (henkistä) ihmistutkimusta ei pidetä tieteellisenä tutkimuksena, vaan lähinnä mystiikkana ja/tai pseudotieteenä.

Tämän tutkimuksen tekijä ei kiistä sitä tosiasiaa, etteikö ihmisen ole mahdollista rakentaa itselleen steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustan pohjalta maailman-, tai elämänkatsomus. Kuten Niiniluoto (2002, 85-86) kirjoittaa, maailmankatsomus sisältää maailmankuvan lisäksi tietoteorian sekä arvoteorian; elämänkatsomus muodostuu maailmankatsomuksen pohjalta, ja on ihmisen oma näkemys siitä, miten hän elämänsä elää. Tutkijan perusoletus kuitenkin oli, että Steinerin tietoteoriaan perustuva antropologis–antroposofinen ihmistutkimus on luonteeltaan tutkimusta, koska vain tutkimuksellisuus mahdollistaa opettajalle oman työn ja opettajuuden kehittämisen. Sen vuoksi käsillä olevassa tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan laajasti ja syvällisesti sekä Steinerin tietoteoriaa että hänen henkistä ihmistutkimustaan. Tavoitteena oli ymmärtää niiden luonne. Tutkimuksen tekijä on pyrkinyt välttämään sitä, että tutkimuksesta muodostuisi Steinerin ajattelun apologia.



### *3.1 Steinerin tietoteoriasta ja sen merkityksestä steinerkoulun opettajuudelle*

Aloitan Steinerin tietoteoriasta, johon vaikutti merkittäväällä tavalla Goethen luonnontieteellinen tutkimustapa. Tutkimukseni vahvistaa sen, että Steinerin tietoteoria edustaa aristoteelista tiedonkäsitystä (ks. esim. (R. Wilenius 2012). Tutkimuksessani tulee esiin, että sillä on useita yhtymäkohtia myös moderniin fenomenologiaan, erityisesti Martin Heideggerin ajatteluun.

Steinerin tietoteoria pyrkii tavoittamaan aisti-ilmiöistä niiden aistihavainnolle kätkeytyn järjellisen/ideaalisen/olemuksellisen/henkisen puolen aktiivisen ajattelun avulla. Steiner ei rakenna tietoteoriassaan sellaisia abstrakteja ajatusmalleja, joiden pohjalta ihminen voisi suorittaa hengen abstraktin ylilennon aistikohteeseen (vrt. Merleau-Ponty 2013), vaan pyrkii hahmottamaan ilmiöitä itsetietoisien ajattelun ja havainnon avulla – olematta kuitenkaan naiivia realismia. Goethen tieteellisen tutkimustavan viitoittamalla tiellä se antaa nähdäkseni perustellun ja uskottavan vastauksen tietoteorian klassiseen dilemmaan.

Filosofisen itsetajunnan tarkasteluissaan Steiner tunnustaa ihmisen rajallisuuden tiedonmuodostajana, sekä tiedostaa subjektin aktiivisen roolin tiedonmuodostuksessa: minä ajattelee. Tarkan ajattelevan havainnoinnin avulla hän kuitenkin erottaa toisistaan subjektin ja ajattelun: ajattelu sinänsä on jotakin muuta kuin subjekti. Hänen huomionsa on, että vaikka subjekti (minä) ajattelee, ajattelu itsessään on subjektin ja objektin yläpuolella olevaa toimintaa, sillä käsitteitä ei liitä havaintoon subjekti, vaan ajattelu, joka muodostaa subjektin ja objektin käsitteet, kuten kaikki muutkin käsitteet.

Ajattelusta Steiner tekee seuraavan huomion: sillä on kyky ikään kuin läpäistä ilmiöt ja liittää ihminen maailmaan. Steinerin ajattelulla on tässä vahva sisäinen yhteys Aristoteleen ajatteluun (vrt. Aristoteles 1990, 1072b-20). Ajattelun avulla ihminen voi tavoittaa aisti-ilmiön henkisen puolen, jolloin aisti-ilmiö paljastuu kätkeytyneisyydestään. Se kylläkin edellyttää ihmiseltä kykyä todella ajatella. Ihmisen on opittava erottamaan varsinaisesta ajattelusta mielipiteet, miellelyhtymät, mielikuvat sekä erilaiset muistiassosiaatiot. Tämä periaate sisältyy myös Steinerin uuteen tietoteoreettiseen avaukseen, jossa hän tarkasteli sitä, missä minä oikeastaan sijaitsee: havainnon hetkellä – peilaavan hermojärjestelmän vuoksi – transsendentti minä ei paikallistu sielun

keskipisteeksi, vaan on hetkellisesti liittyneenä aistikohteeseen. Steinerin tietoteoriassa ajattelun kautta saavutettu tieto ei ole puhtaan loogista, selittämätöntä metafysisistä tiedostamista (Ehnqvist 2006), eikä tunnepohjaista intuitiota, vaan modernilla tavalla aristoteeliseen tiedonkäsitykseen perustuvaa olemustietoa. Sellaisena se antaa oikeutuksen steinerkoulun opettajuudelle, steinerpedagogiikalle ja steinerkoululle.

Steinerin käsitys siitä, että me emme tiedä, mitä tarkoittaa todella ajatella, on edelleen ajankohtainen aihe. Esimerkiksi some, jota ohjataan matemaattisilla algoritmeilla, mahdollistaa ihmisten maailmankuvan kapenemisen, ja sen myötä ihmisen ajattelukyvyyn heikkenemisen. Todelliselle ajattelulle on tarve: ihmisen kyky ymmärtää toisen ajattelua on ehdoton edellytys esimerkiksi yhteiskunnallisen/sosiaalisen elämän kehitykselle.<sup>22</sup>

Yhteenvetona totean, että Steinerin tietoteoria muodostaa steinerkoulun opettajalle sen keskeisen työvälteen. Opettaja voi tavoittaa maailman ilmiöiden ja oppilaiden yksilöllisen olemuksellisuuden. Korostan, että olemuksellisuus ei tarkoita kärsimättömän älyn keskosta – leimaavaa, luokittelevaa mielikuvaa – vaan Goethen hengessä pitkäjänteisen henkisen mietiskelyn pohjalta syntynyttä oppilaan ja hänen sisäisen elämänsä todellista ymmärtämistä.

Tiedepohjaisissa ammateissa, kuten opettajan ammatissa, reflektoinnilla on suuri merkitys. Sitä pidetään tärkeänä muun muassa ammatillisen kehittymisen kannalta. Reflektointi on kuulunut alusta lähtien steinerkoulun opettajuuteen. Siinä tehtävässä Steinerin tietoteoria pyrkii käsitykseni mukaan purkamaan ihmisen sisäisiä tiedostamisen malleja, uskomuksia ja totuttuja ajatustapoja. Tulkintani mukaan kyky reflektoida on steinerkoulun opettajuuden ehdoton edellytys. Steinerkoulun opettajuuteen sisältyvä odotusarvo henkisen ihmis- ja kasvatustieteiden toteuttamisesta perustuu syväsuuntautuneeseen reflektioon, jossa opettaja joutuu pohtimaan oman opettajuutensa ja ihmisenä olemisensa perusteita aina ontologiselle tasolle saakka. Ontologialla tarkoitetaan ilmiöiden ja inhimillisen tietoisuuden perimmäistä luonnetta. Steinerkoulun opettajan henkisyys on ajattelevaa henkisyyttä.

---

<sup>22</sup> Huomautettakoon, että esimerkiksi historioitsija ja filosofi R.G. Collingwood (1889–1943) katsoo, että historia on pohjimmiltaan ajattelun historiaa, ja ymmärtääkseen historiaa ihmisen/tutkijan on ymmärrettävä historian henkilöiden ajattelua. Ymmärtäminen mahdollistuu uudelleen ajattelemalla historian henkilöiden ajattelua.

Tulkintani mukaan Steinerin tietoteoreettiseen ajatteluun sisältyvä ajattelun syväsuuntautunut reflektio muodostaa toimivan perustan/lähtökohdan myös steinerkoulun opettajuuteen sisältyville työskentely- ja kehittämisalueille: metakognitiivisille eli oppimaan oppimisen taidoille, sosiaalisille ja eettisille taidoille, opettajan käytännön työlle oppilaiden ja opetusaineiston kanssa, koulun hyvinvointi- ja kehittämisosaamiselle, sekä interkulttuuriselle sensitiivisyydelle ja kompetenssille.

Opettajalta odotetaan ammatissaan syvällisiä ja korkeatasoisia ajatteluntaitoja (Luukkainen 2004, 89, 197). Steinerin tietoteoria kouluttaa ajattelua. Tieto rakentuu ja lisääntyy vuorovaikutuksessa havaitun sisäisen ja ulkoisen todellisuuden kanssa. Omakohtaisesti työstetty tieteellinen tutkimustieto antaa lujan pohjan myös steinerkoulun opettajan työlle.

### *3.2 Steinerin antropologis–antroposofisen ihmistutkimuksen merkityksestä steinerkoulun opettajuudelle*

Tulkintani mukaan antropologis–antroposofinen ihmistutkimus on ihmisen kokonaisuuden ymmärtämistä tavoittelevaa syväsuuntautunutta henkistä tutkimusta. Katson, että siinä positiossa sillä on myös annettavaa tiedemaailmalle, mikäli Steinerin ajattelua pyritään todella ymmärtämään, ja mikäli kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta ei nähdä toistensa vastakohtina, vaan toistensa täydentäjinä.

Steinerin antropologis–antroposofisen ihmistutkimuksen ansiona voidaan pitää ensinnäkin sitä, että se sisältää käsitteet, joiden avulla opettaja voi tarkastella, jäsentää ja ymmärtää olemuksellisesti ihmisen eri olemuspuolia, sekä niiden kehitysvaiheita; ja toiseksi sen avulla voi tarkastella esimerkiksi ihmisen aisteja uudella tavalla: opettaja voi soveltaa Steinerin aistioppia pyrkimyksessään ohjata oppilaat sisään maailman ilmiöihin.

Samalla kuitenkin huomautan, että Steinerin antropologis–antroposofiseen ihmistutkimukseen liittyy myös haaste: mikäli sen sisältöjä ei pyri hahmottamaan ja sisällöllisesti ymmärtämään todellisella ajattelulla, se näyttäytyy helposti metafyyssisenä harhakuvana, mystiikkana tai uskonnollissävyytteisenä dogmijärjestelmänä. Näen Steinerin antropologis–antroposofisessa ihmistutkimuksessa myös kehittämistarpeen: sen käsitteistö kaipaa

ajanmukaistamista. Autobiografiassaan Steiner kuvaa, miten hän harjoitti tutkimusta ilmiö edellä (Steiner, GA 28 1998). Katson, että näin voisi toimia myös nyt: tarkastella ilmiöitä ja pyrkiä löytämään niille niitä vastaavat modernit nimikkeet. Se edellyttäisi esimerkiksi steinerkoulun opettajilta sitä, että he hakeutuisivat aktiivisesti vuoropuheluun tiedeyhteisön kanssa, ja ryhtyisivät tutkimuspohjaisesti modernisoimaan terminologiaansa.

### *3.3 Steinerkoulun opettajuuden painopistealueista ja olemuksesta*

Toinen tutkimustehtäväni oli pyrkiä ymmärtämään steinerkoulun opettajuuden painopistealueita ja olemusta sen oman rationaalisuusperustan pohjalta:

Aluksi totean, että niiden valossa steinerkoulun opettajan työ on kauttaaltaan eettistä toimintaa, sen sisältämän ihmisellisyyden eetoksen vuoksi (vrt. R. Wilenius 1976). Tämä on linjassa yleisen opettajaprofession kanssa, sillä monen tutkijan mielestä opettajan ammatti on vahvasti eettinen professio (ks. mm. (Carr 2005, 30, Tirri 1999, Kallioniemi; Honkasalo ja Kuusisto 2016, 117, Luukkainen 2004, 90, H. Niemi 2016, 34). Steinerkoulun opettajuuden luonteen mukaista ei kuitenkaan ole yleispätevien moraaliperiaatteiden laatiminen ja toimiminen niiden mukaan (vrt. Kotkavirta 2013, 164, H. Niemi 2016, 34), vaan toiminta oman eettisen oivalluksen pohjalta ja rakkaudesta tekoon (Steiner, GA 4 1979).

Steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustaan sisältyvän etiikan tekee erityiseksi se, että se kumpuaa puhtaan ajattelun alueelta. Puhdas ajattelu (tiede) ja etiikka eivät ole erillisiä asioita, vaan kulkevat käsi kädessä. Esimerkiksi Kant erottaa ne toisistaan,<sup>23</sup> mikä on mahdollistanut tieteen valtavat edistysaskeleet ilman eettistä vastuunkantoa. Steinerkoulun opettajalta tulee voida odottaa työssään vahvaa etiikkaa, koska hänellä on vapaus rakentaa oma työnsä ja opetuksensa oman vapaan eettisen oivalluksensa pohjalta: vapaus ja vastuu kulkevat käsi kädessä. Erityisen merkittävään rooliin eettisyys nousee

---

<sup>23</sup> Puhtaan (tieteen) erottaminen käytännöllisestä (moraalista) on mahdollistanut tieteen kiistattomat saavutukset, mutta johtanut myös esimerkiksi ydinpommin kehittämiseen ja käyttöön, holokaustin kaltaisiin ääri-ilmiöihin, sekä ilmastonmuutokseen. Horkheimer (2007, 210) puhuu järjen sairaustilasta. Modernissa teknologiajärjen hallitsemassa maailmassa, jota matemaattiset algoritmit enenevässä määrin ohjaavat ja säätelevät, asetelma näkyy elämän rationaalistumisena "järjen vaatimusten" suuntaan, jossa tavaroiden tuotannolta, yhteiskunnan palveluilta ja virkojen järjestelyiltä vaaditaan yhä suurempaa tehokkuutta (G. H. von Wright 1999, 27).

steinerkoulun oppikirjattomassa opetuksessa, sekä oppilaiden ja koulun asioiden hoitamistavassa. Huomautettakoon tässä yhteydessä, että Satu Soutolahden (2017) pro gradu-tutkielman mukaan steinerkoulun arjessa on olemassa esimerkkejä siitä, että Steinerin vapaus-käsitys olisi ymmärretty väärin.

Steinerkoulun opettajan etiikan tulee näkyä myös opettajan sitoutumisena ammatilliseen kasvuun sekä oman ammatin ja ammattitaidon kehittämiseen ja uudistamiseen itseohjautuvasti, tutkimuspohjaisesti ja ilman ulkopuolista valvontaa (vrt. Luukkainen, 2004, 51). Lisäksi steinerkoulun opettajan etiikan tulee näkyä myös pyrkimyksenä taitavaan oppimiseen ja sitoutumisena ei vain oman opettajuuden, vaan koko opettajayhteisön kehittämiseen.

Steinerkoulun opettajuuden olemukseen ja painopistealueisiin liittyen totean, että steinerkoulun opettaja voi rakentaa oman työnsä oppilaiden eri olemuspuolten yleisen ja yksilöllisen kehityksen tuntemuksen ja *havainnoinnin* (oma kursivointi) pohjalta. Tästä voidaan nostaa esiin esimerkiksi lapsen ajattelun kehittyminen, jonka ensimmäinen kehitysvaihe tulee esiin ennen kolmatta ikävuotta, jolloin lapsessa kehkeytyy esiin nimeävä, assosioiva ajattelu; ajattelun metamorfoosi hampaiden vaihdon myötä, jolloin lapsessa kehkeytyy kognitiivisen prosessin rinnalle mielikuvallinen ajattelu; kausaaliajattelu noin 12. ikävuoden vaiheilla, ja abstrakti käsitteellinen ajattelu murrosiässä. Tällainen jäsenitys auttaa opettajaa ottamaan huomioon lapsen sisäisen elämän ensisijaisuuden kunkin ikävaiheen mukaisella tavalla; siihen perustuu esimerkiksi mielikuvallisuuden valjastaminen osaksi perusopetusvaiheen opetus- ja kasvatustyötä. Parhaimmillaan oppilaiden työskentely tapahtuu kannustuksen ja innostamisen kautta; välillä opettajan täytyy sanoa selvä ei. Yhteenvedona totean, että steinerkoulun opettajuuden antropologis-antroposofinen ihmistutkimus on opettajalle toimiva työkalu. Se kuitenkin edellyttää sitä, että opettaja työstää sen itse itselleen haltuun.

Steinerkoulun opettajuuden ydinaluetta on sen ymmärtäminen, että jokaisessa oppilaassa pyrkii toteutumaan hänen henkis-sielullinen yksilöllisyytensä, ja opettajan tehtävä on omalla arjen työllään opettamisen kautta tukea sen toteutumista. Sen rinnalla hänen tulee huolehtia oppilaiden ja opiskelijoiden laadukkaasta opetuksesta, oppilaiden oppimisesta, sekä yleisestä jatko-opintovalmiudesta, so. opettajan yhteiskunnallisesta velvoitteesta.

Tutkimuksessani tulee esille, että steinerkoulun opettajan tehtävä on kehittää opetus- ja kasvatustyö taiteeksi. Se voi toteutua vain vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Sen edellytyksenä on, että opettaja näkee jokaisen oppilaan omana itsenään, ja että jokainen oppilas voi kokea, että hän on tullut nähdyksi ja hyväksytyksi sellaisena kuin hän on – vahvuuksineen ja mahdollisine tuen tarpeineen. Toisaalta se edellyttää, että opettaja ei mene luokkaan valmistelematta opetustaan ja tuntejaan. Mietiskellessään opetettavia asioita ja oppilaita ennalta opettaja voi oivaltaa, mitkä opetettavat asiat palvelevat parhaiten oppijoiden kehitystä ja tarpeita, sekä sen, miten hänen on hyvä käsitellä opetettavat asiat (vrt. R. Wilenius 2012, Götte 2006). Opettajan on aina varauduttava myös siihen, että situaatio eteneekin aivan toisin kuin opettaja on sen moraalaisella fantasiallaan kuvitellut. Silloinkin tunninpitoon antaa tuen kulloinkin opetettavan asian hyvä tuntemus sekä pedagogiikan sisältöjen jatkuvan tutkimisen ja työstämisen kautta saavutettu toimintavalmius.

Opetuksen läpitaiteellistaminen alkaa toteutua silloin, kun hän oppii rakentamaan opetuksen siten, että tunteista tulee eläviä, hengittäviä, sekä näköaloja ja elämyksiä tarjoavia rupeamia. Sellainen oppitunti herättää oppilaissa aidon kiinnostuksen ja innostuksen opetettavaa asiaa kohtaan. Hyvään tuntiin voi kuulua myös se, että opettaja määrittelee rajat, joiden puitteissa toimitaan. Tarvittaessa opettaja sanoo myös ei. Silloin steinerkoulun opettajan työhön voidaan liittää käsite excellence (korkeatasoisuus) (vrt. H. Niemi 2016). Käsitteellä ei tarkoiteta sitä, että steinerkoulun opettaja olisi työssään erinomainen, vaan sitä, että situaatio on parhaimmillaan elävä, innostava ja kohottava kokonaisuus, jossa jokainen on päässyt työnsyrjään kiinni. Se edellyttää opettajalta ajattelevaa ja vuorovaikutustilannetta herkästi aistivaa/tunnustelevaa läsnäoloa. Sen vastakohta on rutiininomainen oppikirjan mukaan etenevä koulutunti.

Tutkimuksessa tulee esiin myös steinerkoulun opettajuuden erityispiirre: Goethen tieteellisen tutkimustavan, goetheanismin, soveltaminen opetuksessa, mikä palvelee opetuksen läpitaiteellistamista, tai opettamista taiteellis-tiedollisella tavalla (ks. liite 1). Goetheanismin avulla opettaja voi myös rakentaa/kehittää oppilaissa ymmärtävää luontosuhdetta. Luonnon ilmiöiden ymmärtäminen on edellytys oppilaiden vastuullisen maailma- ja luontosuhteen kehittymiselle. Goetheanistisella opetuksella steinerkoulun opettaja voi vastata

myös maailman ekologisen tilanteen ja ihmisarvoisen tulevaisuuden rakentamisen synnyttämään haasteeseen (vrt. Värri 2018). Steinerkoulun opettaja voi vastata sen avulla myös Suomen uusimpien (2014/2016) valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden sisältämään odotusarvoon kehittää oppilaisissa ekososiaalista sivistystä.

Keskeinen steinerkoulun opettajuuden olemukseen liittyvä seikka on se, että steinerkoulun opettajalle ihminen on päämäärä, ei väline. Steinerkoulun opettajalta voi odottaa sitä, että hän pyrkii kasvattamaan oppilaat itsenäisesti ja kriittisesti ajatteleviksi, tasapainoisiksi ja empatiakykyisiksi yksilöiksi, ei valtion ja talouselämän tarpeisiin. Se luo pohjaa demokratian toimivuudelle ja kehittymiselle, ja palvelee paremmin valtiota ja talouselämää kuin kouluttaminen suoraan ja lyhytnäköisesti valtion ja talouden tarpeisiin.

Steinerkoulun opettajuuden painopistealueisiin ja olemukseen liittyvä tavoitteeni oli lisäksi selvittää, voiko steinerkoulun opettaja kehittää omaa työtään ja opettajuuttaan, sekä rakentaa itselleen käyttöteorian steinerkoulun opettajan rationaalisuusperustan pohjalta. Koska steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperusta on tulkintani mukaan luonteeltaan tutkimusta, ja koska siihen sisältyvät ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, vastaukseni kumpaankin kysymykseen on, että tulkintani mukaan voi.

Steinerin antropologis–antroposofiseen ihmistutkimukseen sisältyy tietoteoreettisesti perusteltu henkinen ja samalla holistinen ihmiskäsitys (vrt. Rauhala 2009) (kasvavan) ihmisen olemuksesta, alkuperästä ja päämäärästä. Steinerin tietoteoria sisältää selkeän essentialistisen tietokäsityksen, jossa tieto ei tarkoita informaatiota, vaan joka on havainnon (todellisuuden) ja ajattelun synteesi siten, että siinä ajattelu läpäisee havainnon sen itsensä mukaisesti ja tavoittaa olemuksellisen havainnosta. Oppimiskäsitystä voidaan pitää konstruktivistisena, sillä Steinerin ihmiskäsityksen ja tietokäsityksen pohjalta henkinen ihminen on aktiivinen tiedonmuodostaja ja -hankkija, sekä oman tietorakenteensa – parhaimmillaan syväsuuntautunut – jäsentäjä. Oppiminen tapahtuu havaintajan ja havainnon välisessä vuorovaikutuksessa. Goetheanismissa vuorovaikutus etenee ilmiöiden objektiivis–ideaalisen ajattelevaan tarkasteluun. Kuten tässä tutkimuksessa tulee esille, siinä käsitteillä (ja ideoilla) on aristoteelinen ilmiön olemuksen tavoittava merkitysrakenne.

Oppilaiden oppimisessa huomioidaan myös heidän ikäkautinen kehitysvaiheensa.

Mikäli steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustassa olisi kyse (uskonnollissävyytteisestä) maailmankatsomuksesta, vastaukseni siihen, voiko steinerkoulun opettaja sen pohjalta kehittää omaa opettajuuttaan ja työtään ja voiko hän sen pohjalta rakentaa itselleen käyttöteorian, olisi selvä ei. Oman työn ja opettajuuden kehittämisen sijasta opettaja voisi keskittyä silloin vain oikeasta dogmista ja sen tulkinnasta käytävään keskusteluun. On kuitenkin todettava, että myönteinen vastaus edellyttää opettajalta sitä, että hän työstää steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustan läpi ja ottaa sen haltuun.

Steinerkoulun opettajuuteen näyttää sisältyvän useita nykyisen laaja-alaisen opettajuuden elementtejä ja taitoalueita. Oman rationaalisuusperustansa pohjalta – tulkitsen seuraavassa laaja-alaisen opettajuuden tunnuspiirteitä steinerkoulun opettajuuden rationaalisuusperustan pohjalta – steinerkoulun opettaja voi: 1) nähdä itsensä tavallista syvemmissä mielessä oppijana; 2) oppia kohtaamaan muutoksen, elää sen keskellä ja vaikuttaa siihen; 3) oppia työskentelemään yhteisö(i)ssä, kehittämään opetusta ja yhteisöä yhdessä toisten kanssa; 4) ymmärtää päivittäiset kohtaamiset merkityksellisiksi; 5) ymmärtää, että hän voi omalla työllään tavallista syvemmissä merkityksessä huolehtia oppilaiden terveydestä kiinnittäessään huomiota oppilaiden eri olemuspuolten tasapainoiseen kehitykseen; 6) ymmärtää syvällisesti yhteiskunnallista todellisuutta. Sen lisäksi opettaja tarvitsee ajankohtaista yhteiskunnallista tietämystä ja demokraattisten vaikutuskeinojen osaamista; 7) toimia aloitteen tekijänä oppilaita koskevissa asioissa; 8) toimia koulusektorirajat ylittävänä opettajana; 9) toimia yhteistyössä kansainvälisten yhteistyötahojen ja kumppanuuksien kanssa; 10) ymmärtää, miten harjoituttaa eri ikäisiä oppilaita uuteen tieto- ja viestintätekniikkaan, ja miten se voidaan ottaa pedagogisesti haltuun eri ikäisten oppilaiden kanssa. Tämä vaatii opettajalta luonnollisesti ensin sitä, että hän itse hallitsee kyseisen teknologian. Steinerkoulun kontekstissa se ei ole itsestään selvyyttä, sillä steinerkouluissa on työskennellyt/työskentelee opettajia, jotka ovat suhtautuneet/suhtautuvat tekniikkaan torjuvasti.

Tulkintani mukaan steinerkoulun opettajuus edustaa lähtökohdiltaan ja yleisinhimillisine piirteineen ajanmukaista ja modernia opettajuutta. Lähtökohtaisesti siihen sisältyy kolmen m-kirjaimella alkavan sanan (money,



markets, me) sijasta kolme e-kirjaimella alkavaa sanaa (excellence, engagement, ethics) (H. Niemi 2016, 21), sillä steinerkoulun opettajuus vaatii siihen ryhtyvältä sitoutuneisuutta, korkeaa etiikkaa sekä pyrkimystä syväsuuntautuneeseen ja laadukkaaseen työskentelyyn. Sen lisäarvo on sen henkisessä ihmis- ja kasvatusnäkemyksessä. Siksi sitä voidaan pitää jopa kulttuurivirikkeenä (Steiner, GA 293 2009). Empiria puolestaan osoittaa steinerkoulun opettajalle hänen oman arjen työnsä kehittämistarpeet.

### *3.4 Steinerkoulun opettaja pedagogiikan kehittäjänä*

Kun steinerkoulun opettaja on työstänyt läpi oman rationaalisuusperustansa ja ottanut sen tietoisesti haltuun, hän voi arjen työssään alkaa vapaana tietoisena ihmisenä paitsi soveltaa myös kehittää sitä sen perusteista käsin. Silloin hän ei toista ja ylläpidä traditioita, vaan luo omalla aktiivisella ajattelullaan uutta. Katson, että tämä ajatus on sisään rakentuneena steinerkoulun opettajuuden ideaan ja tehtävään.

Voidakseen täyttää steinerkoulun opettajille tarkoitetun tehtävän koululaitoksen, sen organisaation ja opetusmenetelmien uudistamisesta katson, että steinerkoulun opettajat eivät voi eristäytyä yhteiskunnassa omaksi erilliseksi saarekkeekseen, vaan heidän tulee jatkuvasti laajentaa asiantuntemustaan kouluttautumalla eteenpäin, osallistua yleiseen koulutuksesta ja kasvatuksesta käytävään keskusteluun, sekä verkostoitua eri asiantuntijatahojen kanssa.

### *3.5 Jatkotutkimuksen aihe*

Tämä lisensiaatintutkimus on teoreettinen tutkimus steinerkoulun opettajuudesta. Se, miltä asiat näyttävät steinerkoulun opettajan arjessa, on oma, erillinen tutkimusaiheensa. Se voisi olla tämän lisensiaatintutkimuksen jatkotutkimus.

### *3.6 Tutkimuseettinen tarkastelu*

Tämän tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on harjoitettu eettistä punnintaa. Sitä edellyttävät hyvän tieteellisen käytännön kriteerit (Hirvonen 2006, Kuula 2011). Ne eivät ole vain muodollisuus, kun tutkija pyrkii tuottamaan todellisuutta koskevaa informaatiota (Niiniluoto 2002, 73). Hyvän tutkimuksen yksi kriteeri on

eettinen kestävyys, joka tarkoittaa luotettavuutta ja laatua, ja jota ohjaa eettinen sitoutuneisuus (Tuomi ja Sarajärvi 2017, 110).

Eettisesti hyvä tutkimus tiedostaa myös ne tiedonintressit, joita tutkimus palvelee (Hirvonen 2006, 42). Tiedonintressi ei tarkoita tutkijan omia motiiveja tutkia jotakin asiaa, vaan tieteellisen käytännön objektiivista rationaalisuusperustaa (Niiniluoto 2002, 71-72). Jürgen Habermas näkee tieteessä kolme erilaista tiedonintressiä: 1) teknisen, joka hallitsee luonnontieteitä ja systemaattisia yhteiskuntatieteitä, ja joka tähtää todellisuuden prosessien ohjailuun ja kontrolliin; 2) hermeneuttisen, joka hallitsee humanistisia tieteitä, ja joka pyrkii ymmärtämään kulttuuri-ilmiöiden merkityksiä ja lisäämään ihmisten itseymmärrystä kommunikaation ja traditionvälityksen kautta; 3) emansipatorisen, joka hallitsee kriittisiä yhteiskuntatieteitä ja psykoanalyysia, ja jonka tavoitteena on väärästä tietoisuudesta vapautuminen mm. ideologiakritiikin kautta. Vilkan (2015, 42) mukaan hermeneuttisen intressin tavoitteena on lisätä inhimillisen toiminnan ymmärtämistä, ja emansipatorisen intressin tuottama tieto tavoittelee maailman muuttumista ja ihmisen vapautumista perinteen ohjaamasta ajattelusta ja olemisesta, sekä tiedostamattomien valtasuhteiden paljastamista. Hirvonen (2006, 42) lisää edellä mainittuihin vielä ontologisen tiedonintressin, jossa tiedon tehtävänä on ymmärtävä paljastaminen ja päämääränä etsiä mieltä siitä, mikä koskettaa ihmisen olemista ja olemusta kaikkein välittömimmin.

Steinerkoulun opettajuutta ja rationaalisuusperustaa selvittäessäni minulla oli kolme tiedonintressiä: hermeneuttinen, ontologinen ja emansipatorinen, sillä katson, että vain kaikki kolme näkökulmaa huomioimalla on mahdollista muodostaa tutkimuskohteestani kokonaiskuvaa.

Rakentaessaan tutkimuskohteestaan tulkintaa laadullisessa tutkimuksessa tutkija tekee jatkuvasti valintoja. Ne vaikuttavat tutkimuksen validiteettiin eli pätevyYTEEN ja luotettavuuteen. Olen tietoinen siitä, että tutkijana olen tehnyt useita valintoja. Niitä tehdessäni olen pyrkinyt tekemään oikeita kysymyksiä, rakentamaan tutkimukseni johdonmukaisesti, ja tekemään oikeita päätelmiä – tavoitellessani hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti objektiivisuutta ja totuudellisuutta, jotka Panu Raatikaisen (2006) mukaan ovat ainakin tavoittelemisen arvoisia ihanteita. Tähän prosessiin on liittynyt tekemieni valintojen kriittinen punninta. Olen tietoinen myös siitä, että joku toinen tutkija olisi tehnyt toisista tiedonintresseistä käsin toisenlaisia valintoja.

Suurelle osalle laadullista tutkimusta on ominaista osallistuvuus (Eskola ja Suoranta 2000, 16). Tutkijan position lisäksi olen steinerkoulun opettajakunnan jäsen ja siten osa tutkimaani aihetta. Taustani herättää heti tutkimusetiikkaan liittyvän kysymyksen: voiko tutkimus olla silloin arvovapaata? Panu Raatikaisen (2006, 104) mukaan tulosten ja niiden hyväksymisen tasolla kaikki hyvä tiede on sitä. Hyvää tutkimusta tavoitellessani en ole tutkijana voinut muuta kuin yrittää mennä asioihin itseensä ja yrittää tehdä siinä parhaani. Katson myös, että työskentelyni peruskoulun luokanopettajan virassa vuosina 2016–2019 on antanut minulle tutkijana riittävää etäisyyttä sekä empiiristä pohjaa tarkastella uudesta näkökulmasta steinerkoulun opettajuutta.

Reflektoidessaan tutkimustaan tutkija validoi sitä. Kvalen (1996, 241-244) mukaan validointi tarkoittaa tutkimuksen monipuolista tarkastelua (tarkistamista), kysymistä ja teoretisoimista. Siitä huolimatta, että minulla on laaja esiymmärrys tutkimuskohteestani, olen kulkenut laajenevalla hermeneuttisella kehällä hitaasti ja aidosti kysymyksiä tehden. Olen reflektoinut omaa ajatteluaani samalla, kun olen etsinyt ja käynyt läpi tutkimusteemaani liittyvää materiaalia. Sillä matkalla tulkintani steinerkoulun opettajuuden olemuksesta on vähitellen rakentunut.

# LÄHTEET

- Ahlman, Erik. *Ihmisen probleemi*. 2. Jyväskylä: Gummerus, 1982.
- Aho, Tuomo. "Intention varhaishistoriaa." Teoksessa *ajatus 46 Suomen Filosofisen Yhdistyksen Vuosikirja*, leikannut Juhani (päätoimittaja) Pietarinen ja Matti, Wallgren, Thomas Sintonen, 87-99. Suomen Filosofinen Yhdistys, 1989.
- Alasuutari, Pertti. *Toinen tasavalta. Suomi 1946-1994*. Tampere: Vastapaino, 1996.
- Alasuutari, Pertti, ja Marjaana Lampinen. "OECD ja suomalaisen projektiyhteiskunnan synty." Teoksessa *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*, leikannut Kati Rantala ja Pekka Sulkunen, 56-68. Helsinki: Gaudeamus, 2006.
- Antroposofinen lääketiede - Anthroposophic Medicine*. Suomen Antroposofisen lääketieteen lääkäriyhdistys (SALLY) ry. 8. 2 2019.  
<http://www.antroposofinenlaaketiede.fi> (haettu 2. 8 2019).
- Aristoteles. *Metafysiikka*. Kääntänyt Tuija Jatakari, Kati Näätsaari ja Petri Pohjanlehto. Helsinki: Gaudeamus, 1990.
- . *Nikomakhoksen etiikka*. 3. Kääntänyt Simo Knuuttila. Helsinki : Gaudeamus, 2008.
- Aristoteles. "Sielusta." Teoksessa *Sielusta Pieniä tutkielmia Eläinten liikkeestä*, kääntänyt Kari Näätsaari, 7-72. Helsinki: Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd., 2006.
- Autio, Tero, ja Jyri Linden. "Opetussuunnitelma yhteiskunnallisen todellisuuden peilinä - esimerkkinä yksilöllisyystulkinnat koulutuspolitiikassa." Teoksessa *Lapsesta käsin*, leikannut Jarno Paalasmaa, 35-50. Jyväskylä: PS-kustannus, 2011.
- Banner, James M, ja Harold C Cannon. *The Elements of Teaching*. New Haven: Yale University Press, 1997.
- Baumgartner, Alexander. *Goethe. Sein Leben und seine Werke*. Freiburg: Herder'sche Verlagshandlung, 1886.
- Beiser, Frederick, C. *The Romantic Imperative : The Concept of Early German Romanticism eBook*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- Bockemuhl, Jochen. *Elämänyhteyksiä I*. Kääntänyt Sirpa Honko, Kari Järvinen, Marja Pakkanen, Helinä Siikala ja Antti Viitanen. Tampere: Antroposofinen työkeskus, 1981.
- . *Elämänyhteyksiä II*. Kääntänyt Kari Järvinen ja Helinä Siikala. Tampere: Antroposofinen työkeskus, 1983a.
- . *Elämänyhteyksiä osa III*. Kääntänyt Kari Järvinen ja Helinä Siikala. Tampere: Antroposofinen työkeskus, 1983b.
- Brown, JoAnne. *The Definition of a Profession : The Authority of Metaphor in the History of Intelligence Testing, 1890-1930*. Princeton: Princeton University Press, 1992.

- Brüll, Dieter. *Antroposofinen sosiaalivirike*. Kääntänyt Juha Degerman ja Matti Tapaninen. Helsinki: Kirjokanta OY, 2017.
- Buber, Martin. "Minä ja sinä." kääntänyt Jukka Pietilä. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 1995.
- Cantell, Hannele, ja Arto Kallioniemi, . *Kansankynttilä keinulaudalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2016.
- Carr, David. *Professionalism and ethics in teaching E-Book*. Florence: Taylor and Francis, 2005.
- Cassirer, Ernst. *Rousseau, Kant, Goethe : Two Essays eBook*. Princeton: Princeton University Press, 1970.
- Cohen, Jean L, ja Andrew Arato. *Civil Society and Political Theory*. First MIT Press paperback edition. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press, 1994.
- Collingwood, Robin George. *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Critchley, Simon. *Continental Philosophy*. New York: Oxford University Press, 2001.
- Dahlin, Bo. "On the Path Towards Thinking: Learning from Martin Heidegger and Rudolf Steiner." *Studies in Philosophy and Education* (Springer Science & Business Media) 28, nro 6 (9 2009): 537-554.
- . "Steiner Waldorf education, Social Three-Folding and civil society: Education as cultural power." *Research on Steiner Education*. 1 2010. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/8/51> (haettu 2. 3 2017).
- Eduskunta. "Asetus Steiner-koulusta N:o 625." Teoksessa *Suomen Asetuskokoelma N:o 625-681*. 1977.
- Ehnqvist, Tarja. *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa?* Väitöskirja, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto, Helsinki: Helsingin yliopisto, 2006.
- Emerson, Ralph, Waldo. *Ihmiskunnan edustajia*. Helsinki: Otava, 1909.
- Eskola, Jari, ja Juha Suoranta. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. Tampere: Vastapaino, 2000.
- Esterl, Dietrich. *Die erste Waldorfschule Daten-Dokumente-Bilder*. Stuttgart: Pädagogischen Forschungstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 2006.
- Fichte, Immanuel, Herman. *Anthropologie Die Lehre von der Menschliche Seele*. Leipzig: F.A. Brockhaus, 1860.
- Fichte, Johan Gottlieb. *Tiedeopin perusta*. Helsinki: Gaudeamus, 2006.
- Finlex. *Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi*. Finlex. 23. 5 1997. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1997/19970086> (haettu 11. 1 2020).
- . *Laki valtion ja yksityisen koulutuksen järjestäjästä hallinnosta 1998/634*. Edita Publishing Oy. 21. 8 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980634> (haettu 10. 10 2013).
- . *Lukiolaki 1998/629*. Edita Publishing Oy. 21. 8 2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lukiolaki> (haettu 2. 10 2013).
- . *Perusopetuslaki 1998/628*. Edita Publishing Oy. 21. 8 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (haettu 20. 1 2019).

- Fuchs, Thomas. *Leib-Raum-Person Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2000.
- Fullan, Michael. "The School as a Learning Organization: Distant Dreams." *Theory Into Practice* (Taylor & Francis, Ltd.) 34, nro 4 (8 1995): 230-235.
- Gadamer, Hans-Georg. *Hermeneutiikka*. Tampere: Vastapaino, 2004.
- Goethe, Johann, Wolfgang. "Erfahrung und Wissenschaft." *Goetheanismus*. Odyssee. 1. 7 2017.  
[http://www.odysseetheater.org/ftp/odyssee/Goethe/Goethe\\_Erfahrung\\_und\\_Wissenschaft.pdf](http://www.odysseetheater.org/ftp/odyssee/Goethe/Goethe_Erfahrung_und_Wissenschaft.pdf) (haettu 1. 7 2017).
- . *Goethe Italian matka päiväkirjoineen*. Kääntänyt Slnikka Kallio. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 1992.
- . *Kasvin muodonmuutos*. Kääntänyt Kari Järvinen ja Päivi Suokas. Helsinki: Biodynaaminen yhdistys - Biodynamiska Föreningen ry., 2000.
- Götte, Wenzel M. *Erfahrungen mit Schulautonomie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2006.
- Hadot, Pierre. *Antiikin filosofia*. Kääntänyt Kilpeläinen Tapani ja Eurooppalainen filosofian seura. Tampere: niin & näin, 2010.
- Harwood, Alfred Cecil. *The Way of a Child*. 4. London: Rudolf Steiner Press, 1967.
- Heidegger, Martin. *Oleminen ja aika*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 2000.
- Heidegger, Martin. "The End of Philosophy and the Task of Thinking." Teoksessa *Martin Heidegger Basic Writings*, leikannut David Farrell Krell, 427-452. San Francisco: HarperSanFrancisco, 1993.
- Heinämaa, Sara. "Loogisista tutkimuksista ruumiinfenomenologiaan." Teoksessa *Nykyajan filosofia*, leikannut Ilkka Niiniluoto ja Esa Saarinen, 261-301. Helsinki: WSOY, 2002.
- . *Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle*. Helsinki: Gaudeamus, 1996.
- Heinämaa, Sara. "Sielusta, ruumiista ja hengen elämästä." Teoksessa *ajatus 61 Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja*, leikannut Mats Bergman ja Juha Räikkä, 167-208. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys - Filosofiska Föreningen i Finland, 2004.
- Hemleben, Johannes. *Rudolf Steiner*. Kääntänyt Jukka Pajukangas. Juva: WSOY, 1988.
- Hilpelä, Jyrki. "Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi -koulutuspolitiikan viitekehykset?" Teoksessa *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*, leikannut Juhani Tähtinen ja Simo Skinnari, 643-675. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 2007.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes, ja Paula Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. 12. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 2006.
- Hirvonen, Ari. "Eettisesti hyvä tutkimus." Teoksessa *Etiikkaa ihmistieteille*, leikannut Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen ja Irma Sorvali, 31-49. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2006.
- Hobbes, Thomas. *Leviathan, eli, Kirkollisen ja valtiollisen yhteiskunnan aines, muoto ja valta*. Kääntänyt Tuomo Aho. Tampere: Vastapaino (Juva : WSOY), 1999.
- Holmberg, Pirkko. "Johdatusta Goethen värioppiin." Teoksessa *Värioppi*, tekijä: Johann, Wolfgang Von Goethe, kääntänyt Pirkko Holmberg ja Pajari Räsänen, 9-24. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos, 2019.

- Holmberg, Pirkko. *Taide ja luova luonto : Goethen taideteorian luonnonfilosofinen perusta*. Pro gradu, Humanistinen tiedekunta, filosofian, historian, kulttuurin jataiteiden tutkimuksen laitos, Estetiikka, Helsingin yliopisto, Helsinki: Helsingin yliopisto, 2011.
- Horkheimer, Max. "Järki itseään vastaan Muutamia huomioita valistuksesta." Teoksessa *Mitä on valistus e-kirja*, leikannut Juha Koivisto, Markku Mäki ja Timo Uusitupa, 208-222. Tampere: Vastapaino, 2007.
- Hotanen, Juho. *Lihan laskos*. Helsinki: Tutkijaliitto, 2008.
- Husserl, Edmund. *Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta*. Kääntänyt Markku Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus, 2017.
- Huuhka, Maisa. *Luovan asiantuntijaorganisaation johtaminen*. Helsinki: Talentum, 2010.
- Häyrynen, Filip. *Kuinka steinerkoulua johdetaan*. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto, Tampere: Tampereen yliopisto, 2012.
- Iacoboni, Marco. *Ihmisten peilaus : kytketymisemme uusi tiede*. Kääntänyt Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita, 2008.
- Ilmonen, Marja-Leena. *Yksilön laajennettu luontosuhde Taidekasvattajaopiskelijoiden kokemukset ja reflektiot laadullisesta luonnonhavainnoinnista*. Pro gradu, Rudolf Steiner University College, Oslo: Rudolf Steiner University College, 2015.
- Jauhiainen, Ilmari. "Fichte kantilaisuuden täydentäjänä." Teoksessa *Immanuel Kantin filosofia*, leikannut Vesa Oittinen, 317-332. Helsinki: Gaudeamus s, 2013.
- Jauhiainen, Ilmari. "Johdanto." Teoksessa *Tiedeopin perusta*, tekijä: Johann, Gottlieb Fichte, 7-29. Helsinki: Gaudeamus, 2006.
- Jensen, Anthony K. *Johann Wolfgang von Goethe (1749—1832)*. 4. 2 2018. <http://www.iep.utm.edu/goethe/> (haettu 4. 2 2018).
- Jokisaari, Olli-Jukka. "Tapausfilosofia kasvatuksen aikalaiskritiikkinä: edistyksen mahdollisuus nykyisyydessä." Teoksessa *Ajan kasvatustieteiden tutkimus ja kasvatustieteiden tutkimus*, leikannut Antti Saari, Olli-Jukka Jokisaari ja Veli-Matti Värri, 23-40. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 2014.
- Juden-Tupakka, Soila. "Askelia fenomenologiseen analyysiin." Teoksessa *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*, leikannut Eija Syrjäläinen, Ari Eronen ja Veli-Matti Värri, 62-90. Tampere: Tampere University Press, 2008.
- Juntunen, Matti. *Edmund Husserlin filosofia*. Helsinki: Oy Gaudeamus AB, 1986.
- Kakkori, Leena. *Martin Heideggerin olemisen kysyminen E-kirja*. Tampere: Tampere University Press, 2009.
- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa, ja Kaisa Heinlahti. *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 2006.
- Kallio, Minna. *Ajatus kuvasta : Kuvan merkityksen pohdintaa kasvatustieteiden tutkimuksessa*. Akateeminen väitöskirja, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto, Helsinki: Helsingin yliopisto, 2005.
- Kallioniemi, Arto, Veronika Honkasalo, ja Annika Kuusisto. "Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa." Teoksessa *Kansankynttilä keinulaudalla*, leikannut Hannele Cantell ja Arto Kallioniemi, 109-125. Jyväskylä: PS-kustannus, 2016.

- Kandinsky, Wassily. *Taiteen henkisestä sisällöstä*. Kääntänyt Marjut Kumela. Helsinki: Suomen Taiteilijaseura, 1981.
- Kannisto, Heikki. "Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka." Teoksessa *Nykyajan filosofia*, tekijä: Ilkka Niiniluoto ja Esa Saarinen, 303-435. Helsinki: WSOY, 2002.
- Kannisto, Toni. "Analyyttinen-synteettinen -erottelu ja metafysiikan mahdollisuus." Teoksessa *Immanuel Kantin filosofia*, leikannut Vesa Oittinen, 24-45. Helsinki: Gaudeamus Oy, 2013.
- Kant, Immanuel. *Käytännöllisen järjen kritiikki e-kirja*. Helsinki: Gaudeamus, 2016.
- . *Puhtaan järjen kritiikki*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 2013.
- . *Puhtaan järjen kritiikki E-kirja*. 2. Kääntänyt Nikkarla, Markus ja Ranki, Kreetta. Gaudeamus, 2013.
- Keltinkangas-Järvinen, Liisa. "Oppimisen legendat." *Lääkärilehti*, nro 37 (2015).
- Koepke, Herman. *Das neunte Lebensjahr*. 4. Goetheanum: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, 1991.
- Koepke, Hermann. *Seitsemänvuotias lapsi*. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino, 1999.
- Koistinen, Olli. "Johdanto Puhtaan järjen kritiikkiin." Teoksessa *Puhtaan järjen kritiikki*, tekijä: Immanuel Kant, 13-46. Gaudeamus, 2013.
- Korhonen, Tiina, Jari Lavonen, Minna Kukkonen, Kati Sormunen, ja Kalle Juuti. "Innovatiivinen koulu ja tulevaisuuden opettajuus." Teoksessa *Kansankynttilä keinulaudalla*, leikannut Hannele Cantell ja Arto Kallioniemi, 215-239. Jyväskylä: PS-Kustannus, 2016.
- Korteniemi, Eeva. *Demokratia Putinin retoriikassa*. pro gradu, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2007.
- Kotkavirta, Jussi. "Kantin moraalifilosofia." Teoksessa *Immanuel Kantin filosofia*, leikannut Vesa Oittinen, 162-190. Helsinki: Gaudeamus, 2013.
- Kranich, Ernst-Michael. *Anthropologische Grundlage der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1999.
- . *Der innere Mensch und sein Leib*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2003.
- Kranich, Ernst-Michael. "Die Veränderungen von Wachen und Schlafen im Kindes- und Jugendalter." Teoksessa *Der Rhythmus von Schlafen und Wachen: seine bedeutung im Kindes- und Jugendalter*, leikannut Stefan Leber, 27-41. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1990.
- . *Pflanzen als Bilder der Seelenwelt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1993.
- . *Wesensbilder der Tiere*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1995.
- Kuula, Arja. *Tutkimusetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2., uud. . Tampere: Vastapaino, 2011.
- Kvale, Steinar. *InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications Ltd. Printed in the USA, 1996.
- König, Karl. *Die ersten drei Jahre des Kindes*. 3. Frankfurt am Mein: Fischer Taschenbuch Verlag, 1984.
- Leber, Stefan. *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1991.
- Leikola, Anto. *Aika biologiassa*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 1984.



- Lievegoed, Bernardus Cornelis Johannes. *Entwicklungsphasen des Kindes*. Stuttgart: J. Ch. Mellinger Verlag, 1976.
- Lindberg, Susanna. ”Kuinka Hegel kohdataan Heideggerin käännöksen jälkeen.” Teoksessa *Johdatus Hegelin hengen fenomenologiaan*, leikannut Susanna Lindberg, 256-269. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 2012.
- Lindén, Jyri. *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Väitöskirja, Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto, Tampere: Tampere University Press, 2010.
- Lonka, Kirsti, ja Lauri Vaara. ”Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen.” Teoksessa *Kansankynttilä keinulaudalla*, leikannut Hannele Cantell ja Kallioniemi, Arto, 39-52. PS-Kustannus, 2016.
- Luukkainen, Olli. *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Väitöskirja, Kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto, Tampere: Tampere University Press, 2004.
- Lähde, Ville. *Niukkuuden maailmassa*. Tampere: Niin&näin, 2013.
- Mansikka, Jan-Erik. *Om naturens förvandlingar : Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*. 15. 9 2007. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3644-6>.
- . *Steinerkoulut – post-romanttinen kasvatustieteiden näkemys nykyajassa?* Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. 1. 12 2008. <https://journal.fi/kasvatustieteiden/article/view/68196> (haettu 26. 6 2019).
- Mansikka, Jan-Erik, ja Jarno Paalasmaa. ”Steinerkasvatus sivistyskäsityksen viitekehyksessä.” *Kasvatus@ aika* 12, nro 1 (2018).
- Mazzone, Alduino. ”Rudolf Steiner's Social Theory: How the Waldorf Schools arose from the Threefold Social Movement.” *A Passionate Schooling*. 1997. [http://www.passionateschooling.com/resources/publications\\_progressive.pdf](http://www.passionateschooling.com/resources/publications_progressive.pdf) (haettu 19. 10 2017).
- Mazzone, Alduino. *Waldorf teacher education: the implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorf schools*. Väitöskirja, Graduate School of Education, Graduate School of Education, Adelaide: Graduate School of Education, 1999.
- Merleau-Ponty. ”Silmä ja mieli.” Teoksessa *Filosofia kirjoituksia*, leikannut Miika Luoto ja Tarja Roinila, käntänyt Miika Luoto ja Tarja Roinila, 415-477. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo, 2013.
- Merleau-Ponty, Maurice. ”Havainnon ensisijaisuus ja sen filosofiset seuraukset.” Teoksessa *Filosofia kirjoituksia*, leikannut Miika Luoto ja Tarja Roinila, käntänyt Miika Luoto ja Tarja Roinila, 79-111. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo, 2013.
- Merleau-Ponty, Maurice. ”Kielen fenomenologiasta.” Teoksessa *Filosofia kirjoituksia*, käntänyt Miika Luoto ja Tarja Roinila, 353- 381. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo, 2013.
- Mäki, Uskali. ”Tieteellinen realismi ja marxismi.” Teoksessa *Nykyajan filosofia*, leikannut Niiniluoto Ilkka ja Esa Saarinen, 165-214. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 2002.
- Neider, Anreas. ”Johdanto.” Teoksessa *Peilautuva minä*, tekijä: Rudolf Steiner, käntänyt Maarit Holttinen, 9-17. Suomen antroposofinen liitto, 2014.

- Niederhauser, H R, H von Kugelgen, S Leber, J Tautz, J McAlice, ja H Zimmermann, . *Steinerpedagogiikan syventämiseksi*. 1. suomenkielinen. Kääntänyt U Ahmavaara , ym. Dornach: Yhteistyössä Verlag am Goetheanumin kanssa, 2008.
- Niemi, Hannele. "Erinomaisuus, sitoutuminen, eettisyys." Teoksessa *Kansankynttilä keinulaudalla*, leikannut Hannele Cantell ja Arto Kallioiemi, 19-38. Jyväskylä: PS-kustannus, 2016.
- Niemi, Leena-Maija. "Yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen koulussa." Teoksessa *Kansankynttilä keinulaudalla*, 95-108. Jyväskylä: PS-kustannus, 2016.
- Nienstedt, Walter, Osmo Hänninen, Antti Arstila, ja Stig-Eyrik Björqvist. *Ihmisen fysiologia ja anatomia*. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 2016.
- Niiniluoto, Ilkka. *Johdatus tieteenfilosofiaan*. 3. Helsinki: Otava, 2002.
- Niinivirta, Markku. *Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa*. Filosofian tohtorin väitöskirja, Kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto, Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 2330, 2017.
- Nilzén, Rolf. "Teorin om spegelneuron förklararförmågan till empati." *Läkartidningen* (Läkartidningen Förlag AB ) 105, nro 32–33 (2008).
- Nussbaum, Martha, C. *Talouskasvuva tärkeämpää*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 2011.
- Oittinen, Vesa. "Kant tänään - entä huomenna?" Teoksessa *Immanuel Kantin filosofia*, tekijä: Vesa Oittinen, 7-11. Helsinki: Gaudeamus, 2013.
- Opetushallitus. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus Utbildningsstyrelsen. 2015.  
[https://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) (haettu 23. 10 2018).
- . *OPS*. 6. 6 2016. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> (haettu 8. 6 2017).
- . *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2004.  
[https://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (haettu 24. 12 2018).
- . *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus Utbildningsstyrelsen. 2014.  
[http://www.opetushallitus.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.opetushallitus.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (haettu 10. 23 2018).
- Paalasmaa, Jarno. *Omassa rytmissä Steinerkoulun idea ja käytännön sovellutukset*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2009.
- Pietarinen, Juhani, ja Veikko Launis. "Etiikan luonne ja alueet." Teoksessa *Tutkijan eettiset valinnat*, leikannut Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Pelkonen Risto ja Juhani Pietarinen, 42-57. Gaudeamus, 2002.
- Pihlström, Sami. "Metafysiikan ja etiikan suhde Kantin uskonnon filosofiassa." Teoksessa *Immanuel Kantin filosofia*, leikannut Vesa Oittinen, 226-256. Helsinki: Gaudeamus, 2013.
- Pulkki, Jani. *Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista*. Pro gradu, Kasvatustieteiden tiedekunta , Tampereen yliopisto, Tampere: Tampub, 2007.
- Pulkkinen, Tuija. "Kansalaisyhteiskunta ja valtio." Kapp. VII/*Valtio ja vapaus*, tekijä: Tuija Pulkkinen, 111-134. Jyväskylä: Tutkijaliitto, 1989.
- . *Postmoderni politiikan filosofia*. 2. Tampere: Tuija Pulkkinen ja Gaudeamus kirja, 2003.
- Pulkkinen, Tuija. "Subjektin ongelma yhteiskuntateoriassa." Kapp. VIII/*Valtio ja vapaus*, tekijä: Tuija Pulkkinen, 135-171. Jyväskylä: Tutkijaliitto, 1989.

- Pänkäläinen, Mikko. "Pessimism as a Risk Factor for Coronary Heart Disease." Academic dissertation, Faculty of Medicine and Health Technology, Tampere University, Tampere, 2019.
- Pärssinen, Jorma. *Waldorf-koulun hallinnon kolmijäsenäinen toimintajärjestelmä ja sen toteutusmahdollisuudet Suomen steinerkoulussa 1955-2014*. 25. 3 2014. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201403261264>.
- Raatikainen, Panu. "Voiko ihmistiede olla arvovapaata?" Teoksessa *Etiikkaa ihmistieteille*, leikannut Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen ja Irma Sorvali, 93-107. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2006.
- Rasehorn, Kirsti. "Opettajuuden kehittyminen." Teoksessa *Musiikkikasvatus : näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, leikannut Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen ja Lauri Väkevä, 259-285. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y, 2009.
- Rauhala, Lauri. *Henkinen ihmisessä*. Leikannut Jussi Backman. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 2009.
- Rawson, Martyn. *Democratic leadership in Waldorf schools*. 12 2010. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/70/98> (haettu 28. 2 2017).
- . "Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective." *RoSE - Research on Steiner Education*. 12 2010. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/49> (haettu 20. 7 2017).
- Rawson, Martyn, ja Tobias Richter. *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma*. Tampere: Steinerpedagogiikan seura ry, 2004.
- Riccio, Mark. *Rudolf Steiner's impulse in education: His unique organic method of thinking and the Waldorf school ideal*. ProQuest Document Preview. 2000. <https://search.proquest.com/docview/304602016> (haettu 19. 12 2018).
- Richter, Gottfried. *Ideen zur Kunstgeschichte*. Stuttgart: Verlag Urachhaus, 1976.
- Rizzolatti, Giacomo, haastattelu, haastattelijana goCognitive. "Mirror Neurons." *Mirror Neurons: From Monkeys to Humans*. goCognitive, (2011).
- Robert, Annette. *Schulautonomie und -selbsterhaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1999.
- Ruuska, Helena. "Tarvitaanko oppikirjoja?" Teoksessa *Kansankynttilä keinulaudalla*, leikannut Hannele, Kallioniemi, Arto Cantell, 171-182. Jyväskylä: PS-kustannus, 2016.
- Saarinen, Esa. "Fenomenologia ja eksistentialismi." Teoksessa *Nykyajan filosofia*, leikannut Ilkka Niiniluoto ja Esa Saarinen, 215-260. Helsinki: WSOY, 2002.
- Saastamoinen, Kari. *Eurooppalainen liberalismi*. Jyväskylä: Atena (WSOY), 1998.
- Saukkonen, Sakari. *Koulu ja yksilöllisyys Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*. Väitöskirja, Department of Teacher Education, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2003.
- Scheinin, Patrik. *Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto : vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa*. Väitöskirja, Oettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto, Helsinki: Helsingin yliopisto, 1990.

- Schieren, Jost. *Anschauende Urteilskraft: Methodische und Philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Erste Auflage. Dusseldorf und Bonn: Parerga, 1998.
- Schieren, Jost. "Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik." *RoSE Research on Steiner Education* (Hosted by Rudolf Steiner College; Alanus Hochschule), nro 1 (1 2010).
- . *Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. 1. Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 1998.
- Schiller, Friedrich. *Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta*. Helsinki: Tutkijaliitto, 2013.
- Schmelzer, Albert. *Die Dreigliederungsbewegung 1919*. Stuttgart: Edition Hardenberg im Verlag Freies Geistesleben, 1991.
- Schweitzer, Albert. *Elämän kunnioitus*. Kääntänyt Juho Tervonen. Porvoo: WSOY, 1956.
- Shulman, Lee. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." *Harvard Educational Review* Vol. 57, nro 1 (4 1987): 1-23.
- Simola, Hannu. "Kenraali Adolf Ehrnrooth ja pisan ihme." Teoksessa *Koulutusihmeen paradoksi*, tekijä: Hannu Simola, 92-105. Tampere: Vastapaino, 2015.
- Simola, Hannu. "Kolmannen tasavallan koulutuspolitiikka." Teoksessa *Koulutusihmeen paradoksi*, tekijä: Hannu Simola, 153-177. Tampere: Vastapaino, 2015.
- Simola, Hannu. "Koulun uudistaminen, skeptinen optimisimi ja järkevät utopiat." Teoksessa *Koulutusihmeen paradoksit Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*, tekijä: Hannu Simola, 106-138. Tampere: Vastapaino, 2015.
- Simola, Hannu. "Lopputulema: koulutuspolitiikan dynamiikat ja mahdollisen sosiologia." Teoksessa *Koulutusihmeen paradoksit*, tekijä: Hannu Simola, 383-413. Tampere: Vastapaino, 2015.
- Simola, Hannu, Janne Varjo, ja Risto Rinne. "Vasten valtavirtaa." Teoksessa *Koulutusihmeen paradoksi*, tekijä: Hannu Simola, 263-293. Tampere: Vastapaino, 2015.
- Skinnari, Simo. *Steinerpedagogiikan ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4*. Väitöskirja, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto, Oulu: Oulun yliopisto, 1988.
- Soini, Tiina, Janne Pietarinen, Auli Toom, ja Kirsi Pyhältö. "Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen." Teoksessa *Kansankynttilä keinulaudalla*, leikannut Hannele Cantell ja Arto Kallioniemi, 53-75. Jyväskylä: PS-Kustannus, 2016.
- Solasaari, Ulla. *Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan - Max Schelerin kasvatustieteiden filosofia*. Akateeminen väitöskirja, Helsinki: Helsingin yliopisto, 2003.
- Soutolahti, Satu. *Unelma vapaudesta Vapaa henkisyttä vaaliva ilmapiiri ja muita steinerkoulun opettajakuntaa ohjaavia ihanteita*. Master Thesis, Rudolf Steiner University College, Oslo: Rudolf Steiner University College, 2017.

- Steiner, Rudolf. "Anthroposophie. Die Sinne des Menschen." Teoksessa *Zur Sinneslehre*, tekijä: Christoph Lindenberg, 48-67. Stuttgart: Ferlag Freies Geistesleben, 1980.
- . *Anthroposophische Gemeinschaftsbildung*. Dornach/Schweitz: Rudolf Steiner Verlag, 1983.
  - . *Antroposofinen hengentiede*. Kääntänyt Katri Sorma ja Reijo Wilenius. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto, 1977.
  - . *Antroposofinen yhteisönmuodostus*. Kääntänyt Risto Suurla. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto, 1991.
- Steiner, Rudolf. "Der Aufbau der Sinne aus der übersinnlichen Wesenheit des Menschen." Teoksessa *Zur Sinneslehre*, tekijä: Christoph Lindenberg, 68-81. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1980.
- . *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Kääntänyt Reijo Wilenius. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1979.
  - . *Die Rätsel der Philosophie Zweiter Band*. Kääntänyt Reijo Wilenius ja Niilo Kaila. 2 osaa. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1974.
  - . *Die Rätsel des Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1978.
- Steiner, Rudolf. "Die zwölf Sinne des Menschen und ihrer Beziehung zur Imagination, Inspiration und Intuition." Teoksessa *Zur Sinneslehre*, tekijä: Christoph Lindenberg. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1980.
- Steiner, Rudolf. "Die zwölf Sinnesbezirke und die sieben Lebesprozesse." Teoksessa *Zur Sinneslehre*, tekijä: Christoph Lindenberg, 82-98. Stuttgart: Ferlag Freies Geistesleben, 1980.
- . *Elämäni kulku*. Kääntänyt Arto Ingervo ja Kirsti Ingervo. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto ja suomentajat, 1998.
  - . *Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches*. 1. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1975.
- Steiner, Rudolf. "Freie Schule und Dreigliederung." Teoksessa *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921*, kääntänyt Sirkka Olkkonen, 35-44. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1982.
- . *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. 5. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986.
  - . *Goethe uuden estetiikan isänä*. Kääntänyt Matti Kuusela. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto, 1984.
  - . "Goethe's World View." *Rudolf Steiner Archive & e.Lib*. 29. 6 2017 . [http://wn.rsarchive.org/GA/GA0006/English/MP1985/GA006\\_c01\\_2.html](http://wn.rsarchive.org/GA/GA0006/English/MP1985/GA006_c01_2.html) (haettu 3. 7 2017).
  - . *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. 7. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1979.
  - . *Ihmistutkimus pedagogiikan perustana*. 3. Kääntänyt Kaisu Virkkunen, Ulla Ahmavaara ja Ritva Rieckmann. Tampere: Antroposofinen työkeskus Tammes ry, 2009.
  - . *Johdatus ihmisen ja maailman henkiseen tiedostamiseen*. Kääntänyt Katri Sorma ja Reijo Wilenius. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 1977.
  - . *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924*. 4. Osa/vuosik. 2. 3 osaa. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1975 .
  - . *Lapsen kasvatustieteiden kannalta*. Kääntänyt Katri Sorma. Porvoo: Suomen antroposofinen liitto, 1996.

- . *Opettamisen taito*. Kääntänyt Irmeli Järnefelt ja Arto Ingervo. Helsinki: Steinerpedagogiikan seura ry - Föreningen för Steinerpedagogik rf, 1996.
- . *Peilautuva minä*. 1. Kääntänyt Maarit Holttinen. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto, 2014.
- . *Tasapainoinen kasvu ja kasvatusterve ruumiillinen kehitys sielullis-henkisten voimien vapaan kehkeytymisen perustana*. 4. Kääntänyt Reijo (tiivistelmä) Wilenius. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto, 2016.
- . "The Education in the light of Anthroposophy E-book." *Rudolf Steiner Archive & e.Lib*. 23. 6 2002.  
[https://wn.rsarchive.org/Education/GA034/English/RSP1965/EduChi\\_essay.html](https://wn.rsarchive.org/Education/GA034/English/RSP1965/EduChi_essay.html) (haettu 25. 1 2019).
- Steiner, Rudolf. "The Threefold Social Order and Educational Freedom." Teoksessa *The Renewal of the Social Organism e-Book Twenty Articles From The Newspaper: The Threefold Social Order*, tekijä: Rudolf Steiner, The Threefold Social Order and Educational Freedom. The Anthroposophic Press, 1985.
- . *Totuus ja tiede*. Kääntänyt Niilo Kaila. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto, 1967.
- Steiner, Rudolf. "Vapaa koulu ja yhteiskunnan kolmijäsennys." Teoksessa *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921*, tekijä: Rudolf Steiner, kääntänyt Sirkka Olkkonen, 23-28. Lahti: Lahden Steiner-pedagoginen työpiiri ry., 1979.
- . *Vapauden filosofia*. Kääntänyt Reijo Wilenius. Jyväskylä: Gummerus, 1979.
- . *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten*. 24. Dornach Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1992.
- . *Von Seelenrätseln*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1983.
- . *Yhteiskunnallisen kysymyksen ydinkohtia*. Kääntänyt Reijo Wilenius. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen, 1975.
- Pale, Pia, toim. *Steinerkasvatuksen liitto verkkosivusto*. Peda.net. 2018.  
<https://peda.net/steinerkasvatus> (haettu 16. 10 2018).
- Stockmeyer, E. A. Karl. *Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen*. Stuttgart: Pädagogische Forschungstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 1976.
- Syrjä, Tiina. *Vieras kieli suussa*. Akateeminen väitöskirja, Tampere: Tampereen yliopisto, 2007.
- Syrjäläinen, Eija. *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä*. Väitöskirja, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto, Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 1990.
- Syrjäläinen, Erja. "Kenttäkouluverkostoyhteistyö-kumppanuusdialogia opettajana kasvun tiellä." Teoksessa *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus-Arvot-Uudet avaukset*, leikannut Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin, Linnasaari, Heljä Ubani ja Kumpulainen Kristiina, 275-298. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 2008.
- Tantillo, Astrida, Orle. "Goethe's Modernism." *ProQuest Ebook Central*. Bloomsbury Academic & Professional . 14. 5 2014.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=592467> (haettu 4. 7 2017).

- . *The Will to Create: Goethe's Philosophy of Nature*. 22. 12 2009 .  
<http://digital.library.pitt.edu/cgi-bin/t/text/text-idx?idno=31735045780750;view=toc;c=pittpress> (haettu 3. 7 2017).
- Their, Siv. *Pedagoginen johtaminen*. Kääntänyt Aarnitukia Mikael. Tampere: Tammer-Paino Oy, 1994.
- Tirri, Kirsi. *Opettajan ammatietiikka*. 1. painos. Juva: WSOY, 1999.
- Tuomi, Jouni, ja Anneli Sarajärvi. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi E-kirja uudistettu laitos*. Kustannusosakeyhtiö Tammi: Helsinki, 2017.
- Turunen, Kari, E. *Rudolf Steinerein kehitys ja ajattelu*. Helsinki: Arator, 1990.
- Uusikylä, Kari. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy, 2007.
- "Waldorf Word List ." Freunde der Erziehungskunst - Rudolf Steiners e.V. 4 2019. [https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user\\_upload/images/Waldorf\\_World\\_List/Waldorf\\_World\\_List.pdf](https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf) (haettu 4. 7 2019).
- van Emmichoven, Frederik, Wilhelm, Zeylmans. *Rudolf Steiner*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1961.
- van Gelder, Tom. *Maailma löydettyinä*. Kääntänyt Janne Länsipuro. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisusarja, 2006.
- Varto, Juha. *Fenomenologeja : maailma minussa - minä maailmassa : filosofian tutkijaseminaari 1988*. Tampere: Tampereen yliopisto, 1989.
- Varto, Juha. "Heidegger ja fysiikan uudelleen tulkinta." Teoksessa *Luonnon luonto Filosofisia kirjoituksia luonnon käsitteestä ja kokemisesta*, leikannut Jussi Kotkavirta, 125-131. Jyväskylä: SoPhi Jyväskylän yliopisto, 1996.
- Vierimaa, Heidi, ja Mirja Laurila. *Keho Anatomia ja fysiologia*. 1-3. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 2015.
- Wihersaari, Jari. *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Akateeminen väitöskirja, Tampere: Tampere University Press, 2011.
- Wilenius, Markku. *Patterns of the Future*. Lontoo: World Scientific Publishing Europe Ltd., 2017.
- Wilenius, Reijo. *Ihminen, luonto ja tekniikka*. Jyväskylä: Gummerus, 1978.
- . *Ihmiskeskiseen kulttuuriin*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen, 1976.
- . *Ihmiskäsityksen aineksia*. Steinerkasvatuksen liitto. 27. 9 2012.  
<http://otavanopisto.adobeconnect.com/p8eegq30e5f/> (haettu 1. 12 2018).
- . *Kasvatuksen ehdot*. 3. Jyväskylä: Gummerus, 1978.
- . *Snellmanin linja*. Jyväskylä: Gummerus, 1978.
- . *Steinerpedagogiikan ihmiskuvasta*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto, 1987.
- . *Tuntemattoman tutkija: Steinerein tie hengentieteeseen*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto, 1995.
- Vilkka, Hanna. *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 2015.
- Virkkala, Mari-Anne. "Säännönmukaisuus ja vapaus Kantin taideteoriassa." Teoksessa *Immanuel Kantin filosofia*, leikannut Vesa Oittinen, 257-280. Helsinki: Gaudeamus, 2013.
- Virkkunen, Kaisu. *Sadut ja satukuvat*. Tampere: Antroposofinen työkeskus, 1986.
- Von Heydebrand, Caroline. *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. 8. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1986.
- von Wright, Georg Henrik. *Logiikka ja humanismi*. Keuruu: Otava, 1998.

- Von Wright, Georg Henrik. "Tieteen filosofian kaksi perinnettä." *Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja*. nro 1. Helsinki: Helsingin yliopisto, 1970.
- von Wright, Georg Henrik. *Tieto ja ymmärrys*. Keuruu: Otava, 1999.
- von Wright, Georg, Henrik. *Ajatus ja julistus*. 2. Kääntänyt Jussi Aro. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö, 1974.
- Woods, Philip, Martin Ashley, and Glenys Woods. "Steiner Schools in England Research Report RR645." Department for education and skills, University of West England, Bristol, 2005.
- Värrö, Veli-Matti. *Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään : dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. 3. Tampere: Tampere University Press, 2000.
- . *Kasvatusta ekologisesti ajatellen*. Tampere: Vastapaino, 2018.
- Värrö, Veli-Matti. "Välineajattelusta hyvään kasvatukseen - kasvatuksen arvonäkökulmat." Teoksessa *Lapsesta käsin*, leikannut Jarno Paalasmaa. PS-kustannus, 2011.



# LIITTEET

*Liite 1. Hevonen (Teoksesta Kranich, Wesensbilder der Tiere, 1995, suomennos Jorma Pärssinen)*

## Hevonen

Nisäkkäisiin kuuluva hevonen on kuulunut ihmisen elämänpiiriin tuhansia vuosia. Se on palvellut ihmistä maanviljelyksessä, tavaroiden kuljetuksessa, liikkumisessa paikasta toiseen, sekä taisteluissa ja sodankäynnissä. Hevonen on jalomuotoinen eläin, jonka liikkeestä välittyy voima ja kauneus. Se kantaa ylväänä oman painonsa.

Hevoset, jotka me tunnemme ratsastus- ja työhevosina, ovat kevytrakenteiset, hienoraajaiset ja pitkäkaulaiset täysiverihevoset, suuret lämminverihevoset, joilla on pitkät jalat ja joiden lihakset ovat voimakkaasti muotoutuneet, sekä kylmäverihevoset, jotka ovat raskaita ja vahvoja rakenteeltaan. Hevosen paino vaihtelee noin 400 kilosta (englantilainen täysiverinen) jopa 1200 kiloon (kylmäverinen raskarakenteinen Shire). Pieni Shetlannin poni painaa vain noin 150-200 kiloa.

Hevosen jalka on ainutlaatuisesti muodostunut. Se varpaankärjellä astuja. Sillä ei ole lainkaan jalkaa (jalkaterää). Se, minkä näemme hevosella jalkana, on täysin muuntunut. Viidestä säteestä vain kolmas on täysin olemassa oleva. Säarestä on tullut voimakas reisiluun kaltainen pystysuora tukiorgaani. Sama tendenssi näkyy kolmannen sormen/varpaan muodossa. Jalan hienojakoisuus on kadonnut. Jalanmuodoissa tapahtuneen nousun (Steigerung) myötä jalasta on muodostunut kantava tukiorgaani: jalka suorittaa säären tehtävää. Tihentyneen kovettumisprosessin seurauksena periferiassa muodostuu kohollaan oleva kavio, keskisormen tai -varpaan kynsi, jonka varassa hevosen koko paino on.

Jalanmuodostuksen nousun myötä syntyvät raajat, jotka kantavat hevosen muuta ruumista suvereenisti. Tämä näkyy myös nivelissä. Ne ovat voimakkaammin suoristuneet kuin nautaeläimillä. Nautaeläintä painaa raskaus vertikaalisesti alaspäin, hevonen voittaa rakenteessaan raskauden ja voi sen vuoksi suuntautua horisontaalisesti, ympäristölle avoimena olentona.

Hevosen lihaksisto on voimakkaasti muodostunut. Hevosen liikuntalihaksilla ja kantavilla lihaksilla on erityinen luonne. Imettäväisten lihaksistossa on vaaleita lihassäikeitä, jotka palvelevat nopeaa liikkumista, ja tummia lihassäikeitä, jota palvelevat lihaksen voimankehitystä. Hevosen lihaksisto on tummanpunainen. Se on muodostunut ennen kaikkea tummista lihassäikeistä. Lihaksisto sijaitsee vartalon alueella. Näin vartalo muodostuu yhdessä raajojen luunmuodostuksessa tapahtuneen nousun kanssa voimakkaaksi järjestelmäksi, joka mahdollistaa kantamisen ja impulsiivisen liikkumisen.

Hevosella on erilaisia tapoja liikkua alkaen rauhallisesta käynnistä ja ulottuen aina täyteen laukkaan saakka, jossa vallitsee täysi liike-energia. Hevosen toiminta on eriytynyt: se pystyy nukkumaan seisaaltaan. Se käyttää jalkojaan myös puolustautuessaan tai kamppaillessaan toisia eläimiä vastaan. Hevosella on ainutlaatuinen kyky lukea kulkemaansa reittiä: jos ratsastaja eksyy, hän voi laskea suitset alas, jolloin hevonen vie ratsastajan takaisin kotiin.

Hevosen organismissa jalanmuodostus on selvästi korostunut. Hevonen on erikoistunut jalkaeläimeksi. Jalanmuodostus hallitsee myös muuta elimistöä, kuten ravintoa, hengitystä ja verenkiertoa. Raajojen voimakehitys tarvitsee tuekseen voimakkaan hengityksen ja ravinnon. Hevosen hengitysprosessi on intensiivisempi kuin nisäkkäillä keskimäärin. Sen voi nähdä rintakehän muotokielestä. Hevosen 18 kylkiluuparista 10 on niin sanottuja valesylkiluita, jotka suorittavat hengitysliikettä. Yhdellä henkäyksellä hevonen hengittää ilmaa 7½ litraa, kun vastaavankokoinen nauta hengittää vain 3½ litraa. Sen lisäksi hevosen keuhkoissa on erityisen pieniä keuhkorakkuloita epätavallisen suurella noin 500 neliömetrin kokoisella pinnalla, joissa kaasujen vaihto tapahtuu. Hevosen veressä happea lihaksistoon kuljettavien punaisten verisolujen määrä on huomiota herättävän korkea. Hevosen noin 30 metriä pitkä suoli sulattaa ruoan tehokkaasti. Päivän aikana hevonen syö noin 50 kiloa heinää ja yrttejä ja raskaan työpäivän aikana noin 100 kiloa. Hevosen umpisuolen kapasiteetti on noin 33 litraa ja paksusuolen noin 80 litraa. Hevonen ei kuitenkaan ole nautaeläimen tavoin ruoansulatuseläin. Kasviravinnosta syntyy ruoansulatuselimistössä rasvahappoja, joita tarvitaan lihasten liikkumisessa. Täysikasvuinen hevonen juo päivän aikana 30 litrasta 80 litraan vettä. Sitä kautta hevosen verimäärä on suuri. Hevosen vartalon elämänprosessit saavat ainutlaatuisuutensa hevosta dominoivasta jalanmuodostuksesta.

Hevosen kaula on suhteessa liikuntaelimistöön. Se on liikkuva ja hevonen kantaa päätään suvereenisti. Kaulan kautta hevonen muodostaa avoimen suhteen ympäristöön. Avoimuus näkyy myös hevosen hereisissä korvissa ja poikkeuksellisen suurissa silmissä, joiden halkaisija on noin 5 cm. Silmät sijaitsevat molemmilla puolilla päätä ja kummankin näkökenttä on noin 215°: tällöin hevonen näkee täyden ympyrän, myös päivänvalossa, jolloin pupillit supistuvat. Merkittävää on, että pupillit muodostavat raon horisontaalisessa suunnassa. Näin ollen hevonen ei kadota suhdettaan horisontaaliseen laajuuteen, johon se on raajoillaan sidottu. Yöllä hevonen kuuntelee hereisillä ja herkällä korvillan tilan syvyyksistä kantautuvia ääniä. Vain nisäkkäiden päänmuodostuksessa leuka on raajojen kaltainen osa. Hevosella leuat ovat niin voimakkaat, että pään muut muodot ovat ikään kuin vetäytyneet. Sieraimet ja nenän sisätila, suuontelo (joka on ruonsulatuselimistön ensimmäinen osa) rauhasineen ja leuan vahvat hampaat ovat suhteellisen suuret. Tällä on vastaavuus sen kanssa, mitä aiemmin oli esillä vartalon orgaaneista. Kallon muut osat jäävät voimakkaan leuanmuodostuksen varjoon.

Häntä on useilla nisäkkäillä kaikkine liikkeineen ilmaisuelin. Hevosen hännälle on ominaista hiustenmuodostus, mikä tarkoittaa tihentyneen sarvimuodostuksen eriytymistä. Hevosella tämä prosessi on erityisen intensiivinen. Siten hännästä tulee muodostelma, joka myötäilee ja mukautuu helposti ympäristöönsä ja joka voi tehdä kiivaita ja rajuja liikkeitä.

Sen, että jalanmuodostus hallitsee hevosta, näkee myös varsasta. Sen vartalo on lyhyt ja hintelä. Silloin varsan kokonaishahmossa jalat tulevat korostuneemmin esiin kuin aikuisella hevosella. Vastasyntynyt varsa kohottaa nopeasti päätään ja jo noin neljännestanti syntymän jälkeen se yrittää nousta jaloilleen ja asettua painovoimaa vastaan. Viimeistään tunnin kuluttua syntymän jälkeen se pystyy seisomaan ja kävelemään. Raajat ovat 11 kuukautta kestäneen raskauden aika hyvin muodostuneet. Se on syntynyt juoksemaan. Varsa alkaa jo ensimmäisen elinviikkonsa loppupuolella se nyhtää ja nyppiä ruohoa. Ruohon rinnalla se imee tamman maitoa noin 9 kuukautta.

*Liite 2. Steinerin yhteiskunnallisen ajattelun muuntumisesta kouluksi ja steinerkoulun opettajan työympäristön perusoletuksiksi*

Ensimmäisen maailmansodan tragedia sai Steinerin osallistumaan aktiivisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun. Hän oli kuitenkin kaiken aikaa seurannut aktiivisesti Saksan yhteiskunnallista kehitystä. Toimittuaan vuosina 1897–1904 Wilhelm Liebknechtin perustaman työväen iltakoulun opettajana Steiner oli nähnyt, millaisessa inhimillisessä, henkisessä ja historiallisessa tilanteessa työväenluokka Saksassa eli, ja miten vähän taloudellisen kilpailun egoistisessa pyörteessä eläneet ylemmät yhteiskuntaluokat ymmärsivät työväestä. Steiner kiteytti asian elämäkerrassaan seuraavasti:

”Minulla on sellainen vaikutelma, että jos tuolloin suurehko määrä ennakkoluulottomia ihmisiä olisi seurannut kiinnostuksella työväenliikettä ja kohdellut proletariaattia ymmärtämyksellä, liike olisi kehittynyt aivan toisin. Mutta ihmiset jätettiin oman luokkansa elämän piiriin ja itse elettiin omassa piirissä. [...] Se oli aikaa, jolloin ”ylemmät luokat” kadottivat yhteisyyden tunteen itsekkyyden ja ankaran kilpailun lisääntyessä; aikaa, jolloin 1900-luvun maailmankatastrofi oli jo alullaan. Samaan aikaan proletariaatti kehitti oman yhteisyydentunteensa proletaarisiksi luokkatietoisuudeksi. [...] Vähitellen katosivat kaikki sillat eri luokkien väliltä” (Steiner, GA 28 1998, 260).

Hänelle oli muodostunut käsitys, jonka mukaan Saksan johtavat yhteiskuntaluokat elivät vanhojen arvojen ja uskonnollisten virikkeiden pohjalta, kun taas proletariaatti oli perustanut käsityksensä uuden ajan luonnontieteeseen yrittäen sitä kautta saada takaisin ihmisarvonsa, jonka tekninen ja kapitalistinen kausi oli siltä riistänyt. Steiner kirjoittaa, miten marxilainen työväenliike on ensimmäinen liike maailmassa, joka pyrkii asettumaan puhtaasti tiedolliselle perustalle. Hän kiinnittää samalla huomiota siihen ristiriitaan, joka vallitsee tämän peruspyrkimyksen ja Marxin ajattelun välillä: elämä halutaan ajatukselliselle pohjalle, mutta ajatuselämä itsessään selitetään ideologiaksi, harmaaksi teoriaksi. (Steiner 1975, 25-26.) Steiner toteaa, miten proletaari on löytänyt sisäisen perusvoimansa luokkatietoisuudestaan käsin, ja miten se uskoo marxilaisuuden peruspyrkimykseen, jonka mukaan talousjärjestelmän kumoamisen kautta epäkohdat poistuisivat. Hän (GA 23 1975, 28) kuitenkin huomauttaa, että proletaari hänen käsityksensä mukaan tosiasiasa etsii –

jouduttuaan kapitalistisen talousjärjestelmän alaiseksi – hengenelämää, joka antaisi sille tietoisuuden omasta ihmisarvostaan.

Eryteisesti vuosina 1917–19 hän pyrki saattamaan yhteiskunnallisen kolmijäsennyksen ideansa mahdollisimman laajan ihmisjoukon tietoon. Alkuvuodesta 1918 hän keskusteli henkilökohtaisesti yhteiskunnallisesta kysymyksestä esimerkiksi prinssi Max von Badenin kanssa, joka toimi sodan loppuvaiheessa Saksan valtakunnankanslerina ja josta tuli saman vuoden loppupuolella Saksan kansleri.

Kevään 1919 aikana eteläisessä Saksassa, ja osin myös Sveitsissä ja Itävallassa kolmijäsennyksen ideoiden ympärille muodostui kansanliike, jota kutsuttiin kolmijäsennyksen liikkeeksi. Se herätti kiinnostusta ja sai kannatusta Saksan oikeiston ja SPD:n kannattajien keskuudessa. Myös kulttuuripiirit kiinnostuivat siitä, ja esimerkiksi kirjailija Herman Hesse antoi sille tukensa. Konservatiivit osoittivat kiinnostusta Steinerin Vapauden filosofiassa esittämää eettistä individualismia kohtaan, ja SPD:n Stuttgartin alueen paikallinen lehti Schwäbische Tagwacht kirjoitti 6.5.1919, että Rudolf Steiner on piirtänyt tarkasti proletariaatin tahdon yhteiskunnan kolmijäsennyksellään. Varsin pian SPD ja oikeisto käänsivät Steinerin yhteiskunnalliselle ajattelulle selkänsä pitäen sitä omien ideologisten lähtökohtiensa ja traditioidensa vastaisena. Schwäbische Tagwacht korosti 12.5. julkaisemassaan artikkelissa työväenliikkeen marxilaisia juuria, ja totesi, että ”tri Steiner haluaa tehdä työväenliikkeestä kulttuuriliikkeen”. Konservatiivisessa Süddeutsche Zeitung-lehdessä puolestaan oireellisesti irtisanouduttiin Steinerin ”yhtenäisyyttä rikkirepivästä” eettisestä individualismista: oikeistosta alkoi nousta äänenpainoja sen puolesta, että ihmisen oikeaa eettisyyttä on olla osa kokonaisuutta, kansaa. (Schmelzer 1991, 202-203.)

Steinerille yhteiskunnallinen kysymys oli muuntunut pedagogiseksi kysymykseksi vuoden 1919 alkuun mennessä (Esterl 2006, 39). Weimarin tasavallan reaalipoliittisessa tilanteessa Steinerin yhteiskunnallisen kolmijäsennyksen idea muuntui kevään 1919 aikana Waldorf–Astoria -tupakkatehtaan johtaja Emil Moltin aloitteesta ja päätöksellä yhden instituution tieksi: kouluhankkeeksi, jonka toteuttamisella oli hämmästyttävän pieni aikaikkuna: Waldorf–koulu sai toukokuussa 1919 kulttuuriministeri Heymannin (SPD) päätöksellä yksityiskoulun aseman (Esterl 2006, 49), mikä mahdollisti

laajan pedagogisen ja hallinnollisen autonomian, ja syksyllä 1919 koulu aloitti toimintansa.

Merkille pantavaa on, että Vapaa Waldorf–koulu -yhdistys perustettiin vasta syksyllä 1920. Sen tavoitteena oli Stuttgartin vapaan Waldorf-koulun ylläpitäminen, laajentaminen ja aatteellinen sekä taloudellinen tukeminen. Siihen saakka koulu oli ollut oikeudellisesti ja taloudellisesti osa Waldorf–Astoria tupakkatehdasta, mikä merkitsi sitä, että tehtaalla oli määräysvalta koulun asioihin, ja että tehdas oli opettajakunnan työnantaja. (Leber 1991, 128-132.) On kuitenkin huomattava, että Moltin tahtotila oli mahdollistaa Steinerin yhteiskunnallisen kolmijäsennyksen idean toteuttaminen käytännössä.

Steinerin yhteiskunnallisen ajattelun muuntaminen koulun hallinnoksi oli pitkä prosessi. Steinerkoulun hallintoa käsittelevässä pro gradu–tutkielmassani toin esille, että steinerkoulun organisaatiosta ei ollut olemassa valmista mallia, jota olisi koulun perustamisen jälkeen vain lähdetty toteuttamaan, vaan se rakentui hyvin käytäntölähtöisesti. Koulun organisaatio muotoutui vähitellen, ja eteneminen kohti sosiaalisia rakenteita eteni pienin askelin. Koulun alkuvaihe oli Wenzel Götten mukaan dynaaminen, kehitykselle avoin ja koulu pystyi reagoimaan ulkoisiin muutoksiin menettämättä omaa luonnettaan, ja lisäksi siinä oli oppivan organisaation piirteitä. Götte huomauttaa, että vasta vuonna 1922 Oxfordissa pitämässään esitelmässään – kolme vuotta Waldorf–koulun perustamisen jälkeen – Steiner ensimmäisen kerran tarkasteli Stuttgartin koulun organisaatiota luonnehtien sitä goethelaisesti eläväksi organismiksi. (Pärssinen 2014, 18.)